رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر العدد الأول، شباط 2022

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري

مساعدة التحرير

م. سوزان السلايمه

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية – الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت – الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة القصيم سابقاً- السعودية
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام التسليم الإلكتروني بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة (editoreps@refaad.com)
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تشمل الورقة البحثية على ملخص وافٍ ومختصر من فقرة واحدة **(200 كلمة)** باللغتين العربية والإنجليزية لبيان الموضوع والمنهجية وأبرز النتائج في الورقة البحثية، كما يجب إضافة **3-5** من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد االورقة البحثية عن **30 صفحة** بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري: دراسة في إطار الفروق- العلاقات- التنبؤ	1
2	تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي وآليات التغلب عليها بسلطنة عُمان	21
3	الرضا عن الحياة وعلاقته بالتوافق الزواجي في ضوء جائحة كورونا المستجد	43
4	الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية	60
5	انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعلمية التعليميةخلال جائحة كورونا (Covid-19)	80
6	استشراف مستقبل التعليم بمنطقة تبوك: تطبيق السلاسل الزمنية	99
7	درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية	115
8	درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة	138
9	أثر استخدام نموذج (والاس) في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية	168
10	أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك	186
11	أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك	204
12	اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم	224

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،،

إنه لمن دواعي السرور والغبطة أن أقدم للباحثين وطلبة العلم ومتابعي **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية** الكرام، **العدد (1) من المجلد (11)، شباط (2022)**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

نحمد الله الذي يسر لنا هذا الطريق لنمضي فيه، طاعة لله و خدمة للعلم وأهله، فمن سلك طريقاً يلتمس به علماً، سهل الله به طريقاً إلى الجنة، وهو الطريق الذي باركه الله وباركه نبيه الكريم، طريق الرفعة والسمو والتقدم والنجاح والفلاح، فما أسعدني وأنا أعيد النداء وأكرر الدعوة مرات ومرات، لورثة الأنبياء، من العلماء الأكاديميين والتربويين والباحثين في العالم، في مجالات التربية وعلم النفس، للسير معنا في هذا الطريق المبارك، وللمساهمة بنتاج فكرهم التربوي وإبداعهم العلمي في الأعداد القادمة لهذه المجلة، دعماً للعلم والمعرفة والخير والنور ، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية،

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 20:1
شباط (2022)

بحث رقم 1

الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري: دراسة في إطار الفروق- العلاقات- التنبؤ

صبحية أحمد عبد القادر

أستاذ علم النفس المساعد

كلية التربية- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية

drsobhia2010@gmail.com

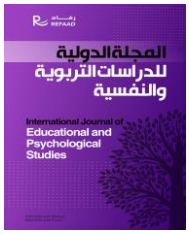
استلام البحث: 2021/8/15 مراجعة البحث: 2021/8/30 قبول البحث: 2021/9/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.1

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري: دراسة في إطار الفروق– العلاقات– التنبؤ*

صبحية أحمد عبد القادر

أستاذ علم النفس المساعد- كلية التربية- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية
drsobhia2010@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.1 **قبول البحث:** 2021/9/16 **مراجعة البحث:** 2021/8/30 **استلام البحث:** 2021/8/15

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري، وأيضًا توضيح الفروق في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في: نوع الجنس (ذكور – إناث)، والمرحلة التعليمية (الثانوية – الجامعية)، ومكان الإقامة (ريف – حضر)، وكذا التعرف على العلاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (230) مراهقًا من الجنسين بمعدل (123 ذكراً) و(107 أنثى)، (88 بالمرحلة الثانوية) و(142 بالمرحلة الجامعية)، (99 من الريف) و(131 من الحضر). استجاب أفراد عينة الدراسة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية لدى المراهقين إعداد/ الباحثة. وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام اساليب المعاجة الإحصائية المناسبة؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك مجموعة المراهقين بالمجتمع المصري سواء بالمرحلة الثانوية أو الجامعية مستويات متوسطة في الحاجات الإرشادية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية في الحاجات الإرشادية تعزى لكل من نوع الجنس، والمرحلة التعليمية، إضافة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي، وأخيرًا إسهام الحاجات الإرشادية (الحاجات النفسية) في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية من الجنسين.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الإرشادية؛ المراهقة؛ التحصيل الأكاديمي.

1. المقدمة:

يُعد موضوع الحاجات الإنسانية من الموضوعات المهمة التي نالت كثيرًا من الاهتمام والبحث والدراسة من قبل المهتمين بمجال علم النفس منذ عقود عديدة مضت؛ حيث قُدّمت نماذج ونظريات للتعرف على طبيعة الحاجات الإنسانية وتفسيرها وبيان آليات إشباعها ودورها في تفسير مظاهر السلوك الإنساني.

ويختلف الأفراد في طرق واساليب ودرجات إشباع الحاجة، وذلك حسب معتقداتهم وقيمهم، وأحوالهم الصحية، وثقافتهم ومستويات تعليمهم، وقوانينهم وتشريعاتهم. (عابدين ودغريري، 2019، 55)

وتنشأ الحاجة لدى الفرد في حالة شعوره بعدم التوازن النفسي أو البيولوجي في موقف ما؛ كأن يعتريه خوف من شيء ما، عندها تظهر حاجته للأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية. (السامرائي وأميمن، 2013، 75)

وتشكل الحاجات الإرشادية الجزء الأساس من التكوين النفسي للفرد؛ لانها تؤثر في بناء شخصيته، وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها أو إشباعها، فالفرد يعيش معظم حياته ساعيًا نحو إشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق ذاته حتي يمكن النظر غلى الحياة الإنسانية كانها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها.

* هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي – جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية (بالرقم:G.R.P-392-42)

ومن ناحية أخرى؛ تمثل المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الإنسان؛ حيث تتبلور فيها شخصيته، وتنمو فيها الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي لها تأثير كبير على حياته فيما بعد. وفي أثناء انخراط الطالب الجامعي في هذه الحياة تظهر بعض المتطلبات والحاجات التي تبرزها طبيعة المشكلات التي يواجهها في حياته الأكاديمية والشخصية والاجتماعية. (الفزارية والشوربجي، 2021، 67)

ولما كانت الجامعة مؤسسة تربوية أكاديمية اجتماعية؛ فإنه يتطلب منها الاهتمام بخدمة طلابها وتهيأتهم للمستقبل بشكل جيد وشامل، وأيضاً تشكيل وتعديل سلوكهم وممارستهم ومساعدتهم في تخطي التحديات والصعوبات التي تعترضهم وإكسابهم الاتجاهات الكفيلة بتاهيلهم كعُدةً وعِتاد لمستقبلهم المهني والاجتماعي، وبما ينفعهم من معلومات معرفية وثقافية وخاصة إبان هذه التطورات والتغيرات السريعة الحاصلة الآن على مستوى العالم. (العاني والغافري، 2019، 176 – 177)

وتبرز الحاجة الإرشادية من معاناة الطلبة بالمرحلة الجامعية من مشكلات وصعوبات تعيق تكيفهم السوي؛ فالطالب الجامعي له حاجات ينبغي إشباعها بطريقة تحقق التوازن مع محيطها المادي والاجتماعي، فعملية الإشباع تتطلب جهدًا لمجابهة المشكلات التي تعترض سبيل الفرد دون تحقيق رغباته، ومن ثم فإن حاجات الشباب الجامعي تحتاج إلى من يعمل على إشباعها لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لديهم. (فايد، 2015، 75؛ وعباسي وخوان، 2019، 60)

ولما كان المتعلمين في جميع المراحل التعليمية المختلفة يسعون إلى تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي؛ حيث يمثل اختلاف مستويات التحصيل الأكاديمي بين المتعلمين مشكلة تستحوذ على اهتمام وبحوث جميع المعنيين بالعملية التعليمية، كما أصبح التحصيل الأكاديمي اليوم الشغل الشاغل لكل ذي علاقة بالتعليم في كافة مراحله، ذلك لأن التحصيل الأكاديمي يعد المحور الأساسي للمستقبل العلمي والاجتماعي لكل من ينخرط في سلك التعليم، فالقبول في المدارس والجامعات يعتمد على معدلات التحصيل الأكاديمي، كما أن نوع العمل الذي يمارسه الفرد يعتمد على نوع الكلية والقسم الذي تخرّج فيه وربما على معدل تخرجه أيضاً. (معشي وبوسُف، 2014، 91 – 92)

وفي هذا الصدد يشير فراج (2012، 472) إلى أهمية التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين بختلف مراحل التعليم ولا سيما للتعليم الجامعي، حيث يتميز التعليم الجامعي باعتماد الطالب على نفسه، بالإضافة إلى تحمل المسؤولية بشكل أكبر.

ولما كان التحصيل الأكاديمي يُعد من أبرز نتائج العملية التربوية حيث يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية؛ فإن الباحثين يسعون جادين من أجل أن تسير بحوثهم في الاتجاه الذي يحقق هدف تحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه والتي تتنبأ به.

ومن ثم فقد أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية، والمناهج وطرق التدريس المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم مثل الحاجات الإرشادية (النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، والمهنية). ومن ثم فإن دراسة هذا المتغير الذي يمكن أن يؤثر في التحصيل الأكاديمي تكتسب أهميته من أهمية التحصيل الأكاديمي ذاته.

ومن خلال العرض السابق يتضح أهمية الاهتمام بدراسة الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية؛ إذ أنه في حد ذاته يمثل متغيرًا هامًا من المتغيرات السيكولوجية على المستويين النظري والتطبيقي؛ حيث تفيد دراسته في التعرف على مشكلات المتعلمين بمرحلة المراهقة، والعمل على مساعدتهم وتوجيههم وإرشادهم، ومن ثم العمل على تطوير شخصياتهم ووقايتهم وحمايتهم من بعض المشكلات المستقبلية التي قد تكون أشد خطورة، مما يؤدي إلى تطوير السمات الإيجابية لشخصياتهم وتحسين كفاءتهم الاجتماعية والانفعالية، وهذا ما حدا بالباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية.

1.1. مشكلة الدراسة:

لم يعُد التحصيل الأكاديمي يرتبط بالقدرة العامة للمتعلم فقط، بل يخضع متغير التحصيل لتأثير متغيرات متعددة انفعالية ودافعية وعقلية ومعرفية؛ حيث إنه يمثل أحد عوامل إحداث الصحة النفسية لدى المتعلم تمشيًا مع ما لديه من سمات وخصائص، وكيف يؤثر النجاح أو الفشل في توليد طاقة نفسية تشجع أو تُثبط تمتع الفرد بالقدر المناسب من الصحة النفسية (أبو عوف، 2019، 297). ومن ثم كان اهتمام الباحثة بالتحصيل الأكاديمي.

ولما كان المراهقين يُواجهون في القرن الحادي والعشرين تحدياتٍ صعبة وضغوطًا مختلفة؛ وهذه التحديات تتطلب تلبية لحاجاته؛ من أجل تمكين الشباب العربي الذي يعتبر من أهم عوامل التغيير في المجتمعات من مواجهة التحديات، والمُضي قُدمًا في مجالات الحياة المختلفة بهدف تحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية.

والمتتبع للحقل التربوي والتعليمي المصري؛ يلحظ أن مؤسساتنا التربوية والتعليمية من مدارس وجامعات في أمس الحاجة اليوم إلى فهم وإدراك أهمية الحاجات الإرشادية لدى المتعلمين، لأن معرفة أهم الحاجات الإرشادية لهم والعمل على تلبيتها وإشباعها يُعد من الركائز الاساسية للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي والتي تؤثر إيجابيًا على سلوك المتعلم ومختلف جوانب شخصيته، كما أنها يمكن أن تؤثر تأثيراً طيبًا في صحتة النفسية والجسمية.

وفي هذا الصدد يشير الشريف (2014، 157) إلى أننا إذا ما أردنا أن نوفر للطلبة بيئة نفسية وتربوية سليمة، علينا أن نتعرف على مشكلاتهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، ومطالب نموهم في تلك المرحلة، لذلك من الضروري تحديد حاجات الفرد، وملاحظتها، والسعي إلى إشباعها، ومواجهتها بالإرشاد والتوجيه السليم، وتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لتبصير الطلبة بقدراتهم، وفهم ذواتهم، ومساعدتهم على مواجهة التحديات المستقبلية؛ لأن نجاح عملية الإرشاد يتطلب الوقوف على الحاجات المختلفة للطلبة بمختلف مستوياتهم الدراسية.

كل ما سبق يعد من المبررات التي تدعو إلى الاهتمام بالحاجات الإرشادية لدى المتعلمين؛ حيث إن جوانب العملية التربوية والإرشادية التي تقدمها المؤسسات التربوية والتعليمية بالمدارس والجامعات يدخل في كل مكوناتها تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي أو الدراسي لدى المراهقين من طلبة المدارس والجامعات؛ فالخدمات الإرشادية التي تقدم للمتعلمين تعتبر ضرورة ملحة لتوفير البئية النفسية والاجتماعية والأكاديمية المناسبة مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم المصري والعربي. ولذا تتناول الدراسة الحالية هذين المتغيرين- الحاجات الإرشادية، والتحصيل الأكاديمي- بالبحث والدرس، في ضوء الفروق، والعلاقات، والتنبؤ. ومن هنا تظهر مشكلة الدراسة الحالية والتي تتحدد في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هو مستوى امتلاك المراهقين بالمرحلة الثانوية للحاجات الإرشادية؟
- ما هو مستوى امتلاك المراهقين بالمرحلة الجامعية للحاجات الإرشادية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لنوع الجنس (ذكور – إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا للمرحلة التعليمية (الثانوية – الجامعية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لمكان الإقامة (ريف – حضر)؟
- هل توجد علاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين؟
- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لدى المراهقين؟

2.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري، وأيضاً توضيح الفروق في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية مثل: نوع الجنس (ذكور، إناث)، والمرحلة التعليمية (الثانوية، الجامعية)، ومكان الإقامة (ريف، حضر)، وكذا التعرف على العلاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال توظيف نتائج الدراسة نظرياً وتطبيقياً، أما فيما يتعلق بالأهمية النظرية؛ فتتمثل في:

- حيوية الموضوع أو الظاهرة التي يتم التعامل معها، وهو ما نتعامل معه بالفعل في هذه الدراسة ألا وهو الحاجات الإرشادية لدى المراهقين؛ حيث من شأنها توفير الجو الأفضل والمناخ الملائم؛ لجعل الفرد يفهم نفسه بنفسه، وتعمل على مساعدته في حل مشكلاته مما يُمكّنه من التكيف مع مجتمعه وبيئته، باعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوه من المشكلات بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف.
- أهمية الشريحة العمرية أو العينة التي تجرى عليها الدراسة ألا وهي مرحلة المراهقة (المتوسطة، والمتأخرة) من سن (15 – 17 سنة، 18 – 22) سنة والتي يقابلها المرحلتين الثانوية والجامعية (يوسُف، 2011، 71)؛ حيث إنها مرحلة عمرية مهمة، حيث الفيض الذي لا ينضب، والروح المتدفقة بالحياة، مما يؤثر على صحتهم النفسية، وهو أمر ضروري أيضاً، لاسيما وأن مستقبل البلاد وبناء المجتمع وتطويره منوط بالأدوار التي يقوم بها هؤلاء الأفراد، فهم مرآة صادقة لواقع الأمة ومدى نهضتها وتقدمها، ودليلاً يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبلها، فإذا صلح الشباب صلح مستقبل الأمة، وإذا فسد فسدت آمال الأمة ومستقبلها.

أما فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية؛ فيمكن أن تسهم الدراسة بما يلي:

- تقديم مقياس للحاجات الإرشادية لدى المراهقين- يضاف إلى المكتبة العربية- لتحديد مستوى حاجاتهم الإرشادية يتمتع بصدق بنائي وثبات مقبولين.
- تشكل منطلقاً لدراسات مستقبلية لاحقة في ظل متغيرات دراسية جديدة من أجل نمو نفسي سليم لشريحة عمرية ليست بالقليلة في المجتمع المصري ألا وهي شريحة المراهقين.

4.1. مصطلحات الدراسة:

- **الحاجات الإرشادية Counseling needs:**

هي حالة نفسية، أو مشكلة اجتماعية، أو حالة نقص، تتسبب في شعور الفرد بالضيق، وتتطلب التعديل او التغيير، أو تقديم حل، وإذا حدث هذا التغيير فإن نوعية حياة الفرد تتحسن، وتصبح أكثر رفاهية وسعادة، ويتم هذا التعديل بطرائق شتى، منها تقديم المشورة او النصح، أو بإنشاء الدولة لبرامج معينة (عبد الخالق، 2017، 13).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المراهق (طالب/ طالبة) في الأداء على مقياس الحاجات الإرشادية لدى المراهقين المستخدم في الدراسة إعداد/ الباحثة".

- **التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:**

هو ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية المعدة مسبقًا. (معشي ويوسُف، 2014، 95)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "هو كل ما حققه المراهقون من طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية (الصف الثاني الثانوي) والجامعية من معرفة ومهارات، وما اكتسبوه من حقائق ومفاهيم ومبادىء علمية في جميع المواد والمقررات الدراسية الأكاديمية والتربوية التي قاموا بدراستها من خلال نتائج امتحانات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي والجامعي (2019 – 2020م).

- **المراهقة Adolescence:**

يعرفها يوسُف (2011، 71) بأنها "القنطرة التي يعبر عليها الفرد من طفولته بكل ما فيها من صعوبات واعتمادية إلى رشده بكل ما فيه من قدرات واستقلالية، وتشمل:

1. المراهقة المبكرة: من عمر 12– 13– 14 سنة ويقابلها المرحلة الإعدادية.
2. المراهقة المتوسطة: من عمر 15– 16– 17 سنة ويقابلها المرحلة الثانوية.
3. المراهقة المتأخرة: من عمر 18– 19– 20– 21– 22 سنة ويقابلها المرحلة الجامعية.

ويقصد بالمراهقون في الدراسة الحالية "الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 22) سنة ويدرسون بالمرحلتين الثانوية والجامعية ببعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، وبعض الكليات النظرية والعملية بجامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية، ومن ثم فهم يقعون في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة".

5.1. حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** حيث تضمنت الدراسة الحالية بحث الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمجتمع المصري، وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في: نوع الجنس، والمرحلة التعليمية، ومكان الإقامة.
- **حدود مكانية:** تتحدد هذه الدراسة بمكان إجرائها، وهو بعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، وجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية.
- **حدود زمانية:** تتحدد هذه الدراسة بالفترة الزمنية التى أجريت فيها، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي والجامعي (2019 – 2020م).

6.1. فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- يمتلك المراهقين بالمرحلة الثانوية مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية.
- يمتلك المراهقين بالمرحلة الجامعية مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لنوع الجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا للمرحلة التعليمية (الثانوية – الجامعية).
- لا هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لمكان الإقامة (ريف – حضر).
- توجد علاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لدى المراهقين.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يولد الإنسان وتوجد لديه العديد من الحاجات والرغبات التي تحتاج إلى الإشباع، وعندما يتم إشباع هذه الحاجات لدى الفرد يحدث له توان من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية، مما يعمل على توافق الفرد مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية من حوله. (القحطاني، 2018، 16)

ولما كان مفهوم الحاجات الإرشادية متغير ومتجدد من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن فترة زمنية إلى أخرى؛ فقد تعددت التعريفات بصدده؛ فيعرفها الرويلي (2010، 4) بأنها "حاجات مرتبطة بجوانب من حياة الفرد المختلفة، ولا يتهيأ له إشباعها من تلقاء نفسه، ويحتاج إلى مساعدة المتخصص لإشباعها وتحقيق التوافق.

ويذكر صبحي (2011، 46) أنها "حالة من التوتر يعاني منها الفرد بسبب وجود بعض جوانب النقص والقصور في جوانب مختلفة من حياته، ورغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي ومنظم بقصد إشباع حاجاته التي لم تتهيأ له إشباعها إما لانه لم يكتشفها أو إنه اكتشفها ولم يستطع

إشباعها من تلقاء نفسه، ويحتاج إلى مساعدة إرشادية متخصصة لإشباعها، والتعبير عن مشكلاته للتخلص منها والتمكن من التفاعل مع بيئته وتحقيق التوافق.

ويشير جمل الليل (2012، 143) إلى أنها "حاجة الفرد الملحة والمحبطة التي يرى ضرورة التعبير عنها وإشباعها، وهذه الحاجة مطلب في جانب من جوانب حياة الفرد ونشاطه، ويتم التعبير عنها من قبل صاحبها، ويقوم المرشد النفسي بمساعدة الفرد على إشباعها بواسطة البرامج الإرشادية".

ويرى رمضان (2013، 117) أنها "الحاجات التي يشعر الأفراد بالحاجة إليها في ضوء المشكلات والصعوبات التي يواجهونها".

وتذكر عمار ويس (2015، 454) أنها "المشكلات الثقافية والدراسية (الأكاديمية) والنفسية والاجتماعية والمهنية والأخلاقية التي تواجه الفرد وليست لديه القدرة على حلها، ويحتاج لمن يساعده من المتخصصين وأصحاب الخبرة لمساعدته في التعبير عنها وحلها، ومعاونته على التكيف مع المجتمع".

ويشير مخلوفي (2017، 188) إلى أنها " رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها بمفرده، وذلك للتخلص منها والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه".

ويُعرّفها القعدان (2018، 131) بأنها "كل حاجات الطالب النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، والجسمية الصحية، والمهنية، التي يعاني منها ولم يستطع تحقيقها وإشباعها، ويرى انه بحاجة للمساعدة وتقديم الخدمات الإرشادية، لتحقيق التوافق مع نفسه ومع بيئته المحيطة".

وتذكر الأمين (2019، 605) أنها "حاجة الطلاب للتعبيلر عن المشكلات المختلفة التي تواجههم، وتؤثر سلبًا على مستوى أدائهم العلمي إلى متخصص يثقون به ويتفهمهم، ويساعدهم في حلها والاستفادة من موارد المؤسسة التعليمية، وإشباع حاجاتهم حتي يتمكنوا من التكيف مع بيئتهم التعليمية".

يتضح من خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم الحاجات الإرشادية، أن تلك الحاجات تعمل على تحريك الدوافع المرتبطة بها؛ فينشط الفرد لإشباع تلك الحاجات حتى يشعر بحالة من الأمن النفسي أو الطمأنينة الانفعالية والتوافق الدراسي أو الأكاديمي الذي يُمكّنهم من استغلال معظم إمكانياتهم وقدراتهم في عملية التعلم والتحصيل، حتى تتطور شخصياتهم بشكل متكامل في مختلف جوانبها.

ويضيف أبو زيتون (2014، 193) أن الحاجات الإرشادية تشتمل على ما يلي:

- الحاجات الإرشادية الخاصة بالجوانب الشخصية والانفعالية.
- الحاجات الإرشادية الخاصة بالجوانب الاجتماعية.
- الحاجات الإرشادية الخاصة بالجوانب التربوية والأكاديمية.

ويذكر عبد الفهيم (2015، 486 - 487) أن الحاجات الإرشادية تُصنّف إلى: (حاجات إرشادية أكاديمية، وحاجات إرشادية نفسية، وحاجات إرشادية اجتماعية، وحاجات إرشادية شخصية، وحاجات إرشادية أسرية، وحاجات إرشادية مهنية).

كما حدد الشكري السعدية (2016، 248) الحاجات الإرشادية في أربعة محاور هي: (الحاجات الأكاديمية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات النفسية، والحاجات الإدارية).

بينما حدد مخلوفي (2017، 192) الحاجات الإرشادية في ثلاث أبعاد هي: (الحاجات الدراسية، والحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية).

في حين صنف حموري (2020، 53 – 54) الحاجات الإرشادية إلى خمس محاور أساسية هي: (الحاجات النفسية، والحاجات التربوية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات الأكاديمية، والحاجات المهنية والاقتصادية).

وفيما يتعلق بالنظريات المفسرة للحاجات الإرشادية؛ فهناك نظرية (موراي) التي يرى فيها أن الحاجة تنشأ عن استجابة دافع داخلي لضغط بيئي خارجي؛ يؤدي لرفع مستوى التوتر؛ ويعمل الفرد على خفض ذلك التوتر عن طريق إشباع تلك الحاجة؛ وهناك أيضاً نظري (ماسلو) حيث أشار فيها إلى أن الفرد الذي يشعر بحاجة لا يستطيع التعلم أو التفكير بصورة فعالة ومنطقية، وكلما كانت الحاجة ملحة كلما زاد التوتر النفسي والاضطراب وبالتالي زاد الدافع لإشباعها، ثم جاءت النظرية السلوكية التي تنظر إلى الحاجات على أنها مثيرات تُجبِر الفرد على الإستجابة عليها، وأن قوة هذه الحاجات تتناسب مع وقوة المثيرات المولدة لها، وجاءت نظرية (التحليل النفسي) مؤكدة على ضرورة إشباع الحاجات التي يشعر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، وأن عدم إشباع هذه الحاجات يولد خبرات مؤلمة تختزن في اللاشعور وتظهر سلبيًا في مراحل أو مواقف حياتية لاحقة، إضافة إلى نظرية (جلاسر) التي ترى أن الشخصية تنمو وتتطور نتيجة لمحاولة الفرد تلبية احتياجاته؛ حيث إن الحاجات المشبعة تساعد على النمو الطبيعي وتشكيل الهوية الناجحة.

2.2. الدراسات السابقة:

لما كان إشباع الحاجات المختلفة لدي المتعلمين وخاصة بالمرحلة الجامعية له دور كبير في تشكيل وتكوين هويتهم، وأن الخلل في إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى وجود مشاكل تنعكس على جميع جوانب شخصيتهم؛ فقد أُجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمرحلة الجامعية؛ منها:

- **دراسة صمادي ومرعي (2012)** التي هدفت إلى تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (604) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة حضر موت للعلوم والتكنولوجيا باليمن، وبتطبيق استبانة لقياس الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة؛ أشارت النتائج إلى وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير نوع الجنس لصالح الذكور.
- **واستهدفت دراسة رمضان (2013)** الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية، وتكونت عينة الراسة من (100) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الموصل بالعراق، وبتطبيق اداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة للحاجات الإرشادية، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور والإناث من حيث حاجاتهم الإرشادية وفق متغير نوع الجنس.
- **دراسة البركات والحكماني (2014)** التي هدفت إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعات الخاصة العُمانية، وتكونت عينة الدراسة من (410) طالبًا وطالبة من الجامعات العُمانية الخاصة، وبتطبيق استبانة الحاجات الإرشادية؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية، في كل أبعاد أداة الدراسة وفي درجتها الكلية؛ تعزى إلى متغير نوع الجنس.
- **وجاءت دراسة الريماوي وعربيات (2014)** بهدف التعرف على الحاجات الإرشادية كما يحددها الطلبة أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالبًا وطالبة من المتفوقين الدارسين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء بالأردن، وبتطبيق أداة لقياس الحاجات الإرشادية، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة من الجنسين في الحاجات الإرشادية تعزى لنوع الجنس ولصالح الذكور.
- **وأجرى الموافي والبنا وعسران (2014)** دراسة هدفت إلى تناول الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي البصر والحاجات الإرشادية لرعايتهم، وتكونت عينة الدراسة من (50) مراهقًا من الجنسين تراوحت اعمارهم ما بين (12 – 18) سنة، وبتطبيق مقياسي الضغوط النفسية، وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي البصر؛ أظهرت النتائج أن أسلوب طلب المساندة الاجتماعية الأكثر شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح للحاجات الإرشادية اللازمة لخفض الضغوط النفسية لدى المراهقين مكفوفي البصر.
- **ودراسة فايد (2015)** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة في درجة إشباع الحاجات الإرشادية، وتكونت عينة الدراسة من (213) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض بالسعودية، وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية، بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة من الجنسين في الحاجات الإرشادية.
- **وجاءت دراسة نيس (2015)** بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة بالسنة الأولى من التعليم الثانوي في ثلاث ولايات هي الجزائر العاصمة، وبسكرة، والوادي بدولة الجزائر، وبتطبيق قائمة الحاجات الإرشادية؛ أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع الجنس لصالح الإناث.
- **وأجرى قمر (Gamar, 2016)** دراسة هدفت إلى التعرف والكشف عن أهم الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة دنقلا في السودان، وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية؛ توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع الجنس لصالح الذكور.
- **ودراسة زكريا (2017)** التي هدفت إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية النفسية والمهنية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عين الدراسة من (620) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية النفسية والمهنية، توصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق في الحاجات الإرشادية تعزى إلى متغير نوع الجنس (النوع الاجتماعي).
- **وجاءت دراسة المومني والحمد والعزام (Al-Momani, Alhamad., & Al-Azam, 2018)** بهدف الكشف عن الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (291) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وبتطبيق مقياسًا للحاجات الإرشادية المهنية والنفسية؛ أشارت النتائج إلى وجود فروق في الحاجات الإرشادية تعزى لنوع الجنس لصالح الإناث.
- **وقام الزيادات والشريفين (2019)** بإجراء دراسة استهدفت التعرف على القدرة التنبؤية لإشباع الحاجات النفسية الأسياسية بالسعادة لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (250) مراهقًا من الجنسين بمرحلة المراهقة المتاخرة وتحديدًا من طلبة مدارس مديرية قصبة إربد بالأردن، وبتطبيق مقياسي إشباع الحاجات النفسية الأساسية بشكل عام، وإكسفورد للسعادة؛ أشارت النتائج إلى مستوى إشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى المراهقين كان متوسطًا. إضافة إلى إسهام المتغيرات المُتنبئة (الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط) إسهامًا ذا دلالة لإحصائية في تفسير التباين في مستوى السعادة لدى العينة ككل بنسبة 20% من السعادة.
- **ودراسة بورفيبة والواهج (2019)** التي هدفت إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بالحاجات الإرشادية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبًا بالسنة الثالثة ثانوي بثانوية الإصلاح بمدينة غرداية في الجزائر، وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية؛ أظهرت النتائج إمتلاك أفراد عينة الدراسة لمستوى متوسط من الحاجات الإرشادية.

- **وجاءت دراسة عابدين ودغريري (2019)** بهدف التعرف على الحاجات الإرشادية للطالبات النازحات بالمرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بقلق الاختبار من خلال الحاجات الإرشادية، وتكونت عينة الدراسة (302) طالبة من الطالبات النازحات بمنطقة جازان بالسعودية، وبتطبيق مقياسي الحاجات الإرشادية، وقلق الاختبار؛ أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بدرجة قلق الاختبار بمعلومية الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة.
- **وهدفت دراسة عباسي وخوان (2019)** إلى التعرف على الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة الجامعيين من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة بجامعة المدية بالجزائر، وبتطبيق استبيان الحاجات الإرشادية؛ دلت النتائج على عدم وجود فروق بالنسبة للحاجات الإرشادية للطلبة تعزى لمتغير نوع الجنس.
- **وفي دراسة أجراها الحمد والحسن (2020)** بهدف إلى التعرف على الحاجات الإرشادية المهنية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (696) طالباً وطالبة من كليتي إربد، والحصن الجامعيتين التابعتان لجامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية المهنية، توصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحاجات الإرشادية المهنية لطلبة الجامعة تعزى لنوع الجنس (النوع الاجتماعي).
- **وأخيراً أجرت الفزارية والشوربجي (2021)** دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات الإرشادية للطلبة ذوي الإعاقة بالمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان، وبالاعتماد على المنهج النوعي المتمثل في إجراء المقابلات الشخصية التي اعتمدت فيها الباحثتين على استمارة مقابلات مغلقة من إعدادهما؛ أسفرت النتائج عن وجود تشابه إلى حد كبير في الحاجات الإرشادية لدى كل من الذكور والإناث، مما يعني انه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الحاجات الإرشادية تعزى لنوع الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر للدراسات السابقة يتبيّن مدى أهمية دراسة موضوع الحاجات الإرشادية، حيث تنوعت المنهجيات المستخدمة فيها ما بين الوصفي والتحليلي والارتباطي، كما تنوعت العينات والأدوات المستخدمة فيها، وقد استفادت الباحثة منها في تغذية الإطار النظري، وتحديد أداة القياس، والعينة، ومناقشة النتائج، وقد تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها الحاجات الإرشادية لدى المتعلمين من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية موضع الدراسة مجتمعة بمرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة في إطار الفرق، والعلاقات، والتنبؤ، وفي مرحلتين تعليميتين مختلفتين هما المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية– وفي حدود إطلاع الباحثة- لم تتم دراسة الحاجات الإرشادية على هذا النحو في البيئة المصرية.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي بأقسامه (المقارن، والإرتباطي، والتنبؤي) لملاءمته لأهداف الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع المراهقين من الجنسين بالمرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة، وكذا جميع طلبة كلية الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية.

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (230) مراهقًا من الجنسين بمعدل (123 ذكرًا) و(107 أنثى)، (88 بالمرحلة الثانوية) و(142 بالمرحلة الجامعية)، (99 من الريف) و(131 من الحضر). إضافة إلى عينة أخرى قوامها (180) مراهقًا من الجنسين بالمرحلتين الثانوية والجامعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة. والجدول (1) التالي يوضح وصف للعينة الأساسية للدراسة.

جدول (1): وصف عينة الدراسة الأساسية

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
نوع الجنس	الذكور	123	%53.48
	الإناث	107	%46.52
	المجموع	**230**	**%100**
المرحلة التعليمية	الثانوية	88	%38.26
	الجامعية	142	%61.74
	المجموع	**230**	**%100**
مكان الإقامة	الريف	99	%43
	الحضر	131	%57
	المجموع	**230**	**%100**

3.4. أداة الدراسة:

- **مقياس الحاجات الإرشادية لدى المراهقين: (إعداد/ الباحثة)**

يهدف المقياس الحالي إلى تحديد مستوى الحاجات الإرشادية لدى الشباب الجامعي العربي، وقد تم بناؤه استنادًا إلى الأدبيات التى تناولت الحاجات الإرشادية وقياسها مثل: ديمر وأُزديمر (Demir & Ozdemir, 2010)؛ وهويل وتشينوت وهل وهويل (Howell., Chenot., Hill., & Howell., 2011)؛ وديمر ودافيدسون (Demir & Davidson, 2012)؛ وصمادي ومرعي (2012)؛ والصقيه (2013)؛ وعبد الرضا ومحمود وداود (2013)؛ وأبو العيش (2014)؛ والمطوع (2015)؛ وتشين وفانستينكيست وبيرس وبوون وديس وكابديدر ودوريز وآخرين (Chen., Vansteenkiste., Beyers., Boone., Deci., Kaap-Deeder., Duriez,., et al., 2015)؛ وبهرام (2016)، وقمر (Gamar, 2016)؛ وعوض (2016)؛ وزكريا (2017)؛ ومخلوفي (2017)؛ والخمايسة (2018)؛ والقعدان (2018)؛ وموشتقي ومقدم (Moshtaghi & Moghadam., 2018)؛ والأمين (2019)، والشديفات (Shdifat, 2019)؛ عباسي وخوان (2019)؛ وقمر والمصطفى (2019)، والحمد والحسن (2020)؛ والحياجنة والحمد والعمر وبني ياسين والحسن (Hayajneh, Alhamad, El-Omar., Bani Yassien., Alhassan., 2020)؛ والفزارية والشوربجي (2021). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) مفردة (ملحق 2) موزعة على خمس (5) أبعاد رئيسة هي: الحاجات الإرشادية (النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، والمهنية)، يشتمل كل بعد على (6) مفردات، وكل مفردة يتم تقديرها وفق مقياس خماسى يتدرج من (1 – 5) حيث (5) = موافق بشدة، و(1) = معارض بشدة، ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (30 – 150) درجة. وقد تم تحديد الحاجات الإرشادية (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة فى المقياس ككل وفى كل بعد فرعى من أبعاده على أساس أن طول الفئة (1.33) وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير على المقياس (5)، وأقل تقدير (1) على (3) والتى تعبر عن المستويات الثلاثة: مرتفع – متوسط – منخفض، ومن ثم فإن:

أ. ذوي المستوى المنخفض من الحاجات الإرشادية تتراوح درجاتهم من (1 – 2.33).

ب. ذوي المستوى المتوسط من الحاجات الإرشادية تتراوح درجاتهم من (2.34 – 3.67).

ج. ذوي المستوى المرتفع من الحاجات الإرشادية تتراوح درجاتهم من (3.68 – 5).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

أ. صدق المحكّمين:

تم بعد أن تمت صياغة مفردات المقياس تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين فى علم النفس، وقد أجمع المحكمون بنسبة تراوحت ما بين (80 – 100%) على صدق مضمون المفردات، حيث تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق التي أشار إليها كل من الوكيل والمفتي (2012، 226). وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، واعتُبرت نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس معيارًا للصدق، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ب. الصدق التلازمي (المحك):

تم حساب صدق المقياس الحالى من خلال صدق المحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الحاجات الإرشادية إعداد/ الشكري والسعدية (2016) والمقياس المُعد بالدراسة الحالية، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.88) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01).

ج. الصدق العاملي:

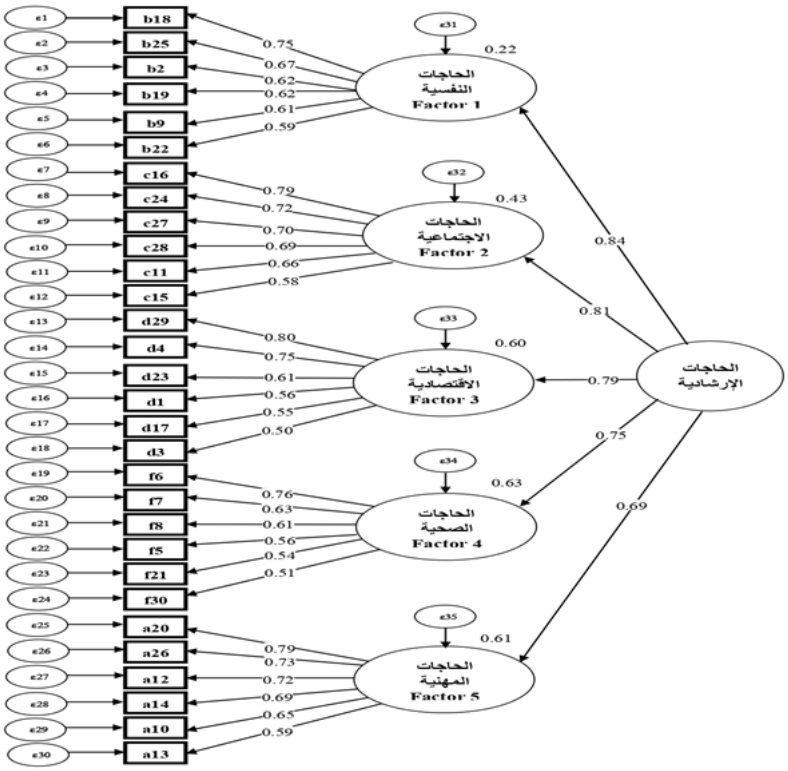
تم التحقق من بنية (30) مفردة مع الأبعاد (الحاجات الإرشادية النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، والمهنية) أي انتماء مجموعة المفردات لكل مكون أو بعد خاص بها أو تشبعها به؛ وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax والتى تكون فيها العوامل مستقلة عن بعضها البعض (حسن، 2011، 458) لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينة على مقياس الحاجات الإرشادية الحالي والمكون من (30) مفردة لتحديد مكوناته الأساسية، واعتمادًا على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن استخلاص خمس عوامل "مكونات" قابلة للتفسير، بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (3.0) وفق محك كايزر Kaiser، فقد تشبع مفردات المقياس على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معًا (73.319%) من التباين الكلي؛ حيث تشبع العامل الأول للمقياس (6) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (0.756 - 0.596)، وكانت التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل تقيس **الحاجات الإرشادية النفسية**. وتشبع على العامل الثانى (6) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (0.799 - 0.583)، وكانت هذه البنود تقيس **الحاجات الإرشادية الاجتماعية**. وتشبع على العامل الثالث (6) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (0.801 - 0.503)، وكانت هذه البنود تقيس **الحاجات الإرشادية الاقتصادية**، وتشبع على العامل الرابع (6) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (0.760 - 0.510)، وكانت هذه البنود تقيس **الحاجات الإرشادية الصحية**.

وتشبع على العامل الخامس (6) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (0.790 - 0.597) وكانت هذه التشبعات جوهرية، وكانت هذه البنود تقيس **الحاجات الإرشادية المهنية**، ومن ثم أكد التحليل العاملى الاستكشافي على صدق النموذج الخماسي لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتصور النظري للمقياس في الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis؛ باستخدام برنامج AMOS25 للتحقق من الصدق البنائي للمقياس ومدى مطابقة النموذج المفترض بالنموذج المقترح لمقياس الحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث تطابق النموذج المفترض للمقياس مع بيانات أفراد عينة الدراسة، ويشير إلى تشبع بنود المقياس على خمسة عوامل؛ من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها، والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (نسبة كا^2 (X^2 / df) = (0.951) فإذا كانت هذه القيمة أقل من (5) دلت على قبول النموذج ولكن إذا كانت أقل من (2) دلت على أن النموذج المقترح مطابق تمامًا للنموذج المفترض لبيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر توكر لويس (TLI) وبلغت قيمهم على التوالي (0.856، 0.851، 0.885، 0.954، 0.965، 0.888) وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح). وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملى التوكيدي، فإذا ساوت قيمته (0.05) فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات، وإذا كانت محصورة بين (0.05، 0.08) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمت عن (0.08) فيتم رفض النموذج، وبلغت قيمته في الدراسة الحالية (0.045) وهو أقل من (0.0.1) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة، وهو ما يشير إلى الصدق البنائى للمقياس (حسن، 2016، 117)، ومن ثم يتمتع مقياس الحاجات الإرشادية الحالي بدلالات الصدق العاملى على أفراد عينة الدراسة الحالية.

كما تشبعت العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الحاجات الإرشادية؛ حيثث كانت كل التشبعات أو معاملات الصدق (التشبعات على المتغير من الدرجة الثانية (الحاجات الإرشادية) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) ومرتفعة.

والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للحاجات الإرشادية وتشبعات مكوناته الخمسة باستخدام برنامج AMOS25



شكل (1): النموذج العاملي الهرمي للحاجات الإرشادية

مما سبق يتضح الصدق العاملي لمقياس الحاجات الإرشادية مما يُجيز استخدامه.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ. طريقة ألفا لـ كرونباخ Cronbach Alpha: استُخدمت طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات فكانت القيم المتحصل عليها مناسبة للمقياس وتجيز استخدامه لما وضع لأجله، كما يتضح من جدول (6).

ب. طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– بروان Split Half Spearman-Brown: حيث تم تقسيم كل بعد في المقياس إلى نصفين، أحدهما يمثل المفردات الفردية، والآخر يمثل المفردات الزوجية لكل بعد على حدة، ثم استُخدمت درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما (معامل الثبات النصفي)، وتلي ذلك استخدام معادلة سبرمان– براون لحساب ثبات الاختبار كله، فكانت القيم المتحصل عليها كما بالجدول (2) التالي:

جدول (2): قيم معاملات ثبات مقياس الحاجات الإرشادية

أبعاد المقياس	العينة ن= 180		
	ألفا	التجزئة النصفية	
	كرونباخ	الثبات النصفي	سبرمان – براون
الحاجات النفسية	0.841	0.734	0.846
الحاجات الاجتماعية	0.832	0.705	0.826
الحاجات الاقتصادية	0.874	0.756	0.861
الحاجات الصحية	0.793	0.721	0.837
الحاجات المهنية	0.741	0.790	0.882
الدرجة الكلية	0.803	0.793	0.884

يتضح من جدول (2) أن مقياس الحاجات الإرشادية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

4. نتائج الدراسة:

1.4. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "يمتلك المراهقين بالمرحلة الثانوية مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المراهقين بالمرحلة الثانوية على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية وللأبعاد الفرعية التى يتألف منها، ومقارنتها بالمستويات المحددة للمقياس، ويتضح ذلك بالجدول (3) التالي:

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المراهقين بالمرحلة الثانوية على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية وللأبعاد الفرعية التى يتألف منها

الحاجات الإرشادية	م	ع	مستوى الامتلاك	الترتيب
الحاجات النفسية	3.348	1.316	متوسط	5
الحاجات الاجتماعية	3.505	0.950	متوسط	3
الحاجات الاقتصادية	3.892	0.921	متوسط	1
الحاجات الصحية	3.535	1.331	متوسط	2
الحاجات المهنية	3.354	0.974	متوسط	4
الدرجة الكلية	**3.527**	**0.751**	**متوسط**	-

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.348 - 3.892) وبانحرافات معيارية بين (0.921 - 1.331) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للمقياس (3.527) وبانحراف معياري قدره (0.751)، وهذه القيمة تشير إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية كان متوسطًا. حيث جاء بعد "الحاجات الاقتصادية" فى المرتبة الأولى بمتوسط (3.892) وانحراف معياري قدره (0.921) وبمستوى متوسط، ثم تلاه بعد "الحاجات الصحية" فى المرتبة الثانية بمتوسط (3.535) وانحراف معياري قدره (1.331) وبمستوى متوسط، ثم جاء بالمرتبة الثالثة بعد "الحاجات الاجتماعية" بمتوسط (3.505) وانحراف معياري قدره (0.950) وبمستوى متوسط، بينما احتل بعد "الحاجات المهنية" المرتبة الرابعة بمتوسط (3.354) وانحراف معياري قدره (0.974) وبمستوى متوسط، في حين احتل بعد "الحاجات النفسية" المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.348) وانحراف معياري قدره (1.316) وبمستوى متوسط أيضاً. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: المومني وآخرين (Al-Moman et al., 2018)؛ وبورفيبة والواهج (2019)؛ وعابدين ودغريري (2019) التي أشارت إلى امتلاك عيناتها لمستويات متوسطة في الحاجات الإرشادية.

وتتعارض نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: بن عامر وطاع الله (2016)، وقمر (Gamar, 2016)؛ والحمد والحسن (2020) التي أشارت إلى امتلاك عيناتها لمستويات مرتفعة في الحاجات الإرشادية. كما تختلف نتيجة هذا الفرض أيضاً مع نتائج دراسة عبد الرضا وآخرين (2013) التي أشارت إلى امتلاك عينة دراستها لمستويات منخفضة في الحاجات الإرشادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة- والتي أشارت إلى تصدر الحاجات الإرشادية الاقتصادية للمرتبة الأولى- في ضوء أن المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية يواجهون معوقات وتحديات اقتصادية. كما تعزو الباحثة امتلاك المراهقين بالمرحلة الثانوية لمستوى متوسط من الحاجات الإرشادية إلى غياب خدمات التوجيه والإرشاد النفسي والأكاديمي في المدارس الثانوية؛ لذا كثيرًا ما يشعر الطلبة بالضغط النفسي لعدم وجود رعاية نفسية واجتماعية تقدم لهم الخبرات او المهارات النفسية والاجتماعية اللازمة لمواجهة التحديات والصعوبات التي يواجهونها؛ فلا يجد هؤلاء الطلاب ممن يقدم لهم المساعدة بالتوجيه والإرشاد لتلبية حاجاتهم النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، والمهنية. ومن هنا كانت نتائج هذا الفرض تظهر في مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية لدى المراهقين.

2.4. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "يمتلك المراهقين بالمرحلة الجامعية مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المراهقين بالمرحلة الجامعية على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها، ومقارنتها بالمستويات المحددة للمقياس، ويتضح ذلك بالجدول (4) التالي:

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من المراهقين بالمرحلة الجامعية على الدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها

الحاجات الإرشادية	م	ع	مستوى الامتلاك	الترتيب
الحاجات النفسية	3.200	1.254	متوسط	5
الحاجات الاجتماعية	3.542	1.019	متوسط	2
الحاجات الاقتصادية	3.934	0.918	مرتفع	1
الحاجات الصحية	3.492	1.229	متوسط	3
الحاجات المهنية	3.411	0.967	متوسط	4
الدرجة الكلية	**3.516**	**0.653**	**متوسط**	-

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.200 - 3.934) وبانحرافات معيارية بين (0.918 - 1.254) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (3.516) وبانحراف معياري قدره (0.653)، وهذه القيمة تشير إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى المراهقين بالمرحلة الجامعية كان متوسطًا. حيث جاء بعد "الحاجات الاقتصادية" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.934) وانحراف معياري قدره (0.819) وبمستوى مرتفع، ثم تلاه بعد "الحاجات الاجتماعية" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.542) وانحراف معياري قدره (1.019) وبمستوى متوسط، ثم جاء بالمرتبة الثالثة بعد "الحاجات الصحية" بمتوسط (3.492) وانحراف معياري قدره (1.229) وبمستوى متوسط، بينما احتل بعد "الحاجات المهنية" المرتبة الرابعة بمتوسط (3.411) وانحراف معياري قدره (0.967) وبمستوى متوسط، في حين احتل بعد "الحاجات النفسية" المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.200) وانحراف معياري قدره (1.254) وبمستوى متوسط أيضاً. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراستي: الزيادات والشريفين (2019)؛ وعابدين ودغريري (2019) التي أشارت إلى امتلاك عيناتها لمستويات متوسطة في الحاجات الإرشادية.

وتتعارض نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: عوض (2016)، وزكريا (2017)؛ وقمر والمصطفى (2019) التي أشارت إلى امتلاك عيناتها لمستويات مرتفعة في الحاجات الإرشادية. كما تختلف نتيجة هذا الفرض أيضاً مع نتائج دراسة عبد الرضا وآخرين (2013) التي أشارت إلى امتلاك عينة دراستها لمستويات منخفضة في الحاجات الإرشادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضرورة تقديم الإرشاد الطلابي الجامعي في مختلف المجالات، وخاصة المجال الاقتصادي؛ حيث أشارت نتيجة هذا الفرض إلى تصدر الحاجات الاقتصادية للحاجات الإرشادية للمراهقين بالمرحلة الجامعية؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة توفر مراكز الخدمات الإرشادية، والود والاحترام للمراهقين من طلبة الجامعة من الجنسين، ومعالجة المشكلات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، وتقديم الاستشارات لأعضاء هيئة التدريس والخمات المعاونة لكيفية التعامل مع الضغوط المختلفة التي قد يعانيها المراهقون بالمرحلة الجامعية؛ مما قد يؤثر بالإيجاب في تحسين تحصيلهم الأكاديمي.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضاً في ضوء الأسس النفسية لنمو ورعاية المراهقين وإشباع حاجتهم النفسية، والاجتماعية، والصحية؛ والمتمثلة في الثقة بالذات، والاستقلالية، ومهارات العناية بالذات، وتكوين معتقدات واتجاهات وسلوكيات تعزز من اعتمادهم على ذواتهم في متابعة الدراسة ورعاية شئون الاخوة الأصغر، مما يعزز غقامة علاقات فاعلة يزيد من مستوى إشباع حاجتهم النفسية، والاجتماعية، والصحية.

3.4. نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لنوع الجنس (ذكور– إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية من الجنسين كما هو موضح بالجدول (5) التالي:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية من الجنسين في الحاجات الإرشادية

الحاجات الإرشادية	النوع	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الحاجات النفسية	ذكور	123	20.260	7.489	228	0.817	غير دالة
	إناث	107	21.065	7.417			
الحاجات الاجتماعية	ذكور	123	20.666	5.702	228	1.300	غير دالة
	إناث	107	19.626	6.433			
الحاجات الاقتصادية	ذكور	123	17.325	7.460	228	0.997	غير دالة
	إناث	107	18.317	7.605			
الحاجات الصحية	ذكور	123	20.227	7.600	228	0.320	غير دالة
	إناث	107	20.551	7.729			
الحاجات المهنية	ذكور	123	21.065	5.184	228	0.229	غير دالة
	إناث	107	20.906	5.290			
الدرجة الكلية	ذكور	123	99.544	17.734	228	0.363	غير دالة
	إناث	107	100.472	20.826			

*** قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين**

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لنوع الجنس (ذكور – إناث)، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد الحاجات الإرشادية ودرجتها الكلية مما يشير إلى أن المراهقين بالمرحلة الثانوية من الذكور والإناث لا يختلفون عن عن بعضهم البعض في الحاجات الإرشادية، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: رمضان (2013)؛ والبركاتي والحكماني (2014)؛ والعارف (2015)؛ وفايد (2015)؛ وبهرام (2016)؛ والأمين (2019)؛ والدواش (2019)؛ وعباس وخوان (2019)؛ وقمر والمصطفى (2019)؛ والحمد والحسن (2020)؛ والفزارية والشوربجي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية.

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: صمادي ومرعي (2012)؛ والريماوي وعربيات (2014)؛ وقمر (Gamar, 2016) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لصالح الذكور. كما تختلف نتيجة هذا الفرض أيضاً مع نتائج دراسات: المطوع (2015)؛ ونيس (2015)؛ وعوض (2016)؛ ومخلوفي (2017)؛ والمومني وآخرين (Al-Moman et al., 2018)؛ والزيادات والشريفين (2019) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية لصالح الإناث.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معاناة كلا الجنسين من المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية من نفس الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن نقص الخدمات الإرشادية النفسية والطلابية والأكاديمية؛ لذا جاءت استجاباتهم على مقياس الحاجات الإرشادية متقاربة بالرغم من اختلاف المرحلة التعليمية، ونوع الجنس؛ إلا إنهم يواجهون نفس التحديات والصعوبات التي تؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، كما أن خصائص المرحلة العمرية- المراهقة- للطلبة في هذه المرحلة متقاربة والظروف التي يواجهونها تكاد تكون متشابهة، كما أن قدراتهم العقلية في نفس الفئة العقلية؛ إضافة إلى تغيير نظرة المجتمع المصري لكل من الجنسين وتغيير الأدوار التي تقوم بها الأنثى في المجتمع؛ وكذلك حاجة كل من الذكور والإناث إلى الإرشاد والمساعدة في حل المشكلات؛ فالحاجات الإرشادية ليست حكرًا على جنس دون غيره. ومن ثم فكل ما سبق قد أدى إلى تقارب الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والمهنية لدى كل من الجنسين.

4.4. نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا للمرحلة التعليمية (الثانوية – الجامعية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بالمرحلتين الثانوية والجامعية كما هو موضح بالجدول (6) التالي:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بالمرحلتين الثانوية والجامعية في الحاجات الإرشادية

الحاجات الإرشادية	المرحلة التعليمية	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الحاجات النفسية	الثانوية	88	19.693	7.580	228	1.513	غير دالة
	الجامعية	142	21.218	7.336			
الحاجات الاجتماعية	الثانوية	88	20.681	5.806	228	0.983	غير دالة
	الجامعية	142	19.873	6.215			
الحاجات الاقتصادية	الثانوية	88	17.113	7.436	228	1.068	غير دالة
	الجامعية	142	18.204	7.580			
الحاجات الصحية	الثانوية	88	20.352	7.788	228	0.040	غير دالة
	الجامعية	142	20.394	7.583			
الحاجات المهنية	الثانوية	88	21.386	5.059	228	0.903	غير دالة
	الجامعية	142	20.746	5.325			
الدرجة الكلية	الثانوية	88	99.227	18.726	228	0.464	غير دالة
	الجامعية	142	100.442	19.535			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا للمرحلة التعليمية (الثانوية – الجامعية)، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد الحاجات الإرشادية ودرجتها الكلية مما يشير إلى أن المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية لا يختلفون عن عن بعضهم البعض في الحاجات الإرشادية، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التى توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الحاجات الإرشادية وفقًا للمرحلة التعليمية– فى حدود إطلاعها– إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في أن المراهقون بكل من المرحلة الثانوية والجامعية في مجتمعنا المصري يواجهون تحديات صعبة ومعوقات كثيرة من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، والتي يظهر لديهم مستوى مرتفع من قلق المستقبل لقرب دخولهم الجامعة؛ او قرب تخرجهم منهاوتحمل المسئولية في ظل ظروف وتحديات اجتماعية واقتصادية صعبة؛ كما تعزو الباحثة نتيجة هذا الفرض أيضاً إلى بذل المراهقين بكل من المرحلتين الثانوية والجامعية قصارى جهدهم لنيل النجاح والدخول إلى كلية قمة؛ أو الدخول إلى معترك الحياة المهنية أو الاستمرار في الدراسات العليا؛ كل هذا أدى إلى تشابه الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والمهنية لديهم.

5.4. نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لمكان الإقامة (ريف – حضر)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للحاجات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بالريف والحضر كما هو موضح بالجدول (7) التالي:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بالريف والحضر في الحاجات الإرشادية

الحاجات الإرشادية	مكان الإقامة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الحاجات النفسية	ريف	99	20.111	7.442	228	0.926	غير دالة
	حضر	131	21.030	7.461			
الحاجات الاجتماعية	ريف	99	20.666	5.857	228	1.053	غير دالة
	حضر	131	19.816	6.210			
الحاجات الاقتصادية	ريف	99	17.878	7.648	228	0.160	غير دالة
	حضر	131	17.717	7.465			
الحاجات الصحية	ريف	99	20.899	7.645	228	0.898	غير دالة
	حضر	131	19.984	7.651			
الحاجات المهنية	ريف	99	21.181	5.228	228	0.480	غير دالة
	حضر	131	20.847	5.235			
الدرجة الكلية	ريف	99	100.742	18.931	228	0.523	غير دالة
	حضر	131	99.396	19.448			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى المراهقين وفقًا لمكان الإقامة (ريف – حضر)، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد الحاجات الإرشادية ودرجتها الكلية مما يشير إلى أن المراهقين بالريف والحضر لا يختلفون عن عن بعضهم البعض في الحاجات الإرشادية، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الخامس للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التى توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت الفروق ساكني الريف وساكني الحضر في الحاجات الإرشادية– فى حدود إطلاعها– إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما ذكره يوسُف (2020، 1100) من تشابه الظروف والعوامل التي يعيش فيها أفراد الشعب المصري في كلتا المنطقتين (ريف – حضر) في الوقت الحالي؛ فقد شهد الريف المصري تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة جعلته يقترب إلي حد كبير مع المُدن من زوايا النزعة الحضرية، وزحف السكان إلي المناطق الحضرية والعكس صحيح، والتعليم، والعمل، وحتى الأنشطة الاقتصادية، وهي أمور جعلت المجتمع المصري يعيش في ظروف اجتماعية وثقافية متشابهة انعكست علي حياة الأفراد. مما أسهم في عدم وجود فروق جوهرية بين الأفراد ساكني القُرى والأفراد ساكني المُدن في حاجاتهم الإرشادية.

6.4. نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه "**توجد علاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في الحاجات الإرشادية ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي كما هو مبين بالجدول (8) التالي:

جدول (8): يوضح معاملات الارتباط بين درجات الحاجات الإرشادية ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

الحاجات الإرشادية	معاملات الارتباط
الحاجات النفسية	0.913
الحاجات الاجتماعية	0.889
الحاجات الاقتصادية	0.871
الحاجات الصحية	0.890
الحاجات المهنية	0.849

يتضح من الجدول (8) أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين علاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين. حيث كانت جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة موجبة في الحاجات الإرشادية الخمس.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التى توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تناولت علاقة بين الحاجات الإرشادية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين– فى حدود إطلاعها– إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أن النمو المعرفي والاجتماعي يكون نتاج إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية في مرحلة المراهقة، إضافة إلى ما تم التوصل إليه في الفرضين الأول والثاني من أن أفراد عينة الدراسة الحالية لديهم مستوىً متوسطًا من إشباع الحاجات الإرشادية؛ الأمر الذي يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي. إضافة إلى أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي الذي من الممكن أن يشعر به المراهقون بالمرحلتين الثانوية والجامعية، ووضوح أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها والتي تتصدرها (النجاح والتفوق والحصول على أعلى الدرجات والمعدلات والتقديرات) بكل مرحلة تعليمية وما يرتبط به من مستوى إشباعهم لحاجاتهم النفسية والاجتماعية، قد يساعد ذلك كله في زيادة وتحسين التحصيل الأكاديمي لديهم. ومن ثم تتحقق صحة الفرض السادس للدراسة الحالية.

7.4. نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه "يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الحاجات الإرشادية لدى المراهقين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجيًا (Stepwise Regression Analysis) حيث يقوم على إدخال المتغيرات (الحاجات الإرشادية) متغيرًا على أساس ارتباطها بالمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي) حيث يختار في كل خطوة أعلى المتغيرات المستقلة تأثيرًا وارتباطًا بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى كما توضح الجداول (9، 10، 11) التالية:

جدول (9): معاملات انحدار الحاجات الإرشادية على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين

المتغير	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R square	معامل الارتباط المتعدد R square المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
الحاجات الإرشادية النفسية	0.913	0.834	0.833	3.018

جدول (10): نتائج تحليل التباين لإنحدار الحاجات الإرشادية (الحاجات النفسية) على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإنحدار	10415.190	1	10415.190	11.432	0.000
البواقي	2077.006	228	9.110		
الكلي	12492.196	229			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى أقل من (0.01) للحاجات الإرشادية (الحاجات النفسية) على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين.

جدول (11): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد التدريجي لمتغير الحاجات الإرشادية (الحاجات النفسية) على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	2.379	0.591		4.026	0.000
الحاجات الإرشادية النفسية	0.912	0.027	0.913	33.813	0.000

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد بالجداول السابقة أن المتغير الذي أسهم في تباين المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي) هو الحاجات الإرشادية النفسية، حيث كانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (R) مساوية ل (0.913) وهو ما يمثل إسهام المتغير المستقل في التحصيل الأكاديمي وذلك بنسبة مقدارها (91.3%)، وقد أحدثت الحاجات النفسية من الحاجات الإرشادية تباينًا مقداره (R^2) وقيمته (0.834)، وذلك بنسبة إسهام مقدارها (83.4%) في المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (F) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (11.432) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي أقل من (0.01)، كما بلغت قيمة النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (33.813) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي أقل من (0.01)، مما يؤكد قوة الارتباط بين الحاجات الإرشادية النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لديهم من خلال درجاتهم على الحاجات الإرشادية النفسية، وتكون صيغة المعادلة الإنحدارية التنبؤية الدالة على التنبؤ كالتالي:

التحصيل الأكاديمي = 2.379 + (0.912) الحاجات الإرشادية النفسية

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة المتعلم في الحاجات الإرشادية النفسية ارتفعت درجته في التحصيل الأكاديمي والعكس، وهذا يؤكد أهمية الحاجات النفسية من الحاجات الإرشادية ومدى إسهامها في التحصيل الأكاديمي والتنبؤ به.

أما عن باقي الحاجات الإرشادية الأخرى (الحاجات الاجتماعية، والحاجات الاقتصادية، والحاجات الصحية، والحاجات المهنية) فهي لا تشكل تأثير دال في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى أفرادعينة الدراسة من المراهقين، حيث بلغت قيم النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (0.393)، (0.308)، (0.791)، (0.881) على الترتيب، وهذا يعنى أن الحاجات الإرشادية الأربع السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي أي أنها لا تثفسر إلا نسبة ضئيلة جدًا من التباين في درجات المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي).

لهذا يمكن قبول الفرض السابع والذي كان ينص على وجود إسهام نسبي ودال إحصائيًا للحاجات الإرشادية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية من الجنسين، ولكن هذا القبول بشكل جزئي؛ فلم تُظهر النتائج إمكانية الاعتماد على جميع الحاجات الإرشادية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

- يجب على المراكز والوحدات الإرشادية النفسية والطلابية بكل من المدارس الثانوية والجامعات الإعتناء بمعالجة مشكلات المراهقين حتى لا تؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي، أو الحالة النفسية للطلاب.
- ضرورة تقديم الرعاية اللازمة لتلبية كافة احتياجات المراهقين بالمرحلتين الثانوية والجامعية من خلال الإرشاد والتوجيه الطلابي.
- تقديم برامج التدخل السيكولوجي الإرشادية للمراهقين بكل من المدارس والجامعات لمساعدتهم على تحديد مشكلاتهم وحاجاتهم وتزويدهم بالمهارات المناسبة لمواجهتها.
- إقامة ندوات تثقيفية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور حول الحاجات الإرشادية المختلفة للمراهقين وأهمية تلبيتها، وأثر ذلك على المراهق وأسرته ومجتمعه.
- وضع برنامج متكامل ومنظم لفتح مراكز ووحدات الإرشاد الطلابي بالمدارس والجامعات وتزويدها بأخصائيين نفسيين مهرة للتعامل مع المراهقين وتلبية حاجاتهم الإرشادية.

2.5. مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

- فعالية برنامج مستند إلى الحاجات الإرشادية في تنمية الشعور بالسعادة لدى المراهقين.
- الحاجات الإرشادية عبر مراحل عمرية متباينة: دراسة إرتقائية.
- تباين الحاجات الإرشادية بتباين مستويات المناعة النفسية لدى المراهقين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الأمين، سماح مصطفى. (2019). الحاجات الإرشادية لطلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة بني سويف. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*، 19 (4)، 591 – 640.
2. البركات، علي أحمد، والحكماني، ناصر علي. (2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 12 (3)، 80 – 108.
3. بهرام، أمينة. (2016). *الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التعامل معها (دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي وبو عناني الجيلالي بولاية سعيدة)*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة د. الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة، الجزائر.
4. بورفيبة، داود، والواهج، ربيع. (2019). مفهوم الذات وعلاقته بالحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة الثالثة ثاوي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة ثانوية الإصلاح بمدينة غرداية. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الاغواط – الجزائر*: 77، 51 – 66.
5. جمل الليل، محمد جعفر. (2012). دراسة بعض الحاجات الإرشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، 13 (3)، 135 – 164.
6. حسن، عزت عبد الحميد. (2011). *الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربى.
7. حسن، عزت عبد الحميد. (2016). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8*. القاهرة: دار الفكر العربى.
8. الحمد، نايف فدعوس، والحسن، عبد الرازق حسين. (2020). الحاجات الإرشادية المهنية لدى عينة كمن طلبة الجامعة في الأردن. *مجلة التربية: كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف*، 187(5)، 333 – 352.
9. حموري، محمد أحمد. (2020). الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات العلمية والسنة التحضيرية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *المجلة السعودية للعلوم النفسية: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – جستن، جامعة الملك سعود*، 65، 47 – 66.
10. الخمايسة، عمر سعود. (2018). الحاجات الإرشادية لدى طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية التطبيقية وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق): جامعة الزقازيق*، 100(2)، 99 – 137.
11. الدواش، فؤاد محمد. (2019). تحديد اولويات الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة هليوبوليس. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي: مركز الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، 7، 1 – 32.
12. رمضان، هادي صالح. (2013). الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل*، 12 (3)، 111 - 142.
13. الرويلي، فهد فرحان. (2010). *الحاجات الإرشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
14. الريماوي، سمير عبد الكريم، وعربيات، أحمد عبد الحليم. (2014). الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات. *العلوم التربوية: كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، 22 (2)، 1، 195 – 219.
15. زكريا، زكريا. (2017). الحاجات الإرشادية المهنية والنفسية لدى طلبة الجامعات. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 16 (2)، 124 – 143.
16. الزيادات، مريم، والشريفين، أحمد. (2019). القدرة التنبؤية لإشباع الحاجات النفسية الأساسية بالسعادة لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتاخرة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات: عمادة البحث العلمي، جامعة آل البيت*، 25 (4)، 81 – 116.
17. أبو زيتون، جمال عبد الله. (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 12 (2)، 193 – 217.
18. السامرائي، نبيهة صالح، وأميمن، عثمان علي. (2013). *مقدمة في علم النفس*. عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.

19. الشريف، محمد يوسف. (2014). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية. *جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش*، 15 (2)، 156 – 172.

20. الشكري، حمود بن عبد الله، والسعدية، حمدة بنت حمد. (2016). مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية الواقع والمأمول. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، 17 (1)، 234 – 265.

21. صبحي، علي. (2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك. *مجلة علوم التربية الرياضية: جامعة بغداد*، 4 (1)، 54 – 78.

22. صمادي، أحمد عبد المجيد، ومرعي، نوال محفوظ. (2012). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضر موت للعلوم والتكنولوجيا. *جرش للبحوث والدراسات*: 14 (2)، 66 – 103.

23. الصقيه، الجوهرة إبراهيم. (2013). الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقتها بالمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، 14 (1)، 433 – 461.

24. عابدين، حسن سعد، ودغريري، وفاء بنت أبكر. (2019). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطالبات النازحات بالمرحلة الثانوية بالحد الجنوبي بمنطقة جازان. *مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية*، 29 (2)، 55 – 81.

25. العارف، ليلى. (2015). الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية الآداب بالجامعة الأسمرية. *مجلة المعرفة، كلية التربية – بني وليد، جامعة الزيتونة*، 3، 41 – 60.

26. بن عامر، وسيلة، وطاع الله، حسينة. (2016). الحاجات الإرشادية للمراهق والشاب الكفيف. *دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر*، 17، 153 – 170.

27. العاني، مها عبد المجيد، والغافري، حمد بن حمود. (2019). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، 139، 174 – 216.

28. عباسي، سعاد، وخوان، أمينة. (2019). الحاجات النفسية والإرشادية للطلبة الجامعيين ومدى استجابة المرافقة البيداغوجية لها (دراسة ميدانية بجامعة المدية). *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر*، 10 (1)، 59 – 76.

29. عبد الخالق، أحمد محمد. (2017). الحاجات الإرشادية لعينة من المسنين الكويتيين. *مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، 45 (1)، 11 – 32.

30. عبد الرضا، عصام محمد، ومحمود، عدي غانم، وداؤد، محمد خالد. (2013). دراسة مقارنة في الحاجات الإرشادية بين طلبة السنة الدراسية الاولى والرابعة لكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية: كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل*، 19 (63)، 1 – 15.

31. عبد الفهيم، أحمد مجاور. (2015). *دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية باستخدام الأسلوب الإحصائي (التحليل البعدي)*. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية - جامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية)، والمنعقد خلال الفترة من 23- 26 / 6 / 1436هـ الموافق 12- 15/ 4/ 2015م، بالمملكة العربية السعودية، 2، 482 – 500.

32. عمار، إيمان حمدي، ويس، سماح حلمي .(2015). درجة ممارسة مشرف التربية العملية لمهارة الاتصال الشفوي من وجهة نظر طلبة كلية التربية النوعية جامعة المنوفية. *مجلة رابطة التربية الحديث*: 6، 18، 25 – 121.

33. عوض، حسني. (2016). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات تنمية المجتمع وتصور مقترح لاستحداث دائرة للإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية. *جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش*، 17 (1)، 617 – 646.

34. أبو عوف، طلعت محمد. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية: كلية التربية، جامعة سوهاج*، 57، 293 – 366.

35. أبو العيش، هيا سليمان. (2014). الحاجات الإرشادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل. *المجلة العربية لتطوير التفوق*: 5 (9)، 143 – 164.

36. فايد، فريد علي. (2015). إشباع الحاجات الإرشادية وعلاقته بكل من الرضا عن الإرشاد الأكاديمي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة (تصور مقترح من منظور خدمة الفرد لإشباع الحاجات الإرشادية لطلاب الجامعة). *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان*، 39(1) 72 – 150.

37. فراج، محمد أنور. (2012). الإسهام النسبي لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: 22 (76)، 471 – 532.

38. فرج، سحر عبد العظيم (2016). *التفاؤل وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الشباب الجامعي دراسة سيكومترية – كلينيكية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

39. الفزارية، منال بنت خصيب، والشوربجي، سحر. (2021). الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة من ذوي الإعاقة بسلطنة عُمان وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي: دراسة نوعية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، 15 (1)، 66 – 81.

40. قمر، مجذوب أحمد، والمصطفى، محجوب الصديق. (2019). واقع حاجات الإرشاد التربوي في كلية التربية مروي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة مروي التكنولوجية*: جامعة عبد اللطيف الحمد التكنولوجية، 3، 117 – 138.

41. القحطاني، سعود بن محمد. (2018). الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*: 11، 11 – 33.

42. القعدان، فراس بن ياسين. (2018). مدى توافر الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية: معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، جامعة المجمعة*، 13، 121 – 152.

43. المطوع، عبد العزيز بن صالح (2015). دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات جامعة الدمام في الحاجات الإرشادية والتدريبية. ***مجلة سلوك**: مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم*، الجزائر، 2، 156 – 182.

44. الموافي، فؤاد حامد، والبنا، إسعاد عبد العظيم، وعسران، كريم منصور. (2014). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي البصر والحاجات الإرشادية لرعايتهم. *مجلة بحوث التربية النوعية: كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة*، 33، 800 – 829.

45. مخلوفي، سعيد. (2017). واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى- جذع مشترك بجامعة باتنة بالجزائر. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي: جامعة العلوم والتكنولوجيا*، 10 (28)، 183 – 200.

46. معشي، محمد بن علي، ويوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2014). القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقاً لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي. *مجلة جامعة جازان "فرع العلوم الإنسانية"*: 3 (1)، 91 – 129.

47. نيس، حكيمة. (2015). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، 31، 79 – 103.

48. الوكيل، حلمى أحمد، والمفتي، محمد أمين. (2012). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها (ط 5)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

49. يوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2011). *مبادىء علم النفس العام*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

50. يوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2020). فيروس كورونا المستجد (Covid-19): المعتقدات عنه والاتجاهات نحو المريض المصاب به لدى عينات متباينة من أفراد الشعب المصري "دراسة سيكومترية". *المجلة التربوية: كلية التربية، جامعة سوهاج*، 75، 3، 1071 – 1105.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Al-Momani. M, Alhamad . N & Al-Azam. A. (2018). The Vocational and Psychological Guiding and Counseling Needs of Students at Al-Balqa Applied University. *Review of European Studies*, 10 (2), 175-189. https://doi.org/10.5539/res.v10n2p175

2. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E., Kaap-Deeder, J., Duriez, B……., & Verstuyf., J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motiv Emot*, 39 (2), 216-236.

3. Demir, M., & Ozdemir., M. (2010). Friendship, Need Satisfaction and Happiness, *Journal Happiness Stud*, 11, 243-259.

4. Demir, M., & Davidson, I. (2012). Toward a Better Understanding of the Relationship Between Friendship and Happiness: Perceived Responses to Capitalization Attempts, Feelings of Mattering, and Satisfaction of Basic Psychological Needs in Same- Sex Best Friendships as Predictors of Happiness, *Journal Happiness Stud*, 14, 525-550.

5. Gamar, M. (2016). Psychological and social counseling needs of Dungla University students in the Republic of Sudan in the light of some variables. *Journal of Social Studies and Research*, University of the Martyr Hama Lakhdar - Al Wadi, 15, 7-20.

6. Hayajneh. W., Alhamad. N., El-Omar. Ai., Bani Yassien. O., Alhassan. A. (2020). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory of Developed Scale of Vocational Counseling Needs for Undergraduate Students. *International Journal of Education and Research*, 8 (1), 25 -40.

7. Howell, R,. Chenot, D,. Hill, G,. & Howell, C. (2011). Momentary Happiness: The Role of Psychological Need Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 12 (1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9166-1

8. Moshtaghi, S., & Moghadam., K. (2018). Guidance and Counseling Needs of Students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11 (2), 133-140.

9. Shdifat, S. (2019). The effect of the vocational counseling program on improving the level of professional maturity and vocational tendencies of the tenth grade student in Jordan. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies*, 19 (1), 12-25. https://doi.org/10.12816/0054783

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130

Counseling Needs of Adolescents in Egyptian Society: A Study in the Framework of Differences - Relationships – Prediction

Subhia Ahmed Abdel Qader

Assistant Professor of Psychology, Faculty of Education, King Khalid University, KSA
drsobhia2010@gmail.com

Received : 15/8/2021 **Revised :** 30/8/2021 **Accepted :** 16/9/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.1

Abstract: The current study aimed to reveal the counseling needs of adolescents in the Egyptian society and to clarify the differences in the counseling needs of adolescents according to some demographic variables represented in: gender (male- female), educational stage (secondary- university), and place of residence (rural- urban), as well as identifying the relationship between counseling needs and academic achievement, in addition to predicting academic achievement in light of the counseling needs of the study sample members. The main study sample consisted of (230) adolescents of both genders at a rate of (123 males) and (107 females), (88) are at the secondary level), (142 are at the university level), (99 are from the countryside) and (131 are from the urban). The members of the total study sample responded to the Counseling Needs Scale for Adolescents prepared by the researcher. Data were collected and analyzed using appropriate statistical processing methods. The results of the study indicated that the group of adolescents in the Egyptian society, whether at the secondary or university levels, and possess medium levels in counseling needs. The results also showed the absence of statistically significant differences among the members of the total study sample in counseling needs due to both gender and the educational stage, in addition to the existence of a relationship Significant correlation between the counseling needs and the academic achievement, and finally, the contribution of counseling needs (psychological needs) in predicting academic achievement among adolescents at the secondary and university levels of both genders.

Keywords: *Counseling needs; Adolescence; Academic Achievement.*

References:

1. 'abdyn, Hsn S'ed, Wdghryry, Wfa' Bnt Abkr. (2019). Alhajat Alershadyh W'laqtha Bqlq Alakhtbar Lda Altalbat Alnazhat Balmrhlh Althanwyh Balhd Aljnwby Bmntqh Jazan. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alesskndryh, 29 (2), 55 – 81.
2. Al'arf, Lyla. (2015). Alhajat Alershadyh Lda Tlab Klyt Aladab Baljam'h Alasmryh. Mjlt Alm'rfh, Klyt Altrbyh – Bny Wlyd, Jam't Alzytwnh, 3, 41 – 60.
3. Bn 'amr, Wsylh, Wta' Allh, Hsynh. (2016). Alhajat Alershadyh Llmrahq Walshab Alkfyf. Dfatr Almkhbr: Mkhbr Almsalh Altrbwyh Fy Zl Althdyat Alrahnh, Klyt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh, Jam't Mhmd Khydr – Bskrh, Aljza'er, 17, 153 – 170.
4. Al'any, Mha 'bd Almjyd, Walghafry, Hmd Bn Hmwd. (2019). Alhajat Alershadyh Lda Tlbh Aljam'h Al'rbyh Almftwhh. Mjlh Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Aljm'yh Al'raqyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh, 139, 174 – 216.
5. 'basy, S'ad, Wkhwan, Amynh. (2019). Alhajat Alnfsyh Walershadyh Lltlbh Aljam'yyn Wmda Astjabh Almrafqh Albydaghwjyh Lha (Drash Mydanyh Bjam't Almdyh). Mjlt Ansnh Llbhwth Waldrasat, Klyt Al'lwm Alajtma'yh Walensanyh, Jam't Zyan 'ashwr Baljlfh, Aljza'r, 10 (1), 59 – 76.
6. 'bd Alkhalq, Ahmd Mhmd. (2017). Alhajat Alershadyh L'ynh Mn Almsnyn Alkwytyyn. Mjlt Al'lwm Alajtma'yh, Mjls Alnshr Al'lmy, Jam't Alkwyt, 45 (1), 11 – 32.
7. 'bd Alrda, 'sam Mhmd, Wmhmwd, 'dy Ghanm, Wda'd, Mhmd Khald. (2013). Drash Mqarnh Fy Alhajat Alershadyh Byn Tlbh Alsnh Aldrasyh Alawla Walrab'h Lklyh Altrbyh Alryadyh Fy Jam't Almwsl. Mjlt Alrafdyn Ll'lwm Alryadyh: Klyt Altrbyh Alryadyh, Jam't Almwsl, 19 (63), 1 – 15.
8. Alamyn, Smah Mstfa. (2019). Alhajat Alershadyh Ltlab Alsnh Alawla Bklyh Altrbyh Jam't Bny Swyf. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh, 19 (4), 591 – 640.
9. Albrkat, 'ly Ahmd, Walhkmany, Nasr 'ly. (2014). Alhajat Alershadyh Lda Tlbt Aljam'at Alkhash Bsltnh 'uman. Mjlt Ethad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 12 (3), 80 – 108.

10. Bhram, Amynh. (2016). Alhajat Alershadyh Ltlamyd Alsnh Alawla Mn Alt'lym Althanwy Wdwr Mstshar Altwjyh Walershad Almdrsy Fy Alt'aml M'ha (Drash Mydanyh Bthanwyh Malk Bn Nby Wbw 'nany Aljylaly Bwlayh S'ydh). Rsalt Majstyr, Klyt Al'lwm Alajtma'yh Walensanyh, Jam't D. Aldktwr Mwlay Altahr – S'ydh, Aljza'r.

11. Bwrfybh, Dawd, Walwahj, Rby'. (2019). Mfhwm Aldat W'laqth Balhajat Alershadyh Lda Tlbt Alsnh Althalthh Thawy: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbt Thanwyt Aleslah Bmdynh Ghrdayh. Mjlt Drasat Ljam't 'mar Thlyjy Alaghwat – Aljza'r: 77, 51 – 66.

12. Aldwash, F'ad Mhmd. (2019). Thdyd Awlwyat Alhajat Alershadyh Lda Tlab Jam't Hlywbwlys. Drasat Fy Alershad Alnfsy Waltrbwy: Mrkz Alershad Alnfsy Waltrbwy, Klyt Altrbyh, Jam't Asywt, 7, 1 – 32.

13. lhmd, Nayf Fd'ws, Walhsn, 'Ebd Alrazq Hsyn. (2020). Alhajat Alershadyh Almhnyh Lda 'ynh Kmn Tlbt Aljam'h Fy Alardn. Mjlt Altrbyh: Klyt Altrbyh Balqahrh, Jam't Alazhr Alshryf, 187(5), 333 – 352.

14. Hmwry, Mhmd Ahmd. (2020). Alhajat Alershadyh Ltlab Alklyat Al'lmyh Walsnh Althdyryh Fy Aljam'h Aleslamyh Balmdynh Almnwrh. Almjlh Als'wdyh Ll'lwm Alnfsyh: Aljm'yh Als'wdyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh – Jstn, Jam't Almlk S'wd, 65, 47 – 66.

15. Hsn, 'zt 'bd Alhmyd. (2011). Alehsa' Alnfsa Waltrbwa Ttbyqat Bastkhdam Brnamj Spss 18. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rba.

16. Hsn, 'zt 'bd Alhmyd. (2016). Alehsa' Almtqdm Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh Walejtma'yh: Ttbyqat Bastkhdam Brnamj Lyzrl Lisrel 8.8. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rba.

17. Jml Allyl, Mhmd J'fr. (2012). Drash B'd Alhajat Alershadyh Ltlab Wtalbat Jam't Alkhlyj Al'rby. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Mrkz Alnshr Al'lmy, Jam't Albhryn, 13 (3), 135 – 164.

18. Alkhmaysh, 'mr S'wd. (2018). Alhajat Alershadyh Lda Talbat Klyt Alamyrh 'alyh Aljam'yh Fy Jam't Alblqa' Alttbyqyh Alttbyqyh W'laqtha Baltkhss Alakadymy. Drasat Trbwyh Wnfsyh (Mjlt Klyt Altrbyh Balzqazyq): Jam't Alzqazyq, 100(2), 99 – 137.

19. Rmdan, Hady Salh. (2013). Alhajat Alershadyh Lda Tlbt Klyt Altrbyh. Mjlt Abhath Klyt Altrbyh Alasasyh: Jam't Almwsl, 12 (3), 111 - 142.

20. Alrwyly, Fhd Frhan. (2010). Alhajat Alershadyh Ltlab Alklyat Altqnyh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Rsalt Majstyr, 'madt Aldrasat Al'lya, Jam't M'th, Alardn.

21. Alrymawy, Smyr 'bd Alkrym, W'rbyat, Ahmd 'bd Alhlym. (2014). Alhajat Alershadyh Lltlbh Almtfwqyn Walmwhwbyn Fy Almrakz Alryadyh Fy Mhafzh Alblqa' W'laqtha Bb'd Almtghyrat. Al'elwm Altrbwyh: Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh, Jam't Alqahrh, 22 (2), 1, 195 – 219.

22. Alsamra'y, Nbyhh Salh, Wamymn, 'thman 'ly. (2013). Mqdmh Fy 'lm Alnfs. 'man: Dar Zhran Llnshr Waltwzy'.

23. Sbhy, 'ly. (2011). Alhajat Alershadyh W'laqtha Bdaf' Alenjaz Aldrasy Lda Altlbh Fy Drs Aljmnastk. Mjlt 'lwm Altrbyh Alryadyh: Jam't Bghdad, 4 (1), 54 – 78.

24. Alshkry, Hmwd Bn 'bd Allh, Wals'dyh, Hmdh Bnt Hmd. (2016). Mstwa Alhajat Alershadyh Lda Tlbt Klyat Al'lwm Alttbyqyh Alwaq' Walmamwl. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Mrkz Alnshr Al'lmy, Jam't Albhryn, 17 (1), 234 – 265.

25. Alshryf, Mhmd Ywsf. (2014). Alhajat Alershadyh W'laqtha Balkfa'h Aldatyh Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh. Jrsh Llbhwth Waldrasat: Jam't Jrsh, 15 (2), 156 – 172.

26. Smady, Ahmd 'bd Almjyd, Wmr'y, Nwal Mhfwz. (2012). Alhajat Alershadyh Ltlbh Jam't Hdr Mwt Ll'lwm Waltknwlwjya. Jrsh Llbhwth Waldrasat: 14 (2), 66 – 103.

27. Alsqyh, Aljwhrh Ebrahym. (2013). Alhajat Alershadyh Ltalbat Klyt Altrbyh Fy Jam't Alamyrh Nwrh Bnt 'bd Alrhmn W'elaqtha Balmstwa Aldrasy. Mjlh Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Mrkz Alnshr Al'lmy, Jam't Albhryn, 14 (1), 433 – 461.

28. Zkrya, Zkrya. (2017). Alhajat Alershadyh Almhnyh Walnfsyh Lda Tlbt Aljam'at. Mjlt Ethad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 16 (2), 124 – 143.

29. Alzyadat, Mrym, Walshryfyn, Ahmd. (2019). Alqdrh Altnb'yh Leshba' Alhajat Alnfsyh Alasasyh Bals'adh Lda Altlbh Fy Mrhlt Almrahqh Almtakhrh. Mjlt Almnarh Llbhwth Waldrasat: 'madt Albhth Al'lmy, Jam't Al Albyt, 25 (4), 81 – 116.

30. Abw Zytwn, Jmal 'bd Allh. (2014). Aldka' Alanf'aly W'laqth Balmshklat Walhajat Alershadyh Lda Altlbh Almwhwbyn Walmtfwqyn Almlthqyn Fy Almdars Alkhash Balmtfwqyn. Mjlt Ethad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 12 (2), 193 – 217.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 42:21
شباط (2022)

بحث رقم 2

تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي وآليات التغلب عليها بسلطنة عُمان

هاجر بنت طالب المرضوف السعدي [1]، بدرية بنت حمود بن ناصر المحروقية [2]، داوود عبد الملك يحي الحدابي [3]

[2,1] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[3] أستاذ دكتور في التربية- الجامعة الاسلامية العالمية- ماليزيا

[1] hajer_alsadi@moe.om

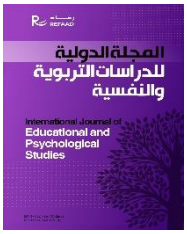
استلام البحث: 2021/8/13 مراجعة البحث: 2021/8/24 قبول البحث: 2021/9/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.2

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي وآليات التغلب عليها بسلطنة عُمان

هاجر بنت طالب المرضوف السعدي [1]، بدرية بنت حمود بن ناصر المحروقية [2]، داوود عبد الملك يحي الحدابي [3]

[2,1] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
[3] أستاذ دكتور في التربية- الجامعة الاسلامية العالمية- ماليزيا
[1] hajer_alsadi@moe.om

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.2 **استلام البحث:** 2021/8/13 **مراجعة البحث:** 2021/8/24 **قبول البحث:** 2021/9/16

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر التحديات التي تحول دون تطبيق الشراكة بين القطاعين العام الخاص في قطاع التعليم المدرسي وآليات التغلب عليها بسلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (436) فرداً تضمنت موظفي القيادات الوسطى بديوان عام الوزارة وكذلك المديريات التعليمية بست محافظات على مستوى السلطنة، شملت الفئات الوظيفية الإدارية من مديري العموم ونوابهم ومديري الدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام، إضافة للمشرفين التربويين ومشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس الحكومية والخاصة ونوابهم والمعلمين من الجنسين. وأظهرت النتائج وجود كافة التحديات بدرجات مرتفعة وتصدرتها التحديات الإدارية والفنية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين كافة متغيرات أفراد عينة الدراسة في درجة تقديرهم لمستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بكافة أبعادها. واستناداً لنتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات أبرزها: تبني سياسات وطنية داعمة لتطبيق الشراكة في ظل التشريعات الواضحة واللوائح التنظيمية اللازمة، وتبني حزمة من الإجراءات الإدارية والفنية على مستوى قطاع التعليم تسعى إلى توفير بيئة جاذبة لإستثمارات القطاع الخاص وتوظيفها بنجاح؛ ورفع مستوى الوعي الفكري والثقافي بين مؤسسات المجتمع لتنفيذ مشاريع الشراكة وإيجاد بيئة ملائمة لنجاحها.

الكلمات المفتاحية: الشراكة؛ القطاع العام؛ القطاع الخاص؛ التعليم المدرسي؛ التحديات؛ سلطنة عُمان.

1. المقدمة:

حظي موضوع الشراكة بين القطاعين العام والخاص بإهتمام كبير من قبل الحكومات في مختلف أنحاء العالم بعد أن اتضح بأن عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية تعتمد على جمع جميع إمكانات المجتمع وحشدها بما فيها من طاقات وموارد وخبرات كل من القطاعين العام والخاص، لتشارك في تنظيمات مؤسسية تتولى إنشاء وتشغيل المشاريع بمختلف أنواعها، وذلك بعد أن واجهت التنظيمات المؤسسية تحديات وصعوبات في تحقيق الأهداف التنموية بالمستويات الطموحة المستهدفة؛ حيث أصبحت الشراكة بين القطاعين العام والخاص ظاهرة مسيطرة عالمياً خلال السنوات العشر الأخيرة، نتيجة لعدم كفاية الاستثمارات والضغوط المتزايدة على الميزانيات الحكومية، فضلاً عن القلق العام تجاه عدم كفاية الخدمات التي تقدمها المؤسسات والمنظمات الحكومية. (دكروري، 2011)

وفي إطار التعليم أشار طه (2014) إلى أنّ الشراكة تمثل صياغة جديدة للعلاقة بين القطاع التعليمي والقطاع الخاص، لتصبح علاقة تتكامل فيها مسؤولية الدولة تجاه التعليم مع منظمات المجتمع المدني من أجل تطوير التعليم وتحسينه بصورة دائمة. فالشراكة تعتبر مفهوماً من المفاهيم والمبادىء العالمية التي تحكم العملية التعليمية وتربطها بنظم التعليم المعاصرة، وتعمل على تحقيق ضمان جودة العملية التعليمية في مدارس التعليم العام. وبذلك أصبحت الشراكة مدخلاً سائداً؛ حيث أسهمت في التخفيف من العبء الاقتصادي في معظم حكومات دول العالم، كما نشرت روح المشاركة والتعاون في تحقيق التنمية. (Ahmed & Phenella, 2018, 45)

وفي هذا الشأن أكدت العديد من نتائج الدراسات، كدراسة العتيبي(2004)؛ الطوق(2009)؛ الأشقر(2010)؛ النعناعي(2010)؛ شعبان(2012)؛ محمد(2013)؛ الشريف(2016)؛ الغامدي(2017)؛ Duncan, (2017) على وجود تحديات تعترض فعالية تطبيق برامج الشراكة في التعليم على الوجه الأمثل، أهمها كتالي:

- القصور في التشريعات والقوانين المنظمة لتطبيق برامج الشراكة بين القطاعين العام والخاص.
- الافتقار إلى وجود قواعد وأحكام خاصة بأختيار المستثمر، وغياب أسس التقييم التي تتفق مع طبيعة المشاريع من النواحي المالية والفنية والتشغيلية.
- غياب رؤية إستراتيجية موحدة على المستوى المركزي عند مشاركة الاستثمار الخاص في تمويل وتشغيل مشاريع الشراكة.
- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشغل قد تفضي إلى غياب الإبداع والمنافسة بين المشغلين.
- ضعف الوعي العام بأهمية ومزايا الشراكة في تمويل وتطوير وتشغيل مشاريع الشراكة.
- ندرة المتخصصين في إعداد العقود وحساب المخاطر المرتبطة بعقود الشراكة.
- وجود العديد من حالات الفساد المرتبط بعمليات الشراكة. فعلى سبيل المثال في أوغندا كانت السلطات المحلية مسؤولة عن استلام العديد من المدارس إلا إنه في ظل ضعف بنية الجهاز الإداري، وتفشي الفساد، فإن عمليات الرقابة والاستلام للمدارس لم تتم بالصورة المثلى وهو ما أدى إلى إهدار المال العام.
- ممارسة الضغوط على السلطات المحلية لتوجيه تطبيق نماذج الشراكة نحو مشاريع معينة أكثر استفادة لهم وربحية خاصة في ظل غياب الرقابة والمساءلة والمحاسبة.

وحول جهود السلطنة في هذا الجانب؛ جاء تفعيل دور القطاع الخاص واشراكه في تمويل التعليم منذ صدور القرار الوزاري (28/ 1999م)(الجريدة الرسمية، 1999)، الذي تناول تنظيم العلاقة بين القطاع الخاص والقطاع التعليمي في السلطنة، واستحداث لجنة تنشيط دور القطاع الخاص في دعم التعليم المدرسي لإيجاد بيئة تعليمية إيجابية تقدم خدمات تعليمية متطورة تواكب استدامة التعليم. ثم جاء المرسوم السلطاني رقم 52 / 2019 والصادر بتاريخ 1 يوليو 2019م، والذي قضى باعتماد قانون الشراكة(الجريدة الرسمية، 2019)، ليمثل توجهاً حكومياً رفيع المستوى نحو أهمية تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في كافة الأنشطة والخدمات الحكومية بما فيها التعليم.

وتعتبر تلك الجهود والتوجهات في غاية الأهمية في ظل التحديات التي تواجه تطبيق الشراكة في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، والتي بدورها تعيق من تطور العلاقة بين القطاعين العام والخاص في القطاع التعليمي، الأمر الذي يؤدي إلى وجود مشكلات وصعوبات في تحقيق أهداف الشراكة بين القطاعين بالشكل المأمول منها، خاصة في ظل تفاقم مشكلة الإنفاق على التعليم مع تزايد الطلب عليه، وبالتالي تأثر خطط التوسع ونمو الخدمات التعليمية مستقبلاً(لاشين والقرينية، 2017). وعليه ستهدف هذه الدراسة للكشف عن أهم التحديات التشريعية، والادارية والفنية، والمالية والثقافية؛ التي قد تحول دون تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي، مع طرح عدد من الآليات المقترحة للتغلب عليها بسلطنة عُمان.

1.1. مشكلة الدراسة:

شرعت حكومة سلطنة عُمان نحو تبني برامج الشراكة في عدة قطاعات تنموية وخدمية كقطاع الكهرباء والمياه والموانئ، إلا أن الشراكة في قطاع التعليم تعتبر حديثة العهد، حيث بات تطبيق مبدأ الشراكة في التعليم من القضايا الاقتصادية والتربوية الهامة، للتوسع في الخدمات التعليمية، وإعداد أجيال تواكب العصر في ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي يشهدها العالم، وأوضحت الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 وكذلك الخطط الخمسية للتنمية في سلطنة عُمان ضرورة التعاون بين القطاعين العام والخاص في مجالات التعليم والتنمية البشرية. كما أكد مجلس التعليم في تقريره الختامي(2019) أن الشراكة بين القطاعين العام والخاص تعد مطلباً ضرورياً لضمان الجودة والتنافسية في تقديم الخدمة التعليمية(وزارة التربية والتعليم، 2019). وبمباركة من مجلس التعليم بالسلطنة صدر القرار رقم (7 / 3/ 2016) الذي قضى بتوجيه وزارة التربية والتعليم لدراسة جدوى إمكانية تطبيق الشراكة مع القطاع الخاص لمواكبة التوجهات العالمية في مجال تطوير التعليم المدرسي وتجويده، ومن الجدير بالذكر أن نشير إلى القرار الوزاري رقم (3/ 2017) بشأن وضع الخطوات الإجرائية لتشغيل بعض المدارس الحكومية وإدارتها من قبل القطاع الخاص. فنصت المادة الأولى من القرار بتشكيل لجنة لوضع الخطوات الإجرائية لتشغيل بعض المدارس الحكومية وإدارتها من قبل القطاع الخاص. فأعدت الوزارة دراستين تفصيليتين للجدوى الاقتصادية وآخرى للجدوى التربوية لمشروع الشراكة مع القطاع الخاص لتشغيل المدارس الحكومية وإدارتها بسلطنة عُمان. وقد خرجتا بأنماط وخيارات مشتركة لتطبيق مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي، وأنفردت كل دراسة باقتراح أنماط للشراكة وتطبيق نموذج للتعاقد التشغيلي وأنماطاً أخرى تخدم تعزيز الشراكة في الخدمات التعليمية المختلفة وتدعم مسيرة التعليم وتطوير أنظمته المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، 2017: 9)

وعلى الرغم من هذا التوجه إلا أن هناك العديد من التحديات بشأن تطبيق الشراكة في القطاع التعليمي يجب الوقوف عليها، مما يتطلب الأمر تطبيق إستراتيجية تسهم في تنويع الخدمة التعليمية وتجويد مخرجاتها، لما لذلك من إنعكاسات إيجابية على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة في القطاع التعليمي؛ حيث أنه لا يعد تحويل تقديم الخدمات التعليمية للقطاع الخاص حلاً سهلاً، فالشراكة في التعليم ليست علاقة غير متكافئة يهيمن

فيها طرف على الآخر، وإنما هي علاقة تكامل وتقدير متبادل يقدم في كل طرف بعض موارده لزيادة كفاءة وفعالية النظام التعليمي. (التوبية والمحروقية، 2019)

وتناولت بعض الدراسات المحلية بحث بعض جوانب الشراكة مع القطاع الخاص في التعليم المدرسي (المعمرية، 2011؛ و Al-Tubi, 2014؛ والوهيبي، 2016؛ ولاشين والقرينية، 2017؛ والتوبية والمحروقية، 2019؛ والكبانية، 2019) وقد بينت وجود مشكلات تتعلق بالتطبيق السليم لبرامج الشراكة في التعليم، يرتبط بعضها بقصور بعض الجوانب التشريعية التي تحدد وتنظم إسهام القطاع الخاص وكيفية الحصول منه على الدعم اللازم للقطاع التعليمي، وضعف الجانب الثقافي (الإعلامي) وما ترتب عليه من ضعف التواصل العام، ونقص القنوات الفاعلة للإتصال بين القطاع الخاص والقطاع التعليمي. وتبعاً لذلك انحصرت أوجه الشراكة مع القطاع الخاص في تمويل بعض البرامج التعليمية ذات النطاق الضيق، وتوجيه الاستثمار في افتتاح المدارس الخاصة -رغم قلتها-ومحدودية التوسع في الاستثمار في التعليم المدرسي في مختلف المحافظات، وضعف تمويل برامج تعليم ذوي الإعاقة.

كما أشارت دراسة التوبية والمحروقية (2019) إلى أن تنفيذ مشاريع الشراكة مع القطاع الخاص كمشاريع البنى الأساسية اقتصرت على توفير بعض الأجهزة المساندة للمنهج الدراسي كالحاسوب والسبورات التفاعلية، وتجهيز بعض المرافق المدرسية كالمختبرات والملاعب في بعض المدارس الحكومية، أما المساهمات المالية فهي الأكثر شيوعاً، وتتضمن عادة بعض المساهمات المالية والعينية كتوفير الجوائز التحفيزية وتمويل بعض الفعاليات المدرسية. أيضاً اتخذ التعاون مع القطاع الخاص بعض الأبعاد الإجتماعية التي حرصت وزارة التربية والتعليم على التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لتنفيذ سلسلة من البرامج؛ من أمثلتها برنامج "السلامة على الطريق"و "ريادة الأعمال"، ونشر ثقافة العمل التطوعي بين طلبة المدارس، كما جاءت بعض أنشطة الشراكة تستهدف الأبعاد الثقافية المرتكزة على تنمية المهارات القيادية والعمل ضمن فريق واتخاذ القرار كبرامج المدارس المنتسبة لليونسكو و "ملتقى مسقط الشبابي" وبرنامج "إنطلاقة" وبرنامج " Outward Bound Oman"، وبالرغم من تلك الجهود إلا أن الملاحظ على تلك البرامج والأنشطة أنها كانت تنفذ على مستوى محدود وضيق الإطار ويخلوا من عوامل الاستدامة على المدى البعيد.

وتلافياً لتلك المشكلات أوصت هذه الدراسات بأهمية التعمق في بحث التحديات والصعوبات في كافة جوانبها والتي قد تعيق تطبيق برامج ومشاريع الشراكة مع القطاع الخاص في التعليم المدرسي بسلطنة عمان، خاصة في ظل توجه الحكومة خلال الخطة الخمسية العاشرة (2021-2025) نحو تنفيذ مشاريع أوسع وأكبر للشراكة مع القطاع الخاص في التعليم المدرسي والرغبة الحقيقية التي تُظهرها في المضي قدما نحو التوسع في هذا الشأن في مختلف جوانب التعليم ومستوياته المتعددة، الأمر الذي يبرر إجراء الدراسة الحالية ووضع هذا الجانب موضع البحث والتقصي لأهميته العملية في الوقت الراهن.

وباعتبار ما سبق، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في: **الكشف عن تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص التي تحول دون تحقيق شراكة فاعلة في مجال التعليم المدرسي. وضرورة البحث في تقديم آليات للتغلب على تلك التحديات بسلطنة عُمان.**

2.1. أسئلة الدراسة:

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما مستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استجابات أفراد العينة حول مستوى تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الوظيفة، والمحافظة التعليمية، القطاع)؟
- ما آليات التغلب على التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان.
- بيان الاختلاف أو الإتفاق حول مستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الوظيفة، الخبرة، القطاع).
- اقتراح آليات للتغلب على التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعاً حيوياً ومهماً من موضوعات الإدارة التربوية خلال الألفية الحالية، لما شهده العالم من ثورة اقتصادية ومعرفية على كافة الأصعدة، وتنبع أهمية الدراسة من خلال طرحها للتحديات التي يمكن أن تحول دون تحقيق شراكة حقيقية في القطاع التعليمي بين القطاعين العام والخاص في سلطنة عُمان؛ حيث يحظى موضوع الشراكة هذا بأهمية كبيرة في الآونة الأخيرة باعتباره أحد المداخل المهمة كخيار استراتيجي في تنفيذ مشاريع البنية التحتية الاساسية في المؤسسات التعليمية. فقد تزامنت الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة مع التغيرات التطويرية التي تتبناها وزارة

التربية والتعليم، ورؤية عُمان 2040 دعماً نحو التطوير والتحسين التعليمي. كما سيكون هذا البحث إضافة علمية تضاف للأدب التربوي في مجال الإدارة التربوية نظراً لقلة الدراسات التي ترتبط بالشراكة بقطاع التعليم المدرسي في سلطنة عُمان، وفي ظل توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تطبيق الشراكة في المدارس الحكومية. وبالتالي فإن أهمية الدراسة تنبثق من تركيزها على:

- بحث تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، مما يجعلها ماثلة أمام المسؤولين والقائمين على إدارة مشاريع الشراكة في قطاع التعليم المدرسي.
- اقتراح آليات للتغلب على التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان. وبالتالي يمكن الإستفادة منها في الحيلولة دون تحقيق الإستثمار الخاص في القطاع التعليمي والحد من مشاركته.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الشراكة بين القطاعين العام والخاص:** هي علاقات تعاقدية طويلة الأمد تقوم بين القطاع العام والقطاع الخاص، من خلال تقديم خدمات للمجتمع في مناحي مختلفة سواء في مجالات البنية التحتية، الاقتصادية، الاجتماعية وغيرها من القطاعات التي كان القطاع العام يقدمها فعلاً أو خدمات جديدة يستفيد منها المجتمع والدولة على حد سواء. (حمدونة،2017: 49)

الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم partnerships(PPP) public-private "هي علاقة تعاونية إيجابية تطويرية تجمع بين القطاع الخاص(الشركات الخاصة، مؤسسات الأعمال، ومجموعات واتحادات الأعمال) والقطاع الحكومي(وزارة التربية والتعليم، السلطات التعليمية المحلية، المدارس) وخبراتهم ومواردهم التكاملية لتحقيق أهداف تطويرية محددة". (Genevois, 2008)

- **القطاع العام:** ويقصد به القطاع الحكومي الذي يتولى الإدارة والاشراف على السياسات والخدمات التعليمية ممثلة في وزارة التربية والتعليم.
- **القطاع الخاص:** هو القطاع الذي لا تمتلكه الحكومة ولا تسيطر على قراراته. ويشمل المؤسسات والشركات الخاصة بأنواعها التي تمارس أنشطتها التجارية المتنوعة في مناطق ومحافظات السلطنة والمسجلة في غرفة تجارة وصناعة سلطنة عُمان. (الأشقر، 2010)

وتُعرف تحديات الشراكة بين القطاعين العام الخاص في التعليم المدرسي إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: "هي مجموعة من العناصر أو الأبعاد التي تواجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص، وتقياس من خلال مستوى توافرها في القطاع التعليمي، وإستجابة أفراد العينة على مجال تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتتحدد في التحديات(التشريعية والتنظيمية، الإدارية والفنية، المالية، الثقافية).

6.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تناول تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، كما ستتناول آليات التغلب على تلك التحديات من خلال تقديم مقترحات فاعلة في سبيل إقامة شراكة فاعلة بين القطاعين في مشاريع التعليم المدرسي.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في ديوان عام وزارة التربية والتعليم وبعض مديريات التربية والتعليم بمحافظات سلطنة عمان.
- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة عينة من الإداريين والموظفين بديوان عام الوزارة ومديري المدارس ومساعديهم وكذلك المعلمين بالمدارس الحكومية والخاصة، إضافة للمشرفين التربويون، ومشرفي الإدارة المدرسية وتقييم الأداء المدرسي بمديريات التربية في عدد من محافظات السلطنة.
- **الحدود الزمانية:** تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021/ 2022م.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

أخذ أسلوب الشراكة في الظهور منذ أواخر عقد الثمانينات من القرن العشرين والذي برز في أزمة المديونية الدولية وما تبعها من نقص في الموارد المالية الموجهة للاستثمار، خاصة في البُنى التحتية للخدمة العمومية، لذا كان لابد من تدبر الأمر لإيجاد مصادر تمويل مواتية لهذه الاستثمارات، لتكون هذه الشراكة هي أحد الحلول لهذه المسألة. لذلك ظهر هذا التوجه في العديد من دول العالم على اختلاف مستوياتها الاقتصادية، متمثلاً في إيجاد دور فاعل للقطاع الخاص في تخفيف أعباء الدولة لإنجاز المشاريع في القطاعات الاقتصادية المختلفة (حمدونه، 2017: 46، والمنظمة العربية للتنمية الإدارية،2011، ومنظمة العمل العربية، 2012).

ويؤكد المتخصصون في العلوم الإجتماعية والتربوية على قيمة الشراكة، حيث بدأ يتجلى مفهوم الشراكة في التعليم بالظهور في التسعينيات من القرن العشرين في بعض الدول مثل كندا والولايات المتحدة الامريكية على وجه الخصوص قبل أن ينتقل المفهوم الى العديد من الدول الأوربية مثل إسبانيا وفرنسا، ونصت عليه المواثيق العالمية بدءاً من مؤتمر القاهرة للسكان والتنمية عام 1994(خوجه، 2019)، وبإعتبار أن الشراكة في التعليم مفهوم حديث نسبياً، ظهر نتيجة لتلك الظروف والتغيرات الدولية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تمر بها جميع بلدان العالم، واتساع تأثيرها

على النظم التعليمية مما أدى بالكثير من الدول إلى البحث عن مصادر وبدائل لتمويل التعليم (الدريج، 2016). لذلك ظهر نظام Public Private Partnership (PPP) كأحد الأنظمة الحديثة وهو نظام يصف العلاقة التعاونية التعاقدية طويلة الأجل بين القطاعين العام والخاص، بهدف الإرتقاء بالتعليم والعمل المشترك جنباً إلى جنب في تمويل وتصميم وبناء وتشغيل المؤسسة التعليمية، والقيام بخدمات تعليمية أخرى، وذلك وفق بنود العقد المتفق عليه، على أن تؤول أصول ملكية المؤسسات التعليمية للدولة (بن يزة، 2019؛ شعبان، 2012). وتشير خوجه و المنقاش(2019) إلى أن مفهوم الشراكة المجتمعية في التعليم هي تلك العلاقة بين طرفين أو أكثر، التي تتوجه لتحقيق أهداف معينة، وتستند على اعتبارات المساواة والاحترام والعطاء المتبادل بصورة تكاملية وتشاركية، حيث يقدم كل طرف إمكانياته البشرية والمادية والفنية. ويضيف الرشيدي وآخرون (2017) على أن الشراكة المجتمعية في مجال التعليم تتمثل في إعطاء فرص حقيقية لأعضاء المجتمع ممثلة في أولياء الأمور، ومجالس الآباء، ومنظمات المجتمع المدني من أجل تحسين جودة التعليم.

وقد حظي موضوع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم بالإهتمام المتزايد عبر تعدد المؤتمرات والندوات التي عقدت على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية لبحث القضايا التي تناقش تمويل وتطوير برامج التعليم، بحيث أصبح مطلب التعاون والتكامل بين القطاعين العام والخاص ملحاً وضرورياً؛ لتحقيق التقدم والتطور في النظام التعليمي. وبذلك ستمثل الشراكة مع القطاع الخاص أحد أهم البدائل الاستراتيجية لتطوير النظم التعليمية (العتيبي، 2005؛ العتيبي، 2012). وقد أشارت دراسة كلاً من العتيبي (2012) والمعمرية (2011) في هذا السياق عن مدى إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم، نظراً لأن التوجهات الدولية لتمويل التعليم تشير إلى أن أية موارد إضافية للتعليم ينبغي أن تأتي من خارج الميزانيات الحكومية؛ وتستدعي تشجيع القطاع الخاص لتوظيف إمكانياته المادية والبشرية وتوسيع نطاق إستثماراته في القطاع التعليمي، كمستفيد أساسي من مخرجات التعليم.

كما ناقش الدريج (2016) و بلاساندرم (2015) بأن الشراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال البنية التحتية للتعليم تتطلب تحضيراً وتقييماً معمقّين، كما يتتطلب تحديد الشروط التي تميز الشراكة في التعليم عن غيرها من أشكال التعاون الأخرى، وتلك الشروط تلتقي كلها عند فكرة انفتاح المؤسسة التعليمية على المجتمع؛ بحيث يهيأ المجال للإستفادة من خدمات خارج المؤسسة التعليمية وإقامة علاقات تبادل واتصال في إطار مهني يسمح للمؤسسة التعليمية بالتفاوض وإبرام الاتفاقيات بينها وبين أطراف أخرى معترف بها ولها سلطة وقرار، والتي تخلق في نهاية المطاف بيئة سهلة الإستخدام للتعلّم والتطوّر(تقرير هاندشايك، 2013).

1.1.2. مزايا الشراكة:

ومما يجب الإشارة إليه أن الشراكة بين القطاعين العام والخاص تحوي مزايا وفوائد كبيرة منها؛ توظيف رأس مال القطاع الخاص وما يمتلكة من معرفة وخبرة التي تعتبر عنصر حاسماً لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف (الشريف، 2016)، وتوفير الموارد المالية اللازمة لتجويد التعليم والوفاء بمتطلباته، ومشاركة الأفراد والمؤسسات في رسم السياسات التربوية والتخطيط للعملية التعليمية، وتعميق جهود مؤسسات المجتمع المدني مما يعزز قيم المسؤولية الإجتماعية (العجمي، 2003). ويضيف الوكيل (2015) مجموعة من المزايا منها تحقيق التكامل بين القطاعين العام والخاص في الممارسات الفنية التي يتم تنفيذها عن طريق التعليم، وتنمية قيمة المشاركة والمسؤولية المجتمعية نحو المؤسسات التعليمية والتعليم، فبوجه عام توفر هذه الشراكات فرصة للقطاع العام (الحكومي) لتحسين أوضاعه المالية وخلق القيمة المضافة التي توفرها المرونة المالية مع تحسين قدرته الإدارية، وفي ذات الوقت توجه الكفاءات والخبرات إلى تنفيذ مشاريع البنية التحتية الكبرى وتشغيلها. كما ينبغي النظر في مبادرات شراكة القطاعين العام والخاص ليس فقط كوسيلة لتمويل البنية الأساسية العامة ولكن أيضاً بوصفها أداة قوية لإيجاد وسائل ادخار التكلفة، وتحسين جودة وكفاءة الخدمات العامة في ضوء ضوابط محددة.(Tochitskaya,2007)

2.1.2. تحديات الشراكة:

وإلى جانب تلك المزايا إلا أن أدبيات الشراكة بين القطاعين العام والخاص كشفت عن وجود العديد من التحديات التي تواجه دعم وجذب الاستثمار الخاص في التعليم وتحد من مشاركته، فقد تباينت الدراسات الأدبية في تصنيفها، فرجحت دراسة كلاً من التوبية والمحروقية (2019) عدد من التحديات التي تعترض فعالية تطبيق برامج الشراكة في سلطنة عُمان والتي تمثلت في التحديات (السياسية، التشريعية، العملية، الإجتماعية، الفكرية)، وناقشت نتائج دراسة الغامدي (2017) ثلاث تحديات تمثلت في التحديات (المالية، الوعي العام، نظام المحاسبية). أما نتائج دراسة لاشين؛ والقرينية (2017) فصنفت التحديات التي تواجه الاستثمار في التعليم في السلطنة إلى تحديات (سياسية، تشريعية، المناهج، الإشراف، المحاسبة، المعلمون)، وجاءت نتائج دراسة الوهيبي (2016) لتصنف التحديات المعيقة لتفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم بسلطنة عُمان والتي تمحورت حول أربع تحديات (الإتصال، الإجراءات البيروقراطية، السياسات التنظيمية، السياسات المالية)، أما دراسة عبد القادر(2015) تمثلت في التحديات(التسويقية، التمويلية، الإنتاجية، الإدارية)، وجاءت دراسة المزين، وصبيح (2015) محددة تحديات تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص متمثلة في التحديات (الإدارية، البشرية، الثقافية)، أما دراسة (شعبان، 2012؛ والعشماوي، 2011) ركزت على التحديات (التشريعية، الوعي العام، الإطار المؤسسي، أداء القطاع الخاص)، بينما ناقش الأشقر(2010) في نتائج دراسته على ثلاثة تحديات وهي(تشريعية، ثقافية، فنية)، أما دراسة النعناعي (2010) صنفت التحديات التي تواجه الجمعيات الأهلية في تحقيق الشراكة المجتمعية في مجال التعليم إلى تحديات (إدارية، تمويلية، تنسيقية،

الإتصال)، وأخيراً سردت دراسة كلاً من (Gibson, Helen; Davies, Brent,(2008، التحديات التي تأثر على الشراكات بين القطاعين العام والخاص على التعليم إلى تحديات(سياسية، ثقافية، مالية).

أما الدراسة الحالية ومن خلال الطرح السابق؛ ناقشت مجموعة من التحديات التي تحول دون مزيد من التطور في قطاع الشراكات بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي والذي تمثلت على النحو الآتي:

- **التحديات التشريعية والتنظيمية:** أن أهمية وجود تشريعات قانونية، وتوفر بيئة تنظيمية وإجرائية مع القطاع الخاص تسهم في تعزيز العلاقة وبناء شراكات طويلة المدى ومستدامة بين القطاعين بما سيعود بالفائدة على سائر فئات المجتمع. وقد أكد اسماعيل (2020) في العدد العاشر ضمن سلسلة صندوق النقد العربي البحثية التي جاءت بعنوان" موجز سياسات"حول" أطر الشراكة بين القطاعين العام والخاص" أهمية وضوح الأُطر التشريعية والقانونية للشراكة مع القطاع الخاص في الدول العربية، وضرورة قيام السلطات في الدول العربية بتحديد الصيغة المناسبة للتعاقد مع الشركاء من القطاع الخاص، وذلك بما يضمن الحقوق القانونية والمالية لكافة أطراف التعاقد ويحفظ حقوق الدولة في هذا الشأن (البطراوي، 2020). وأشارت دراسة التوبية والمحروقية (2019) إلى أن التوجهات الحكومية بالسلطنة تترجمها التشريعات والقوانين، إلا أن المناخ العام غير الملتزم بالشراكة يبرز في التحديات التشريعية في السياق العُماني، فعلى الرغم من وجود قانون الشراكة الذي جاء في المرسوم السلطاني رقم 54/ 2019م، والصادر بتاريخ 1 يوليو 2019م، و اكتمال المنظومة التشريعية للبيئة الاستثمارية في السلطنة وصدور قوانين رأس المال الأجنبي والتخصيص والشراكة؛ إلا أن هناك قصور في تفسير بنود القانون من خلال اللوائح التنظيمية، والأدلة، ونماذج التعاقد، وتطبيق الأساليب المناسبة للمحاسبة والحوكمة والرقابة التي تتناسب ومشاريع الشراكة التي تقوم بها الجهات المختلفة. فضرورة وضوح الأُطر التشريعية والتنظيمية للشراكة وتبني الحوكمة وفق أطر محفزة وداعمة للشراكة مع القطاع الخاص وبيئة استثمارية جاذبة، وذلك لضمان جودة تقديم الخدمات في التوقيت وبالتكلفة المناسبة. (الطبراوي، 2020)
- **التحديات الإدارية والفنية:** الخبرة الفعلية في الشراكة تأتي من خلال صياغة وبناء أُطر مؤسسية لمتابعة عقود الشراكات، ورفدها بالكوادر البشرية المؤهلة بالخبرة الفنية والحنكة الإدارية اللازمة (الفهدية، 2019؛ القحطاني، 2008) . فالمستثمر الذي يقصد الإستثمار في مشاريع القطاع التعليمي اليوم ترتطم خطواته بالبيروقراطية وغياب المرجعية الواحدة لاستكمال الإجراءات، خصوصا ما يتعلق بالموافقات والتراخيص والبدء بتنفيذ مشاريع الشراكة والإستثمار في التعليم المدرسي، الأمر الذي يعقد البيئة الإستثمارية ويعرقل الخطط الرامية لتعزيز تنافسية وجاذبية السلطنة استثمارياً. فعليه أن تمكين القطاع الخاص وإعطاءه الدور الرئيس يمثل أحد أهم المبادىء التي ارتكزت عليها رؤية عمان 2040. (البلوشي، 2019)
- **التحديات المالية:** إن الإستثمار في التعليم من خلال الأخذ بمبدأ الشراكة بين القطاعين العام والخاص ليس قضية إقتصادية؛ فحسب بل هو قضية تنمية مجتمع شاملة، فتوفير التمويل اللازم لمتطلبات العملية التعليمية ما هي الأ نتيجة لزيادة النفقات على التعليم التي أصبحت في تزايد مستمر. وهنا لابد من مشاركة القطاع العام تلك الجهات المستفيدة سواء كانوا أفراد أم قطاعات المجتمع المختلفة (الجريوي، 2015). وتكشف لنا نتائج أدبيات الشراكة طيفٌ من التحديات المالية كرغبة القطاع الخاص في تحقيق مصالحه ودوافعة الربحية (التوبية والمحروقية، 2019)؛ وتركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع(الغامدي، 2018)؛ المبالغة في رفع نسبة الضرائب على المستثمر بالقطاع الخاص(الكلبانية، 2019)؛ القصور في الرؤية الإستراتيجية للقطاع العام في كيفية الإستفادة من إمكانات القطاع الخاص(المعمرية، 2011)؛ خضوع مشاريع الشراكة للتعقيدات والإجراءات المالية المتبعة في القطاع العام(عبد القادر، 2015).
- **التحديات الثقافية:** أن ازدياد الوعي العام بأهمية الشراكة في تمويل وتطوير وتشغيل مشاريع الشراكة مع القطاع التعليمي في المقام الأول له إنعكاسات إيجابية على التنمية الإقتصادية والإجتماعية (القحطاني، 2008)، فنشر ثقافة الشراكة بين أفراد المجتمع بما يتناسب وإحتياجاته من قيم وإجراءات تُعزز تطبيق الشراكة في دعم القطاع التعليمي وتحسن من تقديم الخدمات المساندة للعملية التعليمية (شعبان، 2012)، فقد أظهرت نتائج دراسة كلاً من التوبية والمحروقية (2019) أبرز التحديات الثقافية للشراكة والمتمثلة في معارضة المجتمع لفكرة الشراكة وعدم وعيهم بمضمونها، وأضاف بدير (2005) كما ورد في نتائج دراسته أن من أهم ما يحول دون تحقيق الشراكة هو عدم نشر ثقافة الشراكة المجتمعية بين التربويين والعاملين في الحقل التعليمي لضمان تقبلهم ومساندتهم للتطوير والتغير لصالح العملية التعليمية. كما أن ندرة إجراء الدراسات العلمية اللازمة للجدوى الاقتصادية والتربوية لمشاريع الشراكة التعليمية تساهم في قلة الفرص الإستثمارية في التعليم المدرسي.

2.2. الدراسات السابقة:

أُجريت مجموعة من **الدراسات** لبحث تحديات الشراكة التي تواجه القطاعين العام والخاص في التعليم، ومنها:

- **الدراسة التي أجراها العتيبي (2005)** بهدف التعرف على مدى إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من خلال الوقوف على واقعه ومجلاته ومعوقاته من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام. بلغت عينة الدراسة (392) مسؤولاً في التعليم العام والقطاع الخاص، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة مستوى توافر المعوقات بين العالية والمتوسطة كان أبرزها: عدم كفاية النظم واللوائح التي تنظم إسهام

القطاع الخاص في تمويل التعليم العام؛ عدم توضيح الدور المطلوب من القطاع الخاص في ضوء خطط التنمية؛ ضعف العلاقة بين إدارات التعليم والقطاع الخاص.

- **وجاءت دراسة الطوق(2009)** بهدف التعرف على الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص كصيغة لتنويع مصادر التمويل في مجال التعليم العام، ورصد التحديات التي تواجه مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وأعتمدت الدراسة على فحص وتحليل الأدبيات المتوفرة في مجال الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص في التعليم العام، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: نفص القنوات الفاعلة للإتصال بين القطاع الخاص والقطاع التعليمي الحكومي، عدم وجود إستراتيجيات واضحة المعالم تحدد العلاقة بين وزارة التربية والتعليم والمستثمرين، عدم وجود مؤشرات تعليمية استشرافية واضحة يسترشد بها عند الدخول في الاستثمار التعليمي، جهل المستثمرين بالمؤشرات الاقتصادية والمالية الخاصة بالإستثمار في التعليم المدرسي وبالتالي عدم درايتهم بالمردود الاقتصادي لهذا النوع من الاستثمار.
- **كما أجرى كلاً من كارولين ولوري (Carolyn & Laurie,2009) دراسة بعنوان " تفعيل الشراكة للوصول إلى تعليم تكاملي: شراكة أقوى ومنشآت تعليمية مناسبة".** هدفت إلى تحليل الدراسات المتعلقة بالشراكة في جنوب آسيا، لمعرفة أهم المبررات التي تشجع القطاعين العام والخاص على الدخول في شراكة التعليم، كما هدفت إلى معرفة أهم المعوقات التي تحول دون الوصول إلى صياغة أو تنفيذ اتفاقات شراكة بين الطرفين. لأفراد عينة والبالغ عددهم (77)، وتمثلت أبرز نتائج الدراسة المتعلقة بالمعوقات في اختلاف رؤية كل من الطرفين تجاه مشاريع الشراكة، وعدم وجود تناسق بين الخطط الإستراتيجية والأجندات الخاصة بكل طرف من أطراف الشراكة، كما توصلت الدراسة إلى عدم المعرفة المسبقة بقدرات الشريك الآخر وعدم وجود تعاون مسبق في مشاريع تعليمية مما شكل معوقاً آخر لإنشاء شراكة بين القطاعين العام والخاص.
- **وجاءت دراسة الأشقر(2010)** للكشف عن مبررات ومعوقات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم العام في الأردن من وجهة نظر القطاعين، وبلغت عينة الدراسة (223) من جميع مديري التربية والتعليم في محافظة الزرقاء، ومديري الشركات والمصانع والمؤسسات الخاصة في المحافظة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية إشراك القطاع الخاص في المجالات والأنشطة التعليمية، ترسيخ ثقافة ومفهوم الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم، إعادة النظر بتشريعات وسياسات القطاع العام في التعليم واعتبار القطاع الخاص مساعداً ومكملاً ومعيناً للقطاع العام في إنجاح الأهداف التربوية المنبثقة عن السياسة التربوية، ودراسة تجارب الدول التي نجحت في مجال الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم.
- **وهدفت دراسة أجراها كلاً من النضال والعريقات(2011)** إلى معرفة أهم التحديات والقيود التي تحول دون تحقيق الشراكة مابين القطاع الخاص والقطاع العام في الأردن، وقد تم جمع لمعلومات والبيانات من عينة تكونت من عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وعدد من خريجي الجامعات. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم مرونة اللوائح والأنظمة المعمول بها في الشراكة بين القطاعين العام والخاص، وقصور القدرة التنظيمية في أداء شراكات ناجحة بين القطاعين العام والخاص، قلة المهارات والخبرات الفنية لدى العاملين في القطاع العام. ووأوصت الدراسة إلى ضرورة أن يكون هناك قواعد إرشادية تسهل عمليات الشراكة ما بين القطاعين، على الحكومة الأردنية أن تقوم بتعديل القوانين لتصبح أكثر مرونة لإستيعاب عمليات الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص، وضرورة اعتماد مؤسسات القطاع العام البرامج التدريبية لزيادة مهارات وخبرات العاملين في القطاع العام.
- **وجاءت دراسة شعبان (2012)** بهدف التعرف على معوقات تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المصري، وجاءت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: نشر ثقافة الشراكة بين أفراد المجتمع التي تشمل كل القيم والإجراءات المعززة لتطبيق الشراكة في تحسين تقديم الخدمات المساعدة للعملية التعليمية، وجود إطار تشريعي واضح ينظم عملية الشراكة، فنجاح الشرعية يتطلب اكتساب الشرعية من القطاع العام مما يتعين على الحكومات اتخاذ إجراءات تكفل بناء الثقة في ظل الأطر القانونية والتنظيمية، ودعم وتأييد القيادات المسؤولة عن التعليم لنظام الشراكة والإقتناع الكامل بأهمية الشراكة، تحديد دور كل من القطاعين العام والخاص على مختلف المستويات في نظام الشراكة بما يضمن الكفاءة والشفافية يستفيد منها كل الأطراف في الشراكة، وجود نظام فعال للرقابة على الشريك الخاص من جانب الحكومة ورصد ومراقبة الأداء في ضوء المؤشرات المحددة، وتوازن المصالح بين القائمين على نظام الشراكة، حيث تحقق قيمة مالية إضافية للحكومة وفرص تجارية جذابة للشريك الخاص.
- **وجاءت دراسة التوبي(AlTubi, 2014)** بهدف استكشاف ظاهرة الشراكة بين القطاعين العام والخاص (PPP) في مستويات التعليم الأساسي وما بعد التعليم الأساسي في سلطنة عمان، والتحقق من وجهات نظر أصحاب المصلحة المختلفين في تعادل القوة الشرائية، كما تسلط الضوء على التحديات التي تعيق فعالية الشراكة في السياق العُماني وتحدد مناهج التخفيف منها، وتشير إلى وضع إطار الشراكة للسياق العماني، وقد استخدمت هذه الدراسة تصميم دراسة حالة، ومقابلات شبه منظمة، والمجموعات البؤرية والتحليل الوثائقي كأدوات رئيسية لجمع البيانات، كشفت نتائج البحث عن وجود مجموعة من أنواع الشراكة في سياق التعليم العُماني، ومع ذلك فهي في الغالب غير رسمية وطوعية، وذلك لمعالجة الجوانب المالية، ونادراً ما تعالج جوانب الجودة الرئيسية، وكشفت الدراسة أيضاً إلى أن التحدي الرئيسي للشراكة في عُمان هي العوائق

السياسية والتنظيمية، وكذلك بعض العقبات العملية والحواجز المتعلقة بالقدارت وآليات التقييم، كما أظهرت نتائج الدارسة أيضاً أنه يمكن تطبيق نهج الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم من خلاله إدخال مخططات القسائم ونماذج التعاقد التشغيلية.

