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 الثاني، نيسان 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
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
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
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
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	الاكتناز القهري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة أم القرى	243
2	الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا	264
3	تقنين مقياس الكمالية للمراهقين في البيئة السعودية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19)	281
4	العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية	301
5	مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين	316
6	درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين	332
7	فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة	354
8	متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين وفني الحاسب الآلي	377
9	دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض	397
10	مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها	419
11	Evaluation Patterns and Assessment Tools of E-Learning for High School Students in Palestine: Solutions and Suggestions	437
12	واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس	449

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،،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد- الثاني من المجلد الحادي عشر من العام 2022**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 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.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا 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 الثاني، 263:243
نيسان (2022)

بحث رقم 1

الاكتناز القهري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة أم القرى

خديجة جميل حلواني
باحثة دكتوراه- قسم علم النفس
كليةالتربية- جامعة أم القرى- السعودية

علياء طاهر عابد
باحثة دكتوراه- قسم علم النفس
كليةالتربية- جامعة أم القرى- السعودية
alyaa.t.abed@gmail.com

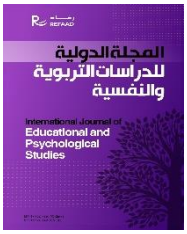
استلام البحث: 2021 /10/2 مراجعة البحث: 2021 /10/20 قبول البحث: 2021/11/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.1

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



الاكتناز القهري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة أم القرى

خديجة جميل حلواني
باحثة دكتوراه- قسم علم النفس- كليةالتربية- جامعة أم القرى- السعودية

علياء طاهر عابد
باحثة دكتوراه- قسم علم النفس- كليةالتربية- جامعة أم القرى- السعودية
alyaa.t.abed@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.1 **قبول البحث:** 2021/11/27 **مراجعة البحث:** 2021/10/20 **استلام البحث:** 2021/10/2

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى والفروق بين الجنسين في ذلك حسب الفئة العمرية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي لجون وجروس 2003، ومقياس الاكتناز القهري لعبد الحميد رجيعه (2016)، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة أم القرى تراوحت أعمارهم بين 18 -27 عامًا، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وبعد تقنين الأدوات وتطبيقها على عينة الدراسة أظهرت النتائج عدم وجود علاقة طردية بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة والطالبات على مقياس الاكتناز القهري لصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح الطلاب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الأصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس الاكتناز القهري لصالح الأكبر سنًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الأصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح الأكبر سنًا.

الكلمات المفتاحية: الاكتناز القهري؛ التنظيم الانفعالي؛ طلاب الجامعة؛ جامعة أم القرى.

1. المقدمة:

الشباب هم أمل الأمم والشعوب، وتبذل الدول جهودًا كبيرة من أجل إعداد الشباب وتأهيلهم لقيادة الدول والشركات وغيرها من المؤسسات، وتولي الدول هذه الفئة قدرًا كبيرًا من الاهتمام وخاصة في الجامعات حيث تعتبر الجامعات موطن الشباب الذي يفجرون فيه طاقتهم الكامنة ويختبرون الحياة ويعدون للدخول في معتركها.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة نمو حرجة لدى بعض الطلاب؛ فهي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة، والتي من شأنها أن تولد لديهم بعض التوترات المرتفعة، والاضطرابات النفسية والانفعالية، إذ يتعرضون لضغوط متعددة المصادر، سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو مادية أو أكاديمية. (عطا الله، 2019)

ومن ضمن الاضطرابات النفسية التي قد يصاب بها طلاب المرحلة الجامعية اضطراب الاكتناز القهري ويمكن تفسير حدوث هذا الاضطراب لتلك المرحلة العمرية من خلال إسهام الصدمات النفسية التي قد يكون قد تعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة في تطوير استراتيجيات انطوائية للمواجهة والتي قد تبدأ باستجابة استغاثية وطلب العون، ولكن قد تنتهي بعواقب سلبية على المدى الطويل ومنها اضطراب الاكتناز كحيلة هروبية لتوفير الشعور بالامتلاك والأمان الزائف. (رجيعة، 2016)

ويتميز اضطراب الاكتناز (أو الاكتناز القهري) بصعوبة مستمرة في التخلص من الممتلكات أو التخلي عنها، بغض النظر عن قيمتها النقدية، فهناك حاجة قوية مدركة لحفظ الأشياء والضيق المرتبط بالتخلص منها، وبالتالي فإن اكتناز الأفراد يؤدي إلى تراكم أعداد كبيرة من الممتلكات التي تزدحم وتسبب فوضى في مناطق المعيشة إلى درجة تعرض الافراد للخطر منها، ومن أكثر أشكال الاستحواذ انتشارًا أن يقوم الفرد بجمع أو شراء أو سرقة بعض العناصر غير المطلوبة أو التي لا يحتاج إليها ولا توجد لها مساحة متاحة. بالإضافة إلى اكتناز الأفراد كميات غير صحية من الحيوانات (عادةً القطط والكلاب، وكذلك الحيوانات الأليفة والمزرعة الأخرى)، مؤخرًا فقط تم توصيف حالة "الاكتناز القهري" كاضطراب عقلي منفصل، في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة (DSM5). (de Sousa,2019)

فالاكتناز القهري من الاضطرابات التي لها آثار و نتائج سلبية تؤثر على الجوانب العقلية والانفعالية والاقتصادية والاجتماعية والصحية للفرد، ومن ثم يؤثر على الأسر والجيران والمجتمعات، فتكديس الأشياء داخل وخارج المنزل يهدد حياة وأمن الأشخاص، حيث يحدث اشتعال النيران، ووقوع المسنين على الأرض، ونمو البكتريا لعدم نظافة المكان المكدس بالأشياء، ويمنع ممارسة أنشطة الحياة اليومية داخل المنزل، مثل: إعداد الطعام، كما يسبب المشكلات الأسرية وسوء العلاقات الاجتماعية نتيجة عدم التفاعل الاجتماعي وقلة الزيارات. (عبد النبي، 2013)

وحتى وقت قريب لم يكن تشخيص وعلاج الاكتناز القهري مفهومًا جيدًا، ومع ذلك فقد أشارت الدراسات في الولايات المتحدة وأوروبا إلى انتشار أعراض الاكتناز في 2-5% من السكان، ومن المعروف أن للاكتناز القهري تأثير شديد على جميع جوانب الأداء المهني والاجتماعي للشخص، كما يمكن أن يشكل مخاطر بيئية وصحية كبيرة على الفرد والآخرين. (Dissanayake,2017)

يعد تنظيم الانفعال من العوامل المؤثرة على قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي والانفعالي في مختلف المراحل النمائية، وخاصة في مرحلة المراهقة والتي تعتبر إحدى المراحل الحرجة في النمو الإنساني، ويشير الكثير من الباحثين الى أن الأفراد الذين لا يستطيعون إدارة انفعالاتهم بصورة فعالة حينما يتعرضون للأحداث الحياتية السلبية اليومية يكونون أكثر عرضة للقلق والاكتئاب، كما كشفت نتائج بعض الدراسات أن القدرة على التنظيم الانفعالي يرتبط بأداء الوظائف النفسية الإيجابية والصحة النفسية، كما ارتبط التنظيم الانفعالي غير الفعال بانخفاض الصحة النفسية والعديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب واضطراب الشخصية الحدية، والقلق العام، والقلق الاجتماعي، والإدمان. (عطا الله، 2019)

وتعد الانفعالات من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقوده وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، لذلك فإن من الضروري جداً توافر قدر كافٍ من المهارات والاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدته في تنظيم انفعالاته وردود أفعاله في تلك المواقف الناتجة من تفاعله وتواصله مع الآخرين والبيئة المحيطة به، ويتم كسب هذه المهارات والاستراتيجيات في السياقات المتعددة في حياة الفرد، وتعليمه الكفاءات الوجدانية والمهارات الانفعالية، ومن هنا ظهر مصطلح التنظيم الانفعالي. (خصاونة، 2020)

وحيث إن الجامعة مكان يتسم بالنشاط والحيوية وبه الكثير الانفعالات السوية وغير السوية في بعض الأحيان، وانطلاقًا من كون طلاب الجامعة في مرحلة تحتاج إلى ضبط هذه الانفعالات حتى لا تؤثر المسار الأكاديمي والشخصي لدى الطلاب، كان لابد من توجيه الدراسات الخاصة بالصحة النفسية لدراسات سلوكيات واضطرابات وانفعالات الطلبة في هذه المرحلة والوقوف على ما يمكن أن يتحول إلى مشكلة نفسية حتى نحول كمسؤولين عن وقوع الطلبة ضحية لهذه الانفعالات والسولكيات غير السوية، ومنها الاكتناز القهري وهل للتنظيم الانفعالي أثر أو ارتباط به، وهذا ما دعا الباحثتين لهذه الدراسة.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتشهد المرحلة الجامعية تغيرات في جوانب النمو المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى تخبط الفرد انفعاليًا واجتماعيًا وذلك من أجل تحديد هويته وتأكيد ذاته بين المحيطين به.

وقد أشارت عدة دراسات كدراسة مخيمر (2014)، ودراسة نجم (2020) بانتشار الاكتناز لدى البالغين وطلاب الجامعة وأن له علاقة ببعض الأمراض النفسية كالاكتئاب والوساوس القهرية وغيرها، وأوصت هذه الدراسات بضرورة التوسع في دراسة الاكتناز والتعرف على علاقته بالمتغيرات الأخرى التي قد تسهم في علاجه أو منعه أو التخفيف من حدته.

ومن خلال عمل الباحثتين واحتكاكهما المباشر بطلاب الجامعات قد لاحظتا وجود بعض أعراض الاكتناز لدى كثير من الطلاب والطالبات كالإحباط والتبذير، مما حدا بالباحثتين بالبحث عن متغير قد يكون له تأثير إيجابي في منع هذا المرض النفسي.

وقد وقع اختيار الباحثتين على التنظيم الانفعالي حيث يؤدي التقليل الفعال للإثارة العاطفية المتزايدة على المستوى البيولوجي والسلوكي إلى زيادة قدرة الفرد على إدارة الإحباط في مواجهة التحديات الاجتماعية والأكاديمية، وإدارة القلق المحتمل، والتحكم في الأفكار والسلوك؛ كلها ضرورية للتنقل في السياق الحياتي، واستنباط التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، والصحة العقلية، والأداء التكيفي. (Perry, N,2020)

لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في معرفة العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى ويمكن صياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل هناك علاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الاكتناز القهري لدى افراد العينة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الاكتناز القهري لدى افراد العينة تعزى لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التنظيم الانفعالي لدى افراد العينة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات التنظيم الانفعالي لدى افراد العينة تعزى لمتغير العمر؟

2.1. أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

- دراسة العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى.
- التعرف على الفروق في متوسطات درجات الاكتناز القهري بين (الذكور- الإناث) .
- التعرف على الفروق في متوسطات درجات الاكتناز القهري بين (الفئات العمرية).
- التعرف على الفروق في متوسطات درجات التنظيم الانفعالي بين (الذكور- الإناث).
- التعرف على الفروق في متوسطات درجات التنظيم الانفعالي بين (الفئات العمرية).

