جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد التاسع العدد الثالث

شعبان ١٤٤٤هـ – فبراير٢٠٢٣م

ر.د.م.د ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

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

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد التاسع العدد الثالث

شعبان ١٤٤٤هـ – فبراير٢٠٢٣م

ر.د.م.د ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

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

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

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

أعضاء هيئة التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

الهيئة الفنية

م	الاسم
١	ا. عبدالرحمن بن علي الزهراني

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

© ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

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

التعريف بالمجلة

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

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

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

الأهداف:

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

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

الموافقة على الإصدار:

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

عنوان المراسلة:

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

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

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

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

Aims:

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

Vision:

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

Objective:

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

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

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١٩
اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة	د. الحميدي محمد الضيدان	٢٢
تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بها (استراتيجية مقترحة)	د. الطيب محمد إبراهيم عبدالمولى د. سلطان سعيد عبده المخلافي	٥٦
واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في مدينة مكة المكرمة	أ. بدور محمد غريز المالكي أ.د سهير محمد حوالة	٩٠
اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي	د. خالد بن عبدالعزيز بن محمد العصفور	١٢٢
تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي	د. زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي	١٥٦
دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى طفل الرَّوضة	د. سارة بنت راجح الروقي	١٨٤
تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي	د. سلطان ناصر سعود العريفي	٢١٦
الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة	د. عادل بن عابد الخالدي	٢٤٨
مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	د. عبد الرحمن بريك العليان	٢٧٨
الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	أ.د. عبدالله بن علي الربيعان أ. فوزية بنت خالد الزهراني	٣٠٤

دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات	د. نجلاء هاشم حريري	٣٥٠
مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل	د. نورة عوضه آل مسفر الأسمري	٣٨٦
آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين	د. عبدالله بن عبدالعزيز الشريف	٤٢٣
كفايات تقويم التعلم في البيئات الأفتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا	د. مها بنت سعد السعيد د. عبدالله بن خليفة العديل	٤٦٠
درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي	د. علي بن مرزوق بن معيض الغامدي	٤٩٦
صعوبات تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومقترحات تطويره	د. علي بن طاهر بن عثمان علي	٩٣٣
مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد	د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد د. الطيب محمد إبراهيم عبد المولى	٥٦٣
ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية	د. معن بن محمد المدني	٥٩٦
مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى	د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي	٦٣٠
الخصائص الإحصائية لتوزيع مستويات التحصيل الأكاديمي "لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية "دراسة تقويمية	د. ناير بن حجاج العنزي	٦٦٣

Contents

The page	Researcher	Research Title
19		Introductory issue
21	Dr. Alhemaidi Mohammed Aldhaidan	Mindfulness as a mediator variable between psychological resilience and psychological flourishing among university students
55	Dr. Eltayeb Mohamed Abdelmawla Dr. Sultan Saeed Al Makhlafi	Transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model from the Viewpoint of The Academic Leaders: A Proposed Strategy
89	Bdoor Mohammed Gh. Almalki Dr. Sohair Mohamed Hewala	The reality of the educational supervisors' practice of dimensions of organizational intelligence in the city of Makkah Al-Mukarramah
121	Dr. Khalid Abdulaziz Mohammed Alasfor	University Instructors' Attitudes Toward the Appropriateness of Using YouTube as Tool for Knowledge Sharing to Facilitate Informal Learning
155	Dr. Zubaida Abdullah Ali saleh Al-dhalei	Analysis of High School Chemistry in light of Self-learning Skill Textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia
183	Dr. Sarah bint Rajeh Al-Rawgi	The Role of the Kindergarten Teacher in enhancing the Social Adaptation of the Kindergarten Child
215	Dr. Sultan Nasser Saud Alarifi	Perceptions of public-school teachers in Al-Quwaiyah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia of their teaching roles in light of the implications of the knowledge economy
247	Dr. Adel Abed Al-Khaldi	Academic Satisfaction and its Relation to the Future Career Anxiety among Visually impaired students at Taibah University
277	Dr. Abdul-Rahman Braik Alolian	Availability of requirements for future educational programs in Saudi universities From the point of view of faculty members
303	Dr. Abdullah Ali Alrubaian **Fawziah Khaled Al-Zahrani**	In-service training needs for learning disabilities teachers at the elementary school

349	Dr. Najla Hashim Hariri	The Role of School Administration in Achieving Behavioral Discipline among Female Students in General Education Schools in Arar City: A Students Counselors Perspective
385	Dr. Nourah Awdah ALMesfer ALAsmari	Level of Teaching Practices of Mathematics Female Teachers at the Secondary School in Light of Future Skills
421	Dr. Abdallah ben-Abdualaziz Al-Sharif	Proposed mechanisms to improve the organizational reputation at Tabuk University from beneficiaries perceptions
459	Dr. Abdullah Kholifh Alodail Dr. Maha saad Alsaeed	The reality of the basic competencies availability among faculty members in Saudi universities to evaluate students in virtual learning environments during the Corona pandemic
495	Dr. Ali Marzok Maed Al-Ghamdi	The degree of availability of the dimensions of the educated organization in the departments of educational supervision and education offices in Riyadh city and its relationship to the job satisfaction of educational supervisors
531	Dr. Ali bin Taher bin Othman Ali	Difficulties of implementing lesson study of elementary stage mathematics teachers and its development suggestions
561	Dr. Mohammad Essayed Dr. Eltayeb Mohamed Abdelmawla	The level of awareness of professional ethics among students of medical and health colleges at King Khalid University
595	Dr. Maen Mohammad Al-Madani	The Innovative Leadership Practices among Academic Leaders at Northern Border University
629	Dr. Manal Ahmed Al-Ghamdi	Institutional Happiness Indicators for job quality at Umm Al-Qura University
661	Dr. Nayir Hajaj Al-Anazi	Statistical Characteristics of the Distribution of Academic Achievement Levels for Community College Students at Northern Border University "an Evaluation Study."

افتتاحية العدد

تقدم مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز العدد (الثالث) من المجلد (التاسع) ، ويضم مجموعة من الأبحاث المتنوعة في التخصصات التربوية والنفسية. وتناول العدد مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بالإضافة إلى دراسة حول تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القادة الأكاديمين بها. كذلك ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية. كما تضمن العدد بحث عن مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في جامعة أم القرى. كما جاء في العدد دراسة حول آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين. كذلك كفايات تقويم التعلم في البيئات الأفتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا.

وجاء في العدد ايضًا دراسة عن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات. كذلك درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي. بالإضافة إلى واقع ممارسات المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في مدينة مكة المكرمة وكذلك مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد.

وفي مجال نشر المعرفة والمناهج التعليمية ، تناول العدد دراسة تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي. وكذلك مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل. بالإضافة إلى صعوبات تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومقترحات تطويره. كما تضمن العدد تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي وكذلك اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي.

وفي مجال التربية الخاصة جاءت دراسة الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة. كذلك الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. كذلك تضمن العدد دراسة في مجال علم النفس حول اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.

أخيرًا ، تضمن العدد دراسة بعنوان دور معلمة الروضة في تعزيز التكيف الاجتماعي لدى طفل الروضة كذلك الخصائص الإحصائية لتوزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية "دراسة تقويمية".

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن ناصر العاصم

Aldhaidan, Alhemaidi. (2023). Mindfulness as a mediator variable between psychological resilience and psychological flourishing among university students, *Journal of Educational Science 9* (3), 21 - 54

Mindfulness as a mediator variable between psychological resilience and psychological flourishing among university students

Dr. Alhemaidi Mohammed Aldhaidan
College of Education
Majmaah University
dr.amd2010@hotmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the mindfulness as a mediator variable between psychological resilience and psychological flourishing among university students. The sample of the study consists of (311) students from Majmaah university. The study used three scales: the mindfulness scale prepared by the researcher، the psychological resilience scale adopted from Abu Ghazaleh (2009) andthe psychological flourishing scale prepared by Denier et al. (2009). The findings of the study indicated that there is a positive correlation between mindfulness and both psychological resilience and psychological flourishing، but not statistically significant. Furthermore، it found that there was a statistically significant relationship between psychological resilience and psychological flourishing. The psychological flourishing was predicted through the knowledge of psychological resilience.

Keywords: mindfulness، psychological resilience، psychological flourishing.

الضيـدان، الحميـدي. (٢٠٢٣). اليقظـة العقليـة كمتغيـر وسـيط للعلاقـة بيـن كل مـن المرونـة النفسـية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية* ، *٩* (٣) ، ٢١ - ٥٤

اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة

د. الحميدي محمد الضيدان[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اليقظة العقلية كوسيط للعلاقة بين كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة ، وشملت عينة الدراسة (٣١١) من طلاب جامعة المجمعة ، واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية من إعداد الباحث ، ومقياس المرونة النفسية تعريب أبو غزالة (٢٠٠٩) ، ومقياس الازدهار النفسي إعداد دينير وآخرون(٢٠٠٩) تعريب الباحث ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين اليقظة العقلية وكل من المرونة النفسية والازدهار النفسي ولكنها علاقة ليست ذات دلالة إحصائية كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والازدهار النفسي. وأمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال معرفة المرونة النفسية.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية — المرونة النفسية — الازدهار النفسي.

(١) أستاذ علم النفس المشارك - كلية التربية - جامعة المجمعة - dr.amd2010@hotmail.com

مقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل الهامة في حياة الطلاب فهم يسعون لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم ، كما تتحدد في هذه المرحلة شكل حياتهم المستقبلية ، وقد تنعكس هذه الضغوط سلبًا على صحتهم النفسية وازدهارهم النفسي ، ويمكنهم تجاوز تلك الضغوط إذا تمتعوا بما يعرف بالمرونة النفسية psychological resilience التي تمكنهم من التصدي لهذه الضغوط وتلك الإحباطات بصورة فعالة.(إسماعيل ، ٢٠١٧).

وبذلك أصبحت الحاجة ماسة لفهم طبيعة المرونة النفسيةpsychological resilience كمفهوم حديث ، أكثر من كونه جانب وقائي فقط في حالة عامل خطر ، كما أنها قابلة للتعديل وتمنح الحماية ضد الإجهاد ، والضغوط ، واكتساب القدرة على العمل والإنتاج في أصعب الظروف ، وإقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة (Elizabeth A، 2007، 209).

كما يأتي مفهوم الازدهار ضمن موضوعات علم النفس الإيجابي ذلك المسار الذي بدأ علي يد سليجمان Seligman في التركيز على جوانب القصور والضعف في الشخصية الإنسانية بتبني اتجاه علم النفس الإيجابي ضمن فروع علم النفس المعتمدة بهذه الجمعية(Lotfi، 2011).

ولذلك أصبح التقدم والنمو يقاس بمدى الازدهار النفسيflourishing psychology ، فمجرد السواء لم يعد مرضيًا فعندما يكون الطالب خالي من مرض عقلي فهذا لا يعنى أنه مزدهر ولكنه في حدود السواء أو الصحة النفسية المعتدلة ، حيث يرتبط الازدهار بتفوق الأداء الوظيفي كما يظهر في عدد أيام الغياب عن العمل ، ومعدلات الإصابة بأمراض القلب ، ومعدلات ممارسه الأنشطة اليومية ، ومعدلات الإصابة بالأمراض المزمنة ، ومعدلات الخدمة الطبية (إبراهيم ،٢٠١٥).

وتعد اليقظة العقلية Mindfulness مصطلح مشتق يعني القدرة على خلق فئات جديدة ، واستقبال المعلومات الجديدة ، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة ، والسيطرة على السياق ، والتأكيد على النتيجة ، وبعبارة أخرى ، اليقظة العقلية هي القدرة على النظر في الأشياء بطرق جديدة ومدروسة. بمشاعر منتجة من ميلنا لعرض عالمنا بطريقة لا جدال فيها ، مما يؤدي إلى ردود تلقائية تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ خيارات(Langer، 1989، 72)

فاليقظة العقلية توسع الرؤية ، وبالتالي تزيد الفرص على العكس من النظرة القطعية للأمور الأحادية الاتجاه التي تسجن المتعلم في حدود معوقة ومعطلة ، فاليقظة المتسمة بالمرونة على الجديد في البيئة وتنبه إلى ما فيه من إمكانات ليست جلية للوهلة الأولى بدلا من سجن المعلومات التي تفرضها الرؤية الضيقة ، فوقوع المتعلم في النظرة القطعية تفرض عليه الروتين ، والجمود ، وتقفل

عليه باب رؤية الجديد والمغاير والاحتمالي والممكن ، فهو ينصرف فكرًا ووعيًا في حيز الرؤية القطعية الجامدة المتسمة بالثبات والسلوك الآلي ، لذا لابد من القضاء على السلوكيات الآلية التي تدور في حلقة مفرغة ، حاجبة حيوية الدنيا وتحولاتها ، وممارسة العادات العقلية التي تميل إلى الرتابة والتكرار (Masten& Reed، 2002، 75)

وقد اهتمت الكثير من الدراسات الأجنبية منها دراسة (Akin & Akin، 2015) والتي ربطت بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار في البيئة التركية مما دفع الباحث لدراسة ارتباط العوامل في البيئة السعودية

ولذلك تسعى الدراسة الحالية الى التعرف على اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الازدهار النفسي وبين المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظات الباحث أن طلاب الجامعة تتزايد عليهم الضغوط والتوترات والأحداث الضاغطة ، وذلك بسبب متطلبات الحياة المتزايدة وخاصة من طلاب الجامعة فهو لم يعد طالب متفرغ للدراسة تماما ، حيث يكون بين أمرين يهتم بالدراسة أم يلجأ لوظيفة لتساعده على أمور الحياة ، وبالتالي يحتاج إلى قدر كبير من المرونة النفسية أو التمتع بما يعرف بالمرونة النفسية والتي تعكس الأبعاد العقلية ، والاجتماعية ، والنفسية ، والانفعالية ، والأكاديمية لشخصية الطالب ، فهي تمكنه من القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية ، والتي من المتوقع أن تُعرقل مسيرة نمو شخصيته للوصول إلى السواء النفسي بل الازدهار النفسي المشار إليه في علم النفس الإيجابي كمؤشر لتفوق الأداء الأكاديمي.

وقد أوضحت دراسة (إسماعيل ، ٢٠١٧) ضعف مستوى المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة وأنه يوجد علاقة طردية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية ، في حين أشارت دراسة (المهايرة ، ٢٠١٨) أن مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية كان متوسطًا ، كما أثبت الباحث في دراسة سابقة أن المرونة النفسية متوسطة بين طلاب الجامعة (الضيدان والزعبي ، ٢٠١٨) ، وأشارت كذلك إلي وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية كما في دراسة (أبو حسان ، ٢٠١٩) ودراسة (الوليدي ، ٢٠١٧) وأن مستوى الازدهار النفسي كان بدرجة متوسطة بجامعة الكويت في دراسة (العصيمي ، ٢٠٢٠).

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين كل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة أم أنها عوامل مستقلة؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة؟

٣. هل تؤثر اليقظة العقلية على العلاقة بين المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة؟

٤. هل يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال معرفة المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على العلاقة بين كل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.

٢. تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.

٣. معرفة أثر اليقظة العقلية على العلاقة بين المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.

٤. التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال معرفة المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين رئيسين هما: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية ، ويمكن الإشارة إليهما فيما يأتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية لتناولها موضوعا جديرًا بالاهتمام؛ ألا وهو اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين المرونة النفسية بأبعادها (وجود معنى ، الاتزان ، الاعتماد الذاتي ، المثابرة ، والجدة وتقدير الذات) ومتغير الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة. كذلك ندرة الدراسات

العربية التي تناولت الازدهار النفسي واليقظة العقلية ، وذلك في حدود علم الباحث. وتتجلى أهمية الدراسة الحالية كذلك في مجال علم النفس الإيجابي وتوجهه الحديث في دراسة القوى والفضائل الإنسانية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- كشف العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.
- التنبؤ بقيم محددة للازدهار النفسي من خلال المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة

اليقظة العقلية : ويعرف اليقظة العقلية بأنه" قدرة الطالب على الاهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث له في اللحظة الآنية أو الحاضرة مع قبولها وعدم إصدار إحكام بحقها (Brown & Ryan، 2003)

المرونة النفسية: هي عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد ، الصدمات ، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر ، مثل المشكلات الأسرية ، ومشكلات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، والمشكلات الصحية ، والمشكلات المالية ، وضغوط العمل (الرابطة الأمريكية للصحة النفسية ،٢٠٠٩ ، ٢٠١)

الازدهار النفسي: هو مفهوم بنائي يعبر عن اكتمال الصحة العقلية والوصول للأداء الأمثل والإسهام في المجتمع وليس مجرد غياب المرض العقلي ، ويظهر من خلال مجموعة من العمليات التي تفي بمعايير الازدهار وهذه المعايير يمكن تنميتها للوصول إلى مستوى الازدهار النفسي. (إبراهيم ، ٢٠١٥)

الإطار النظري للدراسة:

١-اليقظة العقلية: Mindfulness

من خلال استقراء الدراسات والتعريفات التي تناولت دراسة مصطلح اليقظة العقلية وجد الباحث أن هناك تباينًا في ترجمة مصطلح Mindfulness فبعض الباحثين استخدمه في العربية تحت مسمى التفتح العقلي ، والبعض استخدم مصطلح اليقظة الذهنية مثل عبد الله(٢٠١٣) ، والبعض استخدم مصطلح اليقظة العقلية مثل دراسة إسماعيل (٢٠١٧) وهو المصطلح الذي تتبناه

هذه الدراسة ، و يعرف لانجر(٢٠٠٢) Langer اليقظة العقلية بأنها القدرة على رسم التمييز لحالة مرنة من العقل والانفتاح على الجديد ، وعملية رسم نشط لقضايا جديدة ، بينما يعرفها هورويتز (٢٠٠٢) Horowitz بأنها حالة من الانتباه إلى الصفات الجديدة في خبرة الذات في اللحظة الحاضرة والقضاء عليها بدلاً من الانشغال بها.

ومما سبق يعرف الباحث اليقظة العقلية كمفهوم نفسي بأنه ذلك الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة الذاتية بشكل مقصود ومرتب وإعادة تركيز الانتباه وتوجيه الفكر إلى الحاضر دون الحكم على الخبرة الحالية مما يرسخ في الذات الصبر والرأفة والتسامح والحد من التفكير الانتقادي للأحداث أو التوحد مع الظواهر ، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدراسة المستخدم لليقظة العقلية

مكونات وأبعاد اليقظة العقلية:

من خلال استعراض ما ورد من كتابات في مجال اليقظة العقلية ، ومفهوم اليقظة العقلية لكل من (Brown & Ryan، 2003) ،وتعريف(Langer 2002) وتعريف عبدالله(٢٠١٣) ، والمفهوم الذي وضعه الباحث في هذه الدراسة قام الباحث بحصر أبعاد التعقل في أربعة أبعاد رئيسة وهي (التمييز اليقظ ، الانفتاح على الحياة ، التوجه نحو الحاضر ، الوعي بوجهات النظر المتعددة).

١- **التمييز اليقظ:**Alertness to Distinction

ومعناه درجة قدرة الطالب على تطويره للأفكار الجديدة وطريقته في النظر للأشياء.

٢- **الانفتاح على الحياة:**Opening to Life

مدى استكشاف الطالب للمثيرات الجديدة وانشغاله بها وقدرته على التفاعل مع الأحداث الظاهرة.

٣- **التوجه نحو الحاضر:**Orientation in the Present

ومعناه درجة استغراق وانشغال الطالب في موقف معين وتركيزه على الأحداث الراهنة دون إصدار الأحكام عليها ونقدها.

٤- **الوعي بوجهات النظر المتعددة** Awareness of Multiple Perspectives

ومعناه قدرة الطالب على تحليل الموقف من أكثر من منظور وتحديد قيمة كل منظور وقبول الآراء الأخرى واحترامها.

خصائص اليقظة العقلية:

يتفق كل من كارين (٢٠٠٨) Crane ، وماك (٢٠٠٨) Mace ومحمود (٢٠١٢) على أن اليقظة العقلية هو موقف عقلي يميزه عدة خصائص يهدف إلى تنميتها لدى الطالب لعل من أهمها التعاطف والحيادية والمراقبة والوصف والتصرف بوعي تجاه ما قد يطرأ من أحداث حتى وإن كانت غير سارة كما أنه يتميز بمجموعة من الخصائص التالية:

١- اليقظة العقلية هي وعي شامل ، فاليقظة العقلية تؤدي إلى الشعور بوعي واسع وممتد ينطلق إلى أبعاد متعددة لا تقتصر على الأحاسيس الجسدية أو الملكات العقلية فحسب وإنما تنطلق إلى تلك المساحة العريضة التي يشملها التأمل ويؤثر فيها.

٢- اليقظة العقلية هي صورة من صور الوعي الذاتي.

٣- تركز اليقظة العقلية على الاسترخاء الجسدي بشكل مختلف عما قد يشعر به المتدرب في أي جلسة من جلسات التأمل الأخرى.

٤- تعتمد اليقظة العقلية على توجيه الانتباه بشكل مكثف على ما يجري في الوقت الحاضر دون النظر لأي أمر آخر.

٥- تؤدي اليقظة العقلية إلى الشعور بالاتزان.

٦- تعتمد اليقظة العقلية على عدم إقصاء الرغبة في التحكم فيما يدور من أحداث في اللحظة الحالية وإنما فقط علي العميل أن يدع الأحداث تمر بتلقائية.

٧- تعتمد اليقظة العقلية على عدم إعطاء تصنيف للأفكار التي قد تطرأ على ذهن الطالب أثناء وقوع الحدث فهذه الأفكار يمكن أن تتغير.

وأثبت إسماعيل (٢٠١٧) وجود مستويات منخفضة من المرونة النفسية ووجود مستويات أعلى من المتوسط من اليقظة العقلية لدى أفراد عينة دراسته ، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية ، كما أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية.

٢- المرونة النفسية: Resiliencepsychology

أثير الكثير من الجدل حول نقل مصطلح المرونة إلى العربية حيث إن بعض الباحثين ترجمها بمعنى كفاءة المواجهة ، وقد استخدم هذا المصطلح على نحو واسع في دراسات كثيرة منها دراسة أبو غزالة (٢٠٠٩) وحسان (٢٠١٤) وموسى (٢٠١٤) وسعد (٢٠١٥) ، وشعبان (٢٠١٦).

غير أن البعض عربها بمعنى المرونة Resilience مثل حلاوة (٢٠١٣) ، وإسماعيل (٢٠١٧) وهي الترجمة التي تتبناها هذه الدراسة.

وبذلك يشير أبو حلاوة (٢٠١٣ ،١٩) إلى أن مصطلح المرونة يعبر عنه بصورة عامة باعتباره: القدرة على التحمل ، والقدرة على مواجهة الشدائد والمصاعب بصلابة ، والقدرة على التعافي والتجاوز السريع للتأثيرات السلبية لمحن الحياة وأحداثها الضاغطة ، وهذا يتسع مع المعنى اللغوي لمصطلح resilience إذ أن هذه الكلمة مشتقة من أصل لاتيني بمعنى" يقفز على أو يتجاوز أو يستعيد".

كما تعني المرونة النفسية القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد أو الأحداث الضاغطة ، والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفعالية واقتدار" (الرابطة الأمريكية للصحة النفسية ، ٢٠٠٩ ، ٢٠١).

كما تعبر المرونة النفسية Psychological Flexibility في تضمنها لمصطلح "اليقظة العقلية "Mindfulness" وفي إطار العلاج النفسي القائم على "القبول بالالتزام – Acceptance Commitment Therapy"عن قدرة الشخص على الاتصال الفوري والمباشر باللحظة الحاضرة من حياته بوعي تام ، والتفكير التأملي في مواقف الحياة الحاضرة وما تطرحه من مشكلات وخبرات ووقائع إيجابية كانت أم سلبية ، مع توجهه إلى تغيير أو الاستمرار في سلوكه في تطابقه مع القيم التي يؤمن بها"(أبو حلاوة ،٢٠١٩).

وقد أشار الخطيب (٢٠٠٧ ، ٤٣) أن المرونة النفسية تعكس في مجملها الأبعاد العقلية ، والاجتماعية ، والنفسية ، والانفعالية ، والأكاديمية لشخصية الطالب ، فهي تُكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية ، والتي من المتوقع أن تُعرقل مسيرة نمو الشخصية ، فإذا ما كان هذا الطالب غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث مثل: أحداث العنف ، والقهر ، والظلم ، والمشكلات التي تُشكل خبرات مؤلمة في الذات تظهر نتائجها السلبية في حياته القادمة على المستوى النفسي ، والاجتماعي ، والأكاديمي ، والانفعالي بحيث تُصبح الشخصية غير مؤهلة للحياة الطبيعية ، حيث يتعامل فيها الطالب مع كل المتطلبات الحياتية.

العوامل التي تؤثر في المرونة النفسية:

يتفق كل من مكملان (١٩٩٢) Macmillan ومورهوس (٢٠٠٧) Moorhouse ، (وأبو حلاوة ، ٢٠٠٧)أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في المرونة النفسية لدى الطالب منها:

- قدرة الطالب على العمل المنتج والسعي والسيطرة على صحته النفسية والاجتماعية والعقلية والخلقية.
- قدرة الطالب على الاحتفاظ بالكفاية التواصلية الشخصية مع الآخرين
- قدرة الطالب على الاحتفاظ بالثقة بالنفس.
- قدرة الطالب على الاحتفاظ بكينونته الشخصية
- العلاقات الاجتماعية السوية الدافئة والمساندة داخل الأسرة وخارجها (الحب –نماذج الدور الإيجابي- التشجيع والمساندة).
- القدرة على وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات اللازمة لتطبيقها أو تنفيذها.
- النظرة الإيجابية إلى الذات والثقة في القدرات والإمكانيات الشخصية.

وحاول (Van Rens & Heritage، 2020) دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والازدهار النفسي بين فنانو السيرك بأستراليا وأثبتت أن من يتمتعون بالمرونة النفسية لديهم ازدهار نفسي ومن يعانون من الاكتئاب والقلق لديهم نسبة أقل من الازدهار النفسي.

٣- الازدهار النفسي Flourishing psychology

ازدهرت الدراسات والادبيات التي في علم النفس الإيجابي المعاصر عن تعبير النماء أو الازدهار أو الانتشاء والانتعاشThriving Or Flourishing بل وصاغ مارتين سيلجمان نموذجًا نظريًّا لما سماه السعادة الحقيقية Authentic Happiness جعل بؤرته النماء أو الازدهار تجسيدًا لخاتمة ما عرف لديه بمسارات السعادة وهي الحياة الهادفة ذات المعنىMeaning Life ،أو ما أسميه الحياة المفعمة بالمعنى MeaningfulnessLife(أبو حلاوة ، ٢٠١٣).

كما أن نموذج الازدهار من وجهة نظر سليجمان Seligman يشتمل على أبعاد خمسة هي: الانفعالات الإيجابيةPositive emotion.الاندماج في الحياة Engagement. العلاقات الإيجابية مع الآخرينRelationship.المعنى Meaning.الإنجاز Accomplishment.

وتم التحقق من الكفاءة التفسيرية لهذا النموذج في دراسات وبحوث إمبيريقية كثيرة ، ويمثل إسهامًا إيجابيًّا بل اشك في وصف وتفسير السعادة والنماء على المستوى الذاتي(Seligman، 2011).

ويشير مصطلح "الازدهارFlourishing أو النماء والارتقاء والتوهج الإنساني" كحالة مثالية لا يمكن الوصول إليها إلا بإتباع منهج التمكين النفسي لجوانب التميز والسجايا والفضائل الإنسانية وتغيير ظروف الحياة البشرية وطابعها العام على مستوى السمات الإيجابية والخبرات النفسية الإيجابية والجماعات الإيجابية والمؤسسات الإيجابية والمجتمع الإيجابي (Seligman، 2011).

ويعرف الباحث الازدهار النفسي بأنه تلك الحالة المثالية التي يتمتع بها الفرد من خلال الأداء الجيد في مجالات الحياة المختلفة ، متمتعًا في ذلك بمجموعة من الفضائل الإنسانية التي تتغير بتغير الظروف والمواقف ، والشعور الايجابي بأن الحياة ذات بمعني ، مدفوعًا بذلك نحو الانجاز.

الدراسات السابقة:

دراسة غزال(٢٠٠٨) التي تهدف للتعرف على مستوى ودلالة الفروق في المرونة النفسية وفق متغيري التخصص والنوع ، والتوصل للعلاقة بين التشاؤم الدفاعي (إعداد / الباحثة) ومقياس المرونة النفسية (إعداد / الباحثة) ، حيث بلغت عينة الدراسة ٥٠٠ طالبًا من جامعة بغداد والجامعة المستنصرية ، وتوصلت الدراسة إلى تمتع طلبة الجامعة بمستوى عال من المرونة النفسية كما أنه توجد فروق في المرونة النفسية وفقًا للتخصص لصالح التخصص العلمي ولا توجد فروقًا في المرونة النفسية وفقًا لمتغير الجنس في حين توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التشاؤم الدفاعي والمرونة النفسية.

دراسة إبراهيم(٢٠٠٩) التي سعت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة الإيجابية ووجهة الضبط ، ومدى تأثير هذه العلاقة بمتغير النوع ، والتخصص الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس ، بواقع (١٢٧طالبًا ، ٢٨٢ طالبة) ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ — ٢٢)سنة ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المرونة الإيجابية (إعداد / الباحثة) ومقياس ع. ش لوجهة الضبط (إعداد: إبراهيم عيد ،١٩٩٧) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عكسية سالبة بين المرونة الإيجابية ووجهة الضبط ، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في المرونة الإيجابية لصالح الذكور في بعد البنية النفسية ، وتساوى الفروق في بعدى الإصرار على تحقيق الأهداف والتواصل الاجتماعي.

دراسة عبد الله (٢٠١٣)وكان هدفها التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق في مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري)الجنس والتخصص (وتحقيق الأهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس اليقظة الذهنية ، اعتمادا على نظرية) الينلانجر (في اليقظة الذهنية والإبعاد)التمييز اليقظ ، الانفتاح على الجديد ، التوجه نحو الحاضر ، الوعي بوجهات النظر المتعددة (، وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية :إن مستوى اليقظة الذهنية كان مرتفعا لدى طلبة الجامعة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس) إناث ، ذكور (ولصالح الذكور ، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير التخصص) علمي ،إنساني (،ويوجد فروق دالة إحصائيا تبعا لتفاعل الجنس والتخصص.

دراسة علام (٢٠١٤) والتي أكدت على قياس معدل شيوع الازدهار النفسي ، ومدى الارتباط بين الازدهار النفسي ومقومات النمو لدى عينة من المراهقين ، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة طبقا لمتغيري الجنس (ذكور ،إناث) ، والتخصص (علمي ، أدبي) في معدلات الازدهار النفسي ومقومات النمو. وقد تكونت منه عينة الدراسة من (٦٥٤) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عدة مدارس حكومية وتجريبية ، وتضمنت عينة الدراسة طلاب الصف الأول الثانوي (١٧٩ طالبا ، ١٦٧ طالبة) ، والصف الثاني الثانوي (١٠٦ طلاب ، ١١١ طالبة) ، والصف الثالث الثانوي (٤٢ طالبًا ، ٤٩ طالبة) وقد أوضحت النتائج أن محكات الازدهار انطبقت على أفراد العينة بنسبة ١٦,٨٪ ، بينما تمثلت نسبة متوسطي الصحة العقلية ٤٤,٥٪ ،أما أفراد العينة الذين يعانون الوهن النفسي ، فقد تمثلت نسبتهم حوالي ٣٨,٦٪. كما اتضح أن عينة البحث بحاجة إلى مزيد من مقومات النمو حتى لا يكونوا عرضة للانخراط في السلوكيات السلبية ، حيث إن مقومات النمو تزيد من فرصهم في النجاح الأكاديمي والازدهار ، وتجعلهم أكثر تجنبًا للسلوكيات المحفوفة بالمخاطر ،كما كشفت النتائج وجود ارتباط دال وموجب بين الازدهار النفسي ، ومقومات النمو ،ووجود فروق بين أفراد العينة طبق المتغير الجنس (ذكور ،إناث) في معدلات الازدهار النفسي ومقومات النمو ، وعدم جود فروق بين أفراد العينة طبقا لمتغير التخصص (علمي ،أدبي) في معدلات الازدهار النفسي ومقومات النمو. وقد أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالازدهار في ضوء معدلات مقومات النمو لدى عينة الدراسة.

دراسة موسى (٢٠١٤): والتي سعت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية كفاءة المواجهة في خفض الضغوط النفسية الناتجة عن الترمل عند السيدات وأثرة على السلوك الانفعالي والاجتماعي للأبناء وكانت عينة(٢٠) من النساء الأرامل من التضامن الاجتماعي بإدارة الوايلي التعليمية ، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة النفسية تعريب سميرة أبو غزالة ومقياس الضغوط

النفسية من إعداد سميرة أبو غزالة والبرنامج الإرشادي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة المواجهة في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة إبراهيم (٢٠١٥) وقد سعت إلى الكشف عن العلاقة بين الازدهار النفسي وبعض المتغيرات النفسية (القوى الإنسانية — الاكتئاب - النرجسية). وكذلك الكشف عن نسبة الازدهار لدى طالبات كلية البنات ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من طالبات كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،وقد تم تصنيفهم لبعض العينات الفرعية تبعًا لمتغيرات الدراسة. وقد استخدمت الباحثة ، مقياس الازدهار النفسي إعداد كوريكييس ، ترجمة صفاء الأعسر ، ومقياس تفعيل القيم (VIA) إعداد مارتن سليجمان ، ترجمة صفاء الأعسر ، ومقاييس (الاكتئاب والنرجسية) المقتبسة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (MMPI) إعداد هاثواي وماكينلي ، ترجمة لويس كامل مليكة وعطية محمود هنا ومحمد عماد الدين إسماعيل ، ومقياس الوجهات الأربعfour panelsإعداد لوبيز ورايت ، ترجمة صفاء الأعسر ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الازدهار النفسي والقوى الإنسانية ، ووجود علاقة سلبية بين الازدهار النفسي والاكتئاب والنرجسية ، ووجود فروق بين مجموعات الدراسة في القوي الإنسانية لصالح مجموعة الازدهار ، ووجود فروق بين مجموعات الدراسة في كل من الاكتئاب والنرجسية لصالح مجموعة الازدهار.

دراسة (Akin&Akin، 2015) تحدثت عن دور كفاءة المواجهة كوسيط في العلاقة بين التعقل والازدهار النفسي ، وهدف البحث إلى التعرف على الدور الوسيط لكفاءة المواجهة في العلاقة بين التعقل والازدهار النفسي ، وشملت عينة الدراسة(٢٨٤) طالبًا جامعيًّا تم تطبيق مقاييس الازدهار والتعقل وكفاءة المواجهة عليهم ، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة والتكيف يمكن من خلالها التوقع الايجابي للازدهار النفسي ،كما يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال كفاءة المواجهة ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة في العلاقة بين كل من كفاءة المواجهة والتعقل والازدهار ، كما أكدت الدراسة أهمية التعقل بالنسبة للتوافق النفسي والمعرفي.

دراسة إسماعيل(٢٠١٧) وهدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية ومستوى اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية ، وكذلك التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية ، والكشف عن إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال المرونة النفسية لديهم ، وتكونت أداتا الدراسة من مقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب (إعداد : محمد سعد حامد عثمان ، ٢٠١٠) مقياس العوامل الخمس لليقظة العقلية (إعداد : Bear، etal..2006 ترجمة : عبد الرقيب البحيرى ، وفتحي الضبع ،وأحمد طلب ،وعائدة العواملة ، ٢٠١٤) حيث تم تطبيق أداتا الدراسة على عينه

قوامها (٢٢٣) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢١-٢٣ سنة) بمتوسط عمر زمنى قدره (٣ ، ٢٢) سنة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود مستويات منخفضة من المرونة النفسية لدى أفراد العينة ، ووجود مستويات أعلى من المتوسط من اليقظة العقلية لدى أفراد العينة ، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المرونة النفسية واليقظة العقلية ، كما ان اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية.

دراسة إبراهيم (٢٠١٧) وكان هدفها التعرف على العلاقة بين الازدهار النفسي والسعادة لدى طالبات كلية البنات ، والتعرف على الفروق بين مقاييس التقرير الذاتي التي تعتمد على قياس جانب واحد من جوانب السعادة ومقاييس التقرير الذاتي التي تعتمد على قياس الأبعاد المتعددة للسعادة ، وتكونت عينة الدراسة من(٣٠٠) طالبة من كلية التربية للبنات تراوحت أعمارهم ما بين (١٧-١٩) سنة وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي يتمتعن بالازدهار واللاتي يتمتعن بالوهن في السعادة ووجود علاقة ايجابية بين السعادة الذاتية والسعادة العامة لدى طالبات كلية التربية للبنات.

دراسة الوليدي(٢٠١٧) وتسعى لمعرفة اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد ، وكان هدفها الكشف عن الفروق بينهما في مستوى اليقظة العقلية ، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية ، وكذلك إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية ، وشملت عينة الدراسة (٢٧٥) طالبًا وطالبة ، من بينهم (١٣٧) طالب و(١٣٨) طالبة ، واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية من إعداد أيرسمان ورومير ، ومقياس السعادة النفسية تعريب محمود أبو هاشم ، وأظهرت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة ، ووجود علاقة دالة بين كل من اليقظة العقلية والسعادة النفسية على بعد واحد فقط من أبعاد اليقظة العقلية وهو الاستقلال الذاتي ، في حين لم تكن العلاقة دالة على بقية الأبعاد ، مع وجود فروق دالة بين الجنسين في اليقظة العقلية لصالح الطالبات ، وكذلك إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال اليقظة العقلية لدى الطالبات فقط.

دراسة مصطفى (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية كمتغير مستقل والتراحم الذاتي والازدهار النفسي كمتغيرات وسيطة والأداء الأكاديمي كمتغير تابع لدي عينة الدراسة. تعتمد الدراسة الحالية في إجراءاتها على المنهج الوصفي؛ حيث تستخدم الدراسة أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على نمذجة العلاقات السببية (التأثيرات أو المسارات). وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٧٩)

طالبًا وطالبة بواقع (٢٥٤ طالبة ، ٢٥ طالبا) من طلبة الجامعة بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة ، وهم الطلبة المقيدون بالعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٦ الفصل الدراسي الأول. وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار أفراد العينة (٢٩ ،٢٨) بالانحراف المعياري (٩٦ ،٥) عاما ، طبق عليهم مقياس الازدهار النفسي (إعداد الباحثة) ،ومقياس التراحم الذاتي (إعداد الباحثة) ،ومقياس الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية (إعداد الباحثة). استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية بوساطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (التحليل العاملي الاستكشافي-معاملات الارتباط لاستخراج معامل ألفا والتجزئة النصفية) ،وبرنامج ليزرل Lisrel الإصدار (١,٩) ،وأسلوب تحليل المسارPath Analysis النمذجة المعادلة البنائية لمتغيرات الدراسة واختبار الفروض. وتوصلت الدراسة إلى: تشكل متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية كمتغير مستقل والتراحم الذاتي والازدهار النفسي كمتغيرات وسيطة والأداء الأكاديمي كمتغير تابع لدى عينة الدراسة ، حيث كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي.

دراسة العاسمي وجمال(٢٠١٨) ودرست اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء ، وسعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية ، بالإضافة إلى تعرف الفروق وفقًا لمتغير الجنس. ولتحقيق هذه الأهداف ، استخدم بطارية كنتاكي لليقظة العقلية لبيرغريغ وريوكرستين (٢٠٠٤) ومقياس المرونة النفسية لكونور ودافيدسون (٢٠٠٣) المترجمان من قبل العاسمي. تألفت العينة من (٤٠) طالبًا وطالبة ، من طلبة السنة الثالثة من اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في محافظة السويداء – جامعة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الملاحظة أو الرصد وكل من: الجراءة أو الشجاعة وسعة الحيلة أو الدهاء والغرض أو الهدف والدرجة الكلية للمرونة النفسية ، ووجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الوصف والغرض أو الهدف ، وعلاقة دالة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية والغرض أو الهدف ، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أداء الطلبة مرتفعي اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية في المرونة النفسية ، لصالح مرتفعي اليقظة العقلية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس اليقظة العقلية ومقياس المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس ، وجود تأثير دال إحصائيًّا بين متغيري المرونة النفسية والجنس في اليقظة العقلية لصالح الإناث مرتفعات المرونة النفسية ، ووجود تأثير دال إحصائيًّا لكل من المرونة النفسية والجنس كل على حده في اليقظة العقلية.

دراسة جبر(٢٠١٨) وهدفت إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية للبنات وكذلك الكشف عن الفروق حسب متغير المرحلة والتخصص كما سعت إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة وإيجاد العلاقة بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم ، و تكونت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية للبنات البالغ عددهن (١٨٠) طالبة موزعة على ثلاثة أقسام علمية اختيرت بطريقة عشوائية من المرحلتين الأولى والرابعة إما الأدوات المستخدمة مقياس تورنتو لليقظة العقلية (TorntoMindfulness scale) قام بإعداد هليو ، وآخرون (Lau، 2006) تعريب رياض نايل العاسمي والمكون من (٣٠) فقرة ومقياس أساليب التعلم الذي قام بإعداده (الجميلي ، ٢٠١٣) والمكون من (٥٦) فقرة موزع على ستة أساليب تعليمية. وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين تم تطبيقهما على عينة الدراسة وخلصت نتائج الدراسة عن تمتع طالبات كلية التربية للبنات بمستوى مناسب من اليقظة العقلية ولا توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة والتخصص إما الأسلوب المفضل لدى عينة الدراسة هو دافعية التعلم السطحي بوسط حسابي (٢٢ ،٣٠) وانحراف معياري قدرة (٨٥ ،٤) وجود علاقة ارتباطيه بين اليقظة العقلية وأساليب التعلم بلغت (٦٩ ،٠).

دراسة جبراييل وآخرون (2019)C ،CABALLERO سعت لمعرفة العلاقة بين التعقل والانجاز الأكاديمي في المدرسة المتوسطة ، وكان هدفها معرفة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي بالتعقل النفسي ومدى قدرة التعقل النفسي على تعزيز الوعي المرتبط بالنجاح لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة ، وشملت عينة الدراسة ٢٠٠٠ طالب مدني في الصفوف ٥-٨ ، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي مقياس التعقل قصير المدى ومقياس الإنجاز الأكاديمي ، وأشارت النتائج إلى زيادة التحسن في الأداء الأكاديمي مقارنة بالعام الدراسي السابق ، وحضور أفضل ، وعدد أقل من الإيقاف. كانت العلاقة بين التعقل والإنجاز الأكاديمي واحدة عبر الخصائص الديموغرافية. تؤكد على وجود علاقة بين التعقل والإنجاز الأكاديمي.

دراسة تشانج Chiang وألبرت (٢٠١٩) Albert وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعقل النفسي والأداء الطلابي لدى الطلاب الجامعيين ، واستخدمت الدراسة أدوات لقياس التعقل وقياس الأداء والقلق لدى الطلاب وشملت عينة الدراسة ٩٢٢ طالبًا وطالبة من طلاب كليات الاقتصاد السنة التمهيدية في جامعتين عامتين كبيرتين ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين كل ثلاثة تدابير من التعقل والأداء العام. كانت العلاقة بين التعقل في التصرف والأداء أكبر بالنسبة للطالبات.

دراسة فان رينز Van Rens وهيريتاج Heritage (٢٠٢٠) والتي هدفت لدراسة الحالة النفسية لفناني السيرك في عينة كان عددها ٥٠٠ فنان سيرك من بينهم ٤١٥ نساء بأستراليا.

وتوصلت النتائج أن الذين يعانون من الاكتئاب والقلق والتوتر لديهم ازدهار نفسي أقل من الذين لديهم مرونة نفسية فكلما زادت المرونة النفسية زاد الازدهار النفسي ، لذا يبدو أن تطوير التدخلات لفناني السيرك الذين يعانون من مستويات منخفضة من الرفاهية النفسية أمر له ما يبرره.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من الدراسات السابقة يتضح أن معظمها في الفترة بين ٢٠١٣ إلي ٢٠٢٠ أي أن الاهتمام باليقظة العقلية والازدهار النفسي جاء حديثًا في حين كان الاهتمام بالمرونة النفسية في الأبحاث التربوية كان قديما قبل اليقظة العقلية والازدهار النفسي كما أجريت الدراسات الخاصة باليقظة العقلية في كل من مصر وأوروبا وشرق آسيا وتركيا وأكدت نتائج الدراسات علي وجود علاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية وأن مقومات النمو تؤثر على الازدهار النفسي ولا توجد فروق في المرونة النفسية أو اليقظة العقلية تعزو للجنس أو التخصص ، بعض الدراسات أجريت على الطلاب فقط والبعض على الطالبات فقط وبعضها على الجنسين من طلاب وطالبات الجامعة مما أعطي تنوع في النتائج و اختلاف يرجع إلي اختلاف العينة والبيئة التي تم فيها تطبيق الدراسات السابقة والدراسة الحالية تهتم بدراسة المتغيرات الثلاثة بالمملكة العربية السعودية وعلى الطلاب فقط.

إجراءات الدراسة:

منهج الدارسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي السببي وذلك لبحث العلاقات المتبادلة بين المتغيرات الثلاث والذي يعرف بأنه أحد أنواع مناهج البحث العلمي. التي تهتم ببيان العلاقة بين متغيرين وأكثر ، كما يهتم بمعرفة نوع هذه العلاقة سواء أسالبة كانت أم موجبة. كما تهتم الدراسات الارتباطية ببيان حجم ونوع العلاقات بين البيانات. والدراسة الحالية تساعد على تحديد وتحليل الارتباط بين المتغيرات على الموضوع المراد إجراء الدراسة عليه.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١١) طالبًا من طلاب جامعة المجمعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. حيث إن الباحث نشر المقياس بطريقة الكترونية لمن أراد الإجابة ، وتراوح أعمارهم بين ١٩- ٢٥ عامًا بمتوسط عمري ٢٣,٤ واختار الباحث العينة من الطلاب فقط لسهولة التواصل معهم حيث إنه متواجد معهم بالكلية.

أدوات الدراسة:

١. مقياس المرونة النفسية إعداد ويجلند ويونج wagnild&Young تعريب سميرة أبو غزالة (٢٠٠٩) ، وقد أطلقت عليه كفاءة المواجهة وهو ما ستستخدمه الدراسة بمصطلح المرونة النفسية ، وذلك بعد العودة إلى أصل المقياس باللغة الأجنبية.

ويشير المقياس إلى الصفات الشخصية التي تمكن الطالب من الكفاح في مواجهة المحن ، وهذه الصفات متمثلة في خمسة عوامل تشكل معًا المرونة النفسية هي: وجود معنى ، الاتزان ، الاعتماد الذاتي ، والمثابرة ، والانفراد أو الجدة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٥) بندًا موزعة على العوامل المكونة للمرونة النفسية ، يضم البعد الأول سبعة بنود ، والبعد الثاني ستة بنود ، والبعد الثالث ستة بنود ، والبعد الرابع ثلاثة بنود ، والبعد الخامس ثلاثة بنود.

ويحصل الطالب على درجات تتراوح من درجة إلى خمس درجات على كل بند ، والدرجة الكليّة للمقياس (١٢٥) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على مرونة نفسية عالية. والدرجة (١٠٥-١٢٥) تدل على مرونة نفسية عالية ، والدرجة (٨٦ — ١٠٤) تدل على مرونة نفسية متوسطة ، وأقل من (٨٦) تعتبر مرونة منخفضة.

ثبات مقياس المرونة النفسية:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس المرونة النفسية على عينة الدراسة وذلك باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (١)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس المرونة النفسية ن= ٣٠

عدد المفردات	ن	ألفا كرونباخ
٢٥	٣٠	٠,٨٢٨

نجد في الجدول السابق أن ثبات الأداة ككل بلغ (٠,٨٢٨) وهو معامل ثابت مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول (٢)

طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس المرونة النفسية ن= ٣٠

النصف الأول من المقياس(١٣عبارة)	النصف الثاني من المقياس(١٢عبارة)	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل الثبات بعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون
٠,٦٣٨	٠,٧٣١	٠,٦٣٤	٠,٧٧٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون بلغ (٠,٧٧٠) وهو معامل مقبول مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحث)

وصف المقياس:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس السابقة لليقظة العقلية مثل مقياس اليقظة العقلية (الضمور ، ٢٠١٩) ومقياس اليقظة العقلية (Baer، smith، Hopkin، krietemeyer&Tony، 2006) و تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) بندًا موزعة على أربعة أبعاد ، يضم البعد الأول ١٦ بندًا وهو التمييز اليقظ ، والبعد الثاني ثمانية بنود وهو الانفتاح على الجديد ، والبعد الثالث أربعة بنود وهو التوجه نحو الحاضر ، والبعد الرابع خمسة بنود وهو الوعي بوجهات نظر الآخرين ، يحصل الطالب على درجات تتراوح من درجة إلى خمسة درجات على كل بند ، والدرجة الكليّة للمقياس تتراوح ما بين (١٦٥-٣٣) درجة.

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس اليقظة العقلية ن= ٣٠

عدد المفردات	ن	ألفا كرونباخ
٣٤	٣٠	٠,٨٣٨

نجد في الجدول السابق أن ثبات الأداة ككل بلغ (٠,٨٢٨) وهو معامل ثابت مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول (٤)

طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس اليقظة العقلية ن= ٣٠

النصف الأول من المقياس (١٧)	النصف الثاني من المقياس (١٧)	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل الثبات بعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون
٠،٧٠٧	٠،٧٣٦	٠،٦٣٥	٠،٧٧٧

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون بلغ (٧٧٧ ،٠) وهو معامل مقبول مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

- الصدق العاملي لمقياس اليقظة العقلية:

جدول (٥)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشعباتها بعد تدوير المحاور

العبارات	العامل الأول	العبارات	العامل الثاني	العبارات	العامل الثالث	العبارات	العامل الرابع
٤	٠،٤٨٣	٣	٠،٦٠٣	١	٠،٧٣٠	٢	٠،٥٤٠
٥	٠،٤٧٦	١٢	٠،٥٦٩	٦	٠،٥٣٠	١٤	٠،٧١٤
٨	٠،٤٧١	١٣	٠،٧٠٣	٧	٠،٦٢٥	١٩	٠،٤٩٣
٩	٠،٤٢٥	١٧	٠،٥٨٨	٢٩	٠،٣٤٢	٢٢	٠،٣٨٥
١١	٠،٦٠٢	٢١	٠،٤٢٨			٢٧	٠،٥٥٥
١٥	٠،٣٠٣	٢٤	٠،٥٦٨				
١٦	٠،٥١٩	٣١	٠،٥٥٦				
١٨	٠،٤٦٠	٣٤	٠،٥١٦				
٢٠	٠،٣٨٠						
٢٣	٠،٥٧٧						
٢٥	٠،٥٣٤						
٢٦	٠،٦٤٩						
٢٨	٠،٦٢٤						
٣٠	٠،٣٤٥						
٣٢	٠،٥٩٤						
٣٣	٠،٦٧٠						

- **تفسير العوامل**

- العامل الأول:بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (١٦) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٤ ،٥ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٥ ، ١٨ ،١٦ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠،٣٠٣) للمفردة (١٦) إلى (٠،٦٧٠) وكان التشبع للمفردة (١٠) هو(٠,٢٣٤) ، وهذا العامل هوالتمييز اليقظ.
- العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٨) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٣ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٤) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠،٤٢٨) للمفردة (٢١) إلى (٠،٧٠٣) للمفردة (١٣) وهذا العامل الانفتاح على الجديد.
- العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٤) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (١ ، ٦ ، ٧ ، ٢٩) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل مابين (٠،٣٤٢) للمفردة (٢٩) إلى (٠،٧٣٠) للمفردة (١) وهذا العامل هو التوجه نحو الحاضر.
- العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٥) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٤) مفردة وهي المفردات (٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٧) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠،٣٨٥) للمفردة (٢) إلى (٠،٥٥٥) للمفردة (٢٧) وهذا العامل هو الوعي بوجهات النظر المتعددة.

٣. مقياس الازدهار النفسي إعداد دينر وآخرون(٢٠٠٩) Diener, E **(تعريب الباحث):**

وصف المقياس:

أعد هذا المقياس دينر وآخرون سنة (٢٠٠٩) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٨) بنود تقيس الازدهار النفسي ،وقد اطلع الباحث على ترجمة وتقنين يونس (٢٠١٣) وتقنين الحارثي (٢٠١٥) للمقياس على البيئة العربية ، وقام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية له على البيئة العربية ، فأصبح المقياس عبارة عن ثمانية بنود موزعة على بعدين هما الازدهار الذاتي (٥) بنود ، وازدهار الأداء (٣) بنود ، يحصل الطالب على درجات تتراوح من درجة إلى خمس درجات على كل بند ، والدرجة الكليّة للمقياس تتراوح ما بين (٤٠) إلى (٨) درجة.

جدول (٦)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس الازدهار النفسي ن= ٣٠

عدد المفردات	ن	ألفا كرونباخ
٣٤	٣٠	٠،٧٧١

نجد في الجدول السابق أن ثبات الأداة ككل بلغ (٠,٧٧١) وهو معامل ثابت مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول (٧)

طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الازدهار النفسي ن= ٣٠

النصف الأول من المقياس (٤)	النصف الثاني من المقياس (١٧)	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل الثبات بعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون
٠،٦٢١	٠،٦١٣	٠،٦٥٢	٠،٧٩٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون بلغ (٠,٧٩٠) وهو معامل مقبول مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

- **الصدق العاملي لمقياس الازدهار النفسي:**

جدول (٨)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد تدوير المحاور

العبارات	العامل الأول	العبارات	العامل الثاني
١	٠،٧١٨	٣	٠،٧٦٢
٢	٠،٥٩٦	٤	٠،٥٩٩
٦	٠،٥٨٦	٥	٠،٨٤٩
٧	٠،٧٨٤		
٨	٠،٥٧٦		

- **تفسير العوامل**

◄ العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٥) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٨) مفردة وهي المفردات (١ ،٢ ، ٦ ، ٧ ، ٨) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠، ٥٧٦) للمفردة (٨) إلى (٠، ٧٨٤)للمفردة (٧) وهذا العامل هو الازدهار الذاتي.

- العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة على هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٨) مفردة وهي المفردات (٣ ، ٤ ، ٥) وقد تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٥٩٩ ،٠) للمفردة (٤) إلى (٨٤٩ ،٠) للمفردة (٥) وهذا العامل ازدهار الأداء.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: وهي ما تتناوله الدراسة من أسس نظرية لمفهوم اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من المرونة النفسية والازدهار النفسي.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بجامعة المجمعة.
- الحدود الزّمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في جانبها الميدانيّ خلال الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدّراسيّ ١٤٤٢م.

نتائج الدراسة:

هل توجد علاقة بين كل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلبة الجامعة أم أنها عوامل مستقلة؟

للتعرف على إذا ما كان هناك علاقة بين المتغيرات الثلاثة أم أنها علاقات مستقلة لا يؤثر كلاهم على الآخر تم استخدم اختبار كاي[٢] وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار كاى[٢]

	اليقظة العقلية	المرونة النفسية	الازدهار
مربع كاي	١٢١،١٥١	٩٩،٥٩٢	١٣٣،١٧١
درجات الحرية	٣٨	٣٦	١٤
مستوى الدلالة	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠

ومن خلال مستوي الدلالة الذي كانت قيمه كلها أقل من(٠،٠٥) فهذا يعني أنه توجد علاقة بين المتغيرات الثلاثة وأنهم ليسوا عوامل مستقلة

هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة؟

ومن خلال استخدام معادلة سبيرمان للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة:

جدول (١٠)

معادلة ارتباط سبيرمان

	اليقظة العقلية	المرونة النفسية	الازدهار
ارتباط سبيرمان (اليقظة العقلية)	١	٠،٠٤٩	٠،٠٤٧
مستوى الدلالة		٠،٣٩٥	٠،٤١٤
ارتباط سبيرمان (المرونة النفسية)	٠،٠٤٩	١	٠،١٥١
مستوى الدلالة	٠،٣٩٥	٠،٣٠٤	٠،٠٠٨
ارتباط سبيرمان (الازدهار)	٠،٠٤٧	٠،١٥١	١
مستوى الدلالة	٠،٤١٤	٠،٠٠٨	٠

ومن الجدول السابق يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرات الثلاثة ولكنها دالة إحصائية بين المرونة النفسية والازدهار النفسي فقط.

هل تؤثر اليقظة العقلية على العلاقة بين المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة؟

وللإجابة على السؤال السابق نستخدم اختبار multivariable للتعرف على ما إذا كان هناك تأثير لليقظة العقلية على المرونة النفسية أو الازدهار النفسي:

جدول (١١)

يوضح أثر متغير اليقظة العقلية على المتغيرين المرونة النفسية والازدهار النفسي

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	F	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية	الازدهار النفسي	٣١٣،٩٥٥	٣٨	٨،٢٦٢	٠،٩٤١	٠،٥٧٢
	المرونة النفسية	٢١٥٠،٠٧٠	٣٨	٥٦،٥٨١	٠،٥٧٥	٠،٩٧٩

ومن الجدول السابق ومن خلال مستوى الدلالة لقيمة F وهي أكثر من(٠,٠٥) أي أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لليقظة العقلية على المرونة النفسية أو الازدهار النفسي.

هل يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال معرفة المرونة النفسية لدي طلاب الجامعة؟

وللإجابة على هذا التساؤل نستخدم تحليل الانحدار الأحادي لمعرفة التنبؤ بالازدهار من خلال معرفة المرونة النفسية:

جدول (١٢)

يوضح معاملات التأثير بين المتغيرات الثلاثة

النموذج Model	المعاملات الغير قياسية Unstandardized coefficients		المعاملات القياسية Standardized coefficients	T	مستوى الدلالة
	B	Std. Error	Beta		
ثابت	١٢،٠٧٨	٢،١٤٥		٥،٦٣٠	٠،٠٠٠
المرونة النفسية	٠،٠٤٨	٠،٠١٧	٠،١٥٥	٢،٧٣٠	٠،٠٠٧
اليقظة العقلية	٠،٠١٣	٠،٠٢٠	٠،٠٣٦	٠،٦٢٥	٠،٥٣٣

ومن خلال هذا الجدول يتضح ويتم تأكيد عدم تأثر الازدهار النفسي باليقظة العقلية وذلك لأن قيمة(T) تساوي (٠,٦٢٥) عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٥٣٣)وهي أعلى من(٠,٠٥) في حين أنه يوجد تأثير للمرونة النفسية على الازدهار النفسي حيث إن قيمة(T)تساوي(٢,٧٣٠) عند مستوى دلالة أقل من(٠,٠٥) فهي تساوي (٠,٠٠٧) ولذا يوجد أثر للمرونة النفسية على الازدهار النفسي يمكن التنبؤ به من خلال المعادلة التالية

(الازدهار النفسي = ١٢،٠٧٨+ ٠,٠٤٨ ❖ المرونة النفسية)

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة (Akin& Akin، 2015) حيث إنه أثبت أن كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي بأنه يمكن التنبؤ بكل منهما من خلال الآخر كما أنه توجد علاقة ايجابية بين اليقظة العقلية وكل من المرونة النفسية والازدهار النفسي. كما اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (٢٠١٧) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبه بين كل من المرونة النفسية واليقظة العقلية ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) ولكنها اختلفت في أنه لا يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال التعرف على اليقظة العقلية بعكس ما أثبتته دراسة إسماعيل أن اليقظة العقلية أسهمت في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية. وكذلك دراسة (العاسمي وجمال ، ٢٠١٨)والتي أشارت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية وأن اليقظة العقلية تتأثر بكل من الجنس والمرونة النفسية واختلفت

الدراسة الحالية مع دراسة العاسمي في أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية ولكنها غير ذات دلالة إحصائية.كما أنه توجد علاقة ذات دلالة بين اليقظة العقلية والازدهار النفسي ، ولكنها ليست ذات تأثير على الازدهار النفسي. ويفسر الباحث النتائج التي توصل إليها أن اليقظة العقلية هي نوع وطريقة من طرق التفكير والمرونة النفسية هي استخدام حلول مختلفة باختلاف المواقف لذا فهي لا ترتبط بطريقة معينة في التفكير في حين وجد ارتباط وتأثير بين المرونة النفسية والازدهار ويفسر الباحث ذلك بأنه من الطبيعي أن تتأثر الحالة النفسية بالمرونة وكلما زاد التحسن في الحالة النفسية زادت الصحة النفسية ومن ثم الوصول للازدهار.

التوصيات والتطبيقات التربوية:

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكننا التأكيد على ما يلي:

١. الاهتمام بتنمية كلا اليقظة العقلية والمرونة النفسية بهدف الوصول إلى الازدهار النفسي.

٢. التدريب على المرونة النفسية لارتباطها الوثيق بالازدهار النفسي.

٣. يمكن بناء برنامج للوصول للازدهار النفسي بشكل مخطط له عن طريق تنمية المرونة النفسية وبقيم محسوبة ومحددة نظرًا للارتباط الدال بينهما.

بحوث ودراسات مقترحة:

١. دراسة أثر التفكير الإيجابي على الازدهار النفسي لدى الطلاب الجامعيين.

٢. دراسة العلاقة بين التوافق النفسي واليقظة العقلية لدى فئات مختلفة عن عينة الدراسة.

٣. بناء برنامج إرشادي لتنمية الازدهار النفسي لدي الطالب الجامعي وأثر ذلك على الضغوط النفسية لديه.

٤. دراسة أثر برنامج إرشادي لتنمية اليقظة العقلية لدى الطالب الجامعي وأثر ذلك على مؤشرات الصحة النفسية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، أماني مصطفى. (٢٠١٥). *دراسة تشخيصية لمقومات الازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

إبراهيم ، أماني مصطفى. (٢٠١٧). العلاقة بين الازدهار النفسي والسعادة لدى طالبات كلية التربية ، *مجلة البحث العلمي في الآداب* ، جامعة عين شمس ، (١٦).

إبراهيم ، هبة سامي. (٢٠٠٩). *المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

أبو حسان ، لينا بلال (٢٠١٩).*مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة ثنائي اللغة وأحاديها : دراسة مقارنة* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

أبو حلاوة ، محمد السعيد. (٢٠٠٧). *الطريق للمرونة النفسية*. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

أبو حلاوة ، محمد السعيد. (٢٠١٣). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها البنائية ، *الكتاب الاليكتروني لشبكة العلوم النفسية* ، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية ،(٢٩).

أبو حلاوة ، محمد السعيد. (٢٠١٩). نظرية المرونة النفسية: ماهيتها ، أبعادها ، محدداتها وديناميات تشكيلها ، والتحقق من كفاءتها التفسيرية. المؤتمر العلمي الخامس كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي.

أبو غزالة ، سميرة. (٢٠٠٩). مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة القاهرة ،(٢).

الرابطة الأمريكية للصحة النفسية. (٢٠٠٩). *الطريق إلى كفاءة المواجهة* ، ترجمة محمد السعيد أبو حلاوة ، مراجعة محمود فتحي عكاشة ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية.

إسماعيل ، هالة خير سناري. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية(دراسة تنبؤيه) ، *مجلة الإرشاد النفسي* ، جامعة عين شمس ، (٥٠) ،١.

الحارثي ، عبد الله بن عوض الله. (٢٠١٥).*الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

الجندي ، محمد شعبان. (٢٠١٦).*برنامج إرشادي لتنمية كفاءة المواجهة وأثره في خفض الضغوط النفسية لدي عينه من المعاقين بصريا من طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

الخطيب ، محمد. (٢٠٠٧). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة. *مجلة الجامعة الإسلامية* (١٥) ٢.

الخطيب ، محمد. (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدي المعلمين الفلسطينيين بمحافظات غزة. *مجلة المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز*. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

جبر ، أمل مهدي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات ، *المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع*.

حسان ، صفاء أحمد محمد. (٢٠١٤). *نوعية الحياة وعلاقتها بكل من كفاءة المواجهة والتوكيدية لدي طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

سعد ، إبراهيم. (٢٠١٥).*فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفاوض وأثره على كفاءة المواجهة لدي عينة من طلاب الجامعة* ، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

الضمور ، رفيده عبد الفتاح أحمد (٢٠١٩). *التدين واليقظة العقلية وعلاقتهما بالتفكير الحدسي لدى طلبة جامعة مؤتة* ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤته ، الأردن.

الضيدان. الحميدي محمد والزعبي ، محمد يرسف (٢٠١٨). مستويات المرونة النفسية وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لطلبة اليرموك ، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، ع ١٥ ، ١٤٠-١٦٣.

العاسمي ، رياض وجمال ، نغم. (٢٠١٨).اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء ، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* ، (٣) ، ١٤.

عبدالله ، أحلام مهدي (٢٠١٣). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة ، *مجلة الأستاذ* ، (٢٠٥) ،٢.

العصيمي ، عبد الله سليمان سعود (٢٠٢٠). قياس مستوى الشفقة بالذات وعلاقته بالازدهار النفسي والوجداني والاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، *مجلة دراسات الطفولة* ، جامعة عين شمس ، ٢٣(٨٧) ، ١- ٢٠.

علام ، سحر فاروق. (٢٠١٤). العلاقة بين الازدهار النفسي ومقومات النمو لدى المراهقين جامعة القاهرة ،كلية الآداب ، *مركز البحوث والدراسات النفسية*.

غزال ، ياسمين سامي. (٢٠٠٨). *التشاؤم الدفاعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

محمود ، هبة سامي. (٢٠١٢). دور التعقل في خفض حدة الضغوط النفسية لدى الشباب ، *مجلة الإرشاد النفسي* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، (٣٢).

مصطفى ، منال محمد. (٢٠١٧).النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الازدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، *مجلة دراسات نفسية* ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (٢٧) ،٣.

المهايرة ، عبد الله سالم فرحان (٢٠١٨). مستوى الضغوط النفسية والمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية ، *دراسات – العلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية ، ٤٥(١) ، ٢٣٣- ٢٤٨.

موسى ، ريناد عبد المنعم. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية كفاءة المواجهة في خفض الضغوط النفسية الناتجة عن الترمل عند السيدات وأثرة على السلوك الانفعالي والاجتماعي للأبناء*. رسالة دكتوراة غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abdullah، M. A. (2013). Mindfulnessamong University Students، *Al-Ustad Journal*، (205)، 2.

Abu Ghazaleh، S. (2009). A measure of coping efficiency and its relationship to the five major factors of personality.*Journal of Educational Sciences.*(2).

Abu Halawa، M. S. (2007). *The way to psychological flexibility.*Faculty of Education.Alexandria University.

Abu Halawa، M. S. (2009). American Mental Health Association.Translated book.Faculty of Education in Damanhour، Alexandria University.

Abu Halawa، M. S. (2013). Psychological resilience، what it is، its determinants and its constructive value، Psychological Science Network E-book، *Arab Psychological Science Network Publications* (29).

Abu Halawa، M. S. (2019). Psychological resilience theory: what it is، its dimensions، its determinants، the dynamics of its formation، and verification of its explanatory efficiency. *Paper presented within the activities of the Fifth Scientific Conference*، College of Education in Qena، South Valley University.

Al-Asimi، R. & Jamal، N. (2018). Mindfulnessand its relationship to psychological resilience among a sample of psychological counseling students in the Second Education College at Damascus University in Sweida Governorate.Tishreen *University Journal for Research and Scientific Studies، Arts and Humanities Series،* 14 (3).

Al-Harthi، A. A. (2015). *Passion and its relationship to happiness among secondary school students in the city of Makkah،* Unpublished Master Thesis.Department of Psychology، College of Education، Umm Al-Qura University.

Al-Jundi، M. Sh. (2016). *An indicative program for developing confrontational competence and its impact on reducing psychological pressures among a sample of visually impaired among high school students*(Doctoral Dissertation، Cairo University).

Al-Khatib، M. (2007).Evaluating the factors of ego resilience among Palestinian youth in the face of traumatic events.*Journal of the Islamic University*، 15 (2).

Al-Khatib، M. (2007).Psychological burnout and its relationship to ego flexibility among Palestinian teachers in Gaza governorates. *The Journal of the Third Educational Conference*.Faculty of Education.The Islamic University. Gaza، Palestine.

Allam، S. F. (2014). *The relationship between psychological flourishing and the determinants of growth among adolescents.*Faculty of Arts.Center for Research and Psychological Studies.Cairo University.

Baer، A.، Smith، T.، Hopkins، J.، kritemeyer، J.، & Toney، L. (2006).Using self-report assessment to explore facets mindfulness. Assessment، 13(1)، 27-45.

Ghazal، Y. S. (2008). *Defensive Pessimism and its relation to psychological resilience among university students.*Unpublished Master Thesis، College of Arts، University of Baghdad.

Hassan، S. A. (2014). *The quality of life and its relationship to both the confrontational and assertive competence among university students*(Doctoral Dissertation، Cairo University).

Ibrahim، A. M.(2015). *A diagnostic study of the determinants of psychological Flourishing among female students.* Unpublished Master Thesis، Department of Psychology، Girls' College of Arts، Sciences and Education، Ain Shams University.

Ibrahim، A. M.(2017). The relationship between psychological Flourishing and happiness among students of the College of *Education.Journal of Scientific Research in Arts.*16 (2).

Ibrahim، H. S. (2009). Positive flexibility and its relationship to the point of control among a sample of universitys' youth.Unpublished Master Thesis، Faculty of Education، Ain Shams University.

Ismail، H. Kh. (2017).Psychological flexibility and its relationship to mindfulnessamong students of the College of Education (predictive study).*Journal of Psychological Counseling، 50* (1).

Jabr، A. M. (2018). Mindfulness and its relationship to learning styles among female students of the College of Education for *Girls. The 9th International Academic Scientific Conference.*

Mahmoud، H. S. (2012). The role of reason in reducing psychological stress among young people.*Journal of Psychological Counseling*، (32).

Musa، R. A. (2014). *The effectiveness of a counseling program to develop coping competence in reducing the psychological pressures resulting from widowhood among women and its impact on the emotional and social behavior of children*، (Doctoral Dissertation، Cairo University).

Mustafa، M. M. (2017). The constructive model of causal relationships among psychological flourishing، self-compassion، positive and negative emotional experiences contributing to academic performance among university students.*Journal of Psychological Studies*، (27).

Saad، I. (2015). *The effectiveness of a mentoring program for developing negotiation skills and its impact on the competence of confrontation among a sample of university students*، (Doctoral Dissertation، Cairo University).

المراجع الأجنبية: References

Akin، A.، & Akin، U. (2015).Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psicológica، 22*(1)، 37-43.

Brown، K. W.، & Ryan، R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology، 84*(4)، 822.

Caballero، C.، Scherer، E.، West، M. R.، Mrazek، M. D.، Gabrieli، C. F.، &Gabrieli، J. D. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind، Brain، and Education، 13*(3)، 157-166.

Chiang، E. P.، &Sumell، A. J. (2019). Are your students absent، not absent، or present? Mindfulness and student performance. *The Journal of Economic Education، 50*(1)، 1-16.

Crane.R (2009).*Mindfulness based Cognitive therapy*. USA. Routledge.

Diener، E.، Wirtz، D.، Tov، W.، Kim-Prieto، C.، Choi، D.، Oishi، S.، & Biswas-Diener، R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*، 39، 247-266

Morrison، E. L. (2009). Negotiating Learner-Centeredness in an IEP ESL Classroom: A Critical Ethnographic Discourse Analysis.Unpublished PhD Dissertation.The Pennsylvania University.

Langer، E. J. (1989). *Mindfulness*. New York: Addison-Wesley

Lotfi، S. (2011).*A Theory of Flourishing.*(Doctoral Dissertation، Florida State University).

Mace، C. (2007). *Mindfulness and mental health: Therapy، theory and science.* Routledge.

Masten، A.S.، & Reed. M.J.(2002).*Resilience in development*.InSnyder، C.R.، & Lopez، S. J. (Eds)، Handbook of Positive Psychology، new York :Wiley

McMillan، J. H. (1992). A Qualitative Study of Resilient At-Risk Students. Review of Literature.Metropolitan Educational Research Consortium.

Moorhouse، A.، &Caltabiano، M. L. (2007). Resilience and unemployment: Exploring risk and protective influences for the outcome variables of depression and assertive job searching. *Journal of Employment Counseling، 44*(3)، 115-125.

Seligman، M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy، 27*(3)، 60-1.

Van Rens، F.، & Heritage، B. (2020) :Mental health of circus artists: Psychological resilience، circus factors، and demographics predict depression، anxiety، stress، and flourishing، *Psychology of sport & Exercise،* 53، https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101850.

Abdelmawla, Mohamed, Al Makhlafi, Sultan. (2023).Transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model from the Viewpoint of The Academic Leaders: A Proposed Strategy , *Journal of Educational Science 9* (3), 55 - 88

Transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model from the Viewpoint of The Academic Leaders: A Proposed Strategy

Eltayeb Mohamed Ibrahim Abdelmawla
Assistant Professor of Educational Administration and Planning
College of Education -
King Khalid University
dr_eltayebmohamed@yahoo.com

Sultan Saeed Al Makhlafi
Professor of Educational Planning
College of Education -
King Khalid University
almklafe@kku.edu.sa

Abstract:

The research aimed to build a proposed strategy for the transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model from the Viewpoint of its Academic Leaders. A questionnaire was used as a tool to measure the availability of the requirements for transition towards the Entrepreneurial University Mode , and it was distributed to all members of the original community of 305 individuals , (137) forms were retrieved representing the selected research sample of academic leaders. The Results showed that The research concluded several results , the most significant are: the requirements for the transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model are considerably available; there are no statistically significant differences regarding the potential for the transition of King Khalid University towards an Entrepreneurial University Model due to the variable of the job title.

Keywords: Strategy – the Entrepreneurial University – the Academic Leader.

عبدالمولى، الطيب، المخلافي، سلطان. (٢٠٢٣) .تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بها: استراتيجية مقترحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٣) ، ٥٥ - ٨٨

تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بها: استراتيجية مقترحة

د. الطيب محمد إبراهيم عبدالمولى[١] د. سلطان سعيد عبده المخلافي[٢]

المستخلص:

هدف البحث إلى بناء استراتيجية مقترحة لتحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القادة الأكاديميين بها ، ولتحقيق ذلك استعان البحث بالمنهج الوصفي ، مستخدمًا الاستبانة كأداة تم بنائها لقياس درجة توافر متطلبات التحول نحو الجامعة الريادية ، وزعت على جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (٣٠٥) فردًا ، تم استرداد (١٣٧) استمارة مثلت عينة البحث المختارة من القادة الأكاديميين ، وتوصل البحث لنتائج عدة أهمها: توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية بدرجة كبيرة ، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا حول إمكانية تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية ، الجامعة الريادية ، القائد الأكاديمي.

(١) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد- كلية التربية – جامعة الملك خالد ، dr_eltayebmohamed@yahoo.com

(٢) أستاذ التخطيط التربوي - كلية التربية – جامعة الملك خالد، almklafe@kku.edu.sa

مقدمة:

تُعد الجامعة مركزًا للإشعاع العلمي والتنوير الثقافي، والممثل الأول للقيادة في المجتمعات كافة، فهي المؤسسة الاجتماعية العلمية المؤهلة لإنتاج ونشر واستثمار وتسويق المعرفة، وإعداد وتنمية القوى البشرية المؤهلة للتعامل مع معطيات التقدم العلمي والتكنولوجي، والتي تعتمد عليها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لذا فإنها مطالبة بأن تنوع في أدوارها وتجدد عملياتها التدريسية والعلمية والتكنولوجية، وتحدث مخرجاتها التعليمية والبحثية والخدمية باستمرار حتى تستطيع مواكبة متغيرات التقدم المعرفي والحضاري.

وفي إطار الحرص على تطوير التعليم الجامعي لمساهمته في التنمية الاقتصادية، وتعزيز المبادرات الابداعية، وربطه بالحياة العملية، ظهر اتجاه يدعو إلى دمج الريادة في برامج التعليم الجامعي، وهذا يجعل أهم الأدوار الرئيسة له هو مساهمته الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة بشقيها الاقتصادي والاجتماعي، من خلال إطلاق المشاريع الابتكارية المنتجة، وبذلك يتحول دور الجامعة من التركيز على التوظيف، إلى التركيز على مبدأ توفير فرص العمل للخريجين (ابراهيم ،٢٠١٥م).

لذا فيتطلب من الجامعات عامة والعربية خاصة أن تقوم بعمليات مراجعة شاملة لجميع القضايا والتحديات التي تواجهها، خاصةً تلك المتصلة بالجوانب الأكاديمية، ووضع استراتيجيات ورؤى فاعلة تتوافر فيها المصداقية من خلال تقييم أوضاعها الحالية (جايل ،٢٠١٥م)، خاصةً وأن التحديات المعاصرة المحيطة ببيئة الجامعة قد أحدثت تغيرًا جوهريًا في مفهومها، وأدوارها، وأنماط تكيفها مع متغيرات بيئتها، من هنا ظهرت الحاجة إلى البحث عن صيغ ونماذج جديدة تفي باحتياجاتها وتستجيب للتغيرات التي يشهدها العصر الجديد .(Mascarenhas, 2017)

وتأتي الجامعة الريادية كأحد أهم تلك الصيغ التجديدية، باعتبارها بعدًا جوهريًّا في منظومة الابتكار، فتحويل جامعة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع التقليدية إلى جامعة ريادية مهمًا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة وهو جوهر فلسفتها(Bonwell, 2016).

واستنادًا على ذلك يجب أن تتوجه الجامعات السعودية بعامة وجامعة الملك خالد بخاصة نحو الريادية من أجل رعاية وتبني العناصر البشرية المتميزة الذين يمثلون نواة لرواد أعمال المستقبل، وتوفير متطلبات ومقومات التفكير الابتكاري والسلوك التطويري لديهم، وتأكيد المسئولية الاجتماعية لمؤسسات المجتمع، لتصبح ريادة الاعمال ثقافة فردية ومؤسسية ومجتمعية.

مشكلة البحث كما تعكسها الدراسات السابقة:

ركزت بعض الدراسات والبحوث العلمية على أهمية تحول الجامعات التقليدية إلى جامعات ريادية ، حيث أشارت دراسة كل من أرنوت (Arnaut , 2010) ، وبونويل(Bonwell , 2016) إلى أن التحول من الجامعة التقليدية للجامعة ريادية أصبح توجهًا عالميًّا يزداد مداه يومًا بعد يوم ليصبح ظاهرةً معاصرةً فرضها الانخفاض المستمر في التمويل الحكومي والتنافسية الشديدة في مجال التعليم والبحث العلمي ، كما توصلت دراسة كل من بيكز وآخرون(Bikse&Gibb&Robertson , 2016) ، وساليم(Salem , 2014) ، وأوسو (٢٠١٧م) إلى أن الجامعة الريادية تهدف إلى دمج التنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن المهام الرئيسة للجامعة ، ويتطلب ذلك خطوات عدة أهمها: القيادة الجامعية الواعية بأهمية ريادة الأعمال ، وإعادة تعريف رسالة الجامعة وأهدافها ، ونشر الثقافة الريادية ، وتوافر العناصر البشرية المؤهلة ، وإدخال نظام التدريب والتعليم الريادي ، ووجود بيئة محفزة للريادة في مجالات البحث والتطوير والابتكار ، كما توصلت دراسة عبدالقادر (٢٠١٤م) إلى أن أكثر المعوقات تأثيرًا التي تعوق التحول نحو الجامعة الريادية ، هي تدني مستوى المخرجات ، ثم المعوقات التنظيمية ، ثم معوقات الإدارة العليا ، وأخيرًا المعوقات المعرفية ، كما بينت دراسة رشيد والزيادي(٢٠١٣م) الدور الذي يلعبه التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز ، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين أبعاد التوجه الريادي والأداء الجامعي المتميز.

كما أكدت دراسة كل من القحطاني(٢٠١٥م) ، وعيد(٢٠١٦م) ، على ضرورة تبني الجامعات العربية بعامة والسعودية بخاصة استراتيجيات ريادية لاكتساب مزايا تنافسية ، وتحويل كافة مدخلاتها المتنوعة إلى مخرجات ريادية ، كما أوصت دراسة المبيريك والشيباني (٢٠١٦م) بضرورة التنسيق بين الجهات المختلفة داخل الجامعات السعودية لدعم التوجه الريادي ، ويأتي هذا تأكيدًا لما أوصت به دراسة كلًا من توفيق ومرسي (٢٠١٧م) ، المخلافي (٢٠١٤م) بضرورة أن تُعيد الجامعات العربية ومنها السعودية النظر في تحويل أدوارها كجامعات تقليدية إلى جامعات ريادية قادرة على تجاوز قصور الواقع الحالي وصولًا لتحقيق مزايا تنافسية مستدامة.

مما سبق نستخلص أن تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية يأتي تحقيقًا لما يهدف اليه برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م من ضرورة تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار ، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل(برنامج التحول الوطني٢٠٢٠م ، ص:٦٢-٦٣) ، وتأكيدًا لرؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠م على ضرورة تنمية ثقافة ريادة الأعمال ودمجها في النظم ، وزيادة مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي ، إضافة إلى العمل على تخفيض معدل البطالة ، وأن تصبح خمس جامعات

سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ٢٠٣٠م (رؤية المملكة ٢٠٣٠ م ، ٢٠١٦م ، ص:٣٩-٤٠) ، كما توصلت الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك خالد إلى التركيز على مخرجات الجامعة وذلك من خلال رعاية ودعم الابتكار وبراءات الاختراع ، وتقديم برامج أكاديمية متنوعة توجه إلى المنافسة والتميز على المستوى الوطني والدولي للوصول إلى الريادية (الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك خالد ، ٢٠١٨ ـ ٢٠٢٠م ، ص:٦٦-٦٧).

كما يتضح أيضًا مما سبق أن تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية يمثل نموذجًا متكاملًا ومبتكرًا لتعليم جامعي تنموي يتلاءم مع حجم وطبيعة التطورات المجتمعية والعالمية ، ويؤدي دورًا بارزًا في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة ، غير أن هذا التحول ليس بالأمر الهين خاصةً في ضوء الوضع الحالي ، وإنما يتطلب استراتيجية ترفق باستراتيجية الجامعة ويمكن العمل بها كإطار عملي إجرائي ، يسمح بدمج جامعة الملك خالد في العملية التنموية والريادية العالمية وصولًا إلى الملامح الكاملة لنموذج الجامعة الريادية ، وعلى ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (عمداء الكليات – وكلاء الكليات – رؤساء الأقسام)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث المختارة حول درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي ، عدد سنوات الخدمة)؟
- ما الاستراتيجية المقترحة لتحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- معرفة درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بها (عمداء الكليات – وكلاء الكليات – رؤساء الأقسام).
- الكشف عن دلالات الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي ، وعدد سنوات الخدمة).
- بناء استراتيجية علمية لمساعدة جامعة الملك خالد للتحول نحو صيغة الجامعة الريادية.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من خلال ما يلي:

- أهمية الموضوع الذي يتناوله فالجميع يعلم أهمية الريادة ، فالجامعات تسعى لتطوير الأفكار الريادية لتحسين مستوى أدائها ، وكونها أحد الفرص للقضاء على معدلات البطالة المتضخمة.
- قلة البحوث والدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع الجامعة الريادية ، لذا يسهم البحث الحالي في تزويد المكتبة بمثل هذه الموضوعات.
- تسهم نتائج البحث في تزويد القيادة الجامعية ومتخذي القرار بجامعة الملك خالد بأهمية الجامعة الريادية ومتطلبات التحول اليها ، مما ينعكس على سياساتهم وقراراتهم التطويرية.
- من المتوقع أن تسهم الاستراتيجية المقترحة بشكلٍ فعال في تحقيق تحول جامعة الملك خالد لجامعة الريادية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الجوانب التالية:

- الحد الموضوعي: اقتصر البحث على قياس درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية والتي تمثلت في الأبعاد التالية (القيادة الداعمة للريادية ، ونشر الثقافة الريادية ، والموارد البشرية الداعمة للريادية ، والمتطلبات التنظيمية الداعمة للريادية) ، ثم بناء الاستراتيجية المقترحة التي يأمل البحث الحالي في أن تساعد على تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية.
- الحد البشري: اشتمل على القادة الأكاديميين بجامعة الملك خالد (عمداء الكليات ، ووكلائهم ، ورؤساء الأقسام).
- الحد المكاني: تم إجراء البحث على جميع كليات جامعة الملك خالد للبنين والبنات.
- الحد الزماني: تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

الاستراتيجية:

عرفت الاستراتيجية بأنها" الخطط والأنشطة التي تتبناها الجامعات على المدى البعيد لتطوير أدائها بما يحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها" (الضبعان ،٢٠١٦م ، ص:١٠)

وتعرف إجرائيًّا بأنها: مجموعة الإجراءات التي تضعها جامعة الملك خالد لتحديد توجهاتها المستقبلية والمنطقة التنافسية التي ترغب الوجود بها من خلال مجموعة خطوات تشمل تحليل بيئتها وأهدافها.

الجامعة الريادية:

تُعرف الجامعة الريادية بأنها" الجامعة التي تجعل سوق العمل يستجيب لمخرجاتها بأسلوبٍ مبدعٍ ، سواءً كان من خلال إيجاد فرص عمل ، أو زيادة مستوى التوظيف الذاتي ، أو التقليل من مستوى البطالة ، أو تحسين معدلات النمو الاقتصادي"(الهراشمة ،٢٠١٦م ، ص:١٤٢) ، كما عرفها هسان (Hussain , 2015 , p.44) بأنها" مفهوم يشير إلى جملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الجامعات أهمها وجود بيئة جامعية محفزة للريادة في مجالات البحث والتطوير والابتكار ، ودعم الثقافة الريادية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين ، وإقامة شراكات واسعة مع قطاع الاعمال الحكومي والخاص".

وتعرف إجرائيًّا بأنها: نجاح جامعة الملك خالد في التحول من نمط الجامعة التقليدية لنمط أخر يُولي اهتمامًا غير تقليدي بدمج الوظائف الجامعية من (تعليم ، بحث علمي ، وخدمة مجتمع) لتؤدي دورًا ملحوظًا في دعم منظومة الابتكار وريادة الأعمال ، والإسهام الفعال في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

الإطار النظري:

مفهوم الجامعة الريادية:

أشار الحربي (٢٠١٧م) إلى ان الجامعة الريادية هي مؤسسة ذات هياكل اقتصادية واجتماعية وتقنية قائمة على أدوات الابتكار ، أكثر من كونها مؤسسة تعليمية تقليدية تركز على مخرجات صماء بعيدة عن فرص التنمية.

كما تعرفها جامعة دار العلوم (٢٠١٦م) على أنها مصدر لبناء اقتصادي قوي يقوم على أحد أهم الموارد وهي رأس المال البشري ، ويسهم في تحقيق التنمية المستدامة للبلاد من خلال بناء اقتصاد المعرفة كمصدر لبناء الثروة الحقيقية للوطن من خلال دورها في تنمية الروح الريادية للطلاب وتطوير قدراتهم على أن يكونوا رياديين ناجحين.

كما يرى أنركون وهولم (Ankarcona&Holm,2016) بأنها الجامعة التي تسعى إلى تحقيق الثراء العلمي والاكتفاء الذاتي وتنوع مصادر التمويل ، وتطوير القدرات الريادية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين ، والوصول إلى مخرجات ريادية لها دور إيجابي في إيجاد حلول مبتكرة لقضايا المجتمع.

مما سبق يمكن القول بأن الجامعة الريادية تحقق الترابط الوثيق بين التعليم الجامعي ومنظومة الاقتصاد الوطني وسوق العمل من خلال تنفيذ الجامعات لمشروعات استثمارية عملاقة تلبي احتياجات المجتمع ، وتحقق الموائمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم الجامعي.

أهداف الجامعة الريادية:

تسعى الجامعة الريادية لتحقيق أهداف عدة أهمها :الاندماج الفاعل في دعم أنظمة الابتكار والاقتصاد الوطني (Mascarenhas,2017) ، اليقظة الاستراتيجية في مسايرة المستجدات العالمية والمحلية (أوكيل ،٢٠١١م) ، الالتزام بالمسئولية الاجتماعية للجامعات(الريادة الاجتماعية) (الشميميري ،٢٠١٤م) ، تحقيق التميز والريادة الأكاديمية (Tamberelli,2015) ، دعم الأداء الاستراتيجي في البيئة التنافسية (توفيق ومرسي ،٢٠١٧م) ، تطوير القدرات التنظيمية للجامعة (Farsi,2012) ، وتحقيق الاستقلالية من خلال تنويع مصادر التمويل(Gielnik,2015).

بالإضافة إلى ما سبق يتضح أنه من الوسائل المهمة التي تساعد الجامعة الريادية على تحقيق أهدافها سعيها المستمر لتوفير فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس ، واستثمار طاقاتهم لتنشيط العملية التعليمية ، والعمل على تنويع النشاطات التربوية ، لتلبية رغبات الطلبة ، وتطبيق الأساليب والتجارب العلمية المتطورة.

متطلبات التحول نحو الجامعة الريادية:

- القيادة الجامعية الداعمة للريادة: لتحقيق الريادية في الجامعات لا بد من توفر المرتكز الأساس الداعم والمتبني لفكرة الريادية ، والمتمثل في القيادة القادرة على توفر الإمكانيات المادية والمعنوية لرواد الأعمال ، والواعية بأهمية التوجه نحو ريادة الأعمال ، والمقتنعة بآليات بناء جيل المعرفة ، والتحول نحو الاقتصاد المعرفي(الشميمري ،٢٠١٠م).

- نشر ثقافة ريادة الأعمال: تعد الثقافة الريادية من أهم العوامل التي تحدد اتجاهات الأفراد نحو مبادرات الأعمال ، حيث إن الثقافة التي تشجع وتقدر السلوكيات الإدارية كالمخاطرة والاستقلالية والإنجاز وغيرها ، تساعد في الترويج لإمكانية تغيرات وابتكارات جذرية في المجتمع (المبيريك والجاسر ،٢٠١٤م).

- خطوات تنظيمية لتحقيق الريادية: يكمن دور الجامعات في التعليم ونقل المعرفة ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وللقيام بهذه الأدوار فهي بحاجةٍ ماسة لتعزيز قدرتها في استثمار القدرات والمواهب وتسخيرها في دعم الريادية ، ويتم هذا من خلال ما يلي: وجود سياسة واضحة وقواعد تنظيمية لحقوق الملكية الفكرية ، وبراءات الاختراع (European Commission , 2008) ، نقل وتوطين التكنولوجيا والتقنية ، والمعرفة من خلال التواصل مع الجامعات ، ومراكز البحوث المحلية والعالمية ، توفير البنية التحتية ونظم المعلومات والتي تقدم كثيرًا من الخدمات المساندة. (محمد ،٢٠١٣م) ، وجود الواحات العلمية (حدائق التكنولوجيا) وهي من المتطلبات الأساسية الداعمة لريادة الأعمال (المبيريك والجاسر ،٢٠١٤م) ، احتضان المشاريع الابتكارية ، وتحويلها إلى منتجات لتنمية المجتمع من خلال حاضنات الأعمال ، وحدائق التكنولوجيا (Rengiah , 2013) ، وتوفير حاضنات الأبداع العلمي كونها من أهم الآليات التي يمكن أن تساعد الجامعات على ولوج عصر المعرفة (Mok&Yue , 2013).

- الموارد البشرية الداعمة للريادية: وتتمثل المهام التخصصية التي تمارسها الموارد البشرية في تعزيز وتطبيق الريادية فيما يلي: رفع مستوى وعي الطلبة بالعمل الريادي كخيار واقعي لبناء مستقبلهم الوظيفي ، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو العمل الحر ، مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم المتعلقة بالتفكير الإبداعي والابتكار والريادة وأخذ المبادرة لإنشاء مشاريع جديدة (Lacobucci , 2012) ، إكساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل الحر ليكونوا مبتكرين لفرص العمل لا باحثين عنها ، التعرف على رواد الأعمال الجدد ، وتمكينهم من إعداد الخطط العملية اللازمة للبدء في العمل الحر ، مثل إعداد خطة المشروع ، وتحديد مصادر التمويل ، والقوى البشرية اللازمة ، إكساب الطلبة المهارات اللازمة لسوق العمل ، وتجهيزهم لإدارة مشاريعهم ليكونوا مواطنين منتجين داخل مجتمعهم ، مساعدة الشباب ليكونوا مجددين ، ومشاركين فاعلين في سوق العمل (Neck&Greene , 2011) ، التركيز على وضع ثقافة داعمة للعمل الحر(UNESCOO , 2008 , P.11) ، وتعزيز احترام الذات ، والثقة بالنفس ، عن طريق تشجيع وتنمية المواهب ، والابتكار للفرد (عبدالرحمن ،٢٠١٧م) ، ومدى توافر تلك المتطلبات بجامعة الملك خالد هو ما سوف تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية.

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها:

من أجل تحقيق أهداف البحث ، ومن ثم الإجابة عن أسئلته ، قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي ، الذي يصف الظاهرة ويحلل بياناتها ، ويبين العلاقة بين مكوناتها وأبعادها ، ويفسر البيانات ، ويستخلص النتائج ، ، وللتوصل إلى ذلك تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات ، يمكن توضيحها من خلال الخطوات الآتية:

١. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع عمداء الكليات ، ووكلائهم ، ورؤساء الأقسام بجامعة الملك خالد للعام الجامعي١٤٤٠/١٤٤١هـ والبالغ عددهم(٣٠٥) فردًا وفقًا لإحصائيات أمانة مجلس جامعة الملك خالد ، وتم اختيار العينة بطريقة المسح الشامل حيث تم توزيع أداة البحث (الاستبانة) – إلكترونيًّا وورقيًّا - على جميع أفراد المجتمع الأصلي ، وقد تم استرداد (١٣٧) استمارة بنسبة استرداد (٤٤,٩٪) من مجتمع البحث ، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كثير من القيادات الأكاديمية ، بالإضافة إلى حدوث جائحة كورونا أثناء تطبيق الأداة.

٢. الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفقًا للبيانات الأولية للبحث: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقًا للبيانات الأولية للبحث:

- توزيع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي

المنصب الإداري	العدد	٪ النسبة المئوية
.عمداء	٢١	١٥,٣٪
.وكلاء كلية	٣٢	٢٣,٤٪
.رؤساء الأقسام	٨٤	٦١,٣٪
الإجمالي	١٣٧	١٠٠٪

من الجدول السابق يتضح أن نسبة (١٥,٣٪) من عينة البحث هم من عمداء الكليات ، بينما نسبة (٢٣,٤٪) من وكلاء الكليات ، ونسبة رؤساء الأقسام (٦١,٣٪) من إجمالي عينة البحث.

- **توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:**

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	٪ النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٢	٪٨,٨
من ٥ إلى أقل من١٠ سنوات	٥١	٪٣٧,٢
١٠سنوات فأكثر	٧٤	٪٥٤
الإجمالي	١٣٧	٪١٠٠

من الجدول السابق يتضح أن نسبة (٨,٨٪) من عينة البحث هم من خدمتهم أقل من ٥ سنوات ، بينما (٣٧,٢٪) هم ممن سنوات خدمتهم من ٥ — ١٠ سنوات ، ونسبة (٥٤٪) هم ممن سنوات خدمتهم أكثر من ١٠ سنوات.

٣. أداة البحث: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي والاستفادة منها ، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء الاستبانة ، وتحديد ابعادها وصياغة عباراتها ، وهي تتكون من محور واحد مدى توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد لصيغة الجامعة ريادية وهو ينقسم إلى أربعة أبعاد(القيادة الداعمة للريادية ، ونشر الثقافة الريادية ، الموارد البشرية الداعمة للريادية ، ومتطلبات تنظيمية داعمة للريادية) يشتمل على (٤٥) عبارة ، وتتدرج الاستجابة على فقراتها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (عالية جدًّا ، عالية ، متوسطة ، منخفضة ، منخفضة جدًّا) ، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات على النحو التالي:

- صدق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على(١٥) محكمًا من أساتذة الإدارة والتخطيط التربوي بالجامعات السعودية والمصرية ، حيث تم التأكد من دقة صياغتها اللغوية ووضوحها ، ومدى انتماء كل فقرة مع البعد ، واقترح المحكمون دمج وحذف بعض الفقرات ، وبعد إجراء التعديلات المقترحة ، تم إخراج الاستبانة في صورتها النهائية المكونة من (٣٨) عبارة.
- ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريق ألفا كرونباخ (Cronbach ,s Alpha Coefficient) وكانت قيم معامل ألفا كرونباخ مرتفعة حيث تراوحت قيمتها لجميع الأبعاد ما بين (٠,٨٤٨ —٠,٩٢٥) ، بينما بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٤٣) وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًّا وكافٍ لإجراء البحث.

٤. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات: لتحقيق نتائج البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية ، الوزن النسبي ، اختبار ألفا كرونباخ ، اختبار تحليل التباين الثنائي ، واختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة.

٥. كتابة النتائج ومناقشتها: وفي هذه الخطوة ، يتم عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها ومقارنتها بالدراسات السابقة وفقًا لترتيب أسئلته كما يأتي:

أ. الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (عمداء الكليات – وكلاء الكليات – رؤساء الأقسام)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل ، تم استخدام المتوسط الحسابي ، والوزن النسبي.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من الأبعاد

م	البعد	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.sig)	الترتيب
١	القيادة الداعمة للريادية	٣,٦٤	٧٢,٨٠	١١,٢٣٠	٠,٠٠٠	١
٢	نشر الثقافة الريادية.	٣,٤٨	٦٩,٦٠	٨,٩٨	٠,٠٠٠	٣
٣	الموارد البشرية الداعمة للريادية	٣,٦٢	٧٢,٤٠	١٠,٩٠٩	٠,٠٠٠	٢
٤	متطلبات تنظيمية داعمة للريادية.	٣,٤٦	٦٩,٢٠	٧,٦١	٠,٠٠٠	٤
	الدرجة الكلية للاستبانة	٣,٥٥	٧١,٠٠	١٠,٦٣١	٠,٠٠٠	

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من وجهة نظر (عمداء الكليات – وكلاء الكليات – رؤساء الأقسام) ، يساوي (٣,٥٥) ، والوزن النسبي بلغ (٧١,٠٠) ، وقيمة اختبار T يساوي (١٠,٦٣١) ، بينما بلغت القيمة الاحتمالية (.sig) تساوي (٠,٠٠٠) ، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية ، ويعزى ذلك إلى حرص الجامعة بقيادتها الرشيدة على توفير بيئة جاذبة للطلبة تتوافق مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة ، وإدراكها للتطور الحاصل في الجامعات العالمية المتقدمة تقنيًّا وعلميًّا ، والحاجة إلى تطوير الجامعة لتواكب هذا التقدم من أجل إيجاد خريجين قادرين على الاعتماد على انفسهم للتغلب على ظاهرة البطالة ، كما يرجع أيضًا إلى حرصها على تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م والتي تسعى إلى خلق فرص توظيف مناسبة للمواطنين في جميع انحاء المملكة عن طريق دعم ريادة الاعمال ودعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة ، والعمل على تخفيض البطالة بين الخريجين.

- تحليل عبارات البعد الأول" القيادة الداعمة للريادية":

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لعبارات بعد" القيادة الداعمة للريادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
١	تضمين ريادة الأعمال ضمن أنشطتها الاستراتيجية.	٣,٥٨	٧١,٦٠	١٠,١٤	دالة	٥
٢	توفير متطلبات الخدمات الجامعية.	٣,٨٩	٧٧,٨٠	١٧,٤٩	دالة	٢
٣	تنويع مصادر التمويل من أجل المحافظة على استقلالية الجامعة ودعم أفكارها الابتكارية.	٣,٤٢	٦٨,٤٠	٦,٨٧	دالة	٩
٤	استثمار المعرفة لتحقيق التعليم الريادي في الجامعة.	٣,٥٣	٧٠,٦٠	٩,٣٧	دالة	٦
٥	إحداث التكامل بين جميع عمادات وكليات وأقسام الجامعة لتعزيز الأفكار الريادية .	٣,٤٦	٦٩,٢٧	٥,٨٢	دالة	٨
٦	سرعة الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة التعليمية.	٣,٩٦	٧٩,٢٠	١٩,٣٣	دالة	١
٧	الاهتمام بتعليم ريادة الأعمال للحد من البطالة بين صفوف الخريجين.	٣,٦٩	٧٣,٨٠	١٢,٤٧	دالة	٤
٨	الحرص على التوأمة بينها وبين الجامعات الدولية لنشر أفكارها الريادية.	٣,٧٦	٧٥,٢٠	١٣,٩٤	دالة	٣
٩	توجيه الإبداعات والابتكارات بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل.	٣,٥٠	٧٠,٠٠	٨,٢٣	دالة	٧

دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (٦) التي نصت على" سرعة الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة التعليمية " احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة ، وبوزن نسبي قدره(٧٩,٢٠) ، وقد يرجع ذلك إلى إدراك القيادة الجامعية لطبيعة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، وما يتبع ذلك من تغيرات في طبيعة العمل. ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة كل من أرنوت (Arnaut,2010) ، وساليم (Salem,2014) من أن التحول للجامعة الريادية يتطلب وعي القيادات الجامعية بالمتغيرات العالمية والمحلية المحيطة في مجال التعليم ووضع الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة ذلك.

في حين جاءت العبارة رقم (٣) التي نصت على" تنويع مصادر التمويل من أجل المحافظة على استقلالية الجامعة ودعم أفكارها الابتكارية" في المرتبة الأخيرة ، وبوزن نسبي(٦٨,٤٠) ، وقد يرجع ذلك إلى تأثر عملية التمويل الجامعي بالظروف الاقتصادية لكل دولة لذا لجأت الجامعات السعودية للتنويع في مصادر التمويل ويتفق هذا مع دراسة كل من أرنوت(Arnaut,2010) ، وبوناول(Bonwell,2016) اللتان أكدتا على ضرورة البحث عن مصادر متنوعة لتمويل الجامعات كمتطلب أساسيٍّ لتحولها نحو الريادية.

- **تحليل عبارات البعد الثاني" نشر الثقافة الريادية":**

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لعبارات بعد" نشر الثقافة الريادية".

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
١	تشجع الجامعة الأفكار الجديدة المبتكرة وتولي لها اهتمامًا بالغًا.	٣,٧٨	٧٥,٦٠	٩,٠٤	٠,٠٠٠	٢
٢	توعية الطلبة بمفاهيم ريادة الأعمال لنشر ثقافتها.	٣,٠٤	٦٠,٧٩	٠,٥٠	٠,٣٠٩	١٠
٣	تضمن الريادة في استراتيجية الجامعة ومواردها وأهدافها.	٣,٦٩	٧٣,٨٦	١٠,٣٢٤	٠,٠٠٠	٤
٤	تعقد مسابقة لأفضل مشروع ريادي لطلاب الجامعة.	٣,٣٢	٦٦,٣٦	٤,٥٩	٠,٠٠٠	٩
٥	تعطي اهتمامًا كبيرًا لابتكار الخدمات والطرائق الجديدة.	٣,٥٥	٧١,٠٨	٨,٠١٣	٠,٠٠٠	٦
٦	تنجز الأعمال الريادية بأقل قدر من المخاطر.	٣,٦٤	٧٢,٨٩	٩,٩٩٠	٠,٠٠٠	٥
٧	تصمم مناهج تشجع على المبادرة والريادة في الأعمال.	٣,٣٨	٦٧,٥٩	٤,٤٩٧	٠,٠٠٠	٨
٨	تحرص على تشجيع الطلبة على التميز.	٣,٤٢	٦٨,٤٣	٦,٣٥٨	٠,٠٠٠	٧
٩	تستضيف نماذج من رجال الأعمال الرياديين لعرض تجاربهم الريادية على الطلاب.	٣,٧٠	٧٤,٠٤	٧,٩٣	٠,٠٠٠	٣
١٠	تسعى الجامعة لتضمين العمل الريادي ضمن أنشطة الطلبة داخل الجامعة.	٣,٨٨	٧٧,٦٢	١٠,٥٥	٠,٠٠٠	١
١١	يتوفر مجلة تتحدث عن ريادة الأعمال.	٢,٨٧	٥٧,٣٥	-١,٥٢٤	٠,٠٦٥	١١

دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (١٠) التي نصت على" تسعى الجامعة لتضمين العمل الريادي ضمن أنشطة الطلبة داخل الجامعة "احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة ، وبوزن نسبي قدره (٧٧,٦٢) ، وقد يعزى ذلك إلى حث الجامعة للطلاب وتشجيعهم على المشاركة في جميع الأنشطة والفاعليات والدورات التدريبية التي تعقدها ، كما أنه من المهام الرئيسة للجامعة إتاحة الفرصة لاكتشاف مواهب الطلاب ومهاراتهم وتشجيعها ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة القحطاني(٢٠١٥م) التي أكدت على أن أكثر المجالات لتنشيط العمل الريادي بالجامعات البرامج والندوات والأنشطة التي تقدم للطلاب.

في حين جاءت العبارة رقم (١١) التي نصت على" يتوفر مجلة تتحدث عن ريادة الأعمال " في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة ، وبوزن نسبي (٥٧,٣٥) ، وقد يرجع ذلك إلى قلة وجود مجلات تهتم بريادة الأعمال ونشر ثقافتها بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة ، ويتفق هذا

مع ما أوصت به بعض الدراسات مثل دراسة كل من بوناول (Bonwell , 2016) ،وعبد القادر (٢٠١٤م) ، اللتان أكدتا على ضرورة وجود مجلة متخصصة بريادة الأعمال داخل الجامعات.

- **تحليل عبارات البعد الثالث "الموارد البشرية الداعمة للريادية":**

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لعبارات بعد "الموارد البشرية الداعمة للريادية"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
١	امتلاك منسوبي الجامعة المواهب والقدرة على العمل والأداء العالي والتحليل المنطقي والتفكير العميق.	٣,٠٢	٦٠,٣٦	-٠,٦٦	٠,٢٥٥	٧
٢	امتلاك منسوبي الجامعة القدرات المعرفية لتطوير قدراتهم الإبداعية والريادية.	٣,٥٠	٧٠,٠٧	٦,٩٨	٠,٠٠٠	٤
٣	دعم الجامعة للطلبة المبدعين والمبتكرين.	٣,٩١	٧٨,١٩	١٣,٨٨٠	٠,٠٠٠	٢
٤	تنظم الجامعة دورات تدريبية لتنمية المهارات الابتكارية والبحثية للطلبة.	٢,٩٥	٥٩,٠٤	-٢,٦٧	٠,٠٠٤	٩
٥	تستقطب الجامعة أعضاء هيئة التدريس المتميزين.	٣,٢٨	٦٥,٧٠	٤,٠٧	٠,٠٠٠	٦
٦	تشجع الجامعة منسوبيها على المشاركة في برامج التنمية المهنية.	٣,٤٨	٦٩,٦٧	٦,٢٥	٠,٠٠٠	٥
٧	تحرص الجامعة على جعل الريادة ممارسة عملية لدى الطلبة.	٣,٧٠	٧٤,٠٤	٧,٩٣	٠,٠٠٠	٣
٨	للجامعة استراتيجية معلنة داعمة للعمل الريادي والرياديين.	٤,٠٨	٨١,٥٧	١٦,٠٢٧	٠,٠٠٠	١
٩	تحفز الطلبة على ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي.	٣,٢٨	٦٥,٥٦	٣,٣٩	٠,٠٠٠	٨

دالة عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول السابق أن العبارة رقم(٨) التي نصَّت على" للجامعة استراتيجية معلنة داعمة للعمل الريادي والرياديين" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة ، وبوزن نسبي قدره (٨١,٥٧) ، وقد يرجع ذلك إلى حرص الجامعة على تطبيق ريادة الأعمال ونشر ثقافتها وتلبية أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م ، لذا وضعت استراتيجيتها التي ركزت في مضمونها على الريادية والتعليم الريادي كمتطلب أساسي لخفض نسبة البطالة بين الخريجين ، ويتفق هذا مع ما ركزت عليه بعض الدراسات مثل دراسة كل من رشيد والزيادي (٢٠١٣م) ، وأوسو (٢٠١٧م) اللتان أكدتا على ضرورة وجود استراتيجيات للجامعات تركز بصورة أساسية على التعليم الريادي وريادة الأعمال وتشجع الخريجين على العمل الحر.

في حين جاءت العبارة رقم (٤) التي نصَّت على" تنظم الجامعة دورات تدريبية لتنمية المهارات الابتكارية والبحثية للطلبة" في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة ، وبوزن نسبي (٥٩,٠٤) ، وقد يرجع ذلك قلة الدورات التدريبية والندوات وورش العمل التي تحفز الطلاب على الإبداع والابتكار ، بالإضافة إلى قلة تدريب الطلاب على مهارات البحث العلمي ، ويتفق هذا مع دراسة المخلافي (٢٠١٤م) ، والمبيريك والشيباني (٢٠١٦م) اللتان أكدتا على تحويل أدوار الجامعات من التركيز على الاستثمار وتفعيل الشراكة والعمل على الاهتمام بالموارد البشرية بالجامعة من خلال إقامة ندوات وورش عمل ودورات لتنمية المهارات الريادية لدى الطلاب.

- **تحليل عبارات البعد الرابع "متطلبات تنظيمية داعمة للريادية":**

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لعبارات بعد" متطلبات تنظيمية داعمة للريادية".

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
١	يوجد هيكل تنظيمي متخصص لريادة الأعمال بالجامعة يتضمن أعضاء هيئة التدريس ورجال الأعمال.	٣,٦٠	٧٢,٢٨	٨,٥٥٣	٠,٠٠٠	٥
٢	تطبق الجامعة اللامركزية في إدارة وحدات الجامعة.	٣,٥٣	٧٠,٧١	٨,١٢٣	٠,٠٠٠	٧
٣	توفر الجامعة المناخ التنظيمي الداعم للمشروعات الريادية.	٣,٩٢	٧٨,٣١	١٣,٢٤٩	٠,٠٠٠	٢
٤	تحدد لائحة تفصيلية لأنشطة ريادة الأعمال داخل الجامعة.	٢,٨٧	٥٧,٣٥	-١,٥٢٤	٠,٠٦٥	٩
٥	يوجد مركز لريادة الأعمال بالجامعة.	٣,٤٥	٦٩,٠٤	٦,٢٩٥	٠,٠٠٠	٨
٦	تعد مقررًا ثقافيًا في موضوع ريادة الأعمال لطلاب الجامعة.	٤,٠٧	٨١,٣٣	١٤,٩٠٠	٠,٠٠٠	١
٧	تعقد بروتوكولات تعاون مع قطاعات المجتمع المختلفة لتدريب وتوعية طلاب الجامعة بالأنشطة الريادية.	٣,٨٩	٧٧,٨٣	١٢,٤٦٨	٠,٠٠٠	٣
٨	تمتلك الجامعة خطة لتوفير الدعم الخارجي للمشروعات الريادية.	٣,٥٨	٧١,٦٩	٨,٦٧٣	٠,٠٠٠	٦
٩	توفر حاضنة أعمال لاستقبال الأفكار المبدعة من الطلبة.	٣,٦٦	٧٣,١٣	٧,٨٩٦	٠,٠٠٠	٤

دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم(٦) والتي نصت على" تعد مقررًا ثقافيًا في موضوع ريادة الأعمال لطلاب الجامعة" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة ، وبوزن نسبي قدره(٨١,٣٣) ، وقد يرجع ذلك إلى حرص الجامعة للوصول للريادية ، وتحقيق أهداف رؤية المملكة٢٠٣٠م ، وكذلك تشجيع الطلاب على العمل الحر وإقامة المشروعات الخاصة المتوسطة

والكبيرة ويتفق هذا مع نتائج دراسة كل من بيكز وآخرون (Bikse, et.al, 2016) ، وساليم(Salem, 2014) ، والتي أكدتا على ضرورة تركيز الجامعات على نشر ثقافة ريادة الأعمال بين كافة العاملين بالجامعة كأحد المتطلبات الأساسية للتحول نحو الجامعة الريادية.

بينما جاءت العبارة رقم(٤) التي نصت على" تحدد لائحة تفصيلية لأنشطة ريادة الأعمال داخل الجامعة"في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة ، وبوزن نسبي(٥٧,٣٥) ، وقد يرجع ذلك إلى حداثة موضوع ريادة الأعمال ونشر ثقافتها خاصة في الجامعات العربية ويأتي هذا تأكيدًا لما توصلت اليه دراسة المبيريك والشيباني(٢٠١٦م) والتي أكدت على ضرورة التنسيق بين الجامعات السعودية بغرض تحقيق التكامل لدعم وتحقيق الأنشطة والتوجه الريادي بالجامعات لتعزيز التنافسية.

ب. الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة المختارة حول درجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي ، عدد سنوات الخدمة)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار" تحليل التباين الثنائي"

جدول (٨)

نتائج اختبار" تحليل التباين الثنائي" لمتغير المسمى الوظيفي".

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة للريادية.	بين المجموعات	٠,٧١٦	٢	٠,٣٥٩	٠,٥٢٣	٠,٥٦٠
	داخل المجموعات	١٠٥,٧١٩	١٣٤	٠,٧٨٩		
	المجموع	١٠٦,٤٣٥	١٣٦			
نشر الثقافة الريادية.	بين المجموعات	٠,٠٣٤	٢	٠,٠١٧	٠,٠٤٢	٠,٨٩٥
	داخل المجموعات	٦٠,٥٥١	١٣٤	٠,٤٥٢		
	المجموع	٦٠,٥٨٥	١٣٦			
الموارد البشرية الداعمة للريادية.	بين المجموعات	٠,٠٣١	٢	٠,٠١٦	٠,٠٣١	٠,٩١٢
	داخل المجموعات	٧٤,٢٤٤	١٣٤	٠,٥٥٤		
	المجموع	٧٤,٢٧٥	١٣٦			
متطلبات تنظيمية داعمة للريادية.	بين المجموعات	٠,٩٨٠	٢	٠,٤٩٠	٠,٨٨٠	٠,٤٢٦
	داخل المجموعات	٨٢,٤١٣	١٣٤	٠,٦١٥		
	المجموع	٨٣,٣٩٣	١٣٦			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	مستوى الدلالة
جميع الأبعاد معًا	بين المجموعات	٠,٠١٦	٢	٠,٠٠٨	٠,٠١٧	٠,٨٩٠
	داخل المجموعات	٧١,٣٤١	١٣٤	٠,٥٣٢		
	المجموع	٧١,٣٥٧	١٣٦			

من الجدول السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية (Sige.) المقابلة لاختبار تحليل (التباين الثنائي) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لجميع الأبعاد وبذلك يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة البحث لدرجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية ، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ، وقد يرجع ذلك إلى عدم اختلاف القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد (عمداء ، ووكلاء ، ورؤساء أقسام) حول درجة توافر متطلبات الجامعة الريادية ، فجميعهم يتوافر لديه نفس المعلومات حول استراتيجيات الجامعة وتوجهاتها نحو الريادية ، بالإضافة إلى أن مفهوم الجامعة الريادية من المفاهيم الإدارية الحديثة لذا فإن أغلب الأكاديميين على نفس درجة الدراية بها وبمضمونها ويتفق ها مع نتائج دراسة كل من بونويل(Bonwell,2016) ، وعبدالقادر (٢٠١٤م) والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق بين كافة الكليات حول الممارسات الريادية.

جدول (٩)

نتائج اختبار " تحليل التباين الثنائي" لمتغير سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10سنوات، 10سنوات فأكثر).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة للريادية.	بين المجموعات	٣,٩٠٨	٢	١,٩٥٤	٣,٦٣٨	٠,٠٢٩
	داخل المجموعات	٧٩,٤٨٦	١٣٤	٠,٥٩٣		
	المجموع	٨٣,٣٩٤	١٣٦			
نشر الثقافة الريادية.	بين المجموعات	٤,٢٥١	٢	٢,١٢٥	٣,٩٢١	٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	١٠٢,١٨٦	١٣٤	٠,٧٦١		
	المجموع	١٠٦,٤٣٧	١٣٦			
الموارد البشرية الداعمة للريادية.	بين المجموعات	٣,٠٨٧	٢	١,٥٤٤	٢,٥٧٩	٠,٠٣٨
	داخل المجموعات	٥٧,٤٩٩	١٣٤	٠,٤٣٠		
	المجموع	٦٠,٥٨٦	١٣٦			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	مستوى الدلالة
متطلبات تنظيمية داعمة للريادية.	بين المجموعات	٤,١٥٢	٢	٢,٠٧٦	٤,٢١٣	٠,٠١٧
	داخل المجموعات	٧١,٠٠٢	١٣٤	٠,٥٣٠		
	المجموع	٧٥,١٥٤	١٣٦			
جميع الأبعاد معًا	بين المجموعات	٣,٥٥١	٢	١,٧٧٥	٣,٨٧٦	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	٦٧,٨٠٦	١٣٤	٠,٥٠٦		
	المجموع	٧١,٣٥٧	١٣٦			

من الجدول السابق يتضح أن القيمة الاحتمالية(sig.) المقابلة لاختبار "التباين الثنائي" أصغر من مستوى الدلالة(٠,٠٥) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة ، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة البحث لدرجة توافر متطلبات تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية ، تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات سنوات الخدمة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات متغير سنوات الخدمة.

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات	٠,٠٨٧٤٥	٠,٦٥٧
	١٠ سنوات فأكثر	٠,٤٤٢٠٢	٠,٠١٤
من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠,٢٦٤٥٦	٠,٠٢٥

من الجدول السابق يتضح ان اتجاه الفروق لصالح الفئة أقل من ٥ سنوات ، ومن ثم من ٥ — ١٠ سنوات وأخيرًا أكثر من ١٠ سنوات ، وقد يرجع ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية من أصحاب سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات هم غالبًا من حديثي التخرج مما يجعلهم أكثر وعيًا ودرايةً بالمفاهيم والأساليب الإدارية الحديثة.

ج. الإجابة عن السؤال الثالث: ما الاستراتيجية المقترحة لتحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية؟

بالاستناد إلى الإطارين النظري والميداني للبحث تمت الإجابة عن هذا التساؤل للتوصل لاستراتيجية مقترحة لتحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية التي عرضت على مجموعة من المحكمين في مجال التخصص ، وبعد إجراء التعديلات والملاحظات الواردة تم تحديد خطوات صياغتها كالاتي:

الرؤية المقترحة للاستراتيجية:

تستند الرؤية المقترحة إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠م ، والخطة الاستراتيجية لجامعة الملك خالد ، ويمكن أن تكون" جامعة الملك خالد نموذجًا رياديًّا للجامعات السعودية في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع تسهم في خلق جيلًا مؤهلًا ومتميزًا من رواد الأعمال ، يمتلكون القدرة على المنافسة محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا".

القيم:

العمل بروح الفريق الواحد ـــ التميز في العمل ـ النزاهة ـ الأبداع والابتكار.

رسالة الاستراتيجية:

تسعى جامعة الملك خالد إلى تشجيع الطلاب على العمل الحر بدلًا من التمسك بالوظائف الحكومية من خلال توفير بيئة محفزة للتعليم والبحث العلمي ، وتقديم خدمات تعليمية متميزة ، بجانب دعم المشروعات الريادية لما لها من دور في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنشودة.

هدف الاستراتيجية:

السعي لتحول جامعة الملك خالد لجامعة ريادية مميزة محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا.

أهداف الاستراتيجية الفرعية (الخيارات الاستراتيجية):

- تسعى الاستراتيجية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- توفير المعارف والمهارات المتعلقة بريادة الأعمال لطلاب الجامعة لتحفيزهم على العمل الحر.
- بناء المهارات اللازمة لإدارة المشروعات الريادية.
- تحديد الدوافع وإثارتها لتنمية المواهب الريادية لطلاب الجامعة.
- المساهمة في إعداد متدربين متميزين من رواد أعمال المستقبل.

- تشجيع الإبداع والابتكار في مجال الأعمال وفقًا لمتطلبات التنمية بالمملكة العربية السعودية بعامة وبالمنطقة الجنوبية بخاصة.
- الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال ريادة الأعمال.
- الإسهام في تدعيم الريادية من خلال امتلاك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقها من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة.
- تخريج مورد بشريٍّ متخصص في ريادة الأعمال ومتميز بالقدرات والمهارات المناسبة لاحتياجات سوق العمل.
- إعداد خطط استراتيجية وتشغيلية تتوافق مع مستويات المعرفة العلمية والتطورات التقنية في مجالات التعليم والتدريب والتأهيل وتنمية الموارد البشرية.
- متابعة التطورات في سوق العمل ، والعمل على تطوير الاستراتيجيات والخطط والبرامج وكافة الفاعليات بما يواكب تلك التطورات.
- عمل برامج لتوعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول أهمية ريادة الأعمال.
- توفير الإمكانيات المادية والمالية والبشرية اللازمة لدعم المشروعات الريادية بالجامعة.

آليات تنفيذ ونجاح الاستراتيجية:

هناك آليات خاصة بكيفية تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاتي:

١. آليات خاصة بكيفية التحول نحو صيغة الجامعة الريادية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- بناء هيكل تنظيمي مرن قادر على مواجهة تحديات البيئة المحيطة ومدعمًا لريادة الأعمال ونشر ثقافتها بالجامعة.
- قيادة جامعية مبدعة قادرة على توفير الإمكانات المادية والمعنوية للطلاب.
- إنشاء مركز متخصص في ريادة الأعمال بالجامعة للقيام بالأنشطة التالية:

◄ تقديم خدمات لدعم ريادة الأعمال ، مثل: البرامج التعليمية التجريبية للطموحين من الأساتذة والطلاب والخريجين بالجامعة.

◄ تنفيذ برامج للتعليم التجريبي تهتم بتحقيق المشروعات المحلية المبتكرة.

◄ تشجيع الابتكار وريادة الأعمال من خلال توفير التمويل للطلاب ، لتطوير أفكارهم الابتكارية.

- نشر ثقافة الابتكار والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مجال البحوث العلمية.
- توفير التعليم القائم على الإبداع والابتكار في كليات الجامعة كافة.
- أعضاء هيئة تدريس مؤهلين.
- التوسع في إنشاء حاضنات الأعمال بالجامعة.
- التعامل مع جهات استشارية عالمية لتوجيه الجامعة نحو الريادية.
- توطيد العلاقات مع الجامعات المميزة محليًا وعالميًا.

٢. آليات خاصة بتفعيل دور الجامعة الريادية في دعم الاقتصاد الوطني وتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م:

- تحويل دور جامعة الملك خالد من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ الحصول على فرص العمل.
- إعداد الخريجين إلى حياة علمية أكثر تعقيدًا أو أقل استقرارًا تتوافق مع الوظيفة المؤقتة.
- إيمان قيادة الجامعة بفكر ريادة الأعمال ، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب على تبني هذا الفكر.
- الشراكة الحقيقية مع الجهات الخارجية ورجال الأعمال لدعم المشروعات الريادية الخاصة بالطلاب.
- نقل التقنية والمعرفة ويتم ذلك بالتواصل الوثيق مع الجامعات العالمية المتقدمة في مجالات الريادة.
- التعليم القائم على الإبداع والابتكار ، فالأساليب التقليدية للتعليم القائم على الحفظ والتلقين لم تعد تناسب التعليم الجامعي الحديث فضلًا على أنها عائق كبير أمام بناء الجامعة الريادية.
- استحداث البرامج الداعمة لبناء ثقافة الريادية في التعليم بالجامعة مثل مراكز التميز ، والأندية والشركات الطلابية.
- التوجه للعمل على إيجاد بدائل جديدة للموارد الطبيعية المتاحة .
- وضع مجموعة من المتطلبات لمواجهة معوقات التوجه نحو الجامعة الريادية.

منطلقات الاستراتيجية المقترحة:

١. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م : بتحليل ما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠م حول الجوانب المتعلقة بالتعليم الجامعي نجد انها ركزت على ثلاث مجالات رئيسة هي:

- التركيز على جودة التعليم الجامعي المقدم من خلال بناء شركات استراتيجية مع الجامعات العالمية ، ومراقبة جودة المخرجات التعليمية ، وأن تكون خمس من الجامعات السعودية ضمن أفضل ٢٠٠جامعة بحلول عام٢٠٣٠م .
- إعادة النظر في التخصصات الجامعية الحالية وتطويعها مستقبلًا لتتوافق مع احتياجات سوق العمل ، إما عن طريق التوسع في تخصصات معينة ، أو إغلاق مسارات تعليمية قد لا تخدم الرؤية المستقبلية للمملكة.
- التأهيل والتدريب المتقدم لعضو هيئة التدريس ليتمكن من التفاعل مع التغييرات المستقبلية التي تتطلع اليها المملكة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي.

٢. برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م ومبادراته: فيما يتعلق بالتعليم العالي بخاصة فقد اشار الهدف الاستراتيجي الثالث الى تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار من خلال ترسيخ القيم الايجابية ، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن ، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية ، وتنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها ، وجاء الهدف الاستراتيجي الخامس ليدعوا إلى تعزيز قدرة نظام التعليم على تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل. (برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، ٦٢ — ٦٣).

مقومات تنفيذ ونجاح الاستراتيجية:

أكد البحث من خلال الإطارين النظري والميداني ، مجموعة من المقومات التي يجب أن تتوافر لضمان نجاح تحول جامعة الملك خالد نحو صيغة الجامعة الريادية من أهمها:

- قيادة جامعية تتميز بالمرونة والأبداع وسرعة الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة.
- هيكل تنظيمي مرن يستطيع الاستجابة لأي تغيرات قد تحدث في البيئة الداخلية أو الخارجية المحيطة بالجامعة.
- إحداث التكامل بين عمادات وكليات وأقسام الجامعة كافة.
- العمل على زيادة مسؤولية الجامعة تجاه البيئة وتلبية احتياجاتها.

- العمل على تنويع مصادر التمويل ، من اجل المحافظة على استقلالية الجامعة.
- تطبيق مبادئ اللامركزية في إدارة وحدات الجامعة.
- أن تعمل القيادة الجامعية على تضمين ريادة الأعمال ضمن أنشطتها الاستراتيجية.
- استحداث برامج تعليمية متطورة عن ريادة الأعمال ونشر ثقافتها.
- إنشاء مركزًا متخصصًا للتوظيف وريادة الأعمال بالجامعة.
- هيئة تدريسية مؤهلة ومدربة على ريادة الأعمال.
- التوسع في إنشاء حاضنات الأعمال بالجامعة.
- بنية تكنولوجية متطورة.
- إنشاء بنك للأفكار الريادية الناتجة عن البحوث التي تجريها الجامعة.
- بناء قاعدة بيانات لرجال الأعمال والجهات المستفيدة في محيط الجامعة والمستهدف التعاون معها.
- عقد مسابقة لأفضل مشروع ريادي لطلاب الجامعة.
- تدشين مجلة متخصصة في ريادة الأعمال.
- عمل قناة متخصصة على اليوتيوب لنشر ثقافة ريادة الأعمال بين طلاب الجامعة وخريجيها.
- استضافة نماذج من رجال الأعمال الرياديين ، لعرض تجاربهم الريادية على الطلاب.
- إقرار مقرر ثقافي عن ريادة الأعمال لكافة طلاب الجامعة.

إجراءات تنفيذ الاستراتيجية:

- إيمان القيادة الجامعية بفكر ريادة الأعمال ، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب على تبنى هذا الفكر.
- توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لدعم المشروعات الريادية للطلاب.
- التوسع في إنشاء حاضنات الأعمال داخل الجامعة حتى تكون داعمة للمشروعات الريادية للطلاب.
- تصميم برامج تعليمية خاصة بريادة الأعمال.

- توفير المناخ التنظيمي المناسب لتشجيع الطلاب على التفكير الريادي.
- وضع حوافز مادية ومعنوية لتشجيع الطلاب على توليد الأفكار الابتكارية وتحويلها إلى مشروعات ريادية.
- تقديم دورات تدريبية للطلاب بهدف إكسابهم الخصائص والمهارات الريادية.
- محاولة تغيير ثقافة الطلاب بالتمسك بالوظائف الحكومية وتشجيعهم على التحول نحو العمل الحر.
- عمل شراكات مع الجهات الخارجية ورجال الأعمال لدعم المشروعات الريادية الخاصة بالطلاب.
- اهتمام الجامعة وحرصها على توعية وتثقيف الطلاب بأهمية ريادة الأعمال.

البرنامج الزمني:

يتم وضع برنامج زمني مقترح لتطبيق الاستراتيجية بشرط مراعاة إمكانيات جامعة الملك خالد قبل تحديد البرنامج الزمني لضمان نجاحها ، ويقترح فترة زمنية تتراوح ما بين ٢ — ٣ سنوات كمدى زمني لتطبيق الاستراتيجية.

طرق متابعة تنفيذ الاستراتيجية وتقييمها:

- تكوين لجنة عليا متخصصة تحت رعاية معالي مدير الجامعة لمتابعة مدى تطبيق الاستراتيجية.
- متابعة البرنامج الزمنى المحدد لتنفيذ الاستراتيجية.
- بناء خطط قابلة للتنفيذ من الاستراتيجية المقترحة.
- متابعة مدى التزام كل جهة بأدوارها حول تطبيق ريادة الأعمال.
- تشكيل فرق عمل داخل كل جهة بالجامعة للقيام بدورها حول تطبيق ريادة الأعمال.
- محاولة التغلب على أي معيقات أو مشكلات قد تواجه تنفيذ الاستراتيجية.
- تقييم الاستراتيجية المقترحة وفق مؤشرات أداء محددة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بالآتي:

- تبني جامعة الملك خالد لما توصل إليه البحث من نتائج والأخذ بالاستراتيجية المقترحة.
- تنفيذ ورش عمل وأنشطة مختلفة لتوليد أفكار إبداعية جديدة تدعم وتطور من أهداف إنشاء حاضنات الأعمال.
- اهتمام الجامعة برأس المال الفكري الذي تملكه ، والعمل على المحافظة عليه واستثماره باتجاه تحقيق أهدافها ، فضلًا عن الاهتمام ببراءات الاختراع وحقوق النشر.
- تعزيز وترسيخ الثقافة الريادية بين طلبة الجامعة منذ السنة الأولى ، وتشجيع الأبداع والابتكار ، والمجازفة في ريادة الأعمال.
- تنظيم مسابقات بالتعاون بين حاضنات الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني لتشجيع روح الأبداع والابتكار والمساهمة في دعم ريادة الأعمال.
- العمل على تخصيص برامج دعم للأفكار الريادية وتسهيل برامج الإقراض والتمويل للمشاريع الجديدة.
- وضع التشريعات والأنظمة التي توفر الحماية للمشروعات الريادية باعتبارها مشروعات قومية لمكافحة البطالة.
- مساهمة الجامعة في دعم مشاريع البحث والتطوير لدعم الابتكار والإبداع ، والعمل على تبني مشروعات الطلبة.
- توفير البيئة والبنية التحتية المادية والمعلوماتية الداعمة لريادة الأعمال.
- تحسين إمكانية الحصول على التمويل للمشاريع الريادية مع التركيز على المشروعات الجديدة التي تمتلك إمكانية النمو والنضوج.
- إنشاء مركزًا للأبحاث بالجامعة ، لاستقطاب الموهوبين والرياديين وتشجيعهم على إنتاج أفكار لمشاريع ريادية وتوليد أفكار إبداعية.
- عقد شراكات مع قطاعات المجتمع المختلفة لتدريب وتوعية الطلبة بالأنشطة الريادية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، عصام سيد احمد.(٢٠١٥م). التعليم الريادي مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية ببورسعيد* ، (١٨) ، ١٣٢ – ١٧٧.

أوسو ، خيري على.(٢٠١٧م). التخطيط الاستراتيجي ودوره في تحقيق متطلبات الجامعة الريادية (بحث تحليلي في جامعة بوليتكنيك دهوك). *المجلة الدولية للابتكار والدراسات التطبيقية* ، ٣ (٢٠).

أوكيل ، سعيد.(٢٠١١م). *الابتكار التكنولوجي: لتحقيق التنمية المستدامة وتعزيز التنافسية*. الرياض: العبيكان للنشر.

توفيق ، صلاح الدين ومرسي ، شيرين عيد.(٢٠١٧م). الجامعة الريادية ودورها في دعم وتحقيق المزايا التنافسية المستدامة. *مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٨* (١٠٩) ، ١ــ ٦٩.

جامعة دار العلوم.(٢٠١٦م). *مقومات أساسية في بناء الجامعة الريادية في التعليم الأهلي ، المؤتمر السعودي الدولي لريادة الأعمال ، في ٢٩ – ٣٠ مارس*. الرياض: جمعية ريادة الأعمال بالتعاون مع جامعة الملك سعود.

جايل ، عفاف محمد.(٢٠١٥م). التخطيط الاستراتيجي لتنمية مهارات خريجي التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات المتجددة لسوق العمل في ضوء اقتصاد المعرفة. *مجلة مستقبل التربية العربية ،٢٢* (٩٥) ، ١٣ــ ١٤٩.

الحربي ، مروان بن على.(٢٠١٧م). الخصائص النفسية والمعرفية المميزة لضعف رغبة المبتكرين والمخترعين ورواد الأعمال عن تطوير أفكارهم الابتكارية والاختراعية والريادية ضمن حاضنات الأعمال وأودية التقنية. *مجلة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية والاجتماعية ،٤٣* ، ١٣٥ــ ٢٦٧.

الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك خالد (١٤٣٦ – ١٤٤٠ هـ) ، والصادرة تحت رقم ١٤٣٨/١١/٤٧١٥١هـ.

رشيد ، صالح عبد الرضا والزيادي ، صباح حسين.(٢٠١٣م). دور التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز" دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعات الفرات الأوسط. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية* ، ٢ (١٥) ، ١٩٨ــ ٢٣٣.

رؤية المملكة ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. متاحة على: gov.sa.www.vision٢٠٣٠ وتم الدخول عليه بتاريخ٢٠٢١/٦/١٥م.

الشميمري ، أحمد.(٢٠١٠م). *متطلبات بناء الجامعة الريادية*. جريدة الاقتصادية الإلكترونية السعودية ، متاح على الرابط:www.aleqt.com وتم الدخول على الرابط بتاريخ ٢٠٢١/٦/٢٠م.

الشميمري ، أحمد.(٢٠١٤م). *مبادئ إدارة الأعمال— الأساسيات والاتجاهات الحديثة* ، ط١٠. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

الضبعان ، شلاش مقبل.(٢٠١٦م). *استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ، جامعة أم القرى.

عبدالرحمن ، منى أحمد.(٢٠١٧م). *الجامعة المنتجة وريادة الأعمال: الطريق إلى التنمية*. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

عبدالقادر ، خالد محمد جميل.(٢٠١٤م). تحديد معوقات التحول نحو المنظمة المتعلمة: دراسة استطلاعية في كلية الإدارة والاقتصاد. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية بالعراق* ، ٦ (١١) ، ٧٥ــ ١١٧.

عيد ، أيمن عادل عبدالفتاح.(٢٠١٦م). *بناء وتنمية الجامعات الريادية: مدخل القدرة التنافسية المستدامة كنظام ، المؤتمر السعودي الدولي لريادة الأعمال ، في٢٩ — ٣٠ مارس*. الرياض: جمعية ريادة الأعمال بالتعاون مع جامعة الملك سعود.

القحطاني ، سالم سعيد.(٢٠١٥م). القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات. *مجلة معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية* ،٣ (٥٥) ، ٤٣٥ــ ٤٩٩.

المبيريك ، وفاء ناصر والجاسر ، نورة جاسر.(٢٠١٤م). *النظام البيئي لريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية ، بحث مقدم إلى المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال" نحو بيئة داعمة لريادة في الشرق الأوسط" ، في الفترة من٩ — ١١ سبتمبر*. الرياض: جامعة الملك سعود.

المبيريك ، وفاء ناصر والشيباني ، صفية مختار.(٢٠١٦م). *منظومة ريادة الأعمال في الجامعات السعودية: جامعة الأميرة نوره نموذجًا ، المؤتمر السعودي الدولي لريادة الأعمال ، في ٢٩-٣٠ مارس*. الرياض: جمعية ريادة الأعمال بالتعاون مع جامعة الملك سعود.

محمد ، سماح زكريا.(٢٠١٣م). حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات السعودية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ــ رؤية مقترحة ــ. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٤١) ، ٤٨ــ ٨١.

المخلافي ، عبدالملك.(٢٠١٤م). *واقع التعليم لريادة الأعمال في الجامعات السعودية ، دراسة مقدمة لمؤتمر كليات إدارة الأعمال بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. السعودية: جامعة الملك سعود.

الهراشمة ، حسين عليان.(٢٠١٦م). اتجاهات طلاب إدارة الأعمال نحو إقامة المشروعات الصغيرة الريادية: دراسة حالة طلبة جامعة الزرقاء. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، ١ (١٦) ، ١٤١ــ ١٥١.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Qader, Khalid Mohamed Jameel. (2014). Determining Obstacles to Transitioning to an Educated Organization: An Exploratory Study in the College of Administration and Economics. *Anbar University Journal for Economic and Administrative Sciences in Iraq*, *6* (11), 75 – 117.

Abdul Rahman, Mona Ahmed. (2017). *Productive University and Entrepreneurship: The Path to Development.* Cairo: Joanna House for Publishing and Distribution.

Al-Dabaa, Future Shlash (2016) *A proposed strategy to develop the performance of emerging Saudi universities in light of global standards for institutional excellence.* Unpublished doctoral thesis. College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Harbi, Marwan bin Ali. (2017). Psychological and cognitive characteristics characteristic of the weak desire of innovators, inventors and entrepreneurs to develop their innovative, inventive and pioneering ideas within business incubators and technology valleys. *Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Journal - Humanities and Social Sciences, 43*,135 – 267.

Al-Harshmeh, Hussein Elayyan. (2016). Attitudes of business administration students towards setting up small entrepreneurial projects: a case study of Zarqa University students. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies, 1* (16), 141 – 151.

Al-Mikhlafi, Abdul-Malik. (2014). *The reality of education for entrepreneurship in Saudi universities, a study presented to the Conference of Colleges of Business Administration in the universities of the Gulf Cooperation Council states.* Saudi Arabia: King Saud University.

Al-Mobairik, Wafa Nasser and Al-Shaibani, Safia Mukhtar. (2016). *Entrepreneurial System in Saudi Universities: Princess Noora University as a Model, Saudi International Entrepreneurship Conference, March 29-30.* Riyadh: Association for Entrepreneurship in cooperation with King Saud University.

Al-Mubairik, Wafa Nasser and Al-Jasser, Noura Jasser (2014). *The Environmental System for Entrepreneurship in the Kingdom of Saudi Arabia, a paper presented to the Saudi International Conference on Entrepreneurship Associations and Centers "Towards a Supportive Environment for Entrepreneurship in the Middle East", from 9-11 September*. Riyadh: King Saud University.

Al-Qahtani, Salem Saeed. (2015). Entrepreneurial leadership and its applications in universities. *Journal of the Institute of Public Administration, Kingdom of Saudi Arabia, 3* (55), 435 – 499.

Al-Shammari, Ahmed. (2010). Entrepreneurial university building requirements. Saudi Economic Newspaper, available at: www.aleqt.com.

Al-Shammari, Ahmed. (2014). Principles of Business Administration - Basics and Modern Trends, 10th edition. Riyadh: Obeikan Publishing Library.

Ausu, Khairi Ali, et al. (2017). Strategic Planning and its Role in Achieving Entrepreneurial University Requirements: An Analytical Research at Dohuk Polytechnic. *University International Journal of Innovation, 3* (20) and Applid Studies.

Dar Al Uloom University. (2016). *Fundamentals for building a pioneering university in private education, Saudi International Entrepreneurship Conference, on March 29-30.* Riyadh: Association for Entrepreneurship in cooperation with King Saud University.

Eid, Ayman Adel Abdel-Fattah. (2016). *Building and developing entrepreneurial universities: the entrance to sustainable competitiveness as a system, the Saudi International Entrepreneurship Conference, on March 29-30.* Riyadh: Association for Entrepreneurship in cooperation with King Saud University.

Gayle, Afaf Muhammad. (2015). Strategic planning to develop the skills of graduates of university education to meet the renewed requirements of the labor market in light of the knowledge economy. *Future of Arab Education Magazine, 22* (95), 13 – 149.

Ibrahim, Essam Sayed Ahmed. (2015). Entrepreneurial education is an introduction to support the university students 'approach to entrepreneurship and entrepreneurship. *Journal of the Faculty of Education, Port Said,* (18), 132 - 177.

Muhammad, Samah Zakaria. (2013). Scientific incubators in Saudi universities in the light of the requirements of the knowledge economy - a proposed vision. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 2* (41), 48-81.

Oakell, Saeed. (2011). *Technological innovation: to achieve sustainable development and enhance competitiveness.* Riyadh: Obeikan Publishing.

Tawfiq, Salah al-Din and Morsi, Sherine Eid. (2017). The Entrepreneurial University and its role in supporting and achieving sustainable competitive advantages. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 28* (109), 1- 69.

The strategic plan for King Khalid University (1436-1440), issued under No. 47151/11/1438 AH.

المراجع الأجنبية: References

Ankarcona, G.&Holm,K.(2016). *The Entrepreneurship Ecosystem and Supports in Nairobi A Qualitative Study of their Relationshios :* LUND University Libraries.

Arnaut, D.(2010). Towards an entrepreneurial university. *International . Journal of Euro-Mediterranean studies, 1*(3), 77 – 111.

Bikse ,V& Gibb, A.& Robertson, I. (2016). The Transformation of Traditional Universities into Entrepreneurial Universities to Ensure Sustainable Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 2*(18), 755 – 791.

Bonwell, Yvette.(2016). *Leadership Strategies to Establish, Sustain, and Enhance the Entrepreneurial University* .Ed .D .at Grand Conyon University, U.S.A.

European Commission.(2008). Entrepreneurship in higher education especiaiiy within non-business studies, *final Report of the Expert Group*, European Commission, Brussels.

Farsi, J. Y.(2012). Entrepreneurial University Conceptualization: Case of Developing Countries. *Global Business and Management Research , 2*(4), 623 – 676.

Gielnik,.(2015). Action and Action-Regulation in Entrepreneurship: Evaluating a Student Training for Promoting Entrepreneurship. *Academy of Management Learning & Education, 14*(1),69-94.

Hussain, A.(2015). Impact of Entrepreneurial Education on Entrepreneurial Intentions of Pakistani Students. *Journal of Entrepreneurship and Business Innovation,2*(1),43-53.

Lacobucci, D.(2012). *Entrepreneurship education in Italian Universities: trend, situation and opportunities, a Master Thesis.* The University of Marche.

Mascarenhas, C.(2017). Entrepreneurial University: towards a better understanding of past trends and future directions. *journal of Enterprising Communities: people and places in the Global Economy, 3*(11), 73 – 104.

Mok, K., & Yue, K. (2013)."Promoting Entrepreneurship and Innovation in China. *Enhancing Research and Transforming University*.

Neck, H., & Greene, P.(2011)."Entrepreneurship Education: Known Worlds and new Frontiers". *gournal of Small Business Management, 49*(1),55-70.

Rengiah,P.(2013). Effectiveness of Entrepreneurship Education in Developing Entrepreneurial Intentions Among Malaysian University Students. *Science Publishing Group,5*(4),53-61.

Salem, M.(2014). Higher Education as a pathway to Entrepreneurship. *The International Business & Economics Research Journal, 13*(2) ,289 – 294.

Tamberelli, Joseph.(2015). *Entrepreneurial Practices and their impact on academic capitalism in North Caroline Community colleges*, Ed. D. at Wingate University, U.S. A

UNESCO (2008). *Final report of Inter_regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary schools*,11-15 February,2008:UNESCO Office in Bangkok, Thailand.

Almalki, Bdoor, Hewala, Sohair. (2023).The reality of the educational supervisors' practice of dimensions of organizational intelligence in the city of Makkah Al-Mukarramah , *Journal of Educational Science 9* (3), 89 - 120

The reality of the educational supervisors' practice of dimensions of organizational intelligence in the city of Makkah Al-Mukarramah

Bdoor Mohammed Gh. Almalki
King Abdul-Aziz University,
Educational Administration
bedooalmalki22@gmail.com

Dr. Sohair Mohamed Hewala
Professor at the Faculty of Graduate
Education - Cairo University
smhewala@yahoo.com

Abstract:

The current study aims to identify the degree to which educational supervisors practice the dimensions of organizational intelligence in The City of Mecca from the point of view of secondary school teachers, through its dimensions (strategic vision, desire for change, dissemination of knowledge, performance pressure), and to identify statistically significant differences about the degree to which educational supervisors practice the dimensions of organizational intelligence, through variables of study: years of experience, its education office. The study was based on the descriptive survey method, and the use of resolution as a study tool, and applied to a sample of (360) secondary school teachers in Mecca. The research found that the degree of practice of educational supervisors for the total dimensions of organizational intelligence in The City of Mecca came to an average degree, and it was found that there were no statistically significant differences in the responses of members of the research community from the secondary school teachers according to the two variables of the study (years of experience, its office).

Keywords: educational supervision, organizational intelligence .

المالكي، بدور، حوالة، سهير. (٢٠٢٣). واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في مدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٨٩ - ١٢٠

واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في مدينة مكة المكرمة

بدور محمد غريز المالكي[١] **أ.د سهير محمد حوالة**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية ، من خلال أبعاده (الرؤية الاستراتيجية ، الرغبة في التغيير ، نشر المعرفة ، ضغط الأداء) ، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، من خلال متغيرات الدراسة: سنوات الخبرة ، مكتب التعليم التابع له. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة للدراسة ، وطبقت على عينة تكونت من (٣٦٠) من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفات التربويات لإجمالي الأبعاد في مدينة مكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة ، كما اتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية وفق متغيري الدراسة (سنوات الخبرة ، المكتب التابعة له).

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي ، الذكاء التنظيمي.

(١) باحثة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة الملك عبد العزيز. bedooalmalki22@gmail.com

(٢) أستاذ بكلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة. smhewala@yahoo.com

المقدمة:

يشهد العالم اليوم العديد من التغيرات المتسارعة والتحولات على جميع الأصعدة ، الأمر الذي يتطلب من أي منظمة بالمجتمع مواكبة تلك التغيرات ، من خلال تهيئة القيادات باستغلال طاقاتها وتحفيز قدراتها وتنسيق الجهود؛ لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف.

ولقد ذكر العبادي (٢٠١٢ ، ٨٥٩) في مؤتمر "ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة" ، بأن المنظمات التي تطمح بأن تحقق النجاح ومواجهة التغيرات البيئية عليها أن تكون منظمات ذكية ، الأمر الذي يتطلب من قياداتها تكريس جهودها؛ لتضمن الاستفادة من جميع قدرات وطاقات أفرادها. لذلك برز مفهوم الذكاء التنظيمي من حاجة المنظمات لإحداث تحولات وتغيرات متوازنة ومنظمة ، بهدف التكيّف مع بيئتها الداخلية والخارجية ، حيث يمثّل موردًا معرفيًّا ، تكسب المنظمات خصائص مميزة تتمثل في المرونة والتنوع والتكامل في قياداتها ومهامها وأنشطتها (الخفاجي ، ٢٠١٠ ، ٦٣).

والمنظمات التعليمية تواجه العديد من التحديات ، كونها قاطرة المجتمع لتحقيق التنمية وإعداد الأجيال ، وكغيرها من المنظمات يتطلب منها التنسيق بين متطلبات البيئة ، وإمكانيات التعليم لتحقيق أداؤها ، ومضاعفة الجهد كونها من المنظمات المتميزة في المجتمع ، من حيث امتلاكها للطاقات والكفاءات المتعددة (العبيدي والجنابي ، ٢٠١٨ ، ٨٤).

ويعدُّ المشرف التربوي من القيادات الرئيسية والفاعلة في أي نظام تعليمي؛ لأنه يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية ، ويعمل على تحسينه؛ للنهوض بمستوى العملية التعليمية من الناحيتين الفنية والإدارية (الطعاني ، ٢٠٠٧ ، ١٣) ، وقد أشار الدرمكي (٢٠١١ ، ٤٤) بأن عملية الإشراف التربوي تتطلب توافر عدة مهارات ، منها: التجديد ، والمرونة في التعامل مع المشكلات والتغيرات البيئية والتربوية ، والقدرة على اتخاذ الإجراءات الوقائية ، التي تمّكن المشرفين التربويين من تلافي المشكلات قبل وقوعها. حيث تمثل هذه المهارات مفهوم الذكاء التنظيمي.

لذلك فإن تبني مدخل الذكاء التنظيمي كأحد المداخل الإدارية الحديثة في المنظمات التعليمية من الأمور المطلوبة؛ لاهتمامه بتنمية المعارف والقدرات والخبرات المتراكمة للقيادات مما يسمح لهم بالاستفادة منها ، لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي قد تواجه المؤسسات وتعيق أدائها (عبد الستار وأمين ، ٢٠١٩ ، ١٩١). ولكون المشرف التربوي أحد القيادات بالعملية التعليمية ، حيث يغلب الطابع الجماعي على عمله ، وطابع العمل المؤسسي على عمل المدرسة ، هذا ما جعل هناك حاجة ملّحة لقيادة تربوية ذكية (قرساس ، ٢٠١٥ ، ١٧٣٩).

وفي هذا السياق يتجلى الدور البارز للمشرف التربوي وما يقع على عاتقه من مهام جوهرية تتطلبها ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لنمو المؤسسات التربوية وتطورها. وهذا في مجمله يؤكد ضرورة الاهتمام بجانب الاشراف التربوي ، والاستفادة من المداخل الإدارية الحديثة لتحسينه.

مشكلة الدراسة:

في ضوء نتائج الأدبيات التربوية اتضح بأن هناك صعوبات تواجه المشرفين التربويين عند أداء أدوارهم ، حيث أشارت نتائج دراسة العثمان (٢٠١٧) بأن هناك صعوبات تواجه المشرفين التربويين عند أداء أدوراهم. وأوضحت نتائج دراسة الحربي (٢٠١٥) بأن أداء المشرفين التربويين في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد المعرفي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة. وأثبتت نتائج دراسة الرويلي (٢٠١٧) بأن درجة توافر المهارات التقنية لدى المشرف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة جاءت بدرجات متفاوتة ما بين متدنية إلى متوسطة.

لمعالجة ذلك فإنه يتطلب الاهتمام بتلك القيادات من خلال تبني مداخل إدارية حديثة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم ، ومن هذه المداخل مدخل الذكاء التنظيمي ، حيث أشارت دراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦) بأن ممارسة القادة لأبعاده يسهم بدرجة عالية في تميز الأداء المؤسسي. ونظرًا لندرة الدراسات المحلية التي تناولت الذكاء التنظيمي في مدارس التعليم العام ، عليه قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من المعلمات لتلمُّس مشكلة الدراسة ، حيث وجهت خمسة أسئلة لعدد (١٥) معلمة بالمرحلة الثانوية حول أداء المشرفة التربوية ، وأظهرت النتائج وجود تباين بالاستجابة ما بين متدنية إلى متوسطة ، التي أظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة للتعّرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي. ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

ما واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي (الرؤية الاستراتيجية ، الرغبة في التغيير ، نشر المعرفة ، ضغط الأداء) من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

٢. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات (سنوات الخبرة — المكتب التابع للمدرسة)؟

٣. ما معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

٤. ما مقترحات تحسين ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي (الرؤية الاستراتيجية ، الرغبة في التغيير ، نشر المعرفة ، ضغط الأداء) من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي في ضوء المتغيرات (سنوات الخبرة – المكتب التابع للمدرسة).

٣. التعرف على معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

٤. التوصل إلى سبل مقترحة لتحسين ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من الفئات التالية:

١. مساعدة الإدارة العامة لتطوير الموارد البشرية بوزارة التعليم ، التي تعنى بتطوير القيادات من خلال بناء وتطوير البرامج التدريبية المقدمة لقيادة المشرفين التربويين ، بما يتناسب مع المداخل الادارية الحديثة ، بحيث يتضمن البرنامج التدريبي أبعاد ذلك الاتجاه وكيفية التغلب على معوقات أداء عملهم.

٢. قد تساعد النتائج المشرفين التربويين في تحسين ممارساتهم لأعمالهم بالاستفادة من أبعاده.

٣. تمهّد الطريق للباحثين والمهتمين بدراسة الظواهر الوظيفيَّة التنظيميَّة بمؤسسات التعليم العام ، لدراسات وبحوث مستقبليَّة في ضوء نتائجها وتوصياتها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي (الرؤية الاستراتيجية ، الرغبة في التغيير ، نشر المعرفة ، ضغط الأداء).
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية (حكومية وأهلية) للبنات بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية؛ وذلك لاختلاف الخبرة والتخصصات في هذه المرحلة.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء التنظيمي: هو المعرفة الشاملة المتعمقة لجميع العوامل المؤثرة في عمل المنظمة ، والتكيف مع البيئة لاتخاذ القرارات السليمة (الشمري والزيادي ، ٢٠١٨ ، ١٣٦). وأيضًا أنه القدرة الكلية للأفراد والقيادات بالمؤسسة على المرونة والابتكار التنظيمي ، والتكيف مع مختلف الظروف المحيطة واستغلال المعرفة وتطويرها لتقديم قيمة مضافة تساعد على التميز في الأداء (قرني وأبو سيف ،٢٠١٦ ، ٦٧).

وبناءً على ما سبق؛ يمكن تعريف الذكاء التنظيمي - إجرائيًّا — بأنه: قدرة المشرفة التربوية على التكيّف والمرونة في التعامل مع المشكلات والتغيرات البيئية ، من خلال الاستغلال الأمثل لقدرات المعلمات وتبادل المعرفة بينهم لاتخاذ القرارات السليمة ، للوصول إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري عرضًا لمفهوم أبعاد الذكاء التنظيمي وعلاقة مهام المشرف التربوي بأبعاد الذكاء التنظيمي ، ثم أهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع في المؤسسات التعليمية.

أولًا: الذكاء التنظيمي Organizational Intelligence:

يعد الذكاء التنظيمي مفهومًا حديثًا في أدبيات إدارة المنظمات في القرن الواحد والعشرين ، ويشير كنعان وقاسم (٢٠١٩) إلى أنه تم استخدام مصطلح الذكاء التنظيمي لأول مرة من قبل "كارل ألبرشت" ، بطرح استبانة عبارة عن تقييم موجه للمدراء لمعرفة مدى قدرتهم على تطبيق مفهومه.

حيث يمثّل الذكاء التنظيمي القدرة على إدارة كل القدرات المتاحة من خلال أبعاده ، وفيما يلي تفصيل لكل بُعد على حدة:

أبعاد الذكاء التنظيمي:

أشار ألبرشت (Albrecht, 44 ,2003) إلى أن للذكاء التنظيمي سبعة أبعاد ، وهي: (الرؤية الاستراتيجية ، المصير المشترك ، الرغبة في التغيير ، القلب ، الموائمة والانسجام ، نشر المعرفة ، وضغط الأداء) واتفق معه كلٌّ من: (سالم ومحمد ، ٢٠١٧) ، و(عبد الستار وأمين ، ٢٠١٨) ، و(قرني وأبو سيف ، ٢٠١٦). وتتبنى الدراسة هذه الأبعاد (الرؤية الاستراتيجية ، الرغبة في التغيير ، نشر المعرفة ، ضغط الأداء) باعتبارها ضمن مهام المشرف التربوي.

١. **الرؤية الاستراتيجية** Strategic Vision : عرّف يعقوبي (Yaghoubi et al, 61 ,2011) الرؤية الاستراتيجية بأنها قدرة المنظمة على تحقيق التكافؤ للتطّور ، والتعبير عن أهداف المنظمة ، ووضع تصور واضح لمستقبلها في بيئة أعمال متقلبة وغير مستقرة ، تسعى المنظمات فيها إلى تحقيق النجاح. وأوضح عباس (٢٠١١ ، ٦٦) بأنها تصورات أو توجهات لما تطمح المؤسسة أن تصل إليه في المستقبل ، حيث تتحقق من خلال حشد الطاقات والموارد ، وقدرتها على تحقيق التكافؤ ووضع أهداف مستقبلية ممكن تحقيقها.

ويقصد ببُعد الرؤية الاستراتيجية بأنها: تصّورات لما تطْمح مؤسسات التعليم عامة والمرحلة الثانوية خاصة بأن تصل إليه في المستقبل ، حيث تتحقق من خلال حشد قدرات المعلمات والموارد المتاحة بالمدرسة من قِبل المشرفة التربوية ، وقدرتها على تحقيق التكافؤ ، وتوجيه مسارات العمل بالشكل المطلوب.

٢. **الرغبة في التغيير** Appetite for change : يعرّف محمود (٢٠١٧ ، ٢٥) التغيير بأنه سلسلة من المراحل التي يتم الانتقال من خلالها من وضع قائم إلى وضع جديد ، والهدف منه زيادة القدرة على المنافسة وسرعة التكيف مع متغيرات البيئة المحيطة؛ للارتقاء بجودة الخدمات. وعرّف ألبرشت (Albrecht, 45, 2003) الرغبة بالتغيير بأنها قدرة المؤسسات على مواجهة التغيرات غير المتوقعة ، وتتحقق من خلال تهيئة بيئة المؤسسة بهذه الرغبة الكبيرة للتغيير ، وبذلك يكون نموذج العمل فيه تحدي وتحفيز وفرصة لتعلم طرق جديدة للنجاح.

ويقصد ببُعد الرغبة في التغيير بأنه: الانتقال من وضع المدرسة الحالي إلى وضع جديد لزيادة قدرة المدرسة على المنافسة والتكيف مع المتغيرات المحيطة ، وقدرة المشرفة التربوية على حل المشكلات بالمدرسة بمرونة ، وتكوين نموذج عمل فيه تحدي وتحفيز للمعلمات ، وفرصة لتّعلم مهارات وطرق جديدة.

٣. **نشر المعرفة** Knowledge Deployment: يشير كلٌّ من غلامي وصافي (Gholami & Safaee, 157-158, 2013) إلى أن نشر المعرفة تعني: القدرة على الإبداع والتنظيم وتطبيق المعرفة ومشاركتها. وأضاف قرني وأبو سيف (٢٠١٦ ، ٧١) إلى أن عملية نشر المعرفة لا تشكّل نفس معنى إدارة المعرفة ، حيث إن نشر المعرفة يتعامل مع قدرة الثقافة بالمنظمة على الاستفادة من مواردها الفكرية والمعلوماتية ذات القيمة واستغلالها استغلالًا مناسبًا.

ويقصد ببُعد نشر المعرفة بأنه: تبادل المعلومات والمعرفة بين المشرفة التربوية والمعلمات ، واستغلال خبرات ومعارف المعلمات في تطبيقها ، والاستفادة منها في تبني أساليب تساعد على دعم عملية التعلّم والتعليم.

٤. **ضغط الأداء** Performance Pressure: عرّفت الخفاجي (٢٠١٠ ، ٧٠) بأن بُعد ضغط الأداء يقصد به: إحساس أعضاء المنظمة بالأداء المفترض وما ينبغي إنجازه مع إيمانهم بصدق أغراضه ، ويكون دور القادة بدعم الإحساس بضغط الأداء ، ولكن يكون لذلك تأثير أعلى عندما يقبل أعضاء المنظمة ، ويعدونه ترجمة واستجابة لمجموعة توقعاتهم لتحقيق النجاح المشترك.

ويقصد ببُعد ضغط الأداء بأنه: إدراك المعلمات لما ينبغي إنجازه وتحقيقه وفق أهداف المدرسة ، بحيث يكون لذلك تأثير أعلى عندما تتقبله المعلمات ويعدونه ترجمة لمجموعة توقعاتهم لتحقيق نجاح المدرسة ومخرجات التعليم ، ويكمن دور المشرفة التربوية في دعم الإحساس بضغط الأداء ، مما يجعل المعلمات تحت ضغط للوصول للأداء المطلوب.

ثانيًا: علاقة مهام المشرف التربوي بأبعاد الذكاء التنظيمي:

يعد المشرف التربوي من أهم الداعمين للعملية التعليمية ، على اعتبار أنه الحضانة الرئيسة لجميع جوانب العملية التعليمية ومكوناته ، حيث لم يعد دور المشرف التربوي يقتصر على تقييم أعمال المعلمين ، بل تطّور ونمى ليصبح عملية فنية تهدف لتهيئة الظروف لتطوير المعلمين وتحسين عملية التعليم ، ويتطلب ذلك جهود تعاونية ، تتطلب ممارسة الذكاء التنظيمي لمشاركة جميع المعنيين في العملية التعليمية.

وأشار كل من غلامي وصافي (Gholami & Safaee, 163, 2013) إلى أن درجة ممارسة المدير لأبعاده يعد مؤشرًا لإنتاجية المدير والمنظمة ، وإيجاده بيئة عمل تساعد الموظفين على استغلال قدراتهم ، ومهاراتهم ، ومعارفهم ، وتوجيهها نحو تحقيق رسالة المنظمة وهدفها. وأضاف الزيد

(٢٠١٦ ، ٢٨) إلى أن العلاقة الجيدة التي يمتلكها مدير المنظمة وقدرته على تحديد المهام تبعًا لطبيعة الوظيفة لكل موظف ، تعد من المؤشرات الدالة على وعي المدير وامتلاكه قدر جيد من المعرفة ، ومؤشرًا من مؤشرات الذكاء لدى مديري المنظمة ، حيث يعدُّ أحد العوامل المؤثرة؛ كونه أحد العوامل القيادية التي لا يمكن إنكارها؛ لذلك فإن هناك أهمية للعلاقة بين الذكاء التنظيمي وأداء المدير.

وحتى تتضح الرؤية مما سبق؛ فإن مدى وعي المشرف التربوي لقدرات المعلمين ، وامتلاكه لقدر من المعرفة والمعلومات ، يعدُّ مؤشرًا لذكاء منظمة التعليم؛ باعتبار المشرف واحدًا من العوامل القيادية المؤثرة في التعليم العام ، وممارسة المشرف التربوي لأبعاده يؤدي إلى خلق بيئة تفاعلية ذكية ومنظمة بالمدرسة ، كما يمثّل استثمارًا لأهم الموارد وهو المورد البشري ، بما يحقق الأهداف التعليمية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضًا لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

دراسة عبد الستار وأمين (٢٠١٩): هدفت إلى رصد واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية المصرية وذلك لوضع آليات مقترحة لتطويره في ضوء مدخل الذكاء التنظيمي ، من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي منهج للدارسة ، والاستبانة كأداة حيث تكونت من سبعة محاور وهي أبعاد الذكاء التنظيمي ، وتكون مجتمع الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بثلاث جامعات حكومية "الفيوم والمنيا وعين شمس" بواقع (١٦) كلية ، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٣٢٠) من رؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

أهم ما توصلت إليه النتائج بأن ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية المصرية لمدخل الذكاء التنظيمي بأبعاده السبعة جاءت بدرجة منخفضة.

دراسة سالم، ومحمد (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء التنظيمي والإبداع في التعليم الثانوي بنوعية عام وفني ، حيث اعتمد المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدارسة ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدارسة تكونت من أبعاد الذكاء ، وتكون مجتمع الدراسة من بعض مدارس التعليم الثانوي في الإدارات التعليمية ببعض مراكز محافظة الشرقية ، حيث اشتملت عينة الدراسة من (٢١٨) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية.

وأظهرت النتائج أن الذكاء التنظيمي جاء بمستوى متوسط لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين ، واحتل الترتيب الأول (بُعد المصير المشترك) ، بينما (بُعد نشر المعرفة) احتل آخر ترتيب.

دراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦): هدفت إلى رصد مستوى الذكاء التنظيمي جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية كمنظمة في ضوء نموذج البرشت ، والتعرف على أهميته في تحقيق التميز في الأداء ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت من سبعة محاور وهي أبعاد الذكاء التنظيمي ، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، واشتملت العينة على (١٥٢) من أعضاء هيئة التدريس.

أهم ما توصلت إليه النتائج بأن مستوى الذكاء التنظيمي في المنظمة متوسط ، وتوصلت النتائج إلى اتفاق عينة الدراسة إلى أن أبعاده تسهم بدرجة عالية في تميز الأداء ، حيث جاء (بُعد نشر المعرفة) بأعلى الأبعاد أهمية في تميز الأداء ، وأقلها (بُعد الرغبة في التغيير).

دراسة العقلا (٢٠١٦): هدفت إلى رصد مستوى الذكاء التنظيمي السائد في الجامعات السعودية ، ومدى تأثيره على فعالية القرارات الاستراتيجية في الجامعات السعودية ، وتم استخدام منهجي الوصفي والتحليلي للوصول لأهداف الدراسة ، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة ، وتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس ، بجامعات المنطقة الغربية ، وهي جامعة (الملك عبد العزيز بجدة ، وأم القرى بمكة المكرمة ، والطائف) واشتملت عينة الدراسة من (٤٢١) من أعضاء هيئة التدريس.

وتوصلت النتائج إلى أنه توجد درجة مرتفعة من الذكاء التنظيمي لدى فئات الدراسة ، كما أن هناك اتفاق العينة حول إدراك العلاقة بين الذكاء التنظيمي وعملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

دراسة غلامي وصفي Gholami, and Safaee (٢٠١٢): هدفت لمعرفة العلاقة بين الذكاء التنظيمي وأداء مديري التعليم ، واعتمد المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدراسة ، وتم استخدام استبانة البرشت للذكاء التنظيمي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التعليم في جامعات جرمسار وعددهم (٤٠).

وأظهرت النتائج من وجهة نظر العينة بأن هناك علاقة ايجابية بين الذكاء التنظيمي وأداء مديري التعليم. كما توصلت إلى أن المديرين الذين لديهم مستوى عالي لبعد نشر المعرفة كانوا أكثر نجاحًا في مجال التدريس بالكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض هذه الدراسات تبيَّن أن هناك تشابهًا بين الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي المسحي مع دراسة (عبد الستار وأمين ، ٢٠١٩) و(سالم ومحمد ، ٢٠١٧) و(قرني وأبوسيف ، ٢٠١٦) و(Gholami and Safaee , 2012).

أما من حيث الأداة فقد تشابهت مع دراسة (عبد الستار وأمين ، ٢٠١٩) و(سالم ومحمد ، ٢٠١٧) و(قرني وأبو سيف ، ٢٠١٦) و(Gholami and Safaee , 2012).

ولقد تمثلت استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية ، حيث تشابهت مع دراسة سالم ومحمد (٢٠١٧).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، وفي حد علم الباحثة لا توجد دراسة مشابهة من حيث الهدف.