- **أما دراسة دو إيفلينا (Du,Evelina,2014)** فقد كشفت عن الشراكات بين القطاعين العام والخاص: تصورات وتوترات الشراكات وجودة المعلم في تعليم الطفولة المبكرة، وعن توفير معلومات حول تطوير واستدامة الشراكات بين القطاعين العام والخاص(PPPs) في تعليم الطفولة المبكرة كطريقة لزيادة الكفاءة والفعالية في كيفية تخصيص الموارد. وتؤكد هذه الدراسة أيضاً على كيفية فهم المعلمين ودعمهم في سياق الشراكة بين القطاعين العام والخاص. كما هدفت الدراسة الكشف عن تكوين الشراكات بين القطاعين العام والخاص واستدامتها باستخدام نموذج Educare كمثال واحد على PPP في مرحلة الطفولة المبكرة. وأكدت نتائج الدراسة إلى وجود آثار على مديري الطفولة المبكرة، والمعلمين، والممولين، والمدافعين، والمجال ككل على تعظيم استخدام الموارد الموجودة لأهميتها في تطوير الشراكات في تعليم الطفولة المبكرة.
- **وهدفت دراسة الجربوي (2015)** إلى التعرف على مدى قناعة مدارء ومديرات المدارس التعليم العام الحكومية بأهمية زيادة مصادر التمويل، والتعرف على الإجراءات الفعلية التي قاموا بها حيال ذلك، والكشف عن المعوقات التي تواجههم في العمل على زيادة مصادر التمويل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم أعداد استبانة طبقت على عينة مكونة من (29) مدير ومديرة لمدارس التعليم العام في مدينة الدلم. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ضرورة زيادة مصادر التمويل لمدارسهم ذلك نظراً لعدم كفاية المخصصات المالية من قبل وزارة التربية والتعليم لتغطية الاحتياجات التشغيلية للمدارس، عدم وجود إجراءات فعلية قام بها مدراء ومديرات المدارس لزيادة مصادر التمويل. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: إقرار نظام التمويل الذاتي وتنمية الموارد الذاتية بمدارس التعليم العام، السماح لمدراء ومديرات المدارس بصرف التمويل الحكومي وفق ما يرونه مناسباً لإحتياجات مدارسهم.
- **أما دراسة الوهيبي (2016)** فقد كشفت عن التحديات التي تعيق تفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بسلطنة عُمان، والكشف عن آليات تفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العام، والكشف عن أهم المقترحات الإجرائية التي تسهم في توظيف آليات تفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قصدية شملت (30) خبير من قطاع التعليم والقطاع الخاص. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من التحديات التي تعيق تفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بسلطنة عُمان كالإجراءات البيروقراطية للسلطة التعليمية التي تحد من مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم العام، وضعف الأنظمة التي تدعم مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم العام. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات والمقترحات الإجرائية لتفعيل مشاركة القطاع الخاص تمثلت في إيجاد صندوق إستثماري لتطوير التعليم يمول من تخصيص نسبة معينة من أرباح وإيرادات مؤسسات القطاع الخاص، وتوفير الحكومة لرؤية محددة وواضحة تحفز مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم، والإستعانة بخبرات القطاع الخاص في رسم السياسات التعليمية وإفساح المجال للقطاع الخاص للمساهمة في تمويل التعليم العام.
- **وكشفت دراسة إبراهيم، والحّمار(2017)** عن مدى اقتناع قيادات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة نجران والقيادات التعليمية بأهمية تطبيق الشراكة، والكشف عن واقع الشراكة ومعوقاتها من وجهة نظرهم، ووضع جملة من الآليات التي يمكن أن تُسهم في تفعيل الشراكة بين كلية التربية بجامعة نجران ومؤسسات التعليم قبل الجامعي، والاستفادة من خبرات بعض الدول في هذا المجال، وتم تطبيق الاستبانه كأداة للدراسة على عينة بلغت (62) من قيادات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة نجران. وتوصلت نتائج الدارسة لوجود قناعة بين أفراد العينة حول أهمية تطبيق الشراكة، كما كشفت النتائج عن وجود قصور في تطبيق الشراكة، وأن ما يتم تفعيله منها هو الشراكة في التدريب الميداني فقط، وإهمال بقية المجالات رغم قناعتهم بأهميتها، كما توصلت لوجود معوقات ثقافية ومالية وإدارية تقف حائلاً أمام تطبيق الشراكة، ككثرة التكليفات والأعمال الملقاة على أعضاء هيئة التدريس، التكلفة المالية العالية، وضعف التكامل والتنسيق المشترك بين كلية التربية ومؤسسات التعليم قبل الجامعي في تبادل الخبرات التعليمية.
- **وهدفت دراسة أجراها لاشين و القرينية (2017)** للتعرف على واقع جهود السلطنة في تحقيق الاستثمار في التعليم، والتحديات التي تواجه الاستثمار في التعليم في السلطنة، وتم تطبيق الإستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة بلغت (50) مشرفاً وإدارياً، توصلت الدراسة إلى أن الاستثمار في التعليم بالسلطنة يواجه تحديات عديدة أبرزها تحديات تشريعية ومحاسبية وإشرافية، تؤثر بشكل سلبي على جودة التعليم المقدم في هذه المؤسسات التعليمية، وأوصت بأهمية وجود قوانين واضحة تنظم عملية الاستثمار في التعليم وفق معايير وطنية وعالمية محددة بدقة.
- **كما قدم دنكان (Duncan, 2017)** دراسته التي هدفت للكشف عن تحديات الحوكمة في إطار الشراكات بين القطاعين العام والخاص في الولايات المتحدة في التعليم العالي. فالغرض من هذه الدراسة النوعية متعددة الحالات هو استكشاف تجارب أصحاب المصلحة بشأن تحديات الحوكمة في الشراكات بين القطاعين العام والخاص التي تعمل لدعم التعليم العام والعالي في الولايات المتحدة. فقد ركزت أسئلة الدراسة على استكشاف تجارب أصحاب المصلحة في: المساءلة والشفافية، الاستقلالية، التوترات بين المنظمات. وأكدت نتائج الدراسة أن الاتفاقات غير الرسمية غير فعالة في التقليل من تحديات الحوكمة وحلها، وأن التعاون بين الكيانات هي المفتاح للحفاظ على الشراكة بين القطاعين العام والخاص ناجحة ولكنها تتطلب

التخطيط ومواءمة الاستراتيجيات وتقاسم الموارد. ووجدت الدراسة أن التواصل وفهم احتياجات أصحاب المصلحة، وتطوير الاستراتيجيات على أساس احتياجات أصحاب المصلحة أمراً مهماً للتقليل من تحديات المساءلة والشفافية.

- **أما دراسة الغامدي (2017)** فقد استهدفت تقديم إستراتيجية مقترحة للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، والكشف عن أهمية هذه الشراكة، وتحديد أهم متطلبات نجاحها، وأبرز صعوبات تطبيقها، واستنباط أهم الدروس المستفادة من الخبرات، المحلية والدولية في الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وقد طبقت الاستبانة على (277) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، بينما طبقت المقابلة على عينة بلغت (15) قائداً ومسؤولاً من قيادات الجامعة ومسؤولين القطاع الخاص. وكشفت نتائج الدراسة عن أهم نقاط القوة والضعف داخل الجامعة وأبرز الفرص والتهديدات خارجها، التي لها علاقة بالشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص، وتقديم المقترحات لتفعيل وتطوير الشراكة، وتم إعداد إستراتيجية مقترحة للشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى توصيات أبرزها: تبني جامعة جدة للإستراتيجية المقترحة، التوعية بأهمية نشر ثقافة الشراكة داخل الجامعة وخارجها، وإيجاد وتفعيل قنوات الاتصال بين الجامعة والقطاع الخاص، إضافة إلى تجويد التعليم الجامعي والتدريب المستمر بما يتناسب مع متطلبات القطاع الخاص.
- **كما أجرت الكلبانية (2019)** دراسة تؤكد على دور القطاع الخاص في تمويل برامج تعليم ذوي الأعاقة بسلطنة عُمان، و ركزت الدراسة على التعرف على معوقات الشراكة من وجهة نظر أصحاب العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (71) من العاملين بوزارة التربية والتعليم والقطاع الخاص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات شراكة القطاع الخاص في تمويل برامج تعليم ذوي الإعاقة في محافظة الظاهرة جاءت بدرجة عالية. وأخيراً قدمت الدراسة مقترحات لتفعيل شراكة القطاع الخاص في تمويل برامج تعليم ذوي الإعاقة بسلطنة عُمان.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح بعد استعراض ما سبق من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الشراكة بين القطاعين العام والخاص، تعدد الأهداف التي سعت لتحقيقها، وتباين المتغيرات التي تناولتها، فجاءت هذه الدراسة إستكمالاً مهماً للدراسات السابقة، فهي تسد فجوة بحثية من خلال التعمق أكثر في دراسة التحديات التي تحد من تنفيذ مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في القطاع التعليمي خاصة في سلطنة عُمان. فقد اتفقت الدراسة الحالية بعض الشيء من حيث الهدف مع دراسة كلاً من الكلبانية (2019) ولاشين والقرينية (2017) و(2014)Du,Evelina وشعيان(2012) والنضال والعريقات(2011) والأشقر(2010) في دراسة مجموعة من تحديات الشراكة، بينما ركزت دراسة (2017)Duncan على نوع واحد من التحديات فقط وهو تحديات الحوكمة في الشراكات بين القطاعين العام والخاص، وتماثلت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة؛ حيث طبقت على عينات من القطاع العام المتمثل في قطاع التعليم المدرسي، بينما جاء تطبيق دراسة كلاً من الغامدي(2017) وإبراهيم والحّمار(2017) و(2017)Duncan والنضال والعريقات(2011) على مجتمع القطاع العام والخاص المتمثل في قطاع التعليم العالي.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة بهدف الكشف عن التحديات التي تواجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بسلطنة عمان وآليات التغلب عليها من وجهة نظر العينة، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والوظيفة وموقع العمل والخبرة الوظيفية لأفراد عينة الدراسة المستهدفة.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم (2020) تألف مجتمع الدراسة من (32917) فرداً من موظفي القيادات الوسطى بديوان عام الوزارة وكذلك المديريات التعليمية بست محافظات على مستوى السلطنة، شملت الفئات الوظيفية الإدارية من مديري العموم ونوابهم ومديري الدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام، إضافة للمشرفين التربويين ومشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس الحكومية والخاصة ونوابهم والمعلمين من الجنسين. وقد تم التطبيق على عينة عشوائية بلغت (436) فردا مثلت ما نسبته (1.3%) من مجتمع الدراسة. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الفئات المستهدفة

موقع العمل	النوع	الوظيفة				المجموع
		وظائف الإدارة الوسطى*	مشرف تربوي/ إدارة مدرسية	مدير مدرسة/ مساعد مدير	معلم	
ديوان عام الوزارة	ذكور	26	3	3	6	38
	إناث	16	6	3	6	31
المديريات التعليمية	ذكور	54	21	45	48	168
بالمحافظات	إناث	26	14	46	95	181
القطاع الخاص	ذكور	2	0	5	0	7
	إناث	3	1	5	2	11
المجموع		127	45	107	157	436
النسبة		%29	%10	%25	%36	%100

*تشمل مدير عام /مدير عام مساعد، مدير دائرة/مدير دائرة مساعد/ رئيس قسم.

3.3. أدوات الدراسة:

تم إعداد استبانة "تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي وآليات التغلب عليها بسلطنة عُمان" بحيث تتلاءم مع واقع الشراكة في البيئة العمانية واعتمادا على الدراسات السابقة التي تناولت ذات الموضوع كدراسة الغامدي(2018) و Duncan(2017) ولاشين والقرينية (2017)؛ و Al-Tubi(2014) والنضال و العريقات(2011) والأشقر(2010).و العتيبي (2005). وتتكون الاستبانة من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية؛ تشمل: التحديات التشريعية والتنظيمية بمجموع فقرات بلغ (16) فقرة، والتحديات الإدارية والفنية وتتضمن (11) فقرة، والتحديات المالية وتشمل (7) فقرات، والتحديات الثقافية والتي تتناول الوعي العام عن موضوع الشراكة في قطاع التعليم وتضم (7) فقرات أيضاً. ويُجاب عن الفقرات بمقياس ذو تقدير خماسي كالآتي: موافق بشدة (5)؛ موافق (4)؛ محايد (3)؛ غير موافق (2)؛ غير موافق بشدة (1)، كما أضيف سؤال مفتوح لاستقراء وجهات نظر أفراد العينة حول آليات التغلب على التحديات التي طرحتها أداة الدراسة. أيضاً اشتملت الاستبانة على بعض المعلومات الشخصية عن المستجيبين كالنوع الإجتماعي والوظيفة والخبرة العملية وموقع العمل إن كان بديوان عام الوزارة أو بإحدى المديريات التعليمية بالمحافظات أو بالقطاع الخاص.

4.3. إجراءات الصدق والثبات:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة فقد تم عرضها على (5) محكمين من الخبراء والأساتذة والمختصين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس والجامعة العربية المفتوحة ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، بهدف التأكد من انتماء العبارات للأبعاد وللاستبانة بشكل عام، وسلامة اللغة ووضوحها؛ حيث تم التعديل في صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإعادة توزيعها وفقاً لآراء المحكمين.

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخراج معامل الثبات للأبعاد وللأداة ككل من خلال احتساب معامل (ألفا كرونباخ)؛ حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0.84 – 0.93)، كما بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.96)، وهي مؤشرات ثبات مرتفعة ومقبولة تسمح بتطبيق الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وجدول (2) يوضح معاملات الثبات لأبعاد الأداة وعدد فقراتها.

جدول (2): معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة وعدد فقراتها

م	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	التحديات التشريعية والتنظيمية	16	0.93
2	التحديات الإدارية والفنية	11	0.91
3	التحديات المالية	7	0.86
4	التحديات الثقافية	7	0.84
	الأداة بشكل لعام	**41**	**0.96**

5.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

تم أخذ الموافقة الرسمية على تطبيق أداة الدراسة برقم قيد المراسلة (2821154977). من دائرة الدراسات والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وهي الجهة المخولة بمنح الموافقات لإجراء البحوث والدراسات على المؤسسات التعليمية التابعة لها بالسلطنة؛ حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من خلال توزيع الاستبانة عبر رابط إلكتروني في النظام الرسمي للمراسلات بالوزارة لتسهيل عملية الوصول إلى العينة المستهدفة.

6.3. المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة لمعرفة مستوى التحديات التي تواجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي، ولأغراض تفسير الدرجات تم تقسيم المتوسطات الحسابية إلى ثلاث فئات بناءً على المعيار التالي: (1.00 – 2.49) يشير إلى مستوى ضعيف؛ و(2.50 – 3.49) يعبر عن مستوى متوسط؛ و(3.50 – 5.00) يشير إلى مستوى مرتفع.

- تحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن سؤال الفروق.
- التحليل النوعي لإجابات العينة على السؤال المفتوح الذي يركز على آليات التغلب على التحديات التي طرحتها الدراسة.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

يهدف هذا الجزء إلى عرض تفاصيل النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات بواسطة برنامج SPSS، وهي مرتبة وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة.

1.4. نتائج السؤال الأول:

والذي ينص على: "ما مستوى تو افر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الرتب لاستجابات أفراد العينة على أبعاد أداة الدراسة وللأداة ككل والتي تناولت في مجملها قياس مستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بسلطنة عمان، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتحديات وفقاً لأبعاد أداة الدراسة (ن*= 436)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	التحديات التشريعية والتنظيمية	3.99	0.58	مرتفع	4
2	التحديات الإدارية والفنية	4.12	0.57	مرتفع	1
3	التحديات المالية	4.05	0.59	مرتفع	3
4	التحديات الثقافية	4.08	0.63	مرتفع	2
5	التحديات بشكل عام	**4.05**	**0.52**	مرتفع	--

*ن: عدد أفراد العينة

يتبين من نتائج جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لكافة أبعاد التحديات جاءت بقيم مرتفعة تراوحت بين (3.99 – 4.12)؛ حيث تصدرت القائمة التحديات الإدارية والفنية بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (4.12) وانحراف معياري (0.57)، تلها في الرتبة الثانية التحديات الثقافية بمتوسط حسابي مرتفع أيضاً بلغ (4.08) وانحراف معياري (0.63)، أما في الرتبة الأخيرة فقد احتلتها التحديات التشريعية والتنظيمية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، وعلى المستوى العام بلغ المتوسط الحسابي للتحديات ككل مستوىً مرتفعا أيضاً بقيمة بلغت (4.05) وانحراف معياري (0.52).

وهذه النتائج في مجملها تشير إلى توافر هذه التحديات بشكل مرتفع الأمر الذي قد يعيق أو يؤثر على مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، ويعزى السبب في ذلك إلى حداثة هذا الموضوع على الساحة العمانية بالرغم من قيام بعض المشاريع الصغيرة والمبادرات المحدودة من قبل القطاع الخاص كدعم الذي يشمل بعض المساهمات المالية والعينية كتوفير الجوائز وبعض الأجهزة وتمويل بعض الفعاليات المدرسية، وتقديم الدعم في البنى الأساسية كتجهيز بعض المرافق المدرسية كالمختبرات والملاعب، وتوفير بعض المباني التعليمية والمدرسية، كما يتخذ التعاون مع القطاع الخاص بعض الأبعاد الإجتماعية كالسلامة على الطريق ودمج الطلبة ذوي الإعاقة، وبرامج "القرية المتعلمة" لتعليم الكبار، وأغلب هذه المبادرات محدودة النطاق ولا تستهدف النظام التعليمي بشكل شامل، وتستهدف أنشطة الشراكة الأبعاد الثقافية في حياة فئة منتقاه من الطلبة كتركيزها على المهارات القيادية والعمل ضمن فريق كبرامج المدارس المنتسبة لليونسكو، أما الشراكات المتعلقة بجودة المخرجات التعليمية فهي محدودة للغاية وتفتقر إلى رؤية بعيدة الأمد ولا تلقى الإهتمام الكافي، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود رؤية واضحة بماهية الشراكة وأستراتيجيات تنفيذها من قبل القطاع العام، إضافة إلى القصور العام في فهم ثقافة الشراكة وتبيان إيجابياتها على نجاح مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في القطاع التعليمي.

ومقارنة مع نتائج الدراسات السابقة فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلاً من (الأشقر، 2010؛ الجريوي، 2015؛ الوهيبي، 2016؛ لاشين والقرينية، 2017؛ Duncan, 2017؛ إبراهيم والحّمار، 2017؛ الكلبانية، 2019) والتي أجمعت على أرتفاع متوسطاتها الحسابية وفق إستجابات أفراد عينة الدراسة.

وللتعمق أكثر في تفاصيل التحديات التي طرحتها الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات الأبعاد الأربعة التي مثلت تلك التحديات التي سيتم عرضها تباعا كما يلي:

- **نتائج فقرات البعد الأول "التحديات التشريعية والتنظيمية":** ويستعرض جدول (4) تلك النتائج بالتفصيل.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول "التحديات التشريعية والتنظيمية"(ن*= 436)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	عدم وضوح الأُطر التشريعية اللازمة لإنجاح الشراكة.	4.04	0.83	مرتفع	7
2	ضعف اللوائح التنفيذية المنظمة لكافة أشكال شراكة القطاع الخاص مع القطاع التعليمي الحكومي.	4.08	0.78	مرتفع	5
3	غياب الوثائق المنظمة لمعايير الجودة في الاستثمار في التعليم المدرسي.	4.00	0.92	مرتفع	11
4	ضعف الأطر المنظمة لطبيعة العلاقة بين القطاع الخاص والحكومي في التعليم المدرسي.	4.03	0.82	مرتفع	8
5	قلة اللجان الاستشارية لوضع اللوائح المنظمة للشراكة بين القطاعين.	3.91	0.88	مرتفع	13
6	ضعف التزام القطاع العام بالشروط التعاقدية فيما يتعلق باستثمار القطاع الخاص في التعليم المدرسي.	3.66	0.92	مرتفع	16
7	القصور في التشريعات الداعمة لتحقيق الشراكة مع القطاع التعليمي.	4.02	0.77	مرتفع	9
8	قلة الخبرة القانونية اللازمة لطرح مشاريع الشراكة على المستثمرين في القطاع الخاص.	3.86	0.87	مرتفع	14
9	مركزية نظام التعليم المدرسي الحكومي بالسلطنة.	4.17	0.85	مرتفع	1
10	انفراد الحكومة في رسم السياسات العامة والتشريعات المختلفة لمشاريع الشراكة دون مشاركة حقيقية من القطاع الخاص في ذلك.	4.09	0.85	مرتفع	4
11	الافتقار لوجود التخطيط الاستراتيجي لاحتياجات وأولويات مشاريع الشراكة.	4.16	0.77	مرتفع	2
12	ضعف الرؤية والأهداف للشراكة مع القطاع الخاص.	4.09	0.81	مرتفع	3
13	غياب أسس التقييم المالي والفني والتشغيلي لمشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص.	4.07	0.81	مرتفع	6
14	غياب أطر الحوكمة لمشاريع الشراكة في قطاع التعليم المدرسي.	4.02	0.79	مرتفع	10
15	قصور دراسات جدوى مشاريع الشراكة قبل التعاقد.	3.96	0.81	مرتفع	12
16	ضعف القدرة التنظيمية لدى وزارة التربية والتعليم على تنفيذ مشاريع الشراكة.	3.79	0.97	مرتفع	15
	البعد بشكل عام	**3.99**	**0.58**	**مرتفع**	--

*ن: عدد أفراد العينة

يتضح من نتائج جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "التحديات التشريعية والتنظيمية" قد تراوحت بين (3.66 – 4.17) وهي تشير إلى توفر هذه التحديات بمستوى مرتفع؛ حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (9) والتي تنص على "مركزية نظام التعليم المدرسي الحكومي بالسلطنة" بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (4.17) وانحراف معياري (0.85)، تلها الفقرة رقم (11) التي تنص على "الافتقار لوجود التخطيط الاستراتيجي لاحتياجات وأولويات مشاريع الشراكة" بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.77)، أما في الرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة السادسة التي تنص على "ضعف التزام القطاع العام بالشروط التعاقدية فيما يتعلق باستثمار القطاع الخاص في التعليم المدرسي" بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.66) وانحراف معياري (0.92)، أما على المستوى الإجمالي للبعد فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.99) وهي قيمة تعبر عن مستوى مرتفع لدرجة توافر هذه التحديات التي قد تظهر أمام تنفيذ مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان وذلك حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ووفقاً لنتائج الدراسات السابقة فإن هذه النتيجة جاءت تتفق مع دراسة (الكلبانية،2019؛ الوهيبي، 2016؛ الأشقر،2010؛ النضال والعريقات،2011؛ Carolyn and Laurie,2009؛ العتيبي، 2005) حيث جاءت تؤكد على القصور في وجود تشريعات قانونية، وضعف القدرة التنظيمية والإجرائية لدى وزارة التربية والتعليم على تطبيق مشاريع الشراكة مع القطاع الخاص، إضافة إلى عدم كفاية اللوائح التنفيذية ووضوحها التي تُمكن من تنظيم إسهامات القطاع الخاص في تطوير القطاع التعليمي، كما أكدت إستجابات أفراد العينة على مركزية نظام التعليم الحكومي في السلطنة ويعزى ذلك إلى إنفراد الحكومة في تقديم الخدمات التعليمية والإشراف عليها.

- **نتائج فقرات البعد الثاني "التحديات الإدارية والفنية": حيث يبين جدول (5) تفاصيل تلك النتائج.**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني "التحديات الإدارية والفنية"(ن*= 436)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	كثرة الاجراءات الادارية الحكومية التي تعوق عملية الشراكة.	4.26	0.76	مرتفع	2
2	بطء إجراءات الحصول على الموافقات والتراخيص.	4.34	0.72	مرتفع	1
3	غياب آليات الاتصال الفعال بين القطاعين العام والخاص فيما يتعلق بالتعليم المدرسي.	4.15	0.81	مرتفع	5
4	غياب الهيكلة الإدارية المناسبة لتفعيل التعاون والشراكة بين القطاع الخاص وقطاع التعليم الحكومي.	4.09	0.81	مرتفع	6
5	التعقيدات الإدارية على مستوى مشاريع القطاع العام.	4.21	0.81	مرتفع	3
6	تضارب آليات العمل الإدارية بين القطاعين العام والخاص.	3.94	0.87	مرتفع	11
7	اختلاف أساليب الإدارة بين القطاعين العام والخاص.	4.05	0.82	مرتفع	9
8	الافتقار إلى خبرة إدارة مشاريع الشراكة.	3.99	0.84	مرتفع	10
9	تعدد الموافقات والتراخيص اللازمة لتنفيذ مشاريع الشراكة والاستثمار في التعليم المدرسي.	4.16	0.76	مرتفع	4
10	ضعف تعزيز العلاقة بين القطاع الخاص والحكومي في التعليم المدرسي.	4.07	0.80	مرتفع	7
11	ضعف وضوح آليات تفعيل الشراكة لدى وزارة التربية والتعليم.	4.06	0.76	مرتفع	8
	البعد بشكل عام	**4.12**	**0.57**	**مرتفع**	--

*ن: عدد أفراد العينة

من نتائج جدول (5) يتبين أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع فقرات هذا البعد جاءت مرتفعة؛ حيث بلغت قيما تراوحت بين (3.94 – 4.34)، وهي تعبر في مجملها عن مستوىً مرتفع لتوفر التحديات الإدارية والفنية التي تواجه مشاريع الشراكة في التعليم المدرسي بسلطنة عمان، وقد جاءت في مقدمة هذه التحديات الفقرة الثانية التي تحدثت عن "بطء إجراءات الحصول على الموافقات والتراخيص" بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري (0.72)، تلتها في الترتيب الفقرة الأولى "كثرة الاجراءات الادارية الحكومية التي تعوق عملية الشراكة" بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وانحراف معياري (0.76)، في حين تذيلت القائمة الفقرة السادسة التي نصت على "تضارب آليات العمل الإدارية بين القطاعين العام والخاص" بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.87)، وهذه النتائج تدل على بيروقراطية الإجراءات الحكومية لحصول القطاع الخاص على التراخيص اللازمة لتنفيذ مشاريع الشراكة في القطاع التعليمي، وتعدُد الإجراءات الروتينية وتعقيدها التي تعوق من فاعلية تنفيذ عملية الشراكة مستهلكة في ذلك وقتاً وجهداً كبير في التفاوض للحصول على الموافقات الرسمية، إضافة إلى ضعف التنسيق والتواصل المستمر بين القطاع التعليمي الحكومي والقطاع الخاص ، ويعزى ذلك إلى غياب آليات تنظم العلاقة بين طرفي أعضاء الشراكة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسات كل من (إبراهيم والحّمار، 2017؛ المزين وصبيح، 2015؛ شعبان، 2012؛ الطوق، 2009؛ العتيبي، 2005) التي أكدت على حدة البيروقراطية الحكومية في الإجراءات الإدارية، وضعف العلاقة بين إدارات التعليم والقطاع الخاص، وقصور كفاية النظم واللوائح التي تنظم إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم، الافتقار إلى الخبرة الإدارية في تسهيل تنفيذ مشاريع الشراكة، وضعف التكامل والتنسيق بين أطراف الشراكة.

- **نتائج البعد الثالث "التحديات المالية": حيث يوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على تلك التحديات.**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات البعد الثالث "التحديات المالية"(ن*= 436)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	ضعف وضوح سياسات تمويل مشاريع الشراكة في قطاع التعليم.	4.13	0.76	مرتفع	2
2	قصور الضمانات التي تعمل على تخفيف مخاطر رفع نسبة الضرائب وتقلبات الأسعار على المستثمر بالقطاع الخاص.	4.05	0.79	مرتفع	5
3	قصور التنظيم المالي الحكومي لحقوق المستثمرين من القطاع الخاص في مشاريع الشراكة.	4.06	0.78	مرتفع	4
4	خضوع مشاريع الشراكة للسياسات الاقتصادية والاجراءات المالية المعقدة المتبعة في القطاع العام.	4.00	0.80	مرتفع	6
5	ضعف مرونة النظام المالي لدعم فرص الاستثمار في القطاع التعليمي.	4.08	0.75	مرتفع	3
6	صعوبة تحديد الاحتياجات التمويلية والتخطيط لها.	3.88	0.85	مرتفع	7
7	تركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع.	4.15	0.81	مرتفع	1
	البعد بشكل عام	**4.04**	**0.59**	**مرتفع**	--

*ن: عدد أفراد العينة

يلاحظ من نتائج جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بلغت قيما تراوحت بين (3.88 – 4.15)، وهي تعبر عن مستوى مرتفع من التحديات حسب وجهة نظر العينة، إذ جاءت في الرتبة الأولى الفقرة "تركيز القطاع الخاص على المجالات ذات المردود المالي السريع" بمتوسط حسابي بلغ (4.15) بانحراف معياري (0.81)، تلتها في المرتبة الثانية بفارق بسيط في المتوسط الحسابي الفقرة الأولى التي نصت على "ضعف وضوح سياسات تمويل مشاريع الشراكة في قطاع التعليم"، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة "صعوبة تحديد الاحتياجات التمويلية والتخطيط لها" بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.85)، أما المتوسط الحسابي العام لبعد "التحديات المالية" فقد حقق مستوىً مرتفعا بقيمة بلغت (4.04) وانحراف معياري (0.59).

وبحسب نتائج الدراسات السابقة فإن نتائج هذا البعد تتفق مع نتائج دراسات كلاً من(المعمرية، 2011؛ شعبان، 2012؛ الجويري، 2015؛ الوهيبي، 2016؛ الغامدي، 2017) بينما جاءت دراسة العتيبي (2005) بدرجة موافقة متوسطة. ومجمل هذه النتائج تشير إلى عدم مرونة اللوائح المالية وتعقد إجراءاتها، وتركيز القطاع الخاص على الأرباح والمردود المالي فقط وفي أقصر مدة زمنية ممكنة ليتجنب إنخفاض الأرباح المالية، وإنخفاض ثقافة القطاع الخاص حول أهمية مخرجات التعليم المدرسي ومدى قدرتها على المساهمة في تغطية متطلباته، كما أن ضعف الميزانية والقصور في الإمكانات المادية هي من أكبر التحديات التي يواجهها القطاع الحكومي لتغطية متطلبات القطاع التعليمي.

- **نتائج البعد الرابع "التحديات الثقافية": والتي تشير إلى الوعي العام لدى عينة الدراسة حول أهمية الشراكة ومزاياها وتحدياتها، وجدول (7) يستعرض المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد.**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع "التحديات الثقافية"(ن*= 436)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	عدم وضوح الأهداف المتوخاة من الشراكة مع القطاع الخاص في التعليم المدرسي.	4.06	0.78	مرتفع	5
2	غياب التسويق لأنماط الشراكة الممكنة في التعليم المدرسي بالسلطنة.	4.19	0.76	مرتفع	2
3	مخاوف المجتمع من سيطرة القطاع الخاص على أسعار الخدمات التعليمية.	3.92	1.04	مرتفع	7
4	ضعف الوعي المجتمعي بمزايا الشراكة وانعكاسها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.	4.09	0.85	مرتفع	4
5	ضعف التوعية والنشر الإعلامي حول أهمية الشراكة وتطبيقاتها المختلفة.	4.22	0.76	مرتفع	1
6	مخاوف المجتمع من تأثير الشراكة مع القطاع الخاص على مجانية التعليم.	4.00	1.03	مرتفع	6
7	الخلط بين مفهومي الشراكة والخصخصة وعدم وضوح الفرق بينهما.	4.10	0.86	مرتفع	3
	البعد بشكل عام	**4.08**	**0.62**	**مرتفع**	-

*ن: عدد أفراد العينة

من نتائج جدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "التحديات الثقافية" جاءت في مجملها مرتفعة أيضاً وقد بلغت قيما تراوحت بين (3.92 – 4.22)، حيث تصدرت الفقرة "ضعف التوعية والنشر الإعلامي حول أهمية الشراكة وتطبيقاتها المختلفة " قائمة هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (4.22) بانحراف معياري (0.76)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة "غياب التسويق لأنماط الشراكة الممكنة في التعليم المدرسي بالسلطنة" بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.76)، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة "مخاوف المجتمع من سيطرة القطاع الخاص على أسعار الخدمات التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (1.04)، وعلى المستوى الكلي للبُعد فقد بلغ المتوسط الحسابي قيمة مرتفعة بلغت (4.08) بانحراف معياري (0.62).

ووفقاً لنتائج الدراسات السابقة فإن نتيجة هذا البعد تتفق مع دراسة كلاً من (الكلبانية، 2019؛ الغامدي، 2017؛ المزين وصبيح، 2015؛ الجريوي، 2015؛ التوبية، 2014؛ العتيبي، 2005) والتي أشارت نتائجها إلى التخوف من العولمة وتخصيص التعليم، قصور الدور الإعلامي في نشر ثقافة الشراكة من حيث أهميتها ونتائجها الإيجابية، ضعف قناعة وثقة المستثمرين وأصحاب الأعمال بقدرة وخبرة المخرجات التعليمية، قلة التركيز الإعلامي على مشاركات القطاع الخاص، بالإضافة إلى ضعف الوعي المجتمعي للقطاعين العام والخاص والذي يُعد من أبرز تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص.

2.4. نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم المدرسي بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات (النوع الإجتماعي، الوظيفة، الخبرة، مقر العمل، القطاع)؟

أولاً: متغير النوع الإجتماعي:

تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار الفروق بين الذكور والإناث في مستوى درجة توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالسلطنة، والنتائج لهذا المتغير يبينها جدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لتحديات الشراكة بين القطاعين في التعليم المدرسي وفقاً لمتغير النوع الإجتماعي

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة محك "بيلاي"	قيمة "ف"	مستوى الدلالة*
التحديات التشريعية والتنظيمية	ذكر	213	4.05	0.56	0.01	1.06	0.37
	أنثى	223	3.95	0.59			
التحديات الإدارية والفنية	ذكر		4.14	0.57			
	أنثى		4.10	0.58			
التحديات المالية	ذكر		4.04	0.57			
	أنثى		4.06	0.61			
التحديات الثقافية	ذكر		4.05	0.58			
	أنثى		4.11	0.66			
التحديات بشكل عام	ذكر		4.07	0.49			
	أنثى		4.04	0.54			

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج جدول (8) أن قيمة "ف" المقابلة لقيمة محك "بيلاي" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كافة أبعاد التحديات؛ حيث تشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة تقديرهم لمستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي؛ الأمر الذي يشير إلى تقارب تقدير أفراد العينة من الذكور والإناث لدرجة توافر التحديات بكافة أبعادها، ويعزى ذلك إلى تشابه رؤيتهم وإدراكهم إلى بأهمية تمويل التعليم المدرسي

والوفاء بمتطلبات العملية التعليمية، ونظراً لإنتماءهم لنظام تعليمي واحد وبالتالي يواجهون ذات التحديات التي تعوق تنفيذ مشاريع الشراكة في القطاع التعليمي. وبشكل عام فإن هذه النتيجة تتفق مع ما بينته دراسات كل من (الغامدي، 2017؛ لاشين و القرينية، 2017؛ الجريوي، 2015؛ العتيبي، 2005).

ثانياً: متغير الوظيفة:

طُبقَ أيضاً تحليل التباين المتعدد MANOVA لمعرفة الفروق بين متغير الوظيفة. وجدول (9) يبين النتائج في هذا الشأن.

جدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لتحديات الشراكة بين القطاعين في التعليم المدرسي وفقاً لمتغير الوظيفة

الأبعاد	وظائف الإدارة الوسطى* (ن=127)		مشرف تربوي/ إدارة مدرسية (ن=45)		مدير مدرسة/ مساعد مدير (ن=107)		معلم (ن=157)		قيمة محك "بيلاي"	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	م**	ع***	م**	ع***	م**	ع***	م**	ع***			
التحديات التشريعية والتنظيمية	4.04	0.61	4.08	0.44	4.15	0.55	3.84	0.58	0.05	1.73	0.06
التحديات الإدارية والفنية	4.13	0.61	4.13	0.44	4.24	0.54	4.02	0.59			
التحديات المالية	4.05	0.57	4.12	0.47	4.16	0.56	3.96	0.64			
التحديات الثقافية	4.08	0.65	4.26	0.47	4.16	0.64	4.00	0.63			
التحديات بشكل عام	4.07	0.52	4.13	0.37	4.18	0.49	3.93	0.55			

*ن: عدد أفراد العينة **م: المتوسط الحسابي ***ع: الانحراف المعياري مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من نتائج جدول (9) يتبين أن قيمة "ف" المقابلة لقيمة محك "بيلاي" غير دالة إحصائياً في كافة أبعاد تحديات الشراكة، مما يدل على عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة تقديرهم لمستوى توافر تحديات الشراكة بين القطاعين العام والخاص مهما اختلفت مستوياتهم الوظيفية؛حيث تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة (لاشين و القرينية، 2017 والمزين وصبيح، 2015 والعتيبي، 2005)، وقد يعود السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بالدور المطلوب من القطاع الخاص بدعم وتمويل العملية التعليمة وإتفاقهم حول ذلك.

ثالثاً: متغير الخبرة:

تم توظيف تحليل التباين المتعدد أيضاً وجدول (10) يوضح نتائج الفروق في هذا المتغير.

جدول(10): نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد تحديات الشراكة وفقاً لمتغير الخبرة

الأبعاد	10سنوات فأقل (ن*=97)		(10-20) سنة (ن*=24)		أكثر من 20 سنة (ن*=10)		قيمة محك "بيلاي"	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	م**	ع***	م**	ع***	م**	ع***			
التحديات التشريعية والتنظيمية	3.82	0.54	3.98	0.64	4.09	0.50	0.01	0.66	0.73
التحديات الإدارية والفنية	3.98	0.54	4.08	0.63	4.21	0.51			
التحديات المالية	3.88	0.59	4.00	0.62	4.19	0.53			
التحديات الثقافية	3.96	0.60	4.01	0.65	4.23	0.57			
التحديات بشكل عام	3.89	0.47	4.01	0.57	4.17	0.44			

*ن: عدد أفراد العينة **م: المتوسط الحسابي ***ع: الانحراف المعياري مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج جدول (10) أن قيمة "ف" المقابلة لقيمة محك "بيلاي" أيضاً غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد التحديات، مما يدل على أن سنوات الخبرة لا تؤثر في مستوى تقدير الفرد لدرجة توافر تحديات الشراكة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من(لاشين والقرينية، 2017؛ الجريوي، 2015) ويعزى ذلك إلى قناعة أفراد العينة بوجود هذه التحديات التي تحول دون تحقيق الشراكة وتنفيذ مشاريعها في القطاع التعليمي، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، 2017)،حيث أثبتت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة لصالح عدد سنوات الخبرة الأعلى ويعود ذلك وفق ما فسرته الدراسة إلى اهتمامهم الأكبر لتحقيق الشراكة؛ نتيجة الخبرات التي أكتسبوها والتجارب التي مرو بها.

رابعاً: متغير موقع العمل:

أيضاً تم استخدام تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة بناءً على موقع عملهم. وجدول (11) يوضح نتائج الفروق في هذا المتغير.

جدول(11): نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد تحديات الشراكة وفقاً لمتغير موقع العمل

الأبعاد	ديوان عام الوزارة (ن*=18)		مديريات المحافظات (ن*=18)		القطاع الخاص (ن*=18)		قيمة محك "بيلاي"	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	م**	ع***	م**	ع***	م**	ع***			
التحديات التشريعية والتنظيمية	4.10	0.66	4.03	0.52	4.21	0.51	0.11	0.71	0.68
التحديات الإدارية والفنية	4.15	0.64	4.14	0.43	4.36	0.44			
التحديات المالية	4.15	0.59	4.07	0.57	4.21	0.42			
التحديات الثقافية	4.08	0.74	4.25	0.51	4.27	0.49			
التحديات بشكل عام	4.12	0.60	4.10	0.43	4.26	0.41			

*ن: عدد أفراد العينة **م: المتوسط الحسابي ***ع: الانحراف المعياري مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من نتائج جدول (11) أن قيمة "ف" المقابلة لقيمة محك "بيلاي" غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد التحديات أيضاً، الأمر الذي يشير إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة حول جملة التحديات التي تؤثر على الشراكة في قطاع التعليم المدرسي بغض النظر عن موقع عملهم سواءً في القطاع الحكومي بديوان عام الوزارة أو المديريات التعليمية بالمحافظات أو في القطاع الخاص لا تؤثر في مستوى تقدير الفرد لدرجة توافر تحديات الشراكة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج متغيرات النوع الإجتماعي والوظيفة وسنوات الخبرة الآنفة الذكر؛ حيث تبين عدم وجود تأثير لهذه المتغيرات مجتمعة في مستوى تقدير أفراد العينة لدرجة توافر تحديات الشراكة وأن جميعهم متفقون على توافرها بدرجة مرتفعة على عكس ما أظهرته دراسة (العتيبي، 2005) حيث أعزى ذلك من وجهة نظر مسؤولي القطاع الخاص بضعف قناعة القطاع الخاص بإحتياجات التعليم، والإعتقاد بأن التعليم العام ليس بحاجة إلى دعم مادي من جهة وعدم إستفادة القطاع الخاص من مخرجات التعليم العام من جهة أخرى.

3.4. نتائج السؤال الثالث:

والذي ينص على: "ما آليات التغلب على التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟"

تم جمع وتحليل آراء أفراد عينة الدراسة المتمثلة في (قيادات الإدارة الوسطى، المشرفين التربويين والإدارة المدرسية، مديري المدارس ومساعديهم (الحكومية و الخاصة)، المعلمون)، وتصنيفها بما يتلاءم مع أبعاد الاستبانة في الدراسة الحالية كالآتي:

- **آليات تتصل بالسياسات التشريعية والتنظيمية:**
  - أ. دراسة إحتياجات القطاع التعليمي الفعلي لتحديد مسار الاستثمار بصورة واضحة.
  - ب. وضوح الرؤية المستقبلية بما تتناسب وتطلعات المجتمع العماني وخصوصيته مع الإستفادة من تجارب الشراكة الإقليمية والدولية.
  - ج. رسم سياسة تشريعية تفسرها مواد قانونية ولائحة تنظيمية محددة وواضحة المعالم.
  - د. بناء خطة استراتيجية مبنية على أسس وقواعد لدعم تنفيذ برامج الشراكة التعليمية.
  - هـ. وضع خطط بديلة لضمان تنفيذ مشاريع الشراكة بين القطاعين العام والخاص، مما يعكس الأثر الإيجابي على النواحي الإدارية والتمويلية في ظل أي أزمة يتعرض لها الطرفين.
  - و. الحد من المركزية الإدارية للقطاع العام لتسهيل سياسات تمويل مشاريع الشراكة في قطاع التعليم.
  - ز. عدم إنفراد القيادات العليا في القطاع العام بالإدارة والتنفيذ والإشراف؛ وإشراك أفراد القطاع التعليمي – من ذوي الخبرة- في دراسة اتفاقيات الشراكة بين القطاعين في التعليم.
  - ح. إبراز دور المديريات التعليمية في محافظات السلطنة وإسناد صلاحيات إدارية ومالية تمكنهم من تنظيم وإدارة برامج الشراكة.
- **آليات تتصل بالجوانب الإدارية والفنية:**
  - أ. وضع آليات فاعلة لجذب المستثمر من القطاع الخاص للاستثمار في القطاع التعليمي.
  - ب. تبسيط الإجراءات الإدارية لتنفيذ عقود الشراكة بين القطاعين العام والخاص وفتح مجالات الإستثمار بدون تعقيدات إدارية.
  - ج. تسهيل الإجراءات الفنية وتفعيل الضمانات القانونية للحصول على رخص الاستثمار.
  - د. المتابعة والتقييم المرحلي لمشاريع الشراكة بين القطاع العام والخاص في القطاع التعليمي.
  - هـ. تشكيل فريق من الخبراء التربويين لدراسة المعايير المشتركة بين القطاعين وآلية تنفيذها ووضع اللوائح التنظيمية المرنة التي تسهم في جذب المستثمر من القطاع الخاص.
  - و. تعيين الكوادر البشرية من ذوي الخبرة والكفاءة الإدارية والفنية لقيام القطاع العام التعليمي بدوره لتحقيق التكامل مع خبرة القطاع الخاص.
- **آليات تتصل بالجانب المالي:**
  - أ. دراسة إنشاء صندوق استثماري لتمويل التعليم من خلال مساهمة الشركات والمؤسسات والأفراد في المجتمع.

ب. تقديم التسهيلات الإدارية والفنية الداعمة للمستثمرين من القطاع الخاص للمساهمة الفاعلة في تمويل التعليم المدرسي.

ج. تنظيم وتشريع مساهمة القطاع الخاص لتنفيذ برامج الشراكة بين القطاعين وتطويرها بما يخدم العملية التعليمية.

- **آليات تتصل بتنمية الوعي العام:**

أ. وضع خطة إعلامية مدروسة لنشر الثقافة المجتمعية عن ما هية الشراكة بين القطاعين العام والخاص ومتطلبات تطبيق مشاريعها والعائد منها في مجال التعليم.

ب. التوعية الاعلامية التربوية لماهية الأطر التشريعية والقانونية التي تحدد أسس الشراكة و تحمي أطراف الشراكة: القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمجتمع.

ج. تفعيل دور الإعلام التربوي بالإعلان عن إمكانيات المدارس الحكومية وإحتياجاتها التعليمية، للإستفادة من تمويل القطاع الخاص لها.

د. التسويق الإعلامي عن المشاريع والبرامج التعليمية وربطها بإحتياجات القطاع الخاص تشجيعاً لخلق فرص إستثمارية مستدامة.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

بعد دراسة ومناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها مع الأدبيات السابقة؛ ومن خلال الدور الفاعل للشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المدرسي، ودعماً لتحقيق رؤية عُمان 2040 فأن هذه الدراسة خرجت بمجموعة من التوصيات التي تمثلت في الآتي:

- تبني سياسات وطنية داعمة لتطبيق الشراكة في ظل قوانين وتشريعات واضحة ولوائح تنظيمية وإدارية مناسبة وذلك من خلال:

أ. إرساء أُطر تشريعية وقانونية بلائحة تنفيذية واضحة المواد تتناسب والإستثمار في المجال التعليمي.

ب. وضع استراتيجية وطنية تحدد أدوار القطاع الخاص في القطاع التعليمي.

ج. إنشاء هيئة متخصصة ومشتركه بين القطاعين العام والخاص تتولى سياسات الشراكه في التعليم المدرسي وكل مايتعلق بإدارة وتنظيم برامج الشراكه مفعلة المحاسبية والمساءلة الإجتماعية للقطاع الخاص.

د. وضع سياسات تشريعية تراعي جميع الجوانب الثقافية والإجتماعية والجغرافية بالدولة، لإختيار الأسلوب الأمثل لتنفيذ مشاريع الشراكة في التعليم.

- تبني حزمة من الإجراءات الإدارية والفنية على مستوى قطاع التعليم تسعى إلى توفير بيئة جاذبة لإستثمارات القطاع الخاص وتوظيفها بنجاح، وتشمل الآتي:

أ. تطوير الأُطر التنظيمية التي تحدد الأدوار والمسؤوليات وآليات العمل لكافة أطراف الشراكة لدعم ونجاح مشاريع الشراكة في التعليم.

ب. تطبيق مبادىء ومعايير واضحة ومعلنه للرقابة والمحاسبية في النظام التعليمي، لتشمل أسس المشاركة بين القطاعين العام والخاص.

ج. قياس ومراقبة مؤشرات الأداء المنشودة ككفاءة التشغيل، وبناء القدرات، وجودة المخرجات.

- رفع مستوى الوعي الفكري والثقافي بين مؤسسات المجتمع لتنفيذ مشاريع الشراكة وإيجاد بيئة ملائمة لنجاحها. من خلال الآتي:

أ. أبراز دور الإعلام التربوي في نشر ثقافة تعزيز تطبيق الشراكة وتأثيرها الإيجابي في تحسين تقديم الخدمات التعليمية المساندة.

ب. إصدار نشرات تثقيفية تعرض نجاح التجارب الإقليمية و العالمية في تطبيق مشاريع الشراكة والإستفادة منها في إكتساب الخبرات الفنية.

ج. إعداد المزيد من الدراسات والبحوث العلمية المتعمقة لأنماط الشراكة مع القطاع الخاص التعليمي لتشغيل المدارس الحكومية وتلبية متطلباتها التعليمية.

د. تنظيم مؤتمرات وندوات لمناقشة أوجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص في المجال التعليمي وأبرز مستجدات التعاون المشترك.

هـ. وضع دليل تفصيلي محدداً برؤية مستقبلية للتعليم وموضحاً الهدف من تطبيق الشراكة في القطاع التعليمي والمفاهيم المرتبطة بها.

2.5. المقترحات:

يقترح الباحثون عدداً من الدراسات المستقبلية وهي على النحو التالي:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى في القطاع الخاص كالرؤساء التنفيذيين وملاك المشاريع الاستثمارية والموظفين في الشركات الحكومية والخاصة.
- الشراكة بين القطاع التعليمي المدرسي والقطاع الخاص ودورها في تنمية وتعزيز الإقتصاد المعرفي.
- تطبيق أنماط الشراكة بين القطاعين العام والخاص في تنفيذ المشاريع التربوية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عُمان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، محمود مصطفى و الحمار، محمد ماهر. (2017)، تفعيل الشراكة بين كلية التربية جامعة نجران ومؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*: 38، 73-100.
2. الأشقر، أشرف علي. (2010). *الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم العام في الأردن: المبررات والمعوقات*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، كلية عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن.
3. اسماعيل، محمد. (2020). *أطر الشراكة بين القطاعين العام والخاص في الدول العربي*. صندوق النقد العربي، العدد(10) https://www.amf.org.ae/ar/content
4. بدير، المتولى اسماعيل. (2005). الشراكة المجتمعية في التعليم – دراسة حالة لاحدى المدارس التعاونية-. *مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة*، 1(59).
5. بلاساندرم، ريما ناير. (2015). *الشراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم في العالم العربي: تجارب وطرائق*. البوابة العربية للتنمية، بيروت.https://arabdevelopmentportal.com
6. البلوشي، يوسف بن حمد. (2019). *الشراكة والإستثمار*. مقالة، جريدة الشبيبة، الصادر بتاريخ 17/أكتوبر/2019، متوفر على 3/ 7 / 2021. https://shabiba.com/article/125744
7. البطراوي، حسين. (2020). *الشراكة بين القطاع العام والخاص في الدول العربية (بعض المشروعات تنتهي بالتملك... والآخر بإعادة الملكية للدولة)*. المجلة، حرر بتاريخ 2/ إبريل/ 2020، تم الإطلاع على الرابط 10/ يونيو/ 2021، https://arb.majalla.com/node/
8. تقرير "هاندشايك".(2013). *الشراكات بين القطاعين العام والخاص في قطاع التعليم*. مؤسسة التمويل الدولية، متوفر على http://www.ifc.org
9. التوبية، ريا بنت ناصر، والمحروقية، بدرية بنت حمود. (2019). *دور الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص في تعزيز التنمية المستدامة في قطاع التعليم المدرسي*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان: السكان والتنمية المستدامة في سلطنة عُمان. خلال الفترة (14 – 15 / أكتوبر / 2019)، المركز الدراسات العمانية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
10. الجربوي، سمية. (2015). تقويم جهود مدراء ومديرات مدارس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: 4(3).
11. حمدونة، محمد أشرف خليل. (2017). *العوامل المحددة للشراكة بين القطاعين العام والخاص ودورها في نمو الأقتصاد الفلسطيني (من وجهة نظر القطاع الخاص بقطاع غزة)*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التجارة، فلسطين.
12. خوجه، هيفاء محمد؛ والمنقاش، سارة بنت عبدالله. (2019). تمويل مدارس التعليم العام من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة حالة مدرسة حكومية للبنات في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 8 (2)، 164-177.
13. الدريج، محمد محمد. (2016). *الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم. دراسة علمية*. مجلة المنهل: الإطلاع على الرابط 20/ يناير/ 2020https://www.manhal.net/art/s/3004
14. الرشيدي، عبدالونيس؛ والعنزي، نشمي؛ والقصاص، ياسر. (2017). *المشاركة المجتمعية رؤية من منظور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي*. ط1، الرياض، مكتبة الرشد.
15. سلام، أحمد رشاد محمود. (2004). *عقد الإنشاء والإدارة وتحويل الملكية.BOT .في مجال العلاقات الدولية الخاصة*. مصر، دار النهضة العربية، 165.
16. الشريف، دعاء حمدي محمود مصطفى.(2016). مجالات الشراكة التربوية الفاعلة في ضوء توجهات الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014- 2020م: تصور مقترح. *دراسات تربوية إجتماعية: جامعة حلوان، كلية التربية*، 22(1)، 443-492.
17. شعبان، منال أحمد حسن. (2012). *الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم المصري ومعوقات تطبيقها*. رسالة ماجستير منشورة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، 79، 223-256.
18. طباجة، يوسف عبد الأمير. (2007). منهجية البحث تقنيات ومناهج. بيروت. دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
19. طه، راضي عبد المجيد. (2014)، *التمويل والشراكة في تطوير التعليم في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة (ط1)*، القاهرة: دار الفكر العربي.
20. الطوق، سناء بنت عبدالعزيز.(2009). الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص كصيغة لتنويع مصادر التمويل في مجال التعليم العام. *مجلة الإدارة العامة*: 49(4)، 605- 636.
21. عبد القادر، أحمد عبد القادر. (2015). المؤشرات السوقية لآفاق التعاون بين الجامعات السعودية ومجتمع الأعمال بمنطقة تبوك المملكة العربية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبحوث البيئية بمصر*: 6 (1)، 1-27.

22. العتيبي، فهد عباس. (2005). *إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. إطروحة دكتواره. المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

23. العتيبي، فهد عباس.(2012). مجالات الشراكة بين القطاع الخاص وبين مدارس التعليم العام كما يراها مديرو المدارس بمدينة الرياض: دراسة استطلاعية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك عبد العزيز*، (1)، 41-76.

24. العجمي، محمد حسنين.(2003). *المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة*. مصر، بدون ناشر، النسخة الرقمية آسك زاد.

25. العريقات، أحمد؛ والنضال، الصالحي. (2011). العوائق والتحديات التي تواجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية: الجامعة الإسلامية بغزة*، 19 (2)، 1587-1605.

26. العشماوي، شكري رجب. (2011). الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مصر ضرورة اقتصادية: دراسة تحليلية. *مجلة الحقوق للبحوث القانونية والإقتصادية: جامعة الإسكندرية*، العدد(1).

27. أبو علام، رجاء محمود. (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. عّمان. دار النشر للجامعات.

28. أبو علام، رجاء محمود. (2019). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. عّمان. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

29. الغامدي، عبدالعزيز بن محمد.(2017). *درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. بحث مستل من اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد 53. 414-443.

30. قانون. (1999). *الجريدة الرسمية*. وزارة العدل والشؤون القانونية، العدد(657)، الصادر بتاريخ 16/ 10/ 1999، تاريخ الإطلاع على الرابط: 2/ 7/ 2021 https://qanoon.om/p/1999/moe19990115/

31. قانون. (2019). ***الجريدة الرسمية***. وزارة العدل والشؤون القانونية، العدد(1300)، الصادر بتاريخ 7/ 7/ 2019، تاريخ الإطلاع على الرابط: 2/ 7/ 2021 https://mjla.gov.om/legislation/gazettes/details.aspx?Id=430&type=G

32. الكلبانية، جوخة سالم. (2019). دور القطاع الخاص في تمويل برامج تعليم ذوي الإعاقة في سلطنة عُمان من وجهة نظر أصحاب العلاقة. دارسة دكتواره منشورة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: (7)، 37-62.

33. لاشين، محمد عبد الحميد و القرينية، لهية بنت حمد بن سعيد. (2017). *تصور مقترح لمواجهة بعض تحديات الإستثمار في التعليم بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير منشورة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

34. محمد، محمد متولي دكروري. (2011). *الشراكة مع القطاع الخاص. اتحاد جمعيات التنمية الإدارية*: 48 (3)، 70-73.

35. محمد، محمود عبد الحافظ. (2013). *الشراكة بين القطاعين العام والخاص ومتطلبات التنمية: الإمكانيات والتحديات*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية: القاهرة، 5- 74.

36. مرعي، بلال محمد مرعي. (2017). *الشراكة بين الهيئات المحلية والقطاع الخاص ودورها في تنمية الإقتصاد المحلي في فلسطين*. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

37. المزين، سلمان؛ وصبيح، لينا. (2015). معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل الحد منها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) بفلسطين*: 29 (9)، 1764- 1786.

38. منظمة العمل العربية. (2012). *مؤتمر العمل العربي في دورة أنعقاده التاسعة والثلاثون (تكامل دور القطاعين العام والخاص في التنمية)*. خلال الفترة (1-8/ أبريل/ 2012م)، جمهورية مصر العربية.

39. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2011). *الشراكة والتنمية.دور الشراكة بين القطاعين العام والخاص في تحقيق التنمية المستدامة*. تاريخ الإطلاع: 7/ 11/ 2019م. متوفر على: https://www.arado.org/

40. النعناعي، عبير علي علي. (2010). المعوقات التي تواجه الجمعيات الأهلية في تحقيق الشراكة المجتمعية في مجال التعليم. *مجلة دراسات في الخدمة الإجتماعية: جامعة حلوان، مصر*، 29(3)، 1145-1088.

41. وزارة التربية والتعليم. (2017). *ندوة التعاقد التشغيلي للمدارس الحكومية: رؤى وأفكار*. سلطنة عُمان.

42. وزارة التربية والتعليم.(2019). *التقرير الختامي لأعمال" لجنة وضع الخطوات الإجرائية لتشغيل بعض المدارس الحكومية وإدارتها من قبل القطاع الخاص التعليمي"*. سلطنة عُمان.

43. الوكيل، مصطفى مختار.(2015). *المشاركة المجتمعية وتطوير مدارس التربية والتعليم*. مصر، دار العلم والإيمان.

44. الوهيبي، ابراهيم بن عيد بن حميد. (2016). *تفعيل دور القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بسلطنة عُمان: دراسة مستقبلية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

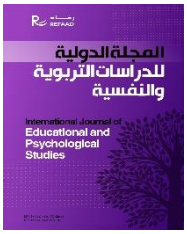
45. بن يزة، يوسف؛ ساحلي، مبروك. (2019). الحوكمة كآلية لتفعيل الشراكة بين القطاعين العام والخاص. *دفاتر السياسة والقانون: جامعة قصادي مرباح ورقلة، كلية الحقوق والعلوم السياسية*، 11 (2)، 126-137.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Al-Tubi, Raya Nasser Hamdan. (2014). *Public- Private Partnerships (PPPS) in Education in the Sultanate of Oman at the Basic and Post- Basic Education Levels*. Faculty of of Humanities and Social Sciences School of Education, Communication & Language Sciences Newcastle University.
2. Ahmed, ltham. Phenella, Analisa. (2018). Reds contracted and public- private partnerships for sustainable development. *Xiao, Khazho. Zagreb*, 42(2), 145-169.
3. Akyeampong, Kwame, (2009). Public-private partnership in providing basic education in Ghana: challenges and options. *Journal of International and Comparative Education,* 39(2), 135-149. https://doi.org/10.1080/03057920902750368
4. Carolyn D. and Laurie D. (2009). Alliance performance to integrate higher education: Smarter partners with shared values and capacity building**.** *US-China Education Review*, 6 (7), 18-28.
5. Du, Evelina. (2014). *Public-private partnerships: Perceptions and tensions of partnerships and teacher quality in early childhood education*. Mills College. ProQuest Dissertations Publishing.
6. Gibson, Helen; Davies, Brent. (2008). The impact of Public Private Partnerships on education: A case study of Sewell Group Plc and Victoria Dock Primary School. *The International Journal of Educational Management,* 22 (1), 74-89. https://doi.org/10.1108/09513540810844576
7. Hazel Duncan, (2017). *Governance Challenges in the Context of Public Private Partnerships in the United States in Higher Education: A Multiple Case Study*. Doctor of Business Administration. Apply to Northcentral University School of Business and Technology.
8. Tochitskaya, Irina. (2007). *Public private Partnerships, Minsk: German Economic Team in Belaruns*, My 2007, P.1.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Challenges of Partnership between the Public and Private Sectors in the School Education Sector and Mechanisms to Overcome them in the Sultanate of Oman

Hajir Talib Al-Mardoof Al-Saadi [1], Badria Hammoud Al-Mahrouqi [2], Dawood Abdulmalek Al-Hadabi [3]

[1,2] Ministry of Education, Sultanate of Oman
[3] Professor of Education, International Islamic University, Malaysia
[1] hajer_alsadi@moe.om

Received : 13/8/2021 **Revised :** 24/8/2021 **Accepted :** 16/9/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.2

Abstract: The study aimed to identify challenges that prevent the application of partnership between the public and private sectors in the school education sector and the mechanisms to overcome them in the Sultanate of Oman. As well as the educational directorates in six governorates across the Sultanate, which included the administrative functional categories of general managers and their deputies, directors of departments and their deputies, and heads of departments, in addition to educational supervisorsb, school administration supervisors, principals of public and private schools and their deputies, and teachers of both genders. The results showed all challenges in high degrees, topped by the administrative and technical difficulties. The results indicated no differences between all the variables of the study sample in the degree of their appreciation of the level of availability of the challenges of the partnership between the public and private sectors in school education in all its dimensions. Based on the results of the study, several recommendations were presented, most notably: adopting national policies that support the implementation of partnership in light of clear legislation and necessary regulations and adopting a package of administrative and technical measures at the level of the education sector that seeks to provide an attractive environment for private sector investments and their successful employment and raising the level of intellectual and cultural awareness among community institutions to implement partnership projects and create a suitable environment for their success.

Keywords: *partnership; public sectors; private sectors; school education; challenges; the Sultanate of Oman.*

References:

1. 'bd Alqadr, Ahmd 'bd Alqadr. (2015). Alm'shrat Alswqyh Lafaq Alt'awn Byn Aljam'at Als'wdyh Wmjtm' Ala'emal Bmntqh Tbwk Almmlkh Al'rbyh. Almjlh Al'lmyh Lldrasat Altjaryh Walbhwth Alby'yh Bmsr: 6 (1), 1-27.
2. Al'jmy, Mhmd Hsnyn.(2003). Almsharkh Almjtm'yh Waledarh Aldatyh Llmdrsh. Msr, Bdwn Nashr, Alnskhh Alrqmyh Ask Zad.
3. Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2014). Mnahj Albhth Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh. 'man. Dar Alnshr Lljam'at.
4. Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2019). Mdkhl Ela Mnahj Albhth Altrbwy. 'man. Mktbt Alflah Llnshr Waltwzy'.
5. Al'ryqat, Ahmd: Walndal, Alsalhy. (2011). Al'wa'q Walthdyat Alty Twajh Alshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Llbhwth Alensanyh: Aljam'h Aleslamyh Bghzh, 19 (2), 1587- 1605.
6. Al'tyby, Fhd 'bas. (2005). Esham Alqta' Alkhas Fy Tmwyl Alt'lym Al'am Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Etrwht Dktwarh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, Jam't Almk S'wd.
7. Al'tyby, Fhd 'bas.(2012). Mjalat Alshrakh Byn Alqta' Alkhas Wbyn Mdars Alt'lym Al'am Kma Yraha Mdyrw Almdars Bmdynh Alryad: Drash Asttla'yh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: Jam't Almlk 'bd Al'zyz, (1), 41-76.
8. Al'shmawy, Shkry Rjb. (2011). Alshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Msr Drwrh Aqtsadyh: Drash Thlylyh. Mjlt Alhqwq Llbhwth Alqanwnyh Waleqtsadyh: Jam't Alesskndryh, Al'dd(1).
9. Alashqr, Ashrf 'Ely. (2010). Alshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Alt'lym Al'am Fy Alardn: Almbrrat Walm'wqat. Rsalh Majstyr, Aljam'h Alhashmyh, Klyt 'madh Albhth Al'elmy Waldrasat Al'lya, Alardn.
10. Asma'yl, Mhmd. (2020). Atr Alshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Aldwl Al'rby. Sndwq Alnqd Al'rby, Al'dd(10) https://www.amf.org.ae/ar/content
11. Bdyr, Almtwla Asma'yl. (2005). Alshrakh Almjtm'yh Fy Alt'lym – Drast Halh Lahda Almdars Alt'awnyh-. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Almnswrh, 1(59).

12. Blasandrm, Ryma Nayr. (2015). Alshrakat Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Mjal Alt'lym Fy Al'alm Al'rby: Tjarb Wtra'q. Albwabh Al'rbyh Lltnmyh, Byrwt. https://arabdevelopmentportal.com

13. Alblwshy, Ywsf Bn Hmd. (2019). Alshrakh Walestthmar. Mqalh, Jrydh Alshbybh, Alsadr Btarykh 17/Aktwbr/2019, Mtwfr 'la 3/ 7 / 2021. https://shabiba.com/article/125744

14. Albtrawy, Hsyn. (2020). Alshrakh Byn Alqta' Al'am Walkhas Fy Aldwl Al'rbyh (B'd Almshrw'at Tnthy Baltmlk... Walakhr Be'adh Almlkyh Lldwlh). Almjlh, Hrr Btarykh 2/ Ebryl/ 2020, Tm Aletla' 'la Alrabt 10/ Ywnyw/ 2021, https://arb.majalla.com/node/

15. Aldryj, Mhmd Mhmd. (2016). Alshrakh Altrbwyh Wttbyqatha Fy Alt'lym. Drash 'lmyh. Mjlt Almnhl: Aletla' 'la Alrabt 20/ Ynayr/ 2020 https://www.manhal.net/art/s/3004

16. Ebrahym, Mhmwd Mstfa W Alhmar, Mhmd Mahr. (2017), Tf'yl Alshrakh Byn Klyh Altrbyh Jam't Njran Wm'ssat Alt'lym Qbl Aljam'y Fy Dw' Khbrat B'd Aldwl. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Llbhwth Fy Alt'lym Al'aly: 38, 73-100.

17. Alghamdy, 'bdal'zyz Bn Mhmd.(2017). Drjt Ahmyh Alshrakh Byn Jam't Jdh Walqta' Alkhas Fy Dw' R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. Bhth Mstl Mn Atrwht Dktwrah, Klyt Altrbyh, Jam't Swhaj, Almjlh Altrbwyh, Al'dd 53, 414-443.

18. Hmdwnh, Mhmd Ashrf Khlyl. (2017). Al'waml Almhddh Llshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Wdwrha Fy Nmw Alaqtsad Alflstyny (Mn Wjht Nzr Alqta' Alkhas Bqta' Ghzh). Rsalt Majstyr, Aljam'h Aleslamyh Bghzh, Klyt Altjarh, Flstyn.

19. Aljrywy, Smyh. (2015). Tqwym Jhwd Mdra' Wmdyrat Mdars Alt'elym Al'eam Lzyadh Msadr Altmwyl Almdrsy. Almjlh Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh: 4(3).

20. Khwjh, Hyfa' Mhmd؛ Walmnqash, Sarh Bnt 'bdallh. (2019). Tmwyl Mdars Alt'lym Al'am Mn Khlal Alshrakh Almjtm'yh: Drast Halt Mdrst Hkwmyt Llbnat Fy Mdynt Alryad. Almjlh Altrbwyh Aldwlyh Almtkhssh: Dar Smat Lldrasat Walabhath, 8 (2), 164-177.

21. Qanwn. (1999). Aljrydh Alrsmyh. Wzarh Al'dl Walsh'wn Alqanwnyh, Al'dd(657), Alsadr Btarykh 16/ 10/ 1999, Tarykh Aletla' 'la Alrabt: 2/ 7/ 2021 https://qanoon.om/p/1999/moe19990115/

22. Alrshydy, 'bdalwnys؛ Wal'nzy, Nshmy؛ Walqsas, Yasr. (2017). Almsharkh Almjtm'yh R'yh Mn Mnzwr Alshrakh Byn Alm'ssat Alt'lymyh Walmjtm' Almhly. T1, Alryad, Mktbt Alrshd.

23. Slam, Ahmd Rshad Mhmwd. (2004). 'qd Alensha' Waledarh Wthwyl Almlkyh Bot Fy Mjal Al'laqat Aldwlyh Alkhash. Msr, Dar Alnhdh Al'e\rbyh, 165.

24. Sh'ban, Mnal Ahmd Hsn. (2012). Alshrakh Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Alt'lym Almsry Wm'wqat Ttbyqha. Rsalt Majstyr Mnshwrh, Mjlt Klyt Altrbyh Balmnswrh, Jam't Almnswrh, 79, 223-256.

25. Alshryf, D'a' Hmdy Mhmwd Mstfa. (2016). Mjalat Alshrakh Altrbwyh Alfa'lh Fy Dw' Twjhat Alkhth Alastratyjyh Llt'lym Qbl Aljam'y 2014- 2020m: Tswr Mqtrh. Drasat Trbwyh Ejtma'yh: Jam't Hlwan, Klyh Altrbyh, 22(1), 443-492.

26. Tbajh, Ywsf 'bd Alamyr. (2007). Mnhjyt Albhth Tqnyat Wmnahj. Byrwt. Dar Alhady Lltba'h Walnshr Waltwzy'.

27. Th, Rady 'bd Almjyd. (2014), Altmwyl Walshrakh Fy Ttwyr Alt'lym Fy Dw' Aletjahat Al'almyh Alm'asrh (T1), Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.

28. Tqryr "Handshayk". (2013). Alshrakat Byn Alqta'yn Al'am Walkhas Fy Qta' Alt'lym. M'sst Altmwyl Aldwlyh, Mtwfr 'la http://www.ifc.org

29. Altwbyh, Rya Bnt Nasr, Walmhrwqyh, Bdryh Bnt Hmwd. (2019). Dwr Alshrakh Byn Alqta'yn Alhkwmy Walkhas Fy T'zyz Altnmyh Almstdamh Fy Qta'e Alt'lym Almdrsy. Wrqh 'ml Mqdmh Fy Alm'tmr Aldwly B'enwan: Alskan Waltnmyh Almstdamh Fy Sltnt 'uman. Khlal Alftrh (14 – 15 / Aktwbr / 2019), Almrkz Aldrasat Al'manyh, Klyt Altrbyh, Jam't Alsltan Qabws, Sltnt 'uman.

30. Altwq, Sna' Bnt 'bdal'zyz.(2009). Alshrakh Byn Alqta'yn Alhkwmy Walkhas Ksyghh Ltnwy' Msadr Altmwyl Fy Mjal Alt'lym Al'am. Mjlh Alearh Al'amh: 49(4), 605- 636.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 59:43
شباط (2022)

بحث رقم 3

الرضا عن الحياة وعلاقته بالتوافق الزواجي في ضوء جائحة كورونا المستجد

راشد بن سعود بن بداح السهلي

الدراسات المدنية- كلية الملك خالد العسكرية- وزارة الحرس الوطني- السعودية
rsa.102011@gmail.com

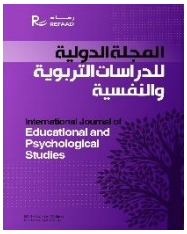
استلام البحث: 2021/8/1 مراجعة البحث: 2021/8/15 قبول البحث: 2021/9/19

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.3

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



الرضا عن الحياة وعلاقته بالتوافق الزواجي في ضوء جائحة كورونا المستجد

راشد بن سعود بن بداح السهلي
الدراسات المدنية- كلية الملك خالد العسكرية- وزارة الحرس الوطني- السعودية
rsa.102011@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.3 **قبول البحث:** 2021/9/19 **مراجعة البحث:** 2021/8/15 **استلام البحث:** 2021/8/1

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي في ضوء جائحة كورونا المستجد لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (350) زوجًا وزوجة بمدينة الرياض، واستخدم مقياس الرضا عن الحياة من إعداد الدسوقي (1999)، وتقنين الشربيني (2009) على البيئة السعودية، ومقياس التوافق الزواجي من إعداد البلوي (2010). وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من الرضا عن الحياة لدى المتزوجين.. كذلك أوضحت النتائج وجود مستوى منخفض من التوافق الزواجي لدى المتزوجين. وأسفرت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات العينة في مقياس الرضا عن الحياة ودرجاتهم في مقياس التوافق الزواجي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الفئات العمرية في مقياس الرضا عن الحياة لصالح الفئة العمرية (20-30). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في مقياس التوافق الزواجي كما يعزى إلى الفئات العمرية.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الحياة؛ التوافق الزواجي؛ جائحة كورونا المستجد.

1. المقدمة:

إن الحياة الأسرية تستقر وتستمر عن طريق توافق الزوجين، فلا يمكن تحقيق التوافق الزواجي بدون المودة والرحمة، والتفاهم والاحترام المتبادل. قال تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓاْ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾﴾ [الرُّوم الآية 21].

يرى الحجار (2003) أن التوافق الزواجي يتضمن السعادة الأسرية، التي تتمثل في الاستقرار، والتماسك الأسري، والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة، وسلامة العلاقات بين أفرادها؛ إذ يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع.

وفي ضوء ذلك، فإن التوافق الزواجي له دور مهم وفعال في الاستقرار الأسري، الذي بدوره يوجه الأفراد إلى القيام بأدوارهم الأسرية والاجتماعية كما ينبغي، إلا أن الزوجين يتعرضان خلال حياتهما لمشكلات وعقبات متنوعة؛ اجتماعية، ونفسية، واقتصادية، تؤثر على علاقتهما وعلى الجو العام للأسرة. ووفق تلك الرؤية، فإنه إذا كانت العلاقة الزوجية قوية ومتوازنة ويسودها الرضا، فإنها ستتخطى تلك المشكلات والعقبات بيسر وسهولة، وإما إذا كانت غير ذلك فإنها ستضطرب وتنهار.

1.1. مشكلة الدراسة:

أشار كورف (Korff, 2006, P.20) إلى أن الرضا عن الحياة هو إدراك الفرد لمدى إشباع حاجاته الأساسية بالتزامن مع نوعية الحياة خلال خبراته، فالرضا عن الحياة يختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى؛ لهذا يأتي الحكم على درجة الرضا عن الحياة من الأفراد بحسب تقييمهم لأنفسهم، وتقديرهم لذواتهم.

ولا شك أن الزواج هو العلاقة الشرعية المباحة بين المرأة والرجل داخل الأسرة والمجتمع، تلك العلاقة التي قد يتحقق من خلالها الشعور بالرضا والسعادة والتفاعل الزواجي، وذلك قد يكون نسبياً؛ إذ قد تتعرض تلك العلاقة إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، التي تؤدي إلى عدم الرضا. (الصبان،2017،119).

ويرى المناحي (2017،26) أن الحياة الزوجية تستمد سعادتها واستقرارها من التسامح والعطاء، وحسن الظن، والتعاون والاحترام المتبادل، والتفاهم؛ وهذا التفاهم لا يأتي إلا إذا كانت مبنية على الانسجام الفكري بين الزوجين. ويرى أن معظم الأزواج الذين يعانون من عدم الرضا لعدم القدرة على تحقيق التفاهم والانسجام في حياتهم؛ مما يجعل بعضهم يستعين بمراكز الاستشارات الأسرية والنفسية قبل الشروع في الطلاق لحل الاضطرابات والخلافات التي صعب عليهم التعامل معها.

كذلك أكد هود وشرما ويادفا (2008) Hooda,Shrma,&Yadava على أن تحقيق التوافق الزواجي يُعد مطلباً أساسياً للسعادة الزوجية، ويحقق الأمن النفسي، وذاتية الفرد ونجاحه في الحياة.

وأشار وليمز (2003) Williams إلى أن الرضا يُعد أحد الدعائم الأساسية المحددة للزواج الناجح؛ حيث ينشأ نتيجة لشعور الزوجين بإشباع حاجاتهما النفسية والفسيولوجية والاجتماعية، وتكاد حياتهما تخلو من الصراعات الزوجية، ويكون كل منهما في اتفاق، ويظهران الحب والتقدير لبعضهما. ويؤكد ذلك الدراسات التي اهتمت بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي ومنها: Arshad,Mohsin,&Mahmood (2014) ؛ Krug(2014) ؛ Perrone,Boo &Vannatter(2012) ؛ Stanley, Ragan, Rhoades & Markman (2012).

ولعل ما يمر به العالم من تغيرات في نواحي متعددة، جعلت أفراد الأسرة في تباعد، خصوصاً الزوجين؛ مما أدى إلى كثرة الخلافات، وضعف التآلف والتلاحم بين أفراد الأسرة، الأمر الذي رفع نسبة الطلاق في المجتمع؛ حيث يؤكد التقرير البياني الشهري الأخير لوزارة العدل (2020) أن عقود النكاح بلغت 13060، وبالمقابل بلغت صكوك الطلاق 7482، مما يشير إلى أن نسبة الطلاق 57,29%، وهذا جرس إنذار بخطر يهدد المجتمع باعتبار أن الأسرة هي اللبنَةُ الأولى للمجتمع.

وفي ظل تلك الظروف، فإن التوتر في العلاقة الزوجية بات أمراً لا ينتهي، وحجم مشكلة الطلاق يتزايد سواء الفعلي الظاهر أو الروحي المستتر، وشيوع مظاهر انعدام توافق الأزواج حول كثير من مجالات الحياة، سواء الاجتماعية، الاقتصادية، العاطفية، أو الفكرية. وهذا ناتج عن ضعف المهارات الاجتماعية في الحياة الزوجية، أو نتاج التباين والتباعد بينهما. (الخطابية، 2015)

وعليه جاء هدف الدراسة الحالية متمثلاً في الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي، نتيجة للآثار التي تتركها المشكلة الناتجة عن عدم التوافق الزواجي على الأسرة والمجتمع.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الرضا عن الحياة لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟
- ما مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة تُعزى إلى العمر لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس التوافق الزواجي تُعزى إلى العمر لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟

3.1. أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

- التعرف على مستوى الرضا عن الحياة لدى المتزوجين في مدينة الرياض.
- التعرف على مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض.
- الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة تُعزى إلى العمر لدى المتزوجين في مدينة الرياض.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات العينة على مقياس التوافق الزواجي عن الحياة تُعزى إلى العمر لدى المتزوجين في مدينة الرياض.

4.1. أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية): تكمن الأهمية النظرية في النقاط الآتية:

- قلة الدراسات والبحوث - في حدود علم الباحث - التي تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي في مدينة الرياض، مما يلقي الضوء على أهمية الدراسة.
- التعرف على الدور الذي يسهم به الرضا عن الحياة في التوافق الزواجي، وانعكاس أثره على حياة الزوجين واستقرارهم الأسري.

- تزايد حالات الطلاق خلال فترة كورونا المستجد في المجتمع السعودي بحسب تقرير وزارة العدل، وتقرير الهيئة العامة للإحصاء بنسبة 12.7% عن عام 2019، مما يجعل ذلك دافعاً للبحث عن أسباب ذلك.
- أهمية الرضا عن الحياة في تعزيز الأمن الأسري للزوجين.

الأهمية التطبيقية:

- تُعد هذه الدراسة دافعاً للمهتمين بمجال الإرشاد والإصلاح الأسري للعمل على بناء برامج تسهم في زيادة الرضا عن الحياة، وتحسن من التوافق بين الزوجين؛ مما ينعكس على حياتهما الزوجية بالإيجاب.
- يُظهر الرضا عن الحياة دوراً مهماً في التوافق الزواجي؛ لذا فإن من المهم الوقوف على المشكلات التي تؤثر عليه، والعمل على وضع الحلول المناسبة لها.
- في إطار ما تسفر عنه نتائج الدراسة، يمكن الاهتمام بوضع برامج للمتزوجين والمقبلين على الزواج.
- تساعد الدراسة في فهم الرضا عن الحياة وأثره الإيجابي في التوافق بين الزوجين واستقرار الأسرة.

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى المجتمع السعودي.
- الحدود المكانية: تمثلت الحدود الجغرافية للبحث في أفراد المجتمع السعودي المتزوجين في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في على عينة من المتزوجين في شهر رمضان 1441هـ.

6.1. مصطلحات الدراسة:

من خلال أدبيات الدراسة وما عرضته الدراسات السابقة، فقد تم تحديد المصطلحات الآتية:

- **الرضا عن الحياة Life Satisfaction:**

يُعرف الدسوقي (1999، 7) الرضا عن الحياة بأنه: "تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي. ويعتمد هذا التقييم على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته".

تُعرف عبد المقصود (2003، 5) الرضا عن الحياة بأنه: "حالة داخلية يشعر بها الفرد، وتظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى ارتياحه وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته ولأسرته وللآخرين، وتقبله للبيئة المدركة، وتفاعله مع خبراتها بصورة متوافقة".

التعريف الإجرائي للرضا عن الحياة: يُعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس الرضا عن الحياة من إعداد الدسوقي (1999)، وتقنين الشربيني (2009) على البيئة السعودية.

- **التو افق الزواجي Marital adjustment:**

يعرفه سينها وموكرجي (Sinha an Mukerjee2007,P.633) **بأنه:** "حالة من الإحساس بالسعادة والقبول والتوافق من جانب الشريكين نحو بعضهما، وإشباع حاجتهما النفسية والاجتماعية وصولاً إلى الرضا الزواجي".

ويعرفه إسحاق (2018، 287) بأنه: "حالة نفسية واجتماعية من الرضا والانسجام والتماسك التي يعيشها الزوجان في كنف الأسرة، ضمن علاقات يسودها الحب، والتفاهم، والاستقرار، والتعاون، والثقة، والتواد، والقدرة على مواجهة الأزمات والمشاكل".

التعريف الإجرائي للتوافق الزواجي: يُعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس التوافق الزواجي من إعداد البلوي (2010).

7.1. فروض الدراسة:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة تُعزى إلى العمر لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس التوافق الزواجي تُعزى إلى العمر لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم الرضا عن الحياة:

يُعد مفهوم الرضا عن الحياة من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، وهو مطلب أساسي من المطالب المهمة التي يسعى إليها الأفراد، وهو أحد المكونات الأساسية للسعادة، ويتضمن تقبل الذات والرضا عن أدائها، وتقبل المحيط الاجتماعي، وتقبل الحياة والاستمتاع بها. (علة و بن ظاهر، 2016)

وقد لقي مفهوم الرضا عن الحياة اهتماماً كبيراً لدى الباحثين في مجال علم النفس باعتباره مؤشراً مهماً للتوافق والصحة النفسية، وأن الشعور بعدم الرضا عن الحياة يعُد واحداً من المشكلات المهمة في حياة الفرد وقد تترتب عليه مشكلات نفسية أخرى. (عبد المقصود،2003،3)

وأشار تسو وليو (Tsou,Liu,2001,P.270) إلى أن الرضا عن الحياة مرادف لمصطلح السعادة، فالسعادة حالة انفعالية حساسة للتغيرات المفاجئة في المزاج، بينما الرضا عن الحياة حالة معرفية تعتمد على حكم الفرد.

ويرى عبد الملك (2018) أن الشعور بالرضا أحد المكونات الأساسية للسعادة، ويعتبر الأشخاص الذين يتمتعون بحياة زوجية سعيدة هم أكثر الناس رضا عن الحياة.

وأشار الحميدي (2014) إلى أن مفهوم الرضا عن الحياة يتضمن عدة أبعاد، لخصها فرانكين Franken في الآتي:

- السعادة: وتعني مقدار ما يشعر به الفرد من رضا وارتياح عن ظروف حياته.
- الاستقرار النفسي: ويتمثل في الرضا عن النفس والشعور بالبهجة والتفاؤل تجاه المستقبل.
- الثقة بالنفس: وتتمثل في ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته، والإعجاب بسلوكه الاجتماعي.
- التقدير الاجتماعي: ويتمثل في وصف سلوك الفرد بالتسامح والمرح، وميله إلى الضحك، وتقبل الآخرين والتعايش معهم.
- القناعة: وتتمثل في رضا الفرد وقناعته بما وصل إليه، واقتناعه بمستوى الحياة التي يعيشها.
- الطمأنينة: وتتمثل في استقرار الحالة الانفعالية ممثلة في النوم الهادئ، والرضا عن الظروف الحياتية، وتقبل نقد الآخرين.

2.1.2. مفهوم التو افق الزواجي:

أشار رنا (2013) Rani إلى أن التوافق الزواجي يتمثل في قدرة الزوجين على تغيير السلوك والعادات في مواجهة المواقف الجديدة؛ كظهور مشكلة مادية، أو اجتماعية، أو خلقية، أو نفسية، بحيث يناسب هذا التغيير الظروف التي يمر بها.

ويُعرف جاسريل وجوزيف (2013) Jaisri and Joseph التوافق الزواجي بأنه: الحالة التي يوجد فيها شعور عام لدى الزوجين بالسعادة والرضا عن الزواج والنضج والتقبل والتفهم، ويتضمن كذلك التوافق الجنسي والتوافق العاطفي. والزواج الناجح لا يتضمن الرضا فقط، لكنه يوّلد شعوراً بالرفاهية.

وأشار علي (2008،77) إلى أن مظاهر التوافق الزواجي تتضح فيما يأتي:

- التواضع والتعاون بين الزوجين في أداء الأدوار.
- الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، والراحة النفسية والسلوك الاجتماعي المقبول.
- شعور الأبناء بالأمن النفسي.
- النجاح والكفاءة في العمل.
- حصول كل من الزوجين على مطالبة وأهدافه.

ويرى روجرز أن التوافق النفسي لدى الفرد يحصل عندما يكون الفرد متسقاً مع ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها، وعندما يتطابق مفهوم الفرد مع ذاته يزداد تقديره لها، وبناءً عليه يرتفع مستوى التوافق الزواجي بينه وبين شريكه، حيث توجد علاقة إيجابية بين المفهوم الذاتي للزوج والتوافق الزواجي لديه، فهذا يساعده على التعامل مع الشريك الآخر بفاعلية؛ مما يزيد فرصة التقارب والتوافق الزواجي بينهما. (علي،2008).

2.2. الدراسات السابقة:

- **قام قرين (1991) Green** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والتوافق الزواجي. تكونت العينة من (100) زوجة وزوج من العائلات الإفريقية الأمريكية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التوافق الزواجي، والعمر، والمستوى التعليمي، والدخل. بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التوافق الزواجي، والمهنة، ومدة الزواج.
- **قام أبو تركي (2008)** بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات في فلسطين. تكونت العينة من (231) زوجاً، و (220) زوجة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفاؤل بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات.

- **وهدفت دراسة ستنالي وريجان، وروهادس وماركمان Stanley, Ragan, Rhoades and Markman (2012)** إلى التعرف على العلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة قبل الزواج بست سنوات وبعده بست سنوات. وتكونت العينة من (126) زوجاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التوافق والرضا عن الحياة قبل ست سنوات من الزواج والتوافق والرضا عن الحياة بعد ست سنوات من الزواج. كما بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التوافق والرضا عن الحياة المستقبلية. اتضح أيضاً أن التغيرات في مستوى الرضا عن الحياة بمرور الوقت يؤثر على التوافق الزواجي. كما أسفرت النتائج عن أن بدء الزواج الذي يكون فيه رضا عن الحياة يؤدي دوراً في التوافق الزواجي، وأن الرضا عن الحياة يُعد منبئاً بالتوافق الزواجي.
- **أجرى صحاف (2013)** دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الزواجي والاستقرار الأسري لدى عينة من المتزوجين بمكة المكرمة. وتكونت العينة من (459) زوجاً وزوجة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتوافق الزواجي وجميع أبعاد الاستقرار الأسري. كذلك اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي تُعزى لمتغير العمر. وبينّت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق الزواجي تُعْزى لمتغير المستوى الاقتصادي للزوج. كذلك اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للزوجة في اتجاه الأزواج ذوي المستوى التعليمي الأعلى. إضافة إلى أن النتائج أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستقرار الأسري لدى مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي لصالح مرتفعي التوافق الزواجي.
- **وقام أرشد ومحسن ومحمد Arshad, Mohsin and Mahmood (2014)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة لدى المتزوجين مبكراً ومتأخراً. وتكونت العينة من (160)؛ منها (80) من المتزوجين في وقت مبكر من العمر، و(80) من المتزوجين في وقت متأخر من العمر، من مختلف مدن البنجاب في باكستان. وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية وموجبة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة، ومن ناحية أخرى اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأخرين في الزواج والمبكرين في الزواج في التوافق الزواجي والرضا عن الحياة.
- **وقام حسين والام وحبيب Hossain,Alam&Habib (2017)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة والصحة النفسية على المجتمع القبلي وغير القبلي في بنجلادش، حيث تكونت العينة من (200)؛ منهم (100) من المجتمع القبلي، و(100) من المجتمع غير القبلي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في التوافق الزواجي والرضا عن الحياة والصحة النفسية بين القبائل وغير القبائل. اتضح كذلك وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة والصحة النفسية لصالح المجتمع غير القبلي.
- **وقام نوفل (2018)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة كما تدركه عينة من المتزوجات. وتكونت العينة من (400) زوجة من محافظة البحيرة من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة وفئات عمرية مختلفة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق الزواجي والرضا عن الحياة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق الزواجي وفئات الدخل الشهري. بينما لا توجد علاقة بين التوافق الزواجي ومستوى تعليم الزوج والزوجة، إضافة إلى عدم وجود علاقة بين الرضا عن الحياة وبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي. وبيّنت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الزوجات الريفيات والحضريات في كل من التوافق الزواجي والرضا عن الحياة. أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين متوسط درجات كل من الزوجات المقيمات في مساكن ملك والمقيمات في مساكن إيجار، إضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العاملات في التوافق الزواجي والرضا عن الحياة.
- **وأجرت سمكري (2018)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط الزوجية والرضا عن الحياة، ومدى تأثر هذين المتغيرين بمجموعة من المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية. تكونت العينة من (257) من المتزوجات بمكة المكرمة. وأظهرت النتائج أن للعمر أثره على الضغوط الزوجية، في حين لم يؤثر على الرضا عن الحياة بصورة دالة، كما تبين أن درجة الضغوط تتأثر بمستوى تعليم الزوج، في حين لا تتأثر بمستوى تعليم الزوجة، وينعدم تأثير مستوى التعليم لكلا الزوجين على الرضا عن الحياة. كما أوضحت النتائج عدم وجود أثر لنوعية عمل الزوجين أو مستوى دخلهما على كل من الضغوط الزوجية أو الرضا عن الحياة، إضافة إلى أن المتزوجات حديثاً (أقل من 3 سنوات) أقل معاناة من الضغوط وأكثر رضا عن الحياة مقارنة بالمتزوجات لمدة ما بين (3-6 سنوات)، وتختفي هذه الفروق مقارنة بالمتزوجات لفترات أطول، إلا أن الضغوط تعاود الظهور بين المتزوجات لأربعة عشر عاماً فأكثر، كما تبين وجود أثر لعدد الأبناء على الضغوط الزوجية، دون أن يكون مؤثراً على الرضا عن الحياة.

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي - إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - فقد اتضح للباحث ما يأتي:

- أن الدراسات الأجنبية والعربية التي بحثت في متغيرات البحث - في حدود علم الباحث- قليلة، وهو ما يتطلب إجراء مزيد من البحوث حول الموضوع.
- اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي، مثل دراسة كل من: أبو تركي (2008)، Stanley, Ragan, Rhoades and Markman (2012)، Hossain,Alam&Habib (2017)؛ Arshad, Mohsin and Mahmood (2014)؛ نوفل (2018)).
- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كل من: أدوات الدراسة، ومجتمع الدراسة، وحجم العينة.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ للتعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لملائمته للدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين السعوديين في مدينة الرياض.

3.3. عينة الدراسة:

تم سحب عينة عشوائية بسيطة بحجم (350) زوجاً وزوجة من مختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية، في مدينة الرياض، والجدول رقم (1) يوضح وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث.

جدول (1): وصف عينة الدراسة (ن = 350)

فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس		
إناث	171	48.9%
ذكور	179	51.1%
التوزيع العمري		
30 – 20	50	14.3%
40 – 30	97	27.7%
50 - 40	101	28.9%
60 – 50	68	19.4%
70 - 60	34	9.7%
المستوى التعليمي		
ثانوي	64	18.3%
دبلوم	31	8.9%
بكالوريوس	140	40.0%
دراسات عليا	115	32.9%

النتائج الواردة بالجدول رقم (1) تبين أن عدد الذكور ضمن العينة بلغ (179)، بنسبة بلغت 51.1%، وبلغ عدد الإناث (171)، بنسبة بلغت 48.9%. كذلك توضح النتائج أن (50) فرداً بنسبة 14.3% تنحصر أعمارهم بين (20 – 30) سنة، أي أن (300) فرداً بنسبة 85.7% تتراوح أعمارهم بين (30 – 70) سنة. وأوضحت النتائج كذلك أن (64) فرداً من أفراد عينة الدراسة بنسبة 18.3% من حملة مؤهل الثانوية، وعدد (31) فرداً بنسبة 8.9% من حملة مؤهل الدبلوم، وعدد (140) فرداً بنسبة 40% من حملة المؤهل الجامعي، في حين أن (115) فرداً بنسبة 32.9% من حملة مؤهل الدراسات العليا، وعليه، فإن (255) فرداً بنسبة تصل إلى 72.9% هم من حملة المؤهل الجامعي أو الدراسات العليا.

4.3. أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: مقياس الرضا عن الحياة:

المقياس من إعداد الدسوقي (1999)، حيث تكون من (30) عبارة، وستة أبعاد، تمثلت في (السعادة، والاجتماعية، والطمأنينة، والاستقرار النفسي، والتقدير الاجتماعي، والقناعة). يقوم المفحوص بالإجابة عن طريق الاختيار من خمسة بدائل؛ هي: تنطبق تماماً، تنطبق، بين بين، لا تنطبق، لا تنطبق أبداً، وقد وضعت لهذه البدائل أوزان متدرجة من 4 إلى صفر، والدرجة المرتفعة تشير إلى مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة، والدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى منخفض من الرضا عن الحياة. قام مُعد المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، وقد أسفرت عن معاملات ارتباط تراوحت ما بين 0,26- 0,41، كما قام بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وتوصل إلى معامل ارتباط قدره 0,80، واستخدم طريقة كرونباخ ألفا، فكان 0,87 ، إضافة إلى أنه قام بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكانت 0,93. قام الشربيني (2009) بتقنينه على البيئة السعودية؛ حيث تحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي، الذي دل على مؤشرات صدق مرتفعة. كما قام بحساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس، فبلغ 0,83. 0,77. 0,74، 0,70، 0,91 لكل من السعادة، والتقدير الاجتماعي، والقناعة، والاستقرار النفسي، والاجتماعية، والدرجة الكلية، على التوالي. وبطريقة التجزئة النصفية بلغ 0,93 للمقياس ككل.

جدول (2): أبعاد مقياس الرضا عن الحياة

الأبعاد	العبارات
السعادة	1.2.3.4.5.6.7.8.9
التقدير الاجتماعي	10.11.12.13.14.15.16
القناعة	17.18.19.20
الاستقرار النفسي	21.22.23.24.25
الاجتماعية	26.27.28.29.30

ثانياً: مقياس التو افق الزواجي:

المقياس من إعداد البلوي (2010) على البيئة السعودية. وقد قام الباحث باستخدام صدق المحكمين؛ وذلك بعرض المقياس على متخصصين في علم النفس والقياس والتقويم من الجامعات السعودية وجامعة عمان العربية؛ حيث تم إبقاء القفرات التي وافق عليها المحكمون من حيث مناسبتها ومضمونها، وتم تعديل الفقرات التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها، وحذف الفقرات التي اتفق المحكمون على أهمية حذفها. وتم استخدام الصدق التلازمي؛ حيث طبق المقياس، ثم طبق مقياس التوافق الزواجي من إعداد (رشاد،2000)، وتم استخراج معاملات الارتباط؛ حيث بلغت (0,74). وقام الباحث باستخراج معامل الثبات عن طريق حساب الاتساق الداخلي الذي بلغ (0,79). يتألف المقياس من (25) فقرة، تقع الإجابة عن كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من خمسة خيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً). تتراوح الدرجات على المقياس من (25-125)؛ حيث الدرجة (25) الحد الأدنى، والدرجة (125) الحد الأعلى.

25-66 توافق زواجي منخفض

67-87 توافق زواجي متوسط

88-125 توافق زواجي مرتفع.

5.3. الخصائص السيكومترية للمقاييس:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس تم سحب عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بحجم (30) فرداً من الجنسين، وطلب منهم تعبئة استبانة البحث التي تحوي مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التوافق الزواجي، ومن ثم تم إجراء اختبارات الصدق والثبات على البيانات.

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة:**

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لارتباط كل فقرة بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون لارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي استعراض النتائج.

جدول (3): العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعد من أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون

بُعد السعادة		بُعد التقدير الاجتماعي		بُعد القناعة		بُعد الاستقرار النفسي		بُعد الاجتماعية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.802**	10	0.769**	17	0.679**	21	0.784**	26	0.824**
2	0.861**	11	0.798**	18	0.835**	22	0.780**	27	0.842**
3	0.796**	12	0.788**	19	0.878**	23	0.842**	28	0.851**
4	0.865**	13	0.777**	20	0.854**	24	0.832**	29	0.850**
5	0.854**	14	0.836**			25	0.853**	30	0.750**
6	0.805**	15	0.802**						
7	0.885**	16	0.802**						
8	0.723**								
9	0.864**								

** دالة عند مستوى (0.01)

الجدول رقم (3) يوضح العلاقات الارتباطية لدرجة كل بُعد بالفقرة التي تنتمي إليه من فقرات مقياس الرضا عن الحياة، فنجد أن فقرات جميع الأبعاد لها علاقات ارتباطية إيجابية مرتفعة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتتراوح جميع هذه العلاقات الارتباطية بين موجب (0.679 إلى 0.885)، وهي علاقات ارتباطية إيجابية قوية وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى(0.01).

جدول (4): العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.691**	7	0.796**	13	0.655**	19	0.768**	25	0.775**
2	0.796**	8	0.672**	14	0.753**	20	0.733**	26	0.719**
3	0.729**	9	0.832**	15	0.687**	21	0.701**	27	0.699**
4	0.770**	10	0.733**	16	0.760**	22	0.637**	28	0.669**
5	0.745**	11	0.826**	17	0.636**	23	0.770**	29	0.711**
6	0.718**	12	0.668**	18	0.746**	24	0.802**	30	0.602**

** دالة عند مستوى (0.01)

النتائج الواردة بالجدول رقم (4) توضح قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات الارتباطية بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة وفقرات المقياس. يلاحظ أن جميع الفقرات لها علاقات إيجابية قوية - بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.602 إلى 0.832)، وجميعها علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

جدول (5): العلاقات الارتباطية لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البُعد	معامل ارتباط بيرسون
بُعد السعادة	0.906**
بُعد التقدير الاجتماعي	0.916**
بُعد القناعة	0.886**
بُعد الاستقرار النفسي	0.897**
بُعد الاجتماعية	0.826**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات الارتباطية لدرجة كل بُعد من الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة. يلاحظ أن جميع أبعاد المقياس لها علاقات ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (0.826 إلى 0.916)، وجميعها علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بالنظر إلى العلاقات الارتباطية بين الفقرة ودرجة البُعد، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك العلاقات الارتباطية بين درجة كل بُعد

وعند النظر للدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة، نجد أن جميع هذه العلاقات إيجابية وقوية، وعليه، خلص الباحث إلى أن مقياس الرضا عن الحياة يتوفر له قدر مرتفع من صدق الاتساق الداخلي.

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس التو افق الزواجي:**

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الزواجي.

جدول (6): العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التو افق الزواجي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.663**	6	0.785**	11	0.791**	16	0.799**	21	0.849**
2	0.753**	7	0.818**	12	0.620**	17	0.693**	22	0.657**
3	0.212-**	8	0.774**	13	0.847**	18	0.156-**	23	0.810**
4	0.737**	9	0.789**	14	0.799**	19	0.788**	24	0.825**
5	0.391-**	10	0.787**	15	0.787**	20	0.857**	25	0.653**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج الواردة بالجدول رقم (6) توضح قيم معاملات الارتباط؛ حيث يلاحظ أن معظم الفقرات على علاقة ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.620 إلى 0.857)، وهي ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، باستثناء الفقرات (3، 5، 18)، فإن لها علاقات ارتباطية عكسية بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح ما بين علاقة ارتباطية ضعيفة ومتوسطة (-0.156 إلى -0.391)، ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وعليه، خلص الباحث إلى أن مقياس التوافق الزواجي يتوفر له قدر معقول من صدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين:**

لدراسة ثبات الاتساق الداخلي لمقياسي الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون لمقياس الرضا عن الحياة وأبعاده، وكذلك لمقياس التوافق الزواجي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (7).

جدول (7): ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة ومقياس التو افق الزواجي باستخدام ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية

البُعد / المقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون
بُعد السعادة	9	0.942	0.924
بُعد التقدير الاجتماعي	7	0.901	0.880
بُعد القناعة	4	0.830	0.817
بُعد الاستقرار النفسي	5	0.870	0.885
بُعد الاجتماعية	5	0.879	0.844
مقياس الرضا عن الحياة	30	0.969	0.924
مقياس التوافق الزواجي	25	0.935	0.930

لدراسة ثبات الاتساق الداخلي لكل من مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التوافق الزواجي تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون، وكانت النتائج الواردة بالجدول رقم (7) تبين أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة تزيد عن القيمة الأسمية (0.70)؛ حيث تتراوح قيم ألفا كرونباخ بين (0.830 و0.942)، وتتراوح قيم ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون بين (0.817 و0.924). وعليه، فإن أبعاد مقياس الرضا عن الحياة يتوفر لها قدر مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي، وبالنظر إلى ثبات مقياس الرضا عن الحياة ككل نجد أن قيمتي معامل ألفا كرونباخ (0.969) وثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون (0.924) كلاهما أكبر من القيمة الأسمية (0.70). وعليه، يرى الباحث أن المقياس يتوفر له قدر مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي. وتوضح قيمتي معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.935) ومعامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان-براون (0.930) لمقياس التوافق الزواجي - أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي.

6.3. أساليب تحليل البيانات:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من تساؤلاته وفرضياته قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي: Statistical Package for Social Science (SPSS 23) والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة تمثلت في: (الجداول التكرارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) للعينات المستقلة، تحليل التباين أحادي الاتجاه، معامل لفاكرونباخ ومعامل سبيرمان-براون للتجزئة النصفية).

4. مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة الميدانية حاول الباحث الإجابة عن تساؤل البحث الرئيس ونصه: "ما العلاقة بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض؟" ثم جاءت النتائج كما يلي:

- **ما مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض؟**

من أجل الإجابة على التساؤل الذي ينص على" ما مستوى الرضا عن الحياة لدى المتزوجين في مدينة الرياض" قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية) للإجابة على التساؤل، حيث اسفرت النتائج على ما يلي في (جدول 8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة

البُعد / المقياس	الدرجة الصغرى	الدرجة الكبرى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بُعد السعادة	0	29	9.59	6.637
بُعد التقدير الاجتماعي	0	22	7.39	4.826
بُعد القناعة	0	14	4.84	2.962
بُعد الاستقرار النفسي	0	18	6.39	3.990
بُعد الاجتماعية	0	16	5.13	3.552
مقياس الرضا عن الحياة	0	90	33.34	19.572

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الصغرى والكبرى لدرجة أفرد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده، يلاحظ أن أصغر درجة لأفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة هي (صفر)، في حين بلغت الدرجة الكبرى (90)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث في المقياس (33.34) بانحراف معياري (19.572)، يوضح ذلك قدر مرتفع من التشتت بين درجات أفراد العينة في المقياس حول المتوسط الحسابي.

جدول (9): توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمستويات الرضا عن الحياة

فئات مستويات الرضا عن الحياة	التكرار	النسبة
منخفض (أقل من 45 درجة)	251	71.7%
متوسط (45 إلى أقل من 67 درجة)	79	22.6%
مرتفع (67 درجة فأعلى)	20	5.7%
المجموع	**350**	**100.0%**

وفقاً للنتائج الواردة بالجدول رقم (9) فإن معظم أفراد عينة الدراسة وعددهم (251) بنسبة بلغت 71.7% لديهم مستوى منخفض من الرضا عن الحياة، في حين أن (79) فرداً بنسبة 22.6% لديهم مستوى متوسط من الرضا عن الحياة، بينما (20) فرداً بنسبة لم تتجاوز 5.7% لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة. ويفسر الباحث ذلك بأنه في ظل أزمة فايروس كورونا المستجد والاحترازات التي اتخذتها حكومة المملكة العربية السعودية حرصاً واهتماماً بصحة المواطن والمقيم، وللحد من انتشار الفيروس في مرحلة مبكرة؛ والذي تمثل في منع التجمعات في الأماكن العامة والخاصة، وتعليق الدارسة والعمل، وتطبيق الحجر المترلي ببقاء الناس في منازلهم عن طريق العمل على التباعد الاجتماعي بحظر التجول الجزئي والكلي - كل ذلك جعل الأزواج

يستقرون في منازلهم، ويبتعدون عن نشاطهم اليومي المعتاد؛ من زيارات وترفيه، والجلوس في المنزل لوقت طويل وقربهم من بعض بعد أن كانوا يقضون جل أوقاتهم خارج المنزل، انعكس كل ذلك سلباً على حالتهم النفسية.

- **ما مستوى التو افق الزواجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض؟**

من أجل الإجابة على التساؤل الذي ينص على" ما مستوى التوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض" قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجدول التوزيع التكراري لدرجات المشاركين في عينة الدراسة وفقاً لمستويات التوافق الزواجي) للإجابة على التساؤل، حيث اسفرت النتائج على ما يلي في (جدول 10):

جدول (10): توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمستويات التو افق الزواجي

أصغر درجة	أكبر درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستويات التو افق الزواجي	التكرار	النسبة
25	113	61.17	17.720	توافق زواجي منخفض (25-66)	236	67.4%
				توافق زواجي متوسط (67-87)	79	22.6%
				توافق زواجي مرتفع (88-125)	35	10.0%
				المجموع	**350**	**100.0%**

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (10) أن أصغر درجة لأفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق الزواجي بعد الاحترازات ضد فايروس كورونا المستجد عام 2020 هي (25)، في حين أكبر درجة بلغت (113)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجات (61.17) درجة، بانحراف معياري بلغ (17.720) درجة، ويوضح ذلك قدراً متوسطاً من التجانس بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق الزواجي. وتوضح النتائج كذلك توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستويات التوافق الزواجي الثلاثة؛ حيث نجد أن (236) فرداً بنسبة 67.4% لديهم مستوى منخفض من التوافق الزواجي، وعدد (79) فرداً بنسبة 22.6% لديهم مستوى متوسط من التوافق الزوجي، بينما (35) فرداً بنسبة 10% يتمتعون بمستوى مرتفع من التوافق الزواجي. وهذا يتفق مع الشبراوي (2020م) في أن مكاتب المحاماة سجلت تزايداً ملحوظاً في طلبات الطلاق والخلع وفسخ النكاح بنسبة قدرها 30% خلال أزمة كورونا. ويعزو الباحث انخفاض التوافق الزواجي إلى عدة أسباب، تتمثل في الاختيار المبني على عدم التكافؤ بين الزوجين في العمر والمستوى التعليمي والديني والثقافي، إضافة إلى عدم الاهتمام بالجانب العاطفي، وإهمال إشباع الحاجات، وعدم إلمام الزوجين بحقوق كل منهما.

1.4. الإجابة عن فروض الدراسة:

- **"توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتو افق الزواجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض"**

من أجل اختبار الفرض الذي ينص على" توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض" تم حساب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة درجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده بدرجاتهم في مقياس التوافق الاجتماعي. للإجابة على الفرض، حيث اسفرت النتائج على ما يلي في (جدول 11):

جدول (11): العلاقات الارتباطية لدرجات أفرد عينة البحث في مقياس التو افق الزواجي بدرجاتهم في مقياس الرضا عن الحياة و أبعاده، باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البُعد / المقياس	مقياس التو افق الزواجي	
	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
بُعد السعادة	0.614**	0.000
بُعد التقدير الاجتماعي	0.548**	0.000
بُعد القناعة	0.514**	0.000
بُعد الاستقرار النفسي	0.555**	0.000
بُعد الاجتماعية	0.512**	0.000
مقياس الرضا عن الحياة	0.627**	0.000

**** دالة عند مستوى (0.01)**

النتائج الواردة بالجدول رقم (11) توضح قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات الارتباطية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق الزواجي ودرجاتهم في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده. يلاحظ أن جميع أبعاد مقياس الرضا عن الحياة لها علاقات ارتباطية إيجابية بدرجاتهم في مقياس التوافق الزواجي تتراوح بين (0.512 و 0.614)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01). وللإجابة عن الفرض، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون موجب (0.627)، وهي توضح وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة من الأزواج في مقياس الرضا عن الحياة ودرجاتهم في مقياس التوافق الزواجي. ويتفق ذلك مع دراسة كل من: (أبوتركي،2008؛ ونوفل،2018؛ (Hossain,Alam&Habib,2017)؛ Stanley, (Arshad, Mohsin and Mahmood(2014) ؛ Ragan, Rhoades and Markman (2012)

ويفسر الباحث ذلك بأن الرضا عن الحياة مطلب أساسي للتواؤم والانسجام والسعادة بين الزوجين، وهذا ما أشار إليه (Tsou,Liu,(2001,P.270؛ حيث ذكر أن الرضا عن الحياة مرادف لمصطلح السعادة. وكذلك عبد الملك (2018) حيث أشار إلى أن الشعور بالرضا أحد المكونات الأساسية للسعادة، ويعتبر الأشخاص الذين يتمتعون بحياة زوجية سعيدة هم أكثر الناس رضا عن الحياة.

- **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة تُعزى إلى العمرلدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض".**

من أجل اختبار الفرض الذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة تُعزى إلى العمر لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض " تم جراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة معنوية الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده كما يعزى إلى الفئات العمرية والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة للإجابة على الفرض، حيث أسفرت النتائج على ما يلي في (جدول 12):

لاختبار الفرض الثاني للدراسة تم جراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة معنوية الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده كما يعزى إلى الفئات العمرية والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، وفيما يلي استعراض النتائج:

جدول (12): وصف توزيع درجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة و أبعاده وفقاً للفئات العمرية لأفراد عينة البحث من الأزواج (ن = 350)

البُعد / المقياس	الفئات العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بُعد السعادة	30 – 20	50	12.98	8.195
	40 – 30	97	8.49	5.559
	50 – 40	101	9.80	6.096
	60 – 50	68	7.96	6.933
	70 - 60	34	10.38	6.228
	المجموع	**350**	**9.59**	**6.637**
بُعد التقدير الاجتماعي	30 – 20	50	10.30	5.936
	40 – 30	97	6.62	4.162
	50 – 40	101	6.75	4.421
	60 – 50	68	6.46	4.698
	70 - 60	34	9.12	4.347
	المجموع	**350**	**7.39**	**4.826**
بُعد القناعة	30 – 20	50	6.36	3.702
	40 – 30	97	4.51	2.578
	50 – 40	101	4.93	2.923
	60 – 50	68	4.13	2.849
	70 - 60	34	4.68	2.409
	المجموع	**350**	**4.84**	**2.962**
بُعد الاستقرار النفسي	30 – 20	50	8.08	5.138
	40 – 30	97	5.78	3.264
	50 – 40	101	6.94	3.949
	60 – 50	68	5.41	3.806
	70 - 60	34	5.91	3.604
	المجموع	**350**	**6.39**	**3.990**
بُعد الاجتماعية	30 – 20	50	6.76	4.529
	40 – 30	97	4.82	3.048
	50 – 40	101	4.95	3.559
	60 – 50	68	4.34	3.258
	70 - 60	34	5.71	3.158
	المجموع	**350**	**5.13**	**3.552**
مقياس الرضا عن الحياة	30 – 20	50	44.48	25.375
	40 – 30	97	30.23	15.665
	50 – 40	101	33.38	18.022
	60 – 50	68	28.29	19.560
	70 - 60	34	35.79	18.576
	المجموع	**350**	**33.34**	**19.572**

لوصف توزيعات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده وفقاً لفئاتهم العمرية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده وفقاً للفئة العمرية، حيث يلاحظ بالاطلاع على النتائج الواردة

بالجدول رقم (12) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية تعزى للفئات العمرية لأفراد عينة البحث على مستوى أبعاد مقياس الرضا عن الحياة والدرجة الكلية. ولاختبار معنوية هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار الدرجة الفائية.

جدول (13): معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة و أبعاده وفقاً للفئات العمرية باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار الدرجة الفائية

البُعد / المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير مربع ايتا
السعادة	بين المجموعات	898.410	4	224.603	5.354	0.000	0.060
	داخل المجموعات	14474.164	345	41.954			
	المجموع	**15372.574**	**349**				
التقدير الاجتماعي	بين المجموعات	682.993	4	170.748	7.911	0.000	0.084
	داخل المجموعات	7446.596	345	21.584			
	المجموع	**8129.589**	**349**				
القناعة	بين المجموعات	162.185	4	40.546	4.824	0.001	0.053
	داخل المجموعات	2899.532	345	8.404			
	المجموع	**3061.717**	**349**				
الاستقرار النفسي	بين المجموعات	281.946	4	70.486	4.610	0.001	0.051
	داخل المجموعات	5274.983	345	15.290			
	المجموع	**5556.929**	**349**				
الاجتماعية	بين المجموعات	199.042	4	49.760	4.083	0.003	0.045
	داخل المجموعات	4204.173	345	12.186			
	المجموع	**4403.214**	**349**				
مقياس الرضا عن الحياة	بين المجموعات	9081.347	4	2270.337	6.286	0.000	0.068
	داخل المجموعات	124610.870	345	361.191			
	المجموع	**133692.217**	**349**				

لاختبار معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده وفقاً للفئات العمرية، تم إجراء تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية. وتوضح النتائج الواردة بالجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات أفراد العينة على مستوى أبعاد المقياس وفقاً للفئات العمرية. وجاءت النتائج ما يعزى إلى الفئات العمرية $(F_{(4,349)} = 6.286, Sig. = 0.000)$، وتوضح قيمة مربع ايتا (0.068) أن هناك قدراً متوسطاً من التأثير للفئات العمرية على التباين في درجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة. والجدول رقم (14) يوضح المقارنات البعدية لمعنوية الفروق.

جدول (14): المقارنات البعدية لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة و أبعاده وفقاً للفئات العمرية باستخدام اختبار شفيه

البُعد / المقياس	الفئات العمرية	متوسط الفروق	القيمة الاحتمالية
بُعد السعادة	(30-20) × (40-30)	4.485	0.004
	(30-20) × (60-50)	5.024	0.002
بُعد التقدير الاجتماعي	(30-20) × (40-30)	3.681	0.000
	(30-20) × (40-30)	3.548	0.001
	(30-20) × (60-50)	3.844	0.001
بُعد القناعة	(30-20) × (40-30)	1.855	0.010
	(30-20) × (60-50)	2.228	0.002
بُعد الاستقرار النفسي	(30-20) × (40-30)	2.296	0.024
	(30-20) × (60-50)	2.668	0.010
بُعد الاجتماعية	(30-20) × (40-30)	1.935	0.040
	(30-20) × (60-50)	2.422	0.009
مقياس الرضا عن الحياة	(30-20) × (40-30)	14.253	0.001
	(30-20) × (50-40)	11.104	0.024
	(30-20) × (60-50)	16.186	0.000

الجدول رقم (14) يوضح نتائج المقارنات البعدية أو الفروقات المعنوية بين المتوسطات وفقاً للفئات العمرية المختلفة على مستوى أبعاد المقياس. وفيما يتعلق بالفروق على مستوى مقياس الرضا عن الحياة وفقاً للفئات العمرية لأفراد العينة، نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي الفئة العمرية (20-30) والفئة (30-40) لصالح الفئة العمرية الأولى، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الفئة العمرية (20-30) والفئة العمرية (40-50) لصالح الفئة العمرية الأولى، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد في الفئة العمرية (20-30) والفئة العمرية (50-60) لصالح الفئة العمرية الأولى. يتفق ذلك مع دراسة (Green,1991)، ويفسر الباحث ذلك بأن الفئة العمرية (20-30) في بداية حياتهم الزوجية؛ حيث هم أقل في الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية مقارنة بمن هم أكبر سناً.

- **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس التوافق الزواجي تُعزى إلى العمر لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض".**

من أجل اختبار الفرض الذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على مقياس التوافق الزواجي تُعزى إلى العمر لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض " تم جراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لدراسة معنوية الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس التوافق الزواجي، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق الزواجي وفقاً للفئات العمرية والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة للإجابة على الفرض، حيث اسفرت النتائج على ما يلي في (جدول 15):

جدول (15): وصف توزيع درجات أفراد عينة البحث في مقياس التو افق الزواجي وفقاً للمؤهل العلمي لأفراد عينة البحث من الأزواج (ن = 350)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشهادة الثانوية	64	66.56	21.258
شهادة الدبلوم	31	66.39	20.315
شهادة البكالوريوس	140	60.08	17.284
شهادة دراسات عليا	115	58.10	14.280
المجموع	**350**	**61.17**	**17.720**

النتائج الواردة بالجدول رقم (15) توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس التوافق الزواجي وفقاً للفئات العمرية لأفراد عينة البحث من الأزواج، وبقراءة قيم المتوسطات الحسابية يتبين وجود فروق بينها. وللتأكد من معنوية هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين، واختبار الدرجة الفائية.

جدول (16): معنوية الفروق بين درجات أفراد عينة البحث في مقياس التو افق الزواجي وفقاً للمؤهل العلمي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار الدرجة الفائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدرجة الفائية	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير مربع ايتا
بين المجموعات	3958.526	3	1319.509	4.323	0.005	0.036
داخل المجموعات	105621.188	346	305.264			
المجموع	**109579.714**	**349**				

توضح النتائج الواردة بالجدول رقم (16) لتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار الدرجة الفائية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق الزواجي وفقاً للفئات العمرية $(F_{(4,349)} = 1.463, Sig. = .213)$، وتوضح قيمة مربع ايتا (0.017) وفقاً لكوهين تأثيراً ضعيفاً للعمر على تباين درجات المبحوثين في مقياس التوافق الزواجي. وتتعارض هذه النتيجة مع Green,1991))، وتتفق مع صحاف (2013). ويفسر الباحث ذلك بأن تفاوت العمر بين الزوجين يُعد من المتغيرات المهمة والمؤثرة على التوافق الزواجي، إلا أن الجانب العاطفي يلعب دوراً مهماً في التوافق الزواجي، حتى وإن كان هناك فارق في العمر.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

- من الضروري عمل برامج تهتم بالتوعية بأهمية الرضا عن الحياة في التوافق الزواجي.
- ضرورة العمل على تفعيل دور مراكز الاستشارات الأسرية للحد من الطلاق.
- من الضروري حصول الزوجين على رخصة الحياة الزوجية، التي يتأهلون فيها لاكتساب أسس ومبادئ ومهارات بناء الحياة الزوجية السليمة، والتي تزودهم بمهارات التواصل الفعال للألفة بينهما، إضافة إلى أنها تساعدهما على اكتساب مهارات حل المشكلات والأزمات الأسرية.
- من الضروري إجراء التقييم النفسي للزوجين قبل الزواج، وفحص المخدرات للحد من المشكلات الناتجة عنهما.
- من المهم تكرار الدراسة بعد زوال أزمة جائحة كورونا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إسحاق، س. (2018). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى عينة من العاملات بالقطاع الحكومي في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية: 26، (1)، 284-304.
2. أبوتركي، م. (2008). *علاقة التفاؤل بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات في فلسطين*.(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان.

3. البلوي، ف. (2010). *التوافق الزواجي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة.
4. الحجار، ب. (2003). *التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.
5. الحميدي،ح. (2014). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *المجلة التربوية:* 28، (110)، 141-176.
6. الخطابية، ي. (2015). مقومات التوافق في الحياة الزوجية وعلاقته بالعوامل الاجتماعية: دراسة على عينة من الأزواج في المدارس الحكومية في شمال الأردن. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية:* 44(2)، 371-389.
7. الدسوقي، م. (1999). *مقياس الرضا عن الحياة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
8. سمكري، أ. (2018). الضغوط الزوجية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجات بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية:* (10)،11-42.
9. الشبراوي، ع. (2020). *كورونا يوفق عداد الزواج والطلاق*. https://www.0kaz.com,sa/amp Artical 2026332.
10. الشربيني، ا. (2009). العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس:* 3 (2)،29-101.
11. الصبان، ع. (2007). *التوافق الزواجي في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من الزوجات السعوديات بمكة المكرمة*. المؤتمر السنوي الرابع عشر- الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، 1 :119-154.
12. صحاف، خ. (2013). *التوافق الزواجي وعلاقته بالاستقرار الأسري لدى عينة من المتزوجين بمدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية، جامعة أم القرى.
13. عبدالملك، م. (2018). *الرضا عن الحياة لدى المراهقات ضحايا طلاق الوالدين*. كلية العلوم الإنسانية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
14. عبدالمقصود، أ. (2003). *استبيان تقدير الذات*. ج.م.ع، القاهرة: دار حراء للنشر.
15. علة، ع، وبن ظاهر، ا. (2016). الإشباع العاطفي بين الزوجين والرضا عن الحياة لدى أساتذة التعليم العالي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجزائر*، (26)، 123-144.
16. علي، ح. (2008). *الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.
17. العيد، م، والشيرواي، أ، والعمران، ج. (2019). التوازن بين العمل والأسرة وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمات السعوديات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية:* 20، (1): 11-40.
18. المناحي، ع. (2017). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج بمدينة الرياض. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس:* (57)،25-50.
19. نوفل، ر. (2018). التوافق الزواجي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجات. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية:* (12)، 279-315.
20. وزارة العدل.(2020). *التقرير البياني الشهري جمادى الآخرة 1441*، https://www.moj.gov.sa/Documents/Monthly Report B1/Moj Monthly Report.pdf .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Arshad, M. Mohsin, M & Mahmood, K. (2014). Marital Adjustement and life satisfaction among Early and Late marriages. *Journal of Education and Practice*, 5 (17):83-90
2. Green,R.(1991). *The relationship between age, salary, occupation, length of marriage, education and marital satisfaction in church going African American married couples.* (PhD dissertation), The union institute, Dissertaition abstracts international. 52 (5):1906 A.
3. Hooda, D.; Sharma, N.& yadava, A. (2008). Emotional Intelligence as a predictor of Positive health in working adults. *Journal of Health Psychology,* 2 (2):196-207.
4. Hossain, M.; Alam, N & Habib, M. (2017). Status Marital Adjustment, Life satisfaction and Mental Health of Tribal (Santal) and Non-Tribal people in Bangladesh: A comparative Study. *Journal of Humanities and Social Science,* 22 (4): 5-12. https://doi.org/10.9790/0837-2204060512

5. Jaisri, M.& Joseph, M. (2013). Role of Gender on marital Adjustement and Psychological well-being among dual-Employed couples. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,* 40 (1):74-77.

6. Korff,S.(2006). *Religious orientation as a predictor of life satisfaction within the elderly population*. Ph.D. Thesis, Walden University. School of Psychology, U.S.A.

7. Krug,S. (2014).*The role of religiosity in the relationship between Marital and life satisfaction in the orthodox Jewish community*, Ph.D. Dessertation, Fairleigh Dickinson University.

8. Perrone, K. Boo,J and Vannatter, A.(2012). *Marital and Satisfaction among Gifted Adluts*. http://www.tandfonline.com//loi/uror20.

9. Rani,R.(2003). Marital Adjustment Problems of Working and Non-Working Women in Contrast of their husband. *Journal of international for research in Education,* 2 (7):40-44.

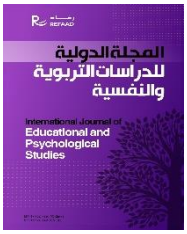
10. Sinha,S.& Mukerjee,N.(2007). Anyalysis Martial adjustment and space orientation. *Journal of Social Psychology,* (5):633-639.

11. Stanley, S.M., Ragan, E.P,Rhoades,G.K.,& Markman, H.d. (2012). Exmining in relationship adjustment and life satisfaction in marriage. *Journal of Family Psychology,* 26 (1):165-170. https://doi.org/10.1037/a0026759

12. Tsou,W& Liu,T.(2001). Happiness and domain satisfaction in Taiwan. *Journal of happiness studies*, (2): 269-288.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Life Satisfaction and its Relationship with Marital Adjustment in Light of COVID-19 Pandemic

Rashed S. Alsahali

Department of Civil Studies, King Khalid Military Academy, Ministry of National Guard, KSA
rsa.102011@gmail.com

Received : 1/8/2021 **Revised :** 15/8/2021 **Accepted :** 19/9/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.3

Abstract: The research aimed at identifying the relationship between life satisfaction and its relationship with marital adjustment in light of COVID-19 Pandemic among a sample of couples in Riyadh city. The researcher used the descriptive approach. The sample consisted of (350) couples in Riyadh. The researcher used a life satisfaction Scale by Al-Dasouqi (1999). Also, he used the Martial Adjustment Scale by Al-Balawi (2010). The results showed a low level of life satisfaction among married couples. The results also showed a low level of marital adjustment among married couples. Moreover, the results showed that there is a positive correlation and statistically significance between sample scores on Life Satisfaction Scale and scores of Martial Adjustment Scale. Also, there are statistically significant differences between the scores of the sample in the Life Satisfaction scale average age groups in favor of the (20-30). The results showed that there are no statistically significant differences between the scores of the sample in the Marital Adjustment Scale as it is attributed to the age groups.

Keywords: *Life Satisfaction; Martial Adjustment; Couples; COVID-19 Pandemic.*

References:

1. 'bdalmlk, M. (2018). Alrda 'n Alhyah Lda Almrahqat Dhaya Tlaq Alwaldyn. Klyt Al'lwm Alensanyh, Jam't Mhmd Bwdyaf, Aljza'r.
2. 'bdalmqswd, A. (2003). Astbyan Tqdyr Aldat. J.M.', Alqahrh: Dar Hra' Llnshr.
3. 'lh, ', Wbn Zahr, A. (2016). Aleshba' Al'atfy Byn Alzwjyn Walrda 'n Alhyah Lda Asatdh Alt'lym Al'aly. Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: Aljza'er, (26), 123-144.
4. 'ly, H. (2008). Alenhak Alnfsy W'laqth Baltwafq Alzwajy Wb'd Almtghyrat Aldymwjrafyh Lda 'ynh Mn M'lmy Alf'at Alkhash Bmhafzt Almnya. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Jam't Almnya.
5. Al'yd, M, Walshyrway, A, Wal'mran, J. (2019). Altwazn Byn Al'eml Walasrh W'laqth Baltwafq Alzwajy Lda 'ynh Mn Alm'lmat Als'wdyat. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 20, (1): 11-40.
6. Abwtrky, M. (2008). 'laqh Altfa'l Balrda 'n Alhyah Waltwafq Alzwajy Lda Alazwaj Walzwjat Fy Flstyn.(Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Jam't 'man Al'rbyh, 'man.
7. Alblwy, F. (2010). Altwafq Alzwajy W'laqth Balrda Alwzyfy Lda Alm'lmyn Fy Almdars Althanwyh Alhkwmyh Bmntqh Tbwk Alt'lymyh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't M'th.
8. Aldswqy, M. (1999). Mqyas Alrda 'n Alhyah. Alqahrh: Mktbh Alnhdh Almsryh.
9. Eshaq, S. (2018). Aldghwt Almhnyh W'laqtha Baltwafq Alzwajy Lda 'ynh Mn Al'amlat Balqta'e Alhkwmy Fy Dwlt Alkwyt. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 26, (1), 284-304.
10. Alhjar, B. (2003). Altwafq Alnfsy Walajtma'y Lda Mrydat Srtan Althdy Bmhafzat Ghzh W'laqth Bb'd Almtghyrat. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh Bghzh.
11. Alhmydy,H. (2014). Al'laqh Byn Alafkar Alla'qlanyh Walrda 'n Alhyah Lda 'ynh Mn Tlab Almrhlh Althanwyh Bdwlt Alkwyt, Almjlh Altrbwyh: 28, (110), 141-176.