3.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من جانبين، هما:

الأهمية النظرية:

- دراسة العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة أم القرى، مما قد يزودنا بمزيد من المعلومات حول طبيعة العلاقة بينهما في المرحلة الجامعية.
- وضع إطار نظري يحدد مظاهر وأبعاد الاكتناز القهري وكيفية قياسه وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع، وكذا وضع إطار نظري للتنظيم الانفعالي وأهميته وأثره في تخفيف الاضطرابات النفسية وأعراضها.
- المقارنة بين متغيري (الجنس، العمر)، وذلك في مستوى الاكتناز القهري، والتنظيم الانفعالي، مما قد يمدنا بالمعلومات عن الفروق المحتملة بينهما.
- تعد من أوائل الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الاكتناز القهري وعلاقته بالتنظيم الانفعالي، وبذلك يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاق للقيام بأبحاث أخرى تدرس تلك المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

- تطبيق نتائج الدراسة يسهم في وضع برامج إرشادية لطلبة الجامعة لتجنب الاكتناز القهري والتقليل من أعراضه.
- تطبيق نتائج الدراسة يساعد الطلبة في تنمية التنظيم الانفعالي لديهم مما يساعدهم في مواجهة الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية.
- تقديم بعض المقترحات لذوي الاختصاص لمساعدة طلبة جامعة أم القرى على تجنب سلوك الاكتناز القهري، وتنظيم انفعالاتهم بما يصون الصحة النفسية لهم.

4.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، والذي اقتصر على العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي، وبعينته من طلبة جامعة أم القرى.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة أم القرى.
- الحدود الزمانية: تتحدد حدود الدراسة الزمانية بتاريخ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2020-2021.
- الحدود المكانية: جامعة أم القرى.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الاكتناز القهري:** هو اضطراب يشير إلى وجود صعوبة في الاستغناء عن بعض الممتلكات غير الضرورية، والذي يعود إلى الشعور بالضيق المرتبط بالتخلص منها، وتراكم الممتلكات في المنزل مما يؤدي إلى فوضى وصعوبات في القيام بأنشطة الحياة اليومية. (رجيعة، 2016: 8)

كما عرفه عبد النبي (2013: 5) بأنه " الاقتناء الزائد، وحفظ وتخزين البضائع والسلع والأشياء، وصعوبة إلقائها والتخلص من هذه الأشياء التي لا قيمة لها، أو التي لا تستعمل، وهذا السلوك يعوق الحياة اليومية داخل المنزل ويؤثر على الصحة".

لذا يمكن تعريفه بأنه "صعوبة اتخاذ القرار في التخلي عن الأشياء التي لا يحتاجها الفرد وسوء تخزينها بغض النظر عن فائدتها "

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه " مقدار ما يتحصل عليه المستجيبون من أفراد العينة على مقياس الاكتناز القهري المستخدم في البحث".

- **التنظيم الانفعالي:** استراتيجيات متضمنة إعادة طبيعة الأفكار والسلوكيات التي تؤثر في الانفعالات التي يمتلكها الفرد والسيطرة عليها، وكيفية الإفصاح عنها لاحقاً. (عبد الرحمن والدبابي، 2019: 548)

كما تم تعريفه على أنه " العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يخبره هو أو يخبره الآخرون من حوله". (خصاونة، 2020: 36)

ومما سبق يمكن تعريف التنظيم الانفعالي بأنه " المقدرة على إدارة الانفعالات التي يمتلكها الفرد ومشاركتها مع الآخرين في المواقف التي يحتاجها بطريقة الصائبة "

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه" الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون من أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي الذي تم استخدامه في هذا البحث".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الاكتناز القهري:

الاكتناز القهري Compulsive Hoarding يعنى به الجمع المبالغ فيه للأشياء مع نقص أو عدم القدرة على التخلص من غير الضروري منها، ويترتب على هذا السلوك غير السوي مشكلات سلوكية، وانفعالية، وربما صحية نتيجة الأضرار التي يسببها تكدس الأشياء على نحو قد يشكل خطورة على حياة الفرد ومن يعيشون معه أو يتعاملون معه، ويسمى بالتخزين القهري، ومتلازمة التخزين القهري، وقد يكون عرضاً لاضطراب الوسواس القهري ويؤدي إلى حالة من الفوضى المفرطة مما يكون لها آثار وخيمة. (رجيعة، 2016)

ويمكن تعريفه على أنه " الاستحواذ والفشل في التخلص من عدد كبير من الممتلكات التي تبدو عديمة الفائدة أو ذات قيمة محدودة". (Taylor,2017)

والأشخاص المصابون باضطراب الاكتناز معروفون بجمع الأشياء أو الحيوانات الأليفة بشكل مفرط وبطريقة غير منضبطة وغير منظمة، بلا اعتبار فيما يتعلق بقيمتها النقدية، ويصاحب ذلك شعور كبير بالكرب والمقاومة للتخلي عن الممتلكات، هؤلاء الأفراد بشكل عام، يعانون من نقص الرعاية الذاتية ويعيشون في أماكن غير صحية مما يؤثر على نوعية حياتهم وحياة عائلاتهم والمجتمع. (de Fátima,2019)

وفي عام 1947م، تم رصد أول حالة اكتناز قهري، حيث كان يعيش أخوان في منزل مكون من ثلاثة طوابق بمدينة نيويورك، الأول يدعى هومير، والثاني يدعى لانجلي، تلقت الشرطة هاتفاً أن هناك حالة وفاة بالمنزل، وعندما وصلت الشرطة وجدوا الأخ الأول ميتاً، ووجدوا المنزل مليئًا بالجرائد وعلب مياه غازية فارغة، وأثاث قديم، وأكثر من 3000 كتاب، و14 بيانو، ومولدات كهربية، وبصعوبة وصلت الشرطة إلى الطابق الثاني فوجدوا الأخ الثاني قد فارق الحياة منذ أسبوعين لأنه كان مشلولًا، ولا يستطيع الوصول إلى طعام يأكله. (عبد النبي، 2013)

ومن هذه القصة يمكن الشعور بخطورة هذا السلوك الذي قد يتسبب في الإضرار بالآخرين، وقد يصل الضرر إلى حوادث تفضي إلى الموت، مما دفع الباحثين إلى دراسة هذا السلوك وأثره على الأفراد والمجتمع.

ومن الضروري التفريق بين الاكتناز والجمع، فالجمع سلوك ينطوي على الاستحواذ على ممتلكات من نوع واحد من العناصر بكميات كبيرة مخزنة بطريقة منظمة، ليتم عرضها كمجموعات على أشخاص آخرين بسرور، بينما ينطوي الاكتناز على اقتناء العديد من الممتلكات المختلفة، وعادةً ما يتم تخزينها بطريقة غير منظمة، ولا يسمح المكتنزون لأي شخص بالوصول إليها، هذه المظاهر والاضطرابات معروفة في البيئة الطبية باسم "متلازمة اكتناز الكائن"، و"متلازمة اكتناز الحيوانات"، "اضطراب الاكتناز" ، إضافة إلى "متلازمة المنزل الفوضوي" ، "متلازمة الشيخوخة الناسكة".(de Fátima,2019)

والاكتناز - في الواقع - ينظر إليه على أنه من أعراض اضطراب الوسواس القهري، ف"الفشل في تجاهل الأشياء البالية أو عديمة الفائدة حتى عندما تكون ليس لها قيمة عاطفية " ليست سوى واحدة من ثمانية معايير لشخصية الفرد ذي اضطراب الوسواس القهري (OCPD) في DSM5 . (Kalia, D,2016)

ويتميز الاكتناز القهري بعدد من السلوكيات، مثل الغرف المزدحمة وصعوبة أو رفض التخلص من الأشياء غير الضرورية، وتسبب هذه السلوكيات مستوى كبيرًا من الضيق الذي يتعارض مع سير الحياة اليومية، كما يميل الأفراد ذوي الاكتناز القهري CH إلى أن تكون مترددة، ونازعة للكمال، وغير منظمة، وغالبًا ما يماطلون وتكون لديهم حاجة ملحة لحفظ والحصول على مجموعة متنوعة من الأغراض، كما لوحظ أن المكتنزين يستغرقون وقتًا أطول بكثير للفرز، وإنشاء المزيد من الأكوام، وخوض المزيد من تجارب القلق والتوتر. (St-Pierre,2016)

ومن منظور نمائي فإن الميل إلى جمع وتخزين الأشياء والاستحواذ والاكتناز وسيلة من وسائل التكيف؛ إلاّ أن تزايد هذا السلوك القائم على الاكتناز يشكل عقبة كبيرة في كثير من جوانب الحياة الشخصية، والاجتماعية، والمهنية؛ حيث قد تؤدي إلى نشوب الصراع، والشعور بالحرج، والانسحاب الاجتماعي، ومخاطر صحية، ونحو ذلك مع التسليم بارتباطه عادة بالوسواس القهري. (رجيعة، 2016)

- **أسباب الاكتناز القهري:**

أثبتت الدراسات فيما يتعلق بظهور أعراض الاكتناز غالبًا ما يحدث في البداية في أواخر الطفولة/ في وقت مبكر من البلوغ، ويصبح أكثر شدة سريرياً على مدى دورة حياة الفرد، وقد حدد الباحثون بعض الأسباب الاجتماعية والبيولوجية، والتي ارتبطت بالاكتناز بما في ذلك التعرض للصدمات والعوامل الجينية العصبية ومشكلات معالجة المعلومات، كما تم تحديد حالات العجز في الأشخاص الذين يقومون بالاكتناز، والتي تشمل ضعف الذاكرة وعدم القدرة على التصنيف واتخاذ القرار والاهتمام المرضي بالأشياء. (Dissanayake,2017)

وقد أشار عبد النبي (2013) إلى أن هناك العديد من الأسباب وراء الاكتناز القهري، يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. الاكتنازيون يتجنبون اتخاذ القرار الصعب بشأن ماذا يرمي؟ وبم يحتفظ؟

ب. الاكتنازيون لديهم ذاكرة ضعيفة، لذا فهم يحتفظون بالأشياء لأنهم يخافون أن يفقدوا الأشياء المهمة أو ينسوا المكان الذي وضعوها فيه.