منهج الدراسة:

سعيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة لتحقيق أهدافها اُستخدم المنهج الوصفي المسحي ، حيث يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ، ويعبر عنها كيفيًّا أو كميًّا للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطوره (عبيدات وآخرون ، ٢٠١٢ ، ١٨٠).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة مكة المكرمة والبالغ مجمل عددهنّ (٢٧٠٥) معلمة ، حيث بلغ عدد المدارس الثانوية (١١١) مدرسة ، وفقًا للتقرير الإحصائيَّ لإدارة تعليم مكة المكرمة لعام ١٤٤٠ – ١٤٤١ هـ.

عينة الدراسة:

تم ارسال الاستبانات الإلكترونية لجميع أفراد مجتمع الدراسة الفصل الدراسي الثاني بشهر رجب من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ ، واسترجاع (٣٦٠) استبانة صالحة للتحليل ، وعليه فإن العدد الذي تم استرداده يكفي للتعبير عن أفراد مجتمع الدراسة في ضوء جدول (Morgan , Krejcie 1970 , 607-610).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمكتب التابع للمدرسة

مكتب التعليم	عدد المدارس	اجمالي عدد المعلمات	النسبة المئوية المستردة	التكرار
جنوب مكة	١٠	٢٩٣	٪١٠,٨	٥١
شرق مكة	١٧	٤٥٤	٪١٦,٨	٨٢
شمال مكة	٢١	٥٢٥	٪١٩,٤	٤٥
غرب مكة	٢٠	٥٣٤	٪١٩,٧	٧٦
وسط مكة	٢٢	٦١٩	٪٩,٢٢	٧٤
التعليم الأهلي	٢١	٢٨٠	٪١٠,٤	٣٢
المجموع	١١١	٢٧٠٥	٪١٠٠	٣٦٠

باستقراء جدول (١) يتضح أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة موزعة على مراكز التعليم في المنطقة بشكل مناسب حيث تراوحت ما بين نسبة (٢٢,٩٪) لمكتب وسط و (١٠,٨٪) للمكتب الاهلي.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئويَّة
أقل من ٥ سنوات	٣٤	٪٩,٤
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠٤	٪٢٨,٩
أكثر من ١٠ سنوات	٢٢٢	٪٦١,٧
المجموع	٣٦٠	٪١٠٠

باستقراء جدول (٢) يتضح أن (٢٢٢) من استجابات أفراد مجتمع الدراسة يمثلن ما نسبته ٦١,٧٪ سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات وهن الفئة الكبرى ، بينما (١٠٤) منهن يمثلن ٢٨,٩٪ سنوات خبرتهن من ٥ إلى ١٠ سنوات ، و(٣٤) منهن يمثلن ما نسبته ٩,٤٪ سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربويَّة ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي ، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء الأداة (الاستبانة) ، وتكونت من

قسمين: القسم الأول: يحتوي على البيانات الأوليَّة الخاصة باستجابات أفراد مجتمع الدراسة ، والمتـــمثلة في: (سنوات الخبرة ، المكتب التابعة له). القسم الثاني: ويتكوَّن من (٣٥) عبارة ، موزعة على محورين أساسيين: (قياس درجة ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية ، ومعوقات ممارسة الأبعاد من وجهة نظرهن). وجدول (٣) يوضح عدد عبارات الاستبانة ، وكيفيَّة توزيعها على المحاور.

جدول (٣)

أبعاد الاستبانة وعباراتها

المحور	البُعد	عدد العبارات	المجموع
١- قياس درجة ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة.	الرؤية الاستراتيجية	٧	٢٨ فقرة
	الرغبة في التغيير	٧	
	نشر المعرفة	٧	
	ضغط الأداء	٧	
٢- معوقات ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة.			٧عبارات
الاجمالي			٣٥ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد مجتمع الدراسة ، وفق درجات الموافقة التالية: (عالية – متوسطة – ضعيفة). ومن ثم التعبير عن ذلك كميًّا ، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة ، وفقًا للتالي: عالية (٣) درجات ، متوسطة (٢) درجتان ، ضعيفة (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١. الصدق الظاهري: وهو الصدق المعتمد على المحكمين ، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية والمكونة من (٣٩) عبارة على عدد من الخبراء والمتخصصين للتحقق من صدق الاستبانة ، وعددهم (١٤) مُحَكَّمًا منهم (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، بالإضافة إلى (٦) خبراء من إدارة التعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية ، للحكم على وضوح العبارات وأهميتها وانتمائها للأبعاد التي تقيسها ، إضافة إلى التعديلات التي يقترحونها من حذف وإضافة أو تغيير صياغتها.

٢. صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون ، واتضح من خلال جدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة ، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ وهذا يعطي دلالة ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة.

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط الخطي لكل عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة
١	٠,٧٠**	١٠	٠,٧٦**	١٩	٠,٨٠**	٢٨	٠,٧٦**
٢	٠,٧٥**	١١	٠,٧٨**	٢٠	٠,٧٨**	٢٩	٠,٧٠**
٣	٠,٧٦**	١٢	٠,٨٤**	٢١	٠,٧٦**	٣٠	٠,٧٥**
٤	٠,٧٢**	١٣	٠,٨٠**	٢٢	٠,٧٣**	٣١	٠,٧٦**
٥	٠,٧٤**	١٤	٠,٧٥**	٢٣	٠,٩٧**	٣٢	٠,٧٢**
٦	٠,٦٩**	١٥	٠,٦٩**	٢٤	٠,٧٦**	٣٣	٠,٧٤**
٧	٠,٧٤**	١٦	٠,٧٩**	٢٥	٠,٧٩**	٣٤	٠,٦٩**
٨	٠,٧٨**	١٧	٠,٧٣**	٢٦	٠,٧٢**	٣٥	٠,٧٤**
٩	٠,٧٥**	١٨	٠,٧٤**	٢٧	٠,٧٧**	–	–

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

ثبات أداة الدراسة:

تحقق ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة ، وحسبت قيما معامل ألفا كرونباخ ، وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها ، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

يتضح من جدول (٥) أن معامل الثبات العام بلغ (٠,٨٩) ، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني ، كما يُعد مؤشرًا مهمًّا على أن العبارات المكونة لمحاور الاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة ، في حال إعادة تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة مرة أخرى. ويستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة الدراسة (الاستبانة) ، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه ، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور وأبعاد الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
١- قياس درجة ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة.	الرؤية الاستراتيجية	٧	٠,٩١
	الرغبة في التغيير	٧	٠,٩٣
	نشر المعرفة	٧	٠,٩٢
	ضغط الأداء	٧	٠,٧٨
٢- معوقات ممارسة أبعاد الذكاء التنظيمي لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة		٧	٠,٩١
الثبات العام		٣٥	٠,٨٩

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي بمدينة مكة المكرمة؟"

تم استخدام التحليل الوصفي لوصف الأبعاد؛ وصولًا إلى تحديد درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية ، كما هو موضح جدول (٦).

جدول (٦)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على درجة استجابة جميع أبعاد الذكاء التنظيمي

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١	الرؤية الاستراتيجية	٢,٢١	٠,٥٩	متوسطة	٤
٢	الرغبة في التغيير	٢,٢٢	٠,٦٣	متوسطة	٣
٣	نشر المعرفة	٢,٣٨	٠,٥٩	مرتفعة	١
٤	ضغط الأداء	٢,٣٣	٠,٦١	متوسطة	٢
درجة ممارسة المشرفات التربويات لأجمالي أبعاد الذكاء التنظيمي بمدينة مكة المكرمة		٢,٢٩	٠,٥٧	متوسطة	

من خلال جدول (٦) يتضح بأن درجة ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي بمدينة مكة المكرمة ، جاءت بمتوسط حسابي (٢,٢٩) من خلال أبعاده الأربعة: الرؤية الاستراتيجية (٢,٢١) ، الرغبة في التغيير (٢,٢٢) ، نشر المعرفة (٢,٣٨) ، ضغط الأداء (٢,٣٣). وجاء ترتيب كل بعد كما يلي: نشر المعرفة ، ضغط الأداء ، الرغبة في التغيير ، الرؤية الاستراتيجية.

ومن النتيجة وبشكل عام ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى ضعف الكفاءة المهنية لدى بعض المشرفات التربويات ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦) ، والتي وضحّت بأن درجة ممارسة الذكاء التنظيمي بجامعة الإمام محمد بن سعود جاء بدرجة متوسطة ، ودراسة سالم ومحمد (٢٠١٧) بأن أبعاده تتوفر بدرجة متوسطة بالنسبة لمعلمي التعليم الثانوي العام.

أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المشرفات التربويات لكل بُعد ، بالتفصيل على النحو التالي:

البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية: جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المشرفات التربويات لبُعد الرؤية الاستراتيجية

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
١	توظّف المشرفة التربوية رسالة التعليم لتوجيه صنع القرارات.	١٥٠	١٦٢	٤٨	٢,٢٨	٠,٦٩	متوسطة	٣
٢	تحفّز المشرفة التربوية المعلمات لإظهار قدراتهن لإنجاز أعمالهن.	١٩٢	١٣١	٣٧	٢,٤٣	٠,٦٧	مرتفعة	١
٣	تَعمل المشرفة التربوية على تحقيق التطور المستمر لأداء المعلمات.	١٨٢	١٣٤	٤٤	٢,٣٨	٠,٦٩	مرتفعة	٢
٤	تَضع المشرفة التربوية خطة للإنجاز عند حدوث التغيرات المفاجئة.	١١٠	١٥٠	١٠٠	٢,٠٣	٠,٧٦	متوسطة	٦
٥	تُوضّح المشرفة التربوية للمعلمات الأهداف التفصيلية وتشتق منها الأهداف التعليمية المعتمدة في مجالها.	١٣٥	١٤٣	٦٤	٢,٢٥	٠,٧٤	متوسطة	٤
٦	تُدرك المشرفة التربوية الوضع العام بالمدرسة من حيث الامكانات البشرية والمادية المتاحة.	١٢٧	١٤٦	٨٧	٢,١١	٠,٧٦	متوسطة	٥
٧	تُعِد المشرفة التربوية خطط تسهم في رفع مستوى الطالبات الدراسي.	١٠٦	١٠٣	١٢٣	١,٩٥	٠,٨٠	متوسطة	٧
	المتوسط العام				٢,٢١	٠,٥٩	متوسطة	

باستقراء الجدول (٧) يتضح استجابة عينة الدراسة بأن ممارسة المشرفات التربويات لبعد الرؤية الاستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن مهمة المشرفة التربوية الأساسية

هي حلقة وصل بين إدارة التعليم والميدان (المدرسة) وترجمة لرسالة التعليم وأهدافه ، من أجل صنع القرارات لتحقيق أهداف العملية التعليمية. واتفقت النتيجة مع دراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦) بأن درجة تطبيق الرؤية الاستراتيجية بجامعة الإمام محمد بن سعود جاءت بدرجة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص المشرفة التربوية على النزول للميدان ، وتقييم أداء المعلمات وإعطائهم التقييم مباشرة ، وتحفيزهن من خلال بطاقة التعلم النشط عند تقديم استراتيجيات حديثة؛ للارتقاء بمستوى أعمالهن.

وبالمرتبة الأخيرة عبارة رقم (٧) بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفة التربوية تطلب من المعلمات وضع خطط علاجية متماشية مع مقرراتهن ، واقتصار دورها على متابعة سير العملية التعليمية.

البعد الثاني: الرغبة في التغيير: جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المشرفات التربويات لبُعد الرغبة في التغيير

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
٨	تَعمل المشرفة التربوية على تنمية مهارات المعلمات باستمرار بما يتلاءم مع بيئة المدرسة.	١٤٨	١٤٧	٦٥	٢,٢٣	٠,٧٣	متوسطة	٤
٩	تتقبل المشرفة التربوية أفكار المعلمات الجديدة بمرونة.	١٦٦	١٣٢	٦٢	٢,٢٩	٠,٧٤	متوسطة	٢
١٠	تنشُر المشرفة التربوية ثقافة قبول التغيير لدى المعلمات.	١٥٦	١٤٤	٦٠	٢,٢٧	٠,٧٣	متوسطة	٣
١١	تُشجّع المشرفة التربوية المعلمات على إيجاد طُرق أفضل لأداء علمهن.	١٩٠	١١٩	٥١	٢,٣٩	٠,٧٢	مرتفعة	١
١٢	تُتيح المشرفة التربوية بدائل متعددة أمام المعلمات للقيام بعملهن.	١٢٢	١٤٥	٩٣	٢,٠٨	٠,٧٧	متوسطة	٧
١٣	تُقدم المشرفة التربوية الدعم للمعلمات في تطبيق استراتيجيات جديدة في التعليم.	١٥٢	١٣٣	٧٥	٢,٢١	٠,٧٧	متوسطة	٥
١٤	تحرص المشرفة التربوية على تنفيذ خطط خاصة مع المعلمات للرفع من مستوى الطالبات.	١٣٢	١٢٨	١٠٠	٢,٠٩	٠,٨٠	متوسطة	٦
	المتوسط العام				٢٢,٢	٠,٦٣	متوسطة	

باستقراء الجدول (٨) يتضح استجابة عينة الدراسة بأن ممارسة المشرفات التربويات لبعد الرغبة في التغيير جاءت بدرجة متوسطة؛ واتفقت النتيجة مع دراسة كلٍّ من عبد الستار وأمين (٢٠١٩) ودراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦) ودراسة عزمي(Azma et al ,2012) حيث جاء بُعد الرغبة في التغيير بدرجة استجابة متوسطة.

جاءت عبارة رقم (١١) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى دور المشرفة التربوية في تحفيز المعلمات للبحث عن أفضل الطرق لأداء عملهن ، باعتبارهن المحرك والمنفذ للخطة التعليمية بالميدان ، مع تشجعهن على استخدام الوسائل والأساليب الحديثة في إحداث التغيير المطلوب في العملية التعليمية.

وبالمرتبة الأخيرة عبارة رقم (١٢) بدرجة متوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن أغلبية استجابة مجتمع الدراسة من المعلمات ذوات خبرة ١٠ سنوات وأكثر ، وغالبًا المشرفة التربوية تتيح هذه البدائل للمعلمات الجدد لمساعدتهن في العملية التعليمية.

البعد الثالث: نشر المعرفة: جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المشرفات التربويات لبُعد نشر المعرفة

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
١٥	تُتيح المشرفة التربوية الفرصة للمعلمات لنشر وتبادل المعرفة فيما بينهن.	١٩٨	١٢٦	٣٦	٢,٤٥	٠,٦٧	مرتفعة	١
١٦	تتابع المشرفة التربوية الأفكار الجديدة والاتجاهات التربوية المعاصرة وتعرضها على المعلمات	١٧٦	١٢٤	٦٠	٢,٣٢	٠,٧٤	متوسطة	٦
١٧	تُظهر المشرفة التربوية الاحترام والتقدير للمعرفة والتعلم كمصادر رئيسية لنجاح العمل.	٢٣٤	٩٤	٣٢	٢,٥٦	٠,٦٥	مرتفعة	٣
١٨	تتفهم المشرفة التربوية بشكل تام المهارات الفردية لدى المعلمات.	١٧٣	١٣٠	٥٧	٢,٣٢	٠,٧٣	متوسطة	٥
١٩	تتيح المشرفة التربوية المعلومات اللازمة بالوقت المناسب.	١٥١	١٣٩	٧٠	٢,٢٣	٠,٧٥	متوسطة	٧
٢٠	تتابع المشرفة التربوية التجارب والمقترحات الجديدة بالميدان التربوي في المجتمع المحلي.	١٧٨	١٢٧	٥٥	٢,٣٤	٠,٧٣	مرتفعة	٤

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
٢١	تهتم المشرفة التربوية ببرامج التنمية المهنية للمعلمات.	٢٠٠	١١٨	٤٢	٢,٤٤	٠,٦٩	مرتفعة	٢
المتوسط العام					٢,٣٨	٠,٥٩	مرتفعة	

باستقراء الجدول (٩) يتضح استجابة عينة الدراسة بأن ممارسة المشرفات التربويات لبعد نشر المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة.

جاءت العبارة رقم (١٥) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفة التربوية تتابع أداء المعلمات ، وتحفزهن لإبراز ما لديهن وتشجع معلمات المكتب بحضور الدروس النموذجية للاستفادة وتبادل المعرفة بينهن ، وإقامة ملتقى كل عام تجتمع فيه معلمة من كل مدرسة بجميع مكاتب تعليم مكة لعرض كل جديد وتبادل الخبرات بالميدان.

وبالمرتبة الأخيرة عبارة رقم (١٩) بدرجة استجابة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى كثرة أعداد المعلمات اللاتي تشرف عليهن ، واكتفاء بعض المشرفات التربويات بالتوجيه ، بحيث تقوم المعلمة بالبحث عن المعلومات والاستفادة منها في العملية التعليمية.

البعد الرابع: ضغط الأداء: جاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة المشرفات التربويات لبُعد ضغط الأداء

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
٢٢	تدعم المشرفة التربوية المعلمات بأن أدائهن يسهم في نجاح عملية التعليم.	٢١٤	١٠٣	٤٣	٢,٤٨	٠,٧٠	مرتفعة	٢
٢٣	تتصرف المشرفة التربوية بسرعة في حل مشكلات أداء المعلمات.	١٥١	١٣٦	٧٣	٢,٢٢	٠,٧٦	متوسطة	٦
٢٤	تُقدم المشرفة التربوية تغذية راجعة للمعلمات حول أدائهن بشكل منتظم.	١٥٩	١٣٥	٦٦	٢,٢٦	٠,٧٥	متوسطة	٥

م	العبارات	التكرار			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة				
٢٥	توضّح المشرفة التربوية للمعلمات الجدد مدى الاسهامات المتوقعة منهن.	١٧٣	١٣٧	٥٠	٢,٣٤	٠,٧١	مرتفعة	٤
٢٦	تعمل المشرفة التربوية على توجيه المعلمات لدورات التنمية المهنية لتحسين أدائهن.	٢٢٠	٩٥	٤٥	٢,٤٩	٠,٧١	مرتفعة	١
٢٧	تعمل المشرفة التربوية على رعاية المعلمات المتميزات من خلال الاستفادة من خبراتهن الميدانية.	٢٠٤	١٠٨	٤٨	٢,٤٣	٠,٧٢	مرتفعة	٣
٢٨	تضع المشرفة التربوية خطة علاجية للمعلمات لتلافي جوانب القصور لديهن.	١٣٥	١٣٥	٩٠	٢,١٣	٠,٧٨	متوسطة	٧
المتوسط العام					٢,٣٣	٠,٦١	متوسطة	

باستقراء الجدول (١٠) يتضح استجابة عينة الدراسة بأن ممارسة المشرفات التربويات لبعد ضغط الأداء جاءت بدرجة متوسطة؛ واتفقت النتيجة مع دراسة كلٍّ من قرني وأبو سيف (٢٠١٦) ودراسة سالم ومحمد (٢٠١٧) بدرجة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٢٦) بالمرتبة الأولى ودرجة استجابة مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى حرص المشرفة التربوية بداية كل فصل دراسي للاجتماع مع المعلمات ، لتلمس الاحتياج المهني للدورات التدريبية لكل معلمة ، ووعي المشرفة التربوية بأهمية برامج التنمية المهنية والتي تساعد على تحسين أدائهن؛ وتنمية الكفايات العلمية والعملية لدى المعلمات.

وبالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢٨) بدرجة استجابة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن بعض المشرفات التربويات ليس لديهن المهارة الكافية لمعالجة جوانب الضعف والقصور للمعلمات.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني الذي ينص على: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات (سنوات الخبرة– المكتب التابع للمدرسة)؟"

- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار التباين الأحادي "One way Anova" ، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، تبعًا لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥).

جدول (١١)

اختبار التباين الاحادي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	الخبرة	تحليل التباين					
		المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة المعنوية
الرؤية الاستراتيجية	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٢	٠,٧٨	٠,٤٠	٠,٣٢	١,١٤
	٦ إلى ١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٥٧	١٢٣,٨	٠,٣٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع	٣٥٩	١٢٤,٦			
الرغبة في التغيير	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٢	٠,٤٩	٠,٢٤	٠,٥٥	٠,٦١
	٦ إلى ١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٥٧	١٤٣,٣	٠,٤٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع	٣٥٩	١٤٣,٨			
نشر المعرفة	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٢	١,٣	٠,٦٥	٠,١٥	١,٩٠
	٦ إلى ١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٥٧	١٢٢,٠	٠,٣٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع	٣٥٩	١٢٣,٣			
ضغط الأداء	أقل من ٥ سنوات	بين المجموعات	٢	١,٦	٠,٧٨	٠,١٢	٢,١٥
	٦ إلى ١٠ سنوات	داخل المجموعات	٣٥٧	١٣٠,٤	٠,٣٧		
	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع	٣٥٩	١٣٢,٠			

** عند درجة معنوية دالة عند (٠,٠٥)

وكما يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفة التربوية تتعامل بالأسلوب نفسه مع جميع المعلمات بغض النظر عن سنوات خبرتهن.

فيما يتعلق بمتغير المكتب التابع للمدرسة:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي "One way Anova" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، في ضوء متغير مكتب التعليم التابعة له المدرسة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥).

جدول (١٢)

اختبار التباين الاحادي تبعًا لمتغير مكتب التعليم التابعة له المدرسة

الأبعاد	المكتب التابعة له	تحليل التباين					
		المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة المعنوية
الرؤية الاستراتيجية	أهلي	بين المجموعات	٠,٢٣	٥	٠,٠٥	٠,٩٩	٠,١٣
	جنوب						
	شرق	داخل المجموعات	١٢٤,٤	٣٥٤	٠,٣٥		
	شمال						
	غرب	المجموع		٣٥٩			
	وسط						
الرغبة في التغيير	أهلي	بين المجموعات	٠,٧٧	٥	٠,١٥	٠,٨٦	٠,٣٨
	جنوب						
	شرق	داخل المجموعات	١٤٣,١	٣٥٤	٠,٤٠		
	شمال						
	غرب	المجموع	١٤٣,٧٨	٣٥٩			
	وسط						
نشر المعرفة	أهلي	بين المجموعات	٠,٨٣	٥	٠,١٧	٠,٨٠	٠,٤٨
	جنوب						
	شرق	داخل المجموعات	١٢٢,٤٥	٣٥٤	٠,٣٥		
	شمال						
	غرب	المجموع	١٢٢,٢٨	٣٥٩			
	وسط						
ضغط الأداء	أهلي	بين المجموعات	٠,٩٢	٥	٠,١٩	٠,٧٨	٠,٥٠
	جنوب						
	شرق	داخل المجموعات	١٣١,١	٣٥٤	٠,٣٧		
	شمال						
	غرب	المجموع	١٣٢,٠٢	٣٥٩			
	وسط						

** عند درجة معنوية دالة عند (٠,٠٥)

باستقراء جدول (١٢) يتضح أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة تبعًا لمتغير المكتب التابعة له؛ وقد يعزى ذلك إلى أن إدارة التعليم بمكة هي المرجع الأساسي لمكاتب التعليم والمتابعة من قبلهم ، وأيضًا قيام رئيسات الأقسام بإدارة الإشراف التربوي لكل مكتب بعمل اجتماعات بشكل مستمر؛ لمتابعة كل جديد وتبادل الخبرات فيما يهم الميدان.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث الذي ينص على: "ما معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟"

تم استخدام التحليل الوصفي لوصف محور معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، كما هو موضح جدول (١٣).

جدول (١٣)

معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي

م	العبارات	التكرار		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		مرتفعة	منخفضة			
١	.المشرفة التربوية غير متقبلة المقترحات التي تقدمها المعلمات	١٣٢	٢٢٨	١,٣٧	٠,٤٨	٥
٢	.ضعف المشرفة التربوية في التعامل مع التغيرات المفاجئة بمرونة	١٢٧	٢٣٣	١,٣٥	٠,٤٨	٦
٣	.قلة اهتمام المشرفة التربوية بالحالات السلوكية والنفسية للمعلمات	١٦٨	١٩٢	١,٤٧	٠,٥٠	٤
٤	.قلة ثقة المشرفة التربوية بمهارات المعلمات وقدراتهن	١٣٤	٢٢٦	١,٣٧	٠,٤٨	٥ مكرر
٥	.كثرة عدد المعلمات اللاتي تقوم المشرفة التربوية بالإشراف عليهن	٢٥٨	١٠٢	١,٧٢	٠,٤٥	١
٦	.قلة إجادة بعض المشرفات التربويات لمهارات الحوار والإقناع	٢١٣	١٤٧	١,٥٩	٠,٤٩	٣
٧	نظرة بعض المعلمات للمشرفات التربويات على أنهن يتصيدن .الأخطاء	٢٤٦	١١٤	١,٦٨	٠,٤٧	٢
	المتوسط العام			٢,٣٨	٠,٥٩	

باستقراء عبارات معوقات ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي ، حيث تم ترتيب العبارات تنازليًّا كما يلي:

جاءت العبارة رقم (٥) المرتبة الأولى؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة عدد المشرفات بإدارة التعليم ، وأن المشرفة التربوية للتخصص الواحد تقوم بالإشراف على جميع مراحل التعليم العام (الابتدائية ،

والمتوسطة ، والثانوية) في الوقت نفسه؛ مما يجعلها غير قادرة على توجيه المعلمات الجدد ، ويشكل عبئًا يعيق أداء مهامها وممارسة الذكاء التنظيمي في عملها.

والعبارة رقم (٧) بالمرتبة الثانية؛ وهذا ما يزيد العبء على المشرفة التربوية ، بحيث تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لبناء علاقة إيجابية مع المعلمات قبل الشروع في تطوير أدائهم.

وبالمرتبة الثالثة العبارة رقم (٦)؛ وهذا ما يؤدي إلى ضعف التوجيه الصحيح والكافي للمعلمات.

أما العبارة رقم (٣) بالمرتبة الرابعة؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف المرونة في حل المشكلات والتغلب عليها بالمستوى المطلوب.

والعبارة رقم (١) بالمرتبة الخامسة؛ وقد يؤدي ذلك إلى إحباط المعلمات وضعف رغبتهن بالتغيير والتطوير. وعبارة (٤) بالمرتبة الخامسة مكرر؛ وقد يؤدي ذلك إلى ضعف الاستغلال الأمثل لقدرات المعلمات ومهاراتهن.

وأخيرًا عبارة رقم (٢) بالمرتبة الأخيرة؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف التكيف والمرونة مع القرارات والتغيرات المفاجئة.

كما تم رصد معوقات أخرى من قبل استجابات أفراد مجتمع الدراسة بالسؤال المفتوح ، وهي كالتالي: (كثرة المهام المسندة للمشرفة خارج نطاق الإشراف) ، (التمييز بين المعلمات) ، (ضعف الاهتمام بواقع المدارس والإمكانيات المتوفرة) ، (التوقعات المبالغ فيها بعيدًا عن واقع الميدان) ، (قلة الصلاحيات في اتخاذ بعض القرارات لحل المشكلات التي تواجهها خلال أداء العمل).

رابعًا: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع الذي ينص على: ما مقترحات التحسين لممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي؟

من خلال نتائج الدراسة تتضح بأن ممارسة المشرفات التربويات لأبعاد الذكاء التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة ، ووجود معوقات لتلك الممارسات؛ لذا تقترح الباحثة ما يلي:

مقترحات لبُعد الرؤية الاستراتيجية:

- إعطاء المشرفة التربوية الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات عند التغيرات المفاجئة.
- زيادة عدد زيارات المشرفة التربوية للمدرسة بشكل فعلي ، وعدم اقتصارها على حضور

الحصص الدراسية فقط؛ لتلمُّس واقع الميدان والمناهج الدراسية ، ومعرفة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بشكل أفضل.

مقترحات لبُعد الرغبة في التغيير:

- التجديد وتطوير الكفاءات ، والتخلص من النمط التقليدي للإشراف بما يخدم العملية التعليمية.
- توظيف المشرفة التربوية للمعرفة بالميدان ، وإتاحة البدائل الحديثة والمستجدات التربوية؛ لتحسين أداء المعلمات وإحداث التغيير للأفضل.

مقترحات لبُعد نشر المعرفة:

- تغذية مكاتب الإشراف التربوي بمشرفات ذوات خبرة حديثة ، حتى تكون مواكبة للجيل الحالي والثورة التكنولوجية؛ بحيث تكون متمكنة من تطبيق ما لديها من إمكانيات تقنية ومعرفية.
- زيادة إسهام المشرفات في القيام بالأبحاث والدراسات التربوية ، بما يسهم في نهضة العملية التعليمية.

مقترحات لبُعد ضغط الأداء:

- احترام المشرفة التربوية للمعلمات واحتياجاتهن بما يخدم العملية التعليمية.
- اهتمام المشرفة التربوية بالخطط العلاجية؛ لتلافي جوانب القصور بأداء المعلمات.
- حرص المشرفة التربوية على تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر للمعلمات.

وفي ضوء النتائج التي تم التوّصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

١. العمل على إشراك المشرفين التربويين في صياغة الرؤية الاستراتيجية لمدارس مكاتب التعليم ، بما يحقق الانتماء لهذه الرؤية والعمل على تحقيقها.

٢. تقديم حوافز مادية ومعنوية للمشرفات التربويات عند القيام بالدراسات والبحوث التربوية ، كنوع من التشجيع لهن على الاستمرار في تقديم ونشر الدراسات ، وكنوع من التحفيز للمشرفات الأخريات على المساهمة في تطوير مهاراتهن للقيام بالدراسات والبحوث ونشرها.

٣. أن يكون هناك مشرفات تربويات متخصصات لكل مرحلة من مراحل التعليم الأساسية؛ نظرًا لاختلاف الخصائص النفسية والسلوكية والمعرفية والمهارية لكل مرحلة ، وأيضًا اختلاف المعطيات والأساليب التربوية وفقًا للمرحلة الدراسية.

٤. إقامة لقاءات وورش عمل للمشرفات التربويات ترتكز على المداخل الادارية الحديثة ومن بينها الذكاء التنظيمي؛ لتوضيح دور ممارسة الأبعاد بشكل فعلي.

٥. إضافة معايير قياس أبعاد الذكاء التنظيمي في اختبار الترشيح للإشراف التربوي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الحربي ، فهد بن جهز زبن. (٢٠١٥). أداء المشرف التربوي في ضوء مفهوم الاقتصاد المعرفي بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ، ٢٦ (١٠٢) ، ٧٣-٩٨.

الخفاجي ، نعمة عباس. (٢٠١٠). الذكاء المنظمي: فكرة معاصرة في إدارة أزمات الأعمال. *مجلة الإدارة والاقتصاد* (٨٤) ، ٦٣- ٧٥.

الدرمكي ، أحمد بن مبارك. (٢٠١١). تطوير مهارات الإشراف: رؤية مستقبلية. *مجلة التطوير التربوي* (٦٤) ، ٤٣ - ٤٥.

الرويلي ، سعود بن جبيب. (٢٠١٧). درجة توافر المهارات التقنية لدى المشرف التربوي في ضوء خصائص مجتمع المعرفة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية* (١) ، ١٤١- ١٥٤.

الزيد ، عبد الله بدر. (٢٠١٦). *أثر إدارة الموارد البشرية في الذكاء التنظيمي: دراسة تطبيقية في قطاع النفط الكويتي*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة آل البيت ، الأردن.

سالم ، هانم؛ محمد ، أميرة. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الذكاء التنظيمي والابداع وإدارة الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية في ضوء المتغيرات الديموجرافية كما يدركه المعلمون. *مجلة الإرشاد النفسي* (٥٢) ، ١- ١٢٢.

الشمري ، أحمد عبد الله؛ الزيادي ، سحر عباس. (٢٠١٨). العلاقة بين الرشاقة التنظيمية والتجديد الاستراتيجي من خلال الدور الوسيط للذكاء التنظيمي دراسة تحليله لآراء عينة من العاملين في شركة كورك تيليكوم للاتصالات المتنقلة. *مجلة الإدارة والاقتصاد* ، ٢٦ (٧) ، ١٢٧- ١٥٧.

الطعاني ، أحمد حسن. (٢٠٠٧). *الإشراف التربوي: مفاهيمه ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه*. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عباس ، محمود السيد. (٢٠١١). مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية: دراسة نظرية تحليلية. *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٤* (٣٣) ، ٤٧- ١٠٥.

عبد الستار ، عبد الستار محروس؛ أمين ، رشا عويس. (٢٠١٩). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية المصرية في ضوء مدخل الذكاء التنظيمي. *المجلة التربوية* (٦٢) ، ١٨٥- ٢٤١.

عبيدات ، ذوقان؛ عدس ، عبد الرحمن؛ عبد الحق ، كابد. (٢٠١٢). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه* (الطبعة الرابعة عشر). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العبادي ، هاشم فوزي. (٢٠١٠). الذكاء التنظيمي كممارسة أعمال نحو بناء منظمة ذكية- منظور مفاهيمي. *ورقة عمل مقدمة بالمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة* ، ٨٥٨- ٨٦٦.

العبيدي ، فائق مشعل؛ الجنابي ، كفاح عباس. (٢٠١٧). قياس أداء المنظمات التعليمية باستخدام بطاقة الأداء المتوازنة على وفق منظور الخارطة الاستراتيجية رؤية مقترحة. *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية* ، ٧(٢) ، ٧٨- ٩٨.

العثمان ، خالد عبد العزيز. (٢٠١٧). الصعوبات التي يواجها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (٩٢) ، ٤٩٩- ٥١٤.

العقلا ، محمد بن علي فراج. (٢٠١٦). تأثير تكنولوجيا وآليات غدارة المعرفة كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء التنظيمي ودعم واتخاذ القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية على الجامعات السعودية. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة* ، ٣٠(١) ، ٣٤٥- ٣٧٧.

العنزي ، زيد فلاح. (٢٠١٦). دور المشرف التربوي في تطوير مهارات المعلم الجديد المهنية في التعليم العام. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ١٧(٥) ، ١٠٢- ١٢٣.

قاسم ، سامر أحمد؛ كنعان ، علي. (٢٠١٩). دور أبعاد الذكاء التنظيمي في تطوير أداء شركات التأمين دراسة ميدانية على شركات التأمين الخاصة في الساحل السوري. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* ، ٤١(٢) ، ٣١٥- ٣٣٥.

قرساس ، الحسين. (٢٠١٥). فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية* ، ٢٩(٩) ، ١٧٣٨- ١٧٦٢.

قرني ، أسامة محمود؛ أبو سيف ، محمود سيد. (٢٠١٦). مستوى الذكاء التنظيمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء نموذج " كارل البريشت " من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* (٢).

محمود ، هاني. (٢٠١٧). قيادة التغيير التنمية الإدارية. *الجهاز المركزي المصري للتنظيم والإدارة* (١٥٥ ، ١٥٤).

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Harbi, F. Z. (2015). The performance of the educational supervisor in light of the concept of knowledge economy in the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia. *College of Education Journal*, 26 (102), 73-98.

Khafaji, N. A. (2010). Organizational Intelligence: A Contemporary Idea in Business Crisis Management. *Journal of Administration and Economics* (84), 63-75.

Al Darmaki, A. M. (2011). Supervising skills development: a future vision. *Journal of Educational Development* (64), 43-45.

Al-Ruwaili, S. J. (2017). The degree of availability of technical skills of the educational supervisor in light of the characteristics of the knowledge society. *Taibah University Journal for Educational Sciences* (1), 141-154.

Al-Zaid, A. B. (2016). *The Impact of Human Resources Management on Organizational Intelligence: An Applied Study in the Kuwaiti Oil Sector*. Published Master Thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Salem, H.; & Muhammad, A. (2017). The structural model of the relationships between organizational intelligence, creativity, and school crisis management for high school principals in light of demographic variables as perceived by teachers. *Journal of Psychological Counseling* (52), 1-122.

Al-Shammari, A. A.; & Al-Ziyadi, S. A. (2018). The relationship between organizational agility and strategic renewal through the mediating role of organizational intelligence. Study its analysis of the views of a sample of workers in Cork Telecom for mobile communications. *Journal of Management and Economics*, 26 (7), 127-157.

Al-Taani, A. H. (2007). *Educational supervision: its concepts, objectives, foundations, and methods.* (1st edition). Cairo: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Abbas, M. E. (2011). Resistance to change towards a culture of quality and accreditation among faculty members in Egyptian universities: an analytical theoretical study. *Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration*, 14 (33), 47-105.

Abd al-Sattar, A. M.; & Amin, R. O. (2019). Developing the administrative performance of heads of scientific departments in Egyptian public universities in light of the organizational intelligence approach. *The Education Journal* (62), 185-241.

Obeidat, T.; Adas, A.; & Abdul Haq, K. (2012). *Understanding Scientific Research, Its Tools and Methods (Fourteenth Edition).* Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors.

Al-Abadi, H. F. (2010). Organizational intelligence as doing business towards building a smart organization - a conceptual perspective. *A working paper presented at the 11th Annual Scientific Conference Business Intelligence and the Knowledge Economy,* 858-866.

Al-Obeidi, F. M.; & Al-Janabi, K. A. (2017). Measuring the performance of educational organizations using the balanced scorecard according to the strategic map perspective, a proposed vision. *Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences*, 7 (2), 78-98.

Al-Othman, K. A. (2017). Difficulties that educational supervisors face in the Riyadh region from their point of view. *Arab Studies in Education and Psychology* (92), 499-514.

Al-Oqla, M.F. (2016). The Impact of Technology and Mechanisms of Knowledge Management as a Mediating Variable in the Relationship between Organizational Intelligence and Strategic Decision Support and Making: A Field Study on Saudi Universities. *Journal of Contemporary Business Research*, 30 (1), 345--377.

Al-Anzi, Z. F. (2016). The role of the educational supervisor in developing the professional skills of the new teacher in general education. *Journal of Scientific Research in Education*, 17 (5), 102-123.

Qasim, S. A.; & Canaan, A. (2019). The role of organizational intelligence dimensions in developing the performance of insurance companies A field study on private insurance companies in the Syrian coast. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 41 (2), 315-335.

Qarni, O. M.; & Abu Saif, M. S. (2016). The level of organizational intelligence at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in light of the "Karl Albrecht" model from the viewpoint of faculty members. *International Journal of Educational and Psychological Sciences* (2).

Mahmoud, H. (2017). Leading Change Management Development. *The Egyptian Central Agency for Organization and Administration* (155, 154).

المراجع الأجنبية: References

Albrecht, K. (2003). *The power of minds at work: Organizational intelligence in action*. New York: American Management Association, Amacom.

Azma, F.; Mostafapour, M. A. & Rezaei, H. (2012). The application of information technology and its relationship with organizational intelligence. *Procedia Technology* (1), 94-97.

Gholami, S.; & Safaee ,S. (2012). The relationship between the organizational intelligence and the performance of managers. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2(2), 155-165.

Kerjcie, R.; & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement* (30) ,607-610.

Yaghoubi, N.M.; Salehi, M.; & Nezhad, E.B. (2011). A relationship between tactical processes of knowledge management and Organizational Intelligence: Iranian Evidence. *World Applied Sciences Journal*,12(9), 1413-1421.

Alasfor, Khalid. (2023). University Instructors' Attitudes Toward the Appropriateness of Using YouTube as Tool for Knowledge Sharing to Facilitate Informal Learning, *Journal of Educational Science 9* (3), 121 - 154

University Instructors' Attitudes Toward the Appropriateness of Using YouTube as Tool for Knowledge Sharing to Facilitate Informal Learning

Dr. Khalid Abdulaziz Mohammed Alasfor
Assistant Professor, Instructional Technology
Department, King Saud University
kalasfor@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify university instructors' attitudes toward the appropriateness of using YouTube as tool for knowledge sharing to facilitate informal learning considering their variables (gender, age, scientific field, previous learning through YouTube, previous educational publishing through YouTube). The Descriptive-Survey Method has been used to achieve the goals of this study. (790) university instructors all around Saudi public universities responded to an electronic survey tool. Results showed that university instructors have a positive attitude towards the appropriateness of YouTube as a tool for knowledge sharing to facilitate all informal learners, informal learning of different courses nature, informal learning of all learning levels. It, also, showed the effect of gender and previous learning through YouTube variables on their attitudes towards its appropriateness for knowledge sharing to facilitate the learning of various informal learners. Moreover, it exhibited the impact of previous educational publishing through YouTube variable on their attitudes towards YouTube's appropriateness for knowledge sharing to facilitate all informal learners, informal learning of different courses nature, informal learning of all learning levels. Future studies and practical recommendations were proposed based on the study results.

Keywords: University Instructors, YouTube, Knowledge Sharing, Informal Learning.

العصفور، خالد. (٢٠٢٣). اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي. *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ١٢١ - ١٥٤

اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي

د. خالد بن عبدالعزيز بن محمد العصفور[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي، وذلك باختلاف متغيراتهم (الجنس، العمر، المجال العلمي، التعلم السابق من خلال اليوتيوب، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب). تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة باستخدام استبيان إلكتروني بمشاركة (٧٩٠) أستاذ جامعي من مختلف الجامعات الحكومية السعودية. توصلت النتائج إلى أن الأساتذة الجامعيين لديهم اتجاه إيجابي نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم كافة المتعلمين غير الرسميين، ولدعم التعلم غير الرسمي باختلاف طبيعة المواد التعليمية، ولدعم التعلم غير الرسمي لكل مستويات التعلم. كما توصلت إلى تأثير متغير الجنس ومتغير التعلم السابق من خلال اليوتيوب على اتجاهاتهم نحو مناسبته لنشر المعرفة لدعم تعلم مختلف المتعلمين غير الرسميين، وبينت أيضًا تأثير متغير النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب على اتجاهاتهم نحو مناسبة اليوتيوب لنشر المعرفة لدعم تعلم مختلف المتعلمين غير الرسميين ودعم التعلم غير الرسمي باختلاف طبيعة المواد التعليمية وكافة مستويات التعلم. تم اقتراح مجموعة من التوصيات للدراسات المستقبلية والتطبيقات الإجرائية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الأساتذة الجامعيين — يوتيوب - نشر المعرفة - تعلم غير رسمي.

(١) أستاذ مساعد، قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود - kalasfor@ksu.edu.sa

مقدمة

تؤمن المملكة العربية السعودية في رؤيتها لعام ٢٠٣٠ أن التكوين العمري لسكان المملكة إحدى نقاط القوة لديها باعتبارهم طاقة لتحقيق اقتصاد مزدهر (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ٢٠١٦) ، حيث إن ٦٧٪ من سكان المملكة العربية السعودية بعمر أقل من ٣٥ سنة (الهيئة العامة للإحصاء ، ٢٠١٨) ، لذا ترى ضرورة استثمارهم وتطوير مهاراتهم لتمكينهم من النجاح في سوق العمل (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ٢٠١٦). يأتي ذلك بالتواكب مع التوجهات العالمية الحديثة للتوظيف ، حيث قرر الرئيس الأمريكي اعتماد التوظيف في الوظائف الحكومية بناء على مهارات المتقدمين بدلًا من الشهادات الأكاديمية (Phillips , 2020) وعلى الرغم من مساهمة التعليم الرسمي في تطوير المهارات ، إلا أنه يتم اكتسابها في الغالب من خلال التعلم غير الرسمي (Griffiths , & García-Peñalvo , 2016) الذي يتعلم فيه الأفراد بشكل مستقل (Czerkawski , 2016). يذكر سيمينز Siemens أن التعلم أخذ منحنيات مختلفة عما كان عليه في السابق بالتوجه نحو التعلم غير الرسمي بالإضافة إلى زيادة اهتمام المتعلمين بتعلم العلوم المختلفة غير المرتبطة بتعليمهم الرسمي ، إذ إنه لم يعد التعلم حسب النظريات التقليدية قادرًا على أن يعكس التعلم في القرن الحادي والعشرين بسبب ما نعيشه من تطورات تقنية (Siemens , 2005).

تساهم التقنية في بناء بيئات تعليمية تدعم توفير فرص ومصادر تعلم تدعم بناء وتطوير المجتمع (Goldman et al. , 1999) ، لذا يهتم مجال تكنولوجيا التربية بالتعلم غير الرسمي لكونه مجال يهدف إلى تسهيل التعلم بشكل عام بغض النظر عن كونه رسمي أو غير رسمي ، بل إن التعلم غير الرسمي هو أحد أسباب اعتماد أحدث تعريفات المجال مصطلح تكنولوجيا التربية بدلًا من تكنولوجيا التعليم لكون التعلم غير الرسمي يندرج تحت مفهوم التربية ، لذا يحاول المختصون في تكنولوجيا التربية توجيه الاهتمام بإثراء المصادر المعرفية العامة لزيادة فرص التعلم للمتعلمين (Januszewski & Molenda , 2008) لتعزيز مساهمة الإنترنت والتقنيات الحديثة تسريع وتسهيل الوصول للمعلومات ومشاركتها مع الآخرين (Požgaj , 2008).

لقد اتسم العصر الحديث بتوفر مصادر المعلومات للأفراد على الإنترنت الأمر الذي ساهم بتعزيز فرصة الأفراد بتعليم ذواتهم بشكل مستقل (Czerkawski , 2016) أو بالتعلم غير الرسمي حسب ما سماه مالكوم نولز(Malcolm Knowles Le Clus , 2011). قد يتداخل مفهوم التعلم الرسمي وغير الرسمي في الوقت الحالي بسبب انتشار الإنترنت وزيادة استخدام الأجهزة التقنية المتنقلة وإثراء التعليم الرسمي بتعلم خارج جدران المؤسسات التعليمية مما أدى إلى صعوبة التمييز بين المفهومين (Lai , & Smith , 2017) ، ولكن يتميز التعلم غير الرسمي

بغياب دور المعلم وانفراد المتعلم بقراراته التعليمية (Downes, 2010) ، وغياب المنهج التعليمي المحدد (Laurillard, 2009) ، وحدوثه خلال ممارسة الفرد اليومية من خلال التواصل بأشخاص أو معلومات بدون أن شعوره بكونه يتعلم (Marsick & Watkins, 2001).

يقوم الأفراد في الغالب بالتعلم غير الرسمي إما لتدعيم دراستهم الرسمية (Czerkawski, 2016; Lai & Smith, 2018) ، أو لتعلم الأمور الوظيفية أو أمور الحياة اليومية (Le Clus, 2011). وتشير الدراسات إلى أن غالب ما يتعلمه الفرد في حياته يتم بالتعلم غير الرسمي (Požgaj, 2008; Livingstone, 2000) خاصة المهارات والقدرات التي تمكنه من التفوق في حياته العملية (Dufur, Parcel, & Troutman, 2013). لذا تكمن أهمية التعلم غير الرسمي بكونه مستمر طوال الحياة لاكتساب المعارف والمهارات وبذلك تتطور المجتمعات (Czerkawski, 2016). وتزداد أهمية هذا النوع من التعليم في هذا العصر مقارنة بالعصور القديمة نظرًا لحاجة الأفراد لتطوير ذواتهم ومهاراتهم الوظيفية بسبب ما نعيشه من تطورات تقنية واقتصادية واجتماعية متسارعة (Požgaj, 2008).

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي أحد أبرز سمات القرن الحادي والعشرين التي أثرت على إعادة تعريف التعلم بظهور نظرية التعلم الشبكية بوصف التعلم كشبكة من خلال ربط المعلومات مع بعضها البعض (Siemens, 2005). مقارنة ببقية تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي ، يمتاز اليوتيوب بسهولة البحث عن المعلومات والوصول لها (Boyd, 2010) ، حيث يعمل اليوتيوب من خلال ربط الأفراد مع المحتوى وتفاعلهم مع بعضهم البعض (Burgess & Green, 2009) وهذا ما يساهم بتعزيز تكوين مجتمع افتراضي من خلال خصائصه كالمحادثات والاشتراك في القنوات (Gauntlett, 2013). يتيح هذا التفاعل للمتعلمين اكتشاف المعلومات التي تستهويهم مما يشبع رغباتهم في اكتساب المعلومات المتنوعة (Dubovi & Tabak, 2020) ، ومتابعة من يحبون مما يعزز خبرة التعلم (Hattingh, 2017) ، وبذلك يحدث التعلم غير الرسمي في اليوتيوب من خلال مشاهدة المتعلمين للمقاطع أو من خلال تفاعلهم مع الآخرين أو من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم (Lange, 2019). هذه الخصائص ساهمت في تكوين اتجاهات لدى المتعلمين بأن التعلم غير الرسمي عن طريق اليوتيوب ممتع وفرصة لإيصالهم بمتعلمين آخرين (Tan, 2013).

ويحظى اليوتيوب (YouTube) بشعبية كبيرة جدًّا في الوطن العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص (بشير ، ٢٠١٤). وتسجل المملكة العربية السعودية أعلى دولة بمشاهدات اليوتيوب بالنسبة لعدد السكان (Perlov & Guzansky, 2014) بمعدل مشاهدات كلي ١٠٥٩٠٠ ساعات يوميًّا (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات ، ٢٠١٦). في الوقت ذاته ، يعاني

الوطن العربي من نقص ملحوظ في المحتوى التعليمي باللغة العربية في اليوتيوب. فالمتأمل للفرق بين عدد المقاطع التعليمية الإنجليزية والعربية عند البحث حول موضوع تعليمي يدرك حجم فرص التعلم الضائعة لأفراد المجتمع العربي ، حيث تلعب المعلومات والوسائط دورًا مهمًّا في اقتصاد المجتمعات (McLuhan , 1969 كما ورد في Januszewski & Molenda , 2008) وهذا ما يزيد أهمية اثراء المحتوى بالمعلومات والوسائط حتى يحدث التعلم (Downes , 2010). لذا جاءت العديد من المبادرات العربية للمساهمة في إثراء المحتوى العربي كمبادرة مؤسسة الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة ، ٢٠٢٠) ، ومنصة إدراك لجلالة الملك رانيا العبدالله (إدراك ، ٢٠٢٠). وتؤمن هذه المبادرات المباركة بأهمية إثراء المحتوى العربي والذي من شأنه تطوير المجتمعات العربية. كما تقوم مؤسسة صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود الخيرية (مسك الخيرية) بجهود كبيرة في إثراء المحتوى المرئي التعليمي من خلال مبادرات متعددة مثل ملتقى شوف ، ومبادرة مسك القيم والتي تستهدف الشباب (مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية ، ٢٠٢٠) خاصة أنهم الفئة العمرية الأكثر مشاهدة لليوتيوب (YouTubeAbout , 2020).

لقد أوضحت الدراسات السابقة إلى أن كون المقاطع التعليمية في اليوتيوب غير رسمية لا يعني عدم إمكانية الاستفادة منها في التعليم الرسمي (Lange , 2019) ، حيث أفادت دراسة استمتاع طلاب التعليم الرسمي بقائمة مقاطع اليوتيوب الإثرائية للمقرر والغير إلزامية عليهم بالإضافة إلى فائدتها في تدعيم تعلمهم (Tan , 2013). كما أشارت الدراسات إلى فاعلية المقاطع الغير رسمية في اليوتيوب في تدعيم الدراسة النظامية على مستوى التعليم العام (الحارثي ، ٢٠١٩؛ محمد ، ٢٠١٨؛ الظفيري ، ٢٠١٧) والمستوى الجامعي (الشايع ، ٢٠١٨؛ الفيلكاوي والعنزي ، ٢٠١٧) لمختلف المواد الدراسية مثل الرياضيات (الفيلكاوي والعنزي ، ٢٠١٧) أو الدراسات الإسلامية (الظفيري ، ٢٠١٧) أو اللغة الإنجليزية (العبداللات ، ٢٠١٨) بالإضافة إلى فائدته في تفاعل الطلاب مع المحتوى وتكوين تفكير ناقد وفهم عميق لمواضيع التعلم (Clifton & Mann , 2011).

في حين تركيز معظم الدراسات العربية على توظيف اليوتيوب في التعليم الرسمي ، أشارت الدراسات الأجنبية السابقة إلى فاعلية اليوتيوب في تعلم الأفراد غير الرسمي ، حيث أجرت دوسي (Dyosi , 2018) دراسة نوعية لمعرفة كيفية تعلم الأطفال في جنوب أفريقيا من اليوتيوب بشكل غير رسمي من خلال اجراء مجموعات التركيز مع٢٢ طفلًا ، وخلصت النتائج إلى استفادة الأطفال من تعلمهم من خلال اليوتيوب ، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهاراتهم في كيفية التعامل مع المحتوى غير اللائق في اليوتيوب. كما قامت دوسي أيضًا بالتشارك مع هاتينق (Dyosi

(Hattingh & , 2018) بدراسة لمعرفة كيفية تعلم الأطفال من عمر ١١ حتى ١٣ سنة من خلال اليوتيوب بشكل غير رسمي سواء بنوعيه العرضي والموجه ذاتيًّا. تم جمع بيانات الدراسة من خلال المجموعات المركزة ، وتوصلت النتائج إلى استفادة الأطفال من التعلم من خلال اليوتيوب واستمتاعهم واكتسابهم مهارات متعددة ، كما أوضحت قدرتهم على تمييز المحتوى المناسب وغير المناسب بالإضافة إلى انخفاض مستواهم في إدارتهم الذاتية لتعلمهم.

وفي نفس السياق ، قامت هاتنق (Hattingh , 2017) بدراسة مدى ملائمة اليوتيوب للأطفال ما قبل مرحلة المراهقة ، حيث قامت بتحليل تعليقاتهم على مقطعين تعليمين بناء على دليل معد مسبقًا حول تعليمات المراقبة الأبوية. توصلت الدراسة إلى أن تعلم الطلاب بدأ واضحًا من خلال رفعهم لمقاطع توضح تطبيقهم ما تعلموه من اليوتيوب بالإضافة إلى أن تعليقاتهم على ردود الآخرين أوضحت تعلمهم من بعضهم البعض ، كما توصلت الدراسة إلى وعي الأطفال بأهمية أخذ موافقة أولياء أمورهم عند تطبيق التجارب الخطيرة ، وأوصت الباحثة بملائمة اليوتيوب للأطفال ما قبل مرحلة المراهقة مع التأكيد على أهمية المراقبة الأبوية لهم.

كما أجرت الباحثة أرندت وزميلها وور (Arndt & Woore , 2018) دراسة تقارن مقاطع اليوتيوب بالمدونات النصية من جانب أفضلية تعلم مفردات اللغة الثانية بشكل غير رسمي. حيث تم إجراء اختبار على الطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية (٨٤ طالبًا) بعد تقسيمهم إلى مجموعة تعلمت من خلال اليوتيوب وأخرى تعلمت من خلال المدونات النصية ، وأفادت الدراسة تفوق الطلاب الذين تعلموا من خلال المدونات في الإملاء بينما تفوق الآخرون في حفظ المفردات ومعرفة أدوارها النحوية واستيعاب معانيها.

وقد سعت دراسة قامت بها ديبوك وتاباك (Dubovi , & Tabak , 2020) إلى التعرف على مدى مساهمة التعليقات على مقاطع اليوتيوب التعليمية في إيجاد مستويات تعلم عالية وعميقة وذلك بتحليل ١٥٣٠ تعليق على مقاطع لمجموعة من قنوات اليوتيوب في المجال العلمي. على الرغم من أن هذه التعليقات كتبت في سياق غير رسمي ، إلا أن نتائج الدراسة أشارت إلى وجود تعليقات ونقاش على مستوى عالي من العمق والمعرفة مماثلة لما يحدث في مواقف التعلم الرسمي.

ولكون اليوتيوب مصدر معلومات مفتوح للعامة ، قام مجموعة من الباحثين بدراسة سمات المقاطع التعليمية المتعلقة بكيفية التعامل مع مرض السرطان ومدى توفرها ، حيث قامت الدراسة بتحليل المحتوى الموجود في اليوتيوب ووجدت الدراسة أن ٤٣ مقطعًا فقط حقق جميع معايير المقاطع المناسبة من بين ١١١٨. وأفادت الدراسة أن أكثر من ثلثي هذه المقاطع تم إنتاجها من قبل أشخاص

غير مختصين ومن مصادر غير موثوقة (Wittenberg-Lyles, Oliver, Demiris, Swarz, & Rendo, 2014).

من جانب آخر، يتمتع المتعلمون في الغالب بقدرة على تمييز المقاطع المفيدة، حيث تبين أن عدد المشاهدات للمقاطع المفيدة أعلى مقارنة بالمقاطع غير المفيدة لنفس الموضوع (Azer, 2012)، وزيادة مشاهدات المقاطع الثرية بالمعلومات على التي تحتوي على معلومات مغلوطة (Sood, Sarangi, Pandey, & Murugiah, 2011). ففي دراسة حول تعلم كيفية قراءة تخطيط القلب الكهربائي من خلال اليوتيوب، بعد تحليل ١١٩ فيديو على اليوتيوب، وجد الباحثين أن قرابة ٥٩٪ من مقاطع قراءة تخطيط القلب الكهربائي مقدمة من قبل أفراد، ٩٪ من جامعات أو مستشفيات، ١٠٪ من منظمات صحية، والباقي من مواقع صحية وإعلانات صحية. وعلى الرغم من وجود نسبة من المعلومات المضللة في بعض المقاطع إلا أن الباحثين وجدوا أن ٩٠٪ من المقاطع المقدمة من الجامعات والمستشفيات كانت مفيدة جدًّا. وأوصى الباحثين بحجب المقاطع التي تحتوي على معلومات مضللة وأهمية مساهمة الجامعات بمقاطع مفيدة على اليوتيوب (Akgun et al., 2014). وهذا ما يزيد تطلع المتعلمين إلى مساهمة المختصين بإثراء مصادر التعلم خاصة أنهم يتحفزون للتعلم من المختصين في مجتمعاتهم (Januszewski & Molenda, 2008).

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تأكيدها على فائدة اليوتيوب في تمكين التعلم غير الرسمي وعلى أهمية اعتماد هذه المقاطع على مصادر علمية موثوقة، كما يتضح ندرة الدراسات العربية المتعلقة بالتعلم غير الرسمي بشكل عام والتعلم غير الرسمي من اليوتيوب بشكل خاص، ويتضح أيضًا قيام الدراسات السابقة للتعلم غير الرسمي من خلال اليوتيوب بدراستها من جانب المتعلمين أو المقاطع التعليمية وخصائصها المضمنة، لذا تتميز الدراسة الحالية بتناولها للموضوع من جانب اتجاهات الأساتذة الجامعيين من مختلف التخصصات العلمية نظرًا لكونهم أكثر الأشخاص تأهيلًا لنشر المعرفة في تخصصاتهم بالإضافة إلى خبرتهم التعليمية التي تمكنهم من معرفة مدى مناسبة اليوتيوب من عدمه.

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي تفضل فيه المؤسسات التعليمية الطرق التقليدية لنقل المعرفة (Goodfellow, 2011)، يفضل المتعلمين استخدام التقنيات الحديثة في أمورهم اليومية هذا مما أدى إلى تكوين فجوة بينهم وبين المؤسسات التعليمية (Lea & Jones, 2011). في سبيل فهم أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لدعم تعلم الطلاب الغير رسمي وعلاقته بالتعلم الرسمي،

قام (Lai & Smith, 2018) بجمع ٣٠٨ استبانة من أعضاء هيئة التدريس بأحد الجامعات النيوزلندية ومقابلة ٣٠ عضوًا منهم. توصل الباحثان إلى أن المشاركين يرون أهمية التعلم الغير رسمي في توسيع معارف الطلاب ودعم تعلمهم الرسمي وأن كلا نوعي التعلم مكملان لبعضهم البعض ، ولاحظ الباحثان أن هنالك نقص في أبحاث أدوار أعضاء هيئة التدريس لدعم التعلم غير الرسمي.

على الرغم من وجود دراسات تدعم فائدة اليوتيوب للتعلم لمواضيع تعلم رسمية (الظفيري ، ٢٠١٧؛ الفيلكاوي والعنزي ، ٢٠١٧؛ العبداللات ، ٢٠١٨) وغير رسمية (Arndt & Woore, 2018;Dyosi & Hattingh, 2018 Dyosi, 2018; Wittenberg-Lyles, Oliver, Demiris, Swarz, & Rendo, 2014) ومستويات عمرية مختلفة (الحارثي ، ٢٠١٩؛ الشايع ، ٢٠١٨؛ محمد ، ٢٠١٨؛ الظفيري ، ٢٠١٧؛ الفيلكاوي والعنزي ، ٢٠١٧؛ Hattingh, 2017) ، إلا أنه يمكن ملاحظة انخفاض مقاطع الأساتذة الجامعيين التعليمية في اليوتيوب (Akgun et al., 2014). في ظل تساؤلات حول كفاية مشاهدة مقاطع اليوتيوب لتعلم المفاهيم العميقة (Dubovi, & Tabak, 2020) والتي تتطلب من المتعلم ربط المعلومات مع بعضها البعض (Van Merriënboer, 2016) التي يشاهدها المتعلم بشكل مستقل في اليوتيوب ، تزداد الحاجة إلى فهم انخفاض مساهمة الأساتذة الجامعيين في اليوتيوب خاصة أنهم أكثر الأشخاص تأهيلًا لنشر المعرفة كونهم يحملون شهادات عالية في مختلف التخصصات العلمية. لذا تحاول هذه الدراسة التعرف على اتجاهاتهم نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين؟

٢. ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية؟

٣. ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم؟

٤. ما تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، العمر ، المجال العلمي ، التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب) على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين ، ولدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية ، لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين

٢. التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية

٣. التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم

٤. التعرف على تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، العمر ، المجال العلمي ، التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب) على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين ، ولدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية ، لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية في المساهمة في معرفة مناسبة اليوتيوب لنشر المعرفة بغرض دعم التعلم غير الرسمي حسب اتجاهات الأساتذة الجامعيين خاصة أنهم أكثر الأشخاص تأهيلًا لنشر المعرفة في مختلف التخصصات العلم ة. كما تبرز أهميته التطبيقية بالمساهمة في الوصول إلى طرق فعالة لنشر المعرفة للموضوعات المناسبة حسب التخصصات ولفئات الأفراد المتوقع استفادتهم حسب ما تتوصل له الدراسة من نتائج.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالعيِّنة المأخوذة من الأساتذة الجامعيين في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

الميول العقلية للفرد وتصرفاته تجاه شيء محدد بناء على خبرته (Pickens, 2005) ، ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها ما يؤمن الفرد بمناسبته أو عدم مناسبته تجاه اليوتيوب بناء على خبرته الأكاديمية.

اليوتيوب:

يعرف ميلر (Miller, 2012) اليوتيوب بأنه منصة مفتوحة لحفظ مقاطع الفيديو وتتمتع بخصائص وسائل التواصل الاجتماعي مما جعلها تمكن مجتمعات افتراضية لنشر المعرفة للمستخدمين حسب اهتماماتهم وخبراتهم ، ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه منصة عالمية لمشاركة المقاطع المرئية والمسموعة ومشاركتها مع مستخدمي المنصة.

التعلم غير الرسمي:

تعلم غير منظم (Czerkawski & Hernández, 2013) يحدث خارج الصف (Czerkawski, 2016) بشكل غير مقصود (Eraut, 2004) وبتوجيه ذاتي من قبل المتعلم (Knowles, 1970) ، ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه ما يقوم به الفرد من تعلم خارج الإطار التعليمي الرسمي بقصد أو بدون قصد.

نشر المعرفة:

ما يقوم به المجتمع من تبادل للمعرفة بينهم بغرض تمكين الراغبين بالتعلم من ذلك (Lin & Lee, 2006).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي لوصف اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي ، وتحليل وتفسير نتائجها. تم إضافة متغيرات مستقلة للاعتقاد بتأثيرها على الظاهرة المدروسة والمتضمنة ما يلي: الجنس ، والعمر ، والمجال العلمي للتخصص ، والمشاهدة المسبقة للمقاطع التعليمية على اليوتيوب.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأساتذة الجامعيين بمرتبة معيد فما فوق من جميع الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٧٤٤١٤) أستاذ جامعي (مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار ، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة:

شارك في هذه الدراسة (٧٩٠) أستاذ جامعي من مختلف الجامعات الحكومية السعودية ، التي تعد عينة ممثلة للمجتمع (Krejcie & Morgan,1970). حيث تم توزيع الاستبانة بتوجيهها في وسائل التواصل الاجتماعي للأساتذة الجامعيين كما تم إرسالها على قوائم البريد الإلكتروني المنشورة على مواقع الجامعات خلال عام ٢٠٢٠ من شهر أغسطس حتى أكتوبر. يوضح الجدول (١) وصفًا لمتغيراتهم الديموغرافية.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٢٩٠	٣٦,٧
	أنثى	٥٠٠	٦٣,٣
العمر	أقل من ٣٠	٣٥	٤,٤
	٣٠ – ٤٠	٣٧٨	٤٧,٨
	٤١ – ٥٠	٢٢٢	٢٨,١
		١٥٥	١٩,٦
المجال العلمي	الهندسة	٢٧	٣,٤
	العلوم	٨٠	١٠,١
	علوم الأغذية والزراعة	١٩	٢,٤
	علوم الحاسب والمعلومات	٥٩	٧,٥
	العمارة والتخطيط	١٣	١,٦
	إدارة الأعمال	٨٩	١١,٣
	الطب	٢٢	٢,٨
	طب الأسنان	٣٣	٤,٢
	الصيدلة	١٩	٢,٤

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المجال العلمي	العلوم الطبية التطبيقية	٤٨	٦,١
	التمريض	٢٢	٢,٨
	الحقوق والعلوم السياسية	١١	١,٤
	اللغات والترجمة	٤٤	٥,٦
	الآداب	٥٧	٧,٢
	علوم الرياضة والنشاط البدني	١٦	٢,٠
	التربية	١٥١	١٩,١
	السياحة والآثار	١٠	١,٣
	أخرى	٧٠	٨,٩
التعلم السابق من خلال اليوتيوب	نعم	٧٧٣	٩٧,٨
	لا	١٧	٢,٢
النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب	نعم	٢١٥	٢٧,٢
	لا	٥٧٥	٧٢,٨

أدوات الدراسة:

تم بناء الاستبانة المستخدمة في الدراسة بالاستناد على الأدبيات السابقة (Dubovi & Tabak, 2020 ;Lange, 2019 ;Lai, & Smith, 2018 ;Hattingh, 2017 ;Oh & Syn, 2015 ;Tan, 2013 ;Sood et al., 2011 ;Stephenson, 2008; Januszewski & Molenda, 2008; Anderson & Bloom, 2001). تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام ، القسم الأول: حول البيانات الديموغرافية المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الجنس ، العمر ، المجال العلمي ، التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب) ، القسم الثاني: يتكون من فقرات مصممة لقياس اتجاهات الأساتذة الجامعيين بناءً على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) ، بمجموع (٢٠) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور (المحور الأول من (٨) فقرات حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين ، المحور الثاني من (٦) فقرات حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية ، المحور الثالث من (٦) فقرات حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم). كما تم تحديد معيار الحكم على كل فقرة عن طريق حساب المدى (٥-١=٤) ، ثم تقسيمه على عدد درجات المقياس (٥/٤= ٠,٨٠) ، وبذلك تم تحديد الحد الأدنى والأعلى لكل درجة حسب الجدول (٢).

جدول (٢)

معيار الحكم على القسم الثاني لكل محاوره حسب مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط الحسابي	معيار الحكم
موافق بشدة	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠	اتجاه إيجابي مرتفع
موافق	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	اتجاه إيجابي
غير متأكد	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	اتجاه متوسط
غير موافق	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	اتجاه سلبي
غير موافق بشدة	من ١,٠٠ إلى ١,٨٠	اتجاه اسلبي مرتفع

صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحكمين:** تم عرض أداة الدراسة على (٧) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص تقنيات التعليم من جامعات متعددة للتأكد من مناسبة الأداة في الإجابة عن أسئلة الدراسة ووضوح عباراتها ، كما تم النظر في ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة.
- **الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الصدق الداخلي للاستبانة وذلك بحساب معامل الارتباط فقرات كل محور بدرجته الكلية ، وقد أظهرت النتائج ارتفاع الاتساق والصدق الداخلي للاستبانة ، وذلك لترابط جميع عبارات كل محور عند مستوى ٠,٠١ حسب ما يوضح جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٩**	١	٠,٦٣٦**	١	٠,٦٥٣**
٢	٠,٨١٥**	٢	٠,٨٠٠**	٢	٠,٧٧٢**
٣	٠,٧٧٥**	٣	٠,٨٢٦**	٣	٠,٧٧٢**
٤	٠,٧٩١**	٤	٠,٨٠٣**	٤	٠,٨٥٢**
٥	٠,٦٩٢**	٥	٠,٨٠٣**	٥	٠,٨٤٩**
٦	٠,٨٤٧**	٦	٠,٧٢٥**	٦	٠,٨٢٠**
٧	٠,٧٨٦**	–	–	–	–
٨	٠,٦٥٨**	–	–	–	–

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha لقياس مدى ثبات أداة الدراسة ، وأوضحت النتائج ارتفاع ثبات الأداة ، حيث كان معامل الثبات للمحور الأول ٠,٨٩٣ والمحور الثاني ٠,٨٥٩ والمحور الثالث ٠,٨٧٧ والثبات العام ٠,٩٣٦ حسب ما يوضح جدول (٤).

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	٨	٠,٨٩٣
مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	٦	٠,٨٥٩
مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم	٦	٠,٨٧٧
الثابت العام	٢٠	٠,٩٣٦

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) ، من خلال المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة
- اختبار (ت) (Independent Sample T-test) لقياس الفروق للمتغيرات التي تنقسم إلى مجموعتين (الجنس ، التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب)
- اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One Way Anova) لقياس الفروق للمتغيرات التي تنقسم إلى ثلاث مجموعات فأكثر (العمر ، والمجال العلمي)

نتائج الدراسة:

يستعرض هذا الجزء نتائج الدراسة في ضوء الإجابة على أسئلتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين؟

جدول (٥)

مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين

البعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
أنواع المتعلمين غير الرسميين	١	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تعلم الطلاب الدارسين في نفس مجال تخصصي	٤,٤٥	٠,٧١٨	٢	اتجاه إيجابي مرتفع
	٢	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تعلم المهتمين بمجال تخصصي	٤,٤٥	٠,٧٠٥	١	اتجاه إيجابي مرتفع
	٣	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة الباحثين عن العمل بمجال تخصصي	٤,٢٣	٠,٨٥٨	٣	اتجاه إيجابي مرتفع
	٤	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة الموظفين بمجال تخصصي الذين على رأس العمل	٤,١٩	٠,٨٥٢	٤	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٤,٣٣	٠,٦٨٥		اتجاه إيجابي مرتفع
أعمار المتعلمين غير الرسميين	٥	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين تحت سن ٢٠ سنة بتخصصي	٤,١٤	٠,٩٠٦	٢	اتجاه إيجابي
	٦	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين من عمر ٢١ إلى ٤٠ سنة بتخصصي	٤,٣٠	٠,٧٣٥	١	اتجاه إيجابي مرتفع
	٧	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين من عمر ٤١ إلى ٦٠ سنة بتخصصي	٣,٩٥	٠,٩٢٥	٣	اتجاه إيجابي
	٨	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين من عمر ٦١ سنة فأكثر بتخصصي	٣,٤٧	١,٠٧١	٤	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٣,٩٦	٠,٧٢٩	–	اتجاه إيجابي
المتوسط العام للمحور			٤,١٥	٠,٦٤٦	–	اتجاه إيجابي

يتضح من جدول (٥) أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين حيث بلغ متوسط الاستجابات الكلي للمحور (٤,١٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤٦). وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاه أفراد العينة تجاه البعد المتعلق بأنواع المتعلمين غير الرسميين (اتجاه إيجابي مرتفع) بمتوسط (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٦٨٥) مقارنة بالبعد المتعلق بأعمار المتعلمين غير الرسميين (اتجاه إيجابي) بمتوسط (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٦٤٦). بالنسبة للبعد الأول ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تعلم المهتمين بمجال تخصصي» بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٥) ، بينما احتلت

العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة الموظفين بمجال تخصصي الذين على رأس العمل » المرتبة الأخيرة بمتوسط (٤,١٩). أما بالنسبة للبعد الثاني ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين من عمر ٢١ إلى ٤٠ سنة بتخصصي » بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٠) ، بينما احتلت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم تطوير معرفة المتعلمين من عمر ٦١ سنة فأكثر بتخصصي » المرتبة الأخيرة بفارق كبير بمتوسط (٣,٤٧). بذلك يتضح الاتجاه الإيجابي تجاه فقرات المحور الأول وذلك بحصول ٥٠٪ منها على اتجاه إيجابي من قبل الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين.

نتائج السؤال الثاني: ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية؟

جدول (٦)

مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية

البعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
جوانب نظرية	١	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لأبجديات تخصصي (مثل: التعاريف، التطور التاريخي،...)	٤,٣٠	٠,٨١٦	١	اتجاه إيجابي مرتفع
	٢	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لقواعد تخصصي (مثل: نظريات، قوانين، معادلات،..)	٤,١٦	٠,٨٦٠	٢	اتجاه إيجابي
	٣	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لعلاقة المفاهيم ببعضها في تخصصي (عادة ما تكون مرحلة عالية من المعرفة)	٣,٨٨	١,٠١١	٣	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٤,١١	٠,٧٥٤	–	اتجاه إيجابي
جوانب تطبيقية	٤	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لمهارات تخصصي	٤,١٢	٠,٩٠٤	١	اتجاه إيجابي
	٥	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للقواعد التطبيقية لتخصصي	٣,٩٩	٠,٩٤٢	٢	اتجاه إيجابي
	٦	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للبحث العلمي في تخصصي	٣,٨٦	١,٠١١	٣	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٣,٩٩	٠,٨٠٦	–	اتجاه إيجابي
المتوسط العام للمحور			٤,٠٥	٠,٧٠٩	–	اتجاه إيجابي

يتضح من جدول (٦) أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية حيث بلغ متوسط الاستجابات الكلي للمحور (٤,٠٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠٩). وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاه أفراد العينة تجاه البعد المتعلق بالجوانب النظرية (اتجاه إيجابي) بمتوسط (٤,١١) وانحراف معياري (٠,٧٥٤) مقارنة بالبعد المتعلق بالجوانب التطبيقية بمتوسط (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٠٦). بالنسبة للبعد الأول ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لأبجديات تخصصي » بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٠) ، بينما احتلت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لعلاقة المفاهيم ببعضها في تخصصي » المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٨٨). أما بالنسبة للبعد الثاني ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي لمهارات تخصصي » بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤,١٢) ، بينما احتلت العبارة «نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للبحث العلمي في تخصصي » المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٨٦). بذلك يتضح الاتجاه الإيجابي تجاه فقرات المحور الثاني وذلك بحصول ٨٤٪ منها على اتجاه إيجابي من قبل الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي بحسب طبيعة المادة التعليمية.

نتائج السؤال الثالث: ما اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم؟

جدول (٧)

مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم

البعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
مستويات التعلم الدنيا	١	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتذكر في مجال تخصصي (حفظ المعلومات واسترجاعها)	٤,٠٤	٠,٩٠٦	١	اتجاه إيجابي
	٢	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالفهم في مجال تخصصي (استنباط المعنى)	٣,٩٩	٠,٨٧١	٢	اتجاه إيجابي
	٣	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتطبيق في مجال تخصصي (تنفيذ ما تم تعلمه)	٣,٨٢	١,٠١٠	٣	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٣,٩٥	٠,٧٤٤	–	اتجاه إيجابي

البعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه
مستويات التعلم العليا	٤	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتحليل في مجال تخصصي (القدرة على تقسيم المعلومات إلى أجزاء وتحديد علاقتها ببعض)	٣,٧٩	٠,٩٤٧	١	اتجاه إيجابي
	٥	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتقييم في مجال تخصصي (إصدار الأحكام بناء على المعايير)	٣,٦٠	٠,٩٧٠	٣	اتجاه إيجابي
	٦	نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالإبداع في مجال تخصصي (القدرة على الاستفادة من عناصر موجودة مسبقا وخلق مكونات جديدة منها)	٣,٧٨	٠,٩٧٣	٢	اتجاه إيجابي
		متوسط البعد	٣,٧٣	٠,٨٦٣	–	اتجاه إيجابي
المتوسط العام للمحور			٣,٨٤	٠,٧٤٥	–	اتجاه إيجابي

يتضح من جدول (٧) أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم حيث بلغ متوسط الاستجابات الكلي للمحور (٣,٨٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٤٥). وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاه أفراد العينة تجاه البعد المتعلق بمستويات التعلم الدنيا (اتجاه إيجابي) بمتوسط (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٤٤) مقارنة بالبعد المتعلق بمستويات التعلم العليا بمتوسط (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٧٤٥). بالنسبة للبعد الأول ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتذكر في مجال تخصصي » بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤,٠٤) ، بينما احتلت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتطبيق في مجال تخصصي» المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٨٢). أما بالنسبة للبعد الثاني ، جاءت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتحليل في مجال تخصصي» بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٧٩) ، بينما احتلت العبارة « نشر المعرفة من خلال اليوتيوب مناسب لدعم التعلم الذاتي للمواضيع المتعلقة بالتقييم في مجال تخصصي « المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٦٠). بذلك يتضح الاتجاه الإيجابي تجاه فقرات المحور الثالث وذلك بحصول جميعها على اتجاه إيجابي من قبل الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم.

نتائج السؤال الرابع: ما تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المجال العلمي، التعلم السابق من خلال اليوتيوب، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب) على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين، ولدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية، لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم؟

جدول (٨)

تأثير المتغيرات الديموغرافية على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي

المتغير	المحور	النوع	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الجنس	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	ذكر	٤,٠٦٥	٢,٥٦٩-	٧٤٣	٠,٠١٠
		أنثى	٤,١٩١			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	ذكر	٤,٠١٥	١,٠٣٣-	٧٢٠	٠,٣٠٢
		أنثى	٤,٠٧١			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	ذكر	٣,٨٣٢	٠,١٢٤-	٧٠١	٠,٩٠١
		أنثى	٣,٨٣٩			
التعلم السابق من خلال اليوتيوب	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	نعم	٤,١٥٧	٣,٢٧٥	٧٤٣	٠,٠٠١
		لا	٣,٦٠٨			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	نعم	٤,٠٥٦	١,٣١٥	٧٢٠	٠,١٨٩
		لا	٣,٧٩٥			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم	نعم	٣,٨٣٦	٠,٢٣٤-	٧٠١	٠,٨١٥
		لا	٣,٨٨٥			
النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	نعم	٤,٢٦٥	٣,٠٦٣	٧٤٣	٠,٠٠٢
		لا	٤,١٠٢			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	نعم	٤,٢١٠	٣,٦٩٥	٧٢٠	٠,٠٠٠
		لا	٣,٩٩٢			
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم	نعم	٤,٠٢٣	٤,٠٨٨	٧٠١	٠,٠٠٠
		لا	٣,٧٦٧			

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	بين المجموعات	٠,٥٠٥	٣	٠,١٦٨	٠,٤٠٢	٠,٧٥٢
		داخل المجموعات	٣١٠,١٠٠	٧٤١	٠,٤١٨		
		المجموع	٣١٠,٦٠٥	٧٤٤	–		
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	بين المجموعات	١,٢٤٣	٣	٠,٤١٤	٠,٨٢٣	٠,٤٨٢
		داخل المجموعات	٣٦١,٦٩٤	٧١٨	٠,٥٠٤		
		المجموع	٣٦٢,٩٣٧	٧٢١	–		
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم	بين المجموعات	٠,٤٢٠	٣	٠,١٤٠	٠,٢٥٢	٠,٨٦٠
		داخل المجموعات	٣٨٩,٤٠٥	٦٩٩	٠,٥٥٧		
		المجموع	٣٨٩,٨٢٦	٧٠٢	–		
المجال العلمي	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين	بين المجموعات	١,٧٤٠	٤	٠,٤٣٥	١,٠٤٢	٠,٣٨٤
		داخل المجموعات	٣٠٨,٨٦٥	٧٤٠	٠,٤١٧		
		المجموع	٣١٠,٦٠٥	٧٤٤	–		
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية	بين المجموعات	١,٧٥٠	٤	٠,٤٣٨	٠,٨٦٩	٠,٤٨٢
		داخل المجموعات	٣٦١,١٨٧	٧١٧	٠,٥٠٤		
		المجموع	٣٦٢,٩٣٧	٧٢١	–		
	مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي حسب مستويات التعلم	بين المجموعات	١,٦٥٩	٤	٠,٤١٥	٠,٧٤٦	٠,٥٦١
		داخل المجموعات	٣٨٨,١٦٦	٦٩٨	٠,٥٥٦		
		المجموع	٣٨٩,٨٢٦	٧٠٢	–		

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم مختلف المتعلمين غير الرسميين تعزى لمتغير الجنس ومتغير التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل حول المحاور الثلاثة تعزى لمتغير النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب. بذلك يتضح اختلاف وجهات النظر لصالح الإناث حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين مقارنة بالذكور ، ويتضح اختلاف وجهات النظر لصالح الذين سبق لهم التعلم من خلال اليوتيوب حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين مقارنة بالذين لم يسبق لهم ، ويتضح أيضًا اختلاف وجهات النظر لصالح الذين سبق لهم النشر التعليمي من خلال اليوتيوب مقارنة بالذين لم يسبق لهم النشر حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين ومناسبته لدعم

التعلم غير الرسمي بحسب طبيعة المادة التعليمية ومناسبته لدعم التعلم غير الرسمي بحسب مستويات التعلم.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي ، باختلاف المتغيرات التالية (الجنس ، العمر ، المجال العلمي ، التعلم السابق من خلال اليوتيوب ، النشر التعليمي السابق من خلال اليوتيوب). توصلت النتائج إلى الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم كافة المتعلمين غير الرسميين ، ويأتي ذلك بالتوافق مع استفادة الغالبية العظمى منهم (٩٧,٨٪) بمختلف تخصصاتهم وأعمارهم من المشاهدة السابقة للمقاطع التعليمية في اليوتيوب حول مجال تخصصاتهم ، والتخصصات الأخرى ، والمقاطع المتعلقة بالمعلومات أو المهارات الحياتية حسب إفادتهم. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث اتجاه الأساتذة الجامعيين الإيجابي نحو التعلم غير الرسمي (Lai , & Smith , 2018) واستفادة المتعلمين غير الرسميين من مقاطع اليوتيوب التعليمية (Arndt & Woore , 2018;Dyosi & Hattingh , 2018 Dyosi , 2018; Wittenberg-Lyles , Oliver , Demiris , Swarz , & Rendo , 2014).

على الرغم من تقارب متوسطات عبارات البعد المتعلق بمناسبة اليوتيوب لدعم تعلم المتعلمين غير الرسميين حسب أنواعهم ، يمكن التأمل في متوسطات الاتجاهات نحو مناسبته للمتعلمين غير الرسميين المهتمين بالتخصص والدارسين فيه والانخفاض التدريجي في مناسبته للباحثين عن عمل فيه ومن ثم انخفاض مناسبته للعاملين فيه مما قد يدل على تفضيل نشر المقاطع التعليمية التي تستهدف الدارسين والمهتمين على التي تستهدف العاملين في نفس التخصص. بالنسبة للبعد المتعلق بمناسبته لدعم تعلم المتعلمين غير الرسميين حسب أعمارهم ، بينت النتائج الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة الجامعيين نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم المتعلمين غير الرسميين لكافة الأعمار ، ويأتي ذلك بالتوافق مع نتائج الدراسات التي أوضحت فعالية توظيف اليوتيوب لإثراء التعليم الرسمي لمستويات عمرية مختلفة (الحارثي ، ٢٠١٩؛ محمد ، ٢٠١٨؛ الظفيري ، ٢٠١٧؛ الشايع ، ٢٠١٨؛ الفيلكاوي ، والعنزي ، ٢٠١٧؛ Hattingh , 2017) مع ملاحظة أن المتوسط الأعلى كان لمناسبة المتعلمين من عمر ٢١ إلى ٤٠ سنة وهم الفئة العمرية الأكثر مشاهدة لليوتيوب (YouTubeAbout , 2020) والتي تستهدفها مؤسسة مسك الخيرية (مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية ، ٢٠٢٠) مما قد يدل على تفضيل نشر المقاطع التعليمية التي تستهدف المتعلمين من هذه الفئة العمرية.

وأما بالنسبة إلى مناسبة اليوتيوب لدعم التعلم غير الرسمي حسب طبيعة المادة التعليمية ، توصلت النتائج إلى الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة الجامعيين باختلاف متغيراتهم نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي باختلاف طبيعة المواد التعليمية ، وبذلك تأكد هذه الدراسة ما توصلت إليه الدراسات السابقة والتي أوضحت فعالية التعلم غير الرسمي من اليوتيوب للمواد النظرية (Arndt & Woore , 2018) والمواد التطبيقية (Wittenberg-Lyles, Oliver, Demiris, Swarz, & Rendo, 2014). كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي أوضحت فعاليته لإثراء التعلم الرسمي للمواد النظرية (العبداللات ، ٢٠١٨؛ الظفيري ، ٢٠١٧) والمواد التطبيقية (الفيلكاوي ، والعنزي ، ٢٠١٧). الجدير بالملاحظة الانخفاض التدريجي لمتوسطات العبارات كل ما ارتفع مستوى التعقيد للمادة التعليمة النظرية والتطبيقية ، مما قد يدل على تفضيل مناسبته لنشر المقاطع التعليمية في اليوتيوب للتعلم الغير رسمي للجوانب الأقل تعقيدًا للمواد التعليمية النظرية والتطبيقية.

فيما يخص مناسبة اليوتيوب لدعم التعلم غير الرسمي بحسب مستويات التعلم ، توصلت النتائج إلى الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة الجامعيين باختلاف متغيراتهم نحو مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي لكل مستويات التعلم حسب هرم بلوم المعرفي مما قد يدل على مناسبة نشر المقاطع التعليمية في اليوتيوب لكل مستويات التعلم لدعم التعلم غير الرسمي وبذلك تجيب هذه الدراسة على تساؤل دراسة Dubovi, & Tabak (2020) حول كفاية مشاهدة مقاطع اليوتيوب لتعلم المفاهيم العميقة. تجدر الإشارة إلى انخفاض متوسط البعد المتعلق بمناسبة اليوتيوب لنشر المعرفة بمستويات التعلم العليا بشكل بسيط مقارنة بمستويات التعلم الدنيا مما يؤكد ما توصلت له نتائج السؤال الثاني بتفضيل مناسبته لنشر المقاطع التعليمية في اليوتيوب للتعلم غير الرسمي للجوانب الأقل تعقيدًا أو لمستويات التعلم الدنيا كما في نتيجة السؤال الثالث.

من بين جميع متغيرات الدراسة ، بينت النتائج أن نشر الأساتذة الجامعيين التعليمي السابق من خلال اليوتيوب كان له الأثر على اتجاهاتهم الايجابية نحو مناسبة اليوتيوب لنشر المقاطع التعليمية لدعم تعلم مختلف المتعلمين غير الرسميين ، ودعم التعلم غير الرسمي باختلاف طبيعة المواد التعليمية وكافة مستويات التعلم. الجدير بالتأمل التأثير الإيجابي للنشر التعليمي السابق في اليوتيوب مقارنة بعدم وجود تأثير للتعلم السابق من خلاله على الرغم من الفارق الكبير بين نسبهم ما يؤكد ملاحظة Akgun et al (2014) عن قلة مقاطع الأساتذة الجامعيين التعليمية المنشورة في اليوتيوب. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن خوضهم لتجربة النشر كان لها الأثر في اطلاعهم المباشر على مدى مناسبته وهذا ما يؤكد عليه مبدأ قابلية التجربة في نظرية نشر وتبني

الابتكارات والذي يؤكد تأثير التجربة في اتجاهات الأفراد نحو مختلف الأشياء (Rogers, ٢٠٠٣). كما بينت أن الأساتذة الجامعيين الإناث يرون مناسبة اليوتيوب لنشر المقاطع التعليمية لدعم تعلم مختلف المتعلمين غير الرسميين، وقد يعود تأثير ذلك إلى أن الإناث أكثر تحفزًا للتواصل بشكل عام في وسائل التواصل الاجتماعي لعدة عوامل أحدها التعلم (Oh & Syn, 2015). كما بينت تأثير التعلم السابق من خلال اليوتيوب في اتجاههم الإيجابي نحو مناسبته لذلك، هنا يمكن التساؤل عن جنس المتعلمين غير الرسميين الذين كان اتجاه الأساتذة الجامعيين إيجابي لمناسبة اليوتيوب لدعم تعلمهم.

من جانب آخر، يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجال الأستاذ الجامعي العلمي إلى تقارب اتجاهاتهم بمناسبة اليوتيوب لدعم التعلم غير الرسمي لكافة المجالات العلمية وهو ما أشارت إليه الدراسات بفاعليته لمجالات تعليمية متنوعة في التعلم غير الرسمي (Wittenberg-Lyles, Oliver, Demiris, Swarz, & Rendo, 2014; Arndt, & Woore, 2018) والرسمي (العبداللات، ٢٠١٨؛ الظفيري، ٢٠١٧؛ الفيلكاوي، والعنزي، ٢٠١٧)، كما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عمر الأستاذ الجامعي إلى تقارب اتجاهاتهم بمناسبة اليوتيوب لدعم التعلم غير الرسمي خاصة أن الغالبية العظمى (٩٧,٨٪) منهم بكافة أعمارهم أفادوا بتعلمهم السابق من اليوتيوب.

قيود الدراسة:

تجدر الإشارة إلى توجيه الانتباه بانخفاض أعداد المستجيبين للاستبانة لبعض التخصصات والذي قد يحد من تعميم نتائج الدراسة المرتبطة بالتخصصات ذات الاستجابات المنخفضة.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات للدراسات المستقبلية والتطبيقات الإجرائية والمتمثلة في الآتي:

١. تحديد النشر التعليمي في اليوتيوب من قبل أعضاء هيئة التدريس كأحد خيارات أدوار الجامعات لخدمة المجتمع واعتباره كواحد من المقترحات التي يقدمها الأستاذ الجامعي ضمن معيار خدمة المجتمع عند التقدم للترقية العلمية حسب نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (٢٠١٥).

٢. تقديم الجامعات للدعم الذي يساهم في نشر المقاطع التعليمية من خلال اليوتيوب من خلال تسهيل وتخفيف الجهد على الأستاذ الجامعي مثل: تجهيز استديو تصوير وتقديم خدمات الإنتاج.

٣. إجراء مزيد من الدراسات حول مناسبة اليوتيوب كأداة لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي على مستوى الأقسام والتخصصات الدقيقة بدلًا من المجالات العلمية.

٤. إجراء مزيد من الدراسات حول مناسبة وسائل تواصل اجتماعي أخرى كأدوات لنشر المعرفة لدعم التعلم غير الرسمي.

Acknowledgment:

The author is thankful for Deanship of Scientific Research and RSSU at King Saud University for their technical support.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إدراك. (٢٠٢٠). *عن المنصة*. متوفر بموقع: https://www.edraak.org/about-us/ (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٦)

بشير ، حمدي. (٢٠١٤). *ظاهرة الإعلام الاجتماعي وأبعادها الاقتصادية والسياسية والأمنية في العالم العربي*. الأردن-عمان: أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

الحارثي ، نوره. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الإنفوجرافيك التعليمي عبر شبكات التواصل الاجتماعي على تنمية بعض المهارات العملية في الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ٢٠(الجزء السابع) ، الصفحات ٤٦٩-٥٠٦.

الشايع ، حصة. (٢٠١٨). فاعلية توظيف الفيديوهات التشاركية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمي لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وتصوراتهن نحوها. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج* ، ٥٢(٥٢) ، الصفحات ٧٤٣-٧٩٧.

الظفيري ، فايز. (٢٠١٧). أثر أسلوب التعلم التشاركي القائم على وسائل التواصل الاجتماعي " YouTube" في تحصيل طالبات الصف السادس في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية* ، ٣ (١٢) ، الصفحات ٣٩١-٤٠٤.

العبداللات ، محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس في مادة اللغة الإنجليزية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*- جامعة العلوم والتكنلوجيا. ١١(٣٤) ، الصفحات ٢٤-٣.

الفيلكاوي ، عبدالله؛ العنزي ، سعاد. (٢٠١٧). أثر استخدام موقع (يوتيوب) عن التحصيل الدراسي لطالبات مادة رياضيات (١) بكلية الدراسات التكنولوجية-الهية العامة للتعليم التطبيقي والتدريب-الكويت. *Journal of Education/Al Mejlh Altrbwyh*, 31.

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة (٢٠٢٠). *الرؤية والرسالة*. متوفر بموقع: https:// mbrf.ae/ar/foundation/vision-and-mission (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٦)

مؤسسة محمد بن سلمان الخيرية. (٢٠٢٠). متوفر بموقع: https://misk.org.sa (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٦)

محمد ، شوقي. (٢٠١٨). فعالية تصميم بيئة تعلم تفاعلية قائمة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي " اليوتيوب " ، في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بحائل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* ، الصفحات ٥٧-١١٦

مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. (٢٠٢٠). *إحصاءات أعضاء هيئة التدريس حسب الرتبة العلمية*. متوفر بموقع: https://departments.moe.gov.sa/Planning Development/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Docs/Table4-02_38-39.html(تاريخ الاسترجاع : ٢٠٢٠/٧/١٣)

نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (٢٠١٥). مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٨). *الشباب السعودي في أرقام*. متوفر بموقع: https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/lshbb_lswdy_fy_rqm٢٠١٩m_nhyy.pdf (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٦)

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). متوفر بموقع: https://www.vision٢٠٣٠.gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision٢٠٣٠_AR_٢٠١٧.pdf (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٧)

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٠). *أكثر من ١٨ مليون مستخدم لبرامج وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في المملكة*. متوفر بموقع: https://www.mcit.gov.sa/en/media-center/news/٩٢٩٥٢ (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٦/٢٣)

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al Dhufiri, F. (2017). The Effect of the Cooperative Learning Method Based on Social Media "YouTube" on the Achievement of Sixth Grade Students in the Islamic Education Subject in the State of Kuwait, Taiba University *Journal for Educational Sciences*, 3 (12), 391-404.

Al-Abdallat, M. (2018). The effect of using YouTube and Facebook on the achievement of students at the University of Jordan for the bachelors level in the English language subject. *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education - University of Science and Technology*. 11 (34), 24-3.

Al-Failakawi, A., Al-Anzi, S. (2017). The effect of using (YouTube) on the academic achievement of mathematics (1) students at the College of Technological Studies - The Public Authority for Applied Education and Training - Kuwait. *Journal of Education / Al Mejlh Altrbwyh*, 31.

Al-Harthi, N. (2019). The Effectiveness of using Educational Infographic through Social Networks on the Development of some Computer Practical Skills of the Second grade Intermediate Female Students. *Journal of Scientific Research in Education*, 20 (Part 7), 469-506.

Alshaye, H. (2018). The effectiveness of employing participatory videos via YouTube in developing the skills of producing educational videos among the students of the Department of Special Education at Princess Noura University and their perceptions towards it. *The Educational Journal of the College of Education in Sohaaj*, 52 (52) 743-797.

Bashir, H. (2014). *The phenomenon of social media and its economic, political and security dimensions in the Arab world.* Jordan-Amman: Amwaj for printing, publishing and distribution.

Edraak. (2020). *About the platform*. Available at: https://www.edraak.org/about-us (Accessed on: 2020, June, 26)

Education Statistics and Decision Support Center. (2020). *Statistics of faculty members by academic rank*. Available at: https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Docs/Table4-02_38-39.html (Accessed on: 2020, July, 13)

General Authority for Statistics. (2018). *Saudi youth in numbers.* Available at: https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/lshbb_lswdy_fy_rqm_2019m_nhyy.pdf (Accessed on: 2020, June, 26)

Ministry of Communications and Information Technology. (2010). *More than 18 million users of social media programs and applications in the Kingdom.* Available at: https://www.mcit.gov.sa/en/media-center/news/92952 (Accessed on: 2020, June, 23)

Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation (2020). *Vision and mission. Available* at: https://mbrf.ae/ar/foundation/vision-and-mission (Accessed on: 2020, June, 26)

Mohammed bin Salman Foundation. (2020). Available at: https://misk.org.sa (Accessed on: 2020, June, 26)

Muhammad, S. (2018). The effectiveness of designing an interactive learning environment based on the use of social networks "YouTube", in developing some life skills for high school students in Hail. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 57-116

Saudi Arabia Vision 2030 Document. (2016). Available at: https://www.vision2030.gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision2030_AR_2017.pdf (Accessed on: 2020, June, 27)

System of Higher Education Council and Universities and its regulations. (2015). Imam Muhammad bin Saud Islamic University Press. Riyadh.

المراجع الأجنبية: References

Akgun, T., Karabay, C. Y., Kocabay, G., Kalayci, A., Oduncu, V., Guler, A., ... & Kirma, C. (2014). Learning electrocardiogram on YouTube: how useful is it?. *Journal of electrocardiology*, 47(1), 113-117.

Anderson, L. W., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Arndt, H. L., & Woore, R. (2018). Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts. Language Learning & Technology, 22(3), 124-142.

Azer, S. A. (2012). Can "YouTube" help students in learning surface anatomy?. Surgical and radiologic anatomy, 34(5), 465-468.

Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. *In A networked self* (pp. 47-66). Routledge.

Burgess, J., & Green, J. (2009). YouTube: *Online video and participatory culture.* Wiley.

Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning?. *Nurse education today*, 31(4), 311-313.

Czerkawski, B. C. (2016). Blending formal and informal learning networks for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 138-156.

Czerkawski, B., & Hernández, J. N. (2013). Formal, non-formal, and informal e-learning experiences with emerging technologies: a case study of a Graduate Educational Technology Program. *In Cases on Formal and Informal E-Learning Environments: Opportunities and Practices* (pp. 337-355). IGI Global.

Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of emerging technologies in web intelligence*, 2(1), 27-33.

Dubovi, I., & Tabak, I. (2020). An empirical analysis of knowledge co-construction in YouTube comments. *Computers & Education*, 156, 103939.

Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.

Dyosi, N. F. (2018). *Using YouTube as an informal learning tool for children*, Doctoral Dissertation, University of Pretoria.

Dyosi, N., & Hattingh, M. (2018). Understanding the extent of and factors involved in the use of YouTube as an Informal Learning Tool by 11-to 13-year-old children. In: *International Conference on Innovative Technologies and Learning,* Portoroz, Slovenia, 27-30/08/2018

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.

Gauntlett, D. (2013). *Making is connecting*. John Wiley & Sons.

Goldman, S., Williams, S., Sherwood, R., Hasselbring, T., & Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1999). *Technology for teaching and learning with understanding: A primer*. New York: Houghton Mifflin.

Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.

Griffiths, D., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Informal learning recognition and management. *Computers in Human Behavior*, 55, 501-503.

Hattingh, M. (2017, September). A preliminary investigation of the appropriateness of YouTube as an informal learning platform for pre-teens. *In International Conference on Web-Based Learning* (pp. 101-110). Springer, Cham.

Januszewski, A. & Molenda, M. (2008). *Educational technology: A definition with commentary,* New York, NY: Lawrence Erlbaum, Inc.

Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs pedagogy*, New York: Associated Press.

Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educ psychol meas.*

Lai, K. W., & Smith, L. A. (2017). Tertiary students' understandings and practices of informal learning: A New Zealand case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2).

Lai, K. W., & Smith, L. A. (2018). University educators' perceptions of informal learning and the ways in which they foster it. *Innovative Higher Education*, 43(5), 369-380.

Lange, P. G. (2019). Informal learning on YouTube. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-11.

Laurillard, D. (2009). The pedagogical challenges to collaborative technologies. International *Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 5-20.

Le Clus, M. A. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature.

Lea, M. R., & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in higher education*, 36(4), 377-393.

Lin, H. F., & Lee, G. G. (2006). Effects of socio-technical factors on organizational intention to encourage knowledge sharing. *Management decision.*

Livingstone, D. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49–72.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34.

McLuhan, M. (1969). Counterblast. New York: Harcourt, Brace & World.

Miller, K. (2012). *Playing along: Digital games, YouTube, and virtual performance*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Oh, S., & Syn, S. Y. (2015). Motivations for sharing information and social support in social media: A comparative analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(10), 2045-2060.

Perkel, D., & Herr-Stephenson, B. (2008). Peer pedagogy in an interest-driven community: the practices and problems of online tutorials.

Perlov, O.; Guzansky, Y. (2014). *The Social Discourse in Saudi Arabia: The Conservative and Radical Camps are the Dominant Voices.* Institute for National Security Studies, 511.

Phillips, M. (2020). *Trump signs executive order to prioritize skills-based hiring*. Available at: https://www.foxnews.com/politics/trump-executive-order-prioritize-skills-based-hiring (Accesed on: 27 June 2020)

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, 4(7).

Požgaj, Ž. (2008). Informal learning in lifelong education. education, 13, 16-25.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 3-10.

Sood, A., Sarangi, S., Pandey, A., & Murugiah, K. (2011). YouTube as a source of information on kidney stone disease. *Urology*, 77(3), 558-562.

Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463-477.

Van Merriënboer, J. (2016). *How people learn*. In N. Rushby & D. W. Surry (Eds.), The Wiley handbook of learning technology (pp. 15-34). Malden, MA: Wiley.

Wittenberg-Lyles, E., Oliver, D. P., Demiris, G., Swarz, J., & Rendo, M. (2014). YouTube as a tool for pain management with informal caregivers of cancer patients: a systematic review. *Journal of pain and symptom management*, 48(6), 1200-1210.

YouTubeAbout. (2020). *YouTube for Press*. Available at: https://www.youtube.com/about/press/ (Accessed on: 2020, June, 26)

Al-dhalei, Zubaida. (2023). Analysis of High School Chemistry in light of Self-learning Skill Textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational Science 9* (3), 155 - 182

Analysis of High School Chemistry in light of Self-learning Skill Textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Zubaida Abdullah Ali saleh Al-dhalei
Assistant Professor of Curricula and Instruction
Faculty of Education, Najran University
Aldalaee09@gmail.com

Abstract:

The study aimed to analyze high school Chemistry textbooks in the light of self-learning skills in the Kingdom of Saudi Arabia. The tool of analysis consisted of self-learning skills. The author followed an analytical descriptive approach and the analysis included only the first grade of high school textbook , 2019 edition. The analysis revealed that the self-learning skills were included in the Chemistry textbook for the first grade of secondary school in text , activities , and evaluation by 76٪ , 64٪ , and 59٪ respectively. The first chapter of the book receive more attention to self-learning skills than other chapters of the textbook. The most common skills included in the textbook were the skill of assisting students to connect chemical concepts with reality and incorporating examples and exercises that help students learn new chemical concepts. The most common skill included in the activities was the skill of including questions that require answers by students. The most frequent skills in the assessment was the skill of including various questions and the skill of including open-ended questions. Based on the results of the study , it is recommended that the skill of self-learning to be included intensively in the Chemistry textbook for the first grade of secondary school , especially in the third chapter.

Keywords: high school , e-learning , textbooks.

الضالعي، زبيدة. (٢٠٢٣) . تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣) ، ١٥٥ - ١٨٢

تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي

د. زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي ، وتكونت أداة التحليل من مهارات التعلم الذاتي ، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى ، وأقتصر التحليل على كتاب الصف الأول ثانوي طبعة ٢٠١٩م ، وأظهرت نتائج التحليل أن مستوى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في (المتن ، النشاطات ، والتقويم) بلغ (٧٦٪ ، ٦٤٪ ، ٥٩٪) على التوالي ، وكان أكثر فصول الكتاب تضمينًا لمهارات التعلم الذاتي هو الفصل الأول من الكتاب ، وكانت أكثر المهارات تضمينًا في المتن هي مهارة (يساعد الطلبة على ربط المفاهيم الكيميائية بالواقع) ومهارة (يتضمن أمثلة وتمارين تساعد الطلبة على معرفة المفاهيم الكيميائية الجديدة) ، أما المهارات الأكثر تضمينًا في النشاطات هي مهارة (تتضمن أسئلة تتطلب الإجابة عليها من قبل الطلبة) ، بينما كانت المهارات الأكثر تضمينًا في التقويم هي مهارة (يتضمن أسئلة متنوعة) ومهارة (يتضمن أسئلة مفتوحة النهاية) ، وبناءً على نتائج الدراسة ، أوصت بتضمين مهارة التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بشكل أكبر وخصوصا في الفصل الثالث.

الكلمات المفتاحية: الأول الثانوي ، التعلم الإلكتروني ، كتب مدرسية.

(١) أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية للبنات – جامعة نجران، Aldalaee09@gmail.com

المقدمة:

شهد العالم الفترة الأخيرة ثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة وسريعة؛ تمخضت عن تحول مجالات كثيرة إلى محاولة الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا. وكان لا بد للتعليم أن يساير تلك التغيرات والتطورات فشمل التغير والتطوير ابتكار استراتيجيات عديدة تركز على المتعلم كمركز للعملية التعليمية ومن تلك الاستراتيجيات التعلم الذاتي (الحوسني ، ٢٠١٠).

ويشير التعلم الذاتي إلى النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب مدفوعًا برغبته الذاتية ومستجيبًا لميوله واهتماماته ، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، وتفاعله الناجح مع مجتمعه ، وهذا لا يتحقق إلا بتبني ممارسات تربوية تؤكد على ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي باعتباره من أهم دروس التجربة العالمية ، وأحد المعالجات التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر الحالي (Billett , 2010) ، وللتعلم الذاتي أهدافًا عامة منها اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر؛ لمواصلة التعلم الذاتي وتحمل الطالب مسؤولية تعليم نفسه بنفسه ، وتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة ، وتحسين المهارات اللغوية باستمرار ، وتجويدها ، والتجاوب مع متغيرات سوق العمل طربية (٢٠٠٩). وقد أكدت دراسة (الفالح ، ٢٠١٥) على قصور تضمين كتب العلوم بشكل عام لمهارات التعلم الذاتي. ويركز نظام التعليم في المملكة على مبادئ التعلم الذاتي ، وذلك بإحداث نقلة نوعية في التعليم ، بحيث يسعى إلى تنمية بعض المهارات الحياتية للطلبة مثل: مهارة التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي ، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي والرأي الآخر ، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن (وزارة التعليم بالسعودية ، ١٤٣٣). وتشجع كتب العلوم الطلبة على المناقشة وطرح الأسئلة ، وبالتالي فإن مناقشتهم واستفساراتهم تساعدهم على التعلم الذاتي ، ويعد كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية أحد تلك الكتب المدرسية التي تنقل الثقافة العلمية (Osborne , 2014).

ويعد التعلم الذاتي من المجالات الحديثة في الأدب التربوي؛ لذا تعددت وتنوعت تعريفاته في الأدبيات التربوية ، إذْ عرفه (البوسعيدي ، ٢٠٠٨) بأنه الأسلوب الذي يتيح للمتعلم أن يعلم نفسه ذاتيًا ، ويقتصر دور المعلم على التعليمات التي تُبين للمتعلم كيفية السير في عملية التعلم ، من خلال ممارسة النشاطات ، والتدريبات المتاحة له ذاتيًا. كما يعرفه (البلوشي ، ٢٠٠٨) بأنه تعلم متعمد ، يكون قصد المتعلم الرئيس فيه ، هو الحصول على معلومات أو مهارات محددة ، تساعده في الاستمرار في عملية التعلم ، وبالتالي فإنه يعتمد على تعليم المتعلم نفسه بنفسه؛ بحيث يكون محور العملية التعليمية ، سواء أكان ذلك بالتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة بأن يكون إيجابيًا ونشطًا ، أو من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم مثل البرمجيات وغيرها ، أو من خلال ممارسة مجموعة من النشاطات التي يكون هدفها النهائي هو تنمية المتعلم لمعلوماته ومهاراته واتجاهاته.

وهناك مهارات عامة للتعلم الذاتي يجب تزويد المتعلم بها ، يذكرها (طربيه ، ٢٠٠٩) وهي مهارات (المشاركة بالرأي ، التقويم الذاتي ، الاستفادة من التسهيلات المتوافرة في البيئة المحلية والاستعداد للتعلم). وللتعلم الذاتي مزايا تميز بها عن باقي الأساليب التربوية ، كونه يقدم الحل في مواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة ، وكذلك تحقيق التربية المستمرة التي ننشدها من خلاله ، حيث يراعي الفروق الفردية ، ويركز على التعليم المتقن ، وتحسين نوعية التعليم ، وتمكين المتعلم من التعلم في أي وقت وبحرية تامة ، ويركز على مبدأ اختيار المتعلم لنشاطاته بنفسه ، كما يؤكد على ضرورة تفاعل الطالب بطريقة إيجابية مع كل موقف يواجهه ، كما تعد التغذية الراجعة والتعزيز الفوري مبدأً أساسيًّا للتعلم الذاتي ، ويساعد في التغلب على التكرار المخل الذي يلازم التعليم الجماعي ، ويوفر الخصوصية لعملية التعلم بحيث يتلقى كل طالب على حده الرعاية والإرشاد في جو من الثقة والطمأنينة والبعد عن الإحراج والتشهير أمام الزملاء ، ويتيح للمعلم متابعة كل متعلم على حدة (الحوسني ، ٢٠١٠). والتعلم الذاتي أحد الاستراتيجيات التربوية الداعية إلى تصميم برامج تعليمية محددة ، ولها عدد من الأساليب منها:

١. التعلم المبرمج: هو واحد من أساليب التعلم الذاتي الذي يعتمد على التفاعل بين المتعلم والبرنامج التعليمي المبرمج ، حيث يتم بدون المعلم ، ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات ، والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه ، من خلال وسائط وتقنيات التعلم ، وتتيح هذه البرامج الفرصة أمام كل متعلم؛ لأن يسير في دراسته وفقًا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة ، وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية (الضالعي ، ٢٠٢٠).

٢. الحقائب التعليمية: وهي برنامج محكم التنظيم ، يقترح مجموعة من النشاطات والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة ، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين في التعلم. ويحتوي على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة وعلى مجموعة من العناصر المشتركة مثل: المقدمة ، وتقويم قبلي وأهداف سلوكية ، والمادة التعليمية والوسائل ، ونشاطات وبدائل ، وأخيرًا تقويم بعدي (البلوشي ، ٢٠٠٨).

٣. التعلم بالحاسب الآلي (التعلم الإلكتروني): يعد الحاسوب من أهم وأحدث وسائل التعلم الذاتي ، إذْ يعتمد على الوسائط الإلكترونية لمواكبة الثورة المعرفية التكنولوجية التي يشهدها عالمنا الحالي ، كما أنه مناسب للجميع ويصل لأي مكان وفي أي وقت ، ويوفر المعلومات من خلال مصادر حديثة تسهل عملية التعلم الفردي ، ويمكن للتعلم الإلكتروني أن يشارك أنماط

التعليم عبر الشبكة العالمية للمعلومات مثل: الدردشة ، والبريد الإلكتروني ، والمؤتمرات عن بعد (إبراهيم ، ٢٠٠٧).

٤. الرحلات المعرفية على الويب وهي:» نشاطات تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ووقت ممكنين. ويهدف في الوقت نفسه إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم التحليل ، التركيب... إلخ) لدى المتعلمين» (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٠).

٥. التعلم بالاكتشاف: هو أحد أساليب التعلم الذاتي المستحدثة حيث تعرض على المتعلم مجموعة من الأمثلة التي ينطبق عليها المفهوم أو القاعدة ، ومجموعة أخرى لا ينطبق عليها ذلك ، ومن ثم يقوم الطالب باستقصاء خصائصها ثم يقوم باكتشاف المفهوم أو القاعدة الصحيحة بنفسه دون تدخل المعلم (محمد ، ٢٠٠٩).

٦. التعلم الإتقاني: هو مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة ، ومجموعة من إجراءات التعلم والتقويم يهدف إلى تحسين التعليم المقدم للطلبة حتى يصلوا إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد يتطلب وجود وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيمًا متتابعًا ، وأهداف محددة ومستويات متعددة الأداء (الهاشمي والدليمى ،٢٠٠٨).

وتتبوأ مرحلة التعليم الثانوي مكانة متقدمة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لوقوعها بعد مرحلة التعليم الأساسي وقبل مرحلة التعليم الجامعي؛ لأنها تُعِد الطالب وتؤهله للحياة الجامعية ، التي يكتسب خلالها المعارف والمهارات المختلفة والاتجاهات والقيم التي تساعده على الالتحاق بالتخصص المناسب في التعليم الجامعي. كما أن للمناهج في المرحلة الثانوية دورًا مهمًّا بصفة عامة ، ومناهج الكيمياء بصفة خاصة في إعداد الطلبة لمواصلة التعليم العالي في التخصصات العلمية والطبية ، ومزاولة المهن والأعمال التي ترتبط بها ، وتحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع من أجل إعداد جيل قادر على أداء أعماله بنفسه ، وإدارة آلاته ، وتصنيع منتجاته ، واختيار ما يلائمه (أبو جحجوح ، ٢٠١٣) ، ولذلك فإن الكتاب المدرسي يجب أن يقدم للطلبة في أفضل صورة في ضوء استراتيجية واضحة المعالم ، خاصة وأن الكتاب هو أهم مصادر التعلم والمعرفة بالنسبة للطلبة (الحربي ، ٢٠١٨).

وتعد وزارة التربية والتعلم في المملكة العربية السعودية الجهاز الإداري المركزي المسؤول عن وضع الخطط والنظم واللوائح التي تحكم التعليم العام في المملكة ، وهي المسئولة عن تدبير كافة الإمكانات اللازمة لسير العملية التعليمية من إعداد المناهج والمقررات الدراسية ، وتوفير المعلمين

والمعلمات للتدريس في مختلف المراحل الدراسية ، وتوفير المباني والتجهيزات المادية اللازمة ، كما تتولى مهمة التمويل والإنفاق على النظام التعليمي. وتعاونها في القيام بتلك المهام الإدارات التعليمية المنتشرة في مختلف مناطق المملكة (حكيم وعبد المجيد ، ٢٠١٢).

وعمدت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير مناهج العلوم بالشراكة مع بيت خبرة عالمي ومحلي من خلال مشروع «تطوير العلوم الطبيعية في التعليم العام» ، وتتمثل رؤية المشروع في تطوير قدرات وإبداعات ومهارات الطلبة للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة وحل المشكلات وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال واستخدام التقنية وفق المعايير العلمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات التنمية في سباق التنافسية العالمي. ويهدف المشروع إلى بناء مناهج العلوم الطبيعية والمواد التعليمية الداعمة لها. والحصول على أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية المستوى الدولي ، والاستفادة من الخبرات العالمية المتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة ، وتوظيف التقنية في عمليات تطبيق مناهج العلوم الطبيعية في المدارس ، كما تسعى إلى التطوير المهني للمعلمين والمشرفين وخبراء المناهج من خلال الدعم المستمر ، والتدريب على المعايير العالمية والفلسفة التي بنيت عليها سلسلة العلوم الطبيعية ، وتطوير أساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم. وتحسين مستوى المتعلمين بما يتفق ومبادئ التعلم النشط ، والتعلم الذاتي والوصول للمعرفة وبنائها (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٢٠).

ويتضمن الكتاب المدرسي جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات ، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية والأدائية ، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم بالإضافة إلى أنه قليل التكاليف ، سهل الاستعمال ، ويمكن تطويره وتحديثه ، وإغناؤه بالصور والرسوم ، ويساعد الكتاب المدرسي المعلم في تحديد الأهداف العامة والأهداف السلوكية وفي إبراز المفاهيم الأساسية واقتراح النشاطات والتدريبات واختيار الوسائل التعليمية ووسائل التقويم ، والكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة عادية للتعلم ، بل أصبح أداة من أهم الأدوات التي تترجم المناهج في هذا العصر الذي لم يعد هناك حدود للعلم فيه ، ويعتمد تعليم العلوم في المرحلة الثانوية على استخدام الكتب المدرسية كمصادر أساسية للتعلم على الرغم من بروز مشكلات ترتبط بالاعتماد الكلي على الكتب المدرسية (الجيلالي وفوزي ، ٢٠١٤). ومن هذه المشكلات كما ذكرها (طه ، ٢٠٠٨) حجم المادة الكبير في الكتاب المدرسي ، وعدم حداثة المعلومات في الكتب المقررة واعتماد المناهج على مشاريع طورت في بلدان اجنبية ، ووجود فجوة بني المادة النظرية والتطبيقات العملية.

وقد تناولت العديد من الدراسات كتب الكيمياء بالتحليل ، حيث هدفت دراسة حسان وأبو سنينة (٢٠٢٠) درجة تضمن كفايات التعلم البنائي في كتب الكيمياء للمرحلة الأساسية العليا. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من كتابي الكيمياء للصف التاسع والعاشر لعام ٢٠١٩-٢٠١٨ بجزأيهما الأول والثاني ، وتم استخدام العينة القصدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم تحديد كفايات التعلم البنائي التي يجب تضمينها في كتابي الكيمياء للصف التاسع والعاشر؛ إذ اشتملت في مجملها على (١٠) كفايات تعلم بنائي وهي (الإثارة والتنشيط ، مشاركة ، الاستكشاف ، التحليل ، التوسع ، الاستنتاج ، التطوير ، تبادل الأفكار ، اتخاذ القرار ، التقويم) ، وأظهرت النتائج بأن عدد التكرارات كلها في الفصل الأول للصف التاسع قد بلغ (١٦٠) ، بنسبة مئوية (٣٦,٢٪) ، أما بالنسبة للفصل الثاني فقد بلغ عدد التكرارات كلها (٨٠) ، بنسبة مئوية (١٨,١٪).

بينما هدفت دراسة لقمان وأونيا (٢٠٢٠) إلى تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS ، تمثلت عينة الدراسة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي طبعة ٢٠١٧- ٢٠١٨م ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال بطاقة تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء قائمة معايير العلوم للجيل القادم NGSS ، وأظهرت النتائج أنه تم إعداد قائمة بمعايير NGSS التي ينبغي أن تتوافر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ، وأيضًا تم تضمين جميع الأبعاد الرئيسة لمعايير NGSS بتكرار (٢٤١) مرة ، توزعت على بعد الأفكار الرئيسة بنسبة (٤٢,٣٪) ، وبعد الممارسات العلمية والهندسية بنسبة (٣٦,٥٪) ، وبعد المفاهيم الشاملة بنسبة (٢١,٢٪).

في حين هدفت دراسة الحربي (٢٠١٨) مدى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتب الكيمياء للصف الثالث ثانوي ، في المملكة العربية السعودية ، وتكونت أداة التحليل من مهارات التعلم الذاتي ، واقتصر التحليل على كتاب الصف الثالث ثانوي نظام المقررات طبعة ٢٠١٦م ، وأظهرت نتائج التحليل أن مستوى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي بلغ ٥٨,٦٪ ، وهي (تنمية المفاهيم الكيميائية ، ومهارات التطبيقات الحياتية ، ومهارات الاتصال ، ومهارات التنمية المستدامة) ، ولم يتضمن المهارات: (يتحقق التعاون مع الاخرين لتحقيق التعلم ، ويساهم المحتوى في المشاركة لحل المشكلات ، يرتبط المحتوى بتطبيقات علم الرياضيات).

أما دراسة الجبر وحج عمر (٢٠١٨) هدفت هذه إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد في النشاطات المتضمنة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ، وقياس مستوى تضمينها ، وتكونت عينة الدراسة من جميع النشاطات الواردة في كتب الطالب للصف الثاني الثانوي ، والبالغ عددها (٤٤) ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، ولذلك صممت الباحثة بطاقة تحليل ، وأظهرت نتائج

التحليل تضمين مهارات التفكير الناقد في النشاطات التي تم تحليلها ، وبنسب متفاوتة: الاستنتاج بنسبة (٨٧,٧٢٪) ، والاستنباط (٨٠,٩٠) ، والتفسير (٧٧,٧٢٪) ، وتقويم المناقشات (٦٨,٦٤٪) ، ومعرفة الافتراضات (٥٠,٤٥٪). كما بينت النتائج أن النسبة المئوية لمستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في النشاطات بصورة صريحة أكبر من مستوى تضمينها بصورة ضمنية.

بينما هدفت دراسة عبد الرضا (٢٠١٧) إلى تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) ، إذ تم التوصل إلى قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الثلاثة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في صورتها الاولية تكونت من (٤٣) قضية فرعية موزعة بين الأبعاد الثلاثة ، ثم قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط في ضوء القائمة التي تم بناؤها ، واعتمد الفكر بنوعيه (الصريحة والضمنية) وحدة للتسجيل والتكرار وحدة للتعداد ، وتم التأكد من الصدق والثبات. واظهرت النتائج أن كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط حقق (٢٠) قضية فرعية بنسبة (٤٦,٥١٪).

وأظهرت دراسة الزامل وآخرون (٢٠١٦) مدى تضمين القضايا العلمية المجتمعية (SSI) في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ، ومدى توفير إرشادات مساعدة للمعلم لعرض تلك القضايا ، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في تقصي وجود القضايا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتب تحتوي (٦٧) إشارة للقضايا العلمية المجتمعية في (٨٣) درسًا. وتوزعت تلك القضايا بين كتب الصفوف الثلاثة ، حسب النسب التالية: (١٣,٤٪- ٣٥,٨٪-٥٠,٨٪) ، على التوالي. كما أن جميع القضايا وردت في الدروس بشكل ضمني ، ولم يرد مصطلح « القضايا العلمية المجتمعية» في أي موضع في تلك الدروس ، كما لم تصاحب تلك القضايا أي إرشادات صريحة للمعلم لكيفية تناولها وفق سياق القضايا العلمية المجتمعية.

وهدفت دراسة حسن وعبد الرضا ، (٢٠١٦) إلى تحليل كتب الكيمياء للصف الثالث متوسط في العراق وفقًا لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة ، وأظهرت نتائج التحليل أن كتاب الكيمياء تضمن قضايا التنمية المستدامة بنسبة متدنية ٢٢٪ ، كما أنه تضمن نشاطات علمية من المفترض أنها تساعد الطلبة على النقد والمشاركة وابداء الرأي ، كما حقق (١٢) قضية فرعية بنسبة (١٧,١٤٪).

وكشفت دراسة القرارعة (٢٠١٣) إلى استقصاء مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ، وقام الباحث بتطوير استبانة لهذا الغرض ، وأشارت نتائج الدراسة

إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي في كتاب الكيمياء ككل كانت مرتفعة ، وكانت أكثر المهارات التي نالت درجة مرتفعة هي المهارات المتعلقة ببعض مهارات الملاحظة ، والتطبيق ، وجمع المعلومات ، وتحليلها ، أما المهارات المتدنية فهي المهارات المتعلقة بمهارات الذكاءات المتعددة ، والتخيل والتأمل ، والتفكير الناقد ، ومهارة إصدار الأحكام ، ومهارة التقييم ، ومهارات ما وراء المعرفة

وهدفت دراسة حج عمر والمفتي (٢٠١٣) إلى معرفة مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في نشاطات كتب الكيمياء المطورة للصف الأول الثانوي ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل محتوى الكتب المدرسية في ضوء سمات الاستقصاء ، وأشارت نتائج البحث أن كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الأول قد تضمنا (٦٤٪) من السمات في حين تضمن كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الثاني (٣٦٪) من السمات ، وبينت النتائج أن مستوى تضمين السمات قد توزع بشكل متوازن بين المستويات العليا والدنيا لسمات الاستقصاء بواقع (٤٧) تكرارًا للمستويات الدنيا ، و(٤٧) تكرارًا للمستويات العليا.

وأخيرًا كشفت دراسة الجنابي (٢٠١٠) إلى تحليل الصور والأشكال والجداول والمخططات في كتب الكيمياء للمرحلة الإعدادية في ضوء التقنيات التربوية ، لتحديد مدى مراعاتها لعدد من المعايير في هذا المجال ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة خاصة بالتحليل تتضمن عددًا من المعايير ، وتوصلت النتائج إلى إن نسبة المتحقق لفقرات المعيار في جميع الكتب تراوح بين (٦٦,٤٥-٦٩,٠٢٪) وبمتوسط مقداره (٦٥,٢٣٪) أي أن نسبة غير المتحقق من فقرات المعيار بلغ (٣٦,٦٧٪).كما توصل إلى أن العديد من فقرات المعيار لم تتحقق بنسبة مقبولة في الكتب الثلاثة.

ومما سبق يتضح أن أغلب الدراسات التي حللت كتب الكيمياء- التي أمكن مراجعتها— ركزت بشكل كبير على تحليل الصور والأشكال والجداول والمخططات ، وسمات الاستقصاء ، ومهارة الاقتصاد المعرفي ، والقضايا العلمية المجتمعية ، وقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة ، وأبعاد التنمية المستدامة ، ومهارات التفكير الناقد ، ومعايير العلوم للجيل القادم NGSS وكفايات التعلم البنائي ، ويلاحظ قلة الدراسات التي تناولت مهارات التعلم الذاتي في كتب الكيمياء المدرسية مدار اهتمام هذا البحث ، إذ إن الدراسة الوحيدة التي تناولت مهارة التعلم الذاتي كانت دراسة (الحربي ، ٢٠١٨) ، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي في كتاب الصف الدراسي إذ اختارت دراسة (الحربي ، ٢٠١٨) كتاب الصف الثالث ثانوي طبعة ٢٠١٦ م واختارت الدراسة الحالية كتاب الصف الأول الثانوي طبعة ٢٠١٩م ، كما اختلفت أيضًا في قائمة التحليل لمهارات التعلم الذاتي. كما أن الكتب التي تم تحليلها كانت للمرحلتين الإعدادية والثانوية واتفقت هذه

الدراسة مع دراسة (حج عمر والمفتي ، ٢٠١٣) باختيار كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي مادة للتحيل ولكن بطبعة أحدث ، واتفقت الدارسات السابقة مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد محاور الدراسة الحالية وبناء أداتها وتحديد العينة المناسبة واستخدام المنهج المناسب لأهداف الدراسة ، وكانت الاستفادة أيضًا في تفسير نتائج الدراسة الحالية ، وأيضًا ساهمت في التعرف على القضايا التي تناولتها الدراسات السابقة ، كليًّا أو جزئيًّا ، في كتب الكيمياء للمراحل والصفوف المختلفة. وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتحليل كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارة التعلم الذاتي المتضمنة في (المتن ، النشاطات ، التقويم) ، للوقوف على المشكلة ، ولتوفير المعلومات والبيانات لصناع القرار للعمل بها مستقبلًا عند اعداد المناهج في ظل الحاجة الماسة للتعلم الذاتي.

مشكلة الدراسة:

تعد الكتب الدراسية من أهم المراجع الرئيسة في أنظمة التربية والتعليم ، حيث يستمد منها الطلبة المعرفة العلمية ، ومن خلالها تتطور قدراتهم في التفكير العلمي والتفكير الناقد ، واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم اليومية (الضلعان وآخرون ، ٢٠١٥). ويتضمن مقرر الكيمياء محتوى ونشاطات علمية من المفترض أن تشجع الطلبة على التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة ، لذا وجب العناية بإعداد كتب الكيمياء والاهتمام بمحتواها ونشاطاتها ، لما لها من أهمية كبيرة في حياتنا ، وتدخل في مجالات كثيرة تعد من الأساسيات اليومية (الجبر ، ٢٠١٨) ، وفي ظل غياب معايير تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن بسبب الأحداث الاستثنائية التي يمر بها العالم بشكل عام والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص ، يعد الكتاب المدرسي هو الموجه الأساسي الذي يعتمد عليه المعلمون في تدريسهم ، ونظرًا لتبني وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سلسلة كتب ماجروهيل الأمريكية بعد ترجمتها وموائمتها بما يتناسب والبيئة السعودية ، وحيث إن تنمية مهارة التعلم الذاتي يعد مطلبًا أساسيًّا في تعليم العلوم ، وبناءً على ذلك ارتأت الباحثة تحليل كتاب الكيمياء في ضوء مهارة التعلم الذاتي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الآتي:

١. مدى تضمين (المتن) مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟
٢. مدى تضمين (النشاطات) مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟
٣. مدى تضمين (التقويم) مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما مدى تضمين كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي وللإجابة عن هذا السؤال نضع التساؤلات الآتية:

١. ما مدى تضمين المتن في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟
٢. ما مدى تضمين النشاطات في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟
٣. ما مدى تضمين التقويم في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية هذه الدراسة بالجوانب التالية:

١. تشخص الدراسة واقع كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في تضمينها ، الأمر الذي يلفت نظر المسئولين عن اختيار ومواءمة وتطبيق تلك الكتب إلي نقاط القوة والضعف فيها ، للعمل على تطوير تلك الكتب لمسايرة تلك التوجهات.
٢. تقدم هذه الدراسة نتائج وتوصيات تسهم في تعميق وعي المعلمين بمهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي ومتطلبات تفعيلها.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في (المتن ، النشاطات ، التقويم) في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.
٢. الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠) م.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

عرفها (العساف ، ٢٠١٢) بأنها طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم.

يُعرف إجرائيًّا بأنه الأسلوب الذي نقوم به الباحثة بالوصف الموضوعي والكمي والمنظم لموضوعات كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم الذاتي وفق سماتها المتضمنة في أداة التحليل.

كتب الكيمياء:

تُعرف إجرائيًّا بأنها وهي إحدى كتب العلوم التي تقدم للمرحلة الثانوية ، وتم ترجمتها ومواءمتها من سلسلة ماجروهل (McCraw- Hill) ، ضمن «مشروع تطوير العلوم الطبيعية في التعليم العام».

مهارات التعلم الذاتي:

يعرفها (الحوسني ، ٢٠١٠) بأنها المهارات التعلمية التي تساعد الطلبة على تنمية تعلمهم اعتمادا على أنفسهم ، والواجب توافرها في نشاطات الكتاب ، بحيث تعكس تفاعل المتعلم مع موضوعات الكتاب ، ويسير فيها وفق إمكاناته وقدراته ، وتساعده على تعلمها ذاتيًّا.

يعرفه (طربيه ، ٢٠٠٩) بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعًا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته؛ بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناتج مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه ، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم ، وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ، ومن أين يحصل على مصادر التعلم».

تُعرف إجرائيًّا بانها المعارف والخبرات التي يكتسبها الطلبة دون مساعدة معلمهم والمتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.

منهجية البحث

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى ، ويعد أحد أنواع البحوث الوصفية التي تندرج تحت سياق البحوث المسحية ، ويطلق عليها أحيانًا بحوث تحليل المضمون أو تحليل الوثائق.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ، وعينتها كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي ويبين الجدول (١) خصائص هذه العينة ، طبعة١٤٤١هـ- ٢٠١٩م.

جدول (١)

خصائص كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي

الفصل	عنوان الدرس	الصفحات
الأول	مقدمة في علم الكيمياء	١٢-٣٨
الثاني	المادة- الخواص والتغيرات	٤٢-٦٩
الثالث	تركيب الذرة	٧٤-١٠٣
الرابع	التفاعلات الكيميائية	١١٠-١٤٦
الخامس	المول	١٥٢-١٩٤

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة (العمراني ، ٢٠٠٥ ، الزيد ، ٢٠١٤ ، الحربي ، ٢٠١٨) أعدت الباحثة قائمة تقديرات ، حددت فيها أهم المجالات التي من الممكن أن تتضمن مهارات التعلم الذاتي ، المحددة بـ (المتن ، والنشاطات ، والتقويم).

صدق الأداة وثباتها:

أولًا: صدق الأداة

تأكدت الباحثة من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري؛ إذْ تم إعداد قائمة التقدير في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة ، من خلال الاستعانة بالأدبيات والدراسات السابقة ، وللتحقق من مصداقيتها تم عرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في جامعة نجران (قسم المناهج وطرائق التدريس) ، وبلغ عددهم (٨) محكمين بغرض مراجعة قائمة التقدير وإبداء رأيهم حول انتماء المهارات لكل مجال ، ووضوح المهارات ودقة الصياغة اللغوية ، وملاءمة القائمة لهدف الدراسة ، وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين للوصول إلى أفضل صياغة لمهارات القائمة وذلك بعد الحذف والنقل والتعديل على بعض المهارات حتى ظهرت القائمة بشكلها النهائي ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين حول التعديلات (٨٠٪) ، تم العمل بمقتضاها ، حتى وصلت فقرات القائمة إلى (٢٤) مهارة ، وبذلك اعتبرت الباحثة أراء المحكمين وتعديلاتهم فيما يتصل بالمهارات ذات دلالة صدق كافية لغرض استخدام قائمة التقدير في تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي ، والجدول (٢) يوضح هذه المهارات.

جدول (٢)

قائمة التقدير لمهارات التعلم الذاتي

الفصل		عنوان الدرس	الصفحات
المتن	م	المهارة	٩
	١	.يشجع الطلبة في البحث عن المعرفة	
	٢	.يوجه الطلبة إلى قراءات خارجية	
	٣	.يشجع الطلبة على المقارنة والتمييز	
	٤	.يحث الطلبة على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم	
	٥	.يحث الطلبة على ربط المفاهيم مع بعضها البعض	
	٦	.يحفز الطلبة في استقصاء مفاهيم غير مذكورة في المتن	
	٧	.يوجه الطلبة إلى إعطاء أمثلة إضافية منتمية للمفهوم غير وارد في المتن	
	٨	.يساعد الطلبة على ربط المفاهيم الكيميائية بالواقع	
	٩	.يتضمن أمثلة وتمارين تساعد الطلبة على معرفة المفاهيم الكيميائية الجديدة	
النشاطات	١٠	.تتضمن أسئلة تتطلب الإجابة عليها من قبل الطلبة	٧
	١١	.تعرض مشكلة تتطلب حلًّا من قبل الطلبة	
	١٢	.تطلب اقتراح نشاطات جديدة من الطلبة	
	١٣	.تعزز مهارات التحليل لدى الطلبة	
	١٤	.تعزز مهارات التقويم لدى الطلبة	
	١٥	.تحث الطلبة على الربط بين المفاهيم	
	١٦	.تحفز الطلبة في استخدام مراجع إضافية	
التقويم	١٧	.يتضمن أسئلة في صورة مشكلة تحتاج إلى حل	٨
	١٨	.يحتوي على أسئلة معززة بالصور لتمكن الطلبة من الإجابة	
	١٩	.يتضمن أسئلة متنوعة	
	٢٠	.يشجع الطلبة في أعطا أمثلة إضافية	
	٢١	.يحث الطلبة على التمييز بين المفاهيم	
	٢٢	.يشجع الطلبة أن يصدروا حكمًا	
	٢٣	.يشجع الطلبة على التخيل	
	٢٤	.يتضمن أسئلة مفتوحة النهاية	

ثانيًا: ثبات الأداة:

الثبات عبر الزمن: لحساب ثبات الأداة عبر الزمن استخدمت الباحثة معادلة كووبر cooper لحساب معامل الثبات عبر الزمن.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

حيث حللت الباحثة كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وبعد شهر أعادت التحليل مرة أخرى، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٠)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة.

الثبات عبر الأفراد: حيث استعانة الباحثة بعضو هيئة تدريس من القسم النسائي في المناهج وطرائق تدريس العلوم في تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وتم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كووبر cooper أيضًا، وبلغ معامل الثبات (٠,٩١)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم إجراء الخطوات الآتية:

١. تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي الطبعة ١٤٤١هـ -٢٠١٩م، بحيث يشمل جميع الموضوعات المتضمنة فيه، للتعرف على مدى تضمينه مهارات التعلم الذاتي، حيث تم التحليل بدقة وموضوعية.
٢. البحث عن مهارات التعلم الذاتي في الكتاب ككل (المتن، والنشاطات، والتقويم).
٣. تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى تضمين المتن في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟

للتعرف على مدى تضمين المتن في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المتن في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي

الفصل	الموضوع	المهارات									مج	النسبة بالفصل
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩		
الأول مقدمة في "علم الكيمياء"	قصة مادتين	/	/	/	/	/	×	/	/	/	٨	٨١٪
	الكيمياء والمادة	/	×	/	/	/	×	/	/	/	٧	
	الطرائق العلمية	/	×	×	/	/	×	/	/	/	٦	
	البحث العلمي	/	/	/	/	/	/	/	×	/	٨	
الثاني المادة–" الخواص "والتغيرات	خواص المادة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	٩	٧٨٪
	تغيرات المادة	/	×	×	×	/	/	×	/	/	٥	
	المخاليط	/	×	/	/	/	×	/	/	/	٧	
	العناصر والمركبات	/	×	/	/	/	/	×	/	/	٧	
الثالث تركيب " "الذرة	الأفكار القديمة للمادة	/	/	/	×	×	×	×	/	/	٥	٦٧٪
	تعريف الذرة	/	/	/	/	/	/	×	/	/	٨	
	كيف تختلف الذرات	/	×	/	/	/	/	×	/	/	٧	
	الأنوية غير المستقرة	×	×	×	/	/	×	×	/	/	٤	
الرابع التفاعلات" "الكيميائية	التفاعلات والمعادلات	/	/	/	/	/	×	×	/	/	٧	٧٨٪
	تصنيف التفاعلات الكيميائية	/	×	/	/	/	×	/	/	/	٧	
	التفاعلات في المحاليل المائية	/	/	/	/	/	×	×	/	/	٧	
الخامس "المول"	قياس المادة	/	/	/	/	/	/	×	/	/	٨	٧٤٪
	الكتلة والمول	/	×	/	/	/	×	×	/	/	٦	
	مولات المركبات	/	/	/	/	/	×	×	/	/	٧	
	الصيغة الأولية والصيغة الجزئية	/	×	/	/	/	×	×	/	/	٦	
	صيغ الأملاح المائية	/	×	/	/	/	×	×	/	/	٦	
تكرار المهارات		١٩	٩	١٧	١٨	١٩	٧	٦	٢٠	٢٠	١٣٥	٧٦٪
النسبة المئوية للمهارة في الكتاب ككل		٩٥	٤٥	٨٥	٩٠	٩٥	٣٥	٣٠	١٠٠	١٠٠		

يتضح من الجدول (٣) أن عدد مهارات التعلم الذاتي التي تم تحليل المتن في ضوئها (٩) مهارات وبلغ تكرار تضمينها في متن كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي (١٣٥) مهارة وبنسبة (٧٦٪) في الكتاب ككل ، وقد يعزى ذلك إلى جودة محتوى مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي كونه يركز على التعلم الذاتي الذي أصبحت مناهج الدول المتقدمة توليه اهتمامًا رفيعًا لما له من أثر

كبير في إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي في مسار حياتهم ، وكانت النسبة الأعلى لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الأول ، حيث بلغت (٨١٪) ، بينما كانت النسبة الأقل لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الثالث ، حيث بلغت (٦٧٪) ، وكانت المهارات المتضمنة في متن الكتاب ككل بنسبة (١٠٠٪) هي مهارة (يساعد الطلبة على ربط المفاهيم الكيميائية بالواقع) ومهارة (يتضمن أمثلة وتمارين تساعد الطلبة على معرفة المفاهيم الكيميائية الجديدة) وقد يعزو ذلك إلى أن محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي يعتمد اعتماد مباشرًا على المفاهيم الكيميائية ، وقد تضمنها كتاب الكيمياء بنسبة كبيرة جدًّا ، لتتوافق مع واقع الطلبة الغني بما يتعلق بهذه المفاهيم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحربي ، ٢٠١٨).وأظهرت النتائج أيضًا أن المهارات المتضمنة في متن الكتاب بنسب أقل (٣٥,٣٠)٪ هي مهارة (يحفز الطلبة في استقصاء مفاهيم غير مذكورة في المتن) ومهارة (يوجه الطلبة إلى إعطاء أمثلة إضافية منتمية للمفهوم غير وارد في المتن) وقد يعزو ذلك إلى أن المفاهيم والأمثلة متوافرة في متن الكتاب بما يلبي حاجات الطلبة ، كما أن المفاهيم والأمثلة الكيميائية من أعقد المواضيع وليس بالسهولة أن تُطلب من الطلبة لا سيما في بعض الموضوعات ، ولذلك أقتصر المتن على ذكر مفاهيم وأمثلة محددة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الزيد ، ٢٠١٤).

السؤال الثاني: ما مدى تضمين النشاطات في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟

للتعرف على مدى تضمين النشاطات في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين النشاطات في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي

الفصل	الموضوع	المهارات							مج	النسبة بالفصل
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧		
الأول مقدمة في" علم "الكيمياء	قصة مادتين	/	/	×	/	/	/	×	٥	٧١٪
	الكيمياء والمادة	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	الطرائق العلمية	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	البحث العلمي	/	/	×	×	/	/	/	٥	

الفصل	الموضوع	المهارات							مج	النسبة بالفصل
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧		
الثاني المادة–" الخواص "والتغيرات	خواص المادة	/	×	×	/	/	×	/	٤	٦٨٪
	تغيرات المادة	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	المخاليط	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	العناصر والمركبات	/	/	×	/	/	/	×	٥	
الثالث تركيب " "الذرة	الأفكار القديمة للمادة	/	×	×	/	/	×	/	٤	٤٣٪
	تعريف الذرة	/	×	×	/	×	/	/	٤	
	كيف تختلف الذرات	/	×	×	×	×	/	×	٢	
	الأنوية غير المستقرة	/	×	×	/	/	/	×	٤	
الرابع التفاعلات" "الكيميائية	التفاعلات والمعادلات	/	×	×	/	/	/	×	٤	٧١٪
	تصنيف التفاعلات الكيميائية	/	/	/	/	/	/	×	٦	
	التفاعلات في المحاليل المائية	/	/	×	/	/	/	×	٥	
الخامس "المول"	قياس المادة	/	×	×	×	/	×	/	٣	٦٨٪
	الكتلة والمول	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	مولات المركبات	/	/	×	/	/	/	/	٦	
	الصيغة الأولية والصيغة الجزئية	/	/	×	/	/	/	×	٥	
	صيغ الأملاح المائية	/	/	×	/	/	/	×	٥	
تكرار المهارات		٢٠	١٣	١	١٧	١٨	١٧	٦	٩٣	٦٤٪
النسبة المئوية للمهارة في الكتاب ككل		١٠٠	٦٥	٥	٨٥	٩٠	٨٥	٣٠		

يتضح من الجدول (٤) أن عدد مهارات التعلم الذاتي التي تم تحليل النشاطات في ضوئها (٧) مهارات وبلغ تكرار تضمينها في متن كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي (٩٣) مهارة وبنسبة (٦٤٪) في الكتاب ككل ، ويدل ذلك على أن مهارات التعلم الذاتي التي تضمنها كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في مجال النشاطات متوافرة وهذا يحقق التكامل بين ما يتم تدريسه وبين الواقع الذي يعيشه الطلبة ، وكانت النسبة الأعلى لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الأول والرابع ، حيث بلغت (٧١٪) ، بينما كانت النسبة الأقل لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الثالث ، حيث بلغت (٤٣٪) ، وكانت المهارات المتضمنة في نشاطات الكتاب ككل بنسبة (١٠٠٪) هي مهارة (تتضمن أسئلة تتطلب الإجابة عليها من قبل الطلبة) ويمكن تفسير ذلك بأن كل نشاط ورد في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي كان يسبق بمقدمة بسيطة تشرح فكرته تليه مجموعة من الأسئلة في جزء ما قبل النشاط تطلب من الطلبة الإجابة عليها لتتيح لهم فهم العلاقة بين

المعطيات ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الجبر وحج عمر ، ٢٠١٨). بينما كانت المهارات الأقل تضمينًا في نشاطات الكتاب (٥,٣٠) ٪ هي مهارة (تطلب اقتراح نشاطات جديدة من الطلبة) ومهارة (تحفز الطلبة في استخدام مراجع إضافية) وقد يعزو ذلك إلى أن نشاطات الكيمياء لابد أن تكون مقترحة من قبل خبراء في المجال ، وبما أن كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي مترجم عن سلسلة ماجروهل (McCraw- Hill) الأمريكية فهو زاخر بالعديد من النشاطات المتنوعة التي غطت جميع الموضوعات ، ولم تعد هناك حاجة لطلب نشاطات إضافية من الطلبة.

السؤال الثالث: ما مدى تضمين التقويم في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي؟

للتعرف على مدى تضمين التقويم في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين التقويم في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي

الفصل	الموضوع	المهارات								مج	النسبة بالفصل
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨		
الأول مقدمة في "علم الكيمياء"	قصة مادتين	/	×	/	/	/	/	/	/	٧	٨٨٪
	الكيمياء والمادة	/	/	/	/	/	/	/	/	٨	
	الطرائق العلمية	/	×	/	/	/	/	/	/	٧	
	البحث العلمي	/	/	/	/	/	×	×	/	٦	
الثاني المادة-" الخواص "والتغيرات	خواص المادة	×	×	/	/	/	×	×	/	٤	٥٧٪
	تغيرات المادة	/	×	/	/	×	×	×	/	٤	
	المخاليط	×	×	/	×	/	/	/	/	٥	
	العناصر والمركبات	/	×	/	/	/	×	×	/	٥	
الثالث تركيب " "الذرة	الأفكار القديمة للمادة	/	×	/	×	/	×	×	/	٤	٤٤٪
	تعريف الذرة	×	×	/	×	/	×	/	/	٤	
	كيف تختلف الذرات	/	×	/	×	×	×	×	/	٣	
	الأنوية غير المستقرة	×	×	/	×	×	×	/	/	٣	

الفصل	الموضوع	المهارات								مج	النسبة بالفصل
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨		
الرابع "التفاعلات الكيميائية"	التفاعلات والمعادلات	/	×	/	×	/	/	×	/	٥	٥٤٪
	تصنيف التفاعلات الكيميائية	×	×	/	×	/	/	×	/	٤	
	التفاعلات في المحاليل المائية	/	×	/	×	/	/	×	/	٥	
الخامس "المول"	قياس المادة	×	×	/	×	×	×	×	/	٢	٥٠٪
	الكتلة والمول	/	×	/	×	/	/	×	/	٥	
	مولات المركبات	/	×	/	×	/	/	×	/	٥	
	الصيغة الأولية والصيغة الجزئية	/	×	/	×	×	/	×	/	٤	
	صيغ الأملاح المائية	/	×	/	×	/	/	×	/	٥	
تكرار المهارات		١٤	٢	٢٠	٦	١٥	١١	٦	٢٠	٩٥	٥٩٪
النسبة المئوية للمهارة في الكتاب ككل		٧٠	١٠	١٠٠	٣٠	٧٥	٥٥	٣٠	١٠٠		

يتضح من الجدول (٥) أن عدد مهارات التعلم الذاتي التي تم تحليل التقويم في ضوئها (٨) مهارات وبلغ تكرار تضمينها في التقويم بكتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي (٩٥) مهارة وبنسبة (٥٩٪) في الكتاب ككل ، وتعد النسبة الأقل تضمينًا لمهارات التعلم الذاتي إذا ما قورنت بالمهارات المتضمنة في المتن والنشاطات ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الجبر وحج عمر ، ٢٠١٨) ، وكانت النسبة الأعلى لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الأول ، حيث بلغت (٨٨٪) ، بينما كانت النسبة الأقل لتضمين مهارات التعلم الذاتي في الفصل الثالث ، حيث بلغت (٤٤٪) ، وتتفق هذه النسب للفصلين الأول والثالث مع المهارات المتضمنة في المتن والنشاطات في نفس الفصلين ، وكانت المهارات الأعلى تضمينًا في تقويم الكتاب (١٠٠٪) هي مهارة (يتضمن أسئلة متنوعة) ومهارة (يتضمن أسئلة مفتوحة النهاية) وقد يعزو ذلك إلى أن كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي راعت تنوع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية بشكل كبير جدًّا ويتضح ذلك في الأسئلة نهاية كل موضوع وكذلك التقويم النهائي نهاية كل فصل ، بينما كانت المهارات المتضمنة في تقويم الكتاب بنسب أقل تضمينًا (١٠ ، ٣٠ ، ٣٠)٪ على التوالي هي مهارة (يحتوي على أسئلة معززة بالصور لتمكن الطلبة من الإجابة) ظهرت هذه المهارة فقط في الفصلين الأول والثاني من الكتاب ، أما فيما يخص مهارة (يشجع الطلبة في أعطا أمثلة إضافية) ظهرت فقط في الفصلين الأول والثاني ، وقد يعزى ذلك إلى كون الكتاب غني بالأمثلة ، وفيما يخص مهارة (يشجع الطلبة على التخيل) ، قد يعزى ذلك إلى أن كون طبيعة المفاهيم المضمنة في كتاب الكيمياء للفصل الأول الثانوي مفاهيم مجردة مما أظهر قلة ظهور هذه المهارة ، حيث ظهرت فقط في الفصل الأول والثاني والثالث من الكتاب.

ملخص النتائج:

في ضوء نتائج الدراسة ، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. مستوى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في (المتن ، النشاطات ، والتقويم) بلغ (٧٦٪ ، ٦٤٪ ، ٥٩٪) على التوالي.

٢. أكثر فصول الكتاب تضمينا لمهارات التعلم الذاتي هو الفصل الأول من الكتاب.

٣. أكثر المهارات تضمينًا في المتن هي مهارة (يساعد الطلبة على ربط المفاهيم الكيميائية بالواقع) ومهارة (يتضمن أمثلة وتمارين تساعد الطلبة على معرفة المفاهيم الكيميائية الجديدة).

٤. المهارات الأكثر تضمينًا في النشاطات هي مهارة (تتضمن أسئلة تتطلب الإجابة عليها من قبل الطلبة).

٥. المهارات الأكثر تضمينًا في التقويم هي مهارة (يتضمن أسئلة متنوعة) ومهارة (يتضمن أسئلة مفتوحة النهاية).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، تقدمت الباحثة بالتوصيات الآتية:

١. تضمين مهارة التعلم الذاتي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بشكل أكبر وخصوصا في الفصل الثالث.

٢. التأكيد على مهارات التعلم الذاتي التي أثبتت الدراسة أنها متوافرة بشكل مناسب.

٣. التركيز بشكل أكبر على المهارات التي أظهرت الدراسة تواجدها بدرجة قليلة أو متوسطة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.

المقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

١. القيام بدراسات مماثلة في فروع العلوم الطبيعية الأخرى.

٢. دراسة مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتب العلوم للمراحل المختلفة.

٣. تحليل كتب الكيمياء في ضوء مهارات أخرى مثل التفكير الناقد أو الإبداعي أو ما وراء المعرفة.

٤. تحليل كتب الكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو جحجوح ، يحيى محمد. (٢٠١٣م). تحليل أسئلة كتاب الكيمياء للصف الثاني عشر في فلسطين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث ٢٧* (٤) ، الصفحات ٨٤٧-٨٨٦.

الجبر ، لولوه أحمد؛ وحج عمر ، سوزان حسين. (٢٠١٨م). مهارات التفكير الناقد في النشاطات المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ٩* (٢) ، الصفحات ٤٢١ — ٤٥٨.

الجنابي ، عبد الرزاق شنين. (٢٠١٠م). "دراسة تحليلية للصور والأشكال والجداول والمخططات في كتب الكيمياء للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء معايير محددة للتقنيات التربوية." *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ٩* (٢) ، الصفحات ٢٢٣ - ٢٥٠.

الجيلالي ، حسان؛ فوزي ، لوحيدي. (٢٠١٤م). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية* (٩) ، الصفحات ١٩٤-٢١٠.

حج عمر ، سوزان حسين؛ المفتي ، عبده نعمان. (٢٠١٣م). "دراسة تحليلية للنشاطات العلمية المتضمنة في كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء سمات الاستقصاء الأساسية." دراسات في المناهج وطرق التدريس (١٩٠) ، الصفحات ٦٥ - ٨٩.

الحربي ، عبد الله عواد. (٢٠١٨م). مدى تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتب الكيمياء للصف الثالث ثانوي نظام المقررات في المملكة العربية السعودية ، *مجلة العلوم التربوية ٣٠* (١) ، الصفحات ٧٧-١٠٠.

حسان ، دانيا أديب ، وأبو سنينة ، عودة عبد الجواد. (٢٠٢٠م). درجة تضمن كفايات التعلم البنائي في كتب الكيمياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ٤* (٤) ، الصفحات ١٦-٤١.

حسن ، أحمد عبيد ، وعبد الرضا ، موفق عبد الزهرة. (٢٠١٦م). تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E). *مجلة البحوث التربوية والنفسية* (٥١) ، الصفحات ٤٣٦- ٤٥٨.

حكيم ، عبد الحميد؛ عبد المجيد ، عبد الحميد (٢٠١٢م). *نظام التعليم وسياسته*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الحوسني ، علي سالم. (٢٠١٠م). *مهارات التعلم الذاتي في نشاطات كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان* ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤته ، الأردن.

الزامل ، محمد صالح ، الشايع ، فهد سليمان ، والزغيبي ، محمد عبد الله. (٢٠١٦م). تضمين القضايا العلمية المجتمعية SSI في كتب الكيمياء في المملكة العربية السعودية ووعي المعلمين بها. *المجلة التربوية* ٣٠ (١١٨) ، الصفحات ١٨٧-٢٣٠.

الزيد ، نوال محمد. (٢٠١٤م). *مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المتضمنة في منهج الأحياء للصف الأول الثانوي في منطقة القصيم* ، رسالة ماجستير ، جامعة القصيم.

الضالعي ، زبيدة عبد الله. (٢٠٢٠م). *التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم* ، الرياض: مكتبة جرير.

الضلعان ، أحمد؛ الشايع ، فهد؛ الزغيبي ، محمد. (٢٠١٥م). مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية القضايا العلمية المجتمعية ومستوى وعي المعلمين بها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ٢ (١٦) ، الصفحات ١٦١-١٩٧.

طربيه ، محمد عصام. (٢٠٠٩م). *استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال* ، عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

طه ، حسن تقي. (٢٠٠٨م). تقويم كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي من وجهة نظر مدرسي الكيمياء والمشرفين. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية* ٢ (٣) ، الصفحات ١٤٥-١٦٦.

عبدالرضا ، موفق عبد الزهرة. (٢٠١٧م). تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط وفقا لأبعاد التنمية المستدامة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية:* (٥٤) ، الصفحات ٣٢٦ -٣٥٠.

العساف ، صالح محمد. (٢٠١٢م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

العمراني ، محمد سالم. (٢٠٠٥م). *مهارات التعلم الذاتي في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية* ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤته.

الفالح ، سلطانة قاسم. (٢٠١٥م). مدى تضمين كتب علوم المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة الرياض. *المجلة التربوية المتخصصة* ٤٠(٤) ، الصفحات ٨-٦٤.

القرارعة ، أحمد عودة. (٢٠١٣م). "مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها." *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* (١٣) ، الصفحات١ — ٢٢.

لقمان ، أبكر يعقوب ، وأونيا ، سيف الدين إدريس. (٢٠٢٠م). تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* (٦٣) ، الصفحات١١٥-١٣٣.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠م). *مشروع تطوير الرياضيات والعلوم دعم التنافسية ومجتمع المعرفة* ، الرياض: العبيكان للتعليم.

وزارة التعليم بالسعودية. (١٤٣٣هـ). دليل التعليم الثانوي نظام مقررات. الإصدار الخامس ، الرياض ، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Reda, M. (2017). Analyzing the content of the chemistry textbook for the third intermediate grade according to the dimensions of sustainable development. *Journal of Educational and Psychological Research* (54), PP.326-350.

Abu Jahjouh, Y. (2013). Analysis of Questions for the Twelfth Grade Chemistry Textbook in Palestine, *An-Najah University Journal for Research, 27* (4), PP.847-886.

Al Hosani, A. (2010). *Self-learning skills in the activities of the Arabic language book for the tenth grade in the Sultanate of Oman,* MA Thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Amrani, M. (2005). *Self-learning skills in mathematics books for the secondary stage by analyzing their content and the point of view of its teachers in Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia*, MA thesis, Mutah University

Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to Research in Behavioral Sciences*, Riyadh, Zahraa House.

Al-Dhalaan, A, Alshaya, I & Al-Zoghaibi, M. (2015). The extent to which the content of physics textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia includes societal scientific issues and the level of teachers' awareness of them, *Journal of Educational and Psychological Sciences 2* (16), PP.161-197.

Al-Dhali, Z.(2020). *Digital Technology in Teaching and Learning*, Riyadh, Jarir Bookstore.

Al-Falih, S. (2015). The extent of including life skills in middle school science textbooks from the viewpoint of science teachers in Riyadh, *Specialized Educational Journal, 40* (4),PP. 8-64.

Al-Harbi, A. (2018). The extent to which self-learning skills are included in chemistry textbooks for the third year of secondary school curriculum system in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational Sciences 30* (1), PP.77-100.

Al-Jabr, L. & Hajj Omar, S.(2018). Critical thinking skills in the activities included in the chemistry textbook for the second grade of secondary school: an analytical study. *Journal of Educational and Psychological Sciences 9* (2), PP.421-458.

Al-Janabi, A. (2010). An analytical study of pictures, figures, tables, and charts in chemistry textbooks for the middle school stage in Iraq in light of specific standards for educational techniques. *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences 9* (2), PP. 223-250.

Al-Jilali, H& Fawzi, L. (2014). The importance of the textbook in the educational process, *Journal of Social Studies and Research* (9), PP.194-210.

AL-Krarea, A. (2013). The cognitive economics skills mentioned in the chemistry textbook for the second grade of secondary school and the degree to which teachers have them, *Journal of Humanities and Social Sciences* (13), PP.1-22.

Al-Zaid, N. (2014). *The extent to which biology teachers activate the self-learning skills included in the biology curriculum for the first secondary grade in the Qassim region*, a masters thesis, Qassim University.

Al-Zamil, M, Al-Shaya, F & Al-Zughaibi, M. (2016). Including SSI societal scientific issues in chemistry textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia and educating teachers about them. *The Educational Journal 30* (118), PP.187-230.

Designated the National Education Portal. (2020). https://ien.edu.sa/Home/Dashbord, taken on 8/19/2020.

Hajj Omar, S & Mufti, A. (2013). An analytical study of the scientific activities included in the chemistry textbooks for the first grade of secondary school in light of the main features of the investigation. *Studies in Curriculum and Teaching Methods* (190), PP.65-89.

Hakim, A & Abdul Majeed, A (2012). *Education system and policy*. Cairo: Itrac Printing, Publishing and Distribution.

Hassan, A, & Abdel Reda, M. (2016). Analysis of the chemistry textbook for the third intermediate grade according to the issues of science, technology, society and the environment (S.T.S.E). *Journal of Educational and Psychological Research* (51), PP.436-458.

Hassan, D & Abu-Sneina, O. (2020). A degree that includes constructive learning competencies in chemistry textbooks for the higher basic stage in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences 4* (4), PP.16-41.

Luqman, E, & Onia, S. (2020). Analyzing the content of the chemistry textbook for the second grade of secondary school in Sudan in light of the next generation science standards NGSS. *Journal of the Humanities and Social Sciences Generation*, (63), PP.115-133.

Taha, H. (2008). Evaluation of the chemistry textbook for the fifth grade scientific from the viewpoint of chemistry teachers and supervisors, *Journal of the College of Education 2* (3), PP.145-166.

Tarabay, M. (2009). *Teaching Strategies and Effective Learning*, Amman: Dar Al Israa for Publishing and Distribution, Jordan.

The Ministry of Education in Saudi Arabia. (1433H). Secondary Education Manual, Course System, Fifth Edition, Riyadh, King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of General Education.

The Ministry of Education. (2020). Mathematics and Science Development Project Supporting Competitiveness and Knowledge Society. Riyadh: Al-Obeikan for Education.

المراجع الأجنبية: References

Billett, S. (2010). The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong. *International Journal of Lifelong Education, 29* (4),401-413.

Osborne, J. (2014). Teaching critical thinking, *New directions in science education Perspectives on the science curriculum, 95* (352), 53-62.

Al-Rawgi, Sarah. (2023). The Role of the Kindergarten Teacher in enhancing the Social Adaptation of the Kindergarten Child, *Journal of Educational Science 9* (3), 183 - 214

The Role of the Kindergarten Teacher in enhancing the Social Adaptation of the Kindergarten Child

Dr. Sarah bint Rajeh Al-Rawgi
Assistant Professor of Origin of Education
Shaqra University
salrawgi@su.edu.sa

Abstract:

The study aims to investigate the reality of the role of the kindergarten teacher in enhancing the social adaptation of the child, and to identify the obstacles that hinder that and to provide ways and proposals that contribute to activating her role. The study sample consisted of all kindergarten supervisors, directors and teachers in Al-Muzahmiya Governorate, who amounted to (84) individuals. The researcher adopted the questionnaire as a tool for the study. The study results showed that the average of the study sample's answers about the reality of the role that the kindergarten teacher plays in the process of social adaptation of the kindergarten child is a (medium degree). While the degree of obstacles that hinder the teacher from activating her role in enhancing the social adaptation process of the kindergarten child is a (high degree). However, the degree of approval of the methods and proposals that contribute to activating the role of the kindergarten teacher in enhancing the process of social adaptation of the kindergarten child is a (very high degree). The most important recommendations that the study proposed include making the educational corners of the classroom attractive to the child by providing them with thought-provoking works that help achieve a good social adaptation for the child. As well as the need for the teacher to adopt the method of enhancement that makes the child feels that he/she is beloved, and she also recommended the need to build bridges of communication between the kindergarten teacher and the child's family regarding the proper social adaptation of the child.

Keywords: Enhancement - Social adaptation.

الروقي، سارة. (٢٠٢٣). دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى طفل الرَّوضة . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ١٨٣ - ٢١٤

دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى طفل الرَّوضة

د. سارة بنت راجح الروقي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسةُ إلى معرفة واقع دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل ، والكشف عن المعوِّقات التي تَحُدُّ من قيامها بدَورها ، وتقديم سُبلٍ ومقترَحاتٍ تساهم في تفعيل دَورها. وقد تكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من جميع المُشرفات والمدَيرات والمعلِّمات في رياض الأطفال بمحافظة المزاحمية ، والبالغ عددُهن (٨٤) ، واستخدمت الباحثةُ الاستبانةَ أداةً للدراسة ، وقد أظهرت النَّتائجُ مجيءَ متوسِّطٍ استجابات عيِّنة الدراسة نحو واقع الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة بدرجةٍ متوسِّطة ، وأنَّ درجةَ تواجُد المعوِّقات التي تعوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطِفل الرَّوضة درجةٌ عالية ، وأنَّ درجةَ الموافقة على المقترَحات التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة عاليةً جدًّا ، وكان من أهمِّ التوصيات التي خرجتْ بها الدراسةُ: جعلُ الأركان التعليمية بالفصل جاذبةً للطفل؛ بتزويدِها بالأعمال المثيرة للتفكير التي تساعد على التكيُّف الاجتماعي الجيِّد للطفل ، واستخدامُ المعلِّمة أسلوبَ التعزيز الذي يُشعِر الطِّفلَ بأنه محبوبٌ ، كما أَوصَت الدراسةُ بمَدِّ جُسور التواصُل بين معلِّمةِ الرَّوضة وأُسرةِ الطفل في الأمور التي تخصُّ التكيُّفَ الاجتماعي السَّليم للطِّفل.

الكلمات المفتاحية: التعزيز- التكيُّف الاجتماعي.

(١) أستاذ مساعد أصول التربية- جامعة شقراء، salrawgi@su.edu.sa

مقدِّمة البحث:

يُسهِم التِحاقُ الأطفال برياض الأطفال إسهامًا فاعلًا في بناء شخصية الطفل؛ فهي ترتقي به وتنمِّي مواهبه ، وتُعِدُّه ليكون في المستقبل إنسانًا مشاركًا في بناء مجتمعه ، ومحقِّقًا لأهدافه وآماله المنشودة ، لذلك اهتمَّت رؤيةُ السعودية ٢٠٣٠م بمرحلة الطُّفولة؛ فجاء فيها تحت عنوان (نتعلَّم لنعمل): «سنواصل الاستثمارَ في التعليم والتدريب ، وتزويدَ أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل ، وسيكون هدفُنا أن يَحصُلَ كلُّ طفلٍ سعوديٍّ – أينما كان – على فُرَصِ التعليم الجيِّد وَفْقَ خياراتٍ متنوِّعة ، وسيكون تركيزُنا أكبرَ على مراحل التعليم المبكِّر ، وعلى تأهيلِ المدرِّسين والقيادات التربوية وتدريبهم ، وتطويرِ المناهج الدراسية».

وأدَّى هذا التشجيعُ من الرُّؤية إلى زيادة الإقبال على الالتِحاق برياض الأطفال في المملكة العربية السعودية؛ حتى بلغ عددُ الملتحقين بها في العام ١٤٤٢هـ (٣٠٠,٢٩٤) طفلًا ، على الرَّغم من كون عدد الملتحقين بها في العام ١٤٣٨هـ (١٤٣,٤٤٦) طفلًا (وزارة التعليم ، ١٤٤٢هـ) ، وهو ما يعني تضاعُفَ العدد ، وأنَّ نسبة الزيادة قد بلغت (١٠٩,٣٪)؛ ويعود ذلك إلى وجود وعيٍ مجتمعيٍّ بأهمية الرَّوضة في تعزيز جوانب النُّموِّ المختلفة لدى الطِّفل؛ كالجوانب اللُّغوية ، والبدنية ، والاجتماعية والنَّفسية والانفعالية ، وغيرها.

وقد دعم هذا الإقبالَ نتائجُ الدِّراسات التي دلَّت على أنَّ طِفلَ الرَّوضة – مُقارَنةً بالأطفال الأكبر منه سنًّا – على درجةٍ عاليةٍ من التقبُّل والمَيْل إلى البحث والاستكشاف ، وأنه عند التِحاق الطِّفل بالرَّوضة تتَّسع دائرةُ علاقاته الاجتماعية من خلال الاتِّصال بالآخَرين من كبارٍ وصغارٍ ، وبأقرانه الذين هُم في صَفِّه نفْسه ، وبذلك تَتضاعف علاقاتُه وتتنوَّع ، ومع زيادة احتكاك الطِّفل بجماعات الكبار ومعاييرهم واتجاهاتهم يَعرِف المزيدَ عن المعايير والقِيَم والضَّمير ، والمعاني ، والخطأ والصَّواب ، ويندمج الطفلُ مع جماعته ، وهنا تَبرُز أهميةُ رياض الأطفال في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي للطفل (رفيقة ، ٢٠١٤م).

إنَّ موضوعَ التكيُّف الاجتماعي هو الإنسانُ ، وتحديدًا الطفلَ الذي يعيش في جماعةٍ ، ويتفاعل مع مجتمعه في إطارٍ ثقافي يُؤمِن به ويتمسَّك بمحتواه؛ من أجْل المحافظة على تُراثه المتراكم عبر الحِقَب التاريخية ، وكلَّما ارتقى الإنسانُ وتقدَّمت وسائلُ الحضارة لديه احتاج للتربية أكثرَ وأكثرَ ، واحتاج إلى واسطةٍ تنقُلها إلى الأفراد نقلًا منظَّمًا ، ولا يكون ذلك إلا من خلال التكيُّف الاجتماعي (هجيرة ،٢٠١٦م).