12. Alkhtabyh, Y. (2015). Mqwmat Altwafq Fy Alhyah Alzwjyh W'laqth Bal'waml Alajtma'yh: Drash 'la 'ynh Mn Alazwaj Fy Almdars Alhkwmyh Fy Shmal Alardn. Mjlt Drasat Fy Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: 44(2), 371-389.

13. Almnahy, '. (2017). Fa'lyt Brnamj Ershady Nfsy Fy T'dyl Alafkar Ghyr Al'eqlanyh Lzyadh Altwafq Alzwajy Lda 'ynh Mn Alazwaj Bmdynt Alryad. Mjlt Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs: (57),25-50.

14. Nwfl, R. (2018). Altwafq Alzwajy W'laqth Balrda 'n Alhyah Lda 'Eynh Mn Almtzwjat. Mjlt Bhwth 'rbyh Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh: (12), 279-315.

15. Alsban, '. (2007). Altwafq Alzwajy Fy Dw' B'd Smat Alshkhsyh Lda 'ynh Mn Alzwjat Als'wdyat Bmkh Almkrmh. Alm'tmr Alsnwy Alrab' 'shr- Alershad Alnfsy Mn Ajl Altnmyh Fy Zl Aljwdh Alshamlh, Jam't 'yn Shms, 1 :119-154.

16. Shaf, Kh. (2013). Altwafq Alzwajy W'laqth Balastqrar Alasry Lda 'ynh Mn Almtzwjyn Bmdynh Mkh Almkrmh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.

17. Alshbrawy, '. (2020). Kwrwna Ywfq 'dad Alzwaj Waltlaq. https://www.okaz.com.sa/amp artical 2026332.

18. Alshrbyny, A. (2009). Al'fw W'laqth Bkl Mn Alrda 'n Alhyah Wal'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh Walghdb. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 3 (2),29-101.

19. Smkry, A. (2018). Aldghwt Alzwjyh W'laqtha Balrda 'n Alhyah Lda 'ynh Mn Almtzwjat Bmntqh Mkh Almkrmh Fy Dw' B'd Almtghyrat Aldymwghrafyh Walajtma'yh. Mjlt Bhwth 'rbyh Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh: (10),11-42.

20. Wzart Al'dl.(2020). Altqryr Albyany Alshhry Jmada Alakhrh 1441, https://www.moj.gov.sa/documents/monthly report b1/moj monthly report.pdf.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 79:60
شباط (2022)

بحث رقم 4

الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية

ندى محمد المزيرعي

ماجستير في التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

Nadamz114@gmail.com

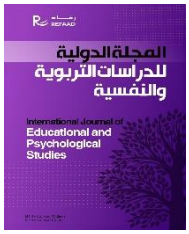
استلام البحث: 2021/6/30 مراجعة البحث: 2021/8/24 قبول البحث: 2021/9/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.4

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية

ندى محمد المزيرعي
ماجستير في التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية
Nadamz114@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.4 قبول البحث: 2021/9/23 مراجعة البحث: 2021/8/24 استلام البحث: 2021/6/30

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك من خلال التعرف على وجهة نظر المعلمات في تلك المرحلتين بمدينة بريدة، والبالغ عددهن (50) معلمة تم اختيارهن بصورة عشوائية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (20) مهارة توزَّعَت على (3) أبعاد رئيسية. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالمهارات التدريسية الإلكترونية اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، كما توصلت إلى أن الاحتياج التدريبي الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي بلغ (3.90) ونسبة مئوية 78%، كما حصلت الاحتياجات التدريبية في بعد مهارات التخطيط على متوسط حسابي(3.96) ونسبة مئوية 79.2% بدرجة احتياج عالية، وحصلت الاحتياجات التدريبية في بعد مهارات التنفيذ على متوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية 80.8% بدرجة احتياج عالية، وحصلت الاحتياجات التدريبية في بعد مهارات التقويم على متوسط حسابي (3.68) ونسبة مئوية 73.6% بدرجة احتياج عالية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). وأوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية وفقًا لاحتياجاتهن التدريبية التي حدَّدَتها نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية؛ معلمات التربية الفنية؛ مهارات التدريس الإلكتروني.

1. المقدمة:

يُعَدّ التعليم الإلكتروني أحد المجالات التي نالت اهتمام الجهات المسؤولة عن العملية التربوية في العالم؛ استجابةً لمتطلبات العصر ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والاستفادة منه في التغلب على مشكلات التعليم التقليدي المتمثلة في القيود الزمنية والمكانية؛ فالتعليم الإلكتروني يتيح للطلاب والمعلمين التواصل الفعال والحصول على المعلومة في الأوقات التي تناسبهم.

كما أصبح التعليم الإلكتروني من أكثر أنماط التعليم انتشاراً وتسارعاً في العصر الحاضر، وتغير دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وأصبح دور المعلم ميسراً ومدرباً ومنظماً ومخططاً، وتحول المتعلم من مستقبل سلبي للمعلومات إلى متعلم فعال في بيئة غنية بمصادر وتقنية المعلومات والاتصالات (Jaggars&Baily,2010). ونظام التعليم الإلكتروني مكون من مجموعة من العناصر هي: المعلم، والمتعلم، والمقرر الإلكتروني، وجهاز الحاسب، وشبكة المعلومات، وتطبيقات التواصل الاجتماعي، وأنظمة الاتصال والتواصل الفضائي. (الزبون وعبابنة،2010)

كما أشار الموسى (2002) إلى أن للتعليم الإلكتروني مميزات عديدة أهمها أنه يجعل التعليم أكثر تشويقاً ومتعة والابتعاد عن الرتابة والملل في التعليم التقليدي، وسهولة وسرعة تحديث المحتوى المعلوماتي، ودعم الابتكار والإبداع لدى المتعلم وتحفيزه على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، بالإضافة إلى إمكانية تبادل الخبرات بين المدارس والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية.

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصًّا بالتعليم الإلكتروني، حيث تمت الموافقة على إنشاء مركز مستقل باسم "المركز الوطني للتعليم الإلكتروني" بتاريخ 4 أكتوبر 2017م؛ بهدف ضبط جودة التعليم الإلكتروني وتعزيز الثقة في مخرجاته. (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2017)

كما أوصى المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد الذي نظَّمته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2015) تحت عنوان "تعلم مبتكر.. لمستقبل واعد"، بالعمل على نشر ثقافة التعلم الإلكتروني، وإدخالها على نطاق واسع في الجامعات والمدارس والمعاهد، والتركيز على التعلم الفردي كموجّه للتعلم غير المحدود.

وكذلك أوصى مؤتمر "مستقبل التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030" الذي نظَّمته جامعة القصيم (2021) بضرورة توظيف البرمجيات الحديثة في التعليم، والاهتمام بإكساب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لتوفير الجهد والوقت؛ وذلك لتجاوُز الأساليب التقليدية في التعليم.

ويُعَدّ المعلم العنصر البشري الفعال الذي يقع على عاتقه العبء الأكبر في توظيف التعليم الإلكتروني؛ فدور المعلم لم يَعُدْ مقتصرًا على تقديم المعلومات باستخدام الوسائل التقليدية، بل يشمل تعريف المتعلم بأدوات العصر التي توفّر له فرص الحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة العالمية والإقليمية، وكذلك التواصل مع الآخرين. (زهو، 2016، ص239)

ويؤكد الزهراني (2009، ص3) أن تنمية مهارات المعلمين وأساليبهم التدريسية في ضوء التقنيات الحديثة مطلبٌ أساسي لإيجاد المعلم الكفء القادر على استخدام التقنيات من أجل تحسين مخرجات مؤسسته، وتحقيق أهداف المجتمع التربوية بفاعلية وإتقان.

ويضيف العجرمي (2012) أن التعليم الإلكتروني لا يلغي دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية؛ فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، كما أنه يهدف إلى إكسابهم المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وأيضًا تطوير دورهم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرّة. كما أن دور المعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكنولوجيا، يتجاوز التلقين كما في البيئة التقليدية والمباشرة ليكون موجهاً للعملية التعليمية ومشرفاً على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها المتعلمون. (نيتكو،2016)

ولضمان قيام المعلم بشكل عام ومعلم التربية الفنية بشكل خاص بمهامه المتعددة، في ضوء تَنوُّع مسؤولياته، يحتاج أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التي تُمكِّنه من أداء دوره بفاعلية؛ لإكسابه القدرة على مواجهة متطلبات العصر وتَقبُّل متغيراته المختلفة (عبدالشافي، 2016، ص67) كالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني الذي يفرض على المعلم تنمية مهاراته الإلكترونية التي تُمكِّنه من رفع كفاءته التدريسية والتي تتمثل في مهارات إدارة الفصول الإلكترونية، والمؤتمرات، والتعامل مع شبكة الإنترنت، واستخدام البريد الإلكتروني، واستخدام الوسائط المتعددة.

كما يُعَدّ معلم التربية الفنية كغيره من المعلمين عنصرًا أساسيًّا في العملية التربوية؛ وذلك لكونه قائدًا تربويًّا، فهو الذي يكتشف ميول الطلاب وحاجاتهم، ويُحدِّد معارفهم ومهاراتهم، وهو الذي يُخطِّط للأنشطة التعليمية ويُنفِّذها ويُقوِّمها. (العتوم، 2011، ص39)

حيث أكد الغامدي (2017،ص504) أن معلمي التربية الفنية يجب أن تتوافر لديهم المهارة في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تسهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، وتوظيفها في تدريس مادة التربية الفنية.

وتعتبر الاحتياجات التدريبية أولى الخطوات المتَّبَعة في تصميم البرامج التدريبية، وتبرز أهميتها في أنها تُمثِّل العامل الرئيس لرفع كفاءة المعلم وقدرته أثناء الخدمة، كما أنها تساعد المسؤولين عن البرامج وتنفيذها على التخطيط الجيد لها، وضمان كفاءة تصميمها وتقويمها. (الطعاني، 2009)

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق يساعد في التغلب على مشكلات برامج تدريب المعلمين؛ مما يجعلها ذات فائدة حقيقية وفعالة تُلبِّي احتياجات المعلم المهنية وتنعكس إيجابًا على أدائه.

كما أشار هلالي (2021) إلى أن الاحتياجات التدريبية تنطوي على عدد من المضامين، أهمها: التجديد، والمهارات والأفكار والاتجاهات، والمعلومات، والتنمية والتعديل، والتوافق العصري، والخبرات الفنية والشخصية.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية؛ فإن هناك أوجُهَ قصورٍ في البرامج التدريبية التي تُقدَّم لمعلمي التربية الفنية، إذ إنها لا تقوم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وهذا ما أكدته دراسة المطيري (2017) التي خلصت إلى ضعف البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلمات التربية الفنية في تلبية احتياجاتهن التدريبية.

1.1. مشكلة الدراسة:

مع ظهور أزمة جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) عام 2020م، صدر قرار وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتعطيل المدارس وإغلاقها - كإجراء احترازي للحدّ من انتشار فيروس كورونا-، والاعتماد الكلي على التعليم الإلكتروني؛ مما دعا إلى تدريب المعلمين عامة ومعلمي التربية الفنية خاصة بهدف رفع كفاءتهم التدريسية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا في ضوء مهارات التعليم الإلكتروني، وبناءً على ذلك أصدر المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020) مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة للمعلمين؛ لرفع جودة المقررات الإلكترونية، ولتدريس إلكتروني ناجح وفعَّال.

وبناءً على ما سبق تظهر الحاجة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث أوصت دراسة العمري (2013) بضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني بتدريس التربية الفنية، كما أوصت دراسة كلٍّ من عبد الله (2019) وبعطوط (2020) بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للاستفادة منها في بناء برامج التدريب أثناء الخدمة. وتتمثَّل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة- المؤهل العلمي)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تحديد احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة- المؤهل العلمي).

4.1. أهمية الدراسة:

يمكن أن تتحدَّد أهمية الدراسة على النحو التالي:

- تُعَدّ من الدراسات الأولى -على حدّ علم الباحثة- في تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- قد تساعد الدراسة الحالية في سدّ الفجوة بين الواقع والمأمول في أداء معلمات التربية الفنية وفق المهارات الإلكترونية اللازمة للتدريس.
- قد تساعد الدراسة الحالية معلمات التربية الفنية في التعرف على احتياجاتهن التدريبية اللازمة لتطوُّرهن المهني.
- قد يستفيد المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي من نتائج هذه الدراسة في تقديم برامج تدريبية وفق الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية.

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد الاحتياج التدريبي لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات تدريس المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441-1442هـ.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة الحكومية للبنات بمدينة بريدة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الاحتياجات التدريبية:** يُعرِّف اللقاني والجمل (2003، ص115) الاحتياجات التدريبية بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدَّم لهم لرفع مستوى أدائهم".

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: درجة التغير المطلوب إحداثه في المهارات التدريسية الإلكترونية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لرفع مستوى أدائهن.

- **مهارات التدريس الإلكتروني:** تُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأداءات والممارسات الإلكترونية التي أعدَّها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، والتي ينبغي للمعلمة معرفتها وامتلاكها والقدرة على أدائها بكفاءة أثناء تدريس التربية الفنية في مجال (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الاحتياجات التدريبية:

- **مفهوم الاحتياجات التدريبية:**

تعدد تعريفات الاحتياجات التدريبية وسيتم عرضها على النحو الآتي: عرفها الوزان (2011، ص15) بأنها: مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحدائها في معلومات المعلمين وخبراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم؛ لرفع أدائهم، والتغلب على المشكلات التي تعترض تحقيق الأهداف المنشودة. ويُعرِّفها كلٌّ من ضحاوي وحسين (2009، ص180) بأنها: "جملة التغيرات المطلوب إحدائها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد؛ بقصد تطوير أدائهم، والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء". أما هايتن (Hiten,2003,P38) فعرفها بأنها الفرق بين الأدء المتوقع والواقع الفعلي.

من خلال العرض السابق لتعريفات الاحتياجات التدريبية التي قدّمَها عدد من الباحثين، يتضح أنها تساعد في التعرف على الفجوة بين ما يمتلكه الفرد، وما يجب أن يمتلكه في مجال ما، بالإضافة إلى مساعدته على تطوير أدائه ومهاراته ومعارفه كما أنها تسهم في تحديد أهداف البرنامج التدريبي بدقة وبما يتناسب مع احتياجات المتدربين الفعلية.

- **أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:**

تأتي أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من عِدّة نواحٍ يمكن إجمالها -مما أورده سيد والجمل (2014) والنمري (2007) ويونس (2006)- في الآتي:

أ. يساعد في تحديد نوع التدريب المطلوب، ومكان إجرائه، والجدول الزمني.

ب. يساعد في اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة.

ج. يُمثِّل العامل الرئيس لرفع كفاءة المعلم وقدرته أثناء الخدمة.

د. يُعَدّ الأساس الذي يُبنَى عليه التدريب، ويتم له التخطيط؛ إذ يمكن الاعتماد عليه في تحديد أهداف البرنامج التدريبي، وفي تقويم النتائج النهائية له.

هـ. يوضِّح تحديدُ الاحتياجات التدريبية الأفرادَ المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقَّعة منهم.

و. يُوفِّر الوقت والجهد والمال في إجراء البرنامج التدريبي.

وقد أشار الأحمد (2016م، ص124) إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في نجاح برامج التدريب، فهي تُعَدّ الأساس الذي يقوم عليه تصميم البرنامج، ومؤشرًا يوجّه التدريب والإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح؛ مما يساعد على تحديد أهداف البرنامج، ومحتواه، ونشاطاته، وتقويمه. كما أنّ تعرُّف الاحتياجات التدريبية يساعد على توفير الجهد والوقت والمال.

2.1.2. التعليم الإلكتروني:

- **مفهوم التعليم الإلكتروني وأهميته:**

تناول الباحثون تعريف التعليم الإلكتروني من جوانب عدة ومن ذلك: عرفه كافي (2009، ص27) بأنه: "استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لبناء وتعزيز وتقديم وتيسير التعلم في أيّ وقت وأيّ مكان". ويُعرِّفه المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بأنه: " توظيف تقنيات التعليم والمعلومات والاتصالات لرفع كفاية العملية التعليمية والتدريبية بجميع أنماطها، وضبط جودتها". ويعرفه يردان وويجن (Urdan&Weggen,2000,P8) بأنه تقديم المحتوى عبر وسائط الإعلام الإلكترونية بما فيها الإنترنت، والشبكات الداخلية، والشبكات الخارجية، والبث الفضائي الصوتي، وشريط الفيديو، والتلفزيون التفاعلي، والقرص المضغوط. وعرفه جوبتا وولمسلي (Gupta&Walmsley,2004,P54) بأنه استخدام مجموعة من التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، كالإنترنت، والإيميل، والإذاعة والتلفاز عبر الأقمار الاصطناعية، والأشرطة المرئية والمسموعة.

كما تتضح أهمية التعليم الإلكتروني بأنه يسهم في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم، وإتاحة فرصة التعلم لكافة فئات المجتمع في أيّ وقت وأيّ زمان، كما يساعد على استقلالية المتعلم ويُحفِّزه على الاعتماد على النفس (عبدالرؤوف، 2015).

وأيضًا يُكسِب التعليم الإلكتروني الدافعية للمعلم والمتعلم في مواكبة التقدم المستمر في التكنولوجيا والتواصل مع المستجدات في شتى المجالات، ويُحفِّز المتعلم على التعلم الذاتي والاعتماد على نفسه، كما أنه يوفِّر مصادر متعددة ومتنوعة للمعلومات يمكن الوصول إليها في وقت قصير (كافي، 2009، ص18).

- **أهداف التعليم الإلكتروني:**

ذكر عبدالرؤوف (2015) مجموعة من أهداف التعليم الإلكتروني على النحو الآتي:

أ. حل المشكلات التعليمية، مثل: مشكلة الانفجار المعرفي والمعلوماتي، وازدياد الطلب على التعليم.

ب. جعل التعليم أكثر واقعية، وتحسين الأداء والإنتاج التعليمي.

ج. تزويد المتعلم بمهارات التعليم الذاتي.

د. إكساب الطلاب والمعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

هـ. سدّ النقص في المعلمين المتخصِّصين.

و. توسيع الخيارات التي يمكن أن يختار منها المتعلم ما يناسب احتياجاته.

ز. المساعدة على نشر التقنية الحديثة في المجتمع وجَعْله مجتمعًا مثقفًا إلكترونيًّا ومواكبًا للتطورات الحديثة.

وتضيف الباحثة أن التعليم الإلكتروني يهدف إلى الاستفادة من مجالات التقنية ومستحدثاتها في العملية التعليمية لمواجهة كافة المشكلات والظروف التي قد تعوق التعلم الحضوري؛ كالأمراض المعدية، والحروب، والمناطق النائية، والأحوال الجوية المتقلبة كالغبار والأمطار الغزيرة.

- **أدوار المعلم في التعليم الإلكتروني:**

ويمكن تحديد أدوار المعلم المطلوبة منه في عصر التعليم الإلكتروني، وهي: (زيتون، 2005)

أ. المعلم باحث عن المعارف.

ب. المعلم مصمم للخبرات التعليمية.

ج. المعلم تكنولوجي.

د. المعلم مُقدِّم للمحتوى.

هـ. المعلم مرشد ومُيسِّر للتعلم.

و. المعلم مُحفِّز على توليد المعرفة والإبداع.

ز. المعلم مُقوِّم لعملية التعليم من خلال التعرف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه.

وتضيف الباحثة أن دور معلم التربية الفنية في التعليم الإلكتروني يتمثَّل في:

أ. استغلال التطبيقات التقنية الحديثة في تنمية مهارات الرسم والتصميم لدى الطلاب.

ب. التنويع في الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تُحفزِّ من مشاركة الطلاب.

ج. دعم الطلاب الموهوبين فنيًّا من خلال تزويدهم بمقاطع فيديو تعليمية، ومواقع إلكترونية إثرائية.

د. إعداد أنشطة إلكترونية تُنمِّي الإبداع والابتكار لدى التلاميذ؛ كالمشاركة في المسابقات والمعارض الفنية، وزيارة المتاحف الافتراضية.

هـ. إعداد ملفات إنجاز إلكترونية لعَرْض أعمال الطلاب الفنية.

- **مهارات التدريس الإلكتروني:**

هناك مجموعة من مهارات التدريس الإلكترونية التي ينبغي للمعلم اكتسابها ليتمكَّن من مواكبة التطورات في مجال التقنية، والتي صدرت من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020)؛ وتتكوَّن من ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

المجال الأول: مجال التقنية

مؤشرات الأداء:

- إتقان المهارات الأساسية للحاسب الآلي.
- التعامل مع أنظمة إدارة التعلّم بفعالية.
- استخدام أدوات التواصل داخل النظام بشكل فعّال.

المجال الثاني: مجال التصميم

مؤشرات الأداء:

- أن يضع المعلم وصفًا نموذجيًّا متكاملًا للمادة.
- أن يُصمِّم المعلم محتوى بطريقة تتمركز حول الطالب، ويكون دور المعلم التوجيه والتنظيم.
- التمكن من المادة وتصميمها.
- انتقاء أدوات التعلّم الإلكترونية المناسبة، والتي تزيد من فعالية عملية التعلّم وتخدم أهدافها.
- تنويع أساليب التدريس لتُناسب أنماط التعلّم المختلفة لدى الطلاب.
- استخدام استراتيجية تعلّم تُشجِّع على العمل الجماعي.
- استخدام استراتيجية السؤال وتشجيع الطلاب على البحث عن الإجابات.
- مراعاة سياسات وأنظمة الجهة التعليمية التابع لها أثناء تصميم المقرر.
- أن يُحدِّث المعلم المادة العلمية الخاصة به بشكل مستمر.
- مراعاة الاختلافات بين خصائص الطلاب أثناء تصميم المقرر؛ ليتم تقديم تجربة تعليمية مناسبة للجميع.

المجال الثالث: مجال الإدارة

مؤشرات الأداء:

- الحضور الإلكتروني المستمر والفعَّال للمعلم.
- إشراك الطلاب في عملية التعلّم بشكل تفاعلي.
- متابعة سير تعلّم الطلاب داخل المقرر، ومدى تَطوُّرهم لضمان نجاحهم.
- تقييم الطلاب بشكل موضوعي وعادل.

في حين صنَّف العجرمي (2012) مهارات التدريس الإلكتروني إلى أربعة مجالات على النحو الآتي:

- مجال أساسيات استخدام الحاسوب.
- مجال خدمات الشبكة.
- مجال تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها.
- مجال إدارة المقررات الإلكترونية.
- كفايات عامة تتضمَّن معرفة المكونات المادية والبرمجية للحاسب.

في حين صنَّفت بعطوط (2020) المهارات التدريسية الإلكترونية التي ينبغي توافرها لدى معلم التربية الفنية، على النحو الآتي:

- مهارات الاستخدام والتطبيق في مجال التقنية الرقمية الفنية.
- مهارات الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقمية في تدريس التربية الفنية.
- مهارات الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.

في ضوء ما سبق، يتضح أن هناك اختلافًا في تصنيف مهارات التدريس الإلكتروني لدى الباحثين وطرق تقسيمها، إلا أن هناك شبه اتفاق في المهارات نفسها. كمهارات تخطيط وتصميم الدروس الإلكترونية وتحديد الأهداف. والقدرة على إدارة الدروس الإلكترونية ومهارات تطبيق وتنفيذ الدروس، ومهارات التقويم وبناء أدوات وأساليب تقويم مقننة تتناسب مع التعليم الإلكتروني.

2.2. الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الباحثة للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة توصَّلَت إلى عددٍ من الدراسات، وقد تم ترتيب الدراسات وَفْق التسلسُل الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

- **دراسة سيرفيرو وآخرون (Cerveró et al,2011)** هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والثانوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدينة فالنسيا الإسبانية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (868) معلمًا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من مجاليين تدريبين هما: المجال المعرفي التعليمي الشخصي، ومجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أن المعلمين بحاجة إلى التدريب المتقدم على مهارات مجالي المعرفة التعليمية الشخصية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجة كبيرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية عالية الجودة تلبي الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- **دراسة باناجيوتيس وآخرون (Panagiotis et al,2011)** هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمجال تقنيات الحاسب وتكنولوجيا الاتصالات لمعلمي المرحلة الابتدائية بجزيرة ليسفوس في اليونان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (118) معلمًا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (7) مجالات، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أن الاحتياج التدريبي معلمي الحاسب الآلي جاء بدرجة كبيرة في مجال تقنيات الحاسب وتكنولوجيا الاتصالات، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية عالية الجودة تلبي الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- **دراسة العمري (2013)** هدفت إلى تحديد أهمية مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة الواجب توفرها في (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (35) مشرفًا من مشرفي التربية الفنية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أن درجة أهمية مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة الواجب توفرها في (المنهج، المعلم، المتعلم، البيئة التعليمية) ظهرت بدرجة عالية، وتمثَّلَت أبرز المتطلبات بمجال المعلم في: "تمكُّن المعلم من توصيل وتشغيل الحاسب الآلي وملحقاته، والاستفادة من برامج مايكروسوفت أوفيس، واستخدام برنامج تحرير الصور والرسوم، وتصفُّح الإنترنت والبحث عن المعلومات. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني في تدريس التربية الفنية، والعمل على توفير متطلباتها.
- **دراسة حافظ (2013)** هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (150) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وأسفرت نتائج الدراسة عن: احتياج عالٍ لمعلمي

الإعاقة الفكرية في مجال (توظيف الحاسوب في تدريس اللغة العربية، ومجال قيادة الحاسوب أثناء التدريس، ومجال الأسس النظرية والمعرفية للتعليم الإلكتروني). وقد أوصت الدراسة بعَقْد برامج ودورات تدريبية للمعلمين حول استخدام التعليم الإلكتروني.

- **دراسة أبانمي (2014)** هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (106) معلمين من معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن احتياجات المعلمين إلى الأسس النظرية والمعرفية للتعليم الإلكتروني كانت متوسطة، في حين كانت احتياجاتهم المرتبطة ببقيّة محاور الاستبانة عالية. وقد أوصت الدراسة بإنشاء مواقع على الإنترنت تعنى بتدريب المعلمين على كيفية توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في التدريس.
- **دراسة الغامدي (2017)** هدفت إلى التعرف على مدى تَمكُّن معلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية من مهارات استخدام التقنية الحديثة، وتوظيفها في استراتيجيات التدريس لمقررات التربية الفنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (39) معلمًا للتربية الفنية في مدينة الباحة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: تَمكُّن معلمي التربية الفنية بمنطقة الباحة من استخدام التقنية الحديثة في التدريس بدرجة عالية. وقد أوصت الدراسة بالعمل على تفعيل استخدام معلمي التربية الفنية استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس.
- **دراسة المطيري (2017)** هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلمات التربية الفنية في ضوء مطالب تدريس مناهج التربية الفنية المطوَّرة للمرحلة المتوسطة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (90) معلمة من معلمات التربية الفنية بمدينة الرياض، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة؛ وذلك لمعرفة المهارات التدريسية التي تحتاج معلمات التربية الفنية إلى التدريب عليها من وجهة نظرهن. وخلصت النتائج إلى: وجود ضعف في بعض جوانب البرامج التدريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج التدريب المقدَّمة لمعلمات التربية الفنية وفق احتياجاتهن التدريبية.
- **دراسة عبدالله (2019)** هدفت إلى تعرُّف مدى إلمام معلمات التربية الفنية بالفنون الرقمية وتطبيقاتها في تدريس التربية الفنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (80) معلمة من معلمات التربية الفنية بالمدينة المنورة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن إلمام معلمات التربية الفنية بالفنون الرقمية جاء بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.65)، وأن إلمامهن بتطبيقات التربية الفنية واستخداماتها في التدريس جاء بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1.65). وقدَّمَت الدراسة عِدّة توصيات، منها: عَقْد دورات تدريبية متخصصة لمعلمات التربية الفنية في المراحل الدراسية المختلفة لتدريبهن على ممارسة الفنون الرقمية بأشكالها المختلفة.
- **دراسة بعطوط (2020)** هدفت إلى وَضْع تَصوُّر مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. وبلغت عينة الدراسة (51) معلمة تربية فنية في المدينة المنورة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة. وتوصلت الدراسة إلى: أن درجات الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية ومجال تدريس التربية الفنية كانت محصورة ما بين المتوسطة والضعيفة، وأن درجات الاستخدام والتطبيق في مجال (أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية) كانت محصورة ما بين العالية والمتوسطة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية للمعلمات بحيث تُلبّي الاحتياجات التدريبية التي كشفت عنها الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات.
- تنوَّعَت أهداف الدراسات السابقة؛ فمنها ما هدفت إلى تعرُّف الحاجات التدريبية للمعلم كدراسة باناجيوتيس وآخرون (Panagiotis et al,2011)،و سيرفيرو وآخرون (Cerveró et al,2011) ،وحافظ (2013)، ودراسة أبانمي (2014)، ودراسة بعطوط (2020)؛ ومنها ما هدفت إلى تحديد المهارات الإلكترونية اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة وتحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية كدراسة العمري (2013)، ودراسة الغامدي (2017)، ودراسة عبدالله (2019)؛ ومنها ما هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية كدراسة المطيري (2017).
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية.
- تنوَّعَت البيئات الجغرافية التي أُجريت فيها الدراسات السابقة، والدراسة الحالية تختلف مع باقي الدراسات؛ حيث أُجريت في مدينة بريدة بمنطقة القصيم.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، وتعرُّف منهج الدراسة المناسب وهو المنهج الوصفي، وأيضًا اختيار أداة الدراسة المناسبة وهي الاستبانة، كما استفادت من الدراسات السابقة في تفسير نتائجها.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تحديد مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة بريدة والبالغ عددهن (150) معلمة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني 1441-1442هـ. في حين تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من معلمات التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة بريدة، وفيما يلي خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتهن الشخصية والوظيفية.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير (المرحلة التعليمية)

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية	25	50
المرحلة المتوسطة	25	50
المجموع	**50**	**%100**

يتضح من الجدول السابق أن (50%) من أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية، وتساوت تلك الفئة مع معلمات المرحلة المتوسطة.

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير (سنوات الخدمة)

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
من سنة - أقل من 5 سنوات	16	32.0
من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	7	14.0
من 10 سنوات فأكثر	27	54.0
المجموع	**50**	**%100**

يتضح من الجدول السابق أن (27) من عينة الدراسة يُمثلن ما نسبته (54%) خبرتهن من 10 سنوات فأكثر، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (7) منهن يمثلن ما نسبته (14%) سنوات خبرتهن من 5-9 سنوات، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (3): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	3	6.0
بكالوريوس	40	80.0
ماجستير فأعلى	7	14.0
المجموع	**50**	**%100**

يتضح من الجدول السابق أن (40) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (80%) يحملن مؤهل البكالوريوس، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (3) منهن يمثلن ما نسبته (6%) يحملن مؤهل الدبلوم، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

3.3. مواد الدراسة وأدواتها:

أولاً: قائمة مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة:

أعدَّت الباحثة قائمة بالمهارات الإلكترونية لمعلمات التربية الفنية في ضوء مهارات المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في صورتها الأولية، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة والتي تمت في مجال مهارات التدريس الإلكترونية، ومهارات المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، وآراء بعض المختصِّين في المناهج وطرق التدريس؛ حيث اشتملت على (25) مهارة توزَّعَت على (3) مجالات رئيسية: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

وللتحقق من صدق القائمة وضَبْطها تم عَرْضها على (9) محكّمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والخبراء والمتخصِّصين في تكنولوجيا التعليم، وكذلك مشرفات التربية الفنية؛ للتحقق من صدق المحتوى، وقد أقرّ المحكّمون بأهمية المهارات في القائمة مع إجراء بعض التعديلات بناءً على آراء ومقترحات المحكّمين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم (تعديلًا، وحذفًا، وإضافة) أصبحت القائمة في صورتها النهائية، والتي اشتملت على (20) مهارة، تضمَّن مجال التخطيط (9) مهارات، ومجال التنفيذ (5) مهارات، ومجال التقويم (6) مهارات.

- **استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة:**

أعدَّت الباحثة استبانة تتضمَّن الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة، اعتمدت في تصميمها على قائمة المهارات الإلكترونية المعدَّة في ضوء مهارات التدريس الإلكتروني التي تم تحديدها في الخطوة السابقة؛ وقد تكوَّنَت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة للمعلمات عينة الدراسة.

الجزء الثَّاني: يتكوَّن من (20) عبارة من العبارات التي تقيس الاحتياجات التدريبية **الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة**، وتم تقسيمها إلى ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: مهارات التخطيط؛ وتشتمل على (9) عبارات.

البعد الثاني: مهارات التنفيذ؛ وتشتمل على (5) عبارات.

البعد الثالث: مهارات التقويم؛ وتشتمل على (6) عبارات.

وصِيغت عبارات الاستبانة وفقًا لمقياس خماسي على النحو التالي:

جدول (4): تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني بطريقتين هما:

أوَّلًا: الصدق الظاهري للاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عَرْضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصِّصين في المناهج وطرق التدريس، ونظرًا لاعتماد الاستبانة عند تصميمها على قائمة المهارات النهائية التي تم التحقق من صدقها مسبقًا؛ فإنه تم الاقتصار على عدد محدود من المحكِّمين (4) فقط، وفي ضوء آرائهم تم إعداد الاستبانة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (5): معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية له

م	فقرات محاور الدراسة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: مهارات التخطيط			
1	تحديد وصف كامل للمقرر إلكترونيًا.	0.611**	0.602**
2	تحديد أهداف المادة التعليمية إلكترونيًا.	0.628**	0.527**
3	تحديد سياسات الجهة التعليمية من حيث الأمانة العلمية، والغش وما يترتب عليه من عقوبات ينص عليها نظام الجهة التعليمية التابع لها، مع وضع رابط لهذه السياسات من موقع الجهة الرسمي.	0.588**	0.691**
4	تحديد قنوات التواصل الرسمية بين المعلمة والطالبات (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم.. إلخ).	0.786**	0.599**
5	تحديد التعليمات للطالبات (أين يجدن الدعم التقني؟)، وتزويدهن بمعلومات التواصل معهم.	0.893**	0.793**
6	القيام بمراجعة الوسائل والأنشطة التعليمية بما فيها من روابط ووثائق، والتأكد من سلامة عملها.	0.710**	0.677**
7	التأكد من حداثة المعلومات ومواكبة آخر الأبحاث والمستجدات.	0.836**	0.796**
8	تحديد مواقع إلكترونية مرتبطة بموضوع الدرس لمشاركتها مع التلميذات.	0.814**	0.717**
9	تحديد التطبيقات الإلكترونية المناسبة لمجال الرسم والتصميم لمشاركتها مع الطالبات.	0.630**	0.548**
البعد الثاني: مهارات التنفيذ			
1	استخدام استراتيجيات تدريس إلكترونية تُحفِّز الطالبات وتزيد من تفاعُلهن.	0.567**	0.359*
2	استخدام أكثر من وسيلة لإيصال المعلومة: نص، وصورة، وفيديو، وإنفوجراف، ونقاش.. وغيرها.	0.916**	0.619**
3	استخدام استراتيجية تعلّم تُشجّع على العمل الجماعي، مثل: (استراتيجية المناقشة، المشاريع الجماعية).	0.679**	0.351*
4	استخدام استراتيجية السؤال، وتشجيع الطالبات على البحث عن الإجابات.	0.440**	0.422**
5	التنويع في الأنشطة التعليمية بطريقة تراعي حاجات الطالبات وخصائصهن.	0.773**	0.793**
البعد الثالث: مهارات التقويم			
1	تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهن، وتزويدهن بالدرجات حال رَصْدها.	0.857**	0.625**
2	صياغة سؤال أسبوعي للنقاش، وإلزام الطالبات بالإجابة عنه، وكذلك الرد على أجوبة زميلتهن وإثراء ردودهن (مع تحديد ضوابط المشاركة).	0.891**	0.630**
3	إدخال درجات الطالبات إلكترونيًا واسترجاعها.	0.851**	0.603**
4	استخدام البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطالبات بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأيّ واجب أو نقاش أسبوعي.	0.617**	0.390*
5	استخدام أداة الروبرك (rubric) لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأيّ نشاط تعليمي ترصد له درجة.	0.616**	0.753**
6	استخدام أساليب تقويم متنوعة بين اختبارات وواجبات ومشاريع ونقاشات وغيرها، بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.	0.895**	0.674**

*** عبارات دالة عند مستوى (0.05) فأقل. ** عبارات دالة عند مستوى (0.01) فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وبعضها دال عند مستوى (0.05)؛ وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

4.3. ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد الاستبانة، ومعامل الثبات الكلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ والجدول (6) يوضح ذلك القيم المحسوبة

جدول (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: مهارة التخطيط	9	0.880
البعد الثاني: مهارة التنفيذ	5	0799
البعد الثالث: مهارة التقويم	6	0.855
معامل الثبات الكلي	**20**	**0.908**

من خلال النَّتائج الموضَّحة أعلاه يتبيَّن أن ثبات أبعاد الدِّراسة تراوحت بين (0.880و 0.855)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.945)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

معيار الحكم على درجة الاحتياج التدريبي:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الاحتياج التدريبي؛ بحيث تعطى الدرجة (5) للاستجابة بدرجة عالية جدًّا، الدرجة (4) للاستجابة بدرجة عالية، الدرجة (3) للاستجابة بدرجة متوسطة، الدرجة (2) للاستجابة بدرجة منخفضة، الدرجة (1) للاستجابة بدرجة منخفضة جدًّا. وبناءً على ذلك؛ فقد استخدم المعيار الآتي للحكم على درجة الاستجابة:

- قيمة المتوسط الحسابي من (1) إلى أقل من (1.8) درجة؛ ويقابله النسبة المئوية من (20%) إلى أقل من (36%)، وتكون الاستجابة (ضعيفة جدًّا).
- قيمة المتوسط الحسابي من (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة؛ ويقابله النسبة المئوية من (36%) إلى أقل من (52%)، تكون الاستجابة (ضعيفة).
- قيمة المتوسط الحسابي من (2.6) إلى أقل من (3.4) درجة؛ ويقابله النسبة المئوية من (52%) إلى أقل من (68%)، تكون الاستجابة (متوسطة).
- قيمة المتوسط الحسابي من (3.4) إلى أقل من (4.2) درجة؛ ويقابله النسبة المئوية من (68%) إلى أقل من (84%)، تكون الاستجابة (كبيرة).
- قيمة المتوسط الحسابي من (4.2) إلى أقل من (5) درجة؛ ويقابله النسبة المئوية من (84%) إلى أقل من (100%)، تكون الاستجابة (كبيرة جدًّا).

5.3. الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ استخدمت الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز إليها اختصارًا بـ(SPSS)، وتمثلت في الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية؛ لوصف استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات الدراسة.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف متغير المرحلة التعليمية.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي؛ نظرًا لوجود تباين في توزيع فئات أفراد الدراسة وفقًا لمتغيراته الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

1.4. الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في إجراءات الدراسة، حيث تم من خلالها تحديد مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وذلك من خلال:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المعنية بمهارات التدريس الإلكتروني.
- بناء استبانة لتحديد مهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في صورتها الأولية.
- استطلاع آراء المختصِّين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والخبراء والمتخصِّصين في تكنولوجيا التعليم، وكذلك مشرفات التربية الفنية بالاستبانة، ودراسة آرائهم ومقترحاتهم ثم الأخذ بها وتنفيذها.

- التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التدريس الإلكتروني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية وهي كالآتي.

أولاً: مهارات التخطيط

- تحديد وصف كامل للمقرر إلكترونياً.
- تحديد أهداف المادة التعليمية إلكترونياً.
- تحديد سياسات الجهة التعليمية من حيث الأمانة العلمية، والغش، وما يترتب عليه من عقوبات ينص عليها نظام الجهة التعليمية التابع لها.
- تحديد قنوات التواصل الرسمية بين المعلمة والطالبات (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم.. إلخ).
- تحديد التعليمات للطالبات أين يجدن الدعم التقني وتزويدهن بمعلومات التواصل معهم.
- القيام بمراجعة الوسائل والأنشطة التعليمية بما فيها من روابط ووثائق، والتأكد من سلامة عملها.
- التأكد من حداثة المعلومات ومواكبة أخر الأبحاث والمستجدات.
- تحديد مواقع إلكترونية مرتبطة بموضوع الدرس لمشاركتها مع التلميذات.
- تحديد التطبيقات الإلكترونية المناسبة لمجال الرسم والتصميم لمشاركتها مع الطالبات.

ثانياً: مهارات التنفيذ

- استخدام استراتيجيات تدريس إلكترونية تُحفِّز الطالبات وتزيد من تفاعُلهن.
- استخدام أكثر من وسيلة لإيصال المعلومة: نص، وصورة، وفيديو، وإنفوجراف، ونقاش.. وغيرها.
- استخدام استراتيجية تعلُّم تُشجِّع على العمل الجماعي، مثل: (استراتيجية المناقشة، المشاريع الجماعية).
- استخدام استراتيجية السؤال، وتشجيع الطالبات على البحث عن الإجابات.
- التنويع في الأنشطة التعليمية بطريقة تراعي حاجات الطالبات وخصائصهن.

ثالثاً: مهارات التقويم

- تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهن، وتزويدهن بالدرجات حال رَصْدها.
- صياغة سؤال أسبوعي للنقاش، وإلزام الطالبات بالإجابة عنه، وكذلك الرد على أجوبة زميلتهن وإثراء ردودهن (مع تحديد ضوابط المشاركة).
- إدخال درجات الطالبات إلكترونيًّا واسترجاعها.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة بين اختبارات وواجبات ومشاريع ونقاشات وغيرها، بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.
- استخدام البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطالبات بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأيّ واجب أو نقاش أسبوعي.
- استخدام أداة الروبرك (rubric) لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأيّ نشاط تعليمي ترصد له درجة.

2.4. الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " ما الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية درجة الاحتياج والترتيب لكل بعد من أبعاد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وكانت كما في جدول (7).

جدول (7): المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الاحتياج والترتيب لأبعاد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة

أبعاد مهارات التدريس الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الترتيب
البعد الأول: التخطيط	3.96	0.829	79.2%	عالية	2
البعد الثاني: التنفيذ	4.04	0.798	80.8%	عالية	1
البعد الثالث: التقويم	3.68	0.903	73.6%	عالية	3
المتوسط العام	**3.90**	**0.776**	**78%**	**عالية**	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الكلي للاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بلغ (3.90) وبنسبة مئوية (78%)، وهي نسبة تؤكد أن درجة الاحتياجات الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمات التربية الفنية عالية، ويمكن تفسير ذلك بوجود اتجاه إيجابي لدى معلمات التربية الفنية ورغبتهن في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني، لاسيما بعد الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا وذلك يتطلَّب من المعلمات أدوارًا جديدة في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها بصورة جيدة ومتقنة. كما تُظهر هذه النتيجة وجود اهتمام فِعْليّ من قِبل معلمات التربية الفنية للتدريب على مهارات التدريس الإلكتروني واكتساب أساليب حديثة قائمة على التقنية

تساعدهن في تحقيق اتصال فعال مع التلميذات وإيصال المعلومة بأساليب تقنية جذابة وإبداعية. فضلاً عن ضعف إعدادهن في جانب التعليم الإلكتروني في برامج إعداد معلم التربية الفنية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلَت إليه دراسة العمري (2013) التي أوصت بضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني بتدريس التربية الفنية والعمل على توفير متطلباتها، ودراسة حافظ (2013) التي أظهرت احتياجًا عاليًا لمعلمي الإعاقة الفكرية في مجال (توظيف الحاسوب في تدريس اللغة العربية، ومجال قيادة الحاسوب أثناء التدريس، ومجال الأسس النظرية والمعرفية للتعليم الإلكتروني)، ودراسة أبانمي (2014) التي أوصت بإنشاء مواقع على الإنترنت تُعنَى بتدريب المعلمين على كيفية توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في التدريس.

كما تبيَّن أن الاحتياجات التدريبية الخاصة في بعد مهارات التنفيذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط عام (4.04) ونسبة مئوية (80.8%) وبدرجة احتياج (عالية)، في حين جاءت الاحتياجات التدريبية في بعد مهارات التخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط عام (3.96) ونسبة مئوية (79.2%) وبدرجة احتياج (عالية)، وحصلت الاحتياجات التدريبية في بعد مهارات التقويم على المرتبة الثالثة والأخيرة بين الاحتياجات التدريبية بمتوسط عام (3.68) ونسبة مئوية (73,6%) وبدرجة احتياج (عالية).

وتستعرض الباحثة النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بعد على النحو التالي:

البعد الأول: مهارات التخطيط

جدول (8): المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الاحتياج والترتيب للاحتياجات التدريبية للبعد الأول: مهارات التخطيط

م	بعد مهارات التخطيط	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الرتبة
1	تحديد وصف كامل للمقرر إلكترونياً	3.84	1.095	76.8%	عالية	8
2	تحديد أهداف المادة التعليمية إلكترونياً	4.00	1.050	80%	عالية	3
3	تحديد سياسات الجهة التعليمية من حيث الأمانة العلمية، والغش، وما يترتب عليه من عقوبات ينص عليها نظام الجهة التعليمية التابع لها.	3.96	1.177	79.2%	عالية	4
4	تحديد قنوات التواصل الرسمية بين المعلمة والطالبات (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم.. إلخ).	3.90	1.074	78%	عالية	6
5	تحديد التعليمات للطالبات أين يجدن الدعم التقني وتزويدهن بمعلومات التواصل معهم	3.88	1.118	77.6%	عالية	7
6	القيام بمراجعة الوسائل والأنشطة التعليمية بما فيها من روابط ووثائق، والتأكد من سلامة عملها	3.82	1.137	76.4%	عالية	9
7	التأكد من حداثة المعلومات ومواكبة أخر الأبحاث والمستجدات	3.94	1.236	78.8%	عالية	5
8	تحديد مواقع إلكترونية مرتبطة بموضوع الدرس لمشاركتها مع التلميذات	4.12	1.100	82.4%	عالية	2
9	تحديد التطبيقات الإلكترونية المناسبة لمجال الرسم والتصميم لمشاركتها مع الطالبات	4.22	0.910	84.4%	عالية جدًّا	1
	المتوسط العام	**3.96**	**0.829**	**79.2%**	**عالية**	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الاحتياجات التدريبية الخاصة ببعد مهارات التخطيط تراوحت بين (4.22) و(3.82) لجميع أفراد العينة، وهذا يعني أن مفردات هذا البعد متوفرة بنِسب متفاوتة؛ ويمكن ترتيب العبارات المرتبطة ببعد "التخطيط" طبقًا لقيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (9) ونصها (تحديد التطبيقات الإلكترونية المناسبة لمجال الرسم والتصميم لمشاركتها مع الطالبات) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.22) وبنسبة مئوية 84.4% وبدرجة احتياج (عالية جدًّا). في حين جاءت العبارة رقم (8) ونصها (تحديد مواقع إلكترونية مرتبطة بموضوع الدرس لمشاركتها مع التلميذات) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.12) وبنسبة مئوية 82.4% وبدرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (2) ونصها (تحديد أهداف المادة التعليمية إلكترونيًّا) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.00) وبنسبة مئوية 80% وبدرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (3) ونصها (تحديد سياسات الجهة التعليمية من حيث الأمانة العلمية، والغش، وما يترتب عليه من عقوبات ينص عليها نظام الجهة التعليمية التابع لها) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.96) وبنسبة مئوية 79.2% وبدرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (4) ونصها (تحديد قنوات التواصل الرسمية بين المعلمة والطالبات (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم.. إلخ) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.90) وبنسبة مئوية 78% وبدرجة احتياج (عالية). في حين جاءت العبارة رقم (5) ونصها (تحديد التعليمات للطالبات "أين يجدن الدعم التقني؟"، وتزويدهن بمعلومات التواصل معهم) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.88) وبنسبة مئوية 77.6% ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (1) ونصها (تحديد وَصْف كامل للمقرر إلكترونيًّا) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي(3.84) وبنسبة مئوية 76.8% بدرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (6) ونصها (القيام بمراجعة الوسائل والأنشطة التعليمية بما فيها من روابط ووثائق، والتأكد من سلامة عملها) في المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.82) وبنسبة مئوية 76.4% ودرجة احتياج (عالية).

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.96) ونسبة مئوية 79.2% أن أفراد العينة يرين أن درجة الموافقة على عبارات هذا البعد عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى أساليب وطرق جديدة في التخطيط للدروس تتناسب مع طبيعة التعليم الإلكتروني وهو ما تفتقده المعلمات بسبب قلة البرامج التدريبية المقدَّمة لهن فيما يتعلق بمهارات تخطيط وإعداد الدروس الإلكترونية. كما أن المعلمات أعتدن على دفاتر التحضير الجاهزة من الوزارة في دليل المعلم والتي تتناسب مع التعليم التقليدي داخل الفصل. بينما الدروس الإلكترونية تتطلب نمط مختلف من التخطيط. كما يُظهر ذلك اهتمامًا واضحًا لدى معلمات التربية الفنية بالتدريب على مهارات وضع وصف للمقر الإلكتروني، وتحديد الأهداف التعليمية إلكترونيًا، والتأكد من سلامة عمل الروابط والوثائق المرفقة مع الدرس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (2013) التي أظهرت حاجة عالية لدى معلمي التربية الفنية في مجال (الاستفادة من برامج مايكروسوفت أوفيس، واستخدام برنامج تحرير الصور والرسوم، وتَصفُّح الإنترنت والبحث عن المعلومات)، ودراسة حافظ (2013) التي أظهرت احتياجًا عاليًا لمعلمي الإعاقة الفكرية في مجال (توظيف الحاسوب في تدريس اللغة العربية).

البعد الثاني: مجال التنفيذ:

جدول (9): المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الاحتياج والترتيب للاحتياجات التدريبية للبعد الثاني: مهارات التنفيذ

م	بعد مهارات التنفيذ	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الرتبة
1	استخدام استراتيجيات تدريس إلكترونية تُحفِّز الطالبات وتزيد من تفاعُلهن.	4.04	0.947	80.8%	عالية	4
2	استخدام أكثر من وسيلة لإيصال المعلومة: نص، وصورة، وفيديو، وإنفوجراف، ونقاش.. وغيرها.	4.12	0.872	82.4%	عالية	1
3	استخدام استراتيجية تعلُّم تُشجِّع على العمل الجماعي، مثل: (استراتيجية المناقشة، المشاريع الجماعية).	4.08	0.966	81.6%	عالية	2
4	استخدام استراتيجية السؤال، وتشجيع الطالبات على البحث عن الإجابات.	3.88	1.023	77.6%	عالية	5
5	التنويع في الأنشطة التعليمية بطريقة تراعي حاجات الطالبات وخصائصهن.	4.06	1.038	81.2%	عالية	3
	المتوسط العام	**4.04**	**0.798**	**80.8%**	**عالية**	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الاحتياجات التدريبية الخاصة ببعد مهارات التنفيذ تراوحت بين (4.12) و(3.88) لجميع أفراد العينة، وهذا يعني أن مفردات هذا المحور متوفرة بنِسب متفاوتة؛ ويمكن ترتيب العبارات المرتبطة ببعد مهارات "التنفيذ" طبقًا لقيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (2) ونصها (استخدام أكثر من وسيلة لإيصال المعلومة: نص، وصورة، وفيديو، وإنفوجراف، ونقاش وغيرها) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.12) وبنسبة مئوية 82.4% ودرجة احتياج (عالية). في حين جاءت العبارة رقم (3) ونصها (استخدام استراتيجية تعلّم تُشجِّع على العمل الجماعي، مثل: "استراتيجية المناقشة، المشاريع الجماعية") في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.08) وبنسبة مئوية 81.6% ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (5) ونصها (التنويع في الأنشطة التعليمية بطريقة تراعي حاجات الطالبات وخصائصهن) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية 81.2% بمتوسط حسابي (4.06)، ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (1) ونصها (استخدام استراتيجيات تدريس إلكترونية تُحفِّز الطالبات وتزيد من تفاعُلهن) في المرتبة الرابعة وبنسبة مئوية 80.8%بمتوسط حسابي (4.04)، ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (4) ونصها (استخدام استراتيجية السؤال، وتشجيع الطالبات على البحث عن الإجابات) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.88) وبنسبة مئوية 77.6% ودرجة احتياج (عالية).

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (4.04) ونسبة مئوية 80.8% أن أفراد العينة يرين أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية، وقد يعزى ذلك إلى أن المهارات المرتبطة بمجال التنفيذ من الضروري تنميتها لدى المعلمة لمساعدتها على القيام بعملية التدريس بصورة صحيحة بأقل وقت وجهد، بالإضافة إلى أن المعلمات لم يحصلن على التدريب الكافي حول استراتيجيات التدريس الإلكترونية ومعايير اختيارها وتطبيقها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (2017) التي أشارت إلى ارتفاع احتياج معلمات التربية الفنية التدريبي إلى استخدام التقنيات الحديثة في الإنتاج الفني، وهذا ما أوصت به دراسة عبدالله (2019) من ضرورة تدريب معلمات التربية الفنية على ممارسة الفنون الرقمية بأشكالها المختلفة.

البعد الثالث: مهارة التقويم:

جدول (10): المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة الاحتياج والترتيب للاحتياجات التدريبية للبعد الثالث: مهارات التقويم

م	بعد مهارات التقويم	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاحتياج	الرتبة
1	تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهن، وتزويدهن بالدرجات حال رَصْدها.	3.98	0.915	79.6%	عالية	1
2	صياغة سؤال أسبوعي للنقاش، وإلزام الطالبات بالإجابة عنه، وكذلك الرد على أجوبة زميلتهن وإثراء ردودهن (مع تحديد ضوابط المشاركة).	3.50	1.129	70%	عالية	4
3	إدخال درجات الطالبات إلكترونيًا واسترجاعها.	3.92	1.027	78.4%	عالية	2
4	استخدام أساليب تقويم متنوعة بين اختبارات وواجبات ومشاريع ونقاشات وغيرها، بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.	3.88	1.118	77.6%	عالية	3
5	استخدام البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطالبات بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأيّ واجب أو نقاش أسبوعي.	3.46	1.313	69.2%	عالية	5
6	استخدام أداة الروبرك (rubric) لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأيّ نشاط تعليمي ترصد له درجة.	3.32	1.347	66.4%	عالية	6
	المتوسط العام	**3.68**	**0.903**	**73.6%**	عالية	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الاحتياجات التدريبية الخاصة ببعد مهارات التقويم تراوحت بين (3.98) و(3.32) لجميع أفراد العينة، وهذا يعني أن مفردات هذا المحور متوفرة بنِسب متفاوتة، ويمكن ترتيب العبارات المرتبطة ببعد مهارات "التقويم" طبقًا لقيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (1) ونصها (تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهن، وتزويدهن بالدرجات حال رَصْدها) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.98)، وبنسبة مئوية 79.6% ودرجة احتياج (عالية). في حين جاءت العبارة رقم (3) ونصها (إدخال درجات الطالبات إلكترونيًا واسترجاعها) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.92) وبنسبة مئوية 78.4% ودرجة احتياج (عالية).

جاءت العبارة رقم (4) ونصها (استخدام أساليب تقويم متنوعة بين اختبارات وواجبات ومشاريع ونقاشات وغيرها، بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.88) وبنسبة مئوية 77.6% ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (2) ونصها (صياغة سؤال أسبوعي للنقاش، وإلزام الطالبات بالإجابة عنه، وكذلك الرد على أجوبة زميلتهن وإثراء ردودهن "مع تحديد ضوابط المشاركة") في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.50) وبنسبة مئوية 70% ودرجة احتياج (عالية). وحصلت العبارة رقم (5) ونصها (استخدام البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطالبات بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأيّ واجب أو نقاش أسبوعي) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.46) وبنسبة مئوية 69.2% ودرجة احتياج (عالية). في حين حصلت العبارة رقم (6) ونصها (استخدام أداة الروبرك (rubric) لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأيّ نشاط تعليمي ترصد له درجة) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي مقداره (3.32) وبنسبة مئوية 66.4%ودرجة احتياج (متوسطة).

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (3.68) ونسبة مئوية 73.6% أن أفراد العينة يرين أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد التعليم الإلكتروني على مجموعة من أساليب وأدوات التقويم الإلكترونية، مثل: أداة الروبرك، ملفات الإنجاز الإلكترونية، الواجبات الإلكترونية؛ مما يجعل المعلمة في حاجة مستمرة إلى التدريب على إعداد أدوات وأساليب تقويم إلكترونية بدلاً عن الأساليب التقليدية في التعليم الحضوري، والتدرب على كيفية تطبيقها في تقويم الطالبات عن بعد ورصد الدرجات وتحليلها، بالإضافة إلى أن التربية الفنية تعتمد بشكل كبير على الجانب المهاري الأدائي الذي يصعب ملاحظته في التعليم الإلكتروني، وهذا يتطلَّب من المعلمة اختيار أدوات تقويم إلكترونية متنوعة ومناسبة لقياس الجانب المهاري لمتابعة أداء الطالبات بصورة دقيقة وتوفير التغذية الراجعة لهن باستمرار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2019) التي أكدت أن إلمام معلمات التربية الفنية بالفنون الرقمية جاء بدرجة منخفضة.

3.4. الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة- المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. Test" واختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، ذلك على النحو التالي:

أولًا: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول التالي:

جدول (11): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات ا في احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

أبعاد مهارات التدريس الالكتروني	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط	المرحلة الابتدائية	25	3.9689	0.79964	0.037	48	0.970 غير دالة
	المرحلة المتوسطة	25	3.9600	0.87482			
مهارات التنفيذ	المرحلة الابتدائية	25	4.1040	0.67112	0.599	48	0.552 غير دالة
	المرحلة المتوسطة	25	3.9680	0.91593			
مهارات التقويم	المرحلة الابتدائية	25	3.7000	0.97658	0.181	48	0.857 غير دالة
	المرحلة المتوسطة	25	3.6533	0.84152			
الدرجة الكلية	**المرحلة الابتدائية**	**25**	**3.9220**	**0.73145**	**0.235**	**48**	**0.816 غير دالة**
	المرحلة المتوسطة	**25**	**3.8700**	**0.83267**			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد محور الدراسة أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير المرحلة التعليمية نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة متقاربة، وأن المعلمات بحاجة إلى التدريب على مهارات التدريس الإلكتروني بغضّ النظر عن المرحلة التعليمية.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظرًا لوجود تبايُن في توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في مجال الدرس؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار(كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات ا في احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد مهارات التدريس الالكتروني	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	من سنة إلى 4 سنوات	16	28.56	1.383	2	0.501 غير دالة
	من 5-9 سنوات	7	21.21			
	من 10 سنوات فأكثر	27	24.80			
مهارة التنفيذ	من سنة إلى 4 سنوات	16	31.94	4.782	2	0.092 غير دالة
	من 5-9 سنوات	7	20.71			
	من 10 سنوات فأكثر	27	22.93			
مهارة التقويم	من سنة إلى 4 سنوات	16	31.81	4.903	2	0.086 غير دالة
	من 5-9 سنوات	7	25.86			
	من 10 سنوات فأكثر	27	21.67			
الدرجة الكلية	**من سنة إلى 4 سنوات**	**16**	**30.97**	**3.328**	**2**	**0.189 غير دالة**
	من 5-9 سنوات	**7**	**22.43**			
	من 10 سنوات فأكثر	**27**	**23.06**			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد محور الدراسة أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير سنوات الخبرة نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مهارات التدريس الإلكتروني تُعتبر جديدة على جميع المعلمات؛ مما أخفى أثر سنوات الخبرة في احتياجاتهن التدريبية على مهارات التدريس الإلكتروني. وهذا يدل أن معلمات التربية الفنية باختلاف سنوات الخبرة بحاجة إلى تدريب متكافئ على مهارات التدريس الإلكتروني. وتختلف هذه النتيجة عمّا أشار إليه أبانمي (2014) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياج إلى التدريب لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بعطوط (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظرًا لوجود تباين في توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي في مجال الدرس؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (13): نتائج اختبار(كروسكال واليس) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات في احتياجاتهن التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد مهارات التدريس الالكتروني	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	دبلوم	3	13.00	2.366	2	0.306
	بكالوريوس	40	26.36			غير دالة
	ماجستير فأعلى	7	25.93			
مهارة التنفيذ	دبلوم	3	10.17	3.610	2	0.164
	بكالوريوس	40	26.33			غير دالة
	ماجستير فأعلى	7	27.36			
مهارة التقويم	دبلوم	3	18.83	0.945	2	0.624
	بكالوريوس	40	25.46			غير دالة
	ماجستير فأعلى	7	28.57			
الدرجة الكلية	**دبلوم**	**3**	**13.67**	**2.206**	**2**	**0.332**
	بكالوريوس	**40**	**25.98**			**غير دالة**
	ماجستير فأعلى	**7**	**27.86**			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد محور الدراسة أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات. وتختلف هذه النتيجة عمَّا أشار إليه حافظ (2013) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياج إلى التدريب لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بعطوط (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وقد يعزى ذلك إلى أن جميع معلمات التربية الفنية لديهن احتياج فعلي وواقعي لتنمية المهارات التقنية وفق المستجدات والمستحدثات في مجال التقنيات الرقمية والاتجاه نحو التعليم عن بعد باختلاف مؤهلاتهن التعليمية.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة وتقترح:

- ضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية وفقًا لاحتياجاتهن التدريبية التي حدَّدَتها نتائج الدراسة، والاستفادة من قائمة مهارات التدريس الإلكتروني التي أسفرت عنها الدراسة في بناء برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفنية.
- تطوير برامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الفنية بالجامعات السعودية في ضوء التعليم الإلكتروني ومهاراته.
- إقامة الجامعات وإدارات التعليم للمؤتمرات والندوات العلمية والورش التدريبية التي تركز على أهمية التعليم الإلكتروني.
- إجراء دراسة تقويمية لبرامج تدريب معلمي ومعلمات التربية الفنية في ضوء مهارات التدريس الإلكتروني.
- إجراء دراسة لبرنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لتنمية المهارات التدريسية الإلكترونية لدى معلمات التربية الفنية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبانمي، فهد عبدالعزيز. (2014). الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 8 (1)، 159-207.

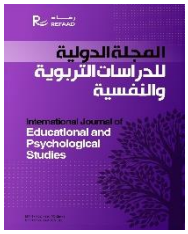
2. بعطوط، صفاء عبدالوهاب. (2020). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*: 5 (1)، 207-235.
3. حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفكرية اللازمة لاستخدامهم التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 24(96)، 211-262.
4. الحربي، فهد عيادة. (2018). الدورات التدريبية أثناء الخدمة ودورها في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 16(1)، 148-178.
5. الزهراني، محمد مفرح. (2009). *واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم*. (رقم المنشور 611624)، [رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى]، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
6. زهو، عفاف محمد. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم: دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ببنها*: 1(108)، 237-310.
7. زيتون، حسن حسين. (2005). *رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم*. الدار الصوتية للتربية.
8. سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس حلمي. (2014). *التدريب والتنمية المهنية المستدامة*. دار الإيمان للنشر والتوزيع.
9. الطعاني، حسن أحمد. (2009). *التدريب - مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. (ط3)، دار الشروق.
10. عبد الله، هيفاء. (2019). مدى إلمام معلمات التربية الفنية بالفنون الرقمية وتطبيقاتها في تعليم التربية الفنية. *جامعة القاهرة، كلية التربية النوعية*، (35)، 1891-1930.
11. عبدالرؤوف، عامر طارق. (2015). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
12. عبدالشافي، محمد عبدالعاطي. (2016). كفايات معلم التربية الفنية في ضوء أدوار ومسؤوليات معلم المستقبل. *جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن*: 6(5)، 66-103.
13. العبد اللطيف، نوف محمد. (2018). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن ونظر المشرفات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 26(6)، 417-442.
14. العجرمي، سامح. (2012). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*: 8(5)، 1724-1760.
15. العمري، عبدالرحمن حسين. (2013). مطالب التعليم الإلكتروني لتدريس التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين. *مجلة القراءة والمعرفة*: (138)، 37-76.
16. الغامدي، أحمد إبراهيم. (2017). مدى تمكن معلمي التربية الفنية بمنطقة الباحة من مهارات استخدام التقنية الحديثة وتأثير ذلك على استراتيجيات التدريس لديهم. *مجلة بحوث التربية النوعية*: (45)، 500-528.
17. كافي، مصطفى يوسف. (2009). *التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي*. دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
18. اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (2003). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*. ط2، القاهرة: عالم الكتب.
19. المؤتمر الدولي الرابع، وزارة التعليم، "تعلم مبتكر: لمستقبل واعد"، (2015).
20. مؤتمر "مستقبل التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030" كلية العلوم والآداب، جامعة القصيم، (2021).
21. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2017). *تنظيم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني*. الرياضhttps://nelc.gov.sa/ar/nelc
22. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). *مهارات التدريس الإلكتروني*. الرياض https://cutt.us/bcpMM
23. المطيري، عائشة بنت سعد. (2017). تقويم البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلمات التربية الفنية في ضوء مطالب تدريس مناهج التربية الفنية المطورة للمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1 (4)، 137-163.
24. الموسى، عبدالله عبدالعزيز.(2002). *التعليم الإلكتروني،مفهومه،خصائصه،فوائده،عوائقه*، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل. الرياض، جامعة الملك سعود.
25. النمري، حنان سرحان عواد. (2007). *الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية*. كلية التربية، جامعة أم القرى.
26. نيتكو،أنثوني.(2016). *التقويم التربوي في السياق المدرسي*. ترجمة أحمد الشافعي،دار الكتاب الجامعي.
27. هلالي، ممدوح مسعد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*: 22 (1)، 16-25.
28. الوزان، محمد حلمي. (2011). *الاحتياجات التدريبية بين النظرية والتطبيق*. المجلة العربية للتدريب: المركز العربي للتدريب، 4 (35)، 10-36.
29. يونس، كمال. (2006). تحديد الاحتياجات التدريبية، ورقة عمل، المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية-رؤية مستقبلية، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Cerveró, G.A., Rodríguez, J.M., Belloch, C., & Bo, R. (2011). *Training needs of teachers in ICT: Training profiles and elements of complexity*.
2. Gupta, B., White, D. A., & Walmsley, A. D. (2004). The attitudes of undergraduate students and staff to the use of electronic learning. *British dental journal*, 196(8), 487-492. https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4811179
3. Jaggars, S., & Bailey, T. R. (2010). *Effectiveness of fully online courses for college students: Response to a Department of Education meta-analysis*.
4. Panagiotis, G., Adamantios, P., Efthymios, V., & Adamos, A. (2011). Informatics and communication technologies (ICT) and in-service teachers' training. *Rev. Eur. Stud.*, *3*, 2. https://doi.org/10.5539/res.v3n1p2
5. Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). *Corporate elearning: Exploring a new frontier*.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Training Needs for E-teaching Skills of Female Art Education Teachers in the Primary and Intermediate Stages in the Kingdom of Saudi Arabia

Nada Mohammed Al-Meziraee
Master's in education in Curricula and teaching methods General, Qassim University, KSA
Nadamz114@gmail.com

Received : 30/6/2021 **Revised :** 24/8/2021 **Accepted :** 23/9/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.4

Abstract: The study aimed at identifying the training needs for e-teaching skills of female art education teachers in the primary and intermediate stages by identifying the viewpoint of the teachers in those two stages in the city of Buraidah of 50 female teachers who were chosen randomly. The study used the descriptive approach. To achieve the objective of the study, a questionnaire that consisted of (20) skills was used and distributed in (3) main dimensions. The study found a list of e-teaching skills necessary from female art education teachers in the primary and intermediate stages. It also found that the training need for e-teaching skills of art education teachers was with a high degree, and an arithmetic average of (3.90) by 78%. The training needs in the dimension of planning skills got an arithmetic average (3.96) and by 79.2% with a high degree of need. The training needs in the dimension of implementation skills got an arithmetic average of (4.04) and by 80.8% with a high degree of need. The training needs in the dimension of evaluation skills got an arithmetic average (3.68) and by 73.6% with a high degree of need. The results of the study also found that there were no statistically significant differences between the members of the study sample due to the variables of (educational stage, years of experience, and educational qualification). The study recommended the need to build training programs for female art education teachers according to their training needs stated by the results of the study.

Keywords: *training needs; female art education teachers; e-teaching skills.*

References:

1. 'bd Allh, Hyfa'. (2019). Mda Elmam M'lmat Altrbyh Alfnyh Balfnwn Alrqmyh Wttbyqatha Fy T'lym Altrbyh Alfnyh. Jam't Alqahrh, Klyh Altrbyh Alnw'yh, (35), 1891-1930.
2. Al'bd Alltyf, Nwf Mhmd. (2018). Alhajat Altdrybyh Lm'lmat Altrbyh Alfnyh Fy Almrhltyn Almtwsth Walthanwyh Bmdynh Alryad Mn Wjht Nzrhn Wnzr Almshrfat. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 26(6), 417-442.
3. 'bdalr'wf, 'Eamr Tarq. (2015). Alt'lym Alelktrwny Walt'elym Alaftrady: Atjahat 'almyh M'asrh. Almjmw'h Al'rbyh Lltdryb Walnshr.
4. 'bdalshafy, Mhmd 'bdal'aty. (2016). Kfayat M'lm Altrbyh Alfnyh Fy Dw' Adwar Wms'wlyat M'lm Almstqbl. Jm'yt Emsya Altrbyh 'n Tryq Alfn: 6(5), 66-103.
5. Al'jrmy, Samh. (2012). Mda Twafr Kfayat Alt'lm Alelktrwny Lda M'lmy Altknwlwjya Bmdars Mhafzat Ghzh Fy Dw' B'd Almtghyrat. Mjlt Jam't Alnjah Llabhath (Al'lwm Alensanyh): 8(5), 1724-1760.
6. Al'mry, 'bdalrhmn Hsyn. (2013). Mtalb Alt'lym Alelktrwny Ltdrys Altrbyh Alfnyh Balmrhlh Almtwsth Mn Wjht Nzr Almkhtsyn. Mjlt Alqra'h Walm'erfh: (138), 37-76.
7. Abanmy, Fhd 'bdal'zyz. (2014). Alahtyajat Altdrybyh Lm'lm Altrbyh Aleslamyh Allazmh Lastkhdam Alt'lym Alelktrwny Fy Altdrys. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Jam't Alqsym, 8 (1), 159-207.
8. B'twt, Sfa' 'bdalwhab. (2020). Tswr Mqtrh Llkfayat Altqnyh Alrqmyh Wmttlbat Alqrn Alhady Wal'shryn Lm'lmat Altrbyh Alfnyh Fy Dw' Ahtyajathn Altdrybyh. Mjlh Alshmal Ll'lwm Alensanyh: 5 (1), 207-235.
9. Hafz, Whyd Alsyd Esma'eyl. (2013). Alahtyajat Altdrybyh Lm'elmy Altrbyh Alfkryh Allazmh Lastkhdamhm Alt'lym Alelktrwny Fy Tdrys Allghh Al'rbyh Bm'ahd Wbramj Altrbyh Alfkryh. Mjlt Klyt Altrbyh, Jam'eh Bnha, 24(96), 211-262.
10. Hlaly, Mmdwh Ms'ed. (2021). Alahtyajat Altdrybyh Llmrshdyn Altlabyyn Fy Dw' Thdyat Alrqmnh Mn Wjht Nzrhm. Almjlh Al'lmyh Ljam'h Almlk Fysl - Al'lwm Alensanyh Waledaryh: 22 (1), 16-25.
11. Alhrby, Fhd 'yadh. (2018). Aldwrat Altdrybyh Athna' Alkhdmh Wdwrha Fy Thsyn Alada' Altdrysy Lm'lmy Altrbyh Alfnyh. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 16(1), 148-178.

12. Alghamdy, Ahmd Ebrahym. (2017). Mda Tmkn M'lmy Altrbyh Alfnyh Bmntqh Albahh Mn Mharat Astkhdam Altqnyh Alhdythh Wtathyr Dlk 'la Astratyjyat Altdrys Ldyhm. Mjlt Bhwth Altrbyh Alnw'yh: (45), 500-528.

13. Kafy, Mstfy Ywsf. (2009). Alt'lym Alelktrwny Walaqtsad Alm'rfy. Dar M'sst Rslan Lltba'h Walnshr Waltwzy'.

14. Allqany, Ahmd; Waljml, 'ly. (2003). M'jm Almstlhat Altrbwyh Fy Almnahj Wtrq Altdrys. T2, Alqahrh: 'alm Alktb.

15. Alm'tmr Aldwly Alrab', Wzart Alt'lym, "T'lm Mbtkr: Lmstqbl Wa'd", (2015).

16. M'tmr "Mstqbl Alt'lm Alelktrwny Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Wfq R'yt 2030" Klyt Al'lwm Waladab, Jam't Alqsym, (2021).

17. Almrkz Alwtny Llt'lym Alelktrwny. (2017). Tnzym Almrkz Alwtny Llt'lym Alelktrwny. Alryad https://nelc.gov.sa/ar/nelc

18. Almrkz Alwtny Llt'lym Alelktrwny. (2020). Mharat Altdrys Alelktrwny. Alryad Https://Cutt.Us/Bcpmm

19. Almtyry, 'a'shh Bnt S'ed. (2017). Tqwym Albramj Altdrybyh Almqdmh Lm'lmat Altrbyh Alfnyh Fy Dw' Mtalb Tdrys Mnahj Altrbyh Alfnyh Almtwrh Llmrhlh Almtwsth. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 1 (4), 137-163.

20. Almwsa, 'bdallh 'bdal'zyz.(2002). Alt'lym Alelktrwny,Mfhwmh,Khsa'sh,Fwa'dh,'wa'qh, Wrqh 'ml Mqdmh Lndwh Mdrsh Almstqbl. Alryad, Jam't Almlk S'wd.

21. Alnmry, Hnan Srhan 'wad. (2007). Alahtyajat Altdrybyh Almhnyh Allazmh Lm'lmat Allghh Al'rbyh Fy Almrhltyn Almtwsth Walthanwyh Fy Dw' Mtghyrat Al'esr Wmstjdath Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.

22. Nytkw,Anthwny.(2016). Altqwym Altrbwy Fy Alsyaq Almdrsy. Trjmh Ahmd Alshaf'y,Dar Alktab Aljam'y.

23. Syd, Asamh Mhmd؛ Waljml, 'bas Hlmy. (2014). Altdryb Waltnmyh Almhnyh Almstdamh. Dar Aleyman Llnshr Waltwzy'.

24. Alt'any, Hsn Ahmd. (2009). Altdryb - Mfhwmh Wf'alyath: Bna' Albramj Altdrybyh Wtqwymha. (T3), Dar Alshrwq.

25. Alwzan, Mhmd Hlmy. (2011). Alahtyajat Altdrybyh Byn Alnzryh Walttbyq. Almjlh Al'rbyh Lltdryb: Almrkz Al'rby Lltdryb, 4 (35), 10-36.

26. Ywns, Kmal. (2006). Thdyd Alahtyajat Altdrybyh, Wrqh 'ml, Alm'tmr Al'erby Alawl Lltdryb Wtnmyh Almward Albshryh-R'yh Mstqblyh, 'man.

27. Alzhrany, Mhmd Mfrh. (2009). Waq' Ada' M'lmy Alryadyat Balmrhlh Althanwyh Fy Dw' Alm'ayyr Almhnyh Alm'asrh W'laqh Dlk Bthsyl Tlabhm. (Rqm Almnshwr 611624), [Rsalh Dktwrah, Klyh Altrbyh, Jam't Am Alqra], Qa'dt Byanat Dar Almnzwmh, Alrsa'l Aljam'yh.

28. Zhw, 'faf Mhmd. (2016). Alkfayat Alt'lymyh Allazmh Llm'lmat Ltwzyf Mharat Alt'lm Alelktrwny Fy 'mlyh Alt'lym: Drash Halh 'la Mntqh Albahh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Klyt Altrbyh Bbnha: 1(108), 237-310.

29. Zytwn, Hsn Hsyn. (2005). R'eyh Jdydh Fy Alt'lym Walt'lm Alelktrwny: Almfhwm, Alqdaya, Alttbyq, Altqyym. Aldar Alswtyh Lltrbyh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 98:80
شباط (2022)

بحث رقم 5

انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعلمية التعليميةخلال جائحة كورونا (Covid-19)

زيد حسن القيق
الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين
Zayd.alqiq@gmail.com

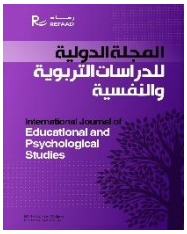
استلام البحث: 2021/8/10 مراجعة البحث: 2021/8/24 قبول البحث: 2021/10/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.5

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعلمية التعليميةخلال جائحة كورونا (Covid-19)

زيد حسن القيق
الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين
Zayd.alqiq@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.5 قبول البحث: 2021/10/15 مراجعة البحث: 2021/8/24 استلام البحث: 2021 /8/10

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعلمية التعليمية خلال جائحة كورونا (Covid-19)، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أسئلة لطرحها على مجموعة بؤرية تكونت من (4) من الأساتذة العاملين في التعليم خلال جائحة كورونا (Covid-19)، وتكونت الأسئلة من 4 أقسام. وأشارت النتائج أن هدف (إبقاء الطالب على تواصل مع المعلمين) خلال سياسة (التعليم المنزلي/ التعليم عن بعد) لم يتحقق كما يجب بسبب ضعف الالتزام والجدية من طرف الطلبة، وعدم معرفة المعلمين بالأساليب اللازم اتباعها خاصة في مجال التقييم عن بعد. أما بخصوص سياسة التعليم المدمج فقد أشارت النتائج أن الأهداف التعليمية تحقق منها ما يقع أسفل التعليم الوجاهي وضمن إطار التعليم التقليدي فقط، وضمن أساليب التقييم التقليدية التي تتم وجاهياً، ولم تتحقق الأهداف المتعلقة بجزء التعليم عن بعد ضمن سياسة التعليم المدمج، بسبب عدم التزام الطلبة من جهة، وضعف قدرات المعلمين على أساليب التعليم عن بعد والتقويم الأصيل.

الكلمات المفتاحية: جائحة كورونا (Covid-19)؛ سياسة التعليم المنزلي (التعليم عن بعد)؛ سياسة التعليم المدمج؛ الوحدات التعليمية المتمازجة.

1. المقدمة:

تعد تجربة التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا (COVID-19) تجربة جديدة من نوعها من حيث مدى الانتشار، فالجائحة التي ألمت بمعظم دول العالم منذ شهر مارس/2020م أجبرت (290) مليون تلميذ حول العالم على البقاء في المنزل، بناءً على قرارات مختلف الحكومات كإجراء وقائي منعاً لانتشار الفيروس (اليونسكو، 2020). فلسطينياً، فتشير معطيات جهاز الإحصاء الفلسطيني أن إعلان حالة الطوارئ وما نتج عنها من تعطيل للمؤسسات التعليمية كإجراء للحد من انتشار فيروس كورونا (Covid-19) أجبر ما لا يقل عن (1.253) مليون تلميذ فلسطيني، و(56.668) معلم للمكوث في المنازل (جهاز الإحصاء الفلسطيني، 2020).

وفي سياق هذا الواقع قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مع بداية الجائحة في آذار/2020، وتحديداً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 بانتهاج سياسة أطلقت عليها مسمى (التعليم المنزلي/ التعليم عن بعد) وأوضحت أن الهدف العام للخطة هو: إبقاء الطلبة على اتصال مع معلميهم، ومع العملية التعليمية، للحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم، درءاً لمحاذير ومضار الانقطاع عن المدرسة واعتماد وزارة التربية والتعليم على المبادرات الفردية، سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى المعلمين، إذ تُرك للمعلم حرية اختيار الطريقة والأسلوب المناسب للتواصل مع الطلبة وفق سماتهم، وحاجاتهم؛ وفق ما جاء في خطة الطوارئ التي أعلن عنها في حينه (الوكيل المساعد للشؤون التعليمية، 2020).

لكن مع استمرار الجائحة خلال العام الدراسي التالي 2021/2020 انتهجت الوزارة سياسة التعليم المدمج، التي قامت على الدمج بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني. وخلال هذا العام أقرت الوزارة العديد من القرارات التي كانت تهدف من خلالها لاستمرار العام الدراسي والمحافظة على الحد الأدنى من التعلم والتعليم لكي لا تحدث فجوة بسبب انقطاع التلاميذ لفترات طويلة دون تعلم.

وبناء على ما تقدم، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة انعكاسات السياسات والقرارات التربوية على العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا (Covid-19)، وبذلك صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

1.1. مشكلة الدراسة:

منذ 5 آذار 2020م أعلن مجلس الوزراء الفلسطيني حالة الطوارئ بعد ظهور أول إصابة بفيروس كورونا (Covid-19)، وترتب على هذا القرار فرض حالة من التباعد الاجتماعي، كمحاولة للحد من انتشار الفيروس، الأمر الذي أدى إلى تعطيل المدارس في جميع المحافظات والتحول إلى التعليم عن بعد، ووقف التعليم الوجاهي. وبناء على هذا الواقع، أصدرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العديد من القرارات التي هدفت من خلالها إلى تزويد الطلبة بالمهارات والمعارف الأساسية التي يتوقع أن يمتلكوها خلال العام الدراسي بالرغم من انقطاع التعليم الوجاهي والتحول إلى التعليم عن بعد.

هذا الواقع دفع بالبحث العلمي على اختلاف مرجعياته نحو تحليل واقع عملية التعليم في ظل جائحة كورونا، في محاولة لإيجاد إجابة عن مدى قدرة هذا الأسلوب في المحافظة على جودة التعليم، والصعوبات التي واجهته. فأشارت دراسة الرنتيسي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ظل جائحة كورونا (Covid-19)، أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالدرجة الأولى، تلاها المعوقات المتعلقة بالطلبة، وأخيراً2 المعوقات المتعلقة بالإدارة. وكان من أبرز توصيات الدراسة أن يتم تدريب الإدارات المدرسية والمعلمين والطلبة على التعامل مع وسائل التعليم عن بعد.

وفي ضوء ما تقدم وبناء على تجربة التعليم عن بُعد التي خاضها المعلمون والطلبة، خلال العامين الدراسيين 2020/2019 و2021/2020، والحاجة الماسة لتقويم هذه التجربة، تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: **ما هي انعكاسات القرارات والسياسات التربوية على العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا؟**

2.1. أسئلة الدراسة:

سوف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية

- ما هي انعكاسات سياسة التعليم المنزلي على العملية التعليمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، وملاءمة أساليب التقييم كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟
- ما هي انعكاسات سياسة التعليم المدمج على العملية التعليمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، وملاءمة أساليب التقييم، المحتوى التعليمي (الوحدات المتمازجة) كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟
- إلى أي مدى يمكن اعتبار أن الانتقال إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس قد أسهم في تجاوز تداعيات خطيرة كانت ستحدث بسبب جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟
- ما هي أبرز العقبات التي واجهت المعلمين خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة انعكاسات القرارات والسياسات التربوية على العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا كما يراها معلمو مدارس مديرية ضواحي القدس. وأيضاً تهدف هذه الدراسة لوصف واقع مقدرة المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، خلال فترة التعليم المنزلي، والتعليم المدمج، ومعرفة واقع الأساليب التي استخدمها المعلمون في تقييم الطلبة خلال فترة التعليم المدمج والتعليم عن بعد، ومعرفة واقع قدرة سياسات التعليم عن بعد في خفض عدد الإصابات بجائحة كورونا، وكذلك تحديد الصعوبات التي واجهت المعلمين خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا (Covid-19).

4.1. أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من خلال الجوانب الآتية:

- هذه الدراسة هي عبارة عن جهود علمية، نفذت بأدوات بحثية صحيحة، وبالتالي يمكن تعميم نتائجها على جميع المدارس في مختلف مديريات التربية والتعليم الفلسطينية.
- قد تستفيد وزارة التربية والتعليم، وإدارات المدارس، ومعلموها من نتائج الدراسة، لمعرفة جوانب القوة والضعف التي كانت خلال علمية التعلم والتعليم عن بعد خلال جائحة كورونا (Covid-19).
- قد تساعد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم، وإدارات المدارس، ومعلمها في تطوير آليات التعلم والتعليم عن بعد المستخدمة في المدارس.
- قد تشكل نتائج الدراسة قاعدة معرفية لدراسات لاحقة.

5.1. حدود الدراسة:

- محددات زمانية: تحددت هذه الدراسة زمانياً خلال التعليم أثناء جائحة كورونا، وتحديداً منذ منتصف العام الدراسي 2020/2019، والعام الدراسي 2021/2020.

- محددات موضوعية: تحددت هذه الدراسة بالمصطلحات التي وردت في مصطلحات الدراسة.
- محددات إنسانية: تحددت هذه الدراسة بمجموعة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية من مختلف مديرات التربية والتعليم الفلسطينية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **جائحة كورونا أو ما يعرف بمرض (كوفيد-19):** تعرفه اليونيسف بأنه مرض معد يسببه فيروس كورونا الذي بدأ وانتشر من مدينة يوهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019 إلى مختلف دول العالم، حتى وصل لدرجة جائحة بعد ازدياد حالات الإصابة في العالم. وفي سبيل محاربة انتشاره أغلقت الدول حدودها، وفرضت حكومات العالم حالة الطوارئ التي أجبرت الناس على المكوث في منازلهم. فاضطربت حياة الناس، وبات مئات ملايين الأطفال خارج المدارس. ونتج عنه أزمة اقتصادية، وأزمة اجتماعية، وأزمة إنسانية أخذت تتحول بسرعة إلى أزمة لحقوق الإنسان (اليونيسيف، 2020).
- **سياسة التعليم المنزلي (التعليم عن بعد):** تعرفها الدراسة إجرائياً بأنها التصور للأساليب والطرق التي سيكون خلالها التعليم أثناء جائحة كورونا (Covid-19)، وتحديداً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019، والتي بدأت منذ إعلان حالة الطوارئ في 5 آذار 2020، عبر فرض حالة من التباعد الاجتماعي من قبل الحكومة الفلسطينية، في محاولة لمنع انتشار فيروس كورونا (Covid-19). وبناء على ما أقرته الوزارة يكون التعليم وفق هذه السياسة بواسطة شبكة الإنترنت من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية المتوفرة في منازل المعلمين والطلاب.
- **سياسة التعليم المدمج:** تعرفها الدراسة إجرائياً بأنها التصور للأساليب والطرق التي سيكون خلالها التعليم أثناء جائحة كورونا (Covid-19)، وتحديداً خلال العام الدراسي 2021/2020، وهي السياسة التي أقرت من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لاحقاً لسياسة التعليم المنزلي (التعليم عن بعد). وتقوم على المزج بين (التعلم الوجاهي) (والتعلم عن بعد). وتقضي بفصل عدد طلبة كل صف إلى قسمين، يحضر كل قسمٍ منهم إلى المدرسة وجاهياً يوماً بعد يوم، ويستخدم الطالب في اليوم الذي لا يحضر فيه وجاهياً تقنيات التعلم والتعليم عن بعد، وذلك لضرورة التباعد الاجتماعي، وخفض الاحتكاك بين الطلبة للتقليل من سرعة انتقال الفيروس، وذلك لضمان تحقيق معايير الحد الأدنى للتعليم في ظل الجائحة، وأقرت الوزارة خلال هذه السياسة استخدام برنامج (Microsoft Teams) كمنصة إلكترونية للتواصل بين الطلبة ومعلميهم.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

تعبر السياسة التعليمية عن الاختيارات السياسية للدولة وعن قيمها وعاداتها وتقاليدها وتصورها للمستقبل وما تحتاج إليه من خدمات، ومهارات وثروات بشرية وطبيعية واقتصادية. إنها عبارة عن المبادئ التي يقوم عليها التعليم وتحدد إطاره العام وفلسفته وأهدافه ونظمه.

وتعرف السياسة التعليمية بشكل عام هي" تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة التي تسير على ضوئها وبهديها عملية التربية والتعليم فيه

وعند ربط السياسة التعليمية ببلد معين فأنها تعكس ثقافته وتوجهاته وتطلعاته، وبالتالي سوف تختلف سياسة التعليم من مجتمع الى آخر وفقا لأهدافه وفلسفته. إن السياسة التعليمية تتضمن أهدافاً مرشدة وموضحة، فضلاً عن معايير ومحكات من أجل التنفيذ ومن أجل تحسين عملية التعليم ونوعيته. وتتضمن السياسة التعليمية: لغة التعليم، وحريته، وأحقيته وإدارته وتمويله وتنظيمه، بعد ان تستعرض الواقع الذي بنيت عليه من دين الدولة وانتمائها وعلاقتها الإقليمية والدولية والمبادئ الاجتماعية التي تسودها والمبادئ الاقتصادية التي تحكم حركة النمو والتنمية فيها، كما تتناول الأهداف العامة والخاصة للتربية والتعليم والتي توضح الملامح الرئيسية للتربية في الدولة. (غنايم، 2018)

1.1.2. السياسات التربوية الفلسطينية:

وفق الاستراتيجية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم (2017) من العام 2017-،2022 فقد اعتمدت الأهداف الثلاثة الآتية كسياسة لقطاع التعليم الفلسطيني، وهي:

- **الهدف الأول: ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على جميع مستويات النظام.** وأبرز السياسات والإستراتيجيات الرئيسية التي يشتمل عليها هذا الهدف هي: ضمان التحاق جميع الأطفال الفلسطينيين بالتعليم وفقاً للقانون ولحقوق الإنسان مع إيلاء الاهتمام بالقدس والمناطق المصنفة (ج)، وتوفير وسائل لزيادة دمج طلاب ذوي الإعاقة في المدارس، ضمن إستراتيجية وطنية توضح العلاقة بين جميع ذوي العلاقة وتحدد دورهم والمتطلبات اللازمة لتحقيق ذلك، وتوفير الاحتياجات للطلبة المبدعين والموهوبين، والمحافظة على التقدم في الالتحاق ببرامج الطفولة المبكرة، وتوفير الأبنية المدرسية المناسبة والكافية والتي تحتوي مرافق مناسبة وآمنة، إضافة إلى اتخاذ التدابير لمواجهة سياسات وإجراءات الاحتلال الإسرائيلي الممارسة بحق الأطفال، إضافة إلى تطوير البنية التحتية من مرافق صحية وممرات ومصاعد لتسهيل اندماج الطلبة ذوي الإعاقة واستيعابهم.

- **الهدف الثاني: تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب**، وأبرز السياسات والإستراتيجيات الرئيسية التي يشتمل عليها هذا الهدف هي: منح فرص لاكتساب المهارات الأساسية في مراحل التعليم الأولى للطلاب جميعهم. ودعم عملية التعليم المتمحورة حول الطالب، وتشجيع احترام الاختلاف والتعددية، واعتماد الإجراءات اللازمة في هذا الاتجاه من تطوير المنهاج، وتأهيل المعلمين ونموهم المهني، وتوفير مواد مناسبة للتعليم والتعلم. كذلك المحافظة على جهود لإصلاح نظام الاشراف، وتوفير الدعم الفني للمعلمين. وإجراء إصلاحات شاملة وكاملة في مناهج التعليم العام، وفي نظام القياس والتقويم، لتزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين. وموائمة مخرجات التعليم العالي وربطها باحتياجات السوق المحلي والعالمي.
- **الهدف الثالث: تعزيز المساءلة، والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة**، وأبرز السياسات والإستراتيجيات الرئيسية التي يشتمل عليها هذا الهدف هي: تطوير البيئة القانونية الناظمة لعملية التعليم على المستويات والقطاعات ومنها قانون التعليم العام، وقانون التعليم العالي وغيرها، ومراجعة الأنظمة والتعليمات ذات العلاقة. وضمان تطوير شراكات فاعلة وفقاً للتخطيط الإستراتيجي المبني على أساس البرامج.

2.1.2. سياسات وزارة التربية والتعليم التعليمية خلال جائحة كورونا:

منذ 5 آذار 2020م أعلن مجلس الوزراء الفلسطيني حالة الطوارئ كحل لمواجهة انتشار فيروس كورونا (Covid-19)، الأمر الذي أدى إلى تعطيل المدارس والمؤسسات التعليمية في جميع المحافظات. ومن خلال تتبع السياسات والقرارات التي صدرت من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نستطيع أن نصف القرارات التي صدرت أسفل نوعين من السياسات، هما:

السياسة الأولى بدأت منذ أن أُعلنت حالة الطوارئ وإغلاق المؤسسات التعليمية في 5 آذار 2020، أي منذ منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 واستمرت حتى قرار إنهاء العام الدراسي. ثم كانت هناك سياسة جديدة أطلق عليها (سياسة التعليم المدمج)، وتشتمل على جميع القرارات التي صدرت خلال العام الدراسي 2021/2020. وبناء على ما تقدم، يمكن تفصيل السياسات التربوية التي اتبعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والقرارات الصادرة عن هذه السياسات بالشكل الآتي:

- **سياسة التعليم أثناء جائحة كورونا خلال العام الدراسي 2020/2019 (سياسة التعليم المنزلي)**

تشير القرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 إلى اعتماد الوزارة سياسية (التعليم عن بعد) واستخدمت لنفس الغرض مصطلحاً آخراً هو (التعليم المنزلي)، إذ تشير خطة الطوارئ (التنفيذية) التي نشرتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حول التعليم عن بُعد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 إلى أن الهدف العام للخطة هو: إبقاء الطلبة على اتصال مع معلمهم، ومع العملية التعليمية، للحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم، درء لمحاذير ومضار الانقطاع عن المدرسة (الوكيل المساعد للشؤون التعليمية ، 2020). وبناءً على هذا الهدف حددت الوزارة الإطار العام لعملية التعلم عن بُعد حيث أشارت إلى أن المنهج الرسمي للتعليم المدرسي هو التعليم النظامي (الوجاهي)، وعليه لا يهدف التعليم عن بُعد لتغطية ما تبقى من المقررات المدرسية بشكل منهجي بل يهدف التعلم عن بُعد في هذه المرحلة إلى تطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية إقبالهم عليه. ومساعدة الطلبة في استثمار أوقاتهم فيما ينفعهم، وتوفير مساحة لمشاركة الأسرة بالقدر الذي ترغب فيه وتقدر عليه في إدارة شؤونهم التعلمية المنزلية وإكساب المنظومة التربوية مزيداً من المتعة والمرونة والقدرة على التكيف في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كورونا (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وبذلك تعرف الدراسة **سياسة التعليم عن بعد، أو التعليم المنزلي** إجرائياً بأنها تعرفها الدراسة إجرائياً بأنها عملية التعليم عن بُعد خلال العام الدراسي 2020/2019، والتي بدأت منذ إعلان حالة الطوارئ في 5 آذار 2020، بسبب فرض التباعد الاجتماعي من قبل الحكومة الفلسطينية كوسيلة لمنع انتشار فيروس كورونا (Covid-19)، وتمت من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية المتوفرة في منازل المعلمين والطلاب. وقد حددت الوزارة المحددات الآتية لهذه السياسة:

1. الهدف العام لهذه السياسة (التعليم المنزلي / التعليم عن بعد) هو: إبقاء الطلبة على اتصال مع معلمهم، ومع العملية التعليمية، للحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم، وتطوير قدراتهم على التعلم الذاتي، وتنظيم يومهم، وإدارة الوقت، واستثماره فيما ينفعهم.
2. استكمال المقررات الدراسية خلال فترة التعليم عن بعد (التعليم المنزلي): أشارت الوزارة في بيانها الأول الذي صدر عنها في 1 نيسان 2020 إلى أن المنهج الرسمي للتعليم المدرسي هو التعليم النظامي (الوجاهي)، وعليه لا يهدف التعليم عن بُعد لتغطية ما تبقى من المقررات المدرسية خلال العام الدراسي 2020/2019.
3. آلية التقويم: أشارت الوزارة إلى اعتمادها في تقويم الطلبة بناء على ما ورد في كتابها بتاريخ 2020/4/23 والذي حمل عنوان استكمال العام الدراسي 2020/2019، على تزويد الطلبة برزم من المهمات والأنشطة تستند على المفاهيم الأساسية لما تبقى من المبحث، ويعيد الطالب أعمالهم من المهام بعد تنفيذها قبل نهاية الفصل الثاني، ويوثق تفاعل المعلم وانخراطه في التعليم عن بعد في ملفه الشخصي، وأضافت إلى أهمية توفير مساحة لمشاركة الأسرة بالقدر الذي ترغب فيه وتقدر عليه في إدارة شؤونهم التعليمية المنزلية، مع الحرص على أن يكون التعليم المنزلي عملية تعلمية تفاعلية مريحة بعيداً عن ضغط الامتحانات والعلامات.

إلا أن الوزارة أشارت في نفس الكتاب إلى اعتماد إلى أن النتائج السنوية للصفوف من (1-11) تكون وفق سجلات الفصل الأول فقط، وعدم تدوين نتائج الطلبة في الفصل الثاني، وتكون النتيجة النهائية (يرفع الطالب للصف التالي بقرار). وهذا يشير إلى أن الوزارة لم تستند إلى أي من المهام أو سبل التقويم التي اتبعها المعلمين خلال فترة التعليم عن بعد (التعليم المنزلي) لتقويم الطلبة، بل اعتمدت نتيجة الفصل الأول نتيجة العام الدراسي 2020/2019 كاملاً.

4. أدوات التعليم عن بعد (التعليم المنزلي): يقصد بأدوات التعليم عن بعد بأنها الطرق، والأدوات، والمواد، والأجهزة، والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين، وذلك من خلال اتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل، تسير في خطوات منظمة وتستخدم كل الامكانات التي تقدمها التكنولوجيا في نظريات التعلم والتعليم، وهي تنظيم متكامل يضم عناصر الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل والإدارة بحيث تعمل جميعاً في إطار واحد (صالح، 2010). أما بخصوص أدوات التعليم عن بُعد التي حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ضمن الإطار العام الذي وضعته لعملية التعلم عن بُعد (التعليم المنزلي) أثناء جائحة كورونا (Covid-19)، هو أن تكون أدوات التعليم الإلكترونية ضمن قدرات العائلة في إدارة شؤونها التعلمية المنزلية (الوكيل المساعد للشؤون التعليمية، 2020).

وبناءً على ذلك تعرف الدراسة أدوات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا إجرائياً: بأنها الأدوات المتوفرة في منازل المعلمين والطلاب، ويمكن بوساطتها تنفيذ عملية التعليم عن بُعد من خلال المنزل، وأشارت الوزارة إلى ضرورة أن تكون أدوات التعلم ضمن قدرات العائلة في إدارة (شؤونها التعلمية المنزلية). وأضافت الوزارة في خطتها التنفيذية أن أدوات التعلم التي سوف تستخدمها خلال هذه الفترة هي:

أ. برنامج ثانوية أون لاين: وهي دروس مصورة لطلبة الثانوية العامة، وتبث من خلال الهيئة العامة للإذاعة والتلفزيون، وفضائية القدس التعليمية.

ب. المنصة الإلكترونية: وهي بوابة إلكترونية على موقع وزارة التربية والتعليم الالكتروني، تشتمل على جميع المواد، والروابط، والمصادر التعليمية، ومحتوى تعليمي إلكتروني من نماذج الحصص، إضافة إلى الكتب المدرسية المعدة إلكترونيا.

ج. قنوات تعليمية من خلال تطبيق (You tube): وهي منصات تبث دروس تعليمية من خلال شبكة الإنترنت، ويخصص لكل مديرية قناة خاصة فيها. وأيضا هناك قنوات للمعلمين ذوي الخبرة لبث حصص صفية.

د. التقنيات التفاعلية: تضم العديد من التطبيقات المختلفة ويتم من خلالها تنفيذ حصص تفاعلية من خلال شبكة الإنترنت (الوكيل المساعد للشؤون التعليمية، 2020).

ونقرأ في سياسات الوزارة خلال هذه المرحلة أن الوزارة حتى نهاية العام الدراسي 2020/2019 اعتمدت على المبادرات الفردية للمعلمين، والمدارس، بحكم حالة المفاجأة التي نتجت عن جائحة كورونا، ووجدت الوزارة نفسها أمامها. ويؤكد هذا ما يشير له خليّف (2020) من أن عملية (التعليم عن بُعد أثناء الأزمات) قائمة على الارتجالية، لأنها جاءت تلبية لحالة الطوارئ، وغالباً هذه المادة التعليمية تكون معدة مسبقاً للتدريس الوجاهي. إضافة إلى ما سبق فإن التدريس أثناء الأزمات يسعى إلى توفير التعليم والتواصل مع الطلبة بطريقة سريعة وبشكل موثوق أثناء الطوارئ أو الأزمات. وأيضاً تشير نتائج دراسة القيق، الهدمي (2020) والتي حملت عنوان "الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا" أن المعلمين اعتمدوا في تواصلهم مع الطلاب، على المواد التعليمية التي قاموا بتصميمها وبثها عبر تطبيق (الفيسبوك، والواتس آب) أكثر من اعتمادهم على المواد التعليمية التي أطلقتها الوزارة. أن المعلمين استخدموا تطبيق (الفيسبوك، والواتس آب) كمنصة للمواد التعليمية التي قاموا بإنتاجها، أكثر من اعتمادهم على محتويات منصات الوزارة التعليمية، وأضافت الدراسة أن هذا الأمر يشير إلى الأمور الآتية:

أ. توجه المعلمون وفي محاولة منهم لإيجاد حلول سريعة للتواصل مع الطلاب في ظل حالة التباعد التي فرضتها جائحة كورونا، نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عملية التعليم عن بعد أكثر من اعتمادهم على المنصات التي اعتمدتها الوزارة.

ب. عدم معرفة المعلمين بالبرامج المتخصصة في التعليم بعد، لأن الغالبية العظمى منهم توجهت نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي، وليس برامج متخصصة في التعليم عن بعد.

ج. ضعف تدريب المعلمين على استخدام برمجيات التعلم عن بعد، لأن هناك العديد من البرامج التعليمية، التي لم يشر المعلمون في هذه الدراسة إلى توظيف أي منها، بل أشارت الغالبية إلى توظيف تطبيق (الفيسبوك والواتس آب) واستخدامه كمنصة للتواصل مع الطلاب.

د. عدم توفر محتوى تعليمي يوظف المناهج التدريسية بشكل إلكتروني تفاعلي، بل ترك للمعلم البحث عن طرق يضع من خلالها المناهج التدريسية إلى محتويات تعليمية تفاعلية إلكترونية.

- **سياسة التعليم أثناء جائحة كورونا خلال العام الدراسي 2021/2020 (سياسة التعليم المدمج)**

مع دخول جائحة كورونا (Covid-19) الأراضي الفلسطينية وإعلان حالة الطوارئ وما نتج عنها من إجراءات احترازية شملت إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية واعتماد الوزارة لسياسة التعليم عن بعد (التعليم المنزلي) خلال هذه الفترة من العام الدراسي 2020/2019، اعتمدت وزارة التربية والتعليم بعد ذلك، أي خلال العام الدراسي التالي 2021/2020 سياسة أطلقت عليها اسم سياسة (التعليم المدمج). وقد اعتمدت الدراسة لتوضيح سمات هذه السياسة على مرجعين رئيسيين صدرا عن وزارة التربية والتعليم هما:

1. خطة العودة إلى المدارس في ظل استمرار جائحة كورونا (covid-19).
2. البروتوكول الصحي لعودة الطلبة للمدارس.

- **الأهداف العامة التي حددتها الوزارة لسياسات التعلم والتعليم وفق سياسة "التعليم المدمج" خلال العام الدراسي 2021/2020:**

أشارت خطة العودة للمدارس في ظل استمرار جائحة كورونا (2020) إلى الأهداف العامة للخطة بما يأتي:

1. استخدام السبل الكفيلة لضمان تعلم الطلبة، وتعزيز تواصلهم مع مدارسهم، ومعلميهم، ومع المعرفة، التزاماً بحقهم في التعليم، وحفاظا على الحيوية الذهنية لديهم.
2. تعزيز الشراكة الوطنية الجامعة على المستويات كافة حول المنظومة التربوية.
3. تطوير قدرات العاملين في النظام التربوي
4. تحفيز قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، بما شمل انخراط أولياء الأمور، ودعمهم في عملية التعليم لأبنائهم.
5. تطوير قدرة النظام التربوي بشكل عام والمدارس بشكل خاص على العمل في ظروف الطوارئ.
6. توفير البيئة الصحية الملائمة للطلبة والعاملين للالتحاق بالمدارس، وفق بروتوكول صحي للعودة للمدارس ومعايير صحية للمرافق المدرسية.
7. توفير الخدمة التربوية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.

- **آليات التعلم والتعليم وفق نظام التعليم المدمج خلال العام الدراسي 2021/2020**

بدأت الوزارة بالتوضيح إلى الأسباب التي دعتها لاعتماد هذه السياسة بتوضيح أن التواجد البشري المكثف داخل الصفوف الدراسية يتنافى مع قواعد الوقاية الصحية من الفيروس، وفي الوقت ذاته تشير خطة العودة للمدارس في ظل استمرار جائحة كورونا (2020) أن انقطاع الطلبة عن المدارس نتيجة لاستمرار الجائحة ينطوي على خطورة بالغة، تتمثل بزيادة الفجوة التعليمية وازدياد التأخر الدراسي لديهم وبالتالي زيادة احتمالات تسرب الطلبة من المدارس، الأمر الذي يتطلب توفر بنية تحتية إلكترونية قوية لتمكين نظام التعلم الإلكتروني في كل مكان وتحقيق الفرص المتساوية للتعلم عن بعد للجميع، كما يتطلب توفر القدرة لدى النظام التعليمي على إدارة هذه العملية (عن بعد) بكفاءة وفعالية. وبناء على ما سبق أقرت الوزارة **سياسة "التعليم المدمج" والتي تعرفها الدراسة إجرائيا بأنها:** السياسة التي أقرت من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، منذ بداية العام الدراسي (2021/2020)، وتقوم على المزج بين (التعلم الوجاهي) (والتعلم عن بعد). وتقضي بفصل عدد طلبة كل صف إلى قسمين، يحضر كل قسمٍ منهم إلى المدرسة وجاهياً يوماً بعد يوم، ويستخدم الطالب في اليوم الذي لا يحضر فيه وجاهياً تقنيات التعلم والتعليم عن بعد، وذلك لضرورة التباعد الاجتماعي، وخفض الاحتكاك بين الطلبة للتقليل من سرعة انتقال الفيروس، وذلك لضمان تحقيق معايير الحد الأدنى للتعليم في ظل الجائحة، وأقرت استخدام برنامج (Microsoft Teams) كمنصة إلكترونية للتواصل بين الطلبة ومعلميهم. وقد أقرت سياسات التعليم ما جاء في (خطة العودة للمدارس، 2020) وفق الإجراءات الآتية:

1. **(التعليم الوجاهي) ضمن سياسة (التعليم المدمج)**

يعتمد التعليم الوجاهي على نظام الدوام الجزئي للطلبة، وفق برنامج مدرسي يراعي القواعد الصحية والتباعد بين الطلبة حتى لا يكون هناك اكتظاظ في الغرف الصفية، والساحات، والمرافق المدرسية المختلفة وفقاً للإجراءات الصحية، وفق مجموعة من الخيارات ترك لمدير المدرسة صلاحية اختيار الخيار المناسب لصيغة التعليم الوجاهي بما يحقق المصلحة الفُضلى للطلبة. على أن تكون صيغة التعليم الوجاهي للمرحلة الأساسية الأولى من الصف (الأول - الرابع) ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، وتتلخص في التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات ضمن برنامج أسبوعي لكامل حصص اللغة العربية والرياضيات، ويتبنى منهجية التعليم التكاملي فيما يخص إدماج المهارات الحياتية، والمباحث الأخرى. أما بخصوص الصف (الثاني عشر) فقد تقرر أن يكون التعليم الوجاهي على النحو الآتي: التركيز على المباحث الإجبارية في الفروع المختلفة، وفق برنامج متكامل، ومواءمته مع حصص المباحث الأساسية، ومنح المدارس الثانوية المرونة الكافية لعمل ترتيبات تحقق إنجاز طلبة هذا الصف لمتطلبات التقدم الامتحان الثانوية العامة (بما في ذلك إمكانية العودة المبكرة لطلبة الصف الثاني عشر للمدارس) شريطة الالتزام بقواعد البروتوكول الصحي للعودة إلى المدارس.

وقد أشارت الوزارة إلى أهمية التمكين المعرفي حيث إلى أهمية جسر الفجوة والقصور في البناء المعرفي لدى الطلبة، الناتج عن انقطاعهم عن التعليم الوجاهي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي السابق 2020/2019، من خلال توظيف جملة من الإجراءات والتدخلات التي تعمق تعلمهم المفاهيم الأساسية، والمهارات الرئيسة، من خلال التركيز من قبل المعلمين على المهارات الرئيسة في مباحث اللغات، والرياضيات، والعلوم بفروعها دون إهمال المباحث الأخرى. وأيضاً يتوجب على المعلمين توفير الوقت الكافي واللازم لجسر الفجوة والقصور في البناء المعرفي للطلبة مع بداية كل وحدة جديدة في ضوء نتائج التشخيص، وفحص الخبرات وفق تحليل نتائج الاختبارات الختامية لكل وحدة تعليمية، من خلال جملة من المهام الفردية والجماعية التي يكلف بها الطلبة، مع الحرص على تحفيزهم، وإثارة دافعيتهم، ويتطلب هذا التواصل الدائم مع أولياء أمور الطلبة، لمتابعة المهمات البيتية، وتزويدهم بتقارير دورية عن مدى تقدمهم وإنجازهم.

ويطبق منهاج (الوحدات التعليمية المتمازجة) في اللقاءات التعليمية، وتعرف الدراسة (الوحدات التعليمية المتمازجة) إجرائيا، بأنها المواضيع التعليمية التي أقرت من قبل الوزارة التربية والتعليم لكي يتم تدريسها خلال سياسة التعليم المدمج في العام الدراسي 2021/2020 لكل مبحث، حيث

قامت الوزارة بتحديد بعض الوحدات من المقرر الدراسي، واستثنيت وحدات أخرى، وتم وضع الوحدات المطلوب من الطالب دراستها ضمن ما أطلق عليه (الوحدات التعليمية المتمازجة).

2. (التعليم عن بعد) ضمن سياسة التعليم المدمج

في ظل استمرار جائحة كورونا (Covid-19)، وفي ظل تطبيق التعليم الوجاهي المقلص كما سبق الإشارة له، سعت الوزارة لجعل التعليم عن بعد مكوناً من مكونات العام الدراسي 2021/2020. وفي هذا الإطار عملت الوزارة كما أشارت في خطة العودة إلى المدارس في ظل استمرار جائحة كورونا (2020) على عدم الاعتماد كلية على التكنولوجيا كمسار وحيد (للتعلم عن بعد)، إنما تعمد إلى تنفيذ خيارات ومسارات متعددة، ومتمازجة، للتعلم عن بعد؛ بهدف تحقيق العدالة، والشمولية، وقد أشارت الوزارة إلى بيانات جهاز الإحصاء المركزي للعام (2019) الذي استندت إليه في تبني هذه السياسة، والتي تشير إلى أن نسبة الأفراد (10 سنوات فأكثر) الذين يستخدمون الإنترنت في فلسطين باستخدام الهاتف الذكي تصل إلى (95%)، بينما لا تتعدى من خلال الحاسوب المكتبي، أو اللوحي (35%) الأمر الذي مثل تحديا للاعتماد كلية على التعلم الإلكتروني في الوقت الحالي على المستوى المدرسي. ولأجل ذلك حددت الوزارة الأهداف الآتية للتعليم عن بعد ضمن سياسة التعليم المدمج:

أ. بقاء الطلبة على اتصال وتماس مع معلمهم، ومع العملية التعلمية، والحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم؛ درء لمحاذير الانقطاع، ومضاره إن طال أمده.

ب. تطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية إقبالهم عليه، وتقديرهم له، وتحفيزهم على استخدام موارد ووسائط تعليمية منوعة، منهجية كانت، أو مفتوحة، طبقا لاحتياجاتهم وميولهم.

ج. مساعدة الطلبة على استثمار أوقاتهم فيما ينفعهم وتنظيم يومه، وتوفير مساحة المشاركة الأسرة بالقدر الذي ترغب به، وتقدر عليه، في إدارة شؤونهم التعليمية. واستكشاف طرائق وآفاق جديدة لإحداث إصلاحات بنيوية على منظومة التربية والتعليم بما ينضوي على إكسابها مزيدا من المتعة والمرونة، والقدرة على التكيف؛ لمواجهة التحديات المتدحرجة التي تواجهها فلسطين في ظل استمرار الجائحة.

3. ثالثاً/ (تقييم الطلبة) ضمن سياسة التعليم المدمج

لم تعد أساليب التقييم التقليدية المتمثلة بالاعتماد بشكل كبير على الاختبارات الكتابية مجدية في ظل الأزمة، حيث يتعذر العمل وفق هذه الأساليب؛ نظراً لمحدودية الفترة الزمنية لتواجد الطلبة في المدارس، وبالتالي سيتم التحول في آليات تقويم الطلبة من خلال تقليل عدد الامتحانات الكتابية المدرسية، والتحول نحو اعتماد المهمات التعليمية التي تقدم للطلبة وجاهياً، وعن بعد، وتتطلب العمل عليها خارج المدرسة، ويعاد النظر في أسس التقويم التربوي، استنادا إلى هذا التحول، وستشمل برامج تدريب المعلمين الجارية حاليا تمكين المعلمين من العمل وفق هذه الأسس، وسيركز في إطارها على تعزيز قياس المهارات المتنوعة، والتقليل من التركيز على قياس المخرجات التعليمية من المعارف، والناتجة عن الحفظ والاستظهار.

2.2. الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة التي وقفت عندها الدراسة. وتسهيلاً للاستفادة منها تم ترتيبها حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث. وتنحصر هذه الدراسات فيما يلي:

- **دراسة رنتيسي، محمد (2020) والتي حملت عنوان: معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين- دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا.** هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أداة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربع مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (366) معلماً من معلمي وكالة الغوث في محافظات غزة. وأظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالدرجة الأولى، تلاها المعوقات المتعلقة بالطلبة، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالإدارة. وكان من أبرز توصيات الدراسة أن يتم تدريب الإدارات المدرسية والمعلمين والطلبة على التعامل مع وسائل التعليم عن بعد.
- **دراسة القيق، والهدمي. (2020) والتي حملة عنوان: الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا.** هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. وكذلك التعرف إلى الأدوات التي استخدمها المعلمون في التعليم عن بُعد، والأدوات التي استخدمت في متابعة تنفيذ الطلبة لواجباتهم. وأُجريت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في ضواحي القدس. وضمت العينة (289) معلماً ومعلمة، وزعت عليهم استبانة مكونة من أربعة مجالات تضم (39) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر الأدوات التي استخدمها المعلمون في التعليم عن بعد ومتابعة حلّ الطلبة لواجباتهم كانت (مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك، وتطبيق واتس آب)، وكذلك أشارت النتائج إلى أن المعلمين اعتمدوا على الأدوات التي قاموا بتطويرها بدرجة أكثر من اعتمادهم على الأدوات التي أوصت بها وزارة التربية والتعليم.
- **دراسة حمادنة، همام (2020) بعنوان :"اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة (NoorSpace) المستجدة في ظل جائحة كورونا (Covid-19)".** هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة (NoorSpace)

المستخدمة في ظل جائحة كورونا (Covid-19). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (30) فقرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة. وتكونت عينة الدراسة من (932) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة (NoorSpace) جاءت بدرجة كبيرة.

- **دراسة اوريكات، كوثر (2021) بعنوان: "مدى فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طلاب المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا- دراسة ميدانية".** هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى فاعلية التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء عين الباشا. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (300) من الطلاب والطالبات من مدارس مديرية عين الباشا الخاصة والحكومية، وأظهرت النتائج وجود فروقات لمتوسط تقديرات الطلاب لمدى فاعلية التعليم عن بعد لصالح المدارس الخاصة. وأوصت الدراسة بأن أسلوب التعليم عن بعد يؤدي إلى حل المشكلات الطارئة التي تواجه عملية التعليم، وأوصت كذلك بأن يستمر الدمج بين التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد، لما بعد جائحة كورونا، وأن يكون هناك برنامج لتدريب المعلمين على أسلوب التعليم عن بعد.
- **دراسة محمود، خولة (2020) بعنوان: "تقويم و اقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة".** هدفت الدراسة إلى تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة من خلال قياس مدى استفادة الطلبة بمحافظة الزرقاء في الأردن من تجربة التعليم عن بعد وانخراطهم بها والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات من استخدام نظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بهدف تحسين تجربة التعليم عن بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (90) مديراً. و(320) معلماً، و(169) طالباً. وكانت أبرز النتائج أن استفادة الطلبة جاء بدرجة (متوسطة).
- **دراسة أبو جراد، خليل. نصار، عبد الله (2021) بعنوان: و اقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديريتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل انتشارفيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديريتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة. وكانت أبرز النتائج أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان بدرجة متوسطة.
- **دراسة المطيري، حصة (2021) بعنوان: استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مادة الأحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت.** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي مادة الأحياء لأدوات التعليم الإلكتروني لتدريس مادة الأحياء بفاعلية في مدارس الثانوية من التعليم العام في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان كأداة لجمع المعلومات. وأشارت النتائج أن استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الأحياء جاء بدرجة كبيرة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير دورات تدريبية للمعلمين.

3. إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الكيفي، واعتمدت (المجموعة البؤرية) كأداة لجمع المعلومات وتم اتباع خلال الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تصميم أداة الدراسة: اشتملت أداة الدراسة على (4) من الأسئلة شبه المقننة (semi structured interview)، وهي الأئلة التي تستخدم عندما يكون الباحث على علم بالأسئلة التي يريد الحصول على إجابة عليها، لكن لا يرغب في تقنينها حتى لا يضعف من التفاعل مع المشتركين في المجموعة البؤرية. (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تاريخ الاسترجاع: 2021)، ولأجل هذا تم استخدام الأسئلة شبه المقننة.
- تحديد المشتركين في المجموعة البؤرية: تم التواصل مع قسم الإشراف في مديرية تربية وتعليم البيرة، (مدينة فلسطينية ملاصقة لمدينة رام الله، تبعد 16 كم عن القدس)، ومن هناك تم ترشيح أربعة معلمين، للإشتراك في المجموعة البؤرية، هم معلمين لمقرر لتربية الإسلامية، ومعلم لمقرر اللغة العربية، ومعلم لمقرر اللغة الإنجليزية، وبذلك تكونت المجموعة البؤرية المصغرة من (4) مشتركين، ويعود سبب أختيار المجموعة البؤرية المصغرة لأنها ستوفر للباحث درجة أسهل في إدارتها، وتمنح المشاركين فرصة أكبر في مناقشة موضوع الدراسة والتوسع في الشرح، وتقديم أمثلة أكثر مما سيفر قدرة أكبر على تحقيق أهداف الدراسة (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تاريخ الاسترجاع: 2021).
- تحديد آلية التواصل: بعد تحديد المشتركين في الدراسة، تم الاتفاق على موعد اللقاء، وتم رصد الإجابات من خلال مقابلة المشتركين في الدراسة بواسطة البرنامج الإلكتروني التفاعلي (ZOOM)، الذي يوفر خاصية تتيح بتسجيل اللقاء، وبعد انتهاء المقابلة مع أفراد المجموعة البؤرية تم تصنيف البيانات.
- تصنيف البيانات: بعد الاستماع للتسجيل، تم تصنيف البيانات من خلال تصنيف البيانات المتقاربة، وإعطاء عناوين لجزئيات المعلومات، وتم تصنيف البيانات المتشابهة وجمعها أسفل عنوان مشترك يجمع فيما بينها ضمن فئات مشتركة.

- استنتاج إجابات الأسئلة، ومن ثم تحليل الإجابات وتفسير النتائج.
- إعادة قراءة النتائج مرة أخرى، والخروج بتوصيات الدراسة.

1.3. المشتركون في الدراسة:

تكونت المجموعة البؤرية المصغرة (المشاركون في الدراسة) من (4) من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم البيرة، حيث تم اختيارهم من خلال التواصل مع قسم الإشراف في مديرية تربية وتعليم البيرة، ومن هناك تم ترشيح أربعة معلمين، للإشتراك في المجموعة البؤرية، هم معلمين لمقرر لتربية الإسلامية، ومعلم لمقرر اللغة العربية، ومعلم لمقرر اللغة الإنجليزية، وبذلك تكونت المجموعة البؤرية المصغرة من (4) مشتركين، ويعود سبب أختيار المجموعة البؤرية المصغرة لأنها ستوفر للباحث درجة أسهل في إدارتها، وتمنح المشاركين فرصة أكبر في مناقشة موضوع الدراسة والتوسع في الشرح، وتقديم أمثلة أكثر مما سيفر قدرة أكبر على تحقيق أهداف الدراسة (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تاريخ الاسترجاع: 2021).

2.3. أدوات الدراسة:

أعتمدت (المجموعة البؤرية المصغرة) كأداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة، والمجموعة البؤرية هي وسيلة لتوليد البيانات من خلال عدد من المشاركين (6-8) أفراد، حيث يجرى حديث له هدف يوجه من قبل منسق (Facilitator) يسعى إلى توجيه النقاش للإجابة عن أسئلة معينة، وتوفر المجموعة البؤرية إجابات إضافية من مجموعة المشاركين الذين يشملهم اللقاء، على عكس الإجابة الواحدة التي تم الحصول عليها من مشارك واحد في شياق المقابلة الشخصية. وفي هذه الدراسة تم استخدام المجموعة البؤروية المصغرة والتي يتراوح عددها من (4-6) أشخاص، وذلك لأنها ستوفر للباحث درجة أسهل في إدارتها، وتمنح المشاركين فرصة أكبر في مناقشة موضوع الدراسة (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تاريخ الاسترجاع: 2021).

واستخدمت الأسئلة شبه المقننة (semi structured interview)، ويطلق عليها أيضا المقابلات المتعمقة، وتتم عندما يكون الباحث على علم بالأسئلة التي يريد الإجابة عليها، لكن لا يرغب في تقنين الأسئلة حتى لا يضعف من التفاعل (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تاريخ الاسترجاع: 2021)، وهو ما ينطبق على الهدف الذي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه، وصيغت الأسئلة بالطريقة الآتية:

- **السؤال الأول: مع انطلاق جائحة كورونا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019، اتبعت الوزارة سياسة أطلقت عليها في حينه (التعليم عن بعد أو التعليم المنزلي)، وهي مرحلة العام الدراسي قبل إقرار التعليم بواسطة (Teams)**

وكانت هذه السياسة تهدف إلى: إبقاء الطلبة على اتصال مع معلميهم، ومع العملية التعليمية، للحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم، وتطوير قدراتهم على التعلم الذاتي، وتنظيم يومهم، وإدارة الوقت، واستثماره فيما ينفعهم. **وكان من أبرز القرارات ما يأتي:**

أ. التعليم باستخدام شبكة الإنترنيت وذلك لإبقاء الطلبة على اتصال وتماس مع معلميهم، ومع العملية التعليمية

ب. استكمال المقررات الدراسية خلال فترة التعليم عن بعد (التعليم المنزلي): أشارت الوزارة في بيانها الأول الذي صدر عنها في 1 نيسان 2020 إلى أن المنهج الرسمي للتعليم المدرسي هو التعليم النظامي (الوجاهي)، وعليه لا يهدف التعليم عن بُعد لتغطية ما تبقى من المقررات المدرسية خلال العام الدراسي 2020/2019.

ج. آلية التقويم: أشارت الوزارة إلى اعتمادها في تقويم الطلبة بناء على ما ورد في كتابها بتاريخ 2020/4/23 والذي حمل عنوان استكمال العام الدراسي 2020/2019، على تزويد الطلبة برزم من المهمات والأنشطة تستند على المفاهيم الأساسية لما تبقى من المبحث

د. اعتماد إلى أن النتائج السنوية للصفوف من (1-11) تكون وفق سجلات الفصل الأول فقط، وعدم تدوين نتائج الطلبة في الفصل الثاني، وتكون النتيجة النهائية (يرفع الطالب للصف التالي بقرار).

هـ. هو أن تكون أدوات التعليم الإلكترونية ضمن قدرات العائلة في إدارة شؤونها التعلمية المنزلية.

و. أطلقت الوزارة العديد من المنصات التعليمية منها برنامج ثانوية أون لاين، والمنصة الإلكترونية.

بناء على ما تقدم:

أ. إلى أي مدى يمكن اعتبار أن سياسة التعليم المنزلي في تلك الفترة قد حققت الأهداف المرجوة منها؟

ب. هل أنت راض عن الطريقة التي اقترحتها الوزارة لتقييم الطلبة؟

ج. هل تقترح طريقة أخرى للتقييم في ظروف مشابهة؟

- **السؤال الثاني: مع استمرار جائحة كورونا خلال العام الدراسي التالي وهو العام 2021/2020، اتبعت الوزارة سياسة جديدة أطلقت عليها (التعليم المدمج)، وهي مرحلة التي تم التعليم خلالها بواسطة (Teams) وكانت هذه السياسة تهدف إلى:**

أ. استخدام السبل الكفيلة لضمان تعلم الطلبة، وتعزيز تواصلهم مع مدارسهم، ومعلميهم، ومع المعرفة، التزاماً بحقهم في التعليم، وحفاظا على الحيوية الذهنية لديهم.

ب. تحفيز قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، بما شمل انخراط أولياء الأمور، ودعمهم في عملية التعليم لأبنائهم.

ج. تطوير قدرة النظام التربوي بشكل عام والمدارس بشكل خاص على العمل في ظروف الطوارئ.

وكان من أبزرالقرارات ما يأتي

أ. بفصل عدد طلبة كل صف إلى قسمين، يحضر كل قسمٍ منهم إلى المدرسة وجاهياً يوماً بعد يوم، ويستخدم الطالب في اليوم الذي لا يحضر فيه وجاهياً تقنيات التعلم والتعليم عن بعد، وذلك لضرورة التباعد الاجتماعي.

ب. أن تكون صيغة التعليم الوجاهي للمرحلة الأساسية الأولى من الصف (الأول - الرابع) ركنا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، وتتلخص في التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات ضمن برنامج أسبوعي لكامل حصص اللغة العربية والرياضيات، ويتبنى منهجية التعليم التكاملي فيما يخص إدماج المهارات الحياتية.

ج. ويطبق منهاج (الوحدات التعليمية المتمازجة) في اللقاءات التعليمية، وتعرف الدراسة (الوحدات التعليمية المتمازجة) إجرائيا، بأنها المواضيع التعليمية التي أقرت من قبل الوزارة التربية والتعليم لكي يتم تدريسها خلال سياسة التعليم المدمج في العام الدراسي 2021/2020 لكل مبحث

د. تطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية إقبالهم عليه، وتقديرهم له، وتحفيزهم على استخدام موارد ووسائط تعليمية منوعة، منهجية كانت، أو مفتوحة، طبقا لاحتياجاتهم وميولهم.