ج. الاكتنازيون لديهم خبرات مؤلمة وصادمة في الطفولة، وإيذاء جسدي وجنسي، ونقص الشعور بالأمن خلال فترة الطفولة، والمرض النفسي للأبوين.

د. الاكتنازيون يتعاطون الكحول، ولديهم أحداث حياة صادمة، مثل: موت أحد الأقرباء، الطلاق.

هـ. الاكتنازيون معظمهم يعيشون بمفردهم، وليس لديهم شريك في الحياة، ومن هنا الارتباط الشديد بالأشياء.

كما أشارت رجيعة(2016) إلى أن هناك جملة من أسباب وعوامل الخطورة والتي يمكن أن تعجل بظهور اضطراب الاكتناز وهي:

أ. **العمر:** يبدأ الاكتناز عادة في مرحلة المراهقة المبكرة في سن 12 عاماً ويزداد الأمر سوءا مع التقدم في العمر، إلاّ أن علماء التحليل النفسي أشاروا بأنه تبدأ بوادره في مرحلة الطفولة المبكرة.

ب. **تاريخ العائلة:** إن وجود أفراد ضمن العائلة عانوا من اضطراب الاكتناز القهري هو أحد العوامل المؤدية لاحتمالية ظهور هذا الاضطراب لدى أفراد آخرين ضمن الجيل التالي لجيل الكبار.

ج. **الأحداث المجهدة والظروف الضاغطة:** حيث تسهم أحداث الحياة الشاقة والضغوط والتعرض لصدمات كحريق المنزل، أو ضياع ثروة، أو فقدان الشعور بالأمان إلى تزايد الرغبة في الاكتناز كملاذ آمن في مواجهة هذه الظروف مستقبلاً. وهو حلّ غير توافقي علمياً إلا أنه بالنسبة للفرد المضطرب هو طوق نجاة لإعادة الشعور بالأمان المفقود.

د. **الشعور بالعزلة الاجتماعية والوحدة النفسية:** حيث يجد من يشعرون بهما في الاكتناز وجمع الأشياء ملاذًا آمنًا، ووسيلة لتعويض شعورهم بالعزلة، وهذا يفسر إنفاق هؤلاء المضطربين الوقت الطويل في جمع، وعد، وتكديس هذه الأشياء، ورفض التخلص منها.

هـ. **الكمالية:** حيث يشعر هؤلاء بأن جمع المجموعات وتخزينها هو لتحقيق أهدافهم في بلوغ الكمال وأنهم على الرغم من اتهام البعض لهم بأنهم بخلاء ومقهورون لكنهم ومن أجل بلوغ هدف وهمي يتعلق بالكمال فإنهم يتحملون من أجله كل تلك المصاعب والمشاق.

باختصار، هناك مجموعة من العوامل البيولوجية النفسية والاجتماعية تم تحديدها على أنها يحتمل أن تساهم في تطور صفات الاكتناز لدى الأفراد.

- **أعراض الاكتناز القهري:**

أشار Vilaverde (2017) لأعراض الاكتناز القهري وفقاً للمعايير التشخيصية لاضطراب الاكتناز في التشخيص والدليل الإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة(DSM-V)، كالتالي:

أ. صعوبة مستمرة في التخلص من الممتلكات أو التخلي عنها بغض النظر عن قيمتها الفعلية.

ب. ترجع هذه الصعوبة إلى الحاجة المتصورة لحفظ الأشياء وإلى الضيق المرتبط بالتخلص منها.

ج. صعوبة التخلص من الممتلكات يؤدي إلى تراكمها، مما يسبب ازدحاما وتكدسا في مناطق المعيشة المستغلة بشكل كبير، وبالتالي يضر بالاستخدام المقصود.

د. يتسبب الاكتناز في قلة أو ضعف كبير في المجالات الاجتماعية أو المهنية أو غيرها من مجالات الأداء المهمة (بما في ذلك المحافظة على بيئة آمنة للذات وللآخرين).

هـ. لا يُعزى الاكتناز القهري إلى حالات طبية أخرى (مثل الإصابة الدماغية وأمراض الأوعية الدموية الدماغية ومتلازمة برادر ويلي).

و. لا يمكن تفسير الاكتناز بشكل أفضل إلا من خلال أعراض اضطرابات عقلية أخرى (على سبيل المثال، الهواجس في اضطراب الوسواس القهري، انخفاض الطاقة في الاضطراب الاكتئابي المتقدم، الأوهام في انفصام الشخصية أو اضطراب ذهاني آخر، قصور إدراكي في اضطراب الإدراك العصبي الرئيسي، والمصالح المقيدة في اضطراب طيف التوحد).

وإذا كانت هذه هي الأسباب والأعراض فإن المتخصصين قد وضعوا نظريات لتفسير هذا السلوك يمكن عرضها فيما يلي:

- **نموذج فورست وهارت (Frost and Hart) المفسر للاكتناز القهري:**

اقترح كل من فورست وهارت (Frost and Hart) نموذجًا معرفيًا سلوكيًا يربط الاكتناز القهري بأربعة مجالات: **(Pogosian,2016)**

أ. **العجز في معالجة المعلومات:** تشمل أوجه القصور في معالجة المعلومات: الصعوبات في اتخاذ القرار فيما يتعلق بالممتلكات، وصعوبة التنظيم وتصنيف العناصر، وانخفاض الثقة في الذاكرة، والأحكام غير الدقيقة حول أهمية تذكر أجزاء معينة من المعلومات، وتؤدي هذه الأوجه المحددة إلى اقتناء وحفظ العناصر للاستخدام المستقبلي والقيمة النقدية.

ب. **مشاكل الارتباط العاطفي:** تشمل المشكلات المتعلقة بالارتباط العاطفي، الارتباط العاطفي بالممتلكات المادية التي تعمل كأحداث سابقة ذات مغزى.

ج. **مشكلة تجنب السلوك:** يتعلق التجنب السلوكي بالصعوبة التي يواجهها المرضى في التخلص من العناصر كطريقة لتجنب مشاعر القلق بشأن اتخاذ القرارات، ومشاعر الخسارة، والمهمة الهائلة المتمثلة في الفرز الفعلي وإزالة سنوات من الفوضى المكتسبة.

د. **المعتقدات الخاطئة حول طبيعة الممتلكات:** تركز المعتقدات الخاطئة حول طبيعة الممتلكات بالسلامة التي توفرها الممتلكات، والحاجة المتبادلة لحماية العناصر وإتاحتها للاستخدام في المستقبل، والمعتقدات حول الكمال والخوف من الفشل إذا تم تجاهل عنصر مهم عن طريق الخطأ.

وقد أكدت العديد من الدراسات أنه يمكن قياس الاكتناز القهري من خلال قياس توافر بعض الاضطرابات لدى الفرد تم تحديدها في الأبعاد التالية:

الوسواس القهري: وهو عبارة عن أفكار أو اندفاعات بصور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما أثناء الاضطراب باعتباره مقتحمة متطفلة وغير مرغوبة، وتسبب عند معظم الأفراد قلقاً أو إحباطاً ملحوظاء(الحمادي، دت،102)

القلق والتوتر: وهو شعور الفرد بالفزع بسهولة حول الحالة الصحية الشخصية.(الحمادي، دت،125)

عدم الثقة بالنفس: الحاجة إلى الآخرين في تولي المسؤولية بالنسبة لمعظم المجالات الرئيسة في حياته أو حياتها.(الحمادي، دت ، 249)

حب التملك : ويتمثل في إشباع الحاجات مع النزوع للاستحواذ على مستوى العاطفة في مراحل النمو المختلفة .(الشربيني ،2016)

العجز عن الأداء الصحيح: ويعني صعوبات فى القيام بأنشطة الحياة اليومية لدرجة أنها تمثل خطراً كبيرا على الفرد نتيجةً تراكم الممتلكات بالمنزل مما يؤدى إلى فوضى.

الفوضى: وهي التسبب في حدوث حالة من التشوش والضيق داخل المنزل بسبب تكدس أغراض محدودة القيمة ولا تتناسب مع تصميم المسكن لاستيعاب تلك الأشياء. (رجعية، 2015، 8)

العزلة الاجتماعية: وتعني الإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، مما يؤدي إلى غياب الفرد بشكل كامل أو شبه كامل عن التواصل مع الناس والمجتمع، بحيث يخلق لنفسه عالما يخصه وحده، وفي الغالب العزلة مرتبطة بإرادة الشخص. (عبدالله،2007، 136)

2.1.2. التنظيم الانفعالي:

تعود فكرة أنه يمكننا تغيير مشاعرنا (بدلًا من تجربتها بشكل سلبي) إلى آلاف السنين، وفي العصر الحديث، تم التعبير عن هذه الفكرة في العمل التأسيسي النظري والتجريبي على الدفاعات النفسية (فرويد، 1946) والتوتر والتأقلم (لازاروس وفولكمان، 1984)، ثم في التسعينيات، بدأ مجال التنظيم الانفعالي (ER) في الظهور كمجال بحثي متميز في التأثير على العواطف والانفعالات، وما يميز التنظيم الانفعالي عن سابقيه أنه محدد زمنيًا، مرتبط ظاهريًا، ومثبت (إيجابيًا أو سلبيًا). (McRae,2020)

وقد ظهر مفهوم تنظيم الانفعال لأول مرة في المجال النفسي في عام 1990 م على يد Gross، وذلك عندما قدمه من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي مؤكداً على توظيف مهارات تنظيم الانفعال في تعديل الانفعالات المختلفة، حيث عرفها Gross بأنها العمليات الشعورية أو اللاشعورية التي يؤثر من خلالها الفرد على انفعالاته وكيفية مواجهتها والتعبير عنها، وكذلك تعرف على أنها مجموعة من المهارات المختلفة تسهم في تنظيم الخبرات والمواقف الناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته. (مصطفى، 2019، 378)

ويمكن تعريف التنظيم الانفعالي على أنه "مجموعة من العمليات البيولوجية والسلوكية التي تعمل على تعديل أو الحفاظ على أو تعزيز كثافة وتكافؤ الخبرات العاطفية لتحقيق الهدف المنشود، بالإضافة إلى أنه تم تصورها على أنها مكون أساسي من الكفاءة العاطفية. (Perry, N,2020)