وبناءً على ذلك يمكننا القول: إنَّ التكيُّفَ الاجتماعيَّ للطِّفل يُحدث تفاعُلًا بينه وبين بيئته؛ فللطِّفل حاجاتٌ وللبيئة مَطالبُ ، وكلٌّ منهما يَفرض مَطالبَه على الآخَر ، ويَحدُث التكيُّفُ حين يَعرف الطفلُ إمكانيَّاته فيُعدِّل الظروفَ البيئية التي تقف حجرَ عثرة في سبيل تحقيق أهدافه ، وفي أكثر الأحيان يكون التكيُّفُ حلًّا وَسطًا بين هذَين الطَّرَفَين ، وينشأ سُوءُ التكيُّف عند الطفل حين يُخفق في تحقيق مثل هذا الحلِّ الوسيط ، فتسُوء صحَّتُه النَّفسيةُ لعجزه عن تحقيق التوافُق بين رغباته وأهدافه من جهةٍ وبين الحقائق المادية والاجتماعية التي يعيش في وسَطها من جهةٍ أخرى (عبد الكريم ، ٢٠١٨م).

ولتحقيق جَوْدة التعليم في الرَّوضة يجب توفيرُ معلِّمةٍ تتحلَّى بمستوًى عالٍ من المعارف والمهارات المتخصِّصة؛ وقد يعود السب إلى أن لمعلِّمة الرَّوضة اليوم أدوارًا مهمَّة في المجتمع؛ يأتي في مقدِّمتها زيادةُ تكيُّف الطِّفل مع مجتمعه؛ فالطفلُ بطبيعته يتعرَّض لظروفٍ بيئية واجتماعية مختلفة ، وعليه أنْ يستجيبَ لهذه الظروف استجابةً صحيحةً ، ويتفاعلَ معها حَسَبَ ما يتطلَّبه مجتمَعُه(هجيرة ، ٢٠١٦م).

ومساهمةُ المعلِّمة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطِّفل تؤدِّي إلى الاقتراب من الصحَّة النَّفسية بعيدًا عن التوتُّر والصِّراعات النَّفسية التي تؤدِّي إلى بناء الشخصية المتكاملة المنسجمة المفيدة للمجتمع في مؤسَّساته جميعِها ، وتُوجِد أشخاصًا في المستقبل قادرين على تحمُّل المسؤولية (الزبون ، ٢٠١٣م).

مشكلة البحث:

يتَّفق أكثرُ الباحثين على أنَّ معلِّمةَ الرَّوضة تؤدِّي وظيفةً اجتماعيةً مفيدةً للأطفال ، وأنَّ المُلتَحِقَ بالرَّوضة أقدرُ من غيره من أقرانه على التكيُّف الاجتماعي ، وعلى تكوين عاداتٍ اجتماعية مرغوبة؛ مثلَ التعامُلِ الحسن ، واحترام حقوق الآخرين ، وغيرِ ذلك من العادات الاجتماعية ، ويحدُث ذلك عن طريق الممارسة العملية لا عن طريق التلقين أو القراءة أو الكتابة ، وهذا ما يؤكِّده فروبل بقوله: «إنَّ الرَّوضةَ تساعد الطِّفلَ على التوافُق مع بيئته اجتماعيًّا؛ فهي تهيِّئ للأطفال فُرَصَ القيام بالنَّشاطات التي تتوافق مع مرحلة نموِّهم ، كما أنها تجعل بينهم وبين المجتمع أُلْفَةً» (رفيقة ، ٢٠١٤م).

وللتكيُّف الاجتماعي آثارٌ إيجابيةٌ على الطفل ، وقد ذكر الكثيرُ من الباحثين بعضًا من هذه الآثار؛ منها تعزيزُ قَبُول الأقران ، وتسهيلُ العلاقات الإيجابية مع الأطفال الآخَرين عند الالتحاق بالمدرسة ، وزيادةُ ثقة الفرد بنفسه ، ومن ثَمَّ زيادةُ احترام ذاته ، وذلك كلُّه يعود عليه بالنَّجاح اجتماعيًّا ونفسيًّا ، وعلميًّا وعمليًّا؛ ويؤدِّي إلى تنمية قدراته إلى حدودها القصوى (Sexena، 2005) (Nix، 2013).

وعلى الرَّغم من ذلك فقد ظهرت الكثيرُ من مظاهر عدم التكيُّف الاجتماعي للطِّفل مع بيئته؛ مثلَ اضطراباتِ العُزلة؛ وهي شعورُ الطفل بالوحدة ، وعدمُ الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه ، وهي مظاهرُ تؤدِّي إلى حدوث نقصٍ في نسيج العلاقات الاجتماعية لعدم وجود العددِ الكافي من الأصدقاء ، كما تؤدِّي إلى نُشوء صعوباتٍ في مجالات الاندماج والمحبَّة (علاونه ، ٢٠١٨م).

وفي السِّياق ذاته أضاف بركات (٢٠٠٦م) إلى مظاهر عدم التكيُّف الاجتماعي للطفل ، التي تؤثِّر عليه مستقبلًا ، عدمَ فَهم الفرد لِذَاته؛ إذ يُعَدُّ فهمُ الذَّات من المعايير المهمَّة والأساسية للتكيُّف؛ فإذا أخفق الفردُ في معرفة ذاته معرفةً موضوعيةً وواقعيةً ، وحَمَلَ فكرةً خاطئةً عن هذه الذَّات ، صار عُرْضةً للتكيُّف السَّيِّئ.

وقد أثبتت الكثيرُ من الدراسات – منها دراسةُ محمد (٢٠١٩م) ، ودراسةُ جمال (٢٠٢٠م) – أنَّ مستوى التكيُّف الاجتماعي لا يزال متوسِّطًا ، وهو مؤشِّرٌ على ضَعف اندماج الطفل في بيئته ، وهذا يظهِر أهميةَ دَورِ المعلِّمة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى أطفال الرَّوضة ، وأنَّ لها أن تستخدم جميعَ الأنشطة المتاحة في الرَّوضة – من قصصٍ وألعاب وغيرها – لتحقيق ذلك ، ويتَّفق ذلك مع ما ذكرتْه دراسةُ علاونة وصمادي (٢٠١٨م) من ضرورةِ توظيف المعلِّمة للَّعِب ضمن برامج رياض الأطفال حتى يسارعَ في عملية تكيُّف الأطفال اجتماعيًّا.

وفي ضوء ذلك تَبرُز أهميةُ الدراسة الحالية في إلقاء مزيدٍ من الضَّوء على واقع دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل ، والكشفِ عن المعوِّقات التي تعُوق ذلك ، وتقديمِ سُبُلٍ ومقترَحات تساهم في تفعيل دَورها.

أسئلة البحث:

١. ما واقعُ دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

٢. ما المعوِّقات التي تعُوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

٣. ما السُّبلُ والمقترحات التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

أهداف البحث:

١. معرفة واقع دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.
٢. الكشف عن المعوِّقات التي تعوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.
٣. اقتراح السُّبُل التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لدى طفل الرَّوضة.

أهميَّة البحث:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة:

- تستمدُّ الدِّراسةُ أهميَّتَها من تناوُلها لمرحلة من أهمِّ المراحل التي يمرُّ بها الإنسانُ؛ وهي مرحلةُ الطُّفولة التي أكَّدتْ على أهميتها رؤيةُ المملكة ٢٠٣٠.
- قد تُلقِي هذه الدراسةُ الضَّوءَ على أهمية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.
- ما قد تضيفه هذه الدراسةُ للاتجاهات التربوية التي تدعم التكيُّفَ الاجتماعيَّ لطفل الرَّوضة.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة:

- من المأمول أن تستفيد معلِّماتُ رياض الأطفال من مقترحات الدراسة في تعزيز عمليات التكيُّف الاجتماعي لدى طفل الرَّوضة ، وتَلافِي بعض المعوِّقات التي قد تعُوقها عن ذلك.
- قد تُسهِم هذه الدِّراسةُ في فتح مجالاتٍ بحثيَّة جديدة لتحقيق آليَّات تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل في جميع رَوْضات المملكة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعيَّة: تقتصر هذه الدِّراسةُ على معرفةِ واقع تعزيز المعلِّمة للتكيُّف الاجتماعي لدى الطفل في مرحلة الرَّوضة ، ومعرفةِ المعوِّقات التي تعوقها عن ذلك ، مع تقديم مقترَحاتٍ لتفعيل عملية تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل.
- الحدود المكانيَّة: محافظة المزاحمية بمنطقة الرياض.
- الحدود الزمانيَّة: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤١-١٤٤٢هـ).

مُصطلحات البحث:

التعزيز:

اصطلاحًا: هو أيُّ حدثٍ يزيد من احتمالية حدوث استجابةٍ معيَّنة (القبلي ، ٢٠١٤م).

إجرائيًا: هو أيُّ أمرٍ يزيد من حدوث التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل بالرَّوضة ، ويُسهِم في سرعة اندماج الطفل في نشاطات الرَّوضة وفعالياتها.

التكيُّف الاجتماعي:

اصطلاحًا: هو انسجامُ الفرد مع محيطه ، وهو مَظهَرٌ من مظاهر الصحَّة النفسية ، ويُعَدُّ عمليةً ديناميكيةً مستمرَّةً بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، ويَهدِف الفردُ منها إلى تعديل سُلوكه كي يتوافقَ مع بيئته الاجتماعية ، ويتمكَّن من إقامة علاقاتٍ جيِّدة مع الآخَرين؛ ليُوفِّقَ بين نفْسه والعالَم المحيط به (محمد ، ٢٠١٩م).

إجرائيًا: هي عمليةٌ تساهم في دمج الطفل في محيطه ووسَطه الاجتماعي في الرَّوضة ، وتنمِّي لديه الوعيَ الذاتيَّ والقدراتِ والمهاراتِ ، وتطوِّر علاقاتِه الاجتماعيةَ؛ بما يُسهِم في سرعة تأهيله للمرحلة الابتدائية لاحقًا.

الإطار النَّظري

تناولت الدراسةُ الإطارَ النَّظري من خلال محوَرَين اثنين:

١. محور التكيُّف الاجتماعي.

٢. محور دور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي.

١. محور التكيُّف الاجتماعي:

عرَّف الباحثون التكيُّفَ الاجتماعيَّ من وجهاتٍ نظر مختلفة؛ فعرَّفه البعضُ من منظوره العامِّ؛ ومن هؤلاء ألين (في بني خالد ، ٢٠١٠م) التي رأَتْ أنَّ مفهومَ التكيُّف يشير إلى فَهم الإنسان لأفكاره ومشاعره فهمًا يسمح برسم استراتيجيةٍ فعَّالة لمواجهة ضغوط الحياة اليومية ومَطالبها المتعدِّدة. كما عرَّفه بعضُ العلماء بنَاءً على أنواعه المتعدِّدة؛ فمثلًا يسمِّي البعضُ التكيُّفَ الذَّاتيَّ التكيُّفَ الشَّخصيَّ أو النَّفسيَّ ، ويعرِّف جبل (٢٠٠٠م) التكيُّفَ الذَّاتيَّ بأنه: «عمليةٌ تفاعُلية بين

الفرد وبيئته ، ويقوم الفردُ – من خلال هذه العملية – إمَّا بتعديلِ سلوكه ، أو تعديلِ بيئته ، أمَّا التكيُّفُ الاجتماعي فيُطلَق عليه عمليةُ التطبيع الاجتماعي ، ويَبرُز داخلَ العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفردُ ويتفاعل معها؛ سواءٌ كان ذلك في مجتمع الأسرة أو الأصدقاء خاصَّةً ، أو المجتمع الكبير عامَّةً.

ومن ذلك يتَّضح أنَّ التكيُّفَ الاجتماعي عمليةٌ مستمرَّة دينامية تستمرُّ ما استمرَّت الحياةُ؛ وسببُ ذلك التغيُّرُ المستمرُّ في ظروف البيئة ، وتعدُّدُ الحاجات الشخصية ، ومن ثَمَّ ضرورةُ تعديل الفرد سُلوكَه وَفْقَ التغيُّرات.

وبناءً على تلك المعطيات ذكر العلماء مظاهرَ للشخصية المتكيِّفة عند الأطفال؛ ومن أهمِّها الفاعليةُ؛ وهي ما يصدُر عن الطِّفلِ السَّويِّ من سُلوكٍ فعَّالٍ مُوجَّهٍ نحو حلِّ المشكلات ، والتغلُّب على الضُّغوط عن طريق المواجهة المباشرة مع مصْدَر هذه المشكلات والضغوط ، والطِّفلُ السَّويُّ يَتبنَّى أساليبَ إيجابيةً لمواجهة التوتُّرات والمخاوف ، ويسعى نحو تحقيق أهدافه على الرَّغم من هذه التوتُّرات والمخاوف لشعوره بقيمَة هذه الأهداف وأهميَّتها. ومن مظاهر الشخصية المتكيِّفة عند الأطفال أيضًا المُرونةُ؛ والمقصودُ بها قدرةُ الشَّخصِ السَّويِّ على التكيُّف؛ فظروفُ الحياة دائمةُ التغيير ، لذلك يُضطرُّ الإنسانُ إلى تعديل استجاباتِه أو تغيير نشاطاته كلَّما تغيَّرت ظروفُ البيئة التي يعيش فيها ، وقد يحتاج في بعض الأحيان إلى إحداثِ تغيير في البيئة ذاتها ، ومن ثَمَّ تُعَدُّ المرونةُ من أوَّائل ما يَلزَم الإنسانَ لكي يحيا حياةً متوافقةً سَويَّةً ، كما تُعَدُّ القدرةُ على التواصل الاجتماعي من أهمِّ مظاهر الشخصية المتكيِّفة عند الأطفال؛ إذ تقوم حياةُ الطفل على التفاعُل الاجتماعي مع الآخَرين ، والطِّفلُ المتوافقُ اجتماعيًّا يشارك في ذلك إلى أقصى حدٍّ ، وتتميَّز علاقاتُه الاجتماعية وتَفاعُلاته بالعُمق والاقتراب والاستقلال في الوقتِ ذاتِه (أبو أسعد ، ٢٠١٠م).

وفي ضوء ذلك تتَّضح مميِّزاتُ شخصية الطفلِ المتكيِّفِ اجتماعيًّا ، لكنَّ هناك مظاهرَ توضِّح وجودَ ضعفٍ في مستوى التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل ، وتتطلَّب تدخُّلًا من الأُسرة والرَّوضة والمعلِّمة لتعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطِّفل؛ وإذا لم يستطع أو الطِّفلُ الاندماجَ في الوسط المحيط به اندماجًا جيِّدًا فإنَّه سوف يعاني من الضَّغطِ والتوتر العصبي ، ثم ينعكس هذا على صورة الطِّفل الذاتية (رؤيته ورأيه في نفْسه) ، ويؤدِّي إلى انعدام ثقته بقدراته ، وقد يصل به الأمرُ إلى الإخفاق ، فيبتعد عن زملائه وينطوي على نفْسه ، ومن ثمَّ يَعجَز عن اكتساب الخبرات المطلوبة للنَّجاح في مكانه. وقد لخَّص بركات (٢٠٠٩م) أهمَّ مظاهرِ عدم التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل في عدم فَهم الطفل لذَاته؛ فإنه إذا أخفق الطِّفلُ في معرفة ذاته معرفةً موضوعيةً وواقعيةً ، وحمل فكرةً خاطئةً عن هذه الذَّات ، صار عُرْضةً للتكيُّف السَّيِّئ.

٢. محور دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي:

يظهر ممَّا سبق أنَّ التكيُّفَ الاجتماعيَّ للطِّفل يتأثَّر بعلاقته بمعلِّمته في الرَّوضة ، لذلك يجب أن تكون البيئةُ الصَّفيَّةُ المتوفِّرةُ للأطفال بيئةً تساعد على تعزيز التكيُّف الاجتماعي. وهذه بعضُ الأمور التي تساعد المعلِّمةَ على تحقيق ذلك: (بركات ، ٢٠١٤م)

- أن تكون قريبةً من الأطفال حتى تشاركَهم فرحَهم وضحكَهم وحُزنَهم.
- توفير جوٍّ من الهدوء والأمان للأطفال.
- الحديث مع الأطفال والتصرُّف وَفْقًا للأنماط السُّلوكية الاجتماعية المرغوب غرسُها في الطِّفل.
- التفاهُم مع الأطفال تفاهُمَها مع أفرادٍ مستقلِّين لكلٍّ منهم أسلوبُه الخاصُّ في التعامُل.
- اللُّجوء إلى الحِوار لإقناع الأطفال بوجهة نظرها وتعليماتها ، وحثُّهم على استخدام الحِوار في تعامُلهم مع الآخَرين.
- إعطاء الفُرصة لكلِّ طفلٍ ليُعبِّرَ عن نفسه ، وإعطاؤه الوقتَ الكافي ليُنهِيَ عملَه ، والسَّماحُ له بالحديث عنه.

وبناءً على ذلك تتَّضح أهميةُ إدراك المعلِّمة لدَورها في عملية تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطِّفل ، ولن يتحقَّق هذا إلا إذا غلَّفتْ طابَعَ التعامل مع الطِّفل برُوح المحبَّة والمودَّة ، وكانت قدوةً حسنةً للطِّفل في كلِّ تصرُّفاتها ، كما يجب أن تدركَ أنَّ التكيُّفَ الاجتماعيَّ للطِّفل عمليةٌ اجتماعية ضرورية هدفُها تحقيقُ التوازُن والانسجام والتوافُق بين الطِّفل وبيئته ، وتساعده المعلِّمةُ من خلالها على تجنُّب الصِّراع من خلال تعديل سُلوكه؛ وذلك للتمكُّنِ من إشباع حاجاته الاجتماعية ، ولمواجهةِ متطلَّبات المجتمع.

الدراسات السَّابقة:

نظرًا لِما تمثِّله الدراساتُ السَّابقةُ من أهمية في إثراء الدراسة الحالية فقد اطَّلعت الباحثةُ على دراساتٍ ذاتِ صلَة بدراستها ، وسوف تُعرَض وَفْقًا لتسلسُلها الزَّمني من الأقدم إلى الأحدث ، في محوَرَين على النَّحو التَّالي:

١. محور الدِّراسات التي تناولت واقعَ التكيُّف الاجتماعي:

دراسة جونيدي (Gunindi (2013: هدفت هذه الدراسةُ إلى اكتشاف ما إذا كان التدريسُ في مرحلةٍ ما قبْل المدرسة يؤثِّر على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وعلى سُلوكيَّاتهم ، ومن

أجْل ذلك اختُبر ٥٠ طفلًا من عائلات الطَّبقة الاجتماعية والاقتصادية من غَير المُلتحقين بالمدارس التمهيدية ، و٥٠ طفلًا من المُلتحقين بالمدارس التمهيدية ، ثم استُخدم مقياسُ التكيُّف ، وقد كشفت الدراسةُ عن وجودِ اختلافٍ كبير في مستوى التكيُّف الاجتماعي لصالح المجموعة الملتحِقة بالمدارس التمهيدية؛ إذ كان لدى الملتحِقين بالمدارس التمهيدية محبَّةٌ للمعلِّم وللأقران ، وكان مستوى ثقتهم بأنفُسهم أعلى.

أمَّا دراسةُ عبد النُّور (٢٠١٤م) فهدفتْ إلى معرفة دَور الأسرة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي للطِّفل الأصمِّ ، وقد استُخدمت دراسةُ الحالة والملاحظةُ والمقابلةُ على عددٍ من الأطفال وأُسرهم ، وخرجت الدراسةُ بعدَّة نتائجَ؛ منها أنَّ للأسرة دَورًا أساسيًّا وفعَّالًا في تحقيق التكيُّف الاجتماعي؛ ويكون ذلك من خلال تزويده بالثِّقة في نفْسه ، وتعزيزِ الاستقلاليةِ والقدرةِ على التواُصل مع الآخرين ، فإذا لم تمكِّنْه الأسرةُ من كلِّ تلك الأمور كان شخصًا مهزوزًا لا يستطيع التكيُّفَ اجتماعيًّا مستقبَلًا.

وأمَّا دراسةُ ربوح (٢٠١٤م) فسعتْ إلى معرفة مدى مساهمة الْتحاق الطِّفل بالرَّوضة في بناء التكيُّف والكفاءة الاجتماعية لديه ، وقد استخدمت مقياسًا للتكيُّف الاجتماعي ، وطُبِّق البحثُ على عيِّنة من الأطفال الملتحِقين بالرَّوضة وغيرِ الملتحِقين بها ، وخرجتْ بنتيجةٍ مُفادُها أنَّ للروضة دَورًا كبيرًا في تحقيقِ التكيُّف الاجتماعي ، وفي نجاحِ الطِّفل الملتحِق بالرَّوضة في سبعة مؤشِّرات رئيسة؛ هي (الاستقلاليةُ ، والاعتمادُ على النَّفْس ، والوعيُ بالأمور المتعلِّقة بالأمن والسَّلامة ، وتحمُّلُ المسؤولية ، والتَّعاوُنُ ، واللَّعبُ الجماعي ، والتكيُّفُ مع جماعة الرِّفاق ، والمُبادَأةُ ، والتَّفهُّمُ ، والمشاركةُ الوِجْدانية).

وحاولت دراسةُ بركات (٢٠١٥م) معرفة دَور معلِّمة الرَّوضة في تحقيق التكيُّف الاجتماعي من خلال توفير البيئة الآمنة صفيًّا للأطفال ، وقد طُبِّقتْ على عيِّنةٍ من معلِّمات رياض الأطفال من خلال استخدام بطاقة ملاحظةٍ لرصدِ عمل المعلِّمة ، وخرجت بنتائجَ من أهمِّها أنَّ المعلِّمةَ التي يشعُر معها الأطفالُ بالأمان ، وتشجِّعهم على المنافسة والتعبيرِ عن أنفُسهم والحِوارِ والمناقشة ، وتزوِّدهم بكلِّ ما يُشعرهم بأنَّهم أطفالٌ محبوبون ، يكون أطفالُها على مستوًى عالٍ من التكيُّف الاجتماعي ، وأنَّ العددَ الكبير للأطفال داخل الفصلِ الواحد ، تحت إشرافِ معلِّمةٍ واحدة ، يؤثِّر تأثيرًا سلبيًّا على تكيُّفهم الاجتماعي.

وسعت وفحصت هذه الدراسة عمليات التغيير هذه ، بهدف توثيق التأثيرات المفترضة عبر المجال على نتائج رياض الأطفال. على وجه الخصوص ، اختبرت هذه الدراسة ما إذا كانت المكاسب

في اللغة القريبة / معرفة القراءة والكتابة الناشئة والكفاءات الاجتماعية والعاطفية المستهدفة خلال برنامج Head Start سوف تتوسط في تأثيرات تدخل REDI على النتائج الأكاديمية والسلوكية لرياض الأطفال. بالإضافة إلى ذلك ، اختبرت الفرضية القائلة بأن المكاسب في الكفاءات الاجتماعية والعاطفية خلال مرحلة ما قبل المدرسة ستقدم مساهمات فريدة في تأثيرات التدخل على كل من النتائج الأكاديمية والسلوكية ، حتى بعد حساب آثار مكاسب ما قبل المدرسة في اللغة ومهارات القراءة والكتابة الناشئة.

دراسةُ عبد الكريم (٢٠١٨م) إلى معرفة دَورِ التربية البدنية في تحقيق التكيُّف الاجتماعي لدى التلاميذ ، واستخدمت الاستبيانَ أداةً على عيِّنةٍ من أساتذة التربية البدنية. وقد خرجتْ بعدَّة نتائجَ؛ من أهمِّها أنَّ اللَّعبَ الجماعيَّ والتنافُسَ يساعدان على تعزيز التكيُّف الاجتماعي بالمدرسة ، ويساعدان الفردَ على تكوين صداقاتٍ وعلاقاتٍ اجتماعية خارجَ أسوار المدرسة ، وهذا يؤدِّي إلى نموِّ التلميذ نموًّا سويًّا ، كما أثبتت النتائجُ أنَّه كلَّما اتَّسمت العلاقةُ بين الطالب والمعلِّم بالمحبَّة والوُدِّ ارتفع مستوى تكيُّفه الاجتماعيِّ.

٢. محور الدراسات التي تناولت واقع التكيُّف الاجتماعي ومعوِّقاته:

سعت دراسةُ بركات (٢٠١٥م) إلى معرفة دَورِ المعلِّمة في الرَّوضة في تحقيق التكيُّف الاجتماعي من خلال توفير البيئة الآمنة صَفيًّا للأطفال ، وقد طُبِّقتْ على عيِّنةٍ من معلِّمات رياض الأطفال من خلال استخدام بطاقة ملاحظة لرصدِ عمل المعلِّمة ، وخرجت بعدَّة نتائجَ؛ من أهمِّها أنَّ المعلِّمةَ التي يشعُر معها الأطفالُ بالأمان ، وتشجِّعهم على المنافسةِ والتعبيرِ عن أنفُسهم والحِوارِ والمناقشة ، وتزوِّدهم بكلِّ ما يُشعرهم بأنَّهم أطفالٌ محبوبون ، يكون أطفالُها على مستوًى عالٍ من التكيُّف الاجتماعي ، وأنَّ العددَ الكبير للأطفال داخل الفصلِ الواحد ، تحت إشرافِ معلِّمةٍ واحدة ، يؤثِّر تأثيرًا سلبيًّا على تكيُّفهم الاجتماعي.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٩م) إلى معرفة المعوِّقات التي تعُوق عمليةَ التكيُّف الاجتماعي لدى الطَّلبة الأجانب بجامعة محمد بو ضيَاف المسيلة. وقد استخدمت الدراسةُ الاستبيانَ أداةً على ٥٠ طالبًا أجنبيًّا في الجامعة ، وخرجتْ بمجموعةٍ من النتائج؛ أهمُّها وجودُ نسبةٍ متوسِّطة من التكيُّف الاجتماعي لدى الطَّلبة ، ووجودُ نسبةٍ عاليةٍ جدًّا من المعوِّقات ، وأنَّ اللُّغةَ من أهمِّ عوائق التكيُّف الاجتماعي. كما ركَّزتْ الدراسةُ على أنَّ البيئة الاجتماعية غيرَ الدَّاعمة لهم تعوق عمليةَ التكيُّف الاجتماعي ، وأنَّ للمعلِّم دَورًا كبيرًا في تعزيز التكيُّف الاجتماعي؛ إذ لُوحظ أنَّ علاقة الطَّلبة بالأساتذة غير الوَدُودين تزيد من صعوبة تكيُّفهم الاجتماعي.

أمَّا دراسة جمال (٢٠٢٠م) فقد هدفتْ إلى الكشفِ عن مستوى التكيُّف الاجتماعي لدى الطَّلبة بمدينة حائل ومعوِّقاته ، وقد أُجريت على عيِّنةٍ بلغتْ ٢١٧ طالبًا ، واستخدمت مقياسًا لقياس التكيُّف الاجتماعي. وأظهرت نتائجُ الدراسة أنَّ مستوى التكيُّف الاجتماعي كان متوسِّطا لدى الطلاب ، ووجود المعوِّقات بدرجةٍ عالية؛ فقد برزتْ مظاهرُ لضعفِ التكيُّف الاجتماعي تمثَّلتْ في الشُّعورِ بعدم الرَّاحة والطُّمأنينة ، ووجودِ نسبةٍ من الطلاب متأثِّرةٍ بأسلوب المعاملة الوالدية المتسِّلطة والمتساهلة ، وضعفِ المحبَّة والوُدِّ من قِبَل الوالدين ، الأمرُ الذي تسبَّب في ضعفِ تكيُّفهم الاجتماعي مع البيئة المحيطة.

التعليق على الدراسات السَّابقة:

بعد عرض هذه الدراسات تبيَّن أنَّ هناك تَشابُهًا بين الدراسة الحالية والدِّراساتِ السَّابقةِ جميعِها في تأوُّلِها لموضوع (التكيُّف الاجتماعي) ، وإن اختلف بعضُها مع البعضِ الآخَر في جوانب التكيُّف الاجتماعي المدروسة؛ فقد تناولت بعضُ الدراسات دَورَ الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي؛ مثلَ دراسة جونيدي (٢٠١٣م) ، ودراسة ربوح (٢٠١٥م) ، وتناولت بعضُ الدِّراسات جانبَ الأُسرة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي؛ مثلَ دراسة عبد النُّور (٢٠١٤م).

اتَّفقت الدراسةُ الحالية مع الدراسات التي تناولت جانبَ دَورِ المعلِّمة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي؛ مثلَ دراسة بركات (٢٠١٥م).

اتَّفقت الدراسةُ الحالية مع دراسةِ محمد وفاطمة وعامر (٢٠١٩م) ، ودراسةِ جمال (٢٠٢٠م) ، في تناولها لجانب المعوِّقات التي تعوق عمليةَ التكيُّفِ الاجتماعي.

أمَّا من حيث الأداةُ المستخدَمة (الاستبيان) فقد اختلفت الدراسةُ الحالية مع جميع الدِّراسات السَّابقة في الأداة؛ ما عدا دراسةَ عبد الكريم (٢٠١٨م) ، ودراسةَ محمد وفاطمة وعامر (٢٠١٩م)؛ إذ استخدمتا الاستبيانَ أداةً لدراستهما.

اختلفت الدراسةُ الحالية مع الدِّراسات السَّابقة جميعِها في شُمولِ الدراسة لمعرفةِ واقع دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل ، والكشفِ عن المعوِّقات ، وتقديمِ السُّبل والمقترحات التي تسهم في تعزيز التكيُّف الاجتماعي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

سعيًا للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه استخدمت الدراسة المنهجُ الوصفيُّ المسحي؛ وهو منهج تُستجوب باستخدامه عيِّنةُ البحث ، وتُجمع المعلوماتُ وتفسَّر؛ والهدفُ من ذلك وصفُ الظاهرة المبحوثة؛ ثم الخروجُ باستنتاجات وتوصيات (العساف, ٢٠١٠م).

مجتمع البحث:

يتكوَّن مجتمعُ البحث من جميع المشرفات والمديرات والمعلِّمات برياض الأطفال بمحافظة المزاحمية ، وعددُهنَّ (٨٤) بحسب إحصائيَّات وزارة التعليم خلال الفصل الدراسي الأوَّل من العام الدراسي ١٤٤١ - ١٤٤٢هـ.

عيِّنة البحث:

نظرًا لقلَّة عدد مجتمع البحث عمدت الباحثةُ إلى اختيار مجتمع البحث كلِّه اختيارًا عمديًّا قصديًّا ليَبلُغَ المجتمعُ (٨٤) من المشْرفات والمديرات والمعلِّمات برياض الأطفال بمحافظة المزاحمية ، وفيما يلي توضيحٌ لخصائص عيِّنة البحث من حيث طبيعةُ العمل ، والمؤهِّلُ العلمي ، وسنواتُ الخبرة ، وبعد إتمام توزيع الاستبانة على العيِّنة يمكِن وصفُ عيِّنة البحث وَفْقًا لخصائصها على النَّحو التَّالي:

خصائص عيِّنة البحث:

١. طبيعة العمل:

جدول (١)

توزيع أفراد البحث حسَب طبيعة العمل

الدرجة العلمية	التَّكرار	النِّسبة
معلِّمة	٦٥	٧٧,٤
مديرة	١١	١٣,١
مشرفة تربوية	٨	٩,٥
المجموع	٨٤	١٠٠,٠

يتَّضح من الجدول أنَّ (٧٧,٤٪) من أفراد عيِّنة البحث من «المعلِّمات» ، وأنَّ (١٣,١٪) من أفراد عيِّنة البحث من «المديرات» ، وأخيرًا فإنَّ (٩,٥٪) من أفراد البحث من «المشرفات التربويَّات».

٢. المؤهِّل العلمي:

جدول (٢)

توزيع أفراد البحث حسَب المؤهِّل العلمي

المؤهل العلمي	التَّكرار	النِّسبة
دبلوم	٥	٦,٠
بكالوريوس	٧٥	٨٩,٣
ماجستير	٤	٤,٨
دكتوراه	٠	٠٠,٠
المجموع	٨٤	١٠٠,٠

يتَّضح من الجدول أنَّ ما نِسبتُه (٨٩,٣٪) من إجماليِّ أفراد البحث حاصلات على «البكالوريوس» ، وأنَّ ما نِسبتُه (٦,٠٪) من إجماليِّ أفراد البحث حاصلاتٌ على «الدبلوم» ، وأنَّ النِّسبة المتبقية – وقدرُها (٤,٨٪) – حاصلات على «الماجستير».

٣. عدد سنوات الخبرة:

جدول (٣)

توزيع أفراد البحث حسَب عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التَّكرار	النِّسبة
أقلُّ من خمس سنوات	٢٧	٣٢,١
من ٥ إلى أقلَّ من ١٠ سنوات	٢٠	٢٣,٨
من ١٠ إلى أقلَّ من ١٥ سنةً	١٤	١٦,٧
١٥ سنةً فأكثر	٢٣	٢٧,٤
المجموع	٨٤	١٠٠,٠

يتَّضح من الجدول أنَّ ما نِسبتُه (٣٢,١٪) من إجماليِّ أفراد البحث لديهم عددٌ من سنوات الخبرة «أقلُّ من ٥ سنوات» ، وأنَّ ما نِسبتُه (٢٧,٤٪) منهم لديهم عددٌ من سنوات الخبرة يبلُغ «١٥

سنةً فأكثر» ، وأنَّ ما نسبتُه (٢٣,٨٪) منهم لديهم عددٌ من سنوات الخبرة «من ٥ إلى أقلَّ من ١٠ سنوات» ، وأنَّ النِّسبةَ المتبقية - وقدرُها (١٦,٧٪) - لديهم عددٌ من سنوات الخبرة «من ١٠ إلى أقلَّ من ١٥ سنةً».

أداة البحث وإجراءاتها:

الاستبانةُ هي الأداةُ العلمية التي تسعى من خلالها الباحثةُ إلى تحقيق أهداف الدراسة المسحيَّة؛ وهي الحصولُ على المعلومات والحقائق المرتبطة بواقع المشْكِلة المدروسة ، وقد بُنيت الاستبانةُ وَفْقَ الخُطوات التالية: تحديدِ هدفها ، ثم تحديدِ مصادرها وهي البحوثُ والدراسات السَّابقة ، وتكوَّنت الاستبانةُ التي استخدمتها الباحثةُ في الدراسة الحالية من جزءَين ، على النَّحو التَّالي:

- الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأوَّلية لأفراد عيِّنة البحث؛ وهي طبيعةُ العمل ، والمؤهِّلُ الدراسي ، وعددُ سنوات الخبرة.
- الجزء الثاني: يتكوَّن من (٢٨) عبارةً تقيس متغيِّرات الدِّراسة ، مُقسَّمةً على ثلاثة محاورَ على النَّحو التَّالي:
  - المحور الأول: يقيس واقعَ الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، ويشتمل على (١٠) عبارات.
  - المحور الثاني: يقيس معوِّقاتِ الدَّور الذي تقوم به معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، ويشتمل على (٨) عبارات.
  - المحور الثالث: يقيس السُّبلَ والإجراءاتِ المقترحةَ التي تسهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، ويشتمل على (١٠) عبارات.

وقد صيغت العباراتُ وَفْقًا لمقياسٍ خماسيٍّ على النَّحو التَّالي:) موافقٌ بدرجة عالية جدًّا - موافقٌ بدرجة عالية - موافقٌ بدرجة متوسِّطة - موافقٌ بدرجة منخفضة - موافقٌ بدرجة منخفضة جدًّا).

صِدقُ أداة الدراسة وثباتُها:

أ. صِدق الأداة:

للتأكُّد من صِدق الاستبانة - من حيث ملاءمتُها لأهداف الدِّراسة ، والتحقُّقُ من أنها تقيس ما وُضعتْ لقياسه - أُجري ما يلي:

أولًا: صِدق المحكَّمين (الصِّدق الظاهري):

عُرضت الاستبانةُ - في صورتها الأوَّلية - على مجموعة من الخبراء والمتخصِّصين في التربية عددهم (٧) من المحكَّمين، وفي ضوء آراء المحكَّمين استُبعدت بعضُ الفقرات وعُدِّلتْ صياغةُ بعضها.

ثانيًا: صِدق الاتِّساق الداخلي:

وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كلِّ فقرة من فقرات محاور الدِّراسة، والجدولُ التَّالي يوضِّح ذلك:

المحور الأول: واقع الدَّور الذي تؤدِّيه معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.

جدول (٤)

قِيَم ارتباطات فقرات المحور الأول والدرجة الكُليَّة للمحور باستخدام معامل الارتباط بيرسون

م	الفقرة	الارتباط بين الفقرة والمحور
١	تقبُّل المعلِّمة للطِّفل لِذَاته	٠,٨١٧**
٢	تسعى لتعزيز ثقة الطفل بنفْسه	٠,٨١٤**
٣	تحاول أن يكون للطفل قدرةٌ على إنجاز الأعمال	٠,٨٥٣**
٤	تُشعِر الطِّفلَ بأنه طفلٌ محبوب	٠,٨٢٩**
٥	تحترم فرديةَ كلِّ طفل	٠,٨٧١**
٦	تتيح للطِّفل الوقتَ الكافي للَّعب	٠,٦٤٦**
٧	تُفسِح للطفل المجالَ للتعبير عن نفْسه	٠,٨٧٤**
٨	تسعى لحلِّ مشكلات الطفل مع أصدقائه	٠,٨٧٧**
٩	تعتمد أسلوبَ الحوار بينها وبين الطفل	٠,٩٠٧**
١٠	تبتعد عن أسلوب إلْقاء الأوامر	٠,٨٠٢**

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ معاملاتِ الارتباط لجميع فقرات المحور الأول (واقعُ الدَّور الذي تقوم به معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) ترتبط بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكِّد تمتُّعَ المحور بدرجةٍ عالية جدًّا من الصِّدق.

المحور الثاني: معوِّقات الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.

جدول (٥)

قِيَم ارتباطات فقرات المحور الثاني والدرجة الكليَّة للمحور باستخدام معامل الارتباط بيرسون

م	الفقرة	الارتباط بين الفقرة والمحور
١	ضعف اهتمام الأُسَر بالتعاون مع المعلِّمات في الأمور الخاصَّة بالتكيُّفِ السَّليم للطفل بالرَّوضة	٠,٨١٦**
٢	قلّة توفُّر الدورات التدريبية للمعلِّمات الخاصَّة بعملية تكيُّف الطفل	٠,٦٣٢**
٣	ضعف قدرة المعلِّمة على التعامل مع الطفل	٠,٨١٢**
٤	عدم توفُّر الإمكانيات التي تساهم في جذب الطفل للروضة	٠,٨٢٧**
٥	ضعف قناعة المعلِّمة بأهمية عملية تكيُّف الطفل بالرَّوضة	٠,٨٦٦**
٦	ضعف قدرة المنهج المطبَّق في الرَّوضة على جذب الطفل	٠,٧٣٨**
٧	الأعداد الكبيرة من الأطفال داخل الفصل تؤدِّي إلى عدم تكيُّف الطفل	٠,٦٤٥**
٨	ضعف مساندة إدارة المدرسة للمعلِّمة	٠,٨١٠**

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ معاملاتِ الارتباط لجميع عبارات المحور الثاني (معوِّقات الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) ترتبط بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذا يؤكِّد تمتُّعَ المحور بدرجةٍ عالية جدًّا من الصِّدق.

المحور الثالث: السُّبل والإجراءات المقترَحة التي تسهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة.

جدول (٦)

قِيَم ارتباطات فقرات المحور الثالث والدرجة الكليَّة للمحور باستخدام معامل الارتباط بيرسون

م	الفقرة	الارتباط بين الفقرة والمحور
١	مناسبة الفصول الدراسية لعملية التعلُّم بالرَّوضة بحيث تكون في صورةٍ تُوحي بالأجواء الأُسرية	٠,٨٢٠**
٢	توفير أماكنِ ترفيهٍ وتسليةٍ في الرَّوضة تساهم في تكيُّف الطفل	٠,٧٤٦**
٣	إقامة أنشطة متنوِّعة تلامس اهتماماتِ الأطفال	٠,٤٧٤**

م	الفقرة	الارتباط بين الفقرة والمحور
٤	استخدام المعلِّمة أسلوبَ الحوار مع الأطفال	٠,٥٧١**
٥	تشجيع الطفل بالمديح عند إنجاز الأعمال	٠,٣٥٥
٦	التعاون بين معلِّمة الرَّوضة وأسرة الطفل في الأمور الخاصَّة بالطِّفل	٠,٨٠٦**
٧	استخدام أسلوب التعزيز المناسب مع الطفل	٠,٥٢٣**
٨	تنظيم رحلات إلى مواقعَ طبيعيةٍ وسياحيةٍ	٠,٧٩٩**
٩	جعلُ الأركان التعليمية بالفصل جاذبةً للطفل بتزويدها بالأعمال المثيرة للتفكير	٠,٦٥٤**
١٠	توظيف تقنيات التعليم لاستثارة اهتمام الطِّفل	٠,٦٧٤**

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ معاملاتِ الارتباط لجميع عبارات المحور الثالث (السُّبُل والإجراءات المقترحة التي تُسهِم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) ترتبط بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذا يؤكِّد تمتُّعَ المحور بدرجةٍ عالية جدًّا من الصِّدق.

الصِّدق الكُليُّ للأداة: دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لدى الطفل (من وجهة نظر معلِّمات الرَّوضات ومديراتها ومشرفاتها).

جدول (٧)

قِيَم ارتباطات المحاور والدرجة الكليَّة لأداة البحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون

م	المحور	الارتباط بين المحاور والأداة ككل
١	المحور الأول: واقع الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	٠,٨٠٨**
٢	المحور الثاني: معوِّقات الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	٠,٨٢٩**
٣	المحور الثالث: السُّبل والإجراءات المقترَحة التي تسهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	٠,٨٩٢**

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ معاملات الارتباط لجميع محاور أداة البحث (دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لدى الطِّفل ، ترتبط بالدرجة الكليَّة لأداة الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذا يؤكِّد تمتُّعَ الأداة بدرجةٍ عالية جدًّا من الصِّدق.

ثبات الأداة:

حساب الثَّبات باستخدام معادلة أَلْفا كرونباخ:

استُخدمت معادلةُ ألْفا كرونباخ للتأكُّد من الاتِّساق الداخلي لعناصر أداة الدراسة؛ فاستُخرج معاملُ الثبات الإجمالي للأداة ، ومعاملُ ثبات المحاور. والجدولُ التَّالي يبيِّن معاملَ الثبات لأداة الدراسة ومحاورها:

جدول (٨)

معامل ثبات ألْفا كرونباخ للمحاور والأداة إجمالًا

رقم المحور	المحور	عدد الفقرات	قيمة الاتِّساق الداخلي معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: واقع الدَّور الذي تقوم به معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	١٠	٠,٩٤٤
٢	المحور الثاني: معوِّقات الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	٨	٠,٩٠٠
٣	المحور الثالث: السُّبُل والإجراءات المقترحة التي تُسهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة	١٠	٠,٨٣٩
الأداة إجمالًا		٢٨	٠,٩٣٢

بالنَّظر إلى النتائج الموجودة بالجدول السَّابق يتَّضح أنَّ معاملَ ثبات ألْفا كرونباخ للمحور الأول في أداة البحث؛ وهو محور (واقع الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) يبلُغ ٠,٩٤٤ ، وأنَّ معاملَ الثبات للبُعد الثاني؛ وهو محور (معوِّقات الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) يبلُغ ٠,٩٠٠ ، وأنَّ معاملَ الثبات للمحور الثالث؛ وهو محور (السُّبل والإجراءات المقترحة التي تسهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة) يبلُغ ٠,٨٣٩ ، وأنَّ معامل الثبات الإجمالي للأداة يبلُغ ٠,٩٣٢ ، وهي نِسَبُ ثبات عالية جدًّا. وبناءً على هذه النتيجة يمكِن القولُ: إنَّ مستوى ثبات محتوى الأداة يُعَدُّ ملائمًا جدًّا من وجهة نظر البحث العلمي.

ونستخلص من نتائج اختبارَي الصِّدق والثَّبات أنَّ أداة القياس (الاستبانة) صادقةٌ بدرجة عالية جدًّا في قياس ما وُضعتْ لقياسه ، كما أنها ثابتةٌ بدرجة عالية جدًّا ، وهو ما يؤهِّلها لتكون أداةَ قياس مناسبةً وفاعلةً لهذا الحث ، ومن ثمَّ يمكن تطبيقُها بثقة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما واقعُ الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرجت التَّكراراتُ والنِّسبُ المئوية والمتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والترتيبُ والدرجةُ لفقرات المحور الأول، وجاءت النتائجُ على النَّحو التَّالي:

جدول (٩)

التَّكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتَب لفقرات المحور الأول (ن=84)

م	العبارة	التَّكرارات والنِّسب	أوافق بدرجة عالية جدًّا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسِّطة	أوافق بدرجة عالية ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدًّا	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تقبُّل المعلِّمة للطفل لِذَاته.	ك	٨	٥	٥٦	١٥	٠	٣,٠٧	٠,٧٩	٦	متوسِّطة
		٪	٩,٥	٦,٠	٦٦,٧	١٧,٩	٠,٠				
٢	تسعى لتعزيز ثقة الطفل بنفْسه	ك	١٢	٤	٥١	١٧	٠	٣,١٣	٠,٩	٤	متوسِّطة
		٪	١٤,٣	٤,٨	٦٠,٧	٢٠,٢	٠,٠				
٣	تحاول أن يكون للطفل قدرةٌ على إنجاز الأعمال	ك	٧	٨	٥١	١٨	٠	٣,٠٥	٠,٨١	٨	متوسِّطة
		٪	٨,٣	٩,٥	٦٠,٧	٢١,٤	٠,٠				
٤	تُشعِر الطفلَ بأنه طفلٌ محبوب	ك	١٤	٢	٥٢	١٦	٠	٣,١٧	٠,٩٣	١	متوسِّطة
		٪	١٦,٧	٢,٤	٦١,٩	١٩,٠	٠,٠				
٥	تحترم فرديةَ كلِّ طفل	ك	٨	١٠	٥٠	١٥	١	٣,١١	٠,٨٥	٥	متوسِّطة
		٪	٩,٥	١١,٩	٥٩,٥	١٧,٩	١,٢				
٦	تتيح للطفل الوقتَ الكافي للعب	ك	٨	٢	٦٢	١١	١	٣,٠٦	٠,٧٧	٧	متوسِّطة
		٪	٩,٥	٢,٤	٧٣,٨	١٣,١	١,٢				
٧	تتيح للطفل المجالَ للتعبير عن نفسه	ك	٧	٤	٤٨	٢٥	٠	٢,٩٢	٠,٨٢	١٠	متوسِّطة
		٪	٨,٣	٤,٨	٥٧,١	٢٩,٨	٠,٠				
٨	تسعى لحلِّ مشكلات الطفل مع أصدقائه	ك	١١	٤	٥٥	١٤	٠	٣,١٤	٠,٨٥	٢	متوسِّطة
		٪	١٣,١	٤,٨	٦٥,٥	١٦,٧	٠,٠				

م	العبارة	التكرارات والنِّسب	أوافق بدرجة عالية جدًّا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسِّطة	أوافق بدرجة عالية ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدًّا	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٩	تتَّبع أسلوبَ الحوار بينها وبين الطفل	ك	١٢	٦	٤٨	١٨	٠	٣,١٤	٠,٩٢	٣	متوسِّطة
		٪	١٤,٣	٧,١	٥٧,١	٢١,٤	٠,٠				
١٠	تبتعد عن أسلوب إلْقاء الأوامر	ك	٣	٨	٥٣	٢٠	٠	٢,٩٣	٠,٦٩	٩	متوسِّطة
		٪	٣,٦	٩,٥	٦٣,١	٢٣,٨	٠,٠				
المتوسِّطُ العامُّ								٣,٠٧	٠,٧٣		متوسِّطة

يتَّضح من الجدول السَّابق ما يلي:

تَضمَّن المحورُ الأول؛ وهو محور «واقع الدَّور الذي تقوم به معلِّمةُ الرَّوضة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي لدى الطِّفل ، من وجهة نظر أفراد البحث» (١٠) عباراتٍ ، وبلغ المتوسِّطُ العامُّ (٣,٠٧) بانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٧٣) ، وبلغتْ متوسِّطاتُ عبارات المحور الأول ذوات الأرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) ما بين (٢,٩٢-٣,١٧) ، وتقع هذه المتوسِّطاتُ بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرِّج الخُماسي ، التي تتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠) ، بدرجة وجودٍ متوسِّطة في الواقع ، وعلى الرَّغم من أنَّ هذه النسبة تُعَدُّ متوسِّطةً فإنَّ هذا يُعَدُّ مؤشِّرًا على وجود ضعفٍ ما في واقع دَور المعلِّمة في تعزيز التكيُّف الاجتماعي.

كما حصلتْ على أعلى نسبة موافقةٍ على وجودها بالواقع العبارةُ التي تنصُّ على أنَّ معلِّمةَ الرَّوضة «تُشعِر الطفلَ بأنه طفلٌ محبوب» ، بدرجة موافقةٍ متوسِّطة؛ إذ بلغ متوسِّطُها الحسابي (٣,١٧) بانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٩٣) ، وهنا تظهر أهميةُ أن يسُود المناخُ الايجابي غرفةَ الصَّفِّ؛ فتُشعِر المعلِّمةُ الأطفالَ بالمحبَّة ومن ثَمَّ الانتماءِ للروضة ، وأنها جزءٌ من مجتمعهم الذي يعيشون فيه (بركات ،٢٠١٤م) ، ويدعم هذا القولَ دراسةُ عبد الكريم (٢٠١٨م) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّه كلَّما اتَّسمت العلاقةُ بين الطالب والمعلِّم بالمحبَّة والوُدِّ كان التكيُّفُ الاجتماعي أعلى ، وتتَّفق أيضًا ودراسةَ محمد وفاطمة وعامر (٢٠١٩م) التي ذكرت أنَّ للمعلم دَورًا كبيرًا في تعزيز التكيُّف الاجتماعي؛ وأنَّ علاقة الطلبة مع الأساتذة غير الودودين تزيد من صعوبة تكيُّفهم الاجتماعي.

وحصلت على أدنى نسبة موافقة على وجودها بالواقع العبارةُ التي تنصُّ على أنَّ معلِّمة المدرسة «تتيح للطِّفل المجالَ للتعبير عن نَفْسه» ، بدرجة موافقة متوسِّطة؛ إذ بلغ متوسِّطُها الحسابي (٢,٩٢) بانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٨٢) ، وهذا يدلُّ على أنَّ واقعَ إتاحة المعلِّمة للطِّفل المجالَ التعبير عن نفسه قد جاء بدرجةٍ متوسِّطة ، وهو مؤشِّرٌ خطير على ضعفِ تكيُّف الطفل الاجتماعي؛ لأنَّ إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن نفسه له دَورٌ مهمٌّ في تكيُّف الطفل اجتماعيًّا؛ فالطِّفلُ الذي لديه صورةٌ إيجابية لنفْسه وثقته بها يتوجَّه نحو الآخَرين ، ويحاول التعبيرَ عن نفسه بالتفاعُل معهم ، وإذا لم تُتَحْ له الفرصةُ للتعبير عن نفسه سيتجنَّب الدخولَ في نشاطات أو علاقات اجتماعية ، الأمرُ الذي سينعكس سلبًا على تكيُّفه الاجتماعي (الناشف,٢٠٠٣م). وتَعارَض حصولُ هذه العبارة على أقلِّ وجود بالواقع مع نتائج الدراسات السَّابقة؛ إذ أثبتت الدراساتُ السَّابقةُ أهميةَ إتاحة المعلِّمة الفرصةَ للطفل للتعبير عن نفسه؛ بُغيةَ توفير سبيلِ تكيُّفٍ اجتماعي أفضل في الرَّوضة؛ ومن هذه الدراسات دراسةُ بركات (٢٠١٥م) التي خرجتْ بنتائجَ؛ من أهمِّها أنَّ المعلِّمة التي يشعُر معها الأطفالُ بالأمان ، وتشجِّعهم على المنافسة والتعبير عن أنفُسهم ، وعلى الحوار والمناقشة ، وتزوِّدهم بكلِّ ما يُشعِرهم بأنهم أطفال محبوبون ، يكون أطفالُها على مستوًى عالٍ من التكيُّف الاجتماعي.

وتتَّفق نتيجةُ هذا المحور التي جاءت بنتيجةٍ متوسِّطة مع نتائج عددٍ من الدراسات التي أثبتت وجودَ تكيُّفٍ اجتماعي متوسِّط لدى عيِّنات دراستها؛ مثل دراسة جمال (٢٠٢٠م) ، ودراسة فاطمة ومحمد وعامر (٢٠١٩م).

إجابة السؤال الثاني: ما المعوِّقات التي تعُوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرجت التَّكراراتُ والنِّسبُ المئوية والمتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والترتيبُ والدرجةُ لفقرات المحور الثاني ، وجاءت النتائجُ على النحو التالي:

جدول (١٠)

التَّكرارات والنِّسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتَب لفقرات المحور الثاني (ن=84)

م	العبارة	التَّكرارات والنِّسب	أوافق بدرجة عالية جدًّا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسِّطة	أوافق بدرجة عالية ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدًّا	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	قلَّة اهتمام الأُسَر بالتعاون مع المعلِّمات في الأمور الخاصَّة بالتكيُّفِ السَّليم للطفل بالرَّوضة	ك	٢٦	٢٥	٢٦	٥	٢	٣,٨١	١,٠٢	٢	عالية
		٪	٣١,٠	٢٩,٨	٣١,٠	٦,٠	٢,٤				
٢	قلَّة توفُّر الدورات التدريبية للمعلِّمات الخاصَّة بعملية تكيُّف الطفل	ك	٢٦	٢٢	٢٩	٦	١	٣,٧٩	١,٠١	٣	عالية
		٪	٣١,٠	٢٦,٢	٣٤,٥	٧,١	١,٢				
٣	ضعف قدرة المعلِّمة على التعامل مع الطفل	ك	٢٢	١٦	٣٤	٧	٥	٣,٥١	١,١٥	٧	عالية
		٪	٢٦,٢	١٩,٠	٤٠,٥	٨,٣	٦,٠				
٤	عدم توفُّر الإمكانيات التي تساهم في جذب الطفل للرَّوضة	ك	٣١	١٨	٢٣	١٠	٢	٣,٧٩	١,١٤	٤	عالية
		٪	٣٦,٩	٢١,٤	٢٧,٤	١١,٩	٢,٤				
٥	ضعف قناعة المعلِّمة بأهمية عملية تكيُّف الطفل بالرَّوضة	ك	٢٦	١٦	١٥	٢٠	٧	٣,٤٠	١,٣٦	٨	عالية
		٪	٣١,٠	١٩,٠	١٧,٩	٢٣,٨	٨,٣				
٦	ضعف قدرة المنهج المطبَّق في الرَّوضة على جذب الطفل	ك	٢٩	١٥	٢٤	٦	١٠	٣,٥٦	١,٣٥	٦	عالية
		٪	٣٤,٥	١٧,٩	٢٨,٦	٧,١	١١,٩				
٧	الأعداد الكبيرة من الأطفال داخل الفصل تؤدِّي إلى عدم تكيُّف الطفل	ك	٥٨	١٤	١٠	١	١	٤,٥١	٠,٨٤	١	عالية جدًّا
		٪	٦٩,٠	١٦,٧	١١,٩	١,٢	١,٢				
٨	ضعف مساندة إدارة المدرسة للمعلِّمة	ك	٣٨	١٠	١٥	١٦	٥	٣,٧١	١,٣٧	٥	عالية
		٪	٤٥,٢	١١,٩	١٧,٩	١٩,٠	٦,٠				
المتوسِّطُ العامُّ								٣,٧٦	٠,٨١		عالية

يتَّضح من الجدول السَّابق ما يلي:

تضمَّن المحورُ الثاني؛ وهو محور «المعوِّقات التي تعُوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، من وجهة نظر أفراد الدراسة» (٨) عباراتٍ ، وبلغ المتوسِّطُ العام لعبارات المحور (٣,٧٦) ، بانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٨١) ، أمَّا عن العبارات فقد جاءت عبارةٌ

واحدة فقط بدرجة (عالية جدًّا)؛ وهي العبارة رقم (٧) التي بلغ متوسِّطُها الحسابي (٤,٥١) ، وهذا المتوسِّطُ يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرِّج الخماسي الذي يتراوح ما بين (٤,٢٠-٥,٠٠) ، أمَّا العباراتُ المتبقية ذواتُ الأرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) فحازت موافقة (عالية)؛ إذ تراوحتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (٣,٤٠-٣,٨١) ، وهذه المتوسِّطاتُ تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرِّج الخُماسي الذي يتراوح بين (٣,٤٠-٤,٢٠) ، ومن هذه النتيجة يمكننا القولُ: إن درجةَ تواجد المعوِّقات التي تعوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة درجةٌ عالية ، ويُعزَى حصولُ هذا المحور على نسبة موافقةٍ عالية إلى وجود عباراتٍ في المحور تشير إلى وجود معوِّقات تحُول دون وصول الطفل على تكيُّفه الاجتماعي بالرَّوضة.

وقد جاءت عبارةُ «الأعداد الكبيرة من الأطفال داخل الفصل تؤدِّي إلى عدم تكيُّف الطفل» في الترتيب الأول بين المعوِّقات التي تعوق المعلِّمةَ عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، بمتوسِّطٍ حسابي قدرُه (٤,٥١) ، وانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٨٤) ، ودرجةٍ عالية جدًّا ، وتعزو الباحثةُ حصولَ هذه العبارة على أعلى موافقة إلى إيمان مجتمع الدراسة بأنَّ العددَ الكثيف من الأطفال داخل الفصل الواحد يُضعف تركيزَ الطفل ، ويُضعِف تحصيلَه الدراسيَّ ، ومن ثَمَّ يؤثِّر على تكيُّفه الاجتماعي. وقد حدَّدتْ وزارةُ التعليم أنَصبةَ معلِّمات رياض الأطفال من الأطفال؛ بحيث يكون لكلِّ معلِّمة رياض أطفال ما بين ٢٥-٣٠ طفلًا (وزارة التعليم, ١٤٤١هـ) ، وهذا الأمرُ قد يناسب التخصُّصات الأخرى ، ولكنَّ المعلِّمةَ في مرحلة الطفولة مُطالَبةٌ بأن تراعيَ كلَّ طفل وقدراته واحتياجاته ، وأن تسعى لتعزيز تكيُّفه الاجتماعي السَّليم مع المجتمع ، الأمرُ الذي لا يمكن معه متابعةُ ٣٠ طفلًا في وقتٍ واحد. ويؤكِّد هذا الأمرَ نتائجُ دراسة بركات (٢٠١٥م) التي ذكرتْ أنَّ العدد الكبير للأطفال داخل الفصل الواحد - تحت إشراف معلِّمةٍ واحدة - يؤثِّر سلبًا على تكيُّفهم الاجتماعي.

وحلَّت عبارةُ «ضعفُ قناعة المعلِّمة بأهمية عملية تكيُّف الطفل بالرَّوضة» في الترتيب الثَّامن بين المعوِّقات التي تعوق المعلِّمة عن تفعيل دَورها في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، بمتوسِّط حسابي قدرُه (٣,٤٠) ، وانحرافٍ معياري قدرُه (١,٣٦) ، ودرجة موافقة عالية ، وتعزُو الباحثةُ حصولَ هذا المعوِّق على أقلِّ نسبة موافقة إلى أنَّ النسبة الكبيرة من أفراد العيِّنة (٨٩,٣٪) حاصلاتٌ على درجة البكالوريوس ، وأنَّ (٤,٨٪) من معلمِّات الروضة حاصلاتٌ على درجة الماجستير ، ونسبةٌ قليلة جدًّا منهنَّ من الحاصلات على الدبلوم؛ فقد بلغ عددُ الجامعات التي تُعدُّ معلِّمات رياض الأطفال في المملكة (٢٠) جامعةً (موقع وزارة التعليم, ١٤٣٩هـ) ، ويُلاحَظ من العدد الاهتمامُ الكبير الذي تُوليه الدولةُ لإعداد معلِّمات رياض الأطفال ، الأمرُ الذي يدلُّ على أنَّ معلِّمات رياض الأطفال مُعَدَّاتٌ إعدادًا عاليًا بالجامعات السعودية ، ولديهن من ثَمَّ إيمانٌ بأهمية تكيُّف الطفل اجتماعيًّا بالرَّوضة.

وتتَّفق نتيجةُ هذا المحور - في وجود المعوِّقات - بدرجةٍ عالية مع نتائج دراساتٍ أثبتتْ وُجودَ معوِّقات تعوق التَّكيُّفَ الاجتماعي؛ مثلَ دراسةِ محمد (٢٠١٩م) ، ودراسةِ جمال (٢٠٢٠م).

إجابة السؤال الثالث: ما السُّبُلُ والمقترَحات التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت التَّكراراتُ والنِّسبُ المئوية والمتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والترتيبُ والدرجةُ لفقرات المحور الثالث، وجاءت النتائجُ على النحو التالي:

جدول (١١)

التَّكرارات والنِّسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتَب لفقرات المحور الثالث (ن=84)

م	العبارة	التكرارات والنِّسب	أوافق بدرجة عالية جدًّا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسِّطة	أوافق بدرجة عالية ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدًّا	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	مناسَبة الفصول الدراسية لعملية التعلُّم بالرَّوضة بحيث تكون في صورة تُوحِي بالأجواء الأُسرية	ك	٤١	٢٦	١١	٥	١	٤,٢٠	٠,٩٧	٩	عالية جدًّا
		٪	٤٨,٨	٣١,٠	١٣,١	٦,٠	١,٢				
٢	توفير أماكن ترفيهٍ وتسلية في الرَّوضة تساهم في تكيُّف الطفل	ك	٤٩	١٦	١٦	٢	١	٤,٣١	٠,٩٤	٧	عالية جدًّا
		٪	٥٨,٣	١٩,٠	١٩,٠	٢,٤	١,٢				
٣	إقامة أنشطةٍ متنوِّعة تلامس اهتماماتِ الأطفال	ك	٥٣	١٧	١٤	٠	٠	٤,٤٦	٠,٧٧	٥	عالية جدًّا
		٪	٦٣,١	٢٠,٢	١٦,٧	٠,٠	٠,٠				
٤	استخدام المعلِّمة أسلوبَ الحوار مع الأطفال	ك	٥٥	١٨	٩	٢	٠	٤,٥٠	٠,٧٨	٤	عالية جدًّا
		٪	٦٥,٥	٢١,٤	١٠,٧	٢,٤	٠,٠				
٥	تشجيع الطفل بالمديح عند إنجاز الأعمال	ك	٤٥	٢٢	١٤	٣	٠	٤,٣٠	٠,٨٨	٨	عالية جدًّا
		٪	٥٣,٦	٢٦,٢	١٦,٧	٣,٦	٠,٠				
٦	التعاون بين معلِّمة الرَّوضة وأُسرة الطفل في الأمور الخاصَّة بالطِّفل	ك	٥٦	١٧	٩	٢	٠	٤,٥١	٠,٧٨	٣	عالية جدًّا
		٪	٦٦,٧	٢٠,٢	١٠,٧	٢,٤	٠,٠				

م	العبارة	التكرارات والنسب	أوافق بدرجة عالية جدًّا	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة عالية ضعيفة	أوافق بدرجة ضعيفة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٧	استخدام أسلوب التعزيز المناسب مع الطفل	ك	٥٨	١٧	٩	٠	٠	٤,٥٨	٠,٦٨	٢	عالية جدًّا
		٪	٦٩,٠	٢٠,٢	١٠,٧	٠,٠	٠,٠				
٨	تنظيم رحلات إلى مواقعَ طبيعيةٍ وسياحية	ك	٤٢	١٥	١٩	٧	١	٤,٠٧	١,٠٨	١٠	عالية
			٥٠,٠	١٧,٩	٢٢,٦	٨,٣	١,٢				
٩	جعل الأركان التعليمية بالفصل جاذبةً للطفل بتزويدها بالأعمال المثيرة للتفكير	ك	٥٩	١٨	٥	٢	٠	٤,٦٠	٠,٧١	١	عالية جدًّا
		٪	٧٠,٢	٢١,٤	٦,٠	٢,٤	٠,٠				
١٠	توظيف تقنيات التعليم لاستثارة اهتمام الطِّفل	ك	٥١	١٨	١٣	٢	٠	٤,٤٠	٠,٨٤	٦	عالية جدًّا
		٪	٦٠,٧	٢١,٤	١٥,٥	٢,٤	٠,٠				
المتوسّطُ العامُّ								٤,٣٩	٠,٥٨		عالية جدًّا

يتضح من الجدول السَّابق ما يلي:

تضمَّن المحورُ الثالث؛ وهو محورُ «السُّبُل والمقترحات التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، من وجهة نظر أفراد الدراسة» (١٠) عباراتٍ ، وبلغ المتوسِّطُ العامُّ (٤,٣٩) ، بانحرافٍ معياري قدرُه (٠,٥٨) ، ووقعت جميعُ العبارات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٠) بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرِّج الخُماسي التي تتراوح ما بين (٤,٢٠-٥,٠٠) ، بدرجة موافقةٍ (عالية جدًّا) ، إذ بلغت متوسِّطاتُها الحسابية ما بين (٤,٢٠-٤,٦٠) ، وجاءت عبارةٌ واحدة فقط هي العبارة (٨) بدرجة عاليةٍ؛ إذ بلغ متوسِّطُها الحسابي (٤,٠٧) ، وهو متوسِّطٌ يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرِّج الخُماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤٠-٤,٢٠) ، وبهذه النتيجة يمكِن القولُ: إنَّ درجة الموافقة على السُّبل والمقترحات التي تساهم في تفعيل دَور معلِّمة الرَّوضة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة درجةٌ عاليةٌ جدًّا ، ويُعزَى ذلك إلى أنَّ معلِّماتِ الرَّوضة يدركن أهميةَ التكيُّف الاجتماعي لطفل الرَّوضة ، وانعكاسَ ذلك إيجابًا على نشاط الطفل في الفصل ، وعلى كيفية تعامُله مع مجتمعه مستقبلًا.

أمَّا من ناحية العبارات فقد جاء في الترتيب الأول بين فقرات المحور الثالث عبارةُ: «جعلُ الأركان التعليمية بالفصل جاذبةً للطفل بتزويدها بالأعمال المثيرة للتفكير»، بدرجة موافقة عالية جدًّا؛ إذ بلغ متوسِّطُها الحسابي (٤,٦٠) بانحراف معياري قدره (٠,٧١)، ويُعزَى حصولُ هذه العبارة على أعلى نسبة موافقة إلى إيمان أفراد العيِّنة بأنَّ العملَ الحُرَّ في الأركان ذو أهمية كبيرة في رياض الأطفال الحديثة؛ وذلك أنَّ الطفل يبدأ التفكيرَ حين يبدأ في العمل والنَّشاط الحُرِّ، وتَقِلُّ أهميَّتُه ويفتقر تفكيرُه وإبداعه إذا قَصَرْنا نشاطَه على ما يقال له، أو ما يُملَى عليه، وهذا هو ما يحدُث في رياض الأطفال التقليدية، الأمرُ الذي يولِّد لدى الأطفال شعورًا بالعجز والقصور أو اليأس، وقد يخلُق عند الطفل نُفورًا من المعلِّمة والرَّوضة يصاحبه في المدرسة الابتدائية بعد ذلك، وهو ممَّا يؤثِّر على تكيُّفه الاجتماعي بالرَّوضة.

وفي المقابل حصلتْ عبارةُ «تنظيم رحلاتٍ إلى مواقعَ طبيعيةٍ وسياحية» على أقلِّ نسبة موافقةٍ من وجهة نظر العيِّنة؛ فقد بلغ متوسِّطُها الحسابي (٤,٠٧) بانحراف معياري قدرُه (١,٠٨)، وتَعزو الباحثةُ حصولَ هذه العبارة على أقلِّ نسبة موافقة إلى أنَّ التكيُّفَ الاجتماعي يحصُل - في المقام الأول - بين أسوار الرَّوضة وليس خارجها، الأمرُ الذي يجعل معلِّمةَ الرَّوضة تركِّز على الأنشطة التي تساعد على التكيُّف الاجتماعي داخل الرَّوضة وليس خارجها.

ويتَّفق حصولُ هذا المحور على نسبة موافقة عالية جدًّا مع نتائج بعض الدراسات السَّابقة التي ذكرتْ أنَّ البيئةَ الآمنة صفيًّا بيئةٌ مساهمة في تكيُّف اجتماعي أفضلَ للطفل؛ ومنها دراسةُ بركات (٢٠١٥م).

توصيات الدراسة:

١. جعل الأركان التعليمية بالفصل جاذبةً للطفل؛ بتزويدها بالأعمال المثيرة للتفكير، والتي تساعد على تحقيق تكيُّفٍ اجتماعي جيِّد للطفل.
٢. استخدام المعلِّمة أسلوبَ التعزيز الذي يُشعر الطفلَ أنه محبوب.
٣. مدُّ جسور التواصُل بين معلِّمة الرَّوضة وأُسرة الطفل فيما يخصُّ التكيُّفَ الاجتماعي السَّليم للطفل.
٤. استخدام المعلِّمة أسلوبَ الحوار مع الطفل للمساهمة في تحقيق تكيُّفه الاجتماعي.
٥. إقامة أنشطةٍ متنوِّعة تساهم في جذب اهتمام الأطفال، وتساعدهم على إقامة علاقات اجتماعية سَليمة مع أقرانهم أثناء تأدية النَّشاط.

٦. توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية لتعزيز تكيُّف الطفل اجتماعيًّا.

٧. تشجيع الأطفال عند إنجاز الأعمال ليعمل على ربطِ الطفل بعلاقةِ حُبٍّ ومودَّة مع معلِّمته ، ويساعدَ على تكيُّفه اجتماعيًّا.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسةٍ لتصوُّرٍ مقترح للشَّراكة بين الرَّوضة والأُسرة في تعزيز عملية التكيُّف الاجتماعي.
- تقديم تصوُّرٍ مقترَح للتنمية المهنية لمعلِّمات رياض الأطفال في الأمور المتعلِّقة بأساليب التدريس التي تساهم في التكيُّف الاجتماعي داخل الفصول بالرَّوضة.
- إجراء دراسةٍ للمشكلات التي تواجه معلِّماتِ رياض الأطفال أثناء عمليات التكيُّف الاجتماعي.
- إجراء دراسةٍ تقويمية للمناهج التعليمية بالرَّوضة ، ومدى جذبِها للطفل ومساهمتِها في التكيُّف الاجتماعي للطفل.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو أسعد ، أحمد (٢٠١٠). *علم نفس الشخصية*. عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

بركات ، آسيا علي (٢٠٠٩). *التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

بركات ، سناء أيوب (٢٠١٤). *دور المعلمة في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعيًا لطفل الروضة في ضوء كفاياتها المهنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق, سوريا.

بني خالد ، محمد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، (٢)* ، الصفحات ٤١٤-٤٣٢.

جمال, ميسون (٢٠٢٠). مستوى التكيف ما وراء المعرفي لدى الطلبة المغتربين وأثره على التكيف الاجتماعي. *مجلة جامعة الخليل*, (١٢), الصفحات ١-٢٠.

جبل ، فوزي محمد (٢٠٠٠). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

ربوح, لطيفة (٢٠١٤). *دور الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية للطفل* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر, الجزائر.

رفيقة, يخلف (٢٠١٤). دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي. *المجلة الاكاديمية الاجتماعية*, (١١), الصفحات ١٠-١٥

الزبون, سليم عودة (٢٠١٣). النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية, (٤٠) , الصفحات١١٩٥-١٢٠٦

عبدالكريم, والي (٢٠١٨). *دور التربية البدنية والرياضية في تنمية التكيف الاجتماعي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف, الجزائر.

عبدالنور, طابوش (٢٠١٤). *وضعية الطفل الأصم داخل الأسرة وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي ، الجزائر.

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

الغامدي ، بشرى حاسن (٢٠١٤). *التكيف الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى عينة من الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة, المملكة العربية السعودية.

القبلي, عناية (٢٠١٤). *التعزيز في الفكر التربوي الحديث*. القاهرة: امان للنشر والتوزيع.

محمد, دحدوح وفقريش, فاطمه وعامر, قطوش (٢٠١٩).*معوقات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الأجانب*(رسالة ليسانس غير منشورة). جامعة محمد بوضياف, الجزائر.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦م). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* ، مسترجع من ٢٠٣٠vision/gov.sa/download/file/fid/٤٢٢

الناشف, هدى (٢٠٠٤).*معلمة الروضة*.القاهرة:دار الفكر للطباعة.

هجيره, حلوي وأمينه, بوقطايه (٢٠١٦). *دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل اجتماعيا* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عبدالحميد باديس, الجزائر.

وزارة التعليم.(١٤٤٢). *إحصائيات الوزارة*./https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abu Assad, Ahmed. (2010). *Personal psychology.* Oman: The World of Books for Publishing and Distribution.

Al-Zuboon, Salim Odeh (2013). Moral development of students and its relationship to social adaptation, *Journal of Educational Sciences,* (40), pages 1195-1206.

AbdElKarim, Wali (2018). *The role of physical education and sports in the development of social adaptation* (unpublished masters thesis). Mohamed Boudiaf University, Algeria.

AbdElNour, Taboush (2014). *The position of the deaf child within the family and its relationship to social adaptation* (unpublished master's thesis). Arabi Ben Mhidi University, Algeria.

Al-Ghamdi, Bushra Hassen. (2014). *Social Adaptation and its Relationship to Academic Adaptation in a Sample of Talented Female Students in Al-Baha Area*. Unpublished Master Thesis. Department of Special Education, Faculty of Education, Al-Baha University, Saudi Arabia.

Al-Qibli, Enayah. (2014). *Enhancing in modern educational*. Cairo: Aman for Publishing and Distribution.

Bani Khalid, Mohammed. (2010). Academic adaptation and its relationship to general self-competence among students of the Faculty of Educational Sciences at Al-Bayt University. *Al-Najah University Research Journal* (2), pp. 414-432.

Barakat, Asia Ali. (2009). *Psychological Compatibility of the University Girl and the Relationship to the Marital Status, Economic Level and CCGP.* Unpublished Master Thesis. Department of Psychology, Faculty of Education, Um Al-Qura University, Mecca.

Barakat, Sanaa Ayoub (2014). *The teachers role in providing a socially safe classroom environment for the kindergarten child in light of her professional competencies* (unpublished master's thesis). Damascus University, Syria

Jabal, Fawzi Mohammad. (2000). *Mental Health and Personal Psychology*. University Library, Cairo: Arab Renaissance House.

Jamal, Mayson (2020). The level of metacognitive adaptation of expatriate students and its impact on social adaptation, *Hebron University Journal*, (12), pages 1-20.

Hujira, Hilwi and Amina, Bougtaya (2016). *The role of kindergartens in the child's social upbringing* (unpublished master's thesis) AbdElHamid Badis University, Algeria.

Muhammad, Dahdouh and Fakuraish, Fatima and Amer, Qatoush (2019): *Impediments to social adaptation of foreign students* (unpublished BA thesis). Mohamed Boudiaf University, Algeria.

Rubouh, Latifa (2014). *The role of the kindergarten in building the childs social competence* (unpublished PhD thesis). University of Algiers, Algeria.

Rafyqa, Yakhlef (2014). The role of kindergartens in social development. *The Social Academic Journal*, (11), pages 10-15.

Saudi Arabia. (2016 AD). *Saudi Arabia Vision 2030*, retrieved from

vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

المراجع الأجنبية: References

Derosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The Impact of Children's Social Adjustment on Academic Outcomes. *Reading & writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 27(1), 25–47.

Gunindi, Y. (2013). An Evaluation of Social Adaptation Skills of Children with and without Preschool Education Background Based on Their Mothers' Views. *Online Submission*, 3(2), 80-90.

Nix, R. L. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development, 24*(7), 1000-1019.

Alarifi, Sultan. (2023) . Perceptions of public-school teachers in Al-Quwaiyah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia of their teaching roles in light of the implications of the knowledge economy, *Journal of Educational Science 9* (3) , 215 - 246

Perceptions of public-school teachers in Al-Quwaiyah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia of their teaching roles in light of the implications of the knowledge economy

Dr. Sultan Nasser Saud Alarifi
Associate Professor of Pedagogy
Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia
s-alarifi@su.edu.sa

Abstract:

The study aimed to know the perceptions of public-school teachers in Al-Quwai'iyah governorate of their teaching roles in light of the implications of the knowledge economy. The study followed the descriptive survey approach , and the sample of the study consisted of (320) teachers. The researcher prepared a questionnaire of (26) items divided into three areas. The results of the study showed the following: Public school teachers' perceptions of their teaching roles in light of the contents of the knowledge economy were high. The results also showed that there were no statistically significant differences in the perceptions of public-school teachers of their teaching roles in light of the contents of the knowledge economy attributable to the two variables of academic qualification and teaching experience. In light of the results of the study , the researcher presented a set of recommendations.

Keywords: perceptions , teachers , public-school teachers , teaching roles , knowledge economy.

العريفي، سلطان. (٢٠٢٣). تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي . *مجلة العلوم التربوية*، *٩* (٣)، ٢١٥ - ٢٤٦

تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي

د. سلطان ناصر سعود العريفي[١]

المستخلص:

هدفت الدِّراسة إلى معرفة تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا. قام الباحث بإعداد استبانة بلغ عدد فقراتها(٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: كانت تصورات معلمي المدارس الحكومية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي عالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تصورات معلمي المدارس الحكومية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة من نتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تصورات ، معلمين ، مدارس حكومية ، أدوار تدريسية ، اقتصاد معرفي.

(١) أستاذ أصول التربية المشارك -جامعة شقراء / المملكة العربية السعودية، s-alarifi@su.edu.sa

مقدمة:

ترتبط التربية ارتباطًا مباشرًا بحياة الأفراد وسلوكياتهم ، ومن شأن الدراسات التربوية أن تربط العملية التعليمية بالبيئة المحيطة بالأفراد ربطًا مثمرًا فاعلًا. ويشهد العالم اليوم نموًّا كبيرًا ومتسارعًا في مختلف جوانب الحياة ، وبسبب هذا النمو أصبحنا نعيش في عصر تسوده التكنولوجيا ، وهو عصر الإنترنت والسرعة في الحصول على المعلومات (الخالد ، ٢٠١٦).

ولا يمكن لأمة أن تغفل نظمها التعليمية ولا تهتم بشأنها ، أن يكون لها موطن قدم في عالم اليوم الذي يتصف بالسرعة ، وإن أرادت التقدم ومواكبة التطورات فلا بد من أن تمتلك نظامًا تعليميًّا متكاملًا قادرًا على الاستفادة من تجارب الماضي وفهم الحاضر والبناء للمستقبل (الطعان ، ٢٠١٧).

ويحتل التعليم أهمية كبيرة في خدمة المجتمع وتطوره من خلال إسهام التعليم في كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية ، والسياسية ، والثقافية وغيرها ، فمجتمع المعرفة والاقتصاديات المبنية على المعرفة مرحلة نوعية في تاريخ البشرية تجعل من المعرفة موردًا للمجتمعات والدول لاكتسابه (الزغير ، ٢٠٢٠).

وقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية ، وبرنامج الأمم المتحدة لعام (٢٠١٧) وتقرير البنك الدولي عن التعليم (٢٠١٨) إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية؛ فالتغيير طال كل مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية ، والاقتصادية ، والمعرفية ، وفرض هذا التغيير أجندته في المؤسسات التربوية (الزغير ، ٢٠٢٠).

ويحتل الاقتصاد المعرفي الدور البارز في شؤون الحياة الإقتصادية ، والاجتماعية في عالم اليوم ، وهو فلسفة عملية تربط بين الماضي والحاضر ، فالمعرفة تشكل جزءًا رئيسًا ذا أهمية وفعالية كبيرة في نجاح وتطور أي اقتصاد ، ولا سيما الاقتصاد المبني على المعرفة ، وبذلك أصبح الاقتصاد المعرفي جزءًا مهمًّا في الاقتصاد الحديث المواكب للتقدم العلمي والتكنولوجي (محمد ، ٢٠١٨).

إن تطور اكتساب المعرفة وتطبيق معطياتها لإنماء الاقتصاد أصبح مطلبًا لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وزيادة النشاط الاقتصادي ، مما جعل المعرفة مصدر ثروة ومؤشر قوة ، وعنصر تنمية إنسانية لأي أمة تطمح إلى مكان لائق (جمعة ، ٢٠١٨).

ولتحقيق مفهوم الجودة في التعليم يتطلب أن يشمل ذلك كافة أركان العملية التعليمية وفي طليعتها المعلم وتوفير البيئة المدرسية الملائمة والمناهج التعليمية والمرافق الدراسية والقيادة المدرسية وغيرها لتتماشى مع ما يسمى بمصطلح الاقتصاد المعرفي (العمري ، ٢٠١٣).

إن متطلبات اليوم ومستجداته لم تعد كالأمس ، فصناعة الإنسان المؤهل في مجال الإنتاج ، والابتكار والإبداع تعد مطلبًا ضروريًا في عالم اليوم والمستقبل ، ولتحقيق ذلك لابد من الانتقال من مرحلة التلقين إلى مرحلة بناء مقومات الفكر وملكات الإبداع (أبو جادو ، ٢٠١٠).

ويعد تأثر الطلبة بالمعلم ، وحبهم له الذي يمهد لحب المادة الدراسية ، مرتبط بشكل مباشر بالأدوار التدريسة للمعلم سيما وأن أدوار المعلم التدريسية هي المرتكز في الحكم على كفاياته في اختيار الإستراتيجيات الناجحة وتوظيفها بما يلبي احتياجات الطلبة (Martin & Pedro, 2015).

إن التأكيد على أدوار المعلم التدريسية ، يُعدُّ مؤشرًا على كونه المحور الرئيس لتطور قدرات الطلبة ، يضاف لذلك أن تقدم الطالب في مواده الدراسية يعتمد على المهارات المكتسبة بطرائق تدريس تتناسب مع قدراتهم (Macmillan , 2017).

ويرى سيريلو (Cirilio , 2019) أن مسؤولية المعلم ليست مجرد تدريس المحتوى ، وإنما تشمل العديد من المهمات التعليمية كالتخطيط الأمثل لتنفيذ المواقف الصفية وتنظيم تعلم الطلبة ، باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل التعلم التعاوني ، والعصف الذهني ، والألعاب التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يشهد النظام التربوي في المملكة العربية السعودية المنبثق من رؤية المملكة (٢٠٣٠) تطورًا كبيرًا في منهاجه ، وأصبح ينظر إلى المعرفة على أنها المفتاح الرئيس لإحداث الإنتاج والتغيير ، ولقد أبرزت الرؤية المستقبلية للنظام التعليمي في السعودية ضرورة تجديد كفايات المعلم وأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي ، من خلال التأكيد على الأدوار الجديدة للمعلم باعتباره الصديق الداعم ، والقائد الفذ ، والمبدع المبتكر ، والمحاور ، والموجه ، والميسر للتعليم والأنموذج والمستشار ، كما أبرزت الخصائص والمواصفات التي ينبغي أن يتصف بها المعلم في هذا العصر بأنه معلم متفرد وغير نمطي (شديفات ، ٢٠١٦).

ومع اهتمام وزارة التعليم السعودية بتطوير نظام التعليم ، فإن هذا التوجه يحتاج إلى وجود نظام يدعم هذا التوجه ، ويقع على المعلم الدور الفاعل في تنفيذ هذا التوجه وذلك من خلال تعامله المباشر مع العنصر الأهم في العملية التعليمية كافة وهو الطالب ، الأمر الذي يحتم الكشف عن تصورات المعلمين لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

وانطلاقًا من نتائج مؤتمر الاقتصاد المعرفي الذي انعقد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بتاريخ (٢٤/٤/ ٢٠١٦) والذي دعا إلى أهمية المعلم والمناهج التعليمية واستخدام التقنيات للرقي بالكوادر البشرية وتأهيلها؛ ولشعور الباحث بوجود ضعف في تصورات معلمي المدارس الحكومية لأدوارهم التدريسية من جهة توفر المهارات والمعارف التي تنمي متطلبات العصر. فقد جاءت هذه الدراسة والتي تهدف إلى معرفة تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي؟
٢. هل هناك فروق دالة إحصائيًّا في استجابات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١. الكشف عن تصورات أفراد الدراسة لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي.
٢. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد الدراسة لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما: الجانب النظري والجانب العملي؛ وتتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

١. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها ، إذ يعد الاقتصاد المعرفي أحد المعطيات الفكرية والعلمية المسايرة للتطور والتغيير والتجديد.
٢. يمكن أن تسهم في إثراء المكتبة العربية بعامة ، والسعودية بخاصة ، ببحوث ودراسات تتعلق بهذا المجال.

أما الأهمية العملية أو التطبيقية للدراسة فتتضح من خلال الآتي:

- إبراز أثر المضامين المعرفية للاقتصاد المعرفي في الجوانب التطبيقية من قبل المعلم ولا سيما في الواقع الميداني.
- تمكين العاملين وصانعي القرار في مختلف المستويات التربوية من التعرف إلى تصورات المعلمين بأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي ، الأمر الذي يسهم في رسم السياسات التربوية المتعلقة بهذا المجال.
- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في الاستفادة من أداة الدراسة التي طورها الباحث لإجراء دراسات أخرى حول هذا الموضوع .

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية :

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية التالية:

- **التصورات:** هي إحدى مظاهر العلاقات التي تربط بين المتعلم والمادة العلمية وهي عمليات ذهنية غير ملاحظة مباشرة ، يستخدمها المتعلم لشرح الظواهر والإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه (أبو جادو ، ٢٠١٠). وتعرف التصورات إجرائيًّا بانها: امتلاك معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لجملة من المبادئ والقواعد والاستراتيجيات ذات الصلة بالأدوار التدريسية وفق مضامين الاقتصاد المعرفي ودورها في تشكيل وتوجيه الممارسات السلوكية ، كما تعكسها استجاباتهم اللفظية (درجاتهم) على استبانة الدراسة المعد خصيصًا لذلك.
- **الأدوار التدريسية:** هي الممارسات العملية التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية ، وعن طريقها يتم تنفيذ نشاط التدريس ، وحصول التعلم في مضامين الاقتصاد المعرفي. وتم قياسها من خلال استجابة معلمي المدارس الحكومية على الاستبانة المعدة لاغراض هذه الدراسة وبالدرجة التي يحصل عليها المعلم.
- **مضامين الاقتصاد المعرفي:** هي مجموعة الوسائل التعليمية والمعارف والاتجاهات والقيم التي تزيد من قدرة الافراد على التفكير والابتكار وحل المشكلات في ضوء التطوير التكنولوجي مما يجعله أكثر انسجامًا مع تحديات العولمة والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي (James ، 2016).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية من مختلف المراحل الدراسية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على معرفة تصورات معلمي المدارس الحكومية بأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي. كما تحددت الدراسة بالأداة المستخدمة وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الأطار النظري:

إن مصطلح اقتصاد المعرفة أو الاقتصاد القائم على المعرفة مصطلح يشير إما إلى اقتصاد معرفة يركز على إنتاج وإدارة المعرفة في إطار قيود اقتصادية ، أو إلى اقتصاد مبني على المعرفة. وفي المعنى الثاني ، وهو الأكثر شيوعًا ، فإنه يشير إلى استخدام تقنيات المعرفة لإنتاج فائدة اقتصادية (ابو خضير ، ٢٠٠٩).

ويعرف الأكلبي (٢٠١٣ ، ١٤٧) اقتصاد المعرفة بأنه» الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة ، وهذا يعني أن المعرفة في هذا الاقتصاد ، تشكل مكونًا أساسيًّا في العملية الإنتاجية كما في التسويق وأن النمو يزداد بزيادة هذا المكون القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال».

وعرف حجازي (٢٠١٥ ، ٣٦) الاقتصاد المعرفي بأنه: «نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات النشاط المجتمعي الاقتصادي والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة ، وصولًا لترقية الحالة الإنسانية باطراد ، أي إقامة التنمية الإنسانية».

وقد عرفه حرب (٢٠١٧ ، ١١) بأنه: «نمط اقتصادي متطور قائم على الاستخدام الواسع النطاق للمعلوماتية وشبكة الانترنت في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي وخاصة في التجارة الإلكترونية ، مرتكزًا بقوة على المعرفة والإبداع والتطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا الإعلام والاتصال».

وباستعراض المفاهيم السابقة للاقتصاد المعرفي فإن الباحث يلخصه بالآتي: هو أحد قطاعات الاقتصاد الذي يعتمد على سهولة الوصول للمعلومات وتوفرها كمًّا ونوعًا للنمو والازدهار بدلًا من استخدام وسائل الإنتاج ، فهو نظام يعتمد على رأس المال الفكري للاستهلاك والإنتاج ، واستخدام الأنشطة المعرفية بدلًا من المدخلات المادية.

أهمية الاقتصاد المعرفي:

تبرز أهمية المعرفة للمؤسسات ليس في المعرفة ذاتها ، إنما في إضافة قيمة لها أولًا ، وفي الدور الذي تؤديه المؤسسة للاقتصاد الجديد المعتمد على المعرف ،ة والذي بات يعرف باقتصاد المعرفة ، والذي يتم من خلاله التأكيد على رأس المال الفكري والتنافس من خلال القدرات البشرية ثانيًا. وتبرز أهمية اقتصاد المعرفةكما أجملها الزيادات (٢٠١٨) بالآتي:

١. تحويل المنظمات إلى مجتمعات معرفية تحدث التغيير الجذري في المنظمة.

٢. والتتكيف مع التغيير المتسارع في بيئة الأعمال ، ولتواجه التعقيد المتزايد فيها.

٣. وتعمل المعرفة الإدارية على توجيه مديري المنظمات إلى كيفية إدارة منظماتهم.

ويلاحظ أن المنظمة في حقيقتها تعيش على المعرفة ، تنشأ في إطارها ، وتتزود من مناهلها ومصادرها المختلفة ، وتنتهي حياة المنظمة حين يتعذر عليها الحصول على الموارد المعرفية اللازمة لاستمرارها في الوجود ، أو قد تنهار كفاءتها حين يتجمد رصيدها المعرفي وتتوقف عملية التجديد المعرفي بها (الحلفاوي ، ٢٠١٠).

ويرى الباحث أن أهمية الاقتصاد المعرفي تكمن في رفع كفاءة عمل الشركات والابتكار فيها من خلال فتح مجال الابتكار والإبداع في المنتجات. والاهتمام بدور رأس المال البشري بشكل كبير ، حيث إنّ الشركات تهتم بجذب العمالة بحسب الوضع الاقتصادي الجديد. وازدياد توزيع المعرفة ، والاستفادة من الممارسات الجديدة في العمل.

الاقتصاد المعرفي والتعليم:

المعرفة مورد اقتصادي أساسي ، إن لم يكن المورد الأهم بين الموارد الأخرى. فالتحولات الاقتصادية والتطورات التقنية والمعلوماتية غيرت ملامح الحياة ، وغيرت العديد من الأنماط الحياتية التي كانت سائدة في الماضي (هيلات والقضاة ، ٢٠١٧). فأصبح هذا العصر عصر المعلومات واقتصاد المعرفة ، وأصبحت القوة لمن يولد المعرفة ، ويجيرها لخدمته ولاختراعاته التي يمكن من خلالها امتلاك زمام المبادرة بين دول العالم ، بل أصبحت المعرفة هي أساس الهيمنة السياسية.

وأدركت كثير من الدول ما يحصل في هذا العصر من ثورة معرفية شاملة ، وأول ما بدأت به تغيير النظم التعليمية لتتحول إلى نظم قادرة على محاكاة الواقع العالمي من خلال ما يعرف بالاقتصاد المعرفي. ويرى جيمس (James , 2016) أن الاقتصاد المعرفي اختيار وابتكار المعارف ، وانتقاء ما يمكن توظيفه منها ، واستخدامه في تحسين نوعية حياة أفراد المجتمع ، وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي ، وذلك من خلال استثمار العقل البشري ، وتوظيف طرق البحث العلمي.

وظهر مفهوم الاقتصاد المعرفي على يد الاقتصادي ماكلب (Machulp) في الخمسينات من القرن الماضي. إذ أكد على أهمية المعرفة والتعليم ودورهما في الاقتصاد. فالاقتصاد المعرفي هو ذلك العلم الذي يهتم بعوامل تحقيق الرفاهية العامة من خلال مشاركته في إعداد دراسة تنظم تصميم المعرفة التربوية ، فهي التزام وطني نحو تحقيق أهداف التحول التربوي القائم على التطور النوعي وإنتاجها ، ثم تطبيق الإجراءات اللازمة لتطويرها وتحديثها (عبد الحق وصومان ، ٢٠١٧).

وتطمح مشاريع التطوير التربوي في المؤسسات التعليمية العربية للوصول لمرحلة تتبنى فيها اقتصاد المعرفة لأهميتها الكبيرة في استثمار الموارد البشرية بوصفها رأس المال المعرفي القادر على إحداث التنمية المجتمعية في ظل محدودية الموارد المادية (العريضي ، ٢٠١٧). ولتحقيق ذلك لا بد من إعداد برنامج تعليمي تربوي قادر على إيجاد البيئة الحاضنة التي ترعى الطالب وتزوده بالأساليب الحديثة ، والقدرة على حل المشكلات (الزيودي ، ٢٠١٨).

أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي:

لقد حددت بطارسة (٢٠١٥) مجموعة من الأدوار للمعلم في عصر الاقتصاد المعرفي منها: فهم رؤية تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ، وتحمل مسؤولية تحقيقها. وتعميق اتجاهات الانفتاح ، وحب الاستطلاع ، والتعلم مدى الحياة ، والممارسة المتمعنة للتعليم والتفكير بطرق وأساليب متنوعة لتدريس الموضوعات المختلفة ، ولتقويم تعلم المتعلمين. والتعاون مع الزملاء بهدف تحسين تعلم المتعلمين وتبادل الخبرات فيما بينهم. والبحث عن مصادر تعليمية متنوعة والحرص على النمو والتطور المهني.

وقد أكدت البحوث والدراسات التربوية على أهمية امتلاك المعلمين لمجموعة من الكفايات التدريسية التي تعد مطلبًا أساسيًا لمزاولته لمهنة التعليم. ولقد أورد الزيادات (٢٠١٨) بعضًا من الكفايات التدريسية ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي ومنها:

١. القدرة على التدريس واستخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
٢. إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة والربط بين المدرسة والمجتمع والمنهاج.
٣. القدرة على القيادة وإدارة الصف.
٤. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها ، والتخطيط للتعليم والاتصال والتفاعل.

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي فقد وجد أن من أهم أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي ما يلي: تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنيات ، وتنمية مهارات التفكير العقلية العليا ، والقدرة على الاستنتاج ، وإكساب الطلبة مهارات الاستماع الجيد ، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، ومراعاة الخصائص النمائية لدى الطلبة ، وتشجيع الطلبة على البحث واستخدام الاستراتيجيات المفاهيمية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من أبرز الدراسات اليت رجع إليها الباحث وهي ذات صلة بموضوع البحث؛ متسلسلة زمنيًّا من الأحدث فالأقدم.

دراسة نياز (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة في السعودية لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وطبقت على (٨٥٧) طالبة و(٢٧٥) معلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية لأدوارهن في تنمية الجانب العقلي للطالبات في ضوء اقتصاد المعرفة جاء متوسطًا في جميع مجالات الدراسة (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم). كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين درجة استجابة أفراد عينة الدراسة من الطالبات حول واقع دور المعلمة في تنمية الجانب العقلي لديهن لصالح طالبات الصف الثالث ثانوي.

وتوصلت دراسة محمود (٢٠١٩) لمعرفة أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة ،باستخدام المنهج الوصفي المسحي وإعداد استبانة مكونة من (٢٧) فقرة ، وزعت بصورة عشوائية طبقية على (١٨٩) معلمًا ومعلمة من المدارس المتوسطة في جمهورية مصر العربية ، وبينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لأدوارهم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة كان متوسطًا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمؤهل العلمي.

وسعت دراسة داغستاني (٢٠١٧) لمعرفة الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التأثيرات المختلفة للعولمة واقتصاد المعرفة على المنظومة التربوية باتباع المنهج الوصفي ، استبانة مكونة من (٢٩) فقرة تم توزيعها على معلمي مدارس التعليم العام في مدينة جدة بالسعودية. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لأهمية الأدوار الجديدة للمعلمين كانت عالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والجنس.

وفي دراسة (Bonal & Rambla , 2017)التي هدفت لمعرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي ، استخدم المنهج الوصفي المسحي لعينة مكونة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم مع عدم قدرة المعلم على القيام بدوره في ضوء العدد الكبير من الطلبة في الصفوف البالغ (٢٥-٣٠).

وقام هيلات والقضاة (٢٠١٧) بدراسة لمعرفة درجة تمكن معلمي المدارس في الأردن من مفاهيم الاقتصاد المعرفي ، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة ، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٢٨) فقرة تم توزيعها على عينة عشوائية بلغت (٢١٣) معلمًا ومعلمة ، وأظهرت النتائج أن معلمي المدارس في الأردن يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة في جميع المجالات (الكفايات الشخصية ، الكفايات الفنية ، كفايات القياس والتقويم ، الكفايات التكنولوجية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات التخصص أو المؤهل العلمي أو الجنس.

كما هدفت دراسة ييم(Yim , 2016) إلى الكشف عن دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي والأدوار التدريسية المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين في سنغافورة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي من خلال استخدم بطاقة ملاحظة ، حيث جرى ملاحظة أداء (٨٠) معلمًا ومعلمة ، في حين تم إجراء مقابلات نوعية مع عدد من الخبراء التربويين بلغ عددهم (٢٢) خبيرًا وخبيرة. وقد وجد قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية ، والصناعية.

وأجرى فوكس (Fox,2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات معلمي التعليم المهني في تنفيذ منهاج علوم الأسرة والمستهلك في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء اقتصاد

المعرفة. لعينة (٤٥٠) معلمًا. باتباع منهجية البحث الوصفية والارتباطية مع استبانة مكونة من (٤١) فقرة. ووجد مستوى عال للممارسات المطلوبة أثناء عملية التدريس لدى معلمي التعليم المهني في ولاية أوهايو ، وبخاصة المجالات ذات الصلة بالممارسات العملية والممارسات التقنية ، والممارسات السلوكية/الشخصية.

وأجرى شديفات (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المدارس في الاردن لكفايات الاقتصاد المعرفي ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم إعداد استبانة مكونة من (٣٣) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي كبيرة. وقد احتل مجال الكفايات الشخصية المرتبة الأولى ، ومجال الكفايات الفنية المرتبة الثانية ، ومجال كفايات القياس والتقويم المرتبة الثالثة ، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرتبة الرابعة ، وكفايات النمو المهني في المرتبة الخامسة. وكذلك دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي لمديري ومديرات المدارس الأساسية.

وهدفت دراسة أبو نعير والسرحان والزبون (٢٠١٦) إلى الكشف عن مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وأدوارهم المتجددة خلاله ، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية ، تكونت العينة من (١٢٠) معلمًا ومعلمة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، وقد تم تطوير استبانه مكونة من (٢٦) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم المعلمين للاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله حظي بدرجة فهم مرتفعة ، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فهم معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة مصطفى والكيلاني (٢٠١٥) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم المستجدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من (٦٢) مشرفًا في الأردن. أما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (٣٨) فقرة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم المستجدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١. فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ، كما في دراسة نياز (٢٠٢٠) وغيرها.

٢. تبين التنوع في الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة؛ حيث تناولت نياز (٢٠٢٠) دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة. أما محمود (٢٠١٩) فتناولت أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة. وتناولت داغستاني (٢٠١٧) الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التأثيرات المختلفة للعولمة واقتصاد المعرفة على المنظومة التربوية. أما (Bonal & Rambla , 2017) فتناولت دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي. بينما تناول (Yim , 2016) بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي والأدوار التدريسية المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين في سنغافورة. وركزت دراسة أبو نعير والسرحان والزبون (٢٠١٦) على مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وأدوارهم المتجددة خلاله.

٣. تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الاقتصاد المعرفي بشكل عام. ولكنها تختلف عنها في تناولها مجالات غير تلك التي تناولتها الدراسات السابقة ومنها: مجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم ، والمعلم صديق داعم للطلبة ، والمعلم المستشار والقائد.

٤. ولاحظ الباحث قلة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع أدوار المعلم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد منهجية الدراسة المناسبة ، وكيفية اختيار مجتمع وعينة الدراسة ، والتعرف لطريقة بناء أداة الدراسة.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي لتماشيه وتناسبه مع طبيعة وأهداف هذا البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (١٨٣٠) معلمًا ، حسب إدارة التعليم بالمحافظة.

عينة الدراسة:

اشتملت العينة على (٣٢٠) معلمًا من معلمي المدارس الحكومية الذكور بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية بمختلف مراحلها التعليمية للفصل الدراسي الثاني من للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجداول الآتية تبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الدراسة (المؤهل العلمي والخبرة التدريسية).

خصائص عينة الدراسة :

١. توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:

يوضح الجدول رقم(١) عدد المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس الحاصلين على الدراسات العليا.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	٢٧٣	٨٥٪
دراسات عليا	٤٧	١٥٪
المجموع الكلي	٣٢٠	١٠٠٪

٢. توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية:

يوضح الجدول(٢) عدد المعلمين ممن تتراوح خبرتهم التدريسية بين (١-٥ سنوات) (٩١) معلمًا بنسبة مئوية بلغت (٢٨٪) ، عدد من تراوحت خبرتهم (٦-١٠ سنوات) (١١٠) معلمًا بنسبة مئوية بلغت (٣٤٪) ، في حين عدد من كانت خبرتهم التدريسية (أكثر من ١٠ سنوات) (١١٩) معلمًا بنسبة مئوية بلغت (٢٨٪).

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة
من ١-٥ سنوات	٩١	٢٨٪
من ٦-١٠ سنوات	١١٠	٣٤٪

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة
أكثر من ١٠ سنوات	١١٩	٪٢٨
المجموع الكلي	٣٢٠	٪١٠٠

أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة وذلك بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي ذو العلاقة ، وبعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث كدراسة نياز (٢٠٢٠) ومحمود (٢٠١٩) ، وجرى صياغة الاستبانة بصورتها الأولية المكونة من (٣٥) فقرة ، وكانت على جزئين هما: الجزء الأول: ويتعلق بالبيانات اللأولية ذات الصلة بالمستجيبن من معلمي المدارس الحكومية ، أما الجزء الثاني: فيتعلق بتصورات المعلمين لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي.

وصف أداة الدراسة (الاستبانة):

تم استخدام مقياس ليكرت ذو التدريج الخماسي للتعبير عن استجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة), بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (٥) إلى موافق بشدة ، و(٤) إلى موافق ، و(٣) إلى محايد ، و(٢) إلى غير موافق ، والقيمة الوزنية (١) إلى غير موافق بشدة. وجرى تقسيم مستوى تصورات معلمي المدارس الحكومية إلى ثلاثة مستويات: عالية ، متوسطة ، منخفضة؛ وذلك بتقسيم مدى الأعداد من ١-٥ في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي ١,٣٣ = ١-٥ وعليه تكون المستويات كالتالي: درجة منخفضة من التصورات من (١-٢,٣٣) ، ودرجة متوسطة من التصورات من (٢,٣٤-٣,٦٧) ، ودرجة عالية من التصورات من (٣,٦٨-٥).

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

ويقصد بصدق الأداة سلامة بنائها ، وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة عن الظاهرة التي تتعلق بها (الصمادي ، ٢٠١٢). واتبعت الدراسة لغايات استخراج صدق الأداة ما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على (٨) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وأصول التربية ، يعملون في

الجامعات السعودية. وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستبيانات ومراجعة آراء المحكمين ، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها بنسبة (٨٠٪) ، وتم تعديل بعضها من حيث الصياغة اللغوية وحذف الآخر ، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (المعلم المحاور والمناقش للتعلم ، المعلم المستشار والقائد ، المعلم صديق داعم للطلبة).

ثبات أداة الدراسة:

لثبات أداة الدراسة استخدام الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) ، بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة عددها (٢٥) معلمًا بفارق زمني مدته أسبوعان واحتساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٩٠).

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب السابق في موضوع مشكلة الدراسة.
- إعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- توزيع أداة الدِّراسة على معلمي المدارس الحكومية عينة الدراسة بمحافظة القويعية من خلال تنزيل الأداة على نظام (Google Drive) والطلب منهم تعبئتها وإرسالها إلكترونيًّا.
- تفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة: تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولًا: المتغيرات المستقلة:

- المؤهل العلمي: ولها مستويان (بكالوريوس ، دراسات عليا).
- الخبرة التدريسية: (من ١-٥ سنوات ، من ٦-١٠ سنوات ، وأكثر من ١٠ سنوات).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية. واختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي) ، واختبار تحليل التباين الأحادي المشترك تبعا لمتغير (الخبرة التدريسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقًا لتسلسل أسئلتها:

نتائج السؤال الأول: ما تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة. كما هي موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصورات
١	٣	المعلم المحاور والمناقش للتعلم	٣,٧٧	١,٠٩	عالية
٢	١	المعلم صديق داعم للطلبة	٣,٧٢	١,٠٩	عالية
٣	٢	المعلم المستشار والقائد	٣,٦٩	١,٠٨	عالية
الأداة ككل			٣,٧٢	١,٠٨	عالية

يتضح من جدول رقم (٣) بأن المتوسط الحسابي للأداة ككل هو (٣,٧٢) ، وهو يعد ذو درجة عالية من التصورات ، وقد بلغ أعلى متوسط حسابي لمجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٧٧) ، وهو يعتبر ذو درجة عالية من التصورات ، وفي المرتبة الثانية جاء مجال المعلم صديق داعم للطلبة بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وهو يعد ذو درجة عالية من التصورات ، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المعلم المستشار والقائد بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وهو يعتبر ذو درجة عالية من التصورات.

وقد يعزى السبب في هذه التصورات العالية لمعلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية إلى تقدير المعلمين للرسالة التي يؤديها معلمو المدارس الحكومية التي لا تقتصر فقط على ايصال المادة التعليمية إلى الطلبة ، إنما تتعداها لتشمل الحوار والنقاش والتوجيه والصديق والقائد. وكذلك لشعور معلمي المدارس الحكومية بأنهم أنموذج وقدوة للطلبة في كل ما يواجههم ، ليتمكنوا من التأثير في سلوكهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة داغستاني (٢٠١٧) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين لأهمية الأدوار الجديدة للمعلمين كانت عالية. كما تتفق مع نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠١٧) التي أظهرت أن معلمي المدارس يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة. كما واتفقت مع نتائج دراسة شديفات (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي كبيرة. كما اتفقت مع نتائج دراسة أبو نعير والسرحان والزبون (٢٠١٦) التي أظهرت أن مفهوم المعلمين للاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله حظي بدرجة فهم مرتفعة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نياز (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمة المرحلة الثانوية لدورها في تنمية الجانب العقلي للطالبات في ضوء اقتصاد المعرفة جاء متوسطًا. كما تختلف مع نتائج دراسة محمود (٢٠١٩) التي أظهرت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لأدوارهم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة كان متوسطًا. كما اختلفت مع نتائج دراسة مصطفى والكيلاني (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم المستجدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة ، حيث كانت على النحو التالي حسب ما وردت في أداة الدراسة:

أولًا: مجال المعلم صديق داعم للطلبة:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم صديق داعم للطلبة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصورات
١	٨	تعزيز العلاقات الايجابية بين الطلبة	٣,٨٤	٠,٩٣	عالية
٢	٢	تقبل افكار الطلبة	٣,٨١	١,٠٦	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصورات
٣	٩	يظهر رعاية للطلبة جميعهم	٣,٧٨	١,٠٠	عالية
٤	٥	التواصل مع المجتمع المحلي لتحسين العملية التعليمية	٣,٧٥	١,٠٠	عالية
٥	٦	مساعدة الطلبة ليكونوا منتجين للمعرفة لا متلقين لها	٣,٦٩	١,٠٠	عالية
٦	٧	يتعامل بايجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة	٣,٦٨	١,٠١	عالية
٧	٣	يعمق عند الطلبة اتجاهات التعلم مدى الحياة	٣,٦٣	٠,٩٧	متوسطة
٨	٤	تعرف دورهم في التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي	٣,٥٩	١,٠٣	متوسطة
٩	١	اعتبار اختلاف وجهات النظر مع الآخرين على أنها فرصة للاثراء المعلوماتي	٣,٤٨	١,٠٧	متوسطة
الدرجة الكلية			٣,٧٢	١,٠٩	عالية

يتضح من جدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعلم صديق داعم للطلبة قد تراوحت مابين (٣,٤٨- ٣,٨٤) حيث تنوعت استجابات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي ما بين التصورات العالية والمتوسطة ، حيث حصلت (٦) فقرات على تقديرات عالية ، (٣) فقرات على تقديرات متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (٨) ونصها ,,تعزيز العلاقات الايجابية بين الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٨٤) ، الفقرة رقم (٢) ونصها ,, تقبل افكار الطلبة والبناء عليها" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١) ، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١) ونصها ,,اعتبار اختلاف وجهات النظر مع الآخرين على أنها فرصة للاثراء المعلوماتي ,, وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨).

وقد يعزى السبب لشعور معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بأن تعزيز العلاقات الايجابية مع الطلبة وتقبل افكارهم والبناء عليها هي من أبجديات كفايات المعلم في إدارة المجموعات الطلابية وبخاصة كل ما يسهم في التعاطف والتفاهم ، واحترام مشاعر الطلبة وقدرات وحرية التعبير لدى الطلبة ، وتكوين الصداقة بين المعلم والطالب والعمل على دعم الطلبة. كما يمكن ان يعزى السبب في ذلك لقناعة معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بأهمية التحول عن التعلم الاعتيادي والتركيز على مفاهيم جديدة في العملية التعليمية نتيجة التطورات التي تؤثر على المنظومة التعليمية وقيمها.

هذا ما يتفق مع ما أوردت بطارسة (٢٠١٥) أن من أهم أدوار المعلم الجديدة في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي هي تعميق اتجاهات الانفتاح ، وحب الاستطلاع ، والتعلم مدى الحياة ، والممارسة المتمعنة للتعليم والتفكير بطرق وأساليب متنوعة لتدريس الموضوعات المختلفة ، ولتقويم تعلم المتعلمين. والتعاون مع الزملاء بهدف تحسين تعلم المتعلمين وتبادل الخبرات فيما بينهم.

ثانيًا: مجال المعلم المستشار والقائد:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المستشار والقائد مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصورات
١	٣	توزيع المسؤوليات بين الطلبة لتنفيذ الانشطة ضمن وقت محدد	٣,٧٩	١,١٠	عالية
٢	٤	ممارسة دور المعلم القدوة والانموذج لطلبته	٣,٧٨	٠,٩٦	عالية
٣	١	وضع توقعات واضحة لسلوك الطلبة	٣,٧١	١,٠٥	عالية
٤	٥	تنظيم بيئة صفية تفاعلية داعمة للتعلم	٣,٧٠	١,٢٠	عالية
٥	٦	وضع معايير مناسبة للانضباط الطلابي	٣,٧٠	٠,٩٢	عالية
٦	٧	إدارة وقت تعلم الطلبة بفاعلية بما يحقق النتاجات المرجوة	٣,٦٨	١,٠١	عالية
٧	٨	إدارة الأمور المالية ذات الصلة بالانشطة بما يكفل تحقق نتاجات التعلم	٣,٦٠	١,٠٦	متوسطة
٨	٢	اشراك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم	٣,٥٢	١,٢١	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٦٩	١,٠٨	عالية

يتضح من جدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعلم المستشار والقائد تراوحت مابين (٣,٥٢- ٣,٧٩) ، حيث تنوعت استجابات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي ما بين التصورات العالية والمتوسطة ، حيث حصلت (٦) فقرات على تقديرات عالية ، في حين حصلت (٢) فقرتين على تقديرات متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (٣) ونصها ,, توزيع المسؤوليات بين الطلبة لتنفيذ الانشطة ضمن وقت محدد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) ، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها ,, ممارسة دور المعلم القدوة والانموذج لطلبته" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨) ، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢) ونصها ,,اشراك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢).

وتدل هذه النتيجة إلى أن ممارسات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية تتماشى مع التغيرات الواسعة التي يمر بها الطالب ، من حيث حاجته الماسة إلى معلم متمكن تربويًّا وعلميًّا يمارس دور المستشار والداعم للطلبة ، بل ويتولى قيادة عملية تعلم الطلبة بدلًا من قيادة الطالب نفسه. كما يمكن أن يكون السبب في ذلك يعود لقناعة معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بأن الأدوار التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تتطلب معلمًا مبدعًا قادرًا على مواكبة

المستجدات التدريسية ومهارات التفكير. وهذه الأدوار التدريسية الجديدة في ضوء الاقتصاد المعرفي أكد عليها الزيادات (٢٠١٨) وتمثلت في قدرة المعلم على التدريس واستخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية ، وإقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة والربط بين المدرسة والمجتمع والمنهاج ، والقدرة على القيادة وإدارة الصف ، والقدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها ، والتخطيط للتعليم والاتصال والتفاعل.

ثالثًا: مجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصورات
١	٧	ممارسة مهارة الحوار والمناقشة مع الطلبة	٣,٩١	١,٠٤	عالية
٢	٦	التواصل مع الطلبة بشكل يسهل عملية تعلمهم	٣,٩٠	١,٠٧	عالية
٣	١	تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التواصل البناء	٣,٨٥	١,١٥	عالية
٤	٥	عرض المعارف والمعلومات بأسلوب ميسر	٣,٨١	١,١٨	عالية
٥	٤	تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين لدى طلبتهم	٣,٧٨	١,١٢	عالية
٦	٣	الاصغاء الجيد للأفكار التي يطرحها الطلبة	٣,٧٠	١,١٣	عالية
٧	٩	توظيف وسائل الاتصال الالكترونية في تزويد أولياء الأمور بتغذية راجعة عن أداء أبنائهم	٣,٦٩	١,١٥	عالية
٨	٢	يعمق عند الطلبة اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع	٣,٦٨	١,١٩	عالية
٩	٨	يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي	٣,٣٢	٠,٩٥	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٧٧	١,٠٩	عالية

يتضح من جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم ما بين (٣,٣٢- ٣,٩١) ، حيث تنوعت استجابات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي ما بين التصورات العالية والمتوسطة ، حيث حصلت (٨) فقرات على تقديرات عالية ، في حين حصلت فقرة واحدة على تقدير متوسط. وجاءت الفقرة رقم (٧) ,, ممارسة مهارة الحوار والمناقشة مع الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٩١) ، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ,, التواصل مع الطلبة بشكل يسهل عملية تعلمهم" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٣,٩٠) ، بينما جاءت بالمرتبة

الأخيرة الفقرة (٨) ونصها ,, يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢).

وقد يعزى السبب في ذلك لقناعة معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بأن الاستجابة لمتطلبات بناء مجتمع المعرفة وما يستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبنائها ، تضفي على أدوار المعلم التدريسية أهمية متزايدة وشأنًا أكبر وبخاصة في مجال الحوار والنقاش مع الطلبة. حيث أكد الأدب التربوي أهمية الأدوار الجديدة للمعلم في ظل اقتصاد المعرفة منها : اتقان مهارات التواصل مع الطلبة ، وتنمية قيم الحوار الهادف والنقاش البناء ، وتهيئة البيئة الصفية الداعمة للتعلم (الزيادات ، ٢٠١٨).

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لتصوراتهم لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟

أ. متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالمؤهل العلمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	التصورات
المعلم المحاور والمناقش للتعلم	بكالوريوس	٢٧٣	٣٣,٢٢	٧,٢٥٧	٢,٠١٥	٠,١٥٧
	دراسات عليا	٤٧	٣٢,٦٥	٧,٧٦٠		
المعلم صديق داعم للطلبة	بكالوريوس	٢٧٣	٢٨,٧٠	٦,٧٤٠	١,١٠٣	٠,٢٩٤
	دراسات عليا	٤٧	٢٧,٨٢	٥,٦٣٤		
المعلم المستشار والقائد	بكالوريوس	٢٧٣	٣٥,٨٢	٨,٣١٧	٠,٢٣٣	٠,٦٣٠
	دراسات عليا	٤٧	٣٥,٦٢	٨,٠٥٨		

يتضح من جدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة. وقد يعزى السبب لتشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والتعليمية التي يعيشها معلمو محافظة القويعية مما يشكل لديهم تصورات متقاربة نحو الأدوار التدريسية في ضوء اقتصاد المعرفة وبصرف النظر عن المؤهل العلمي؛ فهم حريصون على الاطلاع على المستجدات التربوية الحديثة لتحقيق الأداء الفاعل.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من : محمود (٢٠١٩) التي لم تظهر وجود اية فروق دالة إحصائيًّا في الأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء اقتصاد المعرفة يعزى لمتغير المؤهل العلمي ، داغستاني (٢٠١٧) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابات المعلمين لأهمية الأدوار الجديدة للمعلم في ظل اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وكذلك نتائج دراسة هيلات والقضاة (٢٠١٧) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين لدرجة امتلاكهم لمفاهيم الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة شديفات (٢٠١٦) التي دلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في ممارسة معلمي المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الاردن لكفايات الاقتصاد المعرفي. ودراسة أبو نعير وآخرون (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فهم معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ب. متغير الخبرة التدريسية:

للإجابة عن متغير السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات االمعياريّة لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تُعزى لمُتَغَير الخبرة التدريسية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تُعزى لمتَغَير الخبرة التدريسية

متغير الخبرة ..... المجالات	من ١-٥ سنوات (٩١)		من ٦-١٠ سنوات (١١٠)		أكثر من ١٠ سنوات (١١٩)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلم المحاور والمناقش للتعلم	٣٣,٣٢	٦,٨١	٣٢,٠٢	٨,٤٨	٣٤,٥٠	٥,٨٦
المعلم صديق داعم للطلبة	٢٩,٢٢	٥,٤٥	٢٧,٣٢	٦,٩٨	٢٨,٥٦	٥,٤٢
المعلم المستشار والقائد	٣٦,٦٣	٧,٢٦	٣٤,٦٨	٩,١٣	٣٦,٣٤	٦,٦٢

يتضح من جدول رقم (٨) وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تُعزى لمتَغَير الخبرة التدريسية في المجالات السابقة ، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابيّة تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تصورات معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لأدوارهم التدريسية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي تُعزى لمتَغَير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال المعلم المحاور والمناقش للتعلم					
بين المجموعات	٢١٧,٦٦٢	٢	١٠٨,٨٣١	١,٩	٠,١٤٥
داخل المجموعات	١٤٢٣٩,٥٧٨	٣١٧	٤٤,٩١٩		
الكلي	١٤٤٥٧,٢٤٠	٣١٩			
مجال المعلم صديق داعم للطلبة					
بين المجموعات	٢٠٤,٠٤٠	٢	١٠٢,٠٢٠	٢,٦	٠,٠٧١
داخل المجموعات	١٠٠٥٠,٤٧٢	٣١٧	٣١,٧٠٤		
الكلي	١٠٢٥٤,٥١١	٣١٩			
مجال المعلم المستشار والقائد					
بين المجموعات	٢٣٠,٠١٣	٢	١١٥,٠٠٧	١,٧	٠,١٧٩
داخل المجموعات	١٧٤٨١,٤٠٠	٣١٧	٥٥,١٤٦		
الكلي	١٧٧١١,٤١٤	٣١٩			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وقد يعزى السبب أن الخبرة التدريسية متقاربة لدرجة ما بغض النظر عن مدة الخبرة التدريسية ، لذلك لا يوجد فروق في المجالات. كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية لديهم القدرة والشجاعة على طرح الأسئلة المختلفة ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي ولإدارة التعليم بمحافظة القويعية والدورات التدريبية التي تعقدها أثرًا كبيرًا في تعميق الاتجاهات الايجابية نحو الأدوار التدريسية للمعلمين في ضوء اقتصاد المعرفة ، مما قلل من وجود الفروق في تصورات المعلمين لها بغض النظر عن خبرتهم التدريسية.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (أبو نعير وآخرون ، ٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فهم معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

توصيات واقتراحات الدراسة:

١. العمل على تطوير مستوى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة القويعية في المجالات المتعلقة بالاقتصاد المعرفي.

٢. الاهتمام بالاستجابات والتصورات التي جاءت تقديراتها متوسطة ومنها على سبيل المثال: يعمق عند الطلبة اتجاهات التعلم مدى الحياة ، وتعرف دورهم في التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي ، واعتبار اختلاف وجهات النظر مع الآخرين على أنها فرصة للاثراء المعلوماتي ، وإدارة الأمور المالية ذات الصلة بالانشطة بما يكفل تحقق نتاجات التعلم ، وتفويض بعض المهام القيادية الروتينية للطلبة بما يشعر كل طالب بأنه شريك استراتيجي في عملية التعلم.

٣. إجراء مزيد من الدراسات التربوية تتناول متغيرات غير التي وردت في هذه الدراسة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو ، صالح .(٢٠١٠). *سيكولوجية علم الاجتماع*. عمان: دار وائل للنشر.

أبو خضير ، إيمان .(٢٠٠٩). *تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي: أفكار وممارسات* ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية ، ١-٤ نوفمبر ، المملكة العربية السعودية.

أبو نعير ، نذير والسرحان ، خالد والزبون ، محمد .(٢٠١٦). مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وأدوارهم المتجددة. *مجلة دراسات* ، *٣٨* (١) ، ٣٣٠-٣٥٨.

الأكلبي ، علي. (٢٠١٣). *إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات* ، عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

بطارسة ، منيرة .(٢٠١٥). *بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة* ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.

جمعة ، محمد .(٢٠١٨). *تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد قائم على المعرفة* ، المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني الذي عقد في الرياض ، السعودية.

حجازي ، هيثم .(٢٠١٥). *إدارة المعرفة: مدخل تطبيقي* ، ط١ ، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

حرب ، محمد .(٢٠١٧). تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات لتحقيق التميز في البحث التربوي. *مجلة التربية بجامعة الاسكندرية*. ٣(٢) ، ١٩-٤٤.

الحلفاوي ، وليد .(٢٠١٠). *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية*.عمان ، دار الفكر.

الخالد ، محمود .(٢٠١٦). *مدى امتلاك المعلم للكفايات التعليمية وأدواره في ضوء المناهج المبنية على اقتصاد المعرفة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

داغستاني ، بلقيس .(٢٠١٧). الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التأثيرات المختلفة للعولمة واقتصاد المعرفة على المنظومة التربوية. *مجلة جامعة الملك سعود*. ٥(١) ، ٦٩-٨٩.

الزغير ، رهام .(٢٠٢٠). *ممارسات معلمي المدارس الحكومية في تدريس الطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني. اطروحة دكتوراه غير منشورة* ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن.

الزيادات ، محمد .(٢٠١٨). *اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة* ، ط٦ ، عمان: دار صفا للشر والتوزيع.

الزيودي ، ماجد .(٢٠١٨). دور التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيERFKE في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية في الأردن ، *المجلة العربية لتنمية التفوق*. ٤(١) ، ٤٥-٦٩.

شديفات ، وليد. (٢٠١٦). *درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس* . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت ، الأردن.

الصمادي ، يحيى .(٢٠١٢). *مناهج البحث العلمي*. عمان: دار وائل للنشر.

الطعان ، عطا االله .(٢٠١٧). *برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وأثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي للمعلمين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة* ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

عبد الحق ، زهرية وصومان ، أحمد .(٢٠١٧). درجة توافق مبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للاتجاهات التربوية الحديثة التي شملها مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE). *مجلة جامعة دمشق ، ٢٧* (٣): ٦٨١-٧١٨.

العريضي ، منيرة .(٢٠١٧). درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الاسلامية العالمية للاساليب التدريسية المستندة للاقتصاد المعرفي. *مجلة دراسات ، ٣٩* (٢) ، ٣٠١-٣٤٤.

العمري ، عايد .(٢٠١٣). الجودة في التعليم ة: الطريق إلى العالم. *مجلة المعرفة*. ٤(١) ، ٦٦-٨٧.

محمد ، رولا .(٢٠١٨). *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقًا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث. أطروحة دكتوراه غير منشورة* ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

محمود ، خالد .(٢٠١٩). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة. *مجلة كلية التربية بجامعة الاسكندرية*. ٣ (٤) ، ١١٢-١٤٢.

مصطفى ، مهند والكيلاني ، أحمد .(٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم المستجدة في ضوء الاقتصاد المعرفي. *مجلة جامعة دمشق. ٢٧* (٣) ، ٦٨١-٧٠٨.

نياز ، حياة .(٢٠٢٠). دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. ١٧ (٢) ، ٣١٥-٣٤١.

هيلات ، بهجت والقضاة ، محمد. (٢٠١٧). درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الإقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. ٣٢ (٢):٦١٥-٦٤١.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Jadu, S. (2010). *Psychology of sociology. Amman:* Wael Publishing House.

Abu Khdeir, I .(2009). Knowledge Management Applications in Higher Education Institutions: Ideas and Practices, *Research presented to the International Conference on Administrative Development*, November 1-4, Kingdom of Saudi Arab.

Abu Nair, N. & S., K. & Al-Z., M. (2016). The concept of knowledge economy from the point of view of secondary school teachers in Jordan and their renewed roles. *Studies Journal, 38* (1), 330-358.

labi, A. (2013). *Knowledge Management in Libraries and Information Centers, Oman:* Al-Warraq Publishing Corporation .

Batarseh, M. (2015). *Building a training program based on knowledge economy competencies for professional development of home economics teachers in Jordan, unpublished PhD thesis,* Amman Arab University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

Jumah, M. (2018). *The development of education and its role in building a knowledge-based economy, the first international conference on e-learning: learning for the future of industry*, which was held in Riyadh, Saudi Arabia.

Hegazy, H. (2015). *Knowledge Management: An Applied Introduction*, 1st Edition, Amman: Al-Ahlia Publishing and Distribution.

Harb, M. (2017). Application of knowledge management in universities to achieveexcellence in educational research. *Journal of Education at Alexandria University. 3* (2), 19-44.

Al-Halafawi, W. (2010). *Developments in educational technology in the age of informatics*. Oman, Dar Al Fikr.

Al-Khaled, M. (2016). *The extent to which the teacher has educational competencies and his roles in light of the curricula based on the knowledge economy. Unpublished MA thesis*, University of Jordan, Amman, Jordan.

Daghestani, B. (2017). The new roles of the teacher in light of the different influences of globalization and the knowledge economy on the educational system. *King Sauds university magazine. 5* (1), 69-89.

Al-Zughayer, R. (2020). *Practices of public-school teachers in teaching students in King Abdullah II schools. Unpublished PhD thesis*, University of Jordan, Amman, Jordan.

Ziadat, M. (2018). *Contemporary Trends in Knowledge Management, 6th Edition, Amman: Dar Safa for Evil and Distribution.*

Al-Zeyoudi, M. (2018). The role of technology, information and communication for the ERFKE project in developing the life skills of public-school students in Jordan, *The Arab Journal for the Development of Excellence.4c* (1),45-69.

Shdeifat, W. (2016). *The degree of primary school teachers' practice of knowledge economy competencies from the point of view of school principals in the Education Directorate of the Kasbah of Mafraq Unpublished MA thesis*, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Smadi, Y. (2012). *Research Methodology. Amman: Wael Publishing House. Al-Taan, Atallah (2017). A proposed teacher training program based on the knowledge economy and its impact on the knowledge and application aspects of teachers, unpublished PhD thesis,* Amman Arab University, Amman, Jordan.

Abdul-Haq, Z. & S., A. (2017). *The degree of compatibility of the Arabic language study for the fourth grade basic to the modern educational trends covered by the Education Development towards Knowledge.*

Economy Project (ERFKE). *Damascus University Journal, 27* (3): 681-718.

Al-Aridi, M. (2017). The degree to which faculty members at the International Islamic Sciences University use teaching methods based on the knowledge economy. *Studies Journal, 39* (2), 301-344.

Al-Omari, A. (2013). *Quality in Education: The Road to the World. Knowledge Magazine. 4* (1), 66-87.

Muhammad, R. (2018). *Attitudes of Arabic language teachers towards curricula developed according to the knowledge economy and their professional needs from their point of view in UNRWA schools. Unpublished PhD thesis,* University of Jordan, Amman, Jordan.

Mahmoud, K. (2019). The future roles of the teacher in light of the requirements of the era of the knowledge economy. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University. 3* (4), 112-142.

Mustafa, M. & Al-K., A. (2015). The degree to which Islamic education teachers practice the emerging teacher roles in light of the knowledge economy from the point of view of their supervisors. *Damascus University Journal. 27* (3), 681-708.

Niaz, L. (2020). The role of secondary school teachers in developing the students 'mental side to keep pace with the knowledge economy era from the viewpoint of secondary school students in Jeddah, Saudi Arabia. University of *Sharjah Journal of Human and Social Sciences. 16* (2), 315-341.

Hilat, B. & J., M. (2017). The degree to which the Ministry of Education supervisors in Jordan possess concepts of knowledge economy in light of some demographic variables. *An-Najah University Journal for Research (Humanities). 22* (2): 615--641.

المراجع الأجنبية: References

Bonal, A. & R., N. (2017). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. *Globalization, Societies and Education, 11* (2)169-184.

Fox, C. (2016) *Practices of vocational education teachers in implementing the family and consumer science curriculum in the United States of America in light of the knowledge economy. Ducation that Works, 4*(3), 47-69.

James, J. (2016). *Technology, globalization and poverty*. London: Edward Elgar Publishing.

Macmillan. G. (2017). *Mathematics Instruction Connects Kindergarten through Algebra Series,* Research Base of Effective McGraw-Hill's.

Martin, K. & Pedro, H. (2015). Gender Differences in the Perceptions of Choice of Subjects Pertaining to Sciences. *Gifted Education International.11* (2), 86-90.

Yim, T. (2016). Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. Paper presented to the NCIIA 8th *Annual meeting Titled: Education that Works, 4*(2), 137-144.

Al-Khaldi, Adel. (2023). Academic Satisfaction and its Relation to the Future Career Anxiety among Visually impaired students at Taibah University, *Journal of Educational Science 9* (3), 247 - 276

Academic Satisfaction and its Relation to the Future Career Anxiety among Visually impaired students at Taibah University

Dr. Adel Abed Al-Khaldi
Associate professor, Department of Special Education,
Taibah University, Medina, KSA
adelalkhaldi1982@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the level of satisfaction with the academic specialization, the future career anxiety, and the relation between them. It also aimed to detect differences in the level of satisfaction and the level of anxiety according to the difference in the visual impairment type (blind/low vision). The sample of the study consisted of (53) male students with VI enrolled at Taibah University in the academic year 1441 H. Two scales were used in this study: satisfaction with the academic specialization scale and Future career anxiety scale. The results indicate that the level of satisfaction was low, whereas the level of anxiety was high. Moreover, there was a statistically significant inverse relationship between the level of satisfaction and the anxiety. In addition, results indicated that there were statistically significant differences related to the level of satisfaction according to visual impairment type in favor of low vision students. Results also revealed that there were statistically significant differences related to the level of anxiety according to the visual impairment type in favor of blind students.

Keywords: Academic specialization, Future career anxiety, Visual Impairment.

الخالدي، عادل. (٢٠٢٣) . الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣) ، ٢٤٧ - ٢٧٦

الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة

د. عادل بن عابد الخالدي[١]

المستخلص:

تهدفُ هذه الدراسة إلى التعرُّف إلى مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، وقلق المستقبل المهني ، والعلاقة بينهما لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة ، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني وفقًا لدرجة الإعاقة البصرية (كفيف/ضعيف بصر). وتكوَّنت عينة الدراسة من ذوي الإعاقة البصرية الذكور المقيدين في جامعة طيبة ، في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤١هـ ، والبالغ عددهم (٥٣) طالبًا. واستُخدِم مقياسان: مقياس مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومقياس قلق المستقبل المهني. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى الرضا كان منخفضًا ، وأنَّ مستوى قلق المستقبل المهني كان مرتفعًا ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقةٍ عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني ، ووجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية لصالح ضعاف البصر ، ووجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن التخصص الدراسي ، قلق المستقبل المهني ، الإعاقة البصرية.

(١) أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية، adelalkhaldi1982@gmail.com

المقدمة

يُعدُّ التعليم الجامعي مِن أهم المراحل التعليمية في حياة ذوي الإعاقة البصرية؛ لكونه مرحلة انتقالية بين مرحلتي المراهقة والرشد ، تتشكَّل فيها شخصيتهم وفكرهم وثقافتهم ، ويكتسبون فيها مجموعةً من القيم والعادات التي تساعدهم على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي ، ويعدُّ اختيار التخصص الدراسي من أهم المراحل المفصلية التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة؛ إذ يجب أن يتوافق الاختيار مع ميولهم وقدراتهم حتى لا ينتهي بهم المطاف على قوائم البطالة نتيجة لتكدس أعداد الخريجين في بعض التخصصات الجامعية ، وهذا ما يتسبب في ضياع جهودهم في دراسة تخصصات لا يرغبون فيها.

ويعد الرضا عن التخصص الدراسي من أهم عوامل نجاح ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية ، وفي المقابل فإن عدم الرضا عن التخصص الدراسي قد يسبب ظهور عدد من المشكلات النفسية كالمعاناة من قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة البصرية ، وخصوصًا إذا كان الأمر يتعلق بمهنة المستقبل التي تُعدُّ مسألةً جوهريةً يترتب عليها عدة أمور معيشية قد تسهم في وصول ذوي الإعاقة البصرية إلى ما يرنون إليه من استقلالية واعتماد على أنفسهم مستقبلًا.

ويعاني ذوو الإعاقة البصرية من عدد من الإشكاليات النفسية والتعليمية بسبب ما تتركه الإعاقة البصرية من أثر ، سواءً كانت فقدان بصر كليًّا أو جزئيًّا ، إلا أن درجة العوق البصري قد يتباين تأثيرها في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني ، وعلى أي حال فهم بحاجة إلى معالجة هذه الإشكاليات وتصحيح مفهوم الذات بتشجيعهم على الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين ، والنظر إليهم بوصفهم قوة فاعلة في المجتمع.

ويُعد موضوعا الرضا عن التخصص الجامعي وقلق المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية من المواضيع الجديرة بالدراسة؛ نظرًا لما يحمله ذوو الإعاقة البصرية -سواءً أمكفوفين كانوا أم ضعاف بصر- من طموحات مهنية في المستقبل ، وما يواجهون من إشكاليات في هذه المرحلة العمرية التي تتطلب منهم تحديد معنى لوجودهم في وجه ما يخفيه المستقبل المهني من غموض ، فيجدون أنفسهم في مواجهة إشكالية جديدة إلى جانب إشكالية القصور البصري.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال تدريسه عددًا من الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في جامعة طيبة اقتصار قبولهم في التخصصات التربوية والإنسانية فقط ، ومن خلال مناقشة الباحث لعدد من

هؤلاء الطلاب في وحدة الإرشاد الأكاديمي وجد امتعاض عدد من الطلاب المكفوفين من الدراسة في تخصصاتهم الحالية ، وعدم رضاهم بذلك مقارنةً بضعاف البصر؛ بسبب قلة فرص التوظيف ، وما يرونه من معاناة زملائهم الخريجين في الحصول على وظيفة بعد التخرج ، وهذا ما أدى إلى إحساس الباحث بشعور القلق والخوف الذي ينتابهم حول مستقبلهم المهني. وهذا ما أشار إليه النصّار (٢٠١٤) بأن ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات السعودية يعانون من اختيار التخصص الدراسي المناسب لميولهم ورغباتهم ، فمثلًا: يُوجَّهون إلى دراسة تخصصات محددة فقط؛ وذلك نتيجة وقوع شروط القبول والتسجيل في أغلب الجامعات السعودية رهن الاجتهادات الشخصية في ظلِّ غياب آلية واضحة وموحدة لقبول ذوي الإعاقة البصرية في مختلف التخصصات الأكاديمية وفقًا لميولهم ورغباتهم ، وهو ما قد يؤدي إلى زيادة مستوى قلقهم تجاه مستقبلهم الوظيفي.

إنَّ عدم رضا الطلاب الجامعيين عن تخصصاتهم الدراسية من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية لديهم ، فقد ذكر أبو غالي وأبو مصطفى (٢٠١٦) أنَّ مستوى الرضا المنخفض عن التخصص الدراسي بين الطلاب الجامعيين يزيد من احتمالية معاناتهم من مشكلات نفسية. ويتساءل الباحث إذا كانت هذه المشكلات النفسية تحدث للمبصرين؛ بسبب عدم رضاهم عن التخصص الدراسي الجامعي؛ فماذا بخصوص ذوي الإعاقة البصرية الذي يعانون أصلًا من مشكلات نفسية؛ بسبب تأثير الإعاقة فيهم؟

فمثلًا ذكر عباس (٢٠١٥) أنهم يعانون من عدم الثقة بالنفس ، والشعور بالغربة وعدم الأمان ، والإحساس بالفشل ، أيضًا يصبحون أكثر انطواءً واستخدامًا للحيل الدفاعية عند تعاملهم مع مجتمع المبصرين ، ويخشون الوحدة لكونها تشعرهم بالفراغ الذي تملؤه الأفكار غير العقلانية التي تسبب لهم القلق وعدم الارتياح ، وذكرت بريك ومشري (٢٠١٨) أن قلق المستقبل المهني منتشر بين ذوي الإعاقة البصرية ، ورأى كازيليسلان (Kizilaslan , 2018) أنَّ قلق المستقبل المهني من أبرز العوامل التي تؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي لذوي الإعاقة البصرية ، وبناءً على ما سبق ، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل العام الآتي: ما علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

أسئلة الدراسة:

للإجابة عن التساؤل العام؛ تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

٢. ما مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

٣. ما مدى مستوى العلاقة بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

٤. هل يوجد اختلاف بين المكفوفين وضعاف البصر في جامعة طيبة في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتيين:

١. **الجانب النظري:** إذ تركز على موضوعين لم ينالا تركيزًا كافيًا — على حد علم الباحث - من الباحثين ، وهما: الرضا عن التخصص الدراسي لذوي الإعاقة البصرية الذي يندرج ضمن التوجهات الحديثة لتطوير التعليم وفقًا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م (الداود ، ٢٠١٧) ، وقلق المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية الذي يُعد موضوعًا جديرًا بالدراسة؛ وذلك لتداعياته النفسية على الطلاب ، وما ينتابهم من خوف وترقب فيما ما ستؤول إليه الأمور مستقبلًا بعد التخرج (أبو غالي وأبو مصطفى ، ٢٠١٦).

٢. **الجانب التطبيقي:** تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية في مساعدة المسؤولين في الجامعات السعودية في التطوير التعليمي والإداري من خلال تقديم وصفٍ لواقع ذوي الإعاقة البصرية من خلال قياس مستوى رضاهم عن تخصصاتهم الدراسية ، وقد تشجع نتائج هذه الدراسة المسؤولين في مراكز الإرشاد الجامعية على ضرورة ضمان النمو النفسي السوي لذوي الإعاقة البصرية ، والتحكم في مستوى قلق المستقبل المهني؛ للحفاظ على صحتهم النفسية ، وذلك من خلال تصميم برامج إرشادية ملائمة لهم. إضافة إلى ذلك قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تحفيز المهتمين ميدانيًّا بذوي الإعاقة البصرية على استحداث برامج تأهيلية في الجامعات بالشراكة مع جهات التوظيف لمساعدتهم على الدخول في سوق العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.

٢. العلاقة بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.

٣. الفروق بين المكفوفين وضعاف البصر في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.

محددات الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

١. المحددات الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومستوى قلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى ذوي الإعاقة البصرية.

٢. المحددات المكانية: طُبقت أدوات الدراسة في جامعة طيبة في المدينة المنورة.

٣. المحددات البشرية: طُبقت أدوات الدراسة على الدارسين في مرحلة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية.

٤. المحددات الزمنية: طُبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. ذوو الإعاقة البصرية: ويُقصد بهم: المكفوفون الذين تقل حدة إبصارهم بأقوى العينين بعد التصحيح عن (٢٠/٢٠٠) قدم ، وضعاف البصر الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم بين (٢٠/٨٠ – ٢٠/٢٠٠) قدم بأقوى العينين بعد التصحيح (الصمادي ، ٢٠١٨)؛ أما إجرائيًّا فيُقصد بهم: المكفوفون وضعاف البصر المتعرَّف إليهم من خلال بياناتهم في عمادة القبول والتسجيل في جامعة طيبة ، التي توضح درجة العوق البصري الذي يعانون منه: إعاقة بصرية كلية (كفيف) ، إعاقة بصرية جزئية (ضعيف بصر).

٢. الرضا عن التخصص الدراسي: ويُقصد به: حالة يشعر بها الطالب وفقًا لدرجة إشباع احتياجاته ، ويعبر من خلاله عن مدى تقبله لتخصصه وإنجازه الدراسي ورضاه عن نفسه تعليميًّا (غنايم ، ٢٠١٨)؛ أما إجرائيًّا فيُقصد به: الرغبة في التخصص الدراسي ، والرضا عن المقررات الدراسية ، والأساتذة ، والزملاء ، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرضا عن التخصص الدراسي.

٣. قلق المستقبل المهني: ويُقصد به: حالة من التوتر المصحوبة بعدم الاطمئنان والخوف لدى الطالب تجاه مستقبله المهني (بريك ومشري ، ٢٠١٨)؛ أما إجرائيًّا فيُقصد به: أنه حالة من القلق تنتاب الطالب عند التفكير في مستقبله المهني ، ويُعبر عنها بالمظاهر النفسية ، والجسمية ، والفسيولوجية ، والتفكير السلبي ، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس قلق المستقبل المهني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد تعددت النظريات المفسرة للرضا عن التخصص الدراسي ، ولعل أبرزها نظرية التحديد والتوفيق التي ترى أنَّ الرضا عن التخصص الدراسي يتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالطالب (Eliason, Lepore & Samide, 2019) ، ولذلك برزت ثلاثة اتجاهات لتفسير هذا الرضا ، هي: الاتجاه الأول القائم على اختيار التخصص الدراسي من منظورٍ اجتماعيّ بتوجيه من الأهل؛ لتحقيق مكانة اجتماعية ، والاتجاه الثاني الذي ينظر إلى العائد المادي من اختيار التخصص ، والاتجاه الثالث الذي يجمع بين الاتجاهين السابقين الاجتماعي والاقتصادي (عربيات ، ٢٠١٧). وذكر غنايم (٢٠١٨) أنه يوجد ستة عوامل مؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي ، هي: الخدمات التي تقدمها الكليات ، والبيئة الأكاديمية الملائمة ، وأنظمة القبول والتسجيل ، والسياسات والأنظمة ، والحالة العامة للمباني ، واتجاهات الأفراد كأعضاء هيئة التدريس والطلاب بعضهم تجاه بعض. ولذلك يمكننا استخلاص أنَّ الرضا عن التخصص الدراسي بين ذوي الإعاقة البصرية يشمل عدة محاور ، هي: الرغبة في التخصص ، والرضا عن المقررات الدراسية ، وأعضاء هيئة التدريس ، والزملاء.

والإعاقة البصرية مصطلحٌ عام يشمل في مضمونه الإجرائي فئتين ، هما: ضعاف البصر ، ويطلق عليهم تربويًّا (قارئ الخط المكبر) ، والمكفوفون ، ويطلق عليهم تربويًّا (قارئ برايل) (الحديدي ، ٢٠١٧). ويمتاز ضعاف البصر بمقدرتهم على استخدام البقايا البصرية لديهم بخلاف المكفوفين في عملية التعلم؛ إذ تبلغ نسبة الإبصار المتبقية لديهم حوالي (٢٥ ٪) مقارنةً بالمكفوفين الذين تصل نسبة الإبصار لديهم إلى (١٠ ٪) ، وهي نسبةٌ مناسبة لحدٍّ ما للتنقل والتعامل مع البيئة المحيطة (النصّار ، ٢٠١٤). ويستطيع ضعاف البصر استخدام البقايا البصرية لديهم في الأنشطة التعليمية بما في ذلك القراءة بواسطة تكبير الخط ، بخلاف المكفوفين الذين لا يوجد لديهم استخدام وظيفي لأبصارهم يمكنهم من إدراك الضوء أو الحركات؛ لذا يستخدمون حاسة اللمس ، والقنوات الحسية الأخرى للتعلُّم (الزريقات ، ٢٠٠٦).

وذكر الصمادي (٢٠١٨) أن هناك عددًا من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الإعاقة البصرية الكلية أو الجزئية ، وهي الأسباب الخلقية الناتجة عن تأثير العوامل الوراثية والعوامل التي تتعرض لها الأم الحامل؛ فتؤثر في الجهاز البصري للمولود ، كالمُهاق ، والحصبة الألمانية ، ونقص الأكسجين للجنين أثناء الولادة. وأمراض العين: كالتراخوما ، والرمد الحبيبي ، والماء الأبيض. وإصابات العين: كالصدمات الشديدة في منطقة الرأس ، والتي تؤدي عادةً إلى انفصال شبكية العين ، أو تلف العصب البصري. وعدم علاج بعض المشكلات البصرية الصغيرة مبكرًا مثل قصر النظر ، وطول النظر ، والحول ، والماء الأزرق الناتج عن زيادة ضغط العين.

ويؤثِّر فقدان البصر في الجانب الأكاديمي للفرد ، وذلك مِن خلال شُح فرص التعلم العرضي الذي يتوفر لأقرانه المبصرين من مشاهداتهم البصرية اليومية؛ إذ يعتمد ذوو الإعاقة البصرية على بقية الحواس لتطوير المفاهيم ، وهذه الحواس في الواقع ليست بمستوى فاعلية حاسة البصر في اكتساب المعلومات ، وهذا ينعكس على خصائص ذوي الإعاقة البصرية الأكاديمية؛ إذ يكون معدل سرعة القراءة بطيئًا لديهم ، مع وجود صعوبات في تحديد المعالم الشكلية للأشياء ، وكثرة التساؤلات؛ للتأكد مما يسمعون (القدسي وحجة ، ٢٠١٦). وتزيد هذه المشكلات من مخاوف أعضاء هيئة التدريس من كيفية تدريس المقررات وتكييفها في البيئة الجامعية التي تُعَدُّ عند ذوي الإعاقة البصرية أكثر تعقيدًا من نظريتها في التعليم العام من حيث المساحة الكبيرة ، وتعدد البنايات ، وكثرة الطلبة ، وتنوع مفردات المقررات الدراسية. ويواجه الطلاب ذوو الإعاقة البصرية بسبب إعاقتهم عدة معوقات في البيئة الجامعية ، مثل: صعوبة التنقل بين المباني ، وعدم توفر مواد مطبوعة بطريقة برايل والخط المكبر ، وعدم السماح لهم بتسجيل المحاضرات صوتيًّا ، وعدم إلمام الأساتذة بطرائق تكييف المنهج (النصّار ، ٢٠١٤).

وتترك الإعاقة البصرية أثرًا في الجانب النفسي لدى الفرد ، فيعاني المعاق بصريًّا من صراعاتٍ مختلفة ، هي: صراع الدافع إلى التمتّع بالحياة والدافع للانعزال طلبًا للأمان ، وصراع الدافع إلى الاعتماد على النفس والدافع إلى الحماية والرعاية؛ إذ يريد أن يكون لديه شخصية مستقلة ، ولكن في الوقت نفسه يدرك أنه لا يستطيع القيام بجميع أموره الحياتية بمفرده؛ لذلك تنشأ عن هذه الصراعات مشكلات نفسية (عباس ، ٢٠١٥). وفي سياقٍ متصل هناك عدة عوامل قد تسهم في نشوء الاضطرابات النفسية بين ذوي الإعاقة البصرية ، منها: النظرة السلبية للمستقبل التي تؤدي إلى ما يسمى بقلق المستقبل والعزلة الاجتماعية المؤدية إلى الشعور باليأس (إبراهيم ، ٢٠١٣) ، ويمكننا أن نستخلص من هذا السرد النظري أنَّ ذوي الإعاقة البصرية معرضون للاضطرابات النفسية تعرضًا أكبر من المبصرين كالقلق؛ نظرًا للأثر السلبي الذي يتركه فقدان البصر فيهم.

وفي سياقٍ متصل ، تعددت النظريات المُفسرة لقلق المستقبل المهني ، فمثلًا: أكَّد علماء النفس الإنسانيون على أنَّ القلق ينشأ من أحداثٍ حاضرة أو مستقبلية قد تهدد وجود الإنسان وتمنعه من تحقيق أهدافه ، وفي المقابل يرى علماء النفس الوجوديون أنَّ الإنسان يعيش للمستقبل ، ولأنه مسؤول عن اختياره سيشعر بالقلق؛ إذ يرون أنَّ القلق في هذه الحالة ليس مرضيًا نتيجة لتجارب سابقة في مرحلة الطفولة؛ بل إنه مكون من مكونات الذات الأساسية ، في حين يرى علماء النفس السلوكيون أنَّ القلق سلوك مكتسب أو استجابة لخوف مشروطة يتأثر بها الفرد منذ نشأته ، وأنَّ هذه الاستجابة تُحفز بمثير محايد لا يُثير القلق بطبيعته ، ولكن يكتسب القدرة على استدعاء القلق نتيجة ارتباطه بمثيرٍ طبيعي (أحمادي ، ٢٠١٥) ، وبالرغم من تعدد النظريات المفسرة لقلق المستقبل المهني؛ يمكننا تفسيره بأنّه حالة من عدم شعور الفرد بالارتياح عند التفكير بالمستقبل ، فيخاف من العواقب السلبية من عدم الحصول على مهنةٍ تلبي طموحه.

ولقلق المستقبل المهني ثلاثة أبعاد رئيسة ، هي: البعد الشخصي والنفسي ، والبعد التعليمي المرتبط بنوع التخصص ومدى احتياج سوق العمل إليه ، والبعد الاجتماعي المتعلق بثقافة البيئة السائدة في المجتمع ، كما أنَّ لقلق المستقبل المهني أربعة مؤشرات ، هي: نفسية: كالتوتر. وجسمية: كالشعور بالتعب ، والاضطرابات المعدية ، وسرعة نبضات القلب ، وتصبب العرق. وعقلية: كعدم التركيز. ومعرفية: كالتطرف في الأحكام على الأشياء (بريك ومشري ، ٢٠١٨). هذا وذكر كلٌّ من الدخيل وعصام (٢٠١٩) أنَّ لقلق المستقبل المهني عدة أسباب ، منها: صعوبة الأوضاع الاقتصادية ، وتكدس أعداد الخريجين ، وعدم الثقة بالعمل المؤسسي ، وتفشي المحسوبية ، وتدني مستوى الدخل ، ومن هذا المنطلق يرى الباحث أنّ هذه الأسباب قد يكون لها ارتباط بمستوى الرضا عن التخصص الدراسي بين ذوي الإعاقة البصرية؛ لذلك من المهم تسليط الضوء على الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي الرضا عن التخصص الدراسي ، وقلق المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية على المستوى العالمي والعربي. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من الأقدم للأحدث.

هدفت دراسة ساثيسيلان وجوسومي (Sathyaseelan & Goswami , 2016) إلى التعرف إلى مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى التدريب على التكنولوجيا لدى ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الجامعي في الهند ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) فردًا ، ونتج عن الدراسة وجود علاقةٍ ارتباطية إيجابية بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومستوى التدريب التقني بين أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة بريك ومشري (٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل المهني لدى ذوي الإعاقة البصرية في الجزائر في ضوء متغيرات الجنس ودرجة الإعاقة البصرية ، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٦) فردًا ، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع لقلق المستقبل المهني بين أفراد العينة ، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تُعزى لمتغير الجنس ، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية لصالح ضعاف البصر.

وتطرقت دراسة سهيل (٢٠١٨) إلى تحديد مستوى الضغوط النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام في فلسطين في ضوء متغيرات الجنس ودرجة الإعاقة البصرية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) فردًا ، ونتج عن هذه الدراسة وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية عمومًا بين أفراد الدراسة؛ إلَّا أنَّ أعلاها مستوى كانت الضغوط النفسية الناتجة عن قلق المستقبل ، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين ، في حين لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط تُعزى لمتغير الجنس.

وركزت دراسة أحمد (٢٠١٩) على العلاقة بين قلق المستقبل والشعور بالأمن النفسي لدى ذوي الإعاقة البصرية في عددٍ من الجامعات المصرية في ضوء متغيرات الجنس ودرجة الإعاقة البصرية والفرقة الدراسية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فردٍ ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقةٍ ارتباطية عكسية بين قلق المستقبل والشعور بالأمن النفسي ، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائيةٍ في قلق المستقبل تُعزى إلى الجنس ودرجة الإعاقة البصرية والفرقة الدراسية.

وهدفت دراسة آدم ويوسف (٢٠١٩) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى المكفوفين في السودان ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) فردٍ ، ونتج عن الدراسة وجود مستوى مرتفع في الصلابة النفسية ، ومستوى منخفض لقلق المستقبل ، ووُجدت علاقة ارتباطية عكسية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل.

ونلاحظ على الدراسات السابقة المرتبطة بذوي الإعاقة البصرية تشابه عددٍ منها في النتائج ، كارتفاع مستوى قلق المستقبل بينهم (بريك ومشري ، ٢٠١٨؛ سهيل ، ٢٠١٨) ، وعدم جود فروق بين الجنسين في مستوى قلق المستقبل (بريك ومشري ، ٢٠١٨؛ سهيل ، ٢٠١٨؛ أحمد ، ٢٠١٩). أما بخصوص أوجه الاختلاف فقد تباينت نتائج بعض الدراسات بخصوص الاختلافات بين المكفوفين وضعاف البصر في مستوى قلق المستقبل ، فمثلًا: ذُكر أنَّ المكفوفين يعانون من قلق المستقبل بدرجة أكبر من ضعاف البصر (سهيل ، ٢٠١٨) ، في حين ذُكر العكس في دراسة بريك ومشري (٢٠١٨) ، وذُكر أيضًا أنّه لا يوجد اختلافات أساسًا بين المكفوفين وضعاف البصر في قلق المستقبل (أحمد ، ٢٠١٩).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف إلى أبعاد الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني ، كما ساعدت الباحث في التركيز على متغيرات قد يكون لها علاقة قوية في فهم الظاهرة كدرجة الإعاقة البصرية. وبنظرة شاملة إلى الدراسات آنفة الذكر نلاحظ أنها تندرج تحت تصنيفين ، هما: دراسات تطرقت إلى الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمتغيرات مختلفة (Sathyaseelan & Goswami , 2016) ، ودراسات تطرقت إلى قلق المستقبل وعلاقته بمتغيرات أخرى (بريك ومشري ، ٢٠١٨؛ سهيل ، ٢٠١٨؛ أحمد ، ٢٠١٩؛ آدم ويوسف ، ٢٠١٩). ولا توجد دراسة على المستوى العالمي والعربي -على حدٍّ علم الباحث- تطرقت إلى العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى ذوي الإعاقة البصرية ، وهذا الشيء هو ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية؛ للتعرف إلى العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ، وقلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب ذوي الإعاقة البصرية الذكور في جامعة طيبة وفروعها ، وبلغ عددهم (٢١١) طالبًا ، منهم (١١٤) مكفوفًا ، بنسبة (٥٤ ٪) ، و(٩٧) ضعيف بصر ، بنسبة (٤٦ ٪) ، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢١ — ٢٦) سنة ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبًا وطالبة؛ إذ تبلغ النسبة العامة (٢٥,١ ٪) من مجتمع الدراسة الأصلي ، واختيروا اختيارًا عشوائيًّا منتظمًا. ويوضِّح الجدول (١) توزيع أفراد العينة.

جدول (١)

يوضح المعلومات العامة لعينة الدراسة

العينة		العدد	النسبة المئوية
درجة الإعاقة البصرية:	ضعيف بصر.	٢٦	٤٩,١٪
	كفيف.	٢٧	٥٠,٩٪

العينة		العدد	النسبة المئوية
الدفعة الدراسية:	دفعة ١٤٣٨هـ.	١٢	٢٢,٦٪
	دفعة ١٤٣٩هـ.	١٠	١٨,٨٪
	دفعة ١٤٤٠هـ.	١٤	٢٦,٤٪
	دفعة ١٤٤١هـ.	١٧	٣٢,٢٪
المجموع		٥٣	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

صمم الباحث أدوات الدراسة بعد الاطلاع على مقياسي الرضا عن التخصص الدراسي غنايم (٢٠١٨) ، وقلق المستقبل المهني لبريك ومشري (٢٠١٨) ، وقد تكونت أدوات الدراسة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء ، هي: المعلومات العامة لعينة الدراسة ، وتضمنت: (الاسم ، الرقم الجامعي ، درجة الإعاقة البصرية). ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي ، ويشتمل على (٣٣) فقرة موزعة على أربعة محاور ، هي: (الرغبة في التخصص الدراسي - الرضا عن المقررات الدراسية - الرضا عن الأساتذة - الرضا عن الزملاء). ومقياس قلق المستقبل المهني ، ويشتمل على (٢٩) فقرة موزعة على ثلاثة محاور ، هي: (المظاهر النفسية - التفكير السلبي - المظاهر الجسمية والفسيولوجية). وكانت درجات الاستجابة على المقياسين وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ إذ يقابل كل فقرة من فقرات المقياسين قائمة تحمل خمس عبارات لها درجات محددة على النحو الآتي: (مرتفع جدًّا= ٥ ، مرتفع= ٤ ، متوسط= ٣ ، منخفض= ٢ ، منخفض جدًّا= ١) ، وصُنِّفت الإجابات على خمسة مستويات متساوية المدى: (١ — ١,٨٠) منخفض جدًّا ، (١,٨١ — ٢,٦٠) منخفض ، (٢,٦١ — ٣,٤٠) متوسط ، (٣,٤١ — ٤,٢٠) مرتفع ، (٤,٢١ — ٥) مرتفع جدًّا.

صدق أدوات الدراسة: عُرِض مقياسا الدراسة في صورتهما الأولية المكونة من (٣٣) فقرة لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي ، و(٢٩) فقرة لمقياس قلق المستقبل المهني على مجموعةٍ من الأكاديميين في جامعة طيبة؛ للتأكد من صدقهما الظاهري ، واستطلاع آرائهم بوضوح على كل فقرة من فقرات المقياسين ، ومدى أهمية كل عبارة ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه ، وعُدِّلت صياغة بعض العبارات لغويًّا فقط في المقياسين لتناسب فهم ذوي الإعاقة البصرية. وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة طُبِّق الصدق التلازمي الذي يُشير إلى مدى الارتباط بين المقياسين الجديدين مع محكين خارجيين يقيسان السمة التي يقيسهما المقياسان الجديدان نفسهما. هذان المحكان هما: مقياس الرضا عن التخصص الدراسي للطالب الجامعي لميسة (٢٠١٤) والمكون من أربعة محاور هي: الرغبة في التخصص الدراسي ، والرضا عن المقررات الدراسية ، والرضا عن الأساتذة ، والرضا عن الزملاء ،

ومقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة الملك سعود للسيد (٢٠١٩) والمكون من ثلاثة محاور ، هي: المظاهر النفسية ، والتفكير السلبي ، والمظاهر الجسمية والفسيولوجية ، وقد أثبت كلٌّ من ميسة (٢٠١٤) والسيد (٢٠١٩) صدق المقياسين (المحكين) سابقًا من خلال الصدق الظاهري والمقارنة الطرفية وثباتهما من خلال معامل ألفا كرونباخ ، وحُمِّل المقياسان الجديدان على رابط إلكتروني سُمي بنموذج (أ) ، وحُمِّل المحكان الخارجيان على رابط إلكتروني آخر سُمي بنموذج (ب) ، وأُرسل الرابطان (النموذجان) في وقت واحد عبر تطبيق (الواتساب) في السادس من شهر رجب عام ١٤٤١هجرية إلى عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) فردًا من المكفوفين وضعاف البصر اختيرت عشوائيًّا ، وطلب منهم الإجابة عن النموذجين معًا في وقت واحد ، وبعد ذلك حُسب معامل الارتباط بين الفقرة نفسها في المقياس الجديد ومقياس المحك ، وحُسب معامل الارتباط بين المحور نفسه في المقياس الجديد ومقياس المحك ، وحُسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية في المقياس الجديد ومقياس المحك ، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومحاوره والدرجة الكلية وفقرات المحك الخارجي ومحاوره والدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الرغبة في التخصص الدراسي		الرضا عن المقررات الدراسية		الرضا عن الأساتذة		الرضا عن الزملاء	
١	٠,٨٥٥**	٨	٠,٨٧٠**	١٦	٠,٨٥٥**	٢٧	٠,٧٩١**
٢	٠,٧٦٣**	٩	٠,٧٧٣**	١٧	٠,٧٣٠**	٢٨	٠,٧٨٦**
٣	٠,٨٣٠**	١٠	٠,٨٠٨**	١٨	٠,٧١٨**	٢٩	٠,٧٩٦**
٤	٠,٧١٢**	١١	٠,٧٦٨**	١٩	٠,٨٠٠**	٣٠	٠,٧٤٧**
٥	٠,٨٧٦**	١٢	٠,٧٤٠**	٢٠	٠,٧٩٢**	٣١	٠,٦٦٨**
٦	٠,٨٦٢**	١٣	٠,٧٣٢**	٢١	٠,٧٣٦**	٣٢	٠,٧٨١**
٧	٠,٨٦٥**	١٤	٠,٨٦١**	٢٢	٠,٨٨٤**	٣٣	٠,٧٣٣**
		١٥	٠,٨١٦**	٢٣	٠,٧٩٦**		
				٢٤	٠,٧١٦**		
				٢٥	٠,٨٧٠**		
				٢٦	٠,٨٤٢**		
ارتباط المحور =٠,٨٨٤**		ارتباط المحور =٠,٨٩٤**		ارتباط المحور =٠,٨٥٦**		ارتباط المحور =٠,٦٢**	

ارتباط الدرجة الكلية =٠,٨٩٢**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (٢) السابق يتبين أن هناك علاقة قوية بين فقرات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومحاوره والدرجة الكلية وفقرات المحك الخارجي ومحاوره والدرجة الكلية ، وهذا يدل على وجود صدق تلازمي لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس قلق المستقبل المهني ومحاوره والدرجة الكلية وفقرات المحك الخارجي ومحاوره والدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني		التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني		المظاهر الجسمية والفسيولوجية لقلق المستقبل المهني	
١	٠,٨٨٤**	١١	٠,٨٩٨**	٢١	٠,٩٤٢**
٢	٠,٩١٢**	١٢	٠,٧٠٢**	٢٢	٠,٩١٢**
٣	٠,٩٢٠**	١٣	٠,٨١٣**	٢٣	٠,٨٧٦**
٤	٠,٩٦٣**	١٤	٠,٧٢٢**	٢٤	٠,٨٦٢**
٥	٠,٩٦٠**	١٥	٠,٦٦٩**	٢٥	٠,٨٦٥**
٦	٠,٩٥٩**	١٦	٠,٨٤٥**	٢٦	٠,٨٧٦**
٧	٠,٨٩٧**	١٧	٠,٦٩٥**	٢٧	٠,٧٨٢**
٨	٠,٩٠٧**	١٨	٠,٨٥٥**	٢٨	٠,٨٣٠**
٩	٠,٨٦٣**	١٩	٠,٧٦٣**	٢٩	٠,٦١٢**
١٠	٠,٨٢١**	٢٠	٠,٨٣٠**		
ارتباط المحور =٠,٩٠٧**		ارتباط المحور =٠,٨٥٣**		ارتباط المحور =٠,٩١٩**	

ارتباط الدرجة الكلية =٠,٩٠٢**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

تُشير النتائج الموضحة في الجدول (٣) السابق إلى أن هناك علاقة قوية بين فقرات مقياس قلق المستقبل المهني ومحاوره والدرجة الكلية وفقرات المحك الخارجي ومحاوره والدرجة الكلية ، وهذا يدل على وجود صدق تلازمي لمقياس قلق المستقبل المهني.

الاتساق الداخلي للمقياسين: في كثير من الدراسات الحديثة لا يعتبر الاتساق الداخلي صدقًا ولا ثباتًا ، بل عاملًا مستقلًا يجرى أثناء تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس للتحقق من دقة العبارة وانتمائها للبعد أو المقياس؛ لذلك تحقق الباحث من الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي المكون من (٣٣) فقرة ، ومقياس قلق المستقبل المهني المكون من (٢٩) فقرة

من خلال تطبيقهما على العينة الاستطلاعية السابقة ، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة ، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس ، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الرغبة في التخصص الدراسي		الرضا عن المقررات الدراسية		الرضا عن الأساتذة		الرضا عن الزملاء	
١	٠,٨٤٣**	٨	٠,٧٢٤**	١٦	٠,٨٨٠**	٢٧	٠,٧٢١**
٢	٠,٨٣٨**	٩	٠,٧٠٢**	١٧	٠,٨٥٤**	٢٨	٠,٨٦٢**
٣	٠,٨٣٣**	١٠	٠,٨٠١**	١٨	٠,٨٨٠**	٢٩	٠,٥٦٨**
٤	٠,٧٣٦**	١١	٠,٨٢٠**	١٩	٠,٨٧٥**	٣٠	٠,٦٣٦**
٥	٠,٨٩٢**	١٢	٠,٨٧٤**	٢٠	٠,٧٨٧**	٣١	٠,٦٧٧**
٦	٠,٨٣٩**	١٣	٠,٨٩٢**	٢١	٠,٨٨٤**	٣٢	٠,٨٩٣**
٧	٠,٨٥٩**	١٤	٠,٨٩٥**	٢٢	٠,٧٣٩**	٣٣	٠,٧١٣**
		١٥	٠,٨٨٣**	٢٣	٠,٩٤٧**		
				٢٤	٠,٨٤٥**		
				٢٥	٠,٦٣٧**		
				٢٦	٠,٨٦٤**		

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي

م	المحور	قيمة الارتباط
١	الرغبة في التخصص الدراسي.	٠,٨٤٤**
٢	الرضا عن المقررات الدراسية.	٠,٨٧٩**
٣	الرضا عن الأساتذة.	٠,٨٨٨**
٤	الرضا عن الزملاء.	٠,٨٤٣**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني		التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني		المظاهر الجسمية والفسيولوجية لقلق المستقبل المهني	
١	٠,٨٩٣**	١١	٠,٨٨١**	٢١	٠,٩٧٣**
٢	٠,٨٨٤**	١٢	٠,٧٠٢**	٢٢	٠,٩٢٨**
٣	٠,٩٤٢**	١٣	٠,٥٥٩**	٢٣	٠,٨٣٣**
٤	٠,٨٤٢**	١٤	٠,٧٦٢**	٢٤	٠,٧٠٢**
٥	٠,٩٣٢**	١٥	٠,٨٦٨**	٢٥	٠,٧١٦**
٦	٠,٨٥٨**	١٦	٠,٩٧٣**	٢٦	٠,٨٨٦**
٧	٠,٩٩١**	١٧	٠,٩٨٢**	٢٧	٠,٨٦٢**
٨	٠,٨٨٦**	١٨	٠,٩٧٦**	٢٨	٠,٨٣٦**
٩	٠,٨٥٤**	١٩	٠,٦٥٩**	٢٩	٠,٥٤٣**
١٠	٠,٨١٥**	٢٠	٠,٧٨٣**		

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني

م	المحور	قيمة الارتباط
١	المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني.	٠,٨٩٤**
٢	التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني.	٠,٨٩٦**
٣	المظاهر الجسمية والفسيولوجية لقلق المستقبل المهني.	٠,٨٩٠**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

تُشير النتائج في الجداول (٤) و(٥) و(٦) و(٧) السابقة إلى أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارةٍ من عبارات مقياسي الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل ، كما يتبيَّن أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلٍّ محورٍ من المحاور بالدرجة الكلية للمقياسين دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل ، وجميعها قيمٌ موجبة.