هـ. سيتم التحول في آليات تقويم الطلبة من خلال تقليل عدد الامتحانات الكتابية المدرسية، والتحول نحو اعتماد المهمات التعليمية التي تقدم للطلبة وجاهياً، وعن بعد ..... بناء على ما تقدم:

أ. إلى أي مدى يمكن اعتبار أن سياسة التعليم المدمج في تلك الفترة قد حققت الأهداف المرجوة منها؟

ب. إلى أي مدى يمكن اعتبار أن أساليب التقييم التي اقترحتها الوزارة قد تم تنفيذها من قبل المعلمين.. وأنها تعكس مقدار الإنجاز الأكاديمي للطالب؟

ج. هل أنت راض عن الطريقة التي اقترحتها الوزارة لتقييم الطلبة؟

د. هل تقترح طريقة أخرى للتقييم في ظروف مشابهة؟

- **السؤال الثالث: إلى أي مدى يمكن اعتبارأن الانتقال إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس قد أسهم في تجاوزتداعيات خطيرة كانت ستحدث بسبب جائحة كورونا؟**
- **السؤال الرابع/ ما هي أبرزالعقبات التي واجهت المعلمين خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟**

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما هي انعكاسات (سياسة التعليم المنزلي) على العملية التعلمية التعليمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، ملائمة أساليب التقييم كما يراها أفراد المجموعة البؤرية ؟ بناء على تحليل النتائج، صنفت الدراسة إجابات المجموعة البؤرية أسفل محورين إثنين، هما:

- **المحورالأول: تحقيق الأهداف التعليمية ضمن (سياسة التعليم المنزلي/ التعليم عن بعد)**

أوضحت وزارة التربية والتعليم (2020) أن سياسة (التعليم المنزلي أو التعليم عن بعد) خلال جائحة كورونا (covid-19) تهدف إلى إبقاء الطلبة على اتصال مع معلميهم، ومع العملية التعليمية، للحفاظ على الحيوية الذهنية لديهم، وتطوير قدراتهم على التعلم الذاتي، وتنظيم يومهم، وإدارة الوقت، واستثماره فيما ينفعهم. وبناء على ما تقدم، ضمنت الوزارة في هدفها لمرحلة التعليم المنزلي، جانبين إثنين، الجانب الأول: إبقاء الطالب على تواصل مع المعلمين، وأن تكون أدوات التعلم ضمن قدرات العائلة في إدارة (شؤونها التعلمية). أما الجانب الثاني فيتعلق بتطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي.

وبخصوص الجانب الأول وهو إبقاء الطالب على تواصل مع المعلمين، أجمع أفراد (المجموعة البؤرية) إلى ضَعْف التواصل مع الطلبة خلال تلك الفترة (التعليم المنزلي)، وقد أرجع الخبراء في المجموعة البؤرية ضعف التواصل مع الطلبة إلى عدة أسباب، تم إعادة تصنيفها كما يأتي:

أولاً: الأسباب الخاصة بالمعلمين:

- ضعف تدريب المعلمين على هذا النوع من التعليم.
- ضعف تدريب المعلمين على أساليب التعليم الإلكتروني.
- حجم ضغط العمل على معلمي التكنولوجيا في تحمل أعباء تدريب زملائهم وإنشاء (منصات تواصل إلكترونية) مع الطلبة.
- ضعف قدرة عدد من المعلمين في التعامل مع الجانب التكنولوجي، وافتقاد بعضهم لملكة التعامل مع التكنولوجيا بالرغم من تدريبهم.
- عدم وجود وسائل متابعة بيد المعلمين بحكم تواجد الطالب في البيت لفترة طويلة.
- نقص الأجهزة الإلكترونية عند المعلمين وعند الطلبة داخل البيت الواحد.
- ضعف ضبط الغرف الصفية الإلكترونية.
- تدني قدرات المعلم في الإبداع في عرض المادة.

ثانياً: الأسباب الخاصة بالطلبة:

- ضعف تجاوب الطلبة خلال تلك الفترة، وضعف تواصل الطلاب، ومرد ذلك ربما ما أشار له أحد المعلمين أن من العقبات التي واجهتهم الإشارة التي تمت في أحد المؤتمرات الصحفية لأحد مسؤولي وزارة التربية والتعليم أن التعليم عن بعد لن يحتسب ولن يتم إدراجه كجزء من تقييم الطالب !! وهنا شعر الطالب بعد الجدية ولم يتفاعل أو يتواصل مع المعلم.
- عدم حضور الطالب بشكل حقيقي أثناء التعليم الإلكتروني، فقد يكون الطالب اسمه ظاهراً في قائمة الحضور في الصف الإلكتروني، لكنه منشغل بأمر آخر.
- لم يكن الطلبة على استعداد لمثل هذا التغيير، من الانتقال من التعليم الوجاهي، للتعليم عن بعد، فالمنزل بالنسبة للطالب وهو المكان الذي يأخذ في الراحة بعيداً عن المدرسة!! هذا الواقع ولد تساؤلا كبيراً عند الطلبة، وهو كيف سأتعلم من البيت؟

بناء على ما تقدم من أسباب، نجد أن الالتزام من جهة الطلبة كان ضعيفاً، ووصفه بعض أفرد المجموعة البؤرية أنه كان دون المستوى، وبذلك نقرأ أن هدف (إبقاء الطالب على تواصل مع المعلمين) لم يتحقق كما يجب، وقد يكون مرد ذلك إضافة إلى ما تم الإشارة له من أسباب، ما يشير له خليّف (2020)، حيث يشير أن عملية التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا جاءت تلبية لحالة الطوارئ، وبالتالي ما يحدث حالياً جاء لتوفير التعليم والتواصل مع الطلبة بطريقة سريعة وبشكل موثوق أثناء أزمة جائحة كورونا، وغالباً ستكون المادة التعليمية معدة مسبقاً للتدريس الوجاهي وليست مصممة لعملية التعلم عن بُعد. ويؤكد هذا أيضاً هودجز وآخرون (2020) إذ تشير دراستهم أن التدريس عن بُعد أثناء الأزمات يهدف لاستمرار عملية التدريس، وهو مجرد ردة فعل على إغلاق المؤسسات التعليمية، ومحاولة لإيجاد حل مؤقت للتدريس بما يمكن تجهيزه بشكل سريع في أوقات الطوارئ. وأن ما حدث خلال فترة التعليم المنزلي (التعليم عن بعد)، هو تعليم أثناء الأزمة وليس تعليماً عن بعد، وهي تحول مؤقت من التعلم الوجاهي المباشر إلى وضع بديل نتيجة ظروف ناتجة عن أزمة معينة. فهو يقوم على اللجوء إلى تدريس جميع المقررات من خلال الإنترنت، وستعود الأمور إلى النموذج المعتاد بمجرد انتهاء الأزمة أو حالة الطوارئ هذه. فما يحدث هو تعليم أثناء الأزمات يهدف لاستمرار عملية التدريس، وهو مجرد ردة فعل على إغلاق المؤسسات التعليمية، فهو ردة فعل لمشكلة مؤقتة. وهو إيجاد حل مؤقت للتدريس بما يمكن تجهيزه بشكل سريع بحيث يعتمد عليه في أوقات الطوارئ.

إضافة إلى ما سبق، يشير القيق، والهدمي (2020) في دراستهم والتي حملت عنوان الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا والتي أُجريت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 أي خلال سياسة (التعليم المنزلي)، أن المعلمين وفي محاولة منهم لإيجاد حلول سريعة للتواصل مع الطلاب في ظل حالة التباعد التي فرضها فيروس كورونا، توجهوا نحو الاجتهاد والمبادرات الشخصية، فعلموا على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عملية التعليم عن بعد خلال فترة التعليم المنزلي، وهذا يشير إلى:

- عدم معرفة المعلمين بالبرامج المتخصصة في التعليم بعد، لأن الغالبية العظمى منهم توجهت نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي، وليس برامج متخصصة في التعليم عن بعد.
- ضعف تدريب المعلمين على استخدام برمجيات التعلم عن بعد، لأن هناك العديد من البرامج التعليمية، التي لم يشر المعلمون في هذه الدراسة إلى توظيف أي منها، بل أشارت الغالبية إلى توظيف تطبيق (الفيسبوك والواتس آب) واستخدامه كمنصة للتواصل مع الطلاب.
- عدم توفر محتوى تعليمي يوظف المناهج التدريسية بشكل إلكتروني تفاعلي، بل ترك للمعلم البحث عن طرق يضع من خلالها المناهج التدريسية إلى محتويات تعليمية تفاعلية إلكترونية.

وترى دراسة القيق والهدمي (2020) أن توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تلك الفترة من الأمور التي زادت صعوبة عملية التعليم عن بعد. وهذا ما يؤكده خليّف (2020) أن عملية (التعليم عن بُعد أثناء الأزمات) قائمة على الارتجالية، لأنها جاءت تلبية لحالة الطوارئ، وغالباً هذه المادة التعليمية تكون معدة مسبقاً للتدريس الوجاهي. إضافة إلى ما سبق فإن التدريس أثناء الأزمات يسعى إلى توفير التعليم والتواصل مع الطلبة بطريقة سريعة وبشكل موثوق أثناء الطوارئ أو الأزمات.

أما بخصوص الجانب الثاني من الهدف، وهو تطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، فقد أشارت وزارة التربية والتعليم (2020) أن المنهج الرسمي للتعليم المدرسي هو التعليم النظامي (الوجاهي)، وعليه لا يهدف التعليم عن بُعد لتغطية ما تبقى من المقررات المدرسية بشكل منهجي بل يهدف التعلم عن بُعد في هذه المرحلة إلى تطوير قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية إقبالهم عليه. ومساعدة الطلبة في استثمار أوقاتهم فيما ينفعهم، وتوفير مساحة لمشاركة الأسرة بالقدر الذي ترغب فيه وتقدر عليه في إدارة شؤونهم التعلمية المنزلية وإكساب المنظومة التربوية مزيداً من المتعة والمرونة والقدرة على التكيف في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كورونا. (وزارة التربية والتعليم، 2020)

ومن خلال النظر في نتائج الدراسة نجد ان المجموعة البؤرية لم تُشر إلى هذا البعد، ونستدل من هذا عدم اهتمامهم بهذه الجزئية من الهدف، بل كان اهتمامهم في الحديث عن مدى تفاعل الطلبة مع المعلمين خلال فترة التعليم المنزلي، وأساليب التعليم والتقييم خلال التعليم عن بعد. ونقرأ في هذا معطيين إثنين، الأول عدم معرفة المعلم كيفية تدريب الطلبة على مهارات التعلم الذاتي، والثاني عدم معرفة المعلمين بدلالة هذا المصطلح المستخدم في الكتاب الرسمي الصادر عن الوزارة.

وفي هذا السياق يشير هودجز وآخرون (2020)، أن عملية التقييم في عملية التعلم عن بُعد تكون عملية متكاملة ما قبل التصميم من خلال التقييم الذاتي، خلال التعلم وبعده، من خلال استخدام أدوات التقييم البديل، أو التقييم الواقعي. والتي تتنوع ما بين منتديات النقاش، والتعلم من خلال

المشاريع، والواجبات الفردية، وأوراق العمل والتأمل. فكل هذه الأدوات يتم الإعداد لها مسبقاً أثناء عملية تصميم وتطوير المقرر الإلكتروني، وهذا ما لم يتم أثناء فترة التعليم المنزلي لأنها عملية لا تلبي الحد الأدنى من الجودة، فهي قائمة على الارتجالية وتقييم أداء الطالب في عملية التدريس أثناء الأزمات تركز على السياق والمدخلات والعمليات وليس المخرج أو التعلم.

- **المحور الثاني: ملائمة أساليب التقييم المقترحة ضمن سياسة (سياسة التعليم المنزلي/ التعليم عن بعد) للو اقع التعليمي التعلمي خلال جائحة كورونا (Covid-19)**

حددت الوزارة إطار عملية التقويم خلال (التعليم المنزلي) ضمن الآتي:

1. **الأول: بخصوص التقويم أثناء فترة التعليم عن بعد (التعليم المنزلي)** خلال الفصل الثاني (وهي النصف الثاني من العام الدراسي 2020/2019 والتي أعلن فيها حالة الطوارئ). حيث أشارت الوزارة إلى اعتمادها في تقويم الطلبة بناء على ما ورد في كتابها بتاريخ 2020/4/23 والذي حمل عنوان استكمال العام الدراسي 2020/2019، على تزويد الطلبة برزم من المهمات والأنشطة تستند على المفاهيم الأساسية لما تبقى من المبحث.
2. **الثاني: بخصوص (الشهادات المدرسية)** اعتمدت الوزارة على أن النتائج السنوية للصفوف من (1-11) وفق سجلات الفصل الأول فقط، وعدم تدوين نتائج الطلبة في الفصل الثاني (وهي فترة التعليم المنزلي)، وتكون النتيجة النهائية (يرفع الطالب للصف التالي بقرار).

وفي هذا الخصوص، أجمعت المجموعة البؤرية أنه لم يكن واضحاً كيف يمكن تنفيذ أي نوع من التقييم أثناء تواجد الطالب في المنزل، وأن هناك مشكلة في معرفة آلية تطبيق بعض المصطلحات مثل: المهمات، والتعليم الذاتي. وهناك عدة مشاكل صاحبت التقييم خلال فترة التعليم المنزلي، أبرزها أن التقييم خلال هذه الفترة لم يكن دقيقاً وكان ارتجالياً من قبل المعلمين، ولم يحدث تقييم حقيقي للطلبة خلال فترة التعليم المنزلي، وعدم معرفة المعلم بأساليب التقييم الصحيحة خلال التعليم الإلكتروني. وتضيف المجموعة البؤرية أنه وبناء على الأسباب التي تقدمت، أقرت الوزارة عدم ترسيب أي طالب، وأن يعتمد في الشهادات المدرسية للعام الدراسي 2020/2019 عبارة (يرفع بقرار)، كنتيجة لعدم مقدرة الوزارة على تطوير نظام تقييم خلال هذه الفترة.

وهنا لا بد من التعقيب والإشارة أن ما حدث كان أمراً طارئاً، ومن الطبيعي عدم استعداد الوزارة لهذا الطارئ كونه حصل بطريقة مفاجئة، إذ أن تجربة الإغلاق الكامل لجميع المؤسسات التعليمية تجربة جديدة، لم يسبق لمعظم حكومات العالم أن تعاملت معها بهذا الاتساع، من حيث إغلاق المؤسسات التعليمية مع بقية القطاعات. وهذا ما يؤكده خليف (2020) إذ يصف عملية التعليم التي حدثت عملية قائمة على الارتجالية دون تلبية احتياجات الطلبة، فهي كما سبقت الإشارة عملية تعليم أثناء الأزمات وليست عملية تعليم عن بعد، وبذلك ترى الدراسة أن لجوء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لقرار عدم الترسيب هو قرار يتماشى مع حالة المفاجأة التي حدثت وهذا ما يؤكده هودجز وآخرون (2020) بأن تقييم أداء الطالب في عملية التدريس أثناء الأزمات يركز على السياق والمدخلات والعمليات وليس المخرج أو التعلم. لذلك أقرت العديد من الدول تقييم الطالب خلال التدريس أثناء أزمة كورونا بالنجاح او الرسوب، دون إصدار حكم تفصيلي على مستوى وجودة التعلم.

وفي هذا السياق تضيف دراسة القيق والهدمي (2020) والتي بحثت في أدوات التعلم عن بعد التي استخدمها المعلمون لتقييم الطلبة ومتابعة تنفيذهم لواجباتهم، فقد أشارت نتائج الدراسة أن عملية تقييم الواجبات التي كلف بأدائها الطلبة خلال عملية التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا شكلت صعوبة للمعلمين بسبب عدم وجود أدوات تقييم صحيحة، لتقييم أعمال الطلبة، حيث تشير نتائج نفس الدراسة أن المعلمين استخدموا تطبيقي (الفيسبوك والواتس آب) لمتابعة الواجبات التي قام الطلبة بأدائها، من خلال تصوير الطالب للواجب الذي قام بحله، إما صورة عادية، أو تصوير فيديو. ونفس الطريقة استخدمها المعلمون في متابعة واجبات الطلبة من خلال تطبيق الواتس آب. وأشارت النتائج إلى أن نسبة قليلة من المعلمين استخدموا تطبيقات (جوجل) لتقييم الطلاب. ولم يشر أي منهم إلى توظيفه أي من البرامج التعليمية المتخصصة في تقييم أعمال الطلبة، وهذا يشير إلى أن ما حدث لا يتعدى كونه متابعة تقليدية من قبل المعلم للتأكد من أداء الطالب للواجب فقط. ولا يصل لدرجة التقييم، لأن الأدوات التي استخدمها المعلمون في التعليم عن بعد (الفيسبوك، والواتس آب) لا تساعد على تقديم تغذية راجعة لأعمال الطلبة أو تقييمها.

ويؤكد هذا ما أشار له خليّف (2020) أن ما حدث في عملية التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا هو استبدال النظام التقليدي في التعليم بآخر تقني، دون مراعاة للأسس التربوية في عملية التعلم عن بُعد من حيث التصميم والتقييم والتقديم. فما حدث خلال جائحة كورونا هو عبارة عن تحول مؤقت لنقل التدريس من النظام التقليدي إلى التعلم عن بُعد من خلال التكنولوجيا، وسوف يعود التدريس إلى ما كان عليه قبل حالات الطوارئ. إذ أن العنصر الأساسي في التعلم عن بُعد أو التعلم الإلكتروني هو الطالب، ولكن في الوضع الحالي بقي المعلم أو المحاضر هو مصدر المعلومات الوحيد، مع عدم وجود أي دور يذكر للطالب.

ويشير هذا إلى أن توظيف المعلمين لوسائل التواصل الاجتماعي لمتابعة تنفيذ الطلاب لواجباتهم في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورنا رفع من درجة الصعوبة، لعدم تدرب المعلمين على توظيف البرامج التعليمية الصحيحة في التعليم والتقييم.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: ما هي انعكاسات (سياسة التعليم المدمج) على العملية التعليمية التعلمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، ملائمة المحتوى التعليمي(الوحدات المتمازجة) للأهداف التعليمية، ملائمة أساليب التقييم كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟

بناء على تحليل النتائج، صنفت الدراسة إجابات المجموعة البؤرية أسفل (3) محاور هي:

- **المحور الأول: تحقيق الأهداف التعليمية ضمن (سياسة التعليم المدمج)**

حددت وزارة التربية والتعليم في خطة العودة للمدارس (2020) أن سياسة التعليم المدمج تهدف إلى:

أ. استخدام السبل الكفيلة لضمان تعلم الطلبة، وتعزيز تواصلهم مع مدارسهم، ومعلميهم، ومع المعرفة، التزاماً بحقهم في التعليم، وحفاظاً على الحيوية الذهنية لديهم.

ب. تحفيز قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، بما شمل انخراط أولياء الأمور، ودعمهم في عملية التعليم لأبنائهم.

ج. تطوير قدرة النظام التربوي بشكل عام والمدارس بشكل خاص على العمل في ظروف الطوارئ.

وفق هذه السياسة، كما وسبقت الإشارة تم إقرار أن ينتظم الطلبة في الحضور الوجاهي يوماً بعد يوم، وهنا أجمع الخبراء في المجموعة البؤرية أن هذا القرار أعاد الأمور إلى ما قبل جائحة كورونا نسبياً، حيث أشاروا إلى عودة التفاعل، والمتابعة نسبياً بسبب عودة الطالب التعليم الوجاهي، ونقرأ في هذا تفضيل المعلمين على الحضور الوجاهي مقارنة بالتعليم عن بعد، وبالرغم من وجود المشاكل الآتية والتي أشار لها الخبراء في المجموعة البؤرية، إلا أن التعليم الوجاهي يبقى هو الخيار الأفضل للمعلم مقارنة بالتعليم عن بعد، ومن أبرز هذه المشاكل التي أشارت لها المجموعة البؤرية:

أ. عدم التزام الطلبة بالتعليم عن بعد، بسبب شعورهم بعدم الجدية في الأيام التي لا يكون فيها التعليم وجاهياً.

ب. ارتفاع ضغط العمل على المعلم، فالمعلم إذا كان يدرس (6) شعب، أصبح يدرس (12) شعبة بسبب فصل الشعب إلى قسمين، الأول من خلال التعليم عن بعد، والثاني التعليم الوجاهي.

وبناء على ما تقدم، نستنتج أن المعلمين يُقَدِرون أن الأهداف التعليمية لسياسة التعليم المدمج تحقق فقط الجزء المتعلق بالتعليم الوجاهي، وأن الأهداف التعليمية المتعلقة بالتعليم عن بعد لم تتحقق لنفس الأسباب المعلقة بسياسة التعليم المنزلي وسبق الإشارة إليها ومن أبرزها: عدم اهتمام الطلبة بهذا النوع من التعليم، لمعرفتهم المسبقة أنه لن يتم احتساب التقييم الذي يتم خلاله، وستتم إعادة الشرح في التعليم الوجاهي.

وبذلك تخلص الدراسة إلى أن الأهداف التعليمية، خلال فترة التعليم المدمج، تحقق منها فقط ما يقع ضمن إطار التعليم الوجاهي، وضمن أساليب التقييم التقليدية التي تتم وجاهياً، ولم يتم تطوير مهارات المعلمين على أساليب التعليم عن بعد. وبالتالي نستطيع القول إن الأهداف التعليمية لسياسة التعليم المدمج تحقق منها ما يقع أسفل التعليم الوجاهي وضمن إطار التعليم التقليدي فقط.

وتتقارب نتائج هذه الدراسة مع ما تشير له نتائج دراسة أبو جراد، ونصار (2021) والتي تشير إلى أن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية كان من وجهة نظرهم متوسطاً، وأيضاً أشارت النتائج أن تفاعل المعلمين مع التعليم الإلكتروني، وتفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني جاء متوسطاً. وكذلك تشير نتائج دراسة محمود (2020) والتي حملت عنوان تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة، أن استفادة الطلبة من نظام التعليم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (يساعد التعليم عن بعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية)، وكذلك جاءت الفقرة (يساعد استخدام التعليم عن بعد في تحسين العملية التعليمية) بدرجة متوسطة.

- **المحور الثاني: مدى ملائمة (الوحدات التعليمية المتمازجة) على تحقيق الأهداف التعليمية خلال سياسة (التعليم المدمج)**

بخصوص الوحدات التعليمية المتمازجة والتي أقرت الوزارة تطبيقها خلال العام الدراسي 2021/2020، أجمعت المجموعة البؤرية على أن الوحدات التعليمية المتمازجة لم تكن عنصراً مساعداً على تحقيق الأهداف التعليمية للأسباب الآتية:

أ. عدم مراعاة الوحدات للفروق الفردية بين الطلاب ومستويات الطلبة. حيث ألزم الطبة بدراسة وحدات صعبة للبعض.

ب. المدة الزمنية للوحدات الوحدات قصيرة، بحيث يتم إنهاءها في مدة قصيرة مقارنة بأيام الدوام الدراسي.

ج. لم تراعي الوحدات ما درسه الطالب في الصفوف السابقة ولم تراعي ما سيدرس في الصفوف اللاحقة

ونقرأ في هذا، أن الوزارة اجتهدت في تحديد بعض الوحدات، لكي يتم شرحها من خلال التعليم المدمج في حال أغلقت المدارس فترة طويلة مجدداً على غرار ما حدث في فترة التعليم المنزلي، لكن فترات الإغلاق لم تكن طويلة، وبالتالي تمكن المعلمون من إنهاء الوحدات بسرعة، وعلى الجهة المقابلة أشار الخبراء إلى جزية ربما لم تنتبه لها الوزارة وهي الخبرات التعليمية السابقة واللاحقة للطلاب، حيث شعروا أن الوحدات التعليمية المتمازجة لم تراعي هذا الجانب، وربما مرد ذلك أن الوزارة راعت معايير تختلف عن المعايير التي نظر من خلالها المعلمون الخبراء في المجموعة البؤرية بخصوص تحديد الوحدات التعليمية المتمازجة.

- **المحور الثالث: ملائمة أساليب التقييم المقترحة خلال (سياسة التعليم المدمج) لو اقع العملية التعلمية التعليمية أثناء جائحة كورونا (Covid-19)**

بخصوص التقييم فقد أشارت الوزارة أنه في سياسة التعليم المدمج سيتم التحول في آليات تقويم الطلبة إلى خفض عدد الامتحانات الكتابية المدرسية، والتحول نحو اعتماد المهمات التعليمية التي تقدم للطلبة وجاهياً، وعن بعد.

لكن في هذا الخصوص نجد أن المجموعة البؤرية أشارت إلى أنهم اكتفوا بالتقييم التقليدي القائم على الاختبارات الكتابية خلال أيام حضور الطلبة وجاهياً، وأنهم لم يقوموا بأي من أساليب التقييم الأخرى التي حددتها الوزارة مثل المهمات التعليمية، ومرد ذلك كما أشارت مجموعة الخبراء في المجموعة البؤرية إلى الأسباب الآتية:

أ. عدم وضوح أساليب التقييم التي أشارت لها الوزارة في خطة العودة للمدارس (2020)، سواء للمعلمين، أو المشرفين، أو حتى مديري المدارس.

ب. عدم وضوح ماهية المهمة التعليمية للمعلمين وما المقصود بها، وكيف يتم تصميمها وبناؤها.

ج. عدم اهتمام الطلبة بأي طريقة تقييم خلال فترة التعليم عن بعد بسبب اعتماد الاختبارات الكتابية التي تتم وجاهياً.

د. الاجتهاد الشخصي من طرف المعلم في ابتكار طرق تقييم بسبب عدم وضوح المهمة التعليمية له.

وبناء على ما تقدم، نقرأ في هذا عدم معرفة المعلمين بأساليب التقويم الأصيل، على مستوى المعلم، والمشرف، والمدير، حيث لم توضح أي من الجهات الإدارية أو الإشرافية للمعلم ما قصدته الوزارة من مصطلحات مثل المهمات التعليمية، والتعلم الذاتي. ونتج عن هذا تمسك المعلمين بأساليب التقييم التقليدية مثل الاختبارات الكتابية، خلال الحضور الوجاهي للطالب، وعدم استخدام أي من أدوات التقييم الأخرى خلال التعليم عن بعد.

وبذلك نستنتج أن أساليب التقييم خلال فترة التعليم المدمج، تحقق منها فقط ما يقع ضمن إطار التعليم الوجاهي، وضمن أساليب التقييم التقليدية التي تتم وجاهياً، ولم يتم تطوير مهارات المعلمين على أساليب التقييم الأصيل، أو إكسابهم المهارات اللازمة للتقييم من خلال المهمات التعليمية لتوظيفها خلال فترة التعليم عن بعد. وبالتالي نستطيع القول إن الأهداف التعليمية لسياسة التعليم المدمج تحقق منها ما يقع أسفل التعليم الوجاهي وضمن إطار التقييم التقليدي فقط.

وبذلك تعقب الدراسة أن سبب الاعتماد على الحضور الوجاهي وتجاهل التعليم عن بعد من طرف المعلمين والطلبة، أن المعلمين تجاهلوا التعليم عن بعد لتدني معرفتهم بأساليب التعليم والتقييم خلال التعليم عن بعد، والطلبة تجاهلوها لمعرفتهم أن المادة التي تشرح، والتقييم الذي يتم خلال التعليم عن بعد لن يحتسب !! كما سبق وتمت الإشارة له في نتائج المجموعة البؤرية.

وهذا يتفق ما أشار له هودجز وآخرون (2020) حول عدم توفر أدوات مناسبة لتقييم الطلبة في عملية التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا (الأزمات)؛ حيث أشار أن ما حدث خلال جائحة كورونا (Covid-19) هو رد فعل على حالة الطوارئ، وتقييم أداء الطالب خلال عملية التدريس أثناء الأزمات تركز على السياق والمدخلات والعمليات وليس المخرج أو التعلم. وهذا على عكس عملية التقييم في عملية التعلم عن بُعد، والتي تكون عملية متكاملة ما قبل التصميم من خلال التقييم الذاتي، خلال التعلم وبعده، وذلك من خلال استخدام أدوات التقييم يطلق عليها التقييم البديل، أو التقييم الواقعي. والتي تتنوع ما بين منتديات النقاش، والتعلم من خلال المشاريع، والواجبات الفردية، وأوراق العمل والتأمل.

3.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه: إلى أي مدى يمكن اعتبار أن الانتقال إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس قد أسهم في تجاوز تداعيات خطيرة كانت ستحدث بسبب جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟

بداية لا بد من الإشارة أن الهدف الصحي العام لسياسة التعليم المدمج هو الحد من انتشار فيروس كورونا (Covid-19)، لكن بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، أشارت المجموعة البؤرية أن هذا الهدف لم يتحقق بالدرجة التي كان مخططاً لها. حيث أجمع الخبراء في المجموعة أن سياسة التعليم المدمج لم تساعد خفض نسبة الإصابات بفيروس كورونا (Covid-19) داخل المدارس، وربما مرد ذلك بناء على تقدير المجموعة البؤرية أن الطلبة لم يلتزموا الحجر المنزلي خلال أيام التعليم عن بعد، بل كان جزء منهم يتجه للعمل كما أشارت المجموعة البؤرية، وربما كان للظروف الاقتصادية والسياسة التي تعيشها الأراضي الفلسطينية المحتلة، دوراً في عدم خفض نسبة الإصابات في ذلك الوقت. إضافة إلى أن العديد من المعلمين أصيب من خلال الحضور للمدرسة وجاهياً، واعتبرت المجموعة البؤرية أن المدارس أصبحت بؤراً لانتشار فيروس كورونا (Covid-19).

وتعذر على الدراسة إيجاد إحصائية متخصصة من قبل وزارة الصحة الفلسطينية، أو وزارة التربية والتعليم حول أعداد المعلمين والطلبة المصابين، إذ أن الاحصائيات المتوفرة على المواقع الرسمية ترصد أعداد المصابين بفيروس كورونا بناء على المحافظات ومناطق التوزيع الجغرافي، لا بناء على مكان العمل، وتوزيع المدارس. وبذلك ترد الدراسة توجه الخبراء في المجموعة البؤرية نحو اعتبار أن العودة للمدارس خلال فترة التعليم المدمج عاملاً مساعداً على انتشار الفيروس، بسبب مشاهدتهم الشخصية لارتفاع الإصابات، بل وإصابة بعضهم بسبب مخالطتهم للطلبة في التعليم الوجاهي خلال فترة التعليم المدمج.

4.4. تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه: ما هي أبرز العقبات التي واجهت المعلمين خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية ؟

أجمعت المجوعة البؤرية على العقبات الآتية أثناء التعليم عن بعد، خلال فترتي التعليم المنزلي، والتعليم عن بعد:

أ. نقص عدد الأجهزة الكافية لجميع أفراد من في المنزل، خاصة إذا كان أحد الأبوين أو كلاهما معلماً.

ب. عدم اهتمام الطلاب الذكور في مرحلة الثانوية من التعليم عن بعد، وتوجههم لسوق العمل

ج. زيادة العبء التعليمي على المعلم بسبب مضاعفة عدد الشعب خلال التعليم المدمج.

د. ضعف في جودة خدمة الإنترنت.

هـ. ضعف قدرات المعلم في المجال الإلكتروني.

و. تدني اهتمام الطلبة بالتعليم عن بعد، لأسباب تتعلق بعدم وجود تقييم خاص بالتعليم عن بعد.

ز. رفع معدل الساعات التي يمضيها الطالب على الأجهزة الذكية، مما سبب له أمراض جسدية، مثل آلام في الظهر، واحمرار العينين.

ح. تدني جودة التدريب الضي قدم للمعلمين خلال فترة العطلة الصيفية وقبل بدء التعليم المدمج، حيث ركز التدريب على الجانب التقني فقط، مهملا جانب أساليب التدريس والتقييم.

ط. عدم وضوح سياسات الوزارة، بخصوص التقييم خلال فترة التعليم عن بعد، سبب عدم معرفة المعلمين بمصطلحات مثل المهمة التعليمية، التعليم الذاتي.

ي. المساواة بين المعلم المبدع وغيره خلال فترة التعليم عن بعد، وعدم وجود نظام لاكتشاف المعلمين المبدعين، ومكافئتهم.

ك. عدم حضور الطالب بالشكل الحقيقي للصفة الافتراضي، إذ من الممكن ظهور اسمه في قائمة الحضور، لكنه مشتت التركيز، أو غير مهتم لما يعرضه معلمه من خلال الشاشة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في صعوبات التعليم عن بعد بحكم استخدام التكنولوجيا في التعليم وتعيقه عن تحقيقه لأهدافه، منها ما يعود ارتباطه لعوامل بشرية (معلمين، ومتعلمين)، ومنها عوامل مادية مثل (التكاليف، الأجهزة، البرمجيات، الاتصالات، البنية التكنولوجية التحتية) (العواودة، 2012). وبخصوص الواقع الفلسطيني تشير إحصائيات مركز الإحصاء الفلسطيني (2019) بعدم توفر أجهزة حاسوب لدى نسبة لا بأس فيها من الطلاب، حيث تشير احصائيات أن نسبة الأسر التي لديها جهاز حاسوب (مكتبي أو محمول) قد بلغت (35.7%)، وأظهرت نتائج المسح على صعيد استخدام الحاسوب أن نسبة الأفراد الذين يستخدمون الحاسوب بين الأفراد (10 سنوات فأكثر) بلغت (26%).

ويشير أحمد (2019) إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه عملية التعلم عن بُعد أبرزها قلة فرص التدريب المناسبة للمعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. وأيضا عزوف بعض المعلمين عن تغيير أساليب التدريس التي اعتادوا على مزاولتها، وهناك بعد آخر من حيث ارتفاع التكلفة المادية لبعض الأجهزة التعليمية وخاصة الحديثة منها والتي تحول دون عملية شرائها. إضافة إلى نقص في البرمجيات المحوسبة الملائمة لطبيعة المقررات الدراسية، وعدم توفر بيئة تحتية تكنولوجية في معظم المدارس، وسيادة نظم التقييم التقليدية على التعليم مما يعيق استخدام التكنولوجيا الحديثة.

وأيضاً تتفق مع دارسة فوجتك (2018) في دراسته التي حملت عنوان (Problems of distance education) إلى الطلاب الذين يدرسون عن بُعد لديهم معدلات نجاح أقل من الطلاب الذين يدرسون بشكل نظامي، كما أن مخرجات تعلمهم كانت أضعف. وأيضا أظهرت نتائج الدراسة عدم قدرة الطلبة الذين يتعلمون عن بُعد على إدارة وتنظيم دراستهم، وكذلك لم يكونوا قادرين على تخطيط وتنظيم جدول تعلمهم عن بُعد. وكانوا لا يدرسون إلا في نهاية الفصل وقبل الامتحانات النهائية مما يجعلهم غير قادرين على انهاء متطلبات المواد الدراسية، وبالتالي لم يتمكنوا من اجتيازها مقارنة مع الطلبة النظاميين الذين يتمكنون من إنهاء كافة المواء الدراسية المكلفين بها بنجاح. وكذلك أشارت النتائج إلى أن الطلبة والمعلمون يعتقدون أنه بإمكانهم استخدام نفس الممارسات التربوية والتعليمية المستخدمة في طريقة التعليم النظامي.

ومن الصعوبات التي أشارت إليها الدراسة أن التعلم عن بُعد يحتاج إلى التحضير المكثف وتزويد الطلبة بجميع المواد والواجبات والمهمات التي عليهم القيام بها، وهذا يتطلب الكثير من العمل من الناحية الفنية والمنهجية والتعليمية من قبل المعلمين. إضافة إلى عدم امتلاك المعلمين والطلبة للخبرة اللازمة أو امتلاكهم للقليل منها في نظام التعلم عن بُعد. ومن بين المشكلات أيضا حاجة التعلم عن بُعد لأن يكون الطلبة أكثر دافعية للتعلم وأكثر قدرة على التنظيم والتخطيط والتعامل مع الوقت بكفاءة، وحاجته أيضا إلى الأمن الفني الشامل.

وتبين دراسة خليف (2019) والتي حملت عنوان (Exploring Children Experience with educational mobile technology) إلى أن الجنس، والثقافة، والدين، من العوامل المؤثرة في التعلم عن بُعد، حيث لاحظوا أن هناك (3) طالبات كنَّ مترددات في استخدام الجهاز اللوحي.

أما دراسة يلمز (2018) والتي حملت عنوان (DISTANCE AND FACE-TO-FACE STUDENT'S PERCEPTIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION) فقد اشارت إلى أن عملية التعلم عن بُعد لا تضع المتعلم في بيئة صفية ولا تمنحه الشعور بأنه طالب كما في طريقة التعلم الوجاهي. إضافة إلى أن التعلم عن بُعد يشعر المتعلم بالملل ولا يلبي توقعاته. وأشارت النتائج كذلك إلى أن قيمة عملية التعلم عن بُعد تختلف من شخص لآخر. فهو قد يعني الكثير لبعض الناس نظراً لحاجتهم إليه ولأنهم يريدون الحصول على شيء ما منه. بينما لأشخاص آخرون قد لا يعني لهم أي شيء. لهذا فإن بعض الطلبة يلجؤون للتعلم عن بُعد لحاجتهم وأنه بمجرد انتهاء هذه الحاجة سيلغونه من حياتهم.

وأشارت الدراسة الصادرة عن مؤسسة عبد الله الغرير للتعليم (2020) حملت عنوان (ONLINE LEARNING IN THE ARAB WORLD: AN EDUCATIONAL MODEL THAT NEEDS SUPPORT JANUARY 2020) إلى أن بعض الشباب العرب ما زالت لديهم مفاهيم خاطئة عن التعلم عبر الانترنت أو التعلم عن بُعد وهذا الشيء يحد من انفتاحهم للتسجيل في هذا النوع من التعلم. وأبرز مخاوفهم في هذا الخصوص كانت بسبب تخوفهم من عدم الحصول على الدعم الكافي في حالة عدم فهمهم لشيء ما. وعدم وجود تفاعل بين الطلبة والمعلمين في هذا النوع من التعلم.

أما الصعوبات التي واجهت عملية التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، فتتفق نتائج الدراسة أيضاً مع ما أشار له العديد من الخبراء والباحثين حول الصعوبات التي واجهت هذه العملية، ومن أبرز هذه الصعوبات ما أشار إليه خليّف (2020) وهودجز وآخرون (2020):

أ. لم يكن المعلمون على استعداد كامل لتحول بشكل مفاجئ للتدريس عن بُعد في حالات الطوارئ والذي سيولد عند نسبة كبيرة منهم تجربة سيئة ستبقى محفورة في أذهانهم، إذ أن المعمل في ظل أزمة (كورونا) وجد نفسه كأنه معلم (ذو سبع صنائع) نظراً لأنه سيضطر إلى اللجوء إلى حلول سريعة

في ظروف غير مواتية. وبغض النظر عن ذكاء هذه الحلول، إلا أن العديد من الاساتذة سيجدون هذه العملية مرهقة جدا. لأن السرعة التي تمت في تنفيذ هذه النقلة من التعليم الوجاهي إلى التدريس عبر الإنترنت لم تكن متوقعة ومسبوقة، والفرق الدعم الفني والموظفين والعاملين في المؤسسات التعليمية لم يكونوا على استعداد لمساعدة المعلمين وتمكينهم من مهارات التعليم عبر الانترنت، لأن فرق الدعم الفني في العادة توفر المساعدة لمجموعات صغيرة من أعضاء هيئة التدريس المهتمون في التدريس عبر الإنترنت. ولكن في هذه الظروف لن يتمكن فريق الدعم من توفير نفس مستوى الدعم لأعضاء التدريس بأكملها في ظل ضيق الوقت المتاح للتحضير.

ب. عدم توفر أدوات مناسبة لتقييم الطلبة في عملية التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا؛ فعملية التقييم في عملية التعلم عن بُعد تكون عملية متكاملة ما قبل التصميم من خلال التقييم التشخيصي، ومن ثم خلال التعلم وبعده، من خلال استخدام أدوات التقييم عبر التعلم عن بُعد، والتي غالباً يطلق عليها التقييم البديل، أو التقييم الواقعي. والتي تتنوع ما بين منتديات النقاش، والتعلم من خلال المشاريع، والواجبات الفردية، وأوراق العمل والتأمل. فكل هذه الأدوات يتم الإعداد لها مسبقاً أثناء عملية تصميم وتطوير المقرر الإلكتروني.

ج. عدم وجود استراتيجيات تدريس مخطط لها في عملية التعليم عن بُعد أثناء الأزمات والتي تلعب دوراً مهماً في زيادة دافعية الطالبة للتعلم عبر الإنترنت.

د. معضلة تحقيق المساواة الرقمية وسهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي الرقمي، والتأكد من إمكانية ولوج جميع الطلبة للإنترنت.

هـ. اكتساب بعض المفاهيم الخاطئة حول التعليم عن بُعد بشكل عام من قبل الطلاب والمعلمين، والتي يصعب لاحقاً تغييرها سواء من خلال النشرات أو الدورات التدريبية نتيجة لخوضهم تجربة التدريس عن بُعد أثناء جائحة كورونا.

و. نقص في الموارد البشرية والتعليمية في وحدات التعلم عن بُعد أو مراكز التعلم الإلكتروني.

ز. نقص في حجم استثمار المؤسسات التعليمية اللازم في تحقيق جودة التعلم عن بُعد. فالتحول المفاجئ إلى التدريس عن بُعد تحت حالات الطوارئ، ضاعف من التحديات وجعلها في مكانة أسوأ وليس أفضل.

ح. ويضيف الخطيب (2020) صعوبة جديدة من حيث الأجهزة وشبكة الإنترنت وسرعة الإنترنت، فقد يتوفر للطالب أو المعلم الجهاز، إلا أنه قد لا تتوفر لديه خدمات إنترنت أساساً، وإن توفرت فقد تكون بطيئة، أو ربما بحزم غير كافية لتغطية عروض الفيديو والمواد ذات الحجم الكبير.

5. الخاتمة:

1.5. توصيات الدراسة:

أولاً: بناء على نتيجة السؤال الأول والذي نصه ما هي انعكاسات سياسة التعليم المنزلي على العملية التعليمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، ملائمة أساليب التقييم كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟ توصي الدراسة بما يلي:

- عمل دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق احتياجين مختلفين، الأول التدريب على مهارات التعليم عن بعد، والثاني التدريب على وسائل التعليم الإلكتروني.
- وضع خطة تدريبية لإدخال أساليب التقويم الأصيل في أساليب تقويم المعلمين.

ثانياً: بناء على نتيجة السؤال الثاني والذي نصه ما هي انعكاسات سياسة التعليم المدمج على العملية التعليمية من حيث: تحقيق الأهداف التعليمية، ملائمة أساليب التقييم، المحتوى التعليمي (الوحدات المتمازجة) كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟ توصي الدراسة بما يلي:

- تحديد مجموعة من المهارات التكنولوجية وإدخالها في برنامج إعداد المعلمين وفي آلية قبولهم.
- وضع آلية لتقييم الطلبة في التعليم عن بعد إضافة إلى التعليم الوجاهي في حال تم الدمج بين الأسلوبين.

ثالثاً: بناء على نتيجة السؤال الثالث والذي نصه إلى أي مدى يمكن اعتبار أن الانتقال إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس قد أسهم في تجاوز تداعيات خطيرة كانت ستحدث بسبب جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟ توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة تصميم المناهج التعليمية للعام الدراسي 2022/2021 بحيث يشتمل المنهاج على خطة علاجية للفقد التعليمي، إضافة إلى المواضيع التعليمية.

رابعاً: بناء على نتيجة السؤال الرابع والذي نصه ما هي أبرزالعقبات التي واجهت المعلمين خلال التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا كما يراها أفراد المجموعة البؤرية؟ توصي الدراسة بما يلي:

- وضع آلية لتحفيز المعلمين، ولمكافئة الإبداع بين صفوف المعلمين.
- توفير الأجهزة الإلكترونية اللازمة للمعلمين لعملية التعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

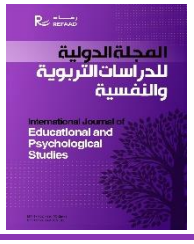
1. أحمد، رامي. (2019). *درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء*. رسالة ماجيستير، جامعة الشرق الأوسط.
2. أوريكات، كوثر. (2021). مدى فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طلاب المرحلة الأساسية في مديرية التربية لواء عين الباشا. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*: 2 (6).
3. الجامعة الأمريكية بالقاهرة (2021). *دليل مرجعي للباحثين الكيفيين*. مركز البحوث الاجتماعية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة. http://www1.aucegypt.edu/academic/qualitativeresearch/introduction.html
4. أبو جراد، خليل. نصار، عبد الله. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديريتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة ريحان للنشر العلمي*: العدد (10).
5. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). *المسح الأسري لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للعام 2019*.
6. حمادنة، همام. (2020). اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة (NoorSpace) المستجدة في ظل جائحة كورونا (Covid-19). *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني*: (15).
7. الخطيب، معن (2020). *تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها*. https://www.aljazeera.net/opinions/2020/4/14.
8. خليف، زهير (2020). *ما الذي نتعلمه مستقبلا من تجربة التدريس عن بعد في أزمة كورونا*. https://arabicpost.me/opinions
9. خليف، زهير (2020). الفرق بين التعليم عن بعد والتدريس عن بعد في حالات الطوارئ. https://arabicpost.net/opinions/2020/04/02
10. رنتيسي، محمد (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين- دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4 (38).
11. غنايم، مهى. (2018). *السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة*. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر (الدولي التاسع)، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين.
12. القيق، زيد. والهدمي، آلاء. (2020). الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. *المجلة العربية للنشر العلمي*: العدد التاسع والعشرون.
13. محمود، خولة. (2020). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*: 1 (3).
14. المطيري، حصة. (2021). *استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مادة الأحياء للمرحلة الثانوية في مدارس الكويت*. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول.
15. نداء عكاري، ريما. (2012). *المجموعة المركزة، أداة مميزة لجمع البيانات في الأبحاث النوعية*. دائرة التربية، الجامعة الأمريكية.
16. وزارة التربية والتعليم. (2020). *خطة العودة للمدارس في ظل استمرار جائحة كورونا (كوفيد-19)*. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
17. وزارة التربية والتعليم. (2020). *البروتوكول الصحي لعودة الطلاب للمدارس في ظل مرحلة التكيف مع جائحة كورونا (كوفيد-19)*. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
18. وزارة التربية والتعليم. (2020). *بيان صادر عن وزارة التربية والتعليم*. مكتب الوزير. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
19. الوكيل المساعد للشؤون التعليمية. (2020). *الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم حتى نهاية العام الدراسي 2020/2019م*. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
20. يونسكو (2020). 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. https://learningenglish.voanews.com/a/unesco
21. يونيسيف (2020). "حالة الطوارئ العالمية المرتبطة بكوفيد-19. https://www.un.org/ar/coronavirus

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abdulla AL Ghurair Foundation for Education. (2020). *ONLINE LEARNING IN THE ARAB WORLD: AN EDUCATIONAL MODEL THAT NEEDS SUPPORT*. UNITED ARAB EMIRATES.
2. Fojtik, Rostislav. (2018). Problems of distance education. *ICTE Journal*, 7(1): 14-23.
3. Hodges, Charles, and others. (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE MAGAZINE, https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0-Icg00fRWDzpZNAfUUbm4w82sEmnRvJaHnGUs27Mdp7LbD6WhLNlwiwk
4. Yilmiz, Aysa. (2019): Distance and Face-To-Face students' perceptions towards distance education .*Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(1).

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



The Implications of Educational Policies and Decisions on the Educational Learning Process during COVID-19 Pandemic

Zayd Hasan Alqiq
Arab American University, Palestine
Zayd.alqiq@gmail.com

Received : 10/8/2021 **Revised :** 24/8/2021 **Accepted :** 15/10/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.5

Abstract: The study aimed to identify the implications of educational policies and decisions on the educational learning process during COVID-19 pandemic. To achieve this goal, questions were designed to be asked to a focus group consisting of (4) teachers working in education during COVID-19 pandemic. The questions consisted of 4 sections. The results indicated that the goal of (keeping the student in contact with the teachers) during the policy of (home education / distance education) was not achieved as it should due to the lack of commitment and seriousness on the part of the students, and the teachers' lack of knowledge of the methods to be followed, especially in the field of distance assessment. As for the co-educational policy, the results indicated that the educational goals were achieved by what lies below face-to-face education and within the framework of traditional education only, and within the traditional assessment methods that are conducted face-to-face.

Keywords: *COVID-19 pandemic; homeschooling policy (online education); co-educational policy; Specialized educational units.*

References:

1. Ahmd, Ramy. (2019). Drjt Astkhdam Altknwlwjya Alhdythh Fy T'lym Madh Al'lwm Alhyatyh Mn Wjht Nzr M'lmy Almrhlh Althanwyh Fy Mdars Alzrqa'. Rsalt Majystyr, Jam't Alshrq Alawst.
2. Awrykat, Kwthr. (2021). Mda Fa'lyt Alt'lym 'n B'd Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Lda Tlab Almrhlh Alasasyh Fy Mdyryt Altrbyh Lwa' 'yn Albasha. Mjlt Al'lwm Alensanyh Waltby'yh: 2 (6).
3. Ghnaym, Mhna. (2018). Alsyash Alt'lymyh Waltbqyh Walmwatnh. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althany 'shr (Aldwly Altas'), Jm'yh Althqafh Mn Ajl Altnmyh Balt'awn M' Alakadymyh Almhnyh Llm'lmyn.
4. Hmadnh, Hmam. (2020). Atjahat M'lmy Wm'lmat Mdars Lwa' Bny Knanh Nhw Fa'lyt Mnsh (Noorspace) Almstjdh Fy Zl Ja'ht Kwrwna (Covid-19). Almjlh Alflstynyh Llt'lym Almftwh Walt'lym Alelktrwny: (15).
5. Aljam'h Alamrykyh Balqahrh (2021). Dlyl Mrj'y Llbahthyn Alkyfyyn. Mrkz Albhwth Alajtma'yh, Aljam'h Alamrykyh Balqahrh. http://www1.aucegypt.edu/academic/qualitativeresearch/introduction.html
6. Aljhaz Almrkzy Llehsa' Alflstyny. (2019). Almsh Alasry Ltknwlwjya Alm'lwmat Walatsalat Ll'am 2019.
7. Abw Jrad, Khlyl. Nsar, 'bd Allh. (2021). Waq' Alt'lym Alelktrwny Fy Mdars Almrhlh Alasasyh Bmdyryty Altrbyh Walt'lym Shmal Wshrq Ghzh Fy Zl Antshar Fyrws Kwrwna Mn Wjht Nzr M'lmy Almrhlh Alasasyh. Mjlt Ryhan Llnshr Al'lmy: Al'dd (10).
8. Khlyf, Zhyr (2020). Ma Aldy Nt'lmh Mstqbla Mn Tjrbt Altdrys 'n B'd Fy Azmh Kwrwna. https://arabicpost.me/opinions
9. Khlyf, Zhyr (2020). Alfrq Byn Alt'lym 'n B'd Waltdrys 'n B'd Fy Halat Altwar'. https://arabicpost.net/opinions/2020/04/02
10. Alkhtyb, M'n (2020). Thdyat Alt'lm Alelktrwny Fy Zl Azmt Kwrwna Wma B'dha. https://www.aljazeera.net/opinions/2020/4/14.
11. Mhmwd, Khwlh. (2020). Tqwym Waq' Alt'lym 'n B'd Fy Zl Ja'ht Kwrwna Mn Wjht Nzr Mdyry Almdars Walm'lmyn Waltlbh. Mjlt Abhath Fy Al'lwm Altrbwyh Walensanyh Waladab Wallghat: 1 (3).
12. Almtyry, Hsh. (2021). Astkhdam Alt'lym Alelktrwny Fy Zl Ja'ht Kwrwna Mn Wjht Nzr M'lmy Madh Alahya' Llmrhlh Althanwyh Fy Mdars Alkwyt. Alm'tmr Aldwly Alaftrady Llt'lym Fy Alwtn Al'rby: Mshklat Whlwl.
13. Nda' 'kary, Ryma. (2012). Almjmw'h Almrkzh, Adah Mmyzh Ljm' Albyanat Fy Alabhath Alnw'yh. Da'rt Altrbyh, Aljam'h Alamrykyh.

14. Alqyq, Zyd. Walhdmy, Ala'. (2020). Als'wbat Alty Wajht M'lmy Almdars Fy Alt'lym 'n B'd Athna' Ja'hh Kwrwna. Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'lmy: Al'dd Altas' Wal'shrwn.

15. Rntysy, Mhmd (2020). M'wqat Ttbyq Alt'lym 'n B'd Fy Mdars Wkalh Alghwth Bmhafzat Ghzh, Mn Wjht Nzr Alm'lmyn- Drash Mshyh Fy Zl Ja'hh Kwrwna. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4 (38).

16. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). Khth Al'wdh Llmdars Fy Zl Astmrar Ja'ht Kwrwna (Kwfyd-19). Wzart Altrbyh Walt'lym Alflstynyh.

17. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). Albrwtwkwl Alshy L'wdh Altlab Llmdars Fy Zl Mrhlt Altkyf M' Ja'ht Kwrwna (Kwfyd-19). Wzart Altrbyh Walt'lym Alflstynyh.

18. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). Byan Sadr 'n Wzart Altrbyh Walt'lym. Mktb Alwzyr. Wzarh Altrbyh Walt'lym Alflstynyh.

19. Alwkyl Almsa'd Llsh'wn Alt'lymyh. (2020). Alkhth Altnfydyh Lwzart Altrbyh Walt'lym Hta Nhayh Al'am Aldrasy 2019/2020m. Wzart Altrbyh Walt'ym Alflstynyh.

20. Ywnskw (2020). 290 Million Students Stay Home Due To Coronavirus. https://learningenglish.voanews.com/a/unesco.

21. Ywnysyf (2020). "Halh Altwar' Al'almyh Almrtbth Bkwfyd-19. https://www.un.org/ar/coronavirus

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 114:99
شباط (2022)

بحث رقم 6

استشراف مستقبل التعليم بمنطقة تبوك: تطبيق السلاسل الزمنية

نوال بنت عبيد العنزي

باحثة دكتوراة في القيادة التربوية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

4Nabeid@gmail.com

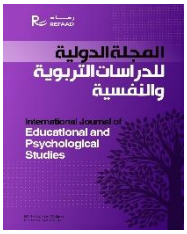
استلام البحث: 2021/9/25 مراجعة البحث: 2021/10/11 قبول البحث: 2021/10/25

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.6

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



استشراف مستقبل التعليم بمنطقة تبوك: تطبيق السلاسل الزمنية

نوال بنت عبيد العنزي
باحثة دكتوراة في القيادة التربوية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية
4Nabeid@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.6 **قبول البحث:** 2021/10/25 **مراجعة البحث:** 2021/10/11 **استلام البحث:** 2021/9/25

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استشراف مستقبل التعليم العام بمنطقة تبوك وذلك من خلال التنبؤ بأعداد المدارس للبنين والبنات، أعداد الطلاب للبنين والبنات، أعداد المعلمين والمعلمات، واعداد الإداريين، وذلك اعتماداً على البيانات الإحصائية المتوفرة لفترة زمنية سابقة بداية من 1430هـ إلى عام 1442هـ.

وقد تم تطبيق نموذج بوكس وجينكينز للسلاسل الزمنية للعشر سنوات القادمة حتى عام 1452هـ. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تغيرات متزايدة وبنسب مختلفة في أعداد المدارس والمعلمين والطلاب والاداريين. وقد كان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه من المتوقع أن تكون زيادة مستمرة في أعداد المدارس والطلاب والمعلمين والإداريين.

وكان من أهم التوصيات التي اقترحتها الدراسة ضرورة تصميم أنظمة وبرامج متطورة للتعليم يكون هدفها استيعاب الأعداد المتزايدة والنامية في أعداد الطلاب والطالبات، ضرورة التخطيط للمستقبل للاستفادة من الخصخصة بصورة تساهم في رفع مستوى الجودة في التعليم مع تخفيض النفقات.

الكلمات المفتاحية: الاستشراف؛ التنبؤ؛ السلاسل الزمنية؛ نموذج بوكس وجينكينز.

1. المقدمة:

يعد تحسين التعليم وتطويره من أبرز التطلعات الوطنية في أي مجتمع، لأن التعليم هو أداة تنمية المجتمع. وهذا ما أدركته القيادة السياسية في السعودية وجعلته في طليعة اهتماماتها، فقطاع التعليم من القطاعات الحيوية الهامة في المملكة العربية السعودية؛ لذا اشتملت رؤية المملكة 2030 في التعليم على أهداف جادة وواضحة لتطوير المنظومة التعليمية.

إن مجانية التعليم في كافة أنواعه ومراحله التي نصت عليها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1416)، وكون المملكة أعلى دولة في معدل النمو السكاني و أعلى دولة من حيث نسب الشباب مقارنة بدول العشرين (G20) (الهيئة العامة للإحصاء، 2019)، كل هذه العوامل مجتمعة فضلاً عن عوامل أخرى تؤدي إلى تغيرات في عناصر العملية التعليمية كأعداد الطلاب والمدارس و المعلمين و الإداريين، وما يرتبط بهذه الأعداد من التزامات يجب التخطيط لها من خلال التنبؤ بتلك الأعداد.

وكان من مسوغات (الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم 1425-1435هـ) الزيادة المطردة في أعداد الطلاب والطالبات وبالتالي الزيادة في الطلب على التعليم، كما أظهرت الأبحاث التنبئية أنه بسبب النمو السكاني، سيزداد عدد الطلاب في السنوات العشر القادمة، وسيزداد الطلب على التعليم في جميع المراحل؛ ولذلك يجب التخطيط للتعليم واستثمار الموارد المختلفة بوعي وعقلانية. (ابن دهيش، 2014) والطلب المتزايد على التعليم شكل ضغطاً كبيراً على الجانب التمويلي، مما جعله يكافح من أجل توفير الخدمة التعليمية لطالبها بما قد يؤثر على جودة الخدمة؛ ولعل مما يدل على هذا انتشار المباني المستأجرة، ونقص التجهيزات المعملية والتعليمية ومعايير الصيانة في المباني المدرسية عموماً، والتذمر المستمر من المجتمع عموماً في السنوات الأخيرة من انخفاض جودة مدارس التعليم العام. (الجابري وآخرون،2019)

وتعتبر منطقة تبوك من المناطق التي تشهد نمواً واضحاً حيث زاد عدد السكان عام 2010 بمعدل15 % عن 2004 (الهيئة العامة للإحصاء، 2020). كما تتضح فتوة السكان في منطقة تبــوك حسب الإحصائيات الحيوية للجنس وفئات العمر في منتصف العام 2019 م (الهيئة العامة للإحصاء، 2021). وبالتالي ستتأثر كافة عناصر العملية التعليمية، ففي عام 1442هـ بلغت أعداد المدارس 1459 مدرسة موزعة ما بين مدارس حكومية ومدارس تعليم أهلي وأجنبي؛ كذلك فقد بلغ عدد الطلاب لنفس العام في منطقة تبوك التعليمية 211681 طالباً وطالبة (إدارة تعليم منطقة تبوك، 2021). وعليه كان من الضروري دراسة واقع التعليم واستشراف مستقبله للوصول إلى قرارات رشيدة ودقيقة في هذا المجال.

ورغم ذلك فهناك نقصاً ملحوظاً في الدراسات التي حاولت التنبؤ بمستقبل الخدمة التعليمية سواء على مستوى وطني أو محلي داخل المناطق التعليمية، كما أن الدراسات المحدودة التي أجريت اعتمدت على أساليب غير مصممة لغرض التوقع بالمستقبل، مما يقلل الثقة في نتائج تلك الدراسات.

الاهتمام بالمستقبل كعلم، وبالاستشراف كآلية واستراتيجية، من القضايا القديمة جداً، إنما ظهور المصطلح بهذه التسمية، علم المستقبل أو الاستشراف، هو حديث ويعود إلى العالم الألماني أوسيب فلختهايم Ossip Flechtheim. حيث نشأت دراسة المستقبليات في الولايات المتحدة الأمريكية وخاصة في مجال الدراسات الاستراتيجية العسكرية، ولكن البدايات الفعلية للدراسات المستقبلية تعود إلى ستينات القرن العشرين، خاصة مع ظهور الحاسب الآلي واتساع تطبيقاته، إلى أن أصبحت الدراسات المستقبلية هَماً يشغل المنظمات الدولية، ومن أبسط مفاهيم الدراسات المستقبلية: العلم الذي يرصد التغير في ظاهرة معينة ويسعى لتحديد الاحتمالات المختلفة لتطورها في المستقبل؛ وهي الاستشراف الممنهج للمستقبل؛ وفي المنهج العلمي تتمَّثل أهداف العلم في التفسير، والتنبؤ، والفهم، ومن ثم الضبط، والتحكم (فارح، 2016). وتتكفل الدراسات المستقبلية لكونها فرعاً مرناً متعدد التخصصات بتحليل المعطيات بالاستناد إلى الواقع وتوجهات الأحداث لتحقيق الأهداف المنشودة (جندلي، 2017)، فالدراسات المستقبلية تعطي للأفكار والرؤى الإيجابية أهمية خاصة باعتبارها المحددات الأساسية لإبداع مستقبلات أفضل للعالم. والجهد الاستشرافي العلمي المستقبلي يستند إلى منهجيات وتقنيات علمية بالغة الدقة، والتي تقوم على فهم الماضي اعتباراً من ان الماضي هو الحصيلة التراكمية للأحداث والتغيرات النابعة من المجتمع أو الوافدة عليه (الحوت وآخرون، 2017).

ووفقاً الى تصنيف مينيسوتا الذي قامت بوصفه جمعية المستقبليات الدولية World Future Society، يقسم المستقبل إلى خمس فترات زمنية، هي: (الزنفلي، 2009)

- المستقبل المباشر: وهو الذي يمتد إلى عام واحد من الآن.
- المستقبل القصير المدى: وهو الذي يمتد إلى خمسة أعوام من الآن.
- المستقبل المتوسط المدى: وهو الذي يمتد من خمسة إلى عشرين عاماً من الآن.
- المستقبل البعيد المدى: وهو الذي يمتد من عشرين إلى خمسين عاماً من الآن.
- المستقبل غير المنظور: وهو الذي يمتد إلى أكثر من خمسين عاماً من الآن.

ويختلف المدى الزمني للمستقبل طبقاً لاختلاف الظواهر وتباينها سواء كانت ظواهر طبيعية أو إنسانية أو اجتماعية. فما قد يعتبر مستقبلاً منظوراً مثلاً بالنسبة لظاهرة ما لا يعتبر كذلك لأخرى. ويؤثر المدى الزمني للتنبؤ بمستقبل الظاهرة المدروسة على الإطار المنهجي والإجرائي للدراسة.

وتكمن أهمية الدراسات المستقبلية (منصور، 2013) في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم التهيؤ لمواجهتها أو لقطع الطريق عليها والحيلولة دون وقوعها. وبذلك تؤدي الدراسات المستقبلية وظائف الإنذار المبكر، والاستعداد المبكر للمستقبل، والتأهيل للتحكم فيه أو على الأقل المشاركة في صنعه، وإعادة اكتشاف أنفسنا ومواردنا وطاقاتنا، وبخاصة ما هو كامن منها. وتطوير التخطيط الاستراتيجي، القائم على الصور المستقبلية، حيث تؤمن سيناريوهات ابتكارية تزيد من كفاءة وفاعلية التخطيط الاستراتيجي.نظراً لمتغيرات العصر، وتأثيراته على النظام التعليمي، وبسبب حراك ذلك النظام، وتفاعله مع المجتمع يظهر العديد من العقبات، والمشكلات حتى مع أكثر الأنظمة التعليمية تقدماً وتطوراً، مما يستدعي توقع تلك المشكلات سلفاً، والتصدي لها، وعلاجها بطرق بأساليب مختلفة ومتجددة (الحامد، وآخرون، 1428هـ) .وترتكز الدراسات الاستشرافية التي عنيت بمستقبل التعليم على تشخيص واقع التعليم باتباع أساليب ومنهجيات علمية تمكن من رصد الواقع، وتقدير المستقبل مثل مناهج الإحصاء، وبحوث العمليات (العيدروس، 1432). واستشراف مستقبل التعليم شرط أساسي لتطوير خطط وسياسات التعليم لضمان نظام تعليمي متقدم يمكنه مواجهة تحديات المستقبل، وبالتالي ضمان استمرارية التنمية وتحقيق التنمية المستهدفة لنظام التعليم؛ بالوقوف على الاحتياجات المتغيرة والمتجددة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ لتهيئة مؤسسات العمل والإنتاج في المجتمع لتسهم في مخرجات التعليم مستقبلاً، وترشيد القرارات التعليمية بهدف الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتحسين مستوى الكفاءة. (ابن دهيش، 2014)

عند النظر إلى ظهور مصطلح السلاسل الزمنية فقد بدأ مع مطلع العقد السابع من القرن العشرين، فقد كانت تعد من أبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة في التنبؤ للكثير من التطبيقات والمجالات العلمية، وذلك للحاجة الماسة لنظام تنبؤ موثوق به لتفسير الظواهر في مختلف مجالات الحياة، وهذا النظام التنبؤي يتطلب بناء نماذج دقيقة تُسمى بنماذج السلاسل الزمنية إذ كانت بؤرة البحث والتطوير في السنوات الأخيرة للعديد من المجالات(فخري، 2015). ويمكن تعريف السلاسل الزمنية على انها مجموعة من المشاهدات لظاهرة معينة خلال فترة زمنية وتعرف السلسلة الزمنية رياضياً بأنها متتابعة من المتغيرات العشوائية معرفة ضمن فضاء الاحتمالية متعددة المتغيرات ومؤشرة بالدليل t والذي يعود إلى المجموعة الدليلية T

ويرمز للسلسة الزمنية عادة {$t(x$, $T \in t$}(أو اختصاراً xt وتتكون من متغيرين أحدهما توضيحي وهو متغير الزمن والآخر متغير الاستجابة وهو قيمة الظاهر المدروسة ويمكن التعبير عنها رياضياً كالآتي(t)f = y.أما إذا كان هناك عوامل أخرى (متغيرات توضيحية أخرى) إلى جانب الزمن تؤثر على الظاهرة yنستخدم العلاقة الرياضية التالية: $y = f(t, x1, x2, \dots . , x\ n)$ ويمكن تمثيل السلاسل الزمنية على شكل بياني(أبو لبدة، 2017).يعد موضوع تحليل السلاسل الزمنية من المواضيع الإحصائية المهمة التي تتناول سلوك الظواهر وتفسرها عبر حقب محددة، ويمكن إجمال أهداف تحليل السلاسل الزمنية بالنقاط الآتية: (Bisgaard, S. and Kulahce, 2011)

- الحصول على وصف دقيق لملامح العملية التي تتولد منها السلسلة الزمنية.
- بناء نموذج لتفسير سلوك السلسلة الزمنية واستخدام النتائج للتنبؤ بسلوك السلسلة في المستقبل.
- التحكم في العملية التي تتولد منها السلسلة الزمنية بفحص ما يمكن حدوثه عند تغيير بعض معلمات النموذج.

وبذلك يعتبر أسلوب تحليل السلاسل الزمنية Time Series Analysis أحد الأساليب الإحصائية الهامة والمتطورة، والتي يمكن تطبيقها لغرض التوقع لمستقبل العرض والطلب على خدمة أو سلعة ما. ويقوم أسلوب تحليل السلاسل الزمنية على ملاحظة الظاهرة (أو المتغير) خلال فترة زمنية ما (عدة سنوات مثلاً)، ثم يتم التنبؤ للمستقبل من خلال القيم التي ظهرت في السلسلة الزمنية وعلى شكل التغير والنمو في تلك القيم؛ وعليه فانه يتميز على الأساليب التقليدية التي تعتمد على حساب فرق القيم بين زمنين فقط من السلسلة ويبني التوقع المستقبلي على أساسه، دون أن تأخذ بالحسبان النمط العام للسلسلة أو توجهات الارتفاع والانخفاض التي تحدث لقيم تلك السلسلة (طعمة وحنوش، 2009، ص. 364).

ويمكن أن يتم التنبؤ بالتحليل الحديث للسلاسل الزمنية باستخدام نماذج بوكس-جينكنز Jenkins-Box Model **وهي** مجموعة النماذج العامة للتنبؤ التي اكتشفها العالمان بوكس وجينكز Box and Jenkins في العام 1970 والتي يطلق عليها اسم "نماذج الانحدار الذاتي والمتوسطات المتحركة المتكاملة" Auto-Regressive Integrated Moving Average (ARIMA)" ، وتعد من أهم الأساليب المستخدمة لبناء النماذج المختلفة في تحليل السلاسل الزمنية (عكاشة، 2012)، وقد توصلت دراسة Din (2016) إلى أنها من أقوى الأساليب في التنبؤ بعدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي خال ثماني سنوات قادمة. كما توصلت دراسات (عطروش، 2015؛ نقار والعواد ،2011) إلى أن استخدام نموذج بوكس جينكيز من أنسب النماذج للتنبؤ بأعداد الطلاب. كما أوصت (مندورة، 2009) باستخدام النموذج في مجال العلوم التربوية.

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن نموذج بوكس-جينكنز طريقة للتحليل الإحصائي، تستعمل في نمذجة ووصف واستشراف السلاسل الزمنية، وقد يسهم استخدامها في استشراف مستقبل تعليم منطقة تبوك بالتنبؤ الكمي لبعض عناصر العملية التعليمية من مدارس ومعلمين وطلاب و إداريين، مما يسهم بالتخطيط على نحو أفضل في العشر سنوات القادمة.

1.1. مشكلة الدراسة:

برغم جهود وزارة التعليم في تقديم فرص تعليمية تتسم بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع من الجنسين في جميع مناطق المملكة، و كون تحسين نواتج التعلم كذلك أحد الأهداف الاستراتيجية في الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم، (1441)، إلا أن هناك مؤشرات تبين وجود قصور في نواتج التعلم فبحسب تقرير قياس التجميعي لمدارس منطقة تبوك الثانوية للفترة من 1437- 1437هـ و 1440- 1441هـ تبين وجود فجوات في اختبار القدرات تتراوح بين - 29.37% و- 20.99% ، وكذلك فجوات في اختبار التحصيلي تتراوح بين - 26.89%، -21.15%(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، 1442). وتتضح فتوة السكان في منطقة تبوك حسب الإحصائيات الحيوية للجنس وفئات العمر في منتصف العام 2019 م (الهيئة العامة للإحصاء، 2021). حيث تعتبر منطقة تبوك من المناطق التي تشهد تغير واضح وتزايد ملموس في أعداد الطلبة والطالبات، ففي عام 1442هـ بلغت أعداد المدارس 1459 مدرسة موزعة ما بين مدارس حكومية ومدارس تعليم اهلي وأجنبي؛ كذلك فقد بلغ عدد الطلاب لنفس العام في منطقة تبوك التعليمية 211681 طالباً وطالبة موزعين بين نظام التعليم العام، التحفيظ، التربية الخاصة، نظام المقررات، وتعليم الكبار. (إدارة تعليم منطقة تبوك، 2021)

ووفق ما أعلنته جريدة ام القرى وزارة التعليم تبحث عن 204 مبنى لاستئجارها كمدارس في محافظات وقرى ومدينة تبوك (الشهري، 2019)، وهذا قد يكون من المؤشرات على تغير عناصر العملية التعليمية في المنطقة، خاصة مع التغيرات المصاحبة للمشاريع الوطنية الاستراتيجية مثل مشروع نيوم، ومن هنا تأتي ضرورة التنبؤ بالتغير في مكونات التعليم الاساسية بطريقة علمية مدروسة معتمدة على الأساليب الإحصائية المتقدمة، بتطبيق أسلوب السلاسل الزمنية للحصول على نتائج ذات قيمة عن مستقبل التعليم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من خلال قراءة أرقام الماضي.

كما تدعم نتائج الدراسات السابقة التي تمت دراسة عناصر العملية التعليمية في دراسة (الزهراني،1432)، و(الجابري وآخرون،2019)، و(القرشي، 2004) الحاجة الماسة لدراسة هذه العناصر في كافة المناطق حيث لا يوجد عدد كافٍ من الدراسات التي بحثت في التنبؤ بمستقبل التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية بصورة عامة أو على المستوى المحلي داخل المناطق التعليمية؛ وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: **ما القيم التنبؤية لأعداد عناصر العملية التعليمية خلال الفترة 1443-1452هـ للبنين والبنات بمنطقة تبوك ؟**

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما القيم التنبؤية لأعداد المدارس خلال الفترة 1443-1452هـ للبنين والبنات بمنطقة تبوك؟
- ما القيم التنبؤية لأعداد الطلاب للبنين والبنات بمنطقة تبوك خلال الفترة 1443-1452هـ؟
- ما القيم التنبؤية لأعداد المعلمين والمعلمات خلال الفترة 1443-1452هـ للبنين والبنات بمنطقة تبوك؟
- ما القيم التنبؤية لأعداد الاداريين والاداريات خلال الفترة 1443-1452هـ للبنين والبنات بمنطقة تبوك ؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصورة أساسية إلى استشراف مستقبل التعليم العام بمنطقة تبوك وذلك من خلال التنبؤ بالمكونات التالية:

- أعداد المدارس للبنين والبنات.
- أعداد الطلاب للبنين والبنات.
- أعداد المعلمين والمعلمات.
- أعداد الإداريين والإداريات.

4.1. أهمية الدراسة:

تسهم هذه الدراسة في التنبؤ بالمتغيرات الكمية لأعداد المدارس والمعلمين والإداريين والطلاب للبنين والبنات في مراحل التعليم العام للعشر سنوات القادمة (1443-1452هـ)، لتكون مصدراً من المصادر المفيدة في تزويد المخططين والباحثين وصناع القرارات التعليمية ببيانات دقيقة مهمة في نجاح التخطيط الاستراتيجي لأهم عناصر التعليم بمنطقة تبوك.

5.1. حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

يتحدد موضوع هذه الدراسة في السلاسل الزمنية وتطبيقها على عناصر التعليم العام (المدارس، الطلاب، الطالبات، المعلمون، المعلمات، الإداريون والإداريات) بمراحله الأساسية (الابتدائي والمتوسط والثانوي).

الحدود المكانية:

مدارس التعليم العام التابعة لمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

تتحدد بفترة زمنية أساسية تتبعية وهي 12 سنة وذلك من عام 1430هـ وحتى عام 1442هـ، وفترة مستقبلية للتنبؤ مقدارها (عشر) سنوات 1443-1452 هـ / 2021-2030م.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الاستشراف:** هو التطلع إلى معرفة المستقبل، بناء على استنباط وتحليل معطيات تتعلق بالموضوع الذي يقصد تكوين رؤية مستقبلية عنه (بازمول، 2011، ص. 12).
- **السلاسل الزمنية:** " مجموعة القيم المشاهدة لظاهرة ما خلال فترات زمنية متساوية"، حيث يتم قياس تلك الظاهرة لفترة زمنية مثل أيام أو سنين أو عقود من الزمن بصفة متلاحقة (النعيمي وطعمه، 2008، ص. 329).

"عبارة عن البيانات التاريخية في فترات متتالية (سنوية، أو ربع سنوية، أو شهرية، أو أسبوعية، أو يومية) لظاهرة معينة"(حلاق والسالم، 2003، ص. 359).

- **التعريف الإجرائي: لأهم عناصر التعليم العام:**

إجرائياً هي المدارس، والمعلمون والمعلمات، والطلبة، الطالبات، الإداريون والإداريات للمراحل التعليمية المختلفة في منطقة تبوك.

- **التعريف الإجرائي للسلسلة الزمنية:**

البيانات الكمية لبعض عناصر التعليم العام بمنطقة تبوك بمراحله الثلاث والتي تشمل المدارس والمعلمين والطلاب والإداريين للبنين والبنات خلال الفترة من عام 1433-1452هـ.

7.1. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي النمائي الذي يقوم على جمع بيانات تتبعية سنوية توضح النمو في مكونات وعناصر تعليم منطقة تبوك التالية:

- أعداد المدارس، الطلاب، المعلمين، والإداريين لفئة البنين.
- أعداد المدارس، الطلاب، المعلمين، والإداريين لفئة البنات.

وذلك من خلال إحصاءات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك وإحصاءات وزارة التعليم، حيث وقد قامت الباحثة بوصف الواقع الحالي للسلسلة الزمنية موضوع دراستها بصورة كمية للتعرف عليها والتنبؤ بقيمها المستقبلية.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي النمائي، حيث يهدف إلى دراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها على مدى فترة زمنية قادمة أو دراستها على مدى فترة زمنية سابقة وذلك لمعرفة اتجاهات تطور هذه الظاهرة من أجل التنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل. (عبيدات،2009، ص 213)

8.1. الدراسات السابقة:

- **دراسة العجمي وآخرون(2020)** التي هدفت إلى التعرف على القيم التنبئية للاتجاه العام خلال السنوات الخمس القادمة للسلاسل الزمنية لأهم عناصر التعليم لنظام محو الأمية وتعليم الكبار في دولة الكويت، والمقارنة بين معدلات النمو في الاتجاه العام للسلاسل الزمنية لأهم عناصر التعليم لنظام محو الأمية وتعليم الكبار في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث تم استخدام أسلوب السلاسل الزمنية باستخدام اختبار المربعات الصغرى لتحليل إحصائيات مراكز محو الأمية وتعليم الكبار من عام 2014 إلى عام 2019 من وزارة التربية في دولة الكويت. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، كان أبرزها: وجود تناقص في أغلب معدلات النمو لعناصر التعليم العام، كذلك نتج عن ذلك أن معظم القيم التنبئية لتلك العناصر لعام 2020 إلى عام 2024 كانت في انحدار.
- **كما هدف بحث نورهان وشعلان (2020)** للتنبؤ ببعض مؤشرات التعليم لمحافظة كربلاء وتم استعمال اربعة طراق للتقدير والتنبؤ بتلك المؤشرات الحيوية وهي طريقة معدل النمو وطريقة تحليل الانحدار وطريقة التمهيد الأسي المفرد وطريقة التمهيد الاسي المزدوج وتمت المقارنة بين تلك الطرائق وتم التوصل الى أن طريقة تحليل الانحدار افضل طرائق التقدير من حيث دقة التنبؤ تلها طريقة معدل النمو، ومن ثم طريقة التمهيد الاسي، واثبتت النتائج فشل طريقة التمهيد الأسي في التنبؤ، ووجود ارتفاع في المؤشرات الخاصة بالتعليم في محافظة كربلاء.
- **هدفت دراسة الجابري وآخرون (2019)** إلى استشراف مستقبل التعليم العام في المدينة المنورة، وذلك بوضع تصورات مستقبلية للتعليم من خلال التنبؤ بأعداد المدارس وأعداد المتعلمين وأعداد المعلمين والمعلمات وحجم المصروفات السنوية على تعليمي البنين والبنات. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التتبعي، باستخدام تحليل السلاسل الزمنية وبالتحديد طرق التمهيد الأسي وذلك اعتماداً على بيانات سنوية تمثل أعداد المدارس والمتعلمين والمعلمين والمصروفات للفترة ما بين عامي 1411/1410هـ (1990م) و1425/1424هـ (2004م). وأشارت نتائج تحليل السلاسل الزمنية إلى استمرار النمو في التعليم على مدى سنوات التوقع العشر فبالنسبة لتعليم البنين، يتوقع للمدارس أن تزداد بنسبة 29% وبالنسبة لتعليم البنات، يتوقع لعدد المدارس أن يزداد بنسبة 35% أما بخصوص مصروفات التعليم، فيتوقع لها أن تزيد بنسبة 48% في تعليم البنين وبنسبة 43%
- **بالإضافة الى ذلك هدفت دراسة السلطاني والفداغي (2018)** إلى التنبؤ بالمتطلبات التربوية لدولة الكويت، باستخدام المنهج الكمي لدراسة المؤشرات التعليمية. تم جمع البيانات من الإحصائيات الرسمية لدولة الكويت وإحصاءات وزارة التربية والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. تم دراسة وتحليل المؤشرات التربوية مثل كثافة المدرسة، كثافة الفصل الدراسي، ونسبة الطالب للمعلم للأعوام الدراسية من 2011/2010 ولغاية 2015/2014، باستخدام نماذج المحاكاة لتمثيل المراحل التعليمية وذلك للتنبؤ بالمتطلبات التربوية المستقبلية للأعوام الدراسية لغاية 2025/2024. أظهرت نتائج البحث أن الزيادة الطردية بأعداد الطلبة يرافقها زيادة في أعداد المدارس والفصول الدراسية وأعداد أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية وموظفي الخدمات والكتب الدراسية. كما أن المؤشرات التربوية للقطاع الحكومي كانت أفضل من مؤشرات القطاع الخاص لجميع المراحل، هذا يشير إلى حصول الطلبة على فرصة أفضل للتعلم في التعليم الحكومي، إلا أن النتائج توضح أن هناك توجه لالتحاق الطلبة بالقطاع الخاص في مراحل التعليم الأولى بصورة أكبر من بقية المراحل. أظهرت نتائج المحاكاة أن تحسين كفاءة النظام التعليمي، أي بزيادة نسب النجاح، سوف تزيد أعداد الطلبة المقيدين وذلك يتطلب زيادة موازية لمتطلبات العملية التربوية.
- **وهدفت دراسة عطروش (2015)** إلى التنبؤ بأعداد الطالبات في المرحلة الأساسية في محافظة أبين للفترة (2015-2027)، باستخدام تحليل السلاسل الزمنية بنموذج بوكس – جينكيز، وتوصلت الدراسة إلى أن السلسلة الزمنية لأعداد الطالبات في المرحلة الأساسية تشكل سلسلة زمنية غير مستقرة ثم استقرت بعد إجراء الفروق الأولى عليها، وأن نتائج التنبؤ وفقاً للنموذج ARIMA(1,1,1) هو النموذج المناسب.
- **هدفت دراسة نقارو العواد (2011)** إلى وضع نماذج قياسية للتنبؤ بأعداد التلاميذ المتوقع توافدهم إلى الصف الأول تعليم أساسي في سوريا باستخدام نموذج بوكس جنكينز Box-Jenkins، وتوفيق أفضل نموذج من نماذج ARMA و ARIMA، و استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و خلصت الدراسة إلى وضع نموذج يمكن استخدامه في التنبؤ بأعداد التلاميذ، وتم التنبؤ بأعدادهم حتى عام 2015.
- **و هدفت دراسة الزهراني (2011)** إلى بناء نموذج تنبؤي للاتجاه العام لعدد المدارس والفصول والمعلمين والطلاب في مراحل التعليم العام للبنين بمحافظة الطائف باستخدام أسلوب تحليل السلاسل الزمنية لتحديد التغيرات في بعض عناصر التعليم العام بمحافظة الطائف بنين العشر سنوات القادمة (1432هـ-1441 هـ) واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي النمائي، وتوصل إلى متوسط القيم التنبؤية الكمية للعشر

سنوات القادمة، وعدم وجود فروق بين متوسطات القيم الاتجاهية للسلاسل الزمنية تعزي لاختلاف الطرق الإحصائية، وأن معدلات الاتجاه العام إلى زيادة مستمرة في جميع القيم التنبؤية لبعض عناصر التعليم العام في جميع المراحل، مع وجود تغيرات منتظمة أو غير منتظمة أو كلاهما معاً وهي غير ثابتة وتختلف بالزيادة والنقص من فترة لأخرى، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين بعض عناصر التعليم العام (أعداد المدارس، أعداد الفصول الدراسية، أعداد الطلاب، أعداد المعلمين).

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات في اعتمادها على تحليل السلاسل الزمنية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عطروش (2015) ونقار والعواد (2011) في استخدام نموذج بوكس جنكينز Box-Jenkins، بينما استخدمت دراسة السلطاني والفداغي (2018) نماذج المحاكاة، واستخدمت دراسة الجابري وآخرون (2019)طرق التمهيد الأسي، بينما استعمل نورهان وشعلان (2020) طريقة معدل النمو وطريقة تحليل الانحدار وطريقة التمهيد الأسي المفرد وطريقة التمهيد الاسي المزدوج، واستخدمت دراسة العجمي وآخرون(2020) باستخدام اختبار المربعات الصغرى.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري وتحديد الفجوة البحثية وتدعيم المشكلة، واختيار المنهج البحثي، وتفسير النتائج ومقارنتها.

2. إجراءات الدراسة:

1.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع (المدارس، المعلمين ، الطلاب، الإداريين) للبنين و البنات، بجميع مراحل التعليم العام (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) بإدارة تعليم تبوك خلال الفترة الزمنية من عام 1431/1430 حتى عام 1442هـ، واعتمدت الدراسة على أسلوب الحصر الشامل لجميع عناصر المجتمع.

2.2. أداة الدراسة:

بيان جدولي تم فيه تصنيف البيانات مكونات التعليم لفئة البنين والبنات لمنطقة تبوك التعليمية خلال الفترة 1430-1442، ويوضح جدول (1) أعداد المدارس، الطلاب، المعلمين، والإداريين لفئة البنين لجميع المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي، وذلك خلال الفترة من عام 1430هـ وحتى عام 1442هـ، وقد تم اعتماد تلك الفترة نظرا لإمكانية توفر البيانات من خلال قاعدة بيانات وزارة التعليم.

جدول(1): مكونات التعليم لفئة البنين لمنطقة تبوك التعليمية خلال الفترة 1430-1442

الجنس	المرحلة	المتغير	31/30	32/31	33/32	34/33	35/34	36/35	37/36	38/37	39/38	40/39	41/40	42/41
بنات	ابتدائي	مدارس	214	217	244	245	253	258	259	267	280	279	148	148
		معلمون	2139	3693	4175	4252	4239	4348	4395	4056	4059	4013	4096	2599
		طلاب	15987	46514	48873	48803	49726	50705	50583	52096	52712	52351	53821	38238
		اداريون	17	99	501	568	636	1714	1773	1786	1799	1790	1832	1174
	متوسط	مدارس	134	137	144	144	149	150	157	162	167	171	176	88
		معلمون	579	1993	2119	2116	2110	2157	2128	2030	2000	2055	2045	1327
		طلاب	3630	19217	20494	20415	21264	22310	22886	23171	23280	23079	23439	16759
		إداريون	24	48	248	289	323	865	851	833	815	776	754	448
	ثانوي	مدارس	79	82	98	98	102	109	108	111	115	192	195	63
		معلمون	720	1612	2037	2085	2047	2096	2052	2064	2047	2069	2050	1183
		طلاب	5320	15780	18473	17784	19220	19886	20280	21004	21450	21961	22088	15795
		إداريون	81	34	235	292	278	722	688	631	627	600	588	277

المصدر: وزارة التعليم، وإدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، 2021

كما ويوضح جدول (2) أعداد المدارس، الطلاب، المعلمين، والإداريين لفئة البنات لجميع المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي، وذلك خلال الفترة من عام 1430هـ وحتى عام 1442هـ، وقد تم اعتماد تلك الفترة نظراً لإمكانية توفر البيانات من خلال قاعدة إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك.

جدول(2): مكونات التعليم لفئة البنات لمنطقة تبوك التعليمية خلال الفترة 1436-1442هـ

الجنس	المرحلة	المتغير	31/30	32/31	33/32	34/33	35/34	36/35	37/36	38/37	39/38	40/39	41/40	42/41
بنين	ابتدائي	مدارس	215	215	246	247	252	255	258	270	276	267	265	144
		معلمون	3725	3841	4078	4091	4085	4197	4200	4037	4022	3834	3128	2518
		طلاب	46547	48257	50464	50405	52344	52849	52653	54457	54872	53404	45521	37749
		اداريون	20	34	146	145	120	123	130	122	123	120	101	78
	متوسط	مدارس	145	146	171	171	178	184	182	181	182	181	180	95
		معلمون	1602	1787	2016	2035	2019	2056	2059	1871	1818	1918	1627	1202
		طلاب	21384	21953	23157	23056	23519	24538	24527	24908	24213	23999	20764	17830
		إداريون	16	17	96	96	76	77	75	66	69	63	44	39
	ثانوي	مدارس	86	89	117	117	123	127	121	121	120	207	117	71
		معلمون	1259	1245	1622	1651	1678	1726	1724	1650	1702	1775	1252	1182
		طلاب	20924	22373	25664	24964	25556	25314	24764	23866	23978	24141	20258	16217
		إداريون	24	28	103	103	82	78	67	64	71	69	43	24

المصدر: وزارة التعليم، وإدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، 2021

نظراً لأن الاتجاه العام لسلسلة البيانات غير ساكنة مما تعين استخدام منهجية بوكس وجنكينز في البرنامج الاحصائي SPSS وتحديد النموذج المناسب من نماذج ARIMA (q,d,p) وذلك للتنبؤ بأعداد المدارس والمعلمين والطلاب والإداريين في مدارس التعليم العام للعشر سنوات القادمة، حيث تم الاعتماد على النماذج التي تكون فيها قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 0.05 وبذلك فان دوال الانتشار للبواقي المعيارية تكون داخل حدود الثقة، وهذه النماذج هي ARIMA (o,1,1) و ARIMA(1, 1, 0) و ARIMA (2,2,1).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها:

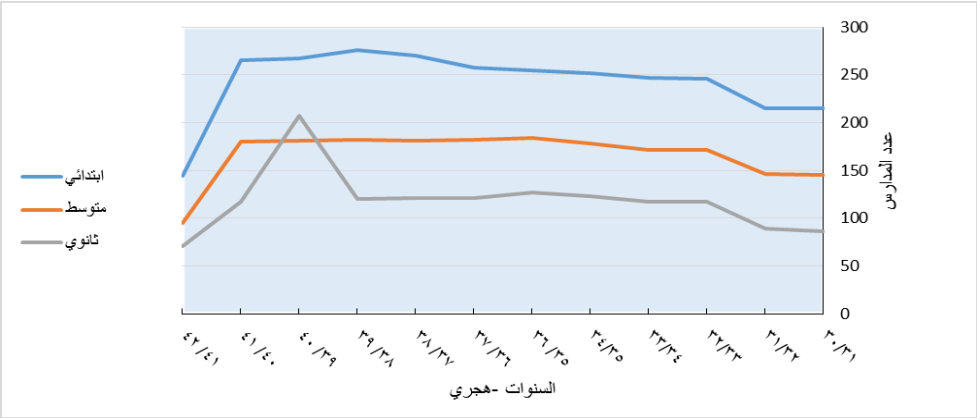
- **واقع التغير في أعداد المدارس والطلاب والمعلمين والإداريين**

لمعرفة طبيعة توزيع المدارس والمعلمين والطلاب والاداريين على السنوات فانه يتوجب تحديد الاتجاه العام للبيانات وذلك عن طريق الأرقام القياسية.

الأرقام القياسية:

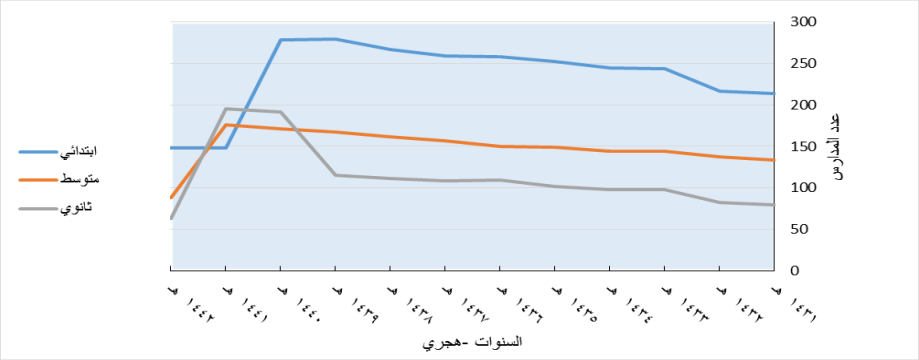
يعبر مفهوم الأرقام القياسية عن متوسط التغير في قيمة المتغير عبر الزمن وذلك بمقارنة قيمته في السنوات بقيمته في سنة الأساس (السنة الأولى من السلسلة) ويعبر عنه غالباً بنسب مئوية، ويتم حسابها بقسمة قيمة المتغير في أي سنة على قيمتها في سنة الأساس وضربها في 100.

أولاً: عدد المدارس:



شكل(1): التغير في عدد مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1330 ولغاية 1442هـ.

يوضح شكل (1) التغير في عدد مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(1) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا.

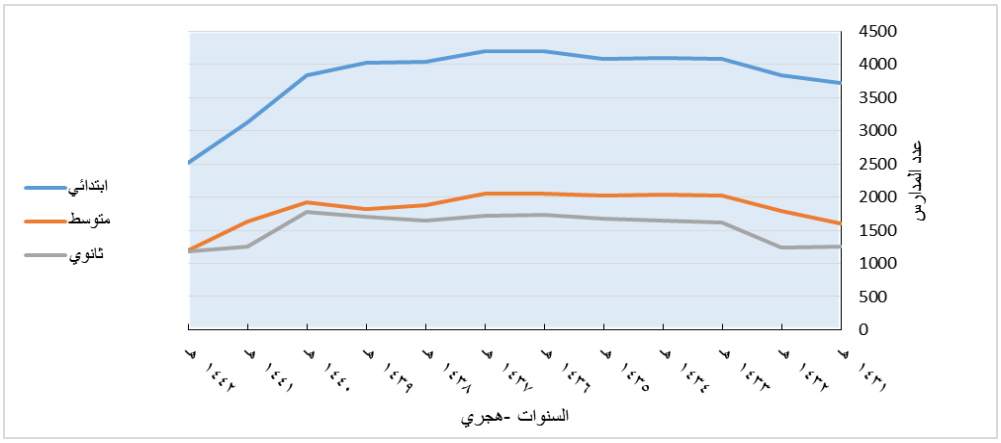


شكل(2): التغير في عدد مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

كذلك يتضح من شكل (2) التغير في عدد مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(2) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا.

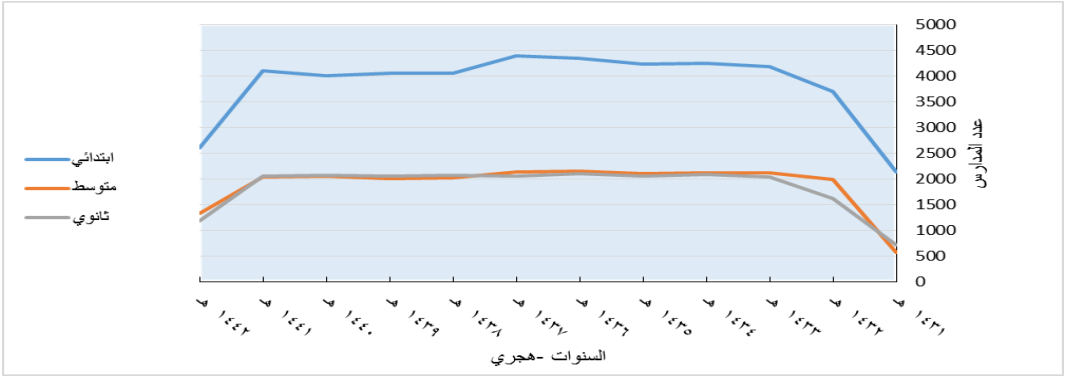
ثانياً: عدد المعلمين والمعلمات:

أما شكل (3) فيوضح التغير في عدد معلمي ومعلمات مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(3) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا، كذلك يتضح أن التغيير غير ثابت وذلك نظراً لحالات التقاعد والتوظيف.



شكل(3): التغير في عدد معلمي ومعلمات مدارس البنين منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

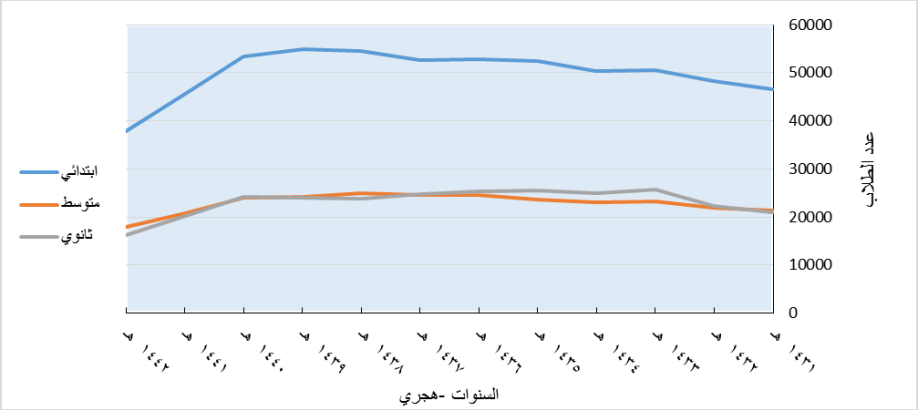
والشكل (4) يوضح التغير في عدد معلمي ومعلمات مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(4) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا، كذلك يتضح أن التغيير غير ثابت وذلك نظراً لحالات التقاعد والتوظيف.



شكل(4): التغير في عدد معلمي ومعلمات مدارس البنات منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

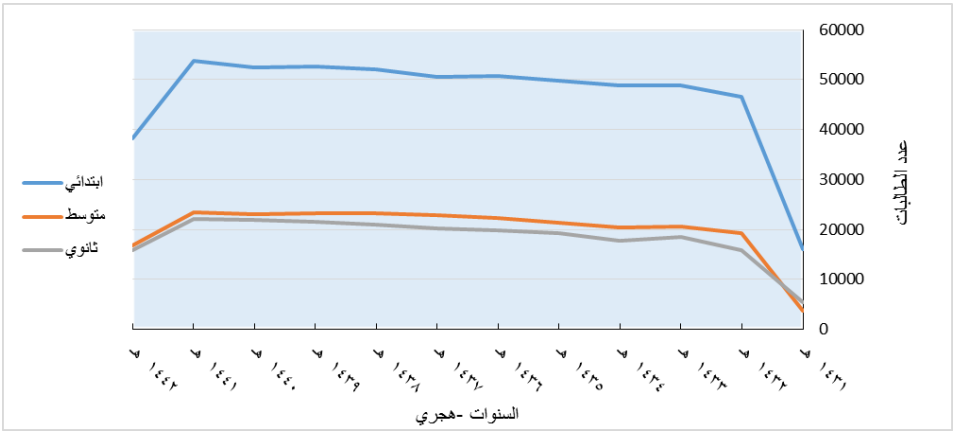
ثالثاً: عدد الطلاب والطالبات:

الشكل (5) يوضح التغير في عدد طلاب مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(6) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا.



شكل(5): التغير في عدد طلاب منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

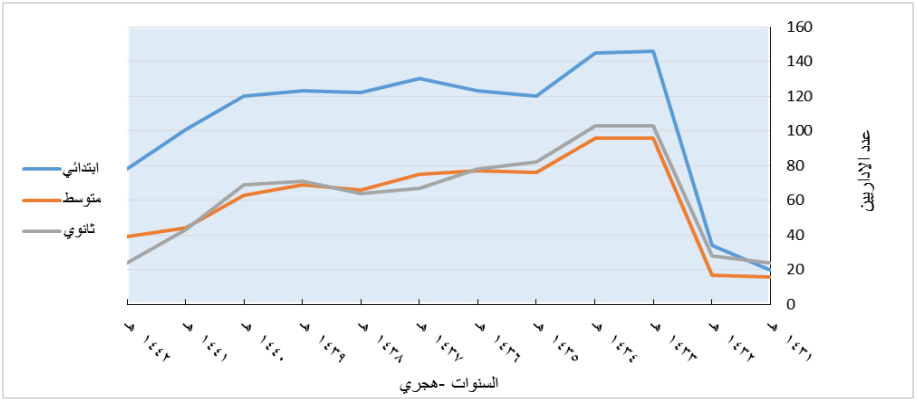
كذلك الشكل (6) يوضح التغير في عدد طالبات مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(5) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا.



شكل(6): التغير في عدد طالبات منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

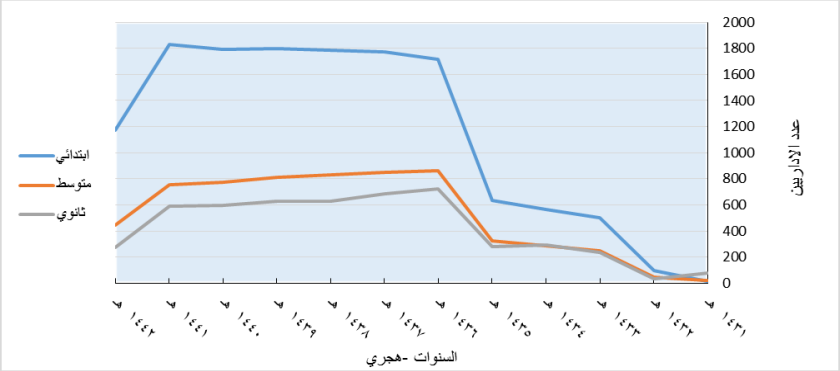
رابعاً: عدد الإداريين:

والشكل (7) يوضح التغير في عدد الإداريين في مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(7) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا، وحالات الترقية والتوظيف والتقاعد.



شكل(7): التغير في عدد الاداريين في مدارس البنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

والشكل (8) يوضح التغير في عدد الإداريين في مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية عام 1442هـ، وذلك للمراحل الابتدائية والمتوسطة وللثانوية لفئة البنين، وبشكل عام يتضح من الشكل(8) أن الاتجاه العام يتزايد بنسب مختلفة مع ملاحظة الانخفاض بعد عام 1441هـ، وقد يعزى ذلك إلى جائحة كورونا، وحالات الترقية والتوظيف والتقاعد.



شكل(8): التغير في عدد الاداريات في مدارس البنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1331 ولغاية 1442هـ.

- **القيم التنبئية لأعداد المدارس والطلاب والمعلمين والاداريين للسنوات العشر القادمة:**

يتضح من الأشكال السابقة أن الاتجاه العام لسلسلة البيانات غير ساكنة مما يتعين استخدام منهجية بوكس وجنكينز في البرنامج الإحصائي SPSS وتحديد النموذج المناسب من نماذج ARIMA (q,d,p) وذلك للتنبؤ بأعداد المدارس والمعلمين والطلاب والإداريين في مدارس التعليم العام لعشر سنوات القادمة، حيث تم الاعتماد على النماذج التي تكون فيها قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 0.05 وبذلك فإن دوال الانتشار للبواقي المعيارية تكون داخل حدود الثقة، وهذه النماذج هي ARIMA (o,1,1) و ARIMA (1, 1, 0) و ARIMA (2,2,1).

أولاً: عدد المدارس:

يوضح الجدول(3) القيم التنبئية لأعداد مدارس البنين والبنات خلال العشر سنوات الدراسية القادمة، ويتضح من خلال النتائج أن هناك تزايد في جميع الأعوام، حيث من المتوقع أن يصل عدد مدارس المرحلة الابتدائية للبنين إلى 168 مدرسة أي بمعدل 13.5% زيادة عن سنة 1443هـ، وللبنات 163مدرسة أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 7% عن سنة 1443هـ. أما مدارس المرحلة المتوسطة فانه من المتوقع أن يصل عددها إلى 110 مدرسة للبنين وبزيادة 11% عن سنة 1443هـ، وإلى 98 مدرسة للبنات بزيادة 6.5% عن سنة 1443هـ؛ كذلك يتضح من جدول (3) أن مدارس البنين الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 إلى 86 مدرسة بمعدل زيادة 14.6% عن سنة 1443هـ، وأن تصل إلى 72 مدرسة للبنات بزيادة 7% عن سنة 1443هـ، أي أنه من المتوقع بشكل عام أن تفوق الزيادة في عدد مدارس البنين الزيادة في عدد مدارس البنات.

جدول(3): القيم التنبئية لأعداد مدارس البنات والبنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1443هـ-1450هـ

الرقم	السنة	عدد مدارس البنين			عدد مدارس البنات		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
1	1443	148	99	75	152	92	67
2	1444	151	101	77	154	93	68
3	1445	153	102	78	155	94	68
4	1446	156	103	79	155	94	69
5	1447	158	104	80	157	95	70
6	1448	160	105	81	158	96	70
7	1449	162	106	82	158	96	71
8	1450	164	108	83	160	97	71
9	1451	166	109	84	161	98	71
10	1452	168	110	86	163	98	72

ثانياً: عدد المعلمين والمعلمات:

يوضح الجدول(4) القيم التنبئية لأعداد معلمي ومعلمات البنين والبنات خلال العشر سنوات الدراسية القادمة، ويتضح من خلال النتائج أن هناك تزايد في جميع الأعوام، حيث من المتوقع أن تصل أعداد معلمي المرحلة الابتدائية للبنين إلى 3236 معلم ومعلمة أي بمعدل 17.6% زيادة عن سنة 1443هـ، وللمرحلة الابتدائية للبنات إلى 3162 أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 18% عن سنة 1443هـ، وهذا يعني أن الزيادة في عدد المعلمات ستفوق معدل الزيادة في أعداد المعلمين، وقد يعزى ذلك لاختلاف كثافة الطلاب عن الطالبات في الفصول. أما معلمو مدارس المرحلة المتوسطة فانه من المتوقع أن يصل

عددهم إلى 1565 معلم ومعلمة للبنين وبزيادة 15% عن سنة 1443هـ، وإلى 1569 معلم ومعلمة للبنات بزيادة 15.6% عن سنة 1443هـ؛ كذلك يتضح من جدول (4) أن عدد معلمي مدارس البنين الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 إلى 1387 معلم ومعلمة بمعدل زيادة 14% عن سنة 1443هـ، وأن تصل إلى 1397 معلم ومعلمة للبنات بزيادة 16% عن سنة 1443هـ.

جدول(4): القيم التنبئية لأعداد مدارس البنات والبنين في منطقة تبوك خلال الفترة من 1443هـ-1450هـ

الرقم	السنة	عدد معلمي ومعلمات البنين			عدد معلمي ومعلمات البنات		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
1	1443	2751	1358	1216	2675	1357	1203
2	1444	2804	1381	1235	2730	1381	1225
3	1445	2859	1404	1254	2783	1404	1246
4	1446	2912	1427	1273	2838	1428	1268
5	1447	2967	1450	1292	2891	1451	1289
6	1448	3020	1473	1311	2946	1475	1311
7	1449	3075	1496	1330	2999	1498	1332
8	1450	3128	1519	1349	3054	1522	1354
9	1451	3183	1542	1368	3109	1545	1375
10	1452	3236	1565	1387	3162	1569	1397

ثالثاً: عدد الطلاب والطالبات:

يوضح الجدول(5) القيم التنبئية لأعداد الطلاب والطالبات خلال العشر سنوات الدراسية القادمة، ويتضح من خلال النتائج أن هناك تزايد في جميع الأعوام، حيث من المتوقع أن تصل أعداد طلاب المرحلة الابتدائية إلى 47065 طالباً أي بمعدل 17% زيادة عن سنة 1443هـ، وللمرحلة الابتدائية للبنات إلى 45431 طالبة أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 18% عن سنة 1443هـ. أما طلاب المرحلة المتوسطة فإنه من المتوقع أن يصل عددهم إلى 21048 طالباً وبزيادة 16.6% عن سنة 1443هـ، وإلى 19756طالبة بزيادة 17.88% عن سنة 1443هـ؛ كذلك يتضح من جدول (5) أن عدد طلاب المرحلة الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 إلى 19379 طالباً بمعدل زيادة 18.3% عن سنة 1443هـ، وأن يصل إلى 18792 طالبة بزيادة 16% عن سنة 1443هـ، وهذا يعني أنه من المتوقع أن يكون معدل الزيادة لعدد الطالبات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة أعلى منه لدى الطلاب، وعلى جانب آخر فان معدل زيادة عدد الطلاب في المرحلة الثانوية سيفوق معدلها لدى طالبات المرحلة نفسها، وقد يعزى ذلك إلى أسباب اجتماعية وثقافية. وتتوافق القيم التنبؤية لهذه الدراسة مع إجمالي الطلبة والطالبات حسب الجنس ومرحلة التعليم في المملكة العربية السعودية كما ورد في التقرير السنوي للهيئة العامة للإحصاء (2019). حيث يفوق عدد الذكور عدد الإناث.

جدول(5): القيم التنبئية لأعداد الطلاب والطالبات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1443هـ-1450هـ

الرقم	السنة	عدد الطلاب			عدد الطالبات		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
1	1443	40072	18051	16382	38438	16759	16196
2	1444	40849	18384	16715	39215	17092	16483
3	1445	41626	18717	17048	39992	17425	16770
4	1446	42403	19050	17381	40769	17758	17070
5	1447	43180	19383	17714	41546	18091	17357
6	1448	43957	19716	18047	42323	18424	17644
7	1449	44734	20049	18380	43100	18757	17931
8	1450	45511	20382	18713	43877	19090	18218
9	1451	46288	20715	19046	44654	19423	18505
10	1452	47065	21048	19379	45431	19756	18792

رابعاً: عدد الإداريين:

يوضح الجدول(6) القيم التنبئية لأعداد الطلاب والطالبات خلال العشر سنوات الدراسية القادمة، ويتضح من خلال النتائج أن هناك تزايد في جميع الأعوام، حيث من المتوقع أن تصل أعداد الإداريين في المرحلة الابتدائية لمدارس البنين إلى 113 إدارياً أي بمعدل 15.3% زيادة عن سنة 1443هـ، وللبنات الى 1382 إدارياً أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 16.7% عن سنة 1443هـ. أما الإداريون في المرحلة المتوسطة للبنين فإنه من المتوقع أن يصل عددهم إلى 49 إدارياً وبزيادة 16.6% عن سنة 1443هـ، وإلى 517 إدارياً لدى البنات بزيادة 14.38% عن سنة 1443هـ؛ كذلك يتضح من جدول (6) أن

عدد الإداريين في المرحلة الثانوية للبنين في منطقة تبوك من المتوقع أن يصل في عام 1452 إلى 29 إدارياً بمعدل زيادة 16% عن سنة 1443هـ، وأن يصل إلى 321 إدارياً زيادة 14.2% عن سنة 1443هـ، وهذا يعني أنه من المتوقع أن يكون معدل الزيادة لعدد الطلاب والطالبات متساوية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويعزى ذلك إلى معدلات وحالات الترقية والتوظيف والتقاعد.

جدول(6): القيم التنبئية لأعداد الإداريين في مدارس البنين والبنات في منطقة تبوك خلال الفترة من 1443هـ-1450هـ

الرقم	السنة	عدد الطلاب			عدد الطالبات		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
1	1443	98	42	25	1184	452	281
2	1444	100	43	26	1206	460	285
3	1445	101	44	26	1228	467	290
4	1446	103	45	27	1250	474	295
5	1447	104	45	27	1272	481	299
6	1448	106	46	28	1294	488	303
7	1449	107	46	28	1316	495	307
8	1450	109	47	29	1338	502	312
9	1451	111	47	29	1360	509	316
10	1452	113	49	29	1382	517	321

4. الخاتمة:

1.4. النتائج:

من خلال دراسة وتحليل واقع وزيادة أعداد المدارس والمعلمين والطلاب والاداريين في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة تبوك فإنه يتضح النمو المتزايد والمستمر في الأعداد بما يتوافق مع النمو والتطور في الحياة بشكل عام، ويتوقع أن يستمر هذا التزايد حتى عام 1452هـ، حيث من المتوقع أن يصل عدد مدارس المرحلة الابتدائية للبنين إلى 168 مدرسة أي بمعدل 13.5% زيادة عن سنة 1443هـ، وللبنات 163مدرسة أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 7% عن سنة 1443هـ. أما مدارس المرحلة المتوسطة فإنه من المتوقع أن يصل عددها إلى 110 مدرسة للبنين وبزيادة 11% عن سنة 1443هـ، وإلى 98 مدرسة للبنات بزيادة 6.5% عن سنة 1443هـ؛ كذلك فإن مدارس البنين الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 إلى 86 مدرسة بمعدل زيادة 14.6% عن سنة 1443هـ، وأن تصل إلى 72 مدرسة للبنات بزيادة 7% عن سنة 1443هـ، أي أنه من المتوقع بشكل عام أن تفوق الزيادة في عدد مدارس البنين الزيادة في عدد مدارس البنات.

أيضاً من المتوقع أن تصل أعداد معلمي المرحلة الابتدائية للبنين إلى 3236 معلم ومعلمة أي بمعدل 17.6% زيادة عن سنة 1443هـ، وللمرحلة الابتدائية للبنات إلى 3162 أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 18% عن سنة 1443هـ، وهذا يعني أن الزيادة في عدد المعلمات ستفوق معدل الزيادة في أعداد المعلمين، وقد يعزى ذلك لاختلاف كثافة الطلاب عن الطالبات في الفصول. أما معلمو مدارس المرحلة المتوسطة فانه من المتوقع أن يصل عددهم إلى 1565 معلم ومعلمة للبنين وبزيادة 15% عن سنة 1443هـ، وإلى 1569 معلم ومعلمة للبنات بزيادة 15.6% عن سنة 1443هـ؛ كذلك فإن عدد معلمي مدارس البنين الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 الى 1387 معلم ومعلمة بمعدل زيادة 14% عن سنة 1443هـ، وأن تصل إلى 1397 معلم ومعلمة للبنات بزيادة 16% عن سنة 1443هـ.

بالإضافة إلى ذلك فانه من المتوقع ان تصل أعداد طلاب المرحلة الابتدائية إلى 47065 طالباً أي بمعدل 17% زيادة عن سنة 1443هـ، وللمرحلة الابتدائية للبنات إلى 45431 طالبة أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 18% عن سنة 1443هـ. أما طلاب المرحلة المتوسطة فانه من المتوقع أن يصل عددهم إلى 21048 طالباً وبزيادة 16.6% عن سنة 1443هـ، وإلى 19756طالبة بزيادة 17.88% عن سنة 1443هـ؛ كذلك أيضاً فإن عدد طلاب المرحلة الثانوية في منطقة تبوك من المتوقع أن تصل في عام 1452 إلى 19379 طالباً بمعدل زيادة 18.3% عن سنة 1443هـ، وأن يصل إلى 18792 طالبة بزيادة 16% عن سنة 1443هـ، وهذا يعني أنه من المتوقع أن يكون معدل الزيادة لعدد الطالبات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة اعلى منه لدى الطلاب، وعلى جانب آخر فإن معدل زيادة عدد الطلاب في المرحلة الثانوية سيفوق معدلها لدى طالبات المرحلة نفسها، وقد يعزى ذلك إلى أسباب اجتماعية وثقافية.

أخيراً من المتوقع أن تصل أعداد الإداريين في المرحلة الابتدائية لمدارس البنين إلى 113 إدارياً أي بمعدل 15.3% زيادة عن سنة 1443هـ، و للبنات إلى 1382 إدارياً أي بمعدل زيادة عن بمعدل زيادة 16.7% عن سنة 1443هـ. أما الإداريون في المرحلة المتوسطة للبنين فإنه من المتوقع أن يصل عددهم إلى 49 إدارياً وبزيادة 16.6% عن سنة 1443هـ، وإلى 517 إدارياً لدى البنات بزيادة 14.38% عن سنة 1443هـ؛ كذلك فإن عدد الإداريين في المرحلة الثانوية للبنين في منطقة تبوك من المتوقع أن يصل في عام 1452 إلى 29 إدارياً بمعدل زيادة 16% عن سنة 1443هـ، وأن يصل إلى 321 غدارياً زيادة 14.2% عن

سنة 1443هـ، وهذا يعني أنه من المتوقع أن يكون معدل الزيادة لعدد الطلاب والطالبات متساوية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويعزى ذلك إلى معدلات وحالات الترقية والتوظيف والتقاعد.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عطروش (2015) و نقار والعواد (2011) والزهراني(2011)، والسلطاني والفداغي (2018) دراسة الجابري وآخرون (2019) في التنبؤ بوجود تزايد في عناصر التعليم وتحديداً المدارس والمعلمين والطلاب، حيث اتفقت مع وتختلف مع دراسة العجمي وآخرون(2020) التي تنبأت بحدوث تناقص لأهم عناصر التعليم لنظام محو الأمية وتعليم الكبار، ويعود هذا لاختلاف مجتمع الدراسة.

2.4. التوصيات:

بعد دراسة نتائج الدراسة فانه يمكن التوصل الى التوصيات التالية:

- تصميم أنظمة وبرامج متطورة للتعليم يكون هدفها استيعاب الأعداد المتزايدة والنامية في أعداد الطلاب والطالبات.
- العمل على مواجهة العدد المتزايد في المدارس خلال العشر سنوات القادمة وذلك بالبحث عن مصادر التمويل المناسبة.
- ضرورة التخطيط للمستقبل للاستفادة من الخصخصة بصورة تساهم في رفع مستوى الجودة في التعليم مع تخفيض النفقات للاستفادة من الموارد البشرية بالشكل الأمثل.
- إجراء دراسات مماثلة على مستوى المملكة باستخدام نماذج بوكس وجينكنز للسلاسل الزمنية تهدف إلى المساعدة في التخطيط الاستراتيجي للمملكة وتنفيذ رؤية المملكة 2030.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الحامد، معجب. وآخرون. (1428هـ). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. مكتبة الرشد.
2. الحوت، محمد، توفيق، صلاح، ومحمد، وفاء. (2015). فعالية الدراسات المستقبلية في التخطيط التربوي. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*، 26(104)،197-229.
3. ابن دهيش، خالد. (2014). *استشراف مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والمستقبل*. وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير الإداري.
4. الزنفلي، أحمد. (2009). *الأبنية المدرسية وكفاءة النظام التعليمي*. دار العلم للأيمان للنشر والتوزيع.
5. الشهري، ناعم. (2019). *وفق ما أعلنته جريدة ام القرى وزارة التعليم تبحث عن 204 مبنى لاستئجارها كمدارس في محافظات وقرى ومدينة تبوك*. https://cutt.us/Z6SbU
6. طعمة، حسن ياسين، حنوش، ياسين، و حنوش، إيمان حسين. (2009). *طرق الإحصاء الوصفي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
7. عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2009). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.
8. عطروش، حنان محسن عبدالله. (2015). استخدام أحد نماذج بوكس جينيكز للتنبؤ بأعداد الطالبات في المرحلة الأساسية في محافظة أبين. *مجلة العلوم الإدارية بجامعة عدن*: 5(11). 145-168.
9. عكاشة، محمود. (2012). *استخدام نظام SPSS في تحليل البيانات الإحصائية*. جامعة الأزهر.
10. العيدروس، عزيزة عبدالرحمن مصطفى. (2011). *العملية التعليمية واستشراف المستقبل*. الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوي بجامعة أم القرى: 4، 10-13.
11. فارح، مجدي. (2016). *الدراسات المستقبلية في الفكر العربي الحديث والمعاصر*. مجلة الدارسات المستقبلية: 17(1)، 6-25.
12. فخري، مصطفى. (2015). التنبؤ بقيم السلاسل الزمنية باستعمال أنموذج ARMAX مع تطبيق عملي على درجات حرارة المباني. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية بكلية الإدارة والاقتصاد بجامعة بغداد*: 22(88)، 423-433.
13. القرشي، سعد سليم. (2004). *التخطيط المستقبلي للاحتياجات التعليمية بمراحل التعليم العام باستخدام السلاسل الزمنية*.
14. أبو لبدة، محمد عبد الرحمن. (2017). *استخدام نماذج ARIMAX في التنبؤ بالسلاسل الزمنية*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الازهر.
15. اللجنة العليا لسياسة التعليم الأمانة العامة. (1416هـ). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أم القرى.
16. مندورة، نجلاء أكرم، وطه، ربيع بن سعيد بن علي .(2009). *السلاسل الزمنية وتطبيقاتها فى مجال العلوم التربوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أم القرى.
17. منصور، محمد. (2013). *الدراسات المستقبلية: ماهيتها واهمية توطينها عربياً*. [عرض ورقة]. منتدى الجزيرة السابع حول الدراسات المستقبلية، مركز الجزيرة للدراسات بالدوحة.

18. نقار، عثمان، والعواد، منذر. (2011). منهجية بوكس جينكيز في تحليل السلاسل الزمنية والتنبؤ دراسة تطبيقية على أعداد الصف الأول من التعليم الأساسي في سوريا. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*: 27(3)، 125-152.

19. الهيئة العامة للإحصاء (2019). *السعودية أعلى دولة من حيث نسبة الشباب مقارنة بدول العشرين (G20)، وأيضا الأعلى في معدل النمو السكاني*. https://cutt.us/kEmPf.

20. الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (2019). *التقرير السنوي للسكان في منطقة تبوك حسب الجنس وفئات العمر والجنسية (سعوديون/ غير سعوديين)*. https://cutt.us/ucEIB

21. الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (2019). *التقرير السنوي لإجمالي الطلبة والطالبات حسب الجنس ومرحلة التعليم*. https://cutt.us/YAygp

22. وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك. *أعداد المدارس حسب تصنيف المدرسة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك*. https://edu.moe.gov.sa/Tabuk/About/Pages/Statistics.aspx

23. وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير. (2020). *الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/MinistryStrategy.aspx

24. وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير. (2020). الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم 1425-1435هـ https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/MinistryStrategy.aspx

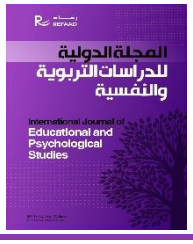
ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bisgaard, S., & Kulahci, M. (2011). *Time series analysis and forecasting by example*. John Wiley & Sons.

2. Din, M. A. (2015, December). ARIMA by Box Jenkins methodology for estimation and forecasting models in higher education. In *Proceedings of the ATINER's Conference Paper Series, Athens, Greece* (pp. 17-18).

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Foreseeing the Future of Education in Tabuk Region: Application of Time Series

Nawal Obeid Enad Al-Anazi

Ph.D. researcher in philosophy in educational leadership, Faculty of Education, Qassim University, KSA
4Nabeid@gmail.com

Received : 25/9/2021 **Revised :** 11/10/2021 **Accepted :** 25/10/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.6

Abstract: This study aimed to foresee the future of public education in Tabuk region by predicting the number of schools for boys and girls, the number of students for boys and girls, the number of male and female teachers, and the number of administrators based on the available statistical data for a previous period of time from 1430 AH to 1442 AH. The Bucks and Jenkins model was applied to the time series for the next ten years. The study found that there are increasing changes and at different rates in the number of schools, teachers, students, and administrators. One of the findings of the study was that it is expected that there will be a continuous increase in the number of schools, students, teachers and administrators. One of the most important recommendations suggested by the study was the necessity to design advanced education systems and programs that aim to accommodate the increasing and growing numbers in the numbers of male and female students, the need to plan for the future to benefit from privatization in a way that contributes to raising the quality level in education while reducing expenditures.

Keywords: *Foresight; Forecasting; Time Series; Box- Jenkins Model.*

References:

1. 'bydat, Dwqan, 'bd Alhq, Kayd W'ds, 'bd Alrhmn. (2009). Albhth Al'lmy Mfhwmh Wadwath Wasalybh. Dar Alfkr.
2. 'kashh, Mhmwd. (2012). Astkhdam Nzam Spss Fy Thlyl Albyanat Alehsa'yh. Jam't Alazhr.
3. 'trwsh, Hnan Mhsn 'bdallh. (2015). Astkhdam Ahd Nmadj Bwks Jynykz Lltnb' Ba'dad Altalbat Fy Almrhlh Alasasyh Fy MhafztAbyn. Mjlt Al'lwm Aledaryh Bjam't 'dn: 5(11). 145-168.
4. Al'ydrws, 'zyzh 'bdalrhmn Mstfa. (2011). Al'mlyh Alt'lymyh Wastshraf Almstqbl. Aljm'yh Al'lmyh Als'wdyh Llmnahj Waleshraf Altrbwy Bjam't Am Alqra: 4, 10-13.
5. Abn Dhysh, Khald. (2014). Astshraf Mstqbl Alt'lym Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh: Alwaq' Walmstqbl. Wkalt Alwzarh Lltkhtyt Walttwyr Aledary.
6. Farh, Mjdy. (2016). Aldrasat Almstqblyh Fy Alfkr Al'rby Alhdyth Walm'asr. Mjlt Aldarsat Almstqblyh: 17(1), 6-25.
7. Fkhry, Mstfa. (2015). Altnb' Bqym Alslasl Alzmnyh Bast'mal Anmwdj Armax M' Ttbyq. 'mly 'la Drjat Hrarh Almbany. Mjlt Al'lwm Alaqtsadyh Waledaryh Bklyt Aledarh Walaqtsad Bjam't Bghdad: 22(88), 423-433.
8. Alhamd, M'jb. Wakhrwn. (1428h). Alt'lym Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh R'yh Alhadr Wastshraf Almstqbl. Mktbth Alrshd.
9. Alhwt, Mhmd, Twfyq, Slah, Wmhmd, Wfa'. (2015). F'alyt Aldrasat Almstqblyh Fy Altkhtyt Altrbwy. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bnha, 26(104),197-229.
10. Alhy'h Al'amh Llehsa' (2019). Als'wdyh A'ela Dwlh Mn Hyth Nsbh Alshbab Mqarnh Bdwl Al'shryn (G20), Wayda Ala'la Fy M'dl Alnmw Alskany. https://cutt.us/kempf.
11. Alhy'h Al'amh Llehsa' Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2019). Altqryr Alsnwy Llskan Fy Mntqh Tbwk Hsb Aljns Wf'at Al'emr Waljnsyh (S'wdywn / Ghyr S'wdyyn). https://cutt.us/ucejb
12. Alhy'h Al'amh Llehsa' Fy Almmlkh Al'rbyh Als'ewdyh. (2019). Altqryr Alsnwy Lejmaly Altlbh Waltalbat Hsb Aljns Wmrhlt Alt'lym. https://cutt.us/yaygp
13. Abw Lbdh, Mhmd 'Ebd Alrhmn. (2017). Astkhdam Nmadj Arimax Fy Altnb' Balslasl Alzmnyh.]Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh [.Jam't Alazhr.

14. Alljnh Al'lya Lsyash Alt'lym Alamanh Al'amh. (1416h). Wthyqh Syash Alt'lym Fy Almmlkh. Wzart Altrbyh Walt'lym Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh.Jam't Am Alqra.

15. Mndwrh, Njla' Akrm, Wth, Rby' Bn S'yd Bn 'ly. (2009). Alslasl Alzmnyh Wttbyqatha Fa Mjal Al'lwm Altrbwyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh.Jam't Am Alqra.

16. Mnswr, Mhmd. (2013). Aldrasat Almstqblyh: Mahytha Wahmyh Twtynha 'rbyaan. 'rd Wrqh. Mntda Aljzyrh Alsab' Hwl Aldrasat Almstqblyh, Mrkz Aljzyrh Lldrasat Baldwhh.

17. Nqar, 'thman, Wal'wad, Mndr. (2011). Mnhjyt Bwks Jynkyz Fy Thlyl Alslasl Alzmnyh Waltnb' Drash Ttbyqyh 'la A'dad Alsf Alawl Mn Alt'lym Alasasy Fy Swrya. Mjlt Jam't Dmshq Ll'lwm Alaqtsadyh Walqanwnyh: 27(3), 125-152.

18. Alqrshy, S'd Slym. (2004). Altkhtyt Almstqbly Llahtyajat Alt'lymyh Bmrahl Alt'lym Al'am Bastkhdam Alslasl Alzmnyh.

19. Alshhry, Na'm. (2019). Wfq Ma A'lnth Jrydh Am Alqra Wzarh Alt'lym Tbhth 'n 204 Mbna Last'jarha Kmdars Fy Mhafzat Wqra Wmdynt Tbwk. https://cutt.us/z6sbu.

20. T'mh, Hsn Yasyn, Hnwsh, Yasyn, W Hnwsh, Eyman Hsyn. (2009). Trq Alehsa' Alwsfy. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.