كما تم تعريفه على أنه "قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته عن طريق خفض العمليات المولدة للانفعالات السلبية من أجل إعادة تنظيم الوجدان وزيادة الانفعالات الإيجابية لتعزيز الشعور بالسعادة وتجنب الشعور بالألم". (الشيمي، 2019)

ويختلف الأفراد في معتقداتهم الضمنية حول الانفعالات؛ فبعضهم يؤمن أن الانفعالات ثابتة، وهم من يطلق عليهم أتباع نظرية الكيان Entity Theory، ويمتاز هؤلاء بأنهم ينظرون إلى انفعالاتهم على أنها ثابتة ومن الصعوبة التحكم في مسارها مهما حاول الفرد تغييرها، كما يمتازون كذلك بالميل نحو تجنب التنظيم للتأثيرات السلبية ويستخدمون الخبرات التجنبية كاستراتيجيات لحماية الذات؛ إذ أنهم ينظرون إلى التأثيرات غير السارة التي يواجهونها يوميًا على أنها سلبية وخطيرة ومهددة وبالتالي يميلون إلى تفادي التأثيرات السلبية كالاتصال التجريبي سواء عن طريق صرف انتباههم عن المشاعر غير السارة أو عن طريق كبت مشاعرهم، ويقوم هؤلاء الأفراد بتجنب الأحداث والمواقف المشابهة، فمثلًا الأفراد الذين يخافون من الطيران يميلون إلى تجنب التفكير في ذلك كما سوف يتجنبون المواقف التي يكون فيها الحديث عن الطيران. (عبد الرحمن والدبابي، 2019)

وعلى الطرف الآخر، ثمة فريق يؤمن بأن الانفعالات تتغير ويطلق عليهم أصحاب النظرية التزايدية incremental theory إذ يرون أن الانفعالات قابلة للتغيير ويمكن التحكم بها وتغييرها، وعلى العكس من نظرية الكيان فإن النظرية التزايدية قد لا يحكم الفرد أو يقيم التأثير غير السار على أنه سلبي،

فقد يكونون مهتمين باستجاباتهم الانفعالية من أجل أن يمتلكوا الرؤية التي تساعدهم في الفهم كالتحكم في حالات الانفعال، وبالتالي فالأحداث التي قد تحمل مشاعر سلبية لا ينبغي تجنبها في حد ذاتها إنما ينبغي الاقتراب منها كما يمكن التعلم منها، فمثلاً لو كان الفرد الذي يتبنى النظرية التزايدية يشعر بالخوف من الطيران فإنه عوضًا عن صرف انتباهه عن الموضوع قد يبدأ بالتساؤل حول كيفية قدوم هذه الانفعالات ومن أين جاءت بل وقد يسعى نحو فرص التعلم أكثر حول مخاوفه كورشة عمل تدور حول الطيران، كما أنهم ينهمكون في تفسير الأحداث السياقية بشكل أكثر مرونة، كما يستخدمون التنظيم الذاتي التكيفي من أجل زيادة احتمالية تحقيقهم للنجاحات. (عبد الرحمن والدبابي، 2019)

وعن أهمية التنظيم الانفعالي فقد أكدت الأدبيات على أنها تلعب دوراً أساسياً في النمو السوي للأفراد سواء في الجانب الوجداني والاجتماعي والصحي وعلى النقيض تؤدي مشكلات التنظيم الانفعالي إلى الأمراض والاضطرابات النفسية واضطرابات المزاج، كما أنها تتيح للفرد التحكم في انفعالاته تجاه الأحداث المختلفة وتؤدي إلى الاستجابة بمرونة تجاه الأحداث المؤلمة أو الضاغطة، مما يؤدي إلى إحداث حالة من التوافق النفسي لديهم، كما تسهم في تعديل نظرتهم إلى الحياة وجعلها أكثر إيجابية؛ وتزيد من ثقتهم بأنفسهم. (مصطفى، 2019)

كذلك يعمل التنظيم الانفعالي على تحديد الاستراتيجيات المسؤولة عن عمليات توجيه مسار الانفعال ويمكن أن تكون العمليات صريحة أو ضمنية، فالعديد من حالات تنميط التنظيم الانفعالي هي صريحة، وبالتالي واعية، فعندما نحاول جاهدين أن نبدو هادئين على الرغم من أننا قلقون جدًا قبل الكلام أو عندما نحاول أن ننظر إلى الجانب المشرق من نتيجة سيئة فنشجع أنفسنا، ومع ذلك يمكن أيضاً أن تكون عمليات تنظيم الانفعالات ضمنية وتتم دون وعي شعوري مثل إخفاء المودة التي يشعر بها الفرد تجاه شخص آخر مخافة أن يتم رفضه، كما يعمل التنظيم الانفعالي بالتأثير على ديناميات الانفعال، فبالاعتماد على أهداف الفرد فإن التنظيم الانفعالي قد يزيد أو يقل من الكمون أو زمن الاستثارة وحجمها ومدتها، أو إزاحة الاستجابة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي أيضًا قد يغير من درجة إسهام مكونات الاستجابة الانفعالية التي تزيد من حدة الانفعال، مثل: تغير الخبرات الانفعالية والفسيولوجية في الاستجابة عند غياب السلوك الموجه. (عبادي وأمين، 2019)

- **نموذج جروس المفسر للتنظيم الانفعالي:**

ميز جروس Gross بين جانبين للتنظيم الانفعالي هما: (الشيمي، 2019)

الجانب الأول: يتضمن عمليات التنظيم التي تشمل ما يأتي:

1. **اختيار الموقف:** ويتضمن القرب المتعمد من المواقف التي يرى الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات سارة، وتجنب المواقف التي يرى الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات غير سارة من أجل تنظيم الانفعالات.
2. **تعديل الموقف:** قد لا يمكن تجنب المواقف غير السارة، وبالتالي فإنه يتطلب من الفرد تعديل الموقف غير السار لتعديل أثره السلبي.
3. **تحويل الانتباه:** عندما يجد الفرد نفسه في موقف يمكن أن يثير استجابة غير سارة، فإنه يستطيع أن يغير محور الانتباه من خلال عدم تركيز الانتباه على الجوانب المثيرة للانفعالات، وتركيز الانتباه على نشاط بديل غير انفعالي، وتوجيه الانتباه نحو الانفعالات وعواقبها.
4. **التغيير المعرفي**: يحدث هذا التغيير المعرفي عندما يغير الأفراد طريقة تفكيرهم في موقف ما من أجل رفع أو خفض دلالته الانفعالية.

الجانب الثاني: ويتضمن تعديل الاستجابة التي تحدث بعد فشل الاستراتيجيات الأخرى وتوليد الانفعال غير السار، وهذا النوع من التنظيم يسمح للفرد بتعديل خبرة الانفعال عن طريق وسائل فسيولوجية أو سلوكية.

ويتضمن النموذج المقترح استراتيجيتين يتمثلان في:

1. **إعادة التقييم المعرفي:** وتحدث مبكرًا في عملية توليد الانفعال، وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفياً، وتعمل على إعادة صياغة وتغيير طريقة الفرد في تفكيره حول الموقف والعمل على تقليل تأثيره الانفعالي السلبي.
2. **قمع التعبير الانفعالي:** تركز هذه الاستراتيجية على الاستجابة، وحدوثها يتم متأخراً في عملية توليد الانفعال حال تنشيط الانفعال، ويتضمن القمع التحكم في الانفعالات بعدم التعبير، وحتى منع السلوكيات المعبرة عنها.

- **استراتيجيات التنظيم الانفعالي:**

تعددت استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ويمكننا عرض بعضها على النحو التالي: (عفيفي، 2016)

أ. **استراتيجية لوم الذات Self-blame**، والتي تشير إلى الأفكار التي يلوم فيها الفرد نفسه في ضوء الخبرات التي مر بها.

ب. **استراتيجية القبول Acceptance**، والتي تشير إلى قبول الأفراد للأفكار والاستسلام لها في ضوء خبراتهم السابقة عن الاحداث التي مروا بها.

ج. **استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي positive reappraisal**، والتي تشير إلى الأفكار التي ترتبط بالمعنى الإيجابي للحدث من حيث نمو الشخصية.

د. **استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي positive refocusing**، والتي تشير إلى تركيز الفرد على الأفكار المرحة والسارة بدلاً من التفكير في الحدث الفعلي.

مما سبق يتضح لنا أن التنظيم الانفعالي سلوك يمكن أن يسهم في التخفيف من بعض الاضطرابات السلوكية الأخرى ومنها الاكتناز القهري حيث يستطيع الفرد الذي يتسم بالتنظيم الانفعالي من تعديل أفكاره نحو الأشياء التي يرغب في اقتنائها وتجميعها رغم أنها لا قيمة لها مادية أو معنوية ويجب التخلص منها، لذا هدفت الدراسة الحالية لدراسة هذين المتغيرين للتوقف على العلاقة بينهما وكيفية الإفادة من التنظيم الانفعالي في تعديل أو علاج سلوك الاكتناز القهري.

2.2. الدراسات السابقة:

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الاكتناز القهري في الادبيات الأجنبية، الا أن هناك ندرة من الدراسات المعنية بهذا الموضوع على المستوى العربي، ومنها:

- **دراسة عبد النبي (2013)**، والتي جاءت بعنوان "سلوك الاكتناز القهري"، وفيها قامت الباحثة بدراسة نظرية لبعض المفاهيم المتعلقة بسلوك الاكتناز القهري، حيث هدفت الدراسة إلى التعريف بسلوك الاكتناز القهري ومحكات تشخيصه، توضيح ارتباط الاكتناز القهري والعصاب القهري، وكذلك ارتباط الاكتناز القهري ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى، علاقة الاكتناز القهري بالعمر، توضيح العوامل المسببة لسلوك الاكتناز القهري، النماذج و النظريات المفسرة له، الآثار السلبية لسلوك الاكتناز القهري، وأخيراً علاج سلوك الاكتناز القهري، وعلى ضوء تحليل الدراسات السابقة، قامت الباحثة بتقديم بعض التوصيات و المقترحات.
- **دراسة رجيعة (2016)**، والتي جاءت بعنوان " الاكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"، هدفت الدراسة إلى بحث التداخل بين اضطراب الاكتناز والوسواس القهري وتحديد نقاط التداخل والاختلاف بينهما، وتحديد أهم المؤشرات النفسية والاجتماعية المميزة لاضطراب الاكتناز واختبار مدى صدق المؤشرات أو المحددات الثمانية الواردة في الإصدار الحديث من DSM-5 في ثقافة حضارية أخرى غير الثقافية الأمريكية التي وضع فيها الدليل. ومن ثم وضع أداة محلية في ضوء ما اتفقت عليه الدراسات والأدلة لتشخيص اضطراب الاكتناز تتمتع بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها بثقة تامة. كما هدفت إلى بحث علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والمعرفية ذات الصلة باضطراب الاكتناز، وكذا أثر بعض المتغيرات الديموجرافية على هذا الاضطراب الحديث دراسة وليس الحديث وجودًا.
- **كما قامت نجم (2020)** بدراسة على الجامعات المصرية هدفت إلى تحديد علاقة سلوك الاكتناز القهري ببعض المتغيرات النفسية (القصور في اتخاذ القرار- الكمالية العصابية- الاكتئاب) لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية، ودراسة إمكانية التنبؤ بالاكتناز القهري من خلال هذه المتغيرات واستخدمت الدراسة مقياس الاكتناز القهري ومقياس القصور في اتخاذ القرار والكمالية العصابية والاكتئاب وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاكتناز والمتغيرات النفسية موضوع البحث وأنه يمكن التنبؤ بسلوك الاكتناز من خلال وجود هذه المتغيرات لدى الفرد، وتوصلت إلى أن الكمالية العصابية هي الأكثر ارتباطًا بسلوك الاكتناز القهري، وأوصت بضرورة البحث في متغير الاكتناز القهري وعلاقته بمتغيرات أخرى يمكنها التخفيف من حدته أو علاجه.