ثبات أدوات الدراسة: تحقق الباحث من الثبات بطريقة: (كرونباخ-ألفا) للعينة الاستطلاعية السابقة ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومقياس قلق المستقبل المهني

م	مقياس الرضا عن التخصص الدراسي		مقياس قلق المستقبل المهني	
	المحور	قيم كرونباخ-ألفا	المحور	قيم كرونباخ-ألفا
١	الرغبة في التخصص الدراسي.	٠,٨٥٤	المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني.	٠,٨٣٢
٢	الرضا عن المقررات الدراسية.	٠,٨٤٤	التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني.	٠,٨٣٥
٣	الرضا عن الأساتذة.	٠,٨٦٣	المظاهر الجسمية والفسيولوجية لقلق المستقبل المهني.	٠,٨٤٨
٤	الرضا عن الزملاء.	٠,٨٧٢		
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٨٢	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٢١

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (٨) السابق أنَّ معاملات الثبات لمحاور المقياسين تراوحت بين (٠,٨٣٢ – ٠,٨٧٢) ، وأنَّ الثبات العام لمقياسي الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني بلغ (٠,٨٨٢) و (٠,٨٢١) على الترتيب ، وجميعها قيمٌ ثبات مرتفعة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

حُسِبت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الارتباط بيرسون ، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. ما مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية بجامعة طيبة؟

للإجابة عن هذا السؤال ، حُسِبت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ، وجاءت النتائج كما في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات محاور مقياس الرضا عن التخصص الدراسي (ن=٥٣)

المحور	رقم الفقرة	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
الرغبة في التخصص الدراسي	١	٣	تنسجم قدراتي مع المعلومات المقدمة لي في تخصصي الدراسي.	٢,٥٢	٠,٥٠٢	منخفض
	٢	٧	أشجع الآخرين على الالتحاق بتخصصي الدراسي.	١,٥٠	٠,٥٠٤	منخفض جدًّا
	٣	٢	أرتاح في متابعة الدراسة في تخصصي الدراسي.	٢,٤٩	٠,٥٠٣	منخفض
	٤	٥	لن أرتاح إذا درست في تخصص آخر غير تخصصي الدراسي الحالي.	١,٧٩	٠,٤٠٩	منخفض جدًّا
	٥	٦	اخترت الدراسة في تخصصي بناء على رغبتي الشخصية.	١,٤١	٠,٥٢٥	منخفض جدًّا
	٦	١	أحب التخصص الذي أدرسه.	٢,١٧	٠,٧٥٣	منخفض
	٧	٤	أرغب في مواصلة دراساتي العليا في تخصصي الدراسي.	٢,٠٢	٠,٦٦٥	منخفض
البعد كاملًا (مرتبة ثالثة)				١,٩٩	٠,٤٩٦	منخفض
الرضا عن المقررات الدراسية	٨	٢	المقررات الدراسية التي أدرسها في تخصصي الدراسي مفيدة.	٢,١٣	٠,٧٣٥	منخفض
	٩	٦	المقررات الدراسية التي أدرسها في تخصصي الدراسي مكيفة لتلائم قدرات ذوي الإعاقة البصرية.	١,٧٠	٠,٤٦٣	منخفض جدًّا
	١٠	٣	من الضروري البحث عن المعلومات ومصادرها المتعلقة بتخصصي الدراسي.	١,٩٦	٠,٧٥٩	منخفض
	١١	٤	تزودني المقررات الدراسية في تخصصي الدراسي بالمعارف الملائمة لاحتياجات سوق العمل.	١,٧٥	٠,٨٥٣	منخفض جدًّا
	١٢	٧	تزودني المقررات الدراسية في تخصصي الدراسي بالمهارات المهنية الملائمة لاحتياجات سوق العمل.	١,٤٩	٠,٥٠٥	منخفض جدًّا
	١٣	١	تغطي المقررات الدراسية جميع المعارف اللازمة لتخصصي الدراسي.	٢,٤٩	٠,٥٠٥	منخفض
	١٤	٨	تتضمن المقررات الدراسية جميع المهارات التي تؤهلني بكفاءة لسوق العمل.	١,٤٣	٠,٤٠٧	منخفض جدًّا
	١٥	٥	استمتع في دراستي بمعظم المقررات الدراسية في تخصصي الدراسي.	١,٧٢	٠,٨١٨	منخفض جدًّا
البعد كاملًا (مرتبة رابعة)				١,٨٤	٠,٥٦٠	منخفض

المحور	رقم الفقرة	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
الرضا عن الأساتذة	١٦	٢	يشجعني أساتذة التخصص دائمًا على التعبير بحرية عن آرائي في المحاضرات.	٢,٤٩	٠,٥٠٥	منخفض
	١٧	١	يسمح لي الأساتذة في التخصص بتسجيل المحاضرات صوتيًا.	٢,٦٤	٠,٧٣٦	متوسط
	١٨	٣	يسمح لي الأساتذة في التخصص باصطحاب مرشد مبصر داخل القاعات الدراسية.	٢,٤٤	٠,٨٠٤	منخفض
	١٩	٤	يدرسني أساتذة يمتلكون المعرفة الكافية في تخصصي الدراسي.	٢,٤١	٠,٩٠٦	منخفض
	٢٠	٩	أشعر بالرضا عن أساليب تعامل أساتذة التخصص معي.	١,٨٥	٠,٦٦٢	منخفض
	٢١	١١	ينوع أساتذة التخصص بأساليب التقويم بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة البصرية.	١,٤٦	٠,٦٠٣	منخفض جدًّا
	٢٢	٥	الاختبارات التي يعدها الأساتذة لنا تغطي معظم المعارف في مجال التخصص.	٢,١٧	٠,٧٥٣	منخفض
	٢٣	٧	الاختبارات التي يعدها الأساتذة لنا تغطي معظم المهارات في مجال التخصص.	١,٩٦	٠,٧٥٩	منخفض
	٢٤	٨	توزيع الدرجات التي يمنحها الأساتذة للمقررات الدراسية موضوعية.	١,٩٣	٠,٦٥٢	منخفض
	٢٥	٦	يلتزم أساتذتي معنا بمواعيد التقييمات الواردة بتوصيف المقررات.	٢,١٣	٠,٧٣٥	منخفض
	٢٦	١٠	يمنحني أساتذتي وقتًا كافيًا أثناء أداء الاختبارات.	١,٧٥	٠,٨٥٣	منخفض جدًّا
البعد كاملًا (مرتبة ثانية)				٢,١٣	٠,٥٧٥	منخفض
الرغبة في التخصص الدراسي	٢٧	٢	علاقتي مع زملائي المبصرين في التخصص إيجابية.	٢,٦٤	٠,٧٣٦	متوسط
	٢٨	٣	يرغب زملائي المبصرون في التخصص في التعامل معي.	٢,٤٥	٠,٥٠٣	منخفض
	٢٩	٥	يساعدني زملائي المبصرون في التخصص إذا طلبت ذلك منهم.	٢,٠٠	٠,٦٤٣	منخفض
	٣٠	٦	أنسجم في تعاملي مع زملائي المبصرين في التخصص.	١,٩٨	١,٠٠٩	منخفض
	٣١	١	أنا محظوظ لأني أدرس مع طلبة مثل زملائي المبصرين.	٢,٧٩	٠,٤٠٩	متوسط
	٣٢	٧	أكون سعيدًا إذا اشتركت مع زملائي المبصرين في القيام بالتكليفات.	١,٤٩	٠,٥٠٥	منخفض جدًّا
	٣٣	٤	نتبادل الأفكار مع زملائي المبصرين بحرية.	٢,١٥	٠,٣٦١	منخفض
البعد كاملًا (مرتبة أولى)				٢,٢٢	٠,٣٨٣	منخفض
الدرجة الكلية				٢,٠٥	٠,٤٩٨	منخفض

من خلال عرض النتائج الموضحة في الجدول (٩) السابق ، يتبين أنَّ مستوى الرضا عن التخصص الدراسي بين أفراد عينة الدراسة منخفض ، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٥)؛ إذ جاء محور الرضا عن الزملاء في المرتبة الأولى من حيث الرضا ، بمتوسطٍ حسابي قدره (٢,٢٢) ، وجاء محور الرضا عن الأساتذة في المرتبة الثانية ، بمتوسطٍ حسابي قدره (٢,١٣) ، وجاء محور الرغبة في التخصص الدراسي في المرتبة الثالثة ، بمتوسطٍ حسابي قدره (١,٩٩) ، وأخيرًا جاء محور الرضا عن المقررات الدراسية في المرتبة الأخيرة ، بمتوسطٍ مقداره (١,٨٤) ، وجاءت عبارة «أنا محظوظ لأني أدرس مع طلبة مثل زملائي المبصرين» في المرتبة الأولى على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ، بمتوسط قدره (٢,٧٩) ، وفي المقابل جاءت عبارة «اخترت الدراسة في تخصصي بناء على رغبتي الشخصية» في المرتبة الأخيرة ، وبمتوسط قدره (١,٤١). وتختلف هذه النتيجة عمومًا عن نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا عن التخصص الدراسي بين ذوي الإعاقة البصرية (Sathyaseelan & Goswami , 2016) ، ويمكن تفسير مستوى الرضا المنخفض بين أفراد عينة الدراسة بمحدودية فرص اختيار التخصص الدراسي الملائم لميولهم ورغباتهم ، ومن خلال خبرة الباحث ، فإن القبول يُفتح لذوي الإعاقة البصرية في كليات محددة ككلية التربية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، وهذا الأمر يتوافق مع ما ذُكر سابقًا أن ذوي الإعاقة البصرية يُقبَلون في تخصصاتٍ محددة في أغلب الجامعات السعودية (النصّار ، ٢٠١٤) ، وهذه المشكلة الجوهرية التي قد تفسر هذا المستوى المنخفض من الرضا ، إضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحث —بوصفه أحد أعضاء الهيئة التدريسية- عدم إلمام معظم زملائه بكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية ، كعدم اقتناع بعضهم بضرورة السماح للمرشدين المبصرين بمرافقة ذوي الإعاقة البصرية إلى قاعات الاختبار ، إضافة إلى ذلك ومن خلال تجربة الباحث في تدريس ذوي الإعاقة البصرية يمكن تفسير هذا المستوى المنخفض من الرضا بعدم توفر المواد المطبوعة بطريقة برايل ، وعدم رغبة زملائهم المبصرين في التعاون معهم في المشاريع البحثية ، وهذا التفسير منسجم مع ما ذُكر سابقًا أن البيئة الأكاديمية ، واتجاهات الأساتذة والزملاء ، وعدم تكيف المناهج الدراسية من أهم العوامل التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا في الرضا عن التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية (النصّار ، ٢٠١٤؛ غنايم ، ٢٠١٨).

٢. ما مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور مقياس قلق المستقبل المهني ، وجاءت النتائج كما في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات محاور مقياس قلق المستقبل المهني (ن=٥٣)

المحور	رقم الفقرة	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني	١	٢	أشعر بالحيرة عندما أفكر في مصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٤٦	٠,٤٢١	مرتفع جدًّا
	٢	٣	تقل دافعيتي للدراسة عندما أتذكر زملائي العاطلين الذين تخرجوا من الجامعة قبلي.	٤,٤٤	٠,٤٤٥	مرتفع جدًّا
	٣	٧	ينتابني الخوف عندما أفكر في مصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٨٥	٠,٣٦١	مرتفع
	٤	١	يقل طموحي كلما تذكرت زملائي الخريجين الذين لم يتوظفوا حتى الآن.	٤,٤٧	٠,٣٤١	مرتفع جدًّا
	٥	٨	أفكر كثيرًا بمصيري بعد التخرج من الجامعة كلما أخلد إلى النوم.	٣,٦٤	٠,٨١١	مرتفع
	٦	٩	أتجنب النقاش عن مصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٤٨	٠,٤٥١	مرتفع
	٧	٤	أشعر بعدم الارتياح كلما فكرت بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٤٣	٠,٥٠٠	مرتفع جدًّا
	٨	٦	أشعر بالتوتر عندما أفكر بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,١٣	٠,٨٥٦	مرتفع
	٩	١٠	أشعر بأن وضعي الحالي في الجامعة أفضل من وضعي بعد التخرج من الجامعة مستقبلًا.	٣,٤٣	٠,٥٠٠	مرتفع
	١٠	٥	أشعر بالعزلة والانطواء كلما فكرت بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٢٨	٠,٧١٧	مرتفع جدًّا
البعد كاملًا (المرتبة الأولى)				٤,٠٧	٠,٥٣١	مرتفع
التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني	١١	٥	أخشى من ازدياد تكاليف المعيشة بعد تخرجي من الجامعة.	٤,١٣	٠,٨٥٦	مرتفع
	١٢	٦	أشعر بأن مصيري مجهول بعد التخرج من الجامعة.	٤,٠٩	٠,٥٦٤	مرتفع
	١٣	٣	أخشى قلة فرص العمل بعد تخرجي من الجامعة.	٤,٢٧	٠,٣٤٢	مرتفع جدًّا
	١٤	٧	أتوقع عدم استطاعتي تكوين أسرة بعد تخرجي من الجامعة.	٣,٩٤	٠,٦٩١	مرتفع
	١٥	٢	أشعر بخيبة أمل كلما فكرت بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٢٨	٠,٧١٧	مرتفع جدًّا
	١٦	١٠	أخشى الفشل من تكوين صداقات جديدة بعد تخرجي من الجامعة.	٣,٦٤	٠,٨١١	مرتفع
	١٧	١	أشعر بأن تخصصي لا يساعدني مستقبلًا في الحصول على وظيفة مناسبة.	٤,٤٣	٠,٥٠٠	مرتفع جدًّا
	١٨	٩	أشعر بأن حظي السيئ سيقف في طريق حصولي على وظيفة مستقبلًا.	٣,٧٦	٠,٦٧١	مرتفع
	١٩	٤	أشعر بعدم جدوى دراستي كلما تذكرت تكدس الخريجين في الجامعة في تخصصي.	٤,٢٣	٠,٤٢٣	مرتفع جدًّا
	٢٠	٨	أخاف من عدم قدرتي على إعالة نفسي بعد التخرج من الجامعة في المستقبل.	٣,٩١	٠,٧١٤	مرتفع
البعد كاملًا (المرتبة الثانية)				٤,٠٥	٠,٥٣٢	مرتفع

المحور	رقم الفقرة	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
الرضا عن الأساتذة	٢١	٥	أعاني من صداع نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٦٤	٠,٨١١	مرتفع
	٢٢	٧	أشعر بتسارع نبضات قلبي كلما تذكرت مصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٤٣	٠,٥٠٠	مرتفع
	٢٣	٨	أعاني من ضيق في التنفس عندما أفكر في مستقبلي بعد التخرج من الجامعة.	٣,٣٢	٠,٤٧١	متوسط
	٢٤	٩	أعاني من ارتفاع ضغط الدم كلما تذكرت مصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٠١	٠,٤٥٢	متوسط
	٢٥	٣	أشعر بضعف في التركيز نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٠٠	٠,٣٧٢	مرتفع
	٢٦	١	أشعر بنقص طاقتي الحيوية نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,١٧	٠,٨٢٦	مرتفع
	٢٧	٢	أعاني دائمًا من اضطرابات في المعدة نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٤,٠٦	٠,٦٠٢	مرتفع
	٢٨	٤	أعاني من اضطراب النوم نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج في الجامعة.	٣,٨٥	٠,٣٦١	مرتفع
	٢٩	٦	يتصبب مني العرق بغزارة نتيجة تفكيري الزائد بمصيري بعد التخرج من الجامعة.	٣,٥٨	٠,٤٩٧	مرتفع
البعد كاملًا (المرتبة الثالثة)				٣,٦٧	٠,٣٥٨	مرتفع
الدرجة الكلية				٣,٩٣	٠,٤٧٣	مرتفع

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (١٠) السابق أنَّ مستوى قلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجةٍ مرتفعة ، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣)؛ إذ جاء المحور المتعلق بالمظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني في المرتبة الأولى ، وبمتوسطٍ حسابي قدره (٤,٠٧) ، وبدرجة مرتفعة ، وجاء محور التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني في المرتبة الثانية ، بمتوسطٍ حسابي قدره (٤,٠٥) ، وبدرجة مرتفعة ، وأخيرًا جاء المحور المتعلق بالمظاهر الجسمية والفسيولوجية بقلق المستقبل المهني في المرتبة الأخيرة ، وبمتوسطٍ حسابي قدره (٣,٦٧) ، وبدرجة مرتفعة ، وجاءت عبارة «يقل طموحي كلما تذكرت زملائي الخريجين الذين لم يتوظفوا حتى الآن» في المرتبة الأولى على مقياس قلق المستقبل المهني ، وبمتوسط قدره (٤,٤٧) ، وفي المقابل جاءت عبارة «أعاني من ارتفاع ضغط الدم كلما تذكرت مصيري بعد التخرج من الجامعة» في المرتبة الأخيرة ، وبمتوسط

قدره (٣,٠١). وهذه النتيجة منسجمة مع ما ذُكر سابقًا أن قلق المستقبل المهني أحد الاضطرابات النفسية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية (إبراهيم ، ٢٠١٣) ، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي نبيل وسلاف (٢٠١٨) وسهيل (٢٠١٨) اللتين توصلتا إلى وجود مستوياتٍ مرتفعة لقلق المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية ، في حين تتعارض مع نتيجة دراسة آدم ويوسف (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود مستويات منخفضة لقلق المستقبل المهني بين ذوي الإعاقة البصرية ، ويرى الباحث أنَّ هذه النتيجة منطقية لسببين: السبب الأول هو تأثير القصور البصري السلبي في أفراد عينة الدراسة نفسيًا؛ إذ إن فقدان البصر يجعل الفرد أسير صراعات نفسية شديدة بين الدوافع ، كالدافع للتمتع بالحياة والدافع للانعزال طلبًا للأمان ، والدافع للاعتماد على النفس والدافع لطلب المساعدة من الآخرين (عباس ، ٢٠١٥) ، والسبب الثاني ومن خلال عمل الباحث في وحدة الإرشاد الأكاديمي في الجامعة ، فقد لاحظ امتعاض ذوي الإعاقة البصرية من تكدس الخريجين حاليًا في التخصصات التربوية والإنسانية ، وشح فرص العمل في الآونة الأخيرة لزملائهم السابقين ، وهذا الأمر يُعد أحد أسباب قلق المستقبل المهني وفقًا للدخيل وعاصم (٢٠١٩).

٣. ما مدى مستوى العلاقة بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة طيبة؟

لتحديد طبيعة العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ، وقلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدراسة؛ استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدراسة (ن=٥٣)

		مستوى قلق المستقبل المهني
مستوى الرضا عن التخصص الدراسي	قيمة الارتباط	-٠,٥٨٢-**
	مستوى المعنوية	٠,٠٠٠**

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقلّ.

تكشف النتائج الموضحة في الجدول (١١) السابق عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ، وقلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة الدراسة ،

وهي علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذه النتيجة تُشير إلى أنَّه كلما انخفض مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ازداد مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب ذوي الإعاقة البصرية ، وتُفسر هذه النتيجة على ضوء ما ذكره أبو غالي وأبو مصطفى (٢٠١٦) وغنايم (٢٠١٨) بأن المستوى المنخفض من الرضا عن التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية ينتج عنه عدة مشكلات نفسية كالقلق من المستقبل ، وخصوصًا إذا كان الأمر متعلقًا بوظيفة المستقبل التي يترتب عليها عدة أمور معيشية تسهم في الاكتفاء المادي الذاتي للفرد ، وهذا الأمر متوافق مع ما ذُكِر سابقًا في الاتجاهات النظرية المفسرة للرضا عن التخصص الدراسي ، التي تأخذ بعين الاعتبار الفائدة المادية المستقبلية من جدوى الدراسة الجامعية (عربيات ، ٢٠١٧)؛ لذلك يمكننا القول: إنَّ مستوى الرضا المنخفض عن التخصص الدراسي بين ذوي الإعاقة البصرية هو المثير الذي أدَّى دورًا في زيادة مستوى قلق المستقبل المهني لديهم ، ولهذا التفسير أساس نظري؛ إذ ذكر علماء النفس السلوكيون أن قلق المستقبل المهني هو استجابة مشروطة ، وأن هذه الاستجابة تُحفز بمثير يكتسب القدرة على استدعاء القلق (أحمادي ، ٢٠١٥) ، وفي سياق متصل يرى الباحث من واقع خبرته مع ذوي الإعاقة البصرية وتدريسه لهم أن العلاقة العكسية بين الرضا عن التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني نتيجة منطقية؛ إذ لاحظ الباحث تخوف أفراد عينة الدراسة وقلقهم من البطالة خصوصًا أنهم يرون زملاءهم المتخرجين من ذوي الإعاقة البصرية لم يحصلوا على عمل حتى الآن ، وكانوا يشتكون من عدم إتاحة الفرصة لهم للدراسة في تخصصات جامعية أخرى غير التخصصات التربوية والإنسانية ، ومواجهتهم معوقات كتكييف المناهج الدراسية ، وطباعتها بطريقة برايل أو الخط المكبر ، وضعف إلمام الأساتذة بطرق التعامل معهم أكاديميًا.

٤. هل يوجد اختلاف بين المكفوفين وضعاف البصر في جامعة طيبة في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى قلق المستقبل المهني؟

للتعرف إلى الفروق بين المكفوفين وضعاف البصر في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ، ومستوى قلق المستقبل المهني؛ استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) ، والجدول (١٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين الاستجابات باختلاف درجة الإعاقة البصرية (ن=٥٣)

محاور الدراسة	درجة الإعاقة البصرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الرغبة في التخصص الدراسي.	ضعيف بصر	٢٦	٢,٤٦	٠,١١٦	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	١,٥٤	٠,٢١٥				
الرضا عن المقررات الدراسية.	ضعيف بصر	٢٦	٢,٤٠	٠,٠٥٤	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	١,٣٠	٠,٠٦٣				
الرضا عن الأساتذة.	ضعيف بصر	٢٦	٢,٧٠	٠,١٦٠	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	١,٥٨	٠,٠٤٦				
الرضا عن الزملاء.	ضعيف بصر	٢٦	٢,٥٦	٠,٢٠٢	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	١,٨٨	٠,١٤٣				
الدرجة الكلية: مقياس مستوى الرضا عن التخصص الدراسي.	ضعيف بصر	٢٦	٢,٥٥	٠,٠٨٢	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	١,٥٧	٠,٠٤٦				
المظاهر النفسية لقلق المستقبل المهني.	ضعيف بصر	٢٦	٣,٧٥	٠,٦٢١	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٣	دالة**
	كفيف	٢٧	٤,٠٧	٠,٥٥١				
التفكير السلبي تجاه المستقبل المهني.	ضعيف بصر	٢٦	٣,٦٦	٠,٥٥٨	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٠	دالة**
	كفيف	٢٧	٤,٠٩	٠,٦٠١				
المظاهر الجسمية والفسيولوجية لقلق المستقبل المهني.	ضعيف بصر	٢٦	٣,٥٨	٠,٤٠٢	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٢	دالة**
	كفيف	٢٧	٤,٠٢	٠,٣٨٩				
الدرجة الكلية: مقياس قلق المستقبل المهني.	ضعيف بصر	٢٦	٣,٦٣	٠,٥١٨	١٩,٣٣٠	٥١	٠,٠٠٥	دالة**
	كفيف	٢٧	٤,٠٩	٠,٤٠٣				

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقلّ.

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (١٢) السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي عمومًا ، وفي جميع محاوره باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح ضعاف البصر ، ويفسر الباحث هذا التباين بدرجة تأثير فقدان البصر؛ إذ إن ضعاف البصر يوجد لديهم بقايا بصرية تساعدهم على رؤية جزء من عالمنا المرئي بخلاف المكفوفين الذين يعانون من حالة فقدان بصر كلي ، وهذا التفسير متوافق مع ما ذُكر سابقًا أن ضعاف البصر يمتازون بقدرتهم على استخدام بقايا البصر لديهم في العملية التعليمية بخلاف المكفوفين (الزريقات ، ٢٠٠٦؛ النصّار ، ٢٠١٤). كما كشفت

النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل في مستوى قلق المستقبل المهني عمومًا ، وفي جميع محاوره لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف درجة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر) لصالح المكفوفين ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سهيل (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تُعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين ، في حين تتعارض مع دراسة بريك ومشري (٢٠١٨) التي وجدت أن ضعاف البصر يعانون من قلق المستقبل المهني معاناةً أكبر من المكفوفين ، وتتعارض أيضًا مع دراسة أحمد (٢٠١٩) التي لم تتوصل إلى اختلافات بين المكفوفين وضعاف البصر ، ويفسر الباحث ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني بين المكفوفين مقارنةً بضعاف البصر بأن ضعاف البصر يستطيعون الاعتماد على بقاياهم البصرية في التعامل مع المحيط الخارجي بخلاف المكفوفين الذين لا يوجد لديهم قدرة على استخدام حاسة البصر وظيفيًّا؛ إذ تبلغ نسبة الإبصار لدى ضعاف البصر حوالي (٢٥ ٪) ، وهي نسبة تمكنهم من الحركة والتنقل والاعتماد على النفس (الزريقات ، ٢٠٠٦؛ النصّار ، ٢٠١٤) ، لذلك تقل صراعات الدوافع النفسية التي يتعرض لها ضعاف البصر ، خصوصًا الصراعات النفسية المرتبطة برغبتهم في الاعتماد على النفس ، والصراعات النفسية بين عدة دوافع بسبب تأثير الإعاقة البصرية المشار إليها سابقًا (عباس ، ٢٠١٥).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، يوصي الباحث بالآتي:

١. أن تقوم الجامعة ممثلة بعمادة القبول والتسجيل بمنح الحرية لذوي الإعاقة البصرية في اختيار التخصصات التي يرغبون فيها متى ما انطبقت عليهم شروط القبول المعتمدة من الجامعة.
٢. أن تقوم لجان المناهج في الكليات بتزويد المقررات الدراسية بالمعارف والمهارات التي تؤهل ذوي الإعاقة البصرية بكفاءة لسوق العمل.
٣. تفعيل برامج إرشادية علاجية في مركز الإرشاد الجامعي؛ لخفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى ذوي الإعاقة البصرية.

مقترحات لدراسات مستقبلية لفئة ذوي الإعاقة البصرية:

١. الإنهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل المهني ومستوى الطموح.
٢. فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض قلق المستقبل المهني.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، سليمان. (٢٠١٣). *سيكولوجية الإعاقة البصرية*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

أبو غالي ، عطّاف؛ وأبو مصطفى ، نظمي. (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى*، ٢٠ (١) ، ١٠٣ — ١٤١.

أحمادي ، سهيلة. (٢٠١٥). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمّة لخضر بالجزائر.

أحمد ، دينا. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى المعاقين بصريًا. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد* ،١ (٢٥) ، ٥١٥ — ٥٤٩.

آدم ، هالة؛ ويوسف ، صديق. (٢٠١٩). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين بصريًا بولاية الخرطوم. *مجلة آداب النيلين* ، ٤ (١) ، ٧٧ — ١٠١.

بريك ، نبيلة؛ ومشري ، سلاف. (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة* ، ١ (٤٧) ، ٨٤ — ١٠٠.

الحديدي ، منى. (٢٠١٧). *مقدمة في الإعاقة البصرية*. عمان: دار الفكر.

الداود ، عبد المحسن. (٢٠١٧). *مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠* . أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ ، جامعة القصيم ، ٤١٩ — ٤٤٢.

الدخيل ، علي؛ وعصام ، أحمد. (٢٠١٩). الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* ، ٣ (٩) ، ٢٧ — ٦٢.

الزريقات ، إبراهيم. (٢٠٠٦). *الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*. عمان: دار المسيرة.

سهيل ، تامر. (٢٠١٨). مستوى الضغوط النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المحافظات الشمالية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة* ، ٩ (٢٥) ، ٧٨ — ٩٤.

السيد ، وائل. (٢٠١٩). دراسة قلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة الاستواء بجامعة قناة السويس* ، ١ (١٦) ، ٤٢٤ — ٤٥٧.

الصمادي ، علي. (٢٠١٨). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عباس ، آذار. (٢٠١٥). *سيكولوجية الطفل الكفيف من المنظور التربوي*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

عربيات ، باسم. (٢٠١٧). *مهارات اتخاذ القرار لمهنة المستقبل*. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

غنايم ، أمل. (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي كمنبهات للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة قناة السويس. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، ٦ (٢٢) ، ١٨٢ — ٢٣٠.

القدسي ، دانية؛ وحجة ، سريانه. (٢٠١٦). *المعوقون بصريًّا: تربيتهم وتعليمهم*. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

ميسة ، فاطمة. (٢٠١٤). *الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الوادي بالجزائر.

النصّار ، أنور. (٢٠١٤). *مهارات حياتية في الإعاقة البصرية*. الرياض: أسلوب الطباعة للنشر والتوزيع.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abbas, A. (2015). *The Psychology of visually impaired child*. Amman: Dar Al Eisar for Publication.

Abughali, A. & Abumustafa, N. (2016). Predicting the future career anxiety in the light of the satisfaction. *Al-Aqsa University Journal*, 20 (1), 103 - 141.

Adakhil, A. & Issam, A. (2019). The motivation for academic achievement and its relationship to the future career anxiety. *Arabic Journal of Disability and Talent Sciences*, 3 (9), 27-62.

Adam, H. & Youssef, S. (2019). Psychological rigidity and its relationship to the future anxiety of the visually impaired. *Journal of Literature in Nilein University*, 4 (1), 77 - 101.

Ahamadi, S. (2015). *Future career anxiety and its relationship to irrational ideas.* Unpublished Masters thesis, Faculty of Social Sciences, Shahid University, Algeria.

Ahmed, D. (2019). The future anxiety and its relationship to psychological security of visually impaired. *Journal of The University of Port Said,* 1 (25), 515 - 549.

Aldaoud, A. (2017). *The responsibility of Saudi universities in achieving the Kingdom's Vision 2030.* Research conference on Vision 2030, Qassim University, 419 - 442.

Alhadidi, M. (2017). *Introduction to visual impairment. Amman:* Dar Alfiker for Publication.

Alnassar, A. (2014). *Life skills and visual impairment.* Riyadh: Printing Style for Publishing.

Alqidse, D. & Hajjah, S. (2016). *Visually impaired people.* Amman: Dar Al Esar for Publication.

Alsaid, W. (2019). Future anxiety among students at King Saud University. *Journal of Estewa at the University of the Suez Canal*, 1 (16), 424-457.

Alsamadi, A. (2018). *Introduction to special education*. Amman: Dar Al-Hamid Publishing.

Alzriqat, E. (2006). *Visual impairment.* Amman: Dar Al-Maserah.

Break, N. & Meshrie, S. (2018). Future career anxiety among visually impaired adolescents. *Al-Quds Open University Journal,* 1 (47), 84 - 100.

Ebrahim, S. (2013). *Psychology of visual impairment.* Amman: Al-Warraq Publishing.

Erebat, B. (2017). *Decision-making skills for the future career.* Amman: Al-Maamoun Publishing.

Ghannam, A. (2018). Future career anxiety and academic satisfaction with the. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6 (22), 182-230.

Maysa, F. (2014). *Satisfaction with the academic specialization and its relation to the level of ambition.* Unpublished Masters thesis, Faculty of Social Sciences, University of Wady, Algeria.

Sohail, T. (2018). The level of psychological stress among visually impaired students. *Al-Quds Open University Journal*, 9 (25), 78 - 94.

المراجع الأجنبية: References

Alsalkhi, M. (2018). Satisfaction of academic specialization among undergraduate students. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 107 - 122.

Eliason, G., Lepore, M. & Samide, J. (2019). *Career development across the lifespan.* Charlotte: Information Age Publishing.

Gazo, P., Ordonez, J., Fonseca, M., Figuera, R. & Estrada, M. (2020). Reasons for course selection and academic satisfaction among postgraduate students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 25 (2), 1 – 21.

Kizilaslan, A. (2018). Anxiety in visually impaired students about the future. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7 (2), 152 – 158.

Sathyaseelan, S. & Goswami, I. (2016). Training and development of visually impaired persons through technology. *International Journal of Research in Technology*, 6 (11), 17 – 26.

Alolian, Abdul-Rahman. (2023). Availability of requirements for future educational programs in Saudi universities From the point of view of faculty members, *Journal of Educational Science 9* (3), 277 - 302

Availability of requirements for future educational programs in Saudi universities From the point of view of faculty members

Dr. Abdul-Rahman Braik Alolian
Educational Administration Assistant Professor
College of Education - University of Jeddah
aalolian@uj.edu.sa

Abstract:

The aim of the research is to identify the availability of future educational programs requirements in KSA public universities in Makkah Al-Mukarramah from the point of view of the faculty members. The research sample reached (700) faculty members representing 4٪ of the total research community. The questionnaire was used as a tool to collect information. Treated by the SPSS Statistical Package Program, and one of the most important findings of the research: The Ministry of Education encourages universities to develop their study programs and create future study programs, in implementation of KSA 2030 vision, and the participation of the education sector in implementing the state's general plan according to this vision And the presence of promising areas for future study programs in various fields, which characterizes the Kingdom of KSA over other countries of the world, and provides real requirements for future study programs in universities, and the research provided recommendations and suggestions.

Keywords: Higher education - Future educational programs.

العليـان، عبـد الرحمـن. (٢٠٢٣). مـدى توفـر متطلبـات البرامـج التعليميـة المسـتقبلية فـي الجامعـات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٢٧٧ - ٣٠٢

مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. عبد الرحمن بريك العليان[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات الحكومية السعودية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وبلغت عينة البحث (٧٠٠) عضو هيئة تدريس يمثلون نسبة ٤٪ من المجتمع الكلي للبحث ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وتم معالجتها ببرنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تشجع وزارة التعليم الجامعات على ضرورة تطوير برامجها الدراسية ، واستحداث برامج دراسية مستقبلية ، تنفيذًا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م ، ومشاركة قطاع التعليم في تنفيذ الخطة العامة للدولة وفق هذه الرؤية ، ووجود مجالات واعدة للبرامج الدراسية المستقبلية في مختلف المجالات مما تتميز به المملكة العربية السعودية على غيرها من دول العالم وتوفر متطلبات حقيقية للبرامج الدراسية المستقبلية في الجامعات ، وقدم البحث توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: مستقبل الجامعات ـ التعليم العالي .

(١) أستاذ الادارة التربوية المساعد – كلية التربية – جامعة جدة، aalolian@uj.edu.sa

مقدمة:

يأتي التعليم العالي في قمة الهرم التعليمي ، إذ يمثل آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي التي يمر بها الطالب ، ومن خلاله يكتسب المؤهلات العلمية والمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنه من المنافسة على الوظائف في القطاعين العام والخاص.

يحظى التعليم العالي في هذا العصر باهتمام الدول والحكومات لما له من أثر كبير وأهمية قصوى في مجال النشاطات التي يؤديها الانسان في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، حيث أصبح ينظر إلى التعليم العالي على أنه وسيلة فاعلة ، ومحرك رئيسي في إحداث التنمية المستدامة في المجتمعات الانسانية ، كما أصبح عنصرًا مهمًا في تحقيق الأمن القومي للدولة ، و عاملًا فاعلًا في تنمية الهوية ، وتحقيق الوحدة الوطنية ، وأضحى تطور الدول وتقدمها يعتمد إلى حد كبير على جودة مخرجات مؤسسات العليم العالي ، لأهميتها الكبيرة في إحداث التفاعل الاجتماعي وصناعة أجيال المستقبل ، من خلال إعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في مناحي الحياة المختلفة ، كما يساهم التعليم العالي في البحث العلمي وتجويده ورفع مستوى مساهماته في تطوير حياة المجتمع.

موضوع البحث:

برز الاهتمام بالتعليم بصورة عامة كأولوية قصوى منذ تأسيس المملكة العربية السعودية ، وتمثل هذا الاهتمام واضحًا في النهج الذي اخطته حكامها منذ عهد الملك عبد العزيز رحمه الله ، ثم تواصلت المسيرة من بعده على يد أبنائه الذين رعوا التعليم واهتموا به ، ورصدوا له أكبر الميزانيات المالية.(الرويلي. ٢٠١٤ ص ٢٤١) ولأن العلم يتطور ويتجدد فقد حرصت المملكة العربية السعودية على مواكبة هذا التطور المعرفي الهائل والتقدم التقني الذي ساد العالم في كل مناحيه ، فطرقت باب التطوير والتحسين في مجال التعليم في كافة مراحله وفي مقدمته التعليم العالي وبالذات الجامعات ، بل سعت إلى الاستفادة من التجارب الناجحة في الدول الأخرى بما يتوافق مع العقيد الإسلامية وثوابتها وبما يعزز هويتها.

في سبيل الارتقاء بالتعليم العالي وتطوير منظومته الإدارية والأكاديمية والمالية ، وأوصت العديد من المؤتمرات والندوات المتعلقة بالتعليم العالي على المستوى المحلي والعربي والدولي بإجراء الدراسات والبحوث حول عمليات الإصلاح والتطوير والتقويم في مجال التعليم العالي بشكل عام وتطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بشكل خاص ، بما يعزز من استقلاليتها وحياديتها ، وبما يعزز الشفافية والجودة.(المؤتمر الثالث عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي العرب ، أبوظبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ديسمبر ٢٠١١).

من المحتمل أن تؤثر مجموعة من العوامل على الجامعات في الدول الصناعية في العالم الأول على المدى المتوسط والطويل ، أهمها عامل التحول من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعرفة (HoF Wittenberg, 2016: 5)

أولت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية عملية تطوير التعليم العالي وتحديثه اهتمامًا كبيرًا ، وظهر ذلك بشكل واضح في عزمها على إجراء إصلاح شامل لكل جوانبه ، وتمثل ذلك في وضع خطة مستقبلية طويلة المدى تتناول معالجة التحديات التي تواجهه بكل تعقيداتها لإيجاد الحلول الناجعة لجوانب القصور فيه والارتقاء بجوانبه الإيجابية بأسلوب علمي متزن. (وزارة التعليم العالي٢٠١٢م ، الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. (http://aafaq.kfupm.edu.sa/news).

وإن من أولى مظاهر تطوير الجامعات مواكبة التطور التكنولوجي الهائل الحادث الآن ، فضلًا عن التغيرات العالمية وتحديات العولمة والثورة الصناعية الرابعة ، ووسيلة هذا التطور بشكل أساسي تتمثل في توفير متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية ، الأمر الذي يمكن الجامعات من أداء دورها المطلوب في البحث العلمي وخدمة المجتمع. كما أن شدة الطلب على التعليم العالي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فيه ، وحاجة المملكة إلى كوادر وطنية مؤهلة تقود مسيرة التنمية ، وأمام رغبة المملكة في مواكبة العصر والولوج إلى الألفية الثالثة على أساس من العلم متين ، أمام كل هذه التحديات يتطلع التعليم العالي السعودي إلى تجديدات عديدة من حيث إصلاح مؤسساته القائمة ، وتنويع أنماطه ، وتحسين جودته.(العقيل ٢٠١٣ ص ٢٥٧).

مما سبق يمكن تحديد موضوع البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما المتطلبات المتعلقة بالسياسة التعليمية للجامعات؟
٢. ما المتطلبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؟
٣. ما المتطلبات المتعلقة بمصادر المعرفة بالجامعات؟
٤. ما المتطلبات المتعلقة بمعامل الجامعات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف إلى:

١. سياسة الجامعات في توفير متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية.
٢. المتطلبات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس تجاه البرامج التعليمية المستقبلية.
٣. المتطلبات الخاصة بمصادر المعرفة بالجامعات للبرامج التعليمية المستقبلية..
٤. المتطلبات الخاصة بمعامل الجامعات للبرامج التعليمية المستقبلية.
٥. معاونة أصحاب الشأن فيما يخص وضع السياسات الخاصة بتطوير الجامعات في الجوانب الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. تناول موضوع هذا البحث يؤكد استجابة الجامعات في المملكة العربية السعودية للمؤثرات والتطورات التي حدثت في الجوانب التقنية والمهنية والحياتية في المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.
٢. تقديم إضافة علمية للبحوث المرتبط بتطوير التعليم الجامعي.
٣. تمكن نتائج هذا البحث من وضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتطوير الجامعات السعودية وغيرها من مؤسسات التعليم العالي.
٤. إثراء البحوث والدراسات في مجالات البرامج الدراسية المستقبلية في مؤسسات التعليم العالي.
٥. مساعدة المسؤولين في الجامعات السعودية في وضع الخطط اللازمة لتطوير هذه الجامعات.

الأهمية العملية:

١. قد تلقي نتائج هذا البحث الضوء على أهم المتطلبات اللازمة لاستحداث البرامج التعليمية المستقبلية.
٢. قد يفيد هذا البحث في تهيئة المناخ التدريسي العام في الجامعات ، من خلال اسهام الفاعلين في العملية التعليمية بالجامعات السعودية في تصميم برامج حديثة.
٣. يتوقع أن تساعد توصيات هذا البحث إدارات الجامعات في تبني دورات تدريبية تكوينية لأعضاء هيئة التدريس.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: إذ يتناول متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية الخاصة بسياسة الجامعات التعليمية والهيئة التعليمية ومصادر المعرفة والمعامل.
- **الحدود المكانية:** وتشمل الجامعات الحكومية السعودية بمنطقة مكة المكرمة.
- **الحدود الزمنية:** يجرى هذا البحث في العام الدراسي ١٤٤١هـ /١٤٤٢هـ.

منهج البحث:

بما ان طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهجية التي يتبناها الباحث ، وكون هذه الدراسة يدور محورها الرئيس حول متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية ، سيتبع الدارس المنهج الوصفي المسحي باعتباره منهجا متوافقًا مع طبيعة الدراسة ، وتحديدًا تم الاستفادة منه في رصد مدى توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية السعودية بمنطقة مكة المكرمة

مصطلحات البحث:

١. **متطلبات:** مفرد متطلَّب ، وهي اسم مفعول ، وتعني أمر أو عمل يطلب تحقيقه ، (عمر ٢٠٠٨ ص ٣٧٦) والمقصود بها في هذا البحث الأشياء والإمكانات الواجب تحققها أو إيجادها في مؤسسات التعليم العالي مستقبلا.

٢. **التعليم العالي:** هو التعليم في الجامعات والمعاهد العليا وكذا المعاهد الفنية والتقنية التي تلي مرحلة التعليم الثانوي ، أي كل تعليم يتم بعد المرحلة الثانوية يسمى تعليم عال. بدران ٢٠٠٧م: ١٣٢ ،٢٣١. والمقصود به هنا مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

٣. **عضو هيئة التدريس:** هو كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة الماجستير أو الدكتوراه ، ويسعى لتحقيق أهداف الجامعة.

الدراسات السابقة:

لم يتوفر للباحث – حسب اطلاعه – بحوث ودراسات ذات علاقة مباشرة بموضوع البحث ، لكنه توصل إلى بحوث ذات صلة غير مباشرة بموضوع بحثه ، من أهمها:

١. دراسة عبد الرازق (٢٠١٩م). بعنوان: سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة ، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى استجابة السياسات التعليمية للجامعات الحكومية المصرية لتحديات الثورة الصناعية الرابعة ، وما السناريوهات البديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية ، استجابة لتحديات الثورة الصناعية الرابعة ، ووفاء بمتطلباتها ، ومن أهم نتائج الدراسة أن الجامعات الحكومية المصرية ستتحول إلى جامعات ذكية تعمل بمنجزات الثورة الصناعية الرابعة ، كما ستشهد المرحلة القادمة بروتكولات تعاون مع شركات دولية متخصصة ، في مجال البرمجيات لعقد ورش عمل ودورات تدريبية ومقررات تعليمية للطلاب في الجامعات الحكومية.

٢. دراسةDustin (٢٠١٨) بعنوان: مستقبل التعليم العالي في الولايات المتحدة (القضايا التي تواجه الكليات وأثرها على الحرم الجامعي) التي هدفت إلى استكشاف بعض القضايا الحالية التي تواجه التعليم العالي وتقديم تنبؤات للمستقبل ، فيما حدد أنه لا يمكن لدراسة واحدة استكشاف جميع ملفات والقضايا ، فحاول فقط تسليط الضوء على العديد من القضايا الحرجة التي تمارس الضغط على التعليم العالي في الولايات المتحدة بالإضافة إلى ذلك ، حاول الباحث تقديم تنبؤات حول كيفية حدوث هذه المشكلات وتأثيرها على مختلف قطاعات التعليم العالي ، كما أشار إلى ان القضايا التي تواجه الكليات والجامعات معقدة لذلك فإن تحديد التنبؤات صعبة للغاية ومع ذلك فهو يأمل أن تثير هذه القضايا عرض بعض الأفكار المتعلقة بالمستقبل.

٣. دراسة الرويلي (٢٠١٤) بعنوان: واقع تطوير التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية ، وهدفت للتعرف على واقع التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية ، تكونت عينة الدراسة من ١٨٧٣ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات التالية: جامعة أم القرى ، وجامعة الملك فيصل ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى اهم النتائج المتمثلة في تدني واقع التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ، كما أظهرت أن أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في الجامعات السعودية هي تحدي البحث العلمي ، وضعف الدعم المادي المخصص له.

اتجاهات التعليم العالي العالمي:

حدد(Arthur , 2012: 3 – 4) أن هناك تسعة اتجاهات رئيسة تغير المشهد التعليمي العالمي وتشكل تحديات للجامعات:

- تغير طبيعة الوظائف ، واحتياج الطلاب إلى أن يكونوا قادرين على تحديث مهاراتهم طوال حياتهم المهنية.
- الطلب على التعليم المستمر وتدريب الشركات آخذ في الازدياد.
- مواجهة التعامل مع الزيادة العالمية في أعداد الطلاب.
- تتزايد المنافسة على جذب أفضل الطلاب.
- التمويل العام آخذ في التناقص كحصة من الإيرادات.
- يتجه تمويل الأبحاث بشكل متزايد نحو أفضل الجامعات.
- أصبحت بيئات التعلم الرقمية هي القاعدة.
- أصبح التعلم المدمج هو الطريقة الرئيسية للتعلم.
- الجامعات تتعاون مع بعضها أكثر ولكن بانتقائية متزايدة.

التعليم العالي في المملكة العربية السعودية:

بدأت مسيرة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية منذ عهد الملك عبد العزيز حينما قام بإرسال طلاب للدراسة في الجامعات المصرية ، ثم أنشئت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في مكة المكرمة عام ١٣٦٩هـ / ١٩٤٩م ، ومن بعد توالى إنشاء الكليات والجامعات وكانت في أول عهدها تتبع لوزارة المعارف ، وفي عام ١٣٩٥هـ تم إنشاء وزارة التعليم العالي. (www.almorsal.com. 10/11/2019)

نظرًا لتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي وحاجة البلاد إلى الكفاءات البشرية المتخصصة والكوادر الفنية والإدارية ، فقد حظي هذا النوع من التعليم بعناية واهتمام الحكومة ، ويعد عام ١٣٧٧هـ الموافق ١٩٥٧م علامة بارزة في تاريخ التعليم الجامعي والعالي بالمملكة العربية السعودية ، حيث تم إنشاء جامعة الملك سعود بالرياض ، فكانت بمثابة البداية الحقيقية للتعليم الجامعي والعالي ، وزاد الاهتمام بإنشاء الجامعات الحكومية في المملكة في السنوات الأخيرة ، حيث بلغ عددها حتى الآن (٣١) جامعة حكومية ، و(٩) جامعات أهلية (أبو عراد والغفيري ٢٠١٧م ص ص ١٦٨ – ١٦٩)

وظائف مؤسسات التعليم العالي:

يمكن أن استخلاص مجموعة من الوظائف مقسمة إلى المهام والوظائف الأساسية كما يلي:

- إعداد القوى البشرية ذات المهارات الفنية في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع وفي مختلف مواقع سوق العمل لبدء التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيقها.
- القيام بدور أساسي في البحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها العلمية والتكنولوجية والعمل على تطويرها.
- المشاركة في تقدم المعرفة وتشجيع القيم الأخلاقية والنهوض بالطبقات الاجتماعية التي تؤدي إلى التقدم الاقتصادي والاجتماعي.
- المشاركة في تحقيق التنسيق والتكامل بين التعليم الجامعي ومراحل التعليم العام من جهة ، وبين التعليم الفني والتكنولوجي من جهة أخرى وذلك بهدف الوصول إلى توازن مناسب بين المدخلات والمخرجات.
- إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة مستنيرة ، تضمن الحد الأدنى من التعليم لكل فئات المجتمع.
- المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات ، بما يتناسب وطموحات التنمية في المجتمع ، وزيادة قدرة التعليم على تغيير القيم والعادات غير المرغوب فيها ، لخدمة كافة قطاعات الإنتاج والخدمات الإدارية ، والقضاء على البطالة.
- إعداد القوى البشرية وتأهيلها وتدريبها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كافة المستويات والمهن ، وذلك عن طريق رفدها بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة للعمل المستهدف ، وبما يمكنها من التعايش مع العصر الرقمي ، وتطوير وسائلها محليا مع التركيز على العلوم وتطبيقاتها المختلفة ، وبالتالي ضمان وجود قاعدة دائمة من الموارد البشرية ورصيد مستمر من رأس المال البشري.
- تنمية الموارد العلمية والتكنولوجية واستغلالها.
- تنمية أساليب التفكير والتعبير وتنوعها لدى الأفراد ، بما يحقق اتصالهم بجذورهم الثقافية وانتمائهم الوطني الأصيل.
- الانفتاح على العالم الخارجي والاهتمام بالقضايا الدولية.
- نشر المعرفة وتأهيل الهوية الوطنية والقومية ، وتطوير الاتجاهات الفكرية الاجتماعية.
- إعداد الباحثين في مجالات البحث العلمي والتقني والإنتاجي المختلفة. (عبد الحي ، ٢٠٠٦ ، ص ص ١١- ١٩)

على الرغم من تعدد أهداف التعليم العالي وتنوعها ، إلا أن مضمون هذه الأهداف تركز حول ثلاثة وظائف رئيسة لمؤسسات التعليم العالي:

- إعداد القوى البشري.
- البحث العلمي (تطوير المعرفة).
- التنشيط الثقافي والفكري العام.

واقع البرامج التعليمية في الجامعات السعودية:

تصنف البرامج الدراسية الحالية إلى تسع مجالات رئيسة هي:

١. الفنون والعلوم الإنسانية
٢. العلوم الاجتماعية والصحافة والإعلام
٣. الأعمال والإدارة والقانون
٤. العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء
٥. تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات
٦. الهندسة والتصنيع والبناء
٧. الزراعة والحراجة ومصائد الأسماك والبيطرة
٨. الصحة والرفاه
٩. الخدمات (السياحة والترفيه والفنادق والمطاعم والخدمات المنزلية)

وقد لاحظ الباحث أن مجال البرامج الدراسية في الأعمال والإدارة والقانون حصل على المرتبة الأولى من حيث عدد الطلاب المسجلين فيه ، بينما حصل مجال البرامج الدراسية في الزراعة والحراجة ومصائد الأسماك والبيطرة ، على المرتبة الأخيرة من حيث عدد الطلاب المسجلين.

مبررات استحداث البرامج المستقبلية في الجامعات السعودية:

هنالك مبررات عديدة تستدعي استحداث برامج مستقبلية يتم من خلالها تحقيق أهداف الجامعة المرتبطة بأهداف القطاعات الأخرى في الدولة الجامعة ، ويمكن بيان هذه المبررات فيما يلي:

١. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م:

تعد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م أقوى الدوافع والمبررات لاستحداث برامج تعليمية مستقبلية في التعليم العام بوجه عام ، والتعليم العالي على وجه الخصوص والجامعات على نحو أخص ، حيث أشارت هذه الرؤية الاستراتيجية إلى أهمية قطاع التعليم ، وأنه من القطاعات الحيوية المرتبطة ارتباطا وثيقًا بالمجتمع ، وله صلة وثيقة بدفع عجلة الاقتصاد الوطني. ، ثم بيان التحديات التي تواجهه ، وصولًا إلى وضع أهداف محددة لتطوير قطاع التعليم (moe.gov.sa/ar/pages/vision2030.aspk)

أ. أهمية قطاع التعليم وعلاقته بتنمية الاقتصاد الوطني:

- يسهم التعليم في تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل إلى اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية والطاقات البشرية المبدعة والمنتجة.
- تعزز منظومة التعليم الاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة ، والبرامج والمشروعات المعززة للفرص الاستثمارية ، والمولدة للفرص الوظيفية.
- يسهم التعليم في تطوير رأس المال البشري ، والمساهمة في تحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل.

هناك من ينادي بوجوب التغلب على التسلسل الهرمي التقييمي القائم بين البحث العلمي والتدريس ، فالتعليم يجب أن يُمنح مكانة مناسبة ، أي يجب أن يتم جلبه على قدم المساواة مع البحث.(HoF Wittenberg , 2016)

ب. التحديات التي تواجه التعليم:

انطلق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م في بداية العام ١٤٣٧هـ ، بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة ، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم وبناء الأهداف للتعليم ، ومؤشرات قياس الأداء ، وكذلك بناء المبادرة التعليمية التربوية ، المحققة لبرنامج التحول الوطني ، وسأذكر أهم هذه التحديات المرتبطة بموضوع هذا البحث والتي شملتها رؤية المملكة ٢٠٣٠م ، على النحو التالي:

١. قلة توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية.
٢. ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار.
٣. ضعف المهارات الشخصية ، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.
٤. تدني جودة المناهج والاعتماد على طرق تدريس تقليدية وضعف مهارات التقويم لدى المدرسين.
٥. ضعف مواءمة مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل.

ولمعالجة هذه التحديات حددت رؤية ٢٠٣٠م أهداف عامة للتعليم ، نذكر منها ما له ارتباط بموضوع هذا البحث:

- ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
- تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم.
- تعزيز قدرة نظام التعليم والتدريب لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل. (moe.gov.sa/ar/pages/vision2030.aspk)

٢. ظهور الثورة الصناعية الرابعة:

أطلق مسمى الثورة الصناعية في المنتدى الاقتصادي العالمي في مدينة دافوس في سويسرا عام ٢٠١٦م ، على الحلقة الأخيرة من سلسلة الثورات الصناعية ، وتتميز هذه الثورة بدمج التقنيات التي تطمس الخطوط الفاصلة بين المجالات العادية والرقمية البيولوجية ، من خلال اختراق التقنية الناشئة في عدد من المجالات ، بما في ذلك الروبوتات ، والذكاء الاصطناعي ، وتقنية النانو ، والتقنية الحيوية ، وأنترنت الأشياء ، والطباعة ثلاثية الأبعاد ، والمركبات المستقلة وغيرها (https://www.naseej.com/ar/ , 11/8/2020). وبهذا يتعين على الجامعات باعتبارها مصنعًا للقوى البشرية مواكبة هذه الثورة من خلال تطوير البرامج التعليمية ، والنظر إلى المستقبل بتمكين القوى العاملة من المهارات والكفايات اللازمة لهذه الثورة الصناعية بالآتي:

- إعادة تدريب القوى العاملة وتدريبها وتطويرها ، لأن المسارات الوظيفية في ظل هذه الثورة تتغير باستمرار ، حيث إن سوق العمل سيتحول نحو الوظائف المختلطة التي تجمع بين العديد من المهارات ، مثل التسويق وتحليل البيانات والتصميم والبرمجة ، ووفقًا لأحدث الدراسات في هذا المجال ، من المتوقع أنه بحلول عام ٢٠٢٢م أن يبلغ متوسط ساعات العمل التي يؤديها البشر ٥٨٪ مقابل ٤٢٪ بواسطة الآلات.
- من المتوقع أن يكون الطلب في سوق العمل للمهنيين الذين لديهم مزيج من العلوم والتقنية مع العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- نظرًا لأن الجامعات هي الكيان الذي يقع على كاهله المسؤولية الأكبر في تزويد المجتمع بالخريجين المؤهلين للوظائف والأعمال التي تتطلبها احتياجات سوق العمل ، فمن الطبيعي أن تلعب الجامعات دورًا حيويًا من أجل تطوير مهارات الأجيال المقبلة أثناء عملية الانتقال إلى

الأعمال التقنية الحديثة الجديدة ، وهذا يتطلب هيكلة الجامعات بما فيها البرامج الدراسي https://www.naseej.com/ar/solutions/solution-by-sector/academic-(research-centers/ , 11/8/2020

- كان للتكنولوجيا - وسيظل - لها تأثير كبير على التعليم العالي ، رأى تقريبًا ثلثا المستطلعين من القطاعين العام والخاص في تقرير (The future of higher education: How technology will shape learning 2008) أن التكنولوجيا سيكون لها تأثير كبير على منهجيات التدريس خلال السنوات الخمس القادمة. في الحقيقة ، ستصبح التكنولوجيا عاملًا أساسيًّا في جذب الطلاب والشركاء من الشركات.

٣. احتياجات سوق العمل من القوى البشرية:

تتميز مؤسسات التعليم العالي والجامعات على وجه الخصوص ، بثلاث مزايا تنافسية مقارنة بكافة الكيانات في المجتمع وهي: أولًا أن لديها مخزون بشري من الخبرات التقنية الحديثة كل في مجال تخصصه العلمي ، وثانيًا أنها تتمتع بدرجة عالية من المصداقية في المجتمع ، خصوصًا في المجالات التي خضعت للمراجعة والتحكيم ، ثالثًا أن لديها وفرة في المهارات والامكانيات التي يمتلكها طلاب هذه المؤسسات. (العرقاوي وعجوز ٢٠١٩ ص ٩)

إن المورد البشري المؤهل الذي يمتلك الكفايات المناسبة هو أهم ما تمتلكه أي دولة من دول العالم ، إذ هو الذي ينفذ خطط الدولة في مداها القريب والمتوسط والبعيد ، وكذلك يعتمد عليه المجتمع في التطور ، والنهضة ، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ، وتدل التجارب الدولية في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، إلى أن الثروة الحقيقية للدول تتمثل في مواردها البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيها ، والتي أصبحت تسمى رأس المال البشري ، لذلك أولت خطط التنمية المتعاقبة في المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لتنمية الموارد البشرية ، من خلال دعمها للنمو المستمر في جميع مراحل التعليم ، لا سيما التعليم العالي ، وكانت النتيجة زيادة كبيرة في توظيف السعوديين ، وارتفاعًا منتظمًا في مستوى المهارات والإنجازات المهنية للقوى العاملة السعودية.

على الرغم من الجهود الكبيرة على المستويات كافة التي بذلتها الجامعة السعودية في تحقيق أهدافها ، وفق الخطة الكلية للدولة وبدعم وتشجيع مستمر من الدولة ، إلا أن الطموح ما زال كبيرًا ومستمرًا في إعداد وتدريب القوى العاملة للدولة ، نظرًا للتطورات والتغيرات المتلاحقة التي يواجهها

سوق العمل نتيجة لمؤثرات داخلية وخارجية عديدة ، وإن العديد من الدراسات أثبتت أن منظومة التعليم والتدريب لسوق العمل الحالية تعاني العديد من أوجه الخلل ، حيث وجد أن ٧٥٪ من الخريجين من أصحاب التخصصات النظرية ، بينما النسبة الباقية ٢٥٪ فقط من خريجي التخصصات العلمية والتطبيقية ، وفي مقابل هذه الأرقام نجد أن سوق العمل يحتاج ٨٥٪ من الخريجين في التخصصات العملية ، و١٥٪ من الأقسام النظرية ، كما أن الأقسام العلمية تعاني من نقص واضح في الطاقة الاستيعابية وتدني كفاءتها ، فضلًا عن عدم التركيز على المهارات التطبيقية التي يحتاجها سوق العمل ، كما تعاني الجامعات من نقص واضح في الأقسام والتخصصات التي تتمتع فيها المملكة بميزة نسبية عالية ، كالبترول وانتاج وتوزيع الطاقة ، والتحلية ، والطاقة الشمسية ، وتقنية الاتصالات ، والتقنية الحيوية ، وتقنيات الري. (محبوب ٢٠٠٦م).

مجالات البرامج الدراسية المستقبلية في الجامعات السعودية:

من دراسة واقع البرامج الدراسية في الجامعات السعودية ، يمكن القول إن هنالك مجالات برامج دراسية مستقبلية ينبغي الإسراع في استحداثها وطرحها للطلاب ، خاصة وأن هذه البرامج المستقبلية مما تتمتع فيها المملكة العربية السعودية بمزايا خاصة ، ومن هذه البرامج الدراسية:

- الثروة المعدنية.
- الثروة السمكية.
- إنتاج البترول.
- الطاقة وتحلية المياه.
- الطاقة الشمسية.
- تقنية الاتصالات والمعلومات.
- التقنية الحيوية.
- الخدمة الاجتماعية.
- التنمية المستدامة.
- الخدمات اللوجستية.

الإطار الميداني للبحث:

مجتمع البحث:

تم اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية السعودية بمنطقة مكة المكرمة مجتمعًا للبحث لتوفر خصائص موضوعية فيها من حيث اشتمالها على جامعتين عريقتين (جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى) وجامعتين حديثتين (جامعة الطائف وجامعة جدة) ، وبلغ العدد الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في هذه الجامعات (١٦٧٣٤) والجدول رقم (١) يبين مجتمع البحث.

جدول (١)

يبين المجتمع العام للبحث موزع حسب الجامعات

اسم الجامعة	ذكور	إناث	المجموع
الملك عبد العزيز	٣,٦٠٥	٣,٩٢٢	٧,٥٢٧
أم القرى	٢,٧٧٨	٢,١٢٨	٤,٩٠٦
الطائف	١,٥٤٧	١,٢٣٣	٢,٧٨٠
جدة	٩٢٩	٥٩٢	١,٥٢١

وزارة التعليم، التقرير السنوي ٢٠١٩م

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (٧٠٠) عضو هيئة تدريس من مجتمع البحث ، بنسبة ٤٪ ، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث ، حيث تم من خلالها جمع البيانات والمعلومات من عينة البحث ، والاستبانة هي أداة لتجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة عن طريق ما يقرره المستجيبون كتابة في إجاباتهم عن الأسئلة التي تتضمنها الاستبانة. (عطيفة ٢٠١٢ ص ٢٨٦)

اشتملت الاستبانة على خمسة محاور:

- المحور الأول: السياسة التعليمية ، واحتوى على سبع عبارات.
- المحور الثاني: هيئة التدريس ، واحتوى على إحدى عشرة عبارة.
- المحور الثالث: المعامل: واحتوى على ست عبارات.

- المحور الرابع: واحتوى على تسع عبارات.
- المحور الخامس: واحتوى على طلب كتابة مقترحات برامج مستقبلية.

تم اختيار مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي في خيارات الإجابة على كل عبارة من عبارات الاستبانة في أربعة محاور من محاورها كالتالي:

- أوافق بشدة: تعني أن العبارة صحيحة ، وأن المطلوب تم أداؤه بشكل كامل.
- أوافق: تعني أن العبارة صحيحة في أغلب الأحيان ، وأن المطلوب تم أداؤه بشكل جيد عمومًا.
- صحيح لحد ما: تعني أن نسبة الأداء متوسط.
- لا أوافق: تعني أن المطلوب تم أداؤه بنسبة ضعيف ، أو لم ينفذ في معظم الأحيان.
- لا أوافق بشدة: تعني أن المطلوب تم أداؤه بنسبة ضئيلة ، أو نادرًا ما تم أداؤه.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صلاحية أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان ، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم سبعة محكمين من المتخصصين في المجال ، وذلك لتقدير مدى مناسبة الاستبيان للهدف الذي وضع من أجله ، والشكل العام للاستبيان وتقسيمه إلى محاور وترتيب مفرداته بموضوع الدراسة ، ووضوح الصياغة اللفظية للمفردات ، ثم أجرى الباحث التعديلات المقترحة من المحكمين ، وقد أقر المحكمين بصدق الاستبيان في صورته النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام أسلوب إعادة التطبيق ، حيث أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم عشوائيًّا ، وتم حساب الارتباط بين درجاتهم في التطبيق الأول والثاني ، وكان معامل الثبات ٩٧٪ مما يعكس ثبات عال للاستبيان كأداة بحثية وتناسب أهداف الدراسة.

تطبيق الاستبيان:

طبقت الاستبانة على عينة عشوائية قوامها ٧٠٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية السعودية بمنطقة مكة المكرمة ، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة.

الاساليب الاحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)

عرض وتحليل ومناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما المتطلبات المتعلقة بالسياسة التعليمية للجامعات الأربع؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ف) لعبارات المحور الأول من الاستبانة ، وجاءت النتيجة كالتالي:

جدول (٢)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
١	تسعى الجامعة لتقديم البرامج التعليمية التي تتسق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠	٤,٥٠	٤١,.	٠,٠١	دالة	الأولى
٢	تشجع الجامعة الكليات على التميز العلمي	٤,٢٢	٧٣,.	٠,٠٤	دالة	الخامسة
٣	تؤكد الجامعة على ربط البرامج التعليمية بسوق العمل	٤,٣٦	٥٣,.	٠,٠٥	دالة	الثالثة
٤	تسعى الجامعة على ربط البرامج التعليمية بالخطة العامة للدولة	٤,٥٠	٤١,.	٠,٠١	دالة	الأولى
٥	تهدف الجامعة إلى إجراء البحوث العلمية	٤,٠١	٨٦,.	٠,٠٦	دالة	السادسة
٦	تهدف الجامعة إلى خدمة المجتمع	٤,٢٣	٧٣,.	٠,٠٤	دالة	الرابعة
٧	تسعى الجامعة لرفع كفايات خريجيها	٤,٣٨	٥٣,.	٠,٠٣	دالة	الثانية
نتيجة المحور الكلية		٤,٥٠	٤١,.	٠,٠١	دالة	

يتضح من الجدول أعلاه أن العبارتين رقم (١) تسعى الدولة لتقديم البرامج التعليمية التي تتسق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م ، ورقم (٤) تسعى الدولة على ربط البرامج التعليمية بالخطة العامة للدولة ، أحرزتا المرتبة الأولى ، وهذه النتيجة تتوافق وما يجري عليه العمل في الوقت الحالي في مجال التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة ، حيث تعد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م مشروع استراتيجي لكافة قطاعات الدولة وبالأخص قطاع التعليم ، كما أن الجامعة باعتبارها واحدة من المؤسسات التي يقع على عاتقها خدمة المجتمع ، وتأهيل وتدريب القوى العاملة في المؤسسات العامة والخاصة بالدولة ، وقد أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠م بصورة واضحة على أن قطاع التعليم من القطاعات الحيوية المرتبطة ارتباطا وثيقًا بالمجتمع. (www.moe.gov.sa/ar/pages/vision2030.aspk).

أما العبارة رقم (٥) تهدف الجامعة إلى إجراء البحوث العلمية ، فحصلت على المرتبة السادسة ، وهذا يدل على أن إجراء البحوث العلمية مازال يحتاج إلى مزيد من اهتمام الجامعات ، خاصة وأن البحث العلمي يعد من أهداف الجامعة. وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الرويلي ، والتي أشارت إلى أن أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي هي تحدي البحث العلمي ، وضعف الدعم المادي المخصص له ، الرويلي ٢٠١٤. وفي هذا الصدد حوى تقرير وزارة التعليم لسنة ٢٠١٩ مبادرة خاصة بالبحث العلمي ، سميت برنامج البحث العلمي والتطوير في الجامعات R&D ، وهي مبادرة لتحفيز الجامعات في المملكة على البحث والابتكار ، ونقل المعرفة التقنية ، ورفع مستوى التنافسية ، ومن أهدافها تطوير المواهب والقدرات البشرية في مجال الأبحاث العلمية والتطوير ، وإقامة شراكات بين المنظمات العالمية البارزة والقطاع الخاص وبين الجامعات ، ومن أهدافها كذلك تحديث بيئة البحث العلمي.

بناء على النتيجة العامة لهذا المحور ، يتضح توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية انطلاقا من السياسة التعليمية للجامعة.

السؤال الثاني: ما المتطلبات المتعلقة بهيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ف) لعبارات المحور الثاني من الاستبانة ، وجاءت النتيجة كالتالي:

جدول (٣)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
١	توجد بالجامعة أعداد مناسبة من أعضاء هيئة التدريس	٤,٥٠	٤١,٠	٠,٠١	دالة	الأولى
٢	تخصصات أعضاء هيئة التدريس تحقق رؤية الجامعة المستقبلية	٤,٥٠	٤١,٠	٠,٠١	دالة	الأولى
٣	تسعى الجامعة لتطوير الكفايات العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس	٤,٤٨	٤٦,٠	٠,٣٤	دالة	الثالثة
٤	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بالاستعداد الكافي لتقبل البرامج التعليمية المستقبلية	٤,٤٩	٤٧,٠	٠,٠١	دالة	الثانية
٥	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الكفايات اللازمة لتدريس البرامج التعليمية المستقبلية	٤,٤٩	٤١,٠	٠,٠١	دالة	الثانية
٦	تسعى الجامعة لإثراء الهيئة التعليمية بكفاءات علمية متميزة	٤,٤٨	٤٣,٠	٠,٠٢	دالة	الثالثة

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
٧	تسعى الجامعة لاستقطاب الكفاءات العلمية المتميزة	٤,٥٠	٤١,.	٠,٠١	دالة	الأولى
٨	تتوفر بيئة تعليمية حديثة ومرنة لأعضاء هيئة التدريس	٤,٤٦	٤٥,.	٠,٠٣	دالة	الرابعة
٩	توظف الجامعة التقنيات الحديثة لإثراء العملية التعليمية	٤,٤٩	٤٩,.	٠,٠١	دالة	الثانية
١٠	توفر الجامعة فرص مستمرة ومتنوعة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس	٤,٣١	٤٣,.	٠,٠٥	دالة	السابعة
١١	تسير الجامعة وفق خطة وحدة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس	٤,٣٣	٤٤,.	٠,٠٤	دالة	السادسة
النتيجة الكلية للمحور		٤,٤٨	٤٦,.	٠,٠١	دالة	

يتضح من نتيجة الجدول أعلاه العبارتين رقم (١) توجد أعداد مناسبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ورقم (٢) تخصصات أعضاء هيئة التدريس تحقق رؤية الجامعة المستقبلية حصلتا على المرتبة الأولى ، وهذا يؤكد اهتمام الجامعة بالهيئة التعليمية من حيث العدد والتأهيل المناسب ، وهو ما انعكس على إمكانية استحداث برامج تعليمية مستقبلية تحقق رؤية الجامعة وأهدافها المرتبطة بالأهداف العامة للدولة ، وتعزز النتيجة الكلية لهذا المحور هذا القول ، فهيئة التدريس ذات الكفايات العالية له دور أساسي تصميم وإعداد وتنفيذ البرامج التعليمية المستقبلية.

السؤال الثالث: ما المتطلبات المتعلقة بمعامل الجامعات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ف) لعبارات المحور الثالث من الاستبانة ، وجاءت النتيجة كالتالي:

جدول (٤)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
١	تتوفر بالجامعة معامل مناسبة	٤,٠٩	٤٦,.	٠,٠٣	دالة	الثالثة
٢	يتم تزويد المعامل بأجهزة حديثة	٤,٤٤	٤٤,.	٠,٠٣	دالة	الأولى
٣	توجد كوادر فنية على قدر مناسب من الكفاءة	٤,٠٥	٤٧,.	٠,٠٤	دالة	الرابعة
٤	تتناسب مساحات المعامل مع أعداد الطلاب في التدريس العملي	٤,٠١	٤٩,.	٠,٠٦	دالة	الخامسة
٥	يتم تدريب الكوادر الفنية بصورة مستمرة	٤,٠١	٤٩,.	٠,٠٦	دالة	الخامسة
٦	يتم تدريب الطلاب على استخدام محتويات المعامل	٤,٣٨	٤١,.	٠,٠٣	دالة	الثانية
النتيجة الكلية للمحور		٤,٤٨	٤٠,.	٠,٠٢	دالة	

من الجدول أعلاه يتضح أن العبارة رقم (٢) يتم تزويد المعامل بأجهزة حديثة ، قد أحرزت المرتبة الأولى ، فالمعامل من التجهيزات والمتطلبات المهمة في تنفيذ الجوانب العملية للمقررات الدراسية ، أما العبارة رقم (٥) فقد حققت المرتبة الخامسة في هذا المحور ، فالتدريب المستمر يمكن العاملين في المعامل من تجويد العمل وتنفيذ الخطة الدراسية للجوانب العملية للمقررات الدراسية ، الأمر الذي يقوي ويعزز مهارات الخريجين وتمكنهم من أداء مطلوبات وظائفهم بصورة مثلى ، عليه فإن المعامل تعد من المتطلبات المهمة التي تؤكد على استحداث البرامج الدراسية المستقبلية ، وهو ما أوضحته النتيجة الكلية لهذا المحور

السؤال الرابع: ما المتطلبات المتعلقة بمصادر المعرفة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ف) لعبارات المحور الرابع من الاستبانة ، وجاءت النتيجة كالتالي:

جدول (٥)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
١	يتوفر بالجامعة مبنى مناسب للمكتبة	٤,٤٩	٤٩,.	٠,٠١	دالة	الأولى
٢	توجد أعداد كافية من المراجع العلمية للبرامج التعلمية	٤,٤٨	٤٧,.	٠,٠٢	دالة	الثانية
٣	توجد أعداد كافية من المراجع العلمية للبرامج التعلمية	٤,٤٦	٤٥,.	٠,٠٣	دالة	الرابعة
٤	تمتاز المراجع والدوريات العلمية بالحداثة	٤,٠٣	٤٩,.	٠,٠٥	دالة	السادسة
٥	يتم الحصول على المراجع والدوريات بسهولة ويسر	٤,٤٣	٤٦,.	٠,٠٤	دالة	الخامسة
٦	توفر المكتبة قواعد البيانات المهمة	٤,٤٦	٤٥,.	٠,٠٣	دالة	الرابعة
٧	توجد بالمكتبة أماكن مناسبة للبحث والاطلاع	٤,٤٧	٤٧,.	٠,٠٣	دالة	الثالثة
٨	يقدم موظفو المكتبة المساعدة اللازمة للطلاب والباحثين	٤,٤٩	٤٩,.	٠,٠١	دالة	الأولى
٩	تساعد بيئة المكتبة على الاطلاع والبحث	٤,٤٨	٤٨,.	٠,٠٢	دالة	الثانية
النتيجة الكلية للمحور		٤,٤٢.	٤٠,.	٠,٠٣	دالة	

يتضح من الجدول أعلاه أن العبارتين رقم (١) يتوفر بالجامعة مبنى مناسب للمكتبة ، ورقم (٨) يقدم موظفو المكتبة المساعدة اللازمة للطلاب والباحثين قد حصلتا على المرتبة الأولى ، وهذا يدل على اهتمام الجامعات بالمكتبة وما تحويه من مصادر معلومات سواء كانت ممثلة في المراجع الورقية أو المصادر الإلكترونية ، فالجامعة ترتكز على ثلاثة أضلاع أساسية تمثلها الأستاذ والطالب والكتاب ، وأكدت النتيجة الكلية لهذا المحور توفر متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية ،

كما أكد هذه النتيجة ما ورد في تقرير وزارة التعليم لسنة ٢٠١٩م: ١٢٣ ، من حيث أن المملكة العربية السعودية تمتلك أكبر منصة مصادر معرفة في العالم ، والذي يتضمن عدد غير محدود من المصادر والمراجع في مختلف المجالات العلمية.

مقارنة نتائج الجامعات الأربعة

جدول (٦)

اسم الجامعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١	النتيجة	المرتبة
الملك عبد العزيز	٣,٧٣	٣٤,.	٠,٠١	دالة	الأولى
أم القرى	٣,٧١	٣٦,.	٠,٠٣	دالة	الثانية
الطائف	٣,٦٩	٣٧,.	٠,٠٤	دالة	الثالثة
جدة	٣,٦٢	٣٩,.	٠,٠٦	دالة	الرابعة

من الجدول أعلاه ، من خلال النتيجة يتضح التناسب الطردي بين عمر الجامعة والمتوسطات الحسابية فجاءت جامعة الملك عبد العزيز في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٣ ، وهذا يرجع إلى أنها من الجامعات ذات التاريخ العريق في المملكة العربية السعودية تليها جامعة أم القرى بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧١ فجامعة الطائف ثم أخيرًا جامعة جدة بمتوسط حسابي ٣,٦٢ كونها جامعة ناشئة وهي أحدث الجامعات التي أنشئت مؤخرًا إذ لم يتعدى عمرها سبع سنوات.

الخلاصة والتوصيات:

توصل البحث إلى أهم النتائج التالية:

١. تشجع وزارة التعليم الجامعات على ضرورة تطوير برامجها الدراسية ، واستحداث برامج دراسية مستقبلية ، تنفيذًا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م ، والتي أكدت على مشاركة قطاع التعليم في تنفيذ الخطة العامة للدولة وفق هذه الرؤية.

٢. وجود مجالات واعدة للبرامج الدراسية المستقبلية في مختلف المجالات مما تتميز به المملكة العربية السعودية على غيرها من دول العالم.

٣. توفر متطلبات حقيقية للبرامج الدراسية المستقبلية في الجامعات السعودية في النواحي التالية:

- السياسة التعليمية للجامعات السعودية محفزة وداعمة بقوة للتطوير والتميز العلمي ، وتحقيق أعلى معايير الجودة ، وصولًا للاعتماد والتصنيف الدولي المستحق لهذه الجامعات.

- وجود هيئة تدريسية مناسبة لديها رغبة في التطوير العلمي وتمتلك مستوى عاليًا من الكفايات اللازمة لوضع وتنفيذ البرامج الدراسية المستقبلية.
- تتمتع الجامعات السعودية بمصادر معرفة تقليدية وحديثة في كل المجالات العلمية تقدم المساندة والدعم للبرامج الدراسية المستقبلية.
- وجود معامل تعليمية على درجة مناسبة من التجهيزات التي تمكن من تنفيذ الجوانب العملية في البرامج الدراسية المستقبلية.

توصيات البحث:

يوصي البحث بالآتي:

١. أن تضع الجامعات السعودية السياسات التعليمية المناسبة التي تمكن الكليات والمعاهد والمراكز من استحداث برامج دراسية مستقبلية.
٢. أن تشجع الجامعات الهيئة التعليمية بها على تصميم البرامج الدراسية المستقبلية من خلال عقد الدورات التدريبية المستمرة ، مع استصحاب التجارب الدولية الناجحة في هذا الشأن.
٣. رفد المكتبات الجامعية بالمصادر والمراجع التقليدية والحديثة.
٤. توفير البيئة المناسبة للبحث العلمي في مباني المعامل ومصادر المعرفة بالجامعات.
٥. تحديث التجهيزات المعملية التي تمكن من تفعيل الجوانب العملية في البرامج الدراسية المستقبلية.
٦. التحديث المستمر للبرامج والانشطة والمبادرات من خلال توفر المرونة الازمة في الخطط الاستراتيجية للجامعات وفي متطلبات العمل والسوق الحالية
٧. بذل الجهود للارتقاء بتصنيف الجامعات السعودية في مختلف نظم التصنيف للجامعات حول العالم.

مقترحات البحث:

يقترح البحث إجراء البحوث التالية تكملة للصورة المثلى للبرامج الدراسية المستقبلية:

١. دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال البرامج الدراسية المستقبلية.
٢. كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وعلاقتها بالبرامج الدراسية المستقبلية.
٣. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البرامج الدراسية المستقبلية في الجامعات السعودية.
٤. دراسة مقارنة بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس واصحاب العمل حول متطلبات البرامج التعليمية المستقبلية

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الغفيري ،أبو عراد؛ علي. صالح ؛ بن علي. أحمد (٢٠١٧). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

بدران ، شبل.(٢٠١٧). *التعليم في مجتمع المعرفة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العقيل ، عبد الله بن عقيل (٢٠١٣). *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. الطبعة العاشرة. الرياض: مكتبة الرشد

عبد الحي ، رمزي أحمد (٢٠٠٦) *التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة* ، ط ٤ ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.

عطيفة ، حمدي أبو الفتوح (١٩٩٢). *منهجية البحث العلمي*. مصر: دار الوفاء. المنصورة.

عمر ،أحمد مختار (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الرويلي ، نواف بن عبد الله (٢٠١٧). واقع تطوير التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية. *مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية*. المجلد الأول. العدد الأول

عبدالرازق ، فاطمة زكريا محمد.(٢٠١٩) سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*. المجلد ١٩. العدد ١٣٩.ص ص. ٢٧٦ – ١٩٩

محبوب ، عبد الحفيظ عبد الرحيم (٢٠٠٦). مجلة آراء حول الخليج. واقع ومستقبل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الثالث عشر لوزراء التعليم العالي العرب. الإمارات العربية المتحدة: أبوظبي. ٢٠١١.

وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية. تقرير ٢٠١٩.

وزارة التعليم العالي. الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Al-Ghafiri, Abu Arad; Ali. Valid ; Ben Ali. Ahmed (2017). The education system in the Kingdom of Saudi Arabia. Dammam: Al-Mutanabi Library.

Badran, Shebel. (2017). Education in the Knowledge Society. Alexandria: University Knowledge House.

Al-Aqeel, Abdullah bin Aqeel (2013). Education policy and system in the Kingdom of Saudi Arabia. 10th edition. Riyadh: Al-Rashed Library.

Abdel-Hay, Ramzi Ahmed (2006) Higher Education and Development A Critical Perspective with Comparative Studies, 4th Edition, Alexandria: Dar Al-Wafaa for Dunia for Printing and Publishing.

Attifa, Hamdi Abul-Fotouh (1992). Scientific research methodology. Egypt: Dar Al-Wafa. Mansoura.

Omar, Ahmed Mukhtar (2008). Dictionary of Contemporary Arabic Language. Cairo: The World of Books.

Al-Ruwaili, Nawaf bin Abdullah (2017). The reality of developing university education and its challenges in some Saudi universities. Al-Jouf Journal of Social Sciences. First volume. The first issue

A.Razek, Fatima Zakaria Mohamed (2019) Alternative scenarios for developing Egyptian public university policies in light of the Fourth Industrial Revolution. Culture Association for Development. Vol 19. Issue 139. p. P. 276--199

Mahboub, Abdel Hafeez Abdel Rahim (2006). Opinions about the Gulf magazine. The reality and future of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia.

Thirteenth Conference of Arab Ministers of Higher Education. United Arab Emirates: Abu Dhabi. 2011.

Ministry of education. Saudi Arabia. 2019 report.

Ministry of Higher Education. Future plan for university education in the Kingdom of Saudi Arabia

المراجع الأجنبية: References

Arthur, D. Little (2012) *Global e-Learning Investment Review.* Analysis. IBIS Capital.

Dustin, Swanger (2018) *The Future of Higher Education in the U.S.* Issues Facing Colleges and Their Impacts on Campus. http://hdl.handle.net/1951/70492.

HoF, Wittenberg (2016) *Current and Future Trends in Higher Education.* Austrian Federal Ministry for Education. Science and Culture

The future of higher education:How technology will shape learning. A report from the Economist Intelligence Unit Sponsored by the New Media Consortium 2008

المراجع الالكترونية: Electronic references

http:// www.almorsal.com 10/11/2019

http:// www.aafaq.kfupm.edu.sa./news

http://www.blog.naseem.com

Alrubaian, Abdullah , Al-Zahrani, Fawziah . (2023). In-service training needs for learning disabilities teachers at the elementary school , *Journal of Educational Science 9*(3), 303 - 348

In-service training needs for learning disabilities teachers at the elementary school

Dr. Abdullah Ali Alrubaian
Associate professor,
Department of special education
Colleges of Education Qassim university
alrubaian@qu.edu.sa

Fawziah Khaled Al-Zahrani
Master of Special Education
Qassim University
fooooz1405@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the most important In-service training needs that teachers of learning disabilities in Qassim region; to identify the differences shown by demographic variables (nature of work - gender - academic qualification - number of years of experience - number of training courses) in educators' perspectives; and to develop a proposed concept for training programs for teachers of learning disabilities in light of their training needs. To achieve these goals, the researchers used the descriptive approach; The questionnaire also used the training needs of teachers with learning disabilities at the elementary school from the point of view of teachers as a data collection tool. The study population consisted of all male and female teachers, supervisors, and school principal who deal with students with learning disabilities in elementary school in Qassim region, whose number is (203).The basic sample of the study consisted of (173) Educationally. The results showed that the sample members agree to a very high degree that there is a need for in-service training for teachers of learning disabilities in the Qassim region. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in the assessment of the training needs of teachers of learning disabilities between the viewpoints of the study sample with different variables (number of years of experience, number of training courses).

Keywords: In-service training, Teachers of learning disabilities.

الربيعان، عبدالله، الزهراني، فوزية. (٢٠٢٣) . الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣) ، ٣٠٣ - ٣٤٨

الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

د. عبدالله بن علي الربيعان[١] أ. فوزية بنت خالد الزهراني[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة التي يحتاجها معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم؛ والتعرف على الفروق التي تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (طبيعة العمل -الجنس-المؤهل الأكاديمي - عدد سنوات الخبرة - عدد الدورات التدريبية) من وجهات نظر التربويين. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، كما استخدما استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم. وتكوَن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وقائدي وقائدات المدارس الذين يتعاملون مع فئة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم ، والبالغ عددهم (٢٠٣) ، وقد تكونت العينة الأساسية للدراسة من (١٧٣) تربويا. واظهرت النتائج أن أفراد العينة موافقون بدرجة عالية جدًّا على أن هناك حاجة للتدريب في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم بين وجهات نظر عينة الدراسة باختلاف متغيري (عدد سنوات الخبرة ، وعدد الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية ، في أثناء الخدمة ، معلمي صعوبات التعلم.

(١) أستاذ التربية الخاصة المشارك- قسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة القصيم, alrubaian@qu.edu.sa

(٢) ماجستير التربية الخاصة - جامعة القصيم، fooooz1405@gmail.com

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية أهميةً كبرى لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، فقد صدر تعميم وزير التعليم في ١٤١٦/٤/٢٢ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي (١٤١٦-١٤١٧) لدى البنين ، (١٤١٧-١٤١٨) لدى البنات ، وكان من أهم أهداف هذه البرامج تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (المعدي وآخرون ، ٢٠١٥). وفي الوقت نفسه اهتمت المملكة العربية السعودية بمعلم صعوبات التعلم وبذلت جهودًا كبيرةً في تطويره والاهتمام به؛ بهدف رفع كفاءته التعليمية والتخصُّصيَّة ، وتطوير قدراته المهنية في ضوء مفهوم الكفايات والمهارات والمتغيرات المعاصرة ، كما سعت المملكة سعيًا حثيثًا لتقويم وتطوير برامج التربية الخاصة والبرامج التدريبية بما يتواكب مع التطورات والمستجدات العالمية (البلوي ، ٢٠١٩). فالتعليم الذي يقدِّمه معلم صعوبات التعلم يختلف عمَّا يقدِّمه معلمو طلبة التعليم العام ، مما يستدعي تدريبه تدريبًا نوعيًّا في ضوء تعدد أدواره ومهامه لتقديم أفضل الخدمات التعليمية لطلابه؛ فمعلم صعوبات التعلم يتحمَّل العديد من المسؤوليات والأدوار ، كالتشخيص والتدريس الفردي والقياس والتقويم وتطبيق الاختبارات للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، الأمر الذي يتطلَّب منه أن يكون على قدرٍ كافٍ من الإعداد الجيِّد والتَّدريب المستمر للقيام بعمله على أكمل وجه (البدر ، ٢٠١٠).

من هذا المنطلق تظهر الحاجة الماسة للبرامج التدريبية التي تلبي الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم لسد الثغرات في مهاراته ومعارفه سواء كانت قبل أو في أثناء الخدمة (البتال ، ٢٠٠٥؛ الخطيب ، ٢٠١٦) ،كما أن عدم وجود برامج تدريبية تطويرية تلبي احتياجات المعلمين تعد من أهم العقبات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم وتدفعهم لترك مهنة تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم والانتقال إلى وظيفة أخرى(المعمرية والظفري ، ٢٠١٨)؛ الأمر الذي جعل المشكلة الأساسيَّة لمعلمي صعوبات التعلم تتجلَّى في نقص البرامج التدريبية والوقوف على الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم ، وهذا ما توصلت إليه)بخش ، ٢٠٠٩) أن التدريب الفعَّال هو الذي يجعل المتطلبات التدريبية للمعلمين تشكِّل أهم الشروط الأساسيَّة لنجاح التدريب ، ويتيح الفرصة المناسبة للمعلمين في اختيار الأهداف والبرامج التدريبية لأنفسهم.

ويشكِّل التدريب المهني لمعلمي صعوبات التعلم ضرورة ملحة في عصرٍ تتطور فيه المعارف والتقنيات تطورًا سريعًا؛ لذا فقد وضعت هذه التغيرات السريعة المعلمَ أمام مهمات وحاجات جديدة لا بد من اكتسابها لأجل مواكبة سرعة التغيير العلمي والتقني ، فالتدريب يعد شرطًا رئيسًا في سبيل تطوير الكفايات والمهارات والمعارف التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم في الميدان لأجل القيام بواجباته ومهامه الوظيفية على أكمل وجه (البلوي ، ٢٠١٩) ، ولكي نصل لأهداف التدريب المرجوة

فإنَّ الأمر يتطلَّب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المجالات المعرفية والمهارية والاتجاهات السلوكية المختلفة (الطراونة ، ٢٠١١). فيُعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم هو نقطة البدء في تخطيط البرامج التدريبية؛ (المعمرية والتاج ، ٢٠١٧). ولقد أثبتت العديدُ من الدراسات أنَّ تحديد الاحتياجات التدريبية بطرقٍ علمية يساعد في الحد من تقديم برامج تدريبية عشوائية لا تتناسب مع احتياجات المعلمين الحقيقية؛ الذي يفتح المجال لمشاركة الأفراد غير المعنيين في هذه البرامج مما يترتَّب عليه فشلًا لها (الطراونة ، ٢٠١١). تأتي أهمية التدريب من الدور الذي يؤديه في تنمية وتطوير الأيدي العاملة بمستوياتها كافة ، ودوره في تزويد تلك الأيدي بمستجدات وخبرات يلزم الاحاطة بها ، خصوصًا ونحن نعيش في عالم متجدد ، سريع التغير والتطور (الكلالدة ، ٢٠١٨)

وبناءً على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم ، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

إن نجاح عملية التدريس تتوقف بشكل مباشر على إعدادِ المعلم إعدادًا جيِّدًا ، فالمعلم الذي يتميَّز بالكفاءات والخبرات والمهارات التدريسيَّة سواء كانت (معرفيَّةَ أو أدائيَّة) تلك المهارات التي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاءة ، وحتى تكون عملية تدريب معلمي المرحلة الابتدائية ناجحة وتحقِّق الأهداف المرجوة؛ فلا بد أن تقوم على أسسٍ علمية تستند إلى أخذ رأي المعلمين ، والقادة ، والمشرفين عليهم في المجالات التي يحتاجون فيها لمزيد من التَّدريب (جوهاري ، ٢٠١٨) ، وللدور الفعَّال الذي يقوم به قادة المدارس والمشرفين التربويين في نمو أداء المعلمين وتطويره ؛كونهم على اتِّصال دائم بالمعلمين ، ومتابعتهم ميدانيًا ، ومعرفتهم للجوانب الإيجابيَّة والسلبيَّة التي يتَّسم بها أداؤهم المهني من خلال الزيارات الصفية والإشرافية التي يتم فيها تقييم الأداء الفعلي للمعلمين والتَّعرف على نقاط القوة والضعف داخل غرفة الصف ، ومن ثم هم الأقدر على تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين (أبا حسين والرزيحي ، ٢٠١٦؛ قاسم ، ٢٠١٤) ، وقد أشار العديد من الباحثين أمثال (Kosgei , 2015 ؛ Lee et al. , 2014) إلى أهمية مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية؛ لأنَّ هذه المشاركة تعكس الواقع الذي يواجهه المعلم يوميًّا.

وتُظِهر نتائج العديد من الدراسات أهمية تدريب المعلمين على كيفية التَّعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليس فقط من الناحية المعرفيَّة والأكاديميَّة ، وإنَّما —أيضًا- من الناحية النفسية ، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم السلوكية ، والتعاون مع الأسرة في تطوير ، وتحسين ذوي صعوبات التعلم ، فدور المعلم في ذلك يعتبر دورًا أساسًا (الحارثي ،٢٠١٥؛ Rozek & Stobäus , 2016).

كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (البلوي ، ٢٠١٤؛ الفقيه ،٢٠١٧) أنَّ هناك تفاوتًا كبيرًا في قدرات معلمي صعوبات التعلم ، وأنهم يحتاجون إلى التدريب المستمر لتطوير كفاياتهم المهنية ، ومهاراتهم التدريسية ، ولتحسين مستوى أدائهم. وأشار المعلمون أنفسهم إلى عدة احتياجات تدريبية ، واقتراحات لتحسين الكفايات المهنية لهم وتطوير عملهم من خلال برامج تدريبية ملائمة لسد النقص الحاصل لديهم.

ويتَّضح مما سبق أنَّ برامج التدريب في أثناء الخدمة لا تقوم بوظيفتها في تلبية الاحتياجات التدريبية الفعليَّة لمعلمي صعوبات التعلم ، وربما يكون ذلك عائدًا لوجود فجوة بين الاحتياجات التدريبية الفعليَّة ، والبرامج المقدمة في الوقت الحالي؛ مما يتطلَّب أهمية مشاركة كل الفئات ذات الصلة بعمليَّة التدريب لتحديد الاحتياجات التدريبية (أبا حسين والرزيحي ،٢٠١٦).

أسئلة الدراسة:

١. ما الاحتياجات التدريبيَّة في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين؟
٢. إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير طبيعة العمل (معلم ، وقائد مدرسة ، ومشرف تربوي)؟
٣. إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟
٤. إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس تربوي ، وبكالوريوس/دبلوم تربية خاصة ، ودراسات عليا)؟
٥. إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، ومن (٥ – ١٠) سنوات ، وأكثر من ١٠ سنوات)؟
٦. إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات ، ومن (٥ – ١٠) دورات ، وأكثر من ١٠دورات)؟

أهداف الدراسة:

تَهدف هذه الدراسة إلى:

التَّعرف على أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلمي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في منطقة القصيم. والتَّعرف على الفروق التي تظهرها المتغيرات الديموغرافية لاستجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية.

أهميَّة الدراسة:

تتجلَّى الأهميَّة النَّظرية للدِّراسة في تقديم إطار نظري يستفيد منه الباحثون والقائمون على تحديد الاحتياجات التدريبية ، وإعداد البرامج التدريبية في مجال صعوبات التعلم ، كذلك توفِّر الدِّراسة أداة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في المرحلة الابتدائية؛ لتحديد أبرز الاحتياجات التي ترفع من فاعليتهم في تدريس وتعليم الطلبة ذوي الصعوبات ، كما قد تسهم نتائج هذه الدِّراسة في مساعدة المشرفين التربويين ، وقائدي المدارس للتَّعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم ليعالجوا أوجه الضعف لدى معلميهم. وقد تسهم نتائج الدراسة في تحسين برامج التدريب المهني في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم وذلك من خلال الوقوف على الجوانب الإيجابية للبرامج ، وتقويتها ، والعمل على معالجة نقاط الضعف فيها وفقًا لاحتياجاتهم التدريبيَّة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا، الاحتياجات التَّدريبية (Training needs)

«الاحتياجات التدريبية: هي مجموعة المهارات ، والمعارف ، والاتِّجاهات المحدَّدة التي يحتاجها فرد في المؤسسة ، أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية»(رضوان ، ٢٠١٤ ، ص١٣).

ثانيًا، معلمي صعوبات التعلم (learning disabilities Teachers)

يُعرَّف معلم صعوبات التعلم على أنه: «هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس-مسار صعوبات تعلم-ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم «(المعدي وآخرون ،٢٠١٥ ، ص٤٤).

ثالثًا، التربويون (Educators)

تُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة: بأنَهم معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وقائدي وقائدات المدارس الذين يتعاملون مع فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم ، ومشرفي ومشرفات صعوبات التعلم بإدارة تعليم القصيم.

دراسات سابقة

فيما يلي استعراض للدِّراسات السابقة التي أتيح للباحثين الاطلاع عليها ، والتي تناولت الاحتياجات التدريبية للعاملين في الميدان التربوي ، وتم استعراض هذه البحوث والدراسات السابقة مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث ، وتم عرض ملخص لكلِّ دراسة يتناول هدفها ومنهجها والأداة المستخدمة والعينة وأهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية:

هدفت دراسة (Lee et al ,2014) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في أثناء الخدمة ، ومدى فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب في هونغ كونغ ، حيث اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم توزيع استبانة لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) معلمة من معلمات التربية الخاصة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ضرورة الأخذ بآراء المعلمات في البرامج المقدَّمة لهن ، كما ركَّزت الدراسة على أهمية إعداد المعلم إعدادًا جيدًا من خلال التدريب وتزويدهم بالمزيد من المصادر ، وأهمية تقديم الدعم الحكومي لما له من أثر في بناء فعالية المعلمين في بيئات العمل.

أما (العايد والعايد ،٢٠١٥) فقد قاما بدراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في محافظة المجمعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلمًا ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود احتياج تدريبي تمثَّل في مهارات القياس والتقييم ، والتخطيط للتعليم واستراتيجيات التدريس ومهارات التواصل ، وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفق متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

وكذلك أجرت كلٌّ من (أبا حسين والرزيحي ، ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ، وطبقت الدراسة على (٥٠) معلمةً ومشرفة ، وكشفت النتائج عن حاجة معلمات صعوبات التعلم التدريبية إلى التدريب على الاختبارات التشخيصية المقننة ، واختيار الاختبارات التشخيصية غير الرسمية المناسبة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وتدريبهن على استراتيجيات تنفيذها ، وكشفت النتائج أنه

لا توجد فروق في تقدير الاحتياجات التدريبية وفقًا لمتغير طبيعة العمل ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، وعدد الدورات التدريبية.

أما (المعمرية والتاج ، ٢٠١٧) فقاما بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات في سلطنة عمان ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١١٥) معلمًا ومعلمة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال توظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية كانت عالية ، يليها مجال تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية في المرتبة الثانية ، أما في المرتبة الثالثة جاء مجال القياس والتشخيص والاتصال والتواصل ، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تعديل السلوك ومجال المعارف النظرية في ميدان التربية الخاصة ، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف متغيرات الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، نوع الإعاقة التي يدرسها.

في حين هدفت دراسة (ربيع ، ٢٠١٨) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف في ضوء معايير الجودة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلمةً من معلمات صعوبات التعلم ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود احتياجات تدريبية مرتفعة لعينة الدراسة في المجالات التالية على الترتيب: (التقييم والتشخيص ، تصميم البرامج التربوية الفردية وتنفيذها ، طرق واستراتيجيات التدريس ، تصميم برامج التعلم المتكاملة ، جودة بيئة التعلم والموقف التدريسي ، إتقان الاتجاهات الحديثة ، البدائل التربوية ، الفروق الفردية المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم) ، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لتطبيق معايير الجودة عند إعداد البرامج التدريبية وإبراز دورها المميز في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمات.

وهدفت دراسة (الشمري ، ٢٠١٩) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ، وتكونت عينة الدراسة (٣٨٤) معلمًا ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود احتياجات تدريبية مرتفعة لعينة الدراسة في المجالات التالية: (التقييم والتشخيص ، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس ، تكنولوجيا التعليم ، تعديل السلوك) ، ووجود احتياجات تدريبية متوسطة في المجالات التالية: (إعداد الوسائل التعليمية ، البرنامج التربوي الفردي ، النطق والتخاطب ، التأهيل المهني ، العمل مع أسر ذوي الإعاقة...) ، كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تُعزى لمتغير الجنس والتخصص والمنطقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا، منهج الدراسة.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يعرفه (العساف ، ٢٠١٢ ، ص.١٧٩) بأنه المنهج «الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا» ، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية ، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

ثانيًا، مجتمع الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وقائدي وقائدات المدارس الذين يتعاملون مع فئة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم ، والبالغ عددهم (٢٠٣) حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة القصيم وذلك للعام الدراسي١٤٤٠-١٤٤١هـ.

ثالثًا، عينة الدراسة.

العينة الاستطلاعية:

تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على (٣٠) ما بين معلم ومعلمة صعوبات التعلم وقائدي المدارس الابتدائية المطبق بها برامج صعوبات التعلم وكذلك مشرفي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم ، وقد تم اختيارهم من نفس مجتمع الدراسة ، وذلك للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية والتي طبقت الاستبانة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة من (١٧٣) معلمًا ومعلمة لصعوبات التعلم وقائدي المدارس الابتدائية المطبق بها برامج صعوبات التعلم ومشرفي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم ، وذلك في الفصل الدراسي (الثاني) من العام الدراسي١٤٤٠-١٤٤١هـ ، وبعد التطبيق الميداني ، حصل الباحثان على كافة الاستجابات (١٧٣) وكانت صالحة للتحليل الإحصائي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق لمتغيرات الدراسة

طبيعة العمل	التكرار	النسبة	المؤهل الأكاديمي	التكرار	النسبة	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
معلم / معلمة	٨١	٤٦,٨٪	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٧٩,٧٪	أقل من ٥ سنوات	١٧	٩,٨٪
قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤٦,٨٪	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	١٣,٣٪	٥ – ١٠) سنوات)	٥٧	٣٢,٩٪
مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٦,٤٪	ماجستير	١١	٦,٤٪	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٥٧,٣٪
المجموع	١٧٣	١٠٠٪	دكتوراه	١	٠,٦٪	المجموع	١٧٣	١٠٠٪
			المجموع	١٧٣	١٠٠٪			

رابعًا: أداة الدراسة.

عمد الباحثان إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظرًا لمناسبتها لأهداف الدراسة ، ومنهجها ، ومجتمعها ، وللإجابة على اسئلة الدراسة ، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة كدراسة (المعمرية & التاج ،٢٠١٨؛ السبيعي ،٢٠١٤؛ السيد ،٢٠٠٧؛ المحرج ،٢٠١٥؛ حبيب ،١٩٧١؛ خيرالدين ، ١٩٨١؛ صادق ،١٩٩٣)

كما قام الباحثان بعمل مجموعة من الزيارات الاستطلاعية واجراء مقابلات مع بعض المشرفين التربويين ومعلمي صعوبات التعلم من أجل استطلاع آرائهم حول أهم الاحتياجات التدريبية وتدوين تلك المقابلات تمهيدًا لبناء الأداة الخاصة بالدراسة الحالية وبناء على ذلك ، قام الباحثان بإعداد الاستبانة في صورتها الأوليَة ، حيث بلغ عدد العبارات (٣٤) عبارة ، وتم توزيع العبارات وترتيبها وتنظيمها في الأبعاد الأربعة.

المؤشرات الإحصائية للاستبانة

أ.صدق الاستبانة

١.الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين)

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة ، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكِّمين المختصين ، حيث وصل عدد المحكِّمين إلى (١٤) محكمًا من ذوي الخبرة العلمية ، لتقييم جودة الاستبانة ، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه ، والحكم على مدى ملاءمتها

لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

٢. صدق الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson›s Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد مع الدرجة الكلية للبعد

المجال المعرفي				مجال النمو المهني والممارسات المهارية			
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٧٦١**	٦	٠,٦٩٧**	١٠	٠,٦٦١**	١٧	٠,٨٥٣**
٢	٠,٨٠١**	٧	٠,٨٠٢**	١١	٠,٧٣٤**	١٨	٠,٧٧٣**
٣	٠,٥٩٩**	٨	٠,٨٠٠**	١٢	٠,٧٢٤**	١٩	٠,٦٧٤**
٤	٠,٧٣١**	٩	٠,٨٢٧**	١٣	٠,٨٠٥**	٢٠	٠,٨٨٤**
٥	٠,٦٥١**	–	–	١٤	٠,٨٤٣**	٢١	٠,٨١٣**
المجال السلوكي				١٥	٠,٦٨١**	٢٢	٠,٨٢٨**
				١٦	٠,٨١٨**	–	–
٢٣	٠,٦٤٠**	٢٨	٠,٦٧١**	المجال التقني			
٢٤	٠,٨٠١**	٢٩	٠,٥٤٩**	٣٣	٠,٧٧٤**	٣٧	٠,٨٩٩**
٢٥	٠,٨٩٥**	٣٠	٠,٨٧٠**	٣٤	٠,٧٩٥**	٣٨	٠,٨٤٨**
٢٦	٠,٩٠١**	٣١	٠,٨٠٥**	٣٥	٠,٦٦٣**	٣٩	٠,٨٢٦**
٢٧	٠,٨٣٤**	٣٢	٠,٨٢١**	٣٦	٠,٩٠٢**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson›s Correlation Coefficient)؛ للتعرف على معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة للتأكد من اتساق وتجانس الأبعاد الأربعة معًا:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
المجال المعرفي	٠,٧٨٤**	المجال السلوكي	٠,٨٨٠**
مجال النمو المهني والممارسات المهارية	٠,٩٠١**	المجال التقني	٠,٦٥١**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الاستبانة موجبة ، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (معادلة كرونباخ ألفا) ((Cronbach›s Alpha (α) ، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

جدول (٤)

معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة

أبعاد الاستبانة	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	المجال المعرفي	٩	٠,٨٦٩٦
	مجال النمو المهني والممارسات المهارية	١٣	٠,٩٤٤٥
	في المجال السلوكي	١٠	٠,٩٢٦٧
	في المجال التقني	٧	٠,٨٦٠٣
الثبات العام		٣٩	٠,٩٥٠٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٥٠٨) ، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة ، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا ، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة ، وفقًا للتالي: بدرجة عالية جدًّا (٥) درجات ، بدرجة عالية (٤) درجات ، بدرجة متوسطة (٣) درجات ، بدرجة منخفضة (٢) درجتان ، بدرجة منخفضة جدًّا (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي ، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥ — ١ = ٤) ، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة ، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	بدرجة عالية جدًّا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	بدرجة عالية	٣,٤١	٤,٢٠
٣	بدرجة متوسطة	٢,٦٤	٣,٤٠
٤	بدرجة منخفضة	١,٨١	٢,٦٠
٥	بدرجة منخفضة جدًّا	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة ، بعد معالجتها إحصائيًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا، نتائج الإجابة على السؤال الأول ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: «ما الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين؟»

لتحديد الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين ، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين.

جدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
١	الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	٤,٤٢	٠,٥٢٢	عالية جدًّا	١
٢	الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	٤,٢٦	٠,٦٢٢	عالية جدًّا	٢
٣	الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	٤,٢٦	٠,٦٥٩	عالية جدًّا	٣
٤	الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	٤,٠٤	٠,٧١٤	عالية	٤
الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين		٤,٢٦	٠,٥١٣	عالية جدًّا	

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جدًّا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين بمتوسط (٤,٢٦ من ٥).

وتفسر هذه النتيجة أن الاحتياجات التدريبية التي عكستها فقرات أداة القياس تمثل احتياجات تدريبية حقيقية لمعلمي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم من وجهة نظر التربويين ، وقد ترجع درجة الموافقة العالية من وجهة أفراد عينة الدراسة إلى وعيهم وادراكهم بأهمية ممارسة معلمي صعوبات التعلم للعديد من هذه الاحتياجات ، مما زاد الحاجة الفعلية للتدريب أكثر وصقل المهارات المتعلقة بتدريس طلبة صعوبات التعلم ، لتفعيل التدريس وتطويره.

وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات السابقة مثل دراسة الأحمري (٢٠١٠) ، ودراسة العايد والعايد (٢٠١٥) ، ودراسة السبيعي (٢٠١٤) ، ودراسة المحرج (٢٠١٥) ، ودراسة أبي حسين والرزيحي (٢٠١٦) ، ودراسة ربيع (٢٠١٨) ، ودراسة جوهاري (٢٠١٨) ، ودراسة الشمري (٢٠١٩) ، ودراسة Majoko (2019) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين تراوحت بين متوسطة وعالية الأمر الذي يتطلب العمل على تفعيل البرامج التدريبية للمعلمين.

وفيما يتعلق بأبعاد أداة القياس، كانت النتائج كماهي موضحة في الجدول (٤) على النحو التالي:

أظهرت النتائج أن أبرز الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين تمثلت في بُعد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم

في المجال المعرفي بمتوسط (٤,٤٢ من ٥) ، يليها بُعد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية بمتوسط (٤,٢٦ من ٥) ، يليها بُعد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي بمتوسط (٤,٢٦ من ٥) ، وأخيرًا جاء بُعد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني بمتوسط (٤,٠٤ من ٥).

ويمكن تفسير حصول مجال المعارف على الرتبة الاولى بمقارنته بالمجالات الثلاثة الأخرى ، إلى إدراك أفراد عينة الدراسة بمدى حاجة معلمي صعوبات التعلم الماسة لبرامج تدريبية في مجال المعارف تعالج القصور في الإعداد والتدريب في مجال صعوبات التعلم قبل الخدمة ، مما يتطلب إعادة النظر بصورة كلية في محتوى البرامج وإعطاء الأهمية لكل من الإعداد المهني النظري والميداني للمعلمين.

أما بالنسبة للمجال التقني فجاء في المرتبة الأخيرة وقد يعزى ذلك أن التقنية تعود بالدرجة الأولى إلى اهتمام التربويين بها حيث أصبحت ضرورة حتمية لمواكبة تطورات وتغيرات العصر الحالي.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي:

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، وجاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (٥):

جدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم من وجهة نظر التربويين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
٤	معرفة تصنيف الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب الفروق الفردية	٤,٥٢	٠,٧٤٤	عالية جدًّا	١
١	الإلمام بالقوانين والتشريعات والسياسات المتعلقة بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٥٠	٠,٧٤٤	عالية جدًّا	٢
٦	الاطلاع على آخر التطورات في مجالهم التدريسي	٤,٤٩	٠,٦٥٣	عالية جدًّا	٣

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
٣	معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٤٧	٠,٧٨٩	عالية جدًّا	٤
٢	تطوير المعارف النظرية من خلال الاطلاع على أخر المستجدات حول طبيعة المنهج الدراسي	٤,٤٦	٠,٧٣٥	عالية جدًّا	٥
٨	التدريب على كيفية توفير الدعم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار المنهج المدرسي	٤,٤١	٠,٧٦٢	عالية جدًّا	٦
٥	ربط موضوعات المنهج المدرسي بالحياة اليومية.	٤,٣٥	٠,٧٢٩	عالية جدًّا	٧
٩	تصميم المنهج التعليمي بما يتوافق مع خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٢	٠,٨٢٠	عالية جدًّا	٨
٧	اثراء المعارف الأكاديمية في مجال التخصص الأكاديمي	٤,٢٨	٠,٧٩٧	عالية جدًّا	٩
	المتوسط العام	٤,٤٢	٠,٥٢٢	عالية جدًّا	

يتضح في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جدًّا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، كما يتضح من الجدول ترتيب أبرز الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا.

البُعد الثاني: الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية:

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، وجاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (٦):

جدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
١٩	إعداد وتطبيق الاختبارات التشخيصية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٨	٠,٨٣٨	عالية جدًّا	١
١٥	اكتساب مهارات التدريس الفعال	٤,٣٢	٠,٧٥٣	عالية جدًّا	٢
٢٢	معرفة كيفية تجهيز غرفة المصادر للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٢	٠,٨١٢	عالية جدًّا	٣

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
١٢	اعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية والعلاجية في المنهج الدراسي والمبنية على احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣١	٠,٧٧٣	عالية جدًّا	٤
١٠	تصميم الخطط الدراسية في ضوء احتياجات طلاب ذوي صعوبات التعلم وخصائص نموهم	٤,٣١	٠,٨٣٢	عالية جدًّا	٥
١٨	ترتيب المهام التعليمية المتعلقة بالمنهج حسب أهميتها للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٣٠	٠,٧٨٥	عالية جدًّا	٦
١٦	توظيف استراتيجيات التعلم النشط وتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم عليها	٤,٢٥	٠,٨٥٧	عالية جدًّا	٧
١٤	تكييف البيئة الصفية لتحسين تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٢٤	٠,٨٤٧	عالية جدًّا	٨
١١	تصميم انشطة صفية ولا صفية تسهم في زيادة تفاعل الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع محتوى الدرس	٤,٢٣	٠,٨١٥	عالية جدًّا	٩
٢١	معرفة كيفية تطبيق النماذج العملية بما تتضمنه من (تقارير، نماذج، خطة تعديل السلوك، البرنامج التربوي الفردي، التحضير للحصص الدراسية، الأنشطة، الوسائل التعليمية)	٤,٢٣	٠,٨٧٧	عالية جدًّا	١٠
٢٠	توظيف وتطبيق أساليب التقويم التربوي الحديثة	٤,٢١	٠,٨٢٣	عالية جدًّا	١١
١٧	اكساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم الذاتي عند تنفيذ الدروس	٤,٢١	٠,٨٦٠	عالية جدًّا	١٢
١٣	التدريب على إدارة الوقت وضبط الصف الدراسي	٤,٠٧	٠,٩٦٢	عالية	١٣
المتوسط العام		٤,٢٦	٠,٦٢٢	عالية جدًّا	

يتضح في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جدًّا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، كما يتضح من الجدول ترتيب أبرز الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا.

البُعد الثالث: الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي:

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، وجاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (٧):

جدول (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
٢٩	التدريب على التطوير الذاتي	٤,٣٤	٠,٧٠٢	عالية جدًّا	١
٢٣	أساليب دعم وتعزيز العلاقات الاجتماعية مع وأولياء الأمور	٤,٣٣	٠,٨٣٦	عالية جدًّا	٢
٢٨	التدريب على الأساليب الحديثة في تنمية قدراتهم على حل مشكلات العمل والتغلب على ضغوطه.	٤,٣١	٠,٨٤٦	عالية جدًّا	٣
٣٢	اكتساب المهارات السلوكية العلاجية	٤,٢٨	٠,٨٠٩	عالية جدًّا	٤
٣٠	تقبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتكوين علاقات ودية معهم	٤,٢٧	٠,٩٠٣	عالية جدًّا	٥
٣١	تشخيص المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٢٥	٠,٩٢٩	عالية جدًّا	٦
٢٥	التدريب على الاستجابة لتوجيهات الإدارة المدرسية في التطوير	٤,٢٢	٠,٨٢٠	عالية جدًّا	٧
٢٤	استراتيجيات تعميق العلاقة بين معلم صعوبات التعلم وبين التربويين والمعلمين الأخرين بالمدرسة	٤,٢١	٠,٨٣٠	عالية جدًّا	٨
٢٦	التدريب على مهارات التعاون بين المعلم والإدارة المدرسية	٤,٢١	٠,٩١٧	عالية جدًّا	٩
٢٧	التدريب على الانتماء للعمل	٤,١٥	٠,٩٦٩	عالية	١٠
المتوسط العام		٤,٢٦	٠,٦٥٩	عالية جدًّا	

يتضح في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جدًّا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، كما يتضح من الجدول ترتيب أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا.

البُعد الرابع: الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني:

للتعرف على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، وجاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (٨):

جدول (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الرتبة
٣٣	استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية	٤,٣١	٠,٨٩٩	عالية جدًّا	١
٣٤	توظيف برمجيات الحاسب في العملية التعليمية	٤,٢٥	٠,٨٠٨	عالية جدًّا	٢
٣٨	اختيار التكنولوجيا المناسبة حسب الفئة العمرية لذوي الصعوبات	٤,١٧	٠,٩٦١	عالية	٣
٣٩	اشراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم في استخدام أجهزة التكنولوجيا في أثناء التدريس	٤,٠٦	١,٠٠١	بدرجة عالية	٤
٣٦	التدريب على كيفية استخدام الكتاب الإلكتروني (تعديل محتواه، حفظ الرسوم من داخل الكتاب)	٣,٩٨	٠,٩٧٩	بدرجة عالية	٥
٣٧	توظيف القنوات الفضائية التعليمية مثل قناة عين في تطوير العملية التعليمية	٣,٩٧	٠,٩٩١	بدرجة عالية	٦
٣٥	صيانة أجهزة التكنولوجيا والتقنيات الحديثة	٣,٥٢	١,٢٣٧	بدرجة عالية	٧
	المتوسط العام	٤,٠٤	٠,٧١٤	بدرجة عالية	

يتضح في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، كما يتضح من الجدول ترتيب أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني من الأكثر احتياجًا إلى الأقل احتياجًا.

ثانيًا، نتائج الإجابة على السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: «إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير طبيعة العمل (معلم، وقائد مدرسة، ومشرف تربوي)؟»

للتأكد من اعتدالية البيانات والتوزيع الطبيعي لبيانات طبيعة العمل استخدم الباحثان اختبار كولموجوروف سميرنوف.

جدول (١١)

نتائج كولموجوروف سميرنوف لبيانات طبيعة العمل

طبيعة العمل		Kolmogorov-Smirnov[a]		
		الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	معلم / معلمة	٠,١٣٠	٨١	٠,٠٠٢**
	قائد / قائدة مدرسة	٠,١٥٣	٨١	٠,٠٠٠**
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	٠,٢٠١	١١	٠,٢٠٠
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	معلم / معلمة	٠,١٠٦	٨١	٠,٠٢٦*
	قائد / قائدة مدرسة	٠,١٦١	٨١	٠,٠٠٠**
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	٠,١٩٧	١١	٠,٢٠٠
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	معلم / معلمة	٠,١١٦	٨١	٠,٠٠٩**
	قائد / قائدة مدرسة	٠,١٧٢	٨١	٠,٠٠٠**
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	٠,١٦٢	١١	٠,٢٠٠
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	معلم / معلمة	٠,٠٨٥	٨١	٠,٢٠٠
	قائد / قائدة مدرسة	٠,١٧٩	٨١	٠,٠٠٠**
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	٠,١٣٤	١١	٠,٢٠٠
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	معلم / معلمة	٠,٠٧٩	٨١	٠,٢٠٠
	قائد / قائدة مدرسة	٠,٠٨٣	٨١	٠,٢٠٠
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	٠,٢٣٠	١١	٠,١٠٧

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

هناك دلالة عند ٠,٠٥ و٠,٠١ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات طبيعة العمل وفي ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير طبيعة العمل استخدم الباحثان كروسكال واليز « (Kruskal-Wallis Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير طبيعة العمل ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وفقًا لمتغير طبيعة العمل

المحور	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	معلم / معلمة	٨١	٤,٣٦٦	٠,٥٤٣
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤,٤٦٢	٠,٥٠٩
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٤,٥٤٥	٠,٤٦٢
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	معلم / معلمة	٨١	٤,١٤٥	٠,٦٨٤
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤,٣٥٦	٠,٥٥٦
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٤,٣٧١	٠,٤٩٤
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	معلم / معلمة	٨١	٤,١٣٢	٠,٧٢٧
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤,٣٦٤	٠,٥٨٦
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٤,٣٧٣	٠,٥١٢
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	معلم / معلمة	٨١	٣,٩٨٤	٠,٦٧٥
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤,١٠١	٠,٧٤٥
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٣,٩٨٧	٠,٧٨٩
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	معلم / معلمة	٨١	٤,١٦٤	٠,٥٥٤
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٤,٣٣٧	٠,٤٧١
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٤,٣٤٣	٠,٤١٩

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-٧) أن فئة (مشرف تربوي/ مشرفة تربوية) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم)، بينما فئة (قائد / قائدة مدرسة)هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني).

جدول (١٣)

نتائج " كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير طبيعة العمل

المحور	طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	معلم / معلمة	٨١	٨١,٩٩	١,٨٣٣	٠,٤٠٠
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٩٠,٣٨		
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٩٩,٠٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	معلم / معلمة	٨١	٧٩,٣٣	٣,٦٠٢	٠,١٦٥
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٩٣,٧٩		
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٩٣,٥٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	معلم / معلمة	٨١	٧٩,٢٢	٣,٧٢٤	٠,١٥٥
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٩٣,٩٠		
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٩٣,٥٥		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	معلم / معلمة	٨١	٨٠,٩٠	٢,٩٧٤	٠,٢٢٦
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٩٣,٩٦		
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٨٠,٦٤		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	معلم / معلمة	٨١	٧٨,٩٦	٣,٩٣٥	٠,١٤٠
	قائد / قائدة مدرسة	٨١	٩٤,١٩		
	مشرف تربوي/ مشرفة تربوية	١١	٩٣,٣٢		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) باختلاف متغير طبيعة العمل ، ،وربما تعود النتيجة السابقة إلى أن الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة محل توافق عينة الدراسة ، إضافة إلى أن أفراد العينة يعيشون في ظروف تعليمية تكاد تكون متشابهة مما أدى إلى نوع من التناسق بين وجهات نظر التربويين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم فلم تظهر فروق دالة إحصائية كما اشارت إلى ذلك دراسة (أبا حسين؛الرزيحي ،٢٠١٦) التي بينت أن

احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف مقارنة باختلاف طبيعة العمل ، ومن ناحية أخرى نجد أن نتيجة دراسة (جوهاري ،٢٠١٨) بينت أن احتياجات تدريب المعلمين اختلفت تبعا لمتغير طبيعة العمل (معلم ، مدير ، مشرف) لصالح المشرفين.

ثالثًا، نتائج الإجابة على السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: «إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)»؟

للتأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات الجنس استخدم الباحثان اختبار كولموجوروف سميرنوف.

جدول (١٤)

نتائج كولموجوروف سميرنوف لبيانات الجنس

الجنس		Kolmogorov-Smirnov[a]		
		الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	ذكر	٠,١٣٢	١٠٥	٠,٠٠٠**
	أنثى	٠,١٦٧	٦٨	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	ذكر	٠,١٢٠	١٠٥	٠,٠٠١**
	أنثى	٠,١٣٦	٦٨	٠,٠٠٣**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	ذكر	٠,١٤٥	١٠٥	٠,٠٠٠**
	أنثى	٠,١٧٨	٦٨	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	ذكر	٠,١٢٨	١٠٥	٠,٠٠٠**
	أنثى	٠,١١٣	٦٨	٠,٠٣١*
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	ذكر	٠,٠٩٦	١٠٥	٠,٠١٨*
	أنثى	٠,٠٩٥	٦٨	٠,٢٠٠

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

توجد دلالة عند ٠,٠١ أو ٠,٠٥ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات الجنس وفي ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس ، استخدم الباحثان اختبار « مان وتني Mann-Whitney Test » لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتائج مان وتني لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة u	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	ذكر	١٠٥	٨٥,٦٢	٨٩٩٠,٠٠	٣٤٢٥,٠٠	٠,٦٥٠
	أنثى	٦٨	٨٩,١٣	٦٠٦١,٠٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	ذكر	١٠٥	٨٦,١٨	٩٠,٤٨,٥٠	٣٤٨٣,٥٠٠	٠,٧٨٧
	أنثى	٦٨	٨٨,٢٧	٦٠٠٢,٥٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	ذكر	١٠٥	٨٤,٥٥	٨٨٧٨,٠٠	٣٣١٣,٠٠٠	٠,٤٢٢
	أنثى	٦٨	٩٠,٧٨	٦١٧٣,٠٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	ذكر	١٠٥	٨٢,٨٢	٨٦٩٦,٠٠	٣١٣١,٠٠٠	٠,١٧٠
	أنثى	٦٨	٩٣,٤٦	٦٣٥٥,٠		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	ذكر	١٠٥	٨٥,١٨	٨٩٤٤,٠٠	٣٣٧٩,٠٠	٠,٥٥٣
	أنثى	٦٨	٨٩,٨١	٦١٠٧,٠٠		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) باختلاف متغير الجنس.

وتفسر النتيجة بإن جميع أفراد العينة من الذكور والإناث يعملون في المدارس الابتدائية المطبق بها برامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم وعليه فإن الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة محل توافق عينة الدراسة ، مما أدى إلى نوع من التشابه بين وجهات نظر التربويين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم وبالتالي لم تظهر فروق دالة إحصائية كما اشار كلٍ من (العايد ،٢٠١٥ ؛الشمري ،٢٠١٩) أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف باختلاف متغير الجنس؛ بينما أشار كلٍ من (جوهاري ،٢٠١٨ ؛المعمرية والتاج ،٢٠١٧) إلي أن احتياجات تدريب المعلمين تختلف باختلاف متغير الجنس ، ويعزو الباحثان ذلك الاختلاف بين النتائج اختلاف دولة العينيتين.

رابعًا، نتائج الإجابة على السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: «إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس تربوي، وبكالوريوس/ دبلوم تربية خاصة، ودراسات عليا)؟»

للتأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات المؤهل الأكاديمي استخدم الباحثان اختبار كولموجوروف سميرنوف.

جدول (١٦)

نتائج كولموجوروف سميرنوف لبيانات المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي		Kolmogorov-Smirnov[a]		
		الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	بكالوريوس تربوي	٠,١٦١	١٣٨	٠,٠٠٠**
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٠,١٠٥	٢٣	٠,٢٠٠
	دراسات عليا	٠,٣٠٥	١٢	٠,٠٠٣**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	بكالوريوس تربوي	٠,١١٨	١٣٨	٠,٠٠٠**
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٠,١٦١	٢٣	٠,١٢٦
	دراسات عليا	٠,٢٥٠	١٢	٠,٠٣٧*
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	بكالوريوس تربوي	٠,١٢٨	١٣٨	٠,٠٠٠**
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٠,١٤٣	٢٣	٠,٢٠٠
	دراسات عليا	٠,٢٦٢	١٢	٠,٠٢٢*
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	بكالوريوس تربوي	٠,١٤٠	١٣٨	٠,٠٠٠**
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٠,١٩٦	٢٣	٠,٠٢٣*
	دراسات عليا	٠,٢٠٣	١٢	٠,١٨٣
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بالقصيم	بكالوريوس تربوي	٠,٠٨٩	١٣٨	٠,٠٠٩**
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٠,١٣٤	٢٣	٠,٢٠٠
	دراسات عليا	٠,٢٤٢	١٢	٠,٠٥٠*

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

توجد دلالة عند ٠,٠١ أو ٠,٠٥ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات المؤهل الأكاديمي وفي ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل الأكاديمي استخدم الباحثان كروسكال واليز « (Kruskal-Wallis Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل الأكاديمي ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وفقًا لمتغير المؤهل الأكاديمي

المحور	المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٤,٤٢٣	٠,٥٣٦
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٤,٣٤٣	٠,٤٤٨
	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	١٢	٤,٥٧٤	٠,٤٩٧
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٤,٢٤٢	٠,٦٢١
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٤,٢٧١	٠,٥٧٦
	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	١٢	٤,٤٢٣	٠,٧٤٣
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٤,٢٤٣	٠,٦٦٥
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٤,٢٦٥	٠,٦١١
	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	١٢	٤,٣٨٣	٠,٧٢٣
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٤,٠٣٢	٠,٧١٧
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٤,٠٠٠	٠,٦٨١
	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	١٢	٤,١٩٠	٠,٧٧٩
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٤,٢٤٦	٠,٥٠٩
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٤,٢٣٧	٠,٥٢٧
	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	١٢	٤,٤٠٦	٠,٥٥٩

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٢) أن فئة (دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم).

جدول (١٨)

نتائج " كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل الأكاديمي

المحور	المؤهل الأكاديمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٨٧,٥٠	٢,٧٥٤	٠,٢٥٢
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٧٥,٠٧		
	دراسات عليا	١١	١٠٤,١٣		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٨٥,٥٠	١,٨٩٦	٠,٣٨٧
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٨٦,٠٢		
	دراسات عليا	١١	١٠٦,١٣		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٨٦,١١	٠,٨٧٠	٠,٦٤٧
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٨٥,٦١		
	دراسات عليا	١١	٩٩,٩٢		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٨٧,٣١	١,٠٨٦	٠,٥٨١
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٧٩,٥٢		
	دراسات عليا	١١	٩٧,٧٩		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	بكالوريوس تربوي	١٣٨	٨٦,٠٤	١,٠٦١	٠,٥٨٨
	بكالوريوس/دبلوم تربية خاصة	٢٣	٨٥,٣٠		
	دراسات عليا	١١	١٠١,٣٣		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي.

وتفسر هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة هم من حملة مؤهلات بكالوريوس فأكثر ، وعليه فإن الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها أداة الدراسة محل توافق عينة الدراسة ، مما يدل على أن ان معلمي صعوبات التعلم بحاجة إلى التدريب باختلاف مؤهلاتهم وبالتالي لم تظهر فروق دالة إحصائية وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (جوهاري ، ٢٠١٨؛ أبا حسين والرزيحي ،

٢٠١٦؛ AL-Hudaib et al. ,2017؛ HU , 2010) التي بينت أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف مقارنة بمستوى تعليمهم ، بينما لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (المعمرية والتاج ، ٢٠١٧) والتي بينت أن احتياجات تدريب المعلمين تختلف باختلاف المؤهل الأكاديمي.

خامسًا، نتائج الإجابة على السؤال الخامس ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: « إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن (٥ - ١٠) سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟»

للتأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات عدد سنوات الخبرة استخدم الباحثان اختبار كولموجوروف سميرنوف.

جدول (١٩)

نتائج كولموجوروف سميرنوف لبيانات عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		Kolmogorov-Smirnov[a]		
		الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ سنوات	٠,١٩٨	١٧	٠,٠٧٦
	(٥ - ١٠) سنوات	٠,١٧٤	٥٧	٠,٠٠٠**
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,١٥٥	٩٩	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ سنوات	٠,١٧٦	١٧	٠,١٦٩
	(٥ - ١٠) سنوات	٠,١٤٢	٥٧	٠,٠٠٦**
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,١٨٣	٩٩	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ سنوات	٠,١٧٧	١٧	٠,١٦٢
	(٥ - ١٠) سنوات	٠,١٤٤	٥٧	٠,٠٠٥**
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,١٤٤	٩٩	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ سنوات	٠,١٦٦	١٧	٠,٢٠٠
	(٥ - ١٠) سنوات	٠,١٣٢	٥٧	٠,٠١٥*
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,١٣٤	٩٩	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ سنوات	٠,٠٩٦	١٧	٠,٢٠٠
	(٥ - ١٠) سنوات	٠,١٤٤	٥٧	٠,٠٠٥**
	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٧٠	٩٩	٠,٢٠٠

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

توجد دلالة عند ٠,٠١ أو ٠,٠٥ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات عدد سنوات الخبرة وفي ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة استخدم الباحثان كروسكال واليز « (Kruskal-Wallis Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ سنوات	١٧	٤,٠٨٥	٠,٤٥١
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٤٨٩	٠,٥٣٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٤٤٢	٠,٥١١
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٩٦٤	٠,٤٩٩
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٢٦٠	٠,٦٨٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٣٠٨	٠,٥٩١
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٩٤٧	٠,٨٠٩
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٢٢٦	٠,٧٣٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٣٢٦	٠,٥٧٥
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٨٨٢	٠,٦٧٢
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٠٣٥	٠,٧٠٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٠٦٨	٠,٧٢٨
لاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٩٧٣	٠,٤٨٧
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٢٦٤	٠,٥٦٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٣٠٠	٠,٤٧٤

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٥) أن فئة (أكثر من ١٠ سنوات) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية

لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم).

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٥) أن فئة ((٥ - ١٠) سنوات) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي).

جدول (٢١)

نتائج " كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ سنوات	١٧	٥١,٧٩	٩,٩٦٢	٠,٠٠٧**
	(٥ - ١٠) سنوات	٥٧	٩٤,٦٩		
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٨٨,٦٢		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ سنوات	١٧	٥٩,٨٢	٥,٦٢٨	٠,٠٦٠
	(٥ - ١٠) سنوات	٥٧	٨٨,٩٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٩٠,٥٤		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ سنوات	١٧	٦٦,٧٦	٣,٣٣٩	٠,١٨٨
	(٥ - ١٠) سنوات	٥٧	٨٦,٧٢		
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٩٠,٦٤		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ سنوات	١٧	٧١,٧٩	١,٨١٢	٠,٤٠٤
	(٥ - ١٠) سنوات	٥٧	٨٧,٤٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٨٩,٣٨		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ سنوات	١٧	٥٧,٥٦	٦,٥٢٣	٠,٠٣٨*
	(٥ - ١٠) سنوات	٥٧	٩٠,٤٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٩٠,٠٥		

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

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه ، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (٢٢)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	(٥ - ١٠) سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ سنوات	١٧	٤,٠٨٥	*	*
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٤٨٩	–	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٤٤٢		–
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ سنوات	١٧	٣,٩٧٣	*	*
	(٥ – ١٠) سنوات	٥٧	٤,٢٦٤	–	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤,٣٠٠		–

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبراتهم أقل من ٥ سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبراتهم من ٥ سنوات فأكثر حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) ، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين عدد سنوات خبراتهم من ٥ سنوات فأكثر.

وتفسر هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات عادة ما يكون لديهم أكثر معرفة ودراية بالاحتياجات التدريبية ، وأكثر دراية باحتياجات طلاب صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات ، وهذا ما أشار له كل من (جوهاري ، ٢٠١٨؛ الأحمري ، ٢٠١٠) حيث بينت نتائج دراستهم اختلاف احتياجات تدريب المعلمين بمقارنة عدد

سنوات الخبرة ، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كلٍ من أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦؛ والعايد والعايد ، ٢٠١٥؛ و(AL-Hudaib et al , 2017؛)HU , 2010)التي بينت أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف بمقارنة عدد سنوات الخبرة.

سادسًا، نتائج الإجابة على السؤال السادس ومناقشته وتفسيره والذي ينص على: «إلى أي مدى تختلف استجابات التربويين في تقدير الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات، ومن (٥ - ١٠) دورات، وأكثر من ١٠دورات)؟»

للتأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات عدد الدورات التدريبية استخدم الباحثان اختبار كولموجوروف سميرنوف.

جدول (٢٣)

نتائج كولموجوروف سميرنوف لبيانات عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية		Kolmogorov-Smirnov[a]		
		الإحصاءة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ دورات	٠,١٧٤	٣٢	٠,٠١٥*
	(٥ - ١٠) دورات	٠,١٢١	٤٣	٠,١١٩
	أكثر من ١٠دورات	٠,١٥٦	٩٨	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ دورات	٠,١٢٨	٣٢	٠,١٩٦
	(٥ - ١٠) دورات	٠,٠٨٣	٤٣	٠,٢٠٠
	أكثر من ١٠دورات	٠,١٧٢	٩٨	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ دورات	٠,١٤٢	٣٢	٠,٠٩٨
	(٥ - ١٠) دورات	٠,١٥٢	٤٣	٠,٠١٤*
	أكثر من ١٠دورات	٠,١٦٢	٩٨	٠,٠٠٠**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ دورات	٠,١٥١	٣٢	٠,٠٦٠
	(٥ - ١٠) دورات	٠,١٤٤	٤٣	٠,٠٢٥*
	أكثر من ١٠دورات	٠,١٢٧	٩٨	٠,٠٠١**
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ دورات	٠,١٠٦	٣٢	٠,٢٠٠
	(٥ - ١٠) دورات	٠,١٧٠	٤٣	٠,٠٠٣**
	أكثر من ١٠دورات	٠,٠٨٨	٩٨	٠,٠٥٧

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

توجد دلالة عند ٠,٠١ أو ٠,٠٥ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات عدد الدورات التدريبية وفي ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية استخدم الباحثان كروسكال واليز « (Kruskal-Wallis Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول (٢٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٥٤٢	٠,٤٤٢
	(٥ – ١٠) دورات	٤٣	٤,٢٨٩	٠,٥٣٦
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٤,٤٤٢	٠,٥٣٣
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٤٥٠	٠,٤٣٩
	(٥ – ١٠) دورات	٤٣	٤,٠٣٩	٠,٦٣٧
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٤,٢٩٢	٠,٦٤٤
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٣٧٢	٠,٥٠٩
	(٥ – ١٠) دورات	٤٣	٤,٢٠٢	٠,٥٧٢
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٤,٢٤٢	٠,٧٣٥
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٠٤٠	٠,٦٠٤
	(٥ – ١٠) دورات	٤٣	٤,٠٨٠	٠,٧٤٤
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٤,٠٢٠	٠,٧٣٩
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٣٧٧	٠,٣٨٠
	(٥ – ١٠) دورات	٤٣	٤,١٤٦	٠,٥١٦
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٤,٢٦٥	٠,٥٤٤

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٩) أن فئة (أقل من ٥ دورات) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات

التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم).

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٩) أن فئة ((٥ - ١٠) دورات) هي أكثر الفئات موافقة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني).

جدول (٢٥)

نتائج " كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي	أقل من ٥ دورات	٣٢	٩٧,١٩	٤,٨٥٨	٠,٠٨٨
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٧٣,٣٤		
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٨٩,٦٧		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ دورات	٣٢	١٠٠,٥٦	٨,٦٧٧	٠,٠١٣*
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٦٨,٦٧		
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٩٠,٦١		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي	أقل من ٥ دورات	٣٢	٩٢,٨١	١,٥٤٧	٠,٤٦١
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٧٩,٣١		
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٨٨,٤٧		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني	أقل من ٥ دورات	٣٢	٨٤,١٤	٠,٤٧٩	٠,٧٨٧
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٩١,٤٠		
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٨٦,٠١		
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم	أقل من ٥ دورات	٣٢	٩٧,٤١	٣,٥١٩	٠,١٧٢
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٧٦,٠٥		
	أكثر من ١٠دورات	٩٨	٨٨,٤١		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال المعرفي ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال السلوكي ، الاحتياجات

التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المجال التقني ، الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين بمنطقة القصيم) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ، ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد الدورات التدريبية تم استخدام اختبار شيفيه ، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (٢٦)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	(٥ - ١٠) دورات	أكثر من ١٠ دورات
الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية	أقل من ٥ دورات	٣٢	٤,٤٥٠	*	
	(٥ - ١٠) دورات	٤٣	٤,٠٣٩	-	
	أكثر من ١٠ دورات	٩٨	٤,٢٩٢		-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٤-٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين عدد دوراتهم التدريبية أقل من ٥ دورات وأفراد عينة الدراسة الذين عدد دوراتهم التدريبية (٥ - ١٠) دورات حول (الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال النمو المهني والممارسات المهارية) ، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين عدد دوراتهم التدريبية أقل من ٥ دورات ، وتفسر هذه النتيجة إلى أن الالتحاق في الدورات التدريبية يقلل من الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظر التربويين ، ويعزى ذلك إلى أن تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى قدرات إبداعية وكفايات خاصة مما يؤدي إلى الحاجة المستمرة للتدريب ، ولم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كلٍ من)أبا حسين والرزيحي ،٢٠١٦؛ الأحمري ، ٢٠١٠) التي اشارت نتائج دراستهم الى أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف بمقارنة عدد البرامج التدريبية.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

- الاهتمام بتعزيز معرفة معلمي صعوبات التعلم بتصنيف الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب الفروق الفردية.
- العمل على تمكين معلمي صعوبات التعلم من الإلمام بالقوانين والتشريعات والسياسات المتعلقة بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- العمل على تمكين معلمي صعوبات التعلم من إعداد وتطبيق الاختبارات التشخيصية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- الاهتمام باكتساب معلمي صعوبات التعلم مهارات التدريس الفعال.
- العمل على تعزيز قدرة معلمي صعوبات التعلم على التدريب على التطوير الذاتي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين ، وداد؛ والرزيحي ، ريم. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، ٤ (١٤) ، ٣٧-٧١.

أبو عطوان ، مصطفى عبد الجليل. (٢٠٠٨). *معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات آسك زاد.

أبو غليون ، جمال صالح. (٢٠١٠ ، فبراير). *تحديد الاحتياجات التدريبية* [ورقة علمية]. المؤتمر العربي الثاني: تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ومعهد الإدارة العامة ، مسقط ، عمان.

الاحمري ، سعيد عبد الرحمن ثامر. (٢٠١٠). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة الملك سعود.

البتال ، زيد. (٢٠٠٥). تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر. *المجلة العربية للتربية الخاصة* ، (٦) ، ١٥٣- ١٩٤.

بخش ، أميرة طه. (٢٠٠٩). واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. المجلة التربوية: *جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي* ، ٢٣ (٩٠) ،١٢٥-١٧٨.

البدر ، عبد العزيز. (٢٠١٠). *المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الملك سعود.

البلوي ، فيصل ناصر. (٢٠١٤). *مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته* [رسالة دكتوراه منشورة ، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

البلوي ، فيصل. (٢٠١٩). تقييم برامج التدريب المهني في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم بمدينة تبوك من وجهة نظرهم والتعرف على احتياجاتهم التدريبية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة ،٨*(٤) ،٤٠-٥٦.

جوهاري ، سمير. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سطيف (الجزائر). *مركز جيل البحث العلمي*، (٤٣) ، ٣٥-٦٤.

الحارثي ، صبحي. (٢٠١٥). إستراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، (٤١) ،٤٠١-٤٣٠.

حبيب ، عبد المنعم محمد. (١٩٧١). المدخل العلمي لدراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية. *مجلة اتحاد جمعيات التنمية الإدارية ،٣* (٣) ،٧٧-٨٦.

الختاتنة ، محمد. (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في لواء المزار الجنوبي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، ٦ (١) ، ١٥٩-١٦٦.

الخطيب ، جمال؛ والحديدي ، منى. (٢٠١٧). *المدخل إلى التربية الخاصة* (ط.٦). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب ، عاكف. (٢٠١٦). تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية* ، ٤٣ (٢) ، ١٠٣١-١٠٤٧.

خير الدين ، مصطفى. (١٩٨١). تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين كأساس للتدريب الناجح. *جمعية إدارة الأعمال العربية* ،٦ (٢١) ،٢٦-٣٠.

ربيع ، سمية محمود. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التدريبية ، جامعة طنطا -كلية التربية ،٦٩(١) ،٣٥٩-٣٩٩.

رضوان ، محمود. (٢٠١٤). *تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب* ، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

السبيعي ، نهلة إبراهيم. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، (٣٣) ، ١٦٩ - ٢٢٦.

السيد ، محمود أحمد. (٢٠٠٧ ، فبراير). *الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية* [ورقة عمل]. المؤتمر العربي الثاني: تنمية الموارد البشرية ، شرم الشيخ ، القاهرة.

الشمري ، ابتسام غضبان. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ،٩ (٣١) ،١١٢-١٤٤.

الشمري ، ثاني حسين؛ الطائي ، قيس سعيد؛ اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب* ، (١٠٨) ، ٤٠٢, ٣٨٦-

صادق ، هدى أحمد (١٩٩٣). تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. *المجلة العربية للتدريب: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب* ،٥ (١٠) ، ١١-٣٣.

الطراونة ، تحسين أحمد. (٢٠١١). تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة. *ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب (على الصعيدين النظري والعملي) في الأجهزة الأمنية* ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العايد ، يوسف؛ العايد ، واصف. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* ، ٣ (٩) ،٢٢٥-٢٦٤.

العبداللات ، بسام مقبل؛ عمرو ، منى محمود؛ المهايرة ، عبد الله سالم. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية* ، ٤٥ (٢) ، ٢٩٧-٣١٠.

العساف ، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

الفقيه ، مصطفى. (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ،٢ (٦٦) ،٦٥٦-٦٢٠.

قاسم ، جميل. (٢٠١٤). *الإشراف التربوي*. دار المأمون للنشر والتوزيع.

المحرج ، خالد محمد. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١٧) ، ٤٠-٧٣.

المعدي ، صالح؛ بخاري ، ياسر؛ الحواس ، محمد؛ المياح ، سلطان؛ العبد اللطيف ، سليمان. (٢٠١٥). *دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم*. مطابع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

المعمرية ، عفاف؛ الظفري ، سعيد. (٢٠١٨). دوافع معلمي الصعوبات للبقاء في الوظيفة أو تركها: دراسة نوعية. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة* ، (٩) ، ١٦-١١.

المعمرية ، فاطمة؛ التاج ، هيام. (٢٠١٧). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية* ، ٤١ (٣) ، ٢١٩-٢٤٤.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abahussein, W., Al-Razhi, R. Training needs of difficulties female teachers at the middle stage from female teachers point of view of female teachers and supervisors perspectives. *Journal of Special Education and Rehabilitation.4* (14).37-71.

Abdallat, B., Amr, M., & Al-Mahaireh, A. (2018). The Extent Which Recourse Room teachers in amman Acquire the Teaching Competencies from their Perspectives. *Educational science studies, 45* (2), 297-310.

Abu Atwan, M. (2008) *Barriers of in-service teachers training in Gaza governorates* [Published Masters Thesis, Islamic University]. Asik's information base increased.

Abu Ghalioun, J. (2010, Feb). *Identify training needs* [scientific paper]. 2nd Arab Conference: Human Resources Development and Strengthening the National Economy, Arab Organization for Administrative Development and Institute of Public Administration, Muscat, Oman.

AL maadi, Y, Bukhari, J, Senses, M, Mayah, O, Abdul, S. (2015). *Teachers guide to learning disabilities.* Ministry of Education presses in Saudi Arabia.

Al seidi. M. (2007, Feb). *Contemporary trends in determining training needs* [working paper]. 2nd Arab Conference: Human Resources Development, Sharm el-Sheikh, Cairo.

Al-Abdallat, Bassam Moqbel; Amr, Mona Mahmoud; Mahaira, Abdullah Salem. (2018). The extent to which resource rooms teachers in Amman possess educational competencies from their point of view. *Educational Science Studies, 45* (2), 297-310.

Al-Ahmari, S. (2010). *Training needs for teachers of students with learning difficulties from the point of view of teachers in Riyadh* [unpublished masters thesis], King Saud University.

Al-Assaf, S. (2012). *The entrance to research in behavioral sciences.* The Obeikan Library.

Al-Ayed,Y., Al-Ayed, W. (2015). Training needs for teachers who are specialist in special education in Majmah Governorate. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3* (9), 225-264.

Al-Badr, A. (2010). *Availability of The Professional Standards for Teachers of Students with Learning Disabilities* [published masters thesis]. King Saud University.

Al-Balwi, F. (2014). *Instructional Skills of Teachers of Students with Learning Disabilities in Kingdom of Saudi Arabia, And Constructing A Training Program to Improve These Skills and Measuring Its' Effectiveness* [Published Ph.D., University of Jordan]. The information base of the system house.

Al-Balwi, F. (2019). Evaluation of Vocational Training Programs for Teachers of Learning Disabilities from their Point of View and Identification of their Training Needs at Tabuk City. *Specialized International Educational Journal, 8*(4), 40-56.

Al-Harithi, S. (2015). Special education teachers' strategies in dealing with behavioral problems for students with learning disabilities. *Journal of Psychological Counseling: Ain Shams University* - Psychological Counseling Center (41), (430-401).

Al-Hazaimeh, A. (2012). *Personal and professional competences of resource room teachers for students with learning difficulties.* [Published Master's Thesis, Arab University of Oman]. The Asik information base increased.

Al-Khatib, Akef. (2016). Evaluating professional training programs for teachers of students with learning difficulties while in service in the Kingdom of Bahrain from their point of view. Educational Science Studies, 43 (2), 1031-1047.

Al-Khatib, Jamal; And Al-Hadidi, Mona. (2017). Introduction to Special Education (ed. 6). Dar Al Fiker for Publishing and Distribution.

Almahrag, KH. (2015). Training Needs for the learning Disabilities supervisors in the kingdom of Saudi Arabia the identification from the study samples point of view. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 5*(17), 40-73.

Almoadi, salih; Bukhari, Yasser; Senses, Muhammad; Al-Miyah, Sultan; Al-abduLatif, Solomon. (2015). A teacher's guide to learning Disabilities. Press, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Muammariyah, A., al-Zafari, S. (2018). Teachers' motivations for difficulties to stay in or leave the job: a qualitative study. *International Journal of Science and Rehabilitation for people with special needs*, (9), 16-11.

Al-Muammariyah, F, The Crown, H. (2017). The training needs of special education teachers in the sultanate of Oman in light of some variables. *International Journal of Educational Research, 41* (3), 219-244.

Al-Shammare, E. (2019). Training needs of special education teachers in Saudi Arabia from teacher perspective. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 9*(31),112-144.

Al-Shammare, W., Al-Taie, S., & Al-Haibi, P. (2019). Training needs for science teachers in the light of recent educational trends. *Arab Studies in Education and Psychology: Arab Educators Association*, (108), 386.402

Al-Subaie, N (2014). Training needs special education supervisors and teachers in KSA. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (33), 169-226.

Al-Tarwana, T. (2011). Identify training needs as the basis for the planning process for hardware training. *Symposium on modern methods of planning and training (theoretical and practical) in the security services*, Graduate School, Nayef Arab University of Security Sciences.

Bakhsh, Amira Taha (2009). The reality of special education in -service teacher training programmes in KSA, and improvement plans as suggested by teachers. *The Educational Journal: Kuwait University - Academic Publication Council, 23* (90), 125-178.

Batal, Z. (2005). Teachers of students with learning disabilities appreciate their skills in the preparation and implementation of the direct teaching method. *Arab Journal of Special Education*, (6), 153 - 194.

Faqih, Mustafa. (2017). Evaluating the competencies of teachers with learning difficulties in light of the standards of the Council for Extraordinary Children (CEC) from the viewpoint of the educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education, 2* (66), 656-620.

Habib, A. (1971). The scientific approach to the study and identification of training needs. *Journal of the Federation of Administrative Development Associations*, 3, 77-86.

Johari, S. (2018). The training needs of primary education teachers to teach in accordance with the approach to competence sitif (Algeria). *Gil Center for Scientific Research*, (43), 35-64.

Khairuddin, Mustafa. (1981). Determine the training needs of employees as a basis for successful training. Arab Business Administration Association, 6 (21), 26-30.

Qasim, J. (2014). *Educational supervision*. Al-Maamoun Publishing and Distribution House.

Rabia, S. (2018). Training needs for teachers of learning disabilities in general education schools in Taif governorate in light of quality standards. *Journal of The Faculty of Training*, University of Tanta - Faculty of Education, 69 (1), 359-399.

Radwan, M. (2014). *Design, implementation and evaluation of training programs*, Arab Training and Publishing Group.

Sadiq, E (1993). Identify training needs in the government sector. *Arab Journal of Training: Arab Center for Security Studies and Training, 5*(10), 11-33.

المراجع الأجنبية: References

AL-Hudaib, M., Tazi, N., & Al-Yamani, S. (April ,2017). Assessing Training Needs of Transition Services for Teachers of Learning Disabled Students in the Secondary Stage in Saudi Arabia. *International Conference on Education*, (3), 20-22.

Al-Khatatana, M. (2017). Training needs of teachers in the first three grades of the Southern Mazar Brigade. *Specialized International Journal of Education, 6*(1), 159-166.

Bakhsh, A. (2009). The reality of special education In-service teacher training programmes in KSA, and Improvement plans as Suggested by Teacher. *Educational Journal: Kuwait University - Scientific Publishing Council, 23*(90), 125-178.

Council for Exceptional children. (2012). *CEC revised special education teacher preparation standards.* https://www.cec.sped.org/Standards/Special-Educator-Professional-Preparation-Standards/CEC-Initial-and-Advanced-Preparation-Standards.

HU, B. (2010). Training Needs for Implementing Early Childhood Inclusion in China. *International Journal of Early Childhood Special Education*, (2),12-30.

Kosgei, K. (2015). Staff Development and Training Needs That Teachers of English Desire to Participate In: A Survey of Secondary Schools in Kericho County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4 (2), 6-13.

Lee, F., sandbank, A., & zymrman, H. (2014). Training Needs for Special Educationa Education Teachers in Hong Kong. *Journal of Developmental Psychology, 14* (2), 60-70.

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *January SAGE Open, 9*(1), 1–14. https://doi.org/10.1177%2F2158244018823455

Ozcan, D.& uzunboyiu, H. (2015). Training of special education teachers about curriculum development. *Andragoški glasnik*, Vol. 19, br. 1-2, str. 23-37.

Rozek, M., & Stobäus, C. (2016). Teachers Dealing with Learning Difficulties during the Process of Schooling. *Creative Education*, (7), 2696-2709. http://www.scirp.org/journal/ce

Hariri, Najla. (2023). The Extent to which the Diagrams were Included in Biology, Chemistry, and Physics Secondary School Textbooks in Saudi Arabia , *Journal of Educational Science 9* (3), 349 - 384

The Role of School Administration in Achieving Behavioral Discipline among Female Students in General Education Schools in Arar City: A Students Counselors Perspective

Dr. Najla Hashim Hariri
Assistant Professor of Educational Administration and Planning
Department of Leadership and Educational Policies
Faculty of Education & Arts
Northern Border University
najla.hariri@nbu.edu.sa

Abstract:

This study aims to reveal the degree of practice by the school administration in the preventive and therapeutic role to achieve behavioral discipline among female students of Arar public education schools from the female students 'mentors' perspectives; to know the most statistically significant differences between all the sample responses according to the following variables: (educational stage, educational qualification, and years of experience in mentoring and counseling). The study tool, a questionnaire that was applied to the study sample of 65 female students counselors. The researcher used the descriptive and analytical approach. The findings showed that the general average of the school administration role in achieving behavioral discipline was of a high degree; the degree of school administration practice for the preventive role was also of a high degree; the degree of school administration practice for the therapeutic role was of an average degree, and the degree of contribution of the preventive role to the therapeutic role was of a high degree. There are no statistically significant differences for the role of the school administration in achieving Behavioral Discipline ascribed to the variables of (educational stage, academic qualification, and years of experience in mentoring and counseling).

Keywords: School Administration , behavioral discipline , student counseling.

حريري، نجلاء. (٢٠٢٣) . دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣) ، ٣٤٩ - ٣٨٤

دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات

د. نجلاء هاشم حريري[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات ، كما هدفت للتعرف على أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين كافة استجابات العينة وفقا للمتغيرات التالية (المرحلة التعليمية ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد) ، وقد طبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (٦٥) مرشدة طلابية ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وقد أظهرت النتائج مايلي: أن المتوسط العام لدور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي جاء بدرجة كبيرة ، وأن متوسط درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي جاء بدرجة كبيرة ، وأن متوسط درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور العلاجي جاء بدرجة متوسطة ، وأن درجة إسهام الدور الوقائي على الدور العلاجي جاء بدرجة عالية ، كما أنه لا توجد أية فروق دالة إحصائيًّا لدور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد).

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية ، الانضباط السلوكي ، المرشدة الطلابية.

(١) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بقسم القيادة والسياسات التربوية بكلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية
najla.hariri@nbu.edu.sa

المقدمة:

يعد السلوك المنضبط مطلب أساسي في شتى مجالات الحياة ، وخصوصًا أن ديننا الإسلامي الحنيف حثَّنا على حسن الخلق ، وأن نبينا محمد -عليه أفضل الصلاة والتسليم- وصفه المولى في كتابه: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم:٤) ، فإيمان المرء لا يكتمل إلا بحسن الخلق ، وقد أولت شريعتنا الإسلامية اهتمامًا كبيرًا بالأخلاق الفاضلة لما لها أثر في تنظيم البشر ، فمؤسسات المجتمع التربوية تلعب دورًا مهمًّا في المحافظة على تقاليد المجتمع وقيمه الثقافية وضبط سلوكياته وأفكاره ، ومن هذا المنطلق حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على توفير البيئة المدرسية الجاذبة والملائمة من خلال تحقيق الانضباط السلوكي بغية تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية بشكل فاعل ، فوضعت آلية ولوائح مقننة وضابطة للإجراءات اللازمة والمناسبة للتعامل مع السلوكيات السلبية والإيجابية وفقا لقواعد ولوائح السلوك في مختلف مراحل التعليم ، فقائد المدرسة يعد المسؤول الأول عن تطبيق آلية حفظ نظام المدرسة وضبط المشكلات السلوكية بالتعاون مع المرشد الطلابي ووكيل المدرسة لشؤون الطلبة (الدليل الإجرائي لقواعد السلوك ،١٤٣٨هـ).

فالإدارة المدرسية هي الوحدة المسؤولة عن تنفيذ سياسات التعليم وأهدافه ، كما أنها الجهة المنفذة للخطط والبرامج وفقا للسياسات المرسومة واللوائح المعتمدة من خلال تنظيم عمل المدرسة وفعالياتها في مختلف المجالات كأوجه التعلم ، والأنشطة المختلفة الصفية وغير الصفية ، من خلال خطوط شبكة علاقات فعالة بين المدرسة والمجتمع ، وتزداد مسؤولياتها أو تضيق وفقًا لطبيعة النظام التربوي في المجتمع ، وقد أشار عابدين (٢٠٠٥م) أن المدرسة هي الجهة القائمة على تحقيق رسالة وأهداف المدرسة من خلال اتصالها المباشر بالطلبة ، كما أنها تتمتع بالحرية في التصرف والقيام بالمهام المناطة بها واتخاذ القرارات باعتبارها الإدارة التنفيذية داخل الميدان التعليمي المعنية بتنفيذ السياسات.

وتشهد الإدارة المدرسية تغييرات واتجاهات حديثة فلم يقتصر عملها على تسيير شؤون المدرسة ، والمحافظة على النظام وانضباط الطلبة ، أو دفع قانون التلقين والتدريس وحشو العقول بالمعارف والمعلومات ، أو الحفاظ على سلامة وصيانة الأبنية والتجهيزات المدرسية ، بل أصبحت تتمحور أهدافها حول تهيئة البيئة والجو المدرسي المناسب ، وتوفير الإمكانيات المساعدة والعمل على تحسين البيئة التعليمية لتحقيق النمو المتكامل لهم ، باعتبار أن المؤسسات التربوية من أهم

التنظيمات الإنسانية في أي دولة بحكم تعاملها مع أعداد ضخمة من الطلبة في مختلف المراحل ، وذلك لتأثيرها الإيجابي والسلبي في العملية التعليمية والتربوية على حد سواء؛ فهي أداة للوقاية والعلاج وتحقيق الانضباط وتعزيز القيم الإيجابية ، والمساهمة في تنمية المجتمع (عابدين ، ٢٠٠٥م). كما أكدت دراسة (الجراري ،٢٠١٩م) على ضرورة تضافر وتفاعل جهود العاملين في المدارس من معلمين ومشرفين ومدراء في علاج المشكلات السلوكية من خلال تقديم أدوار متميزة تتمثل في الأدوار الوقائية والعلاجية لتحقيق الانضباط السلوكي.

ففي القرن الواحد والعشرين لم تعد العملية التربوية كما كانت في السابق ، فالتحول الحضاري والتطور العلمي والتكنولوجي والانفتاح الرقمي العالمي ساهم في إحداث العديد من التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمعات بسبب اندماج ثقافات عديدة ومختلفة في شتى المجالات؛ مما أدى على تغير في عادات وتقاليد المجتمع السائدة ، لذا فقد قام العديد من الباحثين والتربويين مع بدايات القرن الحالي إلى دراسة مظاهر السلوك والمشكلات في المؤسسات التعليمية والتي تختلف من حيث الكم والنوع في المدارس بحسب العوامل البيئية المؤثرة فيه ، وعن أهمية دور الإدارة المدرسية في تعزيز الخبرات الثقافية والاجتماعية وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة؛ ليس من خلال التأديب والعقاب التي قد تؤثر سلبًا في نفسياتهم ، وتكون سببا رئيسيا في ممارستهم لسلوك أعنف وأشد بغية الدفاع عن أنفسهم وحقوقهم ، بل من خلال تركيزها على الإجراءات والخطوات الاستباقية في معالجة ظواهر السلوك والمشكلات التربوية وتعزيز الانضباط السلوكي والأخلاقي بطرق وقائية وعلاجية صحية وسليمة وهادفة لبناء جيل واعد وصالح؛ وفي سياق متصل تناولت العديد من الدراسات أهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى الطلبة في مدارس التعليم العام ، ومن الدراسات المحلية على سبيل المثال لا الحصر دراسة (العطوي ،٢٠١١م)؛ و(الجراري ،٢٠١٩م) ، وأما دراسة (الجهني ،٢٠١٩م) فقد تناولت دور المدرسة في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعية والتربوية والمهنية والوقائية ، كما تناولت دراسة كل من (العمري ،٢٠١٤م)؛ (صائغ والمزمومي ، ٢٠١٩م) دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي ، ومن الدراسات العربية أيضا دراسة كلًا من (الجدي ، ٢٠٠٨م)؛ وجنر وآخرون (Wagner et al., ٢٠١٠)؛ (حلس وشلدان ، ٢٠١١م)؛ (الشمري ،٢٠١٣م)؛ (عطاري والموسى ، ٢٠١٥م) ، التي تناولت دور الإدارة المدرسية في معالجة القضايا والمشكلات التربوية كالعنف المدرسي ، والاستقواء ، وتحقيق الانضباط السلوكي لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

انتشار السلوكيات السلبية داخل المجتمعات وخصوصًا في المدارس بشكل كبير أثار قلق رجال التربية والمسؤولين مما أدَّى إلى عقد العديد من المؤتمرات والندوات العالمية ، كندوة هولندا (١٩٩٣م) حول الأمن وظاهرة العنف ، وندوة باريس (٢٠٠١م) حول انتشار ظاهرة العنف في المدارس ، واتخاذ الإجراءات للحد منها والتصدي لها (الصبحي ،٢٠١٣م).

وبما أن المؤسسات التربوية تعد أحدى الوسائل التي تترجم قيم ومبادئ المجتمع ، وتلعب دورًا كبيرًا في المحافظة على تقاليده وقيمه وضبط سلوكياته وأفكاره ، فالإدارة المدرسية لها دور رئيس ومهم في تعزيز الانضباط السلوكي والأخلاقي للطلبة ، باعتبارها العقل المدبر لتوجيه الأنشطة والعمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة داخل المدرسة؛ بحيث تمكنها من تحقيق أهدافها وبالتالي تطوير كافة شرائح المجتمع ، وإدارات المدارس تواجه مخالفات سلوكية متعددة ومتكررة تفرض على إدارة المدرسة مواجهتها ومتابعتها في ظل وجود آليات ولوائح ونماذج إجرائية لازمة لتنفيذ قواعد الانضباط السلوكي تتغير بشكل مستمر ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة كل من وجنر وآخر (Wagner et al. , 2010)؛ (العطوي ،٢٠١١م)؛ (الشمري ،٢٠١٩م)؛ (الجراري ،٢٠١٩م) إلى وجود تفاوت في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لقواعد تنظيم السلوك في المدارس ، كما أن وزارة التربية والتعليم سابقًا عكفت على متابعة الواقع الفعلي لسلوكيات الطلبة في الميدان التربوي من خلال حصر أبرز المشكلات السلوكية السلبية لدى طلبة المدارس وقد حددت في مجملها (٣٢) مشكلة سلوكية بهدف تهيئة البيئة التعليمية ، وتحقيق أهداف وتطلعات المجتمع وتهيئة الفرص اللازمة لوقاية أبنائنا الطلبة من مخاطر السلوك (https://www.alkhaleej.ae/٢٠١٢-١١-١٨) ، كما أوصت نتائج دراسة (سكران ،٢٠١١م)؛ (زهران ،٢٠١٤م)؛ (عرسان ،٢٠١٤م) إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول دور الإدارة المدرسية بتطبيق الضوابط المنظمة لقواعد السلوك لتحقيق الانضباط السلوكي للطلبة ، ومن هنا نجد أن إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية متمثلة في إدارة التوجيه والإرشاد الطلابي أولت اهتمامًا كبيرًا بذلك؛ حيث أقامت الملتقى الإرشادي الأول على مستوى المنطقة وبحضور القيادات الأكاديمية والتعليمية والمدرسية النسائية بالإضافة إلى المرشدات الطلابيات بمدارس التعليم العام ، والذي انبثق عنه إعداد تقرير تضمن رؤية الإدارة والتي نصت على (رائدة في بناء جيل واعد ومبدع)؛ وكذلك رسالتها (تقديم خدمات إرشادية تعليمية وتربوية ذات جودة عالية وفق معايير متخصصة بمشاركة مجتمعية)؛ ترتكز على عدد من القيم تتمثل في المواطنة ، والاتقان ، والعدل ، والعمل بروح الفريق ، والتنمية الذاتية ، والمسؤولية المجتمعية (إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية ،

١٤٤٠-١٤٤١هـ) ، ومن هنا يتضح أن الإدارة المدرسية متمثلة بقائداتها ووكيلات شؤون الطالبات والمرشدات الطلابيات ورائدات الأنشطة تقع على عاتقهن مهمة تحقيق تلك الرؤية والرسالة وغرس القيم السلوكية لدى الطالبات ، والعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال الأدوار المناطة بهم سواء الأدوار الوقائية أو العلاجية من خلال تطبيق التوجيهات والتعليمات العامة المنصوصة في قواعد السلوك والمواظبة الواردة المحدثة في الدليل الإجرائي للمرحلة الابتدائية (وزارة التعليم ، ١٤٣٩هـ) ، والدليل الإجرائي لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية (وزارة التعليم ، ١٤٣٧هـ) من خلال مشاركة دور لجان التوجيه والإرشاد في مدارس الطالبات.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تبحث عن دور الإدارة المدرسية الوقائي والعلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر ، لعدم وجود دراسات -على حد علم الباحثة- تناولت الأدوار الوقائية والعلاجية للسلوك بشكل عام في المملكة على الطالبات بمختلف المراحل وخاصة بعد تحديث الدليل التنظيمي لقواعد السلوك وتحديدًا في مدارس منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية ، ومن هنا يبرز السؤال الرئيس للدراسة:

ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام من بمدينة عرعر وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟
٢. ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟
٣. ما قيمة معامل الانحدار لممارسة الدور الوقائي للإدارة المدرسية على الدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا لاستجابة أفراد العينة حول درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية - المؤهل العلمي- الخبرة الإرشادية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على الدور الوقائي والدور العلاجي للإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي للطالبات بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات.

٢. الكشف عن مدى إسهام ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي على الدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي للطالبات بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات.

٣. التعرف على الفروق في درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والعلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى الطالبات تعزى وفقا للمتغيرات (المرحلة التعليمية - المؤهل العلمي - الخبرة الإرشادية) من وجهة نظر المرشدات الطلابيات.

٤. توضيح أهمية دور الإدارة المدرسية بتطبيق القواعد السلوكية الإجرائية بهدف تحقيق الانضباط وتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطالبات.