21. Wkalt Wzart Alt'lym Lltkhtyt Walttwyr. (2020). Alkhth Alastratyjyh Lwzart Alt'lym. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/pages/ministrystrategy.aspx

22. Wkalt Wzart Alt'lym Lltkhtyt Walttwyr. (2020). Alkhth Al'shryh Lwzart Altrbyh Walt'lym 1425-1435h. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/pages/ministrystrategy.aspx

23. Wzart Alt'lym, Aledarh Al'amh Llt'lym Bmntqh Tbwk. A'dad Almdars Hsb Tsnyf Almdrsh Fy Aledarh Al'amh Llt'lym Bmntqh Tbwk. https://edu.moe.gov.sa/tabuk/about/pages/statistics.aspx

24. Alznfly, Ahmd. (2009). Alabnyh Almdrsyh Wkfa't Alnzam Alt'lymy. Dar Al'lm Llayman Llnshr Waltwzy'.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 137:115
شباط (2022)

بحث رقم 7

درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية

إلهام سرور معزي البلال

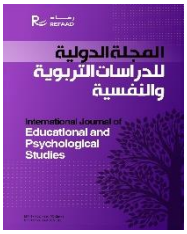
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك- جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية
dr.elham2030@gmail.com

استلام البحث: 2021/9/21 مراجعة البحث: 2021/10/14 قبول البحث: 2021/10/31

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.7

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
www.refaad.com



درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية

إلهام سرور معزي البلال

أستاذ علم النفس التعليمي المشارك- جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية
dr.elham2030@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.7 قبول البحث: 2021/10/31 مراجعة البحث: 2021/10/14 استلام البحث: 2021/9/21

الملخص:

هدفت الدراسة التعرُّف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وعلاقتها ببعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لملائمته لطبيعة الدراسة، وتم استخدام أداة محكمة من أجل جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تكونت من (65)عبارة تقيس درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت عينة الدراسة (160) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد جاءت على المستوى العام بدرجة امتلاك عالية بمتوسط حسابي (4.00) ونسبة المئوية (80.0%) وعلى جميع أبعاد المقياس بدرجة عالية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.90-4.08) وبنسب مئوية تراوحت ما بين (78-81.6%). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع لصالح فئة الإناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة. وخرجت الدراسة بأهم التوصيات أهمها: إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لمساعدتهم على أن يكونوا أكثر فعالية في مواقف التعلم والتعليم، وحل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: التفكير؛ تفكير ناقد؛ أساتذة الجامعة؛ رؤية 2030؛ السعودية.

1. المقدمة:

يُعرف العصر الحالي بعصر ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والإنفجار المعرفي، مما نتج عنها العديد من التحديات التي جعلت العالم أكثر تعقيدًا؛ لذلك تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تعزيز قدرات أفرادها وتنمية مهارات التفكير لديهم لمواجهة هذه التحديات، ويعد التعليم السبيل الوحيد لتحقيق ذلك، إذ يمكن من خلاله إذكاء طاقة التفكير وتنمية ومهاراته وأساليبه لدى الأفراد مما يُتيح لهم فرص أفضل للمشاركة في مختلف مجالات الحياة، وتعد الجامعات محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي؛ لما لها من دور تهيئه الكفاءات التدريسية المهنية ودفعهم إلى درجة الابداع والإتقان وترقية المناخ الأكاديمي، بما يعود على المجتمعات بالنفع.

ويلعب التعليم الجامعي الدور الأكبر في تلبية حاجات المجتمع، إذ يعمل على تجديد وتحديث المعرفة إلى جانب دوره الرائد في خدمة المجتمع وتطويره، كما تعد الجامعات منبرًا للعلم والمعرفة التي تدعم مسارات التطور لأنظمة الدولة، لذلك أصبحت الجامعات تحتل مكانة بارزة على سلم الأولويات لدى المسؤولين واهتماماتهم لإيمانهم بقدرتها على التغيير والتكيف مع المتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم. (الطلافحة، 2007)

وحتى تؤدي الجامعات دورها إتجاة الطلاب كونهم يمثلون قادة المستقبل القريب، من توجهم وبناء شخصيتهم وإعدادهم اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا، وتأهيلهم لتحمل المسؤولية، وتنمية قدراتهم للتعامل مع الآخرين وتنمية المعايير الخلقية والدينية، والقيم والممارسات الإيجابية، كان لابد من أعضاء هيئة التدريس تهيئة الأجواء المناسبة والبرامج والفعاليات، واستخدام كل التكنولوجيا المتاحة. (الربيعان،2019)

إذ يعتبر الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في البناء الجامعي، ويعول عليه تحقيق أهدافها، والقيام بوظائفها، وذلك من خلال مهامه المتمثلة في إثراء المعرفة وتدريسها ونشرها بالبحث العلمي، كما يقوم بدور بالغ التأثير سواءً في بناء شخصية طلابه وتكوينهم العلمي أوفي تحديث وتطبيق البرامج الجامعية وأنشطتها العلمية المرتبطة ارتباطًا مباشرًا ببرامج المجتمع وتعكس احتياجاته. (عبد المقصود، 1997)

ولم يعد ينظر إلى الأستاذ الجامعي باعتباره مخزن المعرفة، بل أصبح مطالب بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعه عن طريق التدريس الجامعي الفعال؛ الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج، وتشكيل نمط حياة الأستاذ الجامعي حسب نوعية الحركة المعرفية التي يتخذها وأساليبه الاستدلالية، وكذلك الأمر بالنسبة للأخطاء التي يقع فيها، فأن تغيير هذه الأخطاء يعتمد بشكل كبير على كشف الأسلوب الذي يفكر به، والعمل على تغيير أساليبه التفكيرية والاستدلالية لتغيير هذا الواقع (طلافحة، 2007) .

ومن أهم ملامح دور الأستاذ الجامعي كونه ميسرًا للعملية التعليمية Facilitatir، وموجها للفكر Guide، ومشرفا أكاديميا Advisor، ورائداً اجتماعياً Leader؛ مما يستوجب عليه القيام بعدة أدوار، تتضمن المبادأة، والتنظيم، التكامل، والإنتاج، والتمثيل، والحساسية الاجتماعية، والفلسفة الذاتية (عبد السميع، 2004)، فالأستاذ الجامعي في الألفية الثالثة محتاج لأن يكون مبتكرًا ومبدعًا ومنظمًا ومديرًا ومرشدًا وقادرًا على إدارة التفاعلات الصفية بكفاءة وفعالية عالية وديمقراطية، وهذه أدوار غير تقليدية بعيدة عن النمطية؛ لذلك فأنه مطالب اليوم بأن يسعى إلى ترقية ذاته، وأن يستجيب لكل فكرة جديدة ويعمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية. (الفاخري، 2009)

وإيمانًا بأهمية التفكير الناقد في عصر العولمة فقد إزداد الاهتمام العالمي به، إذ يعد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة، مما ينعكس على تحسين قدرة الفرد على التحليل المنطقي وإتخاذ القرارات بالتفكير الناقد. (الخطيب، 1429)

والأفراد الذين يتمتعون بمهارة التفكير الناقد يتميزون بقدراتهم الفاعلة والثابتة في معالجة البيانات ومحاكاتها منطقيًا وقدراتهم العالية في مواجهة المشكلات (السليتي، 2006)، كما يتميزون بخصائص أساسية يمكن إجمالها في: "طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، فحص الأدلة، تحليل كل من الافتراضات والتحيزات، تجنب التفكير العاطفي، تجنب التبسيط الزائد للأمور، الأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، تحمل الغموض". (العبداللات، 2003)

يتضح من خلال الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة إهتمام علماء النفس والتربية بالتفكير وأشكاله وبالتفكير الناقد على وجه الخصوص، نظرًا لما له من انعكاسات في عملية التعلم، إذ يعد التفكير الناقد منهجًا علميًا في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تعترض المفكر الناقد. (العتوم وآخرون، 2017)

ويعد التفكير الناقد من المهارات المكتسبة التي تحتاج إلى مران وتدريب، كما انها لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوياته العقلية والحسية والتصويرية، لذلك أصبح التفكير الناقد موضوعاً رئيسياً في التعليم المعاصر، بل يعد مطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي. (قطامي،1990)

وقد عرّف المنصوري والظفيري (2016) التفكير الناقد بأنه نمط من أنماط التفكير يظهر قدرة الفرد على تقييم مشكلة في موقف ما؛ من خلال تنظيم الأدلة والحجج والتنبؤ بالحل الصحيح، واستنباط المعلومات التي تساعد في تفسير الحل وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيدا عن التحيز. مما جعل البعض يعتبره بمثابة قاعدة معرفية Knowledge Base، تقود عمليات حل المشكلات بكفاءة، واتخاذ القرارات السليمة، كما عرّف Pitt,Powis,level-Jones &Hunter (2015)، التفكير الناقد بأنه الحكم الذاتي والمنظم الناتج عن التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال إلى جانب دراسة المناهج والاعتبارات المنهجية والسياقية التي يستند إليها الحكم. وقد حدد فاشيون (Facione,2015) ست مهارات للتفكير الناقد وهي: (التفسير - التحليل– الاستدلال– التقويم– الشرح - تنظيم الذات)

وترى الباحثة بأن التفكير الناقد عبارة عن طاقة فكرية إيجابية مرنة عند الإنسان تجعله قادرًا على تقييم الأمور بشكل صحيح ومثالي، وتجعله يستوعب كل ما هوجديد ومنطقي من خبرات ومهارات تمكنه من اتخاذ قرارات صائبة التي تلعب دور في تغيير حياته إلى الأفضل.

وقد لخص بول والدر (Paul & Elder,2014) معايير التفكير الناقد، حيث وقد أعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليه، ثم يليه صحة العبارة ودقتها، ومدى علاقة الحجة أوالمداخلة بالمشكلة، ومن ثم عمق وتشعب الموضوع، وكذلك شمولية تفكير الناقد ومنطقه.

وقد أشار الشيخ (2017) إلى أهمية التفكير الناقد ودوره في تنمية قدرة الفرد على تحليل المعلومات واتخاذ القرارات السليمة بناءً على ما لديه من معلومات، ومساعدته على الحكم بموضوعية على المواقف الحياتية المتنوعة، كما تمكنه من التحليل السليم للوصول إلى استنتاجات سليمة من خلال إتباع خطوات التفكير العلمي لتنظيم الأفكار وترتيب المعلومات وخطوات الحل.

وقد خلصت الباحثة إلى أن أكثر مهارات التفكير الناقد ورودًا في الأدبيات هي الكشف عن المسلمات المبطنة للآراء، والتعرف على الافتراضات الضمنية، والكشف عن المغالطات المنطقية، والتعرف على عدم الاتساق، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات، والادعاءات القيمية، والتعرف على الادعاءات والحجج والمعطيات الغامضة، والكشف عن التحيز، وتقييم أوتقدير قوة البرهان أوالادعاء، والتنبؤ بالمترتبات أوالمآل.

وإنطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تعد خطة إصلاحية تنموية شاملة جديدة تبنتها الحكومة في إطار سعيها الدؤوب لمواكبة مطالب العصر ومتغيراته، فقد أبرزت هذه الرؤية أهمية التعليم ومؤسساته إذ يعد النظام التعليمي أهم محرك لأحداث تغيير جذري وثورة حقيقية في نمط التفكير والحياة. (المركز الإعلامي لرؤية 2016،2030). ويرى القواسمة (2013) أنه لن يكون للأستاذ الجامعي أثره الإيجابي على تفكير طلبته، مالم يكن قدوة حسنة لهم، من خلال أقواله وأفعاله وممارسته التعليمية والتربوية وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه وقدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة والتكيف معها.

إذ تعد رؤية المملكة 2030 وسيلة للنهوض بكافة مجالات التنمية ارتكازاً على ثلاثة محاور رئيسية هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزهر ووطن طموح، ووفقًا لهذه المحاور يعد مجال التنمية العلمية من أهم المجالات التي يتم من خلالها تحقيق الرؤية؛ لكون التعلم والتعليم هوالمقوم الأساسي للتنمية من خلال إيجاد كوادر مدربة ومهيأة تستطيع النهوض ببلادها لتصل بها إلى مصاف الدول المتقدمة (العنزي، 1440). حيث تضمنت الرؤية أهدافًا وبرامج ومبادرات تستهدف التعليم العالي والجامعات على وجه الخصوص، كما ركزت على التصنيف العالمي بهدف رئيس، بأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل مائتي جامعة دولية بحلول عام 2030م. (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2017)

ويُعول على الجامعات مسؤولية تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 ونجاحها، كونها المسؤولة بشكل مباشر وغير مباشر على تنمية المجتمع وتحسين ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والفكرية من خلال تفعيل وظائفها الرئيسة (التعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع). وتعد جامعة تبوك من الجامعات السعودية الناشئة المهمة؛ نظرًا لموقعها الجغرافي في منطقة تتضمن وجود مشاريع كبرى لتحقيق الرؤية، كمشروع البحر الأحمر، ومدينة نيوم، ومشروع أمالاً، مما يوجب عليها البحث عن وسائل تواجه بها قوة المنافسة مع الجامعات المحلية والعالمية وتحقيق الميزة التنافسية لها. (المحمدي،2020)

واستجابةً لمتطلبات رؤية 2030 أخذت جامعة تبوك بالمبادرة نحوالبحث عن الوسائل التي تجعل منها مشاركًا فعالًا في تحقيق أهدافها وتطلعاتها وانطلاقًا من توجه الرؤية بالتأكيد على أن التعليم لم يعد من أجل التعليم فقط، بل يجب أن يكون من أجل التعليم والحياة والتنمية المجتمع، فقد عملت الجامعة على تحسن عملياتها ورفع من كفاءة وفعالية مخرجاتها بتحسين وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس إذ يعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من أهم فئات المجتمع المنوط بها تحقيق النجاح لأهداف الرؤية والوصول بها إلى مبتغاها، وذلك لما تتمتع به هذه الفئة من قدرات علمية متميزة واتصال دائم بأكثر فئات المجتمع تأثيراً، وهم الشباب، من خلال عملهم في المجال التعليمي والبحثي

وقد أكدت دراسات: دراسة نور والشديقان (2018)، ودراسة آل مراد (2007)، ودراسة الأحمد (2003) وأشارت دراسة الحبيب (1995) إلى أن قدرة أستاذ الجامعة على التفكير تنعكس على معاملة الأستاذ للطلاب وأن العلاقة بين الأستاذ والطلاب عامل مهم في تحديد كفاءة الأستاذ، وعلى ذلك فأن الأستاذ الجامعي هوالعماد الأول الذي تقوم عليه العملية التعليمية بالجامعة.

وفي ظل هذه الاهتمامات بالتفكير الناقد، برزت مشكلة البحث الحالي في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني بالبحث والتعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والآداب في جامعة تبوك لأبعاد التفكير الناقد، باعتبار أساتذة الجامعة أساس التعليم الجامعي المطالب بإحداث التغيير المرغوب، والمساهمة في بناء مؤسسات المملكة على قواعد قوية قائمة على الفهم والتحصيل، وليس على اعتبار الأستاذ الجامعي مصدر المعرفة الوحيد الذي يقدم معرفة جاهزة، وما على الطالب سوى نقلها كما هي.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نتيجة للتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، والثورات المتلاحقة في أنظمة الاتصالات والتقنيات والمعلومات، وتأثيرات العولمة بكافة أشكالها الاقتصادية والثقافية والحضارية على مختلف القطاعات المجتمعية أفرادا ومؤسسات، تبرز مؤسسات التعليم العالي كخط الدفاع الأول عن قطاعات المجتمع وقائد التغيير والتوجيه لحركة التغيير والتطوير وقيادة المجتمع لبر الأمان.

وبما أن عضوهيئة التدريس بالجامعة ينظر إليه على أنه من أهم مدخلاتها وعليه يتوقف تميز الجامعة ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة منها، والوقوف على مدى كفاءتها، فإن عليه أن يقوم بالعديد من المهام والأدوار لكي يتمكن من تحقيق الأهداف الموكلة إليه، إضافة إلى تمكنه من مسايرة التقدم العلمي واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة؛ الأمر الذي دفع العديد من الجامعات على مستوى العالم إلى التركيز على تنمية المهنية لعضوهيئة التدريس، بهدف تطوير العملية التعليمية. (المظفر، 2019)

ومن هنا أصبحت الحاجة إلى تطوير المهارات والكفايات الخاصة بعضوهيئة التدريس بالجامعة، ضرورة لا غنى عنها لينشئ جيل قادر على حل المشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعاتهم، ويعد التفكير الناقد من الأنشطة والمهارات العقلية الإنسانية ذات الأهمية العظمى لتطوير البشرية، إذ يتصف من يمتلكها بالمرونة، وسعة الأفق، وموضوعي في التقييم، والحكمة في إصدار القرار (الخوالدة، 2015).

وفي ضوء الدراسات السابقة، ودعوة المؤتمر الذي عقدته مؤسسة الفكر العربي بعنوان "العرب بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة "، والذي دعا في أحد محاوره إلى التأكيد على دور المؤسسات التعليمية في ثقافة التغيير لمواكبة عصر العلم واتقانه (الشرقي،2004) وبناء على ما سبق فإن امتلاك عضوهيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد أصبح ضرورة ملحة يفرضها واقع ارتباط هذه المهارات بالعديد من المخرجات الإيجابية العقلية من معالجة بيانات، وتحليلها، وحل المشكلات، واتخاذ القرار هذا من جانب، ومن جانب آخر واقع التعليم الجامعي السعوي لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وفي ظل هذ الاهتمامات بالتفكير الناقد برزت مشكلة الدراسة الحالية في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني عالي الرتبة والتعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد؛ وفقا للأبعاد المقاسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لديهم.

حيث يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟** ويتفرع منه الاسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات العقلية - المعرفية من وجهة نظرهم؟
- ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات الوجدانية من وجهة نظرهم؟
- ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات الإجتماعية من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تنسجم هذه الدراسة مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية 2030، المرتبطة بتوظيف التفكير الناقد بجميع مراحل التعليم العام والعالي، حيث سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في جامعة تبوك.
- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدراسة تجاه امتلاك تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي، والتخصص، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

3.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية التفكير الناقد وما له من مزايا يمكن توظيفها في العملية التعليمية، وتظهر أهمية الدراسة كما يلي:

الأهمية النظرية:

- يتوافق موضوع الدراسة مع توجهات وزارة التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي تتطلع إلى جيل قادر على التحديات في ضوء تطوير المهارات والكفايات، كالتفكير الناقد والابداع، وحل المشكلات، الفهم الثقافي، الاتصال، الحوسبة، واكتساب المعرفة التي تحقق النفع للأفراد ولمجتمعاتهم.
- تكمن أهمية الدراسة في التعرف عن درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وكذلك تكمن الأهمية في ندرة الدراسات السابقة لهذا المجال؛ مما يؤمل أن تشكل الدراسة إضافة علمية للمكتبات التربوية في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- جذب أنظار القائمين إلى تفعيل دور مراكز تطوير التعليم الجامعي أثناء العمل في إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك.
- تقديم برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لاستخدام مهارات التفكير الناقد، لدى أعضاء هيئة التدريس، دون التقييد ببرنامج رسمي خلال فترات زمنية محددة.
- من المتوقع كذلك أن تثري هذه الدراسة صانعي القرار في جامعة تبوك والمهتمين في مجال التفكير الناقد في الوقوف على متطلبات الجامعة في التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لأبعاد التفكير الناقد.
- بناء على نتائج الدراسة قد يعاد النظر في بعض محتوى مساقات الجامعة من حيث الإضافة والتعديل فيها، إضافة إلى اعتماد أساليب أخرى في تدريسها.
- أن نتائج هذه الدراسة قد تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى إعادة النظر في أساليب تدريسهم واعتماد الأساليب والطرق التي تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عدد من المحددات، وهي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على أبعاد التفكير الناقد في ضوء روية المملكة العربية السعودية 2030.
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة البحث على أعضاء هيئة التدريس (أستاذة -أستاذ مشارك -أستاذ مساعد)، في كلية التربية والآداب -جامعة تبوك.
- الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ.
- الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على كلية التربية والآداب -جامعة تبوك.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **التفكير الناقد:**

عُرّف التفكير الناقد من طرف هيئة المنظرين الأمريكيين والكنديين على أنه: "عملية هادفة أوذات معنى وحكم منظم ذاتياً. كما اعتبروا التفكير الناقد بمثابة القاطرة المعرفية التي تقود عمليات حل المشكلة واتخاذ القرار". (عجوة والبنا، 2000)

أما التعريف الإجرائي: وهو عملية منظمة تهدف إلى تحليل الحقائق والمفاهيم والمعلومات والحكم على صحتها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس نتيجة لإستجابته على أداة الدراسة.

- **رؤية المملكة 2030:**

رؤية مستقبلية طموحة أطلقتها المملكة العربية السعودية في شهر إبريل من عام (2016) وتعتمد على ثلاثة محاور وهي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح. (رؤية 2030)

6.1. الدراسات السابقة:

أُجريت عدد من الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد، وكان من أهمها ما يلي:

- **دراسة نور والشديفان (2018)** استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول قدرة التفكير الناقد على تحقيق الأهداف التربوية للمقررات الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ أعدت الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (23) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق الأهداف التربوية (العرفية، الوجدانية، النفس حركية) للمقررات الدراسية .
- **وقام الحمادنة والشواهين (2017)** بدارسة هدفت التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس)، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، وقد استخدم الباحثان أداة الدراسة الاستبيان المكون من (46) فقرة موزعة على خمس محاور رئيسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها كانت عالية، لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها تعزى للجنس والمؤهل العلمي، في حين يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها تعزى للخبرة لصالح فئة (10 سنوات فأكثر)، بينما كانت هناك علاقة ارتباطية قوية إيجابية درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها وبلغ معامل الارتباط (85%).
- **وقام النبهاني (2016)** بدارسة هدفت التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (204) من معلمي الدراسات الإجتماعية (الجغرافيا والتاريخ)، وقد استخدم الباحث أداة الدراسة إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك المعلمين في عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد كانت دون المستوى المقبول تربوياً، لا يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية تعزى للنوع والتخصص.
- **أجرى بهزادي ونوشادي (Behzadi & Noushadi, 2016)** دراسة هدفت معرفة ما إذا كانت هناك أي علاقة بين التوجه أعضاء هيئة التدريس ونزوعهم نحوالتفكير الناقد والتنبؤ بالنزوع نحو التفكير الناقد بناء على توجه أعضاء هيئة التدريس. تضمن مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بدوام كامل في جامعة أصفهان في إيران، بلغ عددهم (500)، وتكونت العينة العشوائية من (217) عضو هيئة تدريس، وطبقا مقياس النزوع نحوالتفكير الناقد (ريكتس، 2003) ومقياس الاتجاه (القائم على مبادئ التوجيه لدى أندرسون وشانون، (1988)، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين التوجيه والنزوع نحوالتفكير النقدي لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **وقام الحراحشة (2015)** بدراسة هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في المفرق، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا التابعة لمدرية تربية قصبة المفرق في الأردن والبالغ عدهم (300) معلماً ومعلمة، وتم إختيار عنية الدراسة بالطريقة العشوائية وتكونت من (150) معلما ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمدى ملائمة طبيعة البيانات، وقامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة لمهارات التفكير الناقد و المكونة من (53) فقرة تقيس خمس مهارات للتفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع المحاور الرئيسية للأداة لصالح فئة خمس سنوات فما دون. وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات من أهمها ضرورة أهتمام المعلم بمهارات التفكير الناقد وزيادة تضمين كتب العلوم على مهارات التفكير الناقد.
- **كما قام العجمي وآخرون (2014)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية لمهارات التفكير الناقد في تعليم طلبتهم وفقاً (للجنس – الرتبة العلمية -التخصص الدراسي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (49) عضو هيئة تدريس بكلية التربية الأساسية بالكويت، وقد طبق عليهم استبانة للتعرف على آرائهم في مدى استخدامهم مهارات التفكير الناقد داخل القاعة الدراسية مع طلبتهم، وطبقت عليهم استبانة للتفكير الناقد تكونت من (30) بنداً، التي هدفت الى التعرف مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية لمهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى استخدامهم مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس (ذكر- أنثى)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى استخدامهم مهارات التفكير الناقد تعزى للرتبة العلمية (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد)، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة تدريس تعزى للتخصص الدراسي (علمي-أدبي) عنده مستوى (0،05)، لصالح ذوي التخصصات الأدبية.
- **وقام القواسمة (2013)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة لدوره في تعزيز التفكير الناقد في ضوء منظومة التفكير الإسلامي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (30) فقرة على عينة الدراسة، والبالغ عددها (580) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عضو هيئة التدريس يمارس دوره في تعزيز منهاج التفكير بدرجة جيدة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور عضو هيئة التدريس بتعزيز التفكير السليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وأخرى تعزى لمتغير التخصص لصالح الدراسات الإسلامية، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ممارسة جميع أنماط التفكير بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى بناء برامج خاصة للتفكير.
- **وأجرى أبوخاطر(2010)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة أساتذة الجامعة لدورهم في تنمية الابداع لدى طلبتهم في ضوء السنة النبوية، كما سعت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعة في تنمية الابداع لدى طلبتها تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، المعدل التراكمي)، ولتحقق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (28) فقرة على عينة قوامها (248) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة الأساتذة بالجامعة لأساليب تنمية الابداع لدى طلبتهم جاءت متوسطة بوزن نسبي (68,33 %)
- **أما دراسة آل مراد (2007)** فقد كانت لقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحوالتفكير الناقد، وفق متغير المؤهل الجامعي وسنوات الخبرة، وقد طبقت أدارة لقياس الاتجاهات نحوالتفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس من تصميم الباحث، وتكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، وقد استخدم المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية بصفة عامة نحو التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل .كما كشفت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من عشر سنوات، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالتفكير الناقد ظهرت أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث تنوعت أهدافها وأدواتها وعيناتها.
- تناولت الدراسات السابقة التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس، وهذا يتفق مع دراسة الحالية، ولكن اختلفت في أهدافها، في حين الدراسة الحالية اهتمت بنفس المتغير الديمغرافية.
- استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة وهذا التوجيه يتفق مع العديد من الدراسات.

وتتميز الدراسة الحالية بهدفها، وهو التعرف على مدى امتلاك أعضاء لمهارات التفكير الناقد، كما تتميز باختيارها عينة من أعضاء هيئة التدريس وهذا اتفقت به الدراسة والدراسات السابقة؛ حيث تم قياسه من خلال طلابهم والمناهج في حين الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مستوى الامتلاك

لديهم، وتطبق الدراسة في البيئة السعودية، ولقد تم الرجوع إلى مراجع من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

2. الطريقة والإجراءات:

1.2. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، الذي يعد أحد أبرز المناهج المهمة المستخدمة في الدراسات العلمية التي تساهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالدراسة، التوصل إلى التوصيات والمقترحات.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكونت مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بشطري الطلاب والطالبات، والبالغ عددهم (721) عضو هيئة التدريس.

3.2. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (160) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة تبوك، للعام الدراسي 1443/1442 هـ، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	55	34.4	160
	أنثى	105	65.6	
التخصص	علمي	70	43.8	
	أدبي	90	56.3	
الرتبة العلمية	استاذ	48	30.0	
	استاذ مشارك	56	35.0	
	استاذ مساعد	56	35.0	
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	15	9.4	
	من 10- 5 سنوات	21	13.1	
	10سنوات فأكثر	124	77.5	

4.2. أداة الدراسة:

لقياس درجة امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد قامت الباحثة بالرجوع للمصادر العلمية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم استخدام مقياس التفكير الناقد لصبحي وآخرون (2015)، واشتمل المقياس المستخدم على (65) عبارة، شملت الأبعاد التالية:

- البعد الأول: مهارات عقلية- معرفية: تلك المهارات التي تعتمد على العقل والتفكير، والجانب المعرفي عند الفرد وقد تضمن ثمانية محاور هي (التنبؤ والاحتمال، الفحص والتقصي، التفكير الجدلي، المرونة واستيعاب الجديد، الاستدلال المنطقي، توليد الحلول، المثابرة العقلية، التساؤل) وعدد فقراته (34) عبارة.
- البعد الثاني مهارات وجدانية: وهي التي تعتمد على المشاعر والأحاسيس الذاتية وقد تضمن أربعة محاور هي (الشجاعة الوجدانية، حب الاستطلاع، الشعور بالمشكلات، العدالة الفكرية) وعدد فقراته (14) عبارة.
- مهارات اجتماعية: مهارة تيسر التفاعل والتواصل مع الآخرين، وقد تضمن أربعة محاور هي (تقييم الأحداث السالبة، تقييم الأحداث الموجبة، الجدل والحوار، اتخاذ القرار) وعدد فقراته (17) عبارة، والجدول (2) يبين أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

جدول (2): أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

التسلسل	أبعاد المقياس الرئيسة ومحاورها	عدد العبارات
البعد الأول: المهارات العقلية المعرفية		
1	المحور الأول: التنبؤ والاحتمال	4
2	المحور الثاني: الفحص والتقصي	4
3	المحور الثالث: التفكير الجدلي	4
4	المحور الرابع: المرونة واستيعاب الجديد	4
5	المحور الخامس: الاستدلال المنطقي	4
6	المحور السادس: توليد الحلول	4
7	المحور السابع: المثابرة العقلية	6

8	المحور الثامن: التساؤل	4
البعد الثاني: المهارات الوجدانية		
1	المحور الأول: الشجاعة الوجدانية	4
2	المحور الثاني: حب الاستطلاع	3
3	المحور الثالث: الشعور بالمشكلات	3
4	المحور الرابع: العدالة الفكرية	4
البعد الثالث: المهارات الاجتماعية		
1	المحور الأول: تقييم الاحداث السالبة	4
2	المحور الثاني: تقييم الاحداث الموجبة	4
3	المحور الثالث: الجدل والحوار	5
4	المحور الرابع: اتخاذ القرار	4
	مجموع فقرات الاستبيان	**65**

وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي، إذ حدت خماسي مستويات وهي: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محايد، (2) لا أوافق، (1) لا أوافق بشدة، اذا تمثل الدرجة (5) درجة المرتفعة، كما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية. كما أن الأفرع منتظمة وكافة أسئلة الاستبانة تقع ضمن سلم ليكرت الخماسي للإجابة باستثناء البيانات الأولية المتغيرات الديموغرافية فإنها ضمن نوعين من التوزيع الثنائي والثلاثي.

5.2. صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الظاهري حيث قامت الباحثة بتوزيعها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وعددهم (7) محكمين، للوقوف على قدرتها على تحقيق الفاعلية المرجوة منها، وذلك عبر التأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وقد تم إجراء جميع التعديلات المطلوبة وحذف أوأضافة أونقل أوتعديل التي اتفق (80%) منهم فأكثر.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة الفعلية وكانت معاملات الارتباط كما يظهرها الجدول (3).

جدول (3): الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: المهارات العقلية - المعرفية									
التنبؤ والاحتمال	1	**0.769	0.00	2	**0.562	0.01	3	**0.817	0.00
	4	**0.519	0.00						
الفحص والتقصي	1	**0.853	0.00	2	**0.867	0.00	3	**0.886	0.00
	4	**0.657	0.00						
التفكير الجدلي	1	**0.694	0.00	2	**0.624	0.00	3	**0.600	0.00
	4	**0.869	0.00						
المرونة واستيعاب الجديد	1	**0.742	0.00	2	**0.587	0.00	3	**0.918	0.00
	4	**0.850	0.00						
الاستدلال المنطقي	1	**0.606	0.00	2	**0.592	0.00	3	**0.737	0.00
	4	**0.661	0.00						
توليد الحلول	1	**0.776	0.00	2	**0.838	0.00	3	**0.640	0.00
	4	**0.798	0.00						
المثابرة العقلية	1	**0.668	0.00	2	**0.863	0.00	3	**0.692	0.00
	4	**0.638	0.00	5	**0.907	0.00	6	**0.779	0.00
التساؤل	1	**0.870	0.00	2	**0.758	0.00	3	**0.686	0.00
	4	**0.519	0.00						
البعد الثاني: المهارات الوجدانية									
الشجاعة الوجدانية	1	**0.768	0.00	2	**0.687	0.00	3	**0.780	0.00
	4	**0.887	0.00						
حب الاستطلاع	1	**0.604	0.00	2	**0.592	0.00	3	**0.768	0.00
	4	0.442	0.55						
الشعور بالمشكلات	1	**0.819	0.00	2	**0.780	0.00	3	0.384	0.09
	4	**0.772	0.00						
العدالة الفكرية	1	**0.571	0.00	2	**0.520	0.00	3	**0.640	0.00
	4	**0.519	0.00						
البعد الثالث: المهارات الاجتماعية									
تقييم الاحداث السالبة	1	**0.616	0.00	2	**0.745	0.00	3	**0.910	0.00
	4	**0.703	0.00						
تقييم الاحداث الموجبة	1	**0.692	0.00	2	**0.677	0.00	3	**0.572	0.00
	4	**0.551	0.00						
	1	**0.666	0.00	2	**0.619	0.00	3	**0.575	0.00

الجدل والحوار	4	0.00	**0.744	5	0.434	0.06	6	**0.599	0.00
اتخاذ القرار	1	0.00	**0.899	2	**0.821	0.00	3	**0.823	0.00
	4	0.00	**0.835						

**دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يظهر جدول (3) الاتساق الداخلي بين الفقرات المختلفة للدراسة بأن درجة صدق لفقرات المقياس في المملكة العربية السعودية، يتراوح ما بين (0.519) و(0.918) وجميعها قيم متوسطة وعالية، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أما الفقرة رقم (4) في محور (حب الاستطلاع) فهي غير دالة إحصائياً، والفقرة رقم (3) في محور (الشعور بالمشكلات) فهي غير دالة إحصائياً، والفقرة رقم (5) في محور (الجدل والحوار) فهي غير دالة إحصائياً، وتم حذف العبارات غير الدالة وأصبح المقياس يضم (65) عبارة.

6.2. ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في مختلف الجامعات السعودية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach_Alpha) لإيجاد معاملات الثبات للأداة، جدول (4)، يبين معاملات الثبات المحسوبة.

جدول (4): معامل الثبات للاستبانة و أبعادها

التسلسل	مجالات الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الفاكرونباخ
أبعاد الاستبانة			
البعد الأول: المهارات العقلية المعرفية			
1	المحور الأول: التنبؤ والاحتمال	**0.774	0.642
2	المحور الثاني: الفحص والتقصي	**0.814	0.828
3	المحور الثالث: التفكير الجدلي	**0.841	0.617
4	المحور الرابع: المرونة واستيعاب الجديد	**0.885	0.733
5	المحور الخامس: الاستدلال المنطقي	**0.723	0.530
6	المحور السادس: توليد الحلول	**0.844	0.681
7	المحور السابع: المثابرة العقلية	**0.716	0.833
8	المحور الثامن: التساؤل	**0.837	0.616
البعد الثاني: المهارات الوجدانية			
1	المحور الأول: الشجاعة الوجدانية	**0.831	0.774
2	المحور الثاني: حب الاستطلاع	**0.881	0.556
3	المحور الثالث: الشعور بالمشكلات	**0.665	0.553
4	المحور الرابع: العدالة الفكرية	**0.920	0.718
البعد الثالث: المهارات الاجتماعية			
1	المحور الأول: تقييم الاحداث السالبة	**0.712	0.720
2	المحور الثاني: تقييم الاحداث الموجبة	**0.832	0.596
3	المحور الثالث: الجدل والحوار	**0.758	0.647
4	المحور الرابع: اتخاذ القرار	**0.705	0.823
مجموع فقرات الاستبيان		**0.792**	**0.965**

يلاحظ أن معامل ثبات الأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغت قيمته (0.792)، وكان معامل كرونباخ ألفا (0.965) وهذه القيم تّعد مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وهي قيمة عالية.

7.2. المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بتحليل نتائج الدراسة عن طريق استخدام برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS، وذلك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، التي اشتملت عليه الدراسة هي: للإجابة عن السؤال الرئيسي والفرعي الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب، للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع تم استخدام الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس والتخصص، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بالنسبة لمتغيرات الرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة وإذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائياً تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

تحديد معيار الحكم على الفقرات:

يكون المستوى بدرجة امتلاك متدنية جدا من (1 -1.80)، ويكون المستوى بدرجة امتلاك متدنية من (1.81–2.60)، والمستوى بدرجة امتلاك متوسطة من (2.61-3.40)، والمستوى بدرجة امتلاك عالية من (3.41-4.20)، والمستوى بدرجة امتلاك عالية جداً من (4.21-5.00).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيسي: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد وكانت كما في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد

البعد	أبعاد مقياس مهارات التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	المهارات العقلية - المعرفية	4.08	0.41	%81.6	عالية	1
2	المهارات الوجدانية	3.94	0.44	%78.8	عالية	2
3	المهارات الاجتماعية	3.90	0.41	%78	عالية	3
	المقياس ككل	**4.00**	**0.37**	**%80**	**عالية**	

يظهر من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لامتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بلغ (4.0) وبنسبة مئوية (80%)، كما تراوحت الأوساط الحسابية للأبعاد ما بين (3.90–4.08) وبنسب مئوية بلغت (81.6% إلى 78%).

2.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات العقلية - المعرفية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمحاور المهارات العقلية – المعرفية، وفيما يأتي عرض للنتائج:

- **المحور الأول: التنبؤ والاحتمال:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الأول: التنبؤ والاحتمال) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
4	أقوم بدراسة كل الاحتمالات القريبة والبعيدة عندما أكون بصدد اتخاذ قرار.	4.45	0.53	%89	عالية جدا	1
2	لدي القدرة على توقع نهاية رواية أوقصة وفقا لمجريات احداثها.	4.18	0.84	%83.6	عالية	2
1	عندما يقع المقربون في مواقف صعبة أتوقع ردود فعلهم بشكل صحيح.	4.16	0.88	%83.2	عالية	3
3	أتنبأ بنتائج اتخاذ اقرار زواج أووظيفة على المستوى البعيد.	3.95	0.87	%79	عالية	4
	المحور ككل	**4.18**	**0.57**	**%83.6**	**عالية**	

يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.95–4.45) وبنسب مئوية بلغت (89% إلى 79%) وبدرجة امتلاك عالية جداً وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.18) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: " أقوم بدراسة كل الاحتمالات القريبة والبعيدة عندما أكون بصدد اتخاذ قرار" بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.53) ونسبة مئوية (89%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" أتنبأ بنتائج اتخاذ اقرار زواج أووظيفة على المستوى البعيد" بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.87) ونسبة مئوية (79%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثاني: الفحص والتقصي:**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الثاني: الفحص والتقصي) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
4	أتأمل المعلومات التي تعرض عليا واتواصل إلى نتيجة استخدامها لصنع القرار.	4.28	0.51	%85.6	عالية	1
2	أتأمل كثيرا في حجج الآخرين وأحاول التعرف على الأسباب التي يقدموها.	4.23	0.81	%84.6	عالية	2
1	أستطيع توضيح أخطاء أوهفوات لبعض الخبراء أوالمشهورين.	4.08	0.72	%81.6	عالية	3
3	انتبه جيدا للتفاصيل الدقيقة في أي موقف في حياتي.	3.85	0.95	%77	عالية	4
المحورككل		**4.11**	**0.54**	**%82.2**	**عالية**	

يبين جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.85–4.28) وبنسب مئوية بلغت (85.6% إلى 77%) بدرجة امتلاك عالية جداً وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.11) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: " أتأمل المعلومات التي تعرض عليا واتواصل إلى نتيجة استخدامها لصنع القرار" بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.51) ونسبة مئوية (85.6%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" انتبه جيدا للتفاصيل الدقيقة في أي موقف في حياتي" بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.95) ونسبة مئوية (89%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثالث: التفكير الجدلي:**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الثالث: التفكير الجدلي) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يمكن أن أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة.	4.25	0.65	%85	عالية جداً	1
4	أجادل بشكل منطقي قائم على الأدلة والبراهين.	4.22	0.66	%84.4	عالية جداً	2
2	أميز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.	4.21	0.78	%84.1	عالية جداً	3
3	أجادل في بعض الأمور بالرغم من معرفتي أنني خطأ.	2.23	0.92	%44.6	متدنية	4
المحورككل		**3.70**	**0.46**	**%74**	**عالية**	

يبين جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (2.23–4.25) وبنسب مئوية بلغت (85% إلى 44.6%) بدرجة امتلاك عالية جدا ومتدنية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.70) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: "يمكن أن أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.65) ونسبة مئوية (85%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" أجادل في بعض الأمور بالرغم من معرفتي أنني خطأ" بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.92) ونسبة مئوية (44.6%) وبدرجة امتلاك متدنية.

- **المحور الرابع: المرونة واستيعاب الجديد:**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الرابع: المرونة واستيعاب الجديد) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
3	أستطيع أن أغير موقفي عند توافر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.	4.41	0.64	%88.2	عالية جداً	1
4	أسعى إلى معرفة طرق جديدة لحل المشكلات.	4.40	0.61	%88	عالية جداً	2
1	أتطلع لمعرفة ما هوجديد من حولي (التكنولوجيا أوالأحداث الجارية) إلخ.	4.34	0.68	%86.8	عالية جداً	3
2	اتمسك برأي لأنه جزء من كياني الشخصي.	2.90	1.12	%58	متوسطة	4
المحورككل		**4.01**	**0.56**	**%80.2**	**عالية**	

يبين جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (2.90–4.41) وبنسب مئوية بلغت (88.2% إلى 58%) بدرجة امتلاك عالية جدا ومتوسطة لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.01) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: " أستطيع أن أغير موقفي عند توافر الأدلة المنطقية أثناء الحوار" بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.64) ونسبة مئوية (88.2%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها:" اتمسك برأي لأنه جزء من كياني الشخصي" بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.12) ونسبة مئوية (58%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الخامس: الاستدلال المنطقي:**

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الخامس: الاستدلال المنطقي) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
4	اتوصل إلى خصائص وصفات واضحة للأشخاص من خلال تعاملاتي معهم.	4.25	0.66	%85	عالية جداً	1
3	أستطيع أن اختار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.	4.22	0.64	%84.4	عالية جداً	2
1	أستطيع أن استنتج الأفكار الخفية التي يذكرها الكاتب في الرواية.	4.02	0.76	%80.4	عالية	3
2	احكامي على شخصيات الآخرين قد تكون غير صحيحة.	3.25	1.01	%65	متوسطة	4
المحور ككل		**3.93**	**0.45**	**%78.6**	**عالية**	

يبين جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.25–4.25) وبنسب مئوية بلغت (85% إلى 65%) بدرجة امتلاك عالية جدا وعالية ومتوسطة لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.93) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: "اتوصل إلى خصائص وصفات واضحة للأشخاص من خلال تعاملاتي معهم" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.66) ونسبة مئوية (85%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها:" احكامي على شخصيات الآخرين قد تكون غير صحيحة" بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.01) ونسبة مئوية (65%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور السادس: توليد الحلول:**

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور السادس: توليد الحلول) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
2	استمع إلى وجهات نظر الآخرين.	4.56	0.52	%91.2	عالية جداً	1
1	أدرك أن هناك بعض المشكلات لها أكثر من حل.	4.43	0.58	%88.6	عالية جداً	2
3	أستطيع أن أجد العديد من الحلول لمشكلات تواجهي.	4.28	0.82	%85.6	عالية جداً	3
4	أسعى إلى إسداء النصح للآخرين عند وقوعهم في المشكلات.	4.26	0.66	%85.2	عالية جداً	4
المحور ككل		**4.38**	**0.50**	**%87.6**	**عالية جداً**	

يبين جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (4.26–4.56) وبنسب مئوية بلغت (91.2% إلى 85.2%) بدرجة امتلاك عالية جدا لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.38) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (2) ونصها: " استمع إلى وجهات نظر الآخرين" بمتوسط حسابي (4.56) وانحراف معياري (0.52) ونسبة مئوية (91.2%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) ونصها:" أسعى إلى إسداء النصح للأخرين عند وقوعهم في المشكلات" بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.66) ونسبة مئوية (85.2%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

- **المحور السابع: المثابرة العقلية:**

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور السابع: المثابرة العقلية) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
5	اعيد النظر في قراراتي عندما أشك بها.	4.45	0.52	%89	عالية جداً	1
1	التزام بالقيم والمبادئ والمعتقدات رغم معارضة البعض.	4.43	0.58	%88.6	عالية جداً	2
4	استمع جيدا لأتعرف على مقاصد المتكلم ثم الحكم عليها.	4.30	0.63	%86	عالية جداً	3
2	أبحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات.	4.26	0.54	%85.2	عالية جداً	4
6	آخذ وقتي في التفكير قبل التصرف أواتخاذ قرار، ثم اتصرف بهدوء.	4.14	0.79	%82.8	عالية	5
3	إذا لم أكن متأكداً من شيء عنه لمعرفة المزيد.	3.96	0.65	%79.2	عالية	6
المحور ككل		**4.25**	**0.45**	**%85**	**عالية جداً**	

يبين جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل ، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.96–4.45) وبنسب مئوية بلغت (89% إلى 79.2%) بدرجة امتلاك عالية جداً وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.25) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (5) ونصها: "اعيد النظر في قراراتي عندما أشك بها" بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.52) ونسبة مئوية (89%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" إذا لم أكن متأكدا من شيء عنه لمعرفة المزيد" بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.65) ونسبة مئوية (79.2%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثامن: التساؤل:**

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات العقلية - المعرفية (المحور الثامن: التساؤل) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
4	عندما يطرح أمامي موضوع ما، فأني أبادر بالأسئلة حتى أفهم.	4.11	0.75	%82.2	عالية	1
2	أتساءل حول الأفكار الجديدة المنطقية التي يطرحها الآخرون.	4.10	0.89	%82	عالية	2
1	أستطيع أن أطرح أسئلة تغيير من أفكاري.	4.05	0.77	%81	عالية	3
3	لدي العديد من الأسئلة التي لا أجد إجابة لها.	3.52	1.14	%70.4	عالية	4
المحور ككل		**3.94**	**0.68**	**%78.8**	**عالية**	

يبين جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.50–4.11) وبنسب مئوية بلغت (82.2% إلى 70.4%) بدرجة امتلاك عالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.94) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: " عندما يطرح أمامي موضوع ما، فأني أبادر بالأسئلة حتى أفهم" بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.75) ونسبة مئوية (82.2%) وبدرجة امتلاك عالية.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" لدي العديد من الأسئلة التي لا أجد إجابة لها" بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.14) ونسبة مئوية (70.4%) وبدرجة امتلاك عالية.

3.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات الوجدانية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتريب لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمحاور المهارات الوجدانية، وفيما يأتي عرض للنتائج:

- **المحور الأول: الشجاعة الوجدانية:**

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الوجدانية (المحور الأول: الشجاعة الوجدانية) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
2	اعتقد أن أفكاري تحتمل الصواب والخطأ لأننا بشر.	4.60	0.51	%88	عالية جداً	1
3	أعترف بمعتقداتي الخاطئة للأمور في بعض الأوقات.	4.16	0.73	%83.2	عالية	2
4	اعترف بخطئي مهما كانت العواقب.	4.11	0.70	%82.2	عالية	3
1	أستطيع أن أعبر عن رأيي بمنتهي الحرية والموضوعية بصرف النظر عن النتائج.	3.87	0.90	%77.4	عالية	4
المحور ككل		**4.18**	**0.49**	**%83.6**	**عالية**	

يبين جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.87–4.60) وبنسب مئوية بلغت (88% إلى 77.4%) بدرجة امتلاك عالية جداً وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.18) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (2) ونصها: "اعتقد أن أفكاري تحتمل الصواب والخطأ لأننا بشر" بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.51) ونسبة مئوية (88%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها:" أستطيع أن أعبر عن رأيي بمنتهي الحرية والموضوعية بصرف النظر عن النتائج" بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.90) ونسبة مئوية (77.4%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثاني: حب الاستطلاع:**

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الوجدانية (المحور الثاني: حب الاستطلاع) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	إذا لم أكن متأكدا من شيء ما سوف أبحث لمعرفته.	4.49	0.50	%89.8	عالية جداً	1
3	أسعى للتجريب والبحث في مشاعري حول أمور كثيرة في حياتي.	3.83	0.97	%76.6	عالية	2
2	أسعى لمعرفة مشاعر الآخرين حول المشكلات التي يمرون بها.	3.70	1.03	%74	عالية	3
المحور ككل		**4.03**	**0.59**	**%80.6**	**عالية**	

يبين جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.70–4.49) وبنسب مئوية بلغت (89.8% إلى 74%) بدرجة امتلاك عالية جداً وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.03) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: "إذا لم أكن متأكداً من شيء ما سوف أبحث لمعرفته" بمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.50) ونسبة مئوية (89.8%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها:" أسعى لمعرفة مشاعر الآخرين حول المشكلات التي يمرون بها" بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.03) ونسبة مئوية (74%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثالث: الشعور بالمشكلات:**

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الوجدانية (المحور الثالث: الشعور بالمشكلات) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	أضع نفسي مكان الآخرين عند مرورهم بمشكلة.	4.15	0.84	%83	عالية	1
3	لدي القدرة على الشعور بوجود مشكلات عديدة ومترتباتها الانفعالية.	3.28	1.18	%65.6	متوسطة	2
2	لا تهمني مشكلات الآخرين.	2.08	1.00	%41.6	متدنية	3
المحور ككل		**3.17**	**0.67**	**%63.4**	**متوسطة**	

يبين جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (2.08–4.15) وبنسب مئوية بلغت (83% إلى 41.6%) بدرجة امتلاك عالية ومتوسطة ومتدنية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.17) وبدرجة امتلاك متوسطة.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: "أضع نفسي مكان الآخرين عند مرورهم بمشكلة" بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.84) ونسبة مئوية (83%) وبدرجة امتلاك عالية.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها:" لا تهمني مشكلات الآخرين" بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (1.00) ونسبة مئوية (41.6%) وبدرجة امتلاك متدنية.

- **المحور الرابع: العدالة الفكرية:**

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الوجدانية (المحور الرابع: العدالة الفكرية) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
3	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين بعناية وحرص بغض النظر عن شعوري نحوهم.	4.30	0.59	%86	عالية جداً	1
4	احجز على آراء الآخرين مستهزئا بها وبأصحابها.	4.23	0.77	%84.6	عالية جداً	2
2	أستطيع أن أميز بسهولة بين الحقائق والآراء الشخصية.	4.13	0.67	%82.6	عالية	3
1	أحكم على العديد من الأمور بموضوعية وحيادية بعيدا عن مشاعري.	4.02	0.67	%80.4	عالية	4
المحور ككل		**4.17**	**0.50**	**%83.4**	**عالية**	

يبين جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (4.02–4.30) وبنسب مئوية بلغت (86% إلى 80.4%) بدرجة امتلاك عالية جدا وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.17) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: " أستمع إلى وجهات نظر الآخرين بعناية وحرص بغض النظر عن شعوري نحوهم" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.59) ونسبة مئوية (86%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها:" أحكم على العديد من الأمور بموضوعية وحيادية بعيدا عن مشاعري" بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.67) ونسبة مئوية (80.4%) وبدرجة امتلاك عالية.

4.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لبعد المهارات الإجتماعية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتريب لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمحاور المهارات الإجتماعية، وفيما يأتي عرض للنتائج:

- **المحور الأول: تقييم الأحداث السالبة:**

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الإجتماعية (المحور الأول: تقييم الأحداث السالبة) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
2	لا أستطيع استيعاب الخبرات المؤلمة والأزمات الكبرى بسهولة وأشعر بالتبلد واللامبالاة لها.	4.16	0.77	%83.2	عالية	1
4	أكون متحفظا في علاقاتي الاجتماعية والثقة بالأخرين بعد خيانة أقرب الأقربين لي.	3.08	1.11	%61.6	متوسطة	2
1	أعيد تنظيم أمور حياتي وطريقتي في حل المشكلات، وعندما أمر بخبرات مؤلمة أوأزمات مثل وفاة شخص عزيز.	2.76	1.53	%55.2	متوسطة	3
3	أنهار تماماً عندما فقدان شخص عزيز واحتاج لفترة طويلة للعودة إلى حياتي الطبيعية.	2.51	1.08	%50.2	متدنية	4
المحور ككل		**3.13**	**0.73**	**%62.6**	**متوسطة**	

يبين جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (2.51–4.16) وبنسب مئوية بلغت (83.2% إلى 50.2%) بدرجة امتلاك عالية ومتوسطة ومتدنية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.13) وبدرجة امتلاك متوسطة.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: " أكون متحفظاً في علاقاتي الاجتماعية والثقة بالأخرين بعد خيانة أقرب الأقربين لي" بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.77) ونسبة مئوية (83.2%) وبدرجة امتلاك عالية.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها:" أنهار تماما عندما فقدان شخص عزيز واحتاج لفترة طويلة للعودة إلى حياتي الطبيعية" بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (1.08) ونسبة مئوية (50.2%) وبدرجة امتلاك متدنية.

- **المحور الثاني: تقييم الأحداث الموجبة:**

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الإجتماعية (المحور الثاني: تقييم الأحداث الموجبة) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
3	اعد نجاحي في مجال عملي وليد الصدفة والظروف	4.33	0.53	%86.6	عالية جداً	1
2	أشعر بأني قادرا على الاستمرار في العطاء بعد إثبات نجاح وجهة نظري وأفكاري.	4.15	0.80	%83	عالية	2
4	نجاحي في مجال عملي ناتج عن توفيق من الله وتخطيط منظم مني	3.78	1.07	%75.6	عالية	3
1	أعيد تنظيم أمور حياتي وطريقتي في مواجهة العلاقات والنجاح في العمل	3.51	1.17	%70.2	عالية	4
المحور ككل		**3.94**	**0.60**	**%78.8**	عالية	

يبين جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.51–4.33) وبنسب مئوية بلغت (86.6% إلى 70.2%) بدرجة امتلاك عالية جدا وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.94) وبدرجة امتلاك عالية.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: " اعد نجاحي في مجال عملي وليد الصدفة والظروف" بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.53) ونسبة مئوية (86.6%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها:" أعيد تنظيم أمور حياتي وطريقتي في مواجهة العلاقات والنجاح في العمل" بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.17) ونسبة مئوية (70.2%) وبدرجة امتلاك عالية.

- **المحور الثالث: الجدل والحوار:**

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الإجتماعية (المحور الثالث: الجدل والحوار) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
3	أستمع إلى آراء الأخرين وأكون على استعداد لاستيعابها إذا كانت منطقية .	4.55	0.59	%91	عالية جداً	1
4	انسحب من الحوار بعد أن أعجز في التعبير عن رأي ووجهة نظري.	4.48	0.50	%89.6	عالية جداً	2
1	أستطيع إقناع الآخرين بالحوار والمناقشة.	4.45	0.53	%89	عالية جداً	3
2	أرى الصوت العالي يفقد الحوار قيمته.	4.23	0.57	%84.6	عالية جداً	4
5	أتميز بالهدوء والتنظيم في عرض نظري.	3.36	1.17	%67.2	متوسطة	5
المحور ككل		**4.21**	**0.39**	**%84.2**	عالية جداً	

يبين جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.36–4.55) وبنسب مئوية بلغت (91% إلى 67.2%) بدرجة امتلاك عالية جداً ومتوسطة لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.21) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: " أستمع إلى آراء الأخرين وأكون على استعداد لاستيعابها إذا كانت منطقية" بمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.59) ونسبة مئوية (91%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) ونصها:" أتميز بالهدوء والتنظيم في عرض نظري" بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.17) ونسبة مئوية (67.2%) وبدرجة امتلاك متوسطة.

- **المحور الرابع: اتخاذ القرار:**

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك للمهارات الإجتماعية (المحور الرابع: اتخاذ القرار) من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	الترتيب
1	لدي القدرة على إصدار حكم على المواقف وفق معطياتها.	4.56	0.59	%91.2	عالية جداً	1
3	أشعر بالعجز على اتخاذ قراري عند المرور بخبرة حياتية جديدة.	4.28	0.56	%85.6	عالية جداً	2
2	أستطيع أن اتخذ قرار سريع في المواقف الحرجة.	4.17	0.69	%83.4	عالية	3
4	احتاج فترة زمنية طويلة عند اتخاذ قرار مصيري هام مثل الزواج والابتعاث.	4.01	0.74	%80.2	عالية	4
المحور ككل		**4.25**	**0.41**	**%85**	**عالية جداً**	

يبين جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور، والمحور ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (3.50–4.11) وبنسب مئوية بلغت (91.2% إلى 80.2%) بدرجة امتلاك عالية جدا وعالية لجميع الفقرات. أما المحور ككل فقد حصل على متوسط حسابي (4.25) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: " لدي القدرة على إصدار حكم على المواقف وفق معطياتها" بمتوسط حسابي (4.56) وانحراف معياري (0.59) ونسبة مئوية (91.2%) وبدرجة امتلاك عالية جداً.

جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) ونصها:" احتاج فترة زمنية طويلة عند اتخاذ قرار مصيري هام مثل الزواج والابتعاث" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.74) ونسبة مئوية (80.2%) وبدرجة امتلاك عالية.

5.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، نوع الجامعة)، وقد تم تناول كل متغير على حدة على النحو التالي:

- **متغير النوع:**

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير النوع، وكانت النتائج كما في جدول (22).

جدول (22): نتائج اختبار(ت) لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير النوع

م	أبعاد مقياس التفكير الناقد	مستوى متغير النوع	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	المهارات المعرفية – العقلية	ذكر	55	3.96	0.38	2.558	0.001*
		انثى	105	4.14	0.41		
2	المهارات الوجدانية	ذكر	55	3.85	0.39	2.693	0.000*
		انثى	105	4.09	0.46		
3	المهارات الاجتماعية	ذكر	55	3.81	0.33	2.351	0.002*
		انثى	105	3.99	0.43		
المقياس ككل		**ذكر**	**55**	**3.89**	**0.29**	**2.893**	**0.004***
		انثى	**105**	**4.06**	**0.39**		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يبين جدول (22) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع، في المقياس ككل وفي جميع أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (2.893) عند مستوى دلالة (0.004) وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن الفروق لصالح فئة الإناث نظراً لارتفاع المتوسط الحسابي لهذه الفئة في جميع أبعاد المقياس.

- **متغير التخصص:**

تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير التخصص، وكانت النتائج كما في جدول (23)

جدول (23): نتائج اختبار(ت) لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير التخصص

م	أبعاد مقياس التفكير الناقد	مستوى متغير التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	المهارات المعرفية – العقلية	علمي	70	3.98	0.42	1.102	0.142
		أدبي	90	4.06	0.40		
2	المهارات الوجدانية	علمي	70	3.89	0.37	1.538	0.153
		أدبي	90	3.97	0.49		
3	المهارات الإجتماعية	علمي	70	3.93	0.37	1.630	0.102
		أدبي	90	3.88	0.43		
المقياس ككل		**علمي**	**70**	**3.95**	**0.34**	**1.425**	**0.230**
		أدبي	**90**	**4.04**	**0.38**		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يبين جدول (23) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص، في المقياس ككل وفي جميع أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (1.425) عند مستوى دلالة (0.230) وهي غير دالة غحصائياً.

- **متغير الرتبة العلمية:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، وكانت النتائج كما في جدول (24).

جدول (24): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تبعاً الرتبة العلمية

م	أبعاد المقياس التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المهارات المعرفية – العقلية	بين المجموعات	0.084	2	0.042	0.238	0.788
		داخل المجموعات	27.506	157	0.175		
		المجموع	27.589	159			
2	المهارات الوجدانية	بين المجموعات	0.512	2	0.256	1.292	0.278
		داخل المجموعات	31.110	157	0.198		
		المجموع	31.622	159			
3	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.147	2	0.073	0.433	0.650
		داخل المجموعات	26.593	157	0.169		
		المجموع	26.739	159			
المقياس ككل		**بين المجموعات**	**0.028**	**2**	**0.014**	**0.102**	**0.903**
		داخل المجموعات	**21.983**	**157**	**0.140**		
		المجموع	**22.012**	**159**			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يبين جدول (24) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد، تبعا لمتغير الرتبة العلمية؛ حيث بلغت قيمة (ف) للمقياس ككل (0.102) عند مستوى دلالة (0.903) وهي غير دالة إحصائياً.

- **متغير عدد سنوات الخبرة:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما في جدول (25)

جدول (25): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

م	أبعاد مقياس التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	المهارات المعرفية – العقلية	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.067	0.935
		داخل المجموعات	27.566	157	0.176		
		المجموع	27.589	159			
2	المهارات الوجدانية	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.070	0.932
		داخل المجموعات	31.594	157	0.201		
		المجموع	31.622	159			
3	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.287	2	0.144		

	داخل المجموعات	26.452	157	0.168	0.853	0.428
	المجموع	26.739	159			
المقياس ككل	بين المجموعات	**0.038**	**2**	**0.019**	**0.137**	**0.872**
	داخل المجموعات	**21.973**	**157**	**0.140**		
	المجموع	**22.012**	**159**			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

يبين جدول (25) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) للمقياس ككل (0.137) عند مستوى دلالة (0.872) وهي غير دالة إحصائياً.

4. الخاتمة:

1.4. ملخص وتفسير النتائج:

- درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد جاءت على المستوى العام بدرجة امتلاك عالية، وعلى جميع أبعاد المقياس بدرجة عالية، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك يتمتعون بمهارات عالية من التفكير الناقد، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس أكثر وعياً وإدراكاً لأهمية التفكير الناقد ودوره الفعال؛ فهم يستشعرون الآثار المباشرة وغير المباشرة لجميع البرامج التربوية بحكم موقعهم وخبرتهم الميدانية.
- وجاء في المرتبة الاولى بُعد المهارات المعرفية –العقلية، بمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة امتلاك عالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن أعضاء هيئة التدريس مدركون لأهمية التفكير الناقد ودوره في توليد الحلول ومواجهة التحديات والمشكلات والمثابرة العقلية، إذ ان التفكير الناقد من شأنه ان يساعد الفرد على الحكم الحيادي والمنطقي للمواقف التي قد يمر بها، وهو بحد ذاته متطلب مهم للتربية، لذلك جاء بالمرتبة الأولى محور"توليد الحلول" بمتوسط حسابي (4.38) وبدرجة امتلاك عالية جدا، ويليه محور "المثابرة العقلية" بمتوسط حسابي (4.25) وبدرجة امتلاك عالية جداً. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحمادنة والشواهين، 2017) ودراسة (الحراحشة، 2015)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (النهاني، 2016)
- وفي المرتبة الثانية بُعد المهارات الوجدانية، بمتوسط حسابي (3.94) وبدرجة امتلاك عالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية المهارات الوجدانية لتفسير وتحليل للمعارف المختلفة للوصول للبدائل المحتملة والاستنتاجات لذلك جاء بالمرتبة الأولى محور" الشجاعة الوجدانية " بمتوسط حسابي (4.18) وبدرجة امتلاك عالية جداً، ويليه محور "العدالة الفكرية " بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة امتلاك عالية جدا. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحمادنة والشواهين، 2017) ودراسة (الحراحشة، 2015)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (النهاني، 2016).
- وفي المرتبة الثالثة بُعد المهارات الاجتماعية، بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة امتلاك عالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة للدور الفاعل للتفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس، إذ يلعب دورًا واتخاذ القرارات الصائبة وإدارة الحوار والنقاش، لذلك جاء بالمرتبة الأولى محور"إتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (4.25) وبدرجة امتلاك عالية جدا، ويليه محور " الجدل والحوار " بمتوسط حسابي (4.21) وبدرجة امتلاك عالية جدا. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحمادنة والشواهين، 2017) ودراسة (الحراحشة، 2015)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (النهاني، 2016).
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع، في المقياس ككل وفي جميع أبعاد المقياس، وهذه الفروق لصالح فئة الإناث نظراً لارتفاع المتوسط الحسابي لهذه الفئة في جميع أبعاد المقياس، وتعزوالباحثة ذلك لدور الفاعل للأنثى في المجتمع السعودي؛ وذلك لجديتها ومثابرتها الأمر الذي ينعكس على تفكيرها واطلاعها ؛خاصة أنها تتعرض لمثيرات ثقافية وفكرية مختلفة ؛مما يبرز في دورها الفاعل في ذاتها وتجاه الأسرة وعملها والمجتمع والمتمثل بالرعاية والدعم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العجمي وآخرون، 2014) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (القواسمة، 2013)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الحمادنة والشواهين، 2017) ودراسة (النهاني، 2016).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، ويرجع ذلك حسب وجهة نظر الباحثة إلى أن التفكير الناقد يعتمد على مهارات عديدة، وأن الأستاذ الجامعي بالإضافة إلى التدريس فهويقوم بالبحث وكثير من المهام المؤكلة إليه على مستوى الفردي أو المجتمعي أوالأكاديمي؛ وبالتالي يكون واسع الاطلاع والأفق، يثق بالمنطق مرناً، حذراً في إصدار الأحكام، يثير التساؤلات الناقدة مجتهداً في البحث عن المعلومات، مركزا في الاستقصاء، ومثابراً في البحث عن النتائج وهذه العمليات في جوهرها من مهارات التفكير الناقد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العجمي وآخرون، 2014) ودراسة (النهاني، 2016)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الحمادنة والشواهين، 2017) ودراسة (ال مراد، 2007).

2.4. التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- إعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لمساعدتهم على أن يكونوا أكثر فعالية في مواقف التعلم والتعليم، وحل المشكلات.
- ضرورة دراسة السمات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس وخاصة فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد عند التعيين.
- إجراء مزيد من الدراسات المطبقة على مجتمعات أخرى، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

3.4. المقترحات:

كما تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء عدد من الدراسات والبحوث تتناول بعض المتغيرات المعرفية في الشخصية في علاقتها بالتفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- فعالية برامج تدريسية مقترحة تستخدم مداخل جديدة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الأحمد، هند.(2003). *مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بتنمية أنماط التفكير العلمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية*. رسالة ماجستير، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية.
2. حبيب، مجدي. (1995). *دراسات في التفكير*. ط1، مكتبة النهضة المصرية.
3. الحراحشة، منال. (2015). *درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في المفرق*. رسالة ماجستير.جامعة ال البيت.
4. الحمادنة، أديب ذياب.الشواهين، سوزان عبد. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 15(2).
5. أبوخاطر، منار. (2010). *دور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها في ضوء السنة النبوية من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزه.
6. الخوالدة، ناصر(2015). *أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية*. دراسات، العلوم التربوية: 42 (3)، 983-1000.
7. الربيعان، سعود. (2019). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لتكنولوجيا العولمة في تعزيز الوعي الاقتصادي والاجتماعي والديني لدى الطلبة. *دراسات العلوم التربوية -الجامعة الأردنية*: 46 ، 367 -385.
8. رؤية 2030، المملكة العربية السعودية. https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422
9. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016). *المركز الإعلامي*.
10. السليتي، فراس(2006). *التفكير الناقد والابداعي واستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
11. الشرقي، محمد. (2004). *رؤية الشباب العربي للثقافة العربية في ضوء الانفتاح على الثقافات العالمية*. ضمن أبحاث مؤتمر: العرب بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة الذي عقدته مؤسسة الفكر العربي في الفترة من 18-21 ابريل في مدينة مراكش المغرب.
12. الشيخ، أحلام. (2017). *فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والأحياء لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
13. صبحي، سيد.وإبراهيم، نجوى.النبي، حاتم. (2015). مقياس التفكير الناقد. *مجلة الإرشاد النفسي*: (44)، 436- 484.
14. الطلافحة، فؤاد. (2007).أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته وعلاقتها بالتخصص والرتبة الأكاديمية، م*جلة كلية التربية: جامعة عين شمس، كلية التربية*، 3(31)، 325-355.
15. العبداللات، سعاد(2003). *أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
16. العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق. (2017). *تنمية مهارات التفكير الناقد، نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط7، عمان: دار المسيرة.
17. العجمي،معدي، والعجمي، محمد، والذروة، مبارك. (2014). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لمهارات التفكير الناقد في تعليم طلبتهم بدولة الكويت، *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية* ، 4(15)، 307-322.

18. عجوة. عبدالعال، والبنا. عادل. (2000). *اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد*. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

19. العنزي، نشمي. (2019). المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق التنمية العلمية بالجامعات السعودية في ظل رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: (52)، 317-384.

20. الفاخري، سعيد. (2009). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز وتنمية التفكير الإبداعي، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل. *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين*: ج2،59- 76.

21. القواسمة، أحمد(2013). درجة ممارسة عضوهيئة التدريس بجامعة طيبة لدوره في تعزيز منهاج التفكير لدى طلبته في ضوء منظومة التفكير الإسلامي، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية:* 33(4)، 37 -48.

22. المحمدي، سميرة. (2020). *متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والآدب، جامعة تبوك.

23. آل مراد، نبراس.(2007). قياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحوالتفكير الناقد، *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*: 13(43)، 282-302.

24. المظفر، نضال، وحميد، وسام.(2019). تقييم أداء أعضاء هيئة تدريس الدراسات العليا في كليتي التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر الطلبة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية: جامعة البصرة*، 44(4)، 240-263.

25. المظفر، نضال، وخليف، زمن. (2017). التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البصرة. *جامعة ذي قار، كلية التربية للعلوم الإنسانية*، 7(1)، 1-28.

26. المنصوري، مشعل، والظفيري، سلوى. (2016). مستويات التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الفائقين في مادة الرياضيات بالصف التاسع في دولة الكويت، مجلة التربية: جامعة الأزهر، 2(169)، 391-420.

27. النبهاني، سعود. (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية النفسية:* 4(15).

28. نور، أسماء. (2018). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوقدرة التفكير الناقد على تحقيق أهداف المقررات الدراسية. جامعة أسيوط، كلية التربية، *مركز الإرشاد النفسي والتربوي، دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*: (1)، 38 - 85.

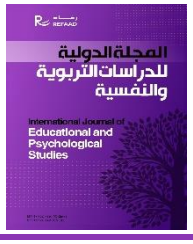
ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your Professional and personal life (2nd ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.

2. Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2015). The influence of critical thinking skills on performance and progression in a pre-registration nursing program. *Nurse education today*, 35(1): 125-131. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.08.006

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



The Degree to Which the Faculty Members at the University of Tabuk Possess Critical Thinking Skills According to the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

Ilham Sorour Moazi Al-Bilal

Associate Professor of Educational Psychology, University of Tabuk, KSA
dr.elham2030@gmail.com

Received : 21/9/2021 **Revised :** 14/10/2021 **Accepted :** 31/10/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.7

Abstract: The study aimed to identify the degree to which the faculty members at the University of Tabuk possess critical thinking skills. The current study relied on the descriptive approach, for its suitability to the nature of the study, and a controlled tool was used to collect data from the study sample members (65) phrases that measure the degree to which faculty members possess at the University of Tabuk for critical thinking skills. The study sample was chosen by a stratified random method, where the study sample amounted to (160) members of the teaching staff at the University of Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study showed that the degree of possession of critical thinking skills by the faculty members at the University of Tabuk came at the general level with a high degree of possession with an arithmetic mean (4.00) and a percentage (80.0%) on all dimensions of the scale with a high degree, where the averages ranged between (3.90-4.08). In percentages that ranged between (78 - 81.6%), there were statistically significant differences in the degree to which faculty members at Tabuk University possess critical thinking skills due to the gender variable in favor of the female category while there were no statistically significant differences in the degree of faculty members' possession of critical thinking skills in the University of Tabuk Critical Thinking Skills due to the variable of specialization, academic rank and number of years of experience. The study came out with the most important recommendations, the most important of which are: preparing a training program for faculty members in developing critical thinking skills; helping them to be more effective in learning, teaching, and problem-solving situations.

Keywords: *thinking; critical thinking; university professors; vision 2030; Saudi Arabia.*

References:

1. Al'bdallat, S'ad(2003). Athr Brnamj Tdryby Mbny 'la Alt'lm Balmshklat Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Alnaqd Lda Tlbh Alsf Al'ashr Alasasy. Rsalh Dktwrah, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'Eman.
2. Al'jmy,M'dy, Wal'jmy, Mhmd, Waldrwh, Mbark. (2014). Mda Astkhdam A'da' Hy't Altdrys Fy Klyh Altrbyh Alasasyh Lmharat Altfkyr Alnaqd Fy T'lym Tlbthm Bdwlh Alkwyt, Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms, Klyt Albnat Lladab Wal'lwm Waltrbyh, 4(15), 307-322.
3. 'jwh. 'bdal'al, Walbna. 'adl. (2000). Akhtbar Kalyfwrnya Lmharat Altfkyr Alnaqd. Almktbh Almsryh Llnshr Waltwzy'.
4. Al'nzy, Nshmy. (2019). Alms'wlyh Alajtma'yh La'da' Hy't Altdrys Fy Thqyq Altnmyh Al'lmyh Baljam'at Als'wdyh Fy Zl R'yt Almmlkh 2030. Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: (52), 317-384.
5. Al'twm, 'dnan Waljrah, 'Ebdalnasr, Wbsharh, Mwfq. (2017). Tnmyt Mharat Altfkyr Alnaqd, Nmadj Nzryh Wttbyqat 'mlyh. T7, 'man: Dar Almsyrh.
6. Alahmd, Hnd.(2003). Mda Qyam A'da' Hy't Altdrys Bjam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh Bmdynh Alryad Btnmyh Anmat Altfkyr Al'elmy Lda Tlab Wtalbat Almrhlh Aljam'yh. Rsalt Majstyr, Qsm Altrbyh, Klyt Al'lwm Alajtma'yh.
7. Alfakhry, S'yd. (2009). Dwr Alastad Aljam'y Fy Thfyz Wtnmyh Altfkyr Alebda'y, Alm'tmr Al'lmy Al'rby Alsads Lr'ayt Almwhwbyn Drwrh Htmyh Lmstqbl 'rby Afdl. Almjls Al'rby Llmwhwbyn Walmtfwqyn: J2,59- 76.
8. Hbyb, Mjdy. (1995). Drasat Fy Altfkyr. T1, Mktbt Alnhdh Almsryh.
9. Alhmadnh, Adyb Dyab.Alshwahyn, Swzan 'bd. (2017). Drjt Amtlak M'lmy Allghh Al'rbyh Fy Almrhlh Alasasyh Al'lya Fy Trbyh Bny Knanh Lmharat Altfkyr Alnaqd Wdrjt Mmarsthm Lha. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 15(2).
10. Alhrahshh, Mnal. (2015). Drjh Amtlak M'lmy Al'lwm Llmrhlh Alasasyh Al'lya Lmharat Altfkyr Alnaqd Fy Almfrq. Rsalt Majstyr.Jam't Al Albyt.

11. Alkhwaldh, Nasr(2015). Athr Altdrys Bastkhdam Alwsa't Almt'ddh Fy Althsyl Wtnmyh Mharat Altfkyr Alnaqd Fy Mbhth Altrbyh Aleslamyh Llmrhlh Alasasyh. Drasat, Al'lwm Altrbwyh: 42 (3), 983-1000.

12. Abwkhatr, Mnar. (2010). Dwr Aljam'h Fy Tnmyh Alebda' Lda Tlbtha Fy Dw' Alsnh Alnbwyh Mn Wjht Nzrhm. Rsalt Majstyr, Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh- Ghzh.

13. Almhmdy, Smyrh. (2020). Mttlbat Thqyq Almyzh Altnafsyh Bjam't Tbwk Fy Dw' R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh Waladb, Jam't Tbwk.

14. Almnswry, Msh'l, Walzfyry, Slwa. (2016). Mstwyat Altfkyr Alnaqd Lda 'ynh Mn Altlab Alfa'qyn Fy Madt Alryadyat Balsf Altas' Fy Dwlt Alkwyt, Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr, 2(169), 391- 420.

15. Al Mrad, Nbras.(2007). Qyas Atjahat A'da' Alhy'h Altdrysyh Fy Klyt Altrbyh Alryadyh Bjam't Almwsl Nhwaltfkyr Alnaqd, Mjlt Alrafdyn Ll'lwm Alryadyh: 13(43), 282-302.

16. Almzfr, Ndal, Whmyd, Wsam.(2019). Tqyym Ada' A'da' Hy't Tdrys Aldrasat Al'lya Fy Klyty Altrbyh Ll'lwm Alensanyh Mn Wjht Nzr Altlbh, Mjlt Abhath Albsrh Ll'lwm Alensanyh: Jam't Albsrh, 44(4), 240-263.

17. Almzfr, Ndal, Wkhlyf, Zmn. (2017). Altfkyr Alnaqd Lda A'da' Hy't Altdrys Fy Jam't Albsrh. Jam't Dy Qar, Klyt Altrbyh Ll'lwm Alensanyh, 7(1), 1-28.

18. Alnbhany, S'wd. (2016). Mstwa Mharat Altfkyr Alnaqd Lda M'lmy Aldrasat Alejtma'yh Bmrhlt Alt'lym Alasasy Fy Sltnt 'man. Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Alnfsyh: 4(15).

19. Nwr, Asma'. (2018). Atjahat A'da' Hy't Altdrys Nhwqdrh Altfkyr Alnaqd 'la Thqyq Ahdaf Almqrrat Aldrasyh. Jam't Asywt, Klyt Altrbyh, Mrkz Alershad Alnfsy Waltrbwy, Drasat Fy Alershad Alnfsy Waltrbwy: (1), 38 - 85.

20. Alqwasmh, Ahmd(2013). Drjt Mmarsh 'dwhy'h Altdrys Bjam'eh Tybh Ldwrh Fy T'zyz Mnhaj Altfkyr Lda Tlbth Fy Dw' Mnzwmt Altfkyr Aleslamy, Mjlt Athad Aljam'at Al'erbyh Llbhwth Fy Alt'lym Al'aly, Athad Aljam'at Al'rbyh: 33(4), 37 -48.

21. Alrby'an, S'wd. (2019). Waq' Astkhdam A'da' Hy't Altdrys Fy Jam't Ha'l Ltknwlwjya Al'wlmh Fy T'zyz Alw'y Alaqtsady Walajtma'y Waldyny Lda Altlbh. Drasat Al'lwm Altrbwyh -Aljam'h Alardnyh: 46 , 367 -385.

22. R'yt 2030, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

23. R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030 (2016). Almrkz Ale'lamy.

24. Sbhy, Syd.Webrahym, Njwa.Alnby, Hatm. (2015). Mqyas Altfkyr Alnaqd. Mjlt Alershad Alnfsy: (44), 436- 484.

25. Alshrqy, Mhmd. (2004). R'eyh Alshbab Al'erby Llthqafh Al'rbyh Fy Dw' Alanftah 'la Althqafat Al'almyh. Dmn Abhath M'tmr: Al'rb Byn Thqafh Altghyyr Wtghyyr Althqafh Aldy 'qdth M'sst Alfkr Al'rby Fy Alftrh Mn 18-21 Abryl Fy Mdynt Mraksh Almghrb.

26. Alshykh, Ahlam. (2017). Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la Nmwdj Shwartz Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Alnaqd Fy Madh Al'elwm Walahya' Lda Tlmydat Alsf Alrab' Alasasy Fy Ghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh, Ghzh, Flstyn.

27. Alslyty, Fras (2006). Altfkyr Alnaqd Walabda'y Wastratyjyh Alt'lm Alt'awny Fy Tdrys Almtal'h. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alardnyh, 'man.

28. Altlafhh, F'ad. (2007). Asalyb Altfkyr Lda A'da' Hy't Altdrys Fy Jam't M'th W'elaqtha Baltkhss Walrtbh Alakadymyh, Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't 'yn Shms, Klyt Altrbyh, 3(31), 325-355.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 167:138
شباط (2022)

بحث رقم 8

درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة

رقية سلمان الحويطي
ماجستير أصول التربية
جامعة تبوك- السعودية
roro140509@gmail.com

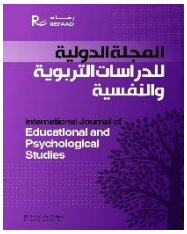
علي حسين نجمي
أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك
جامعة تبوك- السعودية

استلام البحث: 2021/9/11 مراجعة البحث: 2021/9/25 قبول البحث: 2021/11/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.8

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
www.refaad.com



درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة

رقية سلمان الحويطي
ماجستير أصول التربية- جامعة تبوك- السعودية
roro140509@gmail.com

علي حسين نجمي
أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك- جامعة تبوك- السعودية

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.8 **قبول البحث:** 2021/11/6 **مراجعة البحث:** 2021/9/25 **استلام البحث:** 2021/9/11

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (النوع، التخصص العلمي، المرحلة الدراسية). وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، بمجموع (21) فقرة، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (174) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة غير العشوائية (الحصصية) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: جاءت استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور (درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك) بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.96). وجاءت استجابة أفراد عينة الدراسة لمحور (درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة) بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.05). وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة الغالبة من أفراد عينة البحث يجيدون اللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة بنسبة (62.7%)، ونسبة (96.6%) من أفراد عينة الدراسة لم يقوموا بالنشر في المجلات الدولية والمحلية، ونسبة (89.7%) من إجمالي العينة لم يشاركوا في إنتاج بحوث تربوية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع في المحور الأول والثاني، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المحور الثاني، تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي ومرحلة دراسة المقررات، لصالح مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد العينة يعود لمتغير التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: البحث التربوي؛ متطلبات البحث التربوي؛ مجتمع المعرفة.

1. المقدمة:

يعد البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعة، كما أنه أحد المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط الى حد كبير بالأبحاث العلمية التي تنتجها وتنشرها. والبحث العلمي هو أحد الأركان الأساسية التي تشكل دعامة نشاط الجامعة كإحدى مؤسسات التعليم العالي، حيث يحتل مرتبة وسيطة ومهمة بين الركنين: التدريس وخدمة المجتمع، فتحسين التدريس يتطلب مزيداً من البحوث الميدانية بهدف إنتاج قاعدة المعرفة، وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، ورفع مكانة الجامعة وتأثيرها في المجتمع. (عمار، 2015)

وتعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة لهذا يفترض أن يعد الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلاً لمشكلات يعاني منها المجتمع، فالدراسات العليا في الجامعات غالباً مرحلة يتصف الملتحقون بها بتميزهم الفكري في مجال البحث العلمي، باعتباره نقطة الانطلاقة الحقيقية التي تكشف جوهر الواقع بمتغيراته ومؤثراته جمله وتفصيلاً.

ويتطلب البحث العلمي إكساب الطلاب المقومات البحثية أثناء إعدادهم، وتدريبهم على إعداد وقراءة البحوث، والا سيؤدي عدم الاهتمام بذلك إلى التأثير السلبي على العملية التعليمية في النظام التعليمي الذي سيمارس الطلاب مهام عملهم فيه بعد تخرجهم.

وهناك توجهات حديثة تستدعي إعادة النظر إلى البحث العلمي والباحثين وإعدادهم بشكل يتلاءم مع التحديات المعاصرة، تتمثل هذه التحديات في الثورة الرقمية وما أفرزته من إفراط في المعلومات وصولاً الى هندسة المعرفة، والذكاء الصناعي، وكل ذلك يستدعي الاهتمام بتنمية رأس المال البشري وحسن إعداده والاستثمار فيه من خلال خلق الرغبة في التقدم لدى أبناء المجتمع لتكوين طاقة فكرية تعمل فيه، باعتبار أن الانسان هو الغاية والوسيلة الى التنمية الشاملة، فالحاجة إلى رفع مستوى التفكير العلمي والقدرات العقلية لطلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص باتت ملحة وتتمثل في الدعوة إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي وحل المشكلات، وهذه لا تتم إلا من خلال توسيع دائرة التعليم لتشمل على إجراء الأنشطة العلمية والبحثية التي تنمي مهارات الربط والاستنتاج والاستدلال والتحليل وغيرها من أنماط التفكير الخلاق. (دحلان واللوح،2013)

ويرى نجيب (2016) أن البحث العلمي عامة والبحث التربوي خاصة يعاني من انخفاض كبير في نسبة الإنفاق عليه والاعتمادات المالية المخصصة له، وتبين بعض التقارير أن الدول العربية مجتمعة خصصت للبحث العلمي خلال السنوات الأخيرة مبالغ متواضعة من ناتجها القومي تتراوح بين0.1 وأقل من 0.5% وهي نسبة تقل كثيراً عن المتوسط العالمي الذي يصل إلى حوالي 2.0% كما تقل عن متوسط إنفاق الدول الأفريقية التي تصل إلى أكثر من 0.5% من الناتج المحلي الإجمالي، وأقل بكثير مما تنفقه دول الاتحاد الأوربي على البحث العلمي؛ حيث تصل معدلات إنفاقها على البحث والتطوير إلى ما يزيد عن المتوسط العالمي، أو بما تنفقه اليابان والذي يصل إلى حوالي 3.5% من إجمالي الناتج القومي.

وذكر بغدادي (2016) في دراسته أن المهارات المطلوبة للباحثين يجب أن تواكب العصر وثورة المعلومات والتكنولوجيا، حيث أصبح العالم يتجه نحو تعدد الثقافات وانفتاح الحضارات، بشكل يفرض حتمية تطوير مهارات الباحث وامتلاكه لمهارات جديده مثل القدرة على إدارة المعلومات، والقدرة على الاستجابة بمرونة للمشكلات المركبة، والعمل في فريق لإنتاج المعرفة الجديدة.

ويحظى البحث التربوي بأهمية خاصة بوصفة يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى لتربية الفرد الذي يمثل رأس المال الفكري في مجتمع المعرفة، من خلال ما يضطلع به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية، بما يكسب اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، وهكذا تتجه الأنظار إلى البحث التربوي وترى في تطويره والنهوض به السبيل إلى تكوين مجتمعات حقيقية للمعرفة، ويحتاج هذا الأمر رؤية علمية مستقبلية توضح الملامح الأساسية لمقومات البحث التربوي القادر على الإسهام في تكوين مجتمعات المعرفة. (نصار، 2015)

1.1. مشكلة الدراسة:

إن نقطة تميز دول العالم المتقدم عن المجتمعات الأخرى تتركز حول مجتمعهم المبني على المعرفة، هذا المجتمع المعرفي ينشأ من مؤسسات التعليم وبالتحديد الجامعات المتميزة، فاعتماد تلك الجامعات على إنتاج المعارف الجديدة ومشاركتها وتوظيفها بالشكل الصحيح في مجالات أنشطة المجتمع المختلفة، كان سبباً رئيسياً لتطور وازدهار مجتمعهم وتحويله الى مجتمع المعرفة. ولتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة لابد من جمع الطاقات المعرفية محلياً ودولياً من أجل دعم النشاطات المعرفية وتفعيل أنشطة إنتاج المعرفة ونشرها والاستفادة منها مادياً ومعنوياً، فبناء مجتمع المعرفة يحتاج الى تعليم عالٍ متقدم وشراكات مجتمعية وتفعيل سياسة التوأمة والتدويل الجامعي وذلك لتدعيم الإبداع والابتكار المعرفي. فاليوم لا تقاس الجامعات المتميزة بالأرقام القياسية المتمثلة بأعداد الطلبة والمدرسين والمباني الفخمة وإنما تقاس بأعداد الأبحاث العلمية والأطروحات التي تساهم في تنمية المجتمع.

والبحث التربوي بوصفه أحد فروع البحث العلمي نجد أن هناك حاجة ملحة ومتزايدة في مجتمع المعرفة لإيجاد دور فعال للبحث التربوي في دعم التعليم وإصلاحه للتكيف مع الظروف والضغوط في البيئة الجديدة، حيث يتطلب مجتمع المعرفة دوراً فعالاً للبحث التربوي في توجيه السياسات والممارسات التربوية، وبالتالي لابد من حصر متطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، ونتعرف على ممارسة طلاب الدراسات العليا في لهذه المتطلبات. لأنه من المهم أن تواكب بحوثهم لهذه المتغيرات لاسيما انهم باحثي المستقبل، وهذا سوف ينعكس على أدوارهم المستقبلية في المؤسسات التعليمية مما يرتقي بالعملية التعليمية ومواكبتها لمجتمع المعرفة.

وتوصلت دراسة أورميرود (Ormerod,2013) إلى أن الخريجين من باحثي الدراسات العليا لديهم مهارات معرفية وكفاءات بسيطة تمكنهم من إجراء البحوث، وأوصت بضرورة زيادة تعزيز التدريب على خطوات البحث العلمي ومتطلباتها الحديثة من أجل تكوين باحث ماهر يستطيع التعامل مع قضايا المجتمع بأسلوب مبني على البحث والعلم.

وتشير عمار (2015) إلى أن العوامل المؤثرة على صلاحية البحث التربوي متعددة منها أهلية الباحث للقيام بالبحث التربوي، ويرتبط بهذا العامل كفاية معرفته النظرية والتطبيقية لمفاهيم ومبادئ وطرق وأدوات وتخطيط وتنفيذ البحث، وميولة وأخلاقياته العامة نحو البحث عموماً والمحافظة على دقة نتائجه بوجه خاص، ولذلك أولت جامعات الدول المتقدمة اهتمام كبير بتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا من خلال التدريب على كافة مهارات البحث التربوي، فحصول الجامعات على مكانة مرموقة في العصر الحالي بين الجامعات العالمية لا يكون إلا عن طريق البحث العلمي الجاد، ومن خلال قيام المؤسسات الجامعية على تدريب طلابها على البحث العلمي ومهاراته المختلفة.

كما أشار الدهشان (2014) إلى افتقار البحوث التربوية العربية للأصالة والإبداع، ويتمثل ذلك في أن البحوث المنجزة عبارة عن تكرار لأبحاث الغير مع إدخال بعض التعديلات عليها، ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجال تخصصها، فتظل أهميتها متدنية ومحدودة، وإن أخطر ما يهدد البحث

في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها، فهي تسير على منهج التقليد، لا منهج التجديد، كما بين تقرير التنمية العربية (2003م) أن النشاط البحثي العربي مازال بعيد أعن الابتكار، فليس المهم الزيادة في عدد الأبحاث المنجزة، ولكن المهم هو إلتزام الباحثين بمتطلبات البحث التربوي التي تجعل هذه البحوث تظهر بالمستوى المطلوب.

ومن الأسباب التي دعتني لتناول هذا الموضوع البحثي هو ما واجهني أنا كطالبة دراسات عليا من وجود صعوبات صادفتني في إتقان البحث التربوي ووجود بعض جوانب القصور والضعف في الأبحاث والخطط البحثية لطلبة الدراسات العليا السابقين في جامعة تبوك، كذلك لاحظت الباحثة من خلال دراستها غياب بعض مهارات البحث التربوي، فبعض الطالبات لا يتقن استخدام الوسائل المعرفية الحديثة والمكتبات الرقمية في بحوثهن.

وبناء على ما سبق تسعى هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة. وعلى ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الاتي:

ما أهم المحددات المرتبطة بممارسة متطلبات البحث التربوي عند طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك؟
- ما درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة؟
- ما أهم المحددات المرتبطة بممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي؟
- هل توجد فروق ذات دلاله احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أهمية وممارسة متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات (النوع والتخصص والمرحلة الدراسية)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك.
- التعرف على درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة.
- التعرف على أهم المحددات المرتبطة بممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي.
- التعرف على متوسطات استجابات أفراد العينة حول الظاهرة البحثية محل الدراسة تُعزى لمتغير النوع والتخصص والمرحلة الدراسية.

3.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تكمن أهميتها في الموضوع الذي تتناوله وهو موضوع البحث التربوي كأحد فروع البحث العلمي، باعتبار أن الدول المتقدمة التي تعطي البحث العلمي عناية فائقة ضمن أولوياتها، استطاعت أن تحصد العديد من المخرجات الإيجابية وتوظيفها في الكثير من احتياجات المجتمع.
- تتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة التي تولى اهتماماً كبيراً بتنمية الموارد البشرية في ضوء خصائص مجتمعات المعرفة، من خلال الاستفادة من كافة الأليات الهادفة للارتقاء بمستوى أداء طلاب الدراسات العليا، والذي يعد البحث العلمي (والبحث التربوي على وجه الخصوص)، أحد أهم أركانها.
- معرفة أهم المحددات المرتبطة بممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي والتي يجب أن يلم بها الباحث الجاد، وتمكنه من القيام ببحثه في ضوء متطلبات المعرفة التربوية التي تعد أحد الروافد الأساسية لمجتمع المعرفة.
- أهمية الفئة الموجهة إليها هذه الدراسة وهم طلبة الدراسات العليا فهؤلاء الفئه يقع على عاتقهم استكمال المسيرة التربوية والأكاديمية، حيث يشكلون النواة الأولى لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- هذه الدراسة بمثابة تغذية راجعة بما تسفر عنه من نتائج لإعادة النظر بمستوى الباحثين التربويين في جامعة تبوك والنهوض بها.
- تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض التوصيات الساعية نحو تحسين مستوى برامج الماجستير المطروحة في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك.

4.1. حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: قياس درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة
- الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك.
- الحدود المكانية: منطقة تبوك، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك ، بالمملكة العربية السعودية .
- الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 1441-1442هـ/2020-2021م.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **درجة الممارسة (Practice degree):** تُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الدراسات العليا على أداة الدراسة والدال على درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، وتتحدد في الدراسة الحالية بواحدة من خمس درجات وفقا للمقياس الخماسي هي: درجة عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً.
- **البحث التربوي(Educational Research):** ذكر إسماعيل (2013) بأن "المعنى اللغوي لكلمة بحث في اللغة العربية من مصدر الفعل الماضي (بحث) ومعناه تتبع، سأل، تحرى، تقصى، حاول، طلب، وبهذا يكون معنى البحث هو طلب وتقصي حقيقة من الحقائق أو أمر من الأمور، وهو يتطلب التفكير والتنقيب والتأمل، وصولاً إلى شيء يريد الباحث الوصول إلية، وكلمة "Research" مكون من مقطعين الأول(re) ويعني أعاد، والثاني(Search) ويعني بحث والمقطعين معاً يمكن ترجمتهما إلى إعادة البحث، أي أن الباحث لا يبدأ من الصفر، بل يعتمد على الدراسات السابقة ويكون عملة مكملاً لما قبله"".(ص101)

ويُعرف إجرائياً بهذه الدراسة بأنه مجموعة من الممارسات العلمية التي يقوم بها الباحث، حيث يستوجب علية أن يتحلى بعدة خصائص ومهارات بحثية تمكنه من فهم الظاهرة التربوية ودراستها بعمق وفق المستجدات الحديثة ، ويصل إلى نتائج تساهم في تطوير المجال التربوي وبالتالي المساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

- **متطلبات البحث التربوي (The Components of Educational Research):** تُعرف إجرائياً بهذه الدراسة بأنها مجموعة من الممارسات المعرفية والمهارات البحثية اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الأقسام التربوية في جامعة تبوك، بحيث يساهم اكتسابهم لها تطوير البحوث في الجامعة وبالتالي تنمية المجتمع معرفياً ليواكب المجتمعات المعلوماتية والمعرفية المستجدة. أما في الدراسة الحالية فإن متطلبات مجتمع المعرفة من البحث التربوي، يقصد به مجموعة الممارسات البحثية المتعلقة بالبحث التربوي اللازمة لطلبة الدراسات العليا، حتى يساهموا في إنتاج وتطوير منظومة المعرفة، والتوصل إلى حلول علمية لمشكلات المجتمع عن طريق البحوث العلمية، والبحوث التربوية على وجه الخصوص.
- **مجتمع المعرفة(The Knowledge Society):** تتفق الدراسة الحالية مع ما ذكره عليان (2012) حول مفهوم مجتمع المعرفة حيث ذكر أن مجتمع المعرفة هو النتاج الذي يفرزه عمل الباحثين والأكاديميين والعلماء على المعرفة في مجالاتها المختلفة، موظفين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبحث، وهو المجتمع الذي يمتلك قدرة عالية على التنظيم والإدارة والتحكم في الموارد المتاحة وحسن استثمارها وتوظيفها، إلى جانب الاهتمام بالموارد البشرية في تحقيق النمو الاقتصادي.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. البحث التربوي:

البحث العلمي في وقتنا الراهن أصبح له قواعد، وأصول، وشروط، وخطط، وعناصر، وخصائص، ومقومات، وأنواع، ومناهج وغيرها من العناصر التي يجب أن يحيط بها الباحث عندما يتولى إعداد بحثه العلمي. فإن إعداد البحث العلمي يتطلب عملية دقيقة ومحكمة. وتبنت الجامعات في مختلف دول العالم عملية إعداد البحوث العلمية ضمن تكوين المهارات البحثية والقدرات الذهنية خاصة لباحثي الدراسات العليا، وأيضاً تهتم الجامعات فيما يتعلق بأسس التفكير والاطلاع والتحليل والشرح والتعبير والاستنتاج والنقد وغيرها من قواعد الإعداد السليم للبحث العلمي. (عناية، 2014)

وذكر دوغلاس (Douglas,2014) أن البحث العلمي يُعد من أهم الركائز التي تقوم علها عمليات التنمية في البلاد المتقدمة ويعتمد علها التطور الاقتصادي والاجتماعي والحضاري، حيث أن للبحث العلمي دور مهم في تطوير الناتج الوطني وتنميته كماً ونوعاً من خلال اكتشاف أساليب جديدة للتنمية أو تطوير ما هو قائم، حيث إنه يجب أن تلعب مؤسسات البحث العلمي دوراً تكاملياً مع القطاعات الإنتاجية والخدمية في تحديد الأولويات لمواجهة احتياجات المجتمع، وتعد الجامعات والمؤسسات البحثية هي المؤسسات المنوط إليها الوظيفة الأساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال رؤية واضحة ومحددة، ولما تحويه من مصادر للطاقة البشرية المتميزة علمياً والقادرة على التفاعل والتعامل بإيجابية مع جميع المستجدات والمتغيرات ومواكبة التطورات العلمية والعملية.

هذا ويعد البحث التربوي مجالاً من مجالات البحث العلمي، حيث يهتم بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية، بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها، كما يمكن أن يساهم في رسم السياسة التربوية، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات. فالبحث التربوي يعد أحد الأدوات الهامة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتجددة لمنظومة التعليم، سواء من حيث تقديم معالجة علمية موضوعية للمشكلات والقضايا، أو من حيث صوغ الحلول والقرارات التي يقود تبنها نحو تطوير الأداء التربوي عموماً، وضمان القوة والفاعلية للمؤسسة التعليمية في ظل عالم يتجه بقوة نحو الإبداع، وتصنيع المعرفة باعتبارها وقود النهضة الحديثة ووسيلة أساسية للانضمام الى مجتمعات المعرفة، فالمنظومة التعليمية في أي بلد لا يمكنها أن تستقيم وتنجح في أداء دورها كقاطرة للتنمية، وركيزة أساسية في البناء الحضاري إلا إذا تمتع البحث التربوي بدورفي تدبير وتوجيه السياسة التعليمية الخاصة بها، ورصد العوائق والمشكلات التي تحد من فاعلية

المخططات والمشاريع التربوية، سواء كانت هذه العوائق داخلية ناشئة عن خلل في التصورات، أو خارجية منبثقة عن تفاعل المؤسسة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي. (الدهشان، 2014)

وتناول الباحثون بالتربية وصف لمصطلح البحث التربوي حيث ذكر حسن ومحمود (2020) بأنه" منهجية علمية يستخدمها باحثو التربية لحل مشكلات واقعية ترتبط بأركان العملية التربوية كافة، أو استشراف مشكلات مستقبلية معينة ووضع حلول لها، بغية تطوير الواقع التربوي وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع كله."(ص206).

وذكر هاشم (2013) أن البحث التربوي "وسيلة علمية تمكن الباحث من تعديل مسار العمل التربوي نحو الأفضل من خلال الإجابة على عدة أسئلة، ويرتكز على مبادئ أساسية مثل معالجة مشكلة هامة متعلقة بقضية معاصرة أو مستقبلية وتحديد الفروض، وتحديد أدوات البحث ووصف العينة ومنهجية البحث وتفسير النتائج."(ص47)

1.1.2. أهداف البحث التربوي:

أشار عدد من الباحثين إلى وجود أهداف للبحوث التربوية كغيرها من البحوث، وقد ذكرت الحريري وآخرون (2017) أنه يتشابه هدف البحث التربوي مع هدف البحث العلمي؛ ذلك أنه يسعى إلى تفسير الظاهرة التربوية والتنبؤ بها وضبطها والتحكم فيها، فالاختلاف بينهما يكمن فقط في طبيعة الظاهرة المدروسة.

إن البحوث التربوية على وجه الخصوص تسعى إلى تحقيق عدداً من الأهداف، ويذكر منها الحربي (2015) ما يأتي:

- الكشف عن المعرفة الجديدة، والتي من خلالها يمكن تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم لأبعاد العملية التعليمية.
- دراسة واقع النظم التربوية، لمعرفة خصائصها ومشكلاتها ومواطن القوة والضعف فيها، لتقديم الحلول المناسبة بغرض زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.
- مساعدة التربويين على معرفة الطبيعة الإنسانية للتمكن من التعامل معها بصورة أفضل.

ويذكر المهدي (2007) أن من أهداف البحث التربوي:

- إبراز مسؤوليات كليات ومؤسسات البحث العلمي التربوي في تطوير مراحل سلم التعليم بمستوياته المختلفة، وبالشكل الذي يساعد المسؤولين عن السياسة التعليمية على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.
- التعرف على علاقة النظم التربوية والتعليمية بالتغيرات المجتمعية في سياقاتها الثقافية، الاجتماعية، السياسية، والدينية وغيرها، وتحديد مدى تأثيرها وتأثرها بهذه المتغيرات بغرض زيادة إسهام النظام التربوي في الحياة داخل المجتمع.
- إقامة مجتمع المعرفة، وهو المجتمع الذي تنتشر فيه المعرفة من خلال مجموعة من الأليات، كالتعليم الجيد، التدريب المتميز، والإعلام الهادف، ويتم استيعاب هذه المعرفة وتوظيفها وإدارتها بالشكل الذي يخدم الإنسان والمجتمع، ثم العمل على إنتاجها والإبداع فيها.

فالبحوث التربوية تستهدف التربية في المجتمع، فهي تسعى لإصلاح نظمها ومؤسساتها، وحل مشكلاتها، وتسعى كذلك إلى تجويدها وتطويرها، وتحسين أداء العاملين فيها، وتحديث العمليات التربوية ومفاهيمها بالشكل الذي يجعل النظام التربوي يتطور ، والمجتمع ينهض ويتقدم. (أبا حسين، 2018)

2.1.2. أهمية البحث التربوي:

يقع البحث التربوي في المنظومة التعليمية موقع القلب من الجسد، وعلى ضوء نتائجه تبنى آليات الإصلاح والتجديد التربوي وأساليبه لمواجهة المتغيرات التي تجتاح العالم، حيث سعت دول العالم التي تتطلع إلى الرقي والتقدم إلى إعادة النظر في نظمها التعليمية من أجل الارتقاء بالتعليم وتحسين نوعية خريجيه، من خلال تفعيل البحث التربوي والإفادة من نتائجه في تطوير الممارسة التربوية بوصف البحث التربوي منهجية علمية تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره. (نصار، 2015)

وذكر دحلان واللوح (2013) أن البحث التربوي يبحث عن المعرفة الجديدة، ومن خلال ذلك يقدم لنا الحلول والإجابات والبدائل التي تساعدنا في تعميق فهمنا للأبعاد المختلفة للعملية التربوية، وما يكتنفها من مشكلات، وما نجهله من مجالاتها، كما أنه يساعدنا في تحديد فعالية الطرق والأساليب المستخدمة، وفهم نظرتنا إلى العملية التربوية على أساس موضوعي سليم. كما أنه يساعدنا على التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية، وفتح مجالات الإبداع والتميز لدى أفراد وشعوب المجتمعات الإنسانية.

وتنبع أهمية البحوث التربوية من قدرتها على توظيف التقدم العالمي التربوي في إطار المجتمع المحلي وحاجاته المختلفة، بحيث تخلق نوعاً من المواءمة بين مشكلات العملية التربوية في المجتمع، واحتياجاتها، ونواحي تطورها وأفضل الحلول والتنمية في جميع مجالات التعليم، وما يتصل بها من المناهج، وطرق التدريس، واللغة التي نستخدمها، والأساليب التي نتبعها والتخصصات التي نحتاجها ونخطط لها. (قنديل،2011)

ويرى جودة (2020) أن أهمية البحث التربوي تكمن في دراسته للعمليات التربوية وتحديد نقاط القوة والضعف وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة منها في تقديم الأفضل وتوفير البيانات والمعلومات التي يقوم على أساسها رسم خطط التربية الحديثة، واضافة المعارف التربوية المتجددة لتحسين العملية

التربوية ومواكبة التطورات، وتحديد متطلبات منظومة التربية التي تتعرض بصفة دائمة إلى تحديات جديدة، وتلبية احتياجات المستقبل مما يحقق قدرة المؤسسات التربوية على تحقيق أدوارها، وبناء المجتمع وإعداد أجياله القادمة لمواجهة تحديات المستقبل.

ومما سبق تخلص الباحثة الى أن أهمية البحث التربوي تكمن في النقاط الأتية:

- ما يقدمه من حلول للمشكلات التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.
- رفع كفاية الدارسين والباحثين وتمكينهم من متطلبات البحث العلمي.
- اتاحة الفرصة للباحثين والأكاديميين من الاطلاع على التجارب والنماذج الجيدة في التربية.
- ربط المؤسسات التربوية وما تقدمه بالواقع الاجتماعي.

3.1.2. التحديات التي تواجه البحث التربوي:

يمكن تقسيم التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي إلى أربع أنواع هي: تحديات ترتبط بالباحث التربوي، وتحديات تتعلق بالجامعات التي يعمل بها الباحث، وتحديات تتصل بميدان البحث، وتحديات ترتبط بالسياسات البحثية. (الخليلي، 2010)

وبحسب ما ذكرت اليونسكو(UNESCO,2016) أن غياب التمويل الكافي للبحث العلمي أدى إلى تقليص فرص التنمية الحقيقية، وإهدار الإمكانات والطاقات البشرية والمادية، فأثر بصورة سلبية على البُنى الأساسية العلمية، وأدى إلى ضعف المكتبات ومصادر المعلومات الأخرى أو غيابها، وضعف المختبرات التعليمية ذات التجهيزات الكافية والمتطورة، وغياب نظم الصيانة والإصلاح، وانعكس ذلك كله على مخرجات أنشطة البحث وتطويره، وعلى الإنتاج العلمي والتقني نوعاً ما.

ومن جهة أخرى يرى أمين (2018) أن من أبرز التحديات التي تواجه البحث التربوي غلبة الطابع الفردي على البحوث التربوية وقلة البحوث الجماعية، حيث يلاحظ أن إسهاماتها من البحوث المقدمة ترتبط بظروف واعتبارات فردية، وتهدف إلى خدمة أغراض تتصل بترقية أو تحسين أوضاع مادية أكثر من ارتباطها بمشكلات تربوية قائمة، مما أدى إلى انتاج بحوث ودراسات هزيلة، يكرر بعضها البعض ويرجع السبب في ذلك إلى غياب خطة محددة لتوجيه البحث التربوي في كليات التربية ومراكز البحث.

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أن أبرز التحديات التي تواجه البحث العلمي عامةً, والبحث التربوي خاصة هي كالاتي:

- انعدام الخطط الواضحة والمدروسة في المؤسسات التعليمية الجامعية لتوجيه البحث وطلبة الدراسات العليا على وجه الخصوص.
- تحديات تتعلق بالمقررات الخاصة بمناهج البحث, وطريقة تدريس هذه المقررات.
- ضعف الإنفاق المادي على البحث أدى الى انخفاض مستوى الأبحاث، وبالتالي تأخر التنمية في المجتمع.
- قلة الوعي بأهمية البحوث التربوية ونتائجها، وعدم الأخذ بنتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق.

2.2. مجتمع المعرفة:

إن للمعرفة دوراً هاماً في تقدم الشعوب والمؤسسات والمجتمعات، وقد بات من الواضح أن سلاح الأمم في عصرنا المعلوماتي المعرفي هو رأس المال الفكري والمعرفي، وأصبحت المجتمعات تتنافس فيما بينها لامتلاك المعرفة واستثمارها استثماراً يعود عليها بالمنفعة سواء على الصعيد التعليمي أو الاقتصادي أو الاجتماعي، وهذا ما يؤكده اسلامنا الحنيف في قولة تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾﴾ [المُجَادلَة الآية 11] فهذه الآية نص صريح وواضح على أن من يمتلك العلم والمعرفة هو من يملك الدرجة الأعلى، فبالعلم والمعرفة ترقى الأمم. (تنيرة،2017)

1.2.2. ظهورمجتمع المعرفة:

وبدأت الأفكار المتصلة بمجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة في الظهور في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، وانتشرت هذه الأفكار وتحولت إلى سياسات وممارسات تتبناها الكثير من مؤسسات التعليم العالي في نهاية القرن العشرين، وأصبحت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ترى أن التحول نحو مجتمعات المعرفة هو السبيل إلى التقدم الاجتماعي والازدهار الاقتصادي، لذا طورت الكثير من الجامعات العالمية أشكال تنظيمية وممارسات تعليمية وبحثية تتوافق ومتطلبات إقامة مجتمع المعرفة. (Breekens,2008).

ومنذ أواخر التسعينات من القرن الماضي بدأت الدراسات والبحوث التي تدور حول مجتمع المعرفة التحول من طابعها التكنولوجي البحت، لتصبح أكثر ارتباطاً بالبشر، وتركيزاً على المجتمع، إضافة إلى ذلك ربط التطور في مجال مجتمع المعرفة بالتقدم الصناعي والتجاري ورقي الشعوب والرخاء، وسوقت الأمم المتحدة هذه الفكرة بين دول العالم التي أصبحت تسارع إلى تبني مفهوم مجتمع المعرفة، وتضع الخطط الاستراتيجية لتحقيق المعايير التي تدل على التحول إلى مجتمع المعرفة، فقد جاء في (تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة لعام 2004) إن ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أعادت بنهاية القرن العشرين صياغة طرق إنشاء المعرفة وجني ثمارها وتجميعها وتوليفها ومعالجتها وتحسينها وتوجيهها، وهذا الأمر يزيد من كفاءة استخدام المعرفة وفاعليته في النمو والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى الحد الذي أصبحت فيه المعرفة عاملاً رئيسياً من عوامل إضافة القيمة وإنشاء

الثروة في اقتصاد السوق، وفي عصر المعرفة الحالي أصبح العقل والأفكار الخلاقة والابتكارية مصدراً رئيساً من مصادر التفوق، وهذه العوامل تبشر أيضاً بدفع عجلة التنمية البشرية وتحسين نوعية الحياة على نحو كبير. (tuomi,2001)

2.2.2. مفهوم مجتمع المعرفة:

تعرف منظمة اليونسكو (UNESCO, 2005) مجتمع المعرفة من منظور التنمية الإنسانية Human Development بأنه "المجتمع الذي يمتلك القدرة على تحديد المعلومات وإنتاجها ومعالجتها وتحويلها ونشرها واستعمالها، من أجل خلق المعارف الضرورية للتنمية الإنسانية وتطبيقها وفق رؤية واضحة للمجتمع"(p29).

وترى المطيري (2020) أن مجتمع المعرفة هو" المجتمع الذي يعد إنتاج المعرفة وليس رأس المال أو العمل هو الثروة أي المورد الأساس، وبصورة أخرى هو المجتمع الذي ينتج المعرفة ويشترك فيها مع الأخرين ويستخدمها لما فيه صالح الناس وازدهارهم، ففي مجتمع المعرفة تشكل المعرفة العنصر الرئيس في أي نشاط يقوم به الفرد حيث تعتمد الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها على مقدار كبير من المعرفة، وتصبح المعرفة القوة الإبداعية الرئيسة"(ص 413).

ويعرفه سالم (2007) بأنه المجتمع الذي يتصف أفراده بامتلاك حر للمعلومات وسهولة تداولها وبثها عبر تقنيات المعلوماتية والحاسوبية والفضائية المختلفة، وتوظيف المعلومة والمعرفة وجعلها في خدمة الإنسان لتحسين مستوى حياته.

كما يعرفه العوض (2015) بأنه المجتمع الذي تحركه التطورات الجديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعد المعرفة فيه مطلباً أولويات، ويمتاز بتبلور طبقة جديدة من المشتغلين بمجالات إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها، كما أنه يهتم بإعطاء قيمة اقتصادية للمعرفة.

ومن التعريفات السابقة نجد أن هناك توافقاً في تعريف مجتمع المعرفة من عدة جوانب هي:

- توفير البنية التحتية التكنولوجية والمعلوماتية للوصول للمعرفة.
- التركيز على رأس المال البشري في مجتمع المعرفة حيث يعد الإنسان هو الأساس في توظيف المعرفة وتطويرها فيما يعود علية بالنفع.
- المعرفة تصل بالإنسان إلى حالة من الرقي والتنمية المستدامة في المجتمع.

3.2.2. خصائص مجتمع المعرفة:

يتضح من خلال استعراضنا السابق لمفهوم مجتمع المعرفة بأنه يتميز بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- أن مجتمع المعرفة ينتقل إلى عصر الإنتاج الكثيف للمعرفة التي أصبحت هي قوة العصر الحالي والتي لم تعد ثابتة أو محددة فهي متغيرة ولا حدود لها.
- يحتاج مجتمع المعرفة إلى إتاحة المنفعة المعلوماتية من خلال إنشاء هذه البنية التحتية المعلوماتية والتي تقوم على أساس إتاحة الحواسيب الآلية لعامة الناس في صور شبكات المعلومات المختلفة، وبنوك المعلومات التي ستصبح هي بذاتها رمز المجتمع.
- التحول النوعي في تركيبة الموارد البشرية العاملة بمختلف المنظمات فقد دخلت المعرفة والذكاء الإنساني في الحرب الكونية من أجل ميزات القدرات التنافسية المتمثلة في تواجد العنصر البشري الوطني المتميز بقدراته الذهنية والفكرية الابتكارية، ومعلوماته وخبراته التقنية لذا ظهرت مفاهيم جديدة بمجتمعات المعرفة مثل الأصول غير المحسوسة (Intangible Assets) وكيفية قياسها كرأس مال فكري ترتكز اهميته على التعلم بدلاً من التعليم.
- زيادة الاهتمام برأس المال الفكري ويقصد به ما تملكه المنظمات والأفراد من أفكار وتقنيات ورصيد معرفي يعتبر الثروة الأعظم لأي منظمة واستثمارها هو التحدي الأكبر للإدارة المعاصرة لتطوير الخدمات والمنتجات التنافسية المتطورة.
- المبادأة (Initiative) والإبداعية وحل المشكلات والانفتاح والشفافية والتغيير هي مهارات متزايدة الأهمية في ادارة مجتمع المعرفة.
- أصبح التعليم من أجل التعلم وتنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفة (Metacognition) والقدرات لإنجاز ذلك مخرجاً هاماً للمؤسسات التعليمية وخصوصاً المدارس، حيث يحتاج جميع الأفراد العاملين إلى اكتساب مهارة القدرة على التعليم المستمر بالمواقع والمعارف المختلفة، وبالتالي إعداد نماذج لهذه المهارات. (السيد،2015)

ولخص (Afgan&carvalho,2010) بأن سمات مجتمع المعرفة تنبعث من:

- إلهام وتمكين الأفراد من تطوير قدراتهم وتنمية أفكارهم على أعلى مستوى ممكن، في كافة مجالات الحياة.
- تكون المؤسسات في مجتمع المعرفة مجهزة تجهيزاً تكنولوجياً وتقنياً جيداً للعمل والتطوير.
- زيادة المعرفة والفهم لتطبيقاتها، والاهتمام بتطويرها ونشرها
- للمعرفة دور رئيسي في تشكيل المجتمع من كافة النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
- جميع الإنتاجات والسلع في هذا المجتمع تعتمد على بناء المعرفة وتطويرها.

ويتميز مجتمع المعرفة بالطابع الدولي، حيث تزداد حدة المنافسة الاقتصادية بين الدول، وغياب المستندات الورقية في المعاملات، وسرعة تغير المفاهيم، والمشاركة المجتمعية، وانتشار الديمقراطية والتركيز على التطوير والابتكار نظراً للتقادم السريع للمعرفة، وتحقيق أعلى مستوى من الرفاهية الاجتماعية(دياب وجمال الدين، 2007).

4.2.2. أبعاد مجتمع المعرفة:

ذكر ربابعة (2012) بأنه أصبح للمعلومات داخل مجتمع المعرفة أبعاد مختلفة ومتشابكة يمكن استغلالها كما ينبغي حتى لا نظل نعيش على هامش المجتمع المعرفي، ومن أهم هذه الأبعاد ما يلي:

- البعد الاقتصادي: اذ تعتبر المعلومات في مجتمع المعرفة هي السلعة أو الخدمة الرئيسية وهذا يعني أن المجتمع الذي ينتج المعلومة ويستعملها في مختلف ميادين الاقتصاد ونشاطاته هو المجتمع الذي يستطيع أن ينافس يفرض نفسه.
- البعد التكنولوجي: إذ أن مجتمع المعرفة يعني انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتكييفها حسب الظروف الموضوعية لكل كيان مؤسسي، وذالك يستلزم ضرورة توفير البنية اللازمة من وسائل اتصال وتكنولوجيا الاتصالات وجعلها في متناول الجميع.
- البعد الاجتماعي: إذ يعني مجتمع المعرفة سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع وزيادة مستوى الوعي بتكنولوجيا المعلومات وأهمية المعلومة ودورها في الحياة اليومية للإنسان، فالمجتمع مطالب بتوفير الوسائط والمعلومات الضرورية من حيث الكم والكيفية ومعدل التجدد وسرعة التطوير للفرد.
- البعد الثقافي: إذ يعني مجتمع المعرفة إعطاء أهمية معتبرة للمعلومة والمعرفة، والاهتمام بالقدرات الإبداعية للأشخاص وتوفير إمكانية حرية التفكير والإبداع، والعدالة في توزيع العلم والمعرفة والخدمات بين الطبقات المختلفة في المجتمع، ونشر الوعي والثقافة في الحياة اليومية للفرد والمؤسسة والمجتمع ككل.
- البعد السياسي: إذ يعني مجتمع المعرفة إشراك الأفراد في اتخاذ القرارات بطريقة رشيدة وعقلانية أي مبنية على استعمال المعلومة، وهذا بطبيعة الحال لا يحدث إلا بتوفير حرية تداول المعلومات وتوفير المناخ السياسي المبني على الديمقراطية والمساواة".

5.2.2. أسس قيام مجتمع المعرفة:

وأشار بدران (2014) الى أن تأسيس مجتمع المعرفة يحتاج إلى:

- الاهتمام بالعلم عن طريق: تشجيع البحث العلمي، الاحتكام إلى العلم في حل المشكلات، مساهمة العلماء في صنع القرار، إنشاء مؤسسة العلم والبحث العلمي، والاستثمار في العلم والبحث العلمي.
- الاهتمام بالتكنولوجيا عن طريق: التطوير التكنولوجي لمزيد من الاكتشافات والمعارف والإنتاج وتوظيف التكنولوجيا لحل المشكلات الإنسانية والاجتماعية.
- الحرية والتحرير عن طريق: حرية الفكر والبحث والتطوير، وحرية الانسان في الانطلاق بالفكر والعلم إلى المدى الذي يستطيع.
- الاستفادة من تجارب وإنجازات الشعوب عن طريق: دراستها وتحليلها وتطويرها.
- الإبداع والتجديد عن طريق: تطوير مهارات الأبداع والتجديد مع التعليم، ممارسة الإبداع في التعليم الأساسي.
- استخدام التكنولوجية الرقمية.

واستعرض اليونسكو(UNISCO,2015) إنجازات خطة العمل التي قدمها للوكالات العالمية الرائدة في تنفيذ أهداف القمة العالمية المعنية للوصول إلى المعلومات والمعرفة، وهذه الخطة ذات أهداف استراتيجية متوسطة المدى خلال الفترة الزمنية (2008-2014) وبرامج قصيرة الأجل والميزانيات، وتتشكل من عدة مراحل هي:

- زيادة التوعية بحاجتنا إلى بناء استراتيجيات المعرفة الشاملة لجميع المجتمعات في جميع أنحاء العالم بالتزامن مع توافر بنية تحتية ابتكارية.
- نشر دراسة مرجعية للعلاقة بين الواقع المعرفي وتطوير الإنترنت، وتخفيض أسعار الحصول عليه.
- الدعوة إلى جعل التكنولوجيا مفتوحة ومتاحة للجميع، وتطوير البرمجيات، ونشر وتبادل المعلومات والمعرفة مثل الموارد التعليمية والبحث العلمي.
- تفعيل برامج ومبادئ توجيهية لتحفز وسائل الإعلام ومحو الأمية المعلوماتية.
- التشجيع على تعدد اللغات على الإنترنت، وتعزيز الوصول إلى شبكة الإنترنت نفسها من خلال نطاق دولي أوسع.
- تشجيع الحكومات وأصحاب الشركات ورؤوس الأموال لتحسين الوصول للفئات المحرومة، بما في ذاك المرأة والأشخاص ذوي الإعاقة، وشعوب الدول النامية.
- تطوير وسائل الإعلام والمعلومات لمحو الأمية بطرق مختلفة، بما في ذلك ما تم تشكيلة في عام (2013) للتحالف العالمي للشراكات على وسائل الإعلام والمعلومات لمحو الأمية.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن إقامة مجتمع المعرفة يتطلب أسس من أهمها:

- الاهتمام بالعلم والتعليم وتوفير الدعم المادي والمعنوي لطلبة الدراسات العليا، وبهذا يتم دعم البحث العلمي بكافة فروعه.
- الاهتمام برأس المال البشري، حيث يعد من أهم ثروات المجتمع.
- بنية تحتية تكنولوجية بحيث يتم تسهيل وصول الأفراد للتقنية الحديثة ووسائل الاتصال.
- ضمان الحرية الفكرية لأفراد المجتمع.
- توفير التنمية المستدامة في المجتمع.

6.2.2. متطلبات البحث التربوي اللازمة لإقامة مجتمع المعرفة:

ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003) بعض من المتطلبات الرئيسية لتأسيس مجتمع المعرفة والتي تعطي للمعرفة قيمتها وقدرتها على التطبيق والتجديد والنماء، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تشجيع حرية الرأي والتعبير، كونها تسهم في فتح أبواب الإبداع، والابتكار، والتطوير المؤدية إلى سبل إنتاج المعرفة.
- رفع جودة التعلم والتعليم في مراحل التعليم جميعها، وإعطاء اهتمام خاص بالنهوض بالتعليم العالي، والتعليم المستمر مدى الحياة.
- بناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير في النشاطات المجتمعية كلها، من خلال تشجيع البحث الأساسي.
- إنتاج المعرفة في البنية التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
- تأسيس نموذج معرفي عربي عام أصيل منفتح على الثقافات الإنسانية الأخرى، من خلال حفز التعريب والترجمة، وتعظيم الاستفادة من المنظمات الإقليمية والدولية في هذا المجال.

ويرى نصار (2015) انه على الرغم من أن المتطلبات السابقة تمثل متطلبات عامه يتعين على منظومة التعليم والبحث العلمي الوفاء بها لتكوين مجتمع المعرفة غير أن المدقق والمحلل لهذه المتطلبات يجد أن المرتكز الرئيس الذي تدور حوله متطلبات بناء مجتمع المعرفة، وجود بحث علمي قوي قادر على تأسيس هذا المجتمع، فإذا كانت الحرية هي بوابة إنتاج المعرفة الهادفة ومفتاح الإبداع والابتكار، فإنها في الوقت ذاته تعد مقوماً أساسياً للقيام بالبحث العلمي ينبغي أن يتمتع بها أفراد المجتمع الأكاديمي، كما أن نشر التعليم خاصة التعليم العالي هو في حد ذاته نشر للبحث العلمي الذي يعد وظيفة أساسيه من وظائف التعليم العالي، مما يؤدي الى بناء قاعدة وطنية في مجال البحث والتطوير، ومن ثم تحويل المجتمع من مستهلك لما يفد إليه من معرفة إلى مجتمع منتج للمعرفة، من خلال مؤسساته العلمية والاعتماد على قدراته البحثية الذاتية، مما يؤسس مجتمع معرفة وطني ينطلق من ثوابت الثقافة الوطنية ومنفتحاً على الثقافات الأخرى.

فيما ترى الدراسة الحالية أن البحث التربوي على وجه التحديد يعد أرضا خصبة لبناء مجتمع المعرفة، حيث أن امتلاك طلبة الدراسات العليا للمهارات والممارسات المعرفية التربوية، يعد مقياس لنهضة المجتمع، فكلما أتقن الباحث الأساليب العلمية الحديثة للبحث ارتفعت المعرفة في المجتمع.

ويرى أبو خليل (2006) أن المتطلبات تمثل احتياجات في واقعها التطبيقي، كما قد تمتد في الشمول والاتساع لتعبر عن الأهداف التي يجب تحقيقها، ويعرف متطلبات مجتمع المعرفة بأنها مجموعة من المهارات والمناشط والأدوار اللازمة للطلاب، بحيث يصبح الطلاب قادرون على انتاج المعرفة واستخدامها في مجالات حياتهم التعليمية والاجتماعية.

واتضح في الدول التي أقامت مجتمعات حقيقية للمعرفة، أنماط ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية، حيث أشار روجرز (Rogers,2003) إلى أن ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية في استراليا يتخذ ثلاثة أشكال، يتم من خلالها التفاعل بين الباحثين وصناع السياسة التعليمية، والممارسين لها. هي إنتاج المعرفة التربوية التقليدية traditional Knowledge production من خلال البحوث الأساسية، والإصلاح والتجديد للواقع التربوي من خلال البحوث التطبيقية، والبحوث التربوية الموجهة نحو المستخدم والتي تركز على موضوعات وقضايا تربوية محددة يطلبها القائمون على العملية التعليمية.

3.2. الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولتها الباحثة والتي عرضت موضوعين مهمين وحيويين، الأول البحث التربوي، والثاني مجتمع المعرفة.

1.3.2. دراسات تناولت البحث التربوي:

- **دراسة حسن ومحمود (2020):** هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الحاضنات التكنولوجية بجامعة أسيوط في تطوير البحث التربوي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (218) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة أسيوط، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن البحوث التربوية كمجال من مجالات البحوث العلمية تهتم بإنتاج المعرفة التربوية، لم تجد اهتماماً من جانب الحاضنات للاستفادة من نتائجها ودعمها وتطويرها والعمل على ربطها بالتنمية المستدامة للمجتمع. وايضاً توصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات في جامعة اسيوط تحول دون تطوير البحوث التربوية وتفعيل دور الحاضنات فيها ومن أبرز المعوقات، ضعف الاهتمام بالأبحاث العلمية بين التخصصات.