بينما تعددت و تنوعت الدراسات الأجنبية التي تناولت الاكتناز القهري مثل:

- **دراسة(Dissanayake, 2017)** ، والتي جاءت بعنوان " الدور الناشئ لأخصائي العلاج المهني في تقييم ومعالجة الاكتناز القهري: دراسة استكشافية"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الاخصائي المهني في تقييم ومعالجة الاكتناز القهري، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الكمي، وقد تمت الدراسة في المملكة المتحدة، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من المعالجين المهنيين العاملين في Health Trust داخل المملكة المتحدة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مفتوحة من تصميم الباحثة لعرض تجربتهم مع الاكتناز، ووجهات النظر حول دور العلاج المهني، والاحتياجات التدريبية المتصورة، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المبحوثين واجهوا اكتنازًا عمليًا (مرضى بالاكتناز القهري)، تم تصنيف الهدف العلاجي، ثم تم القيام باستراتيجيات التعديل البيئي، وتطوير الاستراتيجيات التنظيمية، وما سبق كان البروتوكول الخاص بمعالجة الاكتناز القهري.
- **ودراسة (Taylor, 2017)** ، والتي جاءت بعنوان " دور التنظيم الانفعالي في الاكتناز القهري"، وقد هدف هذا المشروع المكون من 3 دراسات إلى التحقق مما إذا كانت صعوبات التنظيم الانفعالي (ER) متورطة في الإصابة بالاكتناز القهري، وتحقيقًا لهذا الهدف، أجريت ثلاث دراسات. وسنكتفي بعرض الدراسة الأولى، والتي تمثلت في تحقيق تجريبي لصعوبات ER واثنين من جوانب الاندفاع المستندة إلى العاطفة (الإلحاح السلبي والإيجابي)، وأشارت النتائج إلى أن صعوبات ER الكلية كانت مرتبطة بشكل كبير بأعراض الاكتناز والمعتقدات، وتنبأت بشكل كبير بصعوبة التخلص، والاكتساب، وأعراض الاكتناز الكلي، حتى بعد التحكم في المتغيرات المشتركة ذات الصلة (أي أعراض الوسواس القهري والاكتئاب العام)، كما تم العثور أيضًا على ارتباط كل من الإلحاح السلبي والإيجابي بشكل كبير بأعراض الاكتناز والمعتقدات، على الرغم من أنه تم العثور على الإلحاح السلبي ليكون المؤشر البارز على أعراض الاكتناز.

أما عن الدراسات التي تناولت التنظيم الانفعالي، فقد تعددت وتنوعت في الادبيات سواءً العربية والأجنبية، فمن الدراسات العربية:

- **دراسة عفيفي (2016)**، والتي جاءت بعنوان " استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبئة بالتذكر طويل الأمد"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبئة بالتذكر طويل الأمد. واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت مجموعة الدراسة من 250 طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الذاكرة طويلة الأمد، مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط تسهم في التنبؤ بالتذكر الدلالي، لا تسهم استراتيجية لوم الذات واستراتيجية لوم الاخرين واستراتيجية القبول واستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي واستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي واستراتيجية الاجترار لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالتذكر الدلالي، كما لا تسهم استراتيجية لوم الذات واستراتيجية لوم الآخرين واستراتيجية القبول

واستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي واستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي واستراتيجية الاجترار واستراتيجية إعادة التركيز على التخطيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التنبؤ بالتذكر الإجرائي. كما أكدت النتائج على أن الدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لا تسهم في التنبؤ بالتذكر الدلالي، وان الدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لا تسهم في التنبؤ بالتذكر الإجرائي.

- **ودراسة عبد الحميد (2018)**، والتي جاءت بعنوان "اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على أكثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي شيوعًا، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب كلية التربية بواقع (107 طالبة، 93 طالباً)، واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية إعداد (Droutmana et al, 2018) ترجمة الباحثة، ومقياس التنظيم الانفعالي الأكاديمي إعداد (Buric et al, 2016) ترجمة الباحثة، وأشارت النتائج إلى: ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، كما أن أكثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي شيوعًا كانت تنمية الكفاءة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية بين الذكور والإناث، ووجود فروق بين الذكور والإناث في بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، كما يمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية.)
- **دراسة الصبان وآخرين (2020)** والتي استهدفت الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثات باستخدام مقياس جروس للتنظيم الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز للسرحا، وطبق الأدوات على عينة من طالبات جامعة أم القرى بلغت 147 طالبة وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من المن التنظيم الانفعالي وكان أكثر استراتيجيات التنظيم شيوعًا هي استراتيجية إعادة التقييم يليها استراتيجية الكتمان، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي ودافع الإنجاز.

وبعد هذا العرض يتضح للباحثتين أن هناك أوجه اتفاق واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة حيث إن الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في دراسة كل متغير على حدة أو علاقته بمتغيرات أخرى وكذا استخدام المقاييس التي تم اعتمادها بعد إعادة ضبطها وتعديلها لتتناسب مع عينة كل دراسة، ولم تقم أي منها بدراسة العلاقة بين متغير الاكتناز القهري كسلوك سلبي ومتغير التنظيم الانفعالي كسلوك إيجابي يمكنه المساهمة في علاج الاكتناز القهري.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك بهدف التعرف على مستوى الاكتناز القهري، والتنظيم الانفعالي، والعلاقة بينهم لدى طلبة جامعة أم القرى والفروق بين الذكور والإناث، والفئات العمرية في مستوى الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي.

2.3. أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان أدوات الدراسة التالية:

- مقياس التنظيم الانفعالي ل (جون وجروس 2003)
- مقياس الاكتناز القهري من إعداد الباحث عبد الحميد رجيعة (2016)

3.3. ضبط أداتي الدراسة:

قامت الباحثتان بدمج المقياسين في بعضهما من خلال خمسة أبعاد : الأبعاد الثلاثة الأولى خاصة بقياس الاكتناز القهري والبعدان الرابع والخامس بقياس التنظيم الانفعالي، وذلك لتسهيل عملية التطبيق في جلسة واحدة، وذلك مراعاة لظروف الطلبة والطالبات.

أولًا: الصدق الظاهري للمقياس:

قامت الباحثتان بتعديل أبعاد مقياس الاكتناز القهري بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة واختيار الأبعاد الثلاثة (النفسي- المعرفي السلوكي- الاجتماعي) وتضمن كل بعد الفقرات التالية على الترتيب (13-6-2) وكذا اختيار البعدين الخاصين بالتنظيم الانفعالي (الكبت- إعادة التنظيم) وتضمن كل بعد (4 -6) على الترتيب وقامتا بعرض المقياس على عشرة من المحكمين ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية بجامعة أم القرى، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات في تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها لغويا وقد قامت الباحثتان بتعديلها.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات أداة الدراسة (المقياس) أن يعطى هذا المقياس نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيقه أكثر من مرة، وتحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة تطبيقه على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية

معينة، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدمت الباحثتان طريقة معامل (ألفا كرونباخ)، للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) مبحوثًا، وقد تم استبعاد تلك العينة الاستطلاعية من العينة الكلية عند التطبيق، والجدول رقم (1)، يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (1): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	الثبات	الترتيب
الاكتناز القهري	21	0.779	
البعد الأول : النفسي	13	0.793	2
البعد الثاني: المعرفي السلوكي	6	0.600	4
البعد الثالث: الاجتماعي	2	0.541	5
التنظيم الانفعالي	10	0.881	
البعد الرابع: الكبت	4	0.78	3
البعد الخامس: إعادة التقييم	6	0.89	1

يتضح من الجدول رقم (1) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث تراوح ثبات المحاور ما بين (0.541) كحد أدنى، وبين (0.793) كحد أعلى، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

ثالثًا: صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المحور الذى تنتمى إليه هذه الفقرة ويتم التحقق من وجود صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط لسبيرمان بين درجة كل فقرة من فقرات المحاور، والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق المقياس ككل، علماً بأن المقياس العام هو 31 فقرة، موزعة على 5 محاور رئيسية تغطى متغيرات البحث.

محاور متغير الاكتناز القهري:

المحور الأول: النفسي، ويتكون من (13) فقرة.

المحور الثاني: يمثل المعرفي السلوكي، ويتكون من (6) فقرات.

المحور الثالث: يمثل الاجتماعي، ويتكون من (2) فقرة.

محاور متغير التنظيم الانفعالي

ويمثلها المحوران الرابع والخامس، وهى كما يلي:

المحور الرابع: يمثل الكبت ، ويتكون من (4) فقرات.

المحور الخامس: يمثل إعادة التقييم، ويتكون من (6) فقرات.