أهمية الدراسة:

١. تكشف عن مدى فاعلية الأساليب الوقائية والعلاجية المستخدمة في الدليل التنظيمي للسلوك والمواظبة المحدث.

٢. تعد نتائج الدراسة من الدراسات التي تسعى لإفادة المسؤولين التربويين بحلول واقتراحات لتفعيل دور الإدارة المدرسية في التطبيق الجاد للأساليب الوقائية والعلاجية بهدف تعزيز الانضباط والسلوك الإيجابي.

٣. تعد نواة لدراسات أخرى قادمة تركز على أداء الإدارات المدرسية في كيفية تفعيل التعامل مع المشكلات السلوكية في المدارس من خلال اتباع الأدوار الوقائية والعلاجية بها.

٤. تسهم في توفير بيئة مدرسية سليمة وخلاقة تسهم بدورها في تنمية المجتمع المحلي في ظل الانفتاح التقني والتكنولوجي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الدور الوقائي والدور العلاجي للإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي للطالبات.

الحدود المكانية: مدارس الطالبات بمختلف مراحل التعليم العام بمدينة عرعر.

الحدود البشرية: المرشدات الطلابيات بجميع مراحل مدارس التعليم العام بمدينة عرعر.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

الدور الوقائي:

عرف (السفاسفة ، ٢٠٠٤م ، ص١٠٣) بأنه "العمل الاستباقي على حماية الطلبة من خطر الوقوع في الاضطرابات والمشكلات والصعوبات ، والكشف المبكر لمنع تطور الاضطراب".

عرفت الباحثة الدور الوقائي إجرائيًّا بأنها "تلك الأنشطة والأساليب التي تقوم بها إدارة المدرسة بالتعاون مع منسوبيها من المعلمات والمرشدات الطلابيات ورائدات النشاط المدرسي وغيرهم في غرس القيم والترغيب في السلوكيات الإيجابية والمرغوبة في المجتمع".

الدور العلاجي:

عرفت الباحثة الدور العلاجي إجرائيًّا بأنها "تلك الوسائل والإجراءات التي تستخدمها إدارة المدرسة بالتعاون مع المرشدات الطلابيات بهدف تعديل السلوك غير المرغوب به واستبداله بسلوك جيد مقبول اجتماعيا تتناسب مع طبيعة ونوع ودرجة المخالفة السلوكية والمرحلة التعليمية للطالبة".

الانضباط السلوكي:

عرف (سلطان ، ٢٠٠٨م ، ص٣٢) الانضباط السلوكي بأنه "مدى التزام الطالب ذاتيا بالنظام المدرسي ، وتقبل التوجيهات والتعليمات وتنفيذها داخل المدرسة ومحيطها".

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا: بأنه مدى تحقيق الالتزام بالسلوك لدى طالبات مدارس التعليم العام من خلال ممارسة الإدارة المدرسية للأدوار الوقائية والعلاجية ، وفقا للدليل التنظيمي للائحة السلوك والمواظبة المحدث والصادر من وزارة التعليم.

المرشد الطلابي:

عرف (البسيسي ، ٢٠١٧م ، ص١٠) المرشد الطلابي بأنه "الشخص المؤهل والمفرغ من وزارة التعليم والمختص لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد الوقائي والتربوي والعلاجي للطالب بالمدرسة أثناء العملية التربوية والتعليمية".

وتعرف الباحثة المرشدة الطلابية إجرائيًّا بأنها " المعلمة المؤهلة علميا وفنيا في مجال التخصص (علم النفس، علم الاجتماع) أو الحاصلة على شهادة الدبلوم المهني في التوجيه والإرشاد، والمكلفة بمهام المرشدة الطلابية، والذي يقوم بمساعدة للطلبة، وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد الوقائية والعلاجية بهدف تحقيق الانضباط السلوكي في مدارس التعليم العام للطالبات بمدينة عرعر في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة".

الإطار النظري:

الإدارة المدرسية:

عرفها (آل ناجي، ١٤٣٠هـ، ص٢٨) بأنها "جميع الجهود التي يقوم بها مدير المدرسة وفريقه لتنسيق العمل داخل المدرسة على النحو الذي يحقق أهدافها".

دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي:

تعد المدرسة البيئة الحاضنة للطلبة بعد الأسرة منذ سن السادسة إلى الثامنة عشرة، فهي تتحمل مسؤوليات تربوية وتعليمية لتعزيز القيم الإسلامية والأخلاق النبيلة وفقا للمرحلة العمرية لرعاية السلوك، كما أن على إدارة المدرسة الدور الكبير في صياغة الفكر وتنمية القدرات وتوجيه الطلبة لمعترك الحياة ولا سيما الجوانب السلوكية وفق أسس تربوية لرعاية السلوك من خلال الأدوار الوقائية والعلاجية، والتي تناولتها دراسة (العنزي والقحطاني ،٢٠١٠م)، كالتالي:

١. الارتقاء بالسلوكيات الحسنة وتعهدها بالتشجيع والرعاية لتكون جزء لا يتجزأ من شخصية الطالبة.
٢. تحصين الطالبات ضد المشكلات السلوكية ومحاولة التنبؤ بها والعمل على معالجتها وحلها وتقليل أثر وقوعها وتطورها.

التوجيه والإرشاد الطلابي:

بدأت برامج التوجيه والإرشاد الطلابي بالمملكة بعد أن تم إنشاء الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة المعارف في العام ١٤٠١هـ، الذي يعتبر تاريخ الانطلاقة التاريخية العلمية لبرامج التوجيه والإرشاد والتي تتولى مسئولية التخطيط، والإشراف، والمتابعة والتقويم للبرامج في هذا المجال، وقد قامت بوضع اللوائح المنظمة للعمل (العجلان ،٢٠١٥م).

مهام المرشد الطلابي في المدرسة:

حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة التعليم مهام المرشد الطلابي ، وهي كالتالي:

١. إعداد الخطة السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد.

٢. تبصير المجتمع المدرسي بأهداف الإدارة وخططها وبرامجها وخدماتها. وخدماتها الإنمائية والوقائية والعلاجية.

٣. تهيئة الإمكانيات المدرسية للعمل الإرشادي بالمدرسة.

٤. تشكيل لجان التوجيه والإرشاد ، ومتابعة تنفيذ توصياتها وتقويم نتائجها.

٥. تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية ، والوقائية ، والعلاجية.

٦. بناء علاقات مهنية مثمرة مع الزملاء والتلاميذ وأولياء الأمور مبنية على الثقة والاحترام المتبادل لتحقيق الهدف من العمل الإرشادي.

٧. المساهمة في إجراء البحوث والدراسات التربوية التي يتطلبها العمل الإرشادي.

٨. إعداد التقرير الختامي للإنجازات في ضوء الخطة التي وضعها المرشد للبرامج وتقويمها. (الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد ،١٤٢٢هـ ، ط٢)

مفهوم الانضباط السلوكي:

عرفه (البدري ،٢٠٠٥م ، ص١٥٤) بأنه "قدرة الطالب على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقا مضمونها عبر توجيه ورقابة ذاتية ، والرغبات والحاجات للوصول إلى السلوك التربوي المقبول اجتماعيا ، والمتسق مع المناخ الصفي".

التوجيهات العامة لقواعد السلوك والمواظبة:

تم دمج ما ورد في الدليل الإجرائي لقواعد السلوك (وزارة التعليم ، ١٤٣٩هـ ، ص٨) للمرحلة الابتدائية ، والدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة (وزارة التعليم ، ١٤٣٧هـ ، ص٥) للمرحلتين المتوسطة والثانوية من توجيهات عامة فيما يخص الدور الوقائي والعلاجي اللازم اتباعه لتحقيق الانضباط السلوكي ، وقد أوجزتها الباحثة كالتالي:

١. العمل على تفعيل الدور الوقائي للمخالفات أو المشكلات السلوكية.

٢. ضرورة توعية الطلبة وأولياء الأمور الطلاب ، والكادر المدرسي.

٣. العمل على تفعيل دور اللجنة الخاصة بالتوجيه والإرشاد الطلابي في المدرسة.

٤. ضرورة تطبيق الإجراءات المنصوصة تدريجيا لكل مشكلة سلوكية على حدة ، وتوثيقها.

٥. أخذ توقيع ولي أمر الطالبة على نموذج عقد الالتزام المدرسي في بداية العام وحفظه في ملف خاص.

٦. يمكن القائم على تعديل السلوك استخدام نماذج أخرى لخطة تعديل السلوك وفقا لطبيعة المشكلة.

٧. ضرورة إشعار ولي الأمر بالدرجات المحسومة من درجات السلوك والمواظبة.

٨. الالتزام في توحيد الآلية والإجراءات المعتمدة بعدالة.

٩. العمل على توثيق المخالفات المصنفة في الدرجة الخامسة والسادسة في ملف سري مع الأدلة.

١٠. التنسيق مع رائدي الأنشطة لرعاية المخالفين سلوكيا مع توفير فرص تحسين درجات السلوك.

١١. يتم الرجوع إلى قواعد السلوك والمواظبة عند تصنيف المخالفات وفقًا للمرحلة التعليمية.

١٢. رفع الإحصائية كما ونوعا لإدارة التوجيه والإرشاد الطلابي في إدارة التعليم بالمنطقة ، بهدف التعاون في إعداد البرامج الإرشادية والوقائية والعلاجية.

وترى الباحثة أن الانضباط السلوكي لدى الطالبات يتضمن العديد من الإجراءات والأدوار الوقائية والعلاجية ، مما يعني أن هناك تعليمات ولوائح لا بد من تبصيرها للطالبات والتركيز عليها ، وضرورة وجود اتفاق فيما بينهم وبين إدارة المدرسة حتى يتحول الضبط والنظام إلى انضباط سلوكي ذاتي ، وهذه الأدوار يمكن أن تتحقق بوجود إدارة مدرسية لديها القدرة على المبادرة ، ومعرفة آلية ضبط سلوك الطالبات وفقا لخصائص النمو لكل مرحلة تعليمية ، بالإضافة إلى وجود مرشدات طلابيات لديهن المهارة في تفعيل دورهن الوقائي التربوي والاجتماعي والنفسي مع الطالبات داخل المدرسة.

الدراسات السابقة:

دراسة (الجدي ،٢٠٠٨م) هدفت للتعرف على دور الإدارة المدرسية في معالجة المشكلات التي تواجه الطالبات في المرحلة الثانوية وسبل تفعيلها بفلسطين ، وقد أظهرت النتائج أن أقوى المجالات التربوية يكمن في دور المرشدة التربوية التي تعزز السلوك لدى الطالبات بنسبة كبيرة ، كما أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق ذات دالة إحصائية للمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهل العلمي ، بينما هناك فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح المنطقة الجنوبية.

دراسة وجنر وآخرون (Wagner et al., 2010) هدفت للتعرف على عوامل الوقاية من الخطر في العنف لدى الطلبة باختلاف جنسياتهم الفليبينيين والهواويين واليابانيين في هاواي ، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي ، وقد أظهرت النتائج أن من أهم أساليب الوقاية تمكين العلاقة بين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والتي جاءت بدرجة كبيرة.

دراسة العطوي (٢٠١١م) هدفت للتعرف على مستوى تطبيق تنظيم السلوك والمواظبة في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك من وجهة نظر الطلاب والمرشدين الطلابيين ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب والمرشدين يرون أن تطبيق قواعد تنظيم السلوك والمواظبة يتم تطبيقها بدرجة متوسطة في المدارس المتوسطة بمدينة تبوك سواء على المستوى الكلي أو الأبعاد.

دراسة (حلس وشلدان ، ٢٠١١م) هدفت للتعرف على دور المدرسة الفاعلة في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي بفلسطين ، وذلك من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الثانوية ، والكشف عن نوع العلاقة السائدة بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة ، وقد أظهرت النتائج إلى أن هناك علاقات إنسانية كبيرة نشأت فيما بين إدارة المدارس والمعلمين ، وأن العلاقة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين إدارة المدرسة كانت بدرجة متوسطة ، كما أن دور المؤسسات الاجتماعية في ضبط السلوك كانت بدرجة ضعيفة.

دراسة إنوس (Enose,2012) هدفت للكشف عن الأساليب المستخدمة من قبل مديري المدارس بالتعاون مع الإرشاد الطلابي وإدارة الانضباط الطلاب في المدارس الثانوية بمقاطعة بونغوما في كينيا ، واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة وتحليل الوثائق لجمع البيانات ، وقد أوضحت النتائج أن الأساليب العلاجية والوقائية التربوية التي يستخدمها مديري المدارس كانت بدرجة ضعيفة ، ولا ينطبق بشكل كامل على المدرسة.

دراسة الشمري (٢٠١٣م) هدفت للتعرف على درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بدولة الكويت ، وتم استخدام المنهج الوصفي ، ومن أهم النتائج أن الدرجة الكلية التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة ، وفي مجال الانضباط الصفي والحفاظ على تجهيزات المدرسة كانت متوسطة.

دراسة العمري (٢٠١٤م) هدفت للتعرف على درجة أهمية الأدوار الوقائية المتخذة للحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة ، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي ، وقد أظهرت النتائج أن هناك قصور في دور المعلم في الحد من العنف لدى الطلبة ، كما وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلم لأدواره ودرجة أهميتها لصالح الأهمية.

دراسة (عطاري والموسى ،٢٠١٥م) هدفت للتعرف على دور إدارة المدرسة للحد من ظاهرة الاستقواء في المدارس الحكومية بجرش ، حول المحاور الثلاث هي (الدور الداخلي للإدارة ، العلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور ، العلاقة مع المؤسسات المحلية) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدور جاء بشكل عام بدرجة متوسطة ، كما أن هناك فروق دالة لمتغير المسمى الوظيفي وكانت لصالح مديري المدارس ، ولمتغير الجنس لصالح الإناث (مديرات ، معلمات) ، ولا توجد فروق لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

دراسة (الجراري ،٢٠١٩م) هدفت للتعرف على درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في مجال مخالفات لدى طالبات المرحلة الثانوية تجاه الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات بمدينة جدة ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تكونت الدراسة من محورين الإجراءات الوقائية ، والإجراءات المتخذة في حال ارتكاب الطالبة للمخالفة السلوكية ، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق قائدات المدارس الثانوية للضوابط المنظمة كانت متوسطة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر أفراد العينة.

دراسة (صائغ والمزمومي ،٢٠١٩م) هدفت للتعرف على دور القيادات المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة ، والمعوقات التي تحد القيادة المدرسية لمواجهتها ، والتعرف على الحلول والبدائل التي تعالجها من وجهة نظرهم ، وقد أظهرت النتائج أن دور قادة المدارس لمواجهة العنف الطلابي جاء بدرجة كبيرة ، وأظهرت أن معظم الحلول والبدائل التي تعالج ذلك جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة (الجهني ،٢٠١٩م) هدفت للتعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد المتمثلة في المجالات (الاجتماعي ، التربوي ، المهني ، الوقائي) من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات بمدارس الثانوية بمدينة تبوك ، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (نوع المدرسة ، الوظيفة الحالية) ، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل برنامج التوجيه والإرشاد (الوقائي ، التربوي ، الاجتماعي ، المهني) مجتمعة جاءت بدرجة كبيرة ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وفقا لمتغيري (نوع المدرسة ، الوظيفة الحالية).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الجدول السابق أن جميع الدراسات المحلية تناولت دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة سلوكية معينة أو تعزيز سلوك محدد في مدارس التعليم العام ، وأغلب الدراسات طبقت على فئة الطلاب وخصوصا في المرحلة الثانوية ماعدا دراستي (الجراري ،٢٠١٩م) و(الجهني ،٢٠١٩م) -على حد علم الباحثة- والتي طبقت على فئة الطالبات للمرحلة الثانوية ، أما دراسة كلًا من (العطوي ،٢٠١١م) فقد طبقت على طلاب المرحلة المتوسطة ، و(العمري ،٢٠١٤م) على طلاب الثانوية؛ وأما الدراسات من تناول فئة (مرشد طلابي) كعينة للدراسة دراسة (العطوي ،٢٠١١م) ، و(الجهني ،٢٠١٩م) ، و(صائغ والمزمومي ، ٢٠١٩م).

أما الدراسات العربية والأجنبية فقد تناولت دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة سلوكية والالتزام بالانضباط المدرسي في مدارس التعليم العام كدراسة كلا من (الجدي ، ٢٠٠٨م) والتي تناولت مواجهة المشكلات السلوكية بشكل عام لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وأما دراسة (العطوي ،٢٠١١م) و(حلس وشلدان ، ٢٠١١م) فقد تناولت تحقيق الانضباط السلوكي من خلال دور المدرسة الفاعلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، أما دراسة كلًا من (عطاري والموسى ، ٢٠١٥م) ، وجنر وآخرون (Wagner et al. , 2010) فقد طبقت على جميع طلبة المراحل التعليمية من كلا الجنسين ، أما دراسة (الشمري ، ٢٠١٣م) فقد طبقت على طلاب المرحلة الثانوية فقط.

ومن هنا نجد أن الدراسة الحالية انفردت بالكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي ، والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بجميع مراحلها في مدينة عرعر شمال السعودية؛ بحسب الضوابط المنظمة لقواعد السلوك في الدليل التنظيمي للائحة السلوك والمواظبة المُحدث والصادر من وزارة التعليم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة عرعر ، كذلك تم استخدام المنهج الوصفي المقارن ، لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقا للمتغيرات (المرحلة التعليمية — المؤهل العلمي - سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع من جميع المرشدات الطلابيات بمدارس عرعر في كافة المراحل خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ/١٤٤٢هـ ، والبالغ عددهن (٨٢) مرشدة ، وقد اختيرت هذه الفئة باعتبارها شريك النجاح لإدارة المدرسة والعضو الفاعل في تحقيق الانضباط السلوكي ، وأنها الجهة المنفذة لقواعد السلوك والمواظبة تحت إشراف مباشر من إدارة المدرسة ، ووفقا لإحصائية إدارة تعليم مدينة عرعر ، يتمثل المجتمع كالتالي:

جدول (١)

إحصائية مجتمع الدراسة

المرحلة التعليمية	العدد	٪
الابتدائية	٣٩	٤٧,٥٦
المتوسطة	٢٤	٢٩,٢٧
الثانوية	١٩	٢٣,١٧
المجموع	٨٢	١٠٠

ولمحدودية مجتمع الدراسة اتبعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل ، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة إلكترونيًّا على كامل المجتمع بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية وأصبح العدد (٦٧) مرشدة طلابية ، وتم حصرها والاعتماد على (٦٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي ، وتمثل ما نسبته (٩٧٪) من حجم مجتمع الدراسة ، والجدول التالي يوضح التوزيع وفقا للمتغيرات.

جدول (٢)

توزيع العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المرحلة التعليمية	فئات المتغير	العدد	%
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٣١	٤٧,٧
	المتوسطة	١٨	٢٧,٧
	الثانوية	١٦	٢٤,٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨	٥٨,٥
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣٠,٨
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	١٠,٨
سنوات الخبرة في الارشاد والتوجيه	أقل من (٥) سنوات	٢١	٣٢,٣
	من (٥) – (١٠) سنوات	٢٦	٤٠
		١٨	٢٧,٧
الكلي		٦٥	١٠٠

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة الحالية ، فقد تم الاستفادة من بنود التوجيهات والتعليمات العامة المنصوصة في قواعد السلوك والمواظبة الواردة المحدثة في الدليل الإجرائي للمرحلة الابتدائية (وزارة التعليم ، ١٤٣٩هـ) ، والدليل الإجرائي لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية (وزارة التعليم ، ١٤٣٧هـ) في تحديد محاور وعبارات الاستبانة ، وكانت كالتالي:

القسم الأول: عبارة عن بيانات أولية (المرحلة التعليمية – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في الارشاد والتوجيه).

القسم الثاني: اشتمل على (٢) أبعاد ، وهي كالتالي:

البعد الأول/ الدور الوقائي لقواعد السلوك لتحقيق الانضباط السلوكي للطالبات ، ٨ عبارات من (١ – ٨).

البعد الثاني/ الدور العلاجي لقواعد السلوك لتحقيق الانضباط السلوكي للطالبات ، ١٣ عبارة من (١ – ١٣).

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات) ، وكانت على النحو التالي:

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: الأولى صدق المحكمين ، والثانية صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد (١١) من المحكمين المختصين بقسم الإدارة التربوية والتخطيط من أعضاء من هيئة التدريس ، ومن المشرفات التربويات في إدارة الإرشاد والتوجيه.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٥) مرشدة طلابية ، تم اختيارهن عشوائيا ، وتم حساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه

البعد الأول/ الدور الوقائي				البعد الثاني/ الدور العلاجي					
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٨	٦	٠,٦٩	١	٠,٧٠	٦	٠,٧١	١١	٠,٦٥
٢	٠,٧٠	٧	٠,٦٨	٢	٠,٦٧	٧	٠,٦٤	١٢	٠,٦٨
٣	٠,٦٤	٨	٠,٧١	٣	٠,٦٤	٨	٠,٧٠	١٣	٠,٦٩
٤	٠,٦٥			٤	٠,٦٨	٩	٠,٦٩		
٥	٠,٦٦			٥	٠,٧٠	١٠	٠,٦٦		

تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٤-٠,٧١) ، وجميع القيم موجبة وتعد مرتفعة ، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى أن هناك اتساق داخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الفاكرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ

البعد	معامل الفاكرونباخ
الأول/ الدور الوقائي	٠,٨٣
الثاني/ الدور العلاجي	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٠,٩١

تراوحت قيم معاملات الفاكرونباخ من (٠,٨٣ — ٠,٩١) وهذه القيم مرتفعة ، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات العينة لعبارات الاستبانة وفقًا للمقياس الخماسي ، وكانت كالتالي:

جدول (٥)

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة

الدرجة	الاستجابة	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي
١	لا أوافق بشدة	منخفضة جدا	١ — ١,٨٠
٢	لا أوافق	منخفضة	١,٨١ — ٢,٦٠
٣	إلى حد ما	متوسطة	٢,٦١ — ٣,٤٠
٤	موافق	كبيرة	٣,٤١ — ٤,٢٠
٥	موافق بشدة	كبيرة جدًّا	٤,٢١ – ٥

الأساليب الإحصائية:

تم الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة البحث لكل عبارة/بعد.
٢. الانحراف المعياري لمعرفة مدي تشتت استجابات عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.
٣. الانحدار البسيط لمعرفة درجة التأثير (المساهمة) للدور الوقائي على الدور العلاجي.
٤. إختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب البيانات الأولية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الرئيس/ ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدور الوقائي والعلاجي والدرجة الكلية لهما ، وهي كالتالي:

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة الكلية لدور الإدارة المدرسية لتحقيق الانضباط السلوكي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
الأول/ الدور الوقائي	٣,٥٧	٠,٦٢	كبيرة
الثاني/ الدور العلاجي	٣,٣٥	٠,٤٧	متوسطة
درجة الممارسة الكلية	٣,٤٦	٠,٥٥	كبيرة

تشير نتائج جدول (٦) أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي معا في تحقيق الانضباط السلوكي لدى الطالبات بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات كانت بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي عام (٣,٤٦) ، وانحراف معياري يبلغ (٠,٥٥) ، وقد يعود السبب في ذلك أن الدليل التنظيمي المعدل والمُحدث يحتوي على إجراءات ونماذج تتطلب إجراءات رسمية لإكماله ، وهذا ما تتجنبه إدارة المدرسة وتفضل الاعتماد على الإجراءات والأساليب التربوية والنفسية والاجتماعية والمتمثلة في الدور الوقائي لما لها أثر في نفوس الطالبات وأولياء الأمور ، مما يفسر نتيجة درجة الممارسة الكلية لتحقيق الانضباط السلوكي "كبيرة" استنادا على درجة ممارسة الإدارة للدور الوقائي بدرجة كبيرة ، كما أن درجة ممارسة الإدارة للدور الوقائي كانت متوسطة أقرب للكبيرة ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجدي ،٢٠٠٨م) ، و(الشمري ،٢٠١٣م) و(الجهني ،٢٠١٩م) و(صائغ والمزمومي ،٢٠١٩م) والتي جاءت بدرجة "كبيرة" ، بينما تختلف مع دراسة (العطوي ،٢٠١١م) و(العمري ،٢٠١٤م) و(عطاري والموسى ،٢٠١٥م) و(الجراري ،٢٠١٩م) والتي جاءت بدرجة متوسطة ، ودراسة إنوس (Enose, 2012) التي جاءت بدرجة ضعيفة.

السؤال الأول/ ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟

وللإجابة على السؤال الأول ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الدور الوقائي لتحقيق الانضباط السلوكي

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦	.يتم تفعيل دور لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة	١	٣,٨٨	٠,٨٩	كبيرة
٥	يتم تسليم أولياء الأمور نسخة من القواعد السلوكية للعلم والإحاطة والتوقيع عليها	٢	٣,٧٧	١,٠٠	كبيرة
٤	.يتم توعية منظومة العمل التربوي في المدرسة بقواعد السلوك والمواظبة	٣	٣,٧٢	٠,٩٣	كبيرة
٢	.تتم توعية الطالبات بقواعد السلوك والمواظبة	٤	٣,٧١	٠,٨٠	كبيرة
١	.تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل الجانب الوقائي تجاه المخالفات السلوكية	٥	٣,٦٦	٠,٧١	كبيرة
٧	.يتم تطبيق الاجراءات الوقائية للمشكلات السلوكية في المدرسة مسبقًا	٦	٣,٣٤	٠,٧٦	متوسطة
٣	.تقوم الإدارة المدرسية بتوعية أولياء الأمور بقواعد السلوك والمواظبة	٧	٣,٢٦	٠,٦٧	متوسطة
٨	يتم تزويد إدارة التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بإحصائيًات المخالفات السلوكية سنويًا بهدف إعداد البرامج الإرشادية والوقائية للطالبات.	٨	٣,٢٠	٠,٩٢	متوسطة
	المتوسط العام		٣,٥٧	٠,٦٢	كبيرة

تشير نتائج جدول (٧) أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي في تحقيق الانضباط السلوكي كانت بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي عام (٣,٥٧) ، التي تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٢٠-٣,٨٨) ، وهي تندرج تحت درجة "كبيرة" لـ (٥) عبارات ، ودرجة "متوسطة" لـ (٣) عبارات.

وبالنظر لتلك العبارات (٦ ،٥ ،٤ ،٢ ،١) التي جاءت بدرجة "كبيرة" ، قد تعزو الباحثة السبب بأن الإدارة المدرسية تقوم بتفعيل الجانب الوقائي من خلال تعزيز دور المرشدة الطلابية واللجان التابعة لها ، كما تحرص على تسليم نسخ من قواعد السلوك لأولياء الأمور ، بالإضافة إلى توعية الكادر التعليمي بآلية التعامل مع المخالفات السلوكية التي تحدث داخل وخارج الصف الدراسي؛ وتوعية الطالبات أيضا بمدونة السلوك لتعويدهن على مبدأ تحمل المسؤولية تجاه أنفسهن ومجتمعهن ، بهدف إيجاد بيئة تعليمية آمنة ، وتفعيل الجانب الوقائي بتعاون الجميع في غرس السلوكيات الحميدة والترغيب بها وغرسها في نفوسهم من خلال المنهاج التعليمي التربوي والممارسات الصفية واللاصفية والقدوة الحسنة سواء من إدارة المدرسة أو المعلمات وغيرهن أمام الطالبات ، وهذا يتفق مع دراسة

(الجدي، ٢٠٠٨م) ، ووجنر وآخرون (Wagner et al., 2010) ، و(الشمري،٢٠١٣م) ، و(العمري،٢٠١٤م) ، و(الجهني،٢٠١٩م) ، و(صائغ والمزمومي، ٢٠١٩م).

أما العبارات رقم (٧، ٣، ٨) على التوالي فقد جاءت بدرجة متوسطة ، وقد يكمن السبب أن إدارة المدرسة لا تهتم كثيرا بتنظيم ورش العمل أو الندوات واللقاءات والدورات التدريبية أو مجالس الأمهات؛ قد تكتفي باستثمار الإذاعة المدرسية كوسيلة لتعزيز السلوك الإيجابي بين الطالبات ، أو عمل لوحات إعلانية لتوعية الطالبات ، يتضح بأن إدارة المدرسة تعتمد على الجانب الوقائي بشكل كبير وتتغاضى عن دور الإجراءات الوقائية النظامية الهادفة (الرفع بإحصائيَّات المخالفات) اعتقادا منها أنها قادرة على احتواء تلك المخالفات داخل المدرسة بدون تسليط الضوء على الإجراءات بشكل قوي وواضح ، وأن أسلوب الترهيب والتخويف من قِبل إدارة المدرسة كافٍ وفعال ، بالإضافة إلى قدرتها على احتواء المشكلات نظرا لصغر حجم المدرسة ، وصغر سن الطالبات مما يجدي نفعا معهن ، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلا من (العطوي،٢٠١١م) ، و(العمري،٢٠١٤م) ، و(عطاري والموسى ، ٢٠١٥م) ، و(الجراري،٢٠١٩م) ، وتختلف مع دراسة إنوس (Enose, 2012).

السؤال الثاني/ ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟

وللإجابة على السؤال الثاني ، كانت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، كالتالي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الدور العلاجي لتحقيق الانضباط السلوكي

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٩	تنسق إدارة المدرسة مع المعلمات المسئولات عن الأنشطة التربوية المنفذة داخل وخارج المدرسة لرعاية الطالبات المخالفات لقواعد السلوك والمواظبة.	١	٤,١٧	٠,٧٢	كبيرة
٣	تطبق إدارة المدرسة الإجراءات المعتمدة في دليل قواعد السلوك والمواظبة مع الطالبات المخالفات.	٢	٣,٥٨	٠,٨٣	كبيرة
١٠	يتم تصنيف نوع ودرجة المخالفة من خلال دليل قواعد السلوك والمواظبة.	٣	٣,٥٧	٠,٧٥	كبيرة
٥	تقوم إدارة المدرسة بتوثيق المشكلات السلوكية بملف خاص وسري.	٤	٣,٥٥	٠,٨١	كبيرة

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٧	تطبق إدارة المدرسة الإجراءات المعتمدة على جميع الطالبات المخالفات لقواعد السلوك والمواظبة بدون استثناء.	٥	٣,٤٣	٠,٨٨	كبيرة
١٣	تقوم إدارة التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بإعداد خطط علاجية للطالبات المخالفات لقواعد السلوك والمواظبة للمستويات (الرابعة والخامسة والسادسة)	٦	٣,٣١	٠,٧٩	متوسطة
٨	يتم التدرج بتطبيق الإجراءات وتوثيقها وفقا لما ورد في دليل قواعد السلوك والمواظبة.	٧	٣,٢٨	٠,٧٢	متوسطة
٢	توثق إدارة المدرسة الدرجات المحسومة لدى الطالبات المخالفات لقواعد السلوك والمواظبة.	٨	٣,٢٦	٠,٨٠	متوسطة
١	تقوم إدارة المدرسة باستخدام الاجراءات وفقًا للنماذج المعتمدة من وزارة التعليم.	٩	٣,٢٢	٠,٨٢	متوسطة
٤	تقوم إدارة المدرسة بالتفعيل الجاد والمستمر لقواعد السلوك والمواظبة.	١٠	٣,١٥	٠,٦٤	متوسطة
١٢	توثق إدارة المدرسة المخالفات السلوكية من الدرجة الخامسة والسادسة لقضايا الطالبات المخالفات لقواعد السلوك والمواظبة في ملف خاص وسري.	١١	٣,٠٥	٠,٦٧	متوسطة
١١	ترفع الإدارة المخالفات الخاصة بالطالبات كمًا ونوعًا لإدارة التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بالمنطقة.	١٢	٣,٠٢	٠,٧٢	متوسطة
٦	تشعر إدارة المدرسة أولياء أمور الطالبات بأي حسم في درجات السلوك والمواظبة.	١٣	٢,٩٤	٠,٦٨	متوسطة
	المتوسط العام		٣,٣٥	٠,٤٧	متوسطة

تشير نتائج جدول (٨) أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي كانت بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي عام (٣,٣٥) ، التي تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٩٤-٣,٥٨) ، وهي تندرج تحت درجة "كبيرة" لـ (٥) عبارات ، ودرجة "متوسطة" لـ (٨) عبارات.

وبالنظر لتلك العبارات (٩، ٣، ١٠، ٥، ٧) التي جاءت بدرجة "كبيرة" ، قد تعزو الباحثة السبب أن إدارة المدرسة يمكن أن توفر بيئة تعليمية خصبة من خلال تهيئة الجو المدرسي لتنفيذ الأنشطة غير الصفية الثقافية وغير المنهجية داخل المدرسة ، وتوفير ما يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم بهدف غرس السلوكيات الإيجابية لديهم ، وتعزيز الانضباط السلوكي ، كما أنها

تتعامل بمرونة عند تطبيقها للقوانين والأنظمة في المدرسة ، وتُقوم بتصنيف نوع المخالفة بحسب دليل قواعد السلوك على أساس أخلاقي وموضوعي ، وتوثق تلك المخالفات السلوكية في ملف خاص وسري ، وتحتفظ به في سجلات توثيقية لمتابعة شؤون الطلبة في جميع المجالات بكل موضوعية وشفافية ، حيث إن تلك الإجراءات تكون داخل المدرسة ومن ضمن الصلاحيات المسموح للإدارة بها ، فهي تعطي طابع الجدية والنظام أمام الطالبات مما يجعلهن يشعرن بالجدية وتحمل المسؤولية والندم على المخالفة وعدم تكرار الأمر مرة أخرى ، وهذا يتفق مع دراسة (العطوي ،٢٠١١م) ، و(الشمري ،٢٠١٣م) ، و(الجهني ،٢٠١٩م).

أما العبارات (١٣ ،٨ ،٢ ،١ ،٤ ،١٢ ،١١ ،٦) التي جاءت بدرجة متوسطة ، قد تعزو الباحثة بأن إدارة المدرسة لا تقوم بالتفعيل الجاد والمستمر لقواعد السلوك والمواظبة ، وأنها قد تسعى مع المرشدة الطلابية على معالجة تلك المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها ، وتقديم برامج اجتماعية الداعمة للطالبة دون الحاجة للرفع ، كما يتضح أن هناك قلة في إعداد الخطط العلاجية من قبل إدارة التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم ، وذلك لعدم رفع إدارة المدرسة إحصائيًّات بالمخالفات السلوكية للطالبات ، وقد يعود السبب لما سبق أن صغر المساحة الجغرافية للمنطقة تحديدا مدينة عرعر ، والتي يغلب عليها الطابع القبلي الذي يشكل حساسية في التعامل مع تلك المشكلات بشكل رسمي وخصوصًا لدى الطالبات ، كما أن المجتمع ما زال يحافظ على العادات والتقاليد وبحكم معرفة الأسر لبعضها البعض ، فإن جميع العوامل قد تسهم سلبا في تطبيق إدارة المدرسة للإجراءات العلاجية النظامية من حيث الرفع لإدارة التعليم وخصوصا مخالفات الدرجة الرابعة والخامسة والسادسة في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ حيث يتم توثيقها بملف سري وخاص ، مما يؤثر على مدى تطبيق الإجراءات وتوثيقها؛ وقد يرجع السبب في ذلك أن بعض الصلاحيات لا تساعد إدارة المدرسة في تطبيق اللوائح ولا تضمن الأمان الاجتماعي لهن ، فضلًا عن أن توثيق الدرجات المحسومة لا يتم بشكل فعلي؛ وإنما من باب الترهيب للطالبة ، بالإضافة إلى قلة استخدام النماذج المعتمدة بحسب الدليل التنظيمي ، والاكتفاء برفع المخالفات السلوكية للحالات المستعصية جدا إلى إدارة التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم بالمنطقة؛ لأن معظم إدارات المدارس تعالج تلك المشكلات داخل المدرسة من خلال اللجان الخاصة والمرشدة الطلابية ، أو بالتعاون مع أولياء الأمور (الأمهات) ، وهذا يتفق مع دراسة (عطاري والموسى ، ٢٠١٥م) ، و(الجراري ،٢٠١٩م) ، و(صائغ والمزمومي ، ٢٠١٩م) ، بينما تختلف مع دراسة إنوس (Enose, 2012).

السؤال الثالث/ ما قيمة معامل الانحدار لممارسة الدور الوقائي للإدارة المدرسية على الدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر من وجهة نظر المرشدات الطلابيات؟

لمعرفة مدى إسهام الدور الوقائي للإدارة المدرسية لتحقيق الانضباط السلوكي، وتأثيره ومساهمته في تقليل الدور العلاجي، فقد تم حساب قيمة معامل الانحدار للكشف نسبة الإسهام (التأثير) ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

معامل الانحدار لدرجة الإسهام (التأثير) لممارسة الدور الوقائي على الدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار	"قيمة "ت	الدلالة الإحصائية	"نسبة الإسهام "ر٢
الدور الوقائي	الدور العلاجي	-٠,٦٢	١١,٠٥	٠,٠١	٠,٦٥

ويشير جدول (٩) بأن قيمة معامل الانحدار البسيط للمتغير المستقل (الدور الوقائي) على المتغير التابع (الدور العلاجي) لتحقيق الانضباط السلوكي بلغت (-٠,٦٢) ، وتم اختبار الدلالة الإحصائية لمعامل الانحدار من خلال قيمة اختبار (ت) والتي بلغت (١١,٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، وقد بلغت نسبة الإسهام (٠,٦٥) وهذا مؤشر على وجود الإسهام (التأثير) لممارسة الدور الوقائي على الدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي لدى طالبات مدارس التعليم العام بمدينة عرعر ، بمعنى أن تطبيق وممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي له تأثير جيد على التزام وانضباط سلوك الطالبات مما أدى إلى تقليص الدور العلاجي.

السؤال الرابع/ هل هناك فروق دالة إحصائيًا لاستجابة أفراد العينة حول درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي للطالبات والتي تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية - المؤهل العلمي - الخبرة الإرشادية)؟

أولا: المقارنة حسب المرحلة التعليمية

للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (المرحلة التعليمية) ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وكانت كالتالي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المرحلة التعليمية

البعد	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدور الوقائي	الابتدائية	٣١	٣,٦٩	٠,٤٥
	المتوسطة	١٨	٣,٥٤	٠,٥٠
	الثانوية	١٦	٣,٣٦	٠,٩٤
الدور العلاجي	الابتدائية	٣١	٣,٣٤	٠,٣٤
	المتوسطة	١٨	٣,٤٨	٠,٤٥
	الثانوية	١٦	٣,١١	٠,٦٣
الدرجة الكلية	الابتدائية	٣١	٣,٥٦	٠,٣٦
	المتوسطة	١٨	٣,٤٢	٠,٤٣
	الثانوية	١٦	٣,٢٠	٠,٧٣

للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (المرحلة التعليمية) ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتشير نتائج جدول (١٠) إلى أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة أن الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا ، تم استخدام اختبار (كروسكال والس) وهو البديل اللابارامتري لاختبار (ف) والذي تعذر استخدامه بسبب قلة عدد الأفراد في المرحلة الثانوية والمتوسطة ، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١١)

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين المتوسطات بحسب المرحلة التعليمية

البعد	المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الدور الوقائي	الابتدائية	٣١	٣٦,٦١	٢,٦٣	٢	٠,٢٧
	المتوسطة	١٨	٢٧,٧٥			
	الثانوية	١٦	٣١,٩١			
الدور العلاجي	الابتدائية	٣١	٣٧,٩٨	٤,٨٧	٢	٠,٠٩
	المتوسطة	١٨	٣١,٠٦			
	الثانوية	١٦	٢٥,٥٣			

البعد	المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	الابتدائية	٣١	٣٨,٦٣	٥,٣١	٢	٠,٠٧
	المتوسطة	١٨	٢٧,٥٣			
	الثانوية	١٦	٢٨,٢٥			

وتشير نتائج جدول (١١) بأن قيم (كاي تربيع) تراوحت ما بين (٣,٦٣ – ٥,٣١) وهي ليست دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات لدرجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية) ، وهذا يبين بأن اختلاف متغير المرحلة التعليمية لم يكن عاملًا في تكوين اختلاف بالرأي حول دور الإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط السلوكي ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى إجراءات العمل محددة وواضحة لكل مرحلة تعليمية وفقا للدليل التنظيمي للسلوك والمواظبة.

ثانيا: المقارنة حسب المؤهل العلمي

للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) ، تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكانت كالتالي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدور الوقائي	بكالوريوس	٣٨	٣,٥٠	٠,٦٠
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣,٦٤	٠,٧٣
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٣,٧٠	٠,٤١
الدور العلاجي	بكالوريوس	٣٨	٣,٣٥	٠,٤٣
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣,٣٥	٠,٥٨
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٣,٣٤	٠,٤٦
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣٨	٣,٤١	٠,٤٧
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣,٤٦	٠,٦٢
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٣,٤٨	٠,٣٧

تشير نتائج جدول (١٢) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) ، ولمعرفة أن هناك فروق دالة إحصائيًّا تم استخدام اختبار (كروسكال والس) وهو البديل اللابارامتري لاختبار (ف) والذي تعذر استخدامه بسبب قلة عدد الأفراد في المؤهل بكالوريوس مع إعداد تربوي ، وبكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد ، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٣)

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الدور الوقائي	بكالوريوس	٣٨	٢٩,٧٠	٢,٨٦	٢	٠,٢٤
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣٧,٨٣			
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٣٧,١٤			
الدور العلاجي	بكالوريوس	٣٨	٣٢,٥٧	٠,٥١	٢	٠,٧٧
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣٥,٠٨			
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٢٩,٤٣			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣٨	٣١,٥٠	١,٥١	٢	٠,٥٦
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٢٠	٣٦,٧٣			
	بكالوريوس مع دبلوم توجيه وإرشاد	٧	٣٠,٥٠			

وتشير نتائج جدول (١٣) بأن قيم (كاي تربيع) تراوحت ما بين (٠,٥١-٢,٨٦) وهي ليست دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) ، وتشير إلى أنه ليس هنالك فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات لدرجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) ، وهذا يبين بأن اختلاف متغير المؤهل العلمي لم يكن عاملًا في تكوين اختلاف بالرأي حول دور الإدارة المدرسية نحو تحقيق الانضباط السلوكي ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تشابه إجراءات العمل داخل المدارس فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية ، وهذا يتفق مع دراستي (الجدي ، ٢٠٠٨م) ، و(عطاري والموسى ، ٢٠١٥م).

ثالثا: المقارنة حسب سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه

للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه) ، وكانت على النحو التالي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه

البعد	سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدور الوقائي	أقل من ٥ سنوات	٢١	٣,٤٥	٠,٦٩
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣,٦٧	٠,٥٢
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣,٥٦	٠,٦٩
الدور العلاجي	أقل من ٥ سنوات	٢١	٣,٢٤	٠,٥٠
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣,٤٣	٠,٤٢
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣,٣٥	٠,٥١
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٢١	٣,٣٢	٠,٥٤
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣,٥٢	٠,٤٣
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣,٤٣	٠,٥٧

تشير نتائج جدول (١٤) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه) ، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار (كروسكال والس) وهو البديل اللابارامتري لاختبار (ف) والذي تعذر استخدامه بسبب قلة عدد الأفراد في فئات سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات ، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدور الوقائي	أقل من ٥ سنوات	٢١	٢٩,٧٤	٠,٩٧	٢	٠,٦١
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣٤,٩٦			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣٣,٩٧			
الدور العلاجي	أقل من ٥ سنوات	٢١	٢٨,١٩	٢,٣٣	٢	٠,٣١
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣٦,٦٢			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣٣,٣٩			

البعد	سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٢١	٢٧,٠٠	٣,٢٢	٢	٠,٢٠
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٦	٣٦,٥٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٣٤,٩٤			

تشير نتائج جدول (١٥) بأن قيم (كاي تربيع) تراوحت ما بين (٠,٩٧-٣,٢٢) وهي ليست دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) ، وتشير إلى أنه ليس هنالك فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة في الإرشاد والتوجيه) ، وهذا يبين بأن اختلاف متغير سنوات الخبرة لم يكن عاملًا في تكوين اختلاف بالرأي حول دور الإدارة المدرسية نحو تحقيق الانضباط السلوكي ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن جميع المرشدات الطلابيات بمختلف خبراتهن في التوجيه والإرشاد الطلابي يقمن بنفس إجراءات العمل التي تحقق الانضباط السلوكي بالمدرسة ، وهذا يتفق مع دراستي (الجدي ، ٢٠٠٨م) ، و(عطاري والموسى ، ٢٠١٥م).

أهم النتائج:

١. وجد أن الدرجة الكلية لممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي والدور العلاجي في تحقيق الانضباط السلوكي جاءت بدرجة "كبيرة" ، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٦).

٢. كما وجد أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية للدور الوقائي جاءت بدرجة " كبيرة" وبمتوسط حسابي (٣,٥٧) ، وللدور العلاجي جاءت بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٣٥).

٣. بلغت درجة إسهام الدور الوقائي على الدور العلاجي (٠,٦٥) وهي قيمة مقبولة ومرتفعة.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في تحقيق الانضباط السلوكي تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد).

التوصيات:

١. تقديم ورش عمل لإدارة المدرسة والمرشدات الطلابيات في تطبيق إجراءات القواعد المنظمة للسلوك.

٢. أهمية عقد اجتماعات لتوعية أولياء أمور طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بقواعد السلوك والمواظبة.

٣. ضرورة تزويد إدارة التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بإحصائيَّات المخالفات السلوكية سنويًّا بهدف التعاون في إعداد البرامج الإرشادية والوقائية للطالبات.

٤. تقديم حوافز مادية ومعنوية للمدارس المفعلة لقواعد السلوك والانضباط السلوكي في المدرسة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة حول درجة تطبيق الإدارة المدرسية لقواعد السلوك على الطالبات لتحقيق الانضباط السلوكي في مدارس التعليم العام بمختلف مناطق المملكة.

٢. إجراء دراسة مقارنة حول درجة تطبيق الإدارة المدرسية لقواعد السلوك لتحقيق الانضباط السلوكي على طلاب مدارس التعليم العام بمدينة عرعر.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية. (١٤٤٠-١٤٤١هـ). *تقرير الملتقى الإرشادي الأول على مستوى منطقة الحدود الشمالية ، نحو إرشاد متميز*. عرعر ، السعودية.

الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. (١٤٢٢هـ). دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام ، الرياض ، ط٢.

البدري ، طارق. (٢٠٠٥م). إدارة التعليم الصفي ، ط٢ ، عمان: دار الثقافة.

البسيسي ، حسن. (٢٠١٧م). *دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة جدة ، السعودية.

الجدي ، عائدة. (٢٠٠٨م). *دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

الجراري ، سلوى. (٢٠١٩م). درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة البحث العلمي في التربية (٢٠)١ ، الصفحات ٦٣٧-٦٨٩.

الجهني ، هيلة. (٢٠١٩م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الإرشاد الطلابي بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك. مجلة البحث العلمي في التربية (٢٠)٩ ، الصفحات ٢٦٣-٣١٥.

السفاسفة ، محمد. (٢٠٠٤م). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد ، رسالة غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الأردن.

الشمري ، نواف. (٢٠١٣م). درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

الصبحي ، محمد. (٢٠١٣م). الصعوبات التي تواجه المديرين في ضبط السلوك الطلابي في مدارس محافظة بدر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طيبة ، السعودية.

العجلان ، أحمد. (٢٠١٥م). تفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية (٣٩)١٦ ، الصفحات ١٨٠-٢١٢.

العطوي ، دخيل. (٢٠١١م). مستوى تطبيق قواعد السلوك والمواظبة في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الأردن.

العمري ، عبدالرحمن. (٢٠١٤م). الأدوار الوقائية لمعلم المرحلة الثانوية في الحد من ظاهرة العنف بمنطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، السعودية.

العنزي ، ثريا والقحطاني ، نفلاء. (٢٠١٠م). الانضباط السلوكي بين الواقع والمنشود. مجلة التوثيق التربوي (٥٤) ، الصفحات ١٤٠-١٥٩.

آل ناجي ، محمد. (١٤٣٠هـ). *الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. ط٢ ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

حلس ، داوود وشلدان ، فايز. (٢٠١١م). المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة فكر وإبداع* (٦١) ، الصفحات ١٣٥-٢١٨.

زهران ، إيمان (٢٠١٢م). أزمة القيم في المؤسسات التعليمية ، *المؤتمر العلمي الحادي عشر* ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، الصفحات ١٥-١٧.

سكران ، ماهر. (٢٠١١م). سلوك الإخلال بالنظام المدرسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي: تصور مقترح لدور الإخصائي الاجتماعي ، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية ، الصفحات ١١٤-٢٠٤.

سلطان ، وجدي. (٢٠٠٨م). *السلوك الطلابي نظريات وتطبيقات*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

صائغ ، عبدالرحمن والمزمومي ، محمد. (٢٠١٩م). دور القيادات المدرسية في مواجهة مشكلات العنف الطلابي بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة (الواقع والحلول). *المجلة التربوية* (٦٨) ، الصفحات ٣٥٣٥-٣٥٩٠.

عابدين ، محمد. (٢٠٠٥م). *الإدارة المدرسية الحديثة* ، ط٢ ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عرسان ، سامر. (٢٠١٤م). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية (٢)٧ ، الصفحات ٢١١-٢٣٤.

عطاري ، عارف والموسى ، رأفت. (٢٠١٥م). دور الإدارة المدرسية في مواجهة انتشار ظاهرة الاستقواء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ٢٣(١) ، الصفحات ٦٩-٩٧.

وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). *الدليل الإجرائي قواعد السلوك والمواظبة للمرحلة المتوسطة والثانوية*. السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). *الدليل الإجرائي قواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية*. السعودية.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Holy Quran.

Abdin, Muhammad Abdel Qader, (2005), *Modern School Administration*, 2nd Edition, Amman: Dar Al Shorouk.

Al-Ajlan, Ahmed. (2015). Activating the performance of student advisors for guidance and counseling programs in secondary schools. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences (39)16, pp. 180-212.

Al-Anzi, Thoraya, Al-Qahtani, and Nafla. (2010). Behavioral discipline between reality and desired. Journal of Educational Documentation (54), pp140-159.

Al-Badri, Tariq. (2005). Classroom Education Department, 2nd floor, Amman: Dar althaqafa.

Al-Busaisi, Hassan.(2007). *The role of the student counselor in treating the wrong practices of high school students: a field study in Jeddah*. Unpublished MA thesis, University of Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Eatwi, Dukhil. (2011). The level of application of the rules of behavior and attendance in middle school schools in Tabuk. Unpublished MA thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Jarari, Salwa. (2019). The degree to which school leaders apply the controls regulating the rules of conduct in the secondary stage in Jeddah. Journal of Scientific Research in Education (20)1, pp637-689.

Al-Omari, Abdul-Rahman. (2014). Preventive roles of secondary school teacher in reducing the phenomenon of violence in Makkah Al-Mukarramah region. Unpublished PhD thesis, Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Sufasifah, Muhammad. (2004). Awareness of educational counselors of the importance of working in the fields of counseling, unpublished message, Mu'tah University, Jordan.

Al-Jiddi, Aida Muhammad, (2008), *The Role of School Administration in Addressing the Problems of High School Students in Gaza Governorates and Ways to Activate It*, Unpublished MA Thesis, The Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Naji, Muhammad, (1430), *Educational and School Administration: Theories and Practices in the Kingdom of Saudi Arabia*, 2nd, Edition, King Fahd National Library, Riyadh, Saudi Arabia.

Atari, Aref, Al-Mousa, and Raafat, (2015), The Role of School Administration in Confronting the Spread of the Bullying Phenomenon in Public Schools of the Jerash Education Directorate from the Viewpoint of School Principals and Teachers, *The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies* 23 (1), pp 69-97.

Education Department in the Northern Borders Region. (1440-1441). *The report of the first indicative forum at the level of the northern border region, towards distinguished guidance.* Arar, Saudi Arabia.

Eursan, Samer. (2014). Common behavioral problems among primary school students in Hail. Journal of Al-Quds Open University for Research and Psychological and Educational Studies (2)7, pp211-234.

General Administration for Guidance and Counseling. (1422). Student guide guide in public education schools, Riyadh.

Helles, Dawood and Sheldan, Fayez, (2011), the effective school and its role in achieving the characteristics of the educational environment that encourage behavioral discipline from the viewpoint of secondary school teachers, *Think and Creativity Magazine* (61), pp 135-218..

Ministry of Education, (1437), *procedural manual*, rules of conduct and attendance at the intermediate and secondary levels.

Ministry of Education, (1439), *procedural manual*, rules of behavior and attendance at the primary stage.

Sukran, Maher. (2011). Disruptive behavior in the school system and its relationship to social competence among secondary education students: A proposed perception of the role of the social worker, Twenty-fourth International Scientific Conference on Social Work, pp114-204.

Sayegh, Abdulrahman and Al-Mazmoumi, Muhammad, (2019), The Role of School Leaderships in Confronting Student Violence Problems in Public Secondary Schools in Jeddah (Reality and Solutions), *The Educational Magazine* (68), pp 3535-3590.

Sultan, Wajdi, (2008), *Student Behavior in Theory and Practice*, Amman: Dar Osama.

Zahran, Iman (2012). The Crisis of Values in Educational Institutions, The Eleventh Scientific Conference, College of Education, Fayoum University, Pages 15-17.

المراجع الأجنبية: References

Enoes, Simatwa. (2012). Management of student discipline in Secondary school in Kenya, acase Study of Bungorma County, Education Research (2)3. Pp2141-2161.

المراجع الالكترونية: Electronic references

https://www.alkhaleej.ae/2012-11-18

https://www.academia.edu/26035857/Wagner_Kron

ALAsmari, Nourah. (2023). Level of Teaching Practices of Mathematics Female Teachers at the Secondary School in Light of Future Skills , *Journal of Educational Science 9* (3), 385 - 420

Level of Teaching Practices of Mathematics Female Teachers at the Secondary School in Light of Future Skills

Dr. Nourah Awdah ALMesfer ALAsmari
Assistant Professor, Faculty of Education, University of Bisha
Curriculum and teaching methods specialization
naalasmari@ub.edu.sa
0505552994

Abstract:

The aim of the current research is to identify the level of teaching practices of mathematics female teachers at the secondary school in light of future skills. To achieve the goal, a descriptive and analytical approach was used, an observational card is built as tool to identify the availability of future skills in the teaching practices of mathematics female teachers at the secondary school, and to apply them – after making sure of its validity and reliability – in the first semester of the academic year 1440/1441 AH, a random sample consisting of (80) mathematics female teachers in Directorate of Education in Bisha Governate. The results showed weak future skills in teaching practices of mathematics female teachers at the secondary school, in addition to the absence of differences in performance due to variables (academic qualification – years of experience), while there are statistically significant differences attributed to a variable of training courses in the field of future skills, In light of the results, some recommendations were made, the most important of which are: Developing programs for preparing mathematics female teachers before service in the light of future skills, intensification of training programs provided to mathematics female teachers during the service.

Keywords: Future skills, teaching practices, mathematics female teachers, secondary school.

الأسمري، نورة. (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٣٨٥ - ٤٢٠

مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل

د. نورة عوضه آل مسفر الأسمري[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل ، ولتحقيق الهدف استُخدِم المنهج الوصفي المسحي ، وبنيت بطاقة ملاحظة كأداة للتعرف على مدى توافر مهارات المستقبل في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، وتطبيقها -بعد التأكد من صدقها وثباتها- في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١هـ على عينة عشوائية تكونت من (٨٠) معلمة رياضيات بإدارة تعليم محافظة بيشة. وقد أظهرت النتائج ضعف مهارات المستقبل في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري (المؤهل الدراسي ، وسنوات الخبرة في التدريس) ، في حين أظهرت فروقًا دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات المستقبل ، وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات منها: تطوير برامج إعداد معلمات الرياضيات قبل الخدمة في ضوء مهارات المستقبل ، وتكثيف البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات الرياضيات أثناء الخدمة وتطويرها في ضوء تلك المهارات.

الكلمات المفتاحية: مهارات المستقبل ، الممارسات التدريسية ، معلمات الرياضيات ، المرحلة الثانوية.

(١) أستاذ مساعد بكلية التربية في جامعة بيشة - تخصص المناهج وطرق التدريس naalasmari@ub.edu.sa - ٠٥٠٥٥٥٢٩٩٤

مقدمة:

مع دخول القرن الحالي ، شهد العالم تحولات كبيرة وتغيرات متسارعة في مختلف مجالات الحياة؛ صاحبها العديد من التحديات التي تتطلب أفرادًا يمتلكون مهارات متعددة ومتجددة تتفق مع خصائص العصر ، وتساعد في مواجهة هذه التحديات والتعامل مع ما يستجد لاحقًا.

وعلى الرغم من أن المهارات ليست وليدة القرن الحالي ، إلا أن أهميتها زادت مع ظهور وانتشار أدوات التكنولوجيا ، وما أحدثته من تغيرات في متطلبات سوق العمل؛ حيث أصبح بحاجة إلى أفرادٍ أقل ممن يمتلكون المهارات الأساسية وأفرادٍ أكثر ممن يمتلكون المهارات النوعية.

ونظرًا لحيوية موضوع المهارات وما تمثله من أهمية في بناء القدرات البشرية وتهيئتها لقيادة الرؤى المستقبلية فقد سعت العديد من المنظمات لتحديدها بما يتفق مع مجال عملها ، مثل: منظمة الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين (P21) ، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO). (متولي ، ٢٠١٩)

كذلك فقد ظهرت هذه المهارات في العديد من النقاشات المحلية والدولية بمسميات كثيرة مثل: مهارات التمكين ، ومهارات التوظيف ، ومهارات القرن الحادي والعشرين ، ومهارات العمل ، ومهارات الحياة ، ومهارات النجاح ، ومهارات المستقبل؛ الذي اعتمده البحث الحالي كون أساسيات هذه المهارات قديمة وثابتة ومتأصلة ، لكنها في الوقت ذاته متحولة ومتجددة ومتطورة مع تقدم الزمن ومتطلبات المستقبل.

وحيث إن التعليم أهم طرق امتلاك مهارات المستقبل التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأفراد؛ فقد تركزت الجهود في جميع دول العالم على تطوير أنظمتها التعليمية بما يسهم في بناء رأس المال البشري وتكوين المجتمع المعرفي ، وأضحى التعليم المبني على المهارات ، والتعلم الذاتي المستمر مطلبًا أساسيًّا ، وهدفًا منشودًا في جميع السياسات التعليمية ، ومن بين تلك الدول "المملكة العربية السعودية" التي سارعت إلى مواكبة التوجهات العالمية ، وعزمت على إعداد أفرادٍ يمتلكون مهارات المجتمع المعرفي والتقني ، من خلال إطلاق مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام ، والذي أكدت استراتيجيته على تعزيز المهارات وتحقيق التكامل بينها وبين المناهج الدراسية (وزارة التعليم ، ٢٠١٠).

وفي هذا الصدد دعت اليونسكو إلى ضرورة أن يعمل النظام التعليمي على إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ذلك لأن التعليم هو الوسيلة لتطوير قدرات ومهارات الأفراد وبالتالي تغيير حياتهم (UNESCO , 2015).

وحتى يحقق النظام التعليمي المنتظر منه ينبغي أن يقدم فرص تعلم جيدة من خلال تحديد نتائج التعلم في ضوء مستجدات العصر ، واستحداث نظم وممارسات لتقييم مدى جودة فرص التعلم المتاحة وفعاليتها ، تعتمد على تقويم منظومة التعليم ، ووضع آليات لقياس التقدم في تحقيق نتائج التعلم والاستفادة من هذه النتائج في تحسين مدخلات وعمليات النظام التعليمي ، والتي ستنعكس في تطوير مخرجاته (المصعبي ، ٢٠١٧).

وانطلاقًا من الإيمان الراسخ بأهمية التعليم ، ومكانة المعلم الذي يمثل هذه المهنة ، ويقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها ، فإن هذا الإيمان يقود إلى تعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم ، ولصالح المهنة ذاتها ، ومن ثم لصالح الطالب والمجتمع عمومًا ، كما أنه يستدعي الحوار العلمي الجاد حول تكوين المعلم وإعداده قبل الخدمة ، وتدريبه وتنمية مهاراته أثناء الخدمة ، والاستفادة في ذلك من التطبيقات والتجارب التربوية والتعليمية الناجحة على مستوى مؤسسات التعليم العالمي (حفني ، ٢٠١٥).

وقد أكد تقرير "التعليم من أجل المستقبل" على أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم وضرورة تمكين المعلم وتطوير دوره من ناقل للمعرفة إلى قائد وموجه ، والدمج المدروس للمهارات والمناهج التعليمية والحلول التربوية القابلة للتطبيق في غرفة الصف (جيان وآخرون ، ٢٠١٩).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التعليم القائم على المهارات لا يدور حول تطبيق استراتيجية معينة ، وإنما مشاركة المعلمين لطلابهم في نماذجهم العقلية وعادات تفكيرهم ، فالمعلم الذي يمتلك مهارات المستقبل قادر على مزج هذه المهارات في الموقف التعليمي ، وتوفير ما يلزم لمساعدة طلابه على اكتسابها ، وهي بدورها سوف تمنحهم مفاتيح النجاح في المستقبل.

يؤكد ذلك ما ذكره بيرز (٢٠١٤) من أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى معلم من طراز القرن يكون مثقفًا ومبدعًا ومتأملًا ، وتكون مهارات القرن جزءًا من سلوكه وتدريسه اليومي ، حتى يتمكن من تزويد الطلاب بهذه المهارات.

وفي السياق ذاته أشارت الغامدي (٢٠١٨) إلى أن معلم القرن الحالي لابد أن يكون خبيرًا تربويًّا ، وباحثًا علميًّا ، ومختصًا تكنولوجيًّا ، وموجهًا للطلاب ، ومشرفًا عليهم ، هذا فضلًا عن دوره في مساعدتهم على الإبداع والتميز وملاحقة التطور.

يدعم ذلك كله ما تضمَّنه التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن اليونسكو من توجيهات صريحة بضرورة تغيير طريقة التفكير في التعليم بحيث يصبح قادرًا على تعزيز المهارات النوعية التي تؤدي إلى النمو الشامل المستدام (UNESCO , 2016) ، وما أشارت إليه المؤتمرات الحديثة من ضرورة التركيز على ثقافة المهارات مثل: المؤتمر الدولي لتقويم التعليم "مهارات المستقبل-تنميتها وتقويمها" الذي نظمته هيئة تقويم التعليم والتدريب بالرياض (٢٠١٨) ، ومؤتمر مهارات عالمية "WorldSkills Conference "Skills for Change: Building Blocks for Impact الذي نظمه المركز الدولي للمعارض بروسيا (٢٠١٩) ، بالإضافة إلى ما أظهره تقرير القمة الدولية لمهنة التعليم من الحاجة إلى دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين (Schleicher, ٢٠١٢) ، وما أشار له المنتدى العالمي للتعليم والمهارات Global Education & Skills Forum "Who is changing the world?" (2018) ، وما أكدت عليه التوصيات الصادرة عن مؤتمر "المعلم-متطلبات التنمية وطموح المستقبل" الذي نظمته الجمعية السعودية للمعلم بأبها (٢٠١٩) ، من أن التعليم في القرن الحالي لابد أن يعد أفرادًا متقنين للمعرفة ولديهم مهارات انتقائية مهنية وأكاديمية وشخصية ، مثل مهارات: الاتصال والتعاون ، والتفكير الناقد والابتكاري ، والتعامل مع التكنولوجيا ، وكذلك المهارات الاجتماعية ، والمهنية التخصصية ، مما يعني أن مهارات المستقبل يجب أن تصبح محورًا من محاور برامج إعداد المعلمين ، وجزءًا من برامج التنمية المهنية والتدريب المستدام.

ويحمل معلم الرياضيات مسؤولية كبيرة في إعداد المتعلم وإكسابه مهارات المستقبل ، كونها من المجالات المهمة التي يقوم عليها الاقتصاد المعرفي؛ حيث إن تقدم الدول اقتصاديًا وقدرتها على المنافسة عالميًا مرهون بقوة الأيدي العاملة في مجالات العلم المتمثلة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

وبما أن كليات التربية هي من تتولى إعداد المعلمين قبل الخدمة ، فقد أصبح لزامًا عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمرة لبرامجها المختلفة حتى تتلاءم مع احتياجات الميدان التعليمي ومتطلبات القرن الحادي والعشرين ، وأن تعمل على ضمان جودة عملية الإعداد للطلبة المعلمين الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلًا.

وفي هذا الصدد أشار السر (٢٠١٥) إلى وجود معتقدات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية حول الرياضيات ، وأساليب تدريسها أعاقت جهود الإصلاح ، مما استدعى تدخل بعض الجهات والمؤسسات التربوية العالمية التي وجّهت كليات التربية إلى إظهار تميزٍ نوعي في برامجها من خلال: تحديث الإعداد العلمي والمهني التربوي وفقًا للنظريات والمعارف والأفكار الجديدة ،

واستراتيجيات التدريس الحديثة ، وأساليب التعلم التي تراعي الفروقات الفردية بين الطلاب ، وتوظِّف التكنولوجيا.

كذلك فقد اهتمت العديد من البحوث السابقة بدراسة المهارات التي يحتاج إليها معلم الرياضيات في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين ، ومنها: دراسة سميت (Smit, ٢٠١٦) التي هدفت إلى الكشف عن كيفية تفعيل عدد من مهارات القرن الحادي والعشرين في الممارسات اليومية لتدريس الرياضيات ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي ، واستخدمت بطاقة لملاحظة أداء المعلم تضمنت (٣) مجالات هي: الإبداع ، والتفكير الناقد ، والاتصال والتعاون ، وتوصلت إلى أن المهارات تظهر بشكل كبير في الدروس التي تعتمد على التعلم القائم على المشكلة ، كما أن المهام التعاونية تعمل على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب. ودراسة الغامدي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرُّف الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانة تضمنت (١٠) مهارات رئيسة هي: المهارات العليا للتفكير ، واستراتيجيات التدريس الحديثة ، ومهارات التعلم والتجديد ، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ، ومهارات الحياة والعمل ، وإدارة المهارات الحياتية ، وإدارة قدرات الطالبات ، وطرق التعامل ، ومهارات الحياة في العالم ، ومهارات متنوعة. وقد أظهرت النتائج أن معظم المهارات صنفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجة (مرتفعة ومتوسطة) ، كما أن جميع التحديات توافرت بدرجة متوسطة. بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى إلى المرحلة والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة في التدريس. ودراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٨) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين ، وتقديم تصورًا مقترحًا لتطويره ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي ، واستخدمت بطاقة ملاحظة تضمنت (٣) مجالات هي: مهارات التعلم والابتكار ، ومهارات الحياة والتكيف ، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط مستوى أداء عينة الدراسة تحقق بدرجة ضعيفة. ودراسة البلوي (٢٠١٩) التي قدمت تصورًا لبرنامجٍ تدريبيٍّ مقترح يهدف إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ، وتحديد المهارات اللازمة لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية ، والاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في بطاقة ملاحظة تكونت من (٣) مجالات رئيسة هي: (مهارات التعلم والإبداع ، ومهارات الحياة والمهنة ، ومهارات المعلومات

والإعلام والتقنية) ، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات معلمات الرياضيات حول احتياجاتهن التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تحققت بدرجة متوسطة. ودراسة الزهراني (٢٠١٩) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ، ولتحقيق الهدف اعتمدت المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانة لتشخيص واقع الممارسات التدريسية ، تضمنت (٧) مهارات رئيسة هي: (التفكير الناقد وحل المشكلات ، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام ، والتعاون والعمل في فريق والقيادة ، والإبداع والابتكار ، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات ، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات ، وفهم الثقافات المتعددة). وأظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة ، وتميل بعض الممارسات إلى أن تكون بدرجة ضعيفة.

ويشير تعدد الدراسات السابقة وتنوعها إلى ضرورة الاهتمام بمهارات المستقبل كأحد الاتجاهات الحديثة التي دعت إليها المنظمات التربوية ، وذلك من خلال تحديدها ، وتشخيص واقعها ، ومدى توافرها ، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لتنميتها قبل وأثناء الخدمة. إلا أن البحوث في مجال الرياضيات ما زالت قليلة وتركز على مهارات المستقبل لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية دون المراحل التعليمية العليا ، على الرغم من الدور الكبير الذي يلعبه معلم المرحلة الثانوية في تهيئة طلابه لمتطلبات سوق العمل والنجاح في الحياة؛ ومن هنا تظهر الحاجة لتشخيص واقع مهارات المستقبل في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ وهو ما يتفرد به البحث الحالي.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية المهارات ودورها في تمكين التعليم من مواكبة المستجدات والمتطلبات التنموية ضمن مؤشرات ومستهدفات عالمية ، إلا أن نتائج العديد من الدراسات السابقة ، مثل دراسة كلٌّ من: (الأصبحي ، ٢٠١٨؛ الغامدي والقحطاني ، ٢٠١٨؛ المصعبي ، ٢٠١٧؛ الهويش ، ٢٠١٨) ، قد أشارت إلى وجود ضعف في مهارات المستقبل لدى المعلمين في التخصصات المختلفة ، وأوصت بضرورة الوقوف على الممارسات التدريسية الفعلية للمعلم في ضوء هذه المهارات؛ حيث إنه لا قيمة لوعيه بها ما لم يتم ترجمتها في أدائه التدريسي ، ونظرًا لعدم كفاية الأبحاث -في حدود علم الباحثة- التي تناولت مهارات المستقبل في مجال الرياضيات ، فإن البحث الحالي يهدف إلى التعرُّف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة في التدريس ، الدورات التدريبية في مهارات المستقبل)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل.

٢. الكشف عن مدى وجود اختلاف في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة في التدريس ، الدورات التدريبية في مهارات المستقبل).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١. تعريف معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمهارات المستقبل ، وكيفية تفعيلها في الممارسات التدريسية.

٢. تمكين المشرفات من تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في ضوء مهارات المستقبل ، من خلال بطاقة الملاحظة - المعدة في البحث الحالي- بوصفها جزءًا من أداة التقويم المستخدمة في الزيارة الصفية.

٣. مساعدة مصممي المناهج على تطوير مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية بما يراعي توافر مهارات المستقبل.

٤. مساعدة المسؤولين التربويين على اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير برامج الإعداد والتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات في ضوء النتائج والتوصيات.

٥. توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء دراسات أخرى في هذا المجال من خلال ما تم تقديمه من مقترحات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يلي:

١. حدود موضوعية: التعرُّف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات والمرتبطة بعملية تنفيذ التدريس ، في ضوء مهارات المستقبل ضمن المجالات التالية: (المهارات التحليلية ، والمهارات الحياتية والمهنية ، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية).

٢. حدود بشرية: معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

٣. حدود مكانية: المدارس الثانوية الحكومية بإدارة تعليم بيشة.

٤. حدود زمانية: التنفيذ في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالبحث ، تم تحديد المصطلحات التالية:

الممارسات التدريسية:

عرف كارنيس وبين (Karnes & Bean , 2009) الممارسات التدريسية أنها: "مجموعة من السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه للمقرر الدراسي ، وتتمثل في التخطيط التدريسي ، وصياغة الأهداف ، وتحديد مصادر التعلم وأدواته ، وإدارة الصف ، وتوظيف التكنولوجيا ، وتقويم الأداء" (p.23).

وعرَّفتها الطناوي (٢٠١٦) أنها: "مجموعة السلوكيات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة ، تظهر في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي" (ص١٢).

وتعرف الباحثة الممارسات التدريسية إجرائيًّا أنها: مجموعة السلوكيات والإجراءات الصفية التي تقوم بها معلمة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة بيشة أثناء عملية تنفيذ التدريس ، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها وفق بطاقة الملاحظة المُعدة في ضوء مهارات المستقبل.

مهارات المستقبل:

عرَّف رادجا وهوفيمان وبخش (Radja & Hoffmann & Bakhsh, 2003) المهارات أنها: "عملية متعددة الأبعاد ، ديناميكية المواصفات ، وعلى استعداد للتطوير ، وتشمل الجوانب الجديدة والمتجددة بتجدد الحياة لتحقيق التنمية البشرية" (p.7).

وعرَّفتها سكوت (Scott, 2015) أنها: "الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة وتشمل مهارات الاتصال والتعاون والتفكير الناقد والإبداع ، والتي تتطلبها تحديات القرن الحادي والعشرين ، مع مجموعة واسعة من المهارات الأساسية ، والمهارات الاجتماعية والثقافية ، والكفاءات وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات" (p.3).

وتعرف الباحثة مهارات المستقبل أنها: مجموعة المهارات التحليلية ، والحياتية والمهنية ، والمعلوماتية والإعلامية والتقنية التي تؤهل معلمة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في محافظة بيشة ، للعمل بكفاءة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه ، حيث يهتم بوصف واقع الظاهرة المراد دراستها ، من أجل معرفة مدى صلاحية الوضع أو الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة والبالغ عددهن (١٢٤) معلمة وفقًا لإحصائية إدارة تعليم بيشة للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ ، أما عينة البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة ، بلغ عدد أفرادها (٨٠) معلمة يمثلن نسبة (٦٥٪) من مجتمع البحث ، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٧١	٨٩٪
	ماجستير	٩	١١٪
المجموع		٨٠	١٠٠٪
المتغير	**الفئات**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
سنوات الخبرة في التدريس	< ١٠ سنوات	٤٥	٥٦٪
	> ١٠ سنوات	٣٥	٤٤٪
المجموع		٨٠	١٠٠٪
الدورات التدريبية في مهارات المستقبل	نعم	٣٠	٣٨٪
	لا	٥٠	٦٢٪
المجموع		٨٠	١٠٠٪

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل ، وقد تم إعدادها كما يلي:

إعداد قائمة بمهارات المستقبل اللازم توافرها في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، وفق الإجراءات التالية:

الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة والمشاريع والمؤتمرات والتقارير ذات العلاقة ، والتي تم الإشارة إليها في مقدمة ومشكلة البحث.

إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات المستقبل؛ بحيث تضمنت (٣) مجالات ، ضمت (١٣) مهارة رئيسة ، توزع عليها (٥٧) مؤشر.

عرض القائمة الأولية على (٧) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات للتأكد من مدى مناسبتها لتحقيق الهدف منها ، وشمولها وسلامتها العلمية واللغوية ، وفي ضوء آرائهم تم حذف مؤشر وإعادة صياغة بعض العبارات ، لتصبح القائمة في صورتها النهائية كما في الجدول (٢):

جدول (٢)

قائمة مهارات المستقبل اللازم توافرها في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية

المجالات	مهارات المستقبل الرئيسة	عدد المؤشرات
المهارات التحليلية	– التجديد والابتكار – التفكير الناقد وحل المشكلات – التعاون والمشارك – الاتصال والتواصل	٢١
المهارات الحياتية والمهنية	– التكيف والمرونة – المبادرة والتوجيه الذاتي – الإنتاجية والمساءلة – القيادة والمسؤولية – المهارات الاجتماعية والبين ثقافية – الإدارة والتخطيط	٢٥
مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	– الثقافة المعلوماتية – الثقافة الإعلامية – استخدام التقنية بفعالية	١٠
المجموع		٥٦

١. تحديد هدف بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل ، وذلك في أثناء عملية تنفيذ التدريس داخل غرفة الصف.

٢. إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

تضمنت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة (٣) مجالات ، ضمت (١٣) مهارة رئيسة ، توزع عليها (٥٦) مؤشر؛ تم تحديدها في ضوء قائمة مهارات المستقبل اللازم توافرها في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية التي تم إعدادها في البحث الحالي ، بعد إعادة صياغة مؤشراتها في صورة إجرائية محددة قابلة للقياس ، وتحديد أسلوب التقدير وفق سلم متدرج خماسي.

٣. حساب صدق بطاقة الملاحظة؛ كما يلي:

أ. الصدق الظاهري؛ وذلك من خلال عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على (٥) محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، للتأكد من مدى مناسبتها للعينة ولتحقيق الهدف منها، وسلامتها العلمية واللغوية، ووضوح تعليماتها وملاءمة المقياس المتدرج، وفي ضوء آرائهم تم إعادة صياغة بعض العبارات.

ب. صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة لكل مجال بمفرده وللبطاقة بصورة كلية؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة استطلاعية من معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بلغ عددهن (٢٨) معلمة من مجتمع البحث وخارج عينته في كل مؤشر من مؤشرات المجال ودرجة المجال ككل، ثم بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للبطاقة، والجدول (٣) يوضح النتائج:

جدول (٣)

صدق اتساق بطاقة الملاحظة

مجال المهارات التحليلية		مجال المهارات الحياتية والمهنية		مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	
رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
١	٠,٧٤**	٢٢	٠,٨٨**	٥٠	٠,٨٠**
٢	٠,٧٢**	٢٣	٠,٨٢**	٥١	٠,٨٧**
٣	٠,٨٩**	٢٤	٠,٨٩**	٥٢	٠,٨١**
٤	٠,٨٩**	٢٥	٠,٨٥**	٥٣	٠,٨٧**
٥	٠,٨١**	٢٦	٠,٨٧**	٥٤	٠,٨٨**
٦	٠,٧٧**	٢٧	٠,٩٢**	٥٥	٠,٦١**
٧	٠,٦٦**	٢٨	٠,٨٨**	٥٦	٠,٦٥**
٨	٠,٧٧**	٢٩	٠,٩٤**	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	٠,٩٢**
٩	٠,٨٦**	٣٠	٠,٨٨**		
١٠	٠,٨٧**	٣١	٠,٧٧**		
١١	٠,٨٣**	٣٢	٠,٧٨**		
١٢	٠,٨٤**	٣٣	٠,٨٦**		
١٣	٠,٨٧**	٣٤	٠,٧٧**		
١٤	٠,٨٩**	٣٥	٠,٨٣**		
١٥	٠,٨٢**	٣٦	٠,٨١**		

مجال المهارات التحليلية		مجال المهارات الحياتية والمهنية		مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	
رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
١٦	٠,٨٤**	٣٧	٠,٩٤**		
١٧	٠,٧٧**	٣٨	٠,٦٤**		
١٨	٠,٨٧**	٣٩	٠,٨٨**		
١٩	٠,٨٥**	٤٠	٠,٨٩**		
٢٠	٠,٧١**	٤١	٠,٨٢**		
٢١	٠,٨١**	٤٢	٠,٧٨**		
ارتباط المجال بالدرجة الكلية	.٩٤**	٤٣	٠,٥٩**		
		٤٤	٠,٧٣**		
		٤٥	٠,٥٠**		
		٤٦	٠,٧١**		
		٤٧	٠,٦٢**		
		٤٨	٠,٨٩**		
		٤٩	٠,٨٣**		
			٠,٩٦**		

**العلاقة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة بين كل مؤشر من مؤشرات المجال والدرجة الكلية للمجال ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٦- ٠,٨٩) لمجال المهارات التحليلية ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٠- ٠,٩٤) لمجال المهارات الحياتية والمهنية ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦١- ٠,٨٨) لمجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية ، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية للبطاقة ، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٩٤ ، ٠,٩٦ ، ٠,٩٢) على التوالي ، وهي مؤشرات صدق عالية تحقق أغراض البحث.

٤. حساب ثبات بطاقة الملاحظة؛ باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظين؛ حيث قامت الباحثة وملاحِظة أخرى بحضور حصص اعتيادية للعينة الاستطلاعية ، وتقييم كل منهن خلال الحصة ذاتها باستخدام بطاقة الملاحظة ، ثم حساب معامل الاتفاق بين الملاحِظتين وفق معادلة كوبر (Cooper) ، والجدول (٤) يوضح نسب الاتفاق:

جدول (٤)

ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الاتفاق

م	المجالات	معامل الاتفاق
١	المهارات التحليلية	٩٥٪
٢	المهارات الحياتية والمهنية	٩٤٪
٣	مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	٩٧٪
معامل الاتفاق الكلي لبطاقة الملاحظة		٩٥٪

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع معاملات الاتفاق بين الملاَحظتين في كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة ، وكذلك لكامل البطاقة ، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق.

٥. إخراج بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

بعد التحقق من الصدق والثبات تم إخراج بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية؛ بحث تضمنت ما يلي:

أ. البيانات الأساسية: وتشمل الاسم (اختياري) ، المؤهل ، سنوات الخدمة في التدريس ، عدد الدورات التدريبية في مهارات المستقبل.

ب. التعليمات العامة: وتشمل الهدف من بطاقة الملاحظة وكيفية استخدامها للتعبير عن مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمة ، وخصوصية استخدامها لأغراض البحث العلمي.

ج. أبعاد بطاقة الملاحظة: وتشمل ثلاثة مجالات ، ضمت (١٣) مهارة رئيسة ، توزع عليها (٥٦) مؤشر ، كما في الجدول (٥):

جدول (٥)

أبعاد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية

المجالات	مهارات المستقبل الرئيسة	عدد المؤشرات	الوزن النسبي
المهارات التحليلية	التجديد والابتكار التفكير الناقد وحل المشكلات التعاون والمشاركة الاتصال والتواصل	٢١	٣٧٪
المهارات الحياتية والمهنية	التكيف والمرونة المبادرة والتوجيه الذاتي الإنتاجية والمساءلة القيادة والمسؤولية المهارات الاجتماعية والبين ثقافية الإدارة والتخطيط	٢٥	٤٥٪
مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	الثقافة المعلوماتية الثقافة الإعلامية استخدام التقنية بفعالية	١٠	١٨٪
المجموع	٥٦	١٠٠٪	

إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة بشأن التطبيق ، تم الاجتماع مع المشرفة التربوية التي بادرت بقبول تطبيق الأداة على عينة البحث ، وتدريبها على كيفية التقويم في ضوء كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة ، وقد بدأت عملية التقويم في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١هـ ، وامتدت حتى الأسبوع الخامس عشر ، بواقع (٦) حصص أسبوعية على الأكثر مقسمة على (٣) أيام ، قامت خلالها المشرفة بالتنسيق مع المعلمات لحضور حصة اعتيادية كاملة لكل معلمة ، وتقييمها في ضوء بطاقة الملاحظة.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وتحليل بنود البطاقة باستخدام اختبارات (ت) ، ومان ويتني.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرضًا لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ، والذي نص على: "ما مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل؟"

تم تحليل المؤشرات لكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والحكم على متوسط مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمات من خلال مقارنته بالمتوسط المحايد (٣) ، وذلك وفق المعيار الموضح في الجدول (٦):

جدول (٦)

معيار الحكم على متوسط مستوى الممارسات التدريسية

المستوى	الدرجة	المتوسط
منخفض جدًّا	١	(١,٠٠ - ١,٨٠)
منخفض	٢	(١,٨١ - ٢,٦٠)
متوسط	٣	(٢,٦١ - ٣,٤٠)
مرتفع	٤	(٣,٤١ - ٤,٢٠)
مرتفع جدًّا	٥	(٤,٢١ - ٥,٠٠)

جدول (٧)

نتائج تحليل مؤشرات مجال المهارات التحليلية

المهارة الرئيسة	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الابتكار والتجديد	١	تستخدم المعلمة أساليب تدريسية مناسبة لاستثارة دافعية الطالبات نحو ابتكار الأفكار الرياضية المتنوعة.	٢,٣٩	٠,٩١	منخفض	١
	٢	تستخدم المعلمة أنشطة اثرائية لتنمية الإبداع الرياضي لدى الطالبات.	٢,٣٣	٠,٩٠	منخفض	٢
	٣	تحث المعلمة الطالبات على تنظيم المعلومات الرياضية وفق أفكار جديدة.	٢,١٥	٠,٩٢	منخفض	٤
	٤	تقبل المعلمة جميع الحلول الرياضية الصحيحة المتعلقة بموضوع واحد.	٢,٢٣	٠,٩٣	منخفض	٣
	٥	تشجع المعلمة الطالبات على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة رياضية معينة.	١,٩٨	٠,٩٤	منخفض	٥
	٦	تحث المعلمة الطالبات على تقديم حلول رياضية تتميز بالجدة والأصالة.	١,٩٣	٠,٨٥	منخفض	٦
جميع مؤشرات مهارة الابتكار والتجديد			٢,١٦	٠,٧٦	منخفض	
التفكير الناقد وحل المشكلات	١	تستخدم المعلمة أساليب متنوعة لإثارة الإحساس بالمشكلة الرياضية لدى الطالبات.	٢,١١	٠,٨٣	منخفض	٢
	٢	تطرح المعلمة مشكلات رياضية تتطلب من الطالبات ممارسة مهارات حل المشكلة.	٢,٠٣	٠,٨٩	منخفض	٤
	٣	تتيح المعلمة للطالبات المجال للحكم على الإجابات الرياضية التي تم التوصل إليها.	٢,٠١	٠,٨٩	منخفض	٥
	٤	توجه المعلمة الطالبات إلى تقديم تفسيراتهن في ضوء الأدلة العلمية والبراهين الرياضية.	٢,٠٦	٠,٩٣	منخفض	٣
	٥	تحث المعلمة الطالبات على طرح الأسئلة الرياضية حول موضوع التعلم.	٢,٠١	٠,٩١	منخفض	٥
	٦	تستخدم المعلمة أساليب متنوعة لتشجيع الطالبات على اتخاذ القرارات المناسبة.	٢,١٦	٠,٩١	منخفض	١

جميع مؤشرات مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات		٢,٠٦	٠,٧٤	منخفض		
التعاون والمشاركة	١	تطرح المعلمة مهام رياضية تعاونية.	٢,٥٠	١,١١	منخفض	١
	٢	تقدم المعلمة التعليمات التي تساعد الطالبات على تطبيق مبادئ العمل التعاوني.	٢,٢٦	٠,٩٠	منخفض	٢
	٣	تشجع المعلمة الطالبات على مشاركة الأفكار الرياضية لتحقيق أهداف التعلم.	٢,١٨	٠,٩٤	منخفض	٣
جميع مؤشرات مهارة التعاون والمشاركة			٢,٣١	٠,٨٦	منخفض	
الاتصال والتواصل	١	تحث المعلمة الطالبات على استخدام المصطلحات الرياضية أثناء المناقشة الجماعية.	٢,١٦	٠,٨٨	منخفض	١
	٢	تقدم المعلمة التوجيهات اللفظية اللازمة لتعلم الموضوع الرياضي بوضوح.	٢,١٦	٠,٨٣	منخفض	١
	٣	تحث المعلمة الطالبات على تبادل الاحترام بينهن.	٢,٠٨	٠,٨٨	منخفض	٣
	٤	تصغي المعلمة باهتمام لأفكار ومقترحات الطالبات باختلاف مستوياتهن التحصيلية.	٢,١١	٠,٨٩	منخفض	٢
	٥	تفسح المعلمة المجال للطالبات للتعبير عن آرائهن بحرية تامة.	٢,٠٨	٠,٨٧	منخفض	٣
	٦	توجه المعلمة الطالبات إلى تفعيل التواصل بينهن بجميع الطرق الممكنة.	١,٨٣	٠,٨٤	منخفض	٤
جميع مؤشرات مهارة الاتصال والتواصل			٢,٠٧	٠,٧٣	منخفض	

يبين الجدول (٧) أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية للمهارات الرئيسة ضمن مجال "المهارات التحليلية" يظهر بدرجة منخفضة ، وجاءت المهارات مرتبة تنازليًّا حسب درجة تحققها كالتالي: مهارة التعاون والمشاركة بمتوسط بلغ (٢,٣١) ، ثم مهارة الابتكار والتجديد بمتوسط بلغ (٢,١٦) ، ثم مهارة الاتصال والتواصل بمتوسط بلغ (٢,٠٧) ، ثم مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بمتوسط بلغ (٢,٠٦) ، وجميعها تقع ضمن المستوى المنخفض. وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة المعلمة على تهيئة بيئة صفية تفاعلية نظرًا لكثافة أعداد الطالبات ، وكثافة مناهج الرياضيات مع ضيق الوقت اللازم لتقديمها ، كما قد يرجع إلى عدم استفادة المعلمات من الخبرات المختلفة ضمن مجتمعات التعلم المهنية.

جدول (٨)

نتائج تحليل مؤشرات مجال المهارات الحياتية والمهنية

المهارة الرئيسة	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التكيف والمرونة	١	تكلف المعلمة الطالبات بأدوار ومسؤوليات متنوعة بالتناوب.	١,٤٩	٠,٦٦	منخفض جدًّا	٥
	٢	تحث المعلمة الطالبات على تقديم بدائل متنوعة من الحلول الرياضية.	٢,٠٣	٠,٨٩	منخفض	٢
	٣	تشجع المعلمة الطالبات على تقبل الإخفاقات كفرصة جديدة للتعلم.	١,٩٦	٠,٩٢	منخفض	٣
	٤	تحفز المعلمة الطالبات على استثمار التغذية الراجعة بفعالية في تنفيذ المهام الرياضية.	٢,٠٨	٠,٩٢	منخفض	١
	٥	تراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطالبات عند تقديم المهام وتوزيع الأدوار.	١,٨٣	٠,٩١	منخفض	٤
جميع مؤشرات مهارة التكيف والمرونة			١,٨٨	٠,٧٤	منخفض	
المبادرة والتوجيه الذاتي	١	تحث المعلمة الطالبات على توظيف خبراتهن الرياضية السابقة في الموضوع الجديد.	١,٩٤	٠,٩٦	منخفض	٤
	٢	تشجع المعلمة الطالبات على تقديم أمثلة تنتمي للمفهوم غير المذكورة في المحتوى.	١,٩٦	٠,٩٧	منخفض	٢
	٣	تستخدم المعلمة أساليب متنوعة لحث الطالبات على اكتساب المزيد من الخبرات الرياضية حول موضوع التعلم بصورة ذاتية.	١,٩٩	٠,٩٥	منخفض	١
	٤	تشجع المعلمة الطالبات على تقويم تعلمهن ذاتيًّا.	١,٩٥	٠,٩١	منخفض	٣
جميع مؤشرات مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي			١,٩٦	٠,٨٦	منخفض	
الإنتاجية والمساءلة	١	تحث المعلمة الطالبات على العمل بإيجابية لتحقيق مزيد من الإنتاج الرياضي.	١,٥٠	٠,٦٤	منخفض جدًّا	٣
	٢	تشجع المعلمة الطالبة على توجيه النقد المتوازن لزميلاتهن في إطار المشكلة الرياضية المطروحة.	١,٧١	٠,٨٣	منخفض جدًّا	١
	٣	تقدم المعلمة التوجيهات اللازمة التي تؤكد على دور الطالبة في تحمل مسؤولية تعلمها.	١,٦١	٠,٧٧	منخفض جدًّا	٢
	٤	تؤكد المعلمة على تحمل جميع أعضاء المجموعة التعاونية مسؤولية النتائج الرياضية التي تم التوصل إليها.	١,٧١	٠,٧٨	منخفض جدًّا	١

جميع مؤشرات مهارة الإنتاجية والمساءلة			١,٦٣	٠,٦٤	منخفض جدًّا	
القيادة والمسؤولية	١	تشجع المعلمة الطالبات على الالتزام بمبدأ التكامل مع زميلاتهن لتحقيق أهداف التعلم المشتركة.	١,٧٨	٠,٧٨	منخفض جدًّا	٢
	٢	تحث المعلمة الطالبات على التصرف بمسؤولية عند قيادة المجموعة.	١,٨٣	٠,٨١	منخفض	١
	٣	تشجع المعلمة الطالبات على التحلي بأخلاقيات العمل الجماعي.	١,٧٨	٠,٨٦	منخفض جدًّا	٢
	٤	تشجع المعلمة الطالبات على تحمل المسؤولية في العمل الجماعي.	١,٤٥	٠,٥٣	منخفض جدًّا	٣
جميع مؤشرات مهارة القيادة والمسؤولية			١,٧١	٠,٥٥	منخفض جدًّا	
المهارات الاجتماعية والبين ثقافية	١	توجه المعلمة الطالبات إلى الاهتمام بجميع الآراء والملاحظات والخبرات الرياضية المقدمة من زميلاتهن.	١,٩٣	٠,٨٧	منخفض	١
	٢	تطرح المعلمة مهام رياضية تعكس مشكلات واحتياجات المجتمع والبيئة المحلية.	١,٩٣	٠,٨٢	منخفض	١
	٣	تشجع المعلمة القيم الإيجابية المرتبطة بالمجتمع من خلال ما تقدمه من مهام رياضية.	١,٧٦	٠,٨٣	منخفض جدًّا	٢
	٤	توجه المعلمة إلى ضرورة تقبل التنوع والاختلاف بين أعضاء المجموعة.	١,٣٥	٠,٥٨	منخفض جدًّا	٣
جميع مؤشرات المهارات الاجتماعية والبين ثقافية			١,٧٤	٠,٦٨	منخفض جدًّا	
الإدارة	١	تحث المعلمة الطالبات على وضع أهدافهن الخاصة قبل البدء في التعلم	١,٣٥	٠,٥٣	منخفض جدًّا	٣
	٢	تحث المعلمة الطالبات على وضع خطة مناسبة لحل المهمة الرياضية.	١,٣٩	٠,٥٨	منخفض جدًّا	٢
	٣	تحث المعلمة الطالبات على ترتيب الأولويات لإنجاز المهام الرياضية دون إشراف مباشر.	١,١٣	٠,٣٣	منخفض جدًّا	٤
	٤	تحث المعلمة الطالبات على حسن إدارة الوقت واستثماره بكفاءة في إنجاز المهام الرياضية.	١,٦٠	٠,٥٦	منخفض جدًّا	١
جميع مؤشرات مهارة الإدارة			١,٣٧	٠,٣٤	منخفض جدًّا	

يبين الجدول (٨) أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المهارات الرئيسة ضمن مجال "المهارات الحياتية والمهنية" يظهر بدرجة إما منخفضة أو منخفضة جدًّا ، وجاءت المهارات مرتبة تنازليًا حسب درجة تحققها كالتالي: مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي بمتوسط بلغ (١,٩٦) ، ثم مهارة التكيف والمرونة بمتوسط بلغ (١,٨٨) ، وكلاهما أقل من القيمة المتوسطة المحايدة (٣) ، وتقعان ضمن المستوى المنخفض ، يليهما المهارات الاجتماعية والبين ثقافية بمتوسط بلغ (١,٧٤) ، ثم مهارة القيادة والمسؤولية بمتوسط بلغ (١,٧١) ، ثم مهارة الإنتاجية والمساءلة بمتوسط بلغ (١,٦٣) ، ثم مهارة الإدارة والتخطيط بمتوسط بلغ (١,٣٧) ، وجميعها تقع ضمن المستوى المنخفض جدًّا. وقد يرجع ذلك إلى أن برامج الإعداد والتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات لم تولي المهارات الحياتية والمهنية الاهتمام اللازم والمتعمق في إعداد المقررات النظرية والبرامج العملية والتدريبية ، وإنما يتم دراسة المعارف العامة المرتبطة ببعض هذه المهارات.

جدول (٩)

نتائج تحليل مؤشرات مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية

المهارة الرئيسة	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الثقافة المعلوماتية	١	تحث المعلمة الطالبات على جمع المعلومات الرياضية من مصادرها.	١,٤٨	٠,٦٢	منخفض جدًّا	٢
	٢	تحث المعلمة الطالبات على التأكد من دقة المعلومات الرياضية المطبوعة أو الالكترونية.	١,٤١	٠,٥٤	منخفض جدًّا	٣
	٣	تحث المعلمة الطالبات على تفعيل المعايير القانونية المرتبطة بأخلاقيات الوصول إلى المعلومات واستخدامها.	١,٤٠	٠,٥٩	منخفض جدًّا	٤
	٤	تشجع المعلمة الطالبات على توظيف المعلومات الرياضية في معالجة المشكلات ذات العلاقة.	١,٩٤	٠,٨٦	منخفض	١
جميع مؤشرات مهارة الثقافة المعلوماتية			١,٥٦	٠,٥٥	منخفض جدًّا	
الثقافة الإعلامية	١	تدرب المعلمة الطالبات على توظيف وسائل إعلامية متنوعة لتقديم معلومات رياضية.	١,٤٣	٠,٦١	منخفض جدًّا	١
	٢	تحث المعلمة الطالبات على إصدار الأحكام حول فاعلية وسائل الإعلام الحديثة في نشر المعرفة الرياضية.	١,٣٣	٠,٥٠	منخفض جدًّا	٢

جميع مؤشرات مهارة الثقافة الإعلامية		١,٣٨	٠,٥٠	منخفض جدًّا	
استخدام التقنية بفعالية	١	تشجع المعلمة الطالبات على استخدام التقنية كمصدر للحصول على المعلومات الرياضية.	١,٩٣	٠,٨٢	منخفض	١
	٢	تستخدم المعلمة التقنية كأداة لتقويم نتاجات تعلم الطالبات.	١,٧٤	٠,٧٦	منخفض جدًّا	٢
	٣	توظف المعلمة التقنية في تدريس المحتوى الرياضي.	١,٥١	٠,٥٠	منخفض جدًّا	٣
	٤	تحرص المعلمة على تحقيق الترابط والتكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) عند تدريس الموضوع الرياضي.	١,٤٠	٠,٤٩	منخفض جدًّا	٤
جميع مؤشرات مهارة استخدام التقنية بفعالية		١,٦٤	٠,٥١	منخفض جدًّا	

يبين الجدول (٩) أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المهارات الرئيسة ضمن مجال "المعلومات والإعلام والتقنية" يظهر بدرجة منخفضة جدًّا ، وجاءت المهارات مرتبة تنازليًا حسب درجة تحققها كالتالي: مهارة استخدام التقنية بفعالية بمتوسط بلغ (١,٦٤) ، ثم مهارة الثقافة المعلوماتية بمتوسط بلغ (١,٥٦) ، ثم مهارة الثقافة الإعلامية بمتوسط بلغ (١,٣٨) ، وجميعها تقع ضمن المستوى المنخفض جدًّا. وقد يرجع ذلك إلى حداثة مهارات هذا المجال ، وعدم تضمينها في برامج الإعداد والتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات ، كما قد يرجع إلى عدم ملاءمة البيئة التعليمية بما تتضمنه من أنظمة وبنى تحتية لتطبيق مهارات استخدام التقنية وتفعيل وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع الالكترونية ذات الصلة بتعليم وتعلم الرياضيات.

جدول (١٠)

نتائج تحليل مجالات بطاقة الملاحظة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	المهارات التحليلية	٢,١٣	٠,٧٣	منخفض	١
٢	المهارات الحياتية والمهنية	١,٧٢	٠,٦١	منخفض جدًّا	٢
٣	مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	١,٥٦	٠,٤٩	منخفض جدًّا	٣
مجالات البطاقة ككل		١,٨٤	٠,٦٣	منخفض	

يبين الجدول (١٠) أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المهارات المستقبل بشكل عام كانت منخفضة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة (١,٨٤) ، وهو يقع ضمن المستوى المنخفض والأقرب للمستوى المنخفض جدًّا ، وقد جاءت المجالات مرتبة تنازليًا حسب درجة تحققها كالتالي: مجال "المهارات التحليلية" بمتوسط بلغ (٢,١٣) ، ويقع ضمن المستوى المنخفض ، ثم مجال "المهارات الحياتية والمهنية" بمتوسط بلغ (١,٧٢) ، ويقع ضمن المستوى المنخفض جدًّا ، وأخيرًا مجال "مهارات المعلومات والإعلام والتقنية" بمتوسط بلغ (١,٥٦) ، ويقع ضمن المستوى المنخفض جدًّا.

وبصورة عامة يمكن أن تعزى النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى:

أ. ضعف التأهيل المهني لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة في ضوء مهارات المستقبل.

ب. قصور برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمات في أثناء الخدمة ، وعدم مواكبتها للتوجهات العالمية في مجال التدريب الذي يتطلب إعادة النظر في هذه البرامج وتطويرها بما يتوافق مع متطلبات المستقبل.

ج. عزوف بعض المعلمات عن حضور البرامج التدريبية إما لعدم مناسبتها لاحتياجاتهن التدريبية ، أو لضيق الوقت المتاح مع كثرة الأعباء التدريسية وكثافة مناهج الرياضيات ، الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في موضوعاتها وكيفية تنفيذها.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٨) فيما يخص ضعف مستوى العينة في ضوء مهارات إطار التعلم الناجح للقرن ٢١ ، وكذلك في الترتيب التنازلي للمجالات إلا أن درجة تحقق المجالات في هذه الدراسة جاءت متوسطة لكل من: مهارات التعلم والابتكار ، ومهارات الحياة والتكيف ، وضعيفة لمهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن هناك بعض الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ضمن مهارات: الابتكار والإبداع ، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال ، وفهم الثقافات المتعددة ، ظهرت بدرجة ضعيفة ، ونتائج دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن معظم المهارات في محور "الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين" صنفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجة (مرتفعة ، ومتوسطة) مثل مهارات: التفكير الإبداعي والناقد ، والتواصل ، والمشاركة ، وثقافة المعلومات ، والثقافة الإعلامية والتكنولوجية ، والمهارات الحياتية والمهنية ، ومهارة اتخاذ القرار.

في حين تختلف النتائج الحالية عن نتائج دراسة (Smit, 2016) التي توصلت إلى أن المهارات ظهرت بشكل واضح في الدروس التي تعتمد على التعلم القائم على المشكلة.

٢. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي- سنوات الخبرة في التدريس- الدورات التدريبية في مهارات المستقبل)؟"

تم اختبار الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين ، والإجابة عن الأسئلة الفرعية لكل متغير كما يلي:

أ. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

تم استخدام اختبار مان ويتني ، نظرًا لزيادة الفرق بين عدد المجموعتين ، والجدول (١١) يبين النتائج:

جدول (١١)

نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي

المجالات	المؤهل الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(z)قيمة	القيمة الاحتمالية
المهارات التحليلية	بكالوريوس	٧١	٢,١٦	٠,٧٤	-٠,٩٤٠	٠,٣٤٧
	ماجستير	٩	١,٨٩	٠,٦٠		
المهارات الحياتية والمهنية	بكالوريوس	٧١	١,٧٤	٠,٦٢	-٠,٠٧٦	٠,٩٣٩
	ماجستير	٩	١,٦٠	٠,٥٤		
مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	بكالوريوس	٧١	١,٥٦	٠,٥٠	-٠,٥٠٩	٠,٦١١
	ماجستير	٩	١,٥١	٠,٣٩		
المجالات ككل	بكالوريوس	٧١	١,٨٦	٠,٦٤	-٠,٣٨٩	٠,٦٩٧
	ماجستير	٩	١,٦٩	٠,٥٢		

يظهر من الجدول (١١) أن القيمة الاحتمالية لكل مجال من مجالات مهارات المستقبل تساوي (٠,٣٤٧ ، ٠,٩٣٩ ، ٠,٦١١) على التوالي ، كما أنها للمجالات ككل تساوي (٠,٦٩٧) ، وجميعها

أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قصور البرامج الدراسية ضمن مرحلتي البكالوريوس والماجستير في تناول مهارات المستقبل بالدراسة المتعمقة والتدريب المكثف ضمن المقررات الدراسية والأنشطة العملية ، وكذلك تقويم الممارسات التدريسية في ضوئها.

وتتفق النتائج المتعلقة بهذا السؤال مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات العينة في كل مجال وفي المجالات ككل تعزى إلى المؤهل العلمي.

بينما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد العينة في تقديراتهم إزاء جميع محاور الأداة وفق متغير المؤهل العلمي.

أ. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس؟

تم استخدام (T- Test) ، والجدول (١٢) يبين النتائج:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المجالات	سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(قيمة (ت	القيمة الاحتمالية
المهارات التحليلية	< ١٠ سنوات	٤٥	٢,٠٨	٠,٧٢	-٠,٦٣٨	٠,٥٢٥
	> ١٠ سنوات	٣٥	٢,١٩	٠,٧٥		
المهارات الحياتية والمهنية	< ١٠ سنوات	٤٥	١,٧٠	٠,٦٠	-٠,٣٢٥	٠,٧٤٦
	> ١٠ سنوات	٣٥	١,٧٥	٠,٦٢		
مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	< ١٠ سنوات	٤٥	١,٥٧	٠,٥١	٠,٢٨٦	٠,٧٧٥
	> ١٠ سنوات	٣٥	١,٥٤	٠,٤٧		
المجالات ككل	< ١٠ سنوات	٤٥	١,٨٢	٠,٦٢	-٠,٣٨٠	٠,٧٠٥
	> ١٠ سنوات	٣٥	١,٨٧	٠,٦٤		

يظهر من الجدول (١٢) أن القيمة الاحتمالية لكل مجال من مجالات مهارات المستقبل تساوي (٠,٥٢٥ ، ٠,٧٤٦ ، ٠,٧٧٥) على التوالي ، كما أنها للمجالات ككل تساوي (٠,٧٠٥) ، وجميعها أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهارات المستقبل في تطور وتغير مستمر ، وبذلك فهي لا تعتمد على عدد سنوات الخبرة في التدريس فقط وإنما تتطلب الاطلاع والبحث المستمر عن مستجدات الساحة التربوية ، من خلال المشاركة في الندوات والمؤتمرات والورش والدورات المقدمة من الوزارة أو المؤسسات الخاصة المهتمة بتنمية المعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في كل محور من محاور الأداة وكذلك في الأداة ككل تعزى إلى متغير الخبرة ، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد الدراسة في تقديراتهم إزاء جميع محاور الأداة وفق متغير الخبرة. لكنها تختلف مع نتائج دراسة الحربي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المشرفين في تقديرهم لمستوى أداء معلمي القرن الحادي والعشرين تعود إلى الخبرة.

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات المستقبل؟

تم استخدام (T- Test) ، والجدول (١٣) يبين النتائج:

يظهر من الجدول (١٣) أن القيمة الاحتمالية لكل مجال من مجالات مهارات المستقبل ، وكذلك للمجالات ككل تساوي (٠,٠٠١) ، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات المستقبل تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات المستقبل ، لصالح وجود دورات تدريبية ، حيث إن متوسطات المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال المهارات لكل مجال من المجالات وكذلك للمجالات ككل أكبر من متوسطات المعلمات اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية في مهارات المستقبل

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(قيمة (ت	القيمة الاحتمالية
المهارات التحليلية	لا يوجد دورات	٥٠	١,٥٧	٠,١١	-٥٥,٠٤٩	٠,٠٠١
	حاصل على دورات	٣٠	٣,٠٦	٠,١٢		
المهارات الحياتية والمهنية	لا يوجد دورات	٥٠	١,٢٦	٠,١٠	-٤٨,٦٩٨	٠,٠٠١
	حاصل على دورات	٣٠	٢,٤٩	٠,١٢		
مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	لا يوجد دورات	٥٠	١,١٩	٠,١٢	-٣٢,١١٤	٠,٠٠١
	حاصل على دورات	٣٠	٢,١٦	٠,١٥		
المجالات ككل	لا يوجد دورات	٥٠	١,٣٧	٠,٠٦	-٧٧,٣١٨	٠,٠٠١
	حاصل على دورات	٣٠	٢,٦٤	٠,٠٨		

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور التنمية المهنية -التي تمثل الدورات التدريبية إحدى صورها- في تطوير مهارات المعلمين لا سيما في هذا العصر الذي يتسم بالتغيرات المستمرة والتطورات السريعة مما يستدعي توظيف كل الإمكانات المادية والمعنوية لتطوير معارف ومهارات المعلمين ، بما يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة البلوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين على جميع مجالات الأداة تحقق بدرجة متوسطة. ولم تختلف هذه النتائج مع نتائج أي من الدراسات السابقة التي تم استعراضها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج ، فإن البحث يوصي بما يلي:

١. تطوير برامج إعداد معلمات الرياضيات قبل الخدمة في ضوء مهارات المستقبل.

٢. تكثيف البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات الرياضيات أثناء الخدمة وتطويرها في ضوء مهارات المستقبل.

٣. تهيئة البيئات التعليمية بما تتضمنه من أنظمة وبنى تحتية لتطبيق مهارات المستقبل خاصة فيما يتعلق بالتقنية.

٤. وضع إطار شامل وعالي الجودة لتقويم الممارسات التدريسية لدى معلمة الرياضيات في ضوء متطلبات مهارات المستقبل ، وإحداث تكامل بينها وبين اختبار رخصة ممارسة المهنة.

٥. إجراء بحث يتناول برنامج تدريبي قائم على مهارات المستقبل ، واستقصاء فاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمة الرياضيات.

٦. إجراء بحث يتناول تقويم برامج إعداد معلمات الرياضيات قبل الخدمة في ضوء تنمية مهارات المستقبل.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الأصبحي ، هبة عبد الوارث. (٢٠١٨). *تعليم مهارات القرن ٢١ واكتسابها لدى معلمي التعليم العام*. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر "مهارات المستقبل- تنميتها وتقويمها". الرياض ، المملكة العربية السعودية.

البلوي ، عواطف فالح. (٢٠١٩). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن ٢١ لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (١٠٧) ، ٣٨٧- ٤٣٣.

بيرز ، سوز. (٢٠١٤). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جيان ، ليو؛ وروي ، وي؛ وتشنغ ، ليو؛ ومان ، شي؛ وبينيان ، زو؛ وتان ، كريس؛ وخيا ، ليو. (٢٠١٩). *تقرير "التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين"*. تم استرجاعه في ٢٠٢/٣/١٠م على الرابط: https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise_research21st_century_skills_chinese_ar.pdf

الحربي ، محمد صنت. (٢٠١٢). تطوير المهارات التدريسية اللازمة لتعليم الرياضيات في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي الرياضيات من وجهة نظر المشرف. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي* ، ٣ (٢) ، ٢٤٠- ٣٢٩.

حفني ، مها كمال. (٢٠١٥). *مهارات معلم القرن ٢١* . ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. القاهرة ، مصر.

الزهراني ، عبد العزيز عثمان. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، ١١ (١) ، ١- ٤٧.

السر ، خالد خميس (٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، (١٦) ، ٥٣- ٧٥.

الطناوي ، عفت (٢٠١٦). التدريس الفعال ، تخطيطه ، مهاراته ، استراتيجياته ، تقويمه. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي ، محمد فهم؛ والقحطاني ، فيصل فهد. (٢٠١٨). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين.* ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر "مهارات المستقبل- تنميتها وتقويمها". الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الغامدي ، منى سعد. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا* ،٧٠ (٢) ، ٤٦٨- ٥٢٩.

مؤتمر "المعلم-متطلبات التنمية وطموح المستقبل". (٢٠١٩). المملكة العربية السعودية ، أبها ، في الفترة من ٤- ٥ ديسمبر ، تم استرجاعه في ٢٠٢٠/٥/٢٢م على الرابط: https://event.kku.edu.sa/ssatedu/ar

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم "مهارات المستقبل-تنميتها وتقويمها". (٢٠١٨). المملكة العربية السعودية ، الرياض ، في الفترة من ٤- ٦ ديسمبر ، تم استرجاعه في ٢٠٢٠/٥/٢٢م على الرابط: https://icee.eec.gov.sa/#loaded

متولي ، شادية عبد الحليم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، (١١١) ، ٢١٦- ٣١١.

المصعبي ، رازقة عبد الله. (٢٠١٧). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة عالم التربية* ، ٤ (٦٠) ، ١١٨- ١٨٨.

الهويش ، يوسف محمد. (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة عين شمس* ، ٤٢ (١) ، ٢٤٦- ٢٨٢.

وزارة التعليم. (٢٠١٠). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.* تم استرجاعه في ٢٠٢٠/٣/١٧م على الرابط: http://www.tatweer.edu.sa.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Asbahi, H. (2018). *Teaching 21st century skills and acquiring them in general education teachers.* A working paper presented to the conference "The Skills of the Future - Development and Evaluation". Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Balawi, A. (2019). Imagine a proposed training program to develop some 21st century skills among mathematics teachers for the primary stage in Tabuk. *Arab Studies in Education and Psychology*, (107), 387-433.

Al-Ghamdi, M. (2018). Training needs and challenges facing math teachers in the light of the skills of a twenty-first century teacher. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 70* (2), 468- 529.

Al-Ghamdi, M. & Al-Qahtani, F. (2018). *Evaluating the teaching performance of primary school mathematics teachers in light of the successful learning framework for the twenty-first century.* A working paper presented to the conference "The Skills of the Future -Development and Evaluation". Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Harbi, M. (2012). The teaching skills needed to teach mathematics developed in the intermediate stage and the extent of its availability among mathematics teachers from the point of view of supervisor. *Journal of Studies in Curricula and Educational Supervision, 3* (2), 240-.329

Al-Hwaish, Y. (2018). Professional development for teachers of the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of the twenty-first century. *Journal of Educational Sciences, Ain Shams University, 42* (1), 246-282.

Al-Musabi, R. (2017). Evaluating the teaching performance of science teachers in the primary stage in the light of the skills of the twenty-first century. *Journal Educator, 4* (60), 118-188.

Al-Sir, K. (2015). Developing a program for preparing mathematics teacher in the Arab countries and Palestine in light of the knowledge society. *Journal of Scientific Research in Education*, (16), 53-75.

Al-Tanawi, E. (2016). *Effective teaching, planning, skills, strategies, and evaluation*. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.

Al-Zahrani, A. (2019). A proposed scenario for developing teaching practices for mathematics teachers in the light of 21st century skills. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11* (1), 1-47.

Conference "Milestone - Development Requirements and Future Ambition". (2019). Kingdom of Saudi Arabia, Abha, Retrieved May 22, 2020 from: https://event.kku.edu.sa/ssatedu/ar

Hefni, M. (2015). *Skills of a 21st century teacher.* Working paper presented to the twenty-fourth scientific conference: programs for preparing teachers in universities for excellence. Cairo, Egypt.

Jian, L.; Roy, W.; Cheng, L.; Woman, S.; Binian, Z.; Watan, C. & Chia, L. (2019). *The report, "Education for the Future: The Global Experience of Developing the Skills and Competencies of the Twenty-first Century".* Retrieved March 10, 2020 from: https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise_research21st_century_skills_chinese_en.pdf

Metwally, S. (2019). Training program based on self-learning in the light of the goals of sustainable professional development to develop the skills of the twenty-first century for teachers of social studies. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (111), 216- 311.

Ministry of education. (2010). *The National Strategy for Public Education Development Project.* Retrieved March 17, 2020 from: http://www.tatweer.edu.sa.

The International Conference on Education Assessment, "Future Skills - Development and Evaluation". (2018). Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Retrieved May 22, 2020 from: https://icee.eec.gov.sa/#loaded

المراجع الأجنبية: References

Karnes, F. & Bean, S. (2009). *Methods and materials for teaching the gifted.* Waco. TX: Prufrock Press.

Kennedy, I.; Latham, G. & Jacinto, H. (2016). *Education skills for 21St "century teachers: Voices from a Global Online Educators' Forum".* New York, London, Heidelberg, Dordrecht: Springer International Publishing.

Okogbaa, V. (2017). Preparing the Teacher to Meet the Challenges of a Changing World. *Journal of Education and Practice, 8* (5), 81-86.

Radja, K.; Hoffmann, A. & Bakhsh, P. (2003). *Education and The Capabilities Approach: Life Skills Education as A Bridge to Human Capabilities.* Paper presented at the 3rd conference on the Capability Approach: From Sustainable Development to Sustainable Freedom, University of Pavia, Italy.

Schleicher, A. (2012). *Background Report for the International Summit on the Teaching Profession.* Retrieved March 10, 2020 from: https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

Scott, C. (2015). *What Kind of Learning for the 21st Century?* Retrieved March 16, 2020 from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126

Smit, L. (2016). *A better understanding of 21st century skills in mathematics education and a view on these skills in current practice.* Research Project, Master Science Education and Communication, Utrecht University, Noord-Holland, Netherlands.

UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Achieving the Sustainable Development Goal 4 – Education by 2030.* Retrieved March 27, 2020 from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report.* Retrieved March 27, 2020 from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752

WorldSkills Conference "Skills for Change: Building Blocks for Impact" (2019). Kazan, Russia, From 23-24 August, Retrieved May 22, 2020 from: https://worldskillsconference.com/2019/

Al-Sharif, Abdallah. (2023). Proposed mechanisms to improve the organizational reputation at Tabuk University from beneficiaries 'perceptions, *Journal of Educational Science 9* (3), 421 - 458

Proposed mechanisms to improve the organizational reputation at Tabuk University from beneficiaries 'perceptions

Dr. Abdallah ben-Abdualaziz Al-Sharif
Associate Professor, Faculty of Education,
Tabuk University
aalsharif@ut.edu.sa

Abstract:

The current aimed to identify the reality of the organizational reputation in its three dimensions(social responsibility, quality of services provided, and creativity) of Tabuk University, in an attempt to identify the reality of the organizational reputation, the obstacles to achieving it, and the mechanisms for its development. From the perceptions of (1964) individuals the finding indicated that there are a set of obstacles that prevent the achievement of the organizational reputation, as: the obstacles related to the responsibilities of the university towards the community, such as: the limited practical activities carried out by the university employees towards serving the surrounding community, and the obstacles related to the quality The services provided, such as: the students 'poor scientific research skills, There are also obstacles related to creativity: such as: Some university leaders have monopolized the decision without considering the perceptions of stakeholders and beneficiaries. The research also presented a set of mechanisms to overcome these obstacles, including: Mechanisms related to social responsibility such as: Opening formal communication channels with the local community through partnerships, And mechanisms related to the quality of the services provided, such as: marketing distinguished scientific research for faculty members and researchers, and mechanisms related to creativity such as: interest in providing incentives and rewards for innovative business, and striving to establish a center for innovative entrepreneurship, also presented a set of various recommendations

and proposals to improve the university's organizational reputation, including: Urging the establishment of a unit of a special nature to incubate innovative businesses.

Keywords: organizational reputation, suggested mechanisms, University obstacles, Tabuk University.

الشريف، عبدالله. (٢٠٢٣).آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٤٢١ - ٤٥٨

آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين

د. عبدالله بن عبدالعزيز بن عبدالمطلب الشريف[1]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع السمعة التنظيمية بأبعادها الثلاثة: (المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع) لجامعة تبوك ، وكذلك التعرف على واقع السمعة التنظيمية ، وآليات تطويرها من وجهة نظر المستفيدين ، البالغ عددهم (١٩٦٤) فردًا من المستفيدين من خدمات الجامعة: (الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والإداريين ، وأولياء أمور الطلبة) ، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، والذي تتضمن إعداد استبيان لجمع المعلومات المتعلقة بالسمعة التنظيمية للجامعة ، وأشارت النتائج إلى أن واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك جاء متوسطًا ، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تحقيق السمعة التنظيمية تمثلت في المعوقات المجتمعية ، منها: محدودية الأنشطة العملية التي يمارسها منسوبو الجامعة نحو خدمة المجتمع المحيط ، والمعوقات المتعلقة بجودة الخدمات المقدمة منها: ضعف الاستثمار في الاحتياجات المجتمعية ، وضعف مهارات البحث العلمي لدي الطلبة ، والمعوقات المتعلقة بالإبداع منها: استئثار بعض القيادات الجامعية بالقرار دون الأخذ بتصورات أصحاب المصلحة والمستفيدين ، كما قدم البحث مجموعة من الآليات للتغلب على تلك العقبات ، منها: آليات مقترحة في مجال المسؤولية المجتمعية منها: فتح قنوات اتصال رسمية مع المجتمع المحلى من خلال الشراكات ، وآليات مقترحة في مجال جودة الخدمات المقدمة منها: تسويق الأبحاث العلمية المتميزة ، واستحداث برامج أكاديمية وخدمية مستمدة من احتياجات المجتمع المحيط ، وآليات مقترحة في مجال الإبداع منها: الاهتمام بتقديم الحوافز والمكافآت للأعمال المبتكرة ، والسعي نحو إنشاء مركز لريادة الأعمال المبتكرة ، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات المختلفة لتحسين السمعة التنظيمية

(1) أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية بجامعة تبوك، aalsharif@ut.edu.sa

للجامعة منها: الحث على إنشاء وحدة ذات طابع خاص تتولى احتضان الأعمال المبتكرة؛ والعمل على عقد الشراكات مع المؤسسات والشركات والهيئات المدنية بما يُكسب طلبة الجامعة المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل العالمي.

الكلمات المفتاحية: السمعة التنظيمية؛ جامعة تبوك؛ معوقات؛ وآليات مقترحة؛ المستفيدين.

مقدمة:

إن التحدي الأكبر الذى يواجه المنظمات والمؤسسات المختلفة ، لا يكمن فقط في مواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية والاجتماعية المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي ، بقدر ما يكمن في السعي نحو تحقيق السمعة التنظيمية للمؤسسة؛ لذا تسعى المؤسسات المختلفة في استقطاب الكفاءات في كافة التخصصات ، وفي اتخاذ التدابير والإجراءات ، وفي اتخاذ القرارات المُنظمة للعمل ، وفي وضع الآليات التي من شأنها زيادة السمعة التنظيمية لها ، على اعتبار أن المؤسسة تستمد سمعتها من أخلاقيات العاملين فيها ، ومن طبيعة الإجراءات المعمول بها.

وهو ما يؤكد عليه(2020)Cascio من أن العالم يشهد حاليًّا مجموعة من التغيرات الجذرية في شتى مناحي الحياة بسبب عدة عوامل منها: العولمة ، وزيادة التنوع الثقافي في داخل المؤسسة الواحدة ، والتغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية ، والتقدم التكنولوجي ، تلك العوامل التي أثرت تأثيرًا كبيرًا على السمعة التنظيمية للمؤسسة ، وعلى قدرتها التنافسية سواء على المستوى المحلى أم على المستوى العالمي.

وتمثل السمعة التنظيمية أحد الأهداف التي تسعى المؤسسات إليها بما يضمن بقاء المؤسسة وقدرتها على مواجهة التغيرات والأزمات المختلفة (Marcellas& Teodores , 2012).

كما أن السمعة التنظيمية تمثل الأساس نحو الدفع بالمؤسسات نحو تحقيق أهدافها المستقبلية وطموحاتها ، والتطبيق العملي لرسالتها في المجالات المختلفة(Gershenson , 2019).

ويري (2005)Ryan et al أنها تمثل أحد الموارد الأساسية المميزة للمؤسسات ، فهي تمثل مورد فريد يجب على المؤسسات الحفاظ عليه ، وتطويره وتنميته من خلال الأخذ بعين الاعتبار تصورات منسوبي المؤسسة حول آليات تطوير السمعة التنظيمية ، على اعتبار أنهم يمثلون المستفيد الأول منها.

ويساعد بناء السمعة التنظيمية وتطويرها وتحسينها على بقاء المؤسسة ، وزيادة قدرتها على مواجهة العقبات والأزمات التي تواجهها ، كما أنها تمثل دعمًا للمؤسسة لتحقيق التميز في الأداء (Santos , et al. , 2020).

وهو ما يتطلب سعى المؤسسة نحو التفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط بما يلبي الاحتياجات المجتمعية المحلية ، وبما يساعد على جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين ، كذلك يتطلب من المؤسسة تشجيع الإبداع والابتكار بين منسوبيها ومديريها ، بما يُمكن المؤسسة من التغلب على المشكلات المختلفة بطريقة جديدة مبتكرة تؤدي إلى إيجاد بيئة مشجعة على الابتكار والإبداع (Bustaman , et al. , 2020).

ويرى الباحث أن بناء وتحسين السمعة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي وخصوصًا الجامعات يتفق والمهام المنوطة بها من: خدمة المجتمع المحيط ، وتقديم أفضل الخدمات التعليمية والأكاديمية والبحثية؛ على اعتبار أن السمعة التنظيمية للجامعة يتطلب التوجه نحو المجتمع المحيط في محاولة لاستثمار الإمكانات والموارد المتاحة ، كما يتطلب تشجيع الإبداع في العمل الأكاديمي والبحثي بين منسوبي الجامعة.

ويؤكد ذلك صباح (٢٠٢٠) من أن بناء السمعة التنظيمية بالجامعات يتطلب ثقافة تنظيمية تتفق والأهداف المنوطة بالجامعات تحقيقها ، كما تتطلب نمط من القيادة قائم على التفاعل الإيجابي مع منسوبي الجامعة ، مراعاة للفروق الفردية بينهم ، ومشجعًا على الإبداع والابتكار.

كما يري (Foroudi, et al., 2019) أن السمعة التنظيمية للجامعات يتطلب تعزيز دور الطلاب من خلال المشاركة في المشروعات البحثية الخادمة لموارد المجتمع ، وكذلك يتطلب الاهتمام بتنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ، وتحسين كفاءاتهم الأكاديمية ، وتطوير طرق التدريس ، كما أن بناء السمعة التنظيمية ينعكس في خلق مناخ تعليمي وبحثي مبدع ، كما أنه يزيد من القدرات الإبداعية لمنسوبي الجامعة في زيادة الموارد المتاحة ، بما ينعكس في السمعة العالمية للجامعة.

كما أن السمعة التنظيمية للجامعة تتطلب الاهتمام بالعمل التطوعي وتشجيعه ، من أجل تطوير وتنمية المجتمع المحلي المحيط ، بما يؤدي إلى تقوية سمعة الجامعة وتعزيز مكانتها العلمية والأكاديمية والخدمية (درة وآخرون ، ٢٠١٨).

مما سبق يتضح أهمية بناء وتحسين السمعة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات بشكل خاص في ظل التنافس العالمي ، وفي ظل السعي الدائم للجامعات نحو استيعاب تلك التطورات والتغيرات المختلفة بما ينعكس في رفع كفاءة منسوبيها بما يضمن لها المقدرة التنافسية بين نظيراتها على المستويين المحلى والعالمي؛ ونظرًا لأهمية السمعة التنظيمية في مساعدة الجامعة على تحقيق أهدافها ، والتطبيق العملي لرسالتها ، فقد سعى البحث إلى التعرف على واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك ، ومعوقات تحقيقها ، مع تقديم مجموعة من الآليات المقترحة لتحسين السمعة التنظيمية للجامعة.

مشكلة البحث:

يشغل التعليم العالي اهتمام الحكومات والمؤسسات والأفراد على المستوى العالمي ، نظرًا لأهميته في رسم المسارات المستقبلية للدول والمجتمعات المختلفة ، وازدادت أهميته في ظل ما

تطرحه العولمة من مفاهيم وتطبيقات؛ وتعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الاتصال والمعلومات ، ولقد نتج عن ذلك تحولات محورية أدت إلى انتقال التنافس الذي تشهده الأسواق العالمية بين الشركات الصناعية الكبرى إلى مؤسسات التعليم العالي ، بما يفرض على الجامعات إعادة النظر في أنظمتها لتعزيز قدراتها على تحقيق التنافس العالمي (الحجار ، ٢٠٠٤).

ويري الباحث أن تلك التغييرات التي يشهدها العالم في كافة المجالات: المعرفية ، والتكنولوجية ، والاجتماعية إنما يفرض على المؤسسات التعليمية بوجه عام ، وعلى مؤسسات التعليم العالي والجامعات بوجه خاص مجموعة من التحديات والأعباء في مواجهة تلك التغيرات ، كما يتطلب من الجامعات السعي نحو وضع مجموعة من الآليات لتحسين وتطوير سمعتها التنظيمية ، بما يضمن لها المقدرة التنافسية على المستويين المحلى والعالمي.

وتكمن أهمية السمعة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات فيما تؤديه من دور فعال في تشكيل الآراء ، وتكوين الانطباعات ، وخلق السلوك الإيجابي لأفراد المجتمع ، لما للجامعات من أدوار متعددة تضطلع بها في مجال خدمة المجتمع ، وتلبية احتياجاته وتنمية موارده من خلال ما تقدم من أبحاث ودراسات في المجالات البحثية المختلفة ، لذلك ينبغي أن تقوم منهجية بناء السمعة التنظيمية للجامعة على مشاركة جميع منسوبيها في وضع تلك الآليات منها: مشاركة جميع منسوبي الجامعة في صياغة رسالة ورؤية الجامعة ، وكذلك الاهتمام بمجالات التطوع بما يخدم المجتمع (محمد ، ٢٠١٨).

وفي هذا الإطار أولت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) أهمية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات ، من خلال توفير الفرص والإمكانات المهيأة لمساعدة الجامعات على تحقيق السمعة التنظيمية؛ بتوفير فرص التدريب والتعليم القائمة على اكتساب المهارات العلمية والعملية المواكبة للتغيرات العالمية ، وتشجيع الإبداع والابتكار في كافة التخصصات والمجالات.

وقد سعت بعض من الدراسات السابقة والبحوث -على الرغم من قلتها -في حدود علم الباحث- إلى التعرف على السمعة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي والجامعات؛ منها دراسة الطائي ، والصائغ (٢٠١٣) والتي سعت نحو التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين الذكاء الأخلاقي والسمعة التنظيمية ، وذلك لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي: العلوم والزراعة بجامعة الكوفة بلغ عددهم (٣٦) عضوًا ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة السمعة التنظيمية لجامعة الكوفة جاءت متوسطة ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة: (الرقابة الذاتية ، والضمير ، والتعاطف) والسمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة: (الإبداع ، والمسؤولية الاجتماعية ، وجودة الخدمة).

كذلك دراسة عبد الفتاح (٢٠١٤) الساعية إلى التعرف على طبيعة العلاقات السببية القائمة بين كل من: السمعة التنظيمية والقدرة التنافسية في وجود الصورة الذهنية كمتغير معدل للعلاقة لدي عينة بلغ قوامها (١٢٥) طالبًا وطالبة بجامعة بورسعيد من مستويات دراسية مختلفة ، وأشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين السمعة التنظيمية والقدرة التنافسية.

كما هدفت دراسة الكرعاوي (٢٠١٧) إلى تحديد دور البراعة الاستراتيجية بأبعادها المختلفة: (استغلال الفرص ، واستكشافها ، والبراعة الهيكلية) في السمعة التنظيمية للجامعات: (الهوية المجتمعية ، وصورة المؤسسة في نظر منسوبيها والمستفيدين ، ونمط الإدارة المتبع) ، وضمت عينة الدراسة (٢٢٢) عضو هيئة تدريس ، وأشارت النتائج إلى أن البراعة الاستراتيجية تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز السمعة التنظيمية للجامعة.

كما هدفت دراسة درة وآخرون (٢٠١٨) إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة ظفار نحو المسؤوليات المجتمعية للجامعة ودورها في دعم السمعة التنظيمية ، وضمت عينة الدراسة (١٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة جامعة ظفار لمسؤولياتها المجتمعية جاءت مرتفعة ، كما جاءت درجة السمعة التنظيمية للجامعة مرتفعة كذلك ، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة منسوبي الجامعة لمسؤولياتهم وواجباتهم المنوطة والسمعة التنظيمية للجامعة.

ومن جانب آخر سعت دراسة Santos , et al(2020) إلى التعرف على الاتجاهات البحثية للسمعة التنظيمية في المؤسسات غير الربحية كالمؤسسات التعليمية ، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل البعدي Meta-analysis لعدد (١٧٧) بحث تناول السمعة التنظيمية لمؤسسات غير ربحية خلال الفترة من (٢٠١٠- ٢٠١٦م) ، وتوصلت الدراسة إلى أن تطوير وتحسين السمعة التنظيمية يتطلب مجموعة من الآليات منها: تطوير مهارات منسوبي المؤسسات نحو التعامل مع المخاطر والأزمات ، والتغيرات المعرفية والتكنولوجية ، كما أن الدراسة توصي إلى ضرورة وضع آليات لتطوير وتحسين السمعة التنظيمية في المؤسسات غير الربحية كالجامعات.

ويرى Tong et al (2019) أنه ينبغي على المؤسسات بذل الجهود نحو بناء السمعة التنظيمية بما يزيد من قدرتها التنافسية ، وبما يتيح لها الأفضلية وتحقيق مرتبة متقدمة في سباق التنافس العالمي.

كما يرى Poister& Thomas (2007) أن تحقيق السمعة التنظيمية يفرض على المؤسسات الاهتمام بتصورات منسوبيها في صياغة وتحديد الآليات اللازمة لتحسين وتطوير السمعة التنظيمية لذات المؤسسة.

ويستند بناء السمعة التنظيمية على مجموعة من المصادر التي تعتمد في المقام الأول على احتياجات المستفيدين وتصوراتهم للسمعة التنظيمية ، وعلى سلوك منسوبي المؤسسة وخبراتهم ، وعمليات التواصل التي تتم بينهم (Shamma , 2012).

كما يري رشيد؛ والزيادي (٢٠١٤) أن بناء السمعة التنظيمية بالجامعات يتطلب استمرار الكليات في عقد المؤتمرات ، والحلقات النقاشية ، والاهتمام بالأنشطة التطوعية بما يلبي احتياجات المجتمع.

مما سبق: يمكن التأكيد على ضرورة بناء وتطوير السمعة التنظيمية للجامعات لما لها من تأثيرات ذات أهمية على الدور المنوط للجامعات في المجالات المختلفة؛ ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما الآليات المقترحة لتحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

١. ما واقع السمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة: (المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع) لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين؟
٢. ما الآليات المقترحة لتحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع السمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة: (المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع) لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين.
٢. تقديم مجموعة من الآليات لتحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظري جديد يتناول السمعة التنظيمية في مجال التعليم والبحث العلمي لمؤسسات التعليم العالي ، التي لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة في حدود علم الباحث.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الآتي:

١. سعى إلى لفت انتباه القائمين على إدارة جامعة تبوك بصورة خاصة إلى ضرورة تحسين السمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة.

٢. ما قدمه من أداة جديدة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالأبعاد المختلفة للسمعة التنظيمية:(المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع).

٣. ما قدمه من نتائج وتوصيات يُمكن أن تؤدي إلى تحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك ، وبما ينعكس في زيادة قدرتها التنافسية علي كافة المستويات: المحلية والإقليمية ، والعالمية.

مصطلحات البحث:

السمعة التنظيمية Organizational Reputation

ويُعرفها (Shamma, 2012) تعريفًا نظريًّا على أنها: ذلك التقييم الذي تناله المؤسسة من جانب المستفيدين من خدماتها ، والمتعلق بقدرتهم على تحمل المسؤولية المجتمعية ، والتحلي بالمصداقية في السياسات والقرارات والتعليمات ، وتهيئة المناخ الداعم للإبداع ، وجودة الخدمات المقدمة.

ويعرفها الباحث تعريفًا إجرائيًّا بأنها: تعبير عن الصورة الذهنية التي يكونها المستفيدون من خدمات جامعة تبوك حول المسؤولية المجتمعية للجامعة ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع في الممارسات الإدارية عند حل المشكلات المختلفة ، وعند اتخاذ القرارات المتعلقة بتحقيق رؤية الجامعة وأهدافها ورسالتها ، وتتحدد إجرائيًّا في إطار استجابات أفراد عينة البحث على الأبعاد المختلفة للاستبيان المستخدم بالجانب الميداني: (المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع) ، التي يمكن تعريفها على النحو التالي:

- **المسؤولية المجتمعية:** وتُعرف بأنها: طبيعة الاستجابات الصادرة عن جامعة تبوك في صورة قرارات وأنشطة نحو تلبية متطلبات المجتمع المحلي.
- **جودة الخدمات المقدمة:** وتُعرف بأنها: مقدرة جامعة تبوك على الوفاء بمتطلبات واحتياجات المستفيدين ، وبما يحقق رسالتها في المجالات الثلاثة المنوطة بها: مجال التعليم ، ومجال البحث العلمي ، ومجال خدمة المجتمع.
- **الإبداع:** ويعرف بأنه: ذلك الأسلوب والطريقة التي تنتهجها جامعة تبوك في توفير المناخ الداعم للإبداع والابتكار ، والتعامل مع المشكلات المختلفة بطريقة جديدة مبتكرة من خلال اتخاذ التدابير والقرارات المناسبة التي من شأنها التغلب على تلك المشكلات ومواجهتها بطريقة تحفز منسوبي الجامعة على بذل مزيد من الجهد والإصرار على تحقيق الأهداف المنشودة بما يلبي رغبة وطموحات المستفيدين.

حدود البحث:

وتتمثل حدود البحث في الآتي:

- **الحد الموضوعي:** ويتمثل في أبعاد السمعة التنظيمية المختلفة:(المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع) ، وآليات تحسينها.
- **الحد المكاني:** ويتمثل في كليات جامعة تبوك ، والمجتمع المحلي.
- **الحد الزمني:** ويتمثل في الفترة الزمنية التي استغرقها الجانب الميداني من البحث ، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٤٢ هـ).
- **الحد البشري:** ويتمثل في المستفيدين من الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك وهم: أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة ، وطلبة مرحلة البكالوريوس والتجسير ، وطلبة مرحلة الدراسات العليا ، وأولياء أمور بعض الطلبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ماهية السمعة التنظيمية:

المعنى اللغوي للسُمعة: السُمعة تعني فعل شيء يراه الآخرون؛ كما تحمل معني الإعلان القائم على التبصر والفهم والذي يستدعى بالضرورة تكوين صورة عقلية للشيء المعلن عنه (بن منظور ، د.ت).

المعني اللغوي للتنظيم: تناول قاموس التراث الأمريكي (The American Heritage Dictionary of the English Language (1992 التنظيم على أنه: المقدرة على الربط بين الأهداف التي يسعى إليها الفرد وما يمتلكه من إمكانيات وما يريد تحقيقه أو إنجازه ، كما أنه أيضًا يحمل معنى: التزاوج بين الخبرات السابقة للفرد وتوقعاته وتصوراته.

المعنى الاصطلاحي للسمعة التنظيمية: وهو المعني المستمد من تصورات الباحثين السابقين؛ حيث يرى(2006) Wang et al السمعة التنظيمية على أنها: انطباع إدراكي عام يتعلق بالمؤسسة من حيث هويتها ، والجانب الدعائي لخدماتها ، وخدماتها المقدمة ، ويعرفها (2006) Barnett et al على أنها: مجموع تصورات منسوبي المؤسسات ، والتي تؤدي إلى تقييم شامل لحالة مؤسساتهم من حيث: درجة المسؤولية الاجتماعية ،وطبيعة الخدمات المقدمة ،والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة بشكل قائم على الإبداع ، ويعرفها كل من: رشيد ، والزيادي (٢٠١٤) على أنها: ذلك الانطباع الذي يتشكل من جانب المستفيدين والمترددين على المؤسسة ،ومن جانب منسوبيها فيما يتعلق: بالأنشطة المختلفة التي يتم ممارستها ،والأنظمة واللوائح المحددة للمسئوليات ، والقرارات والسياسات المحددة لجودة الخدمة المقدمة.

التصورات النظرية للسمعة التنظيمية:

من خلال عرض الباحث للدراسات والبحوث السابقة مثل: (Bustaman , et al. , 2020; Santos , et al. , 2020; Thompson et al. , 2015; Duarte et al. , 2014; Baum & Kabst , 2014; Harrison , 2009) التي تناولت السمعة التنظيمية داخل المؤسسات المختلفة ، يمكن الإشارة إلى ندرة الدراسات التي سعت إلى التعرف على طبيعة السمعة التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات -في حدود ما اطلع عليه الباحث- ، كما تمكن الباحث من خلال مراجعة الأطر النظرية السابقة من تحديد التصورات التالية للسمعة التنظيمية:

تصور (2010) Awang والذي يري أن السمعة التنظيمية تمثل نتاج لجهود المديرين وتصوراتهم للكيفية التي يتم بها استثمار الموارد المتاحة ، وتحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المرجوة والمنشودة ، وتتضمن السمعة التنظيمية ثلاث مكونات أساسية هي: الميل الانفعالي للمستفيدين تجاه الخدمات المقدمة من المؤسسة ، والميل الانفعالي للمديرين تجاه منسوبي المؤسسة والمستفيدين منها ، والمسؤولية الاجتماعية للمديرين تجاه المؤسسة ورسالتها وأهدافها.

التصور الانفعالي للسمعة التنظيمية (2011) Barron& Rolfe والذي يري أن السمعة التنظيمية تمثل حالة انفعالية لدى منسوبي المؤسسة وعملائها ، والتي في ضوءها يتم تحديد القدرة التنافسية للمؤسسة ،وتتضمن السمعة التنظيمية ثلاثة أبعاد هي: (الانفعالات المتعلقة بالخدمات المقدمة ،والانفعالات المتعلقة بسياسات ولوائح المؤسسة ،والانفعالات المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية للمؤسسة).

تصور (2012) Shamma الذى يرى أن السمعة التنظيمية تمثل العامل الأساسي المؤثر في السلوك التنظيمي للمؤسسة ، وهى تتأثر بطبيعة اللوائح والقوانين والسياسات السائدة ، والمحددة للممارسات المختلفة داخل المؤسسة ، وكذلك تتأثر بمقدرة المؤسسة على التعبير عن نفسها من خلال الوسائل الدعائية المختلفة مثل وسائل التواصل الاجتماعي ، والمواقع الرسمية للمؤسسات ، ويقوم التصور على افتراض رئيسٍ مضمونه أن السمعة التنظيمية تمثل رأس المال الأساسي الذى يضمن لها تحقيق التنافسية العالمية ، كما أن السمعة التنظيمية تأخذ في الاعتبار تصورات منسوبي المؤسسة حول الاعتبارات التي يجب وضعها في الحسبان لتطوير وتحسين القدرة التنافسية في مجالات ثلاثة هي: المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، الإبداع.

ويأتي البحث الحالي في إطار تصور (Shamma , 2012) نظرًا لأنه يتفق وطبيعة مؤسسات التعليم العالي والجامعات ، والتي تقدم خدماتها لثلاث فئات أساسية هي: الطلاب والباحثين ، وأعضاء هيئة التدريس ، وأفراد المجتمع المحلى؛ على اعتبار أن السمعة التنظيمية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: (المسؤولية المجتمعية ، وجودة الخدمات المقدمة ، الإبداع والابتكار).

أبعاد السمعة التنظيمية:

يسعى الباحث في أثناء عرضه للجزء التالي إلى توضيح بناء السمعة التنظيمية؛ حيث يرى (Awang, 2010) السمعة التنظيمية تتضمن ثلاث مكونات أساسية هي: الميل الانفعالي للمستفيدين تجاه الخدمات المقدمة من المؤسسة ، والميل الانفعالي للمدراء تجاه منسوبي المؤسسة والمستفيدين منها ، والمسؤولية الاجتماعية للمدراء تجاه المؤسسة ورسالتها وأهدافها.

ويري Barron& Rolfe (2011) أنها تتضمن ثلاثة أبعاد هي:(الانفعالات المتعلقة بالخدمات المقدمة ، والانفعالات المتعلقة بسياسات ولوائح المؤسسة ، والانفعالات المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية للمؤسسة).

ويتفق كل من: (Shamma,2012 ، الطائي ، والصائغ ، ٢٠١٣ ، أمين ، ٢٠١٤ ، صلاح الدين ، ٢٠١٧؛ محمد ، ٢٠١٨) على أن السمعة التنظيمية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: المسؤولية الاجتماعية ، والمهارات الإبداعية ، وجودة الخدمة المقدمة.

في حين حدد Protiviti (2013) خمسة أبعاد للسمعة التنظيمية: (التوجه الاستراتيجي ، والتوجه الثقافي ، والمرونة التنظيمية ، والالتزام التنظيمي ، والعمليات المتضمنة)

وتناولتها دراسة ماضي ، والبشيتي (٢٠٢٠) من خلال عدة أبعاد هي: (المسؤولية الاجتماعية ، والأداء المالي ، وجودة الخدمة ، وجذب العاملين الموهوبين ، وإدارة الجودة ، والحوكمة).

ومن العرض السابق: يتضح التباين بين الدراسات والبحوث السابقة في تناولها للسمعة التنظيمية؛ ويأتي البحث الحالي متناولًا ثلاثة أبعاد هي:(المسؤولية المجتمعية للجامعة ، وجودة الخدمات المقدمة ، والإبداع)؛ نظرًا لأنه يتفق وطبيعة النموذج المُتبنى (Shamma,2012) ، كما أن تلك الأبعاد تتفق والمهام المنوطة بالجامعات والمتعلقة بكل من: خدمة المجتمع ، والتعليم والتدريس ، والبحث العلمي.

آليات بناء السمعة التنظيمية وتطويرها:

من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت السمعة التنظيمية؛ أمكن استنتاج الآليات التالية كأدوات لبناء وتطوير السمعة التنظيمية:

١. الاهتمام بانطباعات منسوبي المؤسسات حول الخدمات المقدمة ، وقدرتها على تلبية احتياجات المستفيدين

٢. (محمد ،٢٠١٨ ، Pickens ,2005 ,2012 ,Kim,Kim,&Cameron ; Kim, 2016).

٣. البراعة الاستراتيجية: التي تتضمن استكشاف الفرص المتاحة واستثمارها؛ من خلال الشراكات ، والاهتمام برعاية الموهوبين ، ووضع السياسات المشجعة والمحفزة على الإبداع (الكرعاوي ، ٢٠١٧).

٤. السعي نحو تطوير إمكانات وقدرات العاملين بالمؤسسة ، من خلال عقد الدورات التدريبية ، وورش العمل (درة وآخرون ، ٢٠١٨).

٥. اتخاذ القرارات المناسبة التي تمكن المؤسسة من مواجهة المشكلات والأزمات التي تقف حجر عثر في تحقيق رؤيتها ورسالتها (Marcellas& Teodores , 2012).

٦. الالتزام الأخلاقي تجاه المجتمع المحلي (Knowles& Ettenson , 2008 ، درة وآخرون ،٢٠١٨).

٧. الاهتمام بالتطوع وتشجيعه في المجالات المختلفة الملبية لاحتياجات المجتمع (الحموري ، المعايطة ، ٢٠١٥).

٨. ويحدد (Harrison , 2009) مجموعة من الخطوات التي ينبغي اتباعها لبناء السمعة التنظيمية منها: التعرف على تفضيلات واهتمامات المستفيدين من المؤسسة ، وترتيب تلك التفضيلات والاهتمامات على حسب أهميتها من حيث درجة تأثيرها ، ووضع السياسات والآليات المُنظِمة للعمل ، واستطلاع رأي منسوبي المؤسسة والمستفيدين حول تلك الآليات والسياسات ، ووضع مجموعة أهداف محققة للسمعة التنظيمية ونشرها ، ووضع آليات للتطور بما يساعد في التغلب على العقبات ، والتأكيد على الإيجابيات وتحسينها.

٩. تطوير مهارات التعامل مع المخاطر والأزمات ، لدى منسوبي المؤسسات ومديريها (Santos , et al. , 2020).

١٠. توافر المرونة في السلوك ، والالتزام بالجدية من جانب منسوبي المؤسسة (Duarte et al. , 2014)

١١. استثمار الوقت ، وتوجيه الجهد نحو تقديم خدمات تتسم بالجودة (Thompson et al. , 2015).

١٢. إعلان المؤسسة عن نفسها سواء عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة ، وعبر المواقع الرسمية (Baum & Kabst , 2014).

١٣. استقطاب الكفاءات في التخصصات المختلفة (Turban & Cable , 2003).

١٤. تطوير الخطط الاستراتيجية بما يلبي المتطلبات المجتمعية ، وسن التشريعات الجديدة المحققة للعدالة (Gadd , 2020).

ومن العرض السابق يتضح أهمية سعى الجامعات نحو بناء السمعة التنظيمية والعمل على تطويرها ، بما يلبي احتياجات المجتمع المحلى ، ويزيد من قدرتها التنافسية.

الدراسات والبحوث السابقة:

وقد سعت بعض من الدراسات السابقة والبحوث -على الرغم من قلتها في حدود علم الباحث- إلى التعرف على السمعة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي والجامعات؛ منها دراسة الطائي ، والصائغ (٢٠١٣) التي سعت نحو التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين الذكاء الأخلاقي والسمعة التنظيمية ، وذلك لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي: العلوم والزراعة بجامعة الكوفة بلغ عددهم (٣٦) عضوًا ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة السمعة التنظيمية لجامعة الكوفة جاءت متوسطة ، كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة: (الرقابة الذاتية ، والضمير ، والتعاطف) والسمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة: (الإبداع ، والمسؤولية الاجتماعية ، وجودة الخدمة).

كذلك دراسة عبد الفتاح (٢٠١٤) الساعية إلى التعرف على طبيعة العلاقات السببية القائمة بين كل من السمعة التنظيمية والقدرة التنافسية في وجود الصورة الذهنية كمتغير معدل للعلاقة لدي عينة بلغ قوامها (١٢٥) طالبًا وطالبة بجامعة بورسعيد من مستويات دراسية مختلفة ، وأشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين السمعة التنظيمية والقدرة التنافسية.

كما هدفت دراسة الكرعاوي (٢٠١٧) إلى تحديد دور البراعة الاستراتيجية بأبعادها المختلفة: (استغلال الفرص ، واستكشافها ، والبراعة الهيكلية) في السمعة التنظيمية للجامعات: (الهوية المجتمعية ، وصورة المؤسسة في نظر منسوبيها والمستفيدين ، ونمط الإدارة المتبع) ، وضمت عينة الدراسة (٢٢٢) عضوًا هيئة تدريس ، وأشارت النتائج إلى أن البراعة الاستراتيجية تؤدي دورًا مهمًّا في تعزيز السمعة التنظيمية للجامعة.

كما هدفت دراسة درة وآخرون (٢٠١٨) إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة ظفار نحو المسؤوليات المجتمعية للجامعة ودورها في دعم السمعة التنظيمية ، وضمت عينة الدراسة (١٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس ، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة جامعة ظفار لمسؤولياتها المجتمعية جاءت مرتفعة ، كما جاءت درجة السمعة التنظيمية للجامعة مرتفعة كذلك ، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة منسوبي الجامعة لمسؤولياتهم وواجباتهم المنوطة والسمعة التنظيمية للجامعة.

ومن جانب أخر: سعت دراسة Santos , et al. (2020) إلى التعرف على الاتجاهات البحثية للسمعة التنظيمية في المؤسسات غير الربحية كالمؤسسات التعليمية ، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل البعدي Meta-analysis لعدد (١٧٧) بحث تناول السمعة التنظيمية لمؤسسات غير ربحية خلال المدة من (٢٠١٠- ٢٠١٦م) ، وتوصلت الدراسة إلى أن السمعة التنظيمية تتطلب تطوير مهارات التعامل مع المخاطر والأزمات ، والتغيرات المعرفية والتكنولوجية لدى منسوبي المؤسسات ومديريها ، كما أن الدراسة توصى إلى ضرورة وضع آليات لتطوير وتحسين السمعة التنظيمية في المؤسسات غير الربحية كالجامعات.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

المجتمع الأصلي للبحث:

بلغ إجمالي عدد أفراد المجتمع الأصلي (١٧٥٣١) فردًا من منسوبي الكليات المختلفة بجامعة تبوك خلال العام الجامعي (١٤٤٢) هـ؛ منهم (١٣٨١٢) طالبًا وطالبةً بمرحلة التجسير والبكالوريوس من كليات علمية وأدبية مختلفة ، ومنهم (١٠٥٧) طالبًا وطالبة بمرحلة الدراسات العليا من كليات علمية وأدبية مختلفة ، ومنهم (١٦٩٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من جنسيات مختلفة ، ومنهم (٩٦٧) إداريًّا بسلم الوظائف العامة.

عينة البحث:

- أولًا: عينة البحث الاستطلاعية: ضمت عينة البحث الاستطلاعية (٢٦٨) فردًا من منسوبي جامعة تبوك.
- ثانيًا: عينة البحث الأساسية[١]: ضمت عينة البحث الأساسية (١٩٦٤) فردًا من المستفيدين من خدمات جامعة تبوك ، تم اختيارهم بطريقة طبقية من المجتمع الأصلي ، ويوضح الجدول (١) وصفًا لعينة البحث الأساسية:

(١) تم تحديد حجم العينة من خلال الموقع التالي: https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html?ty

جدول (١)

وصف لعينة البحث الأساسية

الفئة المستفيدة	العدد	الانحراف المعياري
طالب وطالبة بمرحلة التجسير والبكالوريوس	١٠٢٤	١٠,٤٥
طالب وطالبة بمرحلة الدراسات العليا	٢٤١	٩,٥٣
عضو هيئة تدريس سعودي	١٢٥	٦,٠٤
عضو هيئة تدريس غير سعودي	١٩٢	٥,٧٣
إداري بسلم الوظائف العامة	١٨٣	٧,٥٩
ولى أمر	١٩٩	٦,٧٤
الإجمالي	١٩٦٤	٧,٦٨

أداة البحث: تضمن البحث استخدام استبيان السمعة التنظيمية لجامعة تبوك:(إعداد الباحث) ، وقد أعتمد الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمعة التنظيمية ، وآليات تحسينها مثل دراسة كل من: (رشيد ، والزيادي ، ٢٠١٤؛ والنجار ، ٢٠١٨؛ محمد ، ٢٠١٨؛ صباح ، ٢٠٢٠؛ Santos , et al. , 2020؛ Bustaman , et al. , 2020) والذى تكون من (٥١) مفردة في صورة تدرج خماسي:(تنطبق دائمًا ، وتنطبق غالبًا ، وتنطبق أحيانًا ، تنطبق نادرًا ، ولا تنطبق أبدًا) ويوضح الجدول (٢) ذلك:

جدول (٢)

قسمي استبيان السمعة التنظيمية بأبعادها ومفرداتها

البعد	عدد المفردات
القسم الأول: أبعاد السمعة التنظيمية١٠,٤٥	
البعد الأول: المسؤولية المجتمعية	٨
البعد الثاني: جودة الخدمات المقدمة	٨
البعد الثالث: الممارسات الإبداعية	٩
القسم الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية٧,٥٩	
البعد الأول: آليات تطوير المسؤولية المجتمعية	٨
البعد الثاني: آليات تطوير جودة الخدمات المقدمة	٩
البعد الثالث: آليات تطوير الممارسات الإبداعية	٩

pe=1&cl=95&ci=5&pp=50&ps=1336&x=108&y=17 ، وهو من المواقع التي تعتمد في حساب العينة على معادلة ستيفن ثامبسون.

المؤشرات السيكومترية:

أولًا: صدق الاستبيان:

صدق البناء: وللتعرف على صدق البناء للاستبيان قام الباحث بإيجاد الصدق التقاربي؛ وذلك من خلال إيجاد التباين المستخلص:(متوسط التباين المعدل) AVE[٢] ، كمؤشر على انتماء العبارات للأبعاد المختلفة ، والجدول (٣) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٣)

قيم التباينات المستخلصة AVE لاستبيان السمعة التنظيمية لجامعة تبوك

العامل	AVE	العامل	AVE	العامل	AVE
القسم الأول: واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك					
واقع المسؤولية المجتمعية	٠,٦٨	واقع جودة الخدمات المقدمة	٠,٧٣	واقع الممارسات الإبداعية	٠,٦٨
القسم الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك					
آليات تطوير المسؤولية المجتمعية	٠,٧٠	آليات تطوير جودة الخدمات المقدمة	٠,٦٨	آليات تطوير الإبداع	٠,٦٢

ومن الجدول (٣) يتضح أن قيم التباينات المستخلصة AVE تتراوح ما بين: (٠,٦٢: ٠,٧٣) ، مما يعد مؤشرًا على انتماء المفردات للأبعاد المختلفة ، كما بلغت قيمة AVE للقسم الأول: واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك (٠,٧٥) ، وللقسم الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك (٠,٧٣) ، كما بلغت قيمة (AVE) للاستبيان ككل (٠,٧٦) مما يعد مؤشرًا على الصدق التقاربي للاستبيان.

ثانيًا: ثبات الاستبيان:

طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد قام الباحث بإيجاد قيم معاملات ألفا- كرونباخ لقسمي الاستبيان وأبعادهما ، والجدول (٤) يوضح ذلك على النحو التالي:

(٢) التباين المستخلص: (متوسط التباين المعدل average variance extracted (AVE = مربع معاملات مسار العبارات/ عددهم.

جدول (٤)

معاملات ألفا–كرونباخ لقسمي استبيان السمعة التنظيمية وأبعادها

العامل	معامل ألفا	العامل	معامل ألفا	العامل	معامل ألفا
القسم الأول: واقع السمعة التنظيمية (α= ٠,٦٥)					
واقع المسؤولية المجتمعية	٠,٦٣	واقع جودة الخدمات المقدمة	٠,٦٤	واقع الإبداع	٠,٦٠
القسم الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية (α= ٠,٦٧)					
آليات تطوير المسؤولية المجتمعية	٠,٦٥	آليات تطوير جودة الخدمات المقدمة	٠,٦٥	آليات تطوير الممارسات الإبداعية	٠,٦٢

ومن الجدول (٤) يتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين:(٠,٦٠: ٠,٦٦) بالنسبة للأبعاد المختلفة ، وبلغت قيمتها (٠,٧١) بالنسبة للاستبيان ككل ، وهي قيم تدل على الحدود الدنيا للثبات.

نتائج البحث:

يتناول الجزء التالي الإجابة على أسئلة البحث ، ورصد النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها ، كما يلي:

الإجابة على السؤال الأول: وينص على « ما واقع السمعة التنظيمية بأبعادها المختلفة: (المسؤولية المجتمعية، وجودة الخدمات المقدمة، والإبداع) لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإيجاد قيم المتوسطات الفرضية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد القسم الأول: واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك من الاستبيان المُستخدمة بالجانب التطبيقي للبحث ، ومقارنة قيم المتوسطات الوزنية المحسوبة بنظائرها لفئة التحقق ، وقد تم إيجاد فئة التحقق من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الفئة طول} = \frac{\text{(٥)أعلى وزن} - \text{(١) أقل وزن}}{\text{عدد الفئات (٣)}} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

حيث يمثل أعلى وزن الدرجة (٥) ، تلك الدرجة التي تعبر عن أعلى قيمة يمكن أن يحصل عليها الفرد ، في حين يمثل أقل وزن الدرجة (١) ، تلك التي تعبر عن أدنى قيمة يمكن أن يحصل عليها وفقًا للتدرج المستخدم بأداة القياس ، كما تم اقتراح عدد الفئات بالقيمة (٣) ، نظرًا لأن هناك (٣) مستويات مستخدمة للحكم على استجابات أفراد العينة الأساسية للبحث ، ويوضح ذلك الجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

مستويات التحقق المستخدمة للحكم على استجابات العينة الأساسية للبحث

المستوى	مؤشر الحكم على البعد
متحقق بدرجة ضعيفة	١ – ٢,٣٣
متحقق بدرجة متوسطة	٢,٣٤ – ٣,٦٦
متحقق بدرجة مرتفعة	٣,٦٧ – ٤,٩٩

كما يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ومستوى التحقق لفقرات البعد الأول: واقع المسؤولية المجتمعية على النحو التالي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لفقرات البعد الأول: واقع المسؤولية المجتمعية

فقرات واقع المسؤولية المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم
١. تشجع الجامعة العمل التطوعي في مجالات خدمة المجتمع	٣,٥٢	٢,١٤	متوسط
٢. تتواصل الجامعة مع مؤسسات المجتمع المدني للتعرف على احتياجات المجتمع ومواردة	٣,٣٧	٢,٧٤	متوسط
٣. تشجع الجامعة الأنشطة البحثية لاستثمار موارد المجتمع	٢,٣٥	٢,٠٨	متوسط
٤. تعقد الجامعة شراكات مع الجمعيات الأهلية والخيرية والمجتمعية	٣,٥٧	٢,٥٤	متوسط
٥. تشجع الجامعة القوافل الطبية والثقافية والتوعوية لتلبية احتياجات المجتمع	٢,٣٥	٢,١٤	متوسط
فقرات واقع المسؤولية المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم
٦. تتخذ الجامعة التدابير والإجراءات التي تمكنها من مواجهة التغيرات العالمية المختلفة كتيار العولمة	٣,٥٩	٢,٤٨	متوسط
٧. للجامعة دور واضح في مواجهة الظروف العالمية الطارئة كانتشار وباء كورنا	٢,٧٨	٢,٦٢	متوسط
٨. تأخذ الجامعة بعين الاعتبار آراء ومقترحات أفراد المجتمع عند اتخاذ القرارات ووضع السياسات التعليمية والبحثية والخدمية	٣,٥٤	٢,٣٦	متوسط
متوسط بعد واقع المسؤولية المجتمعية	٣,١٣	٢,٣٩	متوسط

ومن الجدول (٦) يمكن القول إن واقع المسؤولية المجتمعية لجامعة تبوك جاء متوسطًا؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة الأساسية ما بين:(٢,٣٥: ٣,٥٩).

كما يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ومستوى التحقق لفقرات البعد الثاني: واقع جودة الخدمات المقدمة على النحو التالي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لفقرات البعد الثاني: واقع جودة الخدمات المقدمة

فقرات واقع جودة الخدمات المقدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم
٩. تسعى الجامعة إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة	٣,٤٥	٢,٤٧	متوسط
١٠. هناك تنسيق وتعاون واضح بين الإدارات والكليات المختلفة داخل الجامعة	٤,٠٢	٢,٥٨	مرتفع
١١. تتيح الجامعة الفرصة لجميع الطلبة لامتلاك المهارات اللازمة التي تؤهلهم لسوق العمل العالمي	٣,٢٥	٢,١٤	متوسط
١٢. تتسم القوانين واللوائح المنظمة للعمل داخل الجامعة بالوضوح والسهولة في الفهم والتطبيق	٤,٢٤	٢,٥٧	مرتفع
١٣. تهتم الجامعة بإعداد خطة منظمة للتخطيط الاستراتيجي تعكس الرؤية المستقبلية للجامعة وكلياتها	٣,٢٥	٢,٣٦	متوسط
١٤. تهتم الجامعة بالتطوير المستمر لوسائل التواصل الإلكتروني من خلال: موقع الجامعة والمواقع الشخصية لمنسوبيها	٣,١٨	٢,٣٦	متوسط
١٥. تهتم الجامعة بتطبيق فنيات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم مثل: استخدام المنصات التعليمية والبرامج المتخصصة	٣,٧٤	٢,٥٤	مرتفع
١٦. تشجع الجامعة مهارات التحول الرقمي، وتعمل على تطويرها وتحسينها	٣,٥٩	٢,٦٣	متوسط
متوسط بعد واقع جودة الخدمات المقدمة	٣,٥٩	٢,٤٦	متوسط

ومن الجدول (٧) يمكن القول إن واقع جودة الخدمات المقدمة لجامعة تبوك جاء متوسطًا ، كما يمكن الإشارة إلى ما يلى:

١. جاءت الفقرة رقم (١٠) التي تتناول التنسيق والتعاون بين الإدارات والكليات المختلفة داخل الجامعة محققًا للسمعة التنظيمية للجامعة في مجال جودة الخدمات المقدمة بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٠٢).

٢. جاءت الفقرة رقم (١٢) التي تتناول وضوح القوانين واللوائح المنظمة للعمل داخل الجامعة ، بما يحقق سهولة الفهم والتطبيق محققًا للسمعة التنظيمية للجامعة في مجال جودة الخدمات المقدمة بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٤).

٣. جاءت الفقرة رقم (١٥) التي تتناول اهتمام الجامعة بتطبيق فنيات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم مثل: استخدام المنصات التعليمية والبرامج المتخصصة محققًا للسمعة التنظيمية للجامعة في مجال جودة الخدمات المقدمة بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

٤. جاءت باقي فقرات البعد الثاني الممثلة لواقع السمعة التنظيمية في مجال جودة الخدمات المقدمة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية ما بين: (٣,١٨: ٣,٥٩).

كما يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، ومستوى التحقق لفقرات البعد الثالث: واقع الممارسات الإبداعية على النحو التالي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لفقرات البعد الثالث: واقع الممارسات الإبداعية

فقرات واقع الممارسات الإبداعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم
تسعى الجامعة إلى تنمية روح الفريق داخل الإدارات والكليات المختلفة	٣,٦٥	٢,١٥	مرتفع
تسعى الجامعة إلى استخدام التكنولوجية الحديثة في جمع البيانات وتحليلها بما يسهل اتخاذ القرارات المنظمة للعمل	٣,٥٢	٢,٦٤	متوسط
تعتمد الجامعة نظام واضح للمكأفات والحوافز المشجعة على الإبداع في العمل	٣,١٥	٢,٤٥	متوسط
تسعى الجامعة إلى تشجيع النشر الدولي للأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة	٢,٣٥	٢,١٨	متوسط
تعمل الجامعة على التطوير المستمر للبرامج الأكاديمية بما يواكب التطورات العلمية العالمية	٢,١٨	٣,٤٨	ضعيف
تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على ضرورة الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي بالمقررات الدراسية المختلفة	٣,٣٦	٢,٤٩	متوسط
تسعى الجامعة إلى تطبيق اللامركزية في اتخاذ القرارات	٣,٥٩	٢,٦٨	متوسط
تسعى الجامعة إلى تسويق الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة إقليمًا وعالميًّا	٢,١٤	٢,٧٥	ضعيف
تعقد الجامعة مؤتمرات إقليمية وعالمية بصورة دورية منتظمة	٢,٣٥	٢,٥٧	متوسط
متوسط بعد واقع الممارسات الإبداعية	٢,٩٢	٢,٦٠	متوسط

ومن الجدول (٨) يمكن القول إن واقع الممارسات الإبداعية لجامعة تبوك جاء متوسطًا ، كما يمكن الإشارة إلى ما يلى:

٥. جاءت الفقرة رقم (١٧) التي تتناول سعى الجامعة نحو تنمية العمل بروح الفريق داخل الإدارات والكليات المختلفة محققًا للسمعة التنظيمية للجامعة في مجال الإبداع بدرجة مرتفعة.

٦. حققت الفقرتان (٢١ ، ٢٤) اللتان تناولتا سعي الجامعة للتطوير المستمر للبرامج الأكاديمية المختلفة بما يواكب التطورات العالمية ، والعمل على تسويق الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عالميًّا وإقليميًّا درجة ضعيفة في قدرتهما على تحقيق السمعة التنظيمية للجامعة.

٧. جاءت باقي فقرات البعد الثالث الممثلة لواقع السمعة التنظيمية في مجال الإبداع بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية ما بين :(٢,٣٥:٣,٥٩).

كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات منسوبي الجامعة ممن يمثلون العينة الأساسية للبحث الحالي على القسم الأول: واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك (٣,٢١) ، وقيمة الانحراف المعياري (٢,٤٨) ، مما يعني أن واقع السمعة التنظيمية لجامعة تبوك جاء متوسطًا.

ويري الباحث أن النتيجة السابقة ينبغي أن تمثل حافزًا لمنسوبي جامعة تبوك وقياداتها الأكاديمية والإدارية نحو السعي لاستثمار الموارد المادية المتاحة بالجامعة ، وما تزخر به من طاقات بشرية تمتلك الإمكانات والقدرات والمهارات والمعارف والخبرات العملية؛ بما يجعلها تُمثل بنية أساسية يمكن الاعتماد عليها وتوجيهها نحو تطوير السمعة التنظيمية للجامعة؛ كما أن تلك النتيجة تدعو القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة إلى الاهتمام بتنمية روح الفريق ، والعمل الجماعي لدي منسوبيها نحو تحقيق التنمية بالمجتمع المحلى.