- **دراسة خطايبة وجبران (2019):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، في ضوء المتغيرات التالية (الجنس، البرنامج الدراسي، نوع الجامعة، نوع الكلية)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من أربعة مجالات (عمادة البحث العلمي، الإشراف الأكاديمي، تدريس المساقات الأكاديمية البحثية والبيئة البحثية الجامعية) موزعة على 33 فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(2.99)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال تدريس المساقات الأكاديمية البحثية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير البرنامج الدراسي. وأوصت بضرورة تركيز المساقات البحثية والإحصائية على الجانب العملي التطبيقي، وتعليم الطلبة على استخدام البرامج الإحصائية الضرورية لهم وكيفية الحصول على المعلومات من قواعد البحث .
- **دراسة عطير (2019):** هدفت الدراسة الكشف عن معوقات البحث التربوي، ووضع إطار إجرائي لتفعيل دور البحث التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة. استخدمت الباحثة المنهج التحليلي التطويري لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المقابلة كأداة للكشف عن معوقات البحث التربوي ومتطلبات مجتمع المعرفة، ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة عينة قصدية تمثلت في مجموعة من الخبراء قوامها 12 خبير وخبيرة من العاملين في مجال البحث العلمي والتربوي (8) من الجامعات هم 3 عمداء و3 أعضاء هيئة تدريس من كليات التربية 2 عمداء البحث العلمي في أربع جامعات فلسطينية و(4) من وزارة التربية والتعليم العالي، كما استخدمت النظرية المجذرة لتحليل البيانات النوعية التي جُمعت من المقابلة عن طريق ترميز البيانات وجدولتها في أربعة تصنيفات، الأول تمثل في المعوقات المفاهيمية ذات العلاقة بإعداد الباحث وتمكنه العلمي ومهاراته البحثية، والثاني تناول معوقات سياقية ذات علاقة بموضوع البحث والفئة المستهدفة من البحث، والثالث عبارة عن معوقات ذات علاقة بمنهجية البحث التي تُتبع لحل المشكلة البحثية، والرابع تمثل في متطلبات مجتمع المعرفة، ولتحقيق الهدف الثاني من الدراسة قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي وأُطر إجرائية عالمية لتحديد مقومات البحث التربوي ومكونات الإطار الإجرائي اللازمة لتفعيل دور البحث التربوي في بناء مجتمع المعرفة، من هذه المراجعة التحليلية توصلت الباحثة إلى إطار إجرائي تكون من مكونين رئيسين هما المعرفة والعمل، وقسم كل مكون الى مراحل، الأول مَثَّل مراحل المعرفة والثاني مَثَّل مراحل العمل. وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات بناء مجتمع المعرفة المتعلقة بالبحث العلمي، تمثلت في تطبيق البحوث التربوية التي تستهدف اصلاح الواقع التربوي، والإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي مثل تدويل البحث، وايضا توصلت الدراسة إلى أن هناك متطلبات لبناء مجتمع المعرفة متعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، كالإلمام بالتطبيقات المتجددة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية.
- **دراسة أكويجو ونوي يو (Akuegwu & Nwi ue,2018):** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم اكتساب طلاب الدراسات العليا لمهارات البحث في جامعات كروس ريفر في نيجيريا، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة اكتساب طلبة الدراسات العليا لمهارات البحث منخفضة وبمتوسط حسابي(13.91) في حين أن المتوسط الذي يقل عن (13.92) في هذه الدراسة يقدر بدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة اكتساب مهارات البحث عند الذكور(14.15) والإناث(13.67)، أي أن هناك فرق بين الطلبة الذكور والإناث في درجة اكتساب المهارات البحثية لصالح الذكور.
- **دراسة أبو المجد والعرفج (2017):** هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مستقبلي بالمهارات البحثية اللازم توفرها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك فيصل(دبلوم – ماجستير) لمواجهة مستجدات العصر، من خلال الاطلاع على واقع البحث العلمي في الميدان التربوي لدى طلاب الدراسات العليا وأهم مشكلاته، كذلك توضيح ماهية المهارات البحثية، وإبراز أهم مستجدات العصر التي تؤثر في منظومة الدراسات العليا والبحث التربوي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتوضيح المهارات البحثية التي من الممكن أن تفيد الباحثين للتعامل مع هذه المستجدات من وجهة نظر مجموعة من الخبراء التربويين المشهود لهم بالكفاءة والخبرة. استخدم البحث المنهج الوصفي، وصمم الباحث الاستبيان بطريقة أسلوب دلفاي كأحد أساليب التخطيط التربوي والدراسات المستقبلية، وتمثلت عينة الدراسة في24 خبير وزعت عليهم الاستبانة في الجولة الأولى، أما الجولة الثانية أجاب عليها 18 خبير وأسفر البحث عن عدة نتائج أهمها مجموعة من المهارات البحثية المتمثلة في مهارات أكاديمية وتكنولوجية وحياتية يجب أن يتحلى بها طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك فيصل والتي من خلالها يمكنهم التعامل مع مستجدات العصر.
- **دراسة ارياس (Arias, 2015):** هدفت إلى قياس توقعات وتصورات مجتمع الأكاديميين في تركيا، فيما يتعلق بدعم عمليات بحوث الطلبة العلمية وتطبيقها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، والمقابلة والاستبانة معاً كأداة للدراسة، وقد طبق أداة الدراسة على (199) طالب وعضو هيئة تدريس في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة كوراسيون، وقد أظهرت النتائج أن توعية الطلبة تؤدي دوراً حاسماً في نوعية البحوث التي يجرونها، وتبين أن لديهم ضعفاً حاداً في عمليات البحث العلمي.
- **دراسة نصار(2015):** هدفت هذه الدراسة الى تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت أسلوب دلفاي كأحد أساليب دراسة المستقبل، مستعينة بأداة الاستبانة التي طبقت على مجموعه من الخبراء (21) خبير من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في سبع جامعات في مصر وهي جامعة (الأزهر، وعين شمس المنوفية، وطنطا، وجنوب

الوادي، وبنها، وكفر الشيخ) وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج في جانبها النظري والميداني منها أن البحث التربوي يستطيع الإسهام في بناء مجتمع المعرفة إذا توفرت له المقومات اللازمة، هذه المقومات تتعلق باستيعاب المعرفة التربوية من خلال التكوين العلمي للباحثين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومقومات تتعلق بإنتاج المعرفة التربوية بما يكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة، ومقومات تتعلق بتطبيق المعرفة التربوية من خلال توظيف ما توصل إليه البحث التربوي من نتائج في تطوير واقع الممارسات التربوية.

- **دراسة دحلان واللوح (2013):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات البحثية المكتسبة لدى طلبة الدراسات العليا، والكشف عن مدى إسهام برنامج الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الاسلامية في إكساب الطلبة المهارات البحثية، والكشف عن أثر متغيري الجنس والتخصص في أراء طلبة الدراسات العليا نحو المهارات البحثية التي اكتسبوها لأغراض البحث التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانتين تكونت الاولى من 59 فقرة والثانية من 20 فقرة طبقت على 64 طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الاسلامية. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الاسلامية كانت كبيرة، ودرجة اسهام برنامج الدراسات العليا في اكساب الطلبة للمهارات البحثية كان بدرجة كبيرة، وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس في المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي.
- **دراسة القحطاني (2013):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المهارات البحثية التي تعاني طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود الضعف في تطبيقها من وجهة نظرهم، والكشف عن أسباب ضعف المهارات البحثية لديهن، والكشف عن سبل تنمية وتطوير المهارات البحثية لديهن، استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لها،وتكونت العينة من (178) طالبة دكتوراه في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتوصلت النتائج الى أن طالبات الدراسات العليا بالكلية يعانين الضعف بدرجة متوسطة في تطبيق المهارات البحثية بصورة عامه.
- **دراسة أورميرود (Ormerod,2013):** هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مهارات البحث من أجل المستقبل، وأشارت الى أهمية وجود مجموعة من المهارات البحثية لطلاب الدراسات العليا تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل, وتساعدهم على اتمام دراستهم العلمية على أكمل وجه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقتها على عينة من طلاب الجامعة في ماليزيا، وتوصلت الدراسة إلى أن الخريجين من باحثي الدراسات العليا لديهم مهارات معرفية وكفاءات بسيطة تمكنهم من إجراء البحوث.
- **دراسة غوكتاس وأخرون (Goktas&others, 2012):** هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى اتجاهات البحوث التربوية المنشورة في الفترة من 2005 إلى 2009. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي(تحليل المحتوى)، وتمثلت عينة البحث في تحليل محتوى 2115بحثاً منشوراً في 19 مجلة تركية من حيث الفئات الأتية: مجال الدراسة، المنهج، الموضوع، أسلوب البيانات المستخدم، أدوات الدراسة، أساليب تحليل البيانات. وأظهرت نتائج التحليل أن أكثر البحوث التربوية في المجلات التركية تنتمي الى مجالات: تقنيات التعليم، وتعليم العلوم، والتوجيه والإرشاد، وتعليم الرياضيات. كما تبين أن أكثر البحوث اعتمدت على الأساليب الكمية، والمناهج الوصفية وأدوات جمع البيانات الكمية.
- **دراسة براميلا (pramela, 2012):** هدفت هذه الدراسة إلى قياس أوجه القصور لدى الطالب في إعداده لأبحاث الدكتوراه واستخدام الاستبانة كأداة لتشخيص أسباب القصور في المهارات البحثية اللازمة لطالب الدكتوراه، وتم اختيار عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا (الدكتوراه) بجامعة كبانجسان (UKM) في ماليزيا، ووضع قائمة بأهم المهارات والكفاءات البحثية لدى طلاب الدكتوراه، وتوصل إلى أن الخريجين كانوا مؤهلين بشكل جيد في مهارة البحث بشكل جيد مثل مهارة استخدام المكتبات والإنترنت، ومع ذلك هناك حاجة إلى التحسين خاصة في المنهجية ومهارات التحليل الكمي، والحاجة إلى تدريب للطلاب فيما يتعلق بإعداد رسائلهم العلمية، وأوصى بضرورة معالجة ذلك من خلال توفير البرامج المتخصصة في مجال البحث العلمي ومهاراته.

2.3.2. دراسات تناولت متطلبات مجتمع المعرفة:

- **دراسة عبدالرزاق (2021):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جهود المملكة العربية السعودية في التحول إلى مجتمع المعرفة القائم على اقتصاد المعرفة، والتعرف على برنامج بادر لحاضنات التقنية، والتعرف على مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية نموذجاً يساهم في التحول نحو مجتمع المعرفة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وتمثلت أداة الدراسة في تحليل محتوى التقارير السنوية المقدمة في كل من برنامج بادر التابع لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ووزارة الاقتصاد والتخطيط، إلى جانب تتبع السياسات الخاصة بالعلوم والتقنية والابتكار، وأيضاً استخدمت الدراسة المقابلة الهاتفية كأداة لجمع المعلومات من المشرفين على برنامج بادر لحاضنات التقنية بتاريخ(2019-12-31)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية له دور كبير في دعم الخطط والتحول إلى مجتمع المعرفة، ومن أهم المعايير التي تُقوم الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة هي مخرجات التعليم والتطوير والابتكار والبحث العلمي، واوصت الدراسة بزيادة الإنفاق على البحث والتطوير في المملكة العربية السعودية، وذالك لان التميز في البحوث الأساسية والتطبيقية والتربوية، له دور في بناء المجتمعات القائمة على المعرفة.

- **دراسة المطيري (2020):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من خلال الكشف عن درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تم تحديد مهارات التعلم الذاتي في خمسة محاور تم تضمينها في استبانة طبقت على عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية بلغت (394) طالباً وطالبة. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها: أن درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة مرتفعة وجاءت مرتبة كالتالي :(مهارات متعلقة بحل المشكلات واتخاذ القرار بمتوسط (4,19) ومهارات متعلقة بالمكتبة والاطلاع بمتوسط (3,94)ومهارات متعلقة بالحاسوب والإنترنت بمتوسط(3,92) .
- **دراسة محمد (2019):** هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح دور جامعة الفيوم في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظر بعض الخبراء، وهدفت إلى تحديد مفهوم وأبعاد وخصائص مجتمع المعرفة، كما سعت إلى التعرف إلى متطلبات مجتمع المعرفة من الجامعة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (20) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات تكونت من (118) فقرة موزعة على ستة محاور، و جاء محور إجراءات وآليات تفعيل دور الجامعة لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(2,35)، وجاء محور دور جامعة الفيوم لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة والمتعلق بالبحث العلمي بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1,632)، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن دور الجامعة في ايفاد أعضاء هيئة التدريس والباحثين إلى المؤتمرات العلمية كان ضعيفاً.
- **دراسة تنيره (2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع توجه الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة نحو مجتمع المعرفة وعلاقته بالحد من اتساع الفجوة الرقمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه والمتفرغين في الجامعات الفلسطينية (الأزهر- الأقصى- فلسطين)، والبالغ عددهم 465 عضواً وعضوة، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها: أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع التوجه نحو مجتمع المعرفة جاء بدرجة كلية ووزن نسبي (57.85%)،وهذا الوزن يعتبر بدرجة متوسطة نسبياً، مما يشير أن هناك توجه من قبل الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة نحو مجتمع المعرفة، وأوصى الباحث بضرورة تبني إدارة الجامعات رؤية مستقبلية واضحة من خطط استراتيجية وبرامج واضحة الأهداف لتعزيز بناء مجتمع المعرفة، وتكثيف الجهود في مجالي التشجيع والتحفيز للعاملين وإطلاق الطاقات الإبداعية والابتكارية، وتحفيز مهارات العمل والبحث في الجامعات في انتاج المعارف.
- **دراسة القطراوي والحاج (2016):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مدراء ومعلمي مدارس التعليم الخاص في تقييم واقع التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في فلسطين، لتحقيق هذا الهدف تم استخدام الطريقة الوصفية التي تستند إلى الأسلوب التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، أختيرت عينة من مدراء ومعلمي مدارس التعليم الخاص تقدر ب190شخص، تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتطبيق الاستبانة المُعدة من قبل الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن البعد المعرفي كأحد أبعاد التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة حصل حسب تقدير مدراء المدارس والمعلمين لواقع التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص على المركز الأول على الأبعاد الأخرى التي قام الباحثان بدراستها (البعد الامني، البعد الابتكاري، البعد التقني، البعد الديمقراطي). وكذلك توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لهم دور في اكساب الطلاب المهارات البحثية والتعليمية.
- **دراسة الغامدي (2016):** هدفت هذه الدراسة إلى تحليل دور التعليم الجامعي والبحث العلمي في تأسيس مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين العاملين في الجامعات ومراكز البحث العلمي السعودية، واستخدم الباحث أسلوب المسح بالعينة البالغ عددها 250 مفردة من القيادات الإدارية(رئيس قسم، وكيل عميد، عميد كلية) توزعت في خمس جامعات ومراكز بحثية، وقد صمم الباحث استبانة انقسمت إلى خمسة أجزاء، الأول تضمن بيانات أولية، والثاني تعلق بدور مؤسسات التعليم، والثالث تعلق بدور البحث العلمي، والرابع حول الصعوبات والتحديات والأخير حول مستقبل دور التعليم والبحث العلمي في تأسيس مجتمع المعرفة السعودي، وتوصلت إلى أن هناك أدوار مهمة يقوم بها التعليم الجامعي ومراكز البحث العلمي في تأسيس مجتمع المعرفة السعودي، وجاء دور تشجيع العاملين بمراكز البحث العلمي على نشر بحوثهم في المجلات الوطنية والدولية بدرجة عالية بالنسبة لتقديرات بقية الأدوار.
- **دراسة الطيب (2014):** هدفت هذه الدراسة الى إيضاح دور مصادر المعلومات في تكوين مجتمع المعرفة، والتعرف على مدى إلمام الطلاب بمصادر المعلومات واستخدامها وتوعيتهم بأهميتها ومعرفة الصعوبات التي تواجههم في الحصول عليها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بشقية المسحي ودراسة الحالة، وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة والاستبانة والتي طبقت على عينة من 60 طالب وطالبة من طلاب المكتبات في جامعة الخرطوم. وتوصلت الدراسة إلى أن مصادر المعلومات تسهم بدرجة كبيرة وفاعلة في بناء مجتمع المعرفة من خلال ما تحمله من معلومات تفيد هذا المجتمع، وأنها تسهم في تنمية وتطوير المؤسسات الأكاديمية.
- **دراسة عمروالحربي (2014):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة إسهام نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة الاختلاف في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والجامعة.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة: أن درجة إسهام نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق الأبعاد التسعة المحددة(الوارد في الدراسة) كمتطلبات لتحقيق مجتمع المعرفة جاء بدرجة متوسطة ومتفاوتة تبعاً لقيم متوسطاتها، حيث جاء بُعد تحسين وتطوير التقنية وتكنولوجيا المعلومات في مقدمة الأبعاد من حيث إسهام نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيقه، ويأتي دعم البحث العلمي في أخر هذه الأبعاد.

- **دراسة بافان (Pavan, 2013):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الجهود الكبيرة للملكة العربية السعودية لتطوير التعليم: "طريق المملكة العربية السعودية نحو مجتمع المعرفة"، وتناولت جهود المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم بوجه عام، والاستثمار في التعليم العالي على وجه الخصوص وذلك بدعم البحث العلمي.واستخدم الباحث المنهج التحليلي للوثائق والأطر النظرية، وتتمثل العينة في المنهج المستخدم وهي مجموعة من الكتب والمخطوطات والوثائق الخاصة بتاريخ المملكة العربية السعودية، وأوضحت نتائج الدراسة: أن المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة للعب دور هام في المجتمع الدولي عن طريق بث ونشر وإنتاج وتطوير المعرفة في مؤسساتها التعليمية، وأوصى الباحث بعدة توصيات منها: ضرورة اعتماد استراتيجية طويلة المدى لتطوير مخرجات التعليم في المملكة، وتوفير مصادر تعلم ومعلومات مختلفة في المؤسسات التعليمية.
- **دراسة بركات وعوض (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية حول واقع الدور الذي تمارسه هذه الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدمت عينة بلغت (132)عضو هيئة تدريس يعملون في الجامعات العربية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى دور الجامعات العربية كان متوسط في مجال تنمية مجتمع المعرفة ومجال توليد المعرفة، وأظهرت عدم وجود فروق جوهرية في مجالي تنمية المعرفة وتوليد المعرفة تبعاً لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث التربوي:

- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. **من حيث الهدف:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، وبذلك اتفقت مع جميع الدراسات لهذا المحور في الهدف الأول لها وهو التعرف على واقع البحث التربوي، وأهميته، وأنواعه، والتحديات التي تواجهه.
2. **من حيث المنهج:** تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي كمنهج لهذه الدراسة كونه مناسب لهذه الدراسة، وبهذا تكون اتفقت في المنهج مع جميع الدراسات السابقة، عدا دراسة عطير(2019)، ودراسة دحلان واللوح(2013)، ودراسة القحطاني(2013) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة Goktas& other(2012)، التي استخدمت تحليل المحتوى .
3. **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** تشابهت الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة وعينته (الجامعة، طلبة الدراسات العليا) مع خطايبة وجبران(2019)، دراسة اكويجو ونوي يو(2018)، (2015)،دحلان واللوح(2013)،القحطاني(2013)،Ormerod(2013)،Pramela(2012)،فيما اختارت دراسة حسن ومحمود(2020)، وعطير(2019)، نصار(2015)، ابو المجد والعرفج(2017) أعضاء هيئة التدريس والخبراء في التربية كعينة للدراسة، في حين اختارت دراسة Arias(2015) اعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعة على حد سواء.
4. فيما استخدمت دراسة Goktas&other (2012) محتوى 2115 بحثاً منشوراً في 19 مجلة تركيه كعينه للدراسة.
5. **من حيث الأداة:** اتفقت الدراسة الحالية من حيث أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات وهي الاستبانة مع دراسة حسن ومحمود (2020)، خطايبة وجبران(2019)، اكيويجو ونوي يو(2019)، أبو المجد والعرفج(2017)، نصار(2015) القحطاني (2013)،دحلان واللوح(2013)، Ormerod (2013)، Pramela(2012)،فيما اختلفت مع دراسة عطير(2019) حيث استخدمت الدراسة المقابلة كطريقة لجمع البيانات، ودراسة Arias(2015) استخدمت الاستبانة والمقابلة معاً فيما استخدمت دراسة(2012) Goktas&other تحليل المحتوى.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مجتمع المعرفة:

- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. **من حيث الهدف:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، فهي اتفقت مع جميع الدراسات السابقة للمحور الثاني التي استهدفت التعرف على مفهوم مجتمع المعرفة وسماته ومتطلباته.
2. **من حيث المنهج:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، حيث اتفقت مع جميع الدراسات السابقة للمحور الثاني ماعدا: دراسة محمد(2019)، تنيره(2017)، القطراوي والحاج(2016)،عمر والحربي (2014)،بركات وعوض(2010)، حيث استخدم في هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم Pavan(2013) المنهج التحليلي للوثائق والأُطر النظرية، واستخدم عبدالرزاق(2021) المنهج الوصفي الاستقرائي.
3. **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** تشابهت الدراسة الحالية من حيث مجتمع وعينة الدراسة (الجامعة، طلبة الدراسات العليا) مع دراسة المطيري(2020)،في حين اختارت دراسة محمد(2019)، تنيره (2017)، عمر والحربي(2014)، بركات وعوض(2010)، الغامدي(2016) أعضاء هيئة التدريس كعينة، في حين اختلفت دراسة القطراوي والحاج (2016) مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة المتمثل في مدارس التعليم الخاص في فلسطين، واختارت مدراء ومعلمي التعليم الخاص كعينة لها، بينما اختار الطيب(2014) طلبة قسم المكتبات في جامعة الخرطوم كعينة لدراسته، واختارت دراسةPavan(2013) الوثائق والأُطر النظرية لتاريخ نشأة المملكة العربية السعودية كمجتمع وعينة لدراسته، وأيضاً اختلفت الدراسة

الحالية مع دراسة عبدالرزاق(2021) في مجتمع وعينة الدراسة المتمثل في الوثائق والتقارير الصادرة من برنامج بادر التابع لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ووزارة الاقتصاد والتخطيط، والمشرفين على برنامج بادر لحاضنات التقنية بتاريخ (31/12/2019).

4. **من حيث الأداة:** اتفقت الدراسة الحالية من حيث الأداة المستخدمة وهي الاستبانة مع كلاً من دراسة المطيري(2020)، محمد(2019)، تنيره(2017)، الغامدي(2016)، عمر والحربي(2014)، بركات وعوض(2010). بينما اختلفت مع دراسة القطراوي والحاج (2016) حيث اعد الباحثان مقياس التحولات التربوية لتقييم واقع التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة. واستخدم الباحث في دراسة الطيب (2014) الملاحظة والاستبانة معاً، ودراسة عبدالرزاق(2021) استخدم أداتي المقابلة وتحليل المحتوى.

ما تفردت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على ايضاح مهارات البحث العلمي بشكل عام والتحديات التي تواجهه، ومتطلبات المجتمعات القائمة على المعرفة، وبينت الدراسات السابقة أهمية مجتمع المعرفة باعتباره معنياً باعتماد المعرفة ركناً أساسياً لجميع مناشط الحياة البشرية، وأكدت معظم الدراسات على أن مجتمع المعرفة لا يقتصر على انتاج المعرفة ونشرها وإنما يحتاج ثقافة تقدر وتحترم من ينتج هذه المعرفة، ولاسيما في المجال التعليمي وعلى وجه الخصوص التعليم الجامعي، ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الدراسة الحالية استكمال لما سبق بحثة، حيث جمعت بين موضوعين هامين هما البحث العلمي التربوي ومجتمع المعرفة، حيث تفردت هذه الدراسة بقياس درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، في حين قدمت معظم الدراسات السابقة نتائج حول المهارات والمقومات البحثية لطلبة الدراسات العليا، وأيضاً تناولت معظم الدراسات البحث العلمي ودورة في تنمية مجتمع المعرفة، في حين اختصت هذه الدراسة بإيضاح دور البحث التربوي في مجتمع المعرفة.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً كمياً وكيفياً باستخدام الأسلوب المسحي والتحليلي من خلال استفتاء عينة من مجتمع الدراسة، وتم من خلاله قياس درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تحدد مجتمع الدراسة في طلبة الدراسات العليا في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك، والبالغ عددهم (320)، وتمثلت أيضاً في البرامج الآتية: (أصول التربية-القياس والتقويم- الإدارة والتخطيط- المناهج وطرق التدريس- التربية الخاصة- علم النفس العيادي).

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة غير عشوائية (حصصية)، حيث اعتمدت الباحثة على أخذ العينة بالطريقة الغير عشوائية (الحصصية) بسبب القيود التي حدثت أثناء إعداد البحث (الجائحة التي مر بها العالم)، ورأت الباحثة بأن الطريقة الحصصية هي الأنسب لأخذ العينة من مجتمع الدراسة. وبالاعتماد على معادلة روبرت ماسون الإحصائية، والتي تبينها الجداول من 2 إلى 4 توزيع عينة الدراسة على متغيراتها (النوع والتخصص والمرحلة الدراسية).

4.3. وصف عينة الدراسة:

فيما يلي أهم خصائص عينة الدراسة:

- **النوع:**

جدول(1): توزيع عينة البحث حسب النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكور	41	23.6
إناث	133	76.4
الإجمالي	**174**	**100%**

تظهر البيانات بجدول (1)أن 23.4% من إجمالي حجم العينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك من الذكور في حين أن 76.6% من الإناث، وهو ما يعني أن نسبة طالبات الدراسات العليا تزيد عن نسبة الطلاب، وهو أمر يعكس واقع التوزيع الفعلي لعدد طلاب الدراسات العليا بجامعة تبوك على وجه العموم، إذ يزيد إجمالي عدد الطالبات في الأقسام التربوية الستة عن ضعفي عدد الطلاب (انظر جدول رقم1).

- **طبيعة التخصص العلمي:**

جدول (2): توزيع عينة البحث حسب طبيعة التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية%
أصول التربية	42	24.1
الإدارة والتخطيط التربوي	47	27.1
التربية الخاصة	20	11.5
القياس والتقويم	26	14.9
علم النفس العيادي	16	9.2
المناهج وطرق التدريس	23	13.2
الإجمالي	**174**	**100%**

تظهر بيانات الجدول (2) أن أفراد عينة البحث يتوزعون حسب التخصص العلمي على النحو التالي: 27.1% من طلبة برنامج الإدارة والتخطيط التربوي، و24.1% من طلبة برنامج أصول التربية، و11.5% من طلبة برنامج التربية الخاصة، و14.9% من طلبة برنامج القياس والتقويم، و13.2% من طلبة برنامج المناهج وطرق التدريس، و(9.2) من طلبة برنامج علم النفس العيادي.

- **المرحلة الدراسية:**

جدول (3): توزيع عينة البحث حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية%
مرحلة دراسة المقررات	93	53.4
مرحلة كتابة المشروع البحثي أو الرسالة	81	46.6
الإجمالي	**174**	**100%**

تبين البيانات الواردة بجدول (3) توزيع عينة البحث حسب المرحلة الدراسية في الوقت الراهن، ومن هذه البيانات يتضح للباحثة أن 53.4% من الطلاب في مرحلة دراسة المقررات وأن 46.6% في مرحلة كتابة المشروع البحثي أو الرسالة.

5.3. أداة الدراسة:

نظراً لاعتماد الباحثة على المنهج المسحي، وهو منهج ذات طبيعة وصفية يمكن من الحصول على بيانات ذات طبيعة كمية، فقد اعتمدت الباحثة على أداة الاستبيان، على اعتبار أنها من الأدوات الشائعة الاستخدام من قبل الباحثين في الدراسات ذات الطبيعية الوصفية، والتي تتشابه مع الدراسة الحالية، وقد قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وقد مرت هذه العملية بالخطوات التالية:

تصميم الاستبيان في شكله الأولى:

في هذه المرحلة قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة التي بحثت في قضايا وموضوعات ذات صلة بموضوع البحث الراهن، وقد استهدفت الباحثة من هذا الإجراء التعرف على القضايا البحثية التي تضمنتها الدراسات السابقة، وهو إجراء منهجي درج على اتباعه الباحثين، ومن الدراسات التي عادت إليها الباحثة دراسة (خطايبة وجبران،2019)، (عطير،2019) ودراسة (أبو المجد والعرفج،2017) ودراسة (اكيويجو ونوي يو،2018)، ودراسة (نصار،2015) ودراسة (Arias,2015) ودراسة (دحلان واللوح،2013) ودراسة (Ormerod,2013)، وجميعها دراسات بحثت موضوعات وقضايا تتعلق بالمهارات البحثية لدى الطلاب.

وقد صممت الباحث أداة الدراسة (الاستبانة) بشكل إلكتروني بالاعتماد على نماج قوقل Google Forms ، وقد جاءت الاستبانة في شكلها الأولى تضمن البنود التالية:

- بند البيانات الأولية: النوع، التخصص العلمي، المرحلة الدراسية.
- الجزء الأول: وهو خاص بالمحور الأول من الدراسة "درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك".
- الجزء الثاني: وهو خاص بالمحور الثاني من الدراسة "درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة".
- الجزء الثالث: ويتضمن مجموعة من الاسئلة الخاصة بمحددات ممارسة طلبة الدراسات العليا للبحث التربوي وهي 8 أسئلة .

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بقياس صدق أداة الدراسة التي قامت بتصميمها، من خلال أسلوبين وهما:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

في هذا الإجراء قامت الباحثة بإرسال الاستبيان إلى عدد من أساتذة الجامعة، وبلغ عدد المحكمين (8) محكمين، وقد أبدى المحكمين عدد من الملاحظات على النحو التالي:

1. **إضافة بعض الأسئلة إلى الجزء الخاص بالمحددات وهي:**

أ. إضافة سؤال عن درجة الاعتماد على الشبكة الدولية للمعلومات في الحصول على المادة العلمية.
ب. إضافة سؤال عن درجة اجادة التعامل مع قواعد البيانات باللغة العربية.
ج. إضافة سؤال عن درجة إجادة التعامل مع قواعد البيانات باللغة الإنجليزية.
2. تكرار وتشابه بعض عبارات الاستبيان في المحور الأول.
3. طول بعض عبارات الاستبيان في المحور الأول والثاني.
4. عدم اندراج بعض عبارات الاستبيان تحت الموضوع الخاص بها.
5. عدم وضوح بعض العبارات.

وبناء على تلك الملاحظات قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات المطلوبة منها، وأصبح الاستبيان في شكله النهائي مكون من جزء للبيانات الأولية يضم (النوع والتخصص العلمي والمرحلة الدراسية)، ثم الجزء الأول وهو عبارة عن محورين ، كل محور منها يضم 21 بنداً، ويمثل المحور الأول درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، والمحور الثاني يمثل درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة .أما الجزء الثاني المتعلق بالمحددات ويضم (13 بنداً) ،وقد أبقت الباحثة على العبارات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها من قبل المحكمين الثمانية 90%.

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة بعد الانتهاء من التحكيم على عينة استطلاعية بلغت (30 مفردة) من مجتمع الدارسة، وذلك بهدف قياس صدق الاتساق الداخلي، وقد اعتمدت الباحثة على قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط (Pearson's R) بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه، ويوضحه الجدول التالي نتيجة الاختبار:

جدول (4): قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة(ن=30)

المحور الأول				المحور الثاني			
العبارة	القيمة	العبارة	القيمة	العبارة	القيمة	العبارة	القيمة
1	.79**	12	.80**	1	.83**	12	.88**
2	.80**	13	.79**	2	.83**	13	.87**
3	.81**	14	.77**	3	.79**	14	.84**
4	.87**	15	.82**	4	.88**	15	.79**
5	.89**	16	.84**	5	.78**	16	.78**
6	.81**	17	.76**	6	.83**	17	.76**
7	.79**	18	.78**	7	.84**	18	.79**
8	.84**	19	.80**	8	.84**	19	.84**
9	.75**	20	.84**	9	.81**	20	.83**
10	.78**	21	.84**	10	.86**	21	.78**
11	.86**			11	.77**		

تشير النتائج في جدول رقم (4) إلى أن جميع عبارات أداة الدراسة حصلت على معاملات ارتباط عالية على المحور الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول (درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة) مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (.78) و (.89) بدالة إحصائية ($a \leq 0.01$)وهذا يدل على مناسبة عبارات المحور الأول لقياس ما تسعى إلى قياسه.

كما تراوحت قيم الارتباط في المحور الثاني (درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة) مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (.76) و (.84) بدالة إحصائية ($a \leq 0.01$)وهذا يدل على مناسبة عبارات المحور الأول لقياس ما تسعى إلى قياسه.

- **ثبات الإستبانة:**

لقياس ثبات الأداة اعتمدت الباحثة معامل ألفاكرونباخ Cronbach'sAlpha، وكما يوضح جدول (5) بأن طبيعة الإرتباط بين المتغيرات والدرجة الكلية لأداة كانت جيدة والتي توضح تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات .

جدول (5): ثبات ألفاكرونباخ لاستبانة درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة

المتغيرات	الفاكرونباخ
درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة	0.958
درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة	0.892
الدرجة الكلية للثبات	**0.952**

بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (0.958) للمحور الأول من الاستبيان، و(0.892) للمحور الثاني، وهي القيم جيدة تؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة توزيع الاستبانة على عينة الدراسة:**

تم تطبيق الاستبانة بطريقة إلكترونية عبر نماذج Google Forms وقد استجاب للأداة (174) طالباً وطالبة وهو العدد المطلوب وفق المعادلة التي اعتمدت عليها الدراسة لتحديد حجم العينة.

6.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاختبارات والمعاملات الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة.

1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
2. معامل بيرسون لقياس درجة صدق الأداة.
3. معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات الأداة .
4. اختبار (ت للعينة للعينتين المستقلتين).
5. اختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه).

ولأجل المعالجة الإحصائية لعبارات الاستبيان وحساب الوسط المرجح: قامت الباحثة بوضع الاستجابات وفقاً لنمط ليكارت الخماسي على النحو التالي:

المحور الأول : (أوافق بشدة = (5) ،أوافق = 4، أوافق إلى حد ما = 3 ،أرفض = 2، أرفض بشدة= 1).

المحور الثاني: (درجة عالية جدا = 5، درجة عالية = 4، درجة متوسطة = 3، درجة منخفضة = 2، درجة منخفضة جداً = 1) .

ولأجل المعالجة الإحصائية للعبارات المتعلقة بالمحددات المرتبطة بممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث في ضوء مجتمع المعرفة تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي على النحو التالي: ((درجة مرتفعة = 3 ، متوسطة = 2 ، منخفضة = 1))

ولحساب الوسط الحسابي (الوسط المرجح) (Weighted Mean) وتحديد الاتجاه (Attitude) كما يلي:

جدول (6): حساب الوسط المرجح والوزن النسبي للاستجابات

المتوسط الحسابي	المحور الأول	المحور الثاني	الوزن
من 1 الى 1.79	ارفض بشدة	درجة منخفضة جداً	منخفض للغاية
من 1.80 الى 2.59	ارفض	درجة منخفضة	منخفض
من 2.60 الى 3.39	محايد	درجة متوسطة	متوسط
من 3.40 الى 4.19	اوافق	درجة عالية	مرتفع
من 4.20 الى 5	اوافق بشدة	درجة عالية جداً	مرتفع للغاية

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

وتأتي الباحثة هنا لتعرض نتائج الدراسة الميدانية للإجابة على هذه الأسئلة على النحو التالي:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة كانت كما في جدول (7).

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	إدراك أهمية التمسك بأخلاقيات البحث العلمي.	4.546	.6229	عالية جدا
5	التمكن من التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية.	4.391	.6861	عالية جدا
4	إجادة استخدام التطبيقات الإلكترونية في تحصيل المعرفة وانتاجها.	4.362	.7457	عالية جدا
19	امتلاك مهارة التفكير الإيجابي والوعي الذاتي	4.224	.8055	عالية جدا
20	امتلاك مهارة ادارة الوقت تخطيطاً وتنفيذاً	4.190	.9817	عالية
16	إجادة استخدام برامج معالجة النصوص، الفهرسة، محركات البحث المختلفة	4.144	.8781	عالية
6	معرفة اللوائح المنظمة لحقوق الملكية الفكرية.	4.069	.9592	عالية
10	متابعة الدراسات الحديثة في المجال التربوي للاطلاع على كل ما هو جديد	4.043	.8477	عالية
11	تبادل المعارف والآراء والخبرات عبر شبكة المعلومات الدولية	3.989	.9373	عالية

14	الحرص على النشر العلمي في أوعية النشر الدولية المصنفة	3.973	.9479	عالية
15	الاستفادة من المراجع الأجنبية في كتابة الأبحاث التربوية	3.954	.9725	عالية
17	اتقان استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات العلمية	3.954	.8385	عالية
13	اتقان العمل في فريق بحثي فالمعرفة في مجتمع المعرفة تعاونية تشاركيه	3.948	.9693	عالية
21	امتلاك مهارة اجراء الأنماط المختلفة في البحوث التربوية وإجراء البحوث المستقبلية.	3.931	1.0622	عالية
18	القدرة على استخدام فهارس المكتبات والتعامل معها	3.925	.9250	عالية
1	الإلمام بالمفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة	3.793	1.0272	عالية
12	المشاركة في المنتديات والملتقيات الفكرية المهتمة في مجال البحوث التربوية	3.724	1.0278	عالية
3	إتقان اللغة الانجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة	3.690	1.0569	عالية
8	اتقان المهارات الإحصائية اللازمة في البحث التربوي	3.644	1.0750	عالية
2	الإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي	3.489	1.0410	عالية
9	التمكن من التعامل مع البرامج الإحصائية اللازمة في البحث التربوي	3.322	1.1972	متوسط
	المتوسط العام	**3.9683**	.64600	عالي

توضح بيانات الجدول (7) تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، وتشير البيانات أن هناك 21 عبارة تعبر عن وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك حول أهمية تلك المتطلبات، ووفقاً للمتوسط الحسابي والوزن النسبي فإن المؤشرات الاحدى وعشرون تنقسم إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- الفئة الأولى: وهي المؤشرات التي حصلت على درجة مرتفعة جدا وتشمل (4 عبارات).
- الفئة الثانية: وهي المؤشرات التي حصلت على درجة مرتفعة وتشمل (16 عبارة)
- الفئة الثالثة وهي المؤشرات التي حصلت على درجة متوسطة وتشمل مؤشر واحد.

وأيضاً توضح البيانات أن المتوسط العام لهذه التقديرات جاء عاليا، وهو ما يعني أن ثمة اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على درجة أهمية متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة.

وفيما يتعلق بالمؤشرات الخاصة بتلك الدرجات، فإن هناك أربعة عبارات حصلت على درجة عالية جداً وهي:

- في الترتيب الأول جاء العبارة (7) أدارك أهمية التمسك بأخلاقيات البحث العلمي بمتوسط حسابي (4.54).
- في الترتيب الثاني جاءت العبارة (5) التمكن من التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (4.39).
- في الترتيب الثالث جاءت عبارة (4) إجادة استخدام التطبيقات الإلكترونية في تحصيل المعرفة وإنتاجها بمتوسط حسابي (4.36).
- في الترتيب الرابع جاءت عبارة (19) امتلاك مهارة التفكير الإيجابي والوعي الذاتي بمتوسط حسابي (4.22).
- وتُعزى هذه النتيجة إلى الأهمية البالغة لهذه المؤشرات في إعداد الباحث في مجتمع المعرفة، فإذا كانت المتطلبات البحثية مهمة للباحث، فإن أخلاقيات البحث العلمي وما ينبغي أن يتسم به الباحث من صفات الأمانة العلمية خاصة مع التدفق المتزايد للمعرفة في مجتمع المعرفة، تفوق أهميتها المتطلبات البحثية الأخرى، وإن كان التلازم ما بين الجانبين الأخلاقي والعلمي مطلباً أساسياً لإعداد الباحث التربوي في مجتمع المعرفة.

أما المؤشرات التي حصلت على درجة عالية (وعددها 16) فجاءت على النحو التالي:

- في الترتيب الخامس العبارة (20) امتلاك مهارة إدارة الوقت تخطيطا وتنفيذا بمتوسط حسابي (7.19)
- في الترتيب السادس العبارة (16) إجادة استخدام برامج معالجة النصوص، الفهرسة، محركات البحث المختلفة بمتوسط حسابي (4.14).
- في الترتيب السابع العبارة (6) معرفة اللوائح المنظمة لحقوق الملكية الفكرية بمتوسط حسابي (4.06).
- في الترتيب الثامن العبارة (متابعة الدراسات الحديثة في المجال التربوي للاطلاع على كل ما هو جديد بمتوسط حسابي (4.04).
- في الترتيب التاسع العبارة (11) متابعة المعارف والآراء والخبرات عبر شبكة المعلومات الدولية بمتوسط حسابي (3.98).
- في الترتيب العاشر العبارة (14) الحرص على النشر العلمي في أوعية النشر الدولية المصنفة بمتوسط حسابي (3.97).
- في الترتيب الحادي عشر العبارة (15) الاستفادة من المراجع الأجنبية في كتابة الأبحاث التربوية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (.9725)
- في الترتيب الثاني عشر العبارة (17) اتقان استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات العلمية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (.8385)
- في الترتيب الثالث عشر العبارة (13) اتقان العمل في فريق بحثي بمتوسط حسابي (3.94).
- في الترتيب الرابع عشر العبارة (21) امتلاك مهارة اجراء الأنماط المختلفة في البحوث التربوية واجراء البحوث المستقبلية بمتوسط حسابي (3.93).
- في الترتيب الخامس عشر العبارة (18) القدرة على استخدام فهارس المكتبات التعامل معها بمتوسط حسابي (3.92).
- في الترتيب السادس عشر العبارة (1) الإلمام بالمفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة بمتوسط حسابي (3.79).

- في الترتيب السابع عشر العبارة (12) بمتوسط حسابي (3.72) .
- في الترتيب الثامن عشر العبارة (3) اتقان اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة بمتوسط حسابي (3.69).
- في الترتيب التاسع عشر العبارة (8) اتقان المهارات الإحصائية اللازمة في البحث التربوي بمتوسط حسابي (3.69).
- في الترتيب العشرون العبارة (2) الإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي بمتوسط حسابي (3.48).

هذا وثمة مؤشر واحد حصل على وزن متوسط وهو المؤشر الذي جاء بالعبارة (9) التمكن من التعامل مع البرامج الإحصائية اللازمة في البحث التربوي بمتوسط حسابي (3.22).

وتود الباحثة هنا الإشارة إلى اتفاق ما خلصت إليه الدراسة الحالية فما يتعلق بأهمية متطلبات البحوث التربوية مع بعض النتائج التي خلصت إليها الدراسة السابقة، من ذلك اتفاقها مع دراسة (عطير،2019) حول أهمية المهارات المتعلقة بالإلمام بالمفاهيم التربوية ذات البُعد الدولي، والمهارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال. وايضا اتفقت مع دراسة(محمد، 2019) حول أهمية ايفاد أعضاء هيئة التدريس والباحثين الى المؤتمرات العلمية، حيث أوضحت الدراسة أن هناك قصور من جامعة الفيوم في مصر في هذا الجانب. ودراسة (أبو المجد والعرفج،2017) حول أهمية المهارات المتعلقة بالتكنولوجيا بالنسبة لطلاب الدراسات العليا وهي المهارات التي تمكنهم من التعامل مع مستجدات العصر بوجه عام ومتطلبات مجتمع المعرفة على وجه الخصوص، كما تتفق النتائج الحالية أيضا مع النتائج التي خلصت إليها دراسة (المطيري،2020) ودراسة (عمر والحربي،2014) ودراسة (Pramela,2012) والمتعلقة بأهمية مهارات الحاسب الآلي والمهارات المتعلقة باستخدام المكتبات ومهارات التحليل الكمي بالنسبة لطلاب الدراسات العليا.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة كانت كما في الجدول (8).

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	إدراك أهمية التمسك بأخلاقيات البحث العلمي	4.324	.7739	عالية جدا
5	التمكن من التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية	3.935	.8224	عالية
19	امتلاك مهارة التفكير الإيجابي والوعي الذاتي	3.918	.8999	عالية
4	إجادة استخدام التطبيقات الإلكترونية في تحصيل المعرفة وانتاجها	3.888	.9130	عالية
16	إجادة استخدام برامج معالجة النصوص، الفهرسة، محركات البحث المختلفة	3.765	1.0280	عالية
20	امتلاك مهارة ادارة الوقت تخطيطاً وتنفيذاً	3.694	.9914	عالية
6	معرفة اللوائح المنظمة لحقوق الملكية الفكرية	3.571	1.0649	عالية
10	متابعة الدراسات الحديثة في المجال التربوي للاطلاع على كل ما هو جديد	3.529	1.0557	عالية
18	القدرة على استخدام فهارس المكتبات والتعامل معها	3.524	1.0100	عالية
17	اتقان استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات العلمية	3.482	.9309	عالية
13	اتقان العمل في فريق بحثي فالمعرفة في مجتمع المعرفة تعاونية تشاركيه	3.406	1.1226	عالية
15	الاستفادة من المراجع الأجنبية في كتابة الأبحاث التربوية	2.441	1.1161	ضعيفة
11	تبادل المعارف والآراء والخبرات عبر شبكة المعلومات الدولية	2.421	1.2077	ضعيفة
21	امتلاك مهارة اجراء الأنماط المختلفة في البحوث التربوية وإجراء البحوث المستقبلية.	2.400	1.1400	ضعيفة
1	الإلمام بالمفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة مثل (اقتصاد المعرفة – مجال المعرفة – رأس المال البشري	2.380	1.0581	ضعيفة
8	اتقان المهارات الإحصائية اللازمة في البحث التربوي	2.321	1.1768	ضعيفة
3	إتقان اللغة الانجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة	2.301	.9484	ضعيفة
14	الحرص على النشر العلمي في أوعية النشر الدولية المصنفة	2.280	1.2048	ضعيفة
12	المشاركة في المنتديات والملتقيات الفكرية المهتمة في مجال البحوث التربوية	2.274	1.2057	ضعيفة
2	لإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي مثل (تدويل التعليم – حاضنات المعرفة – الكراسي البحثية).	2.214	1.0029	ضعيفة
9	التمكن من التعامل مع البرنامج الإحصائية اللازمة في البحث التربوي مثل (spss,sas)	2.101	1.1667	ضعيفة
	المتوسط العام	**3.052**	**.74266**	**متوسطة**

توضح بيانات الجدول (8) تقديرات أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، وتشير البيانات أن هناك 21 عبارة تعبر عن وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك حول ممارسة تلك المتطلبات، ووفقاً للمتوسط الحسابي والوزن النسبي فإن المؤشرات الاحدى وعشرون تنقسم إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- الفئة الأولى: وهي المؤشرات التي حصلت على درجة مرتفعة جداً وتشمل (عبارة واحدة).
- الفئة الثانية: وهي المؤشرات التي حصلت على درجة مرتفعة وتشمل (10 عبارات)

- الفئة الثالثة وهي المؤشرات التي حصلت على درجة ضعيفة (10) مؤشرات.

كما توضح البيانات أيضاً أن المتوسط العام لهذه التقديرات جاء متوسطا، وهو ما يعني أن ثمة اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أن درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ظل مجتمع المعرفة هي درجة متوسطة.

وفيما يتعلق بتفاصيل تلك المؤشرات، فإن المؤشر الوحيد الذي حصل على درجة عالية جدا وجاء في الترتيب الأول، عبارة (7) إدراك أهمية التمسك بأخلاقيات البحث العلمي بمتوسط حسابي (4.32).هناك اتفاق على هذه العبارة بين محور درجة الأهمية ومحور درجة الممارسة، وهذا يدل على وعي طلبة الدراسات العليا بأهمية التمسك بأخلاقيات البحث العلمي في إعداد الباحث التربوي كما أوضحت سابقاً.

أما المؤشرات العشرة التي حصلت على درجة عالية فقد جاء ترتيبها على النحو التالي:

- في الترتيب الثاني العبارة (5) التمكن من التعامل مع مصادر المعرفة الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.936)
- في الترتيب الثالث العبارة (19) امتلاك مهارات التفكير الإيجابي والوعي الذاتي بمتوسط حسابي (3.91).
- في الترتيب الرابع العبارة (4) إجادة استخدام التطبيقات الإلكترونية في تحصيل المعرفة وإنتاجها بمتوسط حسابي (3.88).
- في الترتيب الخامس العبارة (16) إجادة استخدام برامج معالجة النصوص، الفهرسة، محركات البحث المختلفة بمتوسط حسابي (3.76).
- في الترتيب السادس العبارة (20) امتلاك مهارة إدارة الوقت تخطيطا وتنفيذا بمتوسط حسابي (3.69).
- في الترتيب السابع العبارة (6) معرفة اللوائح المنظمة لحقوق الملكية الفكرية بمتوسط حسابي (3.57).
- في الترتيب الثامن العبارة (10) متابعة الدراسات الحديثة في المجال التربوي للاطلاع على كل ما هو جديد بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.0557)
- في الترتيب التاسع العبارة (18) القدرة على استعمال فهارس المكتبات والتعامل معها بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.0100).
- في الترتيب العاشر العبارة (17) اتقان استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات العلمية بمتوسط حسابي (3.48).
- في الترتيب الحادي عشر العبارة (13) اقتان العمل في فريق بحثي بمتوسط حسابي (3.40).

أما باقي المؤشرات وعددها (10) عبارات، والتي حصلت على درجة ضعيفة فهي على التوالي على النحو التالي:

- الاستفادة من المراجع الأجنبية في كتابة الأبحاث التربوية.
- تبادل المعارف والآراء والخبرات عبر شبكة المعلومات الدولية.
- امتلاك مهارة إجراء الأنماط المختلفة في البحوث التربوية وإجراء البحوث المستقبلية.
- الإلمام بالمفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة مثل اقتصاد المعرفة- مجال المعرفة- رأس المال البشري.
- اتقان المهارات الإحصائية اللازمة في البحث التربوي
- إتقان اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة.
- الحرص على النشر العلمي في أوعية النشر الدولية المصنفة.
- المشاركة في المنتديات والملتقيات الفكرية المهتمة في مجال البحوث التربوية.
- الإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي مثل (تدويل العلم، حاضنات المعرفة- الكراسي البحثية.
- التمكن من التعامل مع البرامج الإحصائية اللازمة في البحث التربوي مثل (spss,sas).

وتُعزى هذه النتيجة بأن هناك ضعف في ممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، فالمؤشر الأول الاستفادة من المراجع الأجنبية في كتابة الأبحاث التربوية، يعود إلى ضعف إتقان اللغة الإنجليزية عند طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك.

وفي ضوء ذلك يمكن للباحثة القول بأن ممارسات طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك في الأقسام التربوية محل البحث، تتسم بالضعف ومن ثم تحتاج إلى مراجعة، إلا أن ذلك القصور لا يسم طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك فقط، بل هو أمر يسم العديد من الجامعات الأخرى، وهو ما أكدته نتائج دراسة (Akuegwu & Nwi ue,2018) والتي ركزت على قياس مهارات الطلاب البحثية في مرحلة الدراسات العليا، وأوضحت أن هناك ضعف في اكتساب المهارات البحثية لدى طلاب جامعة كروس ريفر بنيجيريا، وكذلك دراسة(Arias,2015) حيث أكدت أن الباحثين بشكل عام لديهم ضعفاً حاداً في الأبحاث التي يجرونها، ودراسة (القحطاني، 2013) التي توصلت إلى أن طالبات الدكتوراه في كلية التربية في جامعة الملك سعود يعانين بدرجة متوسطة في تطبيق المهارات البحثية بصورة عامة.

وقد أكدت الدراسات السابقة أيضاً على أهمية تنمية تلك المهارات وهو تأكيد يكمن خلفه ما كشفت عنه تلك الدراسات من مشكلات تتعلق بالإعداد العلمي لطلبة الدراسات العليا، فدراسة (Ormerod,2013) أكدت على أن الخريجين من باحثي الدراسات العليا لديهم مهارات معرفية وكفاءات بسيطة تمكنهم من اجراء البحوث، وأوصت دراسة (Goktas& Other,2012) بضرورة تدريب طلاب الدراسات العليا على المهارات اللازمة لإجراء البحث

العلمي، وكذلك دراسة(عبدالرزاق، 2021) التي أكدت على أهمية تطوير التعليم الجامعي ومخرجاته خاصةً فيما يتعلق بالبحث العلمي والابتكار، حيث يمثل تطوير البحث العلمي أهم المعايير الاستراتيجية للتحول لمجتمع المعرفة.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: ما أهم المحددات المرتبطة بممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي؟

إن قيام طلبة الدراسات العليا بالبحث العلمي عملية لا تتم في فراغ، بل هناك الكثير من المحددات التي ترتبط بهذه الممارسة العلمية، وفيما يلي تعرض الباحثة للنتائج الخاصة بتلك المحددات:

- **درجة إتقان اللغة الإنجليزية**

جدول (9): توزيع عينة البحث حسب درجة إتقان اللغة الإنجليزية

إتقان اللغة الإنجليزية	التكرارات	النسبة المئوية%
مرتفعة	19	10.9
متوسطة	109	62.7
منخفضة	46	26.4
الإجمالي	**174**	**100%**

تبين البيانات الواردة بجدول (9) أن النسبة الغالبة من أفراد عينة البحث يجيدون اللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة بنسبة62.7% من جملة حجم العينة الكلي، في حين أن نسبة اللذين يجيدونها بدرجة مرتفعة بلغت 10.9%، واللذين يجيدونها بدرجة ضعيفة نسبتهم 26.4%. وتُعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراج شرط إجادة اللغة الإنجليزية ضمن شروط القبول لبعض برامج الماجستير التربوية في الجامعة، حيث أن نسبة الطلبة الذين يجيدون اللغة الإنجليزية بدرجة ضعيفة تعتبر نسبة كبيرة بالنسبة لطلبة الدراسات العليا.

- **درجة المهارة استخدام الحاسب الآلي**

جدول (10): توزيع عينة البحث حسب درجة مهارة استخدام الحاسب الآلي

مهارة الحاسب الآلي	التكرارات	النسبة المئوية%
مرتفعة	79	45.4
متوسطة	92	52.9
منخفضة	3	1.7
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح البيانات بالجدول (10) توزيع عينة البحث حسب درجة مهارتهم في استخدام الحاسب الآلي، ومن هذه البيانات يتبين للباحثة أن 52.9% يحوزون مهارة متوسطة في استخدام الحاسب الآلي، في حين أن 45.4% لديهم مهارة مرتفعة، و1.7% فقط لديهم مهارة منخفضة. تُعزى هذه النتيجة إلى التحول الرقمي الحاصل في الوقت لحالي، حيث اصبح الحاسب مطلب أساسي في جميع التعاملات

- **النشر في مجلات محلية أو دولية**

جدول (11): توزيع عينة البحث حسب النشر في المجلات العلمية

النشر في مجلات علمية	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	6	3.4
لا	168	96.6
الإجمالي	**174**	**100%**

وفقاً لبيانات الجدول (11) فإن 96.6% من أفراد عينة الدراسة لم يقوموا بالنشر في المجلات الدولية والمحلية، في حين أن 3.4% فقط قاموا بالنشر في تلك المجلات. تُعزى هذه النتيجة إلى عدم توعية طلبة الدراسات العليا بأهمية نشر أبحاثهم من قِبل المشرفين على أبحاثهم، وأيضاً يعود إلى قصور في بعض الأنظمة في الجامعة، حيث يفترض وجود نظام يُلزم الطلبة بنشر أبحاثهم بعد اتمام متطلبات البحث كاملاً.

- **المشاركة في إنتاج بحوث تربوية**

جدول (12): توزيع عينة البحث حسب المشاركة في انتاج بحوث تربوية

المشاركة في إنتاج بحوث	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	18	10.3
لا	156	89.7
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (12) توزيع عينة الدراسة حسب المشاركة في نتاج بحوث تربوية، وتظهر البيانات أن 89.7% من إجمالي العينة لم تشارك في انتاج بحوث تربوية، في حين بلغت نسبة اللذين شاركوا 10.3% فقط. وتُعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك طلبة الدراسات العليا بأهمية المشاركة في إنتاج البحوث تربوية، وعدم تشجيعهم من قبل أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في إنتاج البحوث التربوية.

- **الحصول على دورات تدريبية في الحاسب الآلي**

جدول (13): توزيع أفراد عينة البحث حسب الحصول على دورات تدريبية

الحصول على دورات في الحاسب الآلي	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	106	60.9
لا	68	39.1
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (13) أن 60.9% من أفراد عينة الدراسة حصلوا على دروات تدريبية في الحاسب الآلي، في حين أن 39.1% لم يحصلوا على هذه الدروات. وتُعزى هذه النتيجة إلى التحول الرقمي الحاصل في الوقت الحالي، وطلب سوق العمل لمن يملكون مهارات متقدمة في الحاسب الآلي مدعمة بشهادات تدريبية.

- **التدريب على معالجة البيانات**

جدول (14): توزيع أفراد عينة البحث حسب الحصول على دورات تدريبية في معالجة البيانات

الحصول على دورات في معالجة البيانات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	70	40.2
لا	104	59.8
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (14) أن 40.2 % من أفراد عينة الدراسة حصلوا على تدريب في مجال معالجة البيانات مثل برنامج (SPSS) في حين أن59.8 % لم يشاركوا في تلك الدورات ومن ثم لم يتدربوا على معالجة البيانات. تُعزى هذه النتيجة إلى ندرة الدورات التدريبية الخاصة بمعالجة البيانات التي تطرحها الجامعة.

- **المشاركة في الملتقيات أو الندوات أو المؤتمرات العلمية**

جدول (15): توزيع أفراد عينة البحث حسب المشاركة في الندوات أو الملتقيات أو المؤتمرات العلمية

المشاركة	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	88	50.6
لا	86	49.4
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (15) أن أفراد العينة يتوزعون من حيث مشاركتهم في الملتقيات والندوات والمؤتمرات العلمية على النحو التالي: 50.6% شاركوا في هذه الفعاليات العلمية، و49.6% لم يشاركوا فيها. وتُعزى هذه النتيجة إلى مستوى وعي الطلبة بأهمية المتابعة والمشاركة بالملتقيات والندوات والمؤتمرات العلمية، فالنسبة متقاربة بين الذين شاركوا ومن لم يشاركوا.

- **أما عن طبيعة المشاركة في تلك الفعاليات العلمية بالنسبة لمن أشاروا إلى أنهم شاركوا بالفعل فيوضحها الجدول التالي:**

جدول (16): طبيعة مشاركة جانب من عينة الدارسة في الملتقيات والندوات والمؤتمرات

طبيعة المشاركة	التكرارات	النسبة المئوية%
حضور فقط	83	94.3
مشاركة بورقة علمية أو ورقة عمل	5	5.7
الإجمالي	**88**	**100%**

من بيات الجدول (16) يتضح للباحثة أن المشاركة في الملتقيات والمنتديات والمؤتمرات العلمية عبر الحضور فقط كان بنسبة 94.3% من الجزء الذي أشار بالمشاركة في تلك الفعاليات، في حين أن اللذين شاركوا عبر المساهمة بورقة عمل أو ورقة علمية بلغت نسبتهم 5.7% فقط. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير مازالوا باحثين مبتدئين، فالحضور يعتبر أمر جيد لتنمية مهاراتهم العلمية بشكل أفضل.

- **استخدام المحركات البحثية على الشبكة الدولية للمعلومات**

جدول (17): توزيع أفراد عينة البحث حسب استخدام المحركات البحثية على الشبكة الدولية للمعلومات

بيان الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	165	94.8
لا	9	5.2
الإجمالي	**174**	**100%**

تظهر البيانات بالجدول (17) أن 94.8% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون المحركات البحثية المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) في حين أن 5.2% لا يستخدمونها. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام الإنترنت أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وأمر لابد منه في انجاز البحوث العلمية.

- **أما عن المحركات البحثية المستخدمة فيوضحها الجدول التالي:**

جدول (18): المحركات البحثية المستخدمة من قبل بعض مستخدمي المحركات من عينة الدراسة

بيان الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية%
Google	163	98.8
Yahoo	2	1.2
الإجمالي	**165**	**100%**

توضح بيانات الجدول (18) أن النسبة الغالبة من أفراد العينة الذين سبق لهم القول بأنهم يستخدمون المحركات البحثية على الشبكة الدولية للمعلومات يستخدمون المحرك البحثي الشهري (Google) حيث بلغت نسبتهم 98.8% في حين أن 1.2% يستخدمون المحرك البحثي (Yahoo).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المحرك البحثي Google هو الأكثر شيوعاً بين محركات البحث، والأسهل استخداماً.

- **استخدام الإنترنت في الدراسة**

جدول (19): توزيع أفراد عينة البحث حسب استخدام الإنترنت في انجاز متطلبات الدراسة

بيان الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	171	98.3
لا	3	1.7
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (19) أن 98.3% من عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت لإنجاز متطلبات الدراسة، في حين أن1.7% فقط لا يستخدمونها.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإنترنت يختصر الجهد والوقت ويساعد الطلبة على الإنجاز بشكل أفضل.

- **وعن المجالات التي يتم استخدام الإنترنت فيها لإنجاز متطلبات الدراسة يوضحها الجدول التالي:**

جدول (20): المجالات التي يستخدم فيها الطلاب الإنترنت لإنجاز متطلبات الدراسة

بيان الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية%
الحصول على مادة علمية نظرية أو احصائيات	27	15.8
حضور محاضرة	10	5.8
التواصل مع المشرف أو المرشد	2	1.2
كل ماسبق	132	77.2
الإجمالي	**171**	**100%**

توضح بيانات الجدول (20) أن غالبية أفراد عينة البحث ممن يستخدمون الإنترنت في إنجاز المهام الدراسية بنسبة 77.2% أشاروا إلى أنهم يستخدمون الإنترنت في تحقيق عدد من المهام وهي: الحصول على المادة العلمية النظرية والإحصائيات وحضور المحاضرات والتواصل مع المرشد أو المشرف.

- **اعتماد الطلاب على القواميس والمراجع الإلكترونية**

جدول (21): توزيع أفراد عينة البحث حسب الاعتماد على القواميس والمراجع الإلكترونية

بيان الاستخدام	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	158	90.8
لا	16	9.2
الإجمالي	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (21) توزيع عينة الدراسة حسب الاعتماد على القواميس والمراجع الإلكترونية، ومن البيانات يتبين أن90.8% من أفراد العينة يستخدمون القواميس والمراجع الإلكترونية، في حين أن 9.25 لا يستخدمونها.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن معظم طلبة الدراسات العليا يعتمدون على الإنترنت في انجاز متطلبات الدراسة، وانجاز بحوثهم كما ورد في النتيجة رقم(9) الواردة أعلاه، ومن الطبيعي أن تكون نسبة من يعتمدون على القواميس والمراجع الإلكترونية من أفراد العينة مرتفعة.

- **إجادة التعامل مع قواعد البيانات**

جدول (22): توزيع أفراد عينة البحث حسب درجة إجادة التعامل مع قواعد البيانات

الاستجابة / الدرجة	القواعد العربية		القواعد الإنجليزية	
	تكرارات	نسبة مئوية	تكرارات	نسبة مئوية
مرتفعة	116	66.7	9	5.2
متوسطة	56	32.2	88	50.6
منخفضة	2	1.1	77	44.3
الإجمالي	**174**	**100%**	**174**	**100%**

توضح بيانات الجدول (22) أن غالبية أفراد العينة وبنسبة66.7% يجيدون التعامل مع قواعد البيانات العربية بدرجة مرتفعة، مقابل 5.2% للقواعد الأجنبية، في حين أن 32.2% يجيدون التعامل مع القواعد العربية بدرجة متوسطة مقابل 50.6% للقواعد الأجنبية، كما توضح البيانات أيضا أن 44.3% من العينة درجة اجادتهم لاستخدام القواعد الأجنبية منخفضة مقابل 1.1% بالنسبة للقواعد العربية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى ما ورد في النتيجة رقم (1) حيث تدنت نسبة إجادة أفراد العينة للغة الإنجليزية وبالتالي ضعف نسبة من يجيدون التعامل مع قواعد البيانات الأجنبية.

4.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلاله احصائية إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أهمية وممارسة متطلبات البحث التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات (النوع والتخصص والمرحلة الدراسية)؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمدت الباحثة على الاختبارات الاحصائية المتقدمة، وتعرض الباحثة فيما يلي للنتائج التي خلصت إليها في هذا الشأن:

- **متغير النوع:**

لمعرفة تأثير متغير النوع على درجة محاور استبانة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحوث التربوية في ضوء مجتمع المعرفة، استخدمت الباحثة الاختبار الاحصائي (ت) لقياس الفروق بين مجموعتين، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار.

جدول (23): الفروق بين عينة الذكوروعينة الإناث على بعدي درجة أهمية وممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحث التربوي

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة أهمية متطلبات البحوث التربوية	ذكر	41	4.0662	.59817	1.111	.268
	أنثى	133	3.9381	.65926		
درجة ممارسة متطلبات البحوث التربوية	ذكر	41	3.5703	.68234	1.151	.251
	أنثى	129	3.4171	.75962		

قيمة (ت) = (**) دالة عند 1.01 **(*) دالة عند 0.05**

توضح بيانات الجدول (23) أنه لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من عينة الذكور وعينة الإناث في تقديراتهما لدرجة أهمية متطلبات البحوث التربوية ودرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات الدراسات التربوية في ضوء مجتمع المعرفة، حيث جاءت قيم المتوسط الحسابي لكلا العينتين متقاربة جداً (4.0 للذكور و3.9 للإناث). وهو ما يعني ان ثمة تطابق في رؤية كل من الذكور والإناث لدرجة اهمية متطلبات البحوث التربوية ودرجة ممارسة تلك المتطلبات من قبل طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا التربوية في جامعة تبوك، هي نفسها للطرفين من حيث محتوى المناهج، والإمكانات التدريسية المتاحة للطرفين، فضلاً عن تشابه الطموحات والرغبة في الإنجاز، مما يجعل هناك تطابق في رؤية كل من الطرفين في درجة أهمية متطلبات البحوث التربوية، ودرجة ممارسة تلك المتطلبات من قبل طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خطايبة وجبران، 2019) ودراسة (دحلان واللوح،2013) حيث توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع (الذكور والإناث) في المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي، في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أكيوجو و نوي يو (Akuegwu & Nwi ue,2018) حيث توصلت هذه الدراسة الى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في درجة اكتساب مهارات البحث لصالح الذكور.

- **متغير المرحلة الدراسية**

توزعت عينة الدراسة على مستويين دراسيين، الأول عينة اللذين ما زالوا في مرحلة المقررات الدراسية، والثانية اللذين يقعون في مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي، وقد حرصت الباحثة على معرفة تأثير هذا المتغير على نتائج الدراسة، فيما يتعلق بتقديرات العينة لدرجة اهمية متطلبات البحوث التربوية وأيضاً درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لتلك المتطلبات، والجدول التالي يوضح النتيجة الخاصة بتلك الفروق.

جدول (24): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة أهمية وممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحوث التربوية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

البعد	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة أهمية متطلبات البحوث التربوية	دراسة المقررات	93	3.9626	.66001	.123	.920
	كتابة الرسالة أو المشروع البحثي	81	3.9747	.63358		
درجة ممارسة متطلبات البحوث التربوية	مرحلة دراسة المقررات	92	3.3452	.74432	*2.096	.038
	مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي	78	3.5824	.72454		

قيمة (ت) = (**) دالة عند 1.01 (*) دالة عند 0.05

توضح بيانات الجدول (24) وباستخدام الباحثة للاختبار الاحصائي (ت) الآتي:

- لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية بين كل من عينة مرحلة دراسة المقررات وعينة مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي في تقديراتهما لدرجة أهمية متطلبات البحوث التربوية في ضوء مجتمع المعرفة، حيث جاءت قيم المتوسط الحسابي لكلا العينتين متقاربة جداً (3.96 لمرحلة المقررات و3.97 لمرحلة كتابة الرسالة أو البحث)، وهو ما يعني أن ثمة تطابق في رؤية كل من عينة مرحلة المقررات وعينة مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع لدرجة أهمية متطلبات البحوث التربوية .
- توجد فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من عينة مرحلة دراسة المقررات وعينة مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي في تقديراتهما لدرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحوث التربوية في ضوء مجتمع المعرفة، وجاءت الفروق لصالح مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي، وهو ما يعني أن طلبة الدراسات العليا في مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي أكثر ممارسة لمتطلبات البحوث التربوية من طلاب مرحلة المقررات. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا في مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع البحثي لديهم قدرة أكثر على ممارسة متطلبات البحث، لأنهم أتموا البرنامج الدراسي، وأيضاً اكتسبوا المهارة البحثية من خلال التكاليف التي أجروها كمتطلبات لمقررات البرنامج الدراسي، بينما الطلبة الذين مازالوا في مرحلة المقررات، مازال يكتسبون مهارات البحث، لهذا نجد أن طلبة الدراسات العليا في مرحلة كتابة الرسالة أو المشروع أكثر ممارسة لمتطلبات البحث التربوي من الطلبة في مرحلة دراسة المقررات.

- **متغير التخصص العلمي**

توزعت عينة الدراسة على ستة برامج للدراسات العليا، وقد حرصت الباحثة على معرفة عما إذا كان لمتغير التخصص العلمي تأثيره على نتائج الدراسة، وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة الاختبار الاحصائي تحليل التباين احادي الاتجاه (ANOVA) وذلك لمعرفة تأثير متغير التخصص الأكاديمي في تباين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية متطلبات البحوث التربوية ودرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لتلك المتطلبات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (25): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد الدراسة لدرجة أهمية ودرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا لمتطلبات البحوث التربوية وفقاً لمتغير التخصص العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
درجة أهمية متطلبات البحوث التربوية	بين المجموعات	2.208	5	.442	1.060	.384
	داخل المجموعات	69.988	168	.417		
	المجموع	72.197	173			
درجة ممارسة متطلبات البحوث التربوية	بين المجموعات	4.543	5	.909	1.681	.142
	داخل المجموعات	88.669	164	.541		
	المجموع	93.212	169			

قيمة (ت) = (**) دالة عند 1.01 (*) دالة عند 0.05

توضح بيانات الجدول (25) نتائج استخدام الباحثة لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لمعرفة تأثير متغير التخصص العلمي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية ودرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحوث التربوية في ضوء مجتمع المعرفة، وتظهر بيانات الجدول أنه لا يوجد تباين في تقديرات أفراد العينة يعود لمتغير التخصص العلمي, وهو ما يعني أن ثمة اتفاق بين كافة أفراد عينة الدراسة من كافة برامج الدراسات العليا الستة محل البحث، على كل من تقديراتهم لدرجة أهمية متطلبات البحوث التربوية، ودرجة ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لتلك المتطلبات في ضوء مجتمع المعرفة. وتعزى هذه النتيجة إلى التوافق في أراء طلبة الدراسات العليا حيث أن مقررات مناهج البحث التربوي التي يتم تدريسها لا تختلف باختلاف التخصص العلمي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(خطايبة وجبران، 2019) حيث توصلت إلى عدم وجود ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات الأردن، ودراسة (المطيري، 2020) حيث أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص العلمي في درجة ممارسة مهارات التعلم الذاتي عند طلبة الدراسات العليا.

5. الخاتمة:

1.5. توصيات الدراسة:

في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بمحددات ممارسة طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمتطلبات البحوث التربوية، ودرجة ممارسة تلك المتطلبات توصي الباحثة بالآتي:

- اشتراط إجادة اللغة الإنجليزية بدرجة لا تقل عن 280 درجة لضمان أن يكون مستوى طالب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية مرتفعاً يلبي الحاجة إلى الاطلاع على الدراسات الأجنبية في مجال التخصص ومواكبة التطورات الحادثة في مجتمع المعرفة، وهو المجتمع الذي تحتل فيه اللغة الإنجليزية مكانة مهمة للغاية.
- إعادة النظر في توزيع المقررات، والخطط الدراسية المطروحة في برامج الماجستير التربوية في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك، بحيث تُضمن مقررات تنمي مهارات البحث التربوي لدى الطلبة منذ التحاقهم بالبرنامج.
- ضرورة تضمين برامج الدراسات العليا بجامعة تبوك تكليفات تحرص على توجيه الطالب للنشر في المجلات العلمية -كحد أدنى- للتدريب على اعداد ونشر البحوث والمقالات العلمية.
- تدريب طلاب الدراسات العليا على العمل التعاوني للاشتراك في انتاج البحوث التربوية المتخصصة ضمن مقررات برامج الماجستير في كافة التخصصات بالجامعة.
- ضرورة عقد دروات تدريبية في مجال الحاسب الآلي بوجه عام وعلى البرامج المتخصصة التي تخدم البحث العلمي التربوي على وجه الخصوص.
- ضرورة التركيز على تدريب طلبة الدراسات العليا على برامج معالجة البيانات نظراً لأهمية تلك البرامج وحاجة طلبة الدراسات العليا لها بشكل أساسي في بحوثهم.
- ضرورة تدريب طلبة الدراسات العليا على استخدام المحركات البحثية بشكل احترافي من خلال عقد دروات تدريبية لهم في هذا المجال.
- تشجيع طلاب الدراسات العليا على حضور الملتقيات والندوات والمؤتمرات العلمية والمشاركة فيها بورقة بحثية أو ورقة عمل وإدخال هذا النشاط في تقييم الطالب.
- توجيه طلبة الدراسات العليا للاستفادة من قواعد البيانات الإلكترونية المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات سواء باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية، لما توفره تلك القواعد من مراجع ومصادر مهمة وحديثة للباحثة تغنيه عن المجهود الكبير الذي يبذله في التردد على المكتبات التقليدية.

2.5. مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء بحوث حول الموضوعات الآتية:

- دور البحث التربوي في تنمية المعرفة لدى طلبة الجامعات من وجهة نظر الطلبة.
- تصور مقترح لتطوير البحث التربوي في جامعة تبوك في ضوء متطلبات التحول نحو مجتمع المعرفة.
- دور البحث التربوي في تنمية رأس المال البشري في ظل الثورة المعرفية والتقنية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.

1. إسماعيل، طلعت حسيني. (2013). متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد 25 يناير. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*: 28 (81)، 91-228.
2. أمين، محمد. (2018). قضايا في البحث التربوي"رؤية واقتراحات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*: المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، 1 (1)، 49-58.
3. بدران، إبراهيم. (2014). *التعليم العالي والبحث والتطوير والإبداع في مجتمع المعرفة*. عمان المملكة الأردنية الهاشمية.
4. بركات، زياد، وعوض، أحمد. (2010). واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها. جامعة القدس المفتوحة وجامعة النجاح الوطنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*: (56)، 71-113.
5. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 نحو إقامة مجتمع المعرفة. https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/library/huma_development/arab-human-development-report-2003-building-a-knowledge-society0.html
6. بغدادي، منار محمد إسماعيل. (2016). مهارات البحث التربوي. *مجلة عالم التربية مصر*: 17(54)،278-261.

7. تنيره، محمد عثمان مصباح. (2017). *واقع توجه الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة نحو مجتمع المعرفة وعلاقته بالحد من اتساع الفجوة الرقمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.
8. جودة، أحمد سعد. (2020). تحديات البحث التربوي وسبل التغلب عليها. *مجلة كلية التربية*: 17(97)،96-121.
9. الحربي، عبد الله عواد . (2015). *مبادئ البحث التربوي*. مكتبة المتنبي.
10. الحريري، رافدة، والوادي، حسن وعبد الحميد، فاتن. (2017) . *أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
11. حسن، صلاح عبدالله، ومحمود، أمل علي. (2020). متطلبات تفعيل الحاضنات التكنولوجية لتطوير البحث التربوي"دراسة ميدانية في جامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية*:17، 184-266.
12. أبا حسين، أسماء محمد. (2018). واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا التربوية لأخلاقيات البحث التربوي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: (9)،1-51.
13. خطايبة، غدير صالح، وعلي، محمد جبران. (2019). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية:* 28 (6)، 791-820.
14. أبو خليل، محمد إبراهيم. (2006). *احتياجات طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام المكتبات ومصادر المعلومات لتحقيق مجتمع المعرفة*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثالث عشر(الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين). مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس، القاهرة.
15. الخليلي، خليل يوسف. (2010). *التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي*. دراسة مقدمه للمؤتمر العلمي العاشر"البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية"، جامعة الفيوم.
16. دحلان، عمر، واللوح، أحمد. (2013). *المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية*. دراسة مقدمة لمؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وأفاق الإصلاح والتطوير، غزة.
17. الدهشان، جمال علي. (2014). *ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن الدولي الخامس: الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية "القيمة والأثر". سوهاج.
18. دياب، مهرى أمين، وجمال الدين، نجوى يوسف.(2007). أهداف الجامعات في مصر وقضاياها في مجتمع المعرفة رؤية ميدانية من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعتي القاهرة وبنها. *مجلة العلوم التربوية*: (4)، 1-18.
19. ربابعه، عمر عبد الرحيم. (2012). *مدى تلبية منهاج التعليم الثانوي في الأردن لمتطلبات مجتمع المعرفة*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الدولي الأول التربية بين المحلية والعالمية في القرن الحادي والعشرين، غزة.
20. سالم، سالم حميد. (2007). *الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق ،أربيل.
21. السيد، منال. (2015). خصائص مجتمع المعرفة وشموله لمجتمع المعلومات وسياساته: عرض للسياسة المعلوماتية الصينية ومدى توافقها كجزء من تكوين المجتمع المعرفي المصري والعربي. *مجلة اعلم:* (14)، 13-60.
22. الطيب، يوسف عثمان. (2014). *دور مصادر المعلومات في تطوير مجتمع المعرفة "دراسة حالة بعض طلاب مكتبات جامعة الخرطوم"* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزيرة.
23. عبدالرزاق، رانا مصباح عبدالمحسن. (2021). دور برنامج بادر لحاضنات التقنية في التحول نحو مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشرق الأوسط للدراسات القانونية والفقهية*:1(1)،23-54.
24. عطير، نهى اسماعيل. (2019). إطار إجرائي مقترح لتفعيل دور البحث التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة أريد الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*:1(1)،285-315.
25. عليان، ربحي مصطفى. (2012). *اقتصاد المعرفة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
26. عمار، إيمان حمدي(2015).تنمية مهارات البحث التربوي لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية*: جامعة سوهاج، (41)، 230-258.
27. عمر، فدوى فاروق، والحربي، حياة محمد.(2014). نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي ودرجة إسهامها في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات السعودية: دراسة ميدانية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: 3(2)، 67-102.
28. عناية، غازي. (2014). *البحث العلمي منهجية إعداد البحوث والرسائل الجامعية بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
29. العوض، محمد بابكر.(2015). الاتصال والتواصل في منظومة مجتمع المعرفة: نحو رؤية إسلامية للتواصل الإنساني. *مجلة الفكر الإسلامي المعاصر*: 21 (81)، 103-131.
30. الغامدي، عائض. (2016). دور التعليم الجامعي والبحث العلمي في تأسيس مجتمع المعرفة دراسة ميدانية لعينة من القيادات الإدارية في بعض الجامعات السعودية. *المجلة العلمية*: جامعة أسيوط. 32(1) 465-502.
31. القحطاني، نورة سعد. (2013). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة القاهرة، 21(4)، 283-333.
32. القطراوي، رياض علي، والحاج، سمر عبدالرزاق. (2016). واقع التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة كما يراه مدراء ومعلمو مدارس التعليم الخاص في فلسطين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*: 3(2)، 251-276.

33. قنديل، أنيسة. (2011). *اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية في مجال الإدارة المدرسية*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الأول للبحث العلمي(مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه)، الجامعة الإسلامية، غزة.

34. محمد، ثناء هاشم. (2019). دور جامعة الفيوم في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظر بعض الخبراء. جامعة الفيوم، *المجلة التربوية*: 59(59)، 103-169.

35. أبو المجد، مها، والعرفج، أحلام. (2017). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية*،1(4)،54-84.

36. المطيري، عائشة ذياب. (2020). واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة كلية التربية*: جامعة واسط،1(40)، 405- 440.

37. المهدي، مجدي صلاح. (2007). البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين. دار الجامعة الجديدة للنشر.

38. نجيب، كمال. (2016). البحث التربوي وبناء مجتمعات المعرفة في الدول العربية."التحديات وطموحات المستقبل".*مجلة التربية المعاصرة*،33 (103)،5-80.

39. نصار، علي عبد الرؤوف. (2015). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة-رؤية مستقبلية-. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*: 8 (20)،91-126.

40. هاشم، رضا محمد حسن. (2013). واقع البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال أصول التربية بكلية البنات جامعة عين شمس. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 3(14)، 469-510.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Afgan, Naim Hamdija. Carvalho, G. (2010). The Knowledge Society. A sustainability Paradigm. *Promoting Leadership in Thought that leads to Action*, 1 (1), 28-43.

2. Akuegwu, B. &D. Nwi ue, F. (2018). Assessing Graduate Student's Acquisition of Research Skills in Universities in Cross River State Nigeria For DEVELOPMENT of the Total Person. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences,* 6(5), 29-44.

3. Arias, A. V. (2015). Identification of Difficulties in the Consolidation of Research Processes at a Higher Education Institution: A Case Study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 14(3), 73-80

4. Breekens, Eric. (2008). University Policies for the Knowledge Society: Global Standardization, Local Reinvention. *Perspectives on Global Development and Technology,* 7(1), 15-36. https://doi.org/10.1163/156914907x253242

5. Douglas, B. (2014). A Critique of The Concept of A National Qualifications Framework. *Quality in Higher Education*, 10(3), 267-284. https://doi.org/10.1080/1353832042000299559

6. Goktas, Yüksel. Hasançebi, Funda.Varişoğlu, Behice. Akçay, Ahmet. Bayrak, Naci.Baran, Mukadder, Sozbilir, Mustafa. (2012). Trends in educational research in Turkey "content analyses. *Educational sciences: theory &practice*, 12(1), 455-459.

7. Pavan, Annalisa. (2013). A New Perspective on the Quest for Education: The Saudi Arabian Way to Knowledge Society. *Published by Canadian Center of Science and Education, Higher Education Studies,* 3(6), 25- 34. https://doi.org/10.5539/hes.v3n6p25

8. Pramela,K.(2012). Measuring Graduate Students Research Skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 60(2012), 630-636.

9. Richard, J, Ormerod. (2013). Research Skills for the Future A Consultant's Perspective. *Journal of Research Practice*,9(1).

10. Rogers, Bev. (2003). Educational Research for Professional Practice. *The Australian Educational Researcher*, 30(2), 65-85.

11. Tuomi, I. (2001). *From Periphery to certre: emerging research topics on knowledge society*. Helsinki Tekes Published: Finland.

12. UNESCO (2015). *Building inclusive Knowledge Societies*. https://en.unesco.org/unescosciencereport

13. UNESCO, (2005). *Towards Knowledge Societies*. http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/prospective-studies/unesco-science-report/unesco-science-report-2005/

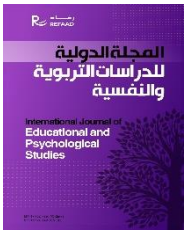
14. UNESCO, (2016). *UNESCO Science Report (1) Towards 2030.* https://en.unesco.org/unescosciencereport

ثالثاً: المو اقع الإلكترونية:

1. عمادة الدراسات العليا بجامعة تبوك: https://www.ut.edu.sa/ar/Deanship/graduate-studies/Pages/default.aspx

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



The Degree of Practicing the Requirements of Educational Research in Light of the Knowledge Society for the Postgraduate Students in Tabuk University

Roqayah Salman Al howiti

Master of Education, University of Tabuk, KSA
roro140509@gmail.com

Ali Husain Najmi

Associate Professor of Islamic Education Fundamentals, University of Tabuk, KSA

Received : 11/9/2021 **Revised :** 25/9/2021 **Accepted :** 6/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.8

Abstract: The study aimed to find the degree of practicing the requirements of educational research in light of the knowledge society for the postgraduate students in Tabuk University, and to reveal the extent of statistically significant differences between the averages of responses of the individuals of the study sample via three variables((type, study major, and the academic level).The descriptive survey approach was used in the study, the questionnaire used as tool to collect the data, with a total of (21)paragraphs, which has been applied to the study sample(174) female and male students. They have been chosen in anon randomly. The study reached several results, most notably: the response of the study sample at the axis of (The degree of importance of the requirements of the educational research in light of the knowledge society from the postgraduate students in Tabuk University's point of view) has a high degree, with average of (3.96). And the response of the study sample at the axis of (The degree of practicing the requirements of the educational research in the knowledge society for the postgraduate students in Tabuk University) has a medium degree with an average of (3.05). The study reached that the majority percentage of the research sample have a medium level of English Language with (62.7%), and (96.6%) of the study sample did not publish in international and local journals, and (89.7%) of the total sample did not participate in the production of educational research. The study reached to not finding any differences that have statistical significance at level (0,05) among the study sample for the variable of type in the fist and the second axes, but there are differences that have statistical significance at level (0,05) in the second axis, which it for the variable of academic level between the stage of writing the thesis or the research project and the stage of studying the curriculum, for the stage of writing the thesis or the research project. There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the estimations of the sample members due to the variable of scientific specialization.

***Keywords**: The educational research; The requirements of the educational research; The knowledge society.*

References:

1. 'bdalrzaq, Rana Msbah 'bdalmhsn. (2021). Dwr Brnamj Badr Lhadnat Altqnyh Fy Althwl Nhw Mjtm' Alm'rfh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Alshrq Alawst Lldrasat Alqanwnyh Walfqhyh:1(1),23 -54.
2. 'lyan, Rbhy Mstfa. (2012). Aqtsad Alm'rfh. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
3. 'mar, Eyman Hmdy(2015).Tnmyt Mharat Albhth Altrbwy Ltlbh Aldrasat Al'lya Bklyat Altrbyh Fy Msr Fy Dw' Khbrat B'd Aldwl. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Swhaj, (41), 230 -258.
4. 'mr, Fdwa Farwq, Walhrby, Hyah Mhmd.(2014). Nzm Aljwdh Wala'tmad Alakadymy Wdrjh Eshamha Fy Thqyq Mttlbat Mjtm' Alm'rfh Baljam'at Als'wdyh: Drash Mydanyh Lara' 'ynh Mn A'da' Hy't Altdrys. Almjlh Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh: 3(2), 67 -102.
5. 'nayh, Ghazy. (2014). Albhth Al'elmy Mnhjyh E'dad Albhwth Walrsa'l Aljam'yh Bkalwryws, Majstyr, Dktwrah. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'.
6. 'tyr, Nha Asma'yl. (2019). Etar Ejra'y Mqtrh Ltf'yl Dwr Albhth Altrbwy Fy Thqyq Mttlbat Mjtm' Alm'rfh. Mjlt Aryd Aldwlyh Ll'lwm Alensanyh Walajtma'yh:1(1),285 -315.
7. Al'wd, Mhmd Babkr.(2015). Alatsal Waltwasl Fy Mnzwmh Mjtm' Alm'rfh: Nhw R'yh Eslamyh Lltwasl Alensany. Mjlt Alfkr Aleslamy Alm'asr: 21 (81), 131-103.
8. Amyn, Mhmd. (2018). Qdaya Fy Albhth Altrbwy"R'yh Waqtrahat. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'lwm Altrbwyh: Alm'ssh Aldwlyh Lafaq Almstqbl, 1 (1), 49 -58.

9. Bdran, Ebrahym. (2014). Alt'lym Al'aly Walbhth Walttwyr Walebda'e Fy Mjtm' Alm'rfh. 'man Almmlkh Alardnyh Alhashmyh.
10. Brkat, Zyad, W'wd, Ahmd. (2010). Waq' Dwr Aljam'at Al'rbyh Fy Tnmyh Mjtm' Alm'rfh Mn Wjht Nzr 'ynh Mn A'da' Hy'eh Altdrys Fyha. Jam't Alqds Almftwhh Wjam't Alnjah Alwtnyh, Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh: (56), 71 -113.
11. Brnamj Alamm Almthdh Alenma'ey. (2003). Tqryr Altnmyh Alensanyh Al'rbyh Ll'am 2003 Nhw Eqamh Mjtm' Alm'rfh. https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/library/huma_development/arab-human-development-report-2003-building-a-knowledge-society0.html
12. Bghdady, Mnar Mhmd Esma'yl. (2016). Mharat Albhth Altrbwy. Mjlt 'alm Altrbyh Msr: 17(54),278 -261.
13. Dhlan, 'mr, Wallwh, Ahmd. (2013). Almharat Albhthyh Almktsbh Laghrad Albhth Altrbwy Lda Tlbh Aldrasat Al'lya Bklyt Altrbyh Fy Aljam'h Aleslamyh. Drash Mqdmh Lm'tmr Aldrasat Al'lya Byn Alwaq' Wafaq Aleslah Walttwyr, Ghzh.
14. Aldhshan, Jmal 'ly. (2014). Mlamh R'yh Mqtrhh Llartqa' Balbhth Altrbwy Al'rby. Wrqh 'ml Mqdmh Llm'tmr Al'lmy Al'rby Althamn Aldwly Alkhams: Alentaj Al'lmy Altrbwy Fy Alby'h Al'rbyh "Alqymh Walathr". Swhaj.
15. Dyab, Mhra Amyn, Wjmal Aldyn, Njwa Ywsf.(2007). Ahdaf Aljam'at Fy Msr Wqdayaha Fy Mjtm' Alm'rfh R'yt Mydanyt Mn Mnzwr A'da' Hy't Altdrys Bjam'ty Alqahrh Wbnha. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: (4), 1 -18.
16. Esma'yl, Tl't Hsyny. (2013). Mttlbat Tf'yl Dwr Albhth Altrbwy Fy M'aljh B'd Alqdaya Almjtm'yh Dat Alawlwyh Lmrhlt Ma B'd 25 Ynayr. Mjlt Klyt Altrbyh Balzqazyq: 28 (81), 91 -228.
17. Alghamdy, 'a'd. (2016). Dwr Alt'lym Aljam'y Walbhth Al'lmy Fy Tasys Mjtm' Alm'rfh Drash Mydanyh L'ynh Mn Alqyadat Aledaryh Fy B'd Aljam'at Als'wdyh. Almjlh Al'lmyh: Jam't Asywt. 32(1) 465 -502.
18. Alhrby, 'bd Allh 'wad . (2015). Mbad' Albhth Altrbwy. Mktbt Almtnby.
19. Alhryry, Rafdh, Walwady, Hsn W'bd Alhmyd, Fatn. (2017). Asasyat Wmharat Albhth Altrbwy Walejra'y. Dar Amjd Llnshr Waltwzy'.
20. Hsn, Slah 'bdallh, Wmhmwd, Aml 'ly. (2020). Mttlbat Tf'yl Alhadnat Altknwlwjyh Lttwyr Albhth Altrbwy"Drash Mydanyh Fy Jam't Asywt. Mjlt Klyt Altrbyh:17, 184 -266.
21. Aba Hsyn, Asma' Mhmd. (2018). Waq' Ttbyq Talbat Aldrasat Al'lya Altrbwyh Lakhlaqyat Albhth Altrbwy Fy Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: (9),1-51.
22. Jwdh, Ahmd S'd. (2020). Thdyat Albhth Altrbwy Wsbl Altghlb 'lyha. Mjlt Klyt Altrbyh: 17(97),96 -121.
23. Khtaybh, Ghdyr Salh, W'ly, Mhmd Jbran. (2019). Dwr Aljam'at Alardnyh Fy Tnmyh Almharat Albhthyh Lda Tlbt Aldrasat Al'lya. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 28 (6), 791 -820.
24. Abw Khlyl, Mhmd Ebrahym. (2006). Ahtyajat Tlab Almrhlh Althanwyh Lastkhdam Almktbat Wmsadr Alm'elwmat Lthqyq Mjtm' Alm'rfh. Wrqh 'ml Mqdmh Llm'tmr Alqwmy Alsnwy Althalth 'shr(Aljam'at Al'rbyh Fy Alqrn Alhady Wal'eshryn). Mrkz Ttwyr Alt'lym Aljam'y , Jam't 'yn Shms, Alqahrh.
25. Alkhlyly, Khlyl Ywsf. (2010). Althdyat Alty Twajh Albhth Altrbwy Fy Alwtn Al'rby. Drash Mqdmh Llm'tmr Al'lmy Al'ashr"Albhth Altrbwy Fy Alwtn Al'rby R'a Mstqblyh", Jam't Alfywm.
26. Rbab'h, 'mr 'bd Alrhym. (2012). Mda Tlbyh Mnhaj Alt'lym Althanwy Fy Alardn Lmttlbat Mjtm' Alm'rfh. Wrqt 'ml Mqdmh Llm'tmr Altrbwy Aldwly Alawl Altrbyh Byn Almhlyh Wal'almyh Fy Alqrn Alhady Wal'shryn, Ghzh.
27. Salm, Salm Hmyd. (2007). Aljam'h Wdwrha Fy Bna' Mjtm' Alm'rfh. Wrqh Bhthyh Mqdmh Llm'tmr Al'almy Llt'lym Al'ealy Fy Al'raq ,Arbyl.
28. Alsyd, Mnal. (2015). Khsa's Mjtm' Alm'rfh Wshmwlh Lmjtm' Alm'lwmat Wsyasath: 'rd Llsyash Alm'lwmatyh Alsynyh Wmda Twafqha Kjz' Mn Tkwyn Almjtm' Alm'rfy Almsry Wal'rby. Mjlt A'lm: (14), 13 -60.
29. Tnyrh, Mhmd 'Ethman Msbah. (2017). Waq' Twjh Aljam'at Alflstynyh Bmhafzat Ghzh Nhw Mjtm' Alm'rfh W'laqth Balhd Mn Atsa' Alfjwh Alrqmyh (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alazhr, Ghzh.
30. Altyb, Ywsf 'thman. (2014). Dwr Msadr Alm'lwmat Fy Ttwyr Mjtm' Alm'rfh "Drash Halh B'd Tlab Mktbat Jam't Alkhrtwm"(Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Aljzyrh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 185:168
شباط (2022)

بحث رقم 9

أثر استخدام نموذج (والاس) في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية

فاضل خليل إبراهيم
أستاذ دكتور في مناهج وطرائق تدريس عامة
كلية التربية الأساسية- جامعة الموصل- العراق
Fadhil_online@yahoo.com

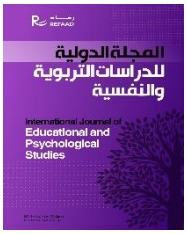
داليا فاروق عبد الكريم
أستاذ مساعد في طرائق تدريس الجغرافيا
كلية التربية الأساسية- جامعة الموصل- العراق

استلام البحث: 2021 /9/22 مراجعة البحث: 2021 /10/14 قبول البحث: 2021/11/11

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.9

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
www.refaad.com



أثر استخدام نموذج (والاس) في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية

فاضل خليل إبراهيم
أستاذ دكتور في مناهج وطرائق تدريس عامة- كلية التربية الأساسية- جامعة الموصل- العراق
Fadhil_online@yahoo.com

داليا فاروق عبد الكريم
أستاذ مساعد في طرائق تدريس الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة الموصل- العراق

استلام البحث: 2021 /9/22 **مراجعة البحث:** 2021/10/14 **قبول البحث:** 2021/11/11 **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.9

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام نموذج والاس في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل للعام الدراسي 2019 –2020، شملت عينة الدراسة (59) طالباً وطالبة موزعين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، بلغت(28) طالباً وطالبة تم تدريسهم باستخدام نموذج والاس، ومجموعة ضابطة، بلغت (31) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. وكوفئت مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات. ولقياس التفكير الماهر أعد الباحثان اختباراً مكوناً من (20) فقرة، يتضمن خمسة مجالات وهي: المقارنة والتحليل وحل المشكلات والاستدلال واتخاذ القرار، وتم إجراء صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما تم احتساب ثباته باستخدام معادلة (كودر ريتشاردسون 20)، وبلغ معامل الثبات (0.80)، وهو معامل ثبات عال. أما مقياس الثقافة الجغرافية فقد تكون من (28) فقرة، وتم استخراج صدقه الظاهري بعرضه على عدد من المحكمين، كما تم احتساب ثباته بتطبيق معادلة (كرونباخ- ألفا)، إذ بلغ معامل الثبات (0.79)، وهو معامل ثبات مقبول. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التنمية لمجموعتي البحث في تنمية التفكير الماهر بكليته وبمجالاته الخمسة، فضلاً عن وجود تلك الفروق في تنمية الثقافة الجغرافية ولمصلحة المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الماهر والثقافة الجغرافية في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير؛ التنوير؛ البيئة الجغرافية؛ نماذج التدريس؛ التفكير الإبداعي.

1. المقدمة:

يعد نموذج والاس أول نموذج من نماذج العملية الإبداعية وأقدمها (Wallas, 2014,p.1)صممه والاس في أوائل القرن العشرين وبالتحديد في العام 1926 بعد نشره لكتابه الموسوم: فن التفكير The Art of thought . ويستخدم هذا النموذج عند تحديد العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات، ومن الضروري دراسة ما الذي يجعل حل المشكلات الإبداعية، إبداعاً. لقد زودنا هذا النموذج بالطريق الذي يشكل الأفكار الأساسية (الأولية) Original Ideas في الدماغ ومن ثم ترجمتها في كلمات. واليوم وبعد قرن من الزمن، نمتلك بفعل هذا النموذج، فهم أفضل لما يحدث في الدماغ عندما يصل إلى الإبداع (Jalil, 2007,P.37).

ويعد نموذج والاس من النماذج التي تركز على التفكير الإبداعي، وأن تطبيقه في مجال تدريس الجغرافية يؤدي إلى تحقيق أهداف تدريس هذه المادة، ففيه يتم منح الطلبة الحرية في التفكير، لإظهار الجديد الكامن في ذاتهم وأذهانهم، بعيداً عن استخدام الطرائق التقليدية التي هدفها تنمية الجانب المعرفي فقط، فنموذج والاس يؤكد على تركيب بعد المعرفة الذي يتضمن (التذكر والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع)، فالإبداع هو البعد الأعلى في

عملية التفكير، لذا يجب على الطلبة امتلاك القدرة على التفكير الإبداعي لينتجوا آراء وأفكاراً مبدعة في الميدان الجغرافي (Maharani and Sukestiyarno,2017 ,p177) .

لقد وضع عالم النفس الاجتماعي (جراهام والاس) في كتابه فن الفكر The Art of thought نموذجاً معمقاً يلخص فيه أربعة مراحل للعملية الإبداعية استناداً إلى ملاحظاته الإمبريقية (التجريبية). واعتماداً على أفكار أشهر المخترعين والمفكرين في عصره، وهذه المراحل هي:

- **مرحلة الإعداد(التحضير) Preparation**

يتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتحريك الأفكار الواعية. وعلى الرغم من أنه يمكن العثور على حل خلال هذه المرحلة بالنسبة للمشاكل الأكثر تعقيداً والجديدة، إلا أن الفرد ينبغي أن ينتظر لفترة من الوقت، فهو الهجر المؤقت الذي يؤدي الى مرحلة الحضانة، Carol , 2007 (p.176) (Wallas, 2014 , p.12). ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة التعرف على المشكلة.

- **مرحلة الحضانة Incubation**

في هذه المرحلة تكون المشكلة قد بطنت إلى داخل العقل الناقد الواعي، ولا شيئ ظاهري ليتم حدوثه (Maharani ,2017 , p. 176) . وفيها تكون الأفكار حرة في الارتباط وإعادة الهيكلية دون أن يعمل الفرد مباشرة عليها، وقد تستمر لبضع ثوان أو ساعات أو سنوات حسب الموقف (Carol , 2007 p.176 ,)، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الابتعاد عن المشكلة.

- **مرحلة الإضاءة (التنوير) Illumination**

في هذه المرحلة تنفجر فكرة الإبداع تصاعدياً من عدم وعيها إلى وعيها التام (Wallas , 2014 , p. 17). وفيها يصل الحل إلى مرحلة الإضاءة وهي إسقاط العقل اللاوعي للحل إلى هامش الوعي، وعندها يستولي العقل الواعي على الفكرة الجديدة كلحظة من التبصير(Carol , 2007 , p.177). ويطلق على هذه المرحلة بمرحلة العثور على الحل.

- **مرحلة التحقق :Verification**

في هذه الخطوة توضح الفكرة بادراك و دقة ومن ثم يتم تطبيقها(Maharani and Sukestiyarno , 2017 , p.176). وإذا تبين في مرحلة التحقق بان الحل غير عملي، قد تكون هناك عودة الى مرحلة مبكرة من العملية الإبداعية، وعلى الرغم من إن مرحلة التحقق تتميز بالنشاط الواعي فإن مرحلتي الحضانة والإضاءة قد تتضمنا نشاطاً غير واعياً وغير إدراكياً. (Carol , 2007, p.178) (Walls , 2014 , p.6)

ويرى الباحثان إن مرحلة الحضانة Incubation هي العنصر المفتاحي لعملية الإبداع، ذلك يعني بأن معظم الأفراد يعتمدون بدرجة أو بأخرى على عملية اللاوعي Unconscious في مخرجاتهم الإبداعية، وعليه فإن التميز في الإبداع يتأثر بالطريقة التي يستخدم فيها عملية اللاوعي (ألا إدراك) في مرحلة الحضانة. ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة التحقق من صحة الحل.

والثقافة الجغرافية من المجالات المهمة للمتعلم التي تعتمد على المعرفة الجغرافية التي تضم الحقائق والمفاهيم و القوانين والنظريات التي لها علاقة بالمشكلات الجغرافية، والتي لها دور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مما يساعد على حل تلك المشكلات، كمشكلات: (التصحر، والجرف، والملوحة، والأمن الغذائي والأمن المائي، والتعرية).(عبد العال،2016 ، ص400)

والثقافة الجغرافية كذلك، هي الأساس في تكوين المواطن الصالح الذي من المفترض أن يكون عضواً فعالاً في بيئته. وتحقيق الثقافة من خلال الأهداف المعززة في بيئته، فهي تزود المتعلم بكافة المعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنه الاستفادة من بيئته، وتكسب ذهنه الممارسات التي تساعده في التفكير بصورة علمية في عصر المعلوماتية. (المؤمني وحارص وعبداللات، 2017 ، ص120)، فضلاً عن أن الثقافة الجغرافية تنمي روح التعاون بين المتعلمين، كما أن الأهداف التثقيفية هي التي تسعى إليه الجغرافيا بوجه عام، بوصفها العلم الذي يهتم بدراسة الأرض وما عليها من مظاهر طبيعية وبيئية وسكانية. (إبراهيم، 1990 ، ص7)

وتهتم الثقافة الجغرافية بالكيفية والسببية التي نساهم فيها في تنمية العالم الثقافي المجتمعي، فهي مهتمة بالممارسات البشرية التي نجتمع بها معاً لخلق العالم الثقافي، باعتبار أن الثقافة عموما هي ما يفعله البشر، أما الثقافة الجغرافية فإنها تركز على الأشياء والأفكار والممارسات والعواطف التي تشكل الثقافة، لذا فهي تشمل جميع جوانب المجتمع، ويمكن تصنيفها من خلال مجموعة من الأنشطة المختلفة والمتداخلة في بعض الأحيان (Anderson,2016, P.176).

فضلا عن ما ذكر، فإن الثقافة الجغرافية تعد من العوامل المهمة التي تساعد الفرد على فهم كل ما يدور حوله من تغيرات بشرية وطبيعية واقتصادية ومناخية، فهي تزود الفرد بالحقائق الأساسية التي تسهم في تكوين شخصيته العلمية والثقافية وتساعده على فهم الكون بمكوناته. (المومنى وحارص وعبداللات، 2017، ص128)، فهي مجال مثير وحيوي ومتنوع. والثقافة الجغرافية هي أوسع فروع الجغرافيا البشرية، فالمثقفين جغرافيا ينخرطون بشكل روتيني في مسائل معقدة، لكنها مهمة في العمليات الاجتماعية كتكوين الهوية والانتماء والمواطنة، فهي تربط الأفكار والخيالات بعالمنا المادي المتغير، وتسمح لنا باستكشاف كيفية تأثر هذه العمليات والتغيرات في بيئتنا الاجتماعية. (Sibley , 2005 , p. vii).

فعليه يمكن القول بان للتحول الثقافي تأثيران مهمان، الأول: مواءمة النظام مع احدث المناقشات حول النظرية الاجتماعية والثقافية، والثاني: تقديم مفاهيم ومنهجيات جديدة لمجالات أخرى ومهتمة بإعادة إدخال التفكير المكاني الفضائي إلى فئات تحليلية خاصة، وهذا يفسر بأن الثقافة

الجغرافية أصبحت مركزية في الانضباط اليوم، آملين بأفاق التطور باسم العدالة الاجتماعية وتطوير النوعية لتوفير حياة أفضل للجميع (Cludio ,2013 , p52-53).

وتعود الثقافة الجغرافية بالنفع على الفرد من خلال:

- تزويده بالحقائق والمفاهيم الجغرافية الأساسية التي تسهم في تكوين شخصيته الثقافية والعلمية، وتساعده في فهم الظواهر الطبيعية المميزة لسطح المكان الذي يعيش عليه، وتمكينه من فهم الواقع الجغرافي الذي يعيش فيه. (المومني وحارص وعبد اللات،2017 ،ص127) (عبد العال 2016، ص406)
- تعريفه بالقضايا التي تهم عالمه المعاصر وكيفية معالجتها، كالتلوث البيئي، واتساع ثقب الأوزون، والتصحر، والنقص الغذائي، والتضخم السكاني، وملوحة التربة، وقلة الموارد المائية، وكذلك طرح الحلول العلمية والممكنة للمشكلات السكانية والأخطار التي يتعرض لها الفرد.
- تبصيره بأهمية استخدام الخرائط التي أصبح بحاجتها كل فرد من أفراد المجتمع وليس فقط للجغرافيين، إذ يستخدمها سائقوا المركبات والطيارون والسائحون، وغيرهم من رواد الأماكن الجديدة. (المومني وحارص وعبد اللات، 2017 ، ص128)

وللثقافة الجغرافية أهدافاً نجمل أهمها:

- إدراك العالم بمظاهره الطبيعية والبشرية، والتي تقوم على التفاعل المستمر بينها وبين الإنسان. (شحاتة،2015،ص65)
- تحليل الظواهر الجغرافية: الطبيعية والبشرية. (النحاس،2016،ص 407)
- الاهتمام بالقضايا الجغرافية المصيرية التي تهم الفرد، وطرح الحلول العملية لها، وتنمية قدرة الحكم على آثار أفعال الإنسان على البيئة. (عبد العال،2007، ص1) (Henau and Miguet,2003,P.18)(خيري ،1990، ص7)

ولا شك أن المثقف جغرافيا يتصف بجملة من الصفات منها:

- أنه يمتلك صورة كاملة عن علم الجغرافيا، وما يتضمنه من معلومات و مفاهيم و مهارات، والتي تساعده على الفهم والتفسير والتحليل لكل ما يتصل بهذا المجال، ونقلها إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية. وعليه تكون قدرة المتعلم على استخدام المعرفة الجغرافية وتطبيقها في الحياة اليومية هي الغاية والهدف المرجو. (سليمان وعطية، 2002 ، ص34)
- فضلاً عن ذلك فإن الفرد المثقف جغرافيا يستطيع أن يحدد مواقع القارات والمحيطات والدول على الخريطة، ويستخدم مهارات تحديد الاتجاه وخطوط الطول ودوائر العرض والأطلس الجغرافي، ويستخدم مهارات التفكير الجغرافي في تفسير العديد من الظواهر، ويناقش القضايا التي لها انعكاسات على الواقع الجغرافي، ويتم ترجمتها إلى سلوك عملي. (درويش، 2012 ، ص197).

وبما أن التفكير يلعب دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات وخارجها، لأن أدائهم في المهمات الأكاديمية والتعليمية والمواقف الحياتية هي نتاج تفكيرهم الذي يحدد نجاحهم من عدمه، فالتفكير الماهر(الحاذق) يعطي إحساساً بالسيطرة الواعية على التفكير، مما ينعكس على الأداء والثقة بالنفس، كما ينعكس على الأفراد في أداء التكيف الذي لايمكن أداءه بدونه على نحو فعال، فهو يقوم على الإدراك واستعمال النشاط العقلي الأكثر نشاطاً وتعقيداً من النشاط الذي تتطلبه المستويات الأخرى. (الزيود واخرو ، 1999، ص117)

إن تعلم الطلاب أنواعاً محدودة من استراتيجيات التفكير لايكفي، لذا ينبغي على المدرسين أن يدركوا أنه يجب عليهم تطوير عادات الطلبة العقلية وما وراء المعرفة في آن واحد في مختلف المواد الدراسية, وينبغي على المدرسين كذلك أن يبذلوا جهداً لتنمية تلك العادات، والتي غالباً ما ترتبط بالتصرفات الفكرية التي تعكس ممارسات التفكير الجيد. ويعد الاستجواب، وطرح المشكلات، والإصرار على الإصغاء إلى الآخرين، والتحكم بالاندفاع، عادات ذهنية مهمة في التعلم. كما تعد الممارسات التأملية (ما وراء الإدراك) أمراً بالغ الأهمية بالنسبة للطلبة لكي يصبحوا متعلمين مرموقين، وهذا ما يسمح لهم في التفكير في استراتيجيات تفكيرهم وكيف يمكنهم استيعاب المفاهيم العلمية (Row,2016 , p.60). لذلك يجب على المدرسين اكتساب المهارة اللازمة حول كيفية تطوير عادات الطلبة الذهنية وتغيير تفكيرهم فوق المعرفي، حيث يتمكن أولئك الطلبة من تحمل مسؤولية عملية التفكير الخاصة بهم، ومعالجة التحديات التي يواجهها المدرسون في مجال التدريس. (Row,2016, p.62)

ولا شك أن الحذاقة والمهارة يتم تعلمها في وقت مبكر من حياة الفرد، فهي تساعد في تسيير الأنشطة البسيطة والمعقدة، كما أن هذا النوع من التفكير يحتاج إلى كمية من العمليات المعرفية تتمثل بالانتباه والمعرفة والتكرار والممارسة، وأن الحذاقة هي سلوك ذكي للفرد تقوده إلى أعمال إنتاجية وتستند إلى وجود ثوابت تربوية يجب تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر في حياة المتعلم. (الصفار، 2008، ص27).

فضلاً عن ذلك فان التفكير الماهر (الحاذق) هو ذلك التفكير الذي تمثله كل من عمليات التفكير الوسيطة (المقارنة، والتخيل، والاستدلال) وعمليات التفكير العليا (حل المشكلات، واتخاذ القرار، والمعرفة لما وراء الإدراك)، وهو لا يمثل عمليات التفكير الدنيا. (التذكر وإعادة الصياغة) (زيتون،2003 ،ص86) (الأعرجي، 2014 ،ص117)

وتتمثل مهارات التفكير الماهر (الحاذق) بمجموعة من السلوكيات منها:

- تجميع المعلومات المختلفة المتعلقة بالقضية والموضوع.
- المقارنة بين مزايا و سلبيات البدائل في حل المشكلة.

- اتخاذ قرار بشأن الاستجابة الأكثر فاعلية. (Humanities , 1995 , p.3)

وفي الميدان التعليمي-التعلمي يمكن تنمية التفكير الماهر من خلال:

- تهيئة المواقف التعليمية التي تساعد في تنمية هذا النمط من التفكير.
- حث الطلبة على استخدام التفكير الماهر, أي التفكير في شيء أو موضوع مهم من المحتوى والمنهاج الدراسي .
- حث الطلبة و تشجيعهم على التفكير في تفكيرهم، ووضع خطة للقيام بذلك عند الحاجة. (Swart , 2012 , p. 11)

ومن الإجراءات التي يقوم بها أصحاب التفكير الماهر:

- الاختيار من بين البدائل المتنافسة.
- تقييم المخاطر المرتبطة بمختلف الخيارات.
- اختيار الإجراء المناسب.
- تقرير فيما إذا كانوا سيبحثون عن بديل وحيد أم لا.
- مقارنة الخيارات أو البدائل.
- تقرير العمل المستقبلي.

ويتم ذلك من خلال وضع خطة إستراتيجية تتضمن تحديد التوقع، وتحديد البيانات التي جمعت, وتحديد احتمال كل نتيجة متخيلة تحدث بالفعل. والفشل في التخطيط قد يرسل الأفراد في الاتجاه الخاطئ في تفكيرهم، والذي قد يؤدي بدوره إلى جمعهم للبيانات التي لا صلة لها بالتوقع، ومن ثم يقودهم بالنهاية إلى التنبؤ أو الاستنتاج الدقيق.

ويمكن استخدام مهارة التفكير الماهر في التنبؤ لأداء المهام الآتية:

- تحديد ما إذا كان حل مشكلة ما سيظل فعالا في المستقبل.
- توقع الأحداث القادمة.
- تعديل السلوك.
- تحسين الوضع.
- تقرير الإجراءات المستقبلية.
- التخطيط لتحسين الأحداث. (Deborah. et.al., 2006.P.94-95)

لقد اطلع الباحثان على الأدبيات ذات الصلة، فلم يعثرا على دراسة تجريبية تناولت نموذج والاس، كذلك الحال بالنسبة للثقافة الجغرافيا والتفكير الماهر، فلم يبحث هذا المتغير تجريبياً في ميدان الجغرافيا. وثمة دراستان عامتان تناولتا التفكير الماهر (الحاذق) وهما:

- **دراسة محسن(2011):** التي هدفت إلى التعرف على التفكير الحاذق وفقاً لتفضيل السيادة المخية النصفية، وعلاقتها بدقة أداء المهارات الدفاعية للاعبي الدوري الممتاز بالكرة الطائرة. أجريت الدراسة على عينة من لاعبي أندية الدوري العراقية والبالغة (48) لاعباً بواقع (12) لاعباً لكل نادي. وقد تطلب البحث استخدام عدة اختبارات شملت: مقياس التفكير الحاذق ومقياس تورانس للسيادة المخية، والاختبارات المهارية الدفاعية. وبعد توزيع مقياس تورانس على عينة البحث تم تقسيم اللاعبين إلى ثلاث مجاميع وفقاً للسيادة المخية النصفية. وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة تم التوصيل إلى أن عينة البحث يمتلكون تفكيراً حاذقاً وبدرجة جيدة.
- **ودراسة الأعرجي (2014):** التي هدفت إلى التعرف على التفكير الحاذق وفقاً لتفضيل السيادة المخية النصفية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية للاعبي دوري الدرجة الممتازة للناشتين بالكرة الطائرة في العراق، وقد تمثل مجتمع البحث بأندية دوري الدرجة الممتازة للناشتين في لعبة الكرة الطائرة، أما عينة البحث فتمثلت بثلاثة أندية ضمنت عينة من لاعبي أندية دوري الدرجة الممتازة، وبلغت العينة (36) لاعباً بواقع (12) لاعباً لكل نادي. وقد تطلب البحث إعداد مقياس للتفكير الحاذق، وإعداد مقياس تورانس للسيادة المخية، وإعداد اختبارات مهارية دفاعية، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، تم التوصيل إلى أن عينة البحث يمتلكون تفكيرا حاذقاً وبدرجة جيدة وفقاً لتفضيل السيادة المخية النصفية. وفي ضوء ذلك قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تحديث البرامج التدريبية بما يتناسب مع القدرات العقلية التي تؤدي إلى تنشيط عمل نصفي الدماغ معاً.

1.1. مشكلة الدراسة:

تواجه العلوم الاجتماعية بوجه عام وعلم الجغرافيا بوجه خاص، إشكالية في طرائق التدريس وأساليبها على مستوى أقسام الجغرافيا في كليات الجامعة. وتتمثل تلك الإشكالية في غلبة طرائق وأساليب التدريس التقليدية في تدريس العلوم الجغرافية الطبيعية؛ منها والبشرية، تلك الطرائق القائمة على مركزية المحاضر أو التدريسي بوصفه المصدر الأساس للمعرفة والملقن والناقل لها، وتهميش دور الطالب وتحويله إلى المتلقي السلبي للمعلومة الجغرافية، والمستدعي لها في الاختبارات والامتحانات التكوينية والنهائية.

وتكاد تتحول تلك الإشكالية إلى ظاهرة سلبية مستدامة، وبرزت نتائجها في العصر الحاضر الذي اتصف بعصر المعلوماتية، إذ تدفقت الأفكار وأنماط المعرفة الجغرافية عبر وسائل تكنولوجية معاصرة، مما تطلب الأمر أن يمتلك المتعلم مجموعة من المهارات وأنماط التفكير، وثقافة واسعة لمواجهة هذا الكم الغزير من المعرفة المتدفقة، لكي يميز بفكره الحاذق ويتصدى بالتحليل والمناقشة وتقديم الحلول المبدعة للمشكلات الجغرافية التي تواجه عالم اليوم.

عليه فإننا أمام فجوة بين طالب يفتقد إلى مهارات تفكير ليست بالاعتيادية، وواقع معرفي لا يمكن التعامل معه إلا بعقلية حاذقة وماهرة لكي يستطيع ذلك المتعلم الاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين وما أحرزه من أنماط تفكير وثقافة جغرافية مستجدة وواسعة.

لقد تدارس الباحثان هذه الإشكالية، ووجدا أن من الضروري إحداث تغييرات في أساليب تدريس العلوم الجغرافية، وتجديدها وفقاً لأحدث التطورات في مجال طرائق ونماذج التدريس، واضعين نصب أعينهما مسالة تنمية التفكير عند طلبة الجغرافية بوجه عام، والتفكير الحاذق أو الماهر بوصفه تفكيراً عالي الرتبة، فضلاً عن إمكانية تعزيز وتنمية الثقافة الجغرافية لديهم كمعين معرفي للتفكير. واتفقا على تجريب نموذج جديد من نماذج التدريس ألا وهو نموذج (والاس) لعله يساهم في تجديد الموقف التعليمي- التعلمي للعلوم الجغرافية.

عليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي: **" هل لاستخدام نموذج والاس اثر في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية باعتبارهم عينة مختارة لتجريب هذا النموذج"؟**

2.1. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

- أهمية استخدام نموذج والاس في تدريس الجغرافيا بوصفه نموذجاً يساعد الطلبة على تنمية الثقافة الجغرافية و التفكير الماهر.
- أهمية مقرر الجغرافيا في المرحلة الجامعية كونه يوثر على شخصية الفرد من خلال تفاعل الفرد مع ظروف البيئة، فضلاً عن الجغرافيا البشرية والتأثير المتبادل بينهما، وإن تنوع الجانب الطبيعي والبشري وتفاعل الإنسان معهما أثره في التنوع الثقافي الذي يؤثر على نمط معيشة الفرد وتعامله مع محيطه .
- تعد الدراسة الحالية أول دراسة تجريبية تتناول المتغيرات انفة الذكر على حد علم الباحثين.

3.1. هدف الدراسة:

تهدف الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج والاس في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية.

4.1. فرضيات الدراسة:

وفقاً لهدف الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبه المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل.
- الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبه المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي وللأبعاد الخمسة للتفكير الماهر .
- الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل.
- الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات للمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل.
- الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية.
- الفرضية الصفرية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية وفي الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية.
- الفرضية الصفرية السابعة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5)بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة وفي الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية.

5.1. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بطلبة الصف الأول/قسم الجغرافيا/كلية التربية الأساسية، للعام الدراسي 2019-2020، وكذلك بالفصول (الثالث والرابع والخامس) لمقرر الجغرافيا الطبيعية من الكورس الأول من 2019/10/21 ولغاية 2019/12/25.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **نموذج والاس (Wallace Model)**

عرفه والاس (Wallace 1926) في كتابه فن التفكير(Art of thought) بأنه نموذج إبداعي يتضمن أربعة مراحل للعملية الإبداعية وهي: الإعدادPreparation، والحضانة Incubation، والومضة Illumination، والتحقق verification، والتي تعد أساس البحث الإبداعي. (Runco,2004,P665), (Wallas,1926,P10).

وعرفه ماهاراني وسوكستيانو (Maharani, and Sukestiyarno, 2017): بأنه أحد نماذج الإبداع الفكري الذي يتضمن عملية فكرية غير مباشرة، فالإبداع والفكر التحليلي هما المكملان اللذان ينعكسان بدرجات متفاوتة في نماذج أخرى من الإبداع (Maharani and Sukestiyarno, 2017 , p.178).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: نموذج إبداعي يتضمن خطوات أربعة وهي: الإعداد (التحضير) والحضانة والإضاءة (الومضة) والتحقق، وتوظيفه في تدريس المجموعة التجريبية (السنة الأولى في قسم الجغرافيا) في مقرر الجغرافيا الطبيعة من أجل تحقيق الإبداع الفكري للطالب في هذه المادة فضلاً عن تنمية الثقافة الجغرافية.

- **الثقافة الجغرافية (Geographical Culture)**

عرفها محمد (1999) بأنها (قدر من المعلومات والمهارات والاتجاهات تتعلق بالمشكلات ومهارات التفكير الجغرافي الضرورية لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه (محمد،1999،ص234).

وعرفها عبد الحميد(2010) بأنها الوعي والإدراك لطبيعة وأهداف علم الجغرافيا وتطبيقاتها المختلفة وما يترتب على ذلك من إدراك للحقائق والمفاهيم الأساسية والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتصل بالمشكلات الجغرافية، وإدراك العلاقة بين الجغرافيا والتكنولوجيا والمجتمع وتأثير كلاً منهم على الآخر. (عبد الحميد ، 2010 ، ص6)

وعرفها جيليت (Gillette 2015) بأنها الحقل الذي يهدف إلى فهم الإنسان وتفاعله مع البيئة، فضلاً عن دراسة وتفسير التوزيعات المكانية Gillette, (2015 , p.6).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: ما يمتلكه طالب قسم الجغرافيا من المعارف والمهارات الجغرافية الطبيعة والبشرية التي تمكنه من حل المشكلات الجغرافية، ويمكن قياسها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى في قسم الجغرافيا من خلال إجابته على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

- **التفكير الماهر(الحاذق) (Skillful Thinking)**

عرفه كوستا وكيليك (Costa and kilek (2005 بأنه (عملية تطورية ذات تتابع تؤدي في النهاية إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، وهي تؤدي في النهاية إلى أنماط من تفصيلات مختلفة) (Costa and kilek، 2005 ، p.99).

وعرفه الصفار(2008) بأنه (استجابة سلوكية تظهر على الفرد, تميزه بامتلاكه الخبرة في مجال أو موقف معين يستخدم فيها مجموعة من السلوكيات الذكية، كاستخدام التفكير بمرونة وطلاقة، والتفكير ما وراء الإدراكي، والتواصل والانتباه للآخرين، والمثابرة والدقة والوضوح، والتساؤل في طرح المشكلات وحلها). (الصفار ،2008 ، ص21)

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: استخدام التفكير بمرونة وطلاقة من خلال المقارنة والتخيل وحل المشكلات والاستدلال واتخاذ القرار، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب السنة الأولى في قسم الجغرافية من خلال إجاباته على اختبار التفكير الماهر (الحاذق) المعد في الدراسة الحالية.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.2. التصميم التجريبي:

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، إحداهما تجريبية درست وفق نموذج والاس والأخرى ضابطة درست وفقاً للطريقة الاعتيادية، كما هو مبين في الجدول(1).

جدول (1): التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار القلبي	المتغير المستقبل	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الماهر الثقافة الجغرافية	نموذج و الاس	التفكير الماهر الثقافة الجغرافية
الضابطة	التفكير الماهر الثقافة الجغرافية	الطريقة الاعتيادية	التفكير الماهر الثقافة الجغرافية

2.2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل للعام الدراسي 2019 - 2020، وقد تم اختيار طلبة السنة الأولى في القسم ليكونوا عينة البحث, والبالغ عددهم (63) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين، وبعد أن تم استبعاد الراسبين للعام الدراسي 2018 –2019 للمجموعتين كي لا تأثر خبراتهم السابقة على نتائج التجربة، أصبح العدد الكلي للطلبة المشمولين بالتجربة (59) طالباً وطالبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): توزيع الطلبة على مجموعتي الدراسة

المجموعة	طريقة التدريس	الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	نموذج والاس	أ	28
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	ب	31

3.2. تكافؤ مجموعتي الدراسة:

قام الباحثان بإجراء التكافؤ لمجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، والذكاء، والجنس، والاختبار القبلي للتفكير الماهر، والاختبار القبلي للثقافة الجغرافية. وقد أظهرت نتائج الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ تبين إن القيمة التائية المحسوبة لمتغيرات التكافؤ اقل من القيمة التائية الجندولية، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في تلك المتغيرات، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): نتيجة الاختبار التائي لمتغيرات العمر الزمني، و مستوى الذكاء، و درجة الاختبار القبلي للتفكير الماهر، و درجة الاختبار القبلي للثقافة الجغرافية لطلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية و الضابطة)

المجموعة	العدد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الضابطة	28 31	العمر بالأشهر	282.7 282.58	7.00 8.10	0.257	2	غير دال إحصائياً
التجريبية الضابطة	28 31	اختبار الذكاء	37.21 36.93	8.44 8.86	0.123	2	غير دال إحصائياً
التجريبية الضابطة	28 31	الاختبار القبلي للتفكير الماهر	8.67 7.80	2.019 2.28	1.456	2	غير دال إحصائياً
التجريبية الضابطة	28 31	الاختبار القبلي للثقافة الجغرافية	13.60 13.87	3.034 3.030	0.334	2	غير دال إحصائياً

أما في متغير الجنس فقد قام الباحثان بإجراء التكافؤ لذلك المتغير باستخدام (مربع كاي)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.073) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (5.99)عند مستوى (0.5) كما موضح في الجدول(4).

جدول (4): نتيجة قيمة مربع كاي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة عند 0,05
			المحسوبة	الجدولية	
طلاب	19	20	0.037	5.99	غير دالة إحصائياً
طالبات	9	11			

4.2. الخطط التدريسية:

قام الباحثان بإعداد خطط تدريسية خاصة بنموذج والاس، وأخرى خاصة بالطريقة الاعتيادية. ولغرض التحقق من صحتها وسلامتها من حيث صياغتها وإعدادها، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية، وتم إجراء بعض التعديلات على الخطط وفقاً لاتفاق أراء المحكمين بنسبة 80% فأكثر.

5.2. أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق هدف الدراسة وفرضياتها، قام الباحثان بإعداد أداتين: الأولى، اختبار التفكير الماهر، والثانية مقياس الثقافة الجغرافية، وعلى النحو الآتي:

1.2.5. اختبار التفكير الماهر

قام الباحثان بإعداد اختبار للتفكير الماهر بالاعتماد على العديد من الأدبيات التي تناولت التفكير الماهر (الحاذق)، ونظراً لعدم وجود اختبار مناسب للدراسة الحالية، فقد اعد الباحثان اختباراً مكوناً من خمسة مجالات هي: (المقارنة، والتخيل، وحل المشكلات، والاستدلال، واتخاذ القرار)، وتكون كل مجال من أربع فقرات. وقد بلغ عدد ففقرات الاختبار (20) فقرة.

- **صدق الاختبار:**

قام الباحثان بعرض الاختبار على عدد من المحكمين المختصين في طرائق التدريس لغرض بيان رأيهم في مدى صلاحية فقراته، واتفق 80% من المحكمين على صلاحية جميع الفقرات، مع إجراء بعض التعديلات عليها، وبذلك تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للاختبار.

- **تصحيح الاختبار:**

أعطى الباحثان (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفراً) للإجابة الخاطئة أو المتروكة، وبذلك تم جمع درجات الاستجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، فتراوحت الدرجات بين (0-20) درجة في اختبار التفكير الماهر.

- **ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (Kodur-Richardson-20-KR)، والتي تستخدم عندما تكون الاستجابة على الفقرات (1-0)، وقد بلغ معامل الثبات(0.80) وهو معادل ثبات عال. وبهذا أصبح اختبار التفكير الماهر جاهزا للتطبيق.

2.5.2. مقياس الثقافة الجغرافية:

قام الباحثان بإعداد مقياس للثقافة الجغرافية بالاعتماد على الأدبيات ذات الصلة، والتي تناولت الثقافة الجغرافية، وذلك لعدم وجود اختبار مناسب للدراسة الحالية، وقد صاغ الباحثان مقياساً، تضمن عدد من الفقرات عن الثقافة الجغرافيا، وقد بلغت بصيغتها الأولية (31) فقرة.

6.2. صدق المقياس:

بعد أن تم عرض فقرات المقياس على عدد من المحكمين في اختصاص طرائق التدريس، لغرض بيان رأيهم، والأخذ بملاحظاتهم حول صلاحية الفقرات من عدمه، وباتفاق 80% المحكمين فأكثر، فقد تم حذف (3) فقرات من المقياس، وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (28) فقرة.

7.2. تصحيح المقياس:

تألف المقياس من (28) فقرة، وتكون مقياس الاستجابة من أربعة بدائل هي: (غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وأعطيت غالباً (4) درجات ، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتان، وابداً (1) درجة واحدة. وتم معاملة الفقرات المتروكة على أنها إجابات خاطئة.