وفيما يلى عرض لنتائج التحقق من صدق الاتساق الداخلى لأداة الدراسة وفق الآتي:

نتائج الاتساق الداخلي:

أولاً: أبعاد الاكتناز القهري

جدول (2): معامل الارتباط لفقرات محور النفسي مع الدرجة الكلية لنفس المحور

رقم الفقرة	البعد الأول : النفسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	هل تتمسك بالأشياء القديمة والتي قد لا تحتاجها وتحافظ عليها؟	**0.638	0.000
2	هل تجد صعوبة في التخلص من الأشياء التي لا تحتاجها ؟	**0.609	0.000
3	ما مدى شعورك بالضيق عندما تتخلص من أشياء قد لا تحتاجها حالياً ؟	**0.644	0.000
4	ما مقدار شعورك بالأسى عندما لا تستطيع الحصول على شيء تريده ؟	**0.425	0.000
5	هل تشعر بأنك مغلوب على أمرك في البحث عن العروض المجانية عند التسوق ؟	**0.476	0.000
6	الى أي مدى تشعر برغبة شديدة في الشراء او الحصول على أشياء مجانية لا يوجد لديك حاجة ملحة إليها ؟	**0.451	0.000
7	تسيطر عليك رغبة في الحصول على ما لدى غيرك من ممتلكات؟	**0.343	0.000
8	ما مقدار رغبتك في الاحتفاظ بأشيائك حتى ولو كانت بلا فائدة رغم ضيق المساحة المتاحة ؟	**0.694	0.000
9	تشعر بالضيق في منزلك بسبب الأشياء المكدسة ؟	**0.464	0.000
10	هل تسيطر على دوافعك في التمسك بممتلكاتك حتى ولو كانت بلا قيمة ؟	**0.565	0.000
11	الى أي مدى تشعر بالضيق بسبب عاداتك في جمع مقتنياتك ؟	**0.598	0.000
12	هل ترغب في الاستحواذ على الأشياء التي قد تكلفك صعوبات مالية ؟	**0.446	0.000
13	الى أي مدى ترغب في امتلاك شيء وتعلم أنك لن تستخدمه نهائياً ؟	**0.510	0.000

*** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).**

يوضح جدول (2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النفسي والدرجة الكلية لنفس محور النفسي، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة، دالة عند مستوى معنوية (α=0.05)، وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (3): معامل الارتباط لفقرات محور المعرفي السلوكي مع الدرجة الكلية لنفس المحور

رقم الفقرة	البعد الثاني : المعرفي السلوكي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	هل تمتلئ غرفتك الخاصة بأغراض تعيقك عن الحركة ؟	0.526**	0.000
2	عند البحث عن أغراضك وممتلكاتك فإنك تقوم بإيجادها بسهوله ؟	0.575**	0.000
3	هناك أماكن مكتظة بأشياء في المنزل يمكن التخلص منها ؟	0.531**	0.000
4	هل تؤدي هذه الأغراض المكدسة إلى إعاقتك عن استخدام أجزاء من منزلك ؟	0.677**	0.000
5	قد تشتري أشياء ليست مهمة لك حالياً حتى ولو كانت مجانية ؟	0.476**	0.000
6	تشعر بعدم قدرتك على تنظيم منزلك ؟	0.676**	0.000

*** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).**

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور المعرفي السلوكي والدرجة الكلية لنفس محور المعرفي السلوكي، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة، دالة عند مستوى معنوية (α=0.05)، وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (4): معامل الارتباط لفقرات محور الاجتماعي مع الدرجة الكلية لنفس المحور

رقم الفقرة	البعد الثالث : الاجتماعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كثرة الأشياء لها تأثير سلبي على علاقاتك الاجتماعية ؟	0.731**	0.000
2	تمنعك كثرة مقتنياتك بالمنزل من دعوة الآخرين لزيارتك ؟	0.725**	0.000

*** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).**

يوضح جدول (4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الاجتماعي والدرجة الكلية لنفس محور الاجتماعي، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة، دالة عند مستوى معنوية (α=0.05)، وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

ثانيًا: أبعاد التنظيم الانفعالي:

جدول (5): معامل الارتباط لفقرات محور الكبت مع الدرجة الكلية لنفس المحور

رقم الفقرة	البعد الأولى: الكبت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذرا في التعبير عنها.	0.477**	0.000
2	أفضل عدم البوح عن مشاعري الداخلية	0.754**	0.000
3	ألجأ إلى عدم التعبير عن انفعالاتي كوسيلة لتنظيمها.	0.702**	0.000
4	ألجأ إلى عدم الإفصاح عن انفعالي السلبي.	0.642**	0.000

*** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).**

يوضح جدول (5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الكبت والدرجة الكلية لنفس محور الكبت، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة، دالة عند مستوى معنوية (α=0.05)، وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (6): معامل الارتباط لفقرات محور إعادة التقييم مع الدرجة الكلية لنفس المحور

رقم الفقرة	البعد الثاني :إعادة التقييم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أضبط انفعالي السلبي بتغيير طريقة تفكيري عن الموقف الحالي .	0.478**	0.000
2	أحرص على الاحتفاظ بهدوئي عند مواجهة المواقف الضاغطة	0.574**	0.000
3	عندما لا أريد أن اشعر بانفعالات سلبية ، فإني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه .	0.670**	0.000
4	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية (كالحزن والغضب) أغير طريقة تفكيري .	0.517**	0.000
5	أغير طريقة تفكيري عن الموقف الضاغط حتى أشعر بانفعال إيجابي.	0.512**	0.000
6	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) اغير ما كنت افكر فيه	0.450**	0.000

*** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).**

يوضح جدول (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور إعادة التقييم والدرجة الكلية لنفس محور إعادة التقييم، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة، دالة عند مستوى معنوية (α=0.05)، وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

وبذلك تكون الباحثتان قد تأكدتا من الخصائص السيكومترية للمقياس وأنه يتصف بالصدق والثبات وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وفيما يلي وصف لعينة الدراسة الحالية والتي طبق عليها المقياس في صورته النهائية.

4.3. وصف عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كلبة جامعة أم القرى وقد اختارت الباحثتان عينة من مجتمع الدراسة لتطبيق أداة الدراسة عليها بلغت 200 مائتي طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

أولاً: النوع

يوضح جدول (7) خصائص عينة الدراسة من حيث النوع:

جدول (7): الوصف الإحصائي لعينة الدراسة طبقًا للنوع

الجنس	العدد	النسبة المئوية
طالب	100	%50
طالبة	100	%50
المجموع	**200**	**%100**

يشير الجدول (13)، إلى أن نسبة الطلاب هي 50% من مجتمع الدراسة، وان نسبة الطالبات هي 50%.

ثانياً: العمر

يوضح جدول (8) خصائص عينة الدراسة من حيث العمر:

جدول (8): الوصف الإحصائي لعينة الدراسة طبقًا للعمر

الجنس	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
من 18 الى 20 عام	54	%27	2
من 20 الى 27 عام	146	%73	1
المجموع	**200**	**%100**	

يشير الجدول (8) إلى أن نسبة من هم بالفئة العمرية من 20 إلى 27 عام هي 73% من مجتمع الدراسة، وأن نسبة من هم بالفئة العمرية من 18 إلى 20 عام هي 27%.

4. نتائج الدراسة:

قامت الباحثتان بعرض المؤشرات الإحصائية لمتغيرات البحث، بهدف معرفة العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لطلبة جامعة أم القرى، كما قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الاكتناز القهري لكل محور من محاوره على حدة (النفسي- المعرفي السلوكي- الاجتماعي)، ولمتغير التنظيم الانفعالي، من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاوره على حدة (الكبت- إعادة التقييم).

وقد تم حساب المتوسطات ومستواها طبقًا للطريقة التالية:

- إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 : 2.6 يكون المستوى منخفضًا.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 2.6 : 3.4 يكون المستوى متوسطًا.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 3.4 : 5 يكون المستوى مرتفعًا.

1.4. النتائج الخاصة بمتغير (الاكتناز القهري):

قامت الباحثتان بقياس الاكتناز القهري لعينة الدراسة، وذلك من خلال مجموعة من الفقرات وعددها 21 فقرة، والتي وضعت بهدف معرفة واقع الاكتناز القهري لعينة الدراسة، وذلك للتحقق من أهداف البحث.

وتوضح الجداول من (9) إلى (11) تفصيلًا للمقاييس الإحصائية لإجابات المبحوثين، والمتمثلة في المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية له، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات أبعاد الاكتناز القهري الثلاثة، بالإضافة إلى عرض مستوى الموافقة لكل فقرة من الفقرات، والترتيب الخاص بها، مع الأخذ في الحسبان أنه عند تساوى المتوسطات الحسابية لأي عدد من الفقرات فإن أولوية الترتيب سوف تكون للمتوسط الحسابي صاحب الانحراف المعياري الأقل وسوف يتم توضيح تلك الجداول كما يلي:

جدول(9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد النفسي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	هل تتمسك بالأشياء القديمة والتي قد لا تحتاجها وتحافظ عليها؟	2.63	1.154	متوسط	13
2	هل تجد صعوبة في التخلص من الأشياء التي لا تحتاجها ؟	3.09	1.261	متوسط	9
3	ما مدى شعورك بالضيق عندما تتخلص من أشياء قد لا تحتاجها حالياً ؟	3.42	1.058	مرتفع	7
4	ما مقدار شعورك بالأسى عندما لا تستطيع الحصول على شيء تريده ؟	2.78	1.039	متوسط	12
5	هل تشعر بأنك مغلوب على أمرك في البحث عن العروض المجانية عند التسوق ؟	3.73	1.106	مرتفع	3
6	الى أي مدى تشعر برغبة شديدة في الشراء او الحصول على أشياء مجانية لا يوجد لديك حاجة ملحة إليها ؟	3.56	1.110	مرتفع	4
7	تسيطر عليك رغبة في الحصول على ما لدى غيرك من ممتلكات؟	3.87	1.122	مرتفع	2
8	ما مقدار رغبتك في الاحتفاظ بأشيائك حتى ولو كانت بلا فائدة رغم ضيق المساحة المتاحة ؟	3.13	1.370	متوسط	8
9	تشعر بالضيق في منزلك بسبب الأشياء المكدسة ؟	2.85	1.348	متوسط	11
10	هل تسيطر على دوافعك في التمسك بممتلكاتك حتى ولو كانت بلا قيمة ؟	3.04	1.053	متوسط	10
11	الى أي مدى تشعر بالضيق بسبب عاداتك في جمع مقتنياتك ؟	3.53	1.121	مرتفع	6
12	هل ترغب في الاستحواذ على الأشياء التي قد تكلفك صعوبات مالية ؟	3.55	1.181	مرتفع	5
13	الى أي مدى ترغب في امتلاك شيء وتعلم أنك لن تستخدمه نهائياً ؟	3.90	1.056	مرتفع	1
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور		**3.31**	**0.620**	**متوسط**	

يشير الجدول (9) إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بمحور النفسى حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المتغير بين (2.63 – 3.90) بمتوسط عام مقداره (3.31) على مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.620)، وبمستوى موافقة متوسط لجميع الإجابات على فقرات المقياس الخاص بمحور النفسي.

- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (13) التي تنص على أنه "إلى أي مدى ترغب في امتلاك شيء وتعلم أنك لن تستخدمه نهائياً ؟"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وهو أعلى متوسط حسابي بين جميع فقرات المحور، وانحراف معياري (1.056)، ومستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (7)، والتي تنص على أنه "تسيطر عليك رغبة في الحصول على ما لدى غيرك من ممتلكات؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.87)، وبانحراف معياري (1.122)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (5)، والتي تنص على أنه "هل تشعر بأنك مغلوب على أمرك في البحث عن العروض المجانية عند التسوق ؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.73)، وبانحراف معياري (1.106)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (6)، والتي تنص على أنه "إلى أي مدى تشعر برغبة شديدة في الشراء أو الحصول على أشياء مجانية لا يوجد لديك حاجة ملحة إليها؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.56)، وبانحراف معياري (1.110)، وبمستوى موافقة مرتفع.

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد المعرفي السلوكي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	هل تمتلئ غرفتك الخاصة بأغراض تعيقك عن الحركة ؟	3.92	1.188	مرتفع	1
2	عند البحث عن أغراضك وممتلكاتك فإنك تقوم بإيجادها بسهوله ؟	3.27	1.133	متوسط	5
3	هناك أماكن مكتظة بأشياء في المنزل يمكن التخلص منها ؟	2.93	1.212	متوسط	6
4	هل تؤدي هذه الأغراض المكدسة إلى إعاقتك عن استخدام أجزاء من منزلك ؟	3.61	1.255	مرتفع	3
5	قد تشتري أشياء ليست مهمة لك حالياً حتى ولو كانت مجانية ؟	3.43	1.073	مرتفع	4
6	تشعر بعدم قدرتك على تنظيم منزلك ؟	3.61	1.181	مرتفع	2
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور		**3.46**	**0.678**	**مرتفع**	

يشير الجدول (10) إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بمحور المعرفي السلوكي حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المتغير بين (2.93 – 3.92) بمتوسط عام مقداره (3.46) على مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.678)، وبمستوى موافقة مرتفع لجميع الإجابات على فقرات المقياس الخاص بمحور المعرفي السلوكي.

- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي تنص على أنه "هل تمتلئ غرفتك الخاصة بأغراض تعيقك عن الحركة؟ "، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وهو أعلى متوسط حسابي بين جميع فقرات المحور، وانحراف معياري (1.188)، ومستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (6)، والتي تنص على أنه "تشعر بعدم قدرتك على تنظيم منزلك؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (1.181)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (4)، والتي تنص على أنه "هل تؤدي هذه الأغراض المكدسة إلى إعاقتك عن استخدام أجزاء من منزلك؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.61)، وبانحراف معياري (1.255)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (5)، والتي تنص على أنه "قد تشتري أشياء ليست مهمة لك حالياً حتى ولو كانت مجانية؟ " وذلك بمتوسط حسابي (3.43)، وبانحراف معياري (1.073)، وبمستوى موافقة مرتفع.

جدول(11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	كثرة الأشياء لها تأثير سلبي على علاقاتك الاجتماعية ؟	3.93	1.128	مرتفع	2
2	تمنعك كثرة مقتنياتك بالمنزل من دعوة الآخرين لزيارتك ؟	4.07	1.082	مرتفع	1
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	**4.00**	**0.802**	**مرتفع**	

يشير الجدول (11) إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بمحور الاجتماعي حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المتغير بين (3.93 – 4.07) بمتوسط عام مقداره (4.00) على مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.802)، وبمستوى موافقة مرتفع لجميع الإجابات على فقرات المقياس الخاص بمحور الاجتماعي.

- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (2) التي تنص على أنه "تمنعك كثرة مقتنياتك بالمنزل من دعوة الآخرين لزيارتك؟ "، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وهو أعلى متوسط حسابي بين جميع فقرات المحور، وانحراف معياري (1.082)، ومستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (1)، والتي تنص على أنه "كثرة الأشياء لها تأثير سلبي على علاقاتك الاجتماعية؟" وذلك بمتوسط حسابي (3.93)، وبانحراف معياري (1.128)، وبمستوى موافقة مرتفع.

2.4. النتائج الخاصة بمتغير (التنظيم الانفعالي):

قامت الباحثتان بقياس التنظيم الانفعالي لعينة الدراسة، من خلال مجموعة من الفقرات التي توضح محاور التنظيم الانفعالي (الكبت- إعادة التقييم) وعددها 10 فقرات تم توزيعها على المحورين، حيث تمثل كل مجموعة فقرات محور من المحاور، وذلك للتحقق من هدف البحث:

- **التعرف على و اقع التنظيم الانفعالي لطالبات وطلاب جامعة أم القرى.**

وتوضح الجداول من (12) إلى (13) تفصيلًا للمقاييس الإحصائية لإجابات المبحوثين، والمتمثلة في المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية له، والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات الخاصة بقياس (التنظيم الانفعالي)، بالإضافة إلى عرض مستوى الموافقة لكل فقرة من الفقرات، والترتيب الخاص بها، مع الأخذ في الحسبان أنه عند تساوي المتوسطات الحسابية لأى عدد من الفقرات فإن أولوية الترتيب سوف تكون للمتوسط الحسابي صاحب الانحراف المعياري الأقل وسوف يتم توضيح تلك الجداول كما يلي:

جدول(12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد الكبت

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذر في التعبير عنها.	3.08	0.921	متوسط	1
2	أفضل عدم البوح عن مشاعري الداخلية	2.33	1.112	متوسط	4
3	ألجأ إلى عدم التعبير عن انفعالاتي كوسيلة لتنظيمها.	2.64	1.048	متوسط	2
4	ألجأ إلى عدم الإفصاح عن انفعالي السلبي.	2.62	1.150	متوسط	3
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	**2.67**	**0.707**	**متوسط**	

يشير الجدول (12) إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بمحور الكبت حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المتغير بين (2.33 – 3.08) بمتوسط عام مقداره (2.67) على مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.707)، وبمستوى موافقة متوسط لجميع الإجابات على فقرات المقياس الخاص بمحور الكبت.

- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي تنص على أنه "عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذر في التعبير عنها"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.08) وهو أعلى متوسط حسابي بين جميع فقرات المحور، وانحراف معياري (0.921)، ومستوى موافقة متوسط.

- في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (3)، والتي تنص على أنه "ألجأ إلى عدم التعبير عن انفعالاتي كوسيلة لتنظيمها" وذلك بمتوسط حسابي (2.64)، وبانحراف معياري (1.048)، وبمستوى موافقة متوسط.
- في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (4)، والتي تنص على أنه "ألجأ إلى عدم الإفصاح عن انفعالي السلبي." وذلك بمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (1.150)، وبمستوى موافقة متوسط.
- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (2)، والتي تنص على أنه "أفضل عدم البوح عن مشاعري الداخلية " وذلك بمتوسط حسابي (2.33)، وبانحراف معياري (1.112)، وبمستوى موافقة متوسط.

جدول(13): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد إعادة التقييم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1	أضبط انفعالي السلبي بتغيير طريقة تفكيري عن الموقف الحالي .	3.63	1.029	مرتفع	6
2	أحرص على الاحتفاظ بهدوئي عند مواجهة المواقف الضاغطة	3.68	1.041	مرتفع	5
3	عندما لا أريد أن اشعر بانفعالات سلبية ، فإني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه .	3.69	1.209	مرتفع	4
4	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية (كالحزن والغضب) أغير طريقة تفكيري .	3.71	1.029	مرتفع	3
5	أغير طريقة تفكيري عن الموقف الضاغط حتى أشعر بانفعال إيجابي.	3.80	1.051	مرتفع	2
6	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) اغير ما كنت افكر فيه	3.89	1.162	مرتفع	1
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور	**3.74**	**0.601**	**مرتفع**	

يشير الجدول (13) إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بمحور إعادة التقييم حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المتغير بين (3.63 – 3.89) بمتوسط عام مقداره (3.74) على مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري (0.601)، وبمستوى موافقة مرتفع لجميع الإجابات على فقرات المقياس الخاص بمحور إعادة التقييم.

- جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6) التي تنص على أنه "عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) أغير ما كنت أفكر فيه "، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وهو أعلى متوسط حسابي بين جميع فقرات المحور، وانحراف معياري (1.162)، ومستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثانية جاءت الفقرة (5)، والتي تنص على أنه "أغير طريقة تفكيري عن الموقف الضاغط حتى أشعر بانفعال إيجابي." وذلك بمتوسط حسابي (3.80)، وبانحراف معياري (1.051)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (4)، والتي تنص على أنه "عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية (كالحزن والغضب) أغير طريقة تفكيري ." وذلك بمتوسط حسابي (3.71)، وبانحراف معياري (1.029)، وبمستوى موافقة مرتفع.
- جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (3)، والتي تنص على أنه "عندما لا أريد أن اشعر بانفعالات سلبية ، فإني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه ." وذلك بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (1.209)، وبمستوى موافقة مرتفع.

ويمكن إجمال النتائج السابقة في الجدول التالي (14) لتتضح المتوسطات لجميع أبعاد المقياس وترتيبها لدة عينة الدراسة.

جدول (14): ملخص للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للمحاور الرئيسية

	المحاور الرئيسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الاكتناز	النفسي	3.31	0.620	4
القهري	المعرفي السلوكي	3.46	0.678	3
	الاجتماعي	4.00	0.802	1
التنظيم	الكبت	2.67	0.707	5
الانفعالي	إعادة التقييم	3.74	0.601	2

جدول (14)، يوضح المحاور الرئيسية للبحث والخاصة بالمتغير المستقل والمتغير التابع حيث وجد أن محور الاجتماعي جاء في الترتيب الأول من بين المحاور حيث إن المتوسط الحسابي له (4.00)، وبانحراف معياري (0,802)، وجاء في الترتيب الثاني محور إعادة التقييم بمتوسط حسابي (3.74)، وبانحراف معياري (0.601)، وجاء في الترتيب الثالث محور المعرفي السلوكي، وذلك بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.678)، وفي الترتيب الرابع جاء محور النفسي بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.620)، وجاء في الترتيب الخامس والأخير محور الكبت، بمتوسط حسابي (2.67)، وانحراف معياري قدره (0.707).