وتتناقض تلك النتيجة ودراسة درة وآخرون (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة جامعة ظفار لمسئولياتها المجتمعية جاءت مرتفعة ، كما جاءت درجة السمعة التنظيمية للجامعة مرتفعة.

كما أن تلك النتيجة تعكس كم الضغوط والتغيرات العالمية المحيطة التي تواجه الجامعات العالمية على وجه العموم ، وجامعة تبوك على وجه الخصوص ، والمتمثلة في التطورات التكنولوجية والمعرفية والاجتماعية المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي ، وهو ما يستدعي السعي نحو وضع السمعة التنظيمية للجامعة ضمن أهدافها ، وضمن منظومة التخطيط الاستراتيجي.

وهو ما يؤكد عليه Marcellas & Teodores (2012) من أن السمعة التنظيمية تُمثل أحد الأهداف التي ينبغي أن تسعي المؤسسات إليها بما يضمن بقاءها وقدرتها على مواجهة التغيرات والأزمات المختلفة.

الإجابة عن السؤال الثاني: وينص على « ما الآليات المقترحة لتحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك من وجهة نظر المستفيدين؟

وللإجابة عن هذا السؤال أوجد الباحث قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البعد الأول: آليات تحسين السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال المسؤولية المجتمعية ، ويوضح ذلك الجدول (٩) على النحو التالي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد الأول: آليات تحسين السمعة التنظيمية في مجال المسؤولية المجتمعية

آليات تحسين السمعة التنظيمية في مجال المسؤولية المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم	ترتيب الفقرة وفقًا لأهميتها في ضوء المتوسط الحسابي
١. فتح قنوات اتصال رسمية مع مؤسسات المجتمع المدني	٤,٥٦	٢,٧٤	مرتفعة	١
٢. الأخذ بعين الاعتبار تصورات وآراء ومقترحات الأطراف المختلفة المستفيدة من خدمات الجامعة عند اتخاذ القرارات ووضع السياسات	٤,٣٤	٣,١٤	مرتفعة	٥
٣. تفعيل سياسات العمل التطوعي بما يلبي احتياجات المجتمع وينميها	٤,٥١	٢,١٨	مرتفعة	٢
٤. المشاركة الفاعلة في الأنشطة المجتمعية التي تتفق مع رسالة وأهداف الجامعة	٤,٣٦	٣,١٥	مرتفعة	٤
٥. عقد الشراكات مع الجمعيات الأهلية والخيرية والمجتمعية	٤,٢٢	٣,١٨	مرتفعة	٧
٦. تدريب منسوبي الجامعة على إدارة الأزمات ومواجهتها وعدم الهرب منها	٤,٠٩	٣,٤٧	مرتفعة	٨
آليات تحسين السمعة التنظيمية في مجال المسؤولية المجتمعية	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى التحقق والحكم**	**ترتيب الفقرة وفقًا لأهميتها في ضوء المتوسط الحسابي**
٧. ربط المقررات الدراسية التي يتم تدريسها لطلبة الجامعة باحتياجات المجتمع المحلى والعالمي	٤,٢٥	٣,١٨	مرتفعة	٦
٨. إعداد قوافل خدمية للمجتمع المحلى تضم نخبة من المتخصصين في كافة التخصصات المختلفة	٤,٤٢	٢,٥٤	مرتفعة	٣
متوسط بعد المعيقات المجتمعية	٤,٣٤	٢,٩٥	مرتفعة	

ومن الجدول (٩) يمكن القول إن مستوى تحقق البعد الأول: المعيقات المتعلقة بالمسؤولية

المجتمعية جاء مرتفعًا ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لبعد المعيقات المجتمعية (٤,٣٤) ، وقيمة الانحراف المعياري (٢,٩٥) ، كما يُمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. يأتي فتح قنوات اتصال رسمية مع مؤسسات المجتمع المدني كأحد الآليات المقترحة لتطوير السمعة التنظيمية في مجال المسؤولية المجتمعية في المرتبة الأولى من وجهة المستفيدين من خدمات الجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٥٦) ،وقيمة الانحراف المعياري(٢,٧٤).

٢. يأتي في المرتبة الثانية: تفعيل سياسات العمل التطوعي بما يلبي احتياجات المجتمع وينميها؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٥١) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢٠١٨).

٣. يأتي في المرتبة الثالثة: إعداد قوافل خدمية للمجتمع المحلى تضم نخبة من المتخصصين في كافة التخصصات المختلفة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٢) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٤).

٤. يأتي في المرتبة الرابعة: المشاركة الفاعلة في الأنشطة المجتمعية التي تتفق مع رسالة وأهداف الجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٣٦) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٥).

٥. يأتي في المرتبة الخامسة: الأخذ بعين الاعتبار تصورات وآراء ومقترحات الأطراف المختلفة المستفيدة من خدمات الجامعة عند اتخاذ القرارات ووضع السياسات؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٣٤) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٤).

٦. يأتي في المرتبة السادسة: ربط المقررات الدراسية التي يتم تدريسها لطلبة الجامعة باحتياجات المجتمع المحلى والعالمي؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٥) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٨).

٧. يأتي في المرتبة السابعة: عقد الشراكات مع الجمعيات الأهلية والخيرية والمجتمعية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٢) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٨).

٨. يأتي في المرتبة الثامنة: تدريب منسوبي الجامعة على إدارة الأزمات ومواجهتها وعدم الهرب منها؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٢) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٤).

٩. كما يوضح جدول (١٠) قام الباحث بإيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البعد الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال جودة الخدمات المقدمة على النحو التالي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد الثاني: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال جودة الخدمات المقدمة

آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال جودة الخدمات المقدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم	ترتيب الفقرة وفقًا لأهميتها في ضوء المتوسط الحسابي
تسويق الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين	٤,٢٩	٢,٦٥	مرتفعة	١
استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس الطلبة	٣,٩٩	٢,٥٧	مرتفعة	٩
تطوير كافة البرامج والأنشطة التي تقدمها الجامعة بما يتوافق والتغيرات المعرفية والتكنولوجية	٤,١٥	٢,٥٤	مرتفعة	٦
استخدام التكنولوجيا في كافة العمليات الإدارية الموجهة للمستفيدين من خدمات الجامعة	٤,١١	٢,٥٤	مرتفعة	٧
التعامل بشفافية ومصداقية مع جميع المستفيدين من خدمات الجامعة دون تمييز	٤,١٨	٢,٣٦	مرتفعة	٥
استخدام التكنولوجيا في كافة العمليات الإدارية الموجهة للمستفيدين من خدمات الجامعة	٤,٢١	٢,٣٥	مرتفعة	٤
تضمين السمعة التنظيمية للجامعة ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة بما يضمن جودة في الخدمات المقدمة	٤,٢٢	٢,٢٣	مرتفعة	٣
استحداث برامج أكاديمية وخدمية مستمدة من الاحتياجات المحلية والعالمية	٤,٢٦	٢,٤٥	مرتفعة	٢
السعي نحو تقديم إعفاءات نسبية أو كاملة للطلبة غير القادرين بما يمكنهم من الشعور بالارتياح ويسهم في بذل الجهد نحو تحقيق الجودة في ممارساتهم	٤,٠٩	٢,٧٨	مرتفعة	٨
متوسط بعد المعيقات المتعلقة بجودة الخدمات المقدمة	٤,١٧	٢,٥٠	مرتفعة	

ومن الجدول (١٠) يمكن القول إن مستوى تحقق البعد الثاني: المعيقات المتعلقة بجودة الخدمات المقدمة جاء مرتفعًا ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لبعد المعيقات المجتمعية (٤,١٧) ، وقيمة الانحراف المعياري (٢,٥٠) ، كما يُمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. يأتي تسويق الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين كأحد الآليات المقترحة لتطوير السمعة التنظيمية في مجال جودة الخدمات المقدمة في المرتبة الأولى من وجهة المستفيدين من خدمات الجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٩) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٦٥).

٢. يأتي في المرتبة الثانية: استحداث برامج أكاديمية وخدمية مستمدة من الاحتياجات المحلية والعالمية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٦) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٤٥).

٣. يأتي في المرتبة الثالثة: تضمين السمعة التنظيمية للجامعة ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة بما يضمن جودة في الخدمات المقدمة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٢) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٢٣).

٤. يأتي في المرتبة الرابعة: استخدام التكنولوجيا في كافة العمليات الإدارية الموجهة للمستفيدين من خدمات الجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢١) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٣٥).

٥. يأتي في المرتبة الخامسة: التعامل بشفافية ومصداقية مع جميع المستفيدين من خدمات الجامعة دون تمييز؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,١٨) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٣٦).

٦. يأتي في المرتبة السادسة: تطوير كافة البرامج والأنشطة التي تقدمها الجامعة بما يتوافق والتغيرات المعرفية والتكنولوجية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,١٥) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٤).

٧. يأتي في المرتبة السابعة: عقد الندوات والدورات التدريبية وورش العمل المؤهلة للمستفيدين من خدمات الجامعة بما يؤهلهم للتغلب على المشكلات الأكثر تأثيرًا كأزمة وباء كورنا؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,١١) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٤).

٨. يأتي في المرتبة الثامنة: السعي نحو تقديم إعفاءات نسبية أو كاملة للطلبة غير القادرين بما يمكنهم من الشعور بالارتياح ويسهم في بذل الجهد نحو تحقيق الجودة في ممارساتهم؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٠٩) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٧٨).

٩. يأتي في المرتبة التاسعة: استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس الطلبة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٣,٩٩) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٧).

كما يوضح جدول (١١) أوجد الباحث قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات البعد الثالث: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال الإبداع على النحو التالي:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد الثالث: آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال الإبداع

آليات تطوير السمعة التنظيمية لجامعة تبوك في مجال الإبداع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق والحكم	ترتيب الفقرة وفقًا لأهميتها في ضوء المتوسط الحسابي
الإعلان عن الموارد الذاتية للجامعة عبر وسائل التواصل المختلفة، وعبر الموقع الرسمي للجامعة	٤,٤٣	٢,٥١	مرتفعة	٧
تبني الجامعة ثقافة تنظيمية قوية داعمة للإبداع والابتكار	٤,٠٨	٢,٤٥	مرتفعة	٩
تغيير الممارسات والسياسات الإدارية التقليدية إلى نظائرها المهيئة لمناخ داعم للأعمال المبتكرة	٤,٤٥	٢,٥٧	مرتفعة	٦
إعطاء الحرية لوسائل الإعلام في تغطية الفعاليات والأنشطة التي تقدمها الجامعة	٤,٢٥	٢,١٥	مرتفعة	٨
الاهتمام بتقديم الحوافز والمكافآت للأعمال المبتكرة من جانب المستفيدين	٤,٨٤	٣,١٥	مرتفعة	١
إنشاء مركز لريادة الأعمال لاحتضان الأعمال المبتكرة وتسويقها وتنميتها	٤,٧٥	٣,٢٥	مرتفعة	٢
التعاون مع مؤسسات أكاديمية ومهنية ذات سمعة دولية بما يساعد على تنمية الموارد الذاتية للجامعة وتوجيهها على نحو صحيح	٤,٤٧	٢,٥٧	مرتفعة	٥
تشجيع المستفيدين من خدمات الجامعة على طرح المبادرات للارتقاء بالخدمات المقدمة مع أخذها بعين الاعتبار	٤,٧٢	٣,٢١	مرتفعة	٣
استقطاب الجامعة لمدربين متميزين ذوي خبرة وسمعة في مجال التدريب على أخلاقيات العمل	٤,٥٨	٢,٦٩	مرتفعة	٤
متوسط بُعد المعيقات المتعلقة بالإبداع	٤,٥١	٢,٧٣	مرتفعة	

ومن الجدول (١١) يمكن القول إن مستوى تحقق البعد الثالث: المعيقات المتعلقة بالإبداع جاء مرتفعًا ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لبعد المعيقات المجتمعية (٤,٥١) ، وقيمة الانحراف المعياري (٢,٧٣) ، كما يُمكن الإشارة إلى ما يلي:

١. الاهتمام بتقديم الحوافز والمكافآت للأعمال المبتكرة من جانب المستفيدين من خدمات الجامعة في المرتبة الأولى؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٨٤) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,١٥).

٢. يأتي في المرتبة الثانية: إنشاء مركز لريادة الأعمال لاحتضان الأعمال المبتكرة وتسويقها وتنميتها؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٧٥) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,٢٥).

٣. يأتي في المرتبة الثالثة: تشجيع المستفيدين من خدمات الجامعة على طرح المبادرات للارتقاء بالخدمات المقدمة مع أخذها بعين الاعتبار؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٧٢) ، وقيمة الانحراف المعياري(٣,٢١).

٤. يأتي في المرتبة الرابعة: استقطاب الجامعة لمدربين متميزين ذوي خبرة وسمعة في مجال التدريب على أخلاقيات العمل؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٥٨) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٦٩).

٥. يأتي في المرتبة الخامسة: التعاون مع مؤسسات أكاديمية ومهنية ذات سمعة دولية بما يساعد على تنمية الموارد الذاتية للجامعة وتوجيهها على نحو صحيح؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٧) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٧).

٦. يأتي في المرتبة السادسة: تغيير الممارسات والسياسات الإدارية التقليدية إلى نظائرها المهيئة لمناخ داعم للأعمال المبتكرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٥) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥٧).

٧. يأتي في المرتبة السابعة: الإعلان عن الموارد الذاتية للجامعة عبر وسائل التواصل المختلفة ، وعبر الموقع الرسمي للجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٣) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٥١).

٨. يأتي في المرتبة الثامنة: إعطاء الحرية لوسائل الإعلام في تغطية الفعاليات والأنشطة التي تقدمها الجامعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٥) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,١٥).

٩. يأتي في المرتبة التاسعة: تبني الجامعة ثقافة تنظيمية قوية داعمة للإبداع والابتكار؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٠٨) ، وقيمة الانحراف المعياري(٢,٤٥).

تتفق تلك النتيجة ودراسة Bustaman , et al (2020) التي أشارت نتائجها أن بناء آليات لتطوير السمعة التنظيمية إنما يتطلب سعى المؤسسة نحو التفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط بما يلبي الاحتياجات المجتمعية المحلية ، وبما يساعد على جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين ، كذلك يتطلب من المؤسسة تشجيع الإبداع والابتكار بين منسوبيها ومديريها ، بما يُمكن المؤسسة من التغلب على المشكلات المختلفة بطريقة جديدة مبتكرة تؤدي إلى خلق بيئة مشجعة على الابتكار والإبداع.

ويمكن تفسير تلك النتائج في إطار دراسة Gilstrap & Smith(2016) والتي أشارت إلى أن تحقيق وتطوير السمعة التنظيمية إنما يسهم في الكيفية التي تحددها المؤسسة نحو تحقيق أهدافها ، وفي تحديد معايير التنافسية مع نظيراتها ، كما أنها تحث منسوبي المؤسسة ومديريها على وضع مجموعة من المعايير والمحكات للحكم على أداء وكفاءة المؤسسة.

كذلك تأتى النتيجة متسقة مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي أولت أهمية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات ، من خلال توفير الفرص والإمكانات المهيئة لمساعدة الجامعات على تحقيق السمعة التنظيمية؛ بتوفير فرص التدريب والتعليم القائمة على اكتساب المهارات العلمية والعملية المواكبة للتغيرات العالمية ، وتشجيع الإبداع والابتكار في كافة التخصصات والمجالات.

مناقشة النتائج:

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي وما أسفرت عنه من نتائج ، نستطيع الإشارة إلى ما يلي:

على الرغم مما تمتلكه جامعة تبوك من موارد بشرية متمثلة في: طلبة مرحلة التجسير والبكالوريوس ، وطلبة مرحلة الدراسات العليا ، وأعضاء هيئة تدريس سعوديين ومن جنسيات أجنبية مختلفة ، وإداريين مختلفي التخصصات ، وما تمتلكه من موارد مادية ، إلا أن النتائج السابقة أظهرت أن واقع السمعة التنظيمية للجامعة بأبعادها المختلفة جاء متوسطًا ، وهو ما يجب أن يستحث القيادة الأكاديمية والإدارية للجامعة والمستفيدين من خدماتها إلى السعي نحو تطوير وتحسين السمعة التنظيمية للجامعة ، بتبني مجموعة من الآليات التي تتناسب وطبيعة رسالة الجامعة وأهدافها.

وقد قدم البحث الحالي مجموعة من الآليات المقترحة المستمدة من تصورات المستفيدين من خدمات الجامعة على الرغم من المعوقات المختلفة التي تواجه الجامعة والتي أوضحها البحث في الآتي:

١. **المعوقات المجتمعية:** ولعل أهمها محدودية الأنشطة العملية التي يمارسها منسوبو الجامعة نحو خدمة المجتمع المحيط ، وغياب العمل التطوعي الخادم للمجتمع ، ومحدودية القنوات الرسمية للتواصل مع مؤسسات المجتمع المدني المحيط.

٢. **المعوقات المتعلقة بجودة الخدمات المقدمة:** ومنها ضعف الاستثمار في الاحتياجات المجتمعية ،

وضعف مهارات البحث العلمي لدي الطلبة ، ومحدودية الدور التوجيهي للقيادات الجامعية بالكليات المختلفة.

٣. **المعوقات المتعلقة بالإبداع أهمها:** استئثار بعض القيادات الجامعية بالقرار دون الأخذ بتصورات أصحاب المصلحة والمستفيدين ، والاعتماد على الطرق التقليدية في نقل الخبرات التعليمية للطلبة ، وعدم ، وجود سياسة ، واضحة للحوافز والمكافآت.

كما قدم البحث مجموعة من الآليات للتغلب على تلك العقبات ، ومن ثم تحسين وتطوير السمعة التنظيمية للجامعة ، ومن تلك الآليات:

١. آليات مقترحة في مجال المسؤولية المجتمعية منها: فتح قنوات اتصال رسمية مع المجتمع المحلى من خلال الشراكات ، وورش العمل ، والقوافل الخدمية المتخصصة.

٢. آليات مقترحة في مجال جودة الخدمات المقدمة ، منها: تسويق الأبحاث العلمية المتميزة ، واستحداث برامج أكاديمية وخدمية مستمدة من احتياجات المجتمع المحيط ، وتضمين السمعة التنظيمية ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة.

٣. آليات مقترحة في مجال الإبداع: منها: الاهتمام بتقديم الحوافز والمكافآت للأعمال المبتكرة ، والسعي نحو إنشاء مركز لريادة الأعمال المبتكرة ، وتشجيع طرح المبادرات للارتقاء بالخدمات المقدمة.

توصيات البحث:

في إطار ما تم التوصل إليه من نتائج ، نستطيع تقديم مجموعة توصيات للقائمين على إدارة جامعة تبوك ، من قيادات أكاديمية وإدارية ، تتمثل في الآتي:

- يجب إدراج السمعة التنظيمية كأحد المعايير الأساسية بالخطط الاستراتيجية للجامعة ، مع وضع آليات هادفة إلى التطوير والتحسين المستمر لها.
- اهتمام الجامعة بتسويق الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس ، وللباحثين؛ كذلك تشجيع منسوبي الجامعة وأفراد المجتمع المحلى على البحث العلمي المُلبي لاحتياجات المجتمع ، مع تقديم الدعم المادي والمعنوي لتلك الأبحاث بما يضمن السمعة التنظيمية للجامعة.
- الحث على إنشاء وحدة ذات طابع خاص تتولى احتضان الأعمال المبتكرة سواء من منسوبي الجامعة أو أفراد المجتمع المحلى.

- يجب العمل على عقد الشراكات مع المؤسسات والشركات والهيئات المدنية بما يساعد في إكساب طلبة الجامعة المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل العالمي.
- الاهتمام بالقوافل المتخصصة في كافة المجالات بما يساعد الجامعة على تحقيق أحد أهدافها وهو خدمة المجتمع المحيط ، وبما ينعكس في بناء السمعة التنظيمية للجامعة.
- الأخذ بتصورات مؤسسات المجتمع المدني المحيط عند اتخاذ القرارات ورسم السياسات الخدمية والأكاديمية.
- السعي نحو استحداث برامج أكاديمية ومهنية جديدة تتماشي والتوجهات العالمية المعاصرة ، وبما يؤهل الجامعة للتطلع للمستقبل بخطى ثابتة.
- تشجيع العمل التطوعي والمبادرات الخدمية.

دراسات مقترحة وبحوث:

يقترح الباحث عددًا من البحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها مستقبلًا وهي:

- إجراء دراسة مقارنة للتعرف على خبرات الجامعات ذات السمعة التنظيمية العالمية كجامعة هارفارد ، وجامعة أكسفورد ، وجامعة هارفارد وغيرها.
- وضع تصور مقترح لتحسين السمعة التنظيمية للجامعة في ضوء تصورات مؤسسات المجتمع المدني.
- إجراء دراسة للتعرف على تصورات المستفيدين من خدمات جامعة تبوك حول أبعاد المناخ الجامعي الداعم للابتكار.
- إجراء دراسة قائمة على أسلوب التحليل البعدي Meta-analysis لتحليل الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت السمعة التنظيمية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

بن منظور؛ جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت) . *لسان العرب ، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)* على الموقع التالي: http://www.baheth.info/index.jsp

الحجار؛ رائد حسين(٢٠٠٤). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، *مجلة جامعة الأقصى بغزة* ، ٨(٢) ، ٢٠٣- ٢٤٠.

الحموري ، صالح ، والمعايطة ، رولا (٢٠١٥). *المسؤولية المجتمعية للمؤسسات* ، عمان بالأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

درة ، عمر محمد ، التيجاني ، محمد عثمان ، حناوي ، سوزان إلياس (٢٠١٨). المسؤولية المجتمعية للجامعات العمانية الخاصة ودورها في دعم السمعة التنظيمية: جامعة ظفار نموذجًا ، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية* ، ٢(١٠) ، ١٨- ٤٢.

رشيد ، صالح ، الزيادي ، صباح (٢٠١٤). دور المسؤولية المجتمعية في تعزيز السمعة التنظيمية المدركة: دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعة القادسية ، *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية* ، العدد (١٦) ، المجلد الأول ، ٦-٣٢.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). متاح على الموقع التالي: https://www.thaqfya.com/vision-2030-higher-education.

الطائي ، يوسف؛ الصائغ ، محمد (٢٠١٣). دور الذكاء الأخلاقي في إدارة سمعة المنظمة: بحث تطبيقي لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي: العلوم والزراعة في جامعة الكوفة ، *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية* ، ١٥(١) ، ١٥- ٣٢.

الكرعاوى ، محمد ثابت (٢٠١٧). دور مرتكزات البراعة الاستراتيجية في تعزيز وبناء سمعة مؤسسات التعليم العالي. *مجلة الإدارة والاقتصاد* ، ٥(٢٠) ، ٢٤- ٤٨.

ماضي؛ خليل إسماعيل ، البشيتي ، سها عمر (٢٠٢٠). الدور الوسيط للالتزام التنظيمي في أثر جودة الحياة الوظيفية على السمعة التنظيمية الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية* ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٨(٤) ، ٢٠- ٤٧.

محمد؛ إيمان شحادة(٢٠١٨). *أثر أخلاقيات الأعمال في السمعة التنظيمية في المستشفيات الأردنية الخاصة في عمان* ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية الأعمال ، جامعة الإسراء الخاصة بالأردن.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Ben- Manzour; J. (d.). LISAN Al ARAB, available on the International Information Network (Internet) at the following website: http://www.baheth.info/index.jsp.

Dorra, O.; Al-Tijani, M. and Hinnawi, S. (2018). The social responsibility of the Omani private universities and their role in supporting the organizational reputation: Dhofar University as a model, Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 2 (10), 18-42.

AL-Hagar; R. (2004). Evaluating university performance from the perceptions of faculty members at Al-Aqsa University in light of the concept of Total Quality Management, Al-Aqsa University Journal in Gaza, 8 (2), 203-240.

Hammouri, S., and Al-Maaytah, R. (2015). Corporate Social Responsibility, Amman, Jordan: Dar Kunooz Al Marifa for Publishing and Distribution.

Al-Karawi, M. (2017). The role of strategic pillars of excellence in strengthening and building the reputation of higher education institutions. Journal of Management and Economics, 5 (20), 24-48.

El-Madee; K. and Al-Bashiti, S. (2020). The mediating role of organizational commitment in the impact of job quality on the Palestinian organizational reputation. Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies, Islamic University of Gaza, 28 (4), 20-47.

Muhammad; E. (2018). The Impact of Business Ethics on Organizational Reputation in Private Jordanian Hospitals in Amman, Master Thesis (unpublished), College of Business, Al-Isra Private University, Jordan.

Rasheed, S. and Al-Ziyadi, S. (2014). The Role of Social Responsibility in Enhancing Perceived Organizational Reputation: An Analytical Study of the Views of University Leaders in a Sample of Colleges of the University of Al-Qadisiyah, Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, Issue (16), Volume One, 6-32.

Saudi Arabia's vision (2030). Available at: https://www.thaqfya.com/vision-2030-higher-education.

Al-Taie, Y.; Al-Sayegh, M. (2013). The Role of Moral Intelligence in Managing the Organization's Reputation: An Applied Research of the Views of a Sample of Faculty Members in the Colleges: Science and Agriculture at the University of Kufa, Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, 15 (1), 15-32.

المراجع الأجنبية: References

American Heritage dictionary of the English Language, (1992). New York: Houghton Mifflin.

Awang, Z. (2010). Analyzing the effects of corporate reputation on the competitiveness of telecommunication industry using the structural equation modelling: the case of kelantan., University Technology, MARA (UTM), Malaysia (pp. 283-396).

Barnett, L., Jermier, M., and Lafferty, A. (2006). Corporate reputation: The definitional landscape. Journal of Corporate Reputation Review, 9(1), 26–38.

Barron, D., & Rolfe, M. (2011), Measuring reputation: Corporate appeal, political influence and regulation. Unpublished manuscript, Oxford University.

Baum, M., & Kabst, R. (2014). The effectiveness of recruitment advertisements and recruitment websites: Indirect and interactive effects on applicant attraction. Journal of Human Resource Management, 53(3), 353–378

Bustaman, H.; nor, M.; Taha, A. and Zakaria, M. (2020). job seeker attraction to organizational justice mediated by organizational reputation, Journal of Cogent Psychology, 8(1), 7-18

Cascio, F. (2003). Changes in workers, work, and organizations. John Wiley& Sons, Inc.

Duarte, P., Gomes, R., & Das Neves, G. (2014). Tell me your socially responsible practices, I will tell you how attractive for recruitment you are! The impact of perceived CSR on organizational attractiveness. Tékhne, 12(Supple), 22–29.

Gadd, E. (2020). University ranking need a rethink, Nature, 587(26), 523-52, available at: https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-020-03312-2/d41586-020-03312-2.pdf

Gershenson, C. (2019). Organizational Reputation and the Securities and Exchange Commission's Failed Regulatory Revolution, Journal of Sociological Forum, 34(4), 643- 663.

Gilstrap, A., & Smith, M. (2016). Identity tensions during an NGO name change: How managers experience an international organization's rebranding effort. International Journal of Strategic Communication, 10(5), 445–461.

Harrison, K. (2009). Why a good corporate reputation is important to your organization, available at: http://www. cutting-edge. com/articles/ corprep important. asp.

Kim, Y. (2016). Understanding public' perception and behaviors in crisis communication: Effects of crisis news framing and public' acquisition, selection, and transmission of information in crisis situations. Journal of Public Relations Research, 28(1), 35-50.

Kim, J., Kim, H. J., & Cameron, T. (2012). Finding primary public: A test of the third person perception in corporate crisis situation. Journal of Public Relations, 24, 391—408.

Knowles, J.& Ettenson, R.(2008). Don't confuse reputation with brand, Sloan management review, 49(2), 2- 19.

Marcellas, N. & Teodores, S. (2012). Corporate reputation is you most strategic asset at risk, journal of research and analysis, 3(12), 6- 48.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. Organizational behavior in health care, 43-76.

Poister, H., & Thomas, C. (2007). The wisdom of crowds: Learning from administrators' predictions of citizen perceptions. Journal of Public Administration Review, 67(2), 279-289

Protiviti, M., (2013), Measuring reputation in global markets-A comparison of reputation measures' convergent and criterion validities. Journal of World Business, 48(3), 329-339.

Ryan, M., Horvath, M., & Kriska, D. (2005). The role of recruiting source informativeness and organizational perceptions in decisions to apply. International Journal of Selection & Assessment, 13, 235-249.

Santos, M.; Laureano, R. and Moro, S. (2020). Unveiling Research Trends for Organizational Reputation in the Nonprofit Sector, Journal of Volantes, 31(1), 56- 70

Shamma, M., (2012), "Toward a comprehensive understanding of corporate reputation: concept, measurement and implications", International Journal of Business Management, 7(16), 137- 151.

Thompson, J., Payne, C., & Taylor, B. (2015). Applicant attraction to flexible work arrangements: Separating the influence of flextime and flexplace. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88(4), 726–749.

Tong, C., Wong, A. & Cheng, T. (2019). Do Corporate Social Responsibility and Safety of Food Affect Reputation? A Study of Fast-food Restaurants Industry in Hong Kong. Journal of Economics, Journal of Management and Trade, 12(2), 1-18.

Turban, B., & Cable, M. (2003). Firm reputation and applicant pool characteristics. Journal of Organizational Behavior, 733-751.

Ye, L., & Cheong, Y. (2017), Using Face book efficiently: Assessing the impact of organizational Face book activities on organizational reputation. Corporate Communications: An International Journal, 22(4), 440-454.

Alodail, Abdullah , Alsaeed, Maha. (2023). The reality of the basic competencies availability among faculty members in Saudi universities to evaluate students in virtual learning environments during the Corona pandemic , *Journal of Educational Science 9* (3), 459 - 494

The reality of the basic competencies availability among faculty members in Saudi universities to evaluate students in virtual learning environments during the Corona pandemic

Dr. Abdullah Kholifh Alodail
Associate Professor, College of Education, Albaha University
aalodail@bu.edu.sa

Dr. Maha saad Alsaeed
Assistant professor, College of Education, king Faisal University
msalsaeed@kfu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to reveal the reality of the availability of basic competencies for faculty members in Saudi universities possess the skills and abilities to evaluate students in the virtual environment at the time of Corona and the degree of their practice of it from the students' views. The study sample consisted of (1175) male and female students from different Saudi universities, who were randomly selected. The study data was collected through a questionnaire. The results showed that the degree to which faculty members in Saudi universities possessed the skills and abilities to assess students in the virtual environment at the time of Corona came to a large degree, and the study also found statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of having of faculty members in universities for the skills of evaluating students due to variables (stage, university, major). The results also showed the importance of the need to develop the skills of faculty members in evaluating students, instilling awareness of its importance and training them on its requirements during the pandemic periods.

Keywords: Distance Learning System; Student assessment skills; Corona pandemic.

السعيد، مها، العديل، عبدالله. (٢٠٢٣). كفايات تقويم التعلم في البيئات الأفتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٤٥٩ - ٤٩٤

كفايات تقويم التعلم في البيئات الأفتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا

د. مها بنت سعد السعيد[١] **د. عبدالله بن خليفة العديل**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توافر الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتقويم الطلبة في بيئة التعليم الافتراضية في زمن كورونا ودرجة ممارستهم لها من خلال وجهة نظر الطلاب. وتكونت عينة الدراسة (١١٧٥) من طلاب وطالبات من جامعات سعودية مختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وجمعت بيانات الدراسة من خلال مقياس كفايات تقويم تعلم الطلاب في البيئات الافترضية . وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات والقدرات لتقويم الطلبة في بيئة التعليم الافتراضية في زمن كورونا جاءت بدرجة عالية ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات تقويم الطلبة تعزى للمتغيرات (المرحلة الدراسية ، الجامعة ، التخصص). كما أظهرت النتائج أهمية الحاجة إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تقييم الطلبة وغرس الوعي لديهم بأهميته وتدريبهم على متطلباته خلال مدة الجائحة.

الكلمات المفتاحية: نظام تعليمي عن بعد؛ مهارات تقييم الطلبة؛ جائحة كورونا.

(١) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك فيصل، msalsaeed@kfu.edu.sa

(٢) أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الباحة، aalodail@bu.edu.sa

مقدمة

زادت تطلعات الجامعات السعودية وتوجهاتها نحو تطوير التعلم الإلكتروني بصفته خيار إستراتيجي ركزت عليه خطط التحول الرقمي والتنمية المستدامة في المملكة خلال مدة جائحة كورونا وبعدها بإذنه تعالى ، وكونه أحد أهم الأدوات المعرفية التي يستثمر فيها الجامعات العالمية بغية إيصال التعليم العالي لجميع المستفيدين حول العالم مع تغير الظروف العالمية وتنوعها. ويعد تقويم التعلم من أهم أجزاء العملية التعليمية التي تركز على مدى نجاح تحصيل الطلاب واكتسابهم للمهارات والمعارف والقيم التي تهيئهم لوظائف المستقبل. وفي زمن جائحة كورونا (COVID-19) ، الذي تفشى في أوائل يناير ٢٠٢٠ ، والذي أدى هذا الانتشار إلى توجية وزارة التعليم بالمملكة بعد توجيهات سامية في ٨ مارس ٢٠٢٠ بتحويل كافة مراحل التعليم العام والجامعي إلى التعليم الإلكتروني ، كان هناك حاجة ملحة لدراسة تقويم التعلم في البيئات الرقمية التي ينهل منها طلاب التعليم العالي دراستهم الأكاديمية في زمن الجائحة.

وتشهد الجامعات السعودية على مستوى المجتمع المحلي والأقليمي خبرات تراكمية وبنية تحتية قوية في مجال التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد غير مرتبطة بالجائحة فحسب ، حيث استمر نظام الانتساب يدار إلكترونيًّا لسنوات طويلة كما تتوفر لدى الجامعات السعودية تعاقدات مع أنظمة تعلم عالمية مثل البلاك بورد ورافد وغيرها من المنصات المختلفة(Al-Qataee, 2020). ومنذ بدء رحلة التعليم الجامعي الإلكتروني في المملكة خلال فترة الجائحة ، توضح الإحصاءات المنشورة على موقع وزارة التعليم تفاعل ١,١٦ مليون طالب وطالبة عبر منصات التعليم الرقمي الجامعي المتعددة من خلال أداء الواجبات وحضور المحاضرات الافتراضية والاستماع إلى الوسائط المتاحة. كما يوضح موقع الوزارة تفاعل الطلاب مع أكثر من ٤٨ مليون لوحة نقاش في مختلف التخصصات كونها أحد وسائل التقويم المتاحة على منصات التعليم الرقمي الجامعي. كما شهدت الجامعات السعودية ومنذ بدء التعليم الافتراضي قرابة نص مليون عملية تقويم للطلاب وحرص على استكمال مفردات المقررات والتنويع في وسائل التقويم من خلال الكثير من الآليات التي يتم التعامل معها من قبل أعضاء هيئة التدريس مثل: التقويم من خلال أداء البحوث النظرية ، التقويم من خلال أنظمة الكتاب المفتوح ، التقويم من خلال أنظمة الاختبارات القصيرة ، التقويم من خلال لوح النقاش التفاعلية ، التقويم من خلال متابعة العروض الأدائية والتطبيقات العملية عبر المنصات المتزامنة مثل منصات زوم أو مايكرسوفت تيم .وقد نشرت العديد من الجامعات العديد من التقارير والإحصاءات التي توضح الجهود التي تبذلها المنشاءات التعليمية في المملكة من أجل توفير خبرات تعليمية إلكترونية متميزة ومماثلة لخبرات التعليم التقليدي. الجدول رقم ١ يوضح بعض الإحصاءات في مواقع ثلاث

جامعات سعودية حول سير العملية التعليمية خلال التعليم عن بعد منذ مارس ٢٠٢٠.

جامعة الملك سعود	جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل	جامعة الملك خالد
عدد الطلاب ٥٥٩٤٧	عدد الطلاب ٣١٩٩٤	عدد الطلاب ٥٣٤٩٠
Blackboard:أنظمة إدارة التعلم Zoom Microsoft team،	Blackboard :أنظمة إدارة التعلم QuestionMark	Blackboard :أنظمة إدارة التعلم
مجموع التقييمات خلال إسبوع واحد فقط في الفصل الثاني ١٤٤١هـ: ٩٠٣٢	مجموع التقيمات الإلكترونية خلال فصل دراسي :١٣٦٧٨٠٨	مجموع التقييمات الإلكترونية خلال فصل دراسي : ١٨٠٦٧١٨
عدد لوحات النقاش اليومية : ٢٥١	متوسط المشاركة في منتديات النقاش اليومية :٢٦٣٥	متوسط المشاركة في منتديات النقاش اليومية : ٣٧٣٨٤٥
متوسط الطلاب المنتظمين خلال إسبوع: ٥٤١٨٣	متوسط التقييمات الإلكترونية لكل طالب: ٤٢,٧٥	متوسط تفاعل الطلاب مع التعلم الإلكتروني ٩٢٪ من عدد الطلاب

وحيث إن وسائل التقويم المتاحة على المنصات الرقمية الجامعية تستدعي في طرحها إلى مهارات وكفاءات متنوعة ، ونظرا لما يستدعي الدور الريادي والقيادي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات القائم على تطوير رأس المال البشري من ضرورة تملكهم لمهارات تقويم داعمة لتعلم الطلاب من خلال التعليم عن بعد ، فقد جاءت هذه الدراسة لاستشراف واقع عضو هيئة التدريس والكفايات التي يمتلكها في مجالات التقويم في البيئات الافتراضية.

يعد تقويم تعلم الطلاب من أهم الجوانب الرئيسة في علم التقويم التربوي وهو يرتبط بشكل مباشر حول مدى تحقيق الطلاب لنتاجات التعلم نتيجة مرورهم بخبرات تدريسية وهو عملية "منظومية يتم فيها إصدار حكم على ماحدث من تغييرات نسبية في نتاجات التعلم لدى الطلاب نتيجة تلقيهم منظومة تدريس ما ، بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على بعض مكوناتها أو عناصرها بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة من تلك المنظومة" (زيتون ، ٢٠٠١).

يركز هذا التعريف الكلاسيكي لعلم تقويم التعليم على أن الممارسات التقويمية مرتبطة بأهداف البرنامج أو المؤسسة التعليمية والمقرر الدراسي ، كما أنها عملية موضوعية مرتبطة بمحكات مرجعية محددة ومقننة. ويعرف بلاك ووليم تقويم تعلم الطلاب على أنه جميع النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم على حد سواء من أجل تقويم الطلاب والحصول على تغذية راجعة تساهم في تطوير عملية التعلم وتحسينها من أجل دعم احتياجات الطلاب المعرفية (١٩٩٨). كما يعرف القرارعة (٢٠١٣) التقويم على أنه عملية إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التعليمية في أثناء سيرها.

كما أشار ريزر وديمبسي (Reiser & Dempsey, 2007) بدراسته أن التقويم هو عملية تحديد إلى أي مدى تحقق الأهداف التعليمية. ومن خلال التعريفات السابقة التي دعمتها دراسة ويليم (Wiliam, 2010) يتبين أن التقويم الحديث الذي يساهم في دعم تعلم الطلاب ونجاحهم يتميز بالتالي:

- يرتبط التقويم الناجح بمخرجات التعلم.
- أن تقويم التعلم يتم في جميع المراحل التعليمية فتقويم التعلم يجب أن يكون تشخيصيًّا ومرحليًّا وختاميًّا.
- ضرورة وجود محكات موضوعية مقننة لتقويم تعلم الطلاب وترتبط هذه المحكات بالأهداف التدريسية للمقرر.
- ضرورة تحديد معيار النجاح للطلاب.
- تعتبر التغذية الراجعة المقدمة للطلاب من أهم عناصر التقويم الناجح.
- تدعم بيانات التقويم الناجح القرارات على مستوى المقرر والمؤسسة التعليمية للإصلاح والتحسينن المستمر.
- يساعد التقويم الناجح على دعم التقويم الذاتي للطالب وللأستاذ الجامعي من خلال التأملات الذاتية التي يمارسونها حول نتائج الممارسات التقويمية.

ومما سبق يتضح أهمية دراسة الكفايات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس في البيئات الافتراضية المتنوعة التي تتمايز في الجامعات السعودية. وتعد البيئات الافتراضية خبرات تراكمية فرضها التطور التقني والبحثي والمجتمي التي تشهدها الجامعات في المملكة. ولذلك أصبح الكثير من التربويين وصناع القرار ينظرون إلى البيئة الافتراضية بأنه الحل الأمثل والأكثر فاعلية في تقديم المعلومات للمتعلمين في قالب جديد وشيق. وبما أن البيئات الإلكترونية تشهد اهتمامًا عالميًّا متزايدًا نتيجة الأوضاع الحالية التي يعيشها العالم ، فإنه كان لا بد من دراسة واقع البيئات الافتراضية الإلكترونية والأبحاث التربوية التي تدعم هذا التوجه.

أشار كلا من بابو وأزفيدو (Babo & Azevedo, 2013) بضرورة الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة التعلم الإلكتروني. بينما أشار فاسليفا (Vassileva, 2012) أن المحتوى الإلكتروني لا يزال مشابهًا للمحتوى التقليدي ، وأن التطور المنشود لم يحدث من أجل أن يتناسب مع المدخلات والاحتياجات الشخصية للمتعلمين الأفراد. لذلك تم إنشاء المحتوى الإلكتروني وتوصيله كجزء مهم في تصميم نظم ومنصات التعلم المتقدمة. ويعد التعليم الافتراضي ثورة حديثة

في عصر العولمة حيث يتم استخدام العديد من الطلاب الوسائل التكنولوجية الحديثة حيث تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي لتطبيق هذا النوع من التعليم بسبب المزايا العديدة التي يوفرها هذا النوع من التعليم (العبادي وزكريا ، ٢٠١٤).

وفي دراسة خميس(٢٠١٥) هدفت بيئة التعلم الإلكتروني إلى توفير تعليم متكيف مع خصائص المتعلمين وخلفياتهم المعلوماتية السابقة وأساليب التعلم وأفضل العروض التقديمية ومتطلبات الأداء وتحديد الفجوات في المعرفة والمهارات. ووصف المواد التعليمية المناسبة للمتعلمين الأفراد مع تمكين المتعلمين من متابعة تقدمهم وعمل المهمات التعليمية المطلوبة بكفاءة وفاعلية. وما أكدت عليه دراسة رمود (٢٠١٤) أن من مميزات بيئة التعلم الإلكتروني تكمن في تكيف ومواءمة مستوى المادة التعليمية وطريقة عرضها بما يناسب قدرات المتعلم وخصائصه الفردية.

ولعله يمكن التأكيد على أن الكفايات والمهارات التقويمة لدى عضو هية التدريس قد تختلف عنها في البيئات التعلم التقليدية نظرًا لطبيعة بيئة التعلم الافتراضي وصعوبة التفاعل الاجتماعي المباشر مع الطلاب. وقد حددت دراسة ملر وآخرون (Muller ,2019) الكفايات التالية لتقويم التعلم في البيئات الافنراضية في تقديم عضو هيئة التدريس سياسات واضحة للتقويم في المقررات الدراسية ، بما في ذلك عواقب التأخير في تسليم الواجبات. ويتضمن المقرر أساليب متنوعة ومناسبة لتقييم مستوى إتقان الطلاب للمحتوى. وهناك معايير تقويم واضحة ومقننة مقدمة للطلاب مثل سلالم التقدير الوصفية وأمثلة الواجبات المتميزة. ولدى الطلاب فرص متنوعة لمراجعة أدائهم وتقييم تعلمهم الذاتي في جميع مراحل العملية التعليمية من خلال (اختبارات تشخيصية ، اختبارات ذاتية آلية ، مذكرات تأملية). ويتم إشعار الطلاب بالتوقيت المحدد للتكليفات. كما يتمتع الطلاب بسهولة الوصول إلى مركز التقديرات المصمم جيدًا والمحدث. ويتمتع الطلاب بفرص متعددة لتقديم ملحوظات وصفية عن تصميم المقرر الدراسي ومحتوى المقرر وتجربة التعلم عن بعد. ويركز التعلم في البيئة الافتراضية على خلق الفرصة لكل متعلم لجعل تعلمه مرئيًّا وتفكيره مفتوحًا للمناقشة من خلال تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وتستخدم منتديات النقاش بشكل متكرر في البيئة الافتراضية حيث يشارك المتعلمون أفكارهم مع الأستاذ ومع الزملاء.

وفي نفس الإطار ، حدد المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في المملكة معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي (٢٠٢٠) ، ويلخص الباحث هنا المعايير والكفايات المرتبطة بتقويم تعلم الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني التي تم الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة من إختيار أدوات لقياس أهداف التعلّم لتتناسب مع أنشطة وموارد المحتوى الرقمي.

ووضوح سياسة درجات تقييم المقررات الإلكترونية.وتوفير معايير وصفية ومحددة مرتبطة بسياسة الدرجات لتقييم أعمال ومشاركات الطلاب. وتسلسل أدوات التقييم وتنوعها وصلتها بعمل الطلاب الجاري تقييمه. وتوفير فرص متعددة للطلاب لقياس مدى التقدم في العملية التعليمية الخاصة بهم. والتحسين المستمر من خلال قياس إنجاز الطلاب ورضاهم بإستخدام تقنيات تقييم موثوقة. وتوفير آلية للرد على استفسارات الطالب وتزويده بالتغذية الراجعة على المهام المُنجزة بشكل مستمر. وتوفير تقييم ذاتي يمكّن الطالب من التحقّق من تقدّمه في التعليم ويزوده تغذية راجعة. والإلتزام بتحقيق النزاهة الأكاديمية في بيئة التعليم الإلكتروني مثل منع الغشّ وانتحال الهوية.

توضح المعايير السابقة المحلية والدولية أهمية التأكيد على أن يحقق الطلاب في التعليم العالي مخرجات التعلم المطلوبة في البيئات الافتراضية وأن يمروا بنفس مستوى الخبرات التقويمية التي يحصل عليها الطلاب في التعليم التقليدي أو أفضل منها ، بغض النظر عن الإستراتيجيات وطريقة الاختبارات والتقويمات التي يتم ممارستها في البيئات الافتراضية ، كما يجب ألا نغفل إلى أهمية العمل الجماعي وتشجيع الإبداع ودعم مهارات التفكير وتعزيز قيم التعلم الذاتي والتعلم المستمر من خلال التعليم عن بعد. لذا ، تأتي الدراسة الحالية انسجامًا مع كثير من الدراسات والأبحاث الدولية التي تنادي بضرورة التركيز على قدرات أعضاء هيئة التدريس للطلبة أثناء بيئة التعليم الافتراضية.

مشكلة الدراسة

جودة التعليم مؤثر رئيس في النمو الاقتصادي الوطني ولكي تتحقق يجب قياس وتقويم تعلم الطلبة من خلال الأدوات الموضوعية المقننة والمحكمة والأفادة من هذه النتائج في الأصلاح والتحسين المستمر (المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب ، ٢٠٢٠). وقد أظهرت العديد من دراسة مثل دراسة الدسوقي (٢٠١٤) إمكانية وجود أخطاء في تطبيق التعلم الإلكتروني وحاجة أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات تصميم ونشر الاختبارات الإلكترونية وتوظيف وسائل التقويم المتنوعة في البيئات الافتراضية. ولذلك قام الباحثان بتقديم تصور للكفايات التقويمية الأساسية التي يجب أن يمتكلها عضو هيئة التدريس في البيئات الرقمية. وقد تم تحديد هذه الكفايات من خلال البنود التالية:

- مرجعية الدراسات السابقة مثل دراسة ويليم (Wiliam , 2011) التي لخصت أهم مميزات علم تقويم التعليم الحديث بحسب آخر الدراسات والابحاث.

- معايير التقويم في البيئة الافتراضية دراسة ملر وآخرون(Muller, 2019) معايير ضبط جودة التعليم الالكتروني في المدارس ومؤسسات التعليم الجامعي في المكلة.
- مرجعية معايير التعليم الإلكتروني بالمملكة التي تنبثق منها معايير تفصيلية لجودة القياس والتقويم في العملية التربوية .
- عمل مقابلة مفتوحة مع عدد ١٨ من أعضاء هيئة التدريس والخبراء التربويين الممارسين للتعليم الإلكتروني للتعرف على أهم الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس لتقويم تعلم الطلاب.

ومن خلال المرجعيات السابقة تبين الفجوة البحثية وقصور الأبحاث التي تناقش الكفايات التقوييمة لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي ، كما أن الدور الريادي للتعليم العالي في المملكة يستدعي المزيد من الدراسة والبحث في كافة المجالات وفي مجال التقويم وذلك من أجل توفير الخبرات الجامعية المتميزة للطلاب ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى امتلاك عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات والقدرات لتقييم الطلبة في البيئة الافتراضية؟ وسوف يتم الاجابة على هذا السؤال من خلال السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما واقع توافر الكفايات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتقويم الطلاب في بيئات التعليم الافتراضية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لكل من متغير (الجامعة ، المرحلة ، التخصص ، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على آراء الطلاب بواقع توفر الكفايات الأساسية لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس لمهارات تقويم الطلبة في البيئة الافتراضية في زمن كورونا.
٢. تحديد الفروق بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تعزى لكل من متغير (الجامعة ، الكلية ، التخصص الجنس).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١. مواكبة الدراسة لفترة التقويم التعليمي أثناء أزمة جائحة كورونا.

٢. يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في التغلب على عدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارت تقويم الطلاب عبر التأكد من خلال أداة الدراسة.

الأهمية التطبيقية

١. قد تفيد نتائج الدراسة مخططي المناهج الإلكترونية في بيئة التعليم الإفتراضية.

٢. إبراز أهمية تقويم تعلم الطلاب في العملية التعليمية من أجل تطويرها وزيادة فاعليتها.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: وواقع توفر الكفايات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتقويم الطلاب في بيئات التعليم الافتراضية خلال جائحة كورونا.
- الحدود المكانية: تم التطبيق على عينة من عدة مناطق في المملكة العربية السعودية في جامعات سعودية مختلفة.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة

- **الكفايات:** يعرفه الباحث: واقع توفر الكفايات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعليم الافتراضية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب.
- **التقويم:** يعرف (Black & Wiliam) تقويم تعلم الطلاب على أنه جميع النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم على حد سواء من اجل تقويم الطلاب والحصول على تغذية راجعة تساهم في تطوير عملية التعلم وتحسينها من أجل دعم احتياجات الطلاب المعرفية (١٩٩٨) .كما تشير الدراسات على أن تقويم التعلم قد يكون تشخيصيًّا أو تكوينيًّا أو ختاميًّا.
- **البيئة الافتراضية:** يعرفها الباحث في الدراسة الحالية التعليم القائم على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت والوسائط المتعددة والبرمجيات التعليمية لتوصيل المحتوى التعليمي

للطلاب من خلال التواصل بين عضو هيئة التدريس كموجها والطلاب باحث ومنقب عن المعلومة في التدريس الجامعي لا تتطلب التواجد على أرض واحدة أو مكان واحد. ويمكن القول أن البيئة الافتراضية هي نظام أو نمط تعليمي معاصر ، يعتمد على أساس المحاكاة وافتراض بيئة تعليمية خارج الجامعة تعتمد على استخدام التكنولوجيا والمعلوماتية وشبكة الإنترنت ، بإستخدام برنامج أو أرضية أو تطبيق يتم من خلاله الاتصال بين الأستاذ والطالب سواء كان هذا الاتصال غير متزامن أي بدون ضرورة المعلم والطالب الحاضر في نفس الوقت مع الإعتماد على البريد الإلكتروني أو خدمات البريد الصوتي ، أو كانت متزامنة في شكل الكلام كتابةً أو صوتيًّا أو على شكل صوت وصورة يتم من خلاله التواصل والتفاعل المباشر بين المعلم والطالب والنقاش والتفاعل بين الطلاب فيما بينهم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (بني دومي ،٢٠١٠) إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في ضوء بعض المتغيرات من مثل. الجنس. والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والتخصص العلمي. وأثر دراسة مقرر في وسائل الاتصال التعليمية أثناء الإعداد المهني للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلما ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة. أعد الباحث استبانة تكونت من (١١٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يرى المعلمون أن الكفايات جميعها مهمة بدرجة كبيرة ، ما عدا كفاية واحدة كانت درجة أهميتها متوسطة. ووجود فروق دالة إحصائيًّا في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. وإلى سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى إلى متغيرات المؤهل والتخصص ودراسة مساق في وسائل الاتصال التعليمية.

كما تشير دراسة النجار (٢٠١٠) إلى أن الاختبارات من المقاييس المهمة للتعرف على قيمة شيء ما ، ومن ذلك الاختبارات المستخدمة في العملية التعليمية للكشف عن فاعلية التعليم ، قدرات المتعلم ، المستوى التحصيلي وكل ما يبذله المعلم لرفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة. وأشارت دراسة الوقداني (٢٠١٥) التي هدفت للكشف عن تصورات طلاب الكلية التقنية بمحافظة الطائف نحو الاختبارات المحوسبة. وتكونت أداة الدراسة من إستبانة موزعة على ٣٦٥ طالبا من طلاب

الكلية التقنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تشير نتائج البحث إلى أن إجابة الطلاب كانت محايدة نحو الاختبارات المحوسبة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طلاب الكلية التقنية تعزى للتخصص لصالح طلاب التخصص العلمي ، وفروق أخرى تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الأولى.

وركزت دراسة العبسي (٢٠١٠) على أهمية الأدوات التي تقوم الطلاب وتحقق الأهداف التعليمية وهي الاختبارات الإلكترونية. أيضا تساعد هذه الاختبارات في قياس التحصيل والتقدم والدافعية واستراتيجية التدريس المتاحة ، ومواطن الضعف والقوة لدى المتعلم علاوة على تقييم المنهج الدراسي للتأكد من ملاءمته لحاجات المتعلمين ، وتقييم البرنامج التعليمي مع تزويد الأسر بالمستوى التحصيلي لأبنائهم.

كما تشير دراسة باهو وباهو (Bahhouth & Bahhouth, 2011) إلى أن التعلم الإلكتروني عنصر من عناصر النظريات المشتركة لتعليم الكبار والتعلم الدائم. وهو يحتوي على "القدرات التنظيمية والتحليلية ، والتفكير النقدي ، ومهارات حل المشكلات ، والتواصل الشفوي والكتابي ، والتفاعل مع الزملاء والمدربين واتخاذ المبادرات. لذلك يجب على الأساتذة قبول استخدام التعلم الإلكتروني في الفصول الدراسية كأداة جديدة لمساعدة تعلم الطلبة.

وأشارت دراسة عيادات والعمري (٢٠١٦) ، إلى أن هناك استراتيجية وطرق حديثة تواكب التطور لتقييم المهارات الطبية للأطباء والممارسين الصحيين. الاختبارات المحوسبة هي التكنولوجيا المتاحة التي تقدم أكثر تطور للعملية التعليمية أفضل من الطرق التقليدية المعتمدة على الورقة والقلم. وكل هذا الطرق في التقويم تهدف لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية وتنمية قدرات الفرد ومهنيته. لذلك هدف الباحثان على التركيز في مميزات استخدام الاختبارات المحوسبة وتحقيقها فرص أكبر في التقويم والقياس أفضل من الطرق التقليدية. قام الباحثان باستخدام أسلوب التحليل والفحص للتخصص المراد التطبيق عليه ونوع الاختبار ومدى التوافق بين الفقرات وقدرات المتعلمين. توصلت نتائج البحث إلى استخدام الاختبارات المحوسبة هو التقويم التكويني بنسبة ٧٥٪ من الاختيار المتعدد.

وهدفت دراسة الزين (٢٠١٧) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه. وتكونت عينة الدراسة من (١١) عضو هيئة تدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تم استخدام تصميم شبه

تجريبي لهذه الدراسة. تم تصميم ثلاث أدوات ، وهي أداة تقيس الجانب المعرفي للمحتوى التعليمي ، وأداة تقيس الجانب التقني لمحتوى البرنامج بغرض التعرف مستوى المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج التدريبي وأداة لقياس مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس. قياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس حول البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم وتصحيح ونشر الاختبارات الإلكترونية. أظهرت النتائج أن هناك فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني وتصحيحها ونشرها إلكترونيًّا على أعضاء هيئة التدريس. كذلك ارتفاع مستوى الرضا عنه. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات منها ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على استخدام الاختبارات الإلكترونية وتشجيعهم وحثهم على تصميم هذا النوع من الاختبارات والاستفادة منها.

التعقيب على الدراسات السابقة

يرى الباحث أن دراسة كفايات تقويم التعلم في البيئات الافتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا تعد أحد العوامل المؤثرة في البيئة التعليمية لدى الطلاب وله علاقة بالتطبيق الفعلي عند تقويم المهام والتكليفات وهذا ماأكدته دراسة (Khoshsima, Hosseini, & Toroujeni, 2017) ودراسة عيادات والعمري (٢٠١٦) ودراسة العبسي (٢٠١٠). إذن فإن الجديد الذي يقدمه هذا البحث هو دراسة كفايات تقويم التعلم في البيئات الأفتراضية لدى عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب خلال جائحة كورونا والذي يختلف عن البحوث والدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تنتمي الدراسة إلى المنهج الوصفي (المسحي) في إعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة. ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الجامعات السعودية لمرحلة البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م. تكون مجتمع الدراسة من ٥٠٠٠ طالب وطالبة وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٧٥) طالبا وطالبة من خمس جامعات سعودية ممن استجابوا لأداة الدراسة وبناء على حجم المجتمع الأساسي والجدول (١) يبين توزيع الطلاب حسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، الجامعة) والنسبة المئوية

ت	المتغير	الفئة	العدد	٪النسبة
١	الجنس	ذكور	٥٦٥	٤٨,١
		اناث	٦١٠	٥١,٩
٢	التخصص	إنسانية	٥٨٩	٥٠,١
		طبية	٢١٤	١٨,٢
		هندسية	١٩٤	١٦,٥
		تقنية معلومات	١٧٨	١٥,٢
٣	المرحلة	الأولى	٢٤٠	٢٠,٤
		الثانية	٢٩٣	٢٤,٩
		الثالثة	٣١٧	٢٧
		الرابعة	٣٢٥	٢٧,٧
٤	الجامعة	فيصل	٣٧٦	٣٢
		الباحة	٣١٤	٢٦,٧
		الملك خالد	١٨٦	١٥,٨
		الامام	١١١	٩,٤
		طيبة	١٨٨	١٦,١
الإجمالي			١١٧٥	١٠٠

استبانة كفايات تقويم تعلم الطلاب في البيئات الافتراضية:

تم تصميم استبانة لتحديد كفايات تقويم تعلم الطلاب لدى عضو هيئة التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية وقياس هذه الكفايات من وجهة نظر الطالب الجامعي وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) فقرة ضمن سلم تقدير ليكرت الخماسي تكون الإجابة عن فقراتها (موافق بشدة ، موافق ، موافق الى حد ما ، غير موافق ، غير موافق بشدة) وتأخذ القيم (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١). ومن أجل التوصل إلى الصورة النهائية للأداة اتبع الباحثان الاجراءات الآنفة الذكر ، كما تم إجراء عدة لقاءات مع عدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات مختلفة من جامعات سعودية بغرض التعرف على أراءهم وانطباعاتهم حول الممارسات والكفايات التي يلزم تحققها لدى عضو هيئة التدريس والقصور الذي يجدونه في ممارساتهم الذاتية وقد كانت الأسئلة مركزة حول أربعة أسئلة فرعية :

١. ما طرق التقويم التي يستخدمها في البيئات الافتراضية؟
٢. كيف تم تطوير طرق التقويم في البيئة الإلكترونية؟
٣. كيف تفسر نتائج الطلبة وكيف تستخدم هذه النتائج للتأكد من مدى تحقيق مخرجات التعلم؟
٤. ما دور التغذية الراجعة في التعليم الالكتروني وكيف يمكن لعضو هيئة التدريس أن يستخدمها في البيئة الافتراضية؟

وقد اشتمل المقياس على قسمين: القسم الأول يركز على البيانات الشخصية للطالب الجامعي مثل الجنس والمرحلة والجامعة والتخصص ، كما يركز الجزء الثاني على قياس مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات اللازمة لتقويم الطلبة في بيئة التعليم الافتراضية في التدريس الجامعي ويضم (٤) مجالات وهي:

- طرق التقويم.
- تطوير طرق التقويم.
- تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة.
- آليات ضبط الممارسات الأخلاقية.

صدق مقياس كفايات تقويم تعلم الطلاب في البيئات الافتراضية وثباته:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على (١٥) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية وتم الاخذ بمقترحاتهم من حذف او إضافة او تعديل وتم الإبقاء على الفقرات التي تم الاتفاق عليها بنسبة (٨٥٪). كما تم مراجعة الأداة في صورتها النهائية مع أعضاء هيئة التدريس الذين استجابوا للمقابلة المفتوحة للتأكد من أنه تم تغطية جميع كفايات تقويم تعلم الطلاب في البيئات الافتراضية. وتم حساب معامل ارتباط سبيرمان وبراون Spearman and Brown على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية بين الدرجة الكلية للفقرة والدرجة الكلية للإستبانة .

كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة ، واحتسب ثبات التجانس الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا على الدرجة الكلية لاداة الدراسة (الاستبيان) (٠,٩١) وتراوحت معاملات ثبات على المجالات (٠,٨١ – ٠,٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة مما يشير إلى تحقق أداة الدراسة.والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢)

معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	عدد الفقرات	الثبات
١	طرق التقويم	١٣	٠,٨٨
٢	تطوير طرق التقويم	٥	٠,٨٣
٣	تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	٥	٠,٨١
٤	آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	٨	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٣١	٠,٩١	

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (٢٣) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول" ما مدى امتلاك عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات والقدرات لتقييم الطلبة في البيئة الافتراضية في زمن كورونا من وجهة نظر الطلاب؟" ، وبعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق ابعاد وفقرات الاستبانه

(١,٠٠ --- أقل من ١,٨٠) منخفضة جدا ، (١,٨٠---أقل من ٢,٦٠) منخفضة ، (٢,٦٠ --- اقل من ٣,٤٠) متوسطة ، (٣,٤٠ --- أقل من ٤,٢٠) عالية ، (٤,٢٠--- ٥,٠٠) عالية جدًّا.

وللإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لكل من متغير (الجنس ، التخصص ، المرحلة الدراسية ، الجامعة)؟ تم استخدام اختبار ت حسب متغير الجنس وتحليل التباين الأحادي بحسب كلا من متغير التخصص ومتغير المرحلة الدراسية والجامعة.

- يشير الجدول(١) إلى عناصر أداة الدراسة(طرق التقويم ، تطوير طرق التقويم ، تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة ، آليات ضبط الممارسات الأخلاقية.

جدول (١)

مجالات مقياس مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات اللازمة لتقويم الطلبة في بيئة التعليم الافتراضية في زمن جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في الجامعات السعودية.

م	المجال	أرقام العبارات	عدد	الرقم
١	طرق التقويم	١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١،١٢،١٣	١١	٣٩٪
٢	تطوير طرق التقويم	١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨	٨	١٥٪
٣	تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣	٥	١٥٪
٤	آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨،٢٩،٣٠،٣١	٤	٣١٪
إجمالي ٤ مجالات		٣١ عبارة	٣١	١٠٠٪

جدول (٢)

المتوسط الحسابي لدرجة الاستدامة والقيود (الحكم على مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس من خلال المتوسط الحسابي)

م	المتوسطات الحسابية	درجة الاحتياج
١	١ – أقل من ١,٨	منخفضة جدًّا
٢	١,٨ – أقل من ٢,٦	منخفضة
٣	٢,٦ _ أقل من ٣,٤	متوسطة
٤	٣,٤ – أقل من ٤,٢	عالية
٥	٤,٢ – ٥	عالية جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع توافر الكفايات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتقويم الطلاب في بيئات التعليم الافتراضية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب؟

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات والقدرات لتقييم الطلبة في البيئة الافتراضية في زمن كورونا من وجهة نظر الطلاب

الفقرة – المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
أولًا: طرق التقويم	٣,٧٠	٠,٨٥٠	عالية
١	٣,٧٠	١,٠٧٥	عالية
٢	٣,٧٣	١,٠٥٤	عالية
٣	٣,٧٥	١,١٠٥	عالية
٤	٣,٩٢	١,٠٩٣	عالية
٥	٣,٨٥	١,٠٧٢	عالية
٦	٣,٦٧	١,١٢٧	عالية
٧	٣,٤٤	١,١٣٠	عالية
٨	٣,٤٨	١,١٦٩	عالية
٩	٣,٤٢	١,٢٢٧	عالية
١٠	٣,٩١	١,٠٤٠	عالية
١١	٣,٥٩	١,١٦٧	عالية
١٢	٣,٣٥	١,٢٠٦	عالية
١٣	٤,٠٧	٠,٩٧٠	عالية
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	٣,٦٣	٠,٩٨٥	عالية
١٤	٣,٤٥	١,١٦٥	عالية
١٥	٣,٤٥	١,٢٣١	عالية
١٦	٣,٨٧	١,٠٣١	عالية
١٧	٣,٩١	٠,٩٩٥	عالية
١٨	٣,٤٩	١,٢٦١	عالية
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	٣,٤٧	١,٠٠٣	عالية
١٩	٣,٤٤	١,٢٠٨	عالية
٢٠	٣,٥٦	١,٠٩٥	عالية
٢١	٣,٣٩	١,١٨٣	متوسطة
٢٢	٣,٤٦	١,١٤٣	عالية
٢٣	٣,٥٠	١,٢٠٥	عالية

الفقرة – المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	٣,٦٩	٠,٨٠٩	عالية
٢٤	٣,٧٦	١,٠٨١	عالية
٢٥	٣,٩٩	٠,٩٩٤	عالية
٢٦	٣,٨١	١,٠٨٢	عالية
٢٧	٤,٢٤	٠,٩٢٠	عالية جدا
٢٨	٣,٣٣	١,١٩٦	متوسطة
٢٩	٣,٦٦	١,٠٧١	عالية
٣٠	٣,٤٢	١,١٩٠	عالية
٣١	٣,٣٠	١,١٤٤	متوسطة
الدرجة الكلية	٣,٦٤	٠,٨٢٩	عالية

يبين جدول (٣) استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاهات حيث يظهر جدول (٣) أن درجة امتلاك عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات والقدرات لتقييم الطلبة في البيئة الافتراضية في زمن كورونا كانت جميعها متوسطة وعالية وعالية جدا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٣٠) الى (٤,٢٤) ، بينما كان المتوسط الحسابي الكلي للاتجاهات (٣,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٨٢٩) وبدرجة عالية ، وحصل المحور الأول "طرق التقويم" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وبانحراف معياري (٠,٨٥٠) وبدرجة عالية ، وفي المرتبة الثانية المحور الرابع "آليات ضبط الممارسات الأخلاقية" بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٨٠٩) وفي المرتبة الثالثة المحور الثاني " تطوير طرق التقويم"بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وبانحراف معياري (٠,٩٨٥) وبدرجة عالية ، بينما حصل المحور الثالث "تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة" على المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وبانحراف معياري (١,٠٠٣) وبدرجة عالية.

وفيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة (٢٧) "يطبق الأستاذ الجامعي نماذج مختلفة في الاختبارات الإلكترونية للحد من ظاهرة الغش. " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٩٢٠) وبدرجة عالية جدا ، بينما جاءت الفقرة (٣١) " يستخدم أستاذي الجامعي الاختبار الشفهي للحد من ظاهرة الغش" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٠) وبانحراف معياري (١,١٤٤) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس على قمة الاستعداد لاستخدام مهاراتهم وقدراتهم لتقييم الطلبة بالعملية التعليمية. وهذا

يرجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية بتقويم تعلم الطلاب والدورات التدريبية التي توفرها الجامعات من أجل تدريب الأساتذة على كيفية تقييم الطلبة في البيئة الافتراضية ، بالإضافة إلى أن جيل أعضاء هيئة التدريس الحالي قد نشأ في أحضان التقييم الحديثة لذلك لا يواجه صعوبة في التعامل مع طرق التقييم والتقويم. اتفقت الدراسة مع دراسة (Alsarimi ,2000) ودراسة (عوض ،٢٠٠٣) ودراسة (الزين ،٢٠١٧) أن الأساتذة لديهم مهارات تقويم الطلاب في التعليم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لكل من متغير (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، الجامعة)؟

أولًا: الفروق في الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الجنس.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمستوى امتلاك لدى الأعضاء تبعًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أولًا: طرق التقويم	ذكر	٥٦٥	٣,٧١	٠,٩١٠	١,٠٣٨	١١٧٣	٠,٣٠٠
	انثى	٦١٠	٣,٦٦	٠,٧٩٠			
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	ذكر	٥٦٥	٣,٦٤	١,٠٣٢	٠,٣٠٨	١١٧٣	٠,٧٥٨
	انثى	٦١٠	٣,٦٢	٠,٩٤٠			
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	ذكر	٥٦٥	٣,٥٢	١,٠٢٦	١,٨٢٩	١١٧٣	٠,٠٦٨
	انثى	٦١٠	٣,٤٢	٠,٩٧٧			
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	ذكر	٥٦٥	٣,٦٤	٠,٨٨٩	١,٨٢٤	١١٧٣	٠,٠٦٨
	انثى	٦١٠	٣,٧٢	٠,٧٢٦			
الدرجة الكلية	ذكر	٥٦٥	٣,٦٥	٠,٨٨٩	٠,٤٠٢	١١٧٣	٠,٦٨٧

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتجاه لدى الطلاب والطالبات كما هو موضح في جدول (٤) حيث يشير إلى عدم وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات ، وللتأكد من عدم وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكور والأناث عند مستوى الدالة (٠,٠٥)

على جميع المحاور وعلى الدرجة الكلية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلاب والطالبات يدرسون نفس المرحلة (البكالوريوس) بكلية مختلفة ، وأن طرق التقويم متاحة لهم أيضًا وتتفق الدراسة مع دراسة (الحوامدة ،٢٠١٠) ودراسة (بركات ،٢٠١٠) ، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاهات نحو استخدام التقويم في التدريس الجامعي.

ثانيا: الفروق في الاتجاهات تبعًا لمتغير التخصص.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك لدى الأعضاء تبعًا لمتغير سنوات التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أولًا: طرق التقويم	انسانية	٥٨٩	٣,٧٢	٠,٨٢٦
	طبية	٢١٤	٣,٥٢	٠,٨٥٣
	هندسية	١٩٤	٣,٧٨	٠,٨٣١
	تقنية معلومات	١٧٨	٣,٦٥	٠,٩٢١
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٥٠
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	انسانية	٥٨٩	٣,٦٥	٠,٩٨٧
	طبية	٢١٤	٣,٥١	٠,٩٨٦
	هندسية	١٩٤	٣,٧٣	٠,٩٤٩
	تقنية معلومات	١٧٨	٣,٦٠	١,٠١١
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٣	٠,٩٨٥
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	انسانية	٥٨٩	٣,٥١	٠,٩٨٨
	طبية	٢١٤	٣,٢٧	٠,٩٩٥
	هندسية	١٩٤	٣,٥٨	٠,٩٩٤
	تقنية معلومات	١٧٨	٣,٤٧	١,٠٣٤
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٤٧	١,٠٠١
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	انسانية	٥٨٩	٣,٧٢	٠,٧٩٨
	طبية	٢١٤	٣,٥٧	٠,٧٨١
	هندسية	١٩٤	٣,٧٦	٠,٨٣٣
	تقنية معلومات	١٧٨	٣,٦٦	٠,٨٤٣
	Total	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٠٩

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الدرجة الكلية	انسانية	٥٨٩	٣,٦٨	٠,٨١٥
	طبية	٢١٤	٣,٤٩	٠,٨١٧
	هندسية	١٩٤	٣,٧٤	٠,٨١٧
	تقنية معلومات	١٧٨	٣,٦٢	٠,٨٨٠
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٤	٠,٨٢٩

يبين جدول (٥) وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٦) يبين ذلك:

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أولًا: طرق التقويم	بين المجموعات	٨,٨١٥	٣	٢,٩٣٨	٤,٠٩٩	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٨٣٩,٤٧٢	١١٧١	٠,٧١٧		
	الكلي	٨٤٨,٢٨٧	١١٧٤			
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	بين المجموعات	٥,٣٩٤	٣	١,٧٩٨	١,٨٥٦	٠,١٣٥
	داخل المجموعات	١١٣٤,٣٣١	١١٧١	٠,٩٦٩		
	الكلي	١١٣٩,٧٢٥	١١٧٤			
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	١٢,٣٢٠	٣	٤,١٠٧	٤,١٣٠	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	١١٦٤,٣٧١	١١٧١	٠,٩٩٤		
	الكلي	١١٧٦,٦٩١	١١٧٤			
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	بين المجموعات	٤,٨٦١	٣	١,٦٢٠	٢,٤٨٣	٠,٠٥٩
	داخل المجموعات	٧٦٤,١٩٦	١١٧١	٠,٦٥٣		
	الكلي	٧٦٩,٠٥٧	١١٧٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧,٥٤٣	٣	٢,٥١٤	٣,٦٨٧	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٧٩٨,٤٧٢	١١٧١	٠,٦٨٢		
	الكلي	٨٠٦,٠١٥	١١٧٤			

يبين جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص على الدرجة الكلية وعلى المحورين الاول والثالث ولبيان الفروقات الدالة إحصائيًّا على المحاور والدرجة الكلية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية

المحور	التخصص (I)	التخصص (J)	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
أولًا: طرق التقويم	إنسانية	طبية	٠,٢٠٣*	٠,٠٢٩
	طبية	هندسية	-٠,٢٦٤*	٠,٠٥٠
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	إنسانية	طبية	٠,٢٤٨*	٠,٠٢٢
	طبية	هندسية	-٠,٣١٣*	٠,٠١٩
الدرجة الكلية	انسانية	طبية	٠,١٨٧*	٠,٠٤٥
	طبية	هندسية	-٠,٢٤٨*	٠,٠٢٨

يبين جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص على الدرجة الكلية وعلى المحورين الأول والثالث بين التخصصات الإنسانية والطبية ولصالح التخصصات الإنسانية ، وبين التخصصات الطبية والهندسية ولصالح التخصصات الهندسية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يدرسون نفس المرحلة (البكالوريوس) بكلية مختلفة ، وأن التقويم غير متاح لهم بالإضافة إلى عدم التساوي في البيئة والأحوال المحيطة بهم. أيضا المدخلات العلمية والتربوية والثقافية ليست متقاربة لتعليمهم في جامعات متساوية في مستواه التعليمي والأكاديمي.

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة في تخصص العلوم الإنسانية والطلبة في الطبية لصالح الطلبة بالتخصصات الإنسانية ،حيث كان متوسط أفراد العينة بالعلوم الإنسانية ويعزو الباحث ذلك إلى عدم إلمام بعض الطلاب والطالبات بآلية ومهارات التقويم في التدريس الجامعي ، وعدم إدراك البعض الأخر لمجالات الاستفادة الممكنة للتعليم في فترة جائحة كورونا ، وقد ظهر ذلك من خلال معظم الاستجابات المتدنية من قبل الطلاب في العلوم الإنسانية كما لاحظها الباحث.

ويفسر الباحث ذلك أن هناك علاقة عكسية بين الاتجاه والتخصص فكلما تميز التخصص كلما قلت كفاءة الفرد على إعطاء آرائه للمعلومة. كما يمكن أن يعزو ذلك إلى الدور المحدود الذي

يقدمه عضو التدريس من حيث تقديم طرق تقويمية مختلفة لأعضاء هيئة التدريس من أجل القيام بدورهم الأكاديمي على الوجه الأكمل وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الزين ،٢٠١٧) ودراسة (الهرش ومفلح والدهون ،٢٠١٠) بوجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص.

رابعًا: الفروق في الاتجاهات تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

جدول (٨)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتجاه لدى الطلاب والطالبات حسب متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أولًا: طرق التقويم	اولى	٢٤٠	٣,٤٨	٠,٩١٦
	ثانية	٢٩٣	٣,٥٢	٠,٨١٩
	ثالثة	٣١٧	٣,٨٤	٠,٧٥٨
	رابعة	٣٢٥	٣,٨٤	٠,٨٥٦
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٥٠
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	اولى	٢٤٠	٣,٣٦	١,٠٣٧
	ثانية	٢٩٣	٣,٤٦	٠,٩٩٣
	ثالثة	٣١٧	٣,٨٦	٠,٩١٣
	رابعة	٣٢٥	٣,٧٦	٠,٩٣٦
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٣	٠,٩٨٥
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	اولى	٢٤٠	٣,١٤	٠,٩٩٥
	ثانية	٢٩٣	٣,٣٥	٠,٩٤٨
	ثالثة	٣١٧	٣,٦١	١,٠٠١
	رابعة	٣٢٥	٣,٧٠	٠,٩٧٣
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٤٧	١,٠٠١
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	اولى	٢٤٠	٣,٥١	٠,٨٤٧
	ثانية	٢٩٣	٣,٥١	٠,٧٧٠
	ثالثة	٣١٧	٣,٨٨	٠,٧٠٢
	رابعة	٣٢٥	٣,٧٩	٠,٨٥٥
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٠٩

المحور	المرحلة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الدرجة الكلية	اولى	٢٤٠	٣,٤١	٠,٨٦١
	ثانية	٢٩٣	٣,٤٨	٠,٨٠١
	ثالثة	٣١٧	٣,٨٢	٠,٧٥٤
	رابعة	٣٢٥	٣,٧٩	٠,٨٣٣
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٤	٠,٨٢٩

يبين جدول (٨) وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير المرحلة ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير المرحلة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أولًا: طرق التقويم	بين المجموعات	٣٢,٩١٧	٣	١٠,٩٧٢	١٥,٧٥٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨١٥,٣٧٠	١١٧١	٠,٦٩٦		
	الكلي	٨٤٨,٢٨٧	١١٧٤			
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	بين المجموعات	٤٨,٠٠٥	٣	١٦,٠٠٢	١٧,١٦٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٩١,٧٢٠	١١٧١	٠,٩٣٢		
	الكلي	١١٣٩,٧٢٥	١١٧٤			
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	٥٤,٥٥٦	٣	١٨,١٨٥	١٨,٩٧٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٢٢,١٣٥	١١٧١	٠,٩٥٨		
	الكلي	١١٧٦,٦٩١	١١٧٤			
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	بين المجموعات	٣١,٩٦٠	٣	١٠,٦٥٣	١٦,٩٢٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٣٧,٠٩٧	١١٧١	٠,٦٢٩		
	الكلي	٧٦٩,٠٥٧	١١٧٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٧,١٢٢	٣	١٢,٣٧٤	١٨,٨٤٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٦٨,٨٩٣	١١٧١	٠,٦٥٧		
	الكلي	٨٠٦,٠١٥	١١٧٤			

يبين جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير التخصص على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور ولبيان الفروقات الدالة إحصائيًّا على المحاور والدرجة الكلية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية

المحور	المرحلة (I)	المرحلة (J)	فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
أولًا: طرق التقويم	اولى	ثالثة	-٠,٣٦٣-*	٠,٠٠٠
	اولى	رابعة	-٠,٣٦٠-*	٠,٠٠٠
	ثانية	ثالثة	-٠,٣١٤-*	٠,٠٠٠
	ثانية	رابعة	-٠,٣١١-*	٠,٠٠٠
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	اولى	ثالثة	-٠,٤٩٤-*	٠,٠٠٠
	اولى	رابعة	-٠,٤٠٢-*	٠,٠٠٠
	ثانية	ثالثة	-٠,٣٩٩-*	٠,٠٠٠
	ثانية	رابعة	-٠,٣٠٦-*	٠,٠٠١
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	اولى	ثالثة	-٠,٤٧٥-*	٠,٠٠٠
	اولى	رابعة	-٠,٥٦٤-*	٠,٠٠٠
	ثانية	ثالثة	-٠,٢٦٢-*	٠,٠١٣
	ثانية	رابعة	-٠,٣٥١-*	٠,٠٠٠
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	اولى	ثالثة	-٠,٣٧٢-*	٠,٠٠٠
	اولى	رابعة	-٠,٢٨٤-*	٠,٠٠١
	ثانية	ثالثة	-٠,٣٦٧-*	٠,٠٠٠
	ثانية	رابعة	-٠,٢٧٩-*	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	اولى	ثالثة	-٠,٤٠٥-*	٠,٠٠٠
	اولى	رابعة	-٠,٣٨١-*	٠,٠٠٠
	ثانية	اولى	٠,٠٧٢	٠,٧٩٤
	ثانية	ثالثة	-٠,٣٣٣-*	٠,٠٠٠
	ثانية	رابعة	-٠,٣١٠-*	٠,٠٠٠

يبين جدول (١٠) وجود فروق بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة ولصالح طلاب السنة الثالثة ، وبين طلاب السنة الأولى والرابعة ولصالح الرابعة ، وبين طلاب السنة الثانية والرابعة ولصالح الرابعة ، وبين طلاب السنة الثانية والثالثة ولصالح طلاب السنة الثالثة. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم إلمام بعض طلاب السنة الأولى والثانية بالمهارات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس بالجامعة في التدريس الجامعي ، وعدم إدراك البعض الأخر لمجالات الاستفادة الممكنة لطرق التقويم ، وقد ظهر ذلك من خلال معظم الاستجابات. كما يمكن أن يعزو أن طلاب السنة الثالثة والرابعة من ذوي الخبرة الأعلى جيدة نحو درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التقييم عن طريق الكمبيوتر والإنترنت من أجل القيام بدورهم التقويمي على الوجه الأكمل وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة عن الطلاب السنة الأولى والثانية ذوي الخبرة الأقل.

تتعارض الدراسة مع (الهرش ومفلح ،٢٠١٠) (علام ،٢٠١٢) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المرحلة الدراسية. وتتفق مع دراسة (Mulder, 2008) ، ودراسة (عطية ، ٢٠٠٦) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المرحلة الدراسية. ويؤكد الباحثان لهذه الدراسة على ضرورة إلتحاق عضو هيئة التدريس بالدورات التدريبية في مجال مهارات التقويم لتساعده على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارته.

ثانيا: الفروق في الاتجاهات لدى الطلاب والطالبات تبعًا لمتغير الجامعة.

جدول (١١)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتجاه لدى الطلاب والطالبات حسب متغير الجامعة

المحور	الجامعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أولًا: طرق التقويم	فيصل	٣٧٦	٣,٥١	٠,٨٢٥
	الباحة	٣١٤	٣,٨٦	٠,٨٤٩
	الملك خالد	١٨٦	٣,٧٧	٠,٨٠٢
	الامام عبدالرحمن	١١١	٣,٧٣	٠,٩١٥
	طيبة	١٨٨	٣,٦٣	٠,٨٤١
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٥٠

المحور	الجامعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	فيصل	٣٧٦	٣,٤٤	٠,٩٧٦
	الباحة	٣١٤	٣,٨١	٠,٩٦٩
	الملك خالد	١٨٦	٣,٧٢	٠,٩٦١
	الامام عبدالرحمن	١١١	٣,٦٥	١,٠٣٠
	طيبة	١٨٨	٣,٦١	٠,٩٦٩
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٣	٠,٩٨٥
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	فيصل	٣٧٦	٣,٢١	٠,٩٨٨
	الباحة	٣١٤	٣,٧٣	٠,٩٤٣
	الملك خالد	١٨٦	٣,٥٥	٠,٩٥٩
	الامام عبدالرحمن	١١١	٣,٥٨	١,٠٦٥
	طيبة	١٨٨	٣,٤٢	١,٠٠٢
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٤٧	١,٠٠١
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	فيصل	٣٧٦	٣,٥٤	٠,٨٠٢
	الباحة	٣١٤	٣,٨١	٠,٨١٠
	الملك خالد	١٨٦	٣,٧٧	٠,٧٤٣
	الامام عبدالرحمن	١١١	٣,٧١	٠,٩٢٩
	طيبة	١٨٨	٣,٦٩	٠,٧٧٠
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٩	٠,٨٠٩
الدرجة الكلية	فيصل	٣٧٦	٣,٤٦	٠,٨٠٩
	الباحة	٣١٤	٣,٨٢	٠,٨١٧
	الملك خالد	١٨٦	٣,٧٣	٠,٧٨٣
	الامام عبدالرحمن	١١١	٣,٦٩	٠,٩١١
	طيبة	١٨٨	٣,٦١	٠,٨١٠
	الإجمالي	١١٧٥	٣,٦٤	٠,٨٢٩

يبين جدول (١١) وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير الجامعة ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير الجامعة.

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية
أولًا: طرق التقويم	بين المجموعات	٢٣,٩٧٦	٤	٥,٩٩٤	٨,٥٠٨	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٨٢٤,٣١١	١١٧٠	٠,٧٠٥		
	الكلي	٨٤٨,٢٨٧	١١٧٤			
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	بين المجموعات	٢٥,٥٣٤	٤	٦,٣٨٤	٦,٧٠٣	٠٠٠.
	داخل المجموعات	١١١٤,١٩١	١١٧٠	٠,٩٥٢		
	الكلي	١١٣٩,٧٢٥	١١٧٤			
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	٤٩,٤٧٧	٤	١٢,٣٦٩	١٢,٨٣٩	٠٠٠.
	داخل المجموعات	١١٢٧,٢١٤	١١٧٠	٠,٩٦٣		
	الكلي	١١٧٦,٦٩١	١١٧٤			
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	بين المجموعات	١٤,٥٠٧	٤	٣,٦٢٧	٥,٦٢٣	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٧٥٤,٥٥١	١١٧٠	٠,٦٤٥		
	الكلي	٧٦٩,٠٥٧	١١٧٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٤,٦٨٠	٤	٦,١٧٠	٩,٢٣٩	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٧٨١,٣٣٥	١١٧٠	٠,٦٦٨		
	الكلي	٨٠٦,٠١٥	١١٧٤			

يبين جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير الجامعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور ولبيان الفروقات الدالة إحصائيًّا على المحاور والدرجة الكلية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية

المحور	الجامعة		فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائيةSig
أولًا: طرق التقويم	فيصل	الباحة	-٠,٣٥٥*	٠,٠٠٠
		الملك خالد	-٠,٢٦٨*	٠,٠١٣
ثانيًا: تطوير طرق التقويم	فيصل	الباحة	-٠,٣٧١*	٠,٠٠٠
	فيصل	الملك خالد	-٠,٢٨١*	٠,٠٣٦
ثالثًا: تفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة	فيصل	الباحة	-٠,٥١٩*	٠,٠٠٠
	فيصل	الملك خالد	-٠,٣٣٨*	٠,٠٠٥
	فيصل	الامام عبدالرحمن	-٠,٣٧٢*	٠,٠١٦
رابعًا: آليات ضبط الممارسات الأخلاقية	فيصل	الباحة	-٠,٢٧٤*	٠,٠٠١
	فيصل	الملك خالد	-٠,٢٢٨*	٠,٠٤١
الدرجة الكلية	فيصل	الباحة	-٠,٣٦٣*	٠,٠٠٠
	فيصل	جامعة الملك خالد	-٠,٢٧١*	٠,٠٠٩

يبين جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات الطلاب والطالبات نحو امتلاك الأعضاء لمهارات التقويم في التدريس الجامعي تبعًا لمتغير الجامعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور بين جامعة الملك فيصل وجامعة الباحة ولصالح جامعة الباحة وبين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك خالد ولصالح جامعة الملك خالد. وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الجامعتين لدى الطلبة تعزى لصالح جامعة الملك الباحة.

ويعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى عدم تساوي الطلبة في البيئة التعليمية والأحوال المحيطة بهم في الجامعات محط الدراسة .وأيضًا عدم إلمام بعض الطلبة بآلية استخدام التقويم في التدريس الجامعي من قبل أعضاء هيئة التدريس ، وعدم إدراك البعض الآخر من الطلبة لمجالات الاستفادة الممكنة للتقويم في تقديم التغذية الراجعة لهم وتحديد مستوى انجازهم وتقدمهم الأكاديمي.

الخلاصة

ركزت الدراسة على قياس كفايات تقويم تعلم الطلاب من وجهة نظر الطالب الجامعي بدلًا من تصورات أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للمهارات لتقويم الطلبة في البيئة الافتراضية جاءت بدرجة كبيرة. وتعتبر هذه النتائج مبشرة للعاملين والقياديين في مجال التعليم الجامعي ،حيث توضح نتائج الدراسة أن خبرات عضو هيئة التدريس قد عكست على اتجاهات الطلبة بشكل ايجابي. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات تقويم الطلبة تعزى للمتغيرات (المرحلة ، الجامعة ، الجنس ، التخصص). وأظهرت النتائج أهمية الحاجة إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تقييم الطلبة وغرس الوعي لديهم بأهميته وتدريبهم على متطلباته.

توصيات الدراسة

١. زيادة الاهتمام باستخدام التقويم في بيئات التعلم الإلكتروني في الجامعات من خلال إنشاء وحدة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

٢. وضع مقرر التقويم في التدريس الجامعي في الجامعات السعودية كمتطلب جامعي.

مقترحات الدراسة

١. إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية على أعضاء هيئة تدريس وطلاب بجامعات مختلفة.

٢. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية التقويم في تدريب الأساتذة على استخدامه في تدريس الطلبة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

بني دومي ، حسن. (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني ، *مجلة جامعة دمشق* ، ٢٦ (٣) ،٤٣٩ — ٤٨١.

خميس ، محمد. (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكتروني(الجزء الأول: الأفراد والسائط)*. بدون رقم الطبعة. دار السحاب ، القاهرة.

الدسوقي ، وفاء صلاح الدين إبراهيم.(٢٠١٤). اتجاه طلاب تكنولوجيا التعليم نحو تعلم المقررات إلكترونيًا وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم ، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، ٢٠ (٤)٢٩٥-٣٤١.

رمود ، ربيع عبد العظيم. (٢٠١٤). تصميم محتوى الكتروني تكيفي قائم على الويب الدلالي وأثره في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق أسلوب تعلمهم(النشاط/التأملي). *مجلة تكنولوجيا التعليم* ،٢٤ (١): ٣٩٣-٤٦٢.

زيتون ، حسن. (٢٠٠١). *تصميم التدريس: رؤية منظومية* . عالم الكتب.

الزين ، حنان أسعد.(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ٢٥ (٣)٢١-٤٥ .

عبادي ، علي ، وزكريا ، عبد العزيز.(٢٠١٤).معوقات تطبيق التعليم الالكتروني دراسة تحليلية في كلية الحدباء االجامعية ، *مجلة تنمية الرافدين* ، ١١٦ (٣٦)٢٢٩-٢١٥.

العبسي ، محمد (٢٠١٠) *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علام ، إسلام جابر أحمد (٢٠١٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، الجامعة الخليجية ، البحرين.

العمري ، محمد.عيادات ، يوسف. (٢٠١٦). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، ٢٠ (٤)٤٦٩ -٤٧٨.

عوض ، منير.(٢٠٠٣). *مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم ، وممارستهم لها من وجهة نظرهم*" (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الأردن.

القرارعة ، أحمد. (٢٠١٣). *تصميم التدريس: رؤية تطبيقية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب. البيان الختامي :تجويد نواتج التعلم ودعم النمو الاقتصادي.

النجار ، نبيل. (٢٠١٠). *القياس والتقويم ، منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهرش ، عايد ومفلح ، محمد والدهون ، مأمون (٢٠١٠). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، ٦ (١).

الوقداني ، سلطان. (٢٠١٥). *تصورات طلاب الكلية التقنية بمحافظة الطائف نحو الاختبارات المحوسبة* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم تقنيات التعليم ، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abbadi , A. , & Zakaria , A. (2014): Obstacles to the application of e-Learning analytical study in al-Hadba University College. *Al-Rafidain Development Journal, 116* (36) 229-215.

Al-Absi , M. (2010). *Realistic evaluation in the teaching process*. Amman: Dar of the Maseera for Publishing , Distribution and Printing.

Al-Khayyat , M.M. (2010). *Fundamentals of quantitative and qualitative research in the social sciences*. Jordan-Amman: Dar Al-Raya for Publishing and Distribution.

Allam, I. J. A. (2012). Attitudes of faculty members at Al-Jouf University towards the use of e-learning in university teaching. *The International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education*, Gulf University, Bahrain.

Al-Najjar, N. (2010). *Measurement and evaluation, an applied perspective with SPSS software applications.* Oman: Dar alhamid for publishing and distribution.

Al-Omari, M., & Eiadat, Y. (2016). Perceptions of faculty members and students about computerized tests in the educational and learning process at Yarmouk University. *Jordan Journal of Educational Sciences, 20* (4) 469-478.

Al-Qarra, A. (2013). *Teaching design: an applied view*. Dar Alshrooq for Publishing and Distribution .International conference to evaluate education and training. Final statement: improving learning outcomes and supporting economic growth.

Al-Sharqawi, J.M.,& Al-Saeed, A. (2009, October). *The use of some electronic interaction strategies in developing the skills of the second generation of the web,* the Egyptian Association for Educational Technology in cooperation with the Girls' College, Ain Shams University, the twelfth scientific conference, Cairo, Egypt.

Al-Wagdani, S. (2015). *Students' perceptions of the technical college in Taif governorate towards computerized tests* (Unpublished MA Thesis). Department of educational technology, College of Education, Yarmouk University.

Al-Zein, H. A. (2017). The Effectiveness of a training program for the Development of the Skills of Designing and Production of Electronic Assessment Tools among the Faculty Members and the Extent of Satisfaction with It, *Journal of Educational and Psychological Sciences, 25* (3) 21-45

Amasha, M. A., & Al-Shaya, A. S. (2009, October). *E-learning management using some Internet innovations 2 an experimental study on school principals in Al-Qassim.* The Egyptian Association for Educational Technology, in cooperation with the Girls' College, Ain Shams University, the twelfth scientific conference, Cairo, Egypt.

Awad, M. (2003). *The extent to which faculty members in the Faculties of Education in Jordanian universities possess educational technology competencies, and their practice of it from their point of view.* (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University, Jordan..

Bani Domi, H. (2010). The degree of science teachers 'appreciation of the importance of educational technological competencies in improving their professional performance. *Journal of Damascus University, 26* (3), 439-481.

Desouki, W. S. I. (2014). The trend of educational technology students towards learning courses electronically and its relationship to their academic achievement motivation. *Journal of Educational and Social Studies, 20* (4) 295-341.

Hirsch, A., Mofleh, M. & Dahan, M. (2010). Obstacles to using the e-learning system from the viewpoint of secondary school teachers, *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 6* (1).

Khamis, M. (2015). E-learning resources" (Part 1: Individuals and media). Without the edition number, Dar Al-Sahab, Cairo, Egypt.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ramoud, R. A. (2014). Adaptive electronic content design based on the semantic web and its effect on developing innovative thinking and achievement among educational technology students according to their learning style (activity / contemplation)". *Journal of Educational Technology, 14* (1): 1-462.

Zayton, H. (2001). *Teaching Design: A Systemic View.* The world of books.

المراجع الأجنبية: References

Algoritmi Research Center, University of Minho, Guimarães, Portugal

Al-Qataee, A., Aljabri, N., Gregory, L., & Kazem, A. (2020). Saudi Arabia: Moving highstakes examinations online with technology, Education continuity stories series. OECD Publishing, Paris

Alsarimi, A. M. (2000). Classroom assessment and grading practices in the Sultanate of Oman. Unpublished dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania

Babo, R., & Azevedo, A.)2013(.Planning & implementing a new assessment strategy using an E-learning platform. *Proceedings of the International Conference on E-learning*.

Bahhouth، J.، & Bahhouth، V. (2011). Significance of E-learning in traditional classes. *International Journal of Education Research , 6*(2), 1-9.

Black & Wiliam. (1998).P.J. Black, D. Wiliam. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80 (2) (1998), pp. 139-148

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods.* Boston, Pearson.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th Ed.).* New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4rd Ed.). Boston: Pearson.

Eva, V., & Gordaliza, R. (2012, April 26-27). *Using web quests in initial teacher training.* The 8th International Scientific Confernece Elearning and Software for Education. Bucharest: 371-376.

Khoshsima, H., Hosseini, M., & Toroujeni, S. (2017). Cross-mode comparability of computer-based testing (CBT) versus paper-pencil based testing (PPT): An investigation of testing administration mode among Iranian intermediate EFL learners. *Canadian Center of Science and Education, 10* (2), 23-32.

Muller, K., Gradel, K., Deane, S., Forte, M., McCabe, R., Pickett, A. M., Piorkowski, R., Scalzo, K., & Sullivan, R. (2019, October). *Assessing student learning in the online modality (Occasional Paper No. 40)*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology.* Upper Saddle River, NJ: Person Education.

Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning? Studies in educational evaluation, 37* (1), 3-1.

Al-Ghamdi Ali (2023). The degree of availability of the dimensions of the educated organization in the departments of educational supervision and education offices in Riyadh city and its relationship to the job satisfaction of educational supervisors, *Journal of Educational Science 9* (3), 495 - 530

The degree of availability of the dimensions of the educated organization in the departments of educational supervision and education offices in Riyadh city and its relationship to the job satisfaction of educational supervisors

Dr. Ali Marzok Maed Al-Ghamdi
Assistant Professor of Management and Educational Planning
Imam Mohammed Bin Saud Islamic University
aalghamdi@imamu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the availability degree of the dimensions of the learning organization and the level of job satisfaction from the viewpoint of educational supervisors in both the educational supervision department in Riyadh and education offices (boys, girls) in Riyadh, investigate the existence of statistically significant differences between the mean scores of the study sample in the availability degree of the dimensions of the learning organization and in the level of job satisfaction due to the study variables, and investigate the type of relationship between the availability degree of the dimensions of the learning organization among educational supervisions. The study population consisted of all male and female educational supervisors working in both the educational supervision department and education offices in Riyadh. The study sample included (210) male and female supervisors. The descriptive method, with its surveying approach, was used and the questionnaire was used as the study tool. The study reached several results including that the availability degree of the dimensions of the learning organization came with a (high) response degree, an arithmetic mean (3.61), and a standard deviation (.609). The dimensions of job satisfaction came with a (high) response degree, an arithmetic mean (3.50), and a standard deviation (.615). There was a positive statistically significant correlational relationship between the availability degree

of the dimensions of the learning organization and job satisfaction among educational supervisors , as the correlation coefficient reached (.847★★). The study reached several recommendations including the attraction of many trained administrative cadres to train educational supervisors on the use of innovative technological methods developed to enhance the institutional success and the development of a mechanism to benefit from global experiences in the development of concepts of learning organizations.

Keywords: Learning Organization , Job Satisfaction , Educational Supervisors.

الغامدي، علي. (٢٠٢٣). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين، ٩ (٣)، ٤٩٥ - ٥٣٠

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين

د. علي بن مرزوق بن معيض الغامدي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم (بنين، وبنات) بمدينة الرياض، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة، والكشف عن نوع العلاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات العاملين بإدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض، واشتملت عينتها على (٢١٠) مشرفًا ومشرفة، واستخدام فيها المنهج الوصفي بمدخله المسحي والاستبانة كأداة لها؛ وتوصلت لعدة نتائج أهمها أن توافر أبعاد المنظمة المتعلمة جاء بدرجة استجابة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٦١)، وأن أبعاد الرضا الوظيفي جاءت بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣,٥٠)، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٧★★). وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها استقطاب الكوادر الإدارية المدربة لتدريب المشرفين التربويين على استخدام الأساليب التكنولوجية المتطورة لتعزيز النجاح المؤسسي، ووضع آلية للاستفادة من الخبرات العالمية في مجال تطوير مفاهيم المنظمات المتعلمة.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، الرضا الوظيفي، المشرفين التربويين.

(١) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، aalghamdi@imamu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

في ظل التطورات المتسارعة التي يمر بها العالم اتجهت أغلب الدول نحو الاهتمام بالتعليم الذي يمد المجتمع بحاجته من الكوادر البشرية المؤهلة؛ وازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالإشراف التربوي ، الذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية ، كما يهدف كما ذكر الجنابي (٢٠١٩ ،ص. ٢٣٤) إلى الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير ظروف مناسبة تمكن كافة عناصر العملية التعليمية من القيام بدورها بفعالية.

وتتضح أهميته من خلال دور المشرف التربوي في توضيح الأهداف التربوية ، ودعم المعلمين ، وتوضيح أهمية تعاونهم مع الإدارة وزملاء العمل (الفايز ،٢٠١٧ ،ص.ص ١١٨-١١٩). ونظرًا لأهمية إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم ظهرت الحاجة إلى انتهاج العديد من المداخل لتطويرها ، ومن أبرزها المنظمة المتعلمة حيث أشار السهلي (٢٠١٧ ،ص.ص ١٢-١٣) إلى أنه كي يتمكن الإشراف التربوي من أداء دوره في تطوير العملية التعليمية ، فلابد من تطوير أساليبه بما يتفق مع الاتجاهات المعاصرة ، بتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة التي تسهم في أداء العمل بشكل إبداعي؛ حيث إن تطبيقها في مؤسساته له أهمية كبيرة تتمثل في متابعة تنفيذ السياسة التعليمية ، وتوجيه كافة الإمكانيات نحو تحقيق أهداف التعليم التي يتطلع المجتمع لتحقيقها.

وتعتبر المنظمة المتعلمة إحدى الوسائل الحديثة لمواجهة التغيرات في عصر العولمة ، وأحد المفاهيم الإدارية المعاصرة التي تهتم بالتعليم كمقوم أساسي للإدارة التي تسعى إلى امتلاك القدرة على التكيف والتطوير(العنزي ونصر ،٢٠١٩ ، ص. ٣١٤) ، فالمنظمة المتعلمة تنطوي على استمرارية تعلم العاملين فيها بغض النظر عن موقعهم الوظيفي(المحمدي ،٢٠١٩ ،ص. ٤٧٠).

فرضا الفرد عن وظيفته يؤدي إلى الكفاءة الإنتاجية العالية ومن ثم تحقيق أهداف المؤسسة فالفرد الراضي عن وظيفته يقبل عليها في نشاط مما يزيد من كفاءته الإنتاجية ومن ثم فإن عدم الرضا عن المهنة ينتج عنه سوء تكيف ومن ثم تعطيل المؤسسة عن تحقيق أهدافها (حويحي ، ٢٠٠٨ ، ص. ٢٢).

مشكلة الدراسة:

يُلاحَظ أن المؤسسات التربوية في العصر الحالي تواجه تحديات متزايدة ، تتمثل في تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين ، وانخفاض النوعية المتخصصة ، وتعدد الأهداف ، وانخفاض مستوى مخرجات التعليم ، وتزايد الإقبال عليه ، مما يتطلب منها إحداث تغييرات في كافة النواحي لضمان استمراريتها (البنا ،٢٠١٢ ،ص.ص ٢-٣).

ولما كانت مؤسسات الإشراف التربوي تقع تحت مظلة تلك المؤسسات فإنها تواجه العديد من التحديات التي تعوقها عن القيام بدورها ، ويمكن تجاوزها بتطويرها والعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين.

وقد حددت دراسة الفايز (٢٠١٧ ،ص.ص١٣٥-١٣٦) العديد من المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي في مدارس منطقة الرياض ومنها تدني حرص المشرف التربوي على الاطلاع والقراءة ، وقلة وعيه بالبرامج الإشرافية المعاصرة في تحقيق أهداف المناهج ، مما يترتب عليه ضعف قدرته على مساعدة المعلمين على تحقيقها ، وقصور إمكانياته في تزويدهم بأحدث المراجع والدورات لتطوير أدائهم.

كما أن هناك بعض المشكلات الفنية التي تواجههم مثل ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمين والمشرفين التربويين قبل الالتحاق بالعمل ، وقلة الدورات التدريبية التخصصية للمشرف التربوي ، وكثرة الأعباء الإدارية التي يتم تكليفه بها ، واستخدام أساليب إشرافية غير فعالة مع المعلمين (البوشي ،٢٠١٧ ،ص.ص ١١٩-١٢٠). وقد أشارت دراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) إلى قصور توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك؛ وفي ضوء ما سبق ظهرت الحاجة إلى تناول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٢. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجاباتهم حول متوسط درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات الدراسة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجاباتهم حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل- سنوات الخدمة)؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تكتسب الدراسة أهميتها كونها تتناول الآتي:

- المنظمة المتعلمة التي تعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في ظل سعي الكثير من المنظمات إلى تحسين وتطوير الأداء.
- الرضا الوظيفي الذي يسهم في تحسين أداء العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- فئة المشرفين التربويين التي تعد من أهم فئات المنظومة التعليمية؛ لما لهم من دور كبير في تطوير العملية التعليمية.

٢. يؤمل أن تفتح الدراسة الحالية الباب أمام الباحثين لإثراء المكتبة العربية في هذا المجال المهم بالعديد من المؤلفات ذات الصلة.

الأهمية التطبيقية:

١. تكتسب الدراسة أهميتها كونها تتناول جانبًا ميدانيًّا يستعرض درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين.

٢. يؤمل أن تسهم نتائجها وتوصياتها في تحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض.

٣. يؤمل أن تسهم نتائجها في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٢. التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض.

٣. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** والتي تتمثل في تناول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين.
- **الحدود المكانية:** والتي تتمثل في إدارتي الإشراف التربوي (بنين، وبنات) ومكاتب التعليم بمدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** وتتمثل في المشرفين التربويين العاملين بإدارة الإشراف التربوي (بنين) وإدارة الإشراف التربوي (بنات)، ومكاتب التعليم (بنين، وبنات) بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مفهوم المنظمة المتعلمة:

يعرف «كولينز» (Collins, 2016, P. 48) المنظمة المتعلمة بأنها التي تعزز قدرات الأفراد بشكل مستمر لتحقيق النتائج المرغوبة مع تنمية الأنماط الجديدة من التفكير وتحرير التطلعات الجماعية، وتقوم على التفكير المنظومي والبراعة الذاتية، والنماذج الذهنية والرؤية المشتركة والتعلم الجماعي وتتبنى الدراسة هذا التعريف إجرائيًا.

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعرف «بنتلي وكوتس ودوبسون وجويديجبوري وميك» (Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013, P. 126) الرضا الوظيفي أنه مفهوم ثنائي الأبعاد (الرضا الداخلي- الرضا الخارجي)، حيث تعتمد المصادر الداخلية للرضا الوظيفي على السمات الفردية للشخص كقدرته على أخذ المبادرة والعلاقات مع المديرين والعمل الذي يقوم به، وتظهر في الجوانب النوعية للوظيفة، وتتضمن المصادر الخارجية له الجوانب الموقفية المتعلقة ببيئة العمل والتي تظهر في الأجر والترقيات والأمان الوظيفي وتتبنى الدراسة هذا التعريف إجرائيًّا.

الإطار النظري

المبحث الأول: المنظمة المتعلمة

مفهوم المنظمة المتعلمة:

عرف الكبيسي (٢٠١٠ ،ص. ١١٩) المنظمة المتعلمة بأنها «المنظمة التي يزيد فيها الموظفون قدرتهم لتحقيق النتائج التي يستحقونها عن طريق إنشاء نمط ممتد من التفكير ، وإطلاق الحرية للطموح الجماعي ، حيث يتعلم الموظفون باستمرار من أجل رؤية جماعية شاملة».

كما عرفها كل من الكساسبة والفاعوري (٢٠١٠ ،ص. ١٢١) بأنها «التي طورت القدرة على التكيف والتغيّر المستمرين ، لأن جميع أعضائها يقومون بدور فاعل في تحديد وحلّ القضايا المرتبطة بالعمل».

وتعرف كذلك بأنها المنظمة الماهرة في توليد واكتساب ونقل المعرفة وتعديل السلوك بما يعكس المعرفة والرؤى الجديدة (بلعور ،٢٠١١ ،ص. ١٧٦).

أهمية المنظمة المتعلمة:

تساعد المنظمة المتعلمة على تحسين القدرة على التأقلم مع التغيرات ، وتحقيق الميزة التنافسية ، وتطوير الجانب المعرفي لدى العاملين ، حيث أكد الشيباوي والكعبي (٢٠١٩ ،ص. ٣٤٩) على أن أهميتها تتركز في كونها وسيلة للتطور والمنافسة ، ومصدرًا مهمًا لاكتساب المعرفة ، وإثراء التراكم المعرفي مما يسهم في توليد الأفكار الإبداعية ، وتحسين الاستجابة للتغييرات بشكل أسرع ، وضمان التفاعل مع المنظمات الأخرى.

وتؤكد دعاء العطار (٢٠٢٠ ،ص. ١٤) على أنها تؤدي دورًا في استخلاص ميزة تنافسية من الموارد البشرية بواسطة دعم إمكانياتهم ومساعدتهم على اكتشافها واستثمارها ، وأن المقياس الحقيقي لها قدرتها على ترجمة المعرفة إلى طرق جديدة لممارسة العمل ، بالجمع بين القدرة على إدارة المعرفة والتغيير بشكل مستمر.

وتؤثر بعض من المكونات المحددة للمنظمة المتعلمة على عملية الإشراف التربوي ، بتكوين مجموعة إضافية من المسؤوليات التابعة لأحد الأدوار القيادية للمشرف التربوي؛ بحيث يمكن من خلال ذلك تبلور مفهوم جديد لدوره وتحويله من مجرد العمل بشكل مباشر مع المعلمين وشكل غير مباشر مع الطلاب إلى قيامه بتغيير نظرته لوظائف المدرسة بشكل أكثر تطورًا ، بحيث يتعامل مع المؤسسة التعليمية باعتبارها أحد أنماط المنظمة المتعلمة التي تتطلب امتلاك مهارات متقدمة ، بتوفير الدعم الكافي للمعلمين إزاء مسؤولياتهم القيادية (Treslan , 2013 , p. 5-6).

أهداف المنظمة المتعلمة:

تهدف المنظمة المتعلمة إلى التميز الإداري ، وتكوين علاقات متميزة مع الأفراد المشتركين في العمل ، وبناء علاقات وشراكات الفعالة مع المجتمعات المحلية ، وهو ما أشار إليه الرواشدة (٢٠١٨ ،ص.ص٢١٣-٢١٤) حينما أكد على أن أهم الأهداف التي تسعى المؤسسة المتعلمة إلى تحقيقها تتمثل فيما يلي: الوصول إلى درجة التميز في الأداء الإداري وتطويره لتحقيق التميز المؤسسي ، وبناء علاقات متميزة مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة ، والتغلب على أوجه القصور في مختلف مجالات العمل في كافة كياناتها ، التحسين المستمر لجودتها ، في إطار منظومة إدارة الجودة ، وتحسين أداء العاملين عن طريق زيادة القدرة والرغبة في العمل ، ودعم الاستقلالية والحرية الفردية والتنظيمية ، وفهم علاقات التأثير المتبادل الداخلي والخارجي للمؤسسة ، وبناء علاقات متميزة مع المجتمعات المحلية والدولية.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

تتمثل أبعادها كما أشارت دراسة رمضان (٢٠١٤ ،ص. ٢٣٨٦) في إيجاد فرص للتعلم المستمر ، وتشجيع الحوار ، والحث على التعلم الجماعي ، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، وتمكين الأفراد من حيازة رؤية جماعية مشتركة ، وربط المدرسة بالبيئة الخارجية ، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

يشير كل من «ليوففين وفيتراكوتي وبيرجستروم وأشيش ومالكفيست» (Leufvén , Vitrakoti , Bergström , Ashish & Målqvist , 2015 , P. 3) إلى أبعاد المنظمة المتعلمة فيما يلي:

١. **إيجاد فرص للتعلم المستمر:** حيث يتم تصميم التعلم في العمل لتعزيز قدرة الأفراد على التعلم حول الوظيفة وتقديم الفرص المتعلقة بالنمو والتعليم المستمر.
٢. **تشجيع الحوار والاستفسار:** حيث يكتسب الأفراد مهارات التفكير للتعبير عن وجهات نظرهم والبحث في وجهات نظر الآخرين وتغيير الثقافة لدعم البحث والتغذية الرجعية والتجريب.
٣. **تشجيع التعلم والتعاون الجماعي:** يتم تصميم العمل لاستخدام المجموعات في الحصول على النماذج المختلفة من التفكير وتتعلم وتعمل المجموعات بشكل جماعي ، ويتم تقدير التعاون بواسطة الثقافة والحوافز.
٤. **إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم:** تقوم الأنظمة التكنولوجية العليا والمنخفضة بمشاركة التعلم الذي يتم بنائه ودمجه في العمل وتعزيز الحصول عليه مع الحفاظ على الأنظمة.

٥. **تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة:** يتم تعزيز مشاركة الأفراد في البيئات وتطبيق الرؤية المشتركة وتوزيع المسئوليات المتعلقة بصنع القرار لتحفيز الأشخاص على التعلم.

٦. **ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية:** تقوم على مساعدة الأشخاص في رؤية تأثير عملهم على المؤسسة واستخدام المعلومات لتعديل ممارسات العمل وربطها بالمجتمع.

٧. **القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم:** تقوم على تعزيز النماذج القيادية والتعلم الداعم واستخدام القيادة للتعلم بأسلوب استراتيجي لتعزيز نتائج العمل.

كما تتضمن مبادئ نموذج سينغ للمنظمة المتعلمة ما يلي:

١. البراعة الذاتية: يتضمن بناء الجهد الإبداعي الذي يوفر الحافز المتعلق بالتطوير المستمر والتنمية المهنية لرأب الفجوة بين الوضع الحالي والمطلوب الوصول إليه لدي الأشخاص..

٢. النماذج الذهنية: يساعد إدراك التنوع في التصورات والأفكار في تعبير الأشخاص عن أنفسهم بحرية مع احترام النماذج الذهنية للآخرين.

٣. التعلم الجماعي: يساعد الحوار وتبادل المعارف بين أفراد المؤسسة في بناء المعارف الجديدة والتعلم من الأخطاء وتنمية الذكاء الجماعي.

٤. الرؤية المشتركة: تتضمن التعبير عن الرؤية الذاتية وإنجاز الأهداف الذاتية والمؤسسية ، ويتم دفع الأشخاص من خلال الجهد الإبداعي في بناء المستقبل المرغوب.

٥. التفكير المنظومي: يرتبط التفكير المنظومي بالأبعاد الأربعة الأخرى ، ويتضمن عدم التركيز فقط على الأحداث الفردية بل يركز على النظرة الشمولية(Panagiotopoulos , Zogopoulos & Karanikola , 2018 , P. 3).

المبحث الثاني: الرضا الوظيفي

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعد الرضا الوظيفي من المجالات التي ترتبط بالجانب النفسي والتنظيمي لدى الفرد ، وقد عرفته إيمان الخفاف (٢٠١٣ ،ص. ٣٧١) بأنه الشعور بالقناعة أو السعادة نتيجة لإشباع الحاجات ، وذلك من خلال عدة عوامل بعضها متعلق بالعمل والبعض الآخر بالبيئة ، في حين عرفته سهيرة فنص (٢٠١٣ ،ص. ٣٨٢) بأنه الحالة التي يصل إليها الفرد من التطابق والتكامل مع عمله ، استنادًا على طموحه الوظيفي لتحقيق أهدافه ، عن طريق تحقيق أهداف المنظمة التي ينتمي إليها.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

يؤثر على الرضا الوظيفي كل من النمو الذاتي والمهني ، ومدى توفير الدعم من المجتمع والمؤسسة ، وكذلك العائد المادي والمعنوي على الفرد ، وهو ما أشار إليه هي ويان وريزال وكوانغ وفي (Hee, Yan, Rizal, Kowang, & Fei, 2018, P. 337) حينما أكدوا على أن العوامل المؤثرة عليه تتضمن النمو الذاتي والمهني المحدود ، والخصائص الوظيفية والأمان الوظيفي ، والدعم المؤسسي والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة ، وتجدر الإشارة إلى أن كلًّا من الضغوط الوظيفية التي تؤثر بشكل سلبي على مشاعر العاملين ، وتدني مستويات التواصل التي قد تؤدي إلى سوء الفهم والانخفاض النسبي في الأجور ، تعد من أسباب انخفاض مستوى الرضا الوظيفي.

وبالنسبة للرضا الوظيفي لدى المشرف التربوي ، فإنه يرتبط بعدة عناصر تتمثل في قدرته على استيعاب التغيير ، ومدى قيامه بإنجاز المهام المتعلقة بمسؤولياته داخل المؤسسة التعليمية (Giaquinto, 2010, p. iii).

أهمية الرضا الوظيفي:

تتمثل أهمية الرضا الوظيفي في إثراء مجال العلوم النفسية عن طريق مساعدة العلماء للتعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى الفرد من خلال ملاحظة مستويات أدائه الوظيفي ، وهو ما أشار إليه عمر (٢٠١٥ ،ص.ص١١-١٢) حينما أكد على أنه يعتبر أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس؛ لأن معظم الأفراد يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم في العمل ، مما يجعل بحثهم عن الرضا الوظيفي ودورهم في حياتهم الشخصية والمهنية ضروريًا؛ وهناك من يرى أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ، كما يعتد في الأغلب مقياسًا لمدى فعالية الأداء ، فكلما كان الرضا الكلي مرتفعًا كلما أدى إلى تحقق نتائج مرغوب فيها تفوق ما تتطلع له المنظمة.

ويشكل الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين قوة ايجابية نحو تطوير أدوراهم الإشرافية والإدارية لتحقيق غايات المؤسسات التعليمية ، ويتوقع أن ينتج عنه قدرة أكبر لقيامهم بواجباتهم بمستوى أعلى من الكفاءة والإبداع (أبو رحمة ،٢٠١٢ ،ص. ٣).

أبعاد الرضا الوظيفي:

يشير فريدريك هيرزبيرج في نظرية العوامل التحفيزية والصحية المتعلقة بالرضا الوظيفي إلى أن تلك العوامل تؤثر على الرضا الوظيفي ، حيث ترتبط الدافعية للعمل بشكل مستمر به ،

وتعتبر بمثابة القوة الدافعة الداخلية التي تدفع الأفراد لتحقيق الأهداف ، وتتمثل العوامل التحفيزية في الجوانب المتعلقة بالوظيفة التي تعزز رغبتهم في العمل وتعزز الرضا لديهم ، وتتضمن العوامل الصحية الظروف المتعلقة ببيئة العمل بما في ذلك الأجور وسياسات المؤسسة والممارسات الإشرافية (Kumar , 2016 , P.P. 201-202).

ويشير «أوزبيهليفان وأكار» (Özpehlivan & Acar , 2015 , P.P. 285-286) إلى أبعاد الرضا الوظيفي فيما يلي:

العلاقة مع الزملاء: تلعب العلاقة معهم دورًا مهمًّا في الرضا الوظيفي؛ لأن الدعم التقني والاجتماعي في بيئة العمل والتفاعل بين العاملين يعزز الرضا الوظيفي.

١. العلاقة مع الرؤساء: يسهم الدعم من القيادات المؤسسية ومشاركتهم في صنع القرار في تعزيز الرضا الوظيفي لدى العاملين

٢. الدخل: ويتمثل في الراتب الذي يحصل عليه العامل نظير ما يقوم به من عمل ، وتوجد علاقة ارتباطية مباشرة بين الدخل الخاص ومستوى الرضا الوظيفي.

٣. ظروف العمل: يساعد بناء مجموعات العمل المستقلة في ظروف العمل الحديثة في تعزيز الفاعلية المؤسسية والرضا لدى العاملين.

الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة.

أولًا: الدراسات العربية:

- دراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) بعنوان: «درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين»: وهدفت إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين ، واشتملت عينتها على (٧٥) مشرفًا تربويًّا فيها (١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ) ، واستخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن توافر أبعاد المنظومة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك جاء بدرجة استجابة متوسطة.

- دراسة شادية العتيبي (٢٠١٩) بعنوان « القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام إدارة التعليم بمحافظة عفيف وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفين التربويين»: وهدفت إلى التعرف على

درجة الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويون في أقسام إدارة التعليم بعفيف ، واشتملت عينتها على (٣٠) رئيسًا لقسم و(١٠٠) مشرف تربوي ، واستخدم فيها المنهج الوصفي (الارتباطي) والاستبانة كأداة لها ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في أقسام إدارة التعليم بمحافظة عفيف جاء بدرجة عالية.

- دراسة نسرين الزهراني (٢٠١٨) بعنوان: «درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة مكة من وجهة نظرهم»: وهدفت إلى التعرف على درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة مكة ، واشتملت عينتها على (١٥٥) قائدة لمدرسة ثانوية حكومية بمدينة مكة ٢٠١٧-٢٠١٨ ، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى قائدات المدارس جاء بدرجة كبيرة في (التعلم المستمر ، والحوار ، تعلم الفريق ، التمكين ، الرؤية المشتركة ، القيادة الاستراتيجية ، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية).
- دراسة أبو زيد (٢٠١٣) بعنوان: «درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقتهم برضاهم الوظيفي»: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها ، واشتملت عينة الدراسة على (١٦٨) مدير ومديرة لمدارس ابتدائية وإعدادية بالوكالة (٢٠١٢/ ٢٠١٣م) ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لها ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة حصل على درجة استجابة (كبيرة).

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

- دراسة «إردم وأوكار» (Erdem & Ucar, 2013) بعنوان: «التصورات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة في التعليم الابتدائي فيما يتعلق بالمعلمين وتأثير المنظمة المتعلمة على الالتزام التنظيمي»: وهدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول مدي تنبؤ المنظمة المتعلمة بمستوى الالتزام التنظيمي داخل المدارس ، واشتملت عينة الدراسة على (٤٢٩) معلم من المدارس الابتدائية في مقاطعة وان التركية ٢٠١٠-٢٠١١ ، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي القائم على مقياسي التصورات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والالتزام التنظيمي ، واستمارة المعلومات الشخصية ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أبعاد الالتزام التنظيمي وأبعاد المنظمة المتعلمة من منظور المعلمين.

- دراسة «يانج وآخرين» (Young et al., 2012) بعنوان: «الرضا الوظيفي لدى المشرفين الذكور والإناث: تأثير الجوانب الوظيفية والمتغيرات البيئية باعتبارها مؤشرات محتملة»: وهدفت إلى تقييم الرضا الوظيفي لدى المشرفين الذكور والإناث في المدارس العامة المشاركة في الدراسة المسحية التي تم إجرائها بواسطة الجمعية الأمريكية للمسؤولين المدرسيين ، واشتملت عينتها على (١٦٣٧) مشرفًا من المدارس العامة المشاركة في الدراسة المسحية ، واستخدم فيها المنهج المسحي القائم على الاستبانة المسحية الإلكترونية ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها وجود مستويات متشابهة في الرضا الوظيفي لدى المشرفين المدرسيين الذكور والإناث حول المهام الوظيفية الخاصة بهم.

التعليق على الدراسات السابقة

عرض الباحث عددًا من الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا الموضوع ، وفيما يلي أوجه الشبه والاختلاف بينها والدراسة الحالية:

أولًا: أوجه الشبه بين الدراسة الحالي والدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في:

- الهدف ، وهو التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المنظمة التعليمية ، كدراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) ، والتعرف على الرضا الوظيفي عند المشرفين التربويين كدراسة «يانج وآخرين» (Young et al., 2012)
- استخدامها للمنهج الوصفي كدراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) ، ودراسة حبران والمحاسنة (٢٠١٧)
- الأداة ، وهي الاستبانة كدراسة العنزي ونصر (٢٠١٩)
- العينة ، وهي المشرفين التربويين كدراسة العنزي ونصر (٢٠١٩)

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في:

- المنهج ، كدراسة «أنذيكر» (Unzicker, 2012) ، التي اعتمدت المنهج المسحي.
- الأداة ، كدراسة «إردم وأوكار» (Erdem & Ucar, 2013) ، التي استعانت بالمقياس كأداة لها.
- العينة ، كدراسة أبو زيد (٢٠١٣) ، والتي اعتمدت المديرين كعينة للدراسة.

وقد تم رصد أوجه الاستفادة من تلك الدراسات كالآتي: في المراجع المستخدمة ، وعرض الإطار النظري وتدعيمه بنتائجها ، بناء مشكلة الدراسة ، واختيار منهجها وبناء أداتها ، وتفسير النتائج.

منهج الدراسة:

حيث تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي ويعرف المنهج الوصفي بأنه طريقة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أفراد بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة الحقائق القديمة وما لها من آثار والعلاقات المتصلة بها (سلاطينية والجيلاني ، ٢٠١٢ ، ص١٣٣).

أما الأسلوب الارتباطي فيهدف إلى الكشف عن وجود العلاقة بين متغيرات الدراسة من عدمها وتحديد نوعها(موجبة-سالبة) (العساف ، ٢٠٠٦ ، ص.٢٦١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين بإدارة الإشراف التربوي(بنات) ، ومكاتب التعليم(الشمال-بنات ، الوسط ، الشمال-بنين) ، بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢١٠) مشرفًا ومشرفة ، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة ويوضح الجدول(١) عدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي والذي بلغ (١٨٧) بواقع (٨٩,٠٤٪) من الاستبانات الموزعة.

جدول (١)

الاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل الإحصائي

الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل	النسبة المئوية للاستبانات الصالحة للتحليل
٢١٠	١٨٧	٨٩,٠٤٪

خصائص عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وتتمثل في المعلومات الديموغرافية (المؤهل العلمي-سنوات الخدمة-مكان العمل).

خصائص عينة الدراسة:

١. حسب المؤهل العلمي:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
بكالوريوس	١٣٦	٪٧٢,٧
ماجستير	٣٩	٪٢٠,٩
دكتوراه	١٢	٪٦,٤
الدرجة الكلية	١٨٧	٪١٠٠

يبين الجدول(٢) أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي كانت للبكالوريوس ، وأقل نسبة كانت للدكتوراه.

٢. حسب سنوات الخدمة:

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرارات	النسب المئوية
أقل من ٥ سنوات	٨٤	٪٤٤,٩
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٣	٪١٧,٦
١٠ سنوات فأكثر	٧٠	٪٣٧,٤
الدرجة الكلية	١٨٧	٪١٠٠

يوضح الجدول(٣) أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة هي (أقل من ٥ سنوات) ، وأقل نسبة كانت (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

٣. حسب مكان العمل:

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة حسب مكان العمل

مكان العمل	التكرارات	النسب المئوية
(إدارة الإشراف التربوي(بنات	٣٦	٪١٩,٣
(مكتب التعليم الشمال(بنات	٤٤	٪٢٣,٥
(مكتب التعليم الوسط(بنين	٥٨	٪٣١
(مكتب التعليم الشمال(بنين	٤٩	٪٢٣,٢
الدرجة الكلية	١٨٧	٪١٠٠

يوضح الجدول(٤) أن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مكان العمل كانت لـــ(مكتب التعليم الوسط-بنين) ، أما أقل نسبة فكانت لـــ(إدارة الإشراف التربوي بالرياض-بنات).

أدوات الدراسة وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها:

قام الباحث ببناء استبانة للتعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفين التربويين. حيث تم الاعتماد على دراسة بطاينة(٢٠١١) ، والنويري(٢٠١٦) التي أسفرت عن الأبعاد التالية: إيجاد فرص للتعلم المستمر ، وتشجيع الحوار والاستفسار ،وتشجيع التعلم والتعاون الجماعي ، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة ، وربط المؤسسة بالبيئة الخارجية ، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم ودراسة الغانم(٢٠٠٠) ، ودراسة أبو رحمة(٢٠١٣) والتي أسفرت عن الأبعاد التالية: ظروف العمل ، والدخل ، والعلاقة مع الرؤساء ، والعلاقة مع الزملاء.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا: صدق الأداة:

١. صدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه ، ووضوح صياغتها اللغوية ، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، واقتراح طرق لتحسينها وفق ما يرونه مناسبًا وتم اعتماد نسبة (٨٠٪) اتفاق للإبقاء على العبارة.

٢. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

أ. استبانة المنظمة المتعلمة:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وتراوحت بين (٠,٨٣٣★★-٠,٩٨٣★★) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لها بدرجة عالية.

- الصدق البنائي العام:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة ، وكانت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت بين (٠,٩٥٤★★-٠,٩٨٧★★) مما يدل على توفر درجة عالية من الصدق البنائي لأبعادها.

ثبات استبانة المنظمة المتعلمة:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومجموعها ، وتبين أن قيم معاملات الثبات لأبعادها جاءت عالية وتراوحت بين(٠,٩٩٢-٠,٩٩٤) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأبعداها بمعامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٩٩٣)؛ مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الوثوق بنتائجها.

ب. استبانة الرضا الوظيفي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه ، والتي تراوحت بين (٠,٧٧٣★★-٠,٩٨٥★★) وجاءت جميعهًا دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات أبعادها بدرجة عالية.

- **الصدق البنائي العام:**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لتلك الأبعاد ، وجاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وتراوحت بين (٠,٩٧٧★★-٠,٩٩٠★★) مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لأبعادها.

ثبات استبانة الرضا الوظيفي:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومجموعها ، وتبين أن قيم معاملات الثبات لها جاءت عالية وتراوحت بين (٠,٩٩٠-٠,٩٩٢) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأبعادها (٠,٩٩٢)؛ مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الوثوق بنتائجها.

الأساليب الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافه ، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية التالية:(التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، معامل ألفا كرونباخ ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار (Scheffe) ،معادلة المدى)؛ حيث تم تحديد الوزن النسبي (١-٢-٣-٤-٥) للدرجة (منخفضةجدًا-منخفضة-متوسطة-عالية-عالية جدًا) على الترتيب ، وتم تحديد درجة التحقق لكل محور بناء على ما يلي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد الفئات}} = ٥/١-٥ = ٠,٨$$

درجة الاستجابة	مدى الفئة	
	من	إلى
عالية جدًّا	٣,٢١	٥
عالية	٣,٤١	٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
منخفضة	١,٨١	٢,٦٠
منخفضة جدًّا	١	١,٨٠

عرض تحليل نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وللإجابة عنه تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة المنظمة المتعلمة ، والتي حددها الباحث في (٧) أبعاد رئيسة ، ثم ترتيبها تنازليًّا بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد استبانة المنظمة المتعلمة

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	إيجاد فرص للتعلم المستمر	٣,٦٠	٠,٨٨١	٤	عالية
٢	تشجيع الحوار والاستفسار	٣,٦٤	٠,٧٦٢	٣	عالية
٣	تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	٣,٦٨	٠,٦٩٣	٢	عالية
٤	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	٣,٨٣	٠,٧٢٥	١	عالية
٥	تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٣,٤٥	٠,٧٢٩	٧	عالية
٦	ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية	٣,٥٨	٠,٦٤٧	٥	عالية
٧	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	٣,٥٣	١,٠٣٨	٦	عالية
	المتوسط العام	٣,٦١	٠,٦٠٩	--	عالية

يوضح الجدول(٥) أن المتوسط العام لاستبانة المنظمة المتعلمة وقيمته (٦١,٣) جاء بدرجة استجابة (عالية) ، وحصلت جميع أبعادها على درجة استجابة عالية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة يرون بأن المؤسسات التي يعملون فيها تسعى بشكل كبير إلى تطوير مهارات منسوبيها ، بتوفير المناخ الملائم وكافة الوسائل اللازمة للتعلم المستمر ، وتشجيعهم على تبادل وجهات النظر والمعلومات ، كما أنها تسعى إلى توطيد علاقتها مع الكثير من المؤسسات بشكل عام ، وهناك اتفاق مع دراسة أبو زيد (٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن توافر أبعاد المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة استجابة (كبيرة) ، وكذلك مع دراسة نسرين الزهراني (٢٠١٨) والتي أشارت إلى توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى قائدات الدارس الثانوية بمدينة مكة جاء بدرجة كبيرة في (التعلم المستمر ، والحوار ، تعلم الفريق ، التمكين ، الرؤية المشتركة ، القيادة الاستراتيجية ، ربط المدرسة بالبيئة الخارجية) ، بينما هنالك اختلاف مع دراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) ، والتي أشارت إلى أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة جاءت (متوسطة).

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض؟

وللإجابة عنه تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة الرضا الوظيفي ، والتي حددها الباحث في (٤) أبعاد رئيسة ، ومن ثم ترتيبها تنازليًّا بحسب المتوسط الحسابي لكل منها ، كما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد استبانة الرضا الوظيفي

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	ظروف العمل	٣,٦٣	٠,٨٥٥	١	عالية
٢	الدخل	٣,٤٨	٠,٦٢١	٣	عالية
٣	العلاقة مع الرؤساء	٣,٦١	٠,٨١٨	٢	عالية
٤	العلاقة مع الزملاء	٣,٣٠	٠,٦٥٣	٤	متوسطة
المتوسط العامإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم		٣,٥٠	٠,٦١٥	--	عالية

يتبين من الجدول(٦) أن أبعاد الرضا الوظيفي جاءت بدرجة استجابة (عالية) ، وبمتوسط حسابي (٣,٥٠) ، وحصلت جميع أبعاده على درجة استجابة (عالية) ماعدا (العلاقة مع الزملاء) الذي حصل على درجة استجابة (متوسطة).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة يرون أن مؤسسات الإشراف التربوي التي يعملون فيها قد وفرت كافة سبل الراحة المادية لمنسوبيها (الإضاءة ، التهوية ، المقاعد ، المرافق ،...) ، وسبل الراحة المعنوية من مناخ إداري يتسم بالنزاهة والشفافية ، بالإضافة إلى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية الجيدة في محيط العمل ، الأمر الذي يحفزهم لبذل المزيد من الجهود لتطوير أدائها والاستمرار في العمل بها.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أبوزيد (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لأبعاد الرضا الوظيفي جاءت (كبيرة). وتتفق مع دراسة شادية العتيبي (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في أقسام إدارة التعليم بمحافظة عفيف جاء بدرجة عالية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات الدراسة(المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يلي:

أ. النتائج وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كما يلي:

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
إيجاد فرص للتعلم المستمر	(أ)	٠,٨٢٥	٢	٠,٤١٣	٥٢٩,٠	٥٩٠,٠
	(ب)	١٤٣,٥٩٢	١٨٤	٠,٧٨٠		
	(ج)	١٤٤,٤١٧	١٨٦	–		
تشجيع الحوار والاستفسار	(أ)	١,٥٥٠	٢	٠,٧٧٥	١,٣٣٩	٠,٢٦٥
	(ب)	١٠٦,٥٣٠	١٨٤	٠,٥٧٩		
	(ج)	١٠٨,٠٨٠	١٨٦	–		
تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	(أ)	٠,٠٨٠	٢	١,٠٤٠	٠,١٩٠	٠,١١٥
	(ب)	٨٧,٣٦١	١٨٤	٠,٤٧٥		
	(ج)	٨٩,٤٤١	١٨٦	–		
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	(أ)	١,٣٠٣	٢	٠,٦٥١	١,٢٤١	٠,٢٩٢
	(ب)	٩٦,٥٨١	١٨٤	٠,٥٢٥		
	(ج)	٩٧,٨٨٤	١٨٦	–		
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	(أ)	٦,٨٧٦	٢	٣,٤٣٨	٠,٨٨٤	٠,٠٠١
	(ب)	٩١,٨٨٩	١٨٤	٠,٤٩٩		
	(ج)	٩٨,٧٦٥	١٨٦	–		
ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية	(أ)	٠,٤٤٨	٢	٠,٢٢٤	٠,٥٣٣	٠,٤٨٨
	(ب)	٧٧,٢٩٥	١٨٤	٠,٤٢٠		
	(ج)	٧٧,٧٤٣	١٨٦	–		
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	(أ)	٢,١٨٧	٢	١,٠٩٣	١,٠١٦	٠,٣٦٤
	(ب)	١٩٨,٠٧٠	١٨٤	١,٠٧٦		
	(ج)	٢٠٠,٢٥٦	١٨٦	–		

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المتوسط العام	(أ)	١,٠٢٢	٢	٠,٥١١	١,٣٨٢	٠,٢٥٤
	(ب)	٦٨,٠١٧	١٨٤	٠,٣٧٠		
	(ج)	٦٧,٠٣٩	١٨٦	-		
(أ)=بين المجموعات، (ب)=داخل المجموعات، (ج)=المجموع						

يوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل بين متوسط درجة توافر الأبعاد (إيجاد فرص للتعلم المستمر ، تشجيع الحوار والاستفسار ، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي ، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية ، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) وكذلك المتوسط العام.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة توافر البعد (تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة) ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما يلي:

جدول (٨)

اختبار شيفيه لحساب اتجاهات الفروق في بعد تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة وفقًا لمتغير المؤهل

الأبعاد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل		
				بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	بكالوريوس	١٣٦	٣,٥٠	-	-٠,٠٢٣-	٠,٧٧٧*
	ماجستير	٣٩	٣,٥٢	٠,٠٢٣	*	٠,٧٩٩*
	دكتوراه	١٢	٢,٧٢	-٠,٧٧٧-*	-٠,٧٩٩-*	-

يوضح الجدول(٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول درجة توافر البعد (تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة) لصالح حاملي الماجستير.

ويمكن عزو ذلك إلى أن حاملي مؤهل الماجستير يكونون أكثر وعيًا بالنظم الإدارية والقيادية في المؤسسات التعليمية خاصة النواحي التنظيمية ، وذلك بحكم دراستهم للعديد من المواد المختلفة حول النواحي الأكاديمية والتربوية بالإضافة إلى ثقافتهم واطلاعهم ، كما أنهم يطمحون إلى المزيد من التمكين لتحقيق الرؤية الجماعية بسبب تقدمهم في التعليم.

وتختلف النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج دراسة العنزي ونصر (٢٠١٩) ، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى للمؤهل العلمي.

أ. الفروق الإحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة كما يلي:

جدول (٩)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
إيجاد فرص للتعلم المستمر	(أ)	٤,٠٠٦	٢	٢,٠٠٣	٢,٦٢٥	٠,٠٧٥
	(ب)	١٤٠,٤١١	١٨٤	٠,٧٦٣		
	(ج)	١٤٤,٤١٧	١٨٦	--		
تشجيع الحوار والاستفسار	(أ)	٧,١٣٦	٢	٣,٥٦٨	٦,٥٠٤	٠,٠٠٢
	(ب)	١٠٠,٩٤٤	١٨٤	٠,٥٤٩		
	(ج)	١٠٨,٠٨٠	١٨٦	--		
تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	(أ)	٦,١٤٣	٢	٣,٠٧٢	٦,٧٨٥	٠,٠٠١
	(ب)	٨٣,٢٩٧	١٨٤	٠,٤٥٣		
	(ج)	٨٩,٤٤١	١٨٦	--		
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	(أ)	١,١٦٧	٢	٠,٥٨٤	١,١١٠	٠,٣٣٢
	(ب)	٩٦,٧١٧	١٨٤	٠,٥٢٦		
	(ج)	٩٧,٨٨٤	١٨٦	--		
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	(أ)	٥,٨٩٨	٢	٢,٩٤٩	٠,٨٤٣	٠,٠٠٣
	(ب)	٩٢,٨٦٧	١٨٤	٠,٥٠٥		
	(ج)	٩٧,٧٦٥	١٨٦	--		
ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية	(أ)	١,٢٢٤	٢	٠,٦١٢	١,٤٧١	٠,٢٣٢
	(ب)	٧٦,٥١٩	١٨٤	٠,٤١٦		
	(ج)	٧٧,٧٤٣	١٨٦	--		

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	(أ)	١١,٣٦٩	٢	٥,٦٨٥	٥,٥٣٧	٠,٠٠٥
	(ب)	١٨٨,٨٨٧	١٨٤	١,٠٢٧		
	(ج)	٢٠٠,٢٥٦	١٨٦	--		
المتوسط العام	(أ)	٣,٤٧٦	٢	١,٧٣٨	٤,٨٧٨	٠,٠٠٩
	(ب)	٦٥,٥٦٢	١٨٤	٠,٣٥٦		
	(ج)	٦٩,٠٣٩	١٨٦	--		
(أ)=بين المجموعات، (ب)=داخل المجموعات، (ج)=المجموع						

يوضح الجدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول درجة توافر الأبعاد (إيجاد فرص للتعلم المستمر ، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم ، ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية).

ويمكن تفسير ذلك بأن الأبعاد السابقة لا تتأثر بشكل كبير بسنوات الخدمة ، فتتعامل المؤسسة على حد سواء مع أصحاب الخبرات وغيرهم في تطوير مهاراتهم والاستماع لآرائهم.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول درجة توافر الأبعاد (تشجيع الحوار والاستفسار ، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي ، تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة ، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) وكذلك المتوسط العام ، وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه كما يلي:

جدول (١٠)

اختبار شيفيه لسنوات الخدمة

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	سنوات الخدمة		
				أقل من٥سنوات	من٥إلى أقل من١٠سنوات	١٠سنوات فأكثر
تشجيع الحوار والاستفسار	(أ)	٨٤	٣,٧٩		٠,٥٤٨*	٠,١٣٣
	(ب)	٣٣	٣,٢٤	-٠,٥٤٨*		-٠,٤١٥*
	(ج)	٧٠	٣,٦٦	-٠,١٣٣	٠,٤١٥*	
تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	(أ)	٨٤	٣,٨٣		٠,٥٠٩*	٠,١٤٢
	(ب)	٣٣	٣,٣٢	-٠,٥٠٩*		-٠,٣٦٨*
	(ج)	٧٠	٣,٦٩	-٠,١٤٢	٠,٣٦٨*	

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	سنوات الخدمة		
				أقل من٥سنوات	من٥إلى أقل من١٠سنوات	١٠سنوات فأكثر
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	(أ)	٨٤	٣,٣٦		٠,١٢٣	-٠,٣٢١-*
	(ب)	٣٣	٣,٢٣	-٠,١٢٣-		-٠,٤٤٤-*
	(ج)	٧٠	٣,٦٨	٠,٣٢١*	٠,٤٤٤*	
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	(أ)	٨٤	٣,٥٤		٠,٤٩٣	-٠,٢١٩-
	(ب)	٣٣	٣,٠٤	-٠,٤٩٣-		-٠,٧١٢-*
	(ج)	٧٠	٣,٧٥	٠,٢١٩	٠,٧١٢*	
المتوسط العام	(أ)	٨٤	٣,٦٧		٠,٣٥٤*	-٠,٠٠٨-
	(ب)	٣٣	٣,٣٢	-٠,٣٥٤-*		-٠,٣٦٢-*
	(ج)	٧٠	٣,٦٨	٠,٠٠٨	٠,٣٦٢*	
(أ): أقل من ٥سنوات، (ب): من ٥إلى أقل من ١٠سنوات، (ج): ١٠سنوات فأكثر						

يوضح الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول درجة توافر البعدين (تشجيع الحوار والاستفسار ، تشجيع التعلم والتعاون الجماعي) ، لصالح المشرفين التربويين الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول درجة توافر البعدين (تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة ، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) ، وكذلك المتوسط العام ، لصالح المشرفين التربويين الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر.

ويمكن عزو ذلك إلى أنه كلما زاد المشرفون في الخدمة كلما ارتفع إدراكهم للأدوار الإيجابية التي تقوم بها القيادات الإدارية لتطوير العمل ، وسعيها لصقل خبراتهم.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي-سنوات الخدمة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، واختبار (Scheffe) للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغيرات الدراسة كما يلي:

أ. الفروق الإحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كالآتي:

جدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ظروف العمل	(أ)	٢,٨٥١	٢	١,٤٢٦	١,٩٧٢	٠,١٤٢
	(ب)	١٢٣,٠٢٢	١٨٤	٠,٧٢٣		
	(ج)	١٣٥,٨٧٣	١٨٦	–		
الدخل	(أ)	٠,١٣٥	٢	٠,٠٦٨	٠,١٧٤	٠,٨٤٠
	(ب)	٧١,٥٦٢	١٨٤	٠,٣٨٩		
	(ج)	٧١,٦٩٧	١٨٦	–		
العلاقة مع الرؤساء	(أ)	١,٧٣٧	٢	٠,٨٦٩	١,٣٠١	٠,٢٧٥
	(ب)	١٢٢,٨١٥	١٨٤	٠,٦٦٧		
	(ج)	١٢٤,٥٥٢	١٨٦	–		
العلاقة مع الزملاء	(أ)	٢,٠٣٨	٢	١,٠١٩	٢,٤٢٤	٠,٠٩١
	(ب)	٧٧,٣٣٧	١٨٤	٠,٤٢٠		
	(ج)	٧٩,٣٧٦	١٨٦	–		
المتوسط العام	(أ)	١,٣٩٨	٢	٠,٦٩٩	١,٨٦٥	٠,١٥٨
	(ب)	٦٨,٩٨٤	١٨٤	٠,٣٧٥		
	(ج)	٧٠,٣٨٢	١٨٦	–		
(أ)=بين المجموعات، (ب)=داخل المجموعات، (ج)=المجموع						

يوضح الجدول(١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الأبعاد (ظروف العمل ، الدخل ، العلاقة مع الرؤساء ، العلاقة مع الزملاء) وكذلك المتوسط العام.

ويمكن عزو ذلك إلى أن الرضا الوظيفي يعتمد بدرجة كبيرة على عوامل نفسية واجتماعية نتيجة لتعامل الفرد مع الزملاء والرؤساء ومدى رضاه عن ذلك ، لذا فإن المشرفين التربويين على اختلاف مؤهلاتهم يمكنهم إدراك الرضا الوظيفي على نحو متقارب.

ب. الفروق الإحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير سنوات الخدمة وذلك كالآتي:

جدول (١٢)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ظروف العمل	(أ)	١٠,٣٤٢	٢	٥,١٧١	٧,٥٧٩	٠,٠٠١
	(ب)	١٢٥,٥٣١	١٨٤	٠,٦٨٢		
	(ج)	١٣٥,٨٧٣	١٨٦	–		
الدخل	(أ)	١,٦٧٩	٢	٠,٨٤٠	٢,٢٠٦	٠,١١٣
	(ب)	٧٠,٠١٨	١٨٤	٠,٣٨١		
	(ج)	٧١,٦٩٧	١٨٦	–		
العلاقة مع الرؤساء	(أ)	٧,٦٠٤	٢	٣,٨٠٢	٥,٩٨٢	٠,٠٠٣
	(ب)	١١٦,٩٤٨	١٨٤	٠,٦٣٦		
	(ج)	١٢٤,٥٥٢	١٨٦	–		
العلاقة مع الزملاء	(أ)	١٠,٤٨٧	٢	٥,٢٤٣	١٤,٠٠٥	٠,٠٠٠
	(ب)	٦٨,٨٨٩	١٨٤	٠,٣٧٤		
	(ج)	٧٩,٣٧٦	١٨٦	–		
المتوسط العام	(أ)	٤,٧١٦	٢	٢,٣٥٨	٦,٦٠٨	٠,٠٠٢
	(ب)	٦٥,٦٦٦	١٨٤	٠,٣٥٧		
	(ج)	٧٠,٣٨٢	١٨٦	–		
(أ)=بين المجموعات، (ب)=داخل المجموعات، (ج)=المجموع						

يوضح الجدول(١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول مستوى بعد (الدخل).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول مستوى الرضا الوظيفي في الأبعاد (ظروف العمل ، العلاقة مع الرؤساء ، العلاقة مع الزملاء) وكذلك المتوسط العام ، وللتعرف على اتجاه الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه كما يلي:

جدول (١٣)

اختبار شيفيه لسنوات الخدمة

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	سنوات الخدمة		
				أقل من٥سنوات	من٥إلى أقل من١٠سنوات	١٠سنوات فأكثر
ظروف العمل	(أ)	٨٤	٣,٥٣		٠,٢٤٨	-٠,٣٨٠-*
	(ب)	٣٣	٣,٢٩	-٠,٢٤٨-		-٠,٦٢٩-*
	(ج)	٧٠	٣,٩١	٠,٣٨٠*	٠,٦٢٩*	
العلاقة مع الرؤساء	(أ)	٨٤	٣,٧٢		٠,٥٤٢*	٠,٠٣١
	(ب)	٣٣	٣,١٨	-٠,٥٤٢-*		-٠,٥١١-*
	(ج)	٧٠	٣,٦٩	-٠,٠٣١-	٠,٥١١*	
العلاقة مع الزملاء	(أ)	٨٤	٣,١٢	٠,٠١١	-٠,٤٨٦-*	
	(ب)	٣٣	٣,١١	-٠,٠١١-		-٠,٤٩٨-*
	(ج)	٧٠	٣,٦٠		٠,٤٨٦*	٠,٤٩٨*
المتوسط العام	(أ)	٨٤	٣,٤٥	٠,١٨٥	-٠,٢٤٧-*	
	(ب)	٣٣	٣,٢٦	-٠,١٨٥-		-٠,٤٣١-*
	(ج)	٧٠	٣,٦٩	٠,٢٤٧*	٠,٤٣١*	
(أ): أقل من ٥سنوات، (ب): من ٥إلى أقل من ١٠سنوات، (ج): ١٠سنوات فأكثر						

يتبين من الجدول(١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول مستوى الأبعاد (ظروف العمل ، العلاقة مع الرؤساء ، العلاقة مع الزملاء) ، بالإضافة إلى المتوسط العام ، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح المشرفين التربويين الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخدمة حول مستوى بعد (العلاقة مع الرؤساء) ، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح المشرفين التربويين الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

وقد يعزى هذا إلى أن أصحاب الخبرات الأعلى قد اكتسبوا العديد من الخبرات الوظيفية والشخصية التي مكنتهم من تكوين علاقة إيجابية مع العاملين بشكل أفضل من حديثي الخدمة.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين؟

وللإجابة عليه تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين كالآتي:

جدول (١٤)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة والرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين

أبعاد المنظمة المتعلمة	أبعاد الرضا الوظيفي									
	ظروف العمل		الدخل		العلاقة مع الرؤساء		العلاقة مع الزملاء		المتوسط العام	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
إيجاد فرص للتعلم المستمر	٠,٤٤٥**	٠,٠٠	٠,٢٤٨**	٠,٠٠	٠,٩٣٦**	٠,٠٠	٠,٢٩٢**	٠,٠٠	٠,٥٣٢**	٠,٠٠
تشجيع الحوار والاستفسار	٠,٦٣٧**	٠,٠٠	٠,١٩٧**	٠,٠٠	٠,٨٢٥**	٠,٠٠	٠,٥٠١**	٠,٠٠	٠,٧١٧**	٠,٠٠
تشجيع التعلم والتعاون الجماعي	٠,٦٧٩**	٠,٠٠	٠,٢٦٣**	٠,٠٠	٠,٨٥١**	٠,٠٠	٠,٥٣٤**	٠,٠٠	٠,٧٦٤**	٠,٠٠
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم	٠,٣٦١**	٠,٠٠	٠,٤٥٣**	٠,٠٠	٠,٤٣٦**	٠,٠٠	٠,٢٠١**	٠,٠٠	٠,٤٤٠**	٠,٠٠
تمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة	٠,٤٦٤**	٠,٠٠	٠,٣٤٨**	٠,٠٠	٠,٤٥٨**	٠,٠٠	٠,٥٥٤**	٠,٠٠	٠,٥٦١**	٠,٠٠
ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية	٠,٦٥٤**	٠,٠٠	٠,٣٤٤**	٠,٠٠	٠,٧٧٣**	٠,٠٠	٠,٦٠٥**	٠,٠٠	٠,٧٦١**	٠,٠٠
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٠,٨١٠**	٠,٠٠	٠,١٩٤**	٠,٠٠	٠,٨٩٥**	٠,٠٠	٠,٦٩٢**	٠,٠٠	٠,٨٥٥**	٠,٠٠
المتوسط العام	٠,٧٤٢**	٠,٠٠	٠,٣٦٤**	٠,٠٠	٠,٨٩٧**	٠,٠٠	٠,٦١٦**	٠,٠٠	٠,٨٤٧**	٠,٠٠

يتبين من الجدول(١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المتوسط العام لاستبانة المنظمة المتعلمة والمتوسط العام لاستبانة الرضا الوظيفي؛ وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٧★★). وجاء أقل الأبعاد ارتباطًا من أبعاد المنظمة المتعلمة (تشجيع الحوار والاستفسار) مع (الدخل) حيث بلغ عامل الارتباط (٠,١٩٧★★)

ويمكن عزو ذلك إلى أنه كلما كانت المؤسسة تعمل على تمكين العاملين وإكسابهم المهارات الشخصية والوظيفية الملائمة وإشراكهم في صنع القرار كلما أدى ذلك إلى زيادة رضاهم عنها ورغبتهم في تطوير أدائهم ، والتعاون مع زملائهم ورؤسائهم بشكل فعال لتطوير أدائها.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة أبو زيد (٢٠١٣) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ودرجة الرضا الوظيفي، ودراسة «إردموأوكار» (Erdem & Ucar, 2013).

ويمكن تشجيع حصول ارتباط بعد تشجيع الحوار والاستفسار مع بعد الدخل حيث بلغ عامل الارتباط (٠,١٩٧★★) بأقل معامل ارتباط إلى أن الدخل يرتبط أكثر باللوائح والقوانين منه إلى الخضوع للمناقشة والاستفسار.

توصيات الدراسة:

- استقطاب الكوادر الإدارية المدربة لتدريب المشرفين التربويين على استخدام الأساليب التكنولوجية المتطورة لتعزيز النجاح المؤسسي.
- تخصيص ميزانية خاصة بتطوير مؤسسات الإشراف التربوي وفقًا للمنظمات المتعلمة لمواكبة التغيرات الحالية.
- وضع آلية لإشراك المشرفين التربويين في اتخاذ القرارات ومشاركتهم في تطوير مؤسسات الإشراف التربوي.
- وضع آلية للاستفادة من الخبرات العالمية في مجال تطبيق المنظمات المتعلمة في إدارات الإشراف التربوي.
- زيادة التحفيز المادي والمعنوي للمشرفين التربويين بالرياض.
- ربط الترقيات والحوافز بتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في مكاتب وإدارات الإشراف التربوي بالرياض

مقترحات الدراسة

- عمل دراسات مستقبلية عن:
- الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين وعلاقته بمستوى الطموح.
- أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المشرفين التربويين.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو رحمة ، محمد حسن.(٢٠١٢). *ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

أبو زيد ، محمد إبراهيم خليل.(٢٠١٣). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقتهم برضاهم الوظيفي.* (رسالة ماجستير غير جامعية) ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

بطانية ، أسامة توفيق.(٢٠١١). *أبعاد المنظمة المتعلمة وأثرها على تقاسم المعرفة: حالة دراسية في دائرة الجمارك الأردنية* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الأردن.

بلعور ، سليمان.(٢٠١١). نماذج واستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة. مجلة دفاتر اقتصادية ، ٥(٨) ، ١٧٥-١٨٧.

البنا ، سليمان حسين.(٢٠١٢). *درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيلها.* (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية-غزة ، فلسطين.

البوشي ، محمد بن سعود بن علي.(٢٠١٧). مشكلات الإشراف التربوي بمحافظة العلا من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس. *عالم التربية* ،٢ (٦٠) ، ١٠٠-١٣٠.

الجنابي ، صاحب عبد مرزوك.(٢٠١٩). *استراتيجيات القيادة والإشراف*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

حويحي ، مروان أحمد.(٢٠٠٨). أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل: حالة دراسية على اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة. (رسالة ماجستير) ، الجامعة الإسلامية بغزة

الخفاف ، إيمان عباس.(٢٠١٣). الذكاء الانفعالي: تعلم يكف تفكر انفعاليًا. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

رمضان ، عصام.(٢٠١٤). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* ، ٢٨ (١٠) ، ٢٣٧٣-٢٤١٠.

الرواشدة ، إياد طه.(٢٠١٨). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في فاعلية الاتصال الإداري من وجهة نظر المديرين في الوزارات الأردنية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، ٢٤(١) ، ٢٠٧-٢٣٨.

الزهراني ، نسرين علي عبد الله.(٢٠١٨). درجة توافر خصائص المنظمة المتعلمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة مكة من وجهة نظرهم. *عالم التربية ، ٤* (٦١) ، ١٤-٥٠.

سلاطنية ، بقاسم؛ الجيلاني ، حسان.(٢٠١٢). *المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

السهلي ، أسيل بنت محمد بن عبد الله.(٢٠١٧). *دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض (استراتيجية مقترحة)*. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.

الشيباوي ، حامد كاظم متعب؛ الكعبي ، سالم حيدر رسن.(٢٠١٩). تأثير سلوكيات القيادة التحويلية في بناء المنظمة المتعلمة: دراسة

العتيبي ، شادية بنت نجيب.(٢٠١٩). القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام إدارة التعليم بمحافظة عفيف وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفين التربويين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٣* (١) ، ١-٢٣.

العطار ، دعاء محمود محمد.(٢٠٢٠). أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في تحقيق ميزة تنافسية: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، (٣٦) ، ١١-٥١.

عمر ، عصام عبد اللطيف.(٢٠١٥). الرضا الوظيفي ومهارات إدارة ضغوط العمل. القاهرة: يو لينك للنشر والتدريب.

العنزي ، عبد الله بن الحميدي؛ نصر ، محمد يوسف مرسي.(٢٠١٩). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية ، ٣٥* (٧) ، ٣١٢- ٣٣٨.

الغانم ، أمل محمود.(٢٠٠٠). *مستويات رضا المشرفين التربويين في محافظة أربد عن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الأردن

الفايز ، خلود عبد الرحمن.(٢٠١٧). دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة المعرفة التربوية* ، ٥ (١٠) ، ٥٦-١٦٣.

فنص ، سهيرة إدريس.(٢٠١٣). الرضا الوظيفي: المفهوم-المصادر-طرق القياس. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية ، ٤(ملحق) ، ٣٧٩-٣٩٩.

الكبيسي ، عبد الواحد حميد. (٢٠١٠). التفكير المنظومي (توظيفه في التعلم والتعليم ، استنباطه من القرآن الكريم. الأردن: مؤسسة ديبونو للنشر والتوزيع.

الكساسبة ، محمد مفضي؛ الفاعوري ، عبير حمود.(٢٠١٠). قضايا معاصرة في الإدارة: بناء قدرات حاسمة لنجاح الأعمال. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد ، مصطفى.(٢٠١٨). *الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء*. الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

المحمدي ، سعد علي ريحان.(٢٠١٩). *إدارة الموارد البشرية -رؤية استراتيجية ومنهجية متكاملة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

النويري ، عبير ماجد.(٢٠١٦). *درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

المراجع الأجنبية: References

Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (Eds.). (2013). *Job satisfaction around the academic world*. Springer Science & Business Media, Dordrecht.

Collins, B. J. (2016). *A high school as a learning organization: The role of the school leadership team in fostering organizational learning*. Doctoral dissertation, George Washington University, USA.

Erdem, M., & Ucar, I. H. (2013). Learning Organization Perceptions in

Elementary Education in Terms of Teachers and the Effect of Learning Organization on Organizational Commitment. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1527-1534.

Giaquinto, A. C. (2010). *Longevity In The Superintendency: A Case Study Of New Jersey District Factor Group Cd Superintendents.* Unpublished PhD, Seton Hall University, USA.

Hee, O. C., Yan, L. H., Rizal, A. M., Kowang, T. O., & Fei, G. C. (2018). Factors Influencing Employee Job Satisfaction: A Conceptual Analysis. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(6), 331-340.

Kumar, S. S. (2016). Job Satisfaction-An Overview. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences (IJRESS), 6*(12), 200-206.

Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A., Ashish, K. C., & Målqvist, M. (2015). Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health research policy and systems, 13*(1), 1-8.

Özpehlivan, M., & Acar, A. Z. (2015). Assessment of a multidimensional job satisfaction instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 210*(2015), 283-290.

Panagiotopoulos, G., Zogopoulos, C., & Karanikola, Z. (2018). The learning organization according to senge: Recording and validation of the park research tool in primary education schools in the prefecture of ilia. *Clobal Journal of Human Resource Management, 6*(5), 1-19.

Treslan, D. L. (2013, May 28). *Educational Supervision in a "Transformed" School Organization.* Retrieved from https://bit.ly/36D5Xuy.

Young, I. P., Kowalski, T. J., McCord, R. S., & Petersen, G. J. (2012). Job satisfaction of female and male superintendents: The influence of job facets and contextual variables as potential predictors. *AASA Journal of Scholarship and Practice, 8*(4), 14-27.

Ali, Ali. (2023). Difficulties of implementing lesson study of elementary stage mathematics teachers and its development suggestions, *Journal of Educational Science 9* (3), 531 - 560

Difficulties of implementing lesson study of elementary stage mathematics teachers and its development suggestions

Dr. Ali bin Taher bin Othman Ali
Researcher in Mathematics Education
King Saud University
alitaher@ksu.edu.sa

Abstract:

The research aimed to discover difficulties facing the implementation of lesson study for elementary stage mathematics teachers, and to present some suggestions that help in developing its implement. To achieve that, the qualitative approach used the case study method. Data were collected by monitoring teachers 'conversations during the sessions of the lesson study program, and through interviews with members of the participating team after the end of the program. The data were collected, organized, analyzed and coded, and the main topics and sub-categories were extracted and then the results were discussed and interpreted. The results found that there are difficulties facing the implementation of lesson study, the most important things were: "the large burden of the teacher", "the lack of sufficient powers for the teacher", "the there is no action plan for the school to do lesson study", "the teachers motivation weakness and desire for development", and "the inadequacy of the Saudi school environment for the lesson study". The participating teachers also suggested a number of suggestions to development the implementation of the lesson study, the most important suggestions were: "Granting more powers to schools to implement lesson study", "developing action plans for lesson study in schools", "developing courses to fit the method of lesson study", "working to increase teachers' motivation,

and their desire to participate in lesson study", and "the development of the environment of the Saudi school in general, to better implement the study of the lesson". Some recommendations were discussed.

Keywords: implementation difficulties, development suggestions, lesson study, mathematics teachers, elementary stage.

علي، علي، المخلافي، سلطان. (٢٠٢٣). صعوبات تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومقترحات تطويره . *مجلة العلوم التربوية* ، ٩ (٣)، ٥٣١ - ٥٦٠

صعوبات تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومقترحات تطويره

د. علي بن طاهر بن عثمان علي[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، وتقديم بعض المقترحات التي تساعد على تطوير تطبيقه. ولتحقيق ذلك ، اُستخدم المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة ، وجُمعت البيانات عن طريق رصد حوارات المعلمين في أثناء جلسات برنامج بحث الدرس ، وعن طريق إجراء المقابلات مع أعضاء الفريق المشارك بعد نهاية البرنامج. نُظِّمَت البيانات ، وحُلِّلَت ، ورُمِّزَت ، واستُخرِجَت الموضوعات الرئيسة والفئات الفرعية ، ومن ثم نُوقِشت النتائج وفُسِّرَت بصورة شاملة. توصلت النتائج إلى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، أهمها: "كثرة أعباء المعلم" ، و"عدم وجود صلاحيات كافية للمعلم" ، و"عدم وجود خطة إجرائية للمدرسة لبحث الدروس" ، و"ضعف دافعية المعلم ورغبته في التطوير" ، و"ضعف ملائمة بيئة المدرسة السعودية لتجربة بحث الدرس". كما اقترح المعلمون المشاركون عددًا من الاقتراحات لتطوير تطبيق بحث الدرس ، أهمها: "منح صلاحيات أوسع للمدارس؛ لتطبيق بحث الدرس" ، و"وضع خطط إجرائية لبحث الدروس في المدارس" ، و"تطوير المقررات؛ لتتناسب مع طريقة بحث الدرس" ، و"العمل على زيادة دافعية المعلمين ورغبتهم للمشاركة في بحث الدروس" ، و"تطوير بيئة المدرسة السعودية بشكلٍ عام؛ لتطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل". وفي ضوء نتائج البحث قُدِّمَت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التطبيق ، مقترحات التطوير ، بحث الدرس ، معلمو الرياضيات ، المرحلة الابتدائية.

(١) باحث في تعليم الرياضيات – مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود، alitaher@ksu.edu.sa

مقدمة البحث:

يعد التوجّه الياباني المسمّى ببحث الدرس (Lesson Study) أحد الأساليب الأكثر استخدامًا لتحسين الممارسات التدريسية للمعلمين وتحقيق التطوير المهني لهم من خلال المدرسة ، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بهذا التوجّه في العديد من دول العالم حتى أضحت طريقةً فاعلةً للتطوير المهني للمعلمين.

ويمكن النظر إلى بحث الدرس كأحد التوجُّهات التي تقوم على تشارك المعلمين في دراسة وتحليل وتطوير عملهم اليومي ، واختلاطهم بزملائهم من المعلمين والموجهين في التخصص نفسه (ريحان ، ٢٠٠٥). ووفقًا لها التوجه يعمل المعلمون على تطوير أفكارهم وقدراتهم ومهاراتهم ، وذلك من أجل حل المشكلات التي تواجههم خلال التدريس في سياق الفصول الدراسية وظروفها وخصائصها على شكل مجتمعات تعلم يتعلم بعضهم من بعض (الشمري ، ٢٠١٤). وبهذا يمكن القول إن بحث الدرس هو ممارسة تطوير مهني يتشارك فيه المعلمون على شكل فرق تعلم داخل المدرسة وأحيانًا خارجها من أجل تحسين خطة الدرس ، وتنفيذها ، وملاحظة انعكاس تلك الخطة على تعلم الطلاب ، والخروج بتقارير يمكن تبادلها مع غيرهم من المعلمين (Curio , Japanese lesson study , 2002).

وبحث الدرس بدأ استخدامه في اليابان منذ أكثر من ٥٠ عامًا ، عندما قررت اليابان تحسين الممارسات التعليمية عن طريق التحسن التدريجي ، متأثرة بأفكار العالم الأمريكي جون ديوي (John Dewey) ، وشاعت بعد ذلك على نطاق واسع في اليابان باعتبارها أهم برامج التنمية المهنية للمعلمين (الشمري ، ٢٠١٤). كما زاد الاهتمام في بحث الدرس الياباني من قبل كثير من المربين في الغرب حتى أضحت طريقةً فاعلةً للتطوير المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بلدان العالم ، وأصبح لهذه الطريقة جمعياتها المتخصصة ومؤتمراتها الدورية في كثيرٍ من بلدان العالم (Doig & Groves , 2011).

وتتلخّص الخطوات الإجرائية لبحث الدرس في تكوين فريق من المعلمين ما بين ٣-٦ في نطاق المادة الواحدة ، بحيث تعقد اجتماعات دورية بين أفراد المجموعة ، ويقوم المعلمون بصورة تعاونية بالتخطيط لأحد الدروس والذي يشكل لهم ولطلابهم مشكلة أثناء دراسته وتدريسه ، ثم يضطلع أحد المعلمين بشرح الدرس داخل الصف في حضور أفراد المجموعة؛ وذلك لملاحظة ما يدور خلال هذا الموقف التدريسي ، وبعد انتهاء الحصة يعقد أفراد المجموعة اجتماعًا لمناقشة ما دار خلالها وذلك للبحث عن أساليب لتجويد أداء المعلم في الدرس ، ثم يقوم المعلم مرة أخرى – أو معلم آخر من

المجموعة نفسها – بشرح الدرس ذاته في فصل آخر ، ثم يتقابل أفراد المجموعة مرة أخرى لمناقشة الدرس ، ثم تقوم المجموعة بإعداد تقرير مفصّل يوضح درجة الاستفادة من دورة بحث الدرس (عبدالباسط ، ٢٠١١؛ مرواد ، ٢٠١٤). ويتطلب بحث الدرس اتباع المنهجية المهنية والالتزام والثقة بين المعلمين لتبادل الأفكار والآراء والملحوظات فيما بينهم ، كما يتطلب من المعلمين قضاء وقت للمشاركة بشكلٍ كاملٍ في كل خطوة من خطوات دورة بحث الدرس (Rock & Wilson , 2005).