8.2. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة (Cronbach-Alpha)، والمفضل استخدامه عندما تكون الاستجابة على الفقرات بمنحى تدرجي. وقد بلغ معامل الثبات (0.79) وهو معادل ثبات عال. وبهذا أصبح مقياس الثقافة الجغرافية جاهزاً للتطبيق.

9.2. تطبيق التجربة:

أوكل الباحثان لأستاذ مادة الجغرافيا الطبيعية في قسم الجغرافيا بتطبيق التجربة، بعد أن قام الباحثان بإعطائه الخطط الخاصة بنموذج والاس، وتوضيح خطواته وتدريبه على استخدامه، فضلاً عن الخطط الاعتيادية، وبمتابعة أحد الباحثين كونه من قسم الجغرافيا. وقد استمرت التجربة حوالي الشهرين، (بدأت من 2019/10/21 لغاية 2019/12/25). وبعد انتهاء التجربة طبق الباحثان اختبار التفكير الماهر ومقياس الثقافة الجغرافية على مجموعتي الدراسة في يومي (26-2019/12/27).

10.2. الوسائل الإحصائية:

- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t – test) لإيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث (Lind, et.al.,2010, p.385).**

1. معادلة مربع كاي لإيجاد التكافؤ في الجنس (علام، 2005، ص281).
2. معادلة Kodur-Richardson-20-KR لحساب الثبات لاختبار التفكير الماهر، ومعادلة Cronbach-Alpha لحساب الثبات لمقياس الثقافة الجغرافية.(عودة، 1999 ، ص355)
3. الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. (علام، 2010 ، ص215)

3. عرض النتائج و مناقشتها:

في ضوء هدف الدراسة و فرضياتها سيتم عرض النتائج على وفق الآتي:

1.3. الفرضية الصفرية الأولى: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبه المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل).

ومن أجل التحقق من هذه الفرضية، تم تحليل البيانات و معالجتها إحصائياً، و تبين أن متوسط الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي في التفكير الماهر للمجموعة التجريبية (17.75)، في حين بلغ متوسط الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (8.67)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (23.53)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (57)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة, والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطات تنمية التفكير الماهر ككل في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية و الضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	17.75	2.01	23.53	2.000	دالة إحصائياً
الضابطة	31	8.67	1.77			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة قسم الجغرافيا اللذين درسوا وفقاً لنموذج والاس قاموا بتنفيذ عملية التفكير الإبداعي بشكل جيد، إذ استطاعوا أن يستوعبوا المشكلة بمفاهيمها الكلية وأعدوها وصاغوها وفقاً لمحتوى المادة العلمية، كما استطاع هؤلاء الطلبة في المجموعة التجريبية ممارسة التفكير التأملي لتحليل المحتوى المعرفي واسترجاع مضامينه التي قاموا بتعلمها مسبقاً، وقاموا كذلك بتطبيق الحلول التي توصلوا إليها على مواقف وظواهر جغرافية مماثلة لموضوعة المشكلة، وتبع ذلك قيام أفراد هذه المجموعة من التحقق بأنفسهم من الحلول التي توصلوا إليها وتطبيقاتها ومراجعة الحلول التي قدموها لمعالجة المشكلة قيد الدراسة، وتجاوز الافتراضات الخاطئة، وبالتالي فقد امتلكوا الخبرة الجيدة في التفكير، لذا أثبتوا تفوقهم في اختبار التفكير الماهر قياساً بزملائهم في المجموعة الضابطة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراستي كل من (محسن، 2011) و(الاعرجي، 2014).

2.3. الفرضية الصفرية الثانية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للمجالات الخمسة للتفكير الماهر) .

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتبين أن متوسطات الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي في المجالات الخمسة للتفكير الماهر للمجموعة التجريبية بلغت على النحو الآتي: مجال المقارنة (2,214)، ومجال التخيل (2,285)، ومجال حل المشكلات (2,214)، ومجال الاستدلال (2,2357)، ومجال اتخاذ القرار(1.750). وفي حين بلغ متوسطات الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على النحو الآتي: مجال المقارنة (0,354)، ومجال التخيل (0,709)، ومجال حل المشكلات (0,741)، ومجال الاستدلال (0,709)، ومجال اتخاذ القرار(0.548). وهي متوسطات تنمية أقل بكثير من المجموعة التجريبية في كافة المجالات. ولمعرفة دلالات الفروق بين تلك المتوسطات وللمجموعتين، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test، وأظهرت النتائج أن جميع القيم التائية المحسوبة للمجالات الخمسة هي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (57)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة، والجدول(6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمجالات التفكير الماهر

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05 ودرجة حرية 57
					المحسوبة	الجدولية	
المقارنة	التجريبية	28	2,214	0,686	7,629	2,000	دال إحصائياً
	الضابطة	31	0,354	1,112			
التخيل	التجريبية	28	2,285	0,937	6,580	2,000	دال إحصائياً
	الضابطة	31	0,709	0,901			
حل المشكلات	التجريبية	28	2,214	0,786	6,529	2,000	دال إحصائياً
	الضابطة	31	0,741	0,929			
الاستدلال	التجريبية	28	2,2357	0,826	6,973	2,000	دال إحصائياً
	الضابطة	31	0,709	0,972			
اتخاذ القرار	التجريبية	28	1.750	1.040	5.191	2.00	دال إحصائياً
	الضابطة	31	0.548	0.722			

إن التفسير المرجح لنتائج الفرضية الثانية (الجدول 6) التي تناولت مجالات التفكير الماهر، والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالاته الخمسة، هو اتساق النتيجة الكلية للتفكير الماهر مع جميع مجالاته، وهذا يشير إلى نجاح افراد المجموعة التجريبية في دراسة الجغرافيا

الطبيعية وفق نموذج والاس وتطبيق خطواته بطريقة محترفة، مما كان له التأثير الكبير في إجادة التفكير بمهارة وحذاقة في كل مجالاته، بدأ من المقارنة ثم التخيل ومروراً بحل المشكلات وتكوين الاستدلالات وانتهاء باتخاذ القرار.

3.3. الفرضية الصفرية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل).

4.3. الفرضية الصفرية الرابعة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات للمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الماهر ككل).

للتحقق من هاتين الفرضيتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي, ثم تطبيق الاختبار التائي T-test لمعرفة دلالة الفروق. وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة في المجموعة التجريبية والبالغة0.737، والقيمة التائية المحسوبة في المجموعة الضابطة والبالغة 0,069 أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة 2.00 ، وذلك يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبتان في المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الماهر عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية 26 للتجريبية و29 للضابطة، وبالتالي تقبل الفرضيتين الصفريتين، وكما هو مدرج في الجدولين (7) و(8) .

جدول (7): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب وطالبات المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الماهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05 ودرجة حرية 26
				المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	19	8.000	2.828	0.737	2.00	غير دال إحصائياً
الطالبات	9	6.777	2.438			

جدول (8): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب وطالبات المجموعة الضابطة لاختبار التفكير الماهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05 ودرجة حرية 29
				المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	20	1,368	1,342	0,069	2,00	غير دال إحصائياً
الطالبات	11	1,333	1,435			

ويفسر الباحثان نتيجة الفرضيتين الثالثة والرابعة، أن كلا الجنسين من أفراد العينة لهما رؤية متقاربة وقدرات متوافقة سواء في التمكن من مهارات التفكير الحاذق (كما في المجموعة التجريبية) أو ضعفه (كما في المجموعة الضابطة)، كما أن البيئة التعليمية الواحدة قربت بين الطلاب والطالبات في المجموعة الواحدة في القدرات وأنماط التفكير ووحدت رؤاهم في كيفية تناول محتوى المعرفة الجغرافية، دراسة وتمكناً، بمستوى أو بآخر.

5.3. الفرضية الصفرية الخامسة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج والاس ومتوسط التنمية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية).

وللتحقق من هذه الفرضية، تم تحليل البيانات و معالجتها إحصائياً، وتبين أن متوسط الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي في الثقافة الجغرافية للمجموعة التجريبية كانت (21.39)، في حين بلغ متوسط الفرق (التنمية) للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (16.25). وعند إجراء المقارنة بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test، تبين بأن القيمة التائية المحسوبة (6.78) كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.000)، عند مستوى (0.05) و بدرجة حرية (57). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج الاختبار التائي لدلالة متوسط التنمية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الثقافة الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	28	21.39	3.20	6.78	2.000	دالة إحصائياً
الضابطة	31	16.25	2.60			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة للأثر الإيجابي لنموذج والاس في تكوين السلوك الإبداعي وتنميته لدى أفراد المجموعة التجريبية، ليس فقط في المجال المعرفي الجغرافي وإنما في الحياة العامة، وهذا تم من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات الجغرافية العامة بوصفها ثقافة جغرافية، بحيث مكنت أفراد العينة من تطبيقها في حياتهم الدراسية اليومية من خلال تفكيرهم الإبداعي.

ولا شك أن خطوات النموذج دفعت أفراد العينة التجريبية إلى استقصاء المعرفة الجغرافية من خارج نطاق المصدر المقرر للتمكن من التعامل مع الإجراءات التي يتطلبها نموذج والاس, واستدعاء ما يمتلكونه من معرفة جغرافية عامة شكلت لديهم فيما بعد ثقافة جغرافية متقنة مكنتهم من التفوق على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

6.3. الفرضية الصفرية السادسة : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية وفي الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية).

7.3. الفرضية الصفرية السابعة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة وفي الاختبارين القبلي والبعدي للثقافة الجغرافية).

للتحقق من الفرضيتين السادسة والسابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم جرى تطبيق الاختبار التائي T-test لمعرفة دلالة الفروق بينها. وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة في المجموعة التجريبية والبالغة 0.671 والقيمة التائية المحسوبة في المجموعة الضابطة والبالغة 0.069 أقل من القيمة التائية الجدولية لكليهما والبالغة 2.00 ، وذلك يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبتان في المجموعتين التجريبية والضابطة في الثقافة الجغرافية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 26 للتجريبية و 29 للضابطة، وبالتالي تقبل الفرضيتين الصفريتين , وكما هو مدرج في الجدولين (10) و(11) .

جدول (10): نتيجة الاختبار التائي لدلالة الفرق بين طلاب وطالبات المجموعة التجريبية لمقياس الثقافة الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05 ودرجة حرية 26
				المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	19	2,296	2,296	0,671	2,06	غير دال إحصائياً
الطالبات	9	3,333	2,179			

جدول (11): نتيجة الاختبار التائي لدلالة الفرق بين طلاب وطالبات المجموعة الضابطة لمقياس الثقافة الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05 ودرجة حرية 26
				المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	20	1,368	1,342	0,069	2,05	غير دال إحصائياً
الطالبات	11	1,333	1,435			

إن التعليل المرجح لنتيجة الفرضيتين السادسة والسابعة في عدم وجود تأثير لعامل الجنس (طلاب - طالبات) في مستوى الثقافة الجغرافية سواء بدرجة متقنة، كما ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية أو بدرجة أقل، كما برز عند أفراد المجموعة الضابطة، هو خضوع كلا الجنسين إلى برامج موحدة في الإعداد المعرفي والثقافي والتربوي في تخصص الجغرافيا، مما كون بيئة تعليمية- تعلمية مشتركة، أثرت على مستوى اكتساب المفاهيم والمهارات الجغرافية خارج نطاق المقررات والبرامج الأكاديمية لتكوين المعلمين, بوصفها ثقافة جغرافية.

4. الخاتمة:

1.4. الاستنتاجات:

توصل الباحثان في ضوء نتائج البحث إلى الاستنتاجين الآتيين:

- إن استخدام نموذج والاس لتدريس مقرر الجغرافيا الطبيعية أكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية في تنمية الثقافة الجغرافية والتفكير الماهر ككل وبمهاراته الخمسة لدى طلبة السنة الأولى/ قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية.
- لاحظ الباحثان وجود دافعية ورغبة شديدة لدى طلبة المجموعة التجريبية في دراسة المقرر وفقاً لخطوات نموذج والاس.

2.4. التوصيات:

وفقاً لنتائج الدراسة يوصي الباحثان بالاتي:

- ضرورة اعتماد تدريسي قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية نموذج (والاس) لدى تدريسهم مقرر الجغرافيا الطبيعة بوجه خاص والمقررات الجغرافية الأخرى في القسم بشكل عام.
- العمل على تضمين مناهج قسم الجغرافيا مهارات التفكير الماهر (الحاذق) و مضامين الثقافة الجغرافية نظرياً وتطبيقياً .
- القيام بإجراء ورش تدريبية لتدريب تدريسي قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية على استخدام نموذج والاس في التدريس وفقاً لخطواته النظرية وتطبيقاته العملية.

3.4. المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- أثر استخدام نموذج والاس في تنمية الذكاء الناجح لدى طلبة قسم الجغرافيا.
- أثر إستراتيجيات مجتمع المعرفة في تنمية التفكير الماهر و الثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا.
- أثر استخدام نموذج والاس في تنمية التفكير الماهر لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، خيري علي. (1990). *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم العام بين النظرية و التطبيق*. دار المعرفة الجامعية.
2. الاعرجي، عقيل يحي هاشم. (2014). التفكير الحاذق وفقا لتفضيل السيادة المخية النصفية وعلاقته بدقة أداء المهارات الهجومية للاعبي دوري الدرجة الممتاز للناشئين بالكرة الطائرة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية: جامعة الكوفة*، 15، 113-141 .
3. خيري، على إبراهيم .(1990). *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق*. دار المعرفة الجامعية.
4. درويش، دعاء محمد .(2012). الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 1 (29).
5. زيتون، حسن حسين. (2003). *تعليم التفكير*. عالم الكتب للنشر.
6. الزيود، نادر فهمي وآخرون. (1999). *التعلم والتعليم الصفي*. دار المسيرة.
7. سليمان، يحي عطية، والسيد، فائزة احمد. (2002). *الدراسات الاجتماعية طرائق تدريسها وتطبيقاتها*. دار الصفا للطباعة.
8. شحاتة، انتصار. (2015). مقرر مقترح في الثقافة الجغرافية قائم على التعليم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة غير المتخصصة، *مجلة البحث العلمي في التربية*: 16، 57-83.
9. عبد الحميد، ياس يحي. (2010). *اثر برنامج في الثقافة الجغرافية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة فهم الخريطة والوعي بالقضايا العالمية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا لكلية التربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعه المنيا.
10. عبد العال،احمد. (2007). *الثقافة الجغرافية في حياة المواطن*. جريدة الأهرام، 3 ،4100.
11. عبد العال، رجاء محمد عبد الجليل. (2016). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في ضوء المعايير الدولية و والقومية لتعليم الجغرافية في تنمية الثقافة الجغرافية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 70، 399-426.
12. علام، صلاح الدين محمود. (2010). *الأساليب الإحصائية الاستقلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط2 ، دار الفكر العربي.
13. عودة، احمد سليمان. (1999). *القياس والتقويم في العملية التدريسية جامعة اليرموك*. ط3، دار الأمل.
14. محسن، نسيمه نعيم. (2011). *التفكير الحاذق و فقاً لتفضيل السيادة المخية النصفية و علاقته بدقة أداء المهارات الدفاعية للاعبي الدوري الممتاز بالكرة الطائرة*. http://sportmag.uodilyala.edu.iq
15. محمد، فارعة حسن. (1999). *التنور العلمي لمعلم الجغرافيا، دراسات والبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم*. ط1، عالم الكتب.
16. المعاضيدي، ميساء يحي قاسم. (2011). *البرمجة اللغوية العصبية وعلاقتها بتكامل الأنماط الإدراكية*. دار صفاء للنشر و التوزيع
17. المومني، إبراهيم علي وحارص، عبد الجابر وعبد اللات، عمار. (2017). الثقافة الجغرافية و علاقتها بالأنماط التمثيلية لطلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 2 (21)، 117-161.
18. النحاس، نجلاء مجد. (2007). فاعليه برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية والحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية: 1(17): 250-262.

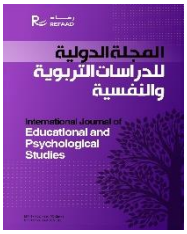
ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Anderson, J.(2016). *Understanding culture geography*. Roulledge Taylor of Finances' group.
2. Anderson, K., et.al.(2003). *Handbook of cultural geography*. publications.
3. CDIED.(1995). *teaching thinking for effective learning*. https://www.cdicollege.ca
4. Claudio , M.(2013). The cultural geography of landscape. Hungarian Geographical Bulletin , 62(1).
5. Cohen , L. and Manion , L..(1986). *Research methods in education*. Groom Helm
6. Costa and Kilek.(2005). *Describing (16) habit of mind*. www.habit.
7. Deborah, E., et.al. (2006). Teachers Guide for the Explicit Teaching of Thinking skills. https://nrcgt.uconn.edu

8. Gillette. (2015). The Nature and process of Science and Application to Geography. *International Research in Geography and Environmental, Education*,1 (24) 6-12.
9. Henau ,I.Miguet , H.(2003). Geography for citizenship education. *Research in Geographical and environmental Education*,1 (12).
10. Jalil, P.A.. (2007). Working memory and creativity. *Creativity Research Journal*, 19 (1), 39-45.
11. Lind, A,D, et.al. (2010). *Statistic techniques in business and economics*. 11th ed, McCaw-hill company.
12. Maharani, H. ,Sukestiyarno , B.(2017). Creative Teaching process based on Wallas Model in Solving Mathematics problem. *International Journal on Emerging Mathematics Education (IJEME)*, 1(2), 177-184
13. Row, B.N. et.al. (2016). *When students Say "I just couldn't think, "challenges in Teacher skillful thinking*. The Malaysian online journal of Educational Sciences, 4(2).
14. Runco, M.A. (2004). Creativity, *Annual review of physiology*, 55,657-687.
15. Sibley ,D., et.al.(2009). *cultural geography*. I.B.tauris
16. Wallas, G.(2014). *The Art of thought*. Soils.
17. Wallas, G. (1926), *the Art of thought*. Jonathan Cap.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



The Effect of Using Wallace Model in Developing Skillful Thinking and Geographical Culture among Students of the Geography Department in the College of Basic Education

Fadhil Khalil Ibrahim
Professor of Curricula and General Teaching Methods, College of Basic Education, University of Mosul, Iraq
Fadhil_online@yahoo.com

Dalia Farook Abed Alka reem
Assistant Professor of Geography Teaching Methods, College of Basic Education, University of Mosul, Iraq

Received : 22/9/2021 **Revised :** 14/10/2021 **Accepted :** 11/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.9

Abstract: The current study aimed to investigate the effect of using Wallace model on developing skillful thinking and geographical culture among students of the Department of Geography at the College of Basic Education/University of Mosul for the academic year 2019-2020. The research sample included (59) male and female students randomly distributed into two groups, the experimental group (28) students which were taught by Wallace model. The control group, (31) students, which were taught by the conventional method. The two research groups were equalized according to some variables. To measure skillful thinking, the researchers prepared a scale consisting of (20) items and it includes five areas: comparison, analysis, problem solving, reasoning and decision-making. Its face validity was found, and its reliability was calculated using the (Coder Richardson 20) equation, which was (0.80). The geographical culture scale consisted of (28) items. The reliability of the scale was calculated by applying the equation (Cronbach-Alpha) which was (0.79) by using the appropriate statistical treatments. The results showed that there are statistically significant differences between the development mean scores of the experimental and control groups in developing skillful thinking, and geographical culture in favor of the experimental group. Also, the results revealed that there are no significant differences between male students and female students in ST and GC in both groups.

Keywords: *thinking types; illumination; geographical environment; innovation thinking.*

References:

1. 'bd Alhmyd, Yas Yhy. (2010). Athr Brnamj Fy Althqafh Aljghrafyh 'la Tnmyt Almfahym Aljghrafyh Wmhart Fhm Alkhryth Walw'y Balqdaya Al'almyh Alm'asrh Lda Tlab Sh'bh Aljghrafya Lklyh Altrbyh. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh,Jam't Almnya.
2. 'bd Al'al,Ahmd. (2007). Althqafh Aljghrafyh Fy Hyah Almwatn. Jrydt Alahram, 3 ,4100.
3. 'bd Al'al, Rja' Mhmd 'bd Aljlyl. (2016). Fa'lyt Whdh Drasyh Mqtrhh Fy Dw' Alm'ayyr Aldwlyh W Walqwmyh Lt'lym Aljghrafyh Fy Tnmyt Althqafh Aljghrafyh. Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 70, 399-426.
4. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2010). Alasalyb Alehsa'yh Alastqlalyh Fy Thlyl Byanat Albhwth Alnfsyh Waltrbwyh Walajtma'yh. T2 , Dar Alfkr Al'rby.
5. 'wdh, Ahmd Slyman. (1999). Alqyas Waltqwym Fy Al'mlyh Altdrysyh Jam't Alyrmwk. T3, Dar Alaml.
6. Ala'rjy, 'qyl Yhy Hashm. (2014). Altfkyr Alhadq Wfqa Ltfdyl Alsyadh Almkhyh Alnsfyh W'laqth Bdqh Ada' Almharat Alhjwmyh Lla'by Dwry Aldrjh Almmtaz Llnash'yn Balkrh Alta'rh. Mjlt Klyt Altrbyh Llbnat Ll'lwm Alensanyh: Jam't Alkwfh, 15, 113-141.
7. Drwysh, D'a' Mhmd .(2012). Althqafh Aljghrafyh Lda Talbat Klyt Altrbyh. Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 1 (29).
8. Ebrahym, Khyry 'ly. (1990). Almwad Alajtma'yh Fy Mnahj Alt'lym Al'am Byn Alnzryh W Alttbyq. Dar Alm'rfh Aljam'yh.
9. Khyry, 'la Ebrahym .(1990). Almwad Alajtma'yh Fy Mnahj Alt'lym Byn Alnzryh Walttbyq. Dar Alm'rfh Aljam'yh.
10. Mhmd, Far'h Hsn. (1999). Altnwr Al'lmy Lm'lm Aljghrafya, Drasat Walbhwth Fy Almnahj Wtknwlwjya Alt'lym. T1, 'alm Alktb.

11. Alm'adydy, Mysa' Yhy Qasm. (2011). Albrmjh Allghwyh Al'sbyh W'laqtha Btkaml Alanmat Aledrakyh. Dar Sfa' Llnshr W Altwzy'.

12. Mhsn, Nsymh N'ym. (2011). Altfkyr Alhadq W Fqa Ltfdyl Alsyadh Almkhyh Alnsfyh W 'laqth Bdqh Ada' Almharat Aldfa'yh Lla'by Aldwry Almmtaz Balkrh Alta'rh. http://sportmag.uodilyala.edu.iq

13. Almwmny, Ebrahym 'ly Whars, 'bd Aljabr W'bd Allat, 'mar. (2017). Althqafh Aljghrafyh W 'laqtha Balanmat Altmthylyh Ltlbt Alsnh Alawla Almshtrkh Fy Jam't Almlk S'wd. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 2 (21), 117-161.

14. Alnhas, Njla' Mjd. (2007). Fa'lyt Brnamj Msahb Qa'm 'la Alttbyqat Aljghrafyh Walhyatyh Fy Tnmyt Alhs Almkany Walthqafh Aljghrafyh Ldy Tlamyd Mrhlt Alt'lym Alabtda'y. Mjlt Klyt Altrbyh: 1(17): 250-262.

15. Shhath, Antsar. (2015). Mqrr Mqtrh Fy Althqafh Aljghrafyh Qa'm 'la Alt'lym Alnsht Ltnmyh Alw'y Balqdaya Aljghrafyh Alm'asrh Lda Altalbh Alm'lmh Ghyr Almtkhssh, Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 16, 57-83.

16. Slyman, Yhy 'tyh, Walsyd, Fa'zh Ahmd. (2002). Aldrasat Alajtma'yh Tra'q Tdrysha Wttbyqatha. Dar Alsfa Lltba'h.

17. Alzywd, Nadr Fhmy Wakhrwn. (1999). Alt'lm Walt'lym Alsfy. Dar Almsyrh.

18. Zytwn, Hsn Hsyn. (2003). T'lym Altfkyr. 'alm Alktb Llnshr.

ملحق 1: اختبار التفكير الماهر (الحاذق)

الاختبار الأول: المقارنة

المقارنة: هي العملية العقلية التي يتمكن الطلبة عن طريقها إيجاد المقارنات بين المواقف المقدمة لهم

موقف (1): ان خطوط الطول تكون المسئولة عن اختلاف الزمن فوق سطح الأرض بينما دوائر العرض تكون المسئولة عن اختلاف المناخ فوق سطح الأرض

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غيروارد
1	ان خطوط الطول تمتد من الشمال إلى الجنوب بينما دوائر العرض تمتد من الشرق إلى الغرب	*	
2	عدد خطوط الطول 300 بينما دوائر العرض 50		*
3	إن خطوط الطول ودوائر العرض تقتصر على قارات العالم القديم		*

موقف (2): ان الحركة اليومية للأرض تؤدي الى اختلاف الليل والنهار, بينما الحركة السنوية للارض تؤدي الى اختلاف الفصول فوق سطح الارض

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غيروارد
1	ان حركة الارض اليومية ناتجة عن دوران الأرض حول محورها بينما الحركة السنوية للأرض ناتجة عن حركة الأرض حول الشمس	*	
2	تؤدي حركة الأرض اليومية والسنوية إلى اقتراب النجوم من الارض		*
3	ان حركة الأرض اليومية والسنوية تؤديان إلى ذوبان زحف الجليد القطبي		*

موقف (3): ان نسيم البر يعمل على حركة الرياح من اليابس إلى الماء بينما يعمل نسيم البحر على حركة الرياح من البحر نحو اليابس

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غيروارد
1	ان نسيم البر والبحر يحدث نتيجة لاختلاف الضغط الجوي بين الماء واليابس	*	
2	إن نسيم البر والبحر ظاهرة مناخية تحدث كل سنة		*
3	إن نسيم البر يحدث فقط فوق قمم الجبال بينما يحدث نسيم البحر فقط في البحار المالحة.		*

موقف (4): يؤدي نسيم الجبل الى حركة الرياح من قمم الجبال نحو الوديان بينما يؤدي نسيم الوادي الى حركة الرياح من الوديان الى قمم الجبال

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غيروارد
1	إن نسيم الجبل والوادي من الظواهر المناخية		*
2	يحدث نسيم الجبل في الجبال العالية بينما يحدث نسيم الوادي في الوديان المنخفضة		*
3	إن نسيم الجبل والوادي يؤديان الى تغيير في المناخ المحلي فوق اليابس	*	

الاختبار الثاني: التخيل

التخيل: هو العملية العقلية التي يصل عن طريقها الطلبة الى تخيل الحلول المقترحة المترتبة منطقيا مع المعلومات المقدمة ام لا

موقف (1): لو كانت امطار العراق استوائية لترتب على ذلك تغير في مناخ العراق

ت	الافتراضات المقترحة	قوي	ضعيف
1	هطول أمطار في أقسامه الشمالية وجفاف أقسامه الجنوبية		*
2	هطول أمطار طوال العام	*	
3	هطول أمطار في فصل الشتاء فقط		*

موقف (2): يؤدي تغيير مناخ العراق القطبي الى

ت	الافتراضات المقترحة	قوي	ضعيف
1	تساقط الثلوج في أقسامه الشمالية فقط		*
2	تساقط الثلوج في الأجزاء الجنوبية منه فقط		*
3	حدوث تساقط ثلجي في كل أجزاء العراق	*	

موقف (3): يترتب على زيادة أعداد سكان العراق حوالي 150 مليون نسمة الى

ت	الافتراضات المقترحة	قوي	ضعيف
1	هجرة السكان إلى خارج العراق		*
2	ارتفاع معدل الولادات	*	
3	زيادة الضغط على الموارد الطبيعية		*

موقف (4): يؤدي حدوث استواء في كل تضاريس العراق الى

ت	الافتراضات المقترحة	قوي	ضعيف
1	حدوث التصحر في أجزاءه		*
2	اختفاء الجبال وبالتالي قلة الأمطار	*	
3	تركز السكان في منطقة واحدة		*

الاختبار الثالث: حل المشكلات

حل المشكلات: هي العملية العقلية التي يتمكن الطلبة عن طريقها من الوصول إلى حلول منطقية تعالج المشكلات التي تواجههم فيما يتعلق بالمعلومات المقدمة لهم.

موقف (1): من المشاكل التي يعاني منها العراق مشكلة التصحر سببها

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
1	تساقط الأمطار الشتوية فوق أجزاءه		*
2	الري المستمر يعمل على تصحر الأراضي		*
3	زحف الكثبان الرملية على أجزاءه وتلف التربة لسوء استخدام الإنسان لها	*	

موقف (2): تعد مشكلة تملح الترب من المشاكل التي تعاني منها الزراعة سببها

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
1	الممارسات الخاطئة في الزراعة والتوسع في الزراعة الصيفية من قبل الفلاحين	*	
2	قلة تساقط الأمطار في العراق		*
3	وجود نهري دجلة والفرات		*

موقف (3): سبب مشكلة البطالة في العراق

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
1	نمو في اقتصاد العراق		*
2	زيادة أعداد المصانع وتوفر فرص عمل		*
3	وجود زيادة في أعداد العاملين مقارنة مع المتوفر من اعمال	*	

موقف (4): يعاني العراق من مشكلة الهجرة الخارجية وسببها

ت	الافتراضات المقترحة	صحيح	غير صحيح
1	عدم وجود عمل داخل العراق	*	
2	البحث عن مناطق سياحية خارج العراق		*
3	اكتشاف العالم الخارجي خارج العراق		*

الاختبار الرابع: الاستدلال

الاستدلال: هو العملية العقلية التي يقوم عن طريقها الطلبة الوصول الى نتيجة ما بناء على وجود مقدمتين منطقيتين

موقف (1): جميع الدول التي تسقط فيها أمطار يكون إنتاجها الزراعي عالي, فالعراق بلد زراعي وعلى ذلك:

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	إنتاج العراق الزراعي متوسط بين الدول الزراعية	*	
2	بعض الدول لا يكون إنتاجها الزراعي عالي لكنها مكتفية ذاتيا		*
3	كل دول العالم المستقلة التي إنتاجها الزراعي عالي يكون اقتصادها قويا		*

موقف (2):كل الدول التي لها ثروة حيوانية يكون إنتاجها من اللحوم عالي, فالعراق له ثروة حيوانية وعلى ذلك:

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	بعض الدول لا يكون إنتاجها الحيواني عالي لكنها تسد حاجتها		*
2	إنتاج العراق الحيواني جيد بين الدول المنتجة للحوم	*	
3	كل دول العالم المتقدمة إنتاجها الحيواني عالي		*

موقف (3): كل الدول التي لها نمو سكاني متوسط يكون اقتصادها قوي, فالعراق له نمو سكاني وعلى ذلك:

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	كل دول العالم المستقل التي لها نمو سكاني متوسط يكون اقتصادها قوي		*
2	بعض الدول لا يكون لديها أعداد كبيرة من السكان لكن اقتصادها قوي		*
3	اقتصاد العراق متوسط بين الدول	*	

موقف (4): جميع الدول التي لها مناطق جبلية تعتبر مناطق سياحية, والعراق غني بالمناطق الجبلية وعلى ذلك:

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	بعض الدول لا يكون لها مناطق جبلية ولكن تعتبر دول سياحية		*
2	العراق دولة سياحية بين الدول ذات التضاريس الجبلية	*	
3	كل دول العالم المستقلة التي لها مناطق جبلية هي دول سياحية		*

الاختبار الخامس: اتخاذ القرار

اتخاذ القرار: هو العملية العقلية التي يتوصل عن طريقها الطلبة إلى اتخاذ قرارات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق وبيانات مقدمة لها

موقف (1): تعاني الكرة الأرضية من الاحتباس الحراري الذي يؤثر على الإنسان والكائنات الحية وعليه يجب على الحكومة العراقية اتخاذ الإجراءات التالية

ت	الافتراضات المقترحة	صائب	غير صائب

1	المحافظة على البيئة		*
2	التقليل من بناء المصانع	*	
3	إعادة تكرير المخلفات		*

موقف (2):تعاني دول العالم من الحرائق في غاباتها ومنها العراق وعليه يجب على الحكومة العراقية اتخاذ الاجراءات التالية

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	حرق النفايات في مناطق الغابات		*
2	متابعة إجراءات الأمان للغابات	*	
3	تشجيع السياح للذهاب إلى الغابات		*

موقف (3): تعاني دول العالم الثالث من الفقر منها العراق, وعليه يجب على الحكومة العراقية اتخاذ الإجراءات التالية

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	زيادة تشجير الأراضي		*
2	حفر الآبار		*
3	إحداث نمو اقتصادي في العراق	*	

موقف (4): ترتبط دول العالم بشبكة من المواصلات البرية ومنها العراق, فالعراق له منافذ برية وعلى ذلك

ت	الافتراضات المقترحة	مترتبة	غير مترتبة
1	تشجيع السفر خارج العراق		*
2	تصنيع السيارات		*
3	ربط حدود العراق بريا بدول العالم	*	

ملحق 2: مقياس الثقافة الجغرافية

ت	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
1	اهتم بالرحلات الجغرافية حول العالم				
2	أركز على متابعة التطورات الجغرافية لبلدي كونها تساعدني في استيعاب الأحداث السياسية والاقتصادية الإقليمية				
3	اهتم بتحديد موقع الدول على خريطة أطلس العالم				
4	أتعرف على عناصر المناخ للدول لمعرفة تأثيره في توزيع السكان				
5	استطيع تحديد القطب الشمالي في السماء من خلال النجوم				
6	أتابع البرامج التي لها علاقة بالظواهر الطبيعية				
7	أشاهد البرامج التي تهتم بالكوارث الطبيعية				
8	أفضل معرفة الدول التي تشتهر بالمحاصيل الزراعية				
9	امتلك معرفة بالمشاكل التي تواجهها التربة وتأثيرها على الزراعة				
10	يعجبني متابعة تطور الصناعات المحلية في مدينتي				
11	أحب استخدام الأدوات الهندسية في رسم الخرائط الجغرافية				
12	اهتم بمتابعة وسائل الحفاظ على البيئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
13	ارغب بالتعرف على فهم الظواهر الطبيعية تفسيرها				
14	أتابع الكتب والمصادر التي تتحدث عن دور العوامل الجغرافية في صياغة الأحداث التاريخية				
15	أفضل استخدام الخرائط بأنواعها عند دراسة مادة الجغرافيا الطبيعية				
16	استطيع تحديد المواقع على الخارطة بسرعة وإتقان				
17	اهتم بتفسير المعلومات الجغرافية عن طريق الملاحظة والمشاهدة العيانية				
18	أؤمن بان المفاهيم الجغرافية هي مفاتيح ضرورية لاستيعاب الفكر الجغرافي				
19	أحب استخدام الأحداث الجارية ذات الأبعاد الجغرافية على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي				
20	استخدم أدوات المعرفة الجغرافية والتكنولوجية من خلال منظور مكاني وزماني				
21	أتابع البرامج التي تختص بدراسة جغرافية السكان في العالم				
22	اهتم بمعرفة الدول التي تزيد فيها الكثافة السكانية وتأثيرها على الاقتصاد				
23	أتابع البرامج التي لها علاقة بالجغرافيا الطبيعية والجغرافية البشرية لمعرفة التأثير المتبادل بينهما				
24	أحب البرامج التي لها علاقة بالنمو الاقتصادي العالمي				
25	اهتم بمعرفة العلاقة بين الظواهر الجغرافية وتطبيقاتها في المجتمع والبيئة				
26	ارغب بالتنقل بين الدول لمعرفة ثقافاتهم الجغرافية				
27	أرى ضرورة إدخال البرامج الرقمية في تنظيم المعلومات الجغرافية				
28	اهتم بمشاهدة الأخبار ذات الصلة بالبراكين والزلازل حول العالم				

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 203:186
شباط (2022)

بحث رقم 10

أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك

عبد الله محمد حسن المهداوي

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك- قسم التربية وعلم النفس

جامعة تبوك- السعودية

aalmehdawi@ut.edu.sa

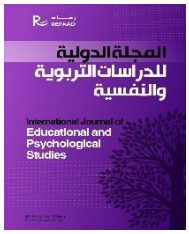
استلام البحث: 2021/9/5 مراجعة البحث: 2021/9/25 قبول البحث: 2021/11/21

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.10

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك

عبد الله محمد حسن المهداوي
أستاذ الإرشاد النفسي المشارك- قسم التربية وعلم النفس- جامعة تبوك- السعودية
aalmehdawi@ut.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.10 **قبول البحث:** 2021/11/21 **مراجعة البحث:** 2021/9/25 **استلام البحث:** 2021/9/5

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والطمأنينة النفسية أثناء جائحة كورونا لدى عينة من طلبة جامعة تبوك عددها (340) طالبًا وطالبة. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس أساليب الضغوط النفسية (إعداد الباحث، ومقياس الطمأنينة النفسية، إعداد شقير (2005)، توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، منها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) ومستوى الطمأنينة النفسية، وكذلك توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) ومستوى الطمأنينة النفسية، ولا توجد فروق ذات دلالة في أساليب مواجهة الضغوط تُعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لصالح الذكور. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة برامج إرشادية في أساليب مواجهة الضغوط لطلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: أساليب مواجهة الضغوط؛ الطمأنينة النفسية؛ كورونا.

1. المقدمة:

عرف الإنسان عبر العصور بقدرته على مواجهة الأحداث والتغلب على الأمراض والسعي نحو الأمن والاستقرار الأمر الذي ساهم على بقائه على قيد الحياة والمحافظة على حياته رغم الأمراض والكوارث والمحن. بل استطاع أن يحسن جودة حياته ويساهم في تحسين صحته النفسية.

والصحة النفسية هي حالة من الرفاه النفسي يتأقلم فيها الشخص بشكل جيد مع ضغوط الحياة العديدة، وتمكّنه من تحقيق إمكاناته ومن الأداء المنتج والمثمر، والمساهمة في مجتمعه. وقد تحدث مشاكل الصحة النفسية في أيّ مرحلة من مراحل حياة الإنسان، وتتراوح من حالات الضيق المعتدل المحدود زمنيًّا إلى الحالات النفسية الحادة المرتبطة بإعاقات نفسية اجتماعية. (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2021)

وحيث إن موضوع الضغط النفسي من الموضوعات ذات الصلة بحياة الإنسان في مختلف الظروف الطبيعية وغير الطبيعية. فقد اهتم كثير من العلماء منذ أواخر القرن الثامن عشر وحتى الآن بمفهوم الضغط النفسي، وتفسيره، وتعريفه ومسبباته.. إلخ. ومن أبرز هؤلاء العلماء: برنارد (Bernard)؛ حيث تحدث عن الطرق التي تجعل حياة الكائنات الحية أسهل وأبسط بعيدًا عن الضغط النفسي (Lovallo, 1997). وفي عام 1929م جاء والتركانون (Cannon Walter)، واستفاد من أفكار برنارد، ويعتقد بأن كانون هو أول من استخدم مفهوم الضغط النفسي على أساس أنه ناتج عن الخبرات الإنسانية؛ حيث قدم مفهوم التوازن (Homeostasis)، والذي يقصد به استخدام الكائن الحي لمصادره من أجل الوصول إلى التوازن والذي يُحقّق له البقاء وأن الضغط يحدث نتيجة خلل في هذا التوازن؛ حيث إنه عند إدراك العضوية تهديدًا خارجيًّا من البيئة، فإن الجسم يُظهر مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخلية مثل: زيادة كل من التنفس وضربات القلب عن الوضع الطبيعي وارتفاع ضغط الدم، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى الاستجابة لهذا التهديد؛ إما بالمقصود والمواجهة، أو بالهرب؛ حيث تعد هذه الاستجابة تكيفية عند مواجهة حريق مثلاً أو أية أخطار أخرى. (السميران والمساعيد، 2014)

وأساليب مواجهة الضغوط كانت هدفًا للعديد من الدراسات؛ نظرًا لدورها في التعامل الناجح مع الأحداث الضاغطة أو الفشل في مواجهتها، مما يترتب عليه معاناة الفرد من الضغوط وآثارها. وقد أكد "لازاروس" في نموذجه التقييم المعرفي للضغوط، وما تضمنه من طرق وأساليب في التعامل مع الضغوط محاولة مبكرة ورائدة، فقد أكَّد على أن الأفراد يستجيبون للأحداث الضاغطة بأحد أسلوبين؛ هما: مواجهة المشكلة، والتكيف الانفعالي. (محمود، 2006، ص 40).

والمواجهة حسب لازاروس (1981) هي تلك الميكانيزمات التي تُمثّل محصلة المجهودات التي يبذلها الفرد قصد التكيف مع تغيرات البيئة الداخلية والخارجية، وبذلك تختلف عن استجابة الضغط؛ لأنها تتغير حسب الوضعية (Schfre-1996).

ويتميز هذا العصر بالسرعة المتلاحقة؛ مما يجعل الفرد عرضةً لمواقف وأحداث غير معتادة بالنسبة للحياة اليومية ، والواقع أن ضغوط الحياة وأحداثها الصادمة هي من طبيعة الوجود الإنساني، وركن أساسي من أركان الحياة بجوانبها المختلفة، والتي لا تخلو الحياة منها، وتزداد الضغوط كمًّا وكيفًا مع تعقُّد الحضارة، وتسارع إيقاع العصر وتحدياته، إلا أن ذلك قد لا يحدث عند كل الأفراد، فقد لوحظ أن معظم الأفراد الذين يحتفظون بمستوى عالٍ من الأمن النفسي والصحة البدنية لا يُصيبهم المرض، بالرغم من تعرُّضهم لأحداث حياتية ضاغطة، الأمر الذي يجعلنا نعطي دورًا مهمًّا لشخصية الفرد بكل جوانبها. (عشعش، 2017 ، 405)

وتُعد اساليب المواجهة coping resources بمثابة عوامل تعويضية تساعدنا على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية، بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمُّل، وما هي العمليات أو الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة المواقف المختلفة، كما ينظر بعضهم إلى تلك العمليات بأنها عوامل الاستقرار التي تعين الفرد على الاحتفاظ بالتوافق النفسي والاجتماعي أثناء الفترات الضاغطة في حياته، وأصبح هناك قناعة بضرورة الاهتمام بدراسة هذه العمليات في محاولة للإجابة عن السؤال: كيف يستطيع الفرد إدارة الضغوط بنجاح خلال حياته؟ (إبراهيم، 1994 :96).

ورغم تعدُّد أساليب المواجهة نجد العلماء متفقين على نوعين أساسين متفق عليهما؛ حددهما كل من (Folk mn & Lzarus, 1984)، بالمواجهة المركزة حول الانفعال، والتي هي مجموع النشاطات الذهنية الموجهة لتخفيض التوتر النفسي، والمواجهة المركزة حول حلّ المشكلات التي تعمل على مساعدة الفرد على إيجاد الحلول البديلة، وتغيير وإبعاد مصدر الضغط؛ حيث أكدت الكثير من الدراسات على أن الأشخاص ذوي الحل الفعَّال للمشكلات هم الذين يستعملون المواجهة المركزة حول حلّ المشكلة في مقابل الأشخاص الذين يستعملون المواجهة المركزة حول الانفعال لديهم مستوى أكثر من الاضطرابات النفسية والسلوكية والمحاولات الانتحارية مرتفعة؛ حيث تكون مواجهتهم للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها غير فعَّالة في الغالب خاصة عند استعمال استراتيجية التجنُّب أو الهروب من المشكلات. (صندلي، 2012، ص 7)

والطمأنينة النفسية مفهوم نفسي مركب ينطوي أثر تحليله على الشعور بالأمن والسلام الذاتي، والرضا عن الذات، والقدرة على التكيُّف، وهو محرّك للفرد لتحقيق أمنه ودرء المخاطر التي تهدّده؛ حيث يرى ماسلو أن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي وشعور الفرد بالأمن يدفعه إلى البحث عن إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى (زينب شقير، 2005م، ص77)

إن الإحساس بالطمأنينة النفسية ينطوي على مشاعر مختلفة تستند إلى مدلولات متشابهة، كغياب القلق، وتبدُّد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل أو من الخارج، مع إحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي ودرجات معقولة من القبول والتقبُّل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية، وكلها مؤشرات تدل وفق أدبيات علم النفس على الطمأنينة النفسية، وهو شرط أساسي لتكامل الشخصية واتزانها وتناسقها في أداء وظائفها. (متولي، 2017 ،276)

لذلك فالطمأنينة النفسية من أهم مقومات الحياة لكل الأفراد؛ إذ يتطلع الإنسان إليه في كل زمان ومكان، من مهده إلى لحده؛ فنجده دايمًا توَّاقًا إلى كل ما يُشْعِره بالطمأنينة والأمن النفسي خصوصًا في حالات الأزمات والكوارث (علي ومحمد، 2004)، وقد أشار بولبي إلى أن الصحة النفسية الإيجابية هي الأساس في بناء الأمن والطمأنينة النفسية، التي هي منطلق الانفتاح على الآخر والناس، والثقة بالذات بعيدًا عن الانعزالية والوحدة. (الدليم، 2005)

وحيث أن الفرد يسعى للحصول على السعادة من خلال إشباع جميع حاجاته، دون التعرض لعقبات تحول بينه وبين الحصول عليها؛ لذلك فإن فَهْم السلوك الإنساني يتطلب الاهتمام بالفرد والبيئة معًا. (رغداء نعيسة، 2012، ص 145)

لذلك فقد قدّم ماسلو الحاجة إلى الطمأنينة النفسية إلى المرتبة الثانية ، بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية الأساسية للفرد، ومن ثَمَّ الحاجة للانتماء والحب، فالحاجة لتقدير الذات، فالحاجة لتحقيق الذات، كما وضّح ماسلو أن عدم تحقيق الطمأنينة النفسية يؤدي إلى آثار سلبية في شخصية الفرد، وعدم وصوله إلى تحقيق الذات الذي يؤثر بدوره في المجتمع ككل. (مظلوم، 2104)

ويمكن القول أن الطمأنينة النفسية من أهمّ جوانب الشخصية التي تتكون عند الفرد منذ نشأته الأولى خلال خبرات الطفولة التي يمرّ بها، وذلك المتغير المهم كثيرًا ما يصير مهددًا في أيّ مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرَّض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، ما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي. (زينب شقير، 2005؛ عبدالمعطي، 1994)

وتشمل الطمأنينة النفسية على عدة أبعاد، وهي: إدراك العالم والحياة كبيئة سارة دافئة يشعر بالكرامة، وبالعدل، وبالاطمئنان، والارتياح- إدراك الآخرين بوصفهم ودودين (وتبادل الاحترام معهم)، الثقة في الآخرين وحبّهم- التسامح مع الآخرين- التفاؤل وتوقُّع الخير- الشعور بالسعادة والرضا -

الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي- الانطلاق والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات- تقبُّل الذات والتسامح معها والثقة في النفس- الشعور بالكفاءة والاقتدار والقدرة على حلّ المشكلات- المواجهة الواقعية للأمور وعدم الهروب- الخلو من الاضطراب النفسيّ والشعور بالتوافق والصحة النفسية. (Hart & Gillath, 2010)

لذا أجمع عدداً من الباحثين إلى أن الطمأنينة النفسية هي انعكاس للصحة النفسية وأحد مصادرها ، والإنسان لكي يتمتع بالصحة النفسية يبنى عليه اتباع أساليب المواجهة الفعَّالة للتعامل مع الضغوط التي يتعرَّض لها فإن مختلف مجالات حياته، سواء الأسرية أو الدراسية أو الوظيفية حتى يتحقق له التوافق المنشود. (زهران، 2002) .(زهران، 2003) .(الضريبي ، 2010). (عرافي، 2013). (فخرو ،2016).

وحيث أشارات الدراسات السابقة مثل دراسة ليوازده (2016). ودراسة فخرو (2016) على دور أساليب المواجهة في تحقيق الطمأنينة النفسية، وحيث أن جائحة كورونا زادت من حدة التوتر والاضطرابات النفسية. وبالتالي رأى الباحث ضرورة التعرف على مستوى الطمأنينة النفسية في علاقتها مع أساليب مواجهة الضغوط أثناء جائحة كورونا لدى طلبة جامعة تبوك.

1.1. مشكلة الدراسة:

تعتبر الضغوط النفسية إحدى الظواهر في حياة الإنسان التي تظهر في مواقف الحياة المختلفة، مما يتطلب من الفرد توافقًا وإعادة توافق مع البيئة، وتشير الإحصاءات العالمية إلى أن (80%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية، وأن (50%) من أفراد المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلًا من أشكال الضغط النفسي (العزيز أبو أسعد، 2009م ،18).

وحيث أن حياة الطالب الجامعية، بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية؛ تُمثّل مصادر للضغوط التي يتعرض لها في هذه المرحلة، فقد أشار كيسكر (1997) إلى أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة، ومواقف ضاغطة، وإن طلبة الجامعات يعانون من مواقف عديدة؛ تتمثل في مواجهة الامتحانات، والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح، والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها، وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريتهم. ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها الطلبة الصراع مع الآباء، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو مزيّف، والتخطيط للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها. (رئيفة عوض، 2000)

وقبل اندلاع جائحة وباء فيروس كورونا (كوفيد- 19)، كان هناك مليار شخص تقريبًا يعانون من اضرابات نفسية على الصعيد العالمي. وإضافة إلى ذلك، يعاني حوالي 50 مليون شخص من الخرف، وحوالي 250 مليون شخص من اضطرابات تعاطي الكحول أو المخدرات. ويبدأ حوالي نصف جميع الاضطرابات النفسية في سن 14 سنة؛ حيث يشكّل الانتحار السبب الرئيسي الثاني للوفاة بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عامًا. (منظمة الصحة العالمية، 2021)

ولقد أدَّى انتشار جائحة كورونا إلى زيادة الضغط النفسي على الطلاب، وبالتالي فإن هذه الضغوط التي يواجهها طلاب الجامعة، سواء في أُسرهم أو جامعتهم أو مجتمعهم تُمثل مُؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع الطالب مواجهتها والتكيف معها كانت بداية للاضطرابات النفسية كالخوف والإكتئاب أو مشكلات دراسية كالإخفاق في الدراسة.

وقد أُجريت العديد من البحوث حول الصحة النفسية أثناء الجائحة، في شتى أنحاء العالم. وأُبلغ عن معدلات عالية نسبيًّا من أعراض القلق (6-51%)، والاكتئاب (15-48%)، والاضطرابات التالية للصدمة (7-54%)، والضيق النفسي غير المحدد (34-38%)؛ في صفوف عامة السكان في الصين والدانمرك وجمهورية إيران الإسلامية وإيطاليا ونيبال وإسبانيا وتركيا والولايات المتحدة. غير أنه من السابق لأوانه معرفة ما إذا كانت هذه الدراسات تشير إلى استثناءات أو تُسلّط الضوء على نمط عام. (تقرير منظمة الصحة العالمية ، 2021).

وهناك اعتراف متزايد بالمظاهر العصبية باعتبارها من الجوانب المهمة والمتفشية لمرض كوفيد-19، وتتراوح تلك المظاهر العصبية من خفيفة إلى شديدة، وتشمل الصداع، وتغيّر حاسة الشم، والهذيان، والسكتة الدماغية، ومتلازمة غيلان باريه، والتهاب السحايا. وترتبط هذه المظاهر العصبية بالحالات الأكثر تعرضًا لمرض كوفيد-19، أو إصابة أقاربهم من الدرجة الأولى، مع زيادة احتمالات الوفاة. ومن المرجح أن يرتبط مرض كوفيد-19 بآثار عصبية طويلة الأمد. (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2021).

يتضح مما سبق أن ضحايا فيروس كورونا المستجد "كوفيد -19" في تزايد مستمر، وما يزال الفيروس يواصل تفشّيه بوتيرة متسارعة في مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي ساهم بشكل كبير في مضاعفة الضغوط النفسية الواقعة ليس على الطلاب فحسب، بل جميع فئات المجتمع، الامر الذي يزيد من أهمية خدمات الإرشاد النفسي الموجه نحو الطلاب خصوصاً مع احتمال تقلص الدعم النفسي اثناء الدراسة عن بعد.

ونظراً لأهمية فهم طبيعة هذه الظاهرة أثناء جائحة كورونا في ضوء متغيرات ذات أهمية في تحقيق الدعم النفسي وفي زيادة الصلابة النفسية وتحسين مستوى الصحة النفسية. وانطلاقاً من أهمية الاستقرار النفسي لطلاب الجامعة خلال جائحة كورونا .

وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة لكي تجيب على السؤال الرئيسي: **هل توجد علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك؟** وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ومستوى الطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة أثناء جائحة كورونا؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس (ذكر- أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد العينة تعزى إلى التخصص (أدبي- علمي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى التخصص (علمي - أدبي)؟

2.1. أهداف الدراسة:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب المواجهة ومستوى الطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة بين أساليب المواجهة لدى عينة الدراسة، والتي تُعزى لمتغير الجنس والتخصص.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة الشعور بالطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة، والتي تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

3.1. أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة النظرية:

- أهمية موضوع الدراسة الحالية ينبع من أهمية عينة الدراسة ومتغيرات موضوع الدراسة.
- لفت نظر المجتمع إلى أهمية تقديم الدعم النفسي للطلاب أثناء جائحة كورونا.
- تحديد دور الفروق في أبرز أساليب المواجهة ومستوى الطمأنينة النفسية.

أهمية الدراسة التطبيقية:

- بناء البرامج الإرشادية المتخصصة لهذه الفئة في ضوء نتائج الدراسة الحالية.
- المساهمة في كشف عوامل المواجهة لدى الطلاب أثناء جائحة كورونا والعمل على تقديم التدخلات المناسبة.
- توظيف دور الجامعات ومراكز البحث في المساهمة البحثية والعلمية أثناء جائحة كورونا والاستفادة من النتائج في تعزيز السلوك الصحي السليم.

4.1. مصطلحات الدراسة:

- **أساليب مواجهة الضغوط النفسية**: هي تلك الأساليب التي يواجه بها الفرد الأحداث التي تسبّب له الضغط، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية والسلبية نحو المشكلة أو نحو الانفعال طبقًا لقدرات الفرد وإمكانياته، ومهاراته في كيفية مواجهة تلك الضغوط. (شويل 2015، 196)
ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.
- **الطمأنينة النفسية**: تعني شعور الفرد بأنه محبوب مُتقبَّل من الآخرين، له مكان بينهم، بحيث يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير مُحبِطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق. (ديراني، 1982، ص 53)
ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس الطمأنينة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة تبوك.
- الحدود الزمانية: بداية الفصل الثاني للعام الجامعي 1442هـ.
- الحدود الموضوعية: أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالطمأنينة النفسية.
- الحدود البشرية: طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة تبوك.

6.1. الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالبحث الحالي قام البحث بعرضها في محورين:

أولاً: دراسات تناولت أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

- **قام محمد (2020)** بدارسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب عددها (308) طالب وطالبة وتم بناء مقياس أساليب مواجهة الضغوط ومقياس جودة الحياة، وظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة ووجود علاقة ين التفاؤل والمستوى الاجتماعي لدى أفراد العينة.
- **وقام العاني وخميس (2020)** بدراسة تهدف إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب جامعة قاصدي مرباح ، وتم اختيار عينة تكونت من (201) طالب وطالبة وتم تطبيق مقياس أساليب الضغوط (تشارلز كارفر) وتوصلت الدراسة إلى أن معظم عينة الدراسة يستخدمون أساليب المواجهة المتمركزة حول المشكلة وتوجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب مواجهة الضغوط لصالح الإناث.
- **كما قام كل من أرميا وإسماعيل (2016)** بدراسة تهدف إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى تدريسي جامعة دهوك، وفيما إذا كانت

هناك فروق في أساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس والتخصص والحالة الاجتماعية واللقب العلمي. بلغت عينة البحث (188) تدريسيًّا بواقع (106) من الذكور و(82) من الإناث. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد أداة مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أساليب عند مواجهة الضغوط النفسية، وهي: أسلوب الهروب والانسحاب، وأسلوبي المواجهة السلبية والإيجابية. وأظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يستخدمون أسلوب المواجهة الإيجابية عند مواجهة الضغوط، ولا توجد فروق بين متغير الجنس والحالة الاجتماعية واللقب العلمي في أساليب مواجهة الضغوط النفسية الثلاثة، في حين أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير التخصص وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التخصص الإنساني في أسلوب المواجهة الإيجابية.

- **وفي دراسة عراقي (2013)** التي هدفت إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين أساليب المواجهة وتوكيد الذات وتكونت عينة الدراسة من (170) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائيًّا بين أسلوب "المواجهة وتأكيد الذات - إعادة التفسير الإيجابي- الالتجاء إلى الله - ضبط الذات"، وتأكيد الذات، وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائيًّا بين أسلوب "لوم الذات - الاستسلام- الانعزال- أحلام اليقظة- الإنكار- التنفيس الانفعالي"، تأكيد الذات، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة، ولكنها غير دالة إحصائيًّا بين أسلوب "التحليل المنطقي - التركيز على الحل- البحث عن المعلومات- تحمُّل المسؤولية- تقبُّل الأمر الواقع- الاسترخاء والانفصال الذهني - الدعابة - البحث عن إثابات بديلة" تأكيد الذات.
- **وفي دراسة العبدلي (2012)** والتي هدفت إلى التعرف على ترتيب استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الصلابة النفسية، وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية تكونت العينة من (128) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين (غالبية) أساليب مواجهة الضغوط من جهة والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) من جهة أخرى، لدى الطلاب المتفوقين وكذلك العاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المتفوقين والعاديين في أساليب مواجهة الضغوط النفسية باستثناء (التحليل المنطقي، تحمل المسؤولية، الاستسلام، التنفيس الانفعالي).
- **وأشارت دراسة نورة السليمان (2011)** والتي هدفت إلى التعرُّف على أساليب مواجهة الضغوط الحياتية اليومية لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية عددهم (76) طالبة. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في أسلوب المواجهة التخطيط لصالح الطالبات المتفوقات، وتوجد فروق بين المجموعتين في (الاستسلام، القبول، الإنكار، عدم المبالاة، صرف الانتباه) لصالح الطالبات غير المتفوقات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أساليب المواجهة وفقًا لمستوى تعليم آبائهن ومستوى الدخل الشهري لأسرهن.
- وفي دراسة إنعام خفيف (2011)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات التي يتعرض لها الطلبة في جامعة ذي قار حيث أخذت عينة عددها (260) طالب وطالبة ، وأظهر البحث النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الجامعيين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائيًّا تبعًا للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.
- وفي دراسة (Aidas & Perminas, 2011)، التي هدفت إلى التأكد من تركيب استراتيجيات المواجهة لدى الطلاب، وكذلك المقارنة بين الذكور وتكونت عينة الدراسة من (1200) طالب وطالبة، والإناث، وأشارت النتائج إلى ما يأتي كشف نتائج التحليل العاملي عن (8) عوامل تضمنت: المواجهة المتمركزة حول المشكلة- المواجهة المتمركزة حول الانفعال- البحث عن التدعيم الاجتماعي- تدمير الذات- الإنكار- التحول إلى الدين- القبول- التعامل النشط. وكذلك كشفت أيضًا أن الطالبات يستخدمن أساليب المواجهة المتمركزة حول الانفعال والتدعيم الاجتماعي، ولوم الذات، بينما يستخدم الطلاب الإنكار والقبول والتعامل النشط.
- **وفي دراسة الضريبي (2010)** التي هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة آل البيت؛ لمعرفة الأساليب الأكثر شيوعًا لدى طلبة هذه الجامعة، وكذلك معرفة علاقة كل أسلوب بالمتغيرات الديمغرافية مجتمعة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأساليب شيوعًا لمواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة هو أسلوب الهروب والتجنب، وأن هناك تأثيرًا للجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير للجنس على مجال حل المشكلة بالتمني، وتأثير لمتغيري المستوى الدراسي ومكان السكن على أسلوب طلب المساعدة من الآخرين، ووجود تأثير لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية على مجال اللجوء إلى الدين، وعدم وجود متغير يؤثر في كل من المواجهة والتحدي على مجال لوم الذات.
- **كما هدفت دراسة الأحمد ومحمود (2009)** إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، ذكور- إناث، التخصص العلمي في الكلية، تربية، علوم. تكونت العينة من 212 طالبًا وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذي طوره موس Moss)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في استخدام أسلوب حل المشكلات، وأسلوب البحث عن

المكافآت. ووجود فروق دالة بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم في استخدام الأساليب التالية: التقويم الإيجابي، والبحث عن التوجيه والمساعدة، وهذه الفروق لصالح طلبة كلية التربية. ووجود فروق دالة بين الذكور في كلية التربية والذكور في كلية العلوم في استخدام أسلوب البحث عن المكافآت والفروق لصالح ذكور التربية.

- **وفي دراسة درويش (1993)** والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التوافق للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من 1094 طالبًا وطالبة، وبينت أن أكثر الأساليب استخدامًا مِن قِبَل الطلبة هي: الأساليب المعرفية، والانعزال، والبحث عن الدعم الاجتماعي، بينما أساليب التمرينات الرياضية، وتجنّب الموقف، وممارسة عادات معينة قليلة الاستخدام لديهم، كما أوضحت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام الأساليب المعرفية، وممارسة عادات معينة، والتمرينات الجسدية لمصلحة الذكور. بينما الإناث كن أكثر استخدامًا لأساليب التعبير عن المشاعر، والانعزال والتجنب.
- **دراسة محمد (1992)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية، والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي على عينة من طلبة الجامعة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من 68 طالبًا وطالبة من كلية التربية بالفيوم، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق مع الحياة الاجتماعية، ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، واستخدم أساليب التعامل الإقدامية مع هذه الأحداث.
- **في حين هدفت دراسة كومار ورماميرتي (1990)** إلى التعرّف على خبرات الضغوط وأساليب التعامل معها لدى طلبة الجامعة في الهند، وتكونت العينة من 360 طالبًا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يستخدمون أساليب متعددة؛ منها: البحث عن المعلومات، وحلّ المشكلات، والتحليل المنطقي، وبينت كذلك أن الإناث أكثر استخدامًا لأساليب الحصول على الدعم وطلب النصيحة، والتحليل المنطقي، بينما استخدم الذكور أساليب الحصول على الدعم وطلب النصيحة، والتحليل المنطقي، بينما استخدم الذكور أساليب إعادة البناء المعرفي أكثر من الإناث، وأن كلاً من الذكور والإناث استخدموا أسلوب التقبُّل الاستسلامي بدرجة متساوية.

ثانيًا: دراسات تناولت الطمأنينة النفسية:

- **قام سرحان (2019)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الطمأنينة النفسية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة وتم استخدام مقياس الطمأنينة النفسية (الشمسي، 2017) ومقياس الذكاء الانفعالي (الشمري، 2016) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الطمأنينة النفسية والذكاء الانفعالي وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطمأنينة النفسية لصالح الذكور .
- **كما قام الصوفي (2019)** بدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة جامعة نزوى، وتكونت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ماسلوا للأمن النفسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى عالي من الطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطمأنينة النفسية لصالح الذكور .
- **وفي دراسة قام بها سلوى الشهابي ومحمد عباس (2018)** بهدف التعرف على مستوى الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات، تم اختيار عينة الدراسة (120) طالبًا وطالبة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة عليهم؛ توصلت الدراسة إلى أن عينة البحث لديهم أمن نفسي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في الأمن النفسي لصالح الإناث.
- **وقامت راندا متولي (2018)** بدراسة تهدف إلى معرفة مستوى الطمأنينة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطمأنينة النفسية وجودة الحياة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعتي الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأمن النفسي تُعزَى للتخصص.
- **وفي دراسة ميعاد الهاشمي (2017)** والتي هدفت إلى دراسة الشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة (100) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الإصلاحي (1995) للأمن النفسي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تُعزى لمتغير الجنس أو متغير التخصص.
- **وقامت شيري مسعد (2017)** بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة الطمأنينة النفيسة بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطلبة عددهم (435) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الطمأنينة النفسية بين أفراد عينة الدراسة لصالح الإناث. وكذلك وجود ارتباط سالب ودالّ إحصائيًا بين الطمأنينة النفسية والضغوط الأكاديمية.
- **وقام فخرو (2016)** بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والطمأنينة النفسية لدى طلبة الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالبًا وطالبة، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس لأساليب مواجهة الضغوط ومقياس الطمأنينة النفسية. وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المواجهة المتمركزة حول حل المشكلة والطمأنينة النفسية،

ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المواجهة والطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة وعدم وجود فروق في الطمأنينة النفسية بين أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس.

- **وقام لبوازردة (2016)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والطمأنينة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة الجزائرية. وتكونت عينة الدراسة من (196) طالبًا وطالبة. واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية ومقياس الطمأنينة النفسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي والطمأنينة النفسية بين أفراد العينة تعزى للجنس. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي والطمأنينة النفسية بين أفراد العينة تُعزَى للتخصص.
- **وقام الزعبي (2015)** بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين الطمأنينة النفسية وفاعلية الأنا، وتكونت عينة الدراسة من (366) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس الأمن النفسي الذي أعدته شقير (2005)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائيًا بين الطمأنينة النفسية وفاعلية الأنا، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطمأنينة النفسية لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الطمأنينة النفسية.
- **أما دراسة مصطفى والشريفين (2013)** فقد هدفت إلى الكشف عن الشعور بالوحدة النفسية، والطمأنينة النفسية، والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (158) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، استخدام فيه مقياسات لقياس الشعور بالوحدة النفسية، والأمن النفسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان متوسطًا، وأن معاملات الارتباط جميعها بين المقياسين كانت دالة إحصائيًا باستثناء المشاعر الذاتية مع مقياس الأمن النفسي وأبعاده كانت ذات اتجاه (عكسي)، إضافة إلى وجود فرق في مستوى الشعور بالأمن النفسي على المقياس ككل، وعلى مجالاته جميعها تعزى للجنس لصالح الذكور.
- **وأجرى بركات (2012)** دراسة بهدف الكشف عن الشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية على عينة مكونة من (220) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة -واستخدام مقياس شقير للطمأنينة النفسية (2005)، وتبيّن من خلالها تمتُّع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر والسنة الدراسية لصالح الطلبة من الفئة العمرية أكثر من (30) سنة، والطلبة من فئة السنة الرابعة، كما أظهرت الدراسة أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعًا لمتغيرات التخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، ومكان السكن.
- **وقامت هدى الشميري وآسيا بركات (2011)** بدراسة تهدف مستوى الطمأنينة النفسية لدى الطالبة الجامعية في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى العلمي وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية وتم تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية الذي أعدته شقير (2005)، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات لديهن شعور مرتفع بالطمأنينة النفسية وكذلك عدم وجود فروق بين الطالبات في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى للتخصص والحالة الاجتماعية.
- **وهدفت دراسة أقرع (2005)** إلى التعرف على الشعور بالطمأنينة النفسية في علاقته بمتغيرات الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى التعليمي، على عينة مكونة من (1002) من طلبة جامعة النجاح الوطنية، استخدام فيها مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي، وتبين من خلالها عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزى إلى الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمستوى التعليمي، والتفاعل بين متغير الجنس مع المتغيرات الأخرى.
- **وفي دراسة أجراها الغرايب (2004)** بهدف الكشف عن العلاقة بين الطمأنينة النفسية، وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن على عينة قوامها (218) طالبًا وطالبة وتم بناء أداة للطمأنينة النفسية، تبين من خلالها أن هناك مستوًى عاليًا من الأمن النفسي لدى طلبة جامعة آل البيت، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الشعور لمتغيرات الجنس، والقيم الإسلامية، وكذلك وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الشعور بالأمن النفسي تُعزَى للتفاعلات الثنائية، والثلاثية بين متغيرات الجنس، والقيم الإسلامية، ومستويات مفهوم الذات.
- **حيث أجرى سعد (1998)** دراسة هدفت الدراسة إلى التعرّف على علاقة بين مفهوم الطمأنينة النفسية، والتفوق الدراسي. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (39) طالبًا متفوقًا، و(44) طالبة متفوقة بنسبة 53% من عدد المتفوقين والمتفوقات بجامعة دمشق، و(80) طالبًا غير متفوق، و(92) طالبة غير متفوقة بنسبة 3% من الطلبة بكليات العلوم الطبية، والهندسية، والتطبيقية، والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق، واستخدم الباحث اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي وعدمه أداة للدراسة، وهو المقياس الذي قام بتعريبه، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، كما وُجدت فروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين حسب التخصص والجنس ضعيفة لا يمكن الأخذ بدلالتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

- هدفت معظم الدراسات إلى فهم العلاقة الارتباطية بين أساليب مواجهة الضغوط والخصائص والسمات الايجابية في الشخصية والعوامل التي تؤثر على أساليب المواجهة مثل جودة الحياة، الذكاء الانفعالي، الصلابة النفسية.
- تركز معظم الدراسات على أفراد العينة من الطلبة الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية.
- تناولت معظم الدراسات علاقة الطمأنينة النفسية ببعض المتغيرات ذات الأهمية مثل فاعلية الأنا، والتوافق النفسي، التفوق الدراسي.
- هناك تباين في نتائج الدراسات السابقة تعزى إلى متغيرات العمر، المرحلة الدراسية، النوع، المستوى الدراسي .
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من خلال محاولة فهم العلاقة بين أساليب المواجهة والطمأنينة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء النوع والمستوى الدراسي.
- تتميز الدراسة الحالية بأنها تتم في مرحلة حرجة للإنسانية حيث تأثر كثيراً من الأفراد بجائحة كورونا.

2. طريقة وإجراءات الدراسة:

1.2. مفهوم الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة ، حيث يتناسب هذا المنهج مع الدراسة الحالية ، يحث تسعى الدراسة إلى فهم العلاقات الارتباطية بين المتغيرات (الطمأنينة النفسية، وأساليب مواجهة الضغوط في ضوء بعض المتغيرات.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة تبوك، والذين يدرسون خلال العام الدراسي 1441/ 1442هـ في مرحلة البكالوريوس وعددهم (22531). حسب بيانات عمادة القبول والتسجيل بجامعة تبوك.

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية 340 طالبًا وطالبة بهدف تحقيق أغراض الدراسة العلمية. من خلال توزيع المجتمع إلى طبقات (نوع = ذكور ، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي). بعد ذلك تم اختيار أفراد العينة عشوائياً من خلال طبقات المجتمع .

3.2. أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية: (إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

أولاً: قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والبحوث في مجال أساليب مواجهة الضغوط النفسية، والاطلاع على عدد من مقاييس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وقد وجد عددًا من المقاييس التي تتناسب مع هذه الدراسة منها أبو قوطة (2019)، مقياس السليمان(2016)، ومقياس الضريبي (2010)، ومقياس محمد (1992)، ومقياس عبدالله اجاد (2006)، ومن ثَمَّ قام ببناء هذا المقياس، معتمدًا على تلك المقاييس؛ حيث اشتمل على المظاهر العامة لكل بُعْد من أبعاد المشتركة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

ثانياً : أبعاد المقياس: يتكون من المقياس من (8) أبعاد هي:

- **البحث عن المعلومات:** اللجوء لذوي الخبرة والتخصُّص للاستفادة من خبراتهم، والبحث عن المعلومات اللازمة لحل المشكلة عن طريق استخدام المصادر المعرفية المتاحة، ويحتوي هذا البُعْد على (11).
- **تقييم الموقف الضاغط:** يُقصد به التعرُّف الموقف إدراكًا صحيحًا، وتحليله بطريقة علمية، والاستعانة بالخبرات والتجارب الحياتية السابقة، ويحتوي هذا البُعْد على (9) فقرات.
- **ممارسة الأنشطة الرياضة:** ويُقصد به ممارسة الفرد للرياضة بهدف تخفيف من الطاقة السلبية للجسم، خاصة أثناء الضغوط، والالتزام بالتدبر، لمعرفة أسباب المشكلة ومحاولة حلها، ويحتوي هذا البُعد على (8) فقرات.
- **التنفيس الوجداني:** القيام بالبوح عند الزملاء من حدَّة الموقف الضاغط، ويحتوي هذا البُعد على (9) فقرات.
- **أسلوب حل المشكلات:** هو التفكير بالمشكلة وفق الأسلوب العلمي، وتحليلها، والوصول لأسبابها، للتمكن من ترتيب الأفكار التي تساهم في حلّ المشكلة، ويحتوي هذا البُعْد على (10) فقرات.
- **التجنّب والانسحاب:** يُقصد به التجنب أو انصرافه إلى أعمال أخرى، للبعد عن التفكير بالمشكلة والاهتمام بها، ويحتوي هذا البعد على (9) فقرات.
- **انخفاض الدافعية لحل المشكلة:** ويُقصد به عدم اهتمام الفرد بوجود مشكلة في حياته، وبالتالي عدم الانشغال بها أو التفكير فيها، ويحتوي هذا البعد على (8) فقرات.
- **الإنكار:** ويُقصد به محاولة الفرد نسيان مشكلة ما، وإنكار وجودها وعدم التفكير بها، ويحتوي هذا البعد على (7) فقرات.

ثالثاً: تصحيح المقياس:

يجيب الفرد على عبارات المقياس وفق تدريج خماسي، وتعطى إجابته خمس درجات عند اختيار (دائمًا)، وأربع درجات لتدرّج غالبًا، وثلاث درجات لتدرج (أحيانًا)، ودرجتان لتدرج (نادرًا)، ودرجة لتدرج (أبدًا).

وقد أعطى المقياس تدرُّجًا (أقل من 36% منخفضة، 36% - 68% متوسطة، 68%-84% فأعلى مرتفعة).

والدرجة المرتفعة على الأبعاد الإيجابية تدل على أن الفرد لديه أساليب مواجهة صحيحة بينما الدرجة المرتفعة على الأساليب السالبة تدل على أن الفرد يمارس أساليب مواجهة خاطئة.

رابعاً:إجراءات الصدق والثبات:

- **صدق المقياس:**

لمعرفة صدق المقياس قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وُضِعَت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات، ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي ينتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه مناسبًا وضروريًّا من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، وقد أخذ الباحث بإجماع المحكمين على أداة الدراسة 70% فأعلى، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية، كما تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب الارتباط بين درجات المقياس الفرعية بالدرجة الكلية على عينة استطلاعية عدد أفرادها (30) طالبًا وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.65- 0.84).

- **حساب الثبات:**

تم حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وكذلك معامل الاستقرار؛ كما هو موضح بجدول رقم (1):

جدول (1): معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس

المجال	معامل ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
البحث عن المعلومات	0.76	1382
تقييم الموقف الضاغط	0.72	0.81
ممارسة الرياضة والاستراحة	0.82	0.85
التنفيس الوجداني	0.76	0.79
حل المشكلات	0.84	0.86
الدرجة الكلية (المجالات الإيجابية)	0.86	0.88
التجنب والانسحاب	0.79	0.81
اللامبالاة وانخفاض الدافعية	0.80	0.90
الإنكار	0.85	0.86
الدرجة الكلية (المجالات السلبية)	**0.86**	**0.87**

تتبع له بين (0.66- 0.82) وهي معاملات ارتباط عالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.1).

ويتضح مما سبق بان المقياس له درجة صدق وثبات مناسبة يمكن من خلالها الاستفادة منه في الدراسة الحالية.

- **مقياس الطمأنينة النفسية : إعداد شقير (2005):**

لدى استعراض مقاييس الطمأنينة النفسية التي استُخدمت في بحوث ودراسات سابقة، اختار الباحث المقياس الذي أعدَّته شقير (2005) لمناسبته لموضوع الدراسة، والذي يتكون من (54) عبارة، وتتوزع على أربعة أبعاد هي:

1. تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل: ويتضمن (14) عبارة، وأرقامها في المقياس:
1*2*3*4*5*20*21*22*23*24*25*26*27*28
2. الحياة العامة والعملية للفرد: ويتضمن (18) عبارة، تحمل في المقياس الأرقام الآتية:
6 * 7 * 8 * 9 * 10 * 11 * 12 * 13 * 14 * 29 * 30 * 31 * 32 * 33 * 34 *35 * 36 * 37
3. الحالة المزاجية للفرد: ويتضمن (10) عبارات، تحمل الأرقام الآتية:
38 * 39 * 40 * 41 * 42 * 43 * 44 * 45 * 46 * 47
4. العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد: ويتضمن (12) عبارة، تحمل الأرقام الآتية:
15 * 16 * 17 * 18 * 19 * 48 * 49 * 50 * 51 * 52 * 53 * 54 *

تصحيح المقياس:

تكون الإجابة عن كل عبارة ضمن تدرج رباعي هي: موافق بشدة، موافق كثيرًا، موافق أحيانًا، غير موافق، وتتراوح الدرجات من (0-3)، وبالتالي تراوح درجة المفحوص بين (0-162) درجة، وارتفاع الدرجة يعني شعورًا حقيقيًّا بالطمأنينة النفسية، وانخفاض الدرجة يدل على شعور حقيقي بعدم الأمن

النفسي.

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس، استخرجت معاملات الصدق، والثبات اللازمة قبل تطبيقه على عينة البحث في هذه الدراسة وفقًا للآتي:

صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق البناء من خلال حساب علاقة درجات المقياس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة العبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبًا وطالبة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للمقياس بين (0.57-0.78)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المجال الذي ينتمي إليه (0.066-0.82) كما تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وحسب معامل ثبات الاستقرار لمعرفة الثبات وكانت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الأمن النفسي، وللمقياس ككل باستخدام طريقتي الاستقراء بطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	ن	معاملات ثبات الاستقرار	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	60	0.81**	0.82**
2	الحياة العامة والعمل للفرد	60	0.79**	0.80**
3	الحالة المزاجية للفرد	60	0.83**	0.84**
4	العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي	60	0.77**	0.81**
5	**الدرجة الكلية للمقياس**	**60**	**0.88****	**0.86****

ن: عدد أفراد العينة **** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01**

من خلال الجدول (2) يتضح أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي مرتفعة نسبيًّا، مما يشير إلى أن المقياس يمتلك مستوى جيدًا من الثبات، وبناء على ذلك يمكن اعتماد المقياس، والوثوق به في الدراسة الحالية.

3. الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها:

1.3. إجابة السؤال الأول: هل توجد علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ومستوى الطمأنينة النفسية عند مستوى الدلالة (0.5) لدى عينة الدراسة أثناء جائحة كورونا؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك كما هو في الجدول (3)

جدول (3): مصفوفات معامل الارتباط لأبعاد مقياس مواجهة الضغوط و أبعاد الطمأنينة النفسية

	الأبعاد	رؤية الفرد للمستقبل	الحياة العامة	الحالة المزاجية	العلاقات الاجتماعية
أساليب المواجهة الإيجابية	البحث عن المعلومات	0.32	0.31	0.25	0.14
	تقييم المواقف الضاغطة	0.12	0.17	0.31	0.25
	ممارسة الرياضة	0.14	0.30	0.37	0.15
	التنفيس	0.20	0.31	0.35	0.30
	حل المشكلات	0.30	0.34	0.15	0.31
أساليب المواجهة السلبية	الانسحاب	0.32-	0.17	0.20-	0.25-
	انخفاض الدافعية	0.27-	0.31-	0025-	0.30-
	الانكار	0.31-	0.20-	0.25-	0.20-

ويتضح من الجدول (3) وجود مجموعة من العلاقات الارتباطية الموجبة والدالة إحصائيًّا عند (0.5) بين أبعاد أساليب مواجهة الضغوط النفسية وأبعاد الطمأنينة النفسية، ويمكن إبرازها فيما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين البحث عن المعلومات ورؤية المستقبل والحياة العامة والحالة المزاجية، وهي على التوالي (0.32)، (0.31) (0.25).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين تقييم الموقف الضاغط والحالة المزاجية والعلاقات الاجتماعية، وهي على التوالي (0.31)، (0.25).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين ممارسة الرياضة والحياة العامة والمزاجية (0.30)، (0.37).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين ممارسة الرياضة والحياة العامة والمزاجية (0.30)، (0.37).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين حل المشكلات ورؤية الفرد للمستقبل والحياة العامة والعلاقات الاجتماعية (0.30).كما يلاحظ في الجدول رقم (3) وجود مجموعة من العلاقات الارتباطية السالبة والدالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05).

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الانسحاب ورؤية الفرد للمستقبل والحالة المزاجية والعلاقات الاجتماعية (-0.32)، (-0.20)، (-0.25).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين انخفاض الدافعية الاجتماعية (-0.27)، (-0.31)، (-0.25)، (-0.30).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الإنكار ورؤية الفرد للمستقبل والحياة العامة والحالة المزاجية والعلاقات الاجتماعية على التوالي (-0.31)، (-0.02)،0-0.25).

ويمكن تلخيص هذه العلاقات الارتباطية في محورين هما:

علاقات ارتباطية دالة وإيجابية بين أساليب مواجهة الضغوط (الأبعاد الإيجابية) وبين أبعاد الطمأنينة النفسية. وعلاقات ارتباطية دالة وسالبة بين أساليب مواجهة الضغوط (الأبعاد السلبية) وبين أبعاد الطمأنينة النفسية.

ويخلص الباحث إلى أن هذه النتيجة منطقية، وتتفق مع الأُطُر النظرية المفسِّرة لأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك مع الدراسات السابقة، حيث أشارت دراسة محمد (2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة مع الحياة وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

كما أشارت دراسة العبدلي (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب مواجهة الضغوط والصلابة النفسية. كما أشارت دراسة عرفي (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية لأساليب مواجهة الضغوط وبعض خصائص الشخصية؛ مثل تأكيد الذات وإعادة التفسير الإيجابي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المواجهة والاستسلام، وكذلك لوم الذات.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى دور أساليب المواجهة الإيجابية وانعكاسه على الخصائص الشخصية للفرد؛ كونها تؤثر فيها وتتأثر بها في نفس الوقت، وهذا يؤكد لنا لماذا كانت وكيف كانت أساليب مواجهة الضغوط هدفًا للعديد من الدراسات؛ وهو يوضح دورها في التعامل الفاعل مع أحداث الحياة الضاغطة، الأمر الذي يعود على الفرد بالطمأنينة النفسية.

كذلك تؤكد هذه النتيجة على أهمية العلاقة بين الخصائص الإيجابية في شخصية الفرد الأمر الذي يوضح لنا دور أساليب المواجهة في المحافظة على مستوى الصحة النفسية.

2.3. إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

لمعرفة الإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين المجموعتين التي تعزى للمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتعرف على الفروق في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدعم والبحث عن المعلومات	ذكر	144	3.34	0.922	0.051	0.95 غير دالة
	أنثى	196	3.42	0.921		
تقييم المواقف الضاغطة	ذكر	144	3.52	0.872	0.48	0.62 غير دالة
	أنثى	196	3.63	1.01		
ممارسة الرياضة والاسترخاء	ذكر	144	3.13	0.886	1.37	0.16 غير دالة
	أنثى	196	2.85	0.879		
التنفيس الوجداني	ذكر	144	3.15	0.610	0.84	0.40 غير دالة
	أنثى	196	3.26	0.604		
حل المشكلات	ذكر	144	3.41	0.767	1.15	25 غير دالة
	أنثى	196	3.62	0.858		
الدرجة الكلية (المجالات الإيجابية)	ذكر	144	3.31	0.720	0.18	0.98 غير دالة
	أنثى	196	3.35	0.771		
الهروب والانسحاب	ذكر	144	2.54	0.094	2.21	0.3 دالة
	أنثى	196	2.97	0.1103		
نقص الدافعية	ذكر	144	2.51	0.97	2.11	0.3 دالة
	أنثى	196	2.82	1.02		
الإنكار	ذكر	144	2.40	0.920	2.11	0.3 دالة
	أنثى	196	2.79	1.02		
الدرجة الكلية (المجالات السلبية)	ذكر	**144**	**2.26**	**0.911**	**2.14**	**0.42 دالة**
	أنثى	**196**	**2.73**	**1.04**		

يتضح من الجدول (4):

- لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في متوسطات أساليب المواجهة الإيجابية للضغوط النفسية تُعزى للجنس (ذكر، أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أساليب المواجهة السلبية للضغوط في متغير الجنس في اتجاه (جنس أنثى).

وهذه النتيجة تتفق نتائج دراسات سابقة من انتفاء الفروق المرتبطة بالجنس الدالة على كيفية مواجهة الحياة الضاغطة، والتصدي لها دراسة (إبراهيم، 1994، عبدالمعطي، 1994).

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسات سابقة أخرى مثل دراسة (العاني وخميس 2020) (سعد، 1998، الغريب ،2004) التي تشير إلى وجود فروق في أساليب مواجهة الضغوط تعزى للجنس،(الاناث اقل في أساليب المواجهة).

و يرى الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أساليب المواجهة السلبية بين الذكور والإناث؛ نظرًا للسلوك النمطي المرتبط بالدور الجنسي؛ حيث تميل الطالبات إلى الهروب والانسحاب من المواقف الضاغطة أو إنكارها؛ نظرًا للخوف من المواجهة.

أيضا تساهم الثقافة والسياق الاجتماعي على توجيه اللوم للإناث في الإخفاق اكثر من الذكور، وبالتالي يزيد الضغط النفسي عليهم مما يؤدي الى الميل نحو أساليب المواجهة السلبية مثل الانكار ونقص الدافعية والهروب.

3.3. إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

ولمعرفة الإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار(ت) للتعرف على الفروق بين المجموعتين التي تُعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتعرف على الفروق في مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	الدلالة
البحث عن المعلومات	علمي	175	3.32	0.92	0.52	غير دالة
	أدبي	165	3.39	0.91		
تقييم المواقف الضاغطة	علمي	175	3.51	0.95	0.47	غير دالة
	أدبي	165	3.59	0.87		
ممارسة الرياضة والاسترخاء	علمي	175	3.11	0.79	1.02	غير دالة
	أدبي	165	3.02	1.05		
التنفيس الوجداني	علمي	175	3.17	1.11	0.85	غير دالة
	أدبي	165	3.28	0.84		
حل المشكلات	علمي	175	3.42	0.86	1.04	غير دالة
	أدبي	165	3.50	0.79		
الدرجة الكلية (المجالات الإيجابية)0.952.01	**علمي**	**175**	**3.32**	**0.91**	**0.92**	**غيردالة**
	أدبي	**165**	**3.36**	**0.77**		
الانسحاب	علمي	175	2.96	0.95	2.01	دالة
	أدبي	165	2.51	0.91		
نقص الدافعية	علمي	175	2.85	1.01	1.98	دالة
	أدبي	165	2.43	0.84		
الإنكار	علمي	175	2.80	0.98	2.12	دالة
	أدبي	165	2.41	0.73		
الدرجة الكلية (المجالات السلبية)	**علمي**	**175**	**2.75**	**1.02**	**2.15**	**دالة**
	أدبي	**165**	**2.27**	**0.83**		

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي) في جميع أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي) أساليب مواجهة الضغوط السلبية لصالح طلاب الأقسام الأدبية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من أمل الأحمد ورجاء محمود (2009) في وجود فروق تعزى في بعض أساليب مواجهة الضغوط لصالح طلبة الأقسام الأدبية، وتختلف عن دراسة إنعام خفيف (2011) التي توصلت إلى وجود فروق، ولكن لصالح الأقسام العلمية.

ويرى الباحث أن هذا التباين في الفروق يعود إلى أساليب المواجهة ترتبط بالسمات الشخصية أكثر من ارتباطها بالتخصصات العلمية. حيث يكون تأثير العامل التعليمي أقل فاعلية من العوامل الأخرى مثل (البيئة الاجتماعية والثقافية).

كذلك تؤكد هذه النتيجة الأطر النظرية التي أشارت إلى تأثير أساليب التنشئة الاجتماعية في تحديد مستوى أساليب المواجهة، وكذلك دور السياق الثقافي في تشجيع الفرد على استخدام أساليب المواجهة المناسبة في ضوء المعتقدات الاجتماعية والثقافية، اكثر من دور العامل التعليمي.

4.3. إجابة السؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) في متوسط درجات أفراد العينة في الطمأنينة النفيسة تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

ولمعرفة الإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمقياس الطمأنينة النفسية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة 0.5
التكوين ورؤية المستقبل	ذكر	144	29.12	6.07	5.46	دالة
	أنثى	196	24.04	8.12		
الحياة العامة والعمل للفرد	ذكر	144	28.72		9.92	دالة
	أنثى	196	22.57			
الحالة المزاجية	ذكر	144	18.81		2.57	دالة
	أنثى	196	12.70			
العلاقات الاجتماعية	ذكر	144	25.16		9.75	دالة
	أنثى	196	18.04			
أبعاد المقياس الكلية	**ذكر**	**144**	**94.12**		**3.97**	**دالة**
	أنثى	**196**	**85.04**			

يتضح من الجدول (6) وجود فرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد مقياس الطمأنينة النفسية لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سدخان ،2019) ، (الصوفي ،2019) ، (بركات، 2012م)، ودراسة (مصطفى والشريفين، 2013)، و(دراسة الزعبي، 2015)، ودراسة (لبوزادة، 2016م)؛ التي أشارت جميعها إلى وجود فروق لصالح الذكور في مستوى الطمأنينة النفسية، وتختلف هذه النتيجة عن دراسات أخرى مثل دراسة (غريب، 2004)، ودراسة (أقرع، 2005)، ودراسة (ميعاد الهاشمي، 2017)، ودراسة (فخرو، 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الطمأنينة النفسية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس واقع المجتمع العربي الذي يجد فيه الذكور اعتراف أكبر بذواتهم، وتقبّل للأخطاء الفردية منهم ، والتهوين من السلوكيات الخاطئة لديهم، وعلى الجانب الآخر فإن الأنثى تقع تحت النقد الشديد والمراقبة الاجتماعية، بل إن المجتمع لا يتسامح مع أيّ خطأ عند الأنثى، كذلك فرصة تصحيح الخطأ للذكور وأساليب الأنشطة الترفيه والحرية الشخصية تكون دائمًا بجانب الذكور، الأمر الذي يزيد من الإحساس بالطمأنينة النفسية.كما أن الثقافة المجتمعية الداعمة للذكورية تزيد من درجة الإحساس بالطمأنينة النفسية. خصوصاً إن جميع الدراسات تشير إلى تدني مستوى الطمأنينة النفسية للذكور مقابل الإناث.

5.3. إجابة السؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية تُعزى للتخصص (علمي، أدبي)؟

ولمعرفة الإجابة عن السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين أفراد العينة التي تُعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمقياس الطمأنينة النفيسة تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة 0.5
التكوين ورؤية المستقبل	علمي	175	26.85	5.9	0.47	غير دالة
	أدبي	165	27.64	6.98		
الحياة العامة والعمل للفرد	علمي	175	25.70	9.12	0.85	غير دالة
	أدبي	165	24.98	7.25		
الحالة المزاجية	علمي	175	15.70	7.62	1.27	غير دالة
	أدبي	165	16.92	6.50		
العلاقات الاجتماعية	علمي	175	22.75	7.11	1.12	غير دالة
	أدبي	165	23.11	6.45		
أبعاد المقياس الكلية	**علمي**	**175**	**91.11**	**16.95**	**1.17**	**غيردالة**
	أدبي	**165**	**92.15**	**19.02**		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى للتخصص (علمي، أدبي)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (سلوى، 1997)، ودراسة (أقرع، 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطمأنينة النفسية، وكذلك دراسة (الزعبي، 2015)؛ والتي أشارت أيضًا إلى عدم وجود فوق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية بين طلاب التخصصات العلمية والإنسانية، وكذلك دراسة (رندا

متولي، 2018) والتي توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد مقياس الطمأنينة النفسية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة (بركات، 2012). التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الطلاب العلمي.

ويرى الباحث أن نتائج الدراسة تأتي متفقة مع طبيعة الدراسة الجامعية فالأقسام العلمية لا تختلف كثيرًا عن الأقسام الأدبية؛ من حيث الظروف التي يمر بها الطلبة من حيث المناخ الاكاديمي ، وكذلك توجد نفس الأنظمة والقوانين والالتزامات لكلا التخصصين العلمي والأدبي، وكذلك وجود فرص التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما تساهم التخصصات العلمية والأدبية معًا في تحقيق إشباع الحاجات النفسية للطلبة، وكما أن نظام الكليات وأخلاقيات أعضاء هيئة التدريس تلزم الجميع بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والنفسية لجميع الطلاب على حداً سواء. وهذه تنعكس على مستوى الطمأنينة النفسية على الطلاب دون ارتباط هذا الاختلاف بالتخصص.

4. الخاتمة:

1.4. ملخص نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية)، ومستوى الطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) ومستوى الطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أساليب المواجهة الإيجابية للضغوط تعزى للجنس (ذكر، أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أساليب المواجهة السلبية للضغوط في متغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أساليب مواجهة الضغوط تعزى للتخصص (علمي، أدبي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة تعزى للجنس (ذكر، أنثى) لصالح الذكور في مستوى الطمأنينة النفسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى للتخصص (علمي، أدبي).

2.4. التوصيات والدراسات المقترحة:

- تقديم برامج إرشادية تساهم في تنمية مهارات أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الجامعيين.
- تطوير الخدمات النفسية التي تعزز مستوى الطمأنينة النفسية لدى طلبة الجامعة.
- تقديم برامج تدريبية نمائية تساعد على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة خصوصاً أثناء الأزمات.
- نشر مفاهيم الثقافة عن مفهوم الصحة النفسية في الوسط الأكاديمي من خلال المحاضرات والندوات.
- توجيه البحوث والدراسات نحو فهم طبيعة المتغيرات النفسية التي تساهم في تحقيق الاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة.
- توظيف وسائل الإعلام في زيادة الوعي وتحقيق الطمأنينة النفسية خصوصاً عند حصول الكوارث والأزمات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إبراهيم، لطفي عبدالباسط. (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. *مجلة مركز البحوث التربوية*: (5)، 95-128.
2. إرجايل، مايكل. (1993). *سيكولوجية السعادة*. ترجمة فيصل يونس، عالم المعرفة، 175.
3. أحمد نايل العزيز وأحمد عبداللطيف أبو أسعد. (2009). *التعامل مع الضغوط*. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
4. الأحمد ومحمود، أمل ورجاء. (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 10(1) .
5. أقرع، إياد محمد. (2005). *الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
6. بركات، زياد. (2012). *الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم*. المؤتمر التربوي الثاني "دور المؤسسات التربوية ومساهمتها في تحقيق الأمن"، 27-28 / أيار 2012م، جامعة الاستقلال.
7. تقرير منظمة الصحة العالمية. (2021). بعنوان .(التأهب والاستجابة في مجال الصحة النفسية أثناء جائحة كوفيد .19 الدورة الثامنة والأربعون بعد المائة، البند 14-3).
8. حليم، شيري مسعد. (2017). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية:* كلية التربية بالزقازيق، (95) (الجزء الثاني).
9. حمد، عثمان. (2020). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بجودة الحياة. *مجلة البحث العلمي*: 8(6)، 42 .

10. خفيف، إنعام قاسم. (2011). الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*: 5 (1)، 25-45.
11. درويش، مها. (1993). *استراتيجيات التوافق للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان العاصمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
12. الدليم، فهد. (2005). الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*: 18، 329-362.
13. ديراني، عيد وكمال ، دواتي. (1982). *اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي*. كلية التربية، الجامعة الأردنية.
14. رغداء نعيسة. (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*: (28)، 51.
15. رنيفة عوض. (2000). *ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة "التشخيص والعلاج"* . مكتبة الأنجلو المصرية.
16. ريمة صندلي. (2012). *الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار*. رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف.
17. ريموندا وأدهم، أزميا وإسماعيل. (2016). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى تدريبي جامعة دهوك. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو*: 4(2).
18. الزعبي، أحمد. (2015). الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 13 (4).
19. متولي ، راندا. (2017). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي: جامعة عين شمس*، (19).
20. زهران، حامد عبدالسلام. (2002). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد*. الطبعة الأولى.
21. زهران، حامد عبدالسلام. (2003). *علم النفس الاجتماعي*. ط6، عالم الكتب للنشر والطباعة.
22. زينب محمد شقير. (2005). *مقياس الأمن النفسي، كراسة التعليمات*. مكتبة النهضة.
23. سدخان، سهام، عريس. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى طلبة الجامعة. *حوليات آداب عين شمس*:47 ، 380.
24. سعد، علي. (1998). مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*: 14(3)، 9-67.
25. سعد، علي. (1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي - بحث ميداني عبر حضاري مقارن. *مجلة جامعة دمشق*: 15 (1)، 52.
26. السليمان، نورة إبراهيم. (2011). *أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية*. المؤتمر العلمي للصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. ص142
27. السميري، ثامر والمساعيد، عبدالكريم. (2014). *سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها*. الحامد للنشر.
28. السيد محمد. عبدالمجيد. (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي. *دراسات نفسية*: 14 (2)، 237-274.
29. شقير ، زينب. (2005). *مقياس الأمن النفسي*. الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية.
30. الشميري، هدى صالح وبركات، آسيا. (2011). *مستوى الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) لدى الطلبة الجامعية في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى التعليمي*. المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 645-721.
31. الشهابي ومحمد، سلوى ومحمد. (2018). *الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة*. المؤتمر العلمي السنوي (يوم الصحة النفسية)، جامعة المستنصرية، العراق. ص182.
32. الصوفي، محمد ناصر. (2019). مستوى الطمأنينة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 3(30)، 142.
33. الضريبي، عبدالله. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة دمشق*: 26(4): 669-719.
34. العاني وخميس، سعاد ومحمد. (2019.) أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية*: 1(11)، 81.
35. عبدالمعطي، حسن مصطفى (1994). ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها ، دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والاندونيسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: (8)، 37.
36. العبدلي، خالد بن محمد. (2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير ، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى.
37. عرافي، أحمد محمد. (2013). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب*. رسالة ماجسير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

38. عشعش، سارة. (2016)، أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد*، 21-742-739.

39. الغرايب، أماني. (2004). *الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة آل البيت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

40. فخرو، عبدالناصر. (2016). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من طلال المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية*: 14(1).

41. أبو قوطة، هيثم حاتم. (2019). *أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بكفاءة الذات لدى معلمي التربية الخاصة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى.

42. لبوازدة، عبدالحق. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*: 7(2)، 53.

43. متولي، راندا. (2018). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي: جامعة عين شمس*، (19)، 271 .

44. محمد، رجب. (1992). العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والاحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية. *مجلة علم النفس*: 22 (2)، 104-125.

45. محمود، عبدالله جاد. (2006). *السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بالعدوان* . المؤتمر العلمي لكلية التربية النوعية . جامعة المنصورة، 397-468.

46. مصطفى، منار سعيد والشريفين، أحمد عبدالله. (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 9 (2)، 141-162.

47. مظلوم، مصطفى. (2014). العلاقة بين الأمن النفسي والأولاد للوطن لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية: جامعة الزقازيق*.

48. الهاشمي، ميعاد. (2017). *الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات*. المؤتمر الأكاديمي الثامن عشر، إسطنبول، تركيا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Folkman. S. & Lzrus. R. S. (1988). *Ways of Coping QuestionnSaire "Mind Garden*. publiser.

2. Gillath. O. & Hart. J. (2010). *The effects of Psicologa del Deporte*. 25 (1), 43-50.

3. Gillath, O. & Hart, J. (2010). The effects of psychological security and insecurity on political attitudes and leadership preferences. *European journal of social psychology*.

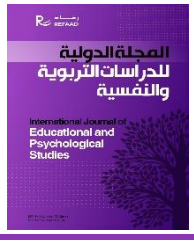
4. Perminas, Aides, (2011). Commotions between stress coping and Depressed mood in students sample. *International Journal Of Psychology: A biopsychic. Social Approach* ,8, p 145.

5. Wenger, N. (1990). Development and psychometric properties of the shoo lager coping strategies. *Nursing Research*, 39 (6), 344-349.

6. Zelvieneetal, P. et al (2012). Changes of student's social anxiety and cooing strategies during one year period. Bridges-Tiltai, 60 (3), 55-64.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Methods of Coping with Psychological Stress and Psychological Reassurance during the Period of COVID-19 Pandemic Outbreak among a Sample of Students in the University of Tabuk

Abdullah Mohammad Hassan Al-Mehdawi

Associate Professor of Psychological Counseling, Department of Education and Psychology
University of Tabuk, KSA
aalmehdawi@ut.edu.sa

Received : 5/9/2021 **Revised :** 25/9/2021 **Accepted :** 21/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.10

Abstract: The aim of the current study was to identify the relationship between methods of coping with psychological stress and psychological reassurance during the period of COVID-19 pandemic outbreak among a sample of (340) students registered in the University of Tabuk. In order to realize the purposes of the study, the researcher used the descriptive approach. The psychological stress methods scale was applied (prepared by the researcher, and the psychological reassurance scale, prepared by Shukair, 2005). The study reached a number of results, including the following: a positive statistically significant relationship was found between the methods of coping with stress (positive) and the level of psychological reassurance, as well as there is a negative statistically significant relationship between the methods of coping with stress (negative) and the level of psychological reassurance, there are no significant differences in the methods of coping with stress attributable to gender (male, female), and there are statistically significant differences in the level of psychological reassurance in favor of males. The study indicated the necessity of establishing counseling programs in methods of coping with pressures for university students.

Keywords: *methods of coping with stress; psychological reassurance; COVID-19.*

References:

1. Ahmd Nayl Al'zyz Wahmd 'bdalltyf Abw As'ed. (2009). Alt'aml M' Aldghwt. T1, Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
2. Alahmd Wmhmwd, Aml Wrja'. (2009). Asalyb Alt'aml M' Aldghwt Alnfsyh Lda Alshbab Aljam'y. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 10(1).
3. Aqr', Eyad Mhmd. (2005). Alsh'wr Balamn Alnfsy Wtathrh Bb'd Almtghyrat Lda Tlbh Jam't Alnjah Alwtnyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Alnjah Alwtnyh.
4. Brkat, Zyad. (2012). Alsh'wr Balamn Alnfsy Lda Tlbt Jam't Alqds Almftwhh Fy Fr' Twlkrm. Alm'tmr Altrbwy Althany "Dwr Alm'ssat Altrbwyh Wmsahmtha Fy Thqyq Alamn", 27-28 / Ayar 2012m, Jam't Alastqlal.
5. Aldlym, Fhd. (2005). Altmanynh Alnfsyh W'laqtha Balwhdh Alnfsyh Lda 'ynh Mn Tlb Aljam'h. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Waldrasat Aleslamyh: 18, 329-362.
6. Drwysh, Mha. (1993). Astratyjyat Altwafq Lldghwt Alnfsyh Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy 'man Al'asmh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Aldrasat Al'lya, Aljam'h Alardnyh.
7. Dyrany, 'yd Wkmal , Dwaty. (1982). Akhtbar Maslw Llsh'wr Balamn Alnfsy. Klyt Altrbyh, Aljam'h Alardnyh.
8. Ebrahym, Ltfy 'bdalbast. (1994). 'mlyat Thml Aldghwt Fy 'laqtha B'dd Mn Almtghyrat Alnfsyh Lda Alm'lmyn. Mjlt Mrkz Albhwth Altrbwyh: (5), 95-128.
9. Erjayl, Maykl. (1993). Sykwlwjyh Als'adh. Trjmt Fysl Ywns, 'alm Alm'rfh, 175.
10. Hlym, Shyry Ms'd. (2017). Altmanynh Alanf'alyh Lda Tlbt Aljam'h W'laqtha Baltwafq Alajtma'y Waldghwt Alakadymyh. Mjlt Drasat Trbwyh Wnfsyh: Klyt Altrbyh Balzqazyq, (95) (Aljz' Althany).
11. Hmd, 'thman. (2020). Asalyb Mwajht Aldghwt W'laqtha Bjwdh Alhyah. Mjlt Albhth Al'lmy: 8(6), 42 .
12. Khfyf, En'am Qasm. (2011). Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Bb'd Almtghyrat Lda Tlbh Aljam'h. Mjlt Klyt Altrbyh: 5 (1), 25-45.

13. Mtwly, Randa. (2017). Alamn Alnfsy W'laqth Bjwdt Alhyah Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Albhth Al'lmy: Jam't 'yn Shms, (19).

14. Rghda' N'ysh. (2012). Jwdt Alhyah Lda Tlbt Jam'ty Dmshq Wtshryn. Mjlt Jam't Dmshq: (28), 51.

15. Rnyfh 'wd. (2000). Dghwt Almrahqyn Wmharat Almwajhh "Altshkhys Wal'laj". Mktbt Alanjlw Almsryh.

16. Rymh Sndly. (2012). Aldghwt Alnfsyh Wastratyjyat Almwajhh Almst'mlh Lda Almrahq Almhawl Llanthar. Rsalt Majstyr, Jam't Frhat 'bas, Styf.

17. Rymwnda Wadhm, Azmya Wesma'yl. (2016). Asalyb Mwajhh Aldghwt Alnfsyh Lda Tdryby Jam't Dhwk. Mjlt Al'lwm Alensanyh Ljam't Zakhw: 4(2).

18. S'd, 'ly. (1998). Mstwyat Alamn Alnfsy Waltfwq Althsyly, Bhth Mydany 'la Altlbh Almtfwqyn Mqarnh Bghyr Almtfwqyn Fy Jam'eh Dmshq, Mjlt Jam't Dmshq: 14(3), 9-67.

19. S'd, 'ly. (1999). Mstwyat Alamn Alnfsy Lda Alshbab Aljam'ey - Bhth Mydany 'Ebr Hdary Mqarn. Mjlh Jam'eh Dmshq: 15 (1), 52.

20. Sdkhan, Sham, 'rys. (2019). Aldka' Alanf'aly W'laqth Baltmanynh Alnfsyh Lda Tlbt Aljam'h. Hwlyat Adab 'yn Shms:47, 380.

21. Shqyr , Zynb. (2005). Mqyas Alamn Alnfsy. Altb'h Alawla, Mktbt Alnhdh Almsryh.

22. Alshmyry, Hda Salh Wbrkat, Asya. (2011). Mstwa Alamn Alnfsy (Altmanynh Alanf'alyh) Lda Altlbh Aljam'yh Fy Dw' Alhalh Alajtma'yh Waltkhss Walmstwa Alt'lymy. Alm'tmr Alsnwy Alsads 'shr, Mrkz Alershad Alnfsy, Jam't 'yn Shms, 645-721.

23. Alslyman, Nwrh Ebrahym. (2011). Asalyb Mwajhh Aldghwt Lda 'ynh Mn Altalbat Almtfwqat Wghyr Almtfwqat Balmrhlh Aljam'yh. Alm'tmr Al'lmy Llshh Alnfsyh, Klyt Altrbyh, Jam't Almlk S'wd. S142

24. Alsmyry, Thamr Walmsa'yd, 'bdalkrym. (2014). Sykwlwjyh Aldghwt Alnfsyh Wasalyb Alt'aml M'ha. Alhamd Llnshr.

25. Alsyd Mhmd. 'bdalmjyd. (2004). Esa'h Alm'amlh Walamn Alnfsy. Drasat Nfsyh: 14 (2), 237-274.

26. Tqryr Mnzmh Alshh Al'almyh. (2021). B'nwan .(Altahb Walastjabh Fy Mjal Alshh Alnfsyh Athna' Ja'hh Kwfyd 19 Aldwrh Althamnh Walarb'wn B'd Alma'h, Albnd 14-3).

27. Alz'by, Ahmd. (2015). Alamn Alnfsy W'laqth Bfa'lyt Alana Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Dmshq. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 13 (4).

28. Zhran, Hamd 'bdalslam. (2002). Drasat Fy Alshh Alnfsyh Walershad. Altb'h Alawla.

29. Zhran, Hamd 'bdalslam. (2003). 'lm Alnfs Alajtma'y. T6, 'alm Alktb Llnshr Waltba'h.

30. Zynb Mhmd Shqyr. (2005). Mqyas Alamn Alnfsy, Krast Alt'lymat. Mktbt Alnhdh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 223:204
شباط (2022)

بحث رقم 11

أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك

هند صالح تركي الرداحي [1]، محمد عبد الله محمد عسيري [2]

[1] ماجستير القياس والتقويم التربوي- قسم الحاسب الآلي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك- وزارة التعليم- السعودية

[2] أستاذ دكتور في قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

[1] h-r2000@windowslive.com, [2] asirimohd@hotmail.com

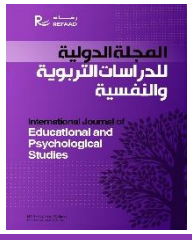
استلام البحث: 2021/10/18 مراجعة البحث: 2021/10/29 قبول البحث: 2021/11/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.11

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك

هند صالح تركي الرداحي [1]، محمد عبد الله محمد عسيري [2]

[1] ماجستير القياس والتقويم التربوي- قسم الحاسب الآلي- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك- وزارة التعليم- السعودية

[2] أستاذ دكتور في قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

[1] h-r2000@windowslive.com, [2] asirimohd@hotmail.com

استلام البحث: 2021/10/18 **مراجعة البحث:** 2021/10/29 **قبول البحث:** 2021/11/22 **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.11

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي، والفروق بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، والعلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعتين؛ لذلك صُمم اختبار تحصيلي، وأدوات التقويم الحقيقي، ودليل استخدام التقويم الحقيقي. طُبقت الأداة على عينة أُختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية مكونة من (66) طالبة من الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك. وبتحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامجي (ITEMAN) و(SPSS)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائياً في المتوسطات الحسابية بين درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية. أيضاً وجود أثر للتقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01). كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01)، والتنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من درجات التقويم الحقيقي بالمعادلة الانحدارية الآتية: **التحصيل الدراسي = (-10.674) + (0271) * التقويم الحقيقي.**

وبضوء تلك النتائج قُدمت مجموعة من التوصيات منها: تضمين التقويم الحقيقي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التقويم الحقيقي؛ التحصيل الدراسي؛ الحاسب الآلي؛ استراتيجيات التقويم.

1. المقدمة:

تعد العملية التعليمية منظومة متكاملة مكونة من العديد من العناصر المترابطة فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض، ويعد التقويم مكون أساسي من مكونات العملية التعليمية. حيث يسهم التقويم التربوي في التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، ويلعب دوراً هاماً في تحفيز المعلمين والتربويين على بذل المزيد من الجهد والعمل في تحسين أساليبهم الصفية التدريسية، والوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التعليم، وأيضاً تحفيز المتعلمين على بذل الجهد والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية لتحقيق أهداف التعلم. (دعمس، 2008)

ومن جهة أخرى يمثل المتعلم أحد عناصر العملية التعليمية؛ لذلك يركز التقويم التربوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة على نواتج التعلم لدى المتعلم (البلوي، 2018)، وفي ذات السياق تركز عملية التقويم على اتخاذ قرارات تؤثر على المتعلم نفسه، وبما أن دقة القرار تعتمد على دقة المعلومات المتوفرة وصدقها؛ لذا يُعد تقويم المتعلم هو الأساس في العملية التقويمية. (عودة، 2010)

وبناء على ما تسعى إليه النظم التربوية والأساليب التعليمية الحديثة من التحول إلى التوجهات التربوية الحديثة، وتحول المفهوم التقليدي لعملية تقويم المتعلم إلى التقويم الحديث الذي تنادي به النظريات الحديثة في التدريس، ومنها النظرية البنائية التي تؤكد على الدور الإيجابي والنشط للمتعلم، وعلى أهمية مشاركته في عملية التقويم، فأصبح المعلمون يركزون على الأنشطة التقويمية لاتخاذ قرارات هامه تؤثر في تعلم المتعلم وخبراته التعليمية. (البرصان وآخرون، 2015).

ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الحقيقي أو الأصيل أو الواقعي أو البديل، يُظهر التقويم الحقيقي إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية، ويوائم بين مدى واسع من المعارف لحل مشكلات حقيقية واقعية أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات صائبة، مما يساعد المتعلم على التعلم مدى الحياة. (Clark, 1992)

ويرى السواط أن التقويم الحقيقي يهدف إلى المزج بين التقويم والتوجيه، فلا يقتصر هدف عملية التقويم على تحسين طريقة تعلم المتعلم، بل أنه يختلف باختلاف الفئة التي تحتاج إليه. فمثلاً يستخدمه أصحاب القرار ومدراء المؤسسات التعليمية للتركيز على الأهداف والمعايير، وتحديد نقاط القوة والضعف وتحسين البرامج والخطط التعليمية، بينما يستخدمه المعلمون بهدف تسجيل ورصد درجات تقدم المتعلمين وتقييم مستوى المناهج، أما المتعلمين فيستخدموا التقويم بهدف تقييم نقاط القوة والضعف لديهم. يركز التقويم الحقيقي على مهارات المتعلمين، وقدراتهم على العمل بشكل جماعي، فعملية التعلم تعتبر بمثابة التحصيل النهائي بالنسبة لعملية التقويم الحقيقي (السواط، 2013). لذا يعد التقويم التربوي الحقيقي متعدد الأبعاد وقائم على تقويم نتاجات المتعلم ومخرجات التعليم، التي تتطلب من المتعلم إقامة نشاطات وتنفيذ نتاجات تبين تعلمه، ولا تقتصر على اختبارات الورقة والقلم.

وفي المقابل فإن التحصيل متغير معرفي يتسم بالاتساع ليشمل كل ما تعلمه المتعلم من الحقائق والمهارات والقيم والميول، ويتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويرتبط التحصيل ارتباطاً كبيراً بالمدرسة، ويعد جوهر العملية التعليمية في نظر أولياء الأمور. (المشابقة والخوالدة، 2017)

لذلك اهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بقياس المستوى الحقيقي لأداء المتعلم في التحصيل الدراسي، فهو نتاج عمليات تعلم متنوعة ومهارات متعددة وعلوم مختلفة، يكتسبها المتعلم وتدل على نشاطه العقلي والمعرفي لها، حيث يسعى المُعلم الناجح إلى متابعته وتحقيقه مستخدماً جميع أساليب التقويم الحقيقي بمساعدة تطبيقات الحاسب وتقنية المعلومات. (الحريري، 2012)

ولمواكبة هذه التطورات العالمية والمحلية نفذت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مشروع التطوير التربوي (مشروع الملك عبد الله رحمه الله لتطوير التعليم العام)، الذي أحدث نقلة نوعية في مدارس التعليم العام، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية. فتبنى مشروع التطوير التقويم الحقيقي الذي يتطلب إجراء تغييرات في ممارسات المعلمين التدريسية والتقويمية بعيداً عن أسلوب التقويم التقليدي، وإحداث تغيُرات في سلوك المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة بأفضل نتائج ممكنة. (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، 2013)

هذا ما يسعى النظام التربوي في المملكة إلى تطبيقه بما يحقق الاقتصاد المعرفي لبلادنا، ويحقق التغيّر المأمول في التعليم الذي يسعى إلى الانسجام مع مهارات القرن الحادي والعشرين، فظهرت الحاجة في عصر المعرفة إلى وجود متعلمين يستخدمون القدرات العقلية والأدوات التقنية الرقمية في تطبيق المهارات المعرفية الجيدة في أدائهم كما يستخدمها الخبراء لحل مشكلات الحياة الحقيقية.

لذا فإن تقويم مهارات المتعلم ومعارفه ضرورية لتوجيه عملية التعلم، وتقديم التغذية الراجعة لكلٍ من المتعلمين والمعلمين، وقياس المستوى الحقيقي لأداء المتعلم في التحصيل الدراسي، وتحقق أهداف التعلم في القرن الحادي والعشرين التي تدعم اقتصاد المعرفة وتهيئ المتعلم لسوق العمل. (ترلينج وفادل، 2009/2013).

1.1. مشكلة الدراسة:

يهدف التقويم الحديث إلى قياس المستوى الحقيقي لأداء المتعلم في التحصيل الدراسي باستخدام الأساليب الحديثة في التقويم التربوي، كما يسهم الحاسب الآلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم وتعليمه بطرق مختلفة، لأنه يُعد وسيلةً تعليميةً توفر اهتمامًا خاصًا بكل متعلم حسب قدراته وإمكانياته واستعداداته ومستواه العلمي.

وهذا ينسجم مع المحاور التي بُنيت عليها رؤية المملكة (2030) اقتصاد مزدهر، التي تنص على أن نتعلم لنعمل، بمواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. ("رؤية المملكة العربية السعودية 2030"، 2019)

على الرغم من التطور في نظام التعليم والتوجه إلى تطبيق الأساليب الحديثة للتقويم، لاحظ الباحثان وجود قصور في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وتزامن هذا مع ما تمر به المملكة العربية السعودية من ظروف طارئة متمثلة في انتشار وباء كورونا على المستويان العالمي والمحلي تأثرت به جميع القطاعات الحكومية والأهلية ومنها قطاع التعليم، مما دعا الحكومة الرشيدة إلى اتخاذ جملة من القرارات الحكيمة حِفاظاً على صحة الفرد والمجتمع.

نتيجةً لما سبق حرصت وزارة التعليم على استمرار العملية التعليمية وحث المسؤولين على استحداث بدائل علمية وحلول نوعية لأنظمة القياس والتقويم. مما استدعت الحاجة الباحثين إلى تناول هذه الدراسة كأحد الحلول العلمية للمساهمة في حل المشكلة.

2.1. أسئلة الدراسة:

لدراسة أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي تم صياغة الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟
- هل يوجد أثر للتقويم الحقيقي في درجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

- هل توجد علاقة تنبؤيه بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

3.1. فروض الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم صياغة الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة (أسلوب التقويم التقليدي) ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية (أسلوب التقويم الحقيقي) في الاختبار التحصيلي البعدي تُعزى للتقويم الحقيقي.
- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للتقويم الحقيقي في درجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
- لا توجد علاقة تنبؤيه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

4.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

- الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة (الأسلوب تقليدي) والمجموعة التجريبية (أساليب التقويم الحقيقي) في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
- أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
- العلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
- تقديم دليل إجرائي لاستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

5.1. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تواكب الدراسة رؤية المملكة (2030) في تطوير أساليب التعليم، لمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية احتياجات سوق العمل.
- تُقدم إطارًا نظريًا مناسبًا لأهداف التقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته، وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي بما يفيد الباحثين في هذا المجال.
- توظيف الاتجاهات الحديثة في ممارسة التقويم الحقيقي، وتجويد عملياته، خاصة في ظل الوباء العالمي (فايروس كورونا).
- الكشف عن العلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي مما يغير توجهات المعلمين نحو هذا النوع من التقويم.
- المساهمة في تحسين تعلم المتعلم، وتنمية مهاراته السلوكية المختلفة بتنفيذ مهام تعليمية واقعية مرتبطة بحياتهم العملية.

الأهمية التطبيقية:

- تُقدم نموذج تطبيقي للمسؤولين في وزارة التعليم؛ للنظر في اعتماد التقويم الحقيقي بالإضافة إلى الاختبارات في تقدير التحصيل الدراسي.
- تُزود المختصين بالتدريب في وزارة التعليم بدليل إجرائي؛ لتقديم دورات تدريبية للمعلم في تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته بطريقة صحيحة.
- تُقدم للمعلمين نموذج تطبيقي لبعض استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي المناسبة في الجزء النظري أو العملي لجميع المواد في مراحل التعليم العام.
- تُقدم نموذج تطبيقي لمعلم الحاسب وتقنية المعلومات في إعداد وتطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لتحسين مستوى المتعلم في التحصيل الدراسي.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **التقويم الحقيقي:** يُعرّف بأنه: نمط من أنماط التقويم المتعدد البدائل يتطلب من المتعلم تنفيذ مهام حياتية واقعية، يُظهِر من خلالها قدرته على إنجاز المهارات وتوظيف المعارف المكتسبة من التعلم. (Ryan, 1994)

التعريف الإجرائي للباحثين: قدرة المتعلم على اكتساب معارف ومهارات وتطبيق ما تعلمه لأداء أنشطة ومهام في مواقف حقيقية من الحياة الواقعية، تتطلب مهارات تفكير عليا وليست اختبارات تقليدية، ومشاركة المتعلم في تقويم ذاته وتحديد محكات يستند إليها الحكم على جودة الأداء، وتتحدد استراتيجيات التقويم الحقيقي في هذه الدراسة بالآتي: (التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة، مراجعة الذات)، وأدوات التقويم الحقيقي تتحدد في الآتي: (قوائم الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي).

- **التحصيل الدراسي:** يُعرّف أنه نتاج عملية التعلّم في أي موضوع، يعتمد على الخبرات والمعارف التي يكتسبها المتعلم من خبرات تعليمية، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم في اختبار يُصمم لموضوع معين (حمدان، 1996).

التعريف الإجرائي للباحثين: مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات لمادة الحاسب وتقنية المعلومات، نتيجة الخبرات التعليمية باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي، ويتم قياس مقدار ما يحصّله المتعلم من مهارات ومعارف بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المُعدّ لمادة الحاسب وتقنية المعلومات.

- **طالبات المرحلة المتوسطة:** هم طالبات المرحلة الوسطى مِن سُلَّم التعليم؛ بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم الثانوي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة من العمر. (السنبل،1992)

التعريف الإجرائي للباحثين: طالبات الصف ثاني متوسط من متوسطة أم المؤمنين جويرية بمدينة تبوك بمتوسط عمر زمني (14.08)، تم تدريسهن الوحدات الثلاثة لمادة الحاسب وتقنية المعلومات في مكان واحد وظروف بيئية واحدة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2020.

7.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في الوحدات الثلاث من مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بمدينة تبوك، بتطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي، التي حُددت في الآتي: (التقويم المعتمد على الأداء، الملاحظة، مراجعة الذات)، وأدوات التقويم الحقيقي التي حُددت في الآتي: (قوائم الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة المنتظمات للدراسة.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2020م.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من متوسطة أم المؤمنين جويرية بمدينة تبوك.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

تناول الباحثان في الإطار النظري التقويم الحقيقي من حيث تعريفه وأهميته وأهدافه ومميزاته وخصائصه ومبادئه ومراحله واستراتيجياته وأدواته ومقارنة بين التقويم الحقيقي والتقويم التقليدي وكفايات المعلم في التقويم الحقيقي، وتأثيرات التقويم الحقيقي على عناصر العملية التعليمية، وأخيراً علاقة الاختبارات التحصيلية بالتقويم الحقيقي، كما يلي:

- **تعريف التقويم الحقيقي:**

يشير الأدب التربوي إلى أن التقويم الحقيقي Authentic Assessment هو قياس وتحديد درجة قيام المتعلم بمهام أدائية وحقيقية بواسطة أعمال تتطلب نشاط معين مثل البحث والتجريب.

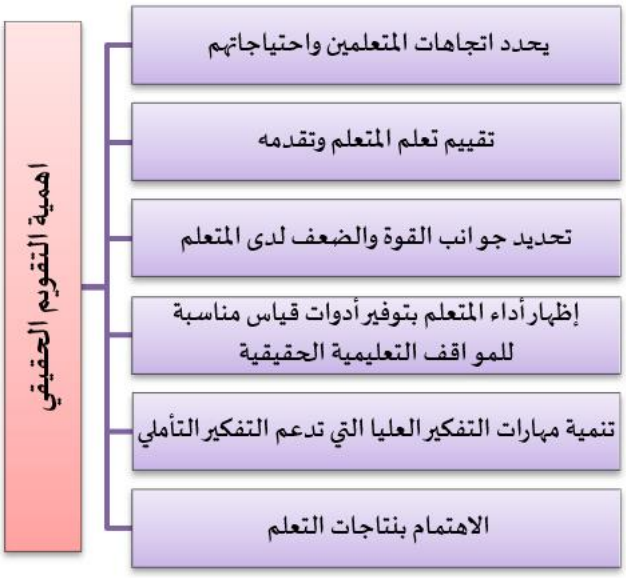
عرّف ريان التقويم الحقيقي: أنه نوع من التقويم المتعدد البدائل يتطلب من المتعلم إنجاز مهام حياتية واقعية، يُظهِر من خلالها قدرته على تنفيذ المهارات وتوظيف المعارف المكتسبة من التعلم. (Ryan, 1994)

لذلك يشتمل التقويم الحقيقي على أساليب وأشكال متعددة في تقويم نتائج المتعلمين كالخرائط المفاهيم، والمشاريع، والمهام المفتوحة، والعروض، والمقابلات، والمؤتمرات، وملف أعمال المتعلم Portfolio، والمحادثة وغيرها من الأساليب ذات الطابع التطبيقي.

- **أهمية التقويم الحقيقي:**

اتفقت بعض الأدبيات التربوية على أن تعلم المتعلم وتقدمه الدراسي يمكن تقييمه بواسطة أعمال ومهام، تتطلب عملا نشطاً كالبحث وحل المشكلات والقيام بالتجارب الميدانية، وهذا النوع من التقويم يعكس أدائه الحقيقي وينظر إلى التعلم نظرة بنائية، فالتقويم لم يعد مقتصراً على التعرف على مقدار ما حصله المتعلم في المادة الدراسية بل تجاوز ذلك إلى معرفة مقومات المتعلم الشخصية من كافة الجوانب. (مهيدات والمحاسنة، 2009)

وتتجلى أهمية التقويم الحقيقي في أنه يهتم بنتاجات تعلم المتعلمين ومستوى تعلمهم في المجالات المختلفة (المعرفية، النفس حركية، والانفعالية) التي يمكن اختصارها في الشكل التوضيحي (1) الآتي:



شكل (1): أهمية التقويم الحقيقي

- **أهداف التقويم الحقيقي:**

هدف التقويم الحقيقي إلى إشراك المتعلمين في عمليات تحديد الأهداف من خلال اتباع الخطة المناسبة، وتوضح خطة التقويم جميع الطرق والأدوات والمعايير الخاصة بتطبيق العمليات، إضافة إلى الطرق والنقاط المستخدمة في مراجعة المشروع ومتابعته، لمراجعة مستوى التقدم العلمي والتأمل الذاتي الذي أنجزوه أثناء تطبيق المشروع (المغذوي، د.ت).

أيضاً يهدف إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والمبتكرة والمهارات العقلية العليا، بالإضافة إلى تعزيز قدرة المتعلمين على التقويم الذاتي، والمساهمة في جمع البيانات اللازمة للتحقق من مدى تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم، وقياس جوانب الشخصية المتنوعة لديهم. (بني ياسين، 2012)

ويرى السواط أن التقويم الحقيقي يهدف إلى المزج بين التقويم والتوجيه، فلا يقتصر هدف عملية التقويم على تحسين طريقة تعلم المتعلم، بل أنه يختلف باختلاف الفئة التي تحتاج إليه. فمثلاً يستخدمه أصحاب القرار ومدراء المؤسسات التعليمية للتركيز على الأهداف والمعايير، وتحديد نقاط القوة والضعف وتحسين البرامج والخطط التعليمية، بينما يستخدمه المعلمون بهدف تسجيل ورصد درجات تقدم المتعلمين وتقييم مستوى المناهج، أما المتعلمين فيستخدموا التقويم بهدف تقييم نقاط القوة والضعف لديهم. (السواط، 2013)

كما أن من أهم أهداف التقويم الحقيقي التعرف على نقاط القوة والضعف في تعلم المتعلمين، وتحديد مدى نموهم المعرفي والاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى الكشف عن مدى تحقيقهم للأهداف التربوية المنشودة، ومعرفة الأهداف التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل، ويسهم التقويم الحقيقي في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المعلم والمنهج وطرق التدريس المتبعة في عمليتي التعلم والتعليم. (دعمس، 2008)

فعملية التقويم الحقيقي جزءاً رئيسياً في عمليات التنظيم والتخطيط لكافة البرامج، ويهدف إلى توفير معلومات عن مستوى الرضا عن البرامج والخدمات وكمية الدعم التي يقدمها للمعلمين والمتعلمين. ويستنتج الباحثان مما سبق بأنّ التقويم الحقيقي يجعل المعلم ميسراً لعملية التعليم، ويجعل المتعلم أكثر اعتماداً على نفسه، وينمي لديه الرغبة والدافعية على التعلم.