3.4. اختبار فروض الدراسة:

1.3.4. اختبار الفرض الأول:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بقياس معامل الارتباط بين درجات العينة على مقياس الاكتناز القهري ودرجاتهم على مقياس التنظيم الانفعالي ومعرفة الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط والجدول (15) يوضح هذه النتائج:

جدول (15): يوضح العلاقة بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينه من طلبة جامعة أم القرى

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الاتجاه	القوة	مستوى الدلالة
الاكتناز القهري	3.59	0.456		طردي	ضعيف	غير دالة عند 0.05
التنظيم الانفعالي	3.20	0.479	0.097			

يتضح من الجدول(15):

- وجود علاقة طردية غير دالة إحصائيًا بين الاكتناز القهري والتنظيم الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى.
- قيمة معامل الارتباط قيمة ضئيلة جدًا لا تكاد تذكر وهذا يشير إلى أن العلاقة الارتباطية مهملة ولا يمكن الاعتداد بها حيث بلغت قيمة الارتباط 0.097 وهي قريبة من الصفر.

نعزو عدم وجود علاقة إلى إجابات العينة في الجانبين الاجتماعي والمعرفي السلوكي كانت بدرجة أعلى من إجابات البعد النفسي، والتنظيم الانفعالي يرتبط بالجانب النفسي بدرجة كبيرة وهذا ما لايتفق مع دراسة رجعية (2017) وعبدالنبي (2013) ودراسة Taylor (2017) بارتباط الاكتناز القهري بالقلق العام واضطراب الوسواس القهري والأمراض العصابية وسيطرة هواجس ومشاعر ومعتقدات متسلطة عليه تدفعه إلى جمع وتكديس أغراض بلا فائدة محدودة واضحة ولا مبرر لها، قد تكون هى السبب فى شعوره بالقلق .

وأظهرت نتائج دراسة ماتكس وآخرين (Mataix-Cols et al., 2010) أن المراجعة التي قاموا بها لعدد كبير من الدراسات التى عنيت بالوسواس القهري والتداخل بينه وبين الاكتناز القهرى أظهرت أن الاكتناز القهرى يبدو أنه أكثر استقلالاً عن الاضطرابات النفسية الأخرى.

2.3.4. اختبار الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاكتناز القهري لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلبة والطالبات على أبعاد مقياس الاكتناز القهري والجدول (16) يوضح هذه النتائج:

جدول (16): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب و الطالبات على مقياس الاكتناز القهري

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاكتناز القهري	طلاب	100	3.50	0.440	2.816	198	0.01
	طالبات	100	3.68	0.457			

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الطلاب وأفراد العينة الطالبات على مقياس الاكتناز القهري، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى0.01 لصالح الطالبات حيث بلغ متوسط درجاتهن 3.68 وهو أكبر من متوسط الذكور البالغ 3.5.

ويمكن عزو هذه النتيجة لارتباط الأنثى الدائم بالمنزل وترتيب الأثاث وتغيير الديكور وجمع ماتحتاج إليه وما لاتحتاج إليه من الأمور على أمل أنها ستحتاجها مستقبلًا وسوف تستخدمها، وهذا يعود إلى مظاهر التردد وعدم القدرة على التخلص من الأشياء أو الافتقار إلى فنون الترتيب الصحيحة هي ما يجعل من تكديس الأغراض عديمة الفائدة مع ما نحتاج اليها بشكل أساسي مايسبب لنا ضيق المساحة هذا الأمر له علاقة جلية وواضحة في شخصية المكتنزة الاجتماعية والسلوكية مما تعودت علية في التنشئة ولم يكون هناك محاولات لتطوير كيفية الخروج من محيط الاكتناز او الوصول إلى معارف جديدة الاكتساب بمساعدة الوالدين أو المحيط في تغير أفكار اكتناز الأغراض التي يحتاجها الشخص وكيفية التعامل معها في الترتيب في الأماكن المعيشية الضيقة، لا تتفق دراستنا في أن متغير الجنس له دور في عملية الاكتناز القهري كما ارتأت دراسة (رجعية ،2017).

3.3.4. اختبار الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلبة والطالبات على أبعاد مقياس الاكتناز القهري والجدول (17) يوضح هذه النتائج:

جدول (17): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس التنظيم الانفعالي

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	التعليق
التنظيم الانفعالي	طلاب	100	3.34	0.374	4.267	198	دالة عند 0.001
	طالبات	100	3.06	0.531			

يتضح من الجدول (17):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الطلاب وأفراد العينة الطالبات على مقياس التنظيم الانفعالي، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى0.001 لصالح الطلاب.

ويمكن أن تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطلاب لديهم القدرة على كبت المشاعر السلبية وعدم الإفصاح عنها وربما يتجاهلونها ولكن الطالبات والإناث عمومًا أكثر عاطفية وتظهر عليهم المشاعر وبسرعة ولا يتمكن من إخفائها بسهولة.

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (2018) حيث لم يكن هناك فروق بين الطلاب والطالبات الجامعيين في دراسته.

4.3.4. اختبار الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاكتناز القهري لدى أفراد العينة تعزى لمتغير العمر، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلبة والطالبات على أبعاد مقياس الاكتناز القهري والجدول (18) يوضح هذه النتائج:

جدول (18): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس الاكتناز القهري

المتغير	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة
الاكتناز القهري	من **18** إلى **20** عام	54	3.48	0.417	2.011	198	دالة عند 0.05
	من **20** إلى **27** عام	146	3.63	0.465			

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الاصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس الاكتناز القهري، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 لصالح أفراد العينة الأكبر سنًا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الاكتناز القهري سلوك اكتسبه الشخص من خلال النتشة الاجتماعية الاسرية وتأصل مع الحياة اليومية بالتغيرات التي تحدث داخل الاسرة في كبر حجمها وازدياد نسبة العدد وتكدس الأغراض والممتلكات نتيجة لمرور السنين مع نقاط الضعف في التفكير في كيفية التخلص من الأشياء أو ترتيبها بطريقة صحيحة ، وكلما تقدم العمر زادت الاحتياجات في الزيارات وتبادل المعارف والاختلاط بالناس ووجود تكدسات المنزل تنعكس سلبًا في ذلك، وهذا يتفق مع دراسة رجعية (2017) في الانكفاء على الذات والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية لاسيما لشخص كان فيما مضى يصنف على أنه اجتماعي ومجامل لغيره وأن العمر الزمني للفرد يمثل أحد العوامل الديموجرافية المهمة لدى الشخص الذى يعاني من اضطراب الاكتناز القهري؛حيث إنه مع تقدم العمر، وتزايد النزوع نحو: الجمع، والتكديس، والاستحواذ مع صعوبة التخلص من أي من هذه الأشياء، فإن الفرد مع التقدم في العمر فإنه يزداد هذا الاضطراب استقراراً .

5.3.4. اختبار الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير العمر، وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الإحصائية بين متوسطي الطلبة والطالبات على أبعاد مقياس الاكتناز القهري والجدول (19) يوضح هذه النتائج:

جدول (19): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الاصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس التنظيم الانفعالي

المتغير	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة
التنظيم الانفعالي	من 18 إلى 20 عام	54	3.04	0.544	2.956	198	دالة عند 0.01
	من 20 إلى 27 عام	146	3.26	0.439			

يتضح من الجدول (19):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة الأصغر سنًا والأكبر سنًا على مقياس التنظيم الانفعالي، حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى0.01 لصالح أفراد العينة الأكبر سنًا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأفراد ما كبرت سنهم كلما كان لديه نضج نفسي واجتماعي واستقرار أكثر من الأصغر سنًا، ولديهم القدرة على التحكم في السلوكيات الصادرة وتفهم لما يقومون بفعله ويستطيعون السيطرة على مشاعرهم بطريقة أكثر فاعلية من الأصغر سنًا.

5. الخاتمة:

1.5. توصيات الدراسة:

توصي الباحثتان بالاتي:

- التوسع في الدراسات في مايخص الاكتناز القهري وأسبابه وكيفية علاجه.
- عقد دورات تدريبة وأنشطة تفاعلية طلابية لإكساب الطالبات سلوكيات معرفية واجتماعية جديدة في كيفية تبادل الأغراض والحد من ظاهرة انتشار الاكتناز.
- نشر الوعي بثقافة الآثار السلبية الناتجة من تكدس المدخرات والأثاث والأغراض غير المستخدمة لدى طبقات المجتمعات جميعها.
- حث الفئة التي تعاني من سلوكيات تصنف تحت مظهر الاكتناز إلى بدائل الحلول واستشارة ذوي الخبرة والالتزام بالتعليمات للحد من تفاقم المشكلة ومحاولة الحد منها.
- دراسة الاكتناز مع متغيرات أخرى قد تؤثر فيه أو تعالجه كفنية المقصد المتناقض، والإرشاد الفردي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الحمادي، أنور. *الدليل التشخيصي DSM-5* . https://www.slideshare.net/omardigital/dsm-5-66324618
2. خصاونة، آمنة حكمت أحمد. (2020).التنظيم الانفعالي وعلاقتة بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*: جامعة القدس المفتوحة، 1 (30): 30-46
3. رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم محمود. (2016). الإكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والإجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية*: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية،16 (4):1 - 71.
4. الشربيني، زكريا. (2016). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. دار الفكر العربي .
5. الشيمى، نجلاء فتحى عبد الرحمن عفيفى. (2019). تنظيم الإنفعال وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية:* المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (23): 241 - 265.
6. الصبان، عبير محمد، والسلمي، سماح عمر، والأنصاري ،هبة عبدالحي. (2020).التنظيم الانفعالي وعلاقتة بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز-الاداب والعلوم الإنسانية: 28 (3): 217-248.
7. عبادي، عادل سيد، أمين، عبد الناصر عبدا لحليم، وسفيان، نبيل صالح. (2019). تقنين مقياس والاجتماعية. *جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*: (21): 176 - 199.
8. عبد الحميد، هبة جابر. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، (56)، 325 - 396.
9. عبد الرحمن، عبد السلام هاني، والدبابي، خلدون ابراهيم. (2019). النمذجة السببية للعلاقات بين النظريات الضمنية في الانفعال والتنظيم الانفعالي وفق استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والسعادة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*: جامعة السلطان قابوس، 13(3): 538 - 557.
10. عبد النبي، سامية محمد صابر محمد. (2013). *سلوك الأكتناز القهري COMPUISIVE HOARDING BEHAVIOR*. المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي: الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها، مج1، 679 - 693.

11. عبدالله ،محمد قاسم. (2007). *مدخل الى علم الصحة النفسية*. ط3، دار الفكر .

12. عطا الله، مصطفى خليل محمود. (2019). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط - كلية التربية، 35(2): 1 - 39