وفيما يتعلق بالرياضيات ، يعد بحث الدرس أحد مداخل التطوير المهني المتمركز على التشاركية بين معلمي الرياضيات داخل المدرسة والمنطلقة من توظيف البحوث الإجرائية حول موضوعات الرياضيات لاستنتاج ممارسات تدريسية يمكن توظيفها ميدانيًّا (Hurd and Muss , 2005).كما يهدف بحث الدرس إلى حث معلمي الرياضيات إلى أن يتعاونوا فيما بينهم في تدريسهم بدءًا من تخطيط الدروس ، ويمتد التعاون فيما بينهم أثناء تنفيذ الدرس؛ حيث يتعاون الزملاء لملاحظة مدى تفاعل المتعلمين مع المعلم ، وبعد انتهاء الدرس يتناقشون في الملاحظات التي لاحظوها أثناء الدرس (Yoshida , 2008). وبناءً على ذلك يعد بحث الدرس أحد المداخل المهمة للتطوير المهني للمعلمين التي تسعى إلى إكسابهم عادات واتجاهات إيجابية تنعكس على تحسين التدريس والتعلم (الشمري ، ٢٠١٤).

وتُشير الدراسات البحثية في مجال التطوير المهني للمعلمين إلى فاعلية بحث الدرس في تحسين تدريس المعلمين ، مما يسهم بفاعلية في تحسين تعلم الطلاب ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهم. ومن بين تلك الدراسات دراسة برادشو وهازل (Bradshaw & Hazell , 2017) في المملكة المتحدة ، ودراسة ودجاجا وفالي وجروفس ودويغ (Widjaja , Vale , Groves & Doig) , ٢٠١٧ في أستراليا ، ودراسة شوفلر (Shouffler , 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ودراسة بيتون (Bütün , 2019) في تركيا ، ودراسة ثينويانجثونج وإيدي وإينبراسيثا (Thinwiangthong , Eddy & Inprasitha , 2020) في تايلاند ، ودراسة دراسة جيانج وتشوي ولي (Jiang , Choy & Lee , 2020) في سنغافورة.

ونظرًا لفاعلية بحث الدرس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين كما أشارت إلى ذلك الدراسات المذكورة أعلاه ، فقد عملت وزارة التعليم إلى إدخال هذه التجربة انطلاقًا من توجهاتها نحو تحسين مخرجات التعليم من خلال تحقيق استدامة التطوير المهني للمعلمين وهو ما يتماشى مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وبدأت الوزارة بتطبيق تجربة بحث الدرس في العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ في بعض الإدارات التعليمية ، وتم تقييم تجربة المرحلة الأولى وعُقِدت لقاءات وندوات متعددة حول هذه التجربة كان منها: «ملتقى تطوير التعليم في ضوء الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠» الذي نظّمه

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي والوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JAICA) في الرياض خلال الفترة من ٦/٢٧- ١٤٣٨/٧/٢هـ (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، ٢٠١٧). ثم انطلقت المرحلة الثانية في العام ١٤٣٩/١٤٣٨هـ، ودُرِّبَت شريحةٌ واسعةٌ من المشرفين والميسّرين والمعلمين بالمهارات اللازمة لبحث الدرس.

ومما سبق، يُلاحظ أهمية بحث الدرس الياباني كمدخل في تحسين ممارسات المعلمين، وتحقيق التطوير المهني لهم، وهو ما أكدته الدراسات السابقة في هذا الإطار. كما أوصى بعض تلك الدراسات بضرورة إجراءات المزيد من الدراسات المصاحبة لتجربة بحث الدس في البلدان التي نهجت هذا النهج في التطوير المهني للمعلمين كما هو الحال في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

أشارت الدراسات البحثية إلى فاعلية بحث الدرس في تنمية الممارسات التدريسية للمعلمين في كثير من الدول، وهو ما ينعكس إيجابًا على تحسين تعلم الطلاب، ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهم (Cerbin & Kopp, 2006). ونظرًا لحداثة تجربة بحث الدرس لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فإن هذه التجربة تحتاج إلى تقييم من مختلف الجوانب حول مدى نجاحها، وما هي الصعوبات التي تواجه هذه التجربة في سبيل إزالة العقبات وتطوير البيئة المدرسية لتطبيقها بشكل أفضل. وبالرغم من إجراء العديد من الدراسات حول تجربة بحث الدرس في الميدان التربوي السعودي — بحدود ما توصل إليه الباحث- ومنها دراسات (الثقفي، ٢٠١٩؛ الخليف، ٢٠١٦؛ النماصي، ٢٠١٧)، إلا أنه لم يتناول أيٌّ من تلك الدراسات الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس في المدارس السعودية.

ومن خلال متابعات الباحث واهتمامه بهذا الموضوع، فقد اختلفت الآراء بين التربويين والمهتمين بتجربة بحث الدرس حول إدخال هذه التجربة ومدى مناسبة البيئة التربوية السعودية في إنجاحها، وذلك لاعتبارات متعددة منها ما يعود لمدى رغبة المعلم ودافعيته نحو التطوير المهني، ومنها ما يعود لطبيعة بيئة المدارس السعودية نفسها. وتلك الآراء للتربويين تظل بحاجة إلى ما يدعمها من دراسات بحثية من واقع الميدان التعليمي السعودي نفسه.

وبناءً على ذلك، فقد جاءت فكرة هذا البحث للكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس، وتقديم بعض الاقتراحات التي تساعد في تطوير تطبيق بحث الدرس في المدراس بوجهٍ أفضل؛ وذلك للمساهمة في تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق بحث الدرس، ليكون إحدى منهجيات تطوير أداء معلمي الرياضيات مستقبلًا، الأمر الذي قد يُسهم في تحقيق بعض أهداف

رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تطوير ممارسات المعلمين وتحقيق التطوير المهني المستدام لهم ، وهو الأمر الذي سينعكس في نهاية المطاف على تحسين مخرجات التعليم في المدارس من خلال تحسين الأداء وتطوير مهارات الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي.

أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة البحث فيما يأتي:

١. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟
٢. ما الاقتراحات التي تساعد في تطوير تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

١. دراسة الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
٢. تقديم بعض الاقتراحات التي تساعد في تطوير تطبيق بحث الدرس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في عدة جوانب ، منها ما يأتي:

١. من الدراسات الأوائل -في حدود علم الباحث- التي تناولت الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس.
٢. قد تساعد نتائج هذا البحث صنّاع السياسات التربوية ومخططي البرامج التربوية وغيرهم في إعادة النظر حول عوامل نجاح تجربة بحث الدرس ، وبذل الأسباب التي تؤدي إلى تطوير هذه التجربة.
٣. يمكن أن تفيد نتائج البحث المعلمين أنفسهم في تعريفهم بالصعوبات التي تواجههم عند تطبيقهم لبحث الدرس؛ مما يساعدهم في تطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل.
٤. يمكن أن يستفيد منه الباحثون المهتمون بالبحث النوعي ، وأيضًا طلاب الدراسات العليا عن طريق التطبيق الفعلي لهذا النوع من البحوث ، والذي تحتاجه بحوثنا العربية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- دراسة الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة بحث الدرس، والاقتراحات التي تساعد في تطوير تطبيق تلك التجربة بوجهٍ أفضل.
- طُبّق البحث على عينة من معلمي الرياضيات بمدرسة الرواد الابتدائية (فرع الروابي) بمدينة الرياض.
- طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات البحث:

تضمّن البحث المصطلحات الآتية:

بحث الدرس (Lesson Study):

بحث الدرس هو ترجمة لكلمة تنطق باللغة اليابانية على الطريقة: «جو كيو كن كيو»، بدأ استخدامه في اليابان منذ أكثر من ٥٠ عامًا، وتعني نشاطًا يقوم به فريق من المعلمين داخل المدرسة عبر اختيار درس (أو مجموعة دروس) لتتم مدارسته فيما بينهم بشكل جماعي بغرض تحسين فهمه وتدريسيه (الشمري، ٢٠١٤).

وعُرِّفَ إجرائيًّا أنه: نوع من أنواع التنمية المهنية، حيث يجتمع فريق من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؛ لتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء التدريس بالتعاون بينهم، ومن ثم تطوير عمليات التدريس، من تخطيط وتنفيذ وتقويم وحل المشكلات التدريسية، وذلك وفق خطوات محددة، بهدف الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات التدريسية، وتحسين الأداء، والخروج بنتائج يمكن تبادلها مع غيرهم من المعلمين في التخصص نفسه.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اُستخدِم منهج البحث النوعي بأسلوب دراسة الحالة؛ لأنه الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث والإجابة عن أسئلته، حيث رأى العبد الكريم (٢٠١٢) أن أسلوب البحث النوعي يعد أكثر اهتمامًا بفهم الظاهرة من خلال وجهات نظر المشاركين أنفسهم. وتم اختيار أسلوب دراسة الحالة -في هذا البحث- لأن دراسة الحالة مفيدة بشكل خاص عندما يحتاج الباحث إلى الفهم العميق لمواقف أو أنشطة في سياق واقعي محدد (Noor, 2008).

المشاركون في البحث:

اُختير المعلمون المشاركون في البحث بطريقة قصدية باستخدام المعاينة الهادفة (Purposeful Sampling) ، وهي استراتيجية معاينة يتم من خلالها الاختيار لأشخاص معينين ، أو أحداث معينة؛ للحصول على المعلومات المهمة التي يمكن أن توفرها (Maxwell , 2009). وقد اختير جميع معلمي الرياضيات بمدرسة الرواد الأهلية الابتدائية (فرع الروابي) التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض ، وكان عدد من رغب بالمشاركة ضمن فريق بحث الدرس جميع المعلمين الخمسة قبل أن يعتذر أحدهم ليصبح الفريق المشارك في بحث الدرس أربعة معلمين ، وهو عدد مقبول لتكوين فريق بحث الدرس (الشمري ، ٢٠١٤). ويبين الجدول (١) البيانات الأساسية للمشاركين ، ويُكتفى عند الإشارة إليهم في ثنايا هذا البحث برمز يتكون من الأرقام من (١-٤) ، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١)

بيانات معلمي الرياضيات المشاركين في البرنامج

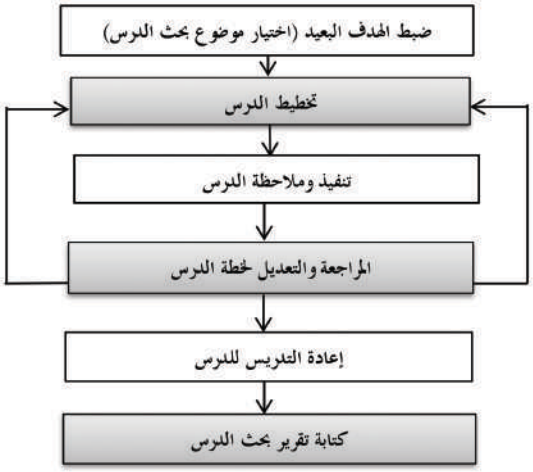
رمز المعلم	مادة التدريس	المؤهل	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	نصاب الحصص	عدد الدورات التدريبية
(م ر١)	رياضيات	تربوي	دبلوم	أكثر من ١٥ سنة	٢٤	أكثر من ٦ دورات
(م ر٢)	رياضيات	غير تربوي	بكالوريوس	أكثر من ١٥ سنة	٢٢	أكثر من ٦ دورات
(م ر٣)	رياضيات + فيزياء	تربوي	بكالوريوس	أكثر من ١٥ سنة	٢٤	٤-٦ دورات
(م ر٤)	رياضيات	تربوي	بكالوريوس	أكثر من ١٥ سنة	٢٤	أكثر من ٦ دورات

يُلاحَظ من الجدول (١) أن جميع المشاركين تربويين عدا واحدًا ، وخبرتهم التدريسية أكثر من ١٥ عامًا ، وأما النِصاب فيتراوح بين (٢٢ - ٢٤) حصةً ، كما بين الجدول (١) أن جميع المعلمين حاصلين على دورات تدريبية في برامج تطوير مهني مختلفة يتراوح عددها بين ٤ - ٦ دورات فأكثر.

برنامج بحث الدرس:

يرى جوكسي (Guskey , 2000) أن برامج التطوير المهني تؤدي إلى تعميق إحساس المعلم بالالتزام بتنمية حصيلته المهنية ، وأن برامج التطوير المهني تؤدي إلى تغيير ممارسات المعلم ومن ثم تغير في مستوى نتائج الطلاب (الشمراني والغامدي والدهمش ومنصور وصباح ، ٢٠١٥). وقد بُني برنامج التطوير المهني في هذا البحث على هذا الأساس ، حيث هُدِف عن طريقه إلى تطوير ممارسات

المعلمين وتحسين أدائهم. وتضمّن برنامج التطوير المهني المراحل المشتقة من التجربة اليابانية ، والمطبقة أيضًا في الولايات المتحدة الأمريكية والمعروفة ببحث الدرس (Lesson Study) ، وتضمّن البرنامج جانبين مترابطين: نظري وتطبيقي ، وتكّون البرنامج من ست مراحل ، كما هو في الشكل(١):



شكل (١) : مراحل برنامج التطوير المهني القائم على بحث الدرس

- تحديد وضبط الهدف البعيد (موضوع بحث الدرس): وهو تحديد هدف بعيد المدى ، ثم اختيار الدرس (أو الدروس) الذي يشكل للمعلمين ولطلابهم مشكلة أو صعوبة أثناء دراسته وتدريسه.
- تخطيط الدرس: يجتمع فريق العمل ويبدأ التخطيط للدرس بالاستعانة بخبراتهم الشخصية ، مع مساعدة مُيسِّر الفريق لهم.
- تنفيذ وملاحظة الدرس: يقوم أحد معلمي المجموعة بتنفيذ الدرس في أحد الصفوف الدراسية بحضور بقية أفراد المجموعة الذين يقومون بتدوين ملحوظاتهم على أداء المعلم والطلاب.
- المراجعة والتعديل وتنقيح خطة الدرس: يتم التعديل والتغيير في خطة الدرس بناءً على ملحوظات المعلمين في التدريس الأول استعدادًا لإعادة التدريس مرة أخرى.
- إعادة التدريس: بعد مراجعة الدرس وتنقيحه يتم تدريس الدرس نفسه مرة أخرى ، في الصف الدراسي نفسه أو صف جديد ، وبالمعلم نفسه أو بمعلم آخر من المجموعة نفسها.
- كتابة التقرير ومشاركة النتائج: يتضمن التقرير وصفًا للمراحل ، وانطباعات المعلمين حول دورة بحث الدرس ، والصعوبات التي واجهتهم ، وتوصياتهم الخاصة بعملية التدريس.

ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:

حُكِّمَ البرنامج بعرضه في صورته الأولية على أربعة خبراء متخصصين في تجربة بحث الدرس، وكذلك عُرِضَ على عدد من أعضاء هيئة التدريس، وغالبيتهم في تعليم الرياضيات والعلوم ومن المهتمين ببحث الدرس. واستُرشِد بآرائهم في تعديل البرنامج، وإضافة بعض الخطوات، وتعديل بعض الأنشطة التطبيقية في البرنامج، ثم أُعِيد عرضه على اثنين من الخبراء بعد التعديل؛ للتأكد من مناسبة البرنامج (الأهداف، والمحتوى، والخطوات، والإخراج بشكل عام)؛ وللتأكد من صلاحيته وقابليته للتطبيق في الميدان، ليصبح البرنامج بالصورة النهائية. وقد تكوَّن برنامج بحث الدرس من أربع مراحل رئيسة، كما هو في الجدول (٢):

جدول (٢)

خطة برنامج التطوير المهني القائم على بحث الدرس

م	الموضوع		الزمن المستغرق
١	المرحلة الأولى: تكوين فريق المعلمين المشاركين في البرنامج.		أثناء الزيارات التمهيدية
٢	المرحلة الثانية: بدء الجانب النظري من البرنامج (البرنامج التدريبي).	الجلسة التدريبية الأولى: تعرُّف بحث الدرس.	٣ ساعات
		الجلسة الثانية: مراحل بحث الدرس.	٣ ساعات
		الجلسة الثالثة: تجريب تطبيق بحث الدرس.	٣ ساعات
٣	المرحلة الثالثة: بدء الجانب التطبيقي للبرنامج (تطبيق المشاركين لبحث الدروس).	الخطوة الأولى: ضبط الهدف البعيد (موضوع بحث الدرس).	٣ ساعات
		الخطوة الثانية: تخطيط الدرس.	٣ ساعات (جلستان)
		المرحلة الثالثة: تنفيذ الدرس والملاحظة.	ساعة ونصف
		الخطوة الرابعة: مناقشة درس البحث.	٣ ساعات (جلستان)
		الخطوة الخامسة: المراجعة وتنقيح خطة الدرس.	ساعة ونصف (جلستان)
		ا الخطوة السادسة: إعادة التدريس مع الملاحظات.	ساعة واحدة
		الخطوة السابعة: كتابة التقرير.	٣ ساعات (٣ جلسات)
٥	المرحلة الرابعة: تطبيق المقابلات بعد البرنامج		بعد البرنامج

أدوات ووسائل جمع البيانات النوعية:

أولًا: حوارات المعلمين:

حوارات المعلمين هي المحادثات والمناقشات أثناء الاجتماعات المتتالية التي تمت بين فريق بحث الدرس ومُيسِّر الفريق (الباحث)، وما يصاحب ذلك من تأملات وملاحظات ومناقشات حول البرنامج وصعوبات تطبيقه. وحُفِظَت الحوارات بنوعيها المسجل والمكتوب ثم فُرِّغَت وكُتِبَت

الملاحظات حول هذه الحوارات أولًا بأول ، ثم رُوجعت مرة أخرى ، ثم حُصِرَت ، وبلغ عدد التسجيلات المرئية (١١) مقطعًا بمجموع (٤,٥) ساعة ، والتسجيلات الصوتية (١٧) مقطعًا بمجموع (٨) ساعات تقريبًا ، وعدد الصفحات المكتوبة (٢١) صفحةً ، وكان ذلك في الجلسات الجماعية للفريق المشارك في البرنامج وهو الغالب ، وأحيانًا في الجلسات الفردية مع معلم أو اثنين بالإضافة إلى مُيسِّر الفريق. وبلغ عدد الحوارات التي دارت حول موضوعات واضحة يتم التحاور حولها (٥٥) حوارًا ، ويتراوح عدد الحوارات في الجلسة الواحدة من حوار واحد إلى أربعة حوارات ، ويبين الجدول (٣) عدد الحوارات التي ظهرت حسب عدد المعلمين المتحاورين.

جدول (٣)

تكرارات الحوارات حسب نوعها وعدد المشاركين فيها

عدد المعلمين المشاركين في الحوار	١	٢	٣	٤	المجموع	٠/٠
عدد الحوارات المسجلة مرئيًا	–	١	٣	٩	١٣	٢٤
عدد الحوارات المسجلة صوتيًا	–	٦	٦	١٤	٢٦	٤٨
عدد الحوارات المدونة كتابيًا	١	٢	٢	١١	١٦	٢٨
المجموع	١	٩	١١	٣٤	٥٥	١٠٠

فُرِزَت الحوارات ، ونُظِّمت ، وحُلِّلت ، واستُخرج الشكل أو النمط السائد فيها. ومن ثم اقتُصِر فقط على ما يتعلق بأهداف هذا البحث ، وهي الحوارات التي تتعلق بالصعوبات التي واجهت تطبيق برنامج بحث الدرس. ويبين الجدول (٤) الموضوعات الرئيسة والفرعية ونسبة تكرارها كموضوعات للحوار والتأمل.

جدول (٤)

الموضوعات الرئيسة والفرعية ونسب تكراراها كموضوعات للحوار والتأمل

الموضوع الرئيس	الموضوعات الفرعية	التكرار	٠/٠
صعوبات بحث الدرس	أعباء المعلم التدريسية والإدارية	١٢	٢١
	مركزية نظام التعليم	٨	١٥
	كثافة محتوى المقرر	١٦	٢٩
	البيئة المدرسية	١٤	٢٥
	موضوعات متفرقة	٥	١٠
المجموع	٨ فئات فرعية (موضوعات واضحة)	٥٥	١٠٠

بطاقة المقابلة شبة المقننة:

أُعدِّت بطاقة مقابلة شبه مقنّنة؛ لاستقصاء آراء المعلمين عن الصعوبات التي يرون أنها تواجه تطبيق بحث الدرس ، وكذلك اقتراحاتهم التي يرون أنها تساعد في تطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل. وأُعدِّت أسئلة المقابلة في ضوء الأدبيات النظرية والبحثية ، وفي ضوء برنامج بحث الدرس ومراحله المختلفة ، واستُشير الخبراء المتخصصون في بحث الدرس. وعُرِضت أسئلة المقابلات على المحكمين وعُدِّلت حسب آرائهم مع مراعاة وضوح الأسئلة وعلاقتها بالموضوع ، ومراعاة الزمن المستغرق في المقابلة. وبعد إجراء التعديلات ومرجعة الأداة أُستُشير أحد الخبراء في بحث الدرس حول صلاحية الأداة ووضوح أسئلتها ، حيث تكونت بصورتها النهائية من ثلاثة محاور كما في الجدول (٥):

جدول (٥)

المحاور الرئيسة لبطاقة المقابلة وعدد الأسئلة في كل محور بصورته النهائية

م	المحور	عدد الأسئلة
المحور الأول	الصعوبات التي واجهت المعلمين أثناء تطبيق بحث الدرس	٥
المحور الثاني	اقتراحات المعلمين لتطوير تطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل	٦
المجموع	محوران	١١

المصداقية والاعتمادية في البحوث النوعية (Credibility and Dependability)

أشار العبدالكريم (٢٠١٢) إلى أن استخدام مصطلح «المصداقية» في البحث النوعي مقابلًا لمصطلح «الصدق الداخلي» ، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه ، وأن مصطلح «الاعتمادية» يستخدم في مقابل الثبات في البحث الكمي ، وتعني الاعتمادية في البحوث النوعية أن استخدام نفس المنهج والإجراءات المتّبعة في جمع البيانات وتحليلها يمكن أن يؤدي إلى نتائج مشابهة ، ولضمان مصداقية الأدوات والنتائج النوعية حرص الباحث على أن تكون البيانات كثيرة بما يكفي ، من خلال الجمع المكثف للبيانات لفترة زمنية طويلة وكافية مع الحرص على التدوين المبكر والفوري للبيانات الخاصة بالحوارات والمناقشات والمقابلات لمدة طويلة امتدت لفصل دراسي كامل؛ وهو ما ساعد في الحصول على تصور واضح لآراء المعلمين حول موضوع البحث ، كذلك حرص الباحث على تعزيز الثبات من خلال الكتابة التفصيلية لتصميم البحث وإجراءاته وطريقة تنفيذه وتطبيق أدواته وجمع بياناته وتحليلها إلى درجة كافية يعتقد الباحث أنه يمكن نقل النتائج إلى سياق آخر مشابه للسياق الذي أُجري في هذا البحث.

تنفيذ البرنامج وجمع البيانات:

تم تطبيق البرنامج على فريق معلمي الرياضيات المشاركين وفق الجدول الزمني المتفق عليه بدءًا بالجانب النظري ثم الجانب التطبيقي وفق خطة البرنامج بمراحله الست (الموضحة سابقًا) ، وتخلل البرنامج جلسات حوارية ونقاشات مستفيضة وتطبيق من خلال اختيار درس يحقق معايير اختيار الدروس المنصوص عليها في البرنامج ، وأيضًا جلسات تأملية مستمرة بدءًا بالتخطيط للدرس ثم تنفيذ التدريس الأول ثم مراجعة الملحوظات وتنقيح خطة الدرس ثم إعادة التدريس مرة أخرى فالمراجعة والتعديل مرة أخرى ثم كتابة تقرير بحث الدرس ، كما صاحب ذلك تدوين ورصد تفصيلي لكل مجريات المراحل المختلفة للبرنامج ، وأيضًا إجراء مقابلات مع المعلمين المشاركين بعد انتهاء البرنامج.

تحليل البيانات:

تحليل البيانات في البحث النوعي هو تنظيم البيانات وتفحصها بطرق تسمح للباحث أن يرى الأنماط أو يحدد الموضوعات المحورية ويكتشف العلاقات أو يعمل التفسيرات ، وغالبًا ما يشتمل تركيب وتقويم وتفسير وتصنيف وطرح فرضيات ومقارنة وإيجاد أنساق (الغريب ، ٢٠١٢). وأيضًا بناء التفسيرات والمعاني من البيانات عن طريق الربط المنطقي بين الإحساس بالمعنى ، والسياق ، والأطر النظرية (العبدالكريم ، ٢٠١٢). وقد جُمِعَت البيانات ، ونُظِّمَت ، وكُتِبت الملاحظات الأولية ، ثم فُرزت ، وصُنّفت ، ورُمّزت ، واستُخرِجَت المحاور الرئيسة والفئات الفرعية ، ومن ثم بُدء بالتحليل الشامل ، وتُحقِّقَ من البيانات بعد تحليلها. ثم بعد ذلك انتُقل إلى المرحلة النهائية من مراحل تحليل البيانات ، وهي تفسير النتائج التي تُوصّل إليها بعد التحليل الشامل ، ونوقِشت النتائج ورُبِطَت بأدبيات البحث التربوية بأسلوب متكامل يجيب عن أسئلة البحث ويحقق أهدافه.

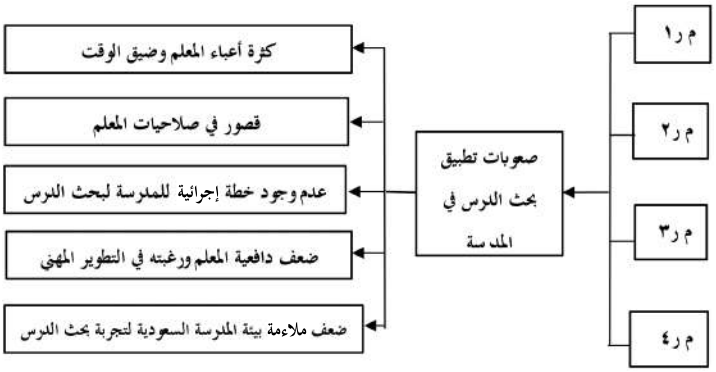
نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

في هذا الجزء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها ، مسترشدًا بأكبر قدر ممكن من البيانات المتوفرة في سبيل توفير إجابات شاملة عن أسئلة البحث. وقد أظهرت البيانات التي تم جمعت من المقابلات والحوارات عددًا من الصعوبات التي واجهت تطبيق بحث الدرس ، وأيضًا ما عبروا عنه بآرائهم الشخصية بوصفهم ممارسين لهذه التجربة عن بعض الاقتراحات التي يرون أنها يمكن أن تساعد على تطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل؛ حيث قُرِأت البيانات عددًا من المرات ، وتُؤمِّل فيها ، ثم رُمِّزت وفُرِزت وأُعيد توزيعها وتنظيمها وفق المحاور الرئيسة ، ثم اُسْتُخْرِجت الفئات الفرعية في

كل محور ، ومن ثم استُخرِجت الشواهد والدلالات ، وقد ظهرت البيانات في نهاية المطاف في محورين رئيسين ، هما: «صعوبات تطبيق بحث الدرس» ، و«الاقتراحات لتطوير تطبيق بحث الدرس» ، وتندرج تحت كل محور عددٌ من الفئات الفرعية كما سيأتي ، ثم يلي ذلك مناقشة النتائج وتفسيرها.

أولًا: صعوبات تطبيق بحث الدرس:

فيما يأتي شكل (٢) يبين الفئات الفرعية الناتجة عن تحليل المقابلات والحوارات المتعلقة بآراء المعلمين حول الصعوبات التي تواجه تطبيق برنامج بحث الدرس.



شكل (٢) : الموضوعات الرئيسة والفئات الفرعية لآراء المعلمين المشاركين حول صعوبات تطبيق بحث الدرس

يُلاحظ من الشكل (٢) أن آراء المعلمين ووجهات نظرهم حول الصعوبات كانت وفق خمس فئات فرعيّة ، وهي: « كثرة أعباء المعلم وضيق الوقت» ، و«قصور في صلاحيات للمعلم» ، و«عدم وجود خطة إجرائية للمدرسة لبحث الدرس» ، و«ضعف دافعية المعلم ورغبته في التطوير المهني» ، و«ضعف ملاءمة بيئة المدرسة السعودية لتجربة بحث الدرس (بشكل عام)». وفيما يلي عرضٌ لتلك الفئات:

١. كثرة أعباء المعلم:

أظهرت البيانات التي حُصل عليها أن من بين الصعوبات التي يراها أعضاء الفريق المشارك: «كثرة الأعباء التي يكلف بها المعلم» ، ومن الاقتباسات التي تبيّن هذا الأمر ما أشار إليه معلم الرياضيات (م ر١) بقوله: «من الصعوبات كثرة المهام الإدارية التي يثقل بها المعلم « ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٢) ، فقد أشار إلى ذلك بقوله: «من الصعوبات كثرة المهام» ، وأيضًا معلم الرياضيات (م ر٣) فقد أشار إلى ذلك بقوله: «من الصعوبات ضعف التنسيق من حيث عدد

الحصص وعدم توافر الوقت لذلك مع كثرة المهام على المعلم»، وقال معلم الرياضيات (م ر٤): «من الصعوبات التي واجهتنا كثرة التكليفات». وبالتأمل في هذه الإجابات، يُلاحظ أن المعلمين متفقون على كثرة الأعباء، وأن ذلك يعد من صعوبات تطبيق بحث الدرس، وهو الأمر الذي يؤدي إلى قلة توفر الوقت الكافي للتطور المهني داخل المدرسة.

٢. قصور في صلاحيات المعلم:

أظهرت البيانات صعوبات أخرى تتعلق بالصلاحيات الممنوحة للمعلم داخل المدرسة؛ حيث عبر المعلمون عن آرائهم حول هذا الأمر، واتفقوا على القصور في صلاحيات المعلم لتطبيق بحث الدرس (حسب ما يتطلبه بحث الدرس من حرية في اختيار الدروس وتوسيع الأنشطة ...الخ)، وكان من الاقتباسات التي ذُكرت في إجابات المعلمين المشاركين حول هذا الأمر ما أشار إليه معلم الرياضيات (م ر١) بقوله: «من الصعوبات قصور في صلاحيات المعلم بالتصرف في اختيار الدروس والأنشطة المصاحبة»، وكذلك معلم الرياضيات (م ر٢) فقد قال: «لا أستطيع تطبيق كل هذه الخطوات بسبب قصور في إعطاء صلاحيات للمدرسة وللمعلم في تطبيق بحث الدرس». كذلك قال معلم الرياضيات (م ر٤): «لا توجد صلاحيات كافية للمدرسة والمعلم للعمل بأريحية في بحث الدرس»، كذلك في أثناء الحوارات والنقاشات المستمرة بين أعضاء الفريق مع مُيسّر الفريق (الباحث) كان وبشكل شبه دائم يتطرق المشاركون إلى هذه النقطة؛ وهي قلة الصلاحيات الممنوحة لهم في التصرف لمعالجة المشكلات التي تواجههم حسب خطوات بحث الدرس.

٣. عدم وجود خطة إجرائية للمدرسة لبحث الدروس:

من أهم أسس بحث الدرس هو وجود خطة عمل (أو خطة تنفيذية) لدى المدرسة لبحث الدروس، والمقصود بهذه الصعوبة هو عدم وجود هيكلة في الجدول المدرسي تتضمن خطة تنفيذية لبحث الدرس، وتحديد فِرق بحث الدرس، والحصص المخصصة، والقاعات المحددة للاجتماعات وغير ذلك (تكون تلك الهيكلة محددةً مع الجدول المدرسي مع بداية كل فصل دراسي)، وقد أظهرت البيانات شبه اتفاق بين المعلمين المشاركين على أن هذه من الصعوبات التي تواجه تطبيق بحث الدرس، ومن الاقتباسات التي تبين هذا الأمر ما أشار إليه معلم الرياضيات (م ر١) بقوله: «لا توجد خطة تنفيذية في المدرسة بمعنى تحدد بحث الدروس بالزمان والمكان لبحث الدروس»، كذلك معلم الرياضيات (م ر٢) اتفق مع المعلم الأول بقوله: «عدم وجود خطة عمل في المدرسة لبحث الدرس على مدى الفصل الدراسي»، وأيضًا قال معلم الرياضيات (م ر٣): «من الصعوبات التي تواجه بحث الدرس عدم وجود خطة واضحة في الجدول المدرسي وكثرة الأعباء على المعلم».

٤. ضعف دافعية المعلم ورغبته في التطوير المهني:

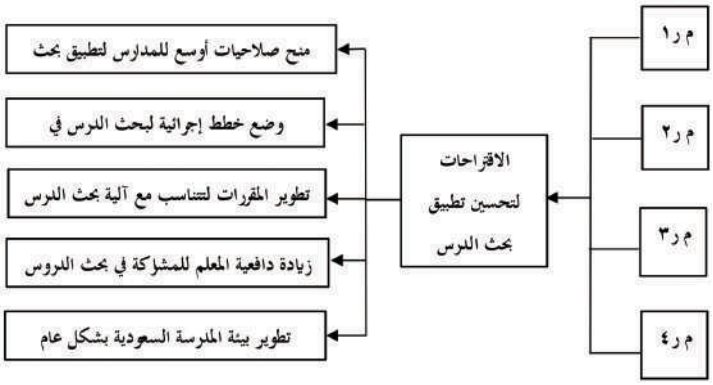
كان من ضمن المواضيع التي تحاور حولها فريق بحث الدرس ضمن جلسات ونقاشات البرنامج كصعوباتٍ تواجه نجاح تجربة بحث الدرس؛ هو حديثهم عن «ضعف الدافعية لدى المعلمين - بوجه عام - في التطوير المهني من خلال بحث الدرس» ، ومن الاقتباسات التي تبين هذا الأمر ما أشار إليه معلم الرياضيات (م ر١) بقوله: «هناك تحديات لتطبيق بحث الدرس وضعف الدافعية حيث إن بعض المعلمين فعلًا ليس لديه رغبة في تطوير نفسه أصلًا ، ومن ثم لن يشارك في تطبيق بحث الدرس» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٢) اتفق مع المعلم الأول في هذا الأمر ، حيث قال: «عدم وجود الرغبة لدى المعلمين ليست نابعة من قناعات المعلم ولكن نتيجة الظروف التي تحيط به من قلة الوقت ، وقلة انضباط الطلاب ، وأيضًا الأمن الوظيفي ، أما رأيي في هذه الدافعية فأرى أنه لا بد منها ففاقد الشيء لا يعطيه ، ومن ثم إن لم توجد هذه الدافعية فأرى أن التطوير المهني ليس له نصيب كبير عند المعلم». كذلك معلم الرياضيات (م ر٤) اتفق أيضًا مع زملائه السابقين في أن الرغبة والاستعداد لدى المعلم شيء أساس في بحث الدرس ، وأنها من أكبر التحديات أمام نجاح تجربة بحث الدرس ، حيث قال: «نعم الدافعية والرغبة لدى المعلم ضعيفة فمن خلال الواقع الذي نعيشه أن الدافعية والاستعداد في الواقع ضعيف بسبب الأعباء التي يقوم بها المعلم ، وبعض المعلمين ليس لديه رغبة في تطوير نفسه».

٥. ضعف ملاءمة بيئة المدرسة السعودية لتجربة بحث الدرس:

المعلم في اليابان -في ظل ثقافة بحث الدرس- له حرية التخطيط والاختيار ، وله أن يستعين بزملائه من التخصص ، ولهم أن يتشاركوا ويستعينوا بمن شاءوا من الخبراء من خارج المدرسة ، وغير ذلك ، وقد صارت هذه الطريقة في اليابان برنامجًا رائجًا لتطوير المعلمين مهنيًا داخل المدارس (الشمري ، ٢٠١٤)؛ لذا فبيئة المدرسة السعودية في الوقت الحالي- من وجهة نظر الفريق المشارك- قد لا تتناسب مع تجربة بحث الدرس كممارسة مستمرة داخل المدرسة. ومن الاقتباسات التي تُبيّن هذا الأمر ما أشار إليه معلم الرياضيات (م ر١) بقوله: «البيئة المدرسية حاليًا لا تناسب بحث الدرس ، فلابد من إيجاد بيئة مدرسية عالية يكون فيها بحث الدرس معروفًا ومقبولًا لدى الجميع» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٣) قال: «بيئة المدرسة عندنا معقدة ، فالعمل كبير على عاتق المعلم ، والمدرسة تمضي وفق خطة المنهج المدرسي ، والجدول المدرسي يكاد يكون خاليًا من برامج بحث الدروس» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٤) عبّر عن ذلك بقوله: « كثرة نصاب المعلم وكثافة المنهج وعدم وجود بيئة محفزة لتنفيذ بحث الدرس».

ثانيًا: الاقتراحات لتطوير تطبيق بحث الدرس:

فيما يلي شكل (٣) يبين الفئات الفرعية لآراء المعلمين المستنبطة من تحليل المقابلات والحوارات المتعلقة بالاقتراحات التي عبّروا عنها من خلال تصوراتهم الشخصية ، التي-حسب تعبيرهم- يمكن أن تساعد على تطوير تطبيق بحث الدرس في المدارس السعودية بوجهٍ أفضل.



شكل (٣) : الموضوعات الرئيسة والفئات الفرعية لآراء المشاركين حول اقتراحات تطبيق بحث الدرس بوجهٍ أفضل

يُلاحظ من الشكل (٣) أن اقتراحات المعلمين كانت وفق خمس فئات فرعيّة ، وهي: «منح صلاحيات أوسع للمدارس لتطبيق بحث الدرس» ، و«وضع خطط إجرائية (تنفيذية) لبحث الدروس في المدارس» ، و«تطوير المقررات الدراسية لتتناسب مع آلية بحث الدرس» ، و«العمل على زيادة دافعية المعلمين ورغبتهم في المشاركة في بحث الدروس» ، و«تطوير بيئة المدرسة السعودية بشكلٍ عام».

وفيما يأتي عرضٌ لتلك الفئات ، ثم مناقشتها وتفسيرها:

١. منح صلاحيات أوسع للمدارس وللمعلمين لتطبيق بحث الدرس:

أظهرت البيانات التي حصل عليها الباحث من الحوارات والمقابلات أن من بين الحلول التي اقترحها المعلمون المشاركون من منطلق ممارستهم لبحث الدرس وبخبراتهم السابقة؛ هو منح صلاحيات أوسع للمدارس وللمعلمين لتنفيذ بحث الدرس ، وقد أشار معلم الرياضيات (م ر١) إلى ذلك بقوله: «منح صلاحية للمدرسة في وضع الخطط التنفيذية لبحث الدرس وتشكيل فرق بحث الدرس في جميع التخصصات» ، كذلك ما قاله معلم الرياضيات (م ر٤): «أقترح أشياء كثيرة ، منها إعطاء صلاحيات للمدرسة وللمعلم ، وتوفير المناخ المناسب لبحث الدرس» ، وقد ذُكر سابقًا

موضوع الصلاحيات للمدارس لتنفيذ بحث الدرس ضمن الصعوبات التي يراها أعضاء الفريق المشارك حول تجربة بحث الدرس، وقد فضّل الباحث إفراد هذا الموضوع وتأكيده هنا في الاقتراحات؛ لأن موضوع الصلاحيات ورد مرات كثيرة في حوارات المعلمين التي تمت في أثناء جلسات البرنامج وحديثهم في إجاباتهم عن المقابلات بعد البرنامج.

٢. وضع خطط إجرائية (تنفيذية) لبحث الدروس في المدارس:

من البيانات التي جُمعت من إجابات المعلمين المشاركين حول اقتراحاتهم هو ضرورة وجود خطط إجرائية للمدارس لتطبيق بحث الدروس بصورة منظّمة ومنتظمة على المدى الطويل؛ لتساعد في تحقيق التطوير المهني المستدام للمعلمين، وتطوير آليات وعمليات بحث الدروس في المدرسة السعودية بعامة، وتكون تلك الخطط الإجرائية تحت إدارة وإشراف قيادة المدرسة؛ بحيث توضع الخطة مع الجدول المدرسي من بداية الفصل الدراسي، ويُحدد فيها الزمان والمكان، وتُكوَّن فيها فِرق بحث الدرس، وتحدد قاعات للاجتماعات، وغير ذلك. ومن الاقتباسات التي تبين هذا الأمر قول معلم الرياضيات (م ر١): «لا بد من توفر الظروف التي تساعد على تطبيق بحث الدرس وتحديد الأوقات المناسبة للمعلمين، وتخصيص وقت أسبوعيًّا للمعلمين في كل تخصص للمناقشة، وأيضًا تخصيص قاعة للاجتماعات في بحث الدروس»، كذلك معلم الرياضات (م ر٢) أشار إلى ذلك بقوله: «وضع خطة مدرسية في بداية العام من قبل المدرسة وتسجيل التوصيات التي يقترحها المعلمون باستمرار للاستفادة منها في تطوير العمل»، وأيضًا معلم الرياضيات (م ر٤) أشار إلى ذلك بقوله: «أقترح وضع خطط إجرائية للمدرسة لبحث الدروس وتشكيل فرق ثابتة داخل المدرسة لبحث الدروس وتحديد فِرق البحث وميسرين لتلك الفرق».

٣. تطوير المقررات الدراسية لتتناسب مع آلية بحث الدرس:

أظهرت البيانات التي جُمعت من إجابات المعلمين المشاركين في البرنامج بالمقابلات والحوارات بعض الشواهد التي تتحدث عن اقتراحات المشاركين حول تطوير المقررات الحالية أو إعادة صياغتها؛ لتكون عاملًا مساعدًا على نجاح تجربة بحث الدرس في المدارس السعودية، حيث كان مضمون حديث المعلمين أن كثافة المنهج الحالي ومطالبتهم بتدريسه كاملًا خلال مدة زمنية محدودة وضيّقة؛ يعد تحديًا كبيرًا أمام عمليات المشاركة في بحث الدروس مع الزملاء المعلمين أو الخبراء من خارج المدرسة، ومن بين الاقتباسات التي تبين هذا الأمر قول معلم الرياضيات (م ر١) عن تطوير المقررات الدراسية: « كذلك من المقترحات تطوير المنهج بما

يتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الطلاب [يقصد تخفيف المقررات الدراسية]» ،كذلك معلم الرياضيات (م ر٢) أشار إلى ذلك بالقول: «لابد من إعادة النظر في المناهج الحالية وجعلها تتناسب مع طريقة بحث الدرس» ، وأيضًا معلم الرياضيات (م ر٣) قال: «تخفيف المنهج المدرّس (يقصد كتب الرياضيات) ليكون مرنًا وصالحًا لبحث الدروس».

٤. العمل على زيادة دافعية المعلمين ورغبتهم في المشاركة في بحث الدروس:

أظهرت البيانات أيضًا أن المعلمين المشاركين في البرنامج يقترحون حلًّا لمشكلة ضعف الدافعية والاستعداد لدى كثير من المعلمين في تطوير أنفسهم ذاتيًا ، سواء كان لسبب كثرة النصاب الملقى على عاتق المعلم ، أو لأسباب أخرى؛ وذلك بتوفير عوامل مساعدة لزيادة تلك الدافعية ، كتقديم بعض الحوافز ، أو وضع عمليات المشاركة في بحث الدروس ضمن نصاب المعلم ، ومن الاقتباسات التي تبين هذا الأمر ما قاله معلم الرياضيات (م ر١): «أقترح تخفيف نصاب المعلم من الحصص يساعد المعلم على المشاركة ببحث الدروس» ، وأضاف أيضًا: « كذلك الأمن الوظيفي وعدم ثقل المعلم بالمهام الإدارية» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٣) اتفق مع زميله بقوله: «زيادة دافعية المعلمين للمشاركة مثل توفير حوافز تشجيعية للمعلمين» ، وكذلك معلم الرياضيات (م ر٤) أشار إلى ذلك بقوله: «أقترح تحفيز وتشجيع المعلمين على الالتحاق ببحث الدروس من خلال الحوافز واعتبار بحث الدرس من النصاب المدرسي».

٥. تطوير بيئة المدرسة السعودية بشكلٍ عام:

سبقت الإشارة إلى ضرورة تطوير بيئة المدرسة السعودية وجعلها عاملًا مساعدًا لنجاح تجربة بحث الدرس ، وقد ورد هذا الموضوع أيضًا ضمن اقتراحات المعلمين المشاركين ، واقتُبِسَت بعض الشواهد في هذا الاتجاه من حوارات المعلمين في أثناء جلسات البرنامج ، ومن الاقتباسات التي تبين هذا الأمر ما قاله معلم الرياضيات (م ر١): «لا بد من تهيئة البيئة المدرسية لذلك وجعلها ثقافة مدرسية وحتى مجتمعية» ، وأضاف أيضًا: «لا بد من نقل الخبرة لبحث الدروس من اليابان كما تدرّس هناك» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٢) قال: «تطوير البيئة المدرسية لتكون مناسبة لبحث الدروس وتكون هذه الطريقة هي الطريقة المعتمدة لحل مشاكل التعليم داخل المدرسة بشكل تلقائي في المستقبل» ، كذلك معلم الرياضيات (م ر٤) قال «ومن العوامل التي تساعد على تطبيق بحث الدرس هو تطوير بيئة المدرسة السعودية وتطوير ثقافة النظام التعليمي بوجهٍ عام؛ ليكون صالحًا لتطبيق هذه التجربة [يقصد تجربة بحث الدرس]».

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالصعوبات والاقتراحات حول تطبيق بحث الدرس.

بالتأمل في البيانات النوعية المذكورة سلفا؛ يلاحظ أن هناك صعوبات متعددة يرى أعضاء الفريق المشارك أنها تواجه تطبيق بحث الدرس في المدارس السعودية ، ومن ذلك: كثرة أعباء المعلم ، وهي الأعمال التي يكلف بها داخل المدرسة سواء كانت التدريسية أو الإدارية أو غيرها ، ومما يُعلم أن بحث الدرس كبرامج تطوير مهني هو يعتمد على المعلمين داخل المدرسة ، لذا لا بد أن يُخصَّص لهذا النوع من البرامج زمن مُحدّد ويحل محل بعض أعباء المعلم ، وعلى هذا إذا كانت تلك الأعباء تأخذ وقت المعلم كله أو جلّه فلا يمكن لبرامج التطوير المستدامة أن تنجح كما يخطط لها. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بيتون (Bütün , 2019) التي كان من بين نتائجها أن المعلمين المشاركين يرون أن الصعوبات التي واجهتهم عند تنفيذ بحث الدروس تتركز حول مشكلة ضيق الوقت ، وخوف المعلمين من أن يُلاحظَوا أثناء تنفيذ التدريس في بحث الدرس ، وكثافة المنهج المقرر ، وضغط الامتحان المركزي في مقرر الرياضيات.

كذلك الصلاحيات الممنوحة للمعلم في التعامل مع الصعوبات التدريسية وفق توجه بحث الدرس ، والاستعانة في ذلك بزملاء التخصص ، وما يتبع ذلك من حوارات ونقاشات ، وتعديلات على خطط الدروس ، وتوسيع الأنشطة وغير ذلك. وفي ظل واقع المعلم في المدرسة السعودية أنه وحتى العادات العقلية اللازمة لمعلم الرياضيات والتي تتكون لديه عن طريق برنامج بحث الدرس ، والتي تساعده على اكتشاف المشكلات في التدريس ، ثم التخطيط لحلها بالاستعانة بزملاء المهنة داخل المدرسة ، بالتأملات والمناقشات حسب خطوات بحث الدرس المعروفة؛ وذلك كله سوف يواجَه بمحدودية الصلاحيات الممنوحة للمعلم ، وفي الوقت نفسه كثرة التكليفات المحددة له بالموضوعات والمكان والزمان وغير ذلك من الصعوبات ، لذا قد لا يجد المعلم خيارات أو سُبُلًا يُسمح له فيها بالتصرف بتوسيع الأنشطة ، أو التصرُّف بتقديم بعض الدروس ، أو زيادة الاهتمام ببعضها الآخر ، وهذا يمثّل عائقًا كبيرًا أمام نجاح برامج التطوير المهني المعتمدة على المدرسة ومنها برنامج بحث الدرس ، كبرنامج تطوير مهني مستدام داخل المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فوجي توشياكيرا (Fujii & Toshiakira , 2014) التي رصدت مشكلات تنفيذ بحث الدرس خارج اليابان ، وقد أجريت الدراسة على معلمي الرياضيات في كل من: أوغندا وملاوي بأفريقيا ، وقد أرجعت الدراسة ضعف مستوى نجاح بحث الدرس في الدولتين المذكورتين إلى عدة أسباب؛ منها ضعف الإمكانات ، ومركزية نظام التعليم هناك.

كذلك عدم وجود الخطط الإجرائية (التنفيذية) للمدارس لتنفيذ بحث الدروس؛ تعد أيضًا من ضمن الصعوبات أو التحديات التي تواجه تطبيق بحث الدرس؛ لأنه – في ظل عدم وجود خطط

مدرسية – لن يكون بصورة منظمّة ومدروسة ، بل سيكون أقرب إلى العمل الفردي أو العشوائي في كثيرٍ من الأحيان. أضف إلى ذلك إلى أن بحث الدرس ليس الهدف منه إعداد خطة درس وتنفيذها لمرة واحدة أو مرتين ، أو الوصول إلى كتابة تقرير بحث الدرس ومشاركة نتائجه؛ بل هو تطوير مهني مستدام يعتمد على المدرسة على المدى البعيد ، ويهدف في نهاية المطاف إلى تطوير أداء المعلمين ، وتحسين مخرجات التعليم ، لذا لابد أن تكون عمليات بحث الدروس منظّمة ومدروسة ومستمرة ، بما يحقق هدفها النهائي. وعلى هذا ، فإن وضع خطة إجرائية في المدارس تعد أحد الأسس التي تضمن استمرارية بحث الدروس في المدارس ، وبشكل منظم ومدروس.

وكذلك ضعف دافعية المعلمين نحو تطوير أنفسهم عن طريق بحث الدروس (سواء كان لسبب كثرة النصاب الملقى على عاتق المعلم ، أو قلة الدافعية الذاتية ، أو لأسباب أخرى) تمثل تحديًا كبيرًا تجاه نجاح تجربة بحث الدرس في المدارس السعودية ، وقد اتفق المعلمون المشاركون كما جاء في المقابلات والحوارات على ضرورة توفير عوامل مساعدة لزيادة دافعية المعلمين نحو تطوير ذواتهم مهنيًا ، مثل اقتراحهم تشجيع المعلمين على الالتحاق ببحث الدروس بالحوافز ، أو عَدّ بحث الدرس من ضمن النصاب المدرسي للمعلم. وفي هذا السياق أكّدت توصياتُ ملتقى تطوير التعليم في ضوء الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠ الذي عقد بالرياض خلال الفترة ٦/٢٧- ١٤٣٨/٧/٢هـ ، على أن دافعية المعلم نحو التطوير من أهم عوامل نجاح تجربة بحث الدرس. وأيضًا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة يزباشودل وبابادوجان (Yüzbaşıoğlu & Babadoğan, 2016) التي أكّدت أن ضعف دافعية المعلم ورغبته في تطوير ذاته مهنيًا؛ من الصعوبات التي تواجه نجاح تجربة بحث الدرس في تطوير المعلمين مهنيًا ، وتحسين أدائهم التدريسي. ويتفق الباحث مع ما ذكره المعلمون في الاقتراحات أن دافعية المعلمين نحو بحث الدروس تمثّل عاملًا أساسيًّا في نجاح تجربة بحث الدرس في المدارس السعودية ، ولابد من العمل على زيادتها عن طريق العوامل التي تحفز المعلمين للمشاركة في برنامج التطوير المهني المعتمد على المدرسة على المدى البعيد.

وفيما يتعلق باقتراح المعلمين حول إعادة صياغة المقررات الدراسية وتخفيفها لتتناسب مع طريق بحث الدرس؛ فهذا الاقتراح يتداخل مع «كثرة أعباء المعلم» المذكورة سابقًا؛ إذ إن كثرة أعباء المعلم منها ما يكون بصورة مباشرة بسبب كثافة المقررات الدراسية التي قد لا تتناسب بوضعها الحالي مع طريقة بحث الدرس ومرونته في التعامل مع الدروس ، سواء في التخطيط أو التنفيذ ، أو المراجعات البعدية بغرض تطوير الأداء ، وتحسين نواتج التعلم. وعلى هذا ، فلابد من تطوير المقررات أو إعادة صياغتها (تحفيف كثافتها) لتتناسب مع طريقة بحث الدرس ، ويساعد هذا الاقتراح في نهاية المطاف على مرونة التعديل على الخطط الدراسية وتنقيحها والتأمل فيها

ومناقشتها ، وتوسيع الأنشطة ، وإعادة تدريس الدروس ، وغير ذلك. كما يندرج اقتراح تخفيف المقررات الدراسية أيضًا بشكل غير مباشر ضمن اقتراح «وضع خطط إجرائية لبحث الدرس»؛ إذ لا يمكن أن تضع القيادة المدرسية خطة إجرائية لبحث الدروس خلال الفصل الدراسي والمعلم مطالب بإنهاء المقرر الكثيف كاملًا. وعلى هذا ، فيكون من المنطقي ما ورد حول اقتراح المعلمين بإعادة صياغة المقررات؛ وذلك لتنجح المدرسة في وضع خطة تنفيذية ضمن الصلاحيات التي أشير إليها سلفًا بضرورة منحها للمدرسة.

ويتفق الباحث أيضًا مع ما ذكره المعلمون المشاركون في الحوارات عند إجابتهم عن أسئلة المقابلات أن من ضمن صعوبات تطبيق بحث الدرس هو واقع بيئة المدارس السعودية ، وثقافتها تجاه التطوير المهني المستدام المعتمد على المدرسة؛ حيث إن بحث الدرس في بلده الأم (اليابان) لا يُطبَّق في فترة زمنية محددة أو أنه يطبق في بعض المدارس دون الأخرى ، بل هي ثقافة مدرسية معروفة عندهم يتم بمواجهة المشكلات التدريسية لدى المعلم ، التي تؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين الأداء ، وتحقيق التطوير المهني المستدام للمعلمين. وفي ملتقى تطوير التعليم في ضوء الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠» الذي عقد في مقر وزارة التعليم بالرياض خلال الفترة ٦/٢٧-١٤٣٨/٧/٢هـ تحدث أحد خبراء اليابان في بحث الدرس عن التجربة اليابانية بقوله: «إنها ثقافة مدرسية ، إنها ثقافة بلد بأكمله». كذلك في السياق نفسه ، ذكر خبير ياباني آخر بقوله: «يُقدِّر معلمو اليابان نظام بحث الدرس تقديرًا عاليًا ، فيمكنك إيجاده حتى في المدارس المنعزلة جدًا في الجبال ، حيث يوجد عدد من الطلاب لا يزيد عن عشرين طالبًا ، وهو مطبق سواء كنت تتحدث عن مدارس طوكيو (العاصمة) أو حتى عن أبعد مدرسة جبلية» (JICA , 2017). وقد اتفقت هذه النتيجة للبحث الحالي مع نتيجة دراسة برادشو وهازل (Bradshaw & Hazell, 2017) التي أوصت بضرورة تطوير بيئة التعلم؛ لضمان نجاح تجربة بحث الدرس. وعلى هذا ، فيمكن القول إنه إضافة إلى وضع الأنظمة وتطويرها ، وأيضًا منح الصلاحيات للمدارس ، ووضع الخطط الإجرائية المستمرة داخل المدارس ، وتطوير المقررات المدرسية ، وزيادة دافعية المعلمين للمشاركة ، وغير ذلك؛ إلا أنه لابد من تهيئة المدارس بالإمكانات المادية من وسائل تقنية ، وتوفير قاعات الاجتماعات ، وتشكيل فرق بحث الدروس ، ودعمها من قبل القيادة المدرسية ، وتطوير البيئة المدرسية بعامة؛ لتكون جاذبة وصالحة لتوجّه بحث الدرس كأسلوب جديد للتطوير المهني ، ومن ثم الإسهام في نجاح تجربة بحث الدرس في المدارس السعودية ، التي هدفها الأساس تحسين أداء المعلمين ، وضمان التطوير المهني المستدام لهم ، الذي سينعكس في نهاية المطاف إيجابًا على زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ ، وتحسين مخرجات التعلم بعامة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصى بالآتي:

١. منح صلاحيات واسعة للمدارس لتطبيق بحث الدروس ، وإلزام المدراس بتشكيل الفِرق ووضع خطط إجرائية مرنة وسهلة التطبيق وهو ما يساعد على تطوير تطبيق بحث الدروس بوجهٍ أفضل. مع منح المعلم صلاحيات لاختيار دروس البحث وتخطيطها وتنفيذها بالمشاركة مع زملائه في التخصص نفسه.

٢. العمل على تعزيز الدافعية الذاتية لدى المعلمين للمشاركة في بحث الدروس كتوفير حوافز تشجيعية للمعلمين المشاركين كتضمين المشاركة ببحث الدروس في تقرير مؤشرات الأداء (إن وجدت).

٣. التركيز على تحسين البيئة التعليمية في النظام التعليمي بعامة ، وداخل المدارس على بخاصة؛ لتتناسب مع متطلبات بحث الدرس ، مثل توفير التجهيزات اللازمة وتوفير القاعات المخصصة لاجتماع فرق بحث الدروس.

٤. يُوصى بإجراء دراسات تتناول الاقتراحات التي كشفت عنها نتائج هذا البحث ، وسبل تحقيقها ، وانعكاس ذلك على تطوير تطبيق بحث الدرس في المدارس.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الثقفي، مهدية بنت صالح (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة شقراء*، (١٢)، ١٢٧-١٦٣.

الخليف، فهد بن عبد الرحمن (٢٠١٦). *بناء برنامج تدريبي قام على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ريحان، سامح أحمد محمد (٢٠٠٥). دراسة الدرس المدخل الياباني إلى تكوين المعلم. *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي*، مصر. ١٣-١٤/٤/ ٢٠٠٥م، ٥٣٥- ٥٤٨.

الشمري، ماشي (٢٠١٤). *التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشمراني، سعيد؛ والغامدي، سعيد؛ والدهمش، عبدالولي؛ ومنصور، صلاح؛ صباح، سائد (٢٠١٥). تصورات معلم العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي*. ١٦(٣)، ٩٣-١٢٧.

عبد الباسط، حسين محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام مدخل دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، ١٢* (٤) ٢٢٣-٢٥٤.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الغريب، عبد العزيز (٢٠١٢). *تصميم البحوث الكمية والكيفية وتطبيقاتها في العلوم الاجتماعية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (٢٠١٧). *ملتقى تطوير التعليم في ضوء الرؤية السعودية اليابانية ٢٠٣٠* ، وزارة التعليم.

الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JICA) (٢٠١٧). *قرص ضوئي يحتوي برنامجًا وثائقيًّا عن بحث الدرس* ، السفارة اليابانية بالرياض.

مرواد ، علاء عبد الله (٢٠١٤). أثر التدريب استخدام مدخل دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب* ، مصر. ٥٤(٢) ، ٩١-١٣٢.

النماصي ، تركي بن محمد (٢٠١٧). بناء برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لاستخدام منحى بحث الدرس. *المؤسسة العربية العلمية وتنمية الموارد البشرية* ، ٢(٥٩) ، ١-٤٦.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Thaqafi, M. (2019). The Effectiveness of a Training Program to Develop Strategic Lesson Research Skills for Primary School Teachers in Al-Baha Region in Light of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, *Shaqra University Journal,* vol. (12), 127-163.

Al-Khalif, F. (2016). *Building a training program based on the Japanese experience in contemplative teaching and measuring its effectiveness in developing the teaching performance of mathematics teachers in middle school in Al-Rass Governorate.* Unpublished PhD thesis. Department of Curricula and Teaching Methods, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Rihan, S. (2005). Study the lesson Japanese introduction to teacher formation. *A working paper presented at the third scientific conference, teacher training in light of comprehensive quality standards, Faculty of Education in Qena, South Valley University, Egypt.* 13-14 / 4/2005, 535-548.

Alshamrani, S; Al-Ghamdi, S; Dahmash, A; Mansour, S; Sabbah, S. (2015). The perceptions of the science teacher in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia about evaluating the professional development programs offered to them. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Scientific Publishing Center. 16* (3), 93-127.

Abdul B. (2011). The effectiveness of a proposed training program based on the use of the Lesson Study approach in achieving some national standards for education among students of the College of Education. *Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, 12* (4) 223-254.

Marwad, A. (2014). The effect of training: Using the approach of studying the contemplative lesson on developing the necessary teaching competencies for secondary school history teachers. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Egypt. 54* (2), 91-132.

Al-Namasi, T. (2017). Building a training program for elementary school mathematics teachers to use the lesson research approach. *The Arab Scientific and Human Resources Development Corporation, 2* (59), 1-46.

المراجع الأجنبية: References

Bradshaw, Z.; Hazell, A. (2017) "Developing problem-solving skills in mathematics: a lesson study", *International Journal for Lesson and Learning Studies, Emerald Publishing Limited, Vol. 6 Issue: 1,* pp.32-44, Downloaded on: 24 November 2018, At: 06:54 (PT), Permanent link to this document: https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2016-0032.

Bütün, M. (2019). Mathematics Teachers' Early Lesson Study Experiences in Turkey: Challenges and Advantages *World Journal of Education, 9*(5), 51-62.

Curio, F.R. (2002). *Japanese lesson study: Ideas for improving mathematics teaching Reston,* VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Doig, B & Groves, S. (2011) *Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry,* Vol. 13(1), 77-93, Deakin University.

Fujii, T.(2014). *"Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries and Development,* v16 n1 (Eric Document Reproduction service. No. EJ04666) You are now exiting the ERIC website. To continue click on: http://www.mera.net.au/.

Guskey, T.(2000). *Evaluation Professional Development.* Thousand Oaks. CA: Crow in Press.

Hurd, J. & Muss L. (2005). "Lesson Study: Teacher-Led Professional Development in Literacy Instruction". *National council of teachers of English, 82*(5),388-394.

Jiang, H; Choy, B & Lee, C. (2020) Refining teaching expertise through analyzing students' work: a case of elementary mathematics teacher professional learning during lesson study in Singapore. *Professional Development in Education,* 46:5, 731-750, DOI: 10.1080/19415257 .2019.1634624

Maxwell, J. (2009). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (2nd ed., 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage.

Noor, K. B. (2008). Case Study: A Strategic Research Methodology. *American Journal of Applied Science 5*(11), 1602-1604. Retrieved on 10/12/2016 From EBSCO: http:// search. ebscohost. Com.

Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, 32, 77-92.

Shouffler, J. (2018) *"Teacher Learning within United States Lesson Study: A Study of a Middle School Mathematics Lesson Study Team*, Unpublished PhD in Education, ProQuest Dissertations Publishing, The Faculties of the University of Pennsylvania, United States of America. Downloaded on: 25 November 2018, At: 10:44 (PT) at: http://sdl.summon.serialssolutions.com/#!/search?bookMark=.

Thinwiangthong, S., Eddy, C. M., & Inprasitha, M. (2020). Mathematics Teachers' Abilities in Developing Formative Assessment after the Introduction of Lesson Study and Open Approach Innovations. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, v17 (1), 101-132, Jan 2020.

Widjaja, W; Vale, C; Groves, S & Doig, B. (2017). " Teachers' professional growth through engagement with lesson study", *Journal of Mathematics Teacher Education, Springer Netherlands*. Vol. 20 Issue: 4, pp.357-383. DOI: /s10857-015-9341-8/10.1007.

Yoshida, M. (2008). Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study. In D. Tirosh & T. Wood (Eds.), *The international handbook of Mathematics teacher education* (Vol. 2, pp. 85-106). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Yüzbasioglu, S; Babadogan, C. (2016), "Recommendations of Participating Teachers on the Application of Lesson Study in Turkey", *Journal of Education and Future, Nesibe Aydin Education Institutio.* Issue: 9, 101-122.

Essayed, Mohammad, Abdelmawla, Eltayeb. (2023). The level of awareness of professional ethics among students of medical and health colleges at King Khalid University , *Journal of Educational Science 9* (3), 561 - 594

The level of awareness of professional ethics among students of medical and health colleges at King Khalid University

Mohammad Abdelraouf Essayed
Professor of Fundamentals of Education
King Khalid University
mabdelraouf75@gmail.com

Eltayeb Mohamed Abdelmawla
Assistant Professor of Educational Administration and Planning
King Khalid University
dr_eltayebmohamed@yahoo.com

Abstract:

The study aimed at identifying the level of awareness of professional ethics among students of medical and health colleges at King Khalid University according to the variables of: sex, college, and the study of any course on professional ethics. The survey descriptive method was used to extrapolate and analyze the ethics of the medical and health professions included in the Charter of Health Practitioner Ethics and the Saudi Regulation for the Law of Practicing Health Professions. Then, a questionnaire of determining the level of awareness of medical and health colleges students at King Khalid University of these ethics was applied on an accidental sample of (253) male and female students of medical and health colleges. The study reached several results, the most important of which were: medical and health professions ethics are divided into seven main categories, namely: the duties and responsibilities of the health practitioner, and the ethics of the health practitioner: towards himself, towards the patient, towards his profession, towards his colleagues, towards his institution, and towards his community. The results also showed: the low level of awareness of medical and health colleges students of professional ethics, and there were statistically significant differences among the responses averages of

the sample – according to the three study variables (sex, college, have you studied any course on professional ethics?) – on the questionnaire of awareness of professional ethics in the direction of: female students, students of the College of Pharmacy, and those who studied a course on professional ethics.

Keywords: awareness level – professional ethics – medical and health colleges.

السيد، محمد، عبد المولى، الطيب. (٢٠٢٣). مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية*، *٩* (٣)، ٥٦١ - ٥٩٤

مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد[١] د. الطيب محمد إبراهيم عبد المولى[٢]

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد حسب متغيرات: الجنس، والكلية، ودراسة أي مقرر عن أخلاقيات المهنة. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي لاستقراء أخلاقيات المهن الطبية والصحية المتضمنة في ميثاق أخلاقيات الممارس الصحي واللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية، ثم طُبقت استبانة تحديد مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بتلك الأخلاقيات على عينة صدفية قوامها (٢٥٣) طالبًا وطالبة من الكليات الطبية والصحية. وتوصل البحث لنتائج عدة، أهمها: تنقسم أخلاقيات المهن الطبية والصحية إلى سبع فئات رئيسة، هي: واجبات الممارس الصحي ومسؤولياته المهنية، وأخلاقيات الممارس الصحي: نحو نفسه، ونحو المريض، ونحو مهنته، ونحو زملائه، ونحو مؤسسته، ونحو مجتمعه. كما أظهرت النتائج: قلة مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية بأخلاقيات المهنة، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغيرات البحث الثلاثة (الجنس، الكلية، هل درست أي مقرر عن أخلاقيات المهنة؟) – على استبانة الوعي بأخلاقيات المهنة مجملة في اتجاه كل من: الطالبات، وطلاب كلية الصيدلة، والذين درسوا مقررًا عن أخلاقيات المهنة.

الكلمات المفتاحية: مستوى الوعي - أخلاقيات المهنة - الكليات الطبية والصحية.

(١) أستاذ أصول التربية بجامعة الملك خالد، mabdelraouf75@gmail.com

(٢) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بجامعة الملك خالد، dr_eltayebmohamed@yahoo.com

المقدمة:

اهتم الدارسون الأكاديميون المعاصرون – وخاصةً في العقود الأخيرة من القرن العشرين – بأخلاقيات العمل ، وذلك بسبب كثرة التصرفات غير الأخلاقية للعاملين ، وانتشار الأخبار عن قضايا الرشوة ، والتجسس والفضائح الأخلاقية ، والمحسوبية ، وإفشاء المعلومات السرية وغير ذلك من الأمور.

ومن المتعارف عليه أن لكل مهنة يمتهنها الإنسان أخلاقيات معينة أو ما تعارف عليه بأخلاقيات العمل؛ إذ إن لكل مهنة آداب وقواعد عامة للسلوك الاجتماعي المحيط بالمهنة ، والتي تحددها اللوائح والقوانين المنظمة لمزاولة هذه المهنة ، بحيث يتعرض المخالف لها أو الذي لم يراعيها للنبذ من المجتمع ، لذا تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بأخلاقيات المهنة على نحو واضح ومُلفت للنظر ، حيث لا يكف الناس في مختلف أنحاء الأرض عن ترديد مصطلحات أخلاقية في علاقتها بالمهن ، مثل قواعد وآداب المهنة ، وأخلاقيات الوظيفة ، وأخلاقيات الأعمال ، وأخلاقيات الإدارة ، والمسؤولية الأخلاقية في التجارب العلمية. وتتسابق المؤسسات المختلفة لإصدار «مدونة أخلاقيات». فبعد أن كانت الكفاءة والنتائج هي مركز الاهتمام الوحيد ، والربح هو الهدف الأساسي ، أصبحت الأخلاقيات تحظى باهتمام يتزايد يومًا بعد يوم (الغفيري ، حجلاوي ، والسيد ، ٢٠١٩ ، ص١١) ، هذا وتجدر الإشارة إلى أن الإسلام قد سبق تأكيد المجتمعات المعاصرة على أخلاقيات المهن ، حيث وضع الإسلام منهجًا للحياة سواءً في العقيدة أو العبادة أو المعاملات والعلاقات بين أفراد المجتمع كي تتحقق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة (الزيدي ،٢٠١٣ ،ص٢٦).

وتعد المهن الصحية من المهن الإنسانية والأخلاقية التي تقوم أساسًا على العلم والعمل ، وتحتم على من يمارسها أن يكون ملمًا بها ومدربًا تدريبًا كافيًا على ممارستها ، وأن يراعي ظروف وأحوال من يتعامل معهم من المرضى مستهدفًا مصلحتهم المطلقة. ويزداد الاهتمام بأخلاقيات المهنة في المجتمعات الإسلامية؛ فإذا كان الإسلام يحمل أهله على مكارم الأخلاق والإخلاص والإتقان ، فإنها في حق المنتسبين إلى المهن الطبية والصحية أوجب.

ومن هذا المنطلق ، قامت الهيئة السعودية للتخصصات الصحية بإصدار ميثاق: أخلاقيات الممارس الصحي (٢٠١١) ، ثم اللائحة التنفيذية لنظام مزاولة المهن الصحية (٢٠١٧) ، بهدف توعية الشرائح المستهدفة منه بالمهام المناط بهم أداؤها للبلوغ بالمهن الصحية أفضل مستوى.

وقد كان للاهتمام بأخلاقيات المهن الطبية والصحية انعكاس على كثير من الجوانب السياسية أو التشريعية والتعليمية؛ فأكدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) ، وبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) ،

واستراتيجية وزارة الصحة (١٤٤٠هـ) على ضرورة سعي التعليم الطبي والصحي في الجامعات السعودية إلى إعداد ممارسين صحيين أكفاء وفقًا لبرنامج علمي رصين ، يسهم في الحفاظ على صحة الإنسان وحياته. كذلك بدأت كثير من الكليات الطبية والصحية في الجامعات السعودية بتدريس مقررات عن أخلاقيات المهنة ، وجعلتها من أولويات الإعداد الخلقي لطلابها ، كي تسهم مثل هذه المقررات في تخريج ممارس صحي مؤهل بالعلم الطبي من جانب ، ويتحلى بأخلاق وتعاليم دين الإسلام الحنيف من جانب آخر. ومن تلك الجامعات جامعة الملك خالد التي تُضمن خططها الدراسية في الكليات الطبية والصحية موضوعات عن أخلاقيات المهنة — سواء أكانت متضمنة في المقررات الأكاديمية أم في مقررات مستقلة — مثل: مقرر «أخلاقيات المهنة»؛ الذي يُدرس لطلاب السنة الرابعة بالمستوى الثامن في قسم علوم التأهيل الطبي بكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة الملك خالد ، ومقرر «أخلاقيات الممارسة الطبية»؛ الذي يُدرس لطلاب السنة الرابعة بالمستوى الثامن في قسم الطب الباطني بكلية الطب بجامعة الملك خالد.

وتأسيسًا على هذا الاهتمام الواضح بأخلاقيات المهن الطبية والصحية ، جاءت فكرة هذا البحث الذي يستهدف قياس مستوى الوعي بأخلاقيات الممارس الصحي بالمملكة العربية السعودية لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد.

مشكلة البحث كما تعكسها الدراسات السابقة:

على الرغم من تأكيد الإسلام وعلمائه والمجتمعات المعاصرة على أهمية الالتزام بأخلاقيات المهن — بصفة عامة ، والمهن الصحية منها على وجه أخص — إلا أن المتابع لميدان العمل الصحي يلحظ من خلال الممارسة ، أن هناك سلبيات في جانب الالتزام بهذه الأخلاقيات ، وخاصة فيما يتعلق بأخلاقيات حسن استقبال المريض ، والبشاشة في وجهه ، وتجنب النظرة الدونية لبعض المرضى ، والحذر من ارتكاب المخالفات الشرعية ، وعدم إخلاف المواعيد المحددة للمريض ، وعدم الامتناع عن علاج المريض ، ... ويزيد من هذا الأمر أهمية التطور التكنولوجي المعاصر في طرق التشخيص والعلاج والجراحة وعمليات زرع الأعضاء والإخصاب المخبري وغيرها من الأمور المستحدثة.

فإذا أُضيف إلى ما سبق ما يشهده الواقع المعاصر من تداعيات وتأثيرات ناجمة عن وباء كورونا المستجد حول العالم على كافة جوانب الحياة الأخلاقية والصحية والاقتصادية والاجتماعية و... ، يزداد القلق من هذا الوباء الذي أزهق حياة مئات الآلاف من البشر ، كما تزداد الحاجة - وفي الوقت ذاته - إلى تمهين ممارسة أخلاقيات المهن الطبية والصحية ، والبدء في ذلك من نظم

التعليم الجامعي الصحي باعتبارها العنصر الفاعل في التأثير والمواجهة الإيجابية من ناحية ، وفي احتساب الأطباء عملهم بصبر ومصابرة ومرابطة (Habibov & Cheong, 2017; Roser, Ritchie, & Ortiz, 2020).

مما سبق ، نادى المختصون في جميع أنحاء العالم بإجراء الدراسات وعقد الملتقيات والندوات والمؤتمرات التي تبحث في مثل هذه الموضوعات الأخلاقية ، فأوصت دراسة Gottlieb & Rogers (2012) بضرورة رفع مستوى وعي الممارسين الصحيين بأخلاقيات مهنتهم من خلال التوسع في تقديم البرامج الصحية التي تقدم من خلال وسائل الأعلام المختلفة ، ومنها ما جاء في توصيات المؤتمر العلمي الذى عقد في المملكة المتحدة بأنه يجب أن يعاد تقييم المنهج الرئيس للأخلاق والقانون الطبي ، وأن يتحول تدريس الأخلاقيات من إعطاء المادة النظرية للطلبة إلى استكشافهم للمشكلات الأخلاقية في ميدان العمل (Worthington,2006) ، كما أكدت دراسة Worthington (2006) أن معايير أخلاقيات الطب في المملكة المتحدة تعاني من مشكلات عدة بسبب تدريس الأخلاقيات الطبية ضمن المنهج المتكامل لإعداد الممارس الصحي ، كما أن الكليات الطبية والصحية تعاني من قلة توفر متخصصين لتدريس هذه المادة ، فضلًا عن أن تزويد الطالب بأسس السلوك الطبي في العمل يجب أن يتم في اليوم الأول لدراسة الطالب جنبًا إلى جنب مع دراسة المادة العلمية ، كما توصلت نتائج دراسة كل من Goldie, Schwartz, Mc-Connnachie, & Morrison (2002) ، و(2000) Morrison إلى أن تدريس طلبة التعليم الطبي باستخدام المجموعات الصغيرة يسهم في إكسابهم المفاهيم الأخلاقية الطبية وممارستها بكفاءة ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Asia, Kishino, Fukui, & Masano (1998) التي توصلت إلى أن ٧٥٪ من الطلبة المتخرجين يرون أن المنهج الطبي الذي ساهم في إعدادهم هو دون المستوى المقبول في مجال الأخلاقيات الطبية ، وأنه يحتاج إلى أن يكون أكثر شمولًا وتكاملًا في تدريب الطالب الممارس على الأخلاقيات النظرية التي درسها وكيفية ترجمتها في سلوكه الإنساني في التعامل مع المرضى ، ونشر الوعي بتلك الأخلاقيات من خلال وسائل الأعلام المختلفة.

ولا يختلف الأمر كثيرًا على المستوى العربي ، فرغم الاهتمام الكبير بإعداد طلبة الكليات الطبية والصحية ، وتوفير كافة المستلزمات المادية ، وأكفأ العناصر البشرية؛ إلا أن بعض الدراسات مثل: دراسة زيدان (٢٠١٥) أكدت على ضرورة إدراج مقرر عن أخلاقيات المهنة بالكليات الطبية والصحية والتدريب العملي عليها ، كما أقيم بالجامعة الأمريكية ببيروت (٢٠١٠) مؤتمرًا طبيًّا بهدف إبراز: أهمية الأخلاق المهنية في مجال الطب في البلدان العربية ، وأهمية استخدام الوقائع

والبراهين في تدريس أخلاقيات هذه المهنة ، كما أوصى المؤتمر العلمي الثاني لأخلاقيات مهنة الطب والذي عقد بمدينة حلب في نفس العام بتشكيل لجنة لوضع مدونة لأخلاقيات المهنة في البلدان العربية واعتمادها كمرجع للتدريس في الكليات الطبية والصحية ، وأوصى كذلك بتأسيس هيئة مستقلة لأخلاقيات المهنة (البار ،٢٠١٠).

كما أكدت دراسة الجوحلي (٢٠١٠) على أنه لا يوجد لأخلاقيات المهن الطبية والصحية مكانة في كثير من التخصصات الصحية بالدول العربية ، وأن الموجود منها يخلو من أنظمة مزاولة أخلاقيات المهنة ويركز فقط على مزاولة المهنة. أما الوزان (٢٠١٠)؛ فيرى أن الممارس الصحي الذي يفتقد القيم الأخلاقية في حياته الخاصة لا يستطيع إظهارها في نشاطه المهني ، كما أكدت دراسة كل من الشرقاوي (٢٠٠٨) ، والرشود (٢٠٠٧) ، وحسين (٢٠٠٦) إلى أن الكليات الطبية والصحية تركز اهتمامها على الجانب العلمي فقط مهملةً الجانب الأخلاقي والذي يعد الأهم في استكمال متطلبات المهنة ، وكان للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية دور مميز في ذلك ، وكان أهم هذه الأدوار: التوصية بالإجماع على ضرورة تثقيف طلبة الكليات الطبية والصحية بأخلاقيات مهنتهم ، وإنشاء لجان وطنية لها في الدول العربية (المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية ،٢٠٠٤).

وفي ضوء هذه النتائج والتوصيات التي تؤكد وجود أزمة أخلاقية في المهن الصحية ، يسعى هذا البحث للكشف عن مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة. ومن ثم ، يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما أخلاقيات المهن الطبية والصحية المتضمنة في الوثائق الرسمية بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهنة تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس ، الكلية ، هل درست أي مقرر عن أخلاقيات المهنة؟

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في:

- تزايد الاهتمام – على المستوى المحلي والعالمي – بالمشكلات الأخلاقية عامة ، وفي المهن الطبية والصحية خاصة.
- تلبية الحاجة المستمرة في الكليات الطبية والصحية نحو تطوير مناهجها خاصةً فيما يرتبط بأخلاقيات المهن الصحية.

- توجيه أنظار الباحثين نحو دراسة الأخلاقيات في مختلف التخصصات ، وفي مجال الأخلاقيات الطبية والصحية بوجه خاص.
- إفادة الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد من نتائج البحث الحالي في تعرف مستوى أخلاقيات المهنة لدى طلابها.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحليل أخلاقيات المهنة المتضمنة في أخلاقيات الممارس الصحي واللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية.
٢. قياس مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد.
٣. الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهنة تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس ، الكلية ، هل درست أي مقرر عن أخلاقيات المهنة.

مصطلحات البحث:

الوعي:

يدور المعنى اللغوي للوعي حول: الشعور الكامن داخل الفرد ، وإدراك الأمر على حقيقته ، ومعرفة كنهه ، وحفظه وفهمه وتدبره ، وصدور السلوك سواء أكان إيجابيًا أم سلبيًا (عمر ، ٢٠٠٨ ، ص٢٤٦٩). كما يعرف الوعي اصطلاحًا بأنه: «ما يُشكل معارف واتجاهات وقيم الفرد نحو قضية ما» (إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ص١١٦٢). وبهذا ، يمكن تعريف الوعي إجرائيًا بأنه: معرفة طلبة الكليات الطبية والصحية بأخلاقيات المهنة ، والتزامهم بها ، وممارستهم لها. ويُقاس مستوى الوعي بها من خلال حاصل نتائج استجابات العينة على محاور الاستبانة.

أخلاقيات المهنة:

عُرفت أخلاقيات المهنة بأنها: «مجموعة من المبادئ والمعايير التي تعد مرجعًا للسلوك المطلوب لأفراد المهنة الواحدة والتي يعتمد عليها المجتمع في تقييم أدائهم إيجابًا أو سلبًا» (السكارنة ، ٢٠١٣ ، ص٢٠)

وعرفها John (2009) بأنها: «الأخلاقيات التي تتعلق بجميع مظاهر السلوك البشري واتخاذه للقرارات، وتتحدد هذه الأخلاق من المجتمع وخصائصه (قوانين، وأعراف، وقيم، وديانات)، أو من خلال الخصائص الفطرية للفرد» (ص١٣).

ومن ثم، عرف الفريجي (٢٠٠٩) الأخلاقيات الطبية والصحية بأنها: «توجهات مستمدة من القيم والمبادئ تعني بكيفية التصرف اللائق أثناء ممارسة النشاط الطبي والصحي المهني» (ص٣). وبهذا، يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: القيم والضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها الممارس الصحي ويجسدها فكرًا وتطبيقًا تجاه نفسه، والمريض، ومؤسسته، ومهنته، وأقرانه، والمجتمع.

الإطار النظري للبحث:

قد يعتقد البعض أن مجالات العلم التي تعتمد على البحث التطبيقي والتجربة -مثل: المجال الطبي- ليس لها حظ من الأخلاق والقيم، وإنما هي مجرد تجارب ليس لها مرجع سوى المصلحة بمفهومها المادي النفعي؛ مما يعني انفصال هذه المجالات عن منظومة القيم والأخلاق. وهذا الأمر يستدعي بالضرورة إعادة النظر في مثل هذه المجالات وممارساتها في ضوء منظومة القيم والأخلاق؛ ومن ثم، فإن طرح مساقات تدريس تعني بفقه وأخلاقيات المهن الطبية والصحية، وخاصة إذا كان ذلك يتسق مع فلسفة الجامعات السعودية التي ترمي إلى بناء الإنسان المسلم أخلاقيًّا إلى جانب البناء العلمي والثقافي، يعد أمرًا ذا أهمية قصوى، وذلك لاستحالة فصل العلم عن الدين والأخلاق في المنظور الإسلامي من جانب، ولوجوب استجابة كافة التخصصات والمهن للأخلاقيات المرتبطة بها. وفي العناصر التالية تأصيل نظري لأخلاقيات المهنة التي ينبغي مراعاتها من قِبل الكليات الطبية والصحية في الجامعات السعودية، كما حددت ذلك المواثيق المعنية بهذا المجال:

أولًا: مبادئ وأخلاقيات المهن الطبية والصحية:

تعد المبادئ الأخلاقية للمهن الطبية والصحية جزءًا لا يتجزأ من المبادئ الأساسية للإسلام التي تتمثل في: العدل والإحسان وتكريم الإنسان الذي يعني وجوب معاملته باعتباره فردًا ذا حقوق له أن يطالب بها، وعليه واجبات هو ملزم بأدائها.

وتأسيسًا على مبادئ الدين ومصادر تشريعه، اشتقت معظم المواثيق أخلاقيات المهن الطبية والصحية، مثل: (١) الحياة حق لكل إنسان؛ فقيمة النفس البشرية الواحدة تعدل قيمة البشر جميعًا، (٢) الإنسان مخلوق مكرم، بغض النظر عن لونه وجنسه ومعتقده، ويقتضى تكريمه

المحافظة عليه في صحة تامة ومعافاة كاملة ، (٣) العدل مبدأ جوهري وغاية أساسية ينبغي تحقيقه من خلال العدالة والمساواة في تقديم الرعاية الصحية على الصعيد الفردي والمجتمعي ، (٤) عدم جواز الإضرار بالنفس أو بالغير أو الإضرار بالمجتمع بأي شكل من الأشكال (وزارة الصحة العراقية ، ٢٠١٧).

وإذا كانت أخلاقيات المهن الطبية والصحية تستند على الدين؛ فإنها ترتبط أيضًا بتخصصات وعلوم عدة ، مثل: علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والقانون ، حيث ربطت هذه العلوم مهنة الممارس الصحي بعدة أبعاد مثل: النزاهة والأمانة ، والتواضع واحترام الأخرين ، والصبر ، والمعاملة الحسنة للمريض وحفظ أسراره...الخ (World Health Organization , 1998 , p.13) ، وكذلك يرى John(2009) أن أهم أبعاد أخلاقيات مهنة الممارس الصحي هي: الشعور بالمريض ، والمهارات العالية ، والاستقلالية في أداء المهنة ، والرقابة الذاتية ، ودقة ووضوح الأدوار ، والولاء الوظيفي (ص٢٢). كما يشير أبو عزة (٢٠١٤) إلى أن من الأخلاقيات الرئيسة لمهنة الممارس الصحي: أن يعالج مرضاه بروح إنسانية ، وألا يستغل منصبه من أجل أغراض مادية ، وأن يحافظ على السر المهني للمريض.

يتضح مما سبق أن مبادئ وأخلاقيات الممارس الصحي تنبثق منها كافة المسائل الأخلاقية ذات الصلة بالسلوك المهني الإيجابي والسلبي ، من قبيل: أخلاقيات الممارس الصحي ، والواجبات والحقوق المهنية والمسؤوليات والعلاقات. وتستعرض العناصر التالية بعض هذه المسائل الأخلاقية:

ثانيًا: المسؤوليات والحقوق المهنية للممارس الصحي:

تتمثل المسؤوليات المهنية للممارس الصحي في: (الدستور الإسلامي العالمي للأخلاقيات الطبية والصحية ، ٢٠٠٥ ، واللائحة التنفيذية لنظام مزاولة المهن الصحية ، ٢٠١٧)

- أن يتابع أحدث التطورات المهنية في مجال تخصصه وألا يتوانى في التفاعل معها.
- ألا يتوانى في الإبلاغ من خلال التسلسل الوظيفي عن خطأ مهني أو تقصير أو تقييم لغير الأكفاء من العاملين معه.
- ألا يميز بين زملائه أو معاونيه لأي سبب.
- المساواة في المعاملة بين جميع المرضى وعدم التمييز بينهم في الرعاية الطبية لأي سبب من الأسباب.
- الإدلاء بشهادته أمام السلطات المختصة متى طلب منه ذلك.
- أن يراعى الله وضميره إذا طلب منه تقييم زميل له.

أما الحقوق المهنية للممارس الصحي؛ فتتلخص في الآتي: أن يُعامل من المجتمع باحترام وتقدير ، وأن تُوفر له كافة الحقوق المدنية التي يتمتع بها غيره من الأشخاص الطبيعيين ، وأن يوفر له المجتمع وسائل التدريب والتأهيل العلمي ، ووضع النظم التي تضمن الجودة النوعية للمؤسسات الصحية وفقًا للمعايير العالمية المتعارف عليها ، وأن تتاح له فرص التعلم الطبي المستمر سواءً من خلال المؤتمرات أو الندوات واللقاءات العلمية والمكتبات والبعثات الدراسية وغيرها (قدسيه ، ٢٠١٩ ، ومكي ، ٢٠٠٧).

ثالثًا: واجبات الممارس الصحي:

تتعدد واجبات الممارس الصحي ، ومنها (المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية ،٢٠٠٤ ، والميثاق الإسلامي العالمي للأخلاقيات الطبية والصحية ، ٢٠٠٥ ، وميثاق أخلاقيات الممارس الصحي ، ٢٠١١):

أ. واجبات الممارس الصحي نحو المريض ، وتتمثل في احترام المريض والرفق به ورعايته ، وضمان خصوصيته ، والرعاية الشاملة له ، وتخفيف آلامه بكل الوسائل العلاجية والنفسية والمادية ، واحترام استقلاليته إذ لا يجوز العناية به دون رضاه فيما عدا الحالات التي تتطلب تدخلًا طبيًّا طارئًا ، ويتعذر فيها الحصول على الموافقة لأي سبب من الأسباب ، وحماية مصلحة المريض بأن تكون الرعاية في مؤسسة علاجية أو منشأة صحية مهيأة تهيئة كافية.

ب. واجبات الممارس الصحي تجاه المجتمع ، وتتمثل في: أن يكون الممارس الصحي عضوًا حيويًا في المجتمع ، ويتعامل معه ويؤثر فيه ويهتم بأموره ، وفي حالات الأمراض السارية يجب عليه أن يتبع النظم الصحية الموضوعة لذلك والإبلاغ عن هذه الحالات للجهة المختصة واتخاذ ما يلزم من إجراءات ، ويساعد المجتمع على التعامل الإيجابي مع عناصر تعزيز الصحة وحماية البيئة الطبيعية والاجتماعية والوقاية من المرض ، ويحرص على القيام بالتربية الصحية في المجتمع.

ج. واجبات الكادر الصحي تجاه زملاء العمل ، وتتمثل في: حرص الممارس الصحي على حُسْن التصرُّف مع زملائه ، وأن يبني علاقته بهم على الثقة المتبادلة والتعاون البنّاء ، وأن يتجنَّب نقدهم المباشر أمام المرضى ، وأن يبذل جهده في تعليم الأقران الذين يعملون ضمن الفريق الطبي أو من هم تحت التدريب. وعليه أن يتوخَّى الدقَّة والأمانة في تقويمه لأداء من يعملون معه أو يتدربون تحت إشرافه.

د. واجبات الممارس الصحي تجاه نفسه ، ومن أهمها: أن يكون على مستوى متقدم من المعرفة العلمية والعملية في مجال تخصصه ، ويعمل بصورة مستمرة على تنمية معارفه ومهاراته المهنية ، ويكون نموذجًا في المحافظة على صحته في كل سلوكياته ، و يحمى نفسه من الأخطار المحتملة في أثناء ممارسته المهنة.

هـ. واجبات الممارس الصحي تجاه مهنته ، وتتمثل في: الحفاظ على شرف المهنة ، والإسهام في تطوير المهنة علميًّا ومعرفيًّا من خلال الأبحاث والدراسات وكتابة المقالات والتعليم المستمر ، والمحافظة على معايير ممارسة المهنة ، والعمل على الارتقاء بها في كل نشاطاته ، والابتعاد عن كل ما يخل بأمانته ونزاهته في تعامله مع المريض.

و. واجبات الكادر الصحي تجاه المؤسسة التي يعمل بها ، وتتلخص في: أن يحافظ على سمعة وكرامة المؤسسة التي يعمل بها ، و يحافظ على ممتلكاتها ، وأن يستخدمها استخدامًا رشيدًا ، ويكون فاعلًا في الإسهام في تطوير أدائها والارتقاء بها ، و يكون قدوةً في الالتزام بالقوانين واللوائح والأنظمة والتعليمات السارية فيها بشرط عدم تعارضها مع المبادئ الأساسية لأخلاقيات المهنة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي المسحي ، الذي أشار السيد (٢٠٢٠) إليه بأنه المنهج الذي يهتم بـ: «الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة ، لتحديد طبيعة تلك الظاهرة ، والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوثها ، ووصفها ، وتصويرها ، وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها» (ص١٥٤). ومن ثم استخدم البحث هذا المنهج أولًا لمسح واستقراء أخلاقيات المهن الطبية والصحية المتضمنة في ميثاق أخلاقيات الممارس الصحي واللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية ، ثم لتحديد مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بتلك الأخلاقيات. وفيما يلي توضيح الإجراءات المنهجية للإجابة عن أسئلة البحث ومناقشة نتائجها:

نتائج الإجابة عن سؤال البحث الأول: «ما أخلاقيات المهن الطبية والصحية بالمملكة العربية السعودية؟»:

للإجابة عن هذا السؤال ، اتبع البحث نموذج كل من: Saldana(2016) و Zhang(2016) & Wildemuth ، الذي يقوم على الإجراءات الآتية:

١. إعداد الوثائق وتجهيزها: وفي هذه الخطوة تم تحديد كل ما سيتم تحليله من وثائق. وقد تحددت هذه الوثائق في: ميثاق «أخلاقيات الممارس الصحي (٢٠١١)» ، و«اللائحة التنفيذية لنظام مزاولة المهن الصحية (٢٠١٧)».

٢. تحديد فئات التحليل: وفي هذه الخطوة ، تم تصنيف أخلاقيات المهنة المتضمنة في الوثيقتين السابقتين إلى سبع فئات رئيسة ، كما هو موضح في جدول (١) التالي.

٣. ترميز جميع نصوص الوثائق: وفي هذه الخطوة ، تم ترميز أو تحليل هاتين الوثيقتين ، ليس بهدف عد التكرارات؛ ولكن بغرض تحديد الأخلاقيات.

٤. استخلاص الاستنتاجات: وفي هذه الخطوة ، يتم استخراج الأخلاقيات ، وبيان أوجه التشابه والاختلاف -إن وُجدت- بين الوثيقتين من حيث تناولهما لهذه الأخلاقيات ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١)

الأخلاقيات المهنية المتضمنة في ميثاق أخلاقيات الممارس الصحي واللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية

١. واجبات الممارس الصحي ومسؤولياته المهنية	
١	مراعاة العادات والتقاليد السائدة في المملكة.
٢	معاونة السلطات المختصة في أداء واجبها نحو حماية الصحة العامة.
٣	عدم تجاوز الأعمال التي تكون خارج اختصاصاته أو إمكانياته.
٤	تجنب الإعلان عن نفسه أو الدعاية لشخصه مباشرة أو بالوساطة.
٥	الالتزام بمهنة صحية واحدة.
٦	تجنب الحصول على أي منفعة مادية أو عينية من شركات الأدوية أو التجهيزات الطبية بقصد الترويج أو التسويق.
٧	حظر مساعدة أي شخص بصورة غير مشروعة.
٨	الالتزام بعدم بيع الأدوية أو العينات الطبية للمرضى بصفة مطلقة.
٩	تجنب استخدام أجهزة كشف أو علاج محظورة في المملكة.
١٠	إجراء العمل الطبي دون انتظار أو موافقة في الحالات المرضية الحرجة التي تستدعي تدخلًا فوريًا.
١١	الالتزام بضوابط هيئة كبار العلماء في الضرورات (مثل: عدم إجهاض الحامل، إلا إذا اقتضى ذلك ضرورة إنقاذ حياتها، و لم يكن الحمل أتم أربعة أشهر).
١٢	الالتزام عند وقوع الضرر للمريض بالتعويض اللازم وفقًا لما تحدده الهيئة الصحية الشرعية.
١٣	تحمل المساءلة التأديبية عند الإخلال بإحدى الواجبات أو عند مخالفة أصول المهنة.

٢. أخلاقيات الممارس الصحي نحو المريض	
١٤	حسن استقبال المريض والبشاشة في وجهه.
١٥	حسن الاستماع لشكوى المريض وفهم معاناته.
١٦	التواضع مع المريض واحترامه وعدم احتقاره مهما كان شأنه.
١٧	المحافظة على أسرار المريض وكتمانها (إلا لضرورة أو حاجة تتطلبها).
١٨	التحلي بالصبر والحلم والأناة مع المريض (يتقبل تصرفاته ويعذر ضيقه ويتحمل أذاه).
١٩	العطف على المريض والرفق به والتلطف معه وخاصة عند فحصه.
٢٠	التعامل مع المرضى بإنصاف واعتدال وعدم التفريق بينهم.
٢١	الحذر من ارتكاب أي مخالفات شرعية (الكشف عن العورات من غير حاجة، الخلوة مع الجنس الآخر).
٢٢	الاقتصار في التعامل الطبي مع المريض على ما تتطلبه حالته فقط.
٢٣	تحري الصدق في إخبار المريض أو من ينوب عنه بحالته المرضية.
٢٤	تثقيف المريض بحالته وكيفية الحفاظ على صحته.
٢٥	عدم التباطؤ في إحالة المريض إلى شخص أو مكان آخر يحقق مصلحته.
٢٦	الاستمرار في تقديم الرعاية المناسبة والعلاج اللازم للمريض.
٢٧	تزويد المريض بما يحتاج من معلومات لطمأنته وإزالة مخاوفه.
٢٨	الالتزام بالمواعيد المحددة للمريض وعدم إخلافها.
٢٩	استئذان المريض أو من ينوب عنه قبل أي إجراء تدخلي ينطوي على مخاطر محتملة.
٣٠	تلمس احتياجات المريض النفسية واستكشافها.
٣١	التفاعل الإيجابي مع مشاعر المريض وأحاسيسه.
٣. أخلاقيات الممارس الصحي نحو مجتمعه	
٣٢	أن يكون قدوة حسنة لغيره (في خلقه وسمته وقوله وفعله).
٣٣	توعية المجتمع بأساليب التعامل الصحيحة مع مسببات الأمراض البيئية والاجتماعية.
٣٤	العمل على تحسين معايير الخدمات الصحية المقدمة للمجتمع ونوعيتها.
٣٥	المشاركة بفعالية وإيجابية – وخاصة لمن هو في موقع المسؤولية – في سن الأنظمة وتطوير السياسات الصحية.
٣٦	المشاركة بفعالية وإيجابية في البرامج الوقائية والعلاجية وحماية البيئة.
٣٧	الامتناع عن المشاركة في أي ممارسات تضر بالمجتمع أو تنتهك حقوق الإنسان.
٤. أخلاقيات الممارس الصحي نحو زملائه	
٣٨	تأسيس العلاقة مع زملاء المهنة على الثقة المتبادلة والتعاون البناء لما يخدم مصلحة المرضى.
٣٩	حسن التصرف مع زملائه ومعاملتهم كما يحب هو أن يعاملوه به.
٤٠	عدم الوقوع في أعراض زملائه وتتبع عوراتهم.

٤١	تجنب النقد المباشر للزميل أو الانتقاص من قدره أو التقليل مما بذله للمريض.
٤٢	بذل الوسع في إفادة زملائه – خاصة من هم تحت التدريب – بما يملكه من خبرات ومهارات.
٤٣	توخي الدقة والأمانة في تقويم أداء من يعملون معه أو من هم تحت التدريب.
٤٤	مراعاة الضوابط الشرعية عند التعامل مع زملاء المهنة (مثل تجنب الخلوة مع الأجنبيات).
	٥. أخلاقيات الممارس الصحي نحو نفسه
٤٥	الإخلاص في عمله لله تعالى.
٤٦	استشعار مراقبة الله عز وجل له في كل أحواله.
٤٧	استشعار محاسبة الله له على كل كبيرة وصغيرة.
٤٨	البعد عن محقرات الأمور وصغائرها (خوارم المروءة).
٤٩	ترويض النفس على القناعة بما ساقه الله له من رزق.
٥٠	حماية النفس من الأخطار المحتملة أثناء ممارسته المهنية.
	٦. أخلاقيات الممارس الصحي نحو مهنته
٥١	الحفاظ على شرف المهنة بعدم ارتكاب ما يسيء لسمعتها.
٥٢	ممارسة المهنة بأقصى درجة من الإتقان والكفاءة.
٥٣	الإسهام في تطوير المهنة علميًّا وعمليًّا.
٥٤	متابعة ما يستجد في مجال تخصصه.
٥٥	الالتزام بالمعايير المهنية والأخلاقيات العامة أثناء مزاولة الأنشطة المهنية وغيرها.
٥٦	الالتزام بالأنظمة الخاصة التي تنظم مهنته.
٥٧	طلب المساعدة في حل المشكلات التي تؤثر سلبًا على الخدمة التي يقدمها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
٥٨	تجنب السعي إلى الشهرة على حساب أصول المهنة وأخلاقياتها.
	٧. أخلاقيات الممارس الصحي نحو مؤسسته
٥٩	المحافظة على سمعة المؤسسة التي يعمل فيها.
٦٠	الإسهام الفاعل في تطوير المؤسسة التي يعمل فيها والارتقاء بها.
٦١	المحافظة على ممتلكات المؤسسة وحسن استخدامها.
٦٢	الالتزام باللوائح والقوانين والتعليمات السارية في المؤسسة التي يعمل بها.
٦٣	تحري الدقة والنزاهة (اتباع الأصول العلمية والإدارية) عند إصدار أي تقارير أو شهادات أو وثائق أو عند التعامل مع ملفات المرضى في الجهة التي يعمل بها.

يتضح من الجدول السابق أن ميثاق «أخلاقيات الممارس الصحي» ، و«اللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية» يتضمنان العديد من الأخلاقيات المرتبطة بكافة العلاقات الموجودة في المهن الطبية والصحية. وقد تمثلت هذه الأخلاقيات في (٦٣) فئة فرعية تندرج تحت سبع (٧) فئات

رئيسة. فاشتملت الفئة الرئيسة الأولى (واجبات الممارس الصحي ومسؤولياته المهنية) على (١٣) فئة فرعية بنسبة (٢٠,٦٪) من إجمالي عدد الفئات، بينما احتوت الفئة الرئيسة الثانية (أخلاقيات الممارس الصحي نحو نفسه) على (٦) فئات فرعية بنسبة (٩,٥٪) ، واشتملت الفئة الرئيسة الثالثة (أخلاقيات الممارس الصحي نحو المريض) على (١٨) فئة فرعية بنسبة (٢٨,٦٪) ، واشتملت الفئة الرئيسة الرابعة (أخلاقيات الممارس الصحي نحو مهنته) على (٨) فئات فرعية بنسبة (١٢,٧٪) ، واشتملت الفئة الرئيسة الخامسة (أخلاقيات الممارس الصحي نحو زملائه) على (٧) فئات فرعية بنسبة (١١,١٪) ، واشتملت الفئة الرئيسة السادسة (أخلاقيات الممارس الصحي نحو مؤسسته) على (٥) فئات فرعية بنسبة (٧,٩٪) ، واشتملت الفئة الرئيسة السابعة (أخلاقيات الممارس الصحي نحو مجتمعه) على (٦) فئات فرعية بنسبة (٩,٥٪) من إجمالي عدد الفئات.

والملاحظ من هذا الجدول أن كافة هذه الأخلاقيات المهنية المتضمنة في ميثاق أخلاقيات الممارس الصحي (٢٠١١) ، وفي اللائحة التنفيذية لنظام مزاولة المهن الصحية (٢٠١٧) تتطابق تمامًا مع الميثاق الإسلامي العالمي للأخلاقيات الطبية والصحية (٢٠٠٥) ، ولعل ذلك يُعزى إلى اشتقاق مثل هذه الأخلاقيات من مصادر التشريع الإسلامي التي تتميز عن غيرها - من المصادر التشريعية — بالربانية ، والإنسانية ، والأصالة ، والمعاصرة ، والوسطية ، والواقعية ، والشمولية.

نتائج الإجابة عن سؤال البحث الثاني: «ما مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد؟»:

للإجابة عن هذا السؤال ، تم تضمين أخلاقيات المهن الطبية والصحية المتضمنة —التي تم التوصل إليها من تحليل ميثاق أخلاقيات الممارس الصحي واللائحة السعودية لنظام مزاولة المهن الصحية— في استبانة لقياس الوعي (في جوانبه الثلاثة؛ المعرفي ، والقيمي ، والسلوكي) لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بتلك الأخلاقيات.

وبعد بناء الاستبانة ، تم عرضها على (٣) محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. كما تم حساب الصدق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون الذي أوضح دلالة جميع معاملات الارتباط - التي تراوحت بين (٠,٦٨٤) و(٠,٨٣٦) - عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى صدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها ، كما تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثباتها والتحقق من اتساقها الداخلي ، وذلك على عينة مكونة من (٢٣) طالبًا. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٧٣٦) و(٠,٨٢٦) ، كما بلغت

درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠,٨١٤). كذلك يمكن حساب الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٩٠٢)؛ الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه. ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٢)

معاملات "ارتباط بيرسون" و"ألفا كرونباخ" بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	ألفا كرونباخ
المحور الأول: مستوى معرفة الطلاب بأخلاقيات المهن الطبية والصحية	٠,٨٣٦**	٠,٧٣٦
المحور الثاني: مستوى تقدير الطلاب لأهمية أخلاقيات المهن الطبية والصحية	٠,٦٨٤**	٠,٨٢٦
المحور الثالث: مستوى ممارسة الطلاب لأخلاقيات المهن الطبية والصحية	٠,٨٢٥**	٠,٧٦٣
الاستبانة	١	٠,٨١٤

وبعد تقنين الاستبانة ، تم اختيار جميع طلاب الكليات الطبية والصحية المنتسبين لجامعة الملك خالد في السنة النهائية بطريقة عمدية ، وذلك لكونهم — افتراضًا - أكثر الطلاب إدراكًا وتقديرًا وممارسة لأخلاقيات المهنة. وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة - في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٢/٤١هـ/٢٠٢٠م لمدة زمنية استغرقت قرابة الشهرين - على عينة صُدفية من هؤلاء الطلاب بلغ عددها (٢٥٣) طالبًا وطالبة. ويوضح الجدول الآتي توصيف هذه العينة:

جدول (٣)

توصيف أفراد العينة

متغيرات البحث	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٣٥	٥٣,٤
	أنثى	١١٨	٤٦,٦
الكلية	كلية الطب	١١٦	٤٥,٨
	كلية طب الأسنان	١٦	٦,٣
	كلية الصيدلة	٢٠	٧,٩
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٤	٢٩,٢
	كلية التمريض	٢٧	١٠,٧
هل درست أي مقرر عن أخلاقيات المهنة؟	نعم	٧٠	٢٧,٧
	لا	١٨٣	٧٢,٣

ولتحديد مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد ، تم حساب مستوى ومدى وعي الطلاب (حسب جوانبه الثلاثة) - وفقًا لطريقة ليكرت رباعية الاستجابات — كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٤)

مستوى ومدى الوعي بأخلاقيات المهنة حسب كل استجابة على الاستبانة

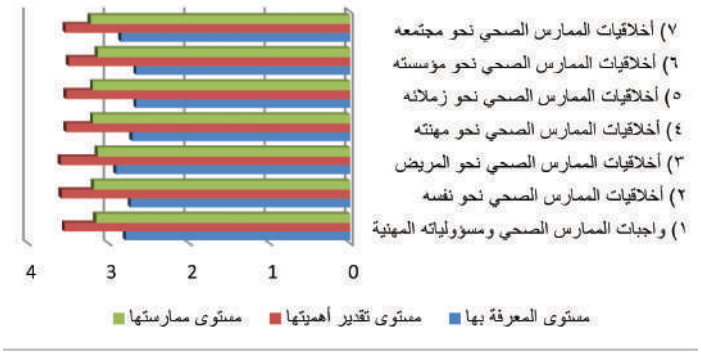
مستوى الاستجابة	المـــــدى
منعدمة	من ١,٠٠ إلى أقل من١,٧٥
ضعيفة	من ١,٧٥ إلى أقل ٢,٥٠
متوسطة	من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥
كبيرة	من ٣,٢٥ إلى أقل من ٤,٠٠

ويوضح الجدول والشكل التاليان مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد جملة وتفصيلًا:

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد

	مستوى الوعي بأخلاقيات المهن الطبية والصحية	المستوى المعرفي			مستوى تقدير الأهمية			مستوى الممارسة		
		المتوسط	الانحراف	ترتيب	المتوسط	الانحراف	ترتيب	المتوسط	الانحراف	ترتيب
١	واجبات الممارس الصحي ومسؤولياته المهنية	٢,٧٩	١,٠٢٧	٣	٣,٥٥	٠,٦٠٧	٣	٣,١٦	٠,٧٦٠	٥
٢	أخلاقيات الممارس الصحي نحو نفسه	٢,٧٣	٠,٩٧٦	٤	٣,٥٩	٠,٦٠٨	٢	٣,١٩	٠,٧٢١	٤
٣	أخلاقيات الممارس الصحي نحو المريض	٢,٩١	٠,٩٧٢	١	٣,٦٠	٠,٥٩٣	١	٣,١٤	٠,٧٩٤	٧
٤	أخلاقيات الممارس الصحي نحو مهنته	٢,٧١	١,٠٠٥	٥	٣,٥٣	٠,٦٥٢	٥	٣,٢٠	٠,٧٧٣	٣
٥	أخلاقيات الممارس الصحي نحو زملائه	٢,٦٦	٠,٩٦٥	٦	٣,٥٣	٠,٦٨١	٦	٣,٢٠	٠,٧٥١	٢
٦	أخلاقيات الممارس الصحي نحو مؤسسته	٢,٦٦	١,٠٠٩	٧	٣,٥٠	٠,٦٤٦	٧	٣,١٤	٠,٧٤٦	٦
٧	أخلاقيات الممارس الصحي نحو مجتمعه	٢,٨٥	٠,٩٨٦	٢	٣,٥٤	٠,٦٦٣	٤	٣,٢٣	٠,٧٠٥	١
	الإجمالي	٢,٧٦	٠,٨٥٠	٣	٣,٥٥	٠,٤٧٦	١	٣,١٨	٠,٦١٤	٢
	المستوى	متوسط			كبير			متوسط		



شكل (١) : مستوى الوعي بأخلاقيات المهنة لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد

ويتضح من الجدول والشكل السابقين:

(أ) أن مستوى «الوعي المعرفي» لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهن الطبية والصحية «متوسط» ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٦) ، وتمثلت المعرفة الأعلى بهذه الأخلاقيات في:

١. أخلاقيات الممارس الصحي نحو المريض ، بمتوسط (٢,٩١).

٢. أخلاقيات الممارس الصحي نحو مجتمعه ، بمتوسط (٢,٨٥).

ولعل حصول الوعي المعرفي بأخلاقيات المهنة على هذه الدرجة المتوسطة يُعزى إلى عدم وجود مقرر مستقل عن أخلاقيات المهنة في معظم الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد ، أما كليتا الطب والعلوم الطبية والتطبيقية واللتان يوجد بها مقررًا مستقلًا عن أخلاقيات المهنة؛ فهو يُدرس لمدة فصل دراسي واحد ، ويعتمد تدريسه فقط— كما هو مبين في توصيف المقرر— على الجانب النظري ، وعلى طرق التدريس التقليدية ، وربما لا يسهم ذلك في بلورة معرفة كافية لدى الطلاب حول واجباتهم الأخلاقية. كما يمكن عزو قلة الوعي المعرفي بأخلاقيات المهنة إلى تركيز اهتمام تلك الكليات على الجانب العلمي على حساب الجانب الأخلاقي ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجوحلي (٢٠١٠) ، وتوصيات دراسة البار (٢٠١٠) التي أكدت على ضرورة تطوير المناهج التعليمية بالكليات الطبية والصحية مع تركيزها على أخلاقيات المهنة ، وتأسيس هيئة مستقلة لها من أجل تنمية الوعي بها. وبسؤال أفراد العينة سؤالًا مفتوحًا عن مصادر معرفتهم بتلك الأخلاقيات ، أفادوا بالآتي:

جدول (٦)

مصادر معرفة طلبة الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة

مصادر المعرفة بأخلاقيات المهن الطبية والصحية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
وسائل الإعلام	١٥١	٢٧,٤٥
المؤتمرات والندوات	٩٥	١٧,٢٧
المحاضرات أو المقررات الدراسية	٩٠	١٦,٣٦
المجلات أو المراجع العلمية	٨٥	١٥,٤٥
التدريب الإكلينيكي	٨٤	١٥,٢٧
السيمينارات وورش العمل	٣٧	٦,٧٣
الخبرة الحياتية	٨	١,٤٥

يتضح من الجدول السابق أن من أكثر مصادر معرفة طلبة الكليات الطبية والصحية بأخلاقيات المهنة كانت وسائل الأعلام حيث احتلت المرتبة الأولى ، إذ بلغت نسبة الموافقة عليها (٢٧,٥٤٪) ، وقد يرجع ذلك إلى تعدد وتنوع وسائل الأعلام ما بين مرئية ومسموعة ومقروءة وجديدة ، ويأتي هذا تأكيدًا لدراسة(2012) Gottlieb & Rogers والتي أشارت إلى زيادة عدد البرامج التي تبث عبر وسائل الأعلام والتي تؤكد على القيم الخلقية بعامة وفي المجال الطبي والصحي بخاصة ، بينما جاءت الخبرة الحياتية كأحد مصادر المعرفة بأخلاقيات المهن الطبية والصحية في المرتبة الأخيرة ، إذ بلغت نسبة الموافقة عليها (١,٤٥٪) ، وقد يعود ذلك إلى قلة اهتمام تلك الكليات بتطبيق أخلاقيات المهنة ، ويأتي هذا تأكيدًا لما أوصت به دراسة زيدان (٢٠١٥) ، والشرقاوي (٢٠٠٨) من ضرورة الاهتمام بالقضايا الأخلاقية أثناء تدريس الطلبة وتدريبهم عمليًا عليها.

(ب) أن مستوى «الوعي القيمي» لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهن الطبية والصحية «كبير» ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٥) ، وتمثل أعلى تقدير للطلاب على أهم الأخلاقيات في:

١. أخلاقيات الممارس الصحي نحو المريض ، بمتوسط (٣,٦٠).
٢. أخلاقيات الممارس الصحي نحو نفسه ، بمتوسط (٣,٥٩).

وقد يرجع مستوى الوعي القيمي الكبير بهذه الأخلاقيات إلى توافقها مع مصادر التشريع الإسلامي التي يدين بها كافة أفراد المجتمع السعودي ، ويأتي هذا تأكيدًا لما أوصت به رؤية المملكة (٢٠٣٠) ، وبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) ، من ضرورة الاهتمام بالقطاع الصحي وذلك بتعزيز أخلاقيات المهنة وتنميتها لدى مؤسسات إعداد الممارس الصحي.

(ج) أن مستوى «الوعي السلوكي» لدى طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهن الطبية والصحية «متوسط» ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٨) ، وكان أعلى ترتيب لهذه الأخلاقيات حسب الممارسة يتمثل في:

١. أخلاقيات الممارس الصحي نحو مجتمعه ، بمتوسط (٣,٢٣).

٢. أخلاقيات الممارس الصحي نحو زملائه ، بمتوسط (٣,٢٠).

وقد يُعزى هذا إلى قلة تدريب الكليات الطبية والصحية لطلابها على ممارسة هذه الأخلاقيات ، ومن ثم عدم قدرة الطلاب على تحويلها إلى ممارسات سلوكية ، ويدعم هذه النتيجة دراسة(2007) Worthington التي أكدت على ضرورة تحويل تدريس أخلاقيات المهن الطبية والصحية من إعطاء المادة النظرية للطلبة إلى استكشافهم للمشكلات الأخلاقية في ميدان العمل.

نتائج الإجابة عن سؤال البحث الثالث: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهنة تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، الكلية، هل درست أي مقرر عن أخلاقيات المهنة؟

للكشف عن الفروق بين استجابات طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهنة ، تم استخدام اختبار مان - وتيني(Mann-Whitney Test Z) للكشف عن هذه الفروق مع متغيري الجنس ، وهل درس الطلاب مقررًا عن الأخلاقيات أم لا؟ كما استخدم اختبار كروسكال – والس (X) Kruskal-Wallis للكشف عن هذه الفروق مع متغير الكلية.

وقد استخدم البحث اختبارات الإحصاء اللامعلمي لعدة أسباب ، أهمها: كون العينة غير عشوائية ، وكون المتغيرات ذات طبيعة اسمية Nominal ، فضلًا عن عدم اعتدالية توزيع البيانات ، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (٠,٠٥) ، كما أوضح ذلك اختباري الاعتدالية Shapiro-Wilk، Kolmogorov-Smirnov.

وتوضح الجداول الآتية الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهنة وفق متغيرات البحث الثلاثة:

جدول (٧)

نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الأول: مستوى المعرفة بالأخلاقيات	ذكر	١٣٥	١١٨,١٦	-٢,٠٥٩-	٠,٠٤٠ دالة
	أنثى	١١٨	١٣٧,١١		
الثاني: مستوى تقدير أهمية الأخلاقيات	ذكر	١٣٥	١١٩,٩٤	-١,٦٦٤-	٠,٠٩٦ غير دالة
	أنثى	١١٨	١٣٥,٠٨		
الثالث: مستوى ممارسة الأخلاقيات	ذكر	١٣٥	١١٨,٥٧	-١,٩٧٢-	٠,٠٤٩ دالة
	أنثى	١١٨	١٣٦,٦٥		
الاستبانة مجملة	ذكر	١٣٥	١١٦,٨٠	-٢,٣٧٢-	٠,٠١٨ دالة
	أنثى	١١٨	١٣٨,٦٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير الجنس – على «إجمالي» استبانة الكشف عن مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة ، وكذلك على محوريها «الأول» و«الثالث» ، وذلك حيث جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى (٠,٠١٨) ، و(٠,٠٤٠) ، و(٠,٠٤٩) على التوالي. وقد كانت الفروق دائمًا في اتجاه طالبات الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد ، حيث حصلن دائمًا على أعلى متوسط حسابي ، وقد يرجع ذلك إلى تفرغ الطالبات وحرصهن على حضور المؤتمرات والندوات والمحاضرات التي تنمي قيم أخلاقيات المهنة لديهن.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير الجنس – على محور الاستبانة الثاني ، وذلك حيث كان مستوى دلالة قيمة (Z) أكبر من (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهن الطبية والصحية.

جدول (٨)

نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الكلية

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الأول: مستوى المعرفة بالأخلاقيات	كلية الطب	١١٦	١٢١,٩١	٤,٥٠٠	٠,٣٤٣ غير دالة
	كلية طب الأسنان	١٦	١٠٠,٢٢		
	كلية الصيدلة	٢٠	١٣٨,٠٠		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٤	١٣٣,٢٤		
	كلية التمريض	٢٧	١٣٩,٥٢		
الثاني: مستوى تقدير أهمية الأخلاقيات	كلية الطب	١١٦	١٠٥,٢٩	٢٨,٥١٧	٠,٠٠٠ دالة
	كلية طب الأسنان	١٦	١١١,٣٤		
	كلية الصيدلة	٢٠	١٨٣,٢٠		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٤	١٤٣,٨٦		
	كلية التمريض	٢٧	١٤١,٧٠		
الثالث: مستوى ممارسة الأخلاقيات	كلية الطب	١١٦	١٠٥,٥٥	٢٤,١١٢	٠,٠٠٠ دالة
	كلية طب الأسنان	١٦	١٠٨,٦٩		
	كلية الصيدلة	٢٠	١٥٥,١٠		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٤	١٥٢,٩١		
	كلية التمريض	٢٧	١٣٨,٢٠		
الاستبانة مجملة	كلية الطب	١١٦	١١١,٢١	١٦,٥٨٠	٠,٠٠٢ دالة
	كلية طب الأسنان	١٦	١٠٠,٢٥		
	كلية الصيدلة	٢٠	١٦١,٢٠		
	كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٤	١٤١,٥١		
	كلية التمريض	٢٧	١٤٥,٥٩		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير الكلية – على «إجمالي» استبانة الكشف عن مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة، وكذلك على محوريها «الثاني» و«الثالث»، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (X) أقل من مستوى (٠,٠١). وقد كانت الفروق دائمًا في اتجاه طلاب كلية الصيدلة في جامعة الملك خالد، حيث حصلوا دائمًا على أعلى متوسط حسابي، وقد يرجع ذلك إلى تضمين أخلاقيات المهنة في كثير من المقررات الدراسية بكلية

الصيدلة ، كما قد يرجع زيادة وعي طلبة كليات الصيدلة بأخلاقيات المهنة إلى التزامهم بالمدونة السعودية لأخلاقيات ممارسة تسويق المستحضرات الصيدلانية في المملكة حيث تعد هذه المدونة ميثاقًا أخلاقيًّا وأدبيًّا يتم تدريب جميع الطلبة عليها.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير الكلية – على محور الاستبانة الأول ، وذلك حيث كان مستوى دلالة قيمة (X) أكبر من (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على اتساق أو عدم تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى وعيهم بأخلاقيات المهن الطبية والصحية.

جدول (٩)

نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير هل درست مقررًا عن الأخلاقيات؟

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الأول: مستوى المعرفة بالأخلاقيات	نعم	٧٠	١٦٣,٥٩	-٤,٩٢٧-	٠,٠٠٠ دالة
	لا	١٨٣	١١٣,٠١		
الثاني: مستوى تقدير أهمية الأخلاقيات	نعم	٧٠	١٤٨,٩٩	-٢,٩٩٦-	٠,٠٠٣ دالة
	لا	١٨٣	١١٨,٥٩		
الثالث: مستوى ممارسة الأخلاقيات	نعم	٧٠	١٧٥,٥٨	-٦,٥٦٩-	٠,٠٠٠ دالة
	لا	١٨٣	١٠٨,٤٢		
الاستبانة مجملة	نعم	٧٠	١٧٥,٠٠	-٦,٤٥٧-	٠,٠٠٠ دالة
	لا	١٨٣	١٠٨,٦٤		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة – بحسب متغير «ما إذا كانت العينة درست مقررًا في أخلاقيات المهنة أم لا» – على «إجمالي» استبانة الكشف عن مستوى وعي طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة ، وكذلك على محاورها الفرعية؛ الأول ، والثاني ، والثالث ، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (Z) أقل من مستوى (٠,٠١). وقد كانت الفروق دائمًا في اتجاه طلاب الكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد الذين درسوا مقررًا عن أخلاقيات المهنة ، حيث حصلوا دائمًا على أعلى متوسط حسابي؛ الأمر الذي يعني أن تدريس مقرر مستقل عن أخلاقيات المهنة في بعض الكليات يجعل الطلاب أكثر وعيًا واهتمامًا وممارسةً لتلك الأخلاقيات من الطلاب الذين لم يدرسوها أو درسوها كموضوعات فرعية ضمن مقررات أخرى ، ويأتي هذا تأكيدا لما أوصت به

بعض الدراسات مثل دراسة المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية (٢٠٠٤) ، ودراسة الرشود (٢٠٠٧) ، ودراسة حسين (٢٠٠٦) ، ودراسة الجامعة الأمريكية (٢٠١٠) والتي أكدت على ضرورة إدراج مقررات مستقلة عن أخلاقيات المهنة بالكليات الطبية والصحية في كافة الدول العربية.

التوصيات:

- الاستفادة من المدخل التكاملي في تضمين كافة البرامج الدراسية بالكليات الطبية والصحية – سواء في موضوعاتها أو أنشطتها المصاحبة داخل الكلية أو خارجها – أخلاقيات الممارس الصحي.
- تعميم تدريس مقررات مستقلة عن أخلاقيات المهنة على جميع الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد.
- وضع برنامج تدريب عملي لطلاب الكليات الطبية والصحية في القطاع الصحي .
- نشر ثقافة أخلاقيات المهنة وتنميتها بين طلاب الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد.
- وضع الخطط والبرامج والدورات التدريبية لتعزيز ممارسة أخلاقيات المهنة بالكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد.
- تدريس أخلاقيات المهنة في الكليات الطبية والصحية باتباع الطرائق الحديثة المناسبة للتعليم الطبي والصحي والتي تقوم على المجموعات التعاونية والأنشطة الاستكشافية وحل المشكلات الأخلاقية.
- تركيز الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد أثناء إعداد طلابها على الإعداد المهني بجانب الإعداد الأكاديمي ، وخاصة فيما يرتبط بأخلاقيات المهنة.
- إسناد تدريس مقرر أخلاقيات المهنة بالكليات الطبية والصحية إلى أعضاء هيئة تدريس متخصصين في هذا المجال.
- تحديث مناهج الكليات الطبية والصحية بعامة ومقرر الأخلاقيات الطبية والصحية بخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية والعربية في المجال الصحي.

مقترحات بحثية: يقترح البحث إجراء دراسات عن:

- درجة تمثل الكوادر الطبية بمستشفيات جامعة الملك خالد لأخلاقيات الممارس الصحي.
- تصور مقترح لتضمين أخلاقيات المهنة في برامج الكليات الطبية والصحية بجامعة الملك خالد.

- مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بالكليات الطبية والصحية في جامعة الملك خالد بأخلاقيات المهنة.
- مدى استجابة مقررات أخلاقيات المهنة في الكليات الطبية والصحية بالجامعات السعودية الأخرى لأخلاقيات الممارس الصحي.

شكر وتقدير:

هذا البحث تم دعمه من خلال عمادة البحث العلمي – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية (رقم المشروع GRP.71.41).

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، مجدي عزيز.(٢٠٠٩). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو عزة ، محمد أبوبكر.(٢٠١٤). الأخلاق المهنية في العمل الطبي. *المجلة الليبية للدراسات* ، (٦) ،١١-٣٤.

البار ، محمد على.(٢٠١٠). *هل فقد الأطباء قيمهم؟* مؤتمر أخلاقيات الطب الثاني ، المنعقد بحلب في الفترة من ٨-٩ نيسان ، سوريا.

الجامعة الأمريكية ببيروت.(٢٠١٠). *وقائع المؤتمر الإقليمي الأول لأخلاقيات الطب الحيوي* ، المنعقد في لبنان في الفترة من ٢٩ — ٣٠ أيلول٢٠١٠م. استرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٨/١م من الموقع www.aub.edu.ip/fm/shbpp

الجوحلي ، عيسى علي.(٢٠١٠). *مكان الأخلاقيات في مناهج الكليات الطبية والصحية في المملكة العربية السعودية*. استرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٨/٢م من: www.faculty.ksu.edu.sa/johali

حسين ، عاصم عبدالمنعم.(٢٠٠٦). *تدريس أخلاقيات المهن الطبية وفقه الطبيب المسلم في كليات الطب في العالم العربي والإسلامي: تجربة جامعة أفريقيا العالمية*. أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي العاشر: الشباب وبناء المستقبل ، مج ١ ، ٤٢٠-٤٣٦.

الرشود ، خالد بن عبدالمحسن.(٢٠٠٧). التعليم الصحي بوزارة الصحة السعودية واحتياجات سوق العمل ، المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم (التعليم واحتياجات سوق العمل). *مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي بمكتب التربية العربي لدول الخليج* ، ١٢٠-١٢٤.

رؤية المملكة (٢٠٣٠). المملكة العربية السعودية. متاحة على: gov.sa.www.vision٢٠٣٠

زيدان ، عفيف حافظ.(٢٠١٥). مواقف طلبة الكليات الطبية الفلسطينية من القضايا الطبية الأخلاقية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين* ،٣ (١٦) ، ٢٤٥-٢٦٨.

الزيدي ، طه أحمد.(٢٠١٣). *المسؤولية الأخلاقية في الفقه الإسلامي: دراسة تأصيلية وتحليلية لأخلاقيات الإعلام في مواثيق الشرف الإسلامية*. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

السكارنة ، خلف.(٢٠١٣). *نبذة من كتاب أخلاقيات العمل. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة*.

السيد ، محمد عبد الرؤوف.(٢٠٢٠). *منهجية البحث في أصول التربية*. الرياض: دار الإرشاد للنشر والتوزيع.

الشرقاوي ، الشهابي إبراهيم.(٢٠٠٨). التزام الطبيب حفظ أسرار المرضى "الأصل والاستثناء": دراسة في تشريعات مصر والأمارات والكويت مقارنة بنصوص الميثاق الإسلامي العالمي للأخلاقيات الطبية والصحية. *مجلة الحقوق بجامعة الكويت* ،٣٢ (٣٤) ، ١٧٩-٢٨١.

عمر ، أحمد مختار.(٢٠٠٨). *معجم المصطلحات العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الغفيري ، أحمد؛ وحجلاوي ، لطفي؛ والسيد ، محمد.(٢٠١٩). *أخلاقيات المهنة*. الرياض: مكتبة الرشد.

الفريجي ، حسين محمد.(٢٠٠٩). *أخلاقيات مهنة الطب* ، الرياض: الهيئة السعودية للتخصصات الصحية.

قدسيه ، شذى ياسين.(٢٠١٩). آداب وأخلاقيات مهنة التمريض. *مجلة البلسم الصادرة عن المركز الإعلامي بإدارة العلاقات العامة والتسويق بمستشفى أبها الخاص العالمي* ، (٢٠).

مكي ، عبدالرازق علاء.(٢٠٠٧). *أخلاقيات الطبيب المسلم خصائصه وواجباته* ، بغداد: إصدارات الحزب الإسلامي.

المملكة العربية السعودية.(٢٠٢٠). *وثيقة برنامج التحول الوطني*. متاح على الموقع: www. yesser.gov.sa

المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية.(٢٠٠٤). *الوثيقة الإسلامية لأخلاقيات الطب والصحة*: منشورات المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية.

منظمة الصحة العالمية.(٢٠٠٥). *الدستور الإسلامي العالمي للأخلاقيات الطبية والصحية* ، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط ، الدورة (٥٢) ، البند (٨) من جدول الأعمال.

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية.(٢٠١١). *أخلاقيات الممارس الصحي* ،ط١ ، الرياض: إدارة التعليم الطبي والدراسات العليا.

وزارة الصحة العراقية.(٢٠١٧). *مبادئ الأخلاقيات الطبية في المؤسسات الصحية العراقية*. بغداد: مطابع الوزارة.

وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية.(١٤٣١-١٤٤٠هـ). *الخطة الاستراتيجية لوزارة الصحة* ، الرياض: مطابع الوزارة.

وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية.(٢٠١٧). *استراتيجية التحول الصحي* ، الرياض: مطابع الوزارة.

وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية.(١٤٣٨هـ). *اللائحة العامة للتصنيف والتسجيل المهني* ، الرياض: الهيئة السعودية للتخصصات الطبية.

وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية.(٢٠١٧). *اللائحة التنفيذية لنظام مزاولة المهن الصحية* ،الرياض: مطابع الوزارة.

الوزان ، خالد علي.(٢٠١٢). *واجبات الطبيب نحو مجتمعه*. استرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٨/٥م من الموقع: www.facultv.ksu.edu.sa/alwazzan

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Ibrahim, Magdy Aziz.(2009). A dictionary of terms and concepts of teaching and learning. Cairo: Books World.

Abu-Azza, Muhammad Abu-Bakr.(2014). Professional ethics in medical work. *Libyan Journal of Studies*, (6), 11-34.

Al-Bar, Muhammad Ali.(2010). *Have doctors lost their values?* The Second Medical Ethics Conference, held in Aleppo from April 8-9, Syria.

Al-Fraiji, Hussein Muhammad.(2009). *Medical Ethics*, Riyadh: Saudi Commission for Health Specialties.

Al-Ghafiri, Ahmed; Hajalawi, Lotfi; And Al-Sayed, Mohamed Abdel-Raouf.(2019). *Professional ethics*. Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Jouhli, Issa Ali.(2010). *The place of ethics in the curricula of medical and health colleges in the Kingdom of Saudi Arabia*. Retrieved on 2/8/2020 from: www.faculty.ksu.edu.sa/johali

Al-Sayed, Mohamed Abdel-Raouf.(2020). *Research methodology in pedagogy.* Riyadh: Dar Al-Irshad for Publishing and Distribution.

Al-Sharqawi, Al-Shehabi Ibrahim.(2008). The Physician's Commitment to Preserving Patients' Secrets "The Origin and the Exclusion": A study in the legislations of Egypt, the Emirates and Kuwait in comparison with the texts of the International Islamic Charter of Medical and Health Ethics. *Kuwait University Law Journal, 32* (34), 179-281.

Al-Wazzan, Khaled Ali.(2012). *Duties of the doctor towards his community.* Retrieved on 5/8/2020 from the website: www.facultv.ksu.edu.sa/ alwazzan.

Al-Zaidi, Taha Ahmed.(2013). *Moral Responsibility in Islamic Jurisprudence: An Foundational and Analytical Study of Media Ethics in Islamic Honor Covenants*. Jordan: Dar Al Nafaes for Publishing and Distribution.

American University of Beirut.(2010). *Proceedings of the First Regional Conference on Biomedical Ethics*, held in Lebanon from 29-30 September 2010. Retrieved on 1/8/2020 from www.aub.edu.ip / fm / shbpp

Hussein, Asim Abdel Moneim.(2006). *Teaching medical ethics and the jurisprudence of a Muslim physician in medical schools in the Arab and Islamic world: the experience of the International University of Africa.* Research and Proceedings of the Tenth International Conference: Youth and Building the Future, Volume 1, 420-436.

Iraqi Ministry of Health.(2017). *Principles of medical ethics in Iraqi health institutions.* Baghdad: Ministry Press.

Islamic Organization for Medical Sciences.(2004). *Islamic Document of Medical and Health Ethics:* Publications of the Islamic Organization for Medical Sciences.

Makki, Abdel-Razek Alaa.(2007). *The Ethics of the Muslim Physician*, Characteristics and Duties, Baghdad: Publications of the Islamic Party.

Ministry of Health in the Kingdom of Saudi Arabia.*(1438 AH) General Regulations for Professional Classification and Registration*, Riyadh: Saudi Commission for Medical Specialties.

Ministry of Health, Kingdom of Saudi Arabia.(2017) *Executive Regulations for the Practice of Health Professions Law*, Riyadh: The Ministry's presses.

Ministry of Health, Kingdom of Saudi Arabia.(2017) *Executive Regulations for the Practice of Health Professions Law*, Riyadh: The Ministry's presses.

Qudsieh, Shatha Yassin.(2019). Nursing ethics and ethics. *Al-Balsam magazine issued by the Media Center of the Department of Public Relations and Marketing at Abha International Private Hospital*, (20).

Sakarneh, Khalaf.(2013). An overview from the book of Business Ethics. Jordan: House of Almasira for Publishing, distribution and Printing.

Saudi Arabia.(2020). *National Transformation Program Document.* Available at: www.yesser.gov.sa

Saudi Commission for Health Specialties.(2011). *Health Practitioner Ethics, 1st Edition*, Riyadh: Medical Education and Postgraduate Studies Department.

The Ministry of Health in the Kingdom of Saudi Arabia.(1431-1440 A.H.). *Strategic Plan of the Ministry of Health*, Riyadh: The Ministry's presses.

World Health Organization.(2005). *International Islamic Constitution of Medical and Health Ethics*, Regional Office for the Eastern Mediterranean, Session (52), Item (8) of the agenda.

Zidane, Afif Hafez.(2015). The attitudes of Palestinian medical colleges students on ethical medical issues. *Journal of Educational and Psychological Sciences at the University of Bahrain, 3* (16), 245-268.

المراجع الأجنبية: References

Asia, A., Kishino, M., Fukui, T., & Masano, T. (1998). Postgraduate education in medical ethics in Japan. Medical Education, 32(1), 4-100. doi: 10.1046/j.1365-2923.1998.00171.x.

Goldie, J., Schwartz, L., Mc-Connnachie, A., & Morrison, J. (2002). The impact of three years ethics teaching in an integrated medical curriculum, on students Proposed behavior on meeting ethical dilemmas. Medical Education, (36),489—497.

Gottlieb, R.&Rogers, J.(2012).Readability of health sites on the internet. *The international. Electronic Journal of Health Education*,7 ,38-42.

Habibov, N. & Cheong, A. (2017). The role of university education in selecting active strategies for coping with 2007 global crisis in 28 transitional countries. *International Journal of Educational Development*, (57),65-72.

John, W. (2009). *Medical Ethics Manual*. 2nd edition. World Health Communication Associates, UK.

Morrison, F. (2000). A process evaluation of medical ethics education in the first year of a new medical Curriculum. *Medical Educator*, (34).

Roser, M., Ritchie, H., & Ortiz, E. (2020). *Corona Virus Disease (COVID-19) – Statistics and Research.* Published online at Our World In Data. org. Retrieved from: https://ourworldindata.org/coronavirus

Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* London: SAGE Publications Inc.

John, W. (2009). *Medical Ethics Manual.* 2nd edition. World Health Communication Associates, UK.

World Health Organization (1998). *Ethics of medicine and health, EMRO technical papers*, Series 4, Alexandria, Egypt.

Worthington, R. (2006). *Report of Conference on Learning, teaching and assessing medical ethics*, BMA house, London.

Zhang, Y. & Wildemuth, B. (2016). *Qualitative analysis of content. Applications of social research methods to questions in information and library science*, 318.

Al-Madani, Maen. (2023). The Innovative Leadership Practices among Academic Leaders at Northern Border University, *Journal of Educational Science 9* (3) , 595 - 628

The Innovative Leadership Practices among Academic Leaders at Northern Border University

Dr. Maen Mohammad Al-Madani
Assistant Professor of Management and Educational Planning
Faculty of Education and Arts, Northern Border University
malmadani@nbu.edu.sa

Abstract:

This current study aims at identifying the degree of innovative leadership practice among academic leaders at Northern Border University, which is attributed to variables of: Gender, Academic Qualification, Years of experience in administrative work at the university. This study employed the descriptive survey and comparative approach. The study used the questionnaire as a tool to achieve its goals. The questionnaire consisted of (23) statements, It was applied to a sample of (98) male and female employees during the second academic semester of the academic year 1440/1441 AH.

The study revealed a number of findings, including: The degree of innovative leadership practice was "sometimes" with a general arithmetic average of (2.94), The dimensions are ordered as follows: Innovative Communication, Innovative Decision Making, and Innovative Planning. The findings also revealed that there are statistically significant differences attributed to academic qualification in favor of "less than Bachelors degree & Bachelors degree". There are statistical differences attributed to years of experience, in favor of "less than 4 years". The findings of the current study also revealed that there are no statistically significant differences due to the gender variable.

Keywords: Innovative leadership, Academic leadership, Supporting deanships.

المدني، معن. (٢٠٢٣). ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٥٩٥ ـ ٦٢٨

ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية

د. معن بن محمد المدني[١]

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية ، وما إذا كانت هنالك فروق في هذه الممارسات تعزى لمتغيرات كل من: الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة ، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمقارن ، واعتمدت على الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها ، والتي تكونت من (٢٣) عبارة شملت ثلاثة أبعاد (التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطرق ابتكارية) ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) موظف وموظفة ، وذلك خلال الفصل الأكاديمي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ ، وبينت الدراسة عدد من النتائج منها أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت بدرجة "أحيانًا" بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٩٤) ، وجاءت الأبعاد مرتبة على النحو التالي: الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطرق ابتكارية ، التخطيط الابتكاري ، كما بينت النتائج أيضًا أن هنالك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات الاستجابات المرتبطة بأفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي ، وكانت لصالح حملة "أقل من بكالوريوس" ، "بكالوريوس" ، وبأن هنالك فروق دالة إحصائيًّا تعزى لسنوات الخبرة؛ وكانت لصالح "أقل من ٤ سنوات" ، كما بينت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: القيادة الابتكارية ، القيادات الأكاديمية ، العمادات المساندة.

(١) أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية، malmadani@nbu.edu.sa

مقدمة:

أطلقت المملكة العربية السعودية رويتها ٢٠٣٠ والمرتكزة على ثلاث محاور رئيسة هي «اقتصاد مزدهر ، وطن طموح ، مجتمع حيوي» لتشمل جميع المجالات؛ ومن تلك المجالات التعليم بشكل عام ، والتعليم الجامعي على وجه الخصوص ، حيث أورد (مجلس شؤون الجامعات ، ٢٠٢٠م ، ص أ-ب) أن السعودية ممثلة بوزارة التعليم قامت ببناء نظام جديد للجامعات يواكب مرتكزات الرؤية؛ بهدف تمكين الجامعات من تحديد اتجاهها الاستراتيجي لكي تتميز وتتمكن من المنافسة وأداء دورها المجتمعي المنسجم مع التغيرات من حولها الاقتصادية منها والاجتماعية ، والإسهام في صناعة رأس المال البشري لتوسيع قاعدة المشاركة بالقرارات بشكل يضمن درجة عالية من الجودة والكفاءة والرشد في قراراتها ، وبالتالي خلق مؤسسات جامعية أكثر قدرة على مواجهة التحديات ، وتلبية كافة المتطلبات المجتمعية ، والتخلص من العوائق الإجرائية والإدارية والمالية بهدف رفع كفاءتها وفاعليتها التنظيمية والإدارية والتشريعية.

وأضاف (غنيم ، ٢٠١٨م ، ص٣) بأن القيادة تعد أسلوب ومنهج لإدارة المؤسسات الجامعية باعتبارها عملية شاملة ومستمرة تقوم على استشراف المستقبل ، والسعي إلى التغيير الجدري من أجل تحقيق الأهداف والبحث عن أفضل السبل لتطوير الأداء بأقل جهد ممكن ، وتعد القيادة الابتكارية من أهم أنواع القيادة الحديثة التي تلبي ذلك؛ لما لها من بالغ الأثر للنهوض بالجامعات ، لأن الابتكار يمثل الأساس في تحسين قدرة القيادات على اتخاذ القرارات من خلال الاتصال والتواصل الفعال مع العاملين بهدف تقديم حلول وأفكار جديدة ومبتكرة لجميع مشكلات العمل.

مشكلة الدراسة:

تعد القيادة الابتكارية من أهم المداخل الإدارية الحديثة ، وتعتبر قوة للتغيير الهادف لما لها من تأثير على الأفراد لتحفيزهم بأقصى طاقاتهم للوصول إلى أفضل ما لديهم من قيم وموارد ذاتية (نجم ، ٢٠١٢م ، ص ٢١١) ، وأضافت شيا ويانغ (Chia &Yang, 2012, p87) بأن القيادة الابتكارية تعتمد على البصيرة والفلسفة الابتكارية لدى القائد في سياسته واستراتيجياته بهدف تقديم كل ما هو إيجابي من الموظفين ، وفي سياق متصل أكدت العديد من الدراسات على أهمية القيادة الابتكارية في تطوير المؤسسات التعليمية والرفع من أدائها كدراسة كلًا من (الشمري ، ٢٠٠٦م)؛ (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م)؛ (Steelios &Terry, 2014)؛ (حرز الله ، ٢٠١٥م)؛ (جبريني ، ٢٠١٦م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م)؛ (القرعان ، ٢٠١٩م).

وتعد جامعة الحدود الشمالية من الجامعات السعودية الناشئة التي تعمل في حراك دائم ومستمر منذ ما يزيد عن ستة سنوات للحصول على الاعتماد البرامجي والمؤسسي لتقف بمصاف الجامعات المحلية المعتمدة؛ لمواجهة التحديات والمتطلبات والمتغيرات التي فرضتها الظروف الراهنة ، وعليه ظهرت الحاجة لتسليط مزيد من الضوء على موضوع القيادة الابتكارية لدي القيادات الأكاديمية للعمادات المساندة؛ باعتبارها تمثل القلب النابض بما تقدمه من خدمات مساندة يحتاجها الطلاب والأكاديميين والموظفين على حد سواء؛ وتعمل على تسيير الأعمال البحثية والدراسات العليا ، بالإضافة للخدمات المجتمعية وبرامج التعليم المستمر ، التي تمثل جميعها مرتكزًا أساسيًّا ومتطلبًا من متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي ، ولكي يتحقق ذلك لابد من وجود قادة أكفاء لديهم القدرة على قيادة تلك العمادات بطريقة ابتكارية لتحقيق الأهداف التي تصبو إليها الجامعة.

وعليه فإن الباحث يسعى من خلال هذه الدراسة الكشف عن درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى قيادات العمادات المساندة بجامعة الحدود الشمالية.

أسئلة الدراسة:

التساؤل الرئيس: ما درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية للعمادات المساندة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

يتفرع من التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كما يلي:

١. ما درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في بعد التخطيط الابتكاري من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

٢. ما درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في بعد الاتصال الابتكاري من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

٣. ما درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في بعد اتخاذ القرار بطرق ابتكارية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين كافة متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات «الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة»؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في أبعاد «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» من وجهة نظر الموظفين لديهم.

٢. التعرف على الفروق في درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في أبعاد «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» وفقا للمتغيرات «الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة» من وجهة نظر الموظفين لديهم.

٣. الخروج ببعض التوصيات والمقترحات تفيد صانعي القرار بالجامعة لرفع مستوى الأداء.

أهمية الدراسة:

تتضح فيما يلي:

١. أهمية القيادة الابتكارية بالمؤسسات التعليمية بصفه عامة؛ والجامعات على وجه الخصوص.

٢. أهمية القيادة الابتكارية لتلبية التطلعات المستقبلية للمجتمع والتي تنسجم مع رؤية ٢٠٣٠.

٣. قلة الدراسات التي أجريت بالجامعات -على حد علم الباحث- والمتمثلة بمعرفة درجة ممارسات القيادة الابتكارية.

٤. نظرا لما تحظى به القيادة الابتكارية من أهمية بالغة في الأوساط العلمية؛ حيث يعول عليها بشكل كبير في مواجهة التطور الذي يميز العصر الحالي.

٥. لفت أنظار إدارة الجامعة نحو الاهتمام بالقيادات الأكاديمية بما ستضيفه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات إلى الأبحاث العلمية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية في الأبعاد «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية».
- **الحدود المكانية:** العمادات المساندة بجامعة الحدود الشمالية بالسعودية.
- **الحدود البشرية:** موظفي العمادات المساندة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأكاديمي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الابتكارية:

عرفها (نجم ، ٢٠١٢م ، ص٢١١) بأنها «القيادة التي تقود أكثر مما تدير ، فهي تمثل قوة التغيير في بيئة العمل والمؤسسات ، من خلال التأثير على الأفراد للوصول إلى أفضل ما لديهم من قيمة وموارد ذاتية ، وكيفية أداء أعمالهم من دون قواعد مسبقة للأداء».

ويعرفها الباحث إجرائيا: بدرجة ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية للقيادة الابتكارية وذلك من خلال أبعاد الدراسة «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية».

القيادات الأكاديمية:

عرفت (الشهراني ،٢٠١٨م ، ص٥٨٥) القيادات الأكاديمية بأنهم «الأشخاص الموكل إليهم بالأعمال الإدارية في الجامعة من مدير جامعة ، ووكلاء ، وعمداء الكليات التابعة للجامعة ، ورؤساء الأقسام».

ويعرفهم الباحث إجرائيًّا: بأنهم الأعضاء الأكاديميين الموكل إليهم القيام بالمهام الإدارية والمعينين كعمداء للعمادات المساندة بالجامعة.

العمادات المساندة:

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها الجهات التي تقوم بدعم العمليات الرئيسية التي تقوم بها الجامعة ، وتأمين كل ما تحتاج إليه من أجل تحقيق وظيفتها ، وتمثل تلك الجهات العمادات التالية: (القبول والتسجيل ، شؤون الطلاب ، تقنية المعلومات ، التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ، الدراسات الجامعية للطالبات ، السنة التحضيرية والدراسات المساندة ، تطوير التعليم الجامعي ، شؤون المكتبات ، خدمة المجتمع والتعليم المستمر ، البحث العلمي ، الدراسات العليا ، الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وعمادة شؤون هيئة التدريس والموظفين) ، بجامعة الحدود الشمالية.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم القيادة الابتكارية:

تعدد تعريفات القيادة الابتكارية كونها مفهوم حديد ، ونوع من أنواع القيادة التي ظهرت حديثًا ، وعليه نجد بأن (قنديل ، ٢٠١٠م ، ص١٢) عرف القيادة الابتكارية بأنها «القدرة على جمع

الأفكار الجديدة والممارسات التي يقدمها القائد أو الموظفين أو مصادر خارجية ، وتحليلها وتبني المفيد منها وتنفيذها والبحث عن المصادر التي تجعل هذه الفكرة ذات نتاج مفيد اجتماعيًا وتنظيميًا وماديًا ، واستخدام قدرتها الاستكشافية والاستطلاعية والأصالة الفكرية لها والقدرة التأثيرية في إثارة الحماس لدى جميع الموظفين للإبداع والابتكار».

ويرى الباحث أن القيادة الابتكارية تمثل كل جديد لم يسبق تجربته يأتي من مبادرة فردية ذاتيه يبديها أحد الأفراد في موقع إداري أو قيادي أو في بيئة عمل يكون فيها فاعلًا ونشطًا؛ بحيث يعمل على تجربتها ونقلها إلى الآخرين ، وهذا يتأتى بالخروج من دائرة التفكير إلى حيز التطبيق والتنفيذ لجميع الحلول بطرق ابتكارية لتحقيق الأهداف المرسومة.

أهداف القيادة الابتكارية:

تعد القيادة الابتكارية مقياس لحيوية المجتمعات ، ومصدر لتجددها الذي لا يتوقف ، كما إنها تمثل جوهر بقاء ونمو المؤسسات؛ وخصوصًا التعليمية منها ، باعتبارها قادرة على التغيير والتعامل بروح ايجابية مع الأفكار الجديدة ، حيث تناول العديد من الباحثين والأدباء أهداف القيادة الابتكارية؛ ومن هؤلاء (عبوي ، ٢٠١٠م ، ص٢٧)؛ (قنديل ، ٢٠١٠م ، ص١٦٨) ، والتي أوجزها الباحث فيما يلي:

١.التطوير والاكتشاف والتجديد من خلال التدريب الذي يساعد الموظفين للوصول إلى أفكار وحلول جديدة ومبتكرة للمشكلات ، وصنع قرارات أكثر فاعلية لتحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة بهدف التميز.

٢.بناء ثقافة تتركز على دمج المشاعر بالأدوار بهدف إحساس الأفراد بأنهم جزء من عملية التطوير والتجديد والتميز وعضو فعال في إنجاح المؤسسة.

٣.القائد الفعال والمبدع هو من يقوم باكتشاف المواهب وانتقاء خيالهم الخصب وقدراتهم الفذة ، فالقائد ليس أفضل من في المؤسسة ، كما أنه لا يخشى توظيف من يسبقه في قدراته.

٤.أن يقوم القائد بتحقيق الرؤية وتحويلها إلى بيئة تنظيمية محفزة للابتكار والمبتكرين.

٥.أن يتبنى القائد أساليب وممارسات سلوكية تحسن من نوعية الإنتاج ، وتخفف من التكاليف وترفع من مستوى الأداء التنظيمي نحو آفاق لم يسبق لها نظير.

مميزات القيادة الابتكارية:

تعمل القيادة الابتكارية على تنمية روح الابتكار؛ بإدراكها أنه أفضل وسيلة للنمو والتغلب على التحديات واستثمار الفرص وكافة الإمكانات المتاحة لتتلائم مع التغيرات والاستعداد الفكري لمواجهتها واكتشاف الأساليب الجديدة للتعامل معها ، وعليه فقد تناولت الأدبيات العديد من المزايا للقيادة الابتكارية؛ ومنها ما ذكره: (عبوي ، ٢٠١٠م ، ص٢٠)؛ (قنديل ، ٢٠١٠م ، ص١٥٦-١٦٥)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م ، ص٢٤-٢٥) ، وأوجزها الباحث فيما يلي:

١. إيمان القيادة بأن لكل فرد القدرة على الابتكار والإبداع ، والسعي لجذب العناصر المبدعة منهم.
٢. إتاحة الفرصة لهم بالخيال لأي فكرة حتى ولو كانت غير قابلة للتحقيق للوهلة الأولى.
٣. السماح لهم بإظهار قدراتهم الإبداعية في العمل بأخذ وقتهم في التفكير.
٤. الحث على التعاون ومشاركة أعضاء المؤسسة.
٥. الاعتراف بمجهودات العاملين وابتكاراتهم الناجحة ومكافأتهم من خلال تحفيز القيادة لهم.
٦. توفر القيادة الابتكارية المعلومات اللازمة للمبتكرين والعاملين على تنفيذ الفكرة.
٧. الانفتاح الذهني والمعرفي وعدم الجمود وتقبل التغيير والاعتراف بالأفكار الجديدة.
٨. تقدير العمل الإبداعي وتشجيعه من خلال توفير البيئة المساندة والوقت لهم.
٩. يشجع على التنافس البناء بين العاملين في المؤسسة في تقديم الأفكار.

مجالات القيادة الابتكارية:

أولا/ التخطيط الابتكاري:

أشار (قنديل ٢٠١٠م ، ص١٣٧) أن التخطيط الابتكاري عبارة عن فن وعلم يمكن التدرب عليه وتعلمه وممارسته مهنيا بطريقة عملية منظمة بهدف الوصول إلى الأفكار الخلاقة ، وبأنه أسلوب من التفكير يهدف إلى التطور والتجديد والإبداع من خلال تحديد الاتجاه ، والبحث الدائم عن أساليب وطرق غير مألوفة لحل المشكلات ، وتجربة أفكار ابتكارية خلاقة لم يسبق لها نظير ، ولهذا يتم اللجوء إليه لمواجهة المشكلات الطارئة أو غير المتكررة ، وكذلك المشكلات المعقدة التي يعجز التفكير المنطقي والنمطي عن التوصل إلى حل لها ، ومن المهم مشاركة الآخرين بالتخطيط لما لها من دور فعال في نجاح تنفيذ الخطة ، فكلما زاد وعي وإدراك الآخرين وفهمهم لعملية التخطيط؛ كان هناك إيجابية عالية في استجابتهم نحو العمل والمشاركة في نجاح التخطيط.

ويرى الباحث بأن التخطيط الابتكاري له أهمية بالغة لدى القيادات الأكاديمية في العمادات المساندة من خلال إنتاج أفكار جديدة ، ووضع طرق عمل بديلة تهدف إلى الاستفادة القصوى من جميع الإمكانيات التقنية والتكنولوجيا المتاحة ، وإجراء التغييرات المتوافقة معها لإنتاج أفكار خلاقة ومبتكرة تسهم في دعم استراتيجيات الجامعة.

ثانيا/ الاتصال الابتكاري:

تتطلب العمليات المتعلقة بالعمل مناخ مناسب يقوم على الاتصال الفعال بين أفراد المجموعة لإنجاحها ، ولهذا يعد الاتصال من أهم الوظائف التي لا يقوم العمل بدونها ، حيث بين (الحريري ، ٢٠١١م ، ص١١٥) أن الاتصال يتم بنقل الأفكار والمعلومات من شخص إلى آخر والتأثير في أفكارهم وإقناعهم بما يهدف إلى تحقيقه سواء لفظيا أو غير ذلك وأضاف (الصالحي ، ٢٠١٣م ، ص٤٥) أن تزايد الاهتمام بتحسين جودة الأداء من خلال مناخ يشجع على التجديد والتطوير والابتكار بغية تنمية مهارات الموظفين بما يتناسب مع رؤية المؤسسة المستقبلية وما ستوجهه من مستجدات.

كما أشار (الحريري ، ٢٠١١م ، ص١١٥) أن الاتصال يعد من الصفات الهامة للقائد ، ويأخذ صور عديدة من أهمها الاستماع والتحدث ، وعلى القائد أن يكون ملمًّا بالعلاقات الإنسانية؛ وأهمها علاقات العمل وكيفية تكوينها بالإضافة لقدرته المتمثلة بالإقناع والتأثير في الآخرين ، وفهم نفسياتهم لأن دوره الرئيسي هو صنع فريق عمل متماسك يستطيع تحريكه لتحقيق الهدف ، وبأن القائد لا يمكن أن يحقق أهداف المؤسسة من دون ضمان التواصل الفعال مع الآخرين وتفهم دوافعهم واحتياجاتهم ، وتوفير الدعم والإسناد المادي والمعنوي ، من خلال تفويضهم الصلاحيات اللازمة لتحقيق المهام المطلوبة بنجاح.

ويرى الباحث أن القائد لا يمكن أن يحقق هدفه وهدف المؤسسة التي يقودها دون أن يضمن التواصل الفعال القائم على الإنسانية ، وتفهم حاجات الآخرين ، لأنه مهما امتلك من قوة لا يمكن تنمية النجاح المطلوب بدون الآخرين ، ولهذا لابد أن تضمن القيادات الأكاديمية في العمادات المساندة رضا وتفاعل العاملين من خلال ما توفره لهم من إسناد ودعم مادي ومعنوي ، وما يفوض لهم من صلاحيات؛ لتسهيل إنجازهم لمسؤولياتهم المناطة بهم.

ثالثا/ اتخاذ القرارات بطريقة مبتكرة:

تعد عملية اتخاذ القرارات محور العملية الإدارية باعتبارها وظيفة متداخلة في جميع وظائف الإدارة وعملياتها ، والمرحلة النهائية لجميع تلك الوظائف المنتهية بقرار واحد لتحقيق الهدف ،

حيث أشار (عبوي ، ٢٠١٠م ، ص٩١) بأن القرار هو القلب النابض القادر على ترجمة جميع المدخلات والعمليات والعلاقات والعوامل والظروف ، لذا لا بد أن يمتلك القائد مهارة الحصول على المعلومات وتحليلها ودراسة مؤشراتها ، وتحديد البدائل والحلول الملائمة ، وأن يتصف برؤية ثاقبة تلهمه للتفكير خارج الصندوق بهدف إيجاد أفكار وبدائل مبتكرة وجديدة ، فالقائد تتجلى قدرته في حل المشكلات الصعبة واتخاذ قرارات تجديدية التي تعتمد بالدرجة الأولى على إعادة النظر ، بالإضافة إلى تشخيص الحالات والمشاكل الغامضة والمعقدة لضمان تحقيق الأهداف.

كما أورد (كنعان ، ٢٠٠٣م ، ص٣٣-٤٥) عددًا من المراحل المهمة في عملية اتخاذ القرارات الإدارية ، ومنها:

١. أن تحدد المشكلة من خلال جمع المعلومات المناسبة حولها.
٢. تحديد الحلول والبدائل لحل المشكلة من خلال استشارة الخبراء لابتكار البدائل الملائمة.
٣. تقييم تلك الحلول والبدائل من حيث الايجابيات والسلبيات ، والتنبؤ بما سيحدث مستقبلا عند تنفيذها
٤. مرحلة القرار النهائي يتم باختيار أفضلها.
٥. تنفيذ القرار باتباع الوسائل والإمكانيات المتاحة.

ويرى الباحث أن عملية اتخاذ القرارات ليست المرحلة الأخيرة إنما تعد المرحلة الأولى التي ينطلق منها القيادات الأكاديمية في العمادات المساندة إلى الآلية والطريقة التي سينفذ بها ذلك القرار ، وهي أكثر عرضة لعدم التأكد من درجة المخاطرة ، لأن القرار الإداري يمثل مشكلة إدارية وعملية معقدة تواجه متخذي القرار وتحتاج إلى حل نتيجة اختلاف طابع المشكلات ، وتباين المواقف الإدارية السائدة ، وتعدد أساليب ومداخل اتخاذ القرار المطروحة أمام متخذي القرار.

ومما سبق نجد بأن مجالات القيادة الابتكارية تمثل مطلب أساسيًّا ومهمًّا لجميع قيادات الجامعة بوجه عام وعلى رأسهم عمداء العمادات المساندة؛ نظرًا لتعدد الأدوار والمهام المناطة بهم ، التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف المرسومة للجامعة.

الدراسات السابقة:

تشكل مرتكزًا ومنطلقًا للباحث في تناول موضوع الدراسة من حيث الجوانب التي تم تناولها والمنهجيات المتبعة ، ومن خلال مراجعة ما كتب من أدبيات حول القيادة الابتكارية في المؤسسات التعليمية والتي تم الاستفادة منها ، وكانت على النحو التالي:

دراسة (الشمري ، ٢٠٠٦م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين ، واستخدم المنهج الوصفي لعينة بلغت (٤٦٥) من العاملين بالمناصب القيادية بوزارة التربية والتعليم ، والرئاسة العامة لتعليم البنات ، وإدارة الثقافة والتعليم بوزارة الدفاع في منطقة الرياض ، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت مرتفعة بشكل عام ، وأظهرت عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا لسنوات الخبرة ، بينما وجد فروق للجنس ، والمؤهل العلمي وكانت لصالح الذكور الحاصلين على درجة البكالوريوس والدبلوم.

دراسة (الأخرس ، ٢٠١١م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية وعلاقتها بمستوى تقدير الذات واستخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي لعينة بلغت (٦٦٠) معلم ومعلمة ، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أبرزها أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس جاءت مرتفعة في جميع الأبعاد ، وأظهرت عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمؤهل العلمي ، ولسنوات الخبرة ، ووجد فروق للجنس وكانت لصالح الإناث.

دراسة (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة الإداريين ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة بلغت (١٥١) من مديري العموم والدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان ، ومن أبرز نتائج الدراسة أن ممارسات القيادة الابتكارية جاءت بدرجة عالية ، وبأنه لا يوجد أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة ، ووجد فروق للجنس ، وكانت لصالح الإناث.

دراسة ستيليوس وتيري (Stelios &Terry , 2014) , هدفت إلى التعرف على أثر القيادة الابتكارية على ممارسات المديرين ومدى تعاون ورضا المعلمين في العمل ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة بلغت (١٧٥) من معلمي المدارس في قبرص ، وأظهرت النتائج بأن للقيادة الابتكارية لها أثر كبير على الممارسات القيادية للمدراء ، وبأن ذلك له أثر بشكل غير مباشر على تعاون المعلمين ورضاهم.

دراسة (حرز الله ، ٢٠١٥م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لعينة بلغت (٣٧٥) معلم ومعلمة بالمدرس الخاصة في عمان ، وأظهرت الدراسة بأن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت متوسطة ، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للجنس وكانت لصالح الذكور ، ووجد فروق دالة إحصائيًّا للمؤهل العلمي وكانت لصالح حملة البكالوريوس ، وما فوق البكالوريوس ، كما وجد فروق دالة إحصائيًّا ولسنوات الخبرة وكانت لصالح «من ٥ سنوات-أقل من ١٠ سنوات»؛ و« ١٠ فأكثر».

دراسة (جبريني ، ٢٠١٦م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار واستخدم المنهج الوصفي لعينة بلغت (٢٧٠) قائد تربوي من الأكاديميين بالجامعات في فلسطين ، وأظهرت الدراسة بأن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت كبيرة بشكل عام ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة.

دراسة شمنمفون ، وولافا ، وتوكسينو (Chumnumphon , Wallapha &Tuksino , 2016) هدفت لتسليط الضوء على نموذج العلاقة الهيكلية الخطية للقيادة الابتكارية ومجتمع التعلم ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي لعينة بلغت (٣٨٠) مديرًا ومعلمًا لمرحلة الثانوية ، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن القيادة الابتكارية تمارس من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة ، وبأن هنالك اتساق موجب بينها وبين مجتمع التعلم.

دراسة (أبو عجوة ، ٢٠١٨م) هدفت إلى التعرف على دور القيادة الابتكارية في مقاومة التغيير التنظيمي ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة بلغت (٣٠٠) من الموظفين الإداريين العاملين بجامعة الأقصى ، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت متوسطة بشكل عام ، وأظهرت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للجنس والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة.

دراسة (الشهراني ، ٢٠١٨م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين ، واستخدم المنهج الوصفي لعينة بلغت (٢٠٩) عضو هيئة تدريس بجامعة بيشة ، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت متوسطة بشكل عام ، وأظهرت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للجنس ، والدرجة العلمية ، والخبرة.

دراسة (أبو صالح ، ٢٠١٩م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية وعلاقتها بثقافة الإنجاز لدى المدراء ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة بلغت (٣٠٠) معلمًا ومعلمة بالمداس الثانوية في محافظات غزه بفلسطين ، ومن نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت كبيرة ، وأظهرت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة.

دراسة (القرعان ، ٢٠١٩م) هدفت إلى التعرف على ممارسات القيادة الابتكارية وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار الإداري لدى المدراء ، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لعينة بلغت (٢٨١) معلمًا ومعلمة بالمداس الثانوية بمحافظة جرش في الأردن ، ومن نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت متوسطة ، وأظهرت الدراسة عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا وفقًا للجنس ، وسنوات الخبرة ، بينما وجد فروق للمؤهل العلمي ، وكانت لصالح الدراسات العليا.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من الدراسات التي تناولت القيادة الابتكارية في إثراء اطارها النظري ، وبناء أداتها ، وكذلك باختيار المنهج المناسب ، وبالنظر لتلك الدراسات يتضح أنها اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لممارسات القيادة الابتكارية كدراسة كلًا من: (الشمري ، ٢٠٠٦م)؛ (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م)؛ (حرز الله ، ٢٠١٥م)؛ (جبريني ، ٢٠١٦م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م)؛ (القرعان ، ٢٠١٩م) ، إلا أنها تختلف عنها من حيث مجتمع وعينة الدراسة ، حيث طبق الباحث الدراسة الحالية بجامعة الحدود الشمالية ، والتي تميزت كونها تقيس درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية ممثلة بعمداء العمادات المساندة في أبعاد «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» من وجهة نظر الموظفين لديهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للتعرف على درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية.

مجتمع الدراسة:

تمثل المجتمع بالموظفين الرسميين بالعمادات المساندة في جامعة الحدود الشمالية بالسعودية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي١٤٤٠/١٤٤١هـ ، والبالغ عددهم (١٤٦) فردًا ، بواقع (٨٩) موظف ، (٥٧) موظفة ، بحسب الإحصائية المعتمدة من عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة ، وفقًا للتالي:

جدول (١)

يبين إحصائية مجتمع الدراسة

العمل	العدد	٪
موظف	٨٩	٦٠,٩٦
موظفة	٥٧	٣٩,٠٤
المجموع	١٤٦	١٠٠

عينة الدراسة:

أرسلت استبانة إلكترونية لجميع أفراد مجتمع الدراسة -مع استبعاد الأفراد الذين شاركوا في العينة الاستطلاعية- وحصرت استجابات (٩٨) فردًا صالحة للتحليل الإحصائي تمثل عينة الدراسة ، وفقًا للتالي:

جدول (٢)

يبين إحصائية عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	٪
الجنس	ذكر	٦١	٦٢,٢٤
	أنثى	٣٧	٣٧,٧٦
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٢١	٢١,٤٣
	بكالوريوس	٤٧	٤٧,٩٦
	ما فوق البكالوريوس	٣٠	٣٠,٦١
سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة	أقل من ٤ سنوات	٢٠	٢٠,٤١
	من ٤ – أقل من ٨ سنوات	٢٤	٢٤,٤٩
	من ٨ سنوات فأكثر	٥٤	٥٥,١٠
المجموع		٩٨	١٠٠

أداة الدراسة:

بعد استعراض أسئلة وأهداف الدراسة ، رأى الباحث أن الاستبانة هي الأداة الملائمة لجمع البيانات في الدراسة الحالية ولبناء هذا الاستبانة ، تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة ، وعليه تم صياغة عبارات الاستبيان في صورتها الأولية ، وتم التأكد أولًا من صدقها وثباتها ، وذلك على النحو التالي:

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية للتحقق من صدق المحكمين؛ وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص ، وبناءً على آرائهم حول مدى مناسبة الاستبانة لأهداف الدراسة ، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم التعديل وأصبح عدد عبارات الاستبانة (٢٣) عبارة توزعت على (٣) أبعاد.