- **مميزات التقويم الحقيقي:**

يتميز التقويم الحقيقي بمميزات كثيرة تم اختصارها في الشكل التوضيحي (2) الآتي: (المغذوي، د.ت)

شكل(2): مميزات التقويم الحقيقي

من خلال الشكل السابق يتضح أن التقويم الحقيقي يركّز على المهارات التحليلية بتنوع مصادر الحصول على المعلومات ويشجع الإبداع ويشجع العمل التعاوني. ويبني مهارات الاتصال الكتابية والشفوية. ويتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته مؤكداً بذلك تكامله مع التعليم مدى الحياة. ويُؤمن بدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً. ويعتمد على القياس المباشر للمهارة المستهدفة. ويشجع التفكير التأملي، ويوجه المنهج. وإتقان مهارات الحياة الحقيقية. وهي مميزات لا تجتمع إلا لهذا النوع من التقويم.

- **خصائص التقويم الحقيقي:**

1. الاعتماد على المشكلات الحياتية الحقيقية التي تعكس قدرة المتعلمين على توظيف قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم في إيجاد حل للمشكلات التي تواجههم.
2. تقييم تقدم المتعلم في التعلم بنفسه، لذا فالتقويم الحقيقي يعتبر محكي المرجع.
3. تحسين عمليتي التعلم والتعليم بما يوفره من تغذية راجعة فورية ومستمرة للمتعلمين؛ لتُعطي ثمارها في اكتساب المتعلم معلومات عن صحة استجابته أو خطأها أثناء عملية التعلم، وتصحيحها (الشهراني، 2016)، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين وأولياء الأمور أيضاً.
4. إصدار أحكام واقعية وموضوعية عن مستوى تقدم المتعلمين في العملية التعليمية، ودرجة جودة مكونات النظام التعليمي.
5. استخدام أساليب ووسائل تقويمية متعددة، مما يجعل برامج التقويم ذات مستوى عال ويزيد من جودة ونوعية عمليات التقويم، ويؤثر إيجابياً على عملية التعلم والتعليم.
6. تدريب المتعلمين وممارسة التعلم بشكل فعلي، واستخدام المعلومات والمهارات بفاعلية، والحصول على التغذية الراجعة اثناء ممارسة أعمالهم.

- **مبادئ التقويم الحقيقي**

تتفق الأدبيات التربوية (بني ياسين، 2012؛ السواط، 2013؛ محمد، 2014) على أن للتقويم الحقيقي المبادئ الآتية:

1. التقويم الحقيقي واقعياً: يهتم بإنجازات المتعلم وليس بما يحفظه.
2. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين: يتفاوت المتعلمين فيما بينهم، لذا يجب توفير عدد من الأنشطة التقويمية التي تحدد إنجاز كل متعلم على حِدا.
3. التقويم الحقيقي تقويماً متكاملاً شاملا: يستخدم التقويم الحقيقي عدد من الوسائل لتحديد قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف الحياة العملية.
4. التقويم الحقيقي يستند إلى معايير ومحكّات الأداء: يتيح لكل متعلم تحقيق محكات الأداء المطلوبة.
5. التقويم الحقيقي عملية تعاونية: يظهر ذلك من خلال اتباع أساليب التعلم التعاونية ضمن مجموعات.
6. التقويم الحقيقي عملية ترافق التعليم: فالتقويم الحقيقي ملازماً لعمليتي التعلم والتعليم.
7. التقويم الحقيقي محكي المرجع: يتجنب التقويم الحقيقي إجراء المقارنات المعتمدة على تحصيل المتعلمين ومستوياتهم العلمية فالمتعلم في التقويم الحقيقي يوضع في موقف المنافسة مع قدراته هو نفسه وليس مع قدرات المتعلمين الآخرين.

- **استراتيجيات التقويم الحقيقي:**

تعتبر استراتيجيات التقويم الحقيقي من أهم مصادر المعلومات للمتعلم والمعلم على حد سواء، فهي توفر لهم أساليب وأدوات تساعدهم في الحصول على المعلومات وتحقيق التقويم، وكل استراتيجية تساعدهم في التعرف على درجة تقدمهم نحو نتاجات التعلم المتوقعة، وقد اتفق بعض

الأدبيات التربوية (بني عودة، 2015؛ دعمس، 2008؛ العمري و شحاذة، 2010؛ محمد، 2014؛ المغذوي، د.ت؛ مهيدات و المحاسنة، 2009) على تقسيم هذه الاستراتيجيات إلى خمس فئات بحسب الغرض من التقويم وطريقة جمع المعلومات، على النحو الآتي:

1. **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:** تتمثل هذه الاستراتيجية في قيام المتعلم بإظهار ما تعلمه، عن طريق تقديم عدد من المؤشرات التي تدل على حدوث التعلم، وتوظيف المهارة التي تعلمها في مواقف حياتية واقعية.
2. **استراتيجية الملاحظة:** يعتمد التقويم الحقيقي أيضاً على مشاهدة المتعلم وتدوين المعلومات، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عدد من الأدوات مثل (قائمة الرصد، وسلالم التقدير، والدفاتر اليومية...إلخ).
3. **استراتيجية الورقة والقلم:** تعتبر هذه الاستراتيجية من أبرز استراتيجيات التقويم الحقيقي، لأنها تستخدم الورقة والقلم في قياس تحصيل المتعلمين الدراسي، فالمتعلم يمكن أن يظهر مهارته عن طريق إكمال جدول أو رسم أو اختبار...إلخ،
4. **استراتيجية التواصل:** تعتمد هذه الاستراتيجية على اللقاء بين المعلم والمتعلم، بهدف التعرف على درجة تقدمه في مشروع معين، ضمن فترة زمنية محددة.
5. **استراتيجية مراجعة الذات:** تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم فرصة تطوير المهارات المعرفية لديه وتفكيره الناقد، ومهارته في حل المشكلات.

- **أدوات التقويم الحقيقي:**

تعتمد أدوات التقويم الحقيقي على نظام المعايير والمحكّات، التي تتصف بالموضوعية والبعد عن الذاتية، وفي الآتي توضيح لأهم هذه الأدوات (إبراهيم، 2017؛ دعمس، 2007؛ مهيدات والمحاسنة، 2009):

1. **قائمة الرصد (الشطب):** تعتبر قوائم الرصد من الوسائل الفعّالة في الحصول على معلومات مختصرة، خاصة عند وجود عدد من المعايير المُهمة، كما توفر إمكانية تحديد نقاط القوة والضعف في اتقان المهارات المطلوبة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء، فيقوم المعلم في قوائم الرصد بإعداد مهمة تتضمن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأداء الفعال، ومن ثم استخدام هذه الأسئلة كأداة للحكم على جودة أداء المتعلمين.
2. **سلالم التقدير العددي:** تقوم هذه الأداة التقويمية على تجزئة المهارات التعليمية المطلوبة إلى مجموعة من المهارات، بناءً على تدرج مكون في الغالب من (3-5) مستويات، متسلسلة كالآتي (انعدام، أقل من المتوسط، متوسط، أعلى من المتوسط، كامل).
3. **سلم التقدير اللفظي:** تشبه الأداة السابقة الذكر "سلالم التقدير"، إلا أنها أكثر تفصيلاً منها، فهي تشتمل على مجموعة من الأوصاف لمستوى أداء المتعلم، كما أنها تمكّن المعلم من التدرج بمستويات المهارة المراد تقويمها إلى عدد من المستويات.
4. **سجل وصف سير التعلم:** يتطلب نجاح هذه الأداة وجود معلم متمكن قادر على إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عما يشعرون به دون خوف.
5. **السجل القصصي:** تعتبر هذه الأداة عبارة عن وصف قصير من المعلم، يتطلب وقتاً طويلاً لكتابة السجل ومتابعته وتفسيره.

- **مقارنة بين التقويم الحقيقي والتقويم التقليدي:**

يعتبر التقويم الحقيقي مكملاً ومتمماً لعمليتي التعليم والتعلم ويُستخدمان معا لتحسين تعلم المتعلمين، وفي الجدول (1) الآتي عرض لمجموعة من النقاط التي تبين المقارنة بين التقويمين:

جدول(1): مقارنة بين التقويم الحقيقي والتقويم التقليدي (زيتون، 2008)

التقويم الحقيقي	التقويم التقليدي
1. يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من المتعلم إنجازها أو أدائها.	1. يأخذ شكل اختبار تحصيلي مكون من أسئلة كتابية.
2. تتطلب من المتعلمين تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	2. تتطلب من المتعلمين تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
3. يوظف المتعلمين مهارات التفكير العليا، لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقويم، التركيب)	3. يوظف المتعلمين عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكر، الفهم).
4. يستغرق إنجاز المهمة وقتًا طويلاً نسبيًا يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	4. يستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتًا قصيرًا نسبيًا (ما بين 15 دقيقة إلى120 دقيقة عادة).
5. يمكن أن يتعاون مجموعة من المتعلمين في إنجاز المهمة.	5. إجابة المتعلمين على الاختبار التحصيلي فردية.
6. يتم تقدير أداء المتعلمين في المهام اعتمادًا على محكات (موازين) تقدير.	6. يقدر أداء المتعلم في الاختبار بالدرجة التي حصل عليها بناء على صحة إجابته عن الأسئلة.
7. يتم تقويم المتعلمين بعدة أساليب منها: اختبارات الأداء، حقائب، عروض، أبحاث، مشروعات المتعلمين إلخ.	7. يقتصر تقويم المتعلمين عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.
8. تنمية شخصية المتعلم وثقته بنفسه وقدرته على التقويم الذاتي.	8. دور المتعلم غالباً يكون سلبي.
9. محكي المرجع	9. معياري المرجع

كفايات المعلم في التقويم الحقيقي: هناك العديد من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم المنفذ للتقويم الحقيقي من مهارات واتجاهات ومعارف، لأنه هو من يقوم بإدارة العملية التعليمية. وبالتالي فإن تحقيق النتاجات المخطط لها يعتمد بشكل كلي على امتلاكه للكفايات الآتية: (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، 2013؛ مهيدات والمحاسنة، 2009)

1. **الكفايات الشخصية:** تتضمن القدرة والتركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي، بالإضافة إلى العدالة في التقويم وعدم التحيز، أيضاً تقديم التغذية الراجعة بالطريقة الصحيحة، وتوظيف التكنولوجيا في التقويم، بتطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
2. **الكفايات المعرفية:** وتشمل المعرفة بكافة أهداف واستراتيجيات التعليم، ومعرفة حقوقه وواجباته، ومعرفة محتوى المنهج والكتب المدرسية للمقرر الذي يدرّسه وأهدافه.
3. **معرفة أساليب تقويم تعلم المتعلمين:** القدرة على بناء المهمات والنشاطات وتقديم التغذية الراجعة اللازمة.

- **تأثيرات التقويم الحقيقي على عناصر العملية التعليمية:** (مهيدات والمحاسنة، 2009)

1. **المعلم: يُقدم التقويم الحقيقي للمعلم صورة واضحة عما يمتلكه المتعلم من معارف وما يستطيع أدائه من مهارات، ويُقدم تصوراً للمعلومات التي يحتاجونها لاحقاً.**
2. **المتعلم: إن التقويم الحقيقي بما يتطلبه من أداء مهام تلامس الحياة اليومية للمتعلم، تعطيه الكثير من المهارات التي تُعده للحياة المستقبلية.**
3. أولياء الأمور: **يقدم التقويم الحقيقي معلومات واضحة لأولياء الأمور حول تعلم أبنائهم ومستوى تقدمهم.**
4. **الأهداف التربوية: يحقق التقويم الحقيقي الأهداف التربوية المرجوة على شكل نتاجات و اقعية يقدمها المتعلم نتيجة اكتسابه الخبرات التعليمية.**
5. **المناهج الدراسية: بما أن التقويم الحقيقي يتطلب التنوع فان هذا يُجسد ضرورة عرض المحتوى التعليمي على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية استقصائية.**
6. **استر اتيجيات التدريس: من متطلبات التقويم الحقيقي التنوع في أساليب التعليم والأنشطة والوسائل التعليمية بتطبيق استر اتيجياته وأدو اته المختلفة أثناء ممارسة الخبرات الحياتية.**

- **تصميم التقويم الحقيقي:**

كان للباحثين عدة آراء فيما يتعلق بتصميم التقويم الحقيقي، منها أن عملية التصميم تتضمن الخطوات الآتية (الدوسري، 2000؛ السواط، 2013؛ مهيدات و المحاسنة، 2009):

1. **تحديد غرض التقويم:** حسب الهدف والنتائج المرجوة منه، حيث تتخذ القرارات على أثره، وتحديد احتياجات المتعلمين والفروق الفردية.
2. **تحديد المهمة:** بصياغة المعايير، وتحديد الإجراءات التي تُحقق القدرة على الإنجاز، وتُمكن من رصد الدرجات.
3. **تصميم المهمات:** بالاهتمام بالإجراءات ومواصفات الإنجاز، كونها تمثل المحكّات، وتُختصر هذه المرحلة على تعليمات الأداء.
4. **تحديد أداة القياس وتصميمها:** بوصف تفاصيل مستويات الأداء، التي تُحدد بتصميم مقياس تقدير؛ لتقييم أداء المتعلم، ورصد الدرجات الفرعية والكلية المستحقة، أو الحكم على الأداء، وتحديد شكل الدرجة لفظي أو عددي.

- **علاقة الاختبارات التحصيلية بالتقويم الحقيقي:**

من الشائع لدى المعلمين في تقويم التحصيل الدراسي اعتمادهم على الاختبارات التحصيلية التي تُقدم للمتعلم في منتصف الفصل الدراسي أو نهايته، وتُسجل النتيجة لتقويم تحصيله، وتمهيداً لاتخاذ قرار يُبين مقدار تحقيق الأهداف المنشودة، فمن خلال التحصيل الدراسي يتم تقدير نتائج المتعلمين ومعرفة مستوياتهم، بتطبيق الاختبارات التحصيلية المختلفة عليهم.

من وجهة نظر الباحثَان تُعد الاختبارات التحصيلية جزء من التقويم الحقيقي، ويُفضلان عدم الاعتماد عليها اعتماداً كلياً في تقويم وتقدير تحصيل المتعلم، من الأفضل أن تُرافقها أساليب تقويم أخرى من أساليب التقويم الحقيقي، تبرز حقيقة تقدم المتعلمين وامتلاكهم للمعارف والمهارات الحقيقية في الواقع، ومقارنة المتعلمين بآدائهم السابق لمعرفة مستوى تقدمهم، وتقويمهم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، ومعرفة نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لتحسينها.

2.2. الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثين على الدراسات السابقة لموضوع التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، لم يتمكن الباحثان من الحصول على دراسات مطابقة للدراسة الحالية، حيث اكتفيا بعرض مجموعة من الدراسات المشابهة في المتغيرات الأساسية والتي نستعرضها في الآتي:

- **دراسة الشريف(2019)** بعنوان: "فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي)"، هدفت إلى قياس فاعلية أساليب التقويم البديل في قياس

التحصيل الدراسي، تمثلت عيّنة الدراسة في (132) من طلاب كليتي التربية والآداب، استخدم الباحث أداة اختبارين تحصيلي وأساليب التقويم البديل، لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي، ومن أبرز النتائج الدراسة وُجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقويم التقليدي والتقويم البديل لصالح التقويم البديل، وان أساليب التقويم البديل لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

- **دراسة العطاس(2019)** بعنوان: "درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمدينة نجران"، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمدينة نجران، وتمثلت عينة الدراسة في(90) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة، لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي، ومن أبرز نتائج الدراسة حصول جميع استراتيجيات التقويم الحقيقي على درجات استخدام كبيرة، حيث حصلت استراتيجية التقويم بالورقة والقلم على أعلى درجة في حين حصلت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء على أقل درجة استخدام، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة.
- **دراسة(Kaya, 2018)** بعنوان: "دراسة رأي معلمي ما قبل المدرسة في التقويم البديل"، التي هدفت إلى تحديد طرق التقويم البديلة المستخدمة من قِبل معلمي ما قبل المدرسة وآرائهم المعرفية والكفاءات ذات الصلة بهذه الأساليب، تمثلت عينة الدراسة في(10) معلمات رياض أطفال بمحافظة قونية في تركيا، استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، وأظهرت النتائج استفادة المعلمين من التقويم القائم على اللعب في تقويم الاطفال، وأشارت النتائج أيضاً أن استخدام التطبيقات المختلفة غير فعالة في تقويم محفظة الأنشطة والمعلومات للمتعلمين، وعدم الرِّضا في تنفيذهم طرق التقويم البديلة، بالرغم من استعدادهم لتطوير أنفسهم.
- **دراسة يوسف(2018)** بعنوان: "المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية"، التي هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم، وتمثلت عينتها في(109) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معيقات بدرجة كبيرة في المحاور الأربعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء العينة تُعزى لمتغير طبيعة العمل (معلم – مشرف)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ومتغير المرحلة التعليمية.
- **دراسة المشابقة و الخوالدة(2017)** بعنوان: "أثر برنامج تدريسي مبني على التقويم الحقيقي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات"، والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي مبني على التقويم الحقيقي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات، وتمثلت عينتها في(125) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحثان برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات التقويم الحقيقي والاختبار التحصيلي، لجمع البيانات وفق المنهج الشبة التجريبي، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المبني على التقويم الحقيقي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.
- **دراسة بني عودة(2015)** بعنوان: "أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس"، هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، تمثلت عينتها في(102) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي، وسلالم التقدير اللفظية، واستبانة قياس الاتجاهات، لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي والتصميم الشبه التجريبي، ومن أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار واتجاهات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للجنس.
- **دراسة(Suurtamm, 2012)** بعنوان: "دعم إمكانية تقييم المنطق والحس"، التي هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام المعلمين للتقويم الحقيقي، وأُستخدمت عدة أدوات منها دراسة الحالة، المقابلات، أسلوب الملاحظة المباشرة، ويتبع كل عملية ملاحظة مقابلة وأدوات التقويم الحقيقي التي يستخدمها المعلمون، لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، واظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيراً باستخدام أساليب التقويم الحقيقي ؛ لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة، وتطوير التفكير في ما وراء المعرفة.
- **دراسة(Yu-Ren and Jeng Fung, 2011)** دراسة نوعية بعنوان: "فوائد ومضار استخدام التقويم الحقيقي في تدريس الاستقصاء في العلوم"، التي هدفت إلى فوائد ومضار استخدام التقويم الحقيقي في تدريس الاستقصاء في العلوم، وتمثلت عينتها في(85) طالبة في جنوب تايوان، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم الحقيقي يسهل تدريس العلوم بالطريقة الاستقصائية، ويُزيد من التفاعل بين الطلبة من جهةٍ، ومع معلميهم من جهةٍ أخرى، كما أن المعلمين كانوا أكثر إحساسًا ودافعية وتنويعًا في أساليب تدريسهم.
- **دراسة(Metin and Ozmen, 2011)** بعنوان: "آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء"، والتي هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي، والمادة الدراسية، حيث أُجريت الدراسة على(610) معلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينتي أرتفن

ورايز في تركيا، واستخدم الباحثان أداة استبانة مكونة من(35) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم المعلمين لطلبتهم، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة ثقتهم.

- **دراسة الرضيان والشايع(2010)** بعنوان: "أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تمثلت عينة الدراسة في(59) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان أداة الاختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد وبطاقة المقابلة، لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي الحقيقي والأسلوب الاستقرائي في المنهج النوعي (الكيفي)، من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تحصيل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التقويم الحقيقي، وتناولته من زوايا مختلفة، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، ويُشير الباحثان إلى أن الدراسات شملت جملة من الأقطار والبلدان التي تدل على تنوعها الزمني والجغرافي.

تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وحسب كونها دراسات عربية أو أجنبية.

بتتبع الدراسات السابقة يتضح أنها اهتمت بدرجة ممارسة أساليب التقويم الحقيقي كدراسة (العطاس، 2019؛ Suurtamm, 2012)، التي استخدمت المنهج الوصفي، وشملت العينات معلمي ومعلمات التعليم العام، ما عدا دراسة (Yu-Ren and Jeng Fung 2011) دراسة نوعية تناولت فوائد ومضار استخدام التقويم الحقيقي في تدريس الاستقصاء في العلوم وشملت عينتها الطالبات، وتتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات في اهتمامها في استخدام أساليب التقويم الحقيقي وأدواته.

وتناولت بعض الدراسات رأي المعلمين في ممارسة أساليب التقويم الحقيقي وأهميته ومعوقات استخدامه، وجميعها استخدم المنهج الوصفي كدراسة (يوسف، 2018؛ Metin and Ozmen, 2011) حيث طبقت على معلمي التعليم العام باستثناء دراسة(Kaya, 2018) التي طبقت على معلمات رياض الاطفال، وتمتاز هذه الدراسة في دراسة أثر التقويم الحقيقي باستخدام المنهج الشبه التجريبي.

وهدف بعضها إلى تنمية التحصيل الدراسي من خلال استخدام أساليب التقويم الحقيقي وأدواته كدراسة (الشريف، 2019؛ المشابقة والخوالدة، 2017) استخدمت المنهج (الشبه التجريبي)، باستثناء دراسة (الرضيان والشايع، 2010) استخدمت المنهج النوعي (الكيفي)، ودراسة (بني عودة، 2015) استخدمت المنهج الوصفي بالتصميم الشبه التجريبي، حيث طبقت في مراحل التعليم العام، وتتفق معهم هذه الدراسة في رفع التحصيل الدراسي، إلا أنها تتفرد في استخدام أساليب أخرى للتقويم الحقيقي وآلية التطبيق.

وتمت الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد أساليب التقويم الحقيقي، وإعداد الاختبار التحصيلي، وصياغة فروض الدراسة، وإثراء الأهمية والأهداف والإطار النظري.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة في التعرف على أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي، والعلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

2.3. مجتمع الدراسة:

جميع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي يدرُسن مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بمدينة تبوك في العام الدراسي 2019/2020م البالغ عددهم (4563) والمنتظمات في مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة تبوك.

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة بمتوسطة (أم المؤمنين جويرية)، تم اختيارهنَّ بالطريقة العشوائية العنقودية من طالبات الصف الثاني المتوسط، بمتوسط عمر زمني (14.08)، تم تدريسهن الوحدات الثلاثة لمادة الحاسب وتقنية المعلومات في مكان واحد وظروف بيئية واحدة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2020م، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتعيين العشوائي، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

1. المجموعة التجريبية: تكونت من (33) طالبة أُستخدم معهن أساليب التقويم الحقيقي وقِيس أثره على التحصيل الدراسي من خلال الاختبار التحصيلي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات.
2. المجموعة الضابطة: تكونت من (33) طالبة أُستخدم معهن أساليب التقويم التقليدي وقِيس أثره على التحصيل الدراسي من خلال الاختبار التحصيلي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات.

4.3. متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: (استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التي تم اختيارها في هذه الدراسة).
- المتغير التابع: (التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات).

5.3. أدوات الدراسة:

تم بناء أدوات الدراسة وهي اختبار تحصيلي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات، وسلم التقدير اللفظي (Rubric)، وسلم التقدير العددي (Rating)، وقوائم الرصد (الشطب) (Check List).

أولاً: الاختبار التحصيلي: الخطوات والإجراءات التنفيذية للاختبار:

- حُدد الهدف من الاختبار وهو التعرف على أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك.

تم تحليل المحتوى وكتابة الأهداف السلوكية، وإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي من خلال ربط مستويات الأهداف بمحتوى المادة الدراسية، وتوزيع فقرات الاختبار تبعاً لمستويات هرم بلوم المعرفي ونسبة تمثيل كل مستوى من مستويات الأهداف كما في جدول (2).

جدول (2): توزيع فقرات الاختبار تبعاً لمستويات هرم بلوم المعرفي ونسبة تمثيل كل مستوى من مستويات الأهداف

مستوى الهدف	عدد الفقرات	الوزن النسبي (%)
التذكر	11	%29
الفهم	13	%33
التطبيق	5	%12
التحليل	5	%12
التركيب	3	%7
التقويم	3	%7
المجموع	**40**	**%100**

جدول (3): جدول المواصفات حسب الأهداف وعدد الحصص في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2020/2021

الوحدة الدراسية	عدد الحصص	مجموع أهداف الوحدة	مستويات الأهداف						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	المجموع
			التذكر 29%	الفهم 33%	التطبيق 12%	التحليل 12%	التركيب 7%	التقويم 7%			100%
الوحدة 1 38%	3	16	4	5	2	2	1	1	**15**	**15**	
الوحدة 2 25%	2	10	3	3	1	1	1	1	**10**	**10**	
الوحدة 37%	3	16	4	5	2	2	1	1	**15**	**15**	
المجموع(100%)	**8**	**42**	**11**	**13**	**5**	**5**	**3**	**3**	**40**	**40**	

1. كُتبت فقرات الاختبار المكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل في كل فقرة، لكل فقرة بديل صحيح واحد فقط.
2. **(صدق الاختبار الظاهري)** تم عرض تحليل المحتوى والأهداف وجدول المواصفات وأسئلة الاختبار على (20) مُحكّم من أهل الخبرة والاختصاص، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (92.95%).
3. **(صدق المحتوى)** تم التحقق من صدق المحتوى من خلال تحديد المحتوى والأهداف واتفاق المحكمين بنسبة (92.95%).
4. تم إعداد ورقة التعليمات للاختبار وأسئلة الاختبار ونموذج التظليل للإجابة.
5. التجريب الأولي للاختبار (التطبيق على العينة الاستطلاعية) المكونة من (76) طالبة: طُبقت الأداة بصورتها الأولية والتي تكونت من (40) فقرة على عينة استطلاعية مكونة من (76) طالبة من خارج عينة البحث؛ للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، والكشف عن الفقرات الغامضة، وحساب معالم الفقرات (الصعوبة والتمييز)، وحساب الثبات للاختبار، حيث أُستغرقت مدة التطبيق (60) دقيقة.
6. وبعد جمع البيانات من أفراد العينة الاستطلاعية وتصحيحها، أُدخلت البيانات في برنامج آيتمان (ITEMAN) الخاص بالنظرية التقليدية، لحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من خلال حساب نسبة الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة على الفقرة إلى نسبة الطالبات اللاتي حاولن الإجابة على الفقرة، وحساب القدرة التمييزية لكل فقرة من خلال معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial Correlation) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على الاختبار، وظهرت النتائج الآتية في الجدول (4):

جدول (1): معامل الصعوبة والقدرة التمييزية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التميز
1	0.762	0.563	15	0.619	0.321	29	0.254	0.269
2	0.635	0.502	16	0.492	0.438	30	0.333	0.467
3	0.254	0.269	17	0.365	0.172	31	0.762	0.563
4	0.80	0.243	18	0.270	0.326	32	0.635	0.502
5	0.619	0.321	19	0.254	0.269	33	0.254	0.207
6	0.492	0.438	20	0.333	0.467	34	0.80	0.243
7	0.365	0.172	21	0.762	0.563	35	0.619	0.321
8	0.270	0.326	22	0.635	0.502	36	0.492	0.438
9	0.254	0.269	23	0.254	0.207	37	0.365	0.172
10	0.333	0.467	24	0.80	0.243	38	0.270	0.326
11	0.762	0.563	25	0.619	0.321	39	0.254	0.269
12	0.635	0.502	26	0.492	0.438	40	0.333	0.467
13	0.254	0.207	27	0.365	0.172			
14	0.80	0.243	28	0.270	0.326			

أعلى قيمة لمعامل الصعوبة	0.80	أعلى قيمة لمعامل التميز	0.563
أقل قيمة لمعامل الصعوبة	0.254	أقل قيمة لمعامل التميز	0.172
المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة	0.487	المتوسط الحسابي لمعاملات التميز	0.351

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الصعوبة للفقرات في الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تراوحت قيمها بين (0.25- 0.80) بمتوسط حسابي مقداره (0.487).

بينما تراوحت قيم معاملات التميز بين (0.17- 0.56) بمتوسط حسابي مقداره (0.351).

وتم حذف أربع فقرات لتدني معاملات التميز بها، والفقرات المحذوفة هي:(17.7، 37.27)، وتم الاحتفاظ ببقية الفقرات البالغ عددها (36) فقرة.

- ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات بمعادلة كيودر- (KR-20)20، وبطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان براون بطريقتين (التجزئة العشوائية، النصف الأول والنصف الثاني)، كما في جدول (5).

جدول (5): معاملات ثبات الاختبار (العينة الاستطلاعية)

الطريقة	(KR-20)	طريقة التجزئة النصفية	
		S-B Random	S-B First-Las
قيمة معامل الثبات	0.870	0.783	1.000

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات بمعادلة كيودر- ريتشاردسون(KR-20)20= 0.870، وبطريقة التجزئة النصفية العشوائية = 0.783، وبطريقة النصف الأول والنصف الثاني= 1.000، وهذا يدل على أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة مرتفعة، وأن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلية.

ثانياً: أدوات التقويم الحقيقي:

- **سلم التقدير اللفظي (Rubric):** تم إعداد أداة سلم التقدير اللفظي المستخدمة مع استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لتقويم مشاريع الطالبات للوحدة الثانية (أصمم عروضي)، وذلك بتحديد المعايير الرئيسية التي تمثلت في التعامل مع برامج العروض التقديمية، التعامل مع الشرائح، إضافة الصور والأصوات للعرض التقديمي، إضافة التأثيرات الانتقالية، إجراء العرض.
- **صدق سلم التقدير اللفظي الظاهري:** عُرِضت أداة سلم التقدير اللفظي على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من ملائمة المعايير الأساسية في سلم التقدير اللفظي، ومناسبتها لمستوى التحصيل الدراسي، حيث أفادوا بملائمتها ومناسبتها لمستويات التحصيل الدراسي.
- **سلم التقدير العددي (Rating):** تم إعداد أداة سلم التقدير العددي المستخدمة مع استراتيجية مراجعة الذات، لتقويم امتلاك الطالبات للمعارف السابقة والجديدة، وتقويم صحة المفهوم، والمهارات المكتسبة لديهن.
- **صدق سلم التقدير العددي الظاهري:** عُرِضت أداة سلم التقدير العددي على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، حيث أفادوا سلامة الصياغة اللغوية.

- **قوائم الرصد/الشطب (Check List):** تم إعداد أداة قوائم الرصد المستخدمة مع استراتيجية الملاحظة، لتقويم أداء الطالبات وملاحظتهم داخل غرفة الصف في المشاركة الصفية والإجابة عن الأسئلة المطروحة، التي تضمنت مؤشرات تهتم بشخصية المتعلم، وقدرته على الإجابة بأسلوب علمي، والاستفادة من التغذية الراجعة، والاستفادة من المعارف والمعلومات بالحياة الواقعية العملية، والتعاون مع الزملاء، أيضاً في تقييم التقرير النهائي للمهمات والمشاريع.
- **صدق قوائم الرصد الظاهري:** عُرِضت قوائم الرصد على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، حيث أفادوا وضوح وسلامة الصياغة اللغوية.

6.3. إجراءات الدراسة:

تم الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمجالات الدراسة الحالية.

- حُددت الوحدات الدراسية من كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/2020م لإجراء الدراسة الحالية.
- وزِعت الوحدات الدراسية على ثمانية دروس خُصص لكل وحدة دراسية عدد من الحصص، بلغ مجموع الحصص (8) حصص بواقع (8) أسابيع، تم تدريس كل مجموعة حصة واحدة في كل أسبوع.
- أُختيرت المدرسة بالطريقة العنقودية، وأُختِيرت العينة بالطريقة العشوائية، وقُسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية.

تم إعداد الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تم تحليل محتوى الوحدات الدراسية الثلاث: الوحدة الأولى (أُشارك العالم)، الوحدة الثانية (أُصمم عروضي)، الوحدة الثالثة (الحياة في العالم الذكي)، وحُدِدت مستويات الأهداف التي يتضمنها المحتوى، والأهداف السلوكية، ملحق (2,3).
- تم إعداد جدول المواصفات للاختبار؛ لتحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من محتوى الكتاب الذي يشمله الاختبار، وحُددت الأهمية النسبية للأهداف السلوكية الخاصة بموضوعات الوحدة لكل مستوى، وصِيغت الأهداف تبعا لمستويات بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ملحق (4).
- تم كتابة فقرات الاختبار التحصيلي المكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل لكل فقرة، ولكل فقرة بديل صحيح واحد فقط، ملحق (5).
- تم إعداد أداة سلم التقدير اللفظي (Rubric)؛ لتقويم مشاريع الطالبات للوحدة الثانية (اصمم عروضي)، ضمن خمس مستويات من الأداء (مبدع- 5)، (متكامل- 4)، (متوسط- 3)، (جيد- 2)، (متدني- 1).
- تم إعداد أداة سلم التقدير العدد (Rating)؛ لتقويم أداء الطالبات وملاحظتهن داخل غرفة الصف في المشاركة الصفية، والإجابة عن الأسئلة المطروحة ضمن ثلاثة أو خمسة تقديرات (أتقن – متوسط - لم يتقن)، (1,2,3,4,5).
- تم إعداد أداة قوائم الرصد (Check List)؛ لقياس مستوى امتلاك الطالبات للمعارف السابقة، وقياس صحة المفهوم لديهن ضمن تقديرين (موافق – غير موافق)، (نعم، لا)، (نفذ – لم ينفذ).
- التحقق من صدق الأدوات، حيث عُرِضت على مجموعة من المحكمين التربويين من ذوي الاختصاص ومعلمي الحاسب الآلي ومُشرفِيه.
- طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، بهدف تحديد الوقت المناسب للإجابة، والتحقق من وضوح التعليمات والأمور الفنية للاختبار، وحساب معامل الصعوبة والقدرة التمييزية لكل فقرة من فقراته، وحساب معامل الثبات.
- تم التحقق من ثبات أداة الدراسة.
- قُدِم خطاب إلى عمادة الدراسات العليا بجامعة تبوك لطلب الحصول على موافقة من إدارة التعليم بمنطقة تبوك، ثم وُجِّه خطاب من إدارة التخطيط التربوي بإدارة التعليم بمنطقة تبوك إلى المدارس التي تم اختيارها عنقودياً من قِبل الباحثان.
- جُهزت أداة الدراسة (الاختبار القبلي)، ووضِعت بمغلفات مغلقة مكتوب عليها اسم المدرسة، والصف، وعدد الطالبات، والمادة، ويوم الاختبار وتاريخه، وسُلِّم إلى مديرة المدرسة.
- تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، حيث تابع الباحثان إجراءات توزيع أداة الدراسة، والتأكد من وصولها إلى جميع الطالبات في العينة، وبعد الانتهاء من الاختبار جُمعت أداة الاختبار القبلي، وصُحح الاختبار عبر تطبيق التصحيح الآلي (Zip grade)، ورُصدت الدرجات في برنامج الإكسل (Excel).
- طُبِقت التجربة على عينة الدراسة بواقع حصة واحدة في الأسبوع، وتقييم الطالبات بناءً على أدوات التقويم الحقيقي، حيث تم مناقشة طالبات المجموعة التجريبية والاتفاق معهن على بنود ومعايير أدوات الدراسة الخاصة بالتقويم الحقيقي والتقديرات الخاصة بكل معيار، وتزويدهن بنماذج

من أدوات الدراسة للتقويم الحقيقي، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة بواقع (8) أسابيع، طُبِق الاختبار البعدي على نفس النمط الوارد في الفقرة السابق.

- ثم فُرغت البيانات في برنامج الإكسل (Excel)، وتم معالجتها إحصائياً في برنامج SPSS.
- حلل الباحثان النتائج وتم مناقشتهما.
- قُدِمت التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

7.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والتربوية SPSS الإصدار الخامس والعشرين، وبرنامج آيتمان (ITEMAN)؛ لتحليل البيانات والحصول على النتائج وهي كالآتي:

- حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر الآتية:
- نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/العدد الكلي (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف).
- حساب معاملات الصعوبة والتميز بالنظرية التقليدية باستخدام برنامج آيتمان (ITEMAN).
- حساب الثبات في معادلة كيودر- ريتشاردسون 20 (KR-20) بطريقة الاتساق الداخلي، بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون للنظرية التقليدية بطريقتين (التجزئة العشوائية، النصف الأول والنصف الثاني).
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية باستخدام برنامج SPSS الإصدار الخامس والعشرون.
- تحليل الانحدار الخطي البسيط؛ لمعرفة العلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما أثر استخدام التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟"

وتم الإجابة عن السؤال من خلال اختبار الفرض الآتي:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة (أسلوب التقويم التقليدي) ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية (أسلوب التقويم الحقيقي) في الاختبار التحصيلي البعدي تُعزى للتقويم الحقيقي".

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى أُستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وفقاً لمتغير المجموعة، مع الأخذ في عين الاعتبار درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي كمتغير مصاحب، فظهرت نتائج الفرض الأول كما هو موضح في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب في الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لمتغير المجموعة

مصدر التباين Source	مجموع المربعات Sum of squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean square	قيمة الاحصائي F (ف)	مستوى الدلالة sig
الاختبار القبلي	4.474	1	4.474	.148	.702
(التجريبية، الضابطة) المجموعة	329.461	1	329.461	10.910	.002
الخطأ	1902.556	63	30.199		
المجموع	**41949.000**	**66**			

****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

يبين الجدول (6) السابق قيمة الاختبار الإحصائي (ف) = (.148) المحسوبة لمتغير الاختبار القبلي في الاختبار التحصيلي عند مستوى دلالة معنوية (sig = .702) وهذه القيمة تدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتين، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

كما يوضح الجدول (4) قيمة الإحصائي (ف) = (10.910) المحسوبة لمتغير المجموعة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى دلالة معنوية (sig = .002) وهذه القيمة تدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين.

وللتحقق من دلالة الفروق لصالح أي من المجموعتين التجريبية أم الضابطة تم الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة التجريبية والضابطة والخطأ المعياري لمتغير التحصيل حسب المجموعة

المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	عدد الأفراد
الضابطة	22.30	5.780	33
التجريبية	26.76	5.118	33

توضح نتائج الجدول (7) السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية = (26.76) أكبر من المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة = (22.30)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، التي تم استخدام أساليب التقويم الحقيقي معها، بما أن المجموعتان متكافئتان في الاختبار القبلي الذي طُبق على المجموعتين لضبط المتغيرات، فإن هذا الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعود لاختلاف أسلوب التقويم (المعالجة) المستخدم مع كل مجموعة، لذلك فإن وجود فرق دال احصائياً بينهما يُعزى لتأثير التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشريف، 2019)، (بني عودة، 2015)، (الرضيان والشايع، 2010)، التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً في متوسطات درجات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه "هل يوجد أثر للتقويم الحقيقي في درجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟"

وتم الإجابة عن السؤال من خلال اختبار الفرض الآتي:

الفرضية الثانية "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للتقويم الحقيقي في درجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك".

للتحقق من صحة الفرض الثاني، ومعرفة حجم التأثير الفعلي للتقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي تم الرجوع إلى نتائج قيمة مربع إيتا الدلالة العملية لقياس حجم الأثر في متغير الاختبار التحصيلي البعدي حسب المجموعة، أظهرت نتائج الفرض الثاني كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): نتائج قيمة مربع ايتا في متغير الاختبار التحصيلي البعدي حسب المجموعة

مصدر التباين Source	مجموع المربعات Sum of squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean square	قيمة الاحصائي F (ف)	مستوى الدلالة sig	مربع إيتا الدلالة العملية Eta squared
الاختبار القبلي	4.474	1	4.474	.148	.702	.002
(التجريبية، الضابطة) المجموعة	329.461	1	329.461	10.910	.002	.148
الخطأ	1902.556	63	30.199			
المجموع	**41949.000**	**66**				

توضح نتائج الجدول(8) قيمة مربع إيتا = (.148) لمتغير المجموعة، التي تدل على أن الدلالة العملية لحجم الأثر كبير، ويعود هذا التأثير الكبير في التحصيل الدراسي إلى استخدام أساليب التقويم الحقيقي مع طالبات المجموعة التجريبية، حيث ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية في أداء الاختبار البعدي مقارنةً بمستوى التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي، توضح هذه النتيجة وجود تأثير دال إحصائياً للتقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي، مما يدل على أهمية هذه الطريقة وأثرها في رفع التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث ساهم التقويم الحقيقي في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف مباشرة من خلال التغذية الراجعة الفورية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتحسين أدائهن بممارستهن لمهمات حقيقية أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشريف، 2019)، (المشابقة والخوالدة، 2017)، (بني عودة، 2015)، (الرضيان والشايع، 2010)، (Suurtamm, 2012)، التي أظهرت أثراً للتقويم الحقيقي في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلم.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه "هل توجد علاقة تنبؤيه بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟"

وتم الإجابة عن السؤال من خلال اختبار الفرض الآتي: "لا توجد علاقة تنبؤيه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك".

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط؛ لحساب معامل الارتباط بين درجتي التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية واظهرت النتائج كما هو موضح في جدول (9) كالآتي:

جدول (9): قيمة معامل الارتباط بين درجتي التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية

قيمة معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة	قيمة مربع معامل بيرسون المصحح	عدد أفراد العينة
.956	.000	.911	33

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

تُبين نتائج الجدول(9) وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون = (956.) بين متغيري الدراسة، وهذه القيمة تدل على وجود علاقة ارتباط طردي قوي دال إحصائياً بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي، وقوة علاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي تدل على القوة التفسيرية لقيمة مربع معامل الارتباط المصحح R حيث بلغت قيمته = (911.) وهي تعني أن 91% من التباين في درجات التحصيل الدراسي يعود إلى تأثير التقويم الحقيقي الكبير عليه.

وللتحقق من وجود منبأ جيد (التقويم الحقيقي) للمتغير التابع (التحصيل الدراسي) تم الاستعانة بجدول تحليل التباين الانحداري كما هو موضح في جدول (10) الآتي:

جدول (10): اختبار F لدلالة تحليل التباين الانحداري

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالةsig
1	الانحدار	765.612	1	765.612	327.598	.000
	البواقي	72.449	31	2.337		
	المجموع	838.061	32			

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

تُبين نتائج الجدول(10) السابق أن قيمة الاختبار الإحصائي (ف) = (327.598) المحسوبة لتحليل التباين الانحدارِ بين متغيري الدراسة التقويم الحقيقي والتحصيل عند مستوى دلالة معنوية (sig=.000) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وتدل هذه القيمة على أن العلاقة بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي علاقة ارتباط سببية، أي أن التغير في متغير التقويم الحقيقي مُسبب رئيسي للتغير في متغير التحصيل الدراسي، وتدل أيضاً على أن التقويم الحقيقي يصلح أن يكون منبأ جيد للتحصيل الدراسي، ونفسّر أن التغيُر في درجات التحصيل الدراسي يعود إلى تأثير التقويم الحقيقي عليه والدال إحصائياً.

بما أن التغيّر في درجات التحصيل الدراسي يتم تفسيره بالعلاقة الخطية مع التقويم الحقيقي، لذلك فُسرت العلاقة بين درجات التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي من خلال نموذج الانحدار الخطي البسيط، وأُستنتجت معادلة انحداريه تصف العلاقة بين المتغيرين من جدول المعاملات للمعادلة الانحدارية، كما هو موضح في الجدول (11) الآتي:

جدول (11): جدول المعاملات للمعادلة الانحدارية

النموذج	معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ثابت الانحدار B	Std. Error	Beta	t	sig
الثابت	-10.674	2.085		-5.119	.000
التقويم	1.027	.057	.956	18.100	.000

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

يبين الجدول (11) السابق قيمة الاختبار الإحصائي (ت) = (18.100) المحسوبة لمتغير التقويم عند مستوى دلالة معنوية (sig=.000)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذه القيمة تدل على أن التقويم الحقيقي يصلح أن يكون منبئاً جيد للتحصيل الدراسي، وأمكن التنبؤ بدرجات الطالبات التحصيلية بدلالة درجاتهم في التقويم الحقيقي، حيث تم استخلاص المعادلة الانحدارية الآتية:

التحصيل الدراسي = (10.674-) + (1.027) * التقويم الحقيقي.

وعليه نرفض الفرضية الثالثة التي تنص على أنه "لا توجد علاقة تنبؤيه عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك".

وقبول الفرض البديل ونصه "توجد علاقة تنبؤيه عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين درجات التقويم الحقيقي ودرجات التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك".

وتُعزى هذه النتيجة إلى مسارعة طالبات المجموعة التجريبية في الحصول على المعرفة وتجويد آلية عرضها ومناقشتها وتحليلها أمام زميلاتهن، أثناء تنفيذهن مهمات التقويم الحقيقي بطريقة جذّابة ومفيدة، مما ساهم في بقاء تعلمهن، واكتشاف أنماط تعليمهن المختلفة، وزيادة ثقتهن في قدراتهن المعرفية والمهارية، وتخفيف القلق من الاختبارات التحصيلية، وهذه النتيجة تؤكد علاقة الارتباط الوثيق بين التقويم الحقيقي والتحصيل الدراسي، الأمر الذي يدعوا إلى التقليل من الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية، والاختبارات الورقية في تقويم تعلم المتعلم، التحوّل من التقيد بالتقويم التقليدي المتمثل في الاختبارات التحصيلية إلى توسيع النطاق باستخدام التقويم الحقيقي واعتماده في تقويم المتعلم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشريف، 2019)، (Suurtamm, 2012)، (Metin and OZmen, 2011)، (Yu-Ren and Jeng fung, 2011)، التي أظهرت نتائج إيجابية للتقويم الحقيقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تضمين التقويم الحقيقي في العملية التعليمية.
- التنوع في استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي بما يلائم موضوعات المقرر الدراسي.
- ضرورة استخدام معلمي الحاسب وتقنية المعلومات للتقويم الحقيقي في تعليم، وتقويم تحصيل المتعلم وأدائه، لما له من أثر في تنمية تحصيل المتعلم وشخصيته ومهاراته الحاسوبية، وزيادة تفوقه وإبداعه في المستقبل.
- تقديم دورات تدريبية وورش عمل علمية لتنمية كفاءة المعلمين المهنية، والبعد عن العشوائية في استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.
- دعوة المختصين إلى الاستفادة من الدليل الإجرائي للتقويم الحقيقي الذي أعده الباحثان في التعليم، وتطويره بما يناسب العملية التعليمية.

2.5. المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- قياس أثر التقويم الحقيقي في مراحل التعليم الأخرى (الابتدائية والثانوية).
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على المواد النظرية والعملية المختلفة.
- الكشف عن أثر التقويم الحقيقي في التدريب المهني واكتساب المهارات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، خالد. (2017). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظة سوهاج نموذج أ. *مجلة كلية التربية في الإسكندرية:* 27(1).
2. البرصان، إسماعيل، الرويس، عبدالعزيز، وعبدالفتاح، فيصل. (2015). الممارسات التقويمية والتكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين:* 16(2)، 97.
3. البلوي، فرحان علي. (2018). أثر زمن الاختبار على تقدير معالم الفقرة وثبات الاختبار دراسة مقارنة بين نظرية استجابة الفقرة والنظرية الحديثة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية:* 4(2)،1.
4. بني ياسين، عمر. (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث و الدراسات:* (3)، 514-553.
5. ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز. (2009/2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا (بدر بن عبدالله الصالح، مترجم).* جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع.
6. الحريري، رافدة. (2012). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد (ط. 2).* دار الفكر.
7. حمدان، محمد زياد. (1996). *تقييم التحصيل.* دار التربية الحديثة للطباعة والنشر.
8. دعمس، مصطفى نمرقف. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.* دار غيداء للنشر والتوزيع.
9. الرضيان، خالد إبراهيم، والشايع، فهد سليمان. (2010). أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية*، 5(2)، 131-163.
10. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2019). *اقتصاد مزدهر.* تم الاسترداد من الرؤية 2030: https://vision2030.gov.sa
11. زيتون، حسن حسين. (2008). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات.* الدار الصولتية.
12. السواط، سامي. (2013). *درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف[رسالة ماجستير غير منشورة].* جامعة أم القرى.
13. الشريف، خالد حسن. (2019). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية:* 5(2)، 97-79.

14. الشهراني، محمد عبدالله. (2019). *أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة في تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية مهارات العروض التقديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منهج الحاسب الآلي [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الملك عبدالعزيز.

15. العطاس، فاطمة محمد عبدالله. (2019). درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمدينة نجران. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية:* (4)، 317-352.

16. عودة، أحمد سليمان. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية. (ط.4)*. دار الأمل للنشر والتوزيع.

17. بني عودة، خالد رشاد سعد (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة)*. نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

18. محمد، هبه. (2014). تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية:* (59)، 77-120.

19. المشابقة، فرحان عارف، والخوالدة، ناصر أحمد. (2017). أثر برنامج تدريسي مبني على التقويم الحقيقي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات. *دراسات العلوم التربوية:* 44(3)، 105-118.

20. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم (2013). *الحقيبة التدريبية لبرنامج التقويم الصفي الواقعي*. تم الاسترداد من التطوير المهني: http://tatweer1.blogspot.com/p/blog-page_15.html

21. المغذوي، عادل. (د.ت). *أساليب التقويم في ضوء استرتيجيات التدريس الحديثة* . www.google.com: https://docplayer.net/97753208-%27slyb-ltqwym-fy-dw-st-rtyjyt-ltdrys-lhdyth@.html

22. مهيدات، عبدالحكيم، والمحاسنة، ابراهيم. (2009). *التقويم الواقعي*. وزارة التربية والتعليم.

23. يوسف، يحي عبدالخالق (2018). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 3(2)، 292-316.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Clark, D. j. (1992). Activating Assessment Alternatives in Mathematics. *Arithmetic Teacher, 39* (6), 24-25. https://doi.org/10.1097/00006199-199011000-00005

2. Kaya, I. (2018). Examination of Preschool Teachers' Opinion on Alternative Assessment. *Universal Journal of Educational,* 6(10).

3. Metin, M., & OZmen, H. (2011). lnvestigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variobles. *Journal of Turkish Science Education,* 8 (4).

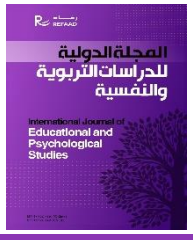
4. Ryan, C. D. (1994). *Authentic Assessment.* Westminster CA: Teacher Created Material Inc.

5. Suurtamm, C. (2012). *Assessment can support reasoning and sense*. Terial Inc.

6. Yu-Ren, I., & Jeng fung, H. (2011). The Beneficiaions and Disadvantages of using Authentic situation for scaffolding students science inquiry learning. *Us- China Education Review, 3b*.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Effect of Authentic Assessment in the Academic Achievement in Computer Subject for Intermediate School Students in Tabuk

Hind Saleh Turki Alrdahi
Master's Educational Measurement and Evaluation, Department of Computer, General Administration of Education in Tabuk Region, Ministry of Education, KSA
h-r2000@windowslive.com

Mohammad Abdullah Mohammad Asiri
Department of Education and Psychology, College of Education and Arts, University of Tabuk, KSA
asirimohd@hotmail.com

Received : 18/10/2021 **Revised :** 29/10/2021 **Accepted :** 22/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.11

Abstract: The study aimed to identify the differences between the average scores of experimental and control groups in post-experiment test, the effect of using authentic assessment on academic achievement, and the relationship between authentic assessment and academic achievement in computer course among intermediate school students in Tabuk. We created two groups following a semi-experimental approach. We designed an achievement test, authentic assessment tools, and an authentic assessment guide. They were applied to a randomly clustered sample of (66) second-year female students at an intermediate school. We analyzed the data statistically using (ITEMAN) and (SPSS) programs. We found a statistically significant difference in the arithmetic averages between the experimental and control groups scores at the significance level (0.01) for the experimental group. Also, there is a positive and statistically significant effect and correlation of the authentic evaluation on academic achievement at the significance level (0.01). Also, there is an effect of the authentic evaluation on academic achievement at the level of significance (0.01). The study also found a positive correlation between the authentic assessment and academic achievement at the level of significance (0.01), and to predict the degrees of academic achievement from the authentic assessment degrees using the following regression equation: Academic achievement = (-10.674) + (1.027) * authentic assessment. In light of these results, a set of recommendations were presented, including: inclusion of authentic assessment in the educational process.

Keywords: *Authentic Assessment; Academic Achievement; Computer; Evaluation Strategies.*

References:

1. Al'tas, Fatmh Mhmd 'bdallh. (2019). Drjt Mmarsh M'lmat Altrbyh Aleslamyh Lastratyjyat Altqwym Alhqyqy Bmdynh Njran. Mjlt Jam't Byshh Ll'lwm Alensanyh Waltrbwyh: (4), 317-352.
2. 'wdh, Ahmd Slyman. (2010). Alqyas Waltqwym Fy Al'mlyh Altdrysyh. (T. 4). Dar Alaml Llnshr Waltwzy'.
3. Alblwy, Frhan 'ly. (2018). Athr Zmn Alakhtbar 'la Tqdyr M'alm Alfqrh Wthbat Alakhtbar Drash Mqarnh Byn Nzryt Astjabh Alfqrh Walnzryh Alhdythh. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 4(2),1.
4. Bny 'wdh, Khald Rshad S'd (2015). Athr Astkhdam Altqwym Albdyl 'la Thsyl Tlbh Alsf Altas' Watjahathm Nhw Al'lwm Fy Mdars Mhafzt Nabls (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Nabls, Flstyn: Jam't Alnjah Alwtnyh.
5. Bny Yasyn, 'mr. (2012). Astratyjyat Altqwym Altrbwy Alhdythh. Mjlh Jam't Flstyn Llabhath W Aldrasat: (3), 514-553.
6. Albrsan, Esma'yl, Alrwys, 'bdal'zyz, W'bdalftah, Fysl. (2015). Almmarsat Altqwymyh Waltkwynyh Walkhtamyh Lm'elmy Alryadyat Fy Almrhlh Almtwsth Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Albhryn: 16(2), 97.
7. D'ms, Mstfa Nmrqf. (2008). Astratyjyat Altqwym Altrbwy Alhdyth Wadwath. Dar Ghyda' Llnshr Waltwzy'.
8. Ebrahym, Khald. (2017). Drjh Astkhdam Alm'lmyn Lastratyjyat Altqwym Albdyl Wadwath: M'lmw Mhafzt Swhaj Nmwdj A. Mjlt Klyt Altrbyh Fy Alesskndryh: 27(1).
9. Hmdan, Mhmd Zyad. (1996). Tqyym Althsyl. Dar Altrbyh Alhdythh Lltba'h Walnshr.
10. Alhryry, Rafdh. (2012). Trq Altdrys Byn Altqlyd Waltjdyd (T. 2). Dar Alfkr.

11. Almghdwy, 'adl. (D.T). Asalyb Altqwym Fy Dw' Astrtyjyat Altdrys Alhdythh. www.google.com: https://docplayer.net/97753208-%27slyb-ltqwym-fy-dw-st-rtyjyt-ltdrys-lhdyth@.html

12. Mhmd, Hbh. (2014). Tathyr Astkhdam Altqwym Alwaq'y Fy Tdrys Aljghrafya 'la Tnmyh Mharat Altfkyr Aljm'y Walatjah Nhw Al'ml Aljma'y Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Aljm'yh Altrbwyh Lldrasat Alajtma'eyh: (59), 77-120.

13. Mhydat, 'bdalhkym, Walmhasnh, Abrahym. (2009). Altqwym Alwaq'y. Wzart Altrbyh Walt'lym.

14. Almshabqh, Frhan 'arf, Walkhwaldh, Nasr Ahmd. (2017). Athr Brnamj Tdrysy Mbny 'la Altqwym Alhqyqy Fy Thsyl Tlbt Alsf Al'ashr Fy Madt Alryadyat. Drasat Al'lwm Altrbwyh: 44(3), 105-118

15. Mshrw'e Almlk 'Ebdallh Bn 'Ebdal'ezyz Lttwyr Alt'lym (2013). Alhqybh Altdrybyh Lbrnamj Altqwym Alsfy Alwaq'y. Tm Alastrdad Mn Alttwyr Almhny: http://tatweer1.blogspot.com/p/blog-page_15.html

16. R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030 (2019). Aqtsad Mzdhr. Tm Alastrdad Mn Alr'yh 2030: https://vision2030.gov.sa

17. Alrdyan, Khald Ebrahym, Walshay', Fhd Slyman. (2010). Athr Astkhdam Asalyb Altqwym Alhqyqy Fy Madh Al'lwm 'la Tnmyh Althsyl Aldrasy Waltfkyr Alnaqd Walmharat Alhyatyh Lda Tlab Alsf Althany Almtwst. Mjlt Jam't Tybh: Al'lwm Altrbwyh, 5(2), 131-163.

18. Alshhrany, Mhmd 'bdallh. (2019). Athr Akhtlaf Nmt Altghdyh Alraj'h Fy Ttbyqat Alhwsbh Alshabyh 'la Tnmyt Mharat Al'rwd Altqdymyh Lda Tlab Almrhlh Almtwsth Fy Mnhj Alhasb Alaly [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Almlk 'bdal'zyz.

19. Alshryf, Khald Hsn. (2019). Fa'lyt B'd Asalyb Altqwym Albdyl Fy Qyas Althsyl Aldrasy Bmqrr Mharat Alt'lm Waltfkyr Lda 'ynh Mn Tlab Klyty Altrbyh Waladab Jam't Almlk Fysl (Drash Mqarnh M'e Altqwym Altqlydy). Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 5(2), .79-97

20. Alswat, Samy. (2013). Drjt Astkhdam M'lmy Allghh Alanjlyzyh Lastratyjyat Altqwym Alwaq'y Wadwath Fy Tqwym Tlab Alsf Alsads Alabtda'y Bmhafzt Alta'f[Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Am Alqra.

21. Trlynj, Byrny, Wfadl, Tsharlz. (2009/2013). Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Alt'lm Llhyah Fy Zmnna (Bdr Bn 'bdallh Alsalh, Mtrjm). Jam't Almlk S'wd Llnshr Al'lmy Walmtab'.

22. Ywsf, Yhy 'Ebdalkhalq (2018). Alm'yqat Alty Twajh Ttbyq Altqwym Alhqyqy Fy T'lym Wt'lm Mqrrat Altrbyh Aleslamyh Bmdars Mntqh Tbwk Alt'lymyh. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 3(2), 292-316.

23. Zytwn, Hsn Hsyn. (2008). Aswl Altqwym Walqyas Altrbwy Almfhwmat Walttbyqat. Aldar Alswltyh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 242:224
شباط (2022)

بحث رقم 12

اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم

حصة عبد المحسن الضويان
أستاذ الإدارة التربوية المساعد
جامعة القصيم- السعودية
thaoiean@qu.edu.sa

آلاء إبراهيم الحجي
كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية
a.alhijji.sa@gmail.com

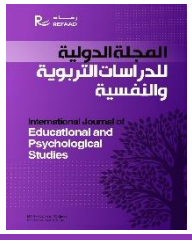
استلام البحث: 2021/8/12 مراجعة البحث: 2021/10/31 قبول البحث: 2021/11/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.12

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم

حصة عبد المحسن الضويان
أستاذ الإدارة التربوية المساعد- جامعة القصيم- السعودية
thaoiean@qu.edu.sa

آلاء إبراهيم الحجي
كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية
a.alhijji.sa@gmail.com

استلام البحث: 2021/8/12 **مراجعة البحث:** 2021/10/31 **قبول البحث:** 2021/11/23 **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.12

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الاكاديمية في جامعة القصيم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابة العينة تُعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)، وتحديد أبرز متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

واستخدم المنهج الوصفي (المسحي)، وتم تصميم الاستبانة، وتحكيمها، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة (35) من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صدق وثبات الاستبانة، ثم اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (200) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441-1442هـ.

وجاءت النتائج: أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم جاء متحقق بدرجة كبيرة جداً، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعُزى لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)، كما حظيت متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية بدرجة كبيرة من الموافقة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكادية في جامعة القصيم.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية؛ القيادات الأكاديمية؛ جامعة القصيم.

1. المقدمة:

يواجه العالم اليوم تغييرات مستمرة، وتداعيات سريعة، وتحديات متلاحقة، على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، لاسيما في مجال الثورة العلمية والمعرفية والتكنولوجية، وما صاحبها من إحداث تغيرات كمية وكيفيه، واستجابة لذلك اتجهت المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم بدعم ورعاية التعليم العالي بشكل خاص، حيث عملت على تسخير الجهود والإمكانيات ووفرت كآفة الأدوات والآليات، والاستراتيجيات التي من شأنها؛ المساهمة في رفع مكانة الجامعات السعودية ودخولها ضمن التصنيف العالمي، فقد فرضت وزارة التعليم على الجامعات ضرورة إعداد خطة استراتيجية تقوم على المسح البيئي المستمر، وتحديد الرؤية المستقبلية، والأهداف الاستراتيجية والخطط التنفيذية لتحقيق تلك الرؤى.

وفي ظل الحاجة إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم ليتنفق مع رؤية المملكة 2030، ولمواكبة هذه التغييرات بطرق علمية وأسس صحيحة؛ أصبحنا بحاجه إلى قيادات استراتيجية تمتلك مهارات وقدرات عالية، ونظرة ثاقبة، في وقت أصبحت فيه المعلومات مصدراً أساسياً للمنافسة، ومورداً استراتيجياً

مهماً، فالتحدي الحقيقي يكمن في كيفية التحكم في المعلومة، وكيفية الحصول عليها، وهذا ما تتكفل به؛ اليقظة الاستراتيجية التي تزود المؤسسات بالمعلومات التي تؤهلها لمواجهة المنافسات الشديدة. (حمودي، 2019، 6)

حيث تُعد اليقظة الاستراتيجية (Strategic Vigilance) من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي نشأت وتطورت في مجال إدارة الأعمال، ولاقت اهتماماً كبيراً في الآونة الأخيرة، وأصبحت من الوظائف المهمة للمؤسسة في العصر الحديث، بداية من تحديد نوعية المعلومات المطلوبة، وجمعها، والتحقق منها، ومعالجتها، وتحليلها، وتخزينها، ونشرها؛ مما يؤدي إلى زيادة كفاءة عمليات التخطيط الاستراتيجي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، واستغلال الفرص المتاحة، وتجنب المخاطر المحتملة وبالتالي يضمن بقاء المؤسسة، ويعزز مكانتها. (عطيه، 2017، 799)

وتظهر حاجة الجامعات إلى نظام اليقظة الاستراتيجية لضرورة التكيف مع التطورات والتغيرات المستمرة التي تشهدها البيئة الداخلية والخارجية للجامعة (الاكلبي، 2019، 5)، وبالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت لتطوير الكفايات المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، إلا أن تأثير ذلك في العملية التعليمية والتربوية جاء متفاوتاً، ويرجع جزء كبير من ذلك إلى تفاوت الكفايات المهنية لديهم بالجامعات.

وانطلاقاً مما سبق ونظراً لما لليقظة الاستراتيجية من أهمية قصوى في فاعلية العملية الإدارية وفي نجاح القائد الأكاديمي في أداء واجباته ورفع كفاءة وفاعلية أدائه، مما ينعكس بدوره على تحسين أداء الإدارة الجامعية وبالتالي تحسين مخرجات التعليم فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم.

1.1. مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الجامعي من الركائز الأساسية التي تسهم في التنمية الشاملة للفرد والمجتمع، حيث ذكر (عبدالرحيم، 2007، 132) أن نجاح الجامعة يتوقف على استجابتها الفعالة للعديد من التحديات والمتغيرات وفي مقدمتها العولمة، والمنافسة العالمية، فالجامعة دائما في حاجة إلى إعداد وتأهيل وتدريب أعضائها وقياداتها بشكل يجعلها على وعي بالمتغيرات والمستجدات على الساحة العالمية والمحلية، وقادرة على التعامل معها، فكفاءة الجامعة في تحقيق أهدافها تعتمد إلى حد كبير على كفاءة القيادات حتى تتجاوز تلك التحديات، وتتغلب على ما قد يعيق مسيرة نمائها.

كما أشار البريدي (2007) إن من أهم الأمراض التي تواجه مؤسسات التعليم العالي هي ضعف الإيمان بالعمل الاستراتيجي، وضعف الدعم التنظيمي، وتبني بعض الخطط الاستراتيجية لأغراض دعائية، أو روتينية، وعدم إصدار تقارير استراتيجية ذات طابع استشرافي للمستقبل بفرصه ومخاطرة.

ولذلك فإن لليقظة الاستراتيجية دوراً رائدا في بناء الجامعة حيث أوصت دراسة الجمل (2019) على العمل على تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليل Swot) قبيل وضع الاستراتيجيات، والعمل على توفير الطاقات اللازمة والخطط البديلة لمواجهة الكوارث والأزمات في بيئة العمل. وبينت دراسة عطية (2017) والعتيبي والقحطاني (2015) إلى أهمية انشاء وحدة مركزية لليقظة الاستراتيجية بالجامعات تندرج ضمن الهيكل التنظيمي لها، وتكون مجهزة بمختلف الإمكانات التقنية، والمالية، والبشرية اللازمة، في حين توصلت نتائج دراسة الأكلبي (2019) إلى ضرورة العناية باليقظة التكنولوجية من خلال إجراء تغييرات إيجابية حديثة على أساليب تقديم الجامعة لخدماتها باستخدام أفضل التقنيات العلمية، واتفقت معها دراسة الزايدي (2019) الذي أكد على ضرورة اعتماد نظام الاتصالات الشبكية الداعم لليقظة الاستراتيجية.

وفي ضوء أهمية تتبنى نظام اليقظة الاستراتيجية وتوصيات الدراسات السابقة في هذا المجال، سعت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟
- ما متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

2.1. أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).
- التعرف على متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

3.1. أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية):

- تكتسب الدراسة أهميتها من كون موضوع " اليقظة الاستراتيجية" موضوعاً مهماً وحيوياً، خاصة في المجال المطبق عليه ألا وهو مجال التعليم.
- تأصيل الفكر النظري لمفاهيم اليقظة الاستراتيجية، وأهميتها في قطاع الخدمات التربوية والتعليمية، وبذلك يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المحتوى العلمي، وتكون مرجعاً للباحثين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

- يهدف إلى إبراز مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم.
- تقديم تغذية راجعة للقادة ومتخذي القرار في جامعة القصيم والتعليم الجامعي بشكل عام في تبني مفهوم اليقظة الاستراتيجية، لمواجهة التحديات المستقبلية.

4.1. حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على دراسة اليقظة الاستراتيجية من خلال أبعادها الأربعة (اليقظة التنظيمية، اليقظة البيئية، اليقظة التكنولوجية، اليقظة التنافسية).
- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في جامعة القصيم.
- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم دون غيرهم.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ-1442هـ

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **اليقظة الاستراتيجية (Straegic Vigilance)**

عرفت بلحاج (2012) اليقظة الاستراتيجية بأنها: "نظام معلوماتي دقيق تهدف المنظمة من خلاله إلى تكوين نظرة شاملة عن بيئتها الداخلية والخارجية، من خلال الترصد الاستراتيجي للتغيرات بهدف خفض حالات عدم التأكد والتحليل الحالي والتنبؤ المستقبلي بالتغيرات البيئية، عن طريق جمع الكم الهائل من البيانات من المصادر الداخلية والخارجية وتوفير المعلومات اللحظية والدقيقة لرفع المعرفة التنظيمية ودعم متخذي القرارات داخل المنظمات".

وتعرف إجرائياً: عملية مستمرة تقوم على جمع وتحليل المعلومات عن البيئة الداخلية والخارجية للجامعة، مما يساعد القيادات الاكاديمية على اتخاذ القرارات الاستراتيجية الصائبة، واكتشاف الفرص والتهديدات ومواجهة التحولات المحتملة.

- **القيادات الأكاديمية (Academic leaders)**

عرفها (الرقيب، 2018) بأنهم "العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام الأكاديمية ممن يمتلكون التأثير في بيئة العمل الجامعي، وهم من يصنعون النجاح والتأثير في تلك البيئة".

وتعرف إجرائياً: أعضاء هيئة التدريس المكلفون رسمياً من إدارة جامعة القصيم بالقيام بأعمال أكاديمية ويقصد بهم في هذه الدراسة (عمداء وعميدات الكليات، ووكلائها وكيلاتها، ورؤساء وكيلات الأقسام الأكاديمية)

2. الإطار النظري:

1.2. الأسس النظرية لمفهوم اليقظة الاستراتيجية:

1.1.2. تطور مصطلح اليقظة الاستراتيجية:

ترجع جذور اليقظة الاستراتيجية إلى الدول الأنجلو ساكسونية واليابان، فمنذ نهاية الحرب العالمية الثانية، تحول مصطلح اليقظة من المجال العسكري إلى المجال الاقتصادي، لا سيما في نهاية الخمسينات، عندما سعت القوات العسكرية للحصول على معلومات من المخابرات بهدف التجسس ضد الأهداف العسكرية، حيث بدأت المؤسسات الاقتصادية الكبيرة في زيادة يقظتها على نطاق واسع، وأسست أساليب يقظة في المؤسسات الإدارية والاقتصادية لجمع معلومات ذات قيمة استراتيجية (بلحاج، 2012)، فقد مر مصطلح اليقظة الاستراتيجية بتطور بداية من ظهوره في نهاية الخمسينات وحتى القرن الحالي، و تعددت مسمياته تبعاً لاختلاف الباحثين وتخصصاتهم، ومجال عملهم.

ومن أهمها مصطلح المسح البيئي الاستراتيجي (Strategic Environmental Scanning) والذ ظهر في بيئة المؤسسات (الأوربية والأمريكية) والذي عرفه كلاً من (2012) Wheelen ,Hunger على انه "رصد وتقييم المعلومات في البيئة الداخلية والخارجية ونشرها إلى الأفراد المسئولين في المنظمة، بهدف تمييز العوامل الاستراتيجية، التي ستقرر مستقبل الشركة"، وكذلك مصطلح نظام الانذار المبكر (Early Warning System) والذي يقصد به: "عملية رصد وتسجيل وتحليل الإشارات التي تنبئ عن قرب حدوث الأزمة " (المحلاوي،1995)، وأيضاً مصطلح نظم المعلومات اليقظة (Vigliant Information

System) وعرفها Pateyron (1998) بأنها "عبارة عن عملية البحث عن المعلومات بموجب يقظة ومراقبة مستمرة لبيئة أعمال المنظمة، وذلك لغاية استراتيجية"، وأخيراً مصطلح المراقبة الاستراتيجية (Strategic Watch) والذي عرفه عداي (2000) بأنه: "ذلك النظام الذي يساعد الإداريين على قياسهم بتقييم مدى التقدم الذي تحرزه المنشأة في تحقيق أهدافها، وتحديد بعض مجالات التنفيذ التي تحتاج إلى عناية واهتمام أكبر.

2.1.2. أهمية اليقظة الاستراتيجية:

انطلاقاً من الدور الفعال للقيادة الجامعية في عصر المعلومات، باعتبارها المحرك لطاقات جميع العاملين بالجامعة، ولها تأثير واضح في زيادة حركة التغيير والتطوير في المجتمع، لذا علها أن تواكب أفكار وتقنيات العصر بأن تتبنى هذه المفاهيم والمداخل الجديدة في الإدارة للوصول إلى المعلومة الاستراتيجية الذكية والتي تساعدها في اتخاذ القرارات الرشيدة، لذا فإن اعتمادها على اليقظة الاستراتيجية يعد أمراً حيوياً وقوة حقيقة حيث تترجم قدرتها المتميزة على توقع المستقبل، فهي لا تسمح فقط باستغلال الفرص وتجنب التهديدات بل تحليل حركة الفعاليات الاقتصادية، وتأمين الحماية لها، وتحقيق مصالحها. (هاشم، ناصف،2017، 197)

وتؤكد دراسة العتيبي والقحطاني (2015) إلى أهمية تطبيق اليقظة الاستراتيجية نظراً لدورها الفعال في رفع مستوى الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي السعودي.. كما ركزت دراسة (فرج، 2015) على دور اليقظة الاستراتيجية في وقاية منظمات الأعمال من الأزمات التي يُمكن أن تواجهها. واتفق معه (علاوي ،2011) إلى أن اليقظة الاستراتيجية تساعد على تبني استراتيجية دفاعية لحماية المؤسسة من الأخطار الطارئة التي تظهر في بيئتها، وتبني استراتيجية هجومية، والتركيز على تحقيق التميز في الأنشطة التي تقدمها. بالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة بلحاج (2012) بأن اليقظة الاستراتيجية تحقق التكامل وتحد من المركزية من خلال تحسين عملية الاتصال داخل المؤسسة والتنسيق بين النشاطات، وضمان سرعة الاستجابة للتغيرات الداخلية والخارجية.

3.1.2. أبعاد اليقظة الاستراتيجية:

تتكون اليقظة الاستراتيجية من عدة أبعاد متكاملة تمُثل اليقظة الشاملة التي تعطي للمؤسسة القدرة على التصرف بسرعة وفي الوقت المناسب وبفعالية، ولقد تباينت وجهات نظر الباحثين والكُتاب في تحديد أبعاد اليقظة الاستراتيجية نظراً لاختلاف اتجاهاتهم الفكرية، فقد اتجه البعض إلى اعتبارها ثلاثية الأبعاد، فيما اعتبرها البعض الآخر رباعية وخماسية وسداسية الأبعاد، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (العتيبي، والقحطاني، 2015)، (الزايدي، 2019) في التركيز على أربعة أبعاد لليقظة الاستراتيجية وهي ما يلي:

- **اليقظة التنظيمية:** الأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحسين رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وسياساتها، وخططها، واستراتيجياتها، وعملياتها، وهيكلها التنظيمي، وإجراءاتها، ونظم الاتصال، وبرامجها، وخدماتها، ومواردها (المادية، المالية، والبشرية، والتقنية، والمعلوماتية) وغيرها؛ مما يساعد على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.
- **اليقظة البيئية:** ويقصد بها متابعة الجامعة باستمرار لأحدث التطورات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والقانونية، والتشريعية، والثقافية، والدينية، والإعلامية وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وترجمتها، والاستفادة منها؛ مما يساعد على اتصال الجامعة ببيئتها الخارجية، وتلبية احتياجاتها المختلفة.
- **اليقظة التكنولوجية:** تشير إلى" الجهود المبذولة من طرف الجامعة، والوسائل المسخرة، والإجراءات المتخذة بهدف الكشف عن كل التطورات والمستجدات الحاصلة في الميادين التقنية، والتي تعني الجامعة حالياً، أو مستقبلا" (عطية، 2017، 838)
- **اليقظة التنافسية:** تشير إلى "النشاط الذي من خلاله تتعرف الجامعة على منافسيها الحاليين والمحتملين، بتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف، واستخراج النتائج وتطبيقها في اتخاذ القرار بالجامعة، وتهدف إلى معرفة كل ما يتعلق بالجامعات المنافسة من حيث الأداء، الاستراتيجيات، الأهداف، القدرات، وماهية القدرات التي لا يستطيعون تحقيقها، وما مستقبل المنافسين؟. (الأكلبي، 2019، 10)

4.1.2. مراحل تطبيق اليقظة الاستراتيجية:

تمر اليقظة الاستراتيجية بمجموعة من المراحل المتتابعة والمتداخلة إلى حد كبير، فقد حددتها دراسة (الزهيري ،2018) في أربع مراحل هي: جمع المعلومات، والتركيب والتحليل، والنشر واتخاذ القرار، والمراجعة، في حين حددتها دراسة (هاشم، ناصف، 2017) في خمس مراحل هي: تحديد الاحتياجات الحقيقة من المعلومات، وتحديد العاملين الذين سيقومون بمهمة اليقظة، والبحث عن المعلومات وجمعها من مصادرها المختلفة، ومعالجة البيانات حسب الاحتياجات المحددة واستخراج المهم منها، ونشرها، والاستفادة منها في اتخاذ القرارات.

5.1.2. متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في الجامعات:

تمثل اليقظة الاستراتيجية فكراً جديدًا يؤثر في جمع نواحي التنظيم والإدارة، فلا يتم بناء نظام فعال لليقظة الاستراتيجية في المؤسسة بمجرد استحداث قسم أو خلية لليقظة لها إدارة خاصة تشرف عليها، وتوفر لها الإمكانات المادية والتكنولوجية، وتتبع خطوات ومنهجية محددة، وإنما الأمر أبعد من ذلك؛ فهي تغيير كامل في طريقة العمل، تتوجب إعادة النظر في طريقة رؤية المحيط الخارجية والداخلي للمؤسسة (Revelli, 2000,12) ولن يتم ذلك إلا بتوافر مجموعة من المتطلبات اللازمة تتمثل فيما يلي:

متطلبات تنظيمية: تتمثل فيما يلي:

- مراجعة البناء التنظيمي القائم: قبل القيام بإعادة الهيكلة لا بد أولاً من تقييم الوضع الحالي ومراجعة الواقع التنظيمي في ضوء متطلبات بناء اليقظة الاستراتيجية في المؤسسة، ومراجعة الهياكل التنظيمية والعلاقات القائمة وتقييم فعاليتها في أداء اليقظة. (فوجيل، 2012، ص 161)
- إعادة الهيكلة التنظيمية بما يتناسب مع مكانة كل فرد، وإسهامه في تحقيق الأهداف، وتقسيم الأعمال وتوزيع المهام، وتحديد أنماط التفاعل، وتحديد آليات التنسيق الرسمية بين المستويات الإدارية بالتنظيم، والاعتماد على هيكل تنظيمي مرن، وتحسين العلاقات العامة، والاهتمام بالموارد البشرية، وبناء الكفاءات
- تغيير الثقافة التنظيمية السائد: العمل على ترسيخ ثقافة مساندة لليقظة الاستراتيجية تشجع على الانفتاح، والتغيير. (العتيبي، القحطاني، 2015، 101-103)
- تبني رؤية ورسالة واضحة: تكون موجهة نحو بناء نظام لليقظة الاستراتيجية، والعمل على تقديم الدعم المطلق لهذا النظام.
- وضع استراتيجية سريعة لنشر المعلومات، ودراسة تحديات نظام اليقظة الاستراتيجية، والفائدة المنتظرة منه. (بخوش، 2007، 55)
- تحسين العلاقات العامة: إقامة علاقات مع الأطراف الخارجية الفاعلة، وأصحاب المصلحة باعتبارهم مصادر للمعلومات التي تغذي اليقظة الاستراتيجية، والتعرف على رغبات المستفيدين وسلوكيات المنافسين باستمرار، والتعرف على البيئة الداخلية للجامعة، وتقييم مدى تقبل أفرادها لما قدمته. (هاشم، ناصف، 2017، 202)

متطلبات بشرية: تتمثل فيما يلي:

- بناء الكفاءات البشرية: تفعيل اليقظة الاستراتيجية يتوقف على كفاءة الموارد البشرية وفعاليتها، وتعيين أفراد لديهم مهارات وقدرة على اقتناص المعلومات، والمعالجة الجيدة والاستغلال الأمثل للمعلومات (هاشم، ناصف، 2017، 202) والقدرة على التحكم في مصادر المعلومات وجمعها وترتيبها، وخبراء لليقظة يقومون بتنشيط حالة اليقظة باستعمال أدوات متطورة، ومتيقظون يقومون بمتابعة التطورات في المحيد الخارجي. (فوجيل،2012، 163)
- الإرادة القوية والعمل بروح الفريق لتطبيق اليقظة الاستراتيجية، واعتبارها وظيفة إدارية والعمل على تنفيذها بروح الفريق بين جميع العاملين. (Revelli,2000,12)

متطلبات مادية: تتمثل فيما يلي:

- توفير وسائل الاتصال التي تساعد على انتقال المعلومات إلى جميع المستويات الإدارية المختلفة بالمؤسسة.
- توفير الموارد المادية، والمالية، والتقنية اللازمة لدعم فريق اليقظة الاستراتيجية.
- تحديد المجال الذي يجب مراقبته، واختيار وتحديد الأدوات التي تسمح بالبحث وجمع المعلومات واستخلاصها ونشرها. (بخوش،2007، 55)

متطلبات تكنولوجية: تتمثل فيما يلي:

إعادة النظر في طبيعة تدفق المعلومات والاتصالات ين المستويات الإدارية المختلفة بالتنظيم، مع ضرورة امتلاك المؤسسة موارد ومصادر تكنولوجية مختلفة مثل: (الشبكات الإلكترونية، شبكات الاتصال، نظم المعلومات) فضلاً عن تشجيع (المؤتمرات، واللقاءات) بين مختلف الأقسام، مما يساعد على تسهيل مشاركة المعلومات، وتقليل تكلفة الاتصال، والحصول على المعلومات في الوقت المناسب. (العتيبي، القحطاني، 2015، 103)

من العرض السابق للأسس النظرية لليقظة الاستراتيجية يتضح أنها توفر للجامعة نظاماً معلوماتياً يمكنها من تكوين نظرة شاملة عن بيئتها الداخلية والخارجية، ويساعدها في التنبؤ المستقبلي بالتغييرات البيئية. كما يساعدها على التطوير في استراتيجياتها وخططها وبرامجها وسياستها ورؤيتها ورسالتها، والاهتمام بالأفراد وبكفاءاتهم واستعداداتهم، ودعم العمل الجماعي والمشاركة الكاملة، كما تركز على توفير الإمكانات المادية والمالية والتكنولوجية اللازمة، فهي تعمل على تحقيق أهداف الجامعة بصورة منهجية ومدروسة.

2.2. القيادات الأكاديمية:

تعتبر القيادات الأكاديمية من أهم عناصر العمل في المؤسسات الجامعية، ويرى (أحمد، 2020، 94) ضرورة وعي القائد الأكاديمي بأن عمله في المؤسسة الجامعية يختلف عن عمله بغيره من المؤسسات حيث تشتمل على جوانب مختلفة عليه أن يكون ملماً بها والتي من أهمها الرؤية الثاقبة التي تمكنه من الوصول للأهداف، والقدرة على توقع الصراع وحله، كما تكتسب القيادة الأكاديمية أهميتها من أنها حلقة الوصل بين العاملين وخطط الجامعة وتصوراتها المستقبلية، وقدرتهم على مواكبة التغيرات المحيطة وتوظفها لخدمة الجامعة، وتسهيل عمليات تحقيق الأهداف المرسومة، ومشاركة العاملين (أعضاء هيئة التدريس، موظفين) بالحقائق والمعلومات الصحيحة، والاهتمام بعلاقات الود والاحترام بينهم.

1.2.2. أدوار القيادات الأكاديمية:

تقوم القيادات الأكاديمية بمختلف فئاتها بأدوار بارزة وهامة تتمثل في الأعمال الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة من جهة، والأعمال الأكاديمية المتمثلة في المحاضرات والبحث العلمي من جهة أخرى.

وهذا ما يؤكد ضرورة ارتفاع مستويات مهارات تلك القيادات لتتمكن من القيام بمهامها وأدوارها المزدوجة وفقا لمتطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية، الأمر الذي يتطلب اختيار القيادات الأكاديمية القادرة على التحول والتغيير واختيار الأنماط والأساليب القيادية المناسبة لكل مرحلة، وتبني

أساليب المشاركة في اتخاذ القرارات وتفويض السلطة وتشجيع عمليات الإبداع والابتكار والبحث العلمي وضبط الجودة، حيث ذكر (الشراري، 2017) أن هناك حاجة لضبط اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية وتأهيلهم على كافة المستوى لرفع كفاءتها وفاعليتها للإسهام في تحقيق رؤية المملكة 2030 والتوجه نحو استقلال الجامعات.

لذا فإن أدوار القيادات الأكاديمية لا تتعلق فقط بالعمليات الإدارية التقليدية من تخطيط وتنظيم ورقابة في الكلية أو القسم، وإنما مسؤولة عن تحديد نوعية المعلومات المطلوبة، وكيفية الحصول عليها، وجمعها، والتحقق منها، ومعالجتها، وتحليلها، وتخزينها، ونشرها في المستويات الإدارية، والقدرة على التكيف مع التغيرات المحيطة وتأهيل وتدريب العاملين تحت قيادتها وفقاً لما يتطلبه نظام اليقظة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة التكنولوجية والبيئية والتنظيمية والتنافسية (أحمد، 2020، 95)

3.2. الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت اليقظة الاستراتيجية بشكل عام وذلك تدريجياً وفق الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم.

- **هدفت دراسة الجمل (2020):** دراسة تهدف إلى التعرف على درجة اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (66) أكاديمي في الجامعات الحكومية والخاصة في جنوب الضفة الغربية في فلسطين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية كان مرتفعة وجاءت على الترتيب التالي: (اليقظة التكنولوجية، اليقظة التنافسية، اليقظة الاجتماعية، اليقظة البيئية). وأثبتت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين اليقظة الاستراتيجية بكافة مجالاتها والميزة التنافسية.
- **كما هدفت دراسة صلاح الدين (2020):** إلى التوصل لإجراءات مقترحة لتفعيل ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس، واعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (45) عضو هيئة تدريس في الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى اليقظة البيئية تلتها التكنولوجية ثم التجارية بينما جاء اليقظة التنافسية في المرتبة الأخيرة.
- **وهدفت دراسة الأكلبي (2019):** إلى التعرف على واقع اليقظة الاستراتيجية، والتحقق من مستوى الحوكمة في جامعة شقراء وفق رؤية المملكة 2030، والوصول إلى نوع وطبيعة العلاقة بينهما، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (208) من الذكور، و (144) من الإناث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، وتوصلت الدراسة أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما، في حين تبين أن أبعاد اليقظة الاستراتيجية تؤثر كل منها في الحوكمة بدرجة متفاوتة.
- **كما هدفت دراسة عطية (2017):** إلى تحديد أهم الأسس الفكرية لمفهوم اليقظة الاستراتيجية في الجامعات، وتحديد درجة ممارسة قيادات جامعة الإسكندرية لأنشطة اليقظة الاستراتيجية، واستخدم المنهج المختلط (الكمي والكيفي)، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (59) قيادياً بجامعة الإسكندرية، وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة قيادات جامعة الإسكندرية لأنشطة اليقظة الاستراتيجية جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت على الترتيب التالي: (اليقظة التنظيمية، ثم البيئية، ثم الوثائقية، ثم التكنولوجية، ثم التسويقية، ثم التنافسية) وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات القيادات بجامعة الإسكندرية تعزى إلى اختلاف نوع الكلية (عملية، نظرية، عملية/ نظرية) وإلى اختلاف عدد سنوات الخبرة.
- **وهدفت دراسة (Daven,Collier, 2008)** إلى قياس أثر نظام اليقظة الاستراتيجية على نجاح المنظمة من خلال أداء عمليات الأعمال والأداء التنظيمي الكلي، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، الاستبيان أداة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (1783) مديراً على مستوى مجموعة من المنظمات بلغ عددها (612) من مختلف القطاعات في استراليا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن نظام اليقظة الاستراتيجية يساعد على توفير المعلومات اللحظية والدقيقة لمتخذي القرار، وإلى وجود علاقة إيجابية معنوية بين أبعاد اليقظة الاستراتيجية وأداء عمليات الأعمال، وبين أداء عمليات الأعمال والأداء التنظيمي الكلي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- **المنهج المتبع:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجمل (2020)، ودراسة صلاح الدين (2020)، ودراسة الأكلبي (2019)، ودراسة(Davern,Collier 2008) في استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، بينما اختلفت مع دراسة (عطيه، 2017) في استخدمه المنهج المختلط.
- **أداة الدراسة:** تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في اعتمادها على الاستبانة أداة للدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (صلاح الدين، 2020؛ الأكلبي، 2019؛ الجمل، 2020) في أن مجتمع الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، بينما اختلفت مع دراسة (عطية، 2017) حيث اشتمل مجتمع الدراسة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعة، وكذلك دراسة (Davern,Collier, 2008) حيث اشتمل مجتمع البحث على المؤسسات في القطاعات الخدمية،

ورغم وجود التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلا أن الدراسة الحالية تميزت بدراسة اليقظة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة (التكنولوجية، التنظيمية، البيئية، التنافسية)، ومتطلبات تحقيقها، وتم تطبيقها لأول مرة على مجتمع الدراسة المتمثل في جامعة القصيم.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في:

- الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي.
- تحديد الفجوة البحثية، وبناء مشكلة الدراسة، وتدعيم الإطار النظري.
- كانت مرشداً في تحديد منهجية الدراسة، وتصميم أداة الدراسة، وتحديد المعالجات الإحصائية، وتفسير النتائج ومقارنتها.
- إلقاء الضوء على أهمية البحث في المجال التربوي.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يستعرض هذا الجزء إجراءات الدراسة من حيث توضيح المنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة ووصف لخصائصهم الديموغرافية، بالإضافة إلى وصف الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وآلية بناؤها وتطويرها، وأخيراً وصف للإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها.

1.3. منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي) وذلك من أجل تحقيق أهدافها والاجابة على أسئلتها ومناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، ويعرف كروس ول (Creswell, 2019) المنهج الوصفي المسحي بأنه "البحث الذي يعطي وصفاً رقمياً أو كمياً للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما بدراسة عينة من ذلك المجتمع، ومن خلال تحليل النتائج يتضح للباحث مدى إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة أم لا".

2.3. مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (ذكور- إناث)، ووفق آخر إحصائية من إدارة التخطيط في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية بلغ عددهم (3622) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ.

3.3. عينة الدراسة:

- **عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية):**

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من (35) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي1441- 1442هـ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

- **عينة الدراسة الأساسية:**

تكونت عينة الدراسة من (200) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ.

والجدول التالي (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي بنيت عليها مؤشرات دلالات التحليلات المختلفة المتعلقة بأسئلة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	124	%62.0
إناث	76	%38.0
الدرجة العلمية	**العدد**	**النسبة**
أستاذ مساعد	130	%65.0
أستاذ مشارك	46	%23.0
أستاذ	24	%12.0
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	28	%14.0
من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات	59	%29.5
من 10 سنوات فأكثر	113	%56.5

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من الذكور بنسبة 62.0% مقارنة بالإناث، أما بالنسبة للدرجة العلمية يتضح أن النسبة الأكبر كانوا من أصحاب الدرجة العلمية (أستاذ مساعد) بنسبة 65.0% يليهم أصحاب الدرجة العلمية (أستاذ مشارك) بنسبة 23.0%، وأخيراً أصحاب الدرجة العلمية (أستاذ) بنسبة 12,0%، وعند النظر لسنوات الخبرة تبين أن النسبة الأكبر كانوا (من 10 سنوات فأكثر) حيث بلغت النسبة 56,5%، يليهم أصحاب سنوات الخبرة من (5 سنوات لأقل من 10 سنوات) بنسبة 29,5%، وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 14,0%

4.3. أداة الدراسة:

سعياً لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة الدراسة الاستبيان بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة حيث تكونت الأداة من ثلاثة أقسام: **القسم الأول:** البيانات الديموغرافية المتمثلة في (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). **القسم الثاني:** مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية وتم تقسيمها لأربع محاور كالتالي بُعد اليقظة التنظيمية، ويُعد اليقظة البيئية، وبُعد اليقظة التكنولوجية، وبُعد اليقظة التنافسية. **القسم الثالث:** متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم والتي تم بنائها بناء؛ على توصيات الدراسات السابقة.

واعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد أو محور تعبر عن درجة عالية من التحقق، وتبنت الدراسة المعيار لكل فقرة في الحكم على اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بناء على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد كما هو موضح في الجدول رقم(2).

جدول (2): معيار الحكم على فقرات الاستبانة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
أقل من 1.8	منعدمة
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 فأكثر	كبيرة جداً

5.3. صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد أو المحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وآثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، حيث حظيت عبارات الاستبانة على نسب اتفاق أعلى من 80% من المحكمين وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد أو المحور المنتمية إليه وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد أو محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول رقم (3) .

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد أو المحور المنتمية إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم لليقظة الاستراتيجية							
أولاً: أساسيات حول اليقظة الاستراتيجية		ثانياً: درجة ممارسة القيادة الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية					
1	0.755**	البعد الأول: اليقظة التنظيمية				البعد الثاني: اليقظة البيئية	
2	0.789**	1	0.695**	7	0.823**	1	0.680**
3	0.776**	2	0.820**	8	0.915**	2	0.767**
4	0.860**	3	0.842**	9	0.810**	3	0.783**
5	0.803**	4	0.922**	10	0.807**	4	0.775**
6	0.741**	5	0.838**	11	0.820**	5	0.836**
7	0.779**					6	0.828**
8	0.865**	6	0.569**	12	0.631**	7	0.743**
9	0.773**						
البعد الثالث: اليقظة التكنولوجية		البعد الرابع: اليقظة التنافسية		المحور الثاني: متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم			
1	0.757**	1	0.793**	1	0.633**	7	0.863**
2	0.804**	2	0.882**	2	0.721**	8	0.835**
3	0.767**	3	0.867**	3	0.810**	9	0.741**
4	0.711**	4	0.889**	4	0.781**	10	0.836**
5	0.795**	5	0.820**	5	0.935**	11	0.862**
		6	0.787**	6	0.902**		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد أو المحور المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد أو محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. كذلك التأكد من تماسك وتجانس أبعاد المحور الأول والخاص باليقظة الاستراتيجية فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول رقم (4):

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور اليقظة الاستراتيجية والدرجة الكلية للمحور

البعد الأول: اليقظة التنظيمية	البعد الثاني: اليقظة البيئية	البعد الثالث: اليقظة التكنولوجية	البعد الرابع: اليقظة التنافسية
**0.884	**0.875	**0.840	**0.874

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور اليقظة الاستراتيجية والدرجة الكلية للمحور جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد محور اليقظة الاستراتيجية فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هو موضح في جدول (5):

جدول (5): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور و أبعاد الاستبانة الحالية

المحور أو الأبعاد		معامل الثبات
المحور الأول: أبعاد اليقظة الاستراتيجية	البعد الأول: اليقظة التنظيمية	0.923
	البعد الثاني: اليقظة البيئية	0.885
	البعد الثالث: اليقظة التكنولوجية	0.818
	البعد الرابع: اليقظة التنافسية	0.913
	ثبات أبعاد اليقظة الاستراتيجية ككل	0.957
المحور الثاني: متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم		0.949

يتضح من الجدول السابق أن لمحاور وأبعاد الاستبانة الحالية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

6.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V22.0 كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة تم استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور وأبعاد الاستبانة.
2. معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات محاور وأبعاد الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

1. المتوسطات *Mean* والانحرافات المعيارية *Std. Deviation* في التعرف على مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والمتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية في التعرف على متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التعرف على دلالة الفروق في مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير النوع.
3. اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على دلالة الفروق في مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

4. نتائج الدراسة وتفسيراتها:

يتناول هذا الجزء عرض لنتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الاحصائي لاستجابات أفراد العينة، متسلسلة بناء على ترتيب أسئلة الدراسة.

1.4. نتائج إجابة السؤال الأول: ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال حساب المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل بعد من أبعاد المحور الأول للاستبانة المستخدمة في البحث الحالي والخاصة بمستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك لتحديد مستوى اليقظة الاستراتيجية فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

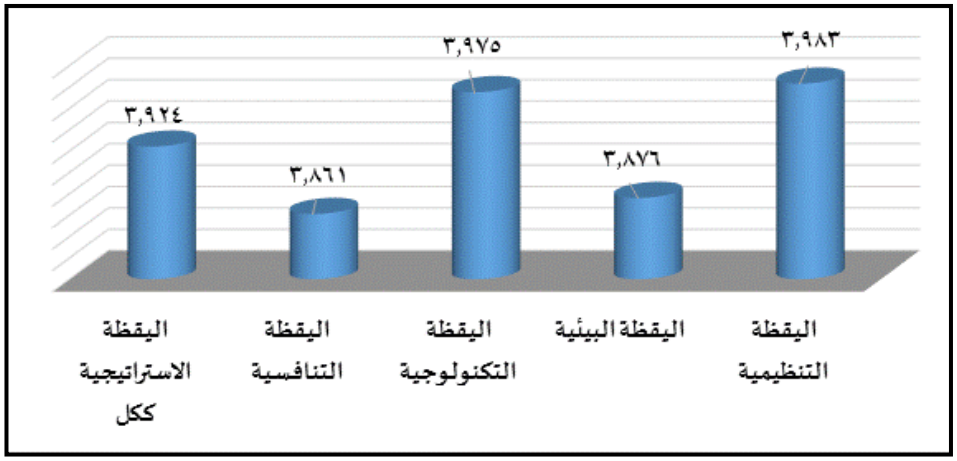
جدول (6): مستوى ممارسة القيادة الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
اليقظة التنظيمية	3.983	0.832	كبيرة	1
اليقظة البيئية	3.876	0.873	كبيرة	3
اليقظة التكنولوجية	3.975	0.867	كبيرة	2
اليقظة التنافسية	3.861	0.917	كبيرة	4
اليقظة الاستراتيجية ككل	**3.924**	**0.872**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى ممارسة القيادة الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور 3.924 بانحراف معياري 0.872، وجاء في الترتيب الأول بُعد (اليقظة التنظيمية) ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 3.983 وانحراف معياري 0.832، يليه بُعد (اليقظة التكنولوجية) ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 2.975 وانحراف معياري 0.867، ثم بُعد (اليقظة البيئية) ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 3.876 وانحراف معياري 0.873، وأخيراً بُعد (اليقظة التنافسية) ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 3.861 وانحراف معياري 0.917، وقد يفسر بُعد (اليقظة التنظيمية) الذي جاء في المرتبة الأولى إلى أن عملية التنظيم تعتبر أحد الدعائم الأساسية التي تساعد الجامعة على تحقيق أهدافها، وتحسين جودة العمل، بينما بُعد (اليقظة التنافسية) جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة ولعل ذلك يعود إلى أن هذا البعد يحتاج إلى جهود مضاعفة من قبل جميع العاملين في الجامعة وفق خطط واضحة، حيث يهدف إلى معرفة كل ما يتعلق بالجامعات المنافسة من حيث الأداء، الاستراتيجيات، الأهداف، القدرات، وماهية القدرات التي لا يستطيعون تحقيقها، وما مستقبل المنافسين؟

ويستدل من ارتفاع المستوى الكلي للأبعاد إلى سعي القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم للرفع من مستوى أعمال الجامعة التنفيذية، وبرامجها التطويرية؛ لتعزيز مكانتها بين الجامعات بما يتواءم مع أهداف رؤية المملكة (2030)، ويشير ذلك ما جاء في التقرير السنوي 1441-1442هـ حيث يتضح حجم العمل المنجز ومستوى التقدم الذي وصلت إليه الجامعة، بالإضافة إلى دخول الجامعة في التصنيف العالمي لأفضل الجامعات QS WUR 2022 للمرة الأولى في تاريخها، ووصولها للمرتبة 801 عالميًا مع أكثر من 1300 جامعة عالمية، ويعتبر أداء الجامعة بشكل عام وفقًا لمؤشرات (الكيو إس) ضمن 62% من أفضل الجامعات العالمية، حيث يهتم هذا التصنيف الدولي بسمعة الجامعة لدى الأكاديميين عالميًا وإقليميًا ومحليًا، بالإضافة لقياس أثر خريجي الجامعة وجودة مخرجاتها التعليمية لدى جهات وأرباب العمل محليًا ودوليًا.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع باقي الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة كلا والجمل (2020)، عطية (2017) حيث أن مستوى اليقظة الاستراتيجية جاء بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة كلا من دراسة الأكلبي (2019)، صلاح الدين (2020) حيث جاءت منخفضة، وبرغم اختلاف مجتمع البحث في دراسة ((Daven, Collier (2008، إلا أن مستوى اليقظة الاستراتيجية جاء بدرجة مرتفعة، ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة والبعد المكاني الزماني، ونمط القيادة المركزية واللامركزية والهيكل التنظيمي. ويمكن توضيح مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية في الشكل التالي (1)



شكل (1): مستوى ممارسة القيادة الأكاديمية في جامعة القصيم لأبعاد اليقظة الاستراتيجية

2.4. إجابة السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم تُعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

- **بالنسبة لمتغير الجنس:**

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي (7):

جدول (7): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم باختلاف الجنس (درجة الحرية = 198)

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اليقظة التنظيمية	ذكر	47.169	7.846	1.464	0.145 غير دالة
	أنثى	48.803	7.347		
اليقظة البيئية	ذكر	26.677	5.218	1.625	0.106 غير دالة
	أنثى	27.868	4.708		
اليقظة التكنولوجية	ذكر	19.452	3.641	2.204	0.05
	أنثى	20.566	3.168		
اليقظة التنافسية	ذكر	22.516	5.213	2.448	0.05
	أنثى	24.224	3.992		
اليقظة الاستراتيجية ككل	ذكر	**115.815**	**19.243**	**2.083**	**0.05**
	أنثى	**121.461**	**17.515**		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 198 ومستوى ثقة 0.05 تساوي 1.66

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم فيما يتعلق باليقظة التنظيمية ترجع لاختلاف الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم فيما يتعلق باليقظة البيئية ترجع لاختلاف الجنس.

ويعزى ذلك إلى مركزية القرارات التنظيمية والبيئية الصادرة من القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم حيث تشمل شطري (البنين والبنات)، وبا لتالي فالتنظيم لإداري المتبع والثقافة البيئية المتبعة لا تختلف في شطر البنين عن شطر البنات، ولذلك هناك اتفاق في الآراء بين الذكور والاناث في هذا البُعد، واتفقت بذلك مع دراسة (الأكلبي، 2019)

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.05 في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم فيما يتعلق بالدرجة الكلية وبعدي (اليقظة التكنولوجية واليقظة التنافسية) ترجع لاختلاف الجنس، والفروق في جميع الحالات لصالح الإناث، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة المستجيبين من الذكور مقارنة بالإناث.

- **بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم وفقاً للدرجة العلمية

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
اليقظة التنظيمية	48.223	6.942	47.217	9.633	46.542	7.448
اليقظة البيئية	27.577	4.388	26.717	6.490	25.500	5.116
اليقظة التكنولوجية	20.054	3.392	19.804	4.097	19.042	2.805
اليقظة التنافسية	23.569	4.612	23.022	5.302	21.250	4.919
اليقظة الاستراتيجية ككل	**119.423**	**16.751**	**116.761**	**23.981**	**112.333**	**17.292**

جدول (9): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم باختلاف الدرجة العلمية

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
اليقظة التنظيمية	بين المجموعات	76.865	2	38.432	0.649	0.524 غير دالة
	داخل المجموعات	11668.315	197	59.230		
	الكلي	11745.180	199			
اليقظة البيئية	بين المجموعات	97.563	2	48.782	1.929	0.148 غير دالة
	داخل المجموعات	4981.057	197	25.285		
	الكلي	5078.620	199			
اليقظة التكنولوجية	بين المجموعات	21.054	2	10.527	0.857	0.426 غير دالة
	داخل المجموعات	2420.821	197	12.288		
	الكلي	2441.875	199			
اليقظة التنافسية	بين المجموعات	110.200	2	55.100	2.378	0.095 غير دالة
	داخل المجموعات	4565.355	197	23.174		
	الكلي	4675.555	199			
اليقظة الاستراتيجية ككل	بين المجموعات	1104.246	2	552.123	1.577	0.209 غير دالة
	داخل المجموعات	68951.434	197	350.007		
	الكلي	70055.680	199			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 197) ومستوى ثقة 0.05 على الترتيب تساوي 3.072

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى أبعاد اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ترجع لاختلاف الدرجة العلمية.

ويعزى غياب الفروق إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد، الأمر الذي جعل آرائهم متقاربة حول مستوى أبعاد اليقظة الاستراتيجية وأهمية ممارستها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا (الأكلبي، 2019)

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم وفقاً لسنوات الخبرة

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	أقل من 5		من 5 لأقل من 10		من 10 فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
اليقظة التنظيمية	47.964	6.455	49.424	6.709	46.894	8.324
اليقظة البيئية	26.857	4.767	28.220	4.347	26.628	5.402
اليقظة التكنولوجية	19.750	3.284	20.288	3.705	19.690	3.459
اليقظة التنافسية	23.214	3.675	23.898	4.769	22.770	5.125
اليقظة الاستراتيجية ككل	**117.786**	**14.982**	**121.831**	**17.570**	**115.982**	**19.992**

جدول (11): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم باختلاف سنوات الخبرة

أبعاد اليقظة الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
اليقظة التنظيمية	بين المجموعات	249.083	2	124.542	2.134	0.121 غير دالة
	داخل المجموعات	11496.097	197	58.356		
	الكلي	11745.180	199			
اليقظة البيئية	بين المجموعات	100.666	2	50.333	1.992	0.139 غير دالة
	داخل المجموعات	4977.954	197	25.269		
	الكلي	5078.620	199			

اليقظة التكنولوجية	بين المجموعات	14.364	2	7.182	0.583	0.559 غير دالة
	داخل المجموعات	2427.511	197	12.322		
	الكلي	2441.875	199			
اليقظة التنافسية	بين المجموعات	49.433	2	24.717	1.053	0.351 غير دالة
	داخل المجموعات	4626.122	197	23.483		
	الكلي	4675.555	199			
اليقظة الاستراتيجية ككل	بين المجموعات	1326.696	2	663.348	1.901	0.152 غير دالة
	داخل المجموعات	68728.984	197	348.878		
	الكلي	70055.680	199			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 197) ومستوى ثقة 0.05 على الترتيب تساوي 3.072

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى أبعاد اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

وقد يستدل من اتفاقهم في الاستجابات أن عدد سنوات الخبرة لا يؤثر في رؤية أفراد العينة؛ والقرارات التي تصدر من القيادات الأكاديمية تشمل جميع العاملين بلا استثناء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا (عطية، 2017)،(Daven,Collier 2008)، (الأكلبي، 2019)، (الجمل، 2020) حيث ان سنوات الخبرة لم تؤثر في رؤية أفراد عينة البحث.

3.4. نتائج إجابة السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على "ما متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة المستخدمة في البحث الحالي والخاصة بمتطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم

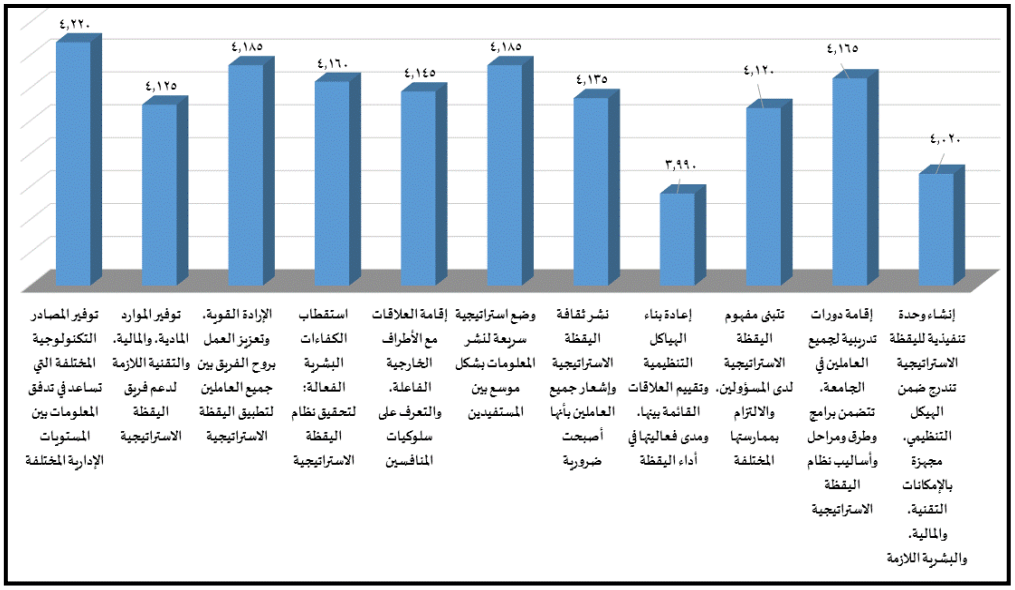
م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	إنشاء وحدة تنفيذية لليقظة الاستراتيجية تندرج ضمن الهيكل التنظيمي، مجهزة بالإمكانات التقنية، والمالية، والبشرية اللازمة	1	0.5	5	2.5	43	21.5	91	45.5	60	30.0	4.020	0.814	كبيرة	10
2	إقامة دورات تدريبية لجميع العاملين في الجامعة، تتضمن برامج وطرق ومراحل وأساليب نظام اليقظة الاستراتيجية	3	1.5	2	1.0	29	14.5	91	45.5	75	37.5	4.165	0.819	كبيرة	4
3	تتبنى مفهوم اليقظة الاستراتيجية لدى المسؤولين، والالتزام بممارستها المختلفة	2	1.0	4	2.0	30	15.0	96	48.0	68	34.0	4.120	0.806	كبيرة	9
4	إعادة بناء الهياكل التنظيمية وتقييم العلاقات القائمة بينها، ومدى فعاليتها في أداء اليقظة	2	1.0	4	2.0	41	20.5	100	50.0	53	26.5	3.990	0.802	كبيرة	11
5	نشر ثقافة اليقظة الاستراتيجية وإشعار جميع العاملين بأنها أصبحت ضرورية	2	1.0	6	3.0	28	14.0	91	45.5	73	36.5	4.135	0.837	كبيرة	7
6	وضع استراتيجية سريعة لنشر المعلومات بشكل موسع بين المستفيدين	1	0.5	6	3.0	20	10.0	101	50.5	72	36.0	4.185	0.771	كبيرة	2
7	إقامة العلاقات مع الأطراف الخارجية الفاعلة، والتعرف على سلوكيات المنافسين	0.0	0.0	4	2.0	39	19.5	81	40.5	76	38.0	4.145	0.798	كبيرة	6

8	استقطاب الكفاءات البشرية الفعالة؛ لتحقيق نظام اليقظة الاستراتيجية	1	0.5	8	4.0	30	15.0	80	40.0	81	40.5	4.160	0.859	كبيرة	5
9	الإرادة القوية، وتعزيز العمل بروح الفريق بين جميع العاملين لتطبيق اليقظة الاستراتيجية	0.0	0.0	8	4.0	21	10.5	97	48.5	74	37.0	4.185	0.777	كبيرة	3
10	توفير الموارد المادية، والمالية، والتقنية اللازمة لدعم فريق اليقظة الاستراتيجية	2	1.0	3	1.5	35	17.5	88	44.0	72	36.0	4.125	0.820	كبيرة	8
11	توفير المصادر التكنولوجية المختلفة التي تساعد في تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة	2	1.0	3	1.5	25	12.5	89	44.5	81	40.5	4.220	0.797	كبيرة جداً	1
متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم ككل												**4.132**	**0.809**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول السابق أنه في ضوء استجابة عينة الدراسة لمتطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم، والتي تم تحديدها بناء على مراجعة متعمقة لتوصيات الدراسات السابقة، مما يؤكد على أهمية هذه المتطلبات ما جاء في نتائج السؤال الثالث كما هو موضح في الجدول السابق رقم (12) بأنها على درجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور، 4.132 بانحراف معياري 0.809، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة الموافقة كالتالي:

- توفير المصادر التكنولوجية المختلفة التي تساعد في تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة.
- وضع استراتيجية سريعة لنشر المعلومات بشكل موسع بين المستفيدين.
- الإرادة القوية، وتعزيز العمل بروح الفريق بين جميع العاملين لتطبيق اليقظة الاستراتيجية.
- إقامة دورات تدريبية لجميع العاملين في الجامعة، تتضمن برامج وطرق ومراحل وأساليب نظام اليقظة الاستراتيجية.
- استقطاب الكفاءات البشرية الفعالة؛ لتحقيق نظام اليقظة الاستراتيجية.
- إقامة العلاقات مع الأطراف الخارجية الفاعلة، والتعرف على سلوكيات المنافسين.
- نشر ثقافة اليقظة الاستراتيجية وإشعار جميع العاملين بأنها أصبحت ضرورية.
- توفير الموارد المادية، والمالية، والتقنية اللازمة لدعم فريق اليقظة الاستراتيجية.
- تتبنى مفهوم اليقظة الاستراتيجية لدى المسؤولين، والالتزام بممارستها المختلفة.
- إنشاء وحدة تنفيذية لليقظة الاستراتيجية تندرج ضمن الهيكل التنظيمي، مجهزة بالإمكانات التقنية، والمالية، والبشرية اللازمة.
- إعادة بناء الهياكل التنظيمية وتقييم العلاقات القائمة بينها، ومدى فعاليتها في أداء اليقظة.

ويمكن توضيح درجة الموافقة على متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال الشكل (2) التالي:



شكل (2): درجة الموافقة على متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

4.4. إجابة السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم تُعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟".

- **بالنسبة لمتغير الجنس:**

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي (13)

جدول (13): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم باختلاف الجنس (درجة الحرية = 198)

	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية	ذكر	45.556	7.474	0.259	0.796 غير دالة
	أنثى	45.276	7.339		

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم ترجع لاختلاف الجنس.

- **بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم وفقاً للدرجة العلمية

أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ	
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
44.885	6.869	46.043	8.713	47.375	7.412

جدول (15): دلالة الفروق حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية باختلاف الدرجة العلمية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية	بين المجموعات	146.693	2	73.346	1.342	0.264 غير دالة
	داخل المجموعات	10766.807	197	54.654		
	الكلي	**10913.500**	**199**			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 197) ومستوى ثقة 0.05 على الترتيب تساوي 3.072

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم ترجع لاختلاف الدرجة العلمية.

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (16): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم وفقاً لسنوات الخبرة

أقل من 5		من 5 لأقل من 10		من 10 فأكثر	
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
45.786	5.750	45.712	7.275	45.230	7.871

جدول (17): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم باختلاف سنوات الخبرة

متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	12.666	2	6.333	0.114	0.892 غير دالة
	داخل المجموعات	10900.834	197	55.334		
	الكلي	10913.500	199			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 197) ومستوى ثقة 0.05 على الترتيب تساوي 3.072

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تحقيق اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، ويستدل بذلك أن اليقظة الاستراتيجية من المفاهيم المهمة والأساسية التي تُمارس داخل الجامعات بشكل رسمي أو غير رسمي، وعينة الدراسة على دراية وفهم كامل لفوائد اليقظة الاستراتيجية؛ وبالتالي لا يوجد أثر دال لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) على مدى معرفة أفراد العينة لمتطلبات اليقظة الاستراتيجية وأهميتها.

5. الخاتمة:

1.5. توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه النتائج توصي الدراسة بما يلي للمحافظة على هذا المستوى المرتفع من اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم:

- إنشاء وحدة تنفيذية لليقظة الاستراتيجية تكون مُدرجة ضمن الهيكل التنظيمي، مجهزة بالإمكانات المادية والبشرية والتقنية الضرورية.
- بث ثقافة اليقظة الاستراتيجية، وإشعار جميع العاملين بأنها أصبحت ضرورية لتنافس الجامعات الأخرى، مما يكسبهم ثقافة تنظيمية مناسبة، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً للقيام بها.
- إقامة دورات تدريبية، وملتقيات داخلية وخارجية لجميع العاملين، تتضمن برامج وطرق ومراحل وأساليب اليقظة الاستراتيجية ومالها من أثر إيجابي على مجمل أدائها.
- إدخال وتدريس جوانب اليقظة الاستراتيجية في مقررات الإدارة الاستراتيجية في الجامعة لزيادة وعي الطلبة والطالبات بأهمية هذا النظام.
- الاستعانة بخبراء في مجال اليقظة الاستراتيجية لنشر هذا المفهوم الإداري بشكل أكبر، وجعل الجامعة على يقظة تامة بكل ما يدور حولها.

2.5. مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات تفصيلية عن أبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة البيئية، اليقظة التنظيمية، اليقظة التكنولوجية، اليقظة التنافسية)
- إجراء دراسة مقارنة بين عدة جامعات سعودية وعربية لمقارنة برامج تطوير القيادات الأكاديمية وفقاً لمتطلبات اليقظة الاستراتيجية.
- إجراء دراسة علمية لتحليل معوقات تطبيق اليقظة الاستراتيجية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، أنجم. (2020). مستوى جودة الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية وآليات تطويره بجامعة الملك خالد في ضوء معايير جودة بالتعليم العالي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*: 4 (28)، 83- 114.
2. الأكلبي، عايض. (2019). العلاقة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة الجامعات السعودية وفق مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030: دراسة تطبيقية، *مجلة جامعة شقراء: جامعة شقراء*، 12(8)، 1-36.
3. بخوش، أحمد. (2007). *دور اليقظة الاستراتيجية وطرح المنتجات الجديدة في زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
4. البريدي، عبدالله. (2007). الاستراتيجية العربية في مؤسسات التعليم العالي: مدخل وصفي تحليلي لدراسة الإشكالية الثقافية. *المجلة العربية للإدارة*: 2(27)، 1-22.
5. بلحاج، مريم. (2012). *اليقظة الاستراتيجية ضرورة حتمية للاستمرار في البيئة المعاصرة*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت.
6. الجمل، سمير. (2020). اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية، وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين فيها، *دفاتر البحوث العلمية: جامعة القدس المفتوحة*، 8(2)، 1-33.

7. حمودي، وجدان حسن. (2019). اليقظة الاستراتيجية ودورها في تعزيز النضج الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من المدراء في شركة الاتصالات النقالة- زين العراق، *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية*: جامعة كركوك، 9 (2)، 2-6.

8. الرقيب، توفيق. (2017). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة الأردنية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*: 16 (16)، 502- 466.

9. رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030*.

10. الزايدي، أحمد. (2019). اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العاملة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها بالقيمة التعليمية المضافة لمدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*، 4(19)، 321-388.

11. الزهيري، إبراهيم عباس (2018). اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية، *المجلة التربوية: جامعة سوهاج-كلية التربية*، 52(15)، 1-39.

12. الشراري، مها. (2017). مهام القائد الأكاديمي في نظام الجامعات الجديد، *مجلة الجزيرة*: 55 (125)، 23-50 .

13. صلاح الدين، نسرين صالح محمد (2020). ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس*، 44 (4)، 177-260

14. عبدالرحيم، سامح. (2007). *تأهيل القيادات الجامعية الأكاديمية، مؤتمر تأهيل القيادات التربوية في مصر*. المؤتمر السنوي الخامس عشر، 27-28 يناير.

15. العتيبي، تركي؛ والقحطاني، غادة. (2015). اليقظة الاستراتيجية وأثرها على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مركز دراسات التراث وتحقيق المخطوطات: 13(6)، 72-242.

16. عداي، فلاح حسن. (2000). *الإدارة الاستراتيجية*. وائل للنشر.

17. عطية، أفكار. (2017). تطوير الممارسات الإدارية لقيادات جامعة الإسكندرية في ضوء مفهوم اليقظة الاستراتيجية". *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*: جامعة حلوان- كلية التربية،23 (1)، 793-903.

18. علاوي، نصيرة. (2016). اليقظة الاستراتيجية نظام معلومات مفتوح على البيئة، *مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية*: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر، 8(2)، 260-273.

19. فرج، شعبان. (2015). *الذكاء الاقتصادي واليقظة الاستراتيجية كآلية للوقاية من الأزمات في منظمات الأعمال*. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان "منظمات الأعمال- الفرص-والتحديات، والتطلعات"، 27-29 إبريل، جامعة البلقاء، الأردن، ص 1-19.

20. فوجيل، نور العابدين (2012). *دور اليقظة الاستراتيجية في ترشيد الاتصال بين المؤسسة وبيئتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار بعنابة.

21. المحلاوي، محمد رشاد (1995). *إدارة الأزمات، تجارب محلية وعالمية*. مكتبة عين شمس، الطبعة الثانية.

22. هاشم، نهلة عبد القادر، ناصف، مرفت صالح. (2017). *القيادة الجامعية واليقظة الاستراتيجية*. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الوقع والرؤى المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، يناير، 197-206.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Collier,A,& Davem,J.(2008). Measuring the Effects of Business Intelligence Practices and frim Perfrmance. *Almadinah International University Journal Court in Malaysia*. 3 (61)

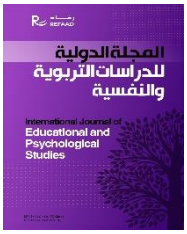
2. Pateyron, E.-A. (1998). *La veille stratégique, Éditeur(s) Economica*. 1 Policy TOWARD GLOBAL USTAINABILITY, Thirteen Edition, Pearson

3. Revelli, C. (2000). *Intelligence Strategiquesur Internet Comment Developer des Activites de Veilleet D'intelligence Economiauesur Ie Web*. Editions Dunod, 12.

4. Wheelen, Thomas L. & Hunger, J. David, (2012*). Strategic Management and Business Education, Inc*. publishing as Prentice Hall, 100-147

رفاد REFAAD
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Strategic Vigilance among Academic Leaders at Qassim University

Hessa Abdulmohsen Al-Dowayan
Assistant Professor, College of Education, Qassim University, KSA
thaoiean@qu.edu.sa

Alaa Ibrahim Alhijji
College of Education, Qassim University, KSA
a.alhijji.sa@gmail.com

Received : 12/8/2021 **Revised :** 31/10/2021 **Accepted :** 23/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.1.12

Abstract: The goal of the study is to recognize the level of strategic vigilance among academic leaders at Qassim University, and to reveal the statistically significant differences between the response of the study sample in determining the level of strategic vigilance related to (gender, academic rank, and years of experience) To determine the most prominent requirements for achieving strategic vigilance at Qassim University from the point of view of the faculty members. The descriptive approach and survey were used as the study tool, and the questionnaire was applied to an exploratory sample of (35) faculty members to ensure the validity and reliability of the questionnaire. The basic research sample was randomly selected, with 200 faculty members participating in the second semester of the academic year 1441-1442 H. The results found that academic leaders at Qassim University were characterized by a high degree of strategic vigilance, but it was found that there were statistically significant differences in the responses of members of the research sample on the level of strategic vigilance due to gender differences and in favor of females. There were no statistically significant differences attributable to the variables of the study scientific rank, years of experience, and the requirements for achieving strategic vigilance received a large degree of approval.

Keywords: *Strategic Vigilance, Academic Leaders; Qassim University.*

References:

1. 'bdalrhym, Samh. (2007). Tahyl Alqyadat Aljam'yh Alakadymyh, M'tmr Tahyl Alqyadat Altrbwyh Fy Msr. Alm'tmr Alsnwy Alkhams 'shr, 27- 28 Ynayr.
2. 'day, Flah Hsn. (2000). Aledarh Alastratyjyh. Wa'l Llnshr.
3. 'lawy, Nsyrh. (2016). Alyqzh Alastratyjyh Nzam M'lwmat Mftwh 'la Alby'h, Mjlt Alhkmh Lldrasat Alaqtsadyh: M'sst Knwz Alhkmh Llnshr, 8(2), 260-273.
4. Al'tyby, Trky: Walqhtany, Ghadh. (2015). Alyqzh Alastratyjyh Wathrha 'la Alada' Fy M'ssat Alt'lym Al'aly, Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh, Mrkz Drasat Altrath Wthqyq Almkhtwtat: 13(6), 72-242.
5. 'tyh, Afkar. (2017). Ttwyr Almmarsat Aledaryh Lqyadat Jam'eh Alesskndryh Fy Dw' Mfhwm Alyqzh Alastratyjyh". Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walajtma'yh: Jam't Hlwan- Klyt Altrbyh,23 (1), 793-903.
6. Ahmd, Anjm. (2020). Mstwa Jwdh Alada' Aledary Lda Alqyadat Alakadymyh Walyat Ttwyrh Bjam't Almlk Khald Fy Dw' M'ayyr Jwdt Balt'lym Al'aly, Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Alaqtsadyh Waledaryh: 4 (28), 83- 114.
7. Alaklby, 'ayd. (2019). Al'laqh Byn Alyqzh Alastratyjyh Whwkmh Aljam'at Als'wdyh Wfq Mdamyn R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030: Drash Ttbyqyh, Mjlh Jam'eh Shqra': Jam't Shqra', 12(8), 1-36.
8. Bkhwsh, Ahmd. (2007). Dwr Alyqzh Alastratyjyh Wtrh Almntjat Aljdydh Fy Zyadt Alqdrh Altnafsyh Llm'ssh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Aljza'er.
9. Blhaj, Mrym. (2012). Alyqzh Alastratyjyh Drwrh Htmyh Llastmrar Fy Alby'h Alm'asrh. Rsalt Majstyr Mnshwrh, Jam't Al Albyt.

10. Albrydy, 'bdallh. (2007). Alastratyjyh Al'rbyh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly: Mdkhl Wsfy Thlyly Ldrash Aleshkalyh Althqafyh. Almjlh Al'rbyh Lledarh: 2(27), 1-22.

11. Frj, Sh'ban. (2015). Aldka' Alaqtsady Walyqzh Alastratyjyh Kalyt Llwqayh Mn Alazmat Fy Mnzmat Ala'mal. Wrqh Bhthyh Mqdmh Ela Alm'tmr Al'lmy Aldwly Alawl B'nwan "Mnzmat Ala'mal- Alfrs-Walthdyat, Walttl'at", 27-29 Ebryl, Jam't Alblqa', Alardn, S 1-19.

12. Fwjyl, Nwr Al'abdyn (2012). Dwr Alyqzh Alastratyjyh Fy Trshyd Alatsal Byn Alm'essh Wby'tha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Aladab Wal'lwm Alensanyh Walajtma'yh, Jam't Bajy Mkhtar B'nabh.

13. Hashm, Nhlh 'bd Alqadr, Nasf, Mrft Salh. (2017). Alqyadh Aljam'yh Walyqzh Alastratyjyh. Alm'tmr Al'lmy Alsnwy Alrab' Wal'shryn: Qyadh Alt'lym Wedarth Fy Alwtn Alrby: Alwq' Walr'a Almstqblyh, Aljm'yh Almsryh Lltrbyh Almqarnh Waledarh Alt'lymyh, Ynayr, 197-206.

14. Hmwdy, Wjdan Hsn. (2019). Alyqzh Alastratyjyh Wdwrha Fy T'zyz Alndj Alwzyfy: Drash Thlylyh Lara' 'ynh Mn Almdra' Fy Shrkt Alatsalat Alnqalh- Zyn Al'raq, Mjlt Jam't Krkwk Ll'lwm Aledaryh Walaqtsadyh: Jam't Krkwk, 9 (2), 2-6.

15. Aljml, Smyr. (2020). Alyqzh Alastratyjyh Fy Aljam'at Alflstynyh Fy Jnwb Aldfh Alghrbyh, W'laqtha Bthqyq Almyzh Altnafsyh Mn Wjht Nzr Alakadymyn Fyha, Dfatr Albhwth Al'lmyh: Jam't Alqds Almftwhh, 8(2), 1-33.

16. Almhlawy, Mhmd Rshad (1995). Edart Alazmat, Tjarb Mhlyh W'almyh. Mktbh 'yn Shms, Altb'h Althanyh.

17. R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. (2016). Fy Wthyqh R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030.

18. Alrqyb, Twfyq. (2017). Drjt Mmarsh Alqyadat Alakadymyh Baljam'h Alardnyh Llqyadh Alakhlaqyh Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrys, Mjlt Drasat Nfsyh Wtrbwyh: 16 (16), 502- 466.

19. Alshrary, Mha. (2017). Mham Alqa'd Alakadymy Fy Nzam Aljam'at Aljdyd, Mjlt Aljzyrh: 55 (125), 23-50 .

20. Slah Aldyn, Nsryn Salh Mhmd (2020). Mmarsat Alyqzh Alastratyjyh Bjam't Alsltan Qabws: Drash Mydanyh. Mjlt Klyt Altrbyh Fy Al'lwm Altrbwyh: Jam't 'yn Shms, 44 (4), 177-260.

21. Alzaydy, Ahmd. (2019). Alyqzh Alastratyjyh Baledarh Al'amlh Llt'lym Bmntqh Mkh Almkrmh W'laqtha Balqymh Alt'lymyh Almdafh Lmdars Alt'lym Al'am. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh ,4(19), 321-388.

22. Alzhyry, Ebrahym 'bas (2018). Alyqzh Alastratyjyh: Mdkhl Ledart Altmyz Lthqyq Myzt Tnafsyh Llm'ssat Alt'lymyh, Almjlh Altrbwyh: Jam't Swhaj-Klyt Altrbyh, 52(15), 1-39.