تم تعميم الاستبانة على عينة أولية استطلاعية للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والمكونة من (٣٠) فردًا ، بواقع (٢٠) موظف ، و(١٠) موظفات ، تم اختيارهم بشكل عشوائي ، وتم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة مع درجة البعد الكلية والذي تنتمي إليه هذه العبارة ، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٣)

يبين معاملات الارتباط بين قياس درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التخطيط الإداري		الاتصال الإداري		اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٤	٩	٠,٦٣	١٦	٠,٦٥
٢	٠,٦٣	١٠	٠,٦٢	١٧	٠,٧١
٣	٠,٦٦	١١	٠,٦٤	١٨	٠,٦٨
٤	٠,٧٠	١٢	٠,٦٩	١٩	٠,٦٥
٥	٠,٦٨	١٣	٠,٧٢	٢٠	٠,٦٩
٦	٠,٦٩	١٤	٠,٦٧	٢١	٠,٦٢
٧	٦٥	١٥	٠,٦٤	٢٢	٠,٧٢
٨	٠,٧١	–	---	٢٣	٠,٦٦

يشير الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت من (٠,٦٢-٠,٧٢) ، وجميعها موجبة ومرتفعة وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) ، وتشير للاتساق الداخلي بين الدرجة لكل عبارة ودرجة البعد الكلية الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقة ألفاكرونباخ وفقًا للتالي:

جدول (٤)

يبين حساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ

البعد	معامل ألفاكرونباخ
الأول: التخطيط الابتكاري	٠,٩١
الثاني: الاتصال الابتكاري	٠,٨٨
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٣

يشير الجدول (٤) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ تراوحت من (٠,٨٨ - ٠,٩٣) ، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة:

استخدام الباحث المقياس الخماسي لليكرت المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وللحكم على درجة الاستجابة وفقًا للتالي:

جدول (٥)

يبين معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة

المتوسط الحسابي	الاستجابة
١ - أقل من ١,٨١	أبدا
١,٨١ - أقل من ٢,٦١	نادرا
٢,٦١ - أقل من ٣,٤١	أحيانا
٣,٤١ - أقل من ٤,٢١	غالبا
٤,٢١ - ٥	دائما

الأساليب الإحصائية:

١. استخدم الباحث المتوسط الحسابي لحساب المتوسطات المرتبطة باستجابات العينة لكل عبارة/بعد.

٢. استخدم الباحث الانحراف المعياري لمعرفة مدي تشتت الاستجابات العينة عن المتوسط الحسابي.

٣. استخدم الباحث اختبار (ت) لمتغير الجنس.

٤. استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغيري (المؤهل العلمي- عدد سنوات الخبرة بالجامعة).

٥. استخدم الباحث اختبار شيفيه لكي يحدد اتجاهات الفروق في حالة كانت قيمة (ف) دالة إحصائيًا.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الرئيس: ما درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية للعمادات المساندة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية وكذلك الانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ، المرتبطة بكافة استجابات العينة لأبعاد «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» والدرجة الكلية وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٦)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجة الكلية للقيادة الابتكارية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الأول: التخطيط الابتكاري	٢,٨١	٠,٧٠	أحيانا	٣
الثاني: الاتصال الابتكاري	٣,٢٣	٠,٦٨	أحيانا	١
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	٢,٨٢	٠,٦٦	أحيانا	٢
المتوسط العام	٢,٩٤	٠,٦٥	أحيانا	–

تشير نتائج جدول (٦) أن المتوسط العام للقيادة الابتكارية جاءت بدرجة (أحيانًا) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٦٥) ، مما يدل على اتفاق أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية والذي جاء بمستوى متوسط ، وهذا المستوى لممارسة أبعاد القيادة الابتكارية لا يشكل نتيجة سلبية؛ لكنها لم تصل إلى المستوى المطلوب ، وبما أن أبعاد القيادة الابتكارية لا يمكن ممارسة خطوة من خطواتها دون الأخرى ، ولا بعدًا من أبعادها دون الآخر ، لأن الأبعاد متكاملة ومترابطة وتشمل أهم العمليات الإدارية ، ويعزو الباحث السبب في ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية أن أغلب القيادات الأكاديمية المكلفين كعمداء للعمادات المساندة ينتسبوا لكليات مختلفة «علمية ، ونظرية, وصحية ، وهندسية» بالجامعة ، وبأن أغلبهم ليسوا من ذوي الاختصاص في المجال الإداري ، فضلًا عن قلة التدريب والتأهيل الإداري والقيادي لديهم ، وبأن أهدافهم تقتصر على تسيير الأعمال الروتينية اليومية حرصًا منهم على إنجاز الأهداف الموكلة إليهم للظهور بمظهر لائق ، وبالنظر لنتيجة الدراسة الحالية نجد بأنها اتفقت مع دراسات كلًا: (حرز الله ، ٢٠١٥م)؛ (أبو عجوة ، ٢٠١٨م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (القرعان ، ٢٠١٩م) والتي بينت بأن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت بدرجة متوسطة ، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات: (الشمري ، ٢٠٠٦م)؛ (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ،

٢٠١٤م)؛ (ستيليوس وتيري ٢٠١٤) (Stelios &Terry)؛ (جيريني ، ٢٠١٦م)؛ دراسة شمنمفون وآخرون (Chumnumphon et al. , 2016)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م) ، التي بينت جميعها بأن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت بدرجة (مرتفعة).

وبالنظر إلى درجة واقع ممارسات القيادة الابتكارية لكل بعد من أبعاد الدراسة ، نجد أن البعد الثاني «الاتصال الابتكاري» جاء بالترتيب الأول ، يليه البعد الثالث «اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» جاء بالترتيب الثاني ، في حين جاء بالمرتبة الثالثة البعد الأول «التخطيط الابتكاري».

الإجابة على الأسئلة الفرعية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسات التخطيط الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية وكذلك الانحرافات المعيارية المرتبطة بكافة استجابات العينة لعبارات البعد الأول «التخطيط الابتكاري» وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٧)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسات التخطيط الابتكاري

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣	يحرص على العمل الجماعي في بناء خطة العمل	١	٣,١٤	٠,٧٨	أحيانا
٨	يتبنى المقترحات الابتكارية المتميزة	٢	٣,٠٥	٠,٨٠	أحيانا
٢	يحلل بيئة العمل قبل التخطيط	٣	٢,٩٤	٠,٥٨	أحيانا
٦	يتبع أساليب جديدة في حل المشكلات	٤	٢,٨٥	٠,٨٤	أحيانا
٤	يقوم بطرح أفكار جديدة متميزة	٥	٢,٨٢	٠,٧٠	أحيانا
٥	يطور أساليب عمل مبتكره	٦	٢,٧٢	٠,٨٦	أحيانا
٧	يشجع الموظفين على طرح أفكار مبتكرة	٧	٢,٥٠	٠,٦٦	نادرا
١	يشارك الموظفين في تحديد أهداف العمل المستقبلية	٨	٢,٤٦	٠,٥٦	نادرا
	المتوسط العام		٢,٨١	٠,٧٠	أحيانا

تشير نتائج جدول (٧) أن درجة ممارسات التخطيط الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية جاءت بالمرتبة الأخيرة في أبعاد القيادة الابتكارية ، وبدرجة (أحيانًا) وبمتوسط حسابي عام (٢,٨١) ، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٤٦-٣,١٤) وهذه المتوسطات الحسابية مؤشر على ممارسات التخطيط الابتكاري بدرجة أحيانا في (٦) عبارات وبدرجة نادرا في (٢) عبارة.

وبالنظر للعبارات (٢ ،٣ ،٤ ،٥ ،٦ ،٨) والتي جاءت بدرجة ممارسة (أحيانًا) ، يرى الباحث أن أساس العمل الجامعي في الوقت الراهن وفقًا للرؤية المستقبلية والمتغيرات يقوم على مهارة التخطيط الابتكاري ، والتي تتعدى كونها فكرة أو رؤية جديدة؛ إلى عملية تقوم على خطة يتم تطبيقها على أرض الواقع ، بعد تحليل بيئة العمل لتحديد المشكلة بشكل صحيح من خلال العمل الجماعي وصولًا لأنسب الحلول ، وفي ضوء نتائج العبارتين (١ ،٧) والتي جاءت بدرجة (نادرًا) ، فهي تعكس قصورًا في ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية والمتمثلة في عدم اشراك وتشجيع الموظفين على تحديد أهداف العمل المستقبلية وطرح الأفكار المبتكرة لتحقيقها ، وقد يرجع السبب في ذلك لقلة الخبرة في المهارات الإدارية لدى القيادات ، وبالتالي نتج عنه إقصاء بعض الموظفين من ذوي المؤهلات العلمية (دون البكالوريوس)؛ وخصوصا حديثي الخبرة بالعمل الإداري للمشاركة في التخطيط.

وعليه نجد بأن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة (القرعان ، ٢٠١٩م) والتي جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما درجة ممارسات الاتصال الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

استخدمت المتوسطات الحسابية وكذلك الانحرافات المعيارية المرتبطة بكافة استجابات العينة لعبارات البعد الثاني «الاتصال الابتكاري » وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسات الاتصال الابتكاري

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٩	يسهم بتوفر المعلومات اللازمة لسير العمل	١	٣,٦٠	٠,٧٦	غالبا
١٠	يستخدم تقنيات اتصال متنوعة لإنجاز الأعمال	٢	٣,٥١	٠,٧٩	غالبا
١١	يفوض صلاحيات عمل الموظفين بطريقة فاعلة	٣	٣,٤٧	٠,٥٩	غالبا
١٥	يشجع على العمل الجماعي بروح الفريق	٤	٣,٢٩	٠,٧٢	أحيانا
١٣	يسهم في بناء اتصال فعال مع الجهات الأخرى	٥	٣,٢٠	٠,٨٦	أحيانا
١٢	يدرك أهمية تعزيز التواصل مع المجتمع المحلى	٦	٣,١٢	٠,٩٦	أحيانا
١٤	يحرص على تبني الأفكار المبتكرة مع الجهات الأخرى	٧	٢,٤٢	٠,٥٣	نادرا
	المتوسط العام		٣,٢٣	٠,٧١	أحيانا

تشير نتائج جدول (٨) أن درجة ممارسات الاتصال الابتكاري لدى القيادات الأكاديمية جاءت بالمرتبة الأولى في أبعاد القيادة الابتكارية ، وبدرجة (أحيانًا) وبمتوسط حسابي عام (٣,٢٣) ، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٤٢-٣,٦٠) وهذه المتوسطات الحسابية مؤشر على ممارسات الاتصال الابتكاري بدرجة غالبا في (٣) عبارات ، بدرجة أحيانًا في (٣) عبارات ، ودرجة نادرًا في (١) عبارة.

وبالنظر لتلك العبارات يرى الباحث بأن العمل يتطلب وجود مناخ صحي للتعامل بين القيادات الأكاديمية والموظفين ويتحقق ذلك بوجود اتصال وتواصل فعّال بينهما ضمن حدود العمل الإنساني ، لكي يتم تبادل ونقل البيانات والأفكار باعتبارها أساس عملية الاتصال اللازمة لسير العمل؛ وإذا ما تم توظيف التقنية في إنجاز تلك الأعمال في ضوء الصلاحيات التي تمنح للموظفين ، فهذا يؤدي إلى اتصال فعّال يسهم في تحقيق الأهداف ، ويتضح ذلك من خلال العبارات (٩، ١٠، ١١) ، والتي تمارس بدرجة (غالبًا) ، بينما إذا أمعنا النظر في العبارات (١٢، ١٣، ١٥) والتي جاءت بدرجة (أحيانًا) ، فهي تبين أن القيادات الأكاديمية تركز على أداء الموظفين للمهام المحددة والموكلة إليهم كأفراد في ظل غياب العمل الجماعي ، كما أنها تتولى عملية الاتصال والتواصل مع الجهات الأخرى سواءً داخل الجامعة أو مع المجتمع المحلي ، وهذا ما أشارت إليه العبارة (١٤) التي جاءت بدرجة (نادرًا)؛ مما يؤكد ما ذهب إليه الباحث بأن السبب قلة الخبرة في المهارات القيادية لديهم ، مما نتج عنه تغييب الموظفين عن أي تواصل داخل العمادة كفريق عمل ، أو مع الجهات الأخرى ، فهم ليسوا على دراية أو إطلاع كاف حيال ما تقوم به القيادات من تَبَنٍّ للأفكار المبتكرة.

وعليه نجد بأن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة (حرز الله ، ٢٠١٥م) التي جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما درجة ممارسات اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الموظفين لديهم؟

استخدمت المتوسطات الحسابية وكذلك الانحرافات المعيارية المرتبطة بكافة استجابات العينة لعبارات البعد الثالث «اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٩)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسات الاتصال الابتكاري

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٠	يقدر حجم المخاطر المتوقعة قبل اتخاذ القرار	١	٣,٢٢	٠,٧٤	أحيانا
٢١	يوظف التجارب والخبرات السابقة عند صناعة القرارات	٢	٣,٢١	٠,٨٠	أحيانا
١٧	يختار البديل الأنسب عند اتخاذ القرار	٣	٣,٢٠	٠,٩٢	أحيانا
٢٢	يدرك تحديات العمل عند اتخاذ القرار	٤	٣,١٧	٠,٨٧	أحيانا
١٨	يهتم بمناقشة جميع الجوانب المتعلقة باتخاذ القرار	٥	٢,٥٤	٠,٥٦	نادرا
١٦	يحرص على مشاركة الموظفين في صناعة القرارات	٦	٢,٥٤	٠,٨٤	نادرا
١٩	يعمل على تسخير الأفكار المبتكرة وفقًا للوائح والأنظمة	٧	٢,٥٣	٠,٥٣	نادرا
٢٣	يوظف روح النظام في التعامل مع الأفكار المبتكرة	٨	٢,١٠	٠,٥٥	نادرا
	المتوسط العام		٢,٨١	٠,٦٩	أحيانا

تشير نتائج جدول (٩) أن درجة ممارسات اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية لدى القيادات الأكاديمية جاءت بالمرتبة الثانية في أبعاد القيادة الابتكارية ، وبدرجة (أحيانًا) وبمتوسط حسابي عام (٢,٨١) ، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,١٠-٣,٢٢) ، وهذه المتوسطات الحسابية مؤشر على ممارسات اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية بدرجة أحيانًا في (٤) عبارات ، ودرجة نادرًا في (٤) عبارات.

وبالنظر لتلك العبارات يرى الباحث بأن اتخاذ القرار يمثل محور العملية الإدارية باعتباره عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها ، ويعد عملية نهائية لمجموعة متداخلة من عمليات التخطيط والاتصال وغيرها من الوظائف الأخرى ، والنظر للعبارات (١٧ ،٢٠ ،٢١ ،٢٢) ، والتي تمارس بدرجة (أحيانا) ، نجد بأن مستوى القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حيال صنع القرارات الإدارية جاءت بدرجة متوسطة ، وهذا يؤكد أن عمداء العمادات المساندة يحرصوا على تسيير الأعمال وفقًا للمهام الموكلة إليهم؛ دون القيام بتحليل بيئة العمل لتقدير حجم المخاطر المتوقعة ، والرؤية المستقبلية والاستفادة من الخبرات السابقة في اختيار البديل الأنسب عند اتخاذ القرارات ، أما إذا أمعنا النظر في العبارات (١٦ ،١٨ ،١٩ ،٢٣) والتي جاءت بدرجة (نادرًا) ، فإن الباحث قد يعزو السبب في ذلك إلى قلة الخبرة في المهارات الإدارية لدى القيادات ، وحرصهم على تسيير الأعمال بشكل روتيني بعيدًا عن إشراك الموظفين في صنع القرارات ، وتسخير اللوائح والأنظمة في التعامل مع الأفكار المبتكرة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين كافة متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات «الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة»؟

أولا: المقارنة حسب الجنس

استخدام الباحث اختبار (ت) للمقارنة بين كافة المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حسب الجنس ، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٠)

يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات بحسب الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الأول: التخطيط الابتكاري	ذكر	٦١	٢,٧٤	١,٠٤	٠,٨٢	٩٦	٠,٤٢
	أنثى	٣٧	٢,٩٣	١,١٧			
الثاني: الاتصال الابتكاري	ذكر	٦١	٣,٢٢	٠,٨٨	٠,٢٠	٩٦	٠,٨٤
	أنثى	٣٧	٣,٢٥	١,٠٤			
الثالث: اتخاذ القرار بطرق ابتكارية	ذكر	٦١	٢,٧٢	٠,٨٣	١,٤٠	٩٦	٠,١٧
	أنثى	٣٧	٢,٩٨	١,٠١			
الدرجة الكلية	ذكر	٦١	٢,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٧	٩٦	٠,٣٩
	أنثى	٣٧	٣,٠٤	١,٠٣			

تشير نتائج جدول (١٠) أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٢٠) إلى (١,٤٠) وهذه القيم غير دالة إحصائيًّا عند مستوي دلالة أقل من أو تساوي (٠,٠٥) ، مما يشير لعدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية تعزى للجنس ، سواء على مستوى أبعاد القيادة الابتكارية «التخطيط الابتكاري ، الاتصال الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» أو للدرجة الكلية ، وهذا يبين بأن اختلاف متغير الجنس لم يكن عاملًا في تكوين اختلاف بالرأي حول ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تشابه ظروف بيئة العمل بالشطرين داخل العمادات المساندة ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات (أبو عجوة ، ٢٠١٨م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م)؛ (القرعان ، ٢٠١٩م) ، بينما اختلفت مع دراسة (الشمراني ، ٢٠٠٦م) ، والتي جاءت لصالح الذكور ، وكذلك مع دراستي (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م) ، والتي جاءت لصالح الإناث.

ثانيا: المقارنة حسب المؤهل العلمي

استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين كافة المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حسب المؤهل العلمي ، وقبل البدء في استخدام تحليل التباين وبسبب وجود (٢١) فرد فقط في فئة (أقل من بكالوريوس) تم التأكد أولًا من توافر شروط صلاحية استخدام اختبار (ف) حيث تم التأكد من التوزيع الاعتدالي للبيانات باستخدام اختبار (كلموجروف- سميرنوف) وأيضًا اختبار (شابيرو- ويلك) وتراوحت القيم من (٠,٠٨-٠,٩٧) وجميعها غير دالة إحصائيًّا ، وتشير إلى توافر شرط التوزيع الاعتدالي ، كما تم التأكد من شرط تجانس التباين بواسطة اختبار (ليفنز) وتراوحت قيمه من (٠,٣٦- ١,٥٠) ، وجميعها غير دالة إحصائيًّا وتشير إلى توافر شرط تجانس التباين ، وعليه يمكن استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١١)

يبين نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	درجات الحرية
الأول: التخطيط الابتكاري	بين المجموعات	١٢,٢٩	٢	٦,١٥	٥,٦٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٢,٩٦	٩٥	١,٠٨		
	الكلي	١١٥,٢٦	٩٧			
الثاني: الاتصال الإداري	بين المجموعات	٤,٠٥	٢	٢,٠٣	٢,٣٨	٠,١٠
	داخل المجموعات	٨٠,٩١	٩٥	٠,٨٥		
	الكلي	٨٤,٩٧	٩٧			
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	بين المجموعات	٥,٢٨	٢	٢,٦٤	٣,٣٧	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٧٤,٣٦	٩٥	٠,٧٨		
	الكلي	٧٩,٦٣	٩٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦,٤١	٢	٣,٢١	٣,٩٥	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٧٦,٩٩	٩٥	٠,٨١		
	الكلي	٨٣,٤٠	٩٧			

تشير نتائج جدول (١١) أن قيم (ف) تراوحت من (٢,٣٨-٥,٦٧) وهذه القيم دالة إحصائيًّا عند مستوي دلالة أقل من أو تساوي (٠,٠٥) لكل من البعد الأول «التخطيط الإداري» والبعد الثالث

«اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» ، وللدرجة الكلية ، وهذا يبين وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حسب المؤهل العلمي ، في بعدي «التخطيط الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» ، وللدرجة الكلية ، ولتحديد اتجاهات هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه ، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٢)

يبين نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	المتوسطات الحسابية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول: التخطيط الإداري	أقل من بكالوريوس	٣,٤٦	–	٠,٧٤*	٠,٩٦*
	بكالوريوس	٢,٧٢		–	٠,٢١
	ما فوق البكالوريوس	٢,٥٠			–
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	أقل من بكالوريوس	٣,٠٩	–	٠,١٨	٠,٦١*
	بكالوريوس	٢,٩١		–	٠,٤٢*
	ما فوق البكالوريوس	٢,٤٨			–
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	٣,٣٦	–	٠,٤٢*	٠,٧٢*
	بكالوريوس	٢,٩٤		–	٠,٣٠
	ما فوق البكالوريوس	٢,٦٤			–

تشير نتائج جدول (١٢) أن الفروق في البعد الأول (التخطيط الإداري) كانت بين درجات استجابات أفراد العينة

حسب المؤهل العلمي «أقل من بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وكل من «بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٧٢) و«ما فوق البكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٥٠) ، والفروق جاءت لصالح «أقل من بكالوريوس».

بينما في البعد الثالث (اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية) كانت الفروق بين درجات استجابات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي «ما فوق البكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٤٨) ، وكل من «أقل من بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٣,٠٩) و«بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٩١) ، والفروق جاءت لصالح كلًا من «أقل من بكالوريوس ، و«بكالوريوس».

وعلى مستوى الدرجة الكلية يلاحظ أن الفروق كانت بين درجات استجابات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي «أقل من بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٣,٣٦) ، وكل من «بكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٩٤) ، و«ما فوق البكالوريوس» بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، والفروق جاءت لصالح «أقل من بكالوريوس» ، فإن الباحث قد يعزو السبب أن عمداء العمادات المساندة يقصي بعض الموظفين من ذوي المؤهلات العلمية (دون البكالوريوس)؛ للمشاركة في عمليتي التخطيط واتخاذ القرار ، والتي تعد من العمليات الإدارية الهامة.

وبالنظر لنتيجة الدراسة الحالية نجد بأنها اختلفت مع دراسات كلًا من: (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م)؛ (جيريني ، ٢٠١٦م)؛ (أبو عجوة ، ٢٠١٨م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م) ، والتي بينت عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا تعزى للمؤهل العلمي ، كما اختلفت أيضًا مع دراسة (الشمري ، ٢٠٠٦م) والتي جاءت لصالح حملة البكالوريوس ، وكذلك دراسة (حرز الله ، ٢٠١٥م) والتي جاءت لصالح حملة البكالوريوس ، وما فوق البكالوريوس ، وكذلك دراسة (القرعان ، ٢٠١٩م) والتي جاءت لصالح الدراسات العليا.

ثالثًا: المقارنة حسب عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة

استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين كافة المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة ، وقبل البدء في استخدام تحليل التباين وبسبب وجود (٢٠) فرد فقط في فئة (أقل من ٤ سنوات) تم التأكد أولا من توافر شروط وصلاحية استخدام اختبار (ف) ، حيث تم التأكد من التوزيع الاعتدالي للبيانات باستخدام اختبار (كلموجروف-سميرنوف) وأيضا اختبار (شابيرو-ويلك) وتراوحت القيم من (٠,١٠-٠,٩٧) وجميعها غير دالة إحصائيًّا ، وتشير إلى توافر شرط التوزيع الاعتدالي ، كما تم التأكد من شرط تجانس التباين بواسطة اختبار (ليفنز) وتراوحت قيمه من (٠,١٢٣-١,٩٤) ، وجميعها غير دالة إحصائيًّا وتشير إلى توافر شرط تجانس التباين ، وعليه يمكن استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٣)

يبين نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول: التخطيط الابتكاري	بين المجموعات	١٦,٣٤	٢	٨,١٧	٧,٨٥	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٩٨,٩٢	٩٥	١,٠٤		
	الكلي	١١٥,٢٦	٩٧			
الثاني: الاتصال الإداري	بين المجموعات	١٢,١٤	٢	٦,٠٧	٧,٩٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٢,٨٣	٩٥	٠,٧٧		
	الكلي	٨٤,٩٧	٩٧			
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	بين المجموعات	٨,٨٢	٢	٤,٤١	٥,٩٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٠,٨١	٩٥	٠,٧٥		
	الكلي	٧٩,٦٣	٩٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٢,٢٣	٢	٦,١١	٨,١٦	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧١,١٧	٩٥	٠,٧٥		
	الكلي	٨٣,٤٠	٩٧			

تشير نتائج جدول (١٣) أن قيم (ف) تراوحت من (٥,٩٢-٨,١٦) وهذه القيم دالة إحصائيًّا عند مستوي دلالة أقل من أو تساوي (٠,٠٥) لجميع الأبعاد ، وللدرجة الكلية ، وهذا يبين وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول درجة ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة ، ولتحديد اتجاهات هذه الفروق استخدام الباحث اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٤)

يبين نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات بحسب المؤهل العلمي

البعد	عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة	المتوسطات الحسابية	أقل من ٤ سنوات	من ٤ - أقل من ٨ سنوات	من ٨ سنوات فأكثر
الأول: التخطيط الإداري	أقل من ٤ سنوات	٣,٤٩	–	١,٢٢*	٠,٦٩*
	من ٤ – أقل من ٨ سنوات	٢,٢٧		–	٠,٥٣
	من ٨ سنوات فأكثر	٢,٨٠			–

البعد	عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري بالجامعة	المتوسطات الحسابية	أقل من ٤ سنوات	من ٤ - أقل من ٨ سنوات	من ٨ سنوات فأكثر
الثاني: الاتصال الإداري	أقل من ٤ سنوات	٣,٧٩	–	١,٠٦*	٠,٥٤*
	من ٤ – أقل من ٨ سنوات	٢,٧٣		–	٠,٥٢
	من ٨ سنوات فأكثر	٣,٢٥			–
الثالث: اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية	أقل من ٤ سنوات	٣,٣٠	–	٠,٩٠*	٠,٤٧*
	من ٤ – أقل من ٨ سنوات	٢,٤٠		–	٠,٤٢
	من ٨ سنوات فأكثر	٢,٨٢			–
الدرجة الكلية	أقل من ٤ سنوات	٣,٥٢	–	١,٠٦*	٠,٥٨*
	من ٤ – أقل من ٨ سنوات	٢,٤٦		–	٠,٤٨
	من ٨ سنوات فأكثر	٢,٩٤			–

تشير نتائج جدول (١٤) أن الفروق في جميع الأبعاد ، وللدرجة الكلية ، بين استجابات درجات أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة «أقل من ٤ سنوات»؛ وكل من «من ٤-أقل من ٨ سنوات» و «من ٨ سنوات فأكثر» ، والفروق جاءت لصالح « أقل من ٤ سنوات » في العمل الإداري بالجامعة ، فإن الباحث قد يعزو السبب أن عمداء العمادات المساندة يقصي بعض الموظفين حديثي الخبرة بالعمل الإداري من مشاركتهم في عمليات التخطيط والاتصال واتخاذ القرار ، التي تعد من أهم العمليات الإدارية والقيادية التي تسهم في تطور العمل.

وبالنظر لنتيجة الدراسة الحالية نجد بأنها اختلفت مع دراسات كل من: (الشمري ، ٢٠٠٦م)؛ (الأخرس ، ٢٠١١م)؛ (الجرايدة والجهوري ، ٢٠١٤م)؛ (جيريني ، ٢٠١٦م)؛ (أبو عجوة ، ٢٠١٨م)؛ (الشهراني ، ٢٠١٨م)؛ (أبو صالح ، ٢٠١٩م)؛ (القرعان ، ٢٠١٩م) ، والتي بينت عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا تعزى لعدد سنوات الخبرة ، كما اختلفت أيضًا مع دراسة (حرز الله ، ٢٠١٥م) التي بينت وجود فروق تعزى لعدد سنوات الخبرة ، وكانت لصالح « ٥ سنوات-أقل من ١٠ سنوات»؛ و« ١٠ فأكثر».

أهم النتائج:

تتلخص النتائج فيما يلي:

١. تبين بأن ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية جاءت بدرجة (أحيانا) بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٩٤) ، وانحراف معياري (٠,٦٥) ، حيث جاء الاتصال الابتكاري بالمرتبة الأولى ، يليه اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية ، ثم التخطيط الابتكاري.

٢. تبين وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وكانت لصالح حملة «أقل من بكالوريوس» في بعدي «التخطيط الابتكاري ، اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية» ، والدرجة الكلية ، بينما كانت لصالح حملة «بكالوريوس» في بعد اتخاذ القرار بطريقة ابتكارية.

٣. تبين وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وكانت لصالح فئة «أقل من ٤ سنوات» بجميع الأبعاد والدرجة الكلية.

٤. تبين عدم وجود أية فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١. أن تتبنى إدارة الجامعة تدريب القيادات الأكاديمية على مهارات التخطيط.

٢. أن تقوم إدارة الجامعة بعقد ورش عمل لتدريب القيادات الأكاديمية على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٣. أن تتبنى الجامعة مبادرات مبتكرة تسهم في فتح قنوات تواصل مع الجهات الأخرى لخدمة المجتمع.

٤. أن تهتم إدارة الجامعة بتنمية وإعداد القيادات الأكاديمية قبل شغل المناصب القيادية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة تطبق على جامعات حكومية في مناطق أخرى.

٢. إجراء دراسة تتعلق بالتحديات التي تواجه تطبيق القيادة الابتكارية في الجامعات.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو صالح ، إيناس. (٢٠١٩م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

أبو عجوة ، عبدالله. (٢٠١٨م). *القيادة الابتكارية ودورها في الحد من مقاومة التغيير التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

الأخرس ، أريج. (٢٠١١م). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت ، الأردن.

الجرايدة ، محمد والجهوري ، بدرية. (٢٠١٤م). درجة ممارسة القادة التربويين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للقيادة الابتكارية ، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ٨ (٣) ، الصفحات ٥٧١-٥٨٦.

الحريري ، محمد. (٢٠١١م). *طرق واستراتيجيات تنمية وتطوير الموارد البشرية*. عمان ، الأردن: دار الصفاء.

الشمري ، سعد. (٢٠٠٦م). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الأردن.

الشهراني ، نورة. (٢٠١٨م). درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ٣ (٣) ، الصفحات ٥٨٤-٦١٧.

الصالحي ، نبيل. (٢٠١٣م). *إدارة الجودة الشاملة*. الأردن: الجنادرية للنشر.

القرعان ، رانيا. (٢٠١٩م). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الابتكارية وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار الإداري من وجهة نظر معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، الأردن.

جبريني ، سماح. (٢٠١٦). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، فلسطين.

حرز الله ، ماجد. (٢٠١٥م). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

عبوي ، زيد. (٢٠١٠م). *دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. الأردن: دار الشروق.

غنيم ، هناء. (٢٠١٨م). *تصور مقترح لتطوير أداء المديرين المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين في ضوء القيادة الابتكارية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

قنديل ، علاء. (٢٠١٠م). *القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*. الأردن: دار الفكر.

كنعان ، نواف. (٢٠٠٣م). *اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٠م). *نظام الجامعات*. السعودية: مطابع جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

نجم ، نجم. (٢٠١٢م). *القيادة وإدارة الابتكار*. الأردن: دار الصفاء.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abody, Zaid. (2010). *The role of educational leadership in making administrative decisions*. Jordan: Dar AlShorouk.

Abu Ajwa, Abdullah. (2018). *Innovative leadership and its role in reducing resistance to organizational change*. Unpublished Masters thesis, Islamic University, Palestine.

Abu Saleh, Inas. (2019). *The degree to which secondary school principals in Gaza governorates practice innovative leadership and its relationship to their culture of achievement.* Unpublished Masters thesis, Islamic University, Palestine.

Al-Akhras, Areej. (2011). *The degree of innovative leadership practice among school directors of the Directorate of Education in Jerash Governorate and its relationship to the level of self-esteem of their teachers.* Unpublished Masters thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Jaryda, Muhammad & Al-Jahuri, Badria. (2014). The Degree of Practice of Educational Leaders in the General Directorates of Education in Oman Sultanate for Innovative Leadership, *Journal of Educational and Psychological Studies, 8* (3), pp. 571-586.

Al-Hariri, Muhammad. (2011). *Methods and strategies for developing human resources.* Amman, Jordan: Dar AlSafa.

Al-Shahrani, Noura. (2018). The degree to which academic leaders at the University of Bisha practice innovative leadership from the viewpoint of the faculty members. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 3* (3), pp. 584-617.

Al-Shimri, Saad. (2006). *The degree of practicing innovative leadership among educational leaders in the Kingdom of Saudi Arabia.* Unpublished Masters thesis, Mu'tah University, Jordan.

Al-Qaraan, Rania. (2019). *The degree to which high school principals practice innovative leadership and its relationship to the effectiveness of administrative decision-making from the viewpoint of their teachers.* Unpublished Masters thesis, Amman Arab University, Jordan.

Canaan, Nawaf. (2003). *Administrative decision-making between theory and practice.* Jordan: Dar AlThaqafah.

Gabrini, Samah. (2016). *The degree of innovative leadership practice among educational leaders and its relationship to effective decision-making from the point of view of faculty deans and academic department heads in Palestinian universities.* Unpublished Masters thesis, An-Najah University, Palestine.

Ghoneim, Hanaa. (2018). *A proposed scenario for developing the performance of assistant principals in UNRWA schools in Palestine in light of the innovative leadership.* Unpublished Masters Thesis, Islamic University, Palestine.

Hirzullah, Majid. (2015). *The degree of innovative leadership practice among private school principals in the capital, Amman, and its relationship to the degree of teachers 'resistance to change from their point of view.* Unpublished Masters Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan

Najm, Najm. (2012). *Leadership and Innovation Management.* Jordan: Dar AlSafa.

Qandil, Alaa. (2010). *Administrative Leadership and Innovation Management.* Jordan: Dar AlFeker

Salhi, Nabil (2013). *Total Quality Management.* Jordan: Al-Janadriyah.

University Affairs Council. (2020). *University system.* Saudi Arabia: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Press.

المراجع الأجنبية: References

Chia, Jen c., Yang, Y. (2012). The Effect of Organization Innovation Climate on Student Creative Self-Efficary and Innovative Behavior, *Business & Entrepreneurship Journal, 1*(1), pp. 75-100.

Chumnumphon, P. Wallapha. A. &Tuksino, P. (2016). A structural model of innovative leadership affecting the learning community in schools under the secondary educational service area office. *International Journal of Management and Applied Science*, *2* (11), pp. 31-63.

Stelios, O & Terry, Or. (2014). Learning Leadership Matters; The Influence of Innovative School Leadership Preparation on Teachers' Experiences and Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(5), pp. 680-700.

Al-Ghamdi, Manal. (2023). Institutional Happiness Indicators for job quality at Umm Al-Qura University, *Journal of Educational Science 9* (3) , 629 - 660

Institutional Happiness Indicators for job quality at Umm Al-Qura University

Dr. Manal Ahmed Abdulrahman Al-Ghamdi
Assistant Professor of Educational Administration and Planning
Umm Al-Qura University
maaghamdi @uqu.edu.sa

Abstract:

The research aimed to identify the degree of achievement of institutional happiness indicators for job quality at Umm Al-Qura University from the point of view of its employees, and to reveal the presence of statistically significant differences between these indicators due to gender, academic qualification, and experience.

The research found that institutional happiness indicators for job quality; were within (medium) achievement. The dimension of professional growth came in the first place, while stability and job security came in the last place. Also, there were no statistically significant differences in the indicators due to gender, while there were due to academic qualification and experience in favor of employees who hold a master's or doctorate degree; With less than 5 years of experience.

Based on the findings, several recommendations were made, including the necessity to provide a procedural guide for institutional happiness indicators for job quality and how to measure the level of happiness in the work environment in view of it. Establish a declared system of incentives and rewards with clear and specific criteria related to efficient performance and Improving work environment to become attractive for creative ideas and innovations by employees.

Keywords: Indicators - Institutional happiness - Job quality.

الغامدي، منال. (٢٠٢٣). مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٦٢٩ - ٦٦٠

مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على درجة تحقق مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في جامعة أم القرى من وجهة نظر موظفيها ، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتلك المؤشرات تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلميِّ والخِبرةِ.

توصل البحث إلى أنَّ درجة تحقق مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى جاءت (متوسطة) ، حيث أتى بعد فرص التَّرقِّي والنُّمُوِ المِهنيِّ في المرتبة الأولى ، في حين أتى بعد الاستقرار والأمان الوظيفيِّ في المرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى تُعزى إلى الجنس ، مع وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى المؤهل العلميِّ والخبرة لصالح الموظفين الذين يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراه (دراسات عليا) ؛ وبعدد سنوات خبرة أقل من ٥ سنوات. وبناء على النتائج التي توصل إليها البحث ، تم وضع عدد من التوصيات منها ضرورة توفير دليل إجرائي لمؤشرات السعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في الجامعة وقياس مستوى السعادة في بيئة العمل في ضوئها ، وضع نظام معلن للحوافز والمكافآت بمعايير واضحة ومحددة مرتبطة بكفاءة الأداء ، والعمل على تحسين بيئة العمل لتصبح جاذبة ومعززة للأفكار الإبداعية والمبادرات الابتكارية من قبل الموظفين

الكلمات المفتاحية: مؤشرات- السعادة المؤسسية – جودة الحياة الوظيفية.

(١) أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة أم القرى - maaghamdi @uqu.edu.sa

المقدمة:

تحتاج المؤسسات على إختلاف طبيعة أعمالها إلى الاهتمام بتجويد الحياة الوظيفية فيها باعتبار هذا المفهوم كأحد المداخل الحديثة والهامة في تطوير منظومة إدارة الموارد البشرية بها ، حيث تحتاج إلى توفير الموارد والخدمات اللازمة التي من شأنها صنع بيئة عمل سعيدة لموظفيها.

ويشكل تحسين جودة الحياة الوظيفية بأبعادها النفسية والاجتماعية مسؤولية واجبة تتحملها المؤسسات ، حيث اتفق الباحثون في مجال إدارة الموارد البشرية على أن كفاءة المؤسسة في تحمل مثل هذه المسؤولية يمكن أن ينعكس بنتائج إيجابية ملموسة على جهودها من حيث النمو والازدهار والتكيف وإطلاق طاقات موظفيها بهدف زيادة الإنتاجية كمًّا ونوعًا (ماضي ،٢٠١٤).

كما يعد المورد البشري من أهم الموارد وأثمنها لعمل تلك المؤسسات وخاصة الجامعات ، والذي يؤدي دورًا فعالًا في تخطيط وتنفيذ نشاطاتها. وهذا بدوره يتطلب الإهتمام بإعداد الكوادر البشرية الأكاديمية والإدارية من الناحية المعرفية والمهارية ، وتوفير بيئة عمل ملائمة ، وجودة حياة وظيفية تعمل على زيادة الولاء التنظيمي وتحقيق التكامل والتفاعل بين الموظفين والمؤسسة (أبو حميد ،٢٠١٧).

لذا تعمل الجامعات السعودية على تنمية الموارد البشرية وإستثمارها ، بإعتبارها أحد الركائز الأساسية في التنمية الإجتماعية والإقتصادية من خلال ما تقدمه من خدمات للفرد والمجتمع. وهذا بدوره يتطلب من الدولة الإهتمام ودعم تلك الموارد بالجامعات من خلال توفير بيئة عمل مناسبة ذات جودة وظيفية عالية تمكنهم من تنمية وتطوير أدائهم وتوجيه سلوكهم لتحقيق رؤية وأهداف الجامعات وصولًا للسعادة المؤسسية. مما دفع القائمين على هذه الجامعات إلى الاهتمام بإحداث التوازن بين كفاءة الموظف والوظيفة التي يشغلها من خلال توفير حياة وظيفية مناسبة وجيدة (دحدوح ،٢٠١٥).

كما ترتبط السعادة في العمل وجودة الحياة الوظيفية بكل ما من شأنه تشجيع الموظفين وحفزهم على زيادة الإنتاجية وبذل المزيد من الجهود لتحقيق الطموحات المهنية والأهداف التنظيمية ، والتغلب كذلك على التحديات التي تتضمنها بيئة العمل المعاصرة. لذلك فإن تحقيق السعادة في بـ ئات العمل مطلب ضروري للوصول لأعلى معدلات الإنجاز وفق مؤشرات الأداء لخطط وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ، وبما واكب متطلبات المرحلة الراهنة ورؤية المملكة ٢٠٣٠ (حمدان ،٢٠١٩).

وقد أكدت على ذلك دراسة أجرتها جامعة وارويك Warwick حيث توصلت إلى أن إتخاذ خطوات جادة نحو تعزيز جودة الحياة الوظيفية وتحقيق السعادة في بيئة العمل يؤدي إلى زيادة الإنتاجية بنسبة تصل إلى ١٢٪. كما أن سعادة الموظفين تنعكس انعكاسًا مباشرًا على جودة وحجم الخدمات التي تقدمها المؤسسة للعملاء لديها(Sgroi, 2015).

لذا فبيئة العمل المثالية أحد أهم الركائز التنموية في مجال تطوير وتنمية قدرات وأداء الموارد البشرية ، ومن هذا المنطلق وسعيًا لتحقيق برنامج جودة الحياة كأحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، أولت وكالة جامعة أم القرى جل إهتمامها للعمل على تفعيل العديد من البرامج منها برنامج « السعادة والإيجابية ».

مشكلة البحث:

تفرض التطورات السريعة في ظل ما تواجهه المؤسسات المعاصرة من تحديات في بيئة متغيرة الإهتمام بجودة الحياة الوظيفية بها وكيفية تحسينها وجعلها مصدرًا من مصادر قوتها ، فمكونات بيئة الحياة الوظيفية ليست بمنأى عن تلك التحديات حيث تتأثر بالتغييرات والظروف المصاحبة لها.كما أن الموظفين في هذه المؤسسات ليسوا بمعزل عن المجتمع ، وبالتالي يتأثرون ويؤثرون في جودة الحياة الوظيفية بها (بن شميلان ،٢٠١٩: ٢١٥).

كما تواجه المؤسسات على إختلاف طبيعة وظائفها بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص العديد من المعوقات منها إيجاد نظام لقياس أداء الموظفين بموضوعية ، وتحديد أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي ، والتعرف على أثر العلاقات الاجتماعية والحوافز المادية والمعنوية على الأداء الفردي والمؤسسي (العمري واليافي ،٢٠١٧: ٦٦).

فمثل هذه العوامل من وجهة نظر الباحثة هي فعليًا جزء من العوامل الرئيسة والمؤثرة في رفع مستوى السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية ، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات المتعلقة بموضوع جودة الحياة الوظيفية كدراسة (أبو حميد ،٢٠١٧) إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في الجامعات كان متوسطًا ولا يرتقي للمستوى المأمول. كما توصلت دراسة (الجبوري وخزعل ،٢٠١٧) إلى أن هناك فجوة بين الواقع الفعلي لمؤسسات التعليم وفلسفة جودة الحياة الوظيفية وتطبيق معاييرها ، حيث أكد كل من العمري واليافي (٢٠١٧) أن المشكلة الأساسية التي يواجها المديرون والمشرفون في الوظائف تكمن في تحديد أهم عناصر جودة الحياة الوظيفية نظرًا لطبيعة الأعمال المختلفة. لذلك أوصت كل من دراستي(Kashani, 2012)&(Hamidi, 2012) بضرورة تحديد الأبعاد الأكثر فاعلية في تحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية وذلك لتشعبها وتنوعها وإختلافها من بيئة وظيفية إلى أخرى.

بناء على ما سبق يأتي هذا البحث كنتيجة لتزايد إهتمام الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة أم القرى بشكل خاص بتطوير وتنمية الموارد البشرية فيها وإستجابة لبرنامج « السعادة والإيجابية » والذي أولته وكالة الجامعة جل إهتمامها بهدف توفير بيئة عملية إيجابية وسعيدة تسهم في تطوير أداء الموظف وتعزيز إنتماءه وتجويد حياته الوظيفية. لذا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة التالية:

١. ما درجة تحقق مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى من وجهة نظر موظفي الكادر الإداري؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى تُعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس ، المؤهل العلميِّ ، والخِبرةِ) من وجهة نظر موظفي الكادر الإداري ؟

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق عدد من الأهداف كالآتي:

١. التعرف على درجة تحقق مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في جامعة ام القرى من وجهة نظر موظفي الكادر الإداري.

٢. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتلك المؤشرات تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلميِّ والخِبرةِ.

٣. وضع عدد من التوصيات في ضوء النتائج التي سيتوصل إليها البحث.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية تمثلت في حداثة مفهوم السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في إدارة الموارد البشرية والذي يتناوله البحث نظريًا وتطبيقيًا. كما يعد البحث الحالي من أوائل البحوث بحسب علم الباحثة الذي ربط مفهوم السعادة المؤسسية بجودة الحياة الوظيفية من خلال عدد من المؤشرات القابلة للقياس.

أما الأهمية التطبيقية فتمثلت في أنه من المؤمل أن يضيف البحث إلى الخلفية النظرية في المجال وصولًا لإيجاد عدد من المؤشرات لقياس مستوى السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل الجامعي. كما يأتي هذا البحث إستجابة للبرنامج الذي أطلقته جامعة أم القرى بعنوان «السعادة والإيجابية «وعدد من المبادرات منها «بيئة إيجابية لموظف سعيد» ، إضافة إلى أنه قد يسهم في رفع مستوى الأداء المؤسسي للجامعات وزيادة كفاءتها النوعية من خلال ما يقدمه من نتائج وتوصيات مقترحة في ضوئها.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تناول البحث موضوع السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية.
- **الحدود البشرية:** طبق البحث على موظفي وموظفات الكادر الإداري.
- **الحدود المكانية:** في مقري العابدية والزاهر بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

مؤشرات: جمع مؤشر ويعرف «بأنه متغير كمي أو كيفي قابل للملاحظة والقياس ، وهو علامة دالة على بلوغ الهدف المنشود» (السليماني ،٢٠١٦)

وتعرف إجرائيًا بالأدلة التي تشير إلى مدى إلتزام جامعة أم القرى بتضمين مفهوم جودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل لديها لتحقيق السعادة المؤسسية كأحد أهدافها المنشودة.

السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية: تعرف إجرائيًا بأنها نتيجة الأداء الفردي والتنظيمي المستهدف الوصول إليه لتحسين مستوى السعادة المؤسسية من خلال تحقيق أبعاد جودة الحياة الوظيفية والمتمثلة في كل من نمط القيادة والإشراف ، فرص التقدم والنمو المهني ، الرواتب والحوافز ، الإستقرار والأمان الوظيفي ، بيئة العمل وظروفها المادية ، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية للموظفين.

الخلفية النظرية (تمهيد):

تناول البحث مفهومي السعادة المؤسسية وجودة الحياة الوظيفية ، بإعتبارهما متغير واحد من خلال تحديد عدد من مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في ضوء أبعاد محددة ، كما أن مكونات مفهوم السعادة المؤسسية أو (الوظيفية) وفقًا للأدبيات النظرية لها ذات الدلالة لأبعاد جودة الحياة الوظيفية لكون هذا المفهوم من وجهة نظر الباحثة يمثل المحصلة النهائية المترتبة على تحقيق تلك الأبعاد في البيئة التنظيمية للعمل والتي تقاس من خلال عدد من المؤشرات الموضوعية. وفيما يلي عرض لهذين المفهومين وللأبعاد التي تبناها البحث الحالي.

مفهوم السعادة المؤسسية: يرى Fisher (2010) أن مفهوم السعادة المؤسسية يقصد به «الشعور بالسعادة في العمل نفسه ، وبخصائص العمل والمنظمة بأكملها». (P.384)

ويقصد بمفهوم السعادة المؤسسية وفقا لكل Salas-Vallina & Fernandez (2107) بإعتباره « مفهوم واسع النطاق لقياس جودة عمل وحياة الموظفين». (P.627)

مفهوم جودة الحياة الوظيفية:

تعرف جودة الحياة الوظيفية QWL بأنها» هدف وعملية وفلسفة في آن واحد ، حيث يمثل الهدف التزام أي منظمة بتحسين العمل اما العملية فتتضمن الجهود المبذولة لتحقيق هذا الهدف من خلال اشراك الجميع والتركيز بعناية على التنمية الفردية والتنظيمية والطرق المعمول بها ، وأخرى فلسفية والتي تعني الكرامة الإنسانية لجميع الافراد». (Hamid, 2012, P347). ويرى Abdelkrim (2019) أن جودة الحياة في العمل: «تعني التزام أي منظمة بتحسين العمل وإيجاد وظائف أكثر أمانًا وفعالية في جميع مستويات المنظمة ، من خلال المشاركة النشطة للموظفين داخل المنظمات ، ويمكن تعريفها بأنها تلبية الاحتياجات الشخصية الأساسية للموظفين من خلال خبراتهم في خدمة أهداف منظمتهم». (p65)

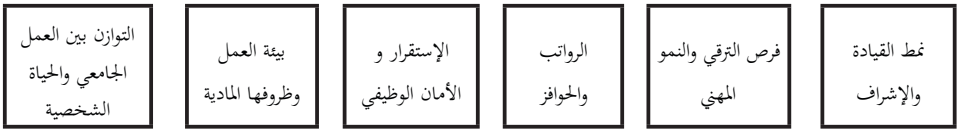
أهداف جودة الحياة الوظيفية:

فيما يتعلق بالموظف: من أهداف جودة الحياة الوظيفية المتعلقة بالموظف ما ذكره Zaire et al. (2012) أن تلك الأهداف تتمثل في تحقيق شعور الموظف بالثقة في المنظمة نظرًا لما توفره من ظروف عمل آمنة ومستقرة ، وتوفير فرص النمو الوظيفي. كما أنها تساعد على إضفاء الطابع الإنساني بمجال العمل ، وتوفير حرية التعبير الذاتي عن آرائه مما ينعكس على إنتاجيته. بالإضافة إلى توفير الاستقرار والآمان الوظيفي ، وتخصيص الإعتمادات المالية للأجور والمكافآت العادلة. (P347)

وفيما يتعلق بالمؤسسة: يرى Ivancevichi (2009) أن جودة الحياة الوظيفية تهدف إلى تحقيق قوة عمل أكثر مرونة وولاء ودافعية ، والذي بدوره يؤدي إلى تعزيز القدرات التنافسية للمؤسسة ، وزيادة الرضا الوظيفي مما ينعكس على الأداء المؤسسي ككل إلى الأفضل. (P80). كما ذكر كل من Noor &Abdullah (2012) أن من أهداف جودة الحياة الوظيفية ما يلي: تحقيق أهداف المؤسسة ، زيادة الإلتزام التنظيمي ، زيادة الفاعلية التنظيمية ، وتعظيم قدرة المؤسسة التنافسية.

أبعاد جودة الحياة الوظيفية:

تتضمن جودة الحياة الوظيفية أبعادًا مختلفة نظرًا لاختلاف الكتاب والباحثين في تحديدها ، وقد تناول البحث الحالي عددًا من أبعاد جودة الحياة الوظيفية ، التي يمكن عرضها في الشكل الآتي:



شكل (١) : أبعاد جودة الحياة الوظيفية- المصدر: من إعداد الباحثة

الدراسات السابقة:

ظهرت العديد من الدراسات التي إهتمت بسعادة الموظف في بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية له كدراسة ماضي (٢٠١٤) التي توصلت الى وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي في الجامعات الفلسطينية ، وأن من أكثر الأبعاد تأثيرًا في الأداء تتمثل في فرص الترقي والتقدم الوظيفي ، والعلاقات الاجتماعية ، والاستقرار والأمان الوظيفي ، والمشاركة في اتخاذ القرارات ، وبرامج التدريب والتعلم ، والتوازن بين الحياة الوظيفية والحياة الشخصية. كما كشفت نتائج دراسة Yassin(2014) عن عدد من المتطلبات الإلزامية التي ستساعد في تطوير مؤشر السعادة في الجامعات الماليزية – وتشمل المرافق المادية الحديثة ، وبيئة عمل مناسبة ، ودعم اجتماعي لتعزيز التنمية الذاتية وزيادة الثقة بالنفس والعلاقات الإيجابية بين الزملاء ، والعدالة والإنصاف.

وأظهرت نتائج دراسة Alqarni (2016) أن هناك علاقة إيجابية بين جودة الحياة العملية QWL كما يراها أعضاء هيئة التدريس والارتباط الوظيفي في جامعة الملك عبد العزيز ؛ وأن أعضاء هيئة التدريس كانوا راضين إلى حد ما عن جودة الحياة العملية لكنهم أبلغوا عن مستويات عالية نسبيًا من الارتباط الوظيفي.

أما دراسة العمري واليافي (٢٠١٧) توصلت إلى أن عناصر جودة الحياة الوظيفية الأكثر تأثير على أداء موظفي الخدمة المدنية بالسعودية تمثلت في العلاقات الاجتماعية ، والرضا الوظيفي ، والحوافز المادية ، في حين أن الحوافز المعنوية وبيئة العمل لا تؤثر تأثيرًا معنويًا في الأداء.

وكشفت دراسة Afroz(2017) من خلال «تحليل باريتو» عن ١٣ عاملًا هم الأكثر صلة بجودة الحياة الوظيفيةQWL ، من أهمها: المشاركة في صنع القرار ، والتواصل الاجتماعي ، والتعويض الكافي والعادل ، وفرص النمو الوظيفي ، وظروف العمل الآمنة ، والإستقرار الوظيفي.

كما توصلت دراسة الجبوري وخزعل (٢٠١٧) إلى أن أكثر الأبعاد أهمية هي: (ظروف العمل المادية ، والعدالة التنظيمية ، وظروف العمل الاجتماعية ، والثقة التنظيمية ، والتقدير المعنوي). لذا أوصت بضرورة تحسين ظروف بيئة العمل بما يتناسب مع طبيعته والذي بدوره يؤثر إيجابًا على الأداء الوظيفي للعاملين.

وأظهرت نتائج دراسة العامري (٢٠١٧) ان نسبة الرضا والسعادة الوظيفية مرتفعة الى حد ما لدى الموظفين في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة العين ، مع وجود علاقة طردية وقوية بينهما. كما ان جوانب العمل الرئيسية المتعلقة بفرص الترقية والحوافز والتدريب نالت أقل درجات الرضا بينهم ، بينما حصلت الجوانب المتعلقة بنمط الإدارة والعلاقة مع الرئيس المباشر والزملاء على درجات رضا أعلى.

كما توصلت دراسة Aldaibat (2018) الى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تجاه جودة الحياة العملية كان معتدلًا ، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة.

أما دراسة بن شيملان (٢٠١٩) فتوصلت الى أن العمل الوظيفي في القطاع الحكومي السعودي يواجه الكثير من المشكلات منها ما يتعلق ببيئة العمل تتمثل في سوء الإدارة وكيفية التعامل مع الموظفين ، ومشكلات خاصة بأداء الموظف وحاجته للتدريب المستمر. كما أن الرضا الوظيفي يعد أهم عنصر لدفع الموظفين للتقدم والإنتاج والتنافس من أجل تقديم الأفضل.

كما توصلت دراسة Altaf; Butt; Chohan; Ashraf (2019) إلى وجود آثار إيجابية بين العوامل التحفيزية والرضا الوظيفي ، وحاجة المنظمات إلى إدراك أهمية السعادة في العمل ونوعية الحياة العملية لتحقيق أقصى قدر من الرضا الوظيفي ، مع التقليل من ضغوط العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وغير الأكاديمين بالجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي والدراسات السابقة على هدف دراسة مستوى السعادة وجودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل ، وتحديد أكثر الأبعاد تأثيرًا في تحقيق ذلك كدراسة ماضي (٢٠١٤) ، Afroz(2017) ، Alqarni (2016) ، والجبوري وخزعل (٢٠١٧).كما توصلت عدد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية وعدد من المتغيرات كالأداء الوظيفي وفقًا لدراسة ماضي (٢٠١٤) ، والعمري واليافي (٢٠١٧) ، والارتباط الوظيفي وفقًا لدراسة Alqarni (2016) ، والرضا الوظيفي وفقًا لدراسة بن شيملان (٢٠١٩) ، وAltaf; others (2019).

وإختلف البحث الحالي وتميز عن غيره من الدراسات في ربطه لمفهوم السعادة المؤسسية بجودة الحياة الوظيفية من خلال عدد من المؤشرات لقياس مستوى السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في ضوء ست أبعاد رئيسة إتفقت عليها غالبية الدراسات السابقة.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ للكشف عن درجة تحقق مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في جامعة أُمِّ القُرى من وجهة نظر موظفيها ، وللكشف عن أثر متغيراتهم الديموغرافية في تحديد تلك المؤشرات.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من (١٨٣٧) موظَّفًا ومُوظَّفةً من الكادر الإداري في جامعة أُم القُرى ؛ حيث يتوزعون وفقًا لجنسهم على (١٢٧٦) موظفًا في مقرِّ العابِدِيَّةِ؛ بنسبة (٦٩,٤٦٪) من المجتمع ، و(٥٦١) موظَّفةً في مقرِّ الزَّاهِر؛ بنسبة (٣٠,٥٤٪) ؛ وذلك حسب إحصائيات الموارد البشرية في جامعة أُمِّ القُرى خلال الفصل الدراسي الأوَّل من العام ١٤٤٢/١٤٤١هـ.

وقد تألفت عينة البحث من (٣٣٥) موظَّفًا ومُوظَّفةً في جامعة أُمِّ القُرى؛ حيث يتوزعون وفقًا لجنسهم على (٢٢٦) مُوظَّفًا في مقرِّ العابِدِيَّةِ ، و(١٠٩) مُوظَّفةً في مقرِّ الزَّاهِر؛ وتمَّ اختيارها بالطريقة الطَّبقيَّة التي يتناسب فيها عدد الموظفين والموظفات مع نسبتهما في مجتمع الدارسة؛ مُشكِّلين ما نسبته (١٨,٢٤٪) تقريبًا من حجم المجتمع في مقرَّي الجامعة بواقِع [نسبة (١٧,٧١٪) موظفًا من موظفي مقر العابِدِيَّةِ ؛ و(١٩,٤٣ ٪) موظفةً من موظفات مقر الزاهر] ، كما هو مُبيَّن في جدول ١.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة

المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	٢٢٦	٦٧,٤٦
أُنثى	١٠٩	٣٢,٥٤
الكلي	٣٣٥	١٠٠,٠٠

المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
ثانوية عامة	٣٩	١١,٦٤
دبلوم متوسط	١٧	٥,٠٧
بكالوريوس	٢٢٥	٦٧,١٦
دراسات عليا	٥٤	١٦,١٢
الكلي	٣٣٥	١٠٠,٠٠
الجنس		
ذكر	٢٢٦	٦٧,٤٦
أُنثى	١٠٩	٣٢,٥٤
الكلي	٣٣٥	١٠٠,٠٠
الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	٤٢	١٢,٥٤
من ٥-١٠ سنوات	٨٨	٢٦,٢٧
أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٥	٦١,١٩
الكلي	٣٣٥	١٠٠,٠٠

أداة البحث: مقياس مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى:

تمَّ بناء هذا المقياس في صورته الأوَّلية من اثنتين وخمسين فقرةً موزعةٍ على ستَّةِ أبعاد؛ هي: بعد نمط القيادة والإشراف، بعد فرص الترقي والنمو المهني، بعد الرواتب والحوافز، بعد الاستقرار والأمان الوظيفي، بعد بيئة العمل والظروف المادية ،وبعد التَّوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصيَّة (ملحق أ).

صدق مقياس مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وثباته:

أ. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس ؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من خمسة مُحكِّمين في مجال (الإدارة التربويَّة) في عدد من الجامعات السعودية (ملحق ب) ، وتم الأخذ بكافة ملاحظاتهم في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لفقرات المقياس؛ (ملحق ج).وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من خمسةٍ وأربعينَ فقرةً موزعةٍ على ستَّةِ أبعاد؛ (ملحق د).

ب. صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (٣٥) موظَّفًا ومُوَظَّفةً في جامعة أُمِّ القرى ، من خارج عينة البحث المستهدفة ، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالمقياس وبأبعاده؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد نمط القيادة والإشراف ببعدها بين (٠,٦٨-٠,٨٠) ، وبمقياسها بين (٠,٦١-٠,٨٠) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد فرص الترقي والنمو المهني ببعدها بين (٠,٥٩-٠,٧٩) ، وبمقياسها بين (٠,٥٨-٠,٧٨) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الرواتب والحوافز ببعدها بين (٠,٣٧-٠,٧٠) ، وبمقياسها بين (٠,٣٦-٠,٦٤) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الاستقرار والأمان الوظيفي ببعدها بين (٠,٤٠-٠,٨٠) ، وبمقياسها بين (٠,٣٣-٠,٧٩) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد بيئة العمل والظروف المادية ببعدها بين (٠,٦٤-٠,٨١) ، وبمقياسها بين (٠,٤٧-٠,٧٣) ، وأخيرًا؛ تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد التَّوَازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّة ببعدها بين (٠,٣٤-٠,٨٠) ، وبمقياسها بين (٠,٣٣-٠,٧٣). وهي قيم تُشير إلى جودة بناء فقرات المقياس؛ لكون القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط المُصحَّح لأي فقرة يجب أن تزيد فوق القيمة الحرجة البالغة (٠,٣٢٢٩) عند درجة حرية (٣٣) عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بالأبعاد التابعة له ، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بيرسون البينيَّة لعلاقة الأبعاد (Intra-correlation)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بالأبعاد التابعة له بين (٠,٨١-٠,٩٥) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد البينيَّة بين (٠,٦٢-٠,٨٨).

ج. ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الإتساق الداخلي للمقياس وللأبعاد التابعة له؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمة ثبات الاتِّساق الداخلي للمقياس (٠,٩٧) ، وتراوحت لأبعاده بين (٠,٨٣-٠,٩١). ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس وللأبعاد التابعة له؛ فقد تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون بعد إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أُسْبُوعين بين التطبيقين الأوَّل والثاني لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني؛ حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (٠,٨٢) ، وتراوحت لأبعاده بين (٠,٨٢-٠,٨٧).

الصورة النهائية لمقياس مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى:

اشتمل مقياس مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى في صورته النهائية على خمسةٍ وأربعينَ فقرةً ، يُجاب عليها بتدريج ليكرت ، الذي يشتمل على خمسة بدائل: [عالية جدًا؛ عالية؛ متوسطة؛ منخفضة؛ منخفضة جدًا].

ولأغراض تقييم مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ؛ فقد تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات المُوظَّفين والموظَّفات على المقياس والأبعاد التابعة له والفقرات التابعة للأبعاد إلى ثلاث درجات تحقق على النحو الآتي: كبيرة؛ متوسطة؛ ضعيفة؛ وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

عرض ومناقشة نتائج البحث

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: «ما درجة تحقق مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى من وجهة نظر موظفي الكادر الإداري؟»

للإجابة عن سؤال البحث الأوَّل؛ فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وللأبعاد التابعة لها من وجهة نظرهم ، كما هو مُبيَّن في جدول ٢.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى، وللأبعاد التابعة لها

الرُّتبة*	رقم البعد	مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفيَّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	٢	فرص الترقي والنمو المهني	٣,١٦	٠,٧٧	متوسطة
٢	٥	بيئة العمل والظروف المادية	٣,٠٤	٠,٧٤	متوسطة
٣	٦	التوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية	٢,٩٦	٠,٦٧	متوسطة
٤	٣	الرواتب والحوافز	٢,٩٥	٠,٧٦	متوسطة
٥	١	نمط القيادة والإشراف	٢,٩٤	٠,٧٦	متوسطة
٦	٤	الاستقرار والأمان الوظيفي	٢,٩٢	٠,٧٣	متوسطة
		الكلي للمقياس	٣,٠٠	٠,٦٧	متوسطة

* تمَّت مراعاة ترتيب أبعاد المقياس تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

يلاحظ من جدول ٢؛ أنَّ درجة تحقق مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وللأبعاد التَّابعة لها؛ قد جاءت بدرجة (متوسطة) ، وفقًا للترتيب التنازلي التالي: بعد فرص التَّرقِّي والنُّمُو المِهنيِّ في المرتبة الأوَّلى ، ثم بعد بيئة العمل والظُّروف الماديَّة في المرتبة الثانية ، ثم بعد التَّوازُنِ بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّة في المرتبة الثالثة ، ثم بعد الرَّواتَبِ والحوافز في المرتبة الرابعة ، ثم بعد نمط القيادة والإشراف في المرتبة الخامسة ، ثُمَّ بعد الاسْتقرار والأمان الوظيفيِّ في المرتبة السَّادسة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إهتمام جامعة أم القرى بالتنمية المهنية لموظفيها من خلال توفير فرص التعلم والتدريب المستمر في ضوء آليات واضحة للتطوير المهني ودعمهم في سبيل الحصول على الترقية الوظيفية ، في حين تحتاج الجامعة لبذل المزيد من الجهود لرفع مستوى الإستقرار والأمان الوظيفي في بيئة العمل من خلال ممارسات يومية منصفة وعادلة تجاه الموظف من حيث الحقوق والواجبات ، والعمل على تحقيق قيم العدل ، والمساواة ، والشفافية ، وتكافؤ الفرص بين الموظفين.

أولًا: بعد فرص الترقي والنمو المهني

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد فُرصِ التَّرَقِّي والنُّمُوِ المِهني التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول ٣.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد فُرصِ التَّرَقِّي والنُّمُوِ المِهني التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد فرص الترقي والنمو المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	١٦	يمتلك الموظفون القدرة على إحداث أثر إيجابي من خلال العمل الذي يقومون به	٣,٥٨	٠,٩٥	متوسطة
٢	١٠	تعد برامج تعلم وتدريب الموظفين إحدى أولويات الجامعة	٣,٤٣	١,٠٦	متوسطة
٣	٩	تعتمد أنظمة الترقي والنمو المهني على معايير ومتطلبات واضحة	٣,١٩	١,٠٣	متوسطة
٤	١٢	تتيح بيئة العمل اكتساب المهارات وتطبيقها	٣,٠٦	٠,٩٨	متوسطة
٥	١١	تتساوى الفرص أمام الجميع للالتحاق بالبرامج التدريبية	٣,٠٥	١,١٠	متوسطة
٦	١٣	يدرك الموظفون أدوارهم في تعزيز السعادة المؤسسية بالجامعة	٣,٠١	٠,٩٤	متوسطة
٧	١٥	يزود الموظفون بتقارير دورية عن مستوى أدائهم	٢,٩٨	١,٠٢	متوسطة
٨	١٤	يتبادل الموظفون الأفكار والخبرات المتنوعة	٢,٩٤	١,٠٣	متوسطة

تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد فرص التَّرقي والنمو المهني تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

يلاحظ من جدول ٣؛ أنَّ جميع فقرات بعد فُرص التَّرَقِّي والنُّمُو المهني قد جاءت ضمن درجة تَحَقُّقٍ (متوسِّطة). وقد جاءت عبارة « يمتلك الموظفون القدرة على إحداث أثر إيجابي من خلال العمل الذي يقومون به» في المرتبة الأولى لهذا البعد من حيث درجة التحقق ، ويمكن تفسير هذا الأثر الإيجابي للموظفين من خلال الأداء أثناء العمل حيث أكدت دراسة ماضي (٢٠١٤) على وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي. كما أن فرص الترقي والتقدم الوظيفي تعد من أكثر الأبعاد تأثيرًا في الأداء ، ويمكن تعزيز هذا الأثر من خلال رفع مستوى الإرتباط الوظيفي لديهم حيث توصلت دراسة Alqarni(2016) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين جودة الحياة الوظيفية بأبعادها والإرتباط الوظيفي.

في حين جاءت عبارة « يتبادل الموظفون الأفكار والخبرات المتنوعة» في المرتبة الأخيرة ، ويمكن تحسين ذلك من خلال تبني ثقافة مشاركة المعرفة والتي يجب أن تكون هي مبدأ وأساس العمل ، ولإنجاح تفعيل هذا المبدأ تحتاج الجامعات إلى تشجيع الموظفين على العمل معًا بشكل أكثر فعالية لضمان التعاون والمشاركة؛ كما أن ذلك سيساعد على تعزيز العلاقات الإجتماعية والإيجابية بينهم حيث تعد الثقة بمثابة العامل المشترك الأكبر في هذه العلاقات. واتفقت دراسة Yassin (2014) مع ذلك في أن من أهم العوامل لتطوير مستوى السعادة بين الموظفين في الجامعات هو وجود دعم اجتماعي لتعزيز التنمية الذاتية وزيادة الثقة بالنفس وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم.

ثانيًا: بعد بيئة العمل والظُّرُوف المَادِّيَّة

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد بيئة العمل والظُّرُوف المَادِّيَّة التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول ٤.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد بيئة العمل والظُّرُوفِ المادِّيَّة التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد بيئة العمل والظروف الماديَّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	٣٨	تتميز بيئة العمل بالترتيب والنظافة	٣,٤٤	٠,٨٩	متوسطة
٢	٣٢	توفر الجامعة بيئة عمل آمنة وصحية	٣,٢٩	٠,٩٣	متوسطة
٣	٣٤	تتناسب التجهيزات المكتبية مع احتياجات الموظفين	٣,١٤	٠,٩٨	متوسطة

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد بيئة العمل والظروف الماديَّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
٤	٣٧	توجد مساحة عمل كافية لكل موظف	٣,١١	٠,٩٩	متوسطة
٥	٣٣	تتمتع بيئة العمل بالتهوية والإضاءة اللازمة	٣,٠١	١,٠٤	متوسطة
٦	٣١	تتبنى الجامعة مفهوم السعادة في منظومة العمل لديها	٢,٩٠	٠,٩٢	متوسطة
٧	٣٥	تحفز بيئة العمل على الإبداع والابتكار	٢,٧٦	٠,٩٩	متوسطة
٨	٣٦	تتوفر بيئة إيجابية وسعيدة لكافة موظفي الجامعة	٢,٦٤	٠,٩٥	متوسطة

* تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد بيئة العمل والظروف الماديَّة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

يلاحظ من جدول ٤؛ أنَّ جميع فقرات بعد بيئة العمل والظُّرُوفِ المَادِّيَّةِ قد جاءت ضمن درجة تَحَقُّقٍ (متوسِّطة). وقد جاءت عبارة « تتميز بيئة العمل بالترتيب والنظافة « بالمرتبة الأولى ، وعبارة « توفر الجامعة بيئة عمل آمنة وصحية» في المرتبة الثانية لهذا البعد. ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة تسعى جاهدة لتطوير بيئة عمل لتصبح جاذبة ومحفزة للموظفين من خلال تحسين البيئة المادية بشكل مستمر ، وقد أكدت دراسة الجبوري وخزعل (٢٠١٧) على أن ظروف العمل المادية تعد من أكثر الأبعاد أهمية لتحسين جودة الحياة الوظيفية في مؤسسات التعليم .

وجاءت عبارة « تتوفر بيئة إيجابية وسعيدة لكافة موظفي الجامعة « في المرتبة الأخيرة . ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة السيد (٢٠١٨) عن واقع جودة الحياة الوظيفية في التعليم تمثَل في وجود بيئة عمل تسوء فيها العلاقات الإنسانية نتيجة لكثرة الصراعات ، وبيروقراطية الإدارة التي لا تشجع على الإبداع والإبتكار ، بالإضافة إلى تدني مستوى الرضا الوظيفي. وقد أكدت دراسة العامري (٢٠١٧) على ذلك حيث توصلت إلى أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية ، لذا تؤكد الباحثة على أهمية تحقيق مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل لضمان بيئة إيجابية وسعيدة لكافة الموظفين.

ثالثًا: بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّةِ

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّةِ التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول٥.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّةِ التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	٤١	يتمكن الموظفون من الخروج في أوقات العمل الرسمي في حال الظروف الطارئة	٣,٥٩	٠,٩١	متوسطة
٢	٤٠	توفر الجامعة الخدمات الإلكترونية للموظفين لأداء بعض مهامهم من المنزل	٣,٣٩	١,٠٣	متوسطة
٣	٤٣	يتم تقديم مستوى عال من الخدمات للمجتمع الجامعي	٣,١٤	١,٠٤	متوسطة
٤	٣٩	تقدم الجامعة التسهيلات اللازمة لتحقيق التوازن بين متطلبات العمل والالتزامات العائلية	٣,٠٨	٠,٨٨	متوسطة
٥	٤٥	تتميز سياسة العمل بالمرونة الكافية	٢,٩٠	٠,٨٨	متوسطة
٦	٤٤	تدعم الجامعة التكاتف الاجتماعي بين موظفيها	٢,٨٨	١,٠٧	متوسطة
٧	٤٢	تضع الجامعة البرامج الداعمة للموظفين مثل برنامج رعاية الأطفال	١,٧٢	٠,٨٥	ضعيفة

* تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

يلاحظ من جدول ٥؛ مجيء فقرات بعد التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّة ضمن درجة تَحَقُّقٍ (مُتَوَسِّطَةٍ) ؛ ثُمَّ الفقرة (ذات الرقم: ٤٢) في المرتبة الأخيرة ضمن درجة تَحَقُّقٍ (ضعيفة).

في المرتبة الأولى لهذا البعد جاءت عبارة « يتمكن الموظفون من الخروج في أوقات العمل الرسمي في حال الظروف الطارئة» ، وهذا دليل على أن هناك نظام إداري إشرافي مرن يتعامل مع الظروف الطارئة والاستثنائية بطريقة إنسانية؛ ويتبنى سياسات العمل المرن. فالمرونة مطلب مهم حيث يؤدي تطبيقها إلى تحقيق العديد من الفوائد منها رفع مستوى الرضا الوظيفي ، وتشجيع الموظف على الأداء الجيد ورفع الإنتاجية ، وخفض معدل التوتر في العمل ، وأخيرًا تحقيق الاتزان بين حياة الموظف وعمله. كما أن تفهم الإدارة للظروف الطارئة التي قد يتعرض لها الموظف يلعبان دورًا مهمًا في تحقيق السعادة الوظيفية. في حين جاءت عبارة « تضع الجامعة البرامج الداعمة للموظفين مثل برنامج رعاية الأطفال» في المرتبة الأخيرة وبدرجة تحقق ضعيفة ، وتفسير ذلك هو عدم توفر برنامج لرعاية أطفال الموظفات أثناء العمل ، حيث تحتاج الجامعات عمومًا لوضع مثل هذا البرنامج بعين الاعتبار نظرًا لأهميته في تحقيق التَّوازُن بين العمل الجامعي والحياة الشَّخصيَّةِ لهن.

رابعًا: بعد الرَّواتبِ والحوافزِ

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الرَّواتبِ والحوافزِ التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول ٦.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الرَّواتبِ والحوافزِ التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد الرَّواتبِ والحوافز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	١٨	يتناسب الراتب مع المؤهل العلمي للموظف	٣,١٧	٠,٩٤	متوسطة
٢	١٩	يشعر الموظف بالرضا عن العلاوات السنوية التي تضاف لراتبه	٣,١٤	١,٠٥	متوسطة
٣	٢٠	يتناسب الراتب مع الجهد المبذول من قبل الموظف	٣,٠٩	١,٠٧	متوسطة
٤	٢١	يوفر الراتب للموظف قسطًا من الرفاهية الاجتماعية	٢,٨٩	٠,٩٥	متوسطة
٥	٢٢	يشجع نظام الحوافز على تحسين الأداء الوظيفي	٢,٧٩	١,٠٩	متوسطة
٦	١٧	ترتبط نظم الرواتب والحوافز في الجامعة بكفاءة الأداء	٢,٦٥	١,٠٥	متوسطة

تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد الرَّواتبِ والحوافزِ تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

يلاحظ من جدول ٦؛ أنَّ جميع فقرات بعد الرَّواتبِ والحوافزِ قد جاءت ضمن درجة تَحَقُّقٍ (مُتَوَسِّطَةٍ) ، حيث جاءت عبارة « يتناسب الراتب مع المؤهل العلمي للموظف» في المرتبة الأولى وعبارة « يشعر الموظف بالرضا عن العلاوات السنوية التي تضاف لراتبه « في المرتبة الثانية . وهذا ما يتفق مع المادة /١٧من نظام الخدمة المدنية لكافة موظفي الدولة ، وما توصلت إليه كل من دراسة العامري (٢٠١٧) التي أكدت على وجود علاقة طردية بين مستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية ، ودراسة بن شيملان (٢٠١٩) التي إستنتجت أن الرضا الوظيفي يعد أهم عنصر لدفع الموظفين للتقدم والإنتاج والتنافس من أجل تقديم الأفضل. كما يأتي دور إدارة الجامعة في العمل على نشر ثقافة أن الوظيفة هي أحد مصادر السعادة للإنسان وليست مجرد وسيلة للحصول على راتب. في حين جاءت عبارة « ترتبط نظم الرواتب والحوافز في الجامعة بكفاءة الأداء» في المرتبة الأخيرة ، من أجل ذلك نحتاج في الجامعة أن يتم تنظيم وضع مزايا وحوافز للموظفين الإداريين فيها. كما يجب أخذ ذلك بعين الإعتبار في نظام الجامعات الجديد من قبل مجلس شؤون الجامعات أسوةً بزملائهم أعضاء هيئة التدريس نظرًا للقيمة الفعلية التي يقدمها الموظفون الإداريون للجامعات تتمثل في صناعة نظام إداري جيد داعم للعمل الأكاديمي فيها. وقد إتفقت وأكدت كل من دراسة ماضي (٢٠١٤) ودراسة Afroz(2017) على أهمية إعادة هيكلة

نظم الأجور والمكافآت والتعويض الكافي والعادل ، وأضافت دراسة العمري واليافي (٢٠١٧) أن الحوافز المادية تعد من عناصر جودة الحياة الوظيفية الأكثر تأثيرًا على الأداء.

خامسًا: بعد نمط القيادة والإشراف

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات بعد نمط القيادة والإشرافِ التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول ٧.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد القِيَادَةِ والإشْرَافِ التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد نمط القيادة والإشراف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	٧	يعزز القادة الشعور بتقدير الذات لدى الموظفين	٣,٢٠	٠,٩٨	متوسطة
#٢,٥	١	يعد تحقيق السعادة المؤسسية أحد الأهداف الإستراتيجية للجامعة	٣,١٣	٠,٩٤	متوسطة
#٢,٥	٥	تفوض بعض الصلاحيات للموظفين	٣,١٣	٠,٩٨	متوسطة
٤	٨	يتم توزيع المهام والمسئوليات بعدالة	٣,٠٤	١,٠٣	متوسطة
٥	٣	تمنح الجامعة الاستقلالية اللازمة لكل موظف	٢,٩٣	٠,٨٤	متوسطة
٦	٦	يسمح للموظف بالمشاركة الفعلية في صنع القرارات المتعلقة بعمله	٢,٧٨	١,٠٩	متوسطة
٧	٢	يتم ترسيخ ثقافة السعادة المؤسسية كأسلوب حياة بالجامعة	٢,٧٠	٠,٩٠	متوسطة
٨	٤	يشارك الموظفون في وضع الخطط التطويرية للعمل	٢,٦١	٠,٩٤	متوسطة

* تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد نمط القيادة والإشراف تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

تمَّ حساب الوسط الحسابي لرتبتي الفقرتين (١، و٥)؛ لكون وسيطهما الحسابيين متكافئين من حيث القيمة؛ وذلك حسب تعليمات الإصدار (٢٦) من برنامج SPSS.

يلاحظ من جدول ٧؛ أنَّ جميع فقرات بعد القِيَادَةِ والإشْرَافِ قد جاءت ضمن درجة تَحَقُّقٍ (مُتَوَسِّطَةً) ، حيث أتت عبارة «يعزز القادة الشعور بتقدير الذات لدى الموظفين» في المرتبة الأولى لهذا البعد ، وأتفقت دراسة الجبوري وخزعل (٢٠١٧) مع ذلك حيث توصلت إلى أن التقدير المعنوي من أكثر الأبعاد أهمية بالنسبة لمؤسسات التعليم فيما يتعلق بجودة حياة العمل. كما جاءت عبارة «يعد تحقيق السعادة المؤسسية أحد الأهداف الإستراتيجية للجامعة» في المرتبة الثانية ، ويمكن تفسير ذلك أن جامعة أم القرى تسعى جاهدة لتعزيز ذلك من خلال البرنامج الذي أطلقته الجامعة في (٢٠١٩) بعنوان» السعادة والإيجابية «وعدد من المبادرات في(٢٠٢٠) منها «بيئة إيجابية لموظف سعيد» بقيادة كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر. وتتفق دراسة Altaf & Others

(٢٠١٩) مع ذلك حيث أكدت على حاجة المؤسسات إلى إدراك أهمية السعادة في العمل ونوعية الحياة العملية (جودتها) لتحقيق أقصى قدر من الرضا الوظيفي. في حين جاءت عبارة « يشارك الموظفون في وضع الخطط التطويرية للعمل» في المرتبة الأخيرة ، ويدل ذلك على وجود قصور في مشاركة الموظفين في وضع الخطط ، لذا يتوجب على الجامعة أن تنظم عملية مشاركتهم في إعداد هذه الخطط من خلال المدراء في المستويات الأدنى ، وعمل ورش تدريبية للموظفين عن كيفية إعدادها. وقد أكدت دراسة Afroz(2017) على أن مشاركة الموظفين تعد من أكثر العوامل صلة بجودة الحياة الوظيفية ، وسيساعد في تعزيز فعاليتها وفقًا لدراسة أبو حميد (٢٠١٧).

سادسًا: بعد الاستقرار والأمان الوظيفي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات بعد الإستقرار والأمان الوظيفي التَّابِع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ، كما هو مُبيَّن في جدول ٨.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الاستقرار والأمان الوظيفي التَّابع لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى

الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد الاستقرار والأمان الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
١	٢٤	يشعر الموظف من خلال عمله بالأمان والاستقرار	٣,٤٩	١,٠٤	متوسطة
٢	٢٩	يرتفع مستوى الولاء والانتماء الوظيفي بالجامعة	٣,٣١	٠,٩٢	متوسطة
٣	٢٣	يتسم المناخ الجامعي بالثقة التنظيمية المتبادلة	٢,٩٨	٠,٩٣	متوسطة
٤	٢٦	يمتلك الموظف حرية التعبير عن آرائه في مجال عمله	٢,٨٧	٠,٩٧	متوسطة
الرُّتبة*	رقم الفقرة	نصُّ فقرات بعد الاستقرار والأمان الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق+
٥	٢٧	يتم معاملة الموظفين بعدالة وإنصاف	#٢,٨٦٠	٠,٩٩	متوسطة
٦	٢٨	تتم الاستجابة لأفكار ومقترحات الموظفين	#٢,٨٥٧	٠,٩٦	متوسطة
٧	٣٠	توفر الجامعة فرص الرعاية الصحية لكافة الموظفين	٢,٧٩	١,٠٠	متوسطة
٨	٢٥	تضع الجامعة مؤشرات واضحة لقياس مستوى السعادة بالعمل	٢,٢٠	١,٠١	ضعيفة

* تمَّت مراعاة ترتيب فقرات بعد الاستقرار والأمان الوظيفي تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وتصنيفها وفق المعيار الوارد في الطريقة.

تمَّت زيادة عدد الخانات الكسريَّة بما يتناسب مع تعليمات الإصدار السَّابع في APA لإزالة اللبس المتحصل في الرُّتبة نتاج التقريب إلى خانتين كسريتين.

يلاحظ من جدول ٨؛ مجيء فقرات بعد الإستقرار والأمان الوظيفي ضمن درجة تَحَقُّقٍ (مُتَوَسِّطَة) ؛ ثُمَّ الفقرة (ذات الرقم: ٢٥) في المرتبة الأخيرة ضمن درجة تَحَقُّقٍ (ضعيفة). وقد جاءت عبارة « يشعر الموظف من خلال عمله بالأمان والإستقرار» في المرتبة الأولى ، وعبارة « يرتفع مستوى الولاء والإنتماء الوظيفي بالجامعة » في المرتبة الثانية لهذا البعد. ويمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة إيجابية بين كل من مستوى الأمان والاستقرار الوظيفي كأحد أبعاد جودة الحياة الوظيفية وفقًا لدراسة العمري واليافي (٢٠١٧) والولاء والانتماء الوظيفي كنتيجة لتحققه وفقًا لدراسة Alqarni (2016) . في حين جاءت عبارة « تضع الجامعة مؤشرات واضحة لقياس مستوى السعادة بالعمل» في المرتبة الأخيرة وبدرجة تحقق ضعيفة ، نظرًا لكون اهتمام الجامعة ما زال في بداياته اقتصر على تبني عدد من البرامج والمبادرات المتعلقة بالسعادة وجودة الحياة الوظيفية. لذا تحتاج الجامعات عمومًا إلى تعريف الموظفين بمفهوم السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفية وأساليب تحقيقها ضمن ورش تدريبية ، وتأهيلهم لربط تحقيق ذلك بعوامل واقعية يمكن تطبيقها والوصول إليها وقياسها من خلال مؤشرات واضحة ومعلنة؛ والعمل على رفع مستوى هذه المؤشرات في كل عام باعتبارها معيارًا تقاس به إنجازات الجامعة.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: «هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلميِّ والخِبرةِ من وجهة نظر موظفيها؟»

للإجابة عن سؤال البحث الثَّانِيِّ؛ فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة من وجهة نظرهم ، كما هو مُبيَّن في جدول ٩.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثُّلاثي –دون تفاعل– بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مؤشرات السعادة المؤسسية لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى كُلٍّ على حِدَةٍ وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة

مصدر التباين والأبعاد المتأثرة به	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	احتماليَّة الخطأ
نمط القيادة والإشراف					
الجنس	٥,٥٤	١	٥,٥٤	١٠,١٥*	٠,٠٠
المؤهل العلمي	٦,١١	٣	٢,٠٤	٣,٧٣*	٠,٠١

مصدر التباين والأبعاد المتأثرة به	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	احتماليّة الخطأ
الخبرة	١,٠٧	٢	٠,٥٣	٠,٩٨	٠,٣٨
الخطأ	١٧٩,١٧	٣٢٨	٠,٥٥		
الكلي	١٩٢,٨٤	٣٣٤			
فرص الترقي والنمو المهني					
الجنس	٠,٠٦	١	٠,٠٦	٠,١٠	٠,٧٦
المؤهل العلمي	٦,٧١	٣	٢,٢٤	٣,٨٨*	٠,٠١
الخبرة	٣,٨٩	٢	١,٩٤	٣,٣٧*	٠,٠٤
الخطأ	١٨٩,٣٩	٣٢٨	٠,٥٨		
الكلي	١٩٩,٨٠	٣٣٤			
الرواتب والحوافز					
الجنس	٠,٠٥	١	٠,٠٥	٠,٠٨	٠,٧٨
المؤهل العلمي	٢,٩٥	٣	٠,٩٨	١,٧٣	٠,١٦
الخبرة	٣,٠٨	٢	١,٥٤	٢,٧١	٠,٠٧
الخطأ	١٨٦,٢٠	٣٢٨	٠,٥٧		
الكلي	١٩١,٦٢	٣٣٤			
الاستقرار والأمان الوظيفي					
الجنس	١,٤٢	١	١,٤٢	٢,٦٩	٠,١٠
المؤهل العلمي	٣,٤٥	٣	١,١٥	٢,١٩	٠,٠٩
الخبرة	٢,٠٠	٢	١,٠٠	١,٩٠	٠,١٥
الخطأ	١٧٢,٤١	٣٢٨	٠,٥٣		
الكلي	١٧٩,٣٦	٣٣٤			
بيئة العمل والظروف المادية					
الجنس	٠,٧٢	١	٠,٧٢	١,٣٧	٠,٢٤
المؤهل العلمي	٣,٥٧	٣	١,١٩	٢,٢٦	٠,٠٨
الخبرة	٦,٩٥	٢	٣,٤٨	٦,٦٠*	٠,٠٠
الخطأ	١٧٢,٦١	٣٢٨	٠,٥٣		
الكلي	١٨٢,٧١	٣٣٤			
التوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية					
الجنس	٠,٤٩	١	٠,٤٩	١,١٤	٠,٢٩

مصدر التباين والأبعاد المتأثرة به	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	احتماليَّة الخطأ
المؤهل العلمي	٥,١١	٣	١,٧٠	٣,٩٦*	٠,٠١
الخبرة	٥,٧١	٢	٢,٨٦	٦,٦٤*	٠,٠٠
الخطأ	١٤١,١٣	٣٢٨	٠,٤٣		
الكلي	١٥١,٥٧	٣٣٤			

* دال إحصائيًّا (α=٠,٠٥).

يلاحظ من جدول ٩؛ وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد أجري تحليل التباين الثُّلاثي -دون تفاعل- بين المتوسطات الحسابية لتلك المؤشرات ، كما هو مُبيَّن في جدول ١٠.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثُّلاثيّ -دون تفاعل- بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الجنس	٠,١٠	١	٠,١٠	٠,٢٤	٠,٦٣
المؤهل العلمي	٤,٢٠	٣	١,٤٠	٣,٢٢*	٠,٠٢
الخبرة	٣,٣٧	٢	١,٦٨	٣,٨٧*	٠,٠٢
الخطأ	١٤٢,٨٠	٣٢٨	٠,٤٤		
الكلي	١٤٩,٩٩	٣٣٤			

* دال إحصائيًّا (α=٠,٠٥).

يتبين من جدول ١٠؛ عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى يُعزى إلى الجنس ، وذلك بسبب أن موظفي وموظفات جامعة أم القرى يعملون غالبًا في ظروف بيئة عمل متشابهة وفي ضوء لوائح وإجراءات تنظيمية واحدة. في حين يتضح من جدول ١٠؛ وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمؤشرات تُعزى إلى المؤهل

العلميِّ والخبرة؛ ولكون المؤهل العلميِّ والخِبرةِ مُتَعَدِّدَي المستويات ، فقد تمَّ إجراء اختبار ليفين (Levene)؛ للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين المتوسطات الحسابية لتلك المؤشرات وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة ، حيث كانت قيمة اختبار ليفين (٢,٧٧) المحسوبة وفقًا لتوزيع (F) الاحتمالي عند درجتي حرية (١٨) للبسط ، و(٣١٦) للمقام؛ دالةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ بما يفيد وجود انتهاك في تجانس التباين؛ مما أوجب استخدام اختبار جيمس-هويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة الذي يراعي انتهاك تجانس التباين؛ بهدف تحديد أيُّ ا المتوسطات الحسابية لتلك المؤشرات قد اختلفت بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) باختلاف مستويات (المؤهل العلمي ، والخبرةِ) من وجهة نظرهم ، كما هو مُبيَّن في جدولي ١١ و١٢.

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى الوظيفيَّة وفقًا للمؤهل العلميّ

المؤهل العلمي		دبلوم متوسط	بكالوريوس	ثانوية عامة
Games-Howell	الوسط الحسابي	٢,٧٠	٢,٩٦	٣,٠٧
بكالوريوس	٢,٩٦	٠,٢٧		
ثانوية عامة	٣,٠٧	٠,٣٨	٠,١١	
دراسات عليا	٣,١٨	٠,٤٨*	٠,٢١	٠,١٠

* دال إحصائيًّا (α=٠,٠٥).

يتضح من جدول ١١؛ أنَّ مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ؛ تتوافر وبفارق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لدى موظفي جامعةِ أُمِّ القُرى ذوي المؤهل العلمي (دراسات عُلْيَا) أكثر من نظرائهم ذوي المؤهل العلميِّ (دبلوم مُتَوَسِّط)؛ وذلك من وجهة نظرهم. ويمكن تفسير ذلك كون موظفي الجامعة الذين يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراه ،يكون لديهم فهم أوضح لهذه المؤشرات والأبعاد المؤثرة على جودة الحياة الوظيفية نتيجة للمعرفة العلمية التراكمية المتوفرة لديهم.

جدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى وفقًا للخبرة

المؤهل العلمي		دبلوم متوسط	بكالوريوس	ثانوية عامة
Games-Howell	الوسط الحسابي	٢٫٨٧	٣٫٠٢	٣٫٠٧
أكثر من ١٠ سنوات	٣٫٠٢	٠٫١٥		
أقل من ٥ سنوات	٣٫١٦	٠٫٣٠*	٠٫١٥	

* دال إحصائيًا (α=٠٫٠٥).

يتضح من جدول ١٢؛ أنَّ مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى؛ تتوافر وبفارق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لدى مُوظَّفي جامعة أُمِّ القُرى ذوي الخِبْرَةِ (أقل من خمسِ سنواتٍ) أكثر من نظرائهم ذوي الخِبْرَةِ (من [٥-١٠] سنواتٍ)؛ وذلك من وجهة نظرهم. ويمكن تفسير ذلك كونهم ما زالوا حديثي عهد بالعمل، وقد تقلدوا وظائفهم في وقت تم فيه إحداث الكثير من التحسينات والتعديلات على أنظمة وإجراءات العمل بالجامعة مما أدى إلى تحسن كبير في كافة جوانب الحياة الوظيفية لديهم.

في حين يلاحظ من جدول ٩؛ وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للأبعاد التَّابِعَة لمؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى ناتجة عن اختلاف مستويات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد توجب حساب قيم معاملات الارتباط بين تلك الأبعاد متبوعةً بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من تناسُب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع قيم عناصر مصفوفة الوَحدة وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة ؛ فإذا كانت هي مُتناسبةً مع قيم عناصر مصفوفة الوَحدة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ فيتمُّ استخدام تحليل التباين الثُّلاثِيِّ المُتعدِّد (دون تفاعل) ، وإذا كانت غير مُتناسبةً مع قيم عناصر مصفوفة الوحدة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ فيتمّ استخدام تحليل التباين الثُّلاثِيِّ (دون تفاعل) ، كما هو مُبيَّن في جدول ١٣ (ملحق ه).

ويتضح من جدول ١٣؛ وجود تناسب دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين قيم معاملات الارتباط لعلاقة أبعاد المؤشرات وقيم عناصر مصفوفة الوحدة الخاصة بها تُعزى للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة ؛ مما ترتَّب عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثُّلاثِيِّ المُتَعَدِّدِ -دون تفاعل- بين المتوسطات الحسابية لأبعاد المؤشرات مُجْتَمِعَةً وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة من وجهة نظرهم ، كما هو مُبيَّن في جدول ١٤ (ملحق ه).

يتبين من جدول ١٤؛ وجود أثر دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة في أبعاد مؤشرات السَّعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة في جامعة أُمِّ القُرى مُجْتَمِعَةً ؛ ولتحديد على أيِّ بُعْدٍ من تلك الأبعاد كان أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؛ فقد تمَّ إجراء تحليل التباين الثُّلاثيِّ -دون تفاعل- بين المتوسطات الحسابية لأبعاد المؤشرات كُلٍّ على حِدَةٍ وفقًا للجنس وللمؤهل العلمي وللخبرة ، كما هو مُبيَّن في جدول ١٥ (ملحق و).

ويتضح من جدول ١٥؛ وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين (لبعد نمط القيادة والإشراف) يُعزى إلى الجنسِ من وجهة نظرهم؛ حيث تُعْلِي مُوظَّفات جامعة أُمِّ القُرى من تقديراتهن لدرجة تَحَقُّقِ هذا البعد أكثر ممَّا يُقَدِّرها نظرائهن المُوظَّفين الذُّكُور؛ وبفارق جوهري. كما يتبين من جدول ١٥؛ وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للأبعاد (نمط القيادة والإشراف ، وفرص الترقي والنمو المهني ، وبيئة العمل والظروف المادية ، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية) تُعزى إلى المُؤَهل العلميِّ والخبرةِ؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون المُؤَهلِ العلميِّ والخبرةِ مُتَعدِّدي المستويات؛ فقد تمَّ إجراء اختبار ليفين للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد ، كما هو مُبيَّن في جدول ١٦ (ملحق و).

ويتضح من جدول ١٦؛ وجود انتهاك في تجانس التباين دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتلك الأبعاد تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؛ مما أوجب استخدام اختبار جيمس-هويل للمقارنات البعدية المتعددة الذي يراعي انتهاك تجانس التباين؛ بهدف تحديد أيُّ المتوسطات الحسابية لهذه الأبعاد قد اختلفت بدلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) باختلاف مستويات (المؤهل العلمي ، والخبرة) ، كما هو مُبيَّن في جدولي ١٧ و١٨. (ملحق ي)

كما يتبين من جدول ١٧؛ أنَّ أبعاد (نمط القيادة والإشراف ، فرص الترقي والنمو المهني ، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية) وفقًا للمؤهل العلمي؛ يتوافران وبفارق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ لدى موظفي جامعة أُمِّ القُرى ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا) .

ويتضح من جدول ١٨؛ أنَّ أبعاد (فرص الترقي والنمو المهني ، بيئة العمل والظروف الماديَّة ، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الشخصية) وفقًا للخبرة؛ يتوافران وبفارق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ لدى موظفي جامعة أُمِّ القُرى ذوي الخبرة (أقل من خمسِ سنواتٍ).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج ، يمكن تقديم عدد من التوصيات كالآتي:

- قياس مستوى السعادة وجودة الحياة الوظيفية في بيئة العمل بالجامعة من خلال:
  - توفير دليل إجرائي واضح ومعلن لمؤشرات السعادة المؤسسيَّة لجودة الحياة الوظيفيَّة.
- رفع مستوى الأمان والإستقرار الوظيفي وتعزيز الولاء والإنتماء للجامعة من خلال:
  - إيجاد أنظمة تكفل حقوق الموظف.
  - توفير الخدمات اللازمة التي تتوافق مع الاحتياجات الفعلية للموظفين.
- إيجاد نظام خاص بالحوافز والمكافآت يكون:
  - معلن وله معايير واضحة ومحددة مرتبطة بكفاءة الأداء.
- تحسين بيئة العمل المادية لتصبح جاذبة ومعززة للأفكار الإبداعية والمبادرات الابتكارية من قبل الموظفين من خلال:
  - توفير مساحة عمل جيدة ذات ظروف مادية مناسبة .
  - توفير الأدوات والأجهزة المساعدة.
- توفير فرص الرعاية الصحية الجيدة لتعزيز الإهتمام بصحة وسلامة الموظفين من خلال:
  - العمل على تطوير المستشفى الجامعي واستكمال خدماته الطبية المقدمة.
  - إعطاء الموظف تأمينًا صحيًّا حتى يتم تشغيل المستشفى الجامعي بكامل طاقته الاستيعابية وخدماته.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو حميد ، هاشم عيسى. (٢٠١٧م). *أثر أبعاد جودة حياة العمل على فاعليه اتخاذ القرارات الإدارية في جامعة الأقصى بغزة* .رسالة ماجستير منشورة ، كلية التجارة ،جامعة الأقصى بغزة.

بن شيملان ، عبد الوهاب شباب. (٢٠١٩م). كيفية تحسين جودة الحياة الوظيفية بالقطاع الحكومي السعودي وقياس أثرها على أداء العاملين. *المجلة العربية للإدارة* ، ٣٩ (٢) ، ٢١٥- ٢٣٥.

الجبوري ، ميسر إبراهيم ؛ خزعل ، بصير خلف. (٢٠١٧م). نموذج مقترح لمؤشرات الأداء الجوهرية في إطار جودة حياة العمل ومعايير الجودة: دراسة اختيارية في عدد من مدارس التعليم الثانوية التابعة في كركوك. *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية* ،٧ (١) ، ٣٣- ٦٥.

حمادنة ، همام سمير. (٢٠١٩م).مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*, ١٢(٣٩) , ١٣٠-١٠٣.

حمدان ، منى يوسف (٢٠١٩, أغسطس, ٢٢). السعادة المؤسسية في بيئات العمل. *صحيفة المدينة أونلاين*. تم الاسترجاع في ٣ نوفمبر ٢٠١٩ من موقع: https://www.almadina.com/article/٦٤٦٥٢٢/

الدحدوح ، حسني فؤاد. (٢٠١٥م). *جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم*. رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

السليماني ،عصام.(٢٠١٦).*المعايير والمؤشرات ودورها في عملية تقويم الكفايات*. تم الاسترجاع في ١٢ فبراير ٢٠٢١ من موقع: https://www.movitona.com/٢٠١٦/٠٥/blog-post_٢٢.html

السيد ، سماح السيد. (٢٠١٨م). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة. *مجلة كلية التربية* ،٣٣ (١) ، ٢٣٨-٢٧٩.

العامري ، منى سامر.(٢٠١٧م). *علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين.* رسالة ماجستير منشورة ،كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة الامارات العربية المتحدة.

العمري ، محمد سعيد ؛ اليافي ، رندة سلامة. (٢٠١٧م). أثر عناصر جودة الحياة الوظيفية على أداء الموظف العام: دراسة تطبيقية على موظفي الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية. *المجلة الاردنية في ادارة الاعمال*, ١٣ (١) , ٩٤-٦٥.

ماضي ، خليل إسماعيل. (٢٠١٤م). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين – دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية.* رسالة دكتوراه منشورة ،كلية التجارة ، جامعة قناة السويس.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Hamid, H. (2017). *The impact of the quality of work life dimensions on the effectiveness of administrative decision-making at Al-Aqsa University in Gaza. Published Master thesis. Gaza,* The Islamic University.

Alamiri, M. (2017). *The relationship of work aspects to the level of job satisfaction and job happiness rates among workers in public and private schools: a study on the Abu Dhabi Education Council in Al Ain.* Published Master Thesis, United Arab Emirates University.

Bin Shimlan, A. (2019). How to improve the quality of job life in the Saudi government sector and measure its impact on employee performance. *Arab Journal of Management,* 39 (2), 215-235.

Aldahdouh, H. (2015). *The quality of the job life of primary school teachers in the Gaza governorates and its relationship to their performance level.* Published Master Thesis. The Islamic University, Gaza, Palestine.

Aljubouri , M. and Khazal , B. (2017). A proposed model for core performance indicators in the framework of quality of work life and quality standards: an optional study in a number of secondary education schools in Kirkuk. *Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences*, 7 (1) , 33-65

Alomari , M. & Yafi , R. (2017). The Impact of Elements of Job Quality on Public Employee Performance: An Empirical Study on Civil Servants in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Jordanian Journal of Business Administration*, 13 (1) , 65 -94.

Alsayed , S. (2018). Improving the quality of the job life of general secondary education schoolteachers considering the participatory management approach. *Journal of the College of Education*, 33 (1) , 238-279.

Hamdan , M. (2019 , August 22). Institutional happiness in work environments. Al Madina Online Newspaper. Retrieved on November 3 , 2019 , from: https://www.almadina.com/article/646522.

Madi , K. (2014). *The quality of job life and its impact on the level of employee performance - An applied study on Palestinian universities.* Published Doctor of Philosophy Thesis , Egypt , Suez Canal University.

المراجع الأجنبية: References

Abdelkrim , B. (2019). Application of Total Inventory Model for the Quality of Life in Educational Institutions in Southern Algeria- Field Study in Some Educational Institutions in Adrar Province. *International Journal of Inspiration & Resilience Economy*, 3(2): 64-71 (DOI: 10.5923).

Aldaibat , B. (2018). A study on quality of work life (QWL) in Jordanian Universities. *International Journal of Business and Management Review*, 6(11) , 66-74.

Afroz, S. (2017). Quality of Work Life: A Conceptual Model. *Advances in Economics and Business Management (AEBM)*, 4(8), 570-578.

Alqarni, S. (2016). Quality of Work Life as a Predictor of Work Engagement among the Teaching. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(8), 118-135.

Altaf, S., Butt, R., Chohan, I., Ashraf, F (2019). Analyzing the Role of Quality of Work Life and Happiness at Work on Employees Job Satisfaction with The Moderation of Job Stress, Empirical Research of Jiangsu University. *International Journal of Scientific & Technology research*, 8(10), 1905- 1915.

Fisher, C.D. (2010). Happiness at Work. *International Journal of Management Reviews*, 12, 384–412.

Hamid, Z (2012). Determining and Prioritizing the Criteria and Scales of Quality of Work Life (QWL) by AHP Methods. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 346-359.

Hamidi, F. (2012). Teachers quality of work life in secondary schools. *Journey of vocational and technical education*, 4(1),9523-9531. Retrieved from website https://academicjournals.org/article/article

Hammadneh, H. (2019). Quality of the job life of faculty members at the Jordan University of Science and Technology, *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, 12 (39), 130-103.

Ivancevichi, J. (2009). Human Resources Management. Mc Graw Hillco. New York: Pang.Inc.

Kashani, F. (2012). A Review on relationship between quality of work life and organizational citizenship behavior- case study: Iranian company. *Journey of basic and applied scientific research*, 9(2),9523-9531. Retrieved from website https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J

Noor, S.& Abdullah, M. (2012) Quality of work life Among Factory workers in Malaysia. Journal of social and Behavioral sciences,35, 739-745.

Salas-Vallina, A., & Fernandez, R. (2017). The HRM performance relationship revisited: Inspirational motivation, participative decision making and happiness at work (HAW). *Employee Relations*, 39(5), 626-642.

Sgroi, D. (2015). *Happiness and Productivity: Understanding the Happy Productive Worker.* SMF-CAGE Global Perspectives Series. Retrieved from website https://warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/dsgroi/impact/hp_briefing.pdf

Yassin, S. (2014). Identification of Domains for Malaysian University Staff Happiness- Index Development. *international Education Studies*, 7(7), 69-76; (E-ISSN 1913-9039).

Zare, H. & Others. (2012). Determining and prioritizing the criteria and scales of Quality of work life (awl) by AHP Methods. *Journal of social sciences*, 27(3), 225-247.

Al-Anazi, Nayir. (2023). Statistical Characteristics of the Distribution of Academic Achievement Levels for Community College Students at Northern Border University "an Evaluation Study.", *Journal of Educational Science 9*(3) , 661 - 693

Statistical Characteristics of the Distribution of Academic Achievement Levels for Community College Students at Northern Border University "an Evaluation Study."

Dr. Nayir Hajaj Al-Anazi
Assistant professor of Measurement and Evaluation
Northern Border University
nhajjaj2021@gmail.com

Abstract:

This study aims to reveal the characteristics of the distribution of academic achievement levels for community college students at the Northern Border University, and also their differences according to gender, and academic department through examining the cumulative averages of 608 male and female students, distributed across three departments in the college during the second semester of the academic year 1441/1442 AH . A survey was used for 27 faculty members in the college in order to identify the reasons for students' low academic achievement . In order to achieve the aim of the study, the measure of factors associated with low academic achievement for university students was used, prepared by Abu Hashim & Shalabi (2009). The results of the study indicated a decrease in academic achievement among community college students at the Northern Border University. Academic achievement scores were characterized by a normal distribution, with the existence of statistically significant differences between males and females in academic achievement, in favor of females. There were also statistically significant differences between students that were attributed to academic department, in favor of students from the department of General preparation, as the results indicated that the factors relating to the dimension of family circumstances, economic circumstances, and personal circumstances were the most prominent factors affecting the low academic achievement of community college students. It also indicated that

there were no differences between the opinions of faculty members about the factors causing the low academic achievement of community college students attributed to gender , academic department , and number of years of experience.

Keywords: Academic achievement , low levels of achievement , Northern Border University.

العنزي، نايـر. (٢٠٢٣) . الخصائـص الإحصائيـة لتوزيـع مستويات التحصيـل الأكاديمـي لطلبـة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية "دراسة تقويمية" . *مجلة العلوم التربوية ، ٩* (٣)، ٦٦١ - ٦٩٣

الخصائص الإحصائية لتوزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية "دراسة تقويمية"

د. ناير بن حجاج العنزي[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص توزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية ، واختلافها وفقًا لدور النوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي للطلبة ، وبفحص المعدلات التراكمية لـ (٦٠٨) طالبًا ، وطالبة موزعين على ثلاثة أقسام في الكلية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١هـ ، واستطلاع رأي (٢٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية للتعرف على أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من إعداد أبو هاشم وشلبي (٢٠٠٩)؛ فأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة الحدود الشمالية ، كما اتسمت درجات التحصيل الأكاديمي بالتوزيع الطبيعي ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي لصالح الإناث ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى للقسم الاكاديمي لصالح طلبة قسم الإعداد العام ، كما أشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة ببُعد الظروف الأسرية ، والاقتصادية ، والذاتية شكلت أبرز العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع ، كما أشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع تعزى للنوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي ، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الأكاديمي ، تدني مستويات التحصيل ، جامعة الحدود الشمالية.

(1) أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد – جامعة الحدود الشمالية، nhajjaj2021@gmail.com

المقدمة:

تعتبر الجامعة أهم مفاتيح المستقبل لأيّ أمة من الأمم. فهي تسعى لتحقيق متطلبات المجتمع ، وسوق العمل من المتخصصين ذوي القدرات الإبداعية ، والكفاءة العلمية العالية. فالجامعة تمثل القيادة الفكرية ، والعلمية للمجتمعات.

والنظام التربوي في الجامعات يُقاس بجودة مخرجاته من الطلبة الذين يمتلكون الكفاءة ، ومستوى الإتقان للمهارات والمعارف ، والقادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم (الطويلعي ، ٢٠١٧). لذا تهتم الجامعات بجودة خدماتها في سبيل تحقيق رضا طلابها؛ والذي يُعدّ واحدًا من احدى جوانب التميز على المدى البعيد (الشواوره ، ٢٠٢٠).

وتشير جودة التعليم الجامعي بتوافر الخدمات التي تتوافق مع أهداف الجامعة ، ومطالب المجتمع ، واحتياجات المستقبل(رشام ،٢٠١٧). فعندما تصبح الجودة أساسًا للمنافسة؛ سيرتبط تقدّم أيّ جامعة بمدى النجاح في جعل الجودة سبيلًا لتحقيق أعلى فاعلية ، وكفاءة داخل الجامعة حتى تتمكن من الاستجابة لمتطلبات العصر الحديث (بركات ، ٢٠١٧).

وذكر الخشاب والعناد(١٩٩٦) أن استمرار الجودة الأكاديمية في الجامعات يتطلب استخدام أساليب متنوعة كالاعتماد الأكاديمي ، والتقويم الخارجي ، وتقويم المخرجات التعليمية؛ وذلك لتخريج طلاب قادرين على التفاعل مع متطلبات العصر ، ودفع عجلة التنمية في المجتمع (كما ورد في أبو هاشم وشلبي ، ٢٠٠٩).

ولهذا تسعى الجامعة إلى تقويم مدخلاتها وعملياتها من أجل التطوير وصولًا إلى المستويات المرتفعة من التحصيل الأكاديمي أو المهني لطلابها ، وتحقيقًا للنجاح الأكاديمي للطالب ، والذي يُعد من ضمن أهدافها (حسن ، ٢٠٠٣). كما تعزز الجامعة نظامها بمجموعة من الخدمات الأكاديمية ، وغير الأكاديمية المساندة لطلابها؛ وذلك لتوفير بيئة تعليمية جاذبة تضمن للطلبة مقومات النجاح ، والتوافق مع الحياة الجامعية ، والتي من أهمها خدمة الإرشاد الأكاديمي؛ بهدف تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية (العنزي ، ٢٠١٧).

ومع زيادة طلب المجتمع على التعليم العالي ، حيث إن الفوائد طويلة الأجل للالتحاق بالجامعات راسخة عبر العديد من الدراسات من حيث تمتع الأفراد الحاصلون على شهادة جامعية بشكل عام بصحة أفضل من أولئك الذين ليس لديهم شهادة جامعية (National Center for Health Statistics, 2012) ؛ فتظل الشهادة الجامعية أيضًا طريقًا للتوظيف والنجاح المالي (Grusky, David & Kricheli-Katz, 2013)لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة ولهذا تم استحداث كليات المجتمع في نظم التعليم الجامعي (الحبيب ، ٢٠٠٥).

وتعد كليات المجتمع ذات الفئة (ب) من مؤسسات التعليم العالي؛ التي تُقدم تعليمًا عاليًا قصير المدى لا يقل عن عامين فوق المرحلة الثانوية ودون الدرجة الجامعية. وعززت هذه الكليات فرص التعليم العالي؛ حيث يلتحق بها ما بين خُمس إلى ربع طلاب التعليم العالي في الدول المتقدمة (UNESCO Institute for Statistics,2012). كما تمثّل هذه الكليات أحد أنواع التعليم العالي التي تهتم بإعداد الطلبة من ذوي التخصصات الفنية ، والتقنية ، والمهنية ، والتي زاد الاهتمام بها في المملكة العربية السعودية (الأغبري ، ٢٠٠٢).

لذا يُعد إنشاء كليات المجتمع داخل الجامعات في المملكة العربية السعودية قرارًا استراتيجيًّا ناجحًا لاسيما في ظل تزايد أعداد خريجي المرحلة الثانوية ، وعدم قدرة الجامعات على قبولهم واستيعابهم في الكليات الأخرى في ظل حاجة سوق العمل إلى الكوادر الفنية المتوسطة المؤهلة علميًا وعمليًا (المطوع ، ٢٠١١). ويؤكد يو Yu(٢٠١٥)على انخفاض الاستعداد الأكاديمي ، والتطلعات المستقبلية لطلبة كلية المجتمع مقارنة مع طلبة كليات الجامعة الأخرى.

لذا تحتاج كلية المجتمع إلى عملية تشخيصية ، وتقويمية تبرز من خلالها الجوانب السلبية ، أو المشاكل التي تعاني منها ، كضعف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلابها ، وهذا ما أكدته دراسة كلٍّ من بني عطا(١٩٨٦) ، والنمراوي (١٩٩٠).

مما يؤدي إلى الهدر التربوي في الكليات الجامعية بسبب تدني مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة ، ومن ثم التقليل من مخرجات التعليم الجامعي ، والإسهام في تأخير حركة الجامعات لتلبية الاحتياجات التنموية من الكوادر الوطنية المؤهلة ، وقد تطرقت كثير من الأدبيات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي إلى عدد من العوامل التي لها تأثير مباشر ، وغير مباشر على مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب. وهذه العوامل قد تكون شخصية ، أو اجتماعية ، أو تعليمية (محاسنة ، الزعبي ، محاسنة ، بطاينة ، والزعبي ، ٢٠١٣).

فقد أشارت دراسة آل عمرو(٢٠٠٩) إلى أن الالتحاق بالكلية دون رغبة يعد من أهم عوامل تدني المعدلات التراكمية لدى الطلاب ، في حين أكدت دراسة الحموري والغرايبة(٢٠١١) على أن مجال العوامل التربوية هو أكثر المجالات المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة القصيم. كما أظهرت دراسة التويجي(٢٠١٩) أن الإمكانات المادية ، والبشرية ، وأعضاء هيئة التدريس يُعد من أهم أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة عدن.

وحاولت بعض الدراسات تناول مستويات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من زوايا مختلفة. فقد أظهرت دراسة أبو هاشم وشلبي(٢٠٠٩) وجود فروق بين المتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات كل قسم والمتوسط العام للمعدل التراكمي لطلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود.

وكشفت دراسة درويش(٢٠١١) عن تتبع درجات طلبة كلية التربية بجامعة دمشق إلى للتوزيع الاعتدالي الطبيعي. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الطويلعي(٢٠١٧) التي أشارت إلى أن المعدلات التراكمية تتبع التوزيع الطبيعي لدى طلبة جامعة تبوك. كما توصَّلت دراسة الهلول(٢٠١٥) إلى وجود فروق في تقدير درجات المقررات لصالح الإناث لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. ومن الملاحظ أن نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مستويات التحصيل الأكاديمي؛ بأن معظمها طُبقت على كليات التربية في المرحلة الجامعية. بينما لم يجد الباحث ـ في حدود الحصر الذي قام به ـ دراسات تناولت الكشف عن الخصائص الإحصائية لتوزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع ، بالرغم من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي الذي إشارات إليه معظم الدراسات السابقة لدى طلبة الجامعة.

وبناءً عليه ، تبرر أهمية هذه الدراسة للتعرُّف على الخصائص الإحصائية المميزة لتوزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلية كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية.

مشكلة الدراسة:

تشير معايير القبول بالجامعات إلى أهمية تقيدها باستقطاب أفضل الطلبة وفق شروط محددة ، وتؤكد على انسجام برامجها مع أهدافها ، وتطلعاتها المستقبلية ، إلاَّ أن ظاهرة تدني مستويات التحصيل الأكاديمي بين الطلبة تكاد تكون مشكلة بارزة على مستوى الجامعات السعودية ، والعربية (أبو هاشم وشلبي ، ٢٠٠٩). وهذا ما أكدته دراسة الدريس (١٩٩٠) بأن أبرز الصفات الأكاديمية لطلبة كليات المجتمع في الجامعات هو تدني مستويات التحصيل الأكاديمية لدى معظم طلابها (كما ورد في حبيب والصقري ، ٢٠١٦).

ولهذا ولأكثر من عشرين سنة مضت؛ وفرت كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية الوصول الميسر للطلاب الذين من المحتمل أن تكون معدلات تخرجهم من المدرسة الثانوية منخفضة بالمقارنة مع الكليات ذات الأربع سنوات ، ولذا فإن شروط القبول لكليات المجتمع العامة لمدة عامين أقل تقييدًا بكثير ، مما يسمح بالتسجيل السريع ، والقدرة على الحصول على مؤهل علمي ، ومع ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن نسبة كبيرة من طلاب كليات المجتمع لم ينجحوا في الحصول على هذا المؤهل(Bailey, Calcagno, Jenkins, Leinbach & Kienzl, 2006). ومع ذلك فإن الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين بعض العوامل الذاتية ، والسياقية والمؤسسية ، والإنجاز الأكاديمي بين طلاب كليات المجتمع تكاد تكون غائبة عن الأدبيات التي تفرض الحاجة إلى الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الخصائص الإحصائية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزي للنوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي؟

٣. ما ترتيب العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزى للنوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي ، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

١. تعرُّف الخصائص الإحصائية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية.

٢. الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزي للنوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي.

٣. تعرُّف ترتيب العوامل المسببة لتدني مستويات التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية.

٤. الكشف عن الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزى للنوع الاجتماعي ، والقسم الأكاديمي ، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية العلمية للدراسة من خلال النقاط الآتية:

١. تقديم وصف موضوعي للوضع الراهن لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية.

٢. توجيه أنظار أصحاب القرار والمختصين لإعداد برامج التوجيه والإرشاد لتحسين مستويات التحصيل الأكاديمي المتدنية لطلبة الجامعة.

٣. تقديم تغذية راجعة للمسئول في جامعة الحدود الشمالية حول مدى تحقيق الأهداف المنشودة من خلال الجودة والتميز في التحصيل الأكاديمي للطلبة تماشيًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مصطلحات الدراسة:

- **الخصائص الإحصائية:** تُعرَّف إجرائيًا بأنها: تقديرات لأبرز معالم توزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية مثل المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والالتواء ، والتفلطح ، وشكل التوزيع لكل الطلاب ذوي التخصصات المختلفة في كلية المجتمع بجامعة الحدود الشمالية.
- **التحصيل الأكاديمي:** يُعرَّف بأنه« مجموعة المعارف ، والمهارات ، والعلوم التي اكتسبها الطالب؛ نتيجة مروره بخبرات تربوية منظمة ، في مقررات البرنامج الأكاديمي» (العنزي ،٢٠١٧ ، ص. ١٤٢). ويعرَّف إجرائيًا بأنه: المعدل التراكمي العام الذي حصل عليه الطالب نتيجة قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها خلال مدة دراسته في كلية المجتمع بجامعة الحدود الشمالية على مجموع الساعات التي سجلها خلال تلك المدة.
- **عوامل تدني التحصيل الأكاديمي:** تُعرَّف بأنها:« المتغيرات المتعلقة بتدني التحصيل الأكاديمي للطلبة ، والتي تتمثل في بُعد العوامل المرتبطة بالمقررات المدرسية والاختبارات ، وبُعد العوامل المرتبطة بالأساتذة ، وبُعد العوامل المرتبطة بالظروف الأسرية ، والاقتصادية والذاتية ، وبُعد العوامل المرتبطة بالجوانب الإدارية ، والتنظيمية للجامعة»(أبو هاشم وشلبي ٢٠٠٩ ، ص. ١٧).

وتحدد إجرائيًا باستجابة عضو هيئة التدريس في كلية المجتمع بجامعة الحدود الشمالية على استبيان تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة والذي أعده أبو هاشم وشلبي(٢٠٠٩) ، والمستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **كليات المجتمع:** إن الغرض من التعليم العالي هو كسب مهنة تقدم راتبًا معيشيًّا ، ولهذا يُقدر المجتمع التعليم العالي بشكل مختلف اعتمادًا على القيمة المتصورة للمؤسسة التي تقدم التعليم لوقت طويل ، لذا فإن كليات المجتمع قد انخفضت قيمتها بسبب نوع التعليم الذي تقدمه (Lazerson , 2010). والسمة البارزة لكليات المجتمع أنها تقدم شهادات جامعية لمدة عامين في التخصصات ،والمهن التي تتوافق بشكل وثيق مع احتياجات العمل للقوى العاملة (Wyner , 2014).

وتشير الأدبيات أن معدلات المثابرة، والاستمرار في كليات المجتمع أقل بنسبة تصل إلى (٦٧٪) من معدلات المثابرة، والاستمرار في جامعات السنوات الأربع(Garcia,2010) . وقد يحصل أقل من(٥٠٪) من الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع على درجة أو شهادة (Burns,2010). كما أن ما يقرب من(٣٠٪) من طلبة كليات المجتمع لا يتخرجون في غضون ثلاث سنوات من الالتحاق من دخولهم كلية المجتمع، وأن معدل الإكمال الناجح لهم كان أقل من معدل إتمام الطلاب في المؤسسات التعليمية ذات الأربع سنوات (Barnett, 2011).

ويتضح ضعف استعداد طلاب كليات المجتمع لدراسة المقررات من خلال مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات. وهذا ما أشارت إليه دراسة حديثة أجراها المركز الوطني لإحصاءات التعليم حيث أوضح أن ما يزيد عن(٤٠٪) من الطلاب في عام ٢٠٠٧ -٢٠٠٨ تلقوا مقررات علاجية أثناء وجودهم في هذه الكليات (Snyder & Dillow, 2011). كما دلت دراسة أتويل، لافين، دومينا، وليفي (Attewell, Lavin, Domina & Levey, 2006) على أن(٥٨٪) من طلاب كليات المجتمع أخذوا مقرر علاجي واحد على الأقل. في حين أن٥٩ ٪ من طلاب كليات المجتمع التحقوا بدورة تطويرية واحدة للمهارات الأساسية (Bailey, Jeong & Cho, 2010).

وتشير الأدبيات المتمثلة في الخصائص المميزة لكليات المجتمع إلى تعرّض طلابها إلى خطر عدم النجاح الأكاديمي، أو التسرب من الكلية قبل إكمال الشهادة، أو الدرجة العلمية، لذلك يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مساعدة كليات المجتمع لدعم نجاحهم (Tovar & Simon,2006).

وذكرت موجز إحصائيات التعليم Digest of Education Statistics أن واحدًا من كل خمسة من الطلاب الباحثين عن درجة علمية بدوام كامل في عام ٢٠٠٥ الملتحقين بكليات المجتمع العامة حصل على درجة، أو شهادة جامعية خلال ثلاث سنوات (Snyder & Dillow, 2011).

ويعد التحصيل الأكاديمي في كليات المجتمع من التحديات التي تواجه طلابها مما يحول دون حصولهم على درجة علمية (Tovar, 2013). وتم اقتراح العديد من الأطر النظرية لتطويرها على مدار العقود الأربعة الماضية؛ لتوضيح سبب حدوث هذا التحدي الأكاديمي في الكليات ذات السنتين(Tinto, 2004).

ويؤكد نموذج تينتو (1993)Tinto الذي حظي باهتمام كبير على حاجة الطلاب للانفصال عن مجتمعاتهم السابقة للانتقال بنجاح إلى كلية المجتمع، وبالتالي تمكينهم من المشاركة في البرامج والخدمات المتاحة فيها. وفي جانب أخر تم انتقاد هذا النموذج لإلقاء دور كبير على الطالب مع إلغاء التأكيد على دور كليات المجتمع، وأعضاء هيئة التدريس في تعزيز أو إعاقة نجاح الطلبة والاحتفاظ بهم .(Bensimon,2007)

ويشير تينتو (Tinto(2012 إلى أهمية توافر أربعة شروط رئيسة لتعزيز نجاح الطلبة في كليات المجتمع ، والتي تتمثل في وضع توقعات عالية ، وتقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي والمالي ، والانخراط في التقييم ، والتغذية الراجعة بشكل متكرر وفي الوقت المناسب ، وخلق فرص لمشاركة الطلبة على أن تكون تحت سيطرة المؤسسة التعليمية بشكل مباشر. كما وجد أن التفاعل بين طلبة كلية المجتمع وأعضاء هيئة التدريس تساهم في نقل المعلومات المهمة ، وزيادة راحتهم ، والاحتفاظ بالطلبة داخل الكلية (Deil -Amen & Rios-Aguilar 2011).

الدراسات السابقة:

أ . دراسات تناولت الخصائص الإحصائية للتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة:

هدفت دراسة أبو هاشم وشلبي(٢٠٠٩) إلى التعرّف على الخصائص الإحصائية للمعدلات الأكاديمية لطالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. وتم استطلاع رأي(٩٠٢) طالبة ، (٢٣٩) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات كل قسم ، والمتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات الكلية ، واختلاف ترتيب العوامل المسببة لتدني المعدلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مع وجود فروق بينهم حول تلك العوامل.

وأجرى درويش دراسة(٢٠١١) للتعرّف على الخصائص الإحصائية لتوزيعات درجات طلبة السنة الأولى من معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في مقرر الإحصاء ، المكتبات ، والتوثيق التربوي ، وعلم النفس ، وطبّقت على (٦٠١) طالبًا وطالبة. وقد أسفرت النتائج عن ميل درجات الطلبة في مادة الإحصاء ، ودرجات الإناث في بقية المواد إلى التوزيع الطبيعي ، كما وجد أن درجات الإناث تميل إلى الارتفاع عن درجات الذكور ، مع وجود فروق بين درجات الطلبة في الإحصاء ، وعلم النفس تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث. وهدفت دراسة أبو بكر وبادا Abubakar & Bada (2012) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للنوع والعمر بالتحصيل الأكاديمي ، وبلغت العينة(٧٨) طالبًا وطالبة بكلية التربية في نيجيريا. وخلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي.

وسعت دراسة الهلول(٢٠١٥) إلى التعرّف على الخصائص الإحصائية لتوزيع تقدير الطلبة لأدائهم في كلية التربية في جامعة الأقصى ، وتكونت بيانات الدراسة من الدرجات النهائية للطلبة في (٨٤) شعبة لسبعة مساقات في كلية التربية. وقد توصلت النتائج إلى أن النسبة المئوية لتقديرات مقررات كلية التربية تصل إلى ضعف التقديرات المتوقعة ، ووجدت فروق جوهرية في تقدير درجات مقررات موضع الدراسة لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة الطويلعي(٢٠١٧) إلى التعرّف على الخصائص الإحصائية للمعدلات التراكمية لخريجي طلبة البكالوريوس في جامعة تبوك. وبلغت العينة (٢٠٠٠) طالبًا. حيث أكدت النتائج أن المعدلات التراكمية تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي في جميع السنوات ماعدا (٢٠١٣-٢٠١٤) ، (٢٠١٥-٢٠١٦) ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمعدلات التراكمية للطلبة الخريجين في جامعة تبوك باختلاف النوع لصالح الإناث. وهدفت دراسة هدي وفاجرود Hdii & Fagroud (2018) إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي. وتم استخدام درجات اختبار طلاب المدرسة الوطنية في مكناس. وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في التحصيل الأكاديمي ، وأن أكثر العوامل تأثيرًا في الفروق يتمثل في مستوى الطموح الأكاديمي.

ب . دراسات تناولت أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة:

قام الشامي وغنائم(١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الأسباب الفعلية الكامنة وراء تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. وطُبقت على عينة مكونة من (١٠٠) طالبًا وطالبة ، و(٦٥) عضو هيئة تدريس. وقد بيّنت النتائج أن الأسباب التربوية مثل الالتحاق بالكلية دون رغبة كانت أكثر العوامل إعاقة لمستوى التحصيل تليها الأسباب الاجتماعية والاقتصادية. وأجرى شتراوس وفولكوين Strauss & Volkwein (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المنبئة بمدى الالتزام المؤسسي لطلاب كلية المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية. وطُبقت على (٢٤٩٩) طالبًا من كليات المجتمع ذات الأربع سنوات ، و(٥٧١٨) طالبًا من كليات المجتمع ذات السنين. وخلصت إلى أن أكثر العوامل المؤثرة في مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة ، والمرتبطة بالمؤسسات الأكاديمية تمثلت في علاقات أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، والعلاقة التنظيمية بين الطلبة ، وإدارة الكلية. أمّا دراسة آل عمرو (٢٠٠٩) فقد كشفت عن الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض المعدلات التراكمية بين طلبة المعدلات التراكمية بكلية المعلمين في بيشة ، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبًا. وقد خلصت النتائج إلى أن الالتحاق بالكلية دون رغبة ، والاتجاه السلبي نحو بعض المقررات ، وضعف تأسيس الطالب من أسباب تدني المعدلات التراكمية. وهدفت دراسة الحموي والغرايبة (٢٠١١) إلى الكشف عن أهم العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. وقد بلغت العينة (٣٣٣) من طلبة السنة التحضيرية بالجامعة ، وأشارت النتائج إلى أن العوامل التربوية هي الأكثر تأثيرًا في تحصيل الطلبة الأكاديمي ، يليها مجال العوامل الشخصية ، ثم مجال العوامل الاجتماعية والاقتصادية. فيما سعت دراسة العمري والشنقيطي(٢٠١٣) إلى التعرّف على أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طالبات

جامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتكونت العينة من (٧٣٢) طالبة. وأظهرت النتائج أن ضعف مهارة التقدير الإيجابي ، والبيئة الجامعية من أهم أسباب تدني التحصيل لدى الطالبات.

كما سعت دراسة محاسنة وآخرون(٢٠١٣) إلى التعرّف على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية. وتكونت العينة من (٨٥٤) طالبًا وطالبة ، وقد بيّنت النتائج أن الأسباب التربوية تُعد أكثر تأثيرًا في تدني معدلات الطلبة التراكمية تليها الأسباب الاجتماعية ، والاقتصادية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس ، والقسم الأكاديمي تجاه هذه الأسباب.

وأمّا دراسة وحشية Wahsheh(2017) فقد هدفت إلى التعرَّف على العوامل المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، والبالغ عددهم(٧٠٠) عضوًا. وخلصت إلى أن متوسط العوامل المسببة لانخفاض التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كانت متوسطة ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك العوامل بين المشاركين تعزى إلى الجنس ، وسنوات الخبرة.

كما قام التويجي(٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرّف على أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية بجامعة عدن من وجهة نظرهم ، وبلغت العينة (١٥٠) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن الإمكانات المادية ، والبشرية ثم أعضاء هيئة التدريس يعتبروا من أهم أسباب تدني التحصيل الأكاديمي ، كما أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس ، والقسم العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة: يتضح للباحث اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج المتبع إلاّ أن معظم تلك الدراسات طُبقت على كليات التربية في المرحلة الجامعية فيما عدا دراسة شتراوس وفولكوين Strauss & Volkwein (2004) التي طبقت على طلاب كليات المجتمع في أمريكا. أمّا هذه الدراسة فقد كشفت عن خصائص توزيع مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع الذي تندر الدراسات في تناوله. كما استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع المنهجية ، واختيار الأداة ، وتحليل النتائج ومناقشتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تمَ اتَباع المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة ، والتحقق من أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تَكْوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية المجتمع بمدينة عرعر في جامعة الحدود الشمالية ، والبالغ عددهم (٦٠٨) طالبًا وطالبةً ، و(٢٧) عضو هيئة تدريس. وطُبقت أداة الدراسة على المجتمع كاملًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١هـ ، ويوضح الجدول(١) الآتي توزيع أفراد العينة وفقًا للنوع الاجتماعي والأقسام الأكاديمية:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقًا للنوع الاجتماعي والأقسام الأكاديمية

العينة	النوع الاجتماعي	القسم			المجموع
		إعداد عام	علوم إدارية	علوم حاسب آلي	
الطلاب	ذكور	٢٨	١٠٠	٦٩	١٩٧
	إناث	٥٣	٢٧٩	٧٩	٤١١
أعضاء هيئة التدريس	ذكور	٤	٥	٣	١٢
	إناث	٥	٦	٤	١٥

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة في إجراءاتها على الحدود الآتية:

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤١هـ.
- **حدود مكانية:** كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر.
- **حدود بشرية:** طلاب وطالبات وأعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بمدينة عرعر في **جامعة الحدود الشمالية**
- **حدود موضوعية:** اقتصرت على التحصيل الأكاديمي ممثلًا بمتوسط المعدل الأكاديمي GPA

أداة الدراسة:

- استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من إعداد(أبو هاشم وشلبي ، ٢٠٠٩).

قام أبو هاشم وشلبي(٢٠٠٩) بإعداد هذا الاستبيان على طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود ، والذي يتكون من(٣٠) فقرة تقيس أربعة أبعاد تتمثل في بُعد المقررات الدراسية والاختبارات ، والذي يقاس بالفقرات(١٤ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٩) ، وبُعد الأساتذة ، والذي يقاس بالفقرات(١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٧) ، أمّا بُعد الظروف الأسرية ، والاقتصادية والذاتية للطالب ، والذي يقاس بالفقرات(١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠) ، في حين أن بُعد العوامل المرتبطة بالجوانب الإدارية ، والتنظيمية للجامعة ، يقاس بالفقرات(٣ ، ٤ ، ٨ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٥ ، ٢٨). ويتكون هذا الاستبيان من محورين الأول خاص بالعوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي ، والثاني خاص بالعوامل المؤدية إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. واكتفى الباحث باستخدام محور العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقط ، والذي يتكون من(٣٠) فقرة.

صدق وثبات الاستبيان: تتمتع جميع فقرات استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة ، وكذلك الأبعاد بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي ، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٦٥ ـ ٠,٨٣٨) لأعضاء هيئة التدريس؛ مما يؤكد أنه يتمتع باتساق داخلي مرتفع ، وبلغ ثبات الدرجة الكلية للاستبيان بمعامل ألفا كرونباخ(٠,٨٠) ، كما بلغ ثبات الدرجة الكلية بطريقة التجزئة النصفية(٠,٧٥٨).

وفي الدراسة الحالية؛ تم التحقق من صدق وثبات استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة ، باتباع الخطوات التالية:

الاتساق الداخلي: تم التحقق من ذلك بطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ، والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية ، للعينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها(٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خارج العينة الأصلية ، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للاستبيان

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٦٦٦**	١١	.٦٦١**	٢١	.٥١٦**
٢	.٥٥٥**	١٢	.٦١٠**	٢٢	.٦٩٣**
٣	.٥٤١**	١٣	.٥٥٠**	٢٣	.٦٧٨**
٤	.٧٤٥**	١٤	.٥٩٨**	٢٤	.٦٩٥**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	.٦٤٩**	١٥	.٦٥٧**	٢٥	.٥٦٣**
٦	.٦٧٧**	١٦	.٥٧٥**	٢٦	.٥٢٥**
٧	.٤٣٠**	١٧	.٦٣٣**	٢٧	.٥٩٤**
٨	.٥٦٦**	١٨	.٧١٦**	٢٨	.٦٢٢**
٩	.٦٢١**	١٩	.٤٧٨**	٢٩	.٦٦٧**
١٠	.٧٢٠**	٢٠	.٥٨٧**	٣٠	.٥٩٦**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين (٠,٤٣٠- ٠,٧٤٥) ، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاستبيان.

صدق الاستبيان:

- **صدق المحكمين:** تم عرض استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة على مجموعة من ذوي الاختصاص في التربية ، وعلم النفس ، والقياس والتقويم ، لمعرفة مدى ملائمة فقراته لقياس العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة. وقد اجمع المختصون على ملائمة جميع فقرات الاستبيان لذلك.
- **صدق المقارنة الطرفية:** تم استخدام اختبار(ت) لمعرفة الفرق بين الإرباعي(المرتفع ، والمنخفض) على استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، والجدول(٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي على استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(قيمة (ت	مستوى الدلالة
٥٠٪ الأعلى	١٠	١١٦,٣٠٠٠	٥,٥٧٨٧٣	٩,٠٢١	٠,٠١
٥٠٪ الأدنى	١٠	٩٤,١٠٠٠	٥,٤٢٥٢٥		

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي. حيث بلغت قيمة «ت» (٩,٠٢١) ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذا يعد مؤشر على القدرة التمييزية للاستبيان؛ مما يدعو إلى الاطمئنان على صدقه.

- **ثبات الاستبيان:** تم حساب ثبات استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل ثباته (٠,٨٢٩) ، كما تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية؛ فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان(٠,٦١٧) ، وبلغ معامل ثباته بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان — براون (٠,٧٣٦) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات الاستبيان.
- الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسة عدة أساليب إحصائية وهي اختبار مان — ويتني ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ، واختبار كروسكال — والس ، واختبار شيفيه ، كما استخدمت معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان ، ومعامل ألفا كرونباخ Cronbach' s alpha لحساب الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: وينص على:»ما الخصائص الإحصائية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية؟».

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الخصائص الإحصائية والمتمثلة في الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعاملي الالتواء والتفلطح للتحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية ، ويتضح ذلك من الجدول(٤) الآتي:

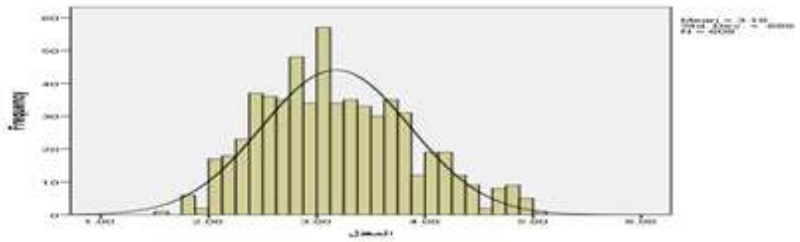
جدول (٤)

الإحصاءات الوصفية للتحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإلتواء	التفلطح
٣,١٧٦	٠,٦٨٩	٠,٣٩١	-٠,٣٥١

يتضح من الجدول (٤) تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية بالمجتمع في جامعة الحدود الشمالية. حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,١٧٦) ، والذي يقع بالفترة من(-٢,٧٥ أقل من ٣,٧٥) بالمستوى الجيد من المعدل التراكمي للجامعة.

كما وجد أن توزيع بيانات طلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية يتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي ، والذي يتضح نتيجته من خلال الشكل(١) الآتي:



شكل (١) : توزيع بيانات طلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدب التربوي السابق ، والذي أكد على أن أبرز مشاكل كليات المجتمع هو ضعف مستويات التحصيل الأكاديمي لطلابها ، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراستي بني عطا(١٩٨٦) ، والنمراوي(١٩٩٠). كما تتفق مع نتيجة دراسة الطويلعي(٢٠١٧) التي أكدت على أن المعدلات التراكمية تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي لدى طلبة جامعة تبوك. ويمكن عزو ذلك إلى أن قبول الطلبة في كلية المجتمع لا يتوافق مع رغباتهم ، وميولهم ، وخياراتهم أثناء التقديم على جامعة الحدود الشمالية؛ إنما يتم قبول جميع الطلبة في كلية المجتمع ممن لم يجدوا لهم مقاعد في كليات الجامعة الأخرى؛ وذلك بسبب تدني معدلاتهم التراكمية الموزونة في المرحلة الثانوية. مما ينتج عنه عدم الدافعية ، والميول للدراسة ، وتدنى مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم أثناء دراستهم بهذه الكلية. كما أشار شتراوس وفولكوين (Strauss & Volkwein 2004) إلى أن العوامل المرتبطة بالمؤسسات الأكاديمية تؤثر في مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة حيث إن علاقات أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، والعلاقة التنظيمية بين الطلبة ، وإدارة المؤسسة التعليمية تؤثر تأثيرًا مباشرًا على مثابرة الطالب ، ومشاركته في الأنشطة بالجامعة.

إجابة السؤال الثاني: وينص على:»هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزي للنوع الاجتماعي، والقسم الأكاديمي؟».

ولمعرفة الفرق في مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) تم استخدام اختبار مان – ويتني؛ لعدم تقارب حجم المجموعتين ، ويتضح ذلك من الجدول(٥) الآتي:

جدول (٥)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي باستخدام معادلة مان – ويتني

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٧	٢١٩,٢٠	٤٣١٨٣,٠٠	٨,٢٩٠	٤,٢٢٠-	٠,٠١
إناث	٤١١	٣٤٥,٣٨	١٤١٩٥٣,٠٠			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (U) بلغت(٨,٢٩٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي ، وتعزى هذه الفروق لصالح الإناث.

أمّا لمعرفة الفرق في مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي (علوم إدارية ، علوم حاسب آلي ، إعداد عام) ، فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ، ويتضح ذلك من الجدول(٦) الآتي:

جدول (٦)

قيمة (ف) لمعرفة الفرق في التحصيل الأكاديمي وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠,٦٢١	٢	١٠,٣١٠	٢٣,٣٤٦	٠,٠١
داخل المجموعات	٢٦٧,١٩١	٦٠٥	٠,٤٤٢		
المجموع	٢٨٧,٨١٢	٦٠٧			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ف) لمعرفة الفرق في التحصيل الأكاديمي وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي بلغت (٢٣,٣٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي ترجع إلى متغير القسم الأكاديمي. ولمعرفة اتجاه الفروق بين الأقسام الأكاديمية (علوم إدارية ، وعلوم حاسب آلي ، وإعداد عام) ، فقد تم استخدام اختبار شيفيه ، ويتضح ذلك من الجدول(٧) الآتي:

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفرق بين الأقسام الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي

القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	علوم إدارية	علوم حاسب آلي	إعداد عام
علوم إدارية	٣,١١٤٣	٠,٦٢٨	-	٠,٠٨٩٩	٠,٤٢٤٥*
علوم حاسب آلي	٣,٠٢٤٤	٠,٦٦٥	-	-	٠,٥١٤٥*
إعداد عام	٣,٥٣٨٨	٠,٧٥٥	-	-	-

يتضح من الجدول(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسم العلوم الإدارية ، وقسم الإعداد العام ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسم علوم الحاسب الآلي ، وقسم الإعداد العام؛ حيث أن نتائج اختبار شيفيه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وتعزى هذه الفروق لصالح قسم الإعداد العام. كما يتضح من الجدول(٧) أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من قسم العلوم الإدارية ، وقسم علوم الحاسب الآلي؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه غير دالة إحصائيًا.

ويمكن عزو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية لصالح الإناث إلى مفهوم الذات المرتبط بالقدرة على الإنجاز ، وإعلاء المهام الأكاديمية. حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة يتباين باختلاف النوع الاجتماعي حيث أن الإناث أكثر طموحًا أكاديميًا من الذكور (Hdii & Fagroud, 2018).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلًا من (درويش ،٢٠١١؛ الهلول ،٢٠١٥؛ الطويلعي ،٢٠١٧؛ Hdii & Fagroud, 2018). بينما تختلف مع نتيجة دراسة أبو بكر وبادا (Abubakar & Bada 2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية التربية في نيجيريا.

في حين يعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام الأكاديمية في المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية لصالح قسم الإعداد العام إلى اتجاهات طلبة كلية المجتمع الايجابية نحو مقررات الإعداد العام. مما يؤدي إلى زيادة الدافعية ، والكفاءة الذاتية ، وهو ما ينعكس على تبني استراتيجيات دراسية فعّالة ، وإدارة وقت جيدة ، ورسم خطط لتحقيق الأهداف المنشودة. الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستويات التحصيل الأكاديمي. وهذا يتسق بشكل عام مع نتيجة دراسة أبو هاشم وشلبي(٢٠٠٩) والتي

خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات كل قسم ، والمتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات الكلية.

إجابة السؤال الثالث: وينص على: « ما ترتيب العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية؟».

وللتعرّف على أكثر العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات استبيان العوامل المرتبطة بتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة؛ حيث يأخذ المتوسط الحسابي درجة أهمية ضعيفة جدًّا إذا تراوح ما بين (١ — ١,٨) ، وضعيفة إذا تراوح ما بين(١,٨١ — ٢,٦٠) ، ومتوسطة إذا تراوح ما بين (٢,٦١ — ٣,٤٠) ، وكبيرة إذا تراوح ما بين(٣,٤١ — ٤,٢٠) ، وكبيرة جدًا إذا تراوح ما بين (٤,٢١ — ٥) ، وتم ترتيب هذه العبارات والجدول(٨) الآتي يوضح العوامل العشرة الأولى:

جدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفرق بين الأقسام الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١٧	كثرة غياب الطلبة عن المحاضرات مع عدم حرمانهم.	٤,٤٨٢	٠,٦٤٣	كبيرة جدًّا	١
١٢	عدم اتباع الطريقة المناسبة في الاستذكار.	٤,٣٣٣	٠,٩٢	كبيرة جدًّا	٢
١١	تركيز الطلبة على الملخصات دون الرجوع للكتب المقترحة من القسم.	٤,١٨٥	٠,٦٢٢	كبيرة	٣
١	الحصول على معدلات متدنية في الثانوية العامة.	٤,١٤٨	٠,٩٠٧	كبيرة	٤
٢٢	ضعف القدرة على التركيز أثناء المحاضرات.	٤,١١١	٠,٩٣٤	كبيرة	٥
٤	إجبار الطلبة على اختيار قسم معين بحسب مجموع الثانوية العامة.	٤,٠٣٧	١,٠٩١	كبيرة	٦
٣٠	كثرة الحذف والتأجيل أو الانتقال من كلية إلى أخرى.	٤,٠٠٠	٠,٨٧٧	كبيرة	٧
٧	وجود بعض المسئوليات الأسرية على الطالب القيام بها.	٣,٩٢٦	٠,٧٣	كبيرة	٨
٥	زواج بعض الطلبة أثناء سنوات الدراسة.	٣,٧٧٨	١,١٨٨	كبيرة	٩
٢٩	ضعف ارتباط بعض المقررات الدراسية بالمستقبل.	٣,٧٠٤	٠,٨٦٩	كبيرة	١٠

يتضح من الجدول(٨) أن المتوسط العام لعوامل تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع بلغ (٣,٤٩١) ، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٠٧). وتشير هذه القيمة إلى أن درجة أهمية هذه العوامل بشكل عام كانت بدرجة كبيرة. كما يتضح من الجدول(٨) والذي عرض الباحث من خلاله أعلى (١٠) عبارات فقط. أن عوامل تدني التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت ما بين متوسطة وكبيرة. فقد جاء بُعد العوامل المرتبطة بالجوانب الإدارية ، والتنظيمية للجامعة ، والمتمثل في الفقرة(١٧) والتي تنص على «كثرة غياب الطلبة عن المحاضرات مع عدم حرمانهم» في المرتبة الأولى ، وبدرجة أهمية كبيرة جدًا. ويشير هذا العامل إلى أن أهم عامل لتدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع هو غياب الطلاب مع عدم حرمانهم من الاختبارات؛ مما يترتب عليه إهمال الطلبة للحضور ومتابعة المحاضرات. مما يؤدي إلى رسوبهم أو على الأقل تدني تحصيلهم الأكاديمي. ثم جاء بُعد الظروف الأسرية ، والاقتصادية والذاتية للطالب والمتمثل في الفقرات (١٢ ، ١١ ، ١ ، ٢٢) بدرجة أهمية كبيرة جدًا وكبيرة على الترتيب. حيث جاءت الفقرة(١٢) والتي تنص على «عدم اتباع الطريقة المناسبة في الاستذكار» في المرتبة الثانية؛ وبدرجة أهمية كبيرة جدًّا. ويكشف هذا العامل عن أهمية اتباع الطرق السليمة والعادات الصحيحة للاستذكار. فعدم اتباع ذلك يؤدي الى تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع. أما الفقرة (١١) والتي تنص على» تركيز الطلبة على الملخصات دون الرجوع للكتب المقترحة من القسم» فقد جاءت بالمرتبة الثالثة. وبدرجة أهمية كبيرة. ويشير هذا العامل إلى عدم اعتماد الطلاب على الكتب والمراجع الأساسية التي يحددها القسم ، والاعتماد على الملخصات التي غالبًا لا تغطي جميع عناصر المحتوى الدراسي؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الثقافة المجتمعية السائدة حيث اعتاد الطلبة على ذلك في المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية ، مما يؤدي إلى ضعف امتلاك هؤلاء الطلبة لمهارات الدراسية والاستذكار الجيد اللازمة لتحقيق مستوى تحصيل أكاديمي مرتفع.

وتأتي الفقرة(١) والتي تنص على «الحصول على معدلات متدنية في الثانوية العامة» في المرتبة الرابعة. وبدرجة أهمية كبيرة. ويكشف هذا العامل أن قبول الطلاب بالجامعة مع تدني معدلاتهم في الثانوية العامة يؤثر بشكل كبير على أدائهم الأكاديمي بالجامعة. كما جاءت الفقرة (٢٢) والتي تنص على «ضعف القدرة على التركيز أثناء المحاضرات» في المرتبة الخامسة. وبدرجة أهمية كبيرة ، ويرتبط هذا العامل بقدرة الطالب على التركيز أثناء المحاضرات.

فيما جاء بُعد العوامل المرتبطة بالجوانب الإدارية ، والتنظيمية للجامعة ، والمتمثل في الفقرة(٤) التي تنص على» إجبار الطلبة على اختيار قسم معين بحسب مجموع الثانوية العامة في المرتبة السادسة. وبدرجة أهمية كبيرة. ويوضح هذه العامل ضرورة الاهتمام بميول الطلاب ، واستعداداتهم عند توزيعهم على الأقسام المختلفة؛ حيث إن التحاق الطالب بقسم لا يرغبه ولا يتناسب مع اهتماماته يترتب علية تدني التحصيل الأكاديمي.

وجاء بُعد الظروف الأسرية ، والاقتصادية والذاتية للطالب ، والمتمثل في الفقرات(٣٠ ، ٧ ، ٥) بدرجة أهمية كبيرة على الترتيب؛ حيث جاءت الفقرة(٣٠) والتي تنص على» كثرة الحذف والتأجيل أو الانتقال من كلية إلى أخرى» في المرتبة السابعة؛ وبدرجة أهمية كبيرة. كما جاءت الفقرة(٧) والتي تنص على «وجود بعض المسئوليات الأسرية على الطالب القيام بها» في المرتبة الثامنة؛ وبدرجة أهمية كبيرة. ويُعد هذا العامل من أكثر العوامل أهمية؛ فانشغال الطلاب ببعض المسؤوليات الأسرية قد يعوقه عن دراسته ، واستذكاره لدروسه. مما يترتب عليه تدني في مستوى تحصيله الأكاديمي. ويرتبط هذا العامل أيضا بالفقرة(٥) والتي تنص على «زواج بعض الطلبة أثناء سنوات الدراسة»؛ وبدرجة أهمية كبيرة. فهذا الأمر يُعد من المسؤوليات الاجتماعية التي قد تصرف الطالب عن مذاكرة دروسه. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسات كلًا من (الشامي وغنائم ، ١٩٩٢؛ آل عمر ، ٢٠٠٩؛ الحموي والغرايبة ، ٢٠١١؛ العمري والشنقيطي ، ٢٠١١؛ محاسنة وآخرون ، ٢٠١٣). بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وحشية(2017) Wahsheh والتي أكدت على أن العوامل المسئولة عن تدني التحصيل الأكاديمي بين طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تمثلت في العوامل الأسرية ، والعوامل النفسية ، والاقتصادية والتي جاءت جميعها في المستوى المتوسط.

إجابة السؤال الرابع: وينص على:»هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية تعزى للنوع الاجتماعي، والقسم الأكاديمي، وعدد سنوات الخبرة؟».

ولمعرفة الفرق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور ـ إناث) تم استخدام اختبار مان- ويتني ، ويتضح ذلك من الجدول(٩) الآتي:

جدول (٩)

قيمة (U) لمعرفة الفرق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي باستخدام اختبار مان–ويتني

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ذكور	١٢	١٥,٢٩	١٨٣,٥٠	٧٤,٥٠٠	٠,٨٧٨-	غير دال
إناث	١٥	١٢,٩٧	١٩٤,٥٠			

يتضح من الجدول(٩) أن قيمة (U) للفروق بين الذكور (ن=١٢) والإناث (ن=١٥) بلغت(٥, ٧٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير النوع ، وهذا معناه وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف نوعهم الاجتماعي في تحديد العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي. ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال تبني أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث لثقافة تنظيمية واحدة تتوحد فيها القيم ، والغايات لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية. وهو ما انعكس على توحد المنظور الذي من خلاله أدرك أعضاء هيئة التدريس أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Wahsheh, 2017؛ التويجي ،٢٠١٩). بينما تختلف مع نتيجة دراسة محاسنة وآخرون(٢٠١٣) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس في الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية.

ولمعرفة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي (إعداد عام ، علوم إدارية ، علوم حاسب آلي) ، فقد تم استخدام اختبار كروسكال—والس ، ويتضح ذلك من الجدول(١٠) الآتي:

جدول (١٠)

قيمة كا^2 لمعرفة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي

المجموعات	ن	متوسط الرتب	قيمة كا^2	مستوى الدلالة
إعداد عام	٨	١٣,١٣	٠,٦٤٧	غير دال
علوم إدارية	٩	١٣,٠٠		
علوم حاسب آلي	١٠	١٥,٦٠		

يتضح من الجدول(١٠) أن قيمة (كا٢) للفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي بلغت(٠,٦٤٧) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير القسم الأكاديمي ، وهذا معناه وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف الأقسام التي ينتسبون إليها في تحديد العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع باختلاف أقسامهم الأكاديمية تَكَوَّنَ لديهم نفس الإدراكات المسئولة عن تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ، وهو نتاج إدراكات لعدم وجود فروق بين طلبة كلية المجتمع في المهارات والقدرات والكفاءات ، مما أدى إلى تساويهم جميعًا في تعاطيهم مع أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التويجي(٢٠١٩). بينما تختلف مع نتيجة دراسة محاسنة وآخرون(٢٠١٣) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي في الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية.

ولمعرفة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة ، تم استخدام اختبار كروسكال – والس ، ويتضح ذلك من الجدول(١١) الآتي:

جدول (١١)

قيمة كا٢ لمعرفة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجموعات	ن	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
أقل من ٥	٩	١٥,٢٢	٦,٧٠٥	غير دال
من ٥ الى ١٠	١٠	١٣,٤٥		
من ١٠ الى ١٥	٣	٤,١٧		
أكثر من ١٥	٥	١٨,٨٠		

يتضح من الجدول(١١) أن قيمة (كا٢) للفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغت(٦,٧٠٥) ، وهي قيمة غير دالة احصائيًا. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع في جامعة الحدود الشمالية وفقًا

لمتغير عدد سنوات الخبرة ، وهذا معناه وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم في تحديد العوامل المسببة لتدني التحصيل الأكاديمي. ويمكن عزو ذلك إلى أن عدد سنوات الخبرة ليس لها تأثير واضح على إدراكات أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع للعوامل المسئولة عن تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة ، وهذا يرجع إلى أن مستويات تحصيل الطلبة ، وعوامل دافعيتهم ، وانهماكهم الأكاديمي يقع في مستوى دون المتوسط ، مما أدى إلى تكوين إدراكات متساوية بين الأعضاء ذوي الخبرات التدريسية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وحشية Wahsheh (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على العوامل المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لسنوات الخبرة.

التوصيات: في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج ، يوصى بالآتي:

١. تقديم برامج تدريبية لتحسين مستويات التحصيل الأكاديمي المتدنية لدى طلبة كلية المجتمع لتقليل من الهدر التربوي.

٢. معالجة عوامل تدني مستويات التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية المجتمع سواء كانت أسرية واقتصادية وذاتية أو إدارية وتنظيمية للجامعة.

٣. توجيه أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بالالتزام بما تنص عليه لائحة التعليم الجامعي فيما يخص حرمان الطلبة عند تجاوز الحد المسموح به من الغياب.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الحبيب ، عبدالرحمن بن محمد؛ الصقري ، فهد عطيه.(٢٠١٦). تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية ، *مجلة كلية التربية ، ٣٥* (٦٩) ، ١٧٥-٢١٠.

بركات ، زياد.(٢٠١٧). استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ١٠* (٢٧) ، ١٦٣-١٨٨.

العنزي ، سعود شايش.(.(٢٠١٧تقييم المرشد الأكاديمي في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٨* (٢) ، ١٠٧-١٣٤.

الشواوره ، ياسين سالم.(٢٠٢٠). مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٨* (٣) ، ٢٤٣-٢٥٩.

المطوع ، نايف عبدالعزيز.(٢٠١١). معوقات قيام كليات المجتمع في جامعة شقراء بدورها المأمول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. دراسات نفسية وتربوية ، ١(٧) ، ١٩٦-٢٢٥.

بني عطا ، حسن.(١٩٨٦). *المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها معلمو كليات المجتمع كما يراها المعلمون أنفسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن.

النمراوي ، ناصر محمود.(١٩٩٠). *المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في الأردن كما يراها العمداء والمدرسون والحلول المقترحة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن.

أبو هاشم ، السيد محمد؛ شلبي ، سوسن إبراهيم أبو العلا.(٢٠٠٩). *الخصائص الإحصائية لتوزيع معدلات الأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود" دراسة تحليلية تقويمية"*. عمادة الحث العلمي ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

الهلول ، إسماعيل عيد إسماعيل.(٢٠١٥). *الخصائص الإحصائية لتوزيع تقدير الطلبة لأدائهم الأكاديمي في كلية التربية جامعة الأقصى: دراسة تحليلية تقويمية*. مجلة البحث العلمي في التربية ، ٥(١٦) ، ٤٣٣-٤٦٠.

درويش ، رمضان محمد.(٢٠١١). دراسة الخصائص الإحصائية لتوزيعات درجات طلبة السنة الأولى. العلوم التربوية ، ١٩(٤) ، ١٨١-٢١٣.

الطويلعي ، سلطان عطاالكريم حمود.(٢٠١٧). *الخصائص الإحصائية للمعدلات التراكمية لخريجي طلبة البكالوريوس في جامعة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن.

التويجي ، أحمد عبدالسلام مهبوب.(٢٠١٩). أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر ـ جامعة عدن ـ من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ١٢* (٤١) ، ١٢١-١٤٧.

محاسنة ، أحمد؛ الزعبي ، زهير؛ محاسنة ، أمين؛ بطاينة ، عمر؛ الزعبي ، عبدالله.(٢٠١٣). أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *العلوم التربوية ، ٤٠*(١) ، ٤٩٠-٥٠٩.

آل عمرو ، محمد بن عبدالله.(٢٠٠٩). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيشة: المملكة العربية السعودية. *العلوم الإنسانية والإدارية ، ١٠* (٢) ، ١٤٥-١٧١.

الحموري ، خالد عبدالله؛ الغرايبة ، سالم علي سالم.(٢٠١١). العوامل المؤثرة سلبًا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم في ضوء المستوى الدراسي من وجهة الطلبة أنفسهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ١* (٥٧) ، ٣٦٥-٣٩٠.

العمري ، حياة رشيد؛ الشنقيطي ، أمنة محمد.(٢٠١٣). أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية ، ٢٧* (١٠٧) ، ٣٤١-٣٨٨.

الشامي ، إبراهيم عبدالله؛ غنايم ، مهني محمد(١٩٩٢). أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. *رسالة الخليج العربي ، ١٣* (٤٣) ، ٤٥-٨٧.

حسن ، عبدالحميد سعيد.(٢٠٠٣). العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي لطلبة جامعة السلطان قابوس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. الأمانة العامة لاتحادات الجامعات العربية ، ١(٣) ، ١١-٤٢.

رشام ، فيروز.(٢٠١٧). ضمان جودة التعليم العالي من خلال التفكير الإبداعي. *مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية* ، ١ (٩) ، ٢٧٨- ٢٨٩.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abu-Hashem, A. M.&Shalabi, S.I. (2009). *The statistical characteristics of the distribution of the academic performance rates of female students in the College of Education at King Saud University, "An Analytical Evaluation Study."* Deanship of Scientific Induction, King Saud University, Riyadh.

Al-Aenezi, S. . (2017). Evaluation of the Academic Advisor in the College of Education and Arts at the Northern Borders University in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28* (2), 107-134.

Al-Amr, M. A. (2009). Factors affecting the low GPA as seen by the low grade students at Teachers College in Bishah Governorate: Kingdom of Saudi Arabia. *Humanities and Management Sciences, 10* (2), 145-171.

Alhabib, A.R.& Al-Saqri, F.A. (2016). Academic self-esteem among community college students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education, 35* (69), 175-210.

Al-Halloul, I. E. (2015). Statistical characteristics of the distribution of students 'appreciation of their academic performance in the Faculty of Education, Al-Aqsa University: An analytical evaluation study. *Journal of Scientific Research in Education, 5* (16), 433-460.

Al-Hamouri, K. A.&Al-Gharaybeh, S. S. (2011). The factors adversely affecting the academic achievement of preparatory year students at Qassim University in light of the academic level of the students themselves. *Journal of the Association of Arab Universities, 1* (57), 365-390.

Al-Mutawa, N. A. (2011). Obstacles to the community colleges at Shaqra University assuming their role, according to the viewpoint of the faculty members. *Psychological and Educational Studies, 1* (7), 196-225.

Al-Nimrawi, N. M. (1990). *The problems facing community colleges in Jordan, as seen by the deans and teachers, and the proposed solutions.* Unpublished MA Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Omari, R., Al-Shanqeeti, A. (2013). Reasons for the low academic achievement of female students at Taibah University in Madinah. *The Educational Journal, 27* (107), 341-388.

Al-Shami, I.& Ghanaym, M. (1992). The reasons for the low GPA as seen by male and female students and faculty members at King Faisal University. *Arabian Gulf Message, 13* (43), 45-87.

Al-Shawawrah, Y. S.. (2020). The level of quality of educationa services provided by the Islamic University of Madinah from the students' point of view. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28* (3), 243-259.

Al-Tuwayji, A. M. (2019). Reasons for the low academic achievement of student teachers in scientific specializations at the College of Education, Sabr, University of Aden, from their point of view. *Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 12* (41), 121-147.

Al-Taweelie, S. A. (2017). *Statistical characteristics of the cumulative rates of graduates of undergraduate students at the University of Tabuk and their relationship to some variables.* Unpublished MA Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Bani- Atta, H.(1986). *Technical and administrative problems faced by teachers of community colleges as seen by the teachers themselves.* Unpublished MA Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Barakat, Z. (2017). A proposed strategy for academic accreditation in Palestinian universities from the viewpoint of the faculty members in them. *Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 10* (27), 163-188.

Darwish, R. M.. (2011). Study the statistical characteristics of the distributions of first-year grades. *Educational Sciences, 19* (4), 181-213.

Hassan, A. H. (2003). Factors affecting the GPA of Sultan Qaboos University students. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology.* General Secretariat of Arab Universities Federations, 1 (3), 11-42.

Mahasneh, A., Al-Zoubi, Z., Mahasinah, A., Bataineh, O.& Al-Zoubi, A. (2013). The reasons for the low GPA of the Hashemite University students from the students' own point of view. *Educational Sciences, 40* (1), 490-509.

Resham, F. (2017). Ensuring the quality of higher education through creative thinking. *The Wisdom Journal for Literary and Linguistic Studies, 1* (9), 278-289.

المراجع الأجنبية: References

Abubakar ,b. & Bada, i. (2012). Age and gender as determinants of academic achievements in college mathematics. *Asian Journal of Natural & Applied sciences, 1*(2), 121-127.

Attewell, P. A., Lavin, D. E., Domina, T., & Levey, T. (2006). New evidence on college remediation. *Journal of Higher Education, 77*(5), 886-924.

Bailey, T., Jeong, D. W., & Cho, S. (2010). Referral, enrollment, and completion in developmental education sequences in community colleges. *Economics of Education Review, 29*(2), 255-270.

Bailey, T., Calcagno, J., Jenkins, D., Leinbach, D., & Kienzl, G. (2006). Is Student-Right-to-Know all you should know? An analysis of community college graduation rates. *Research in Higher Education, 47*, 5

Barnett, E. A. (2011). Faculty validation and persistence among nontraditional community college students. *Enrollment Management Journal, 5*(2), 97-119.

Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *The Review of Higher Education, 30*(4), 441-469. DOI: 10.1353/rhe.2007.0032.

Burns, K. (2010). "Community College Student Success Variables: A Review of the Literature." *Community College Enterprise 16* (2): 33–61. Accessed January 22, 2014.http://eds.a.ebscohost.com/ehost/detail?sid=92a3bcd0-f86f-4b94-a3bb-4262c427590f%40sessionmgr4003&vid=1&hid=410

Deil-Amen, R. J., & Rios-Aguilar, C. (2011). *Beyond getting in and fitting in: An examination of social networks and professionally-relevant social capital among Latina/o university students.* Manuscript submitted for publication.

García, H. A. (2010). *The Vanishing Latino Male. A policy brief sponsored by American Association of Hispanic Higher Education*. http://polimemo.livejournal.com/19632.html

Grusky, G., David, L. & Kricheli-Katz, T. (2013) . *The New Gilded Age: The Critical Inequality Debates Of Our Time*. Stanford University Press.

Hdii, S. & Fagroud, M. (2018). The Effect of Gender on University Students' School Performance: The Case of the National School of Agriculture in Meknes, Morocco. *Socialinių tyrimų žurnalas, 9*(1), 67-78.

Lazerson, M. (2010). *Higher education and the American dream: Success and its discontents.* Budapest: Central European University Press.

National Center for Health Statistics. (2012). *U.S. census populations with bridged-race categories.* Available from: https://www.cdc.gov/nchs/nvss/ bridged_race.ht

Snyder, T.D., and Dillow, S.A. (2011). *Digest of Education Statistics, 2010. National Center for Education Statistics*, Institute of Education Sciences, US Department of Education: Washington, DC.

Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *Journal of Higher Education, 75*(2), 203–227.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2004). *Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences.* Occasional Paper 1. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. Retrieved 2/24/16 from http://eric.ed.gov/?id=ED519709

Tinto, V. (2012). Completing college: *Rethinking institutional action.* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Tovar, E., & Simon, M. A. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: Factors influencing diverse college students' success. *Community College Journal of Research and Practice, 30*(7), 547-564. doi:10.1080/10668920500208237

Tovar, E. (2013). *A conceptual model on the impact of mattering, sense of belonging, engagement/involvement, and socio-academic integrative experiences on community college students' intent to persist* (Doctoral dissertation). CGU Theses & Dissertations. Paper 81. doi:10.5642/cguetd/81.

UNESCO Institute for Statistics(2012). *Global education digest 2012*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Wahsheh, R.A.(2017). Factors causing low academic achievement among najran university students from the faculty members' perspective. *British Journal of Education, 5*(6), 74-93.

Wyner, J. (2014). *What excellent community colleges do: Preparing all students for success.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Yu,H.(2015). Factors Associated With Student Academic Achievement at Community Colleges. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice 0(0), 1–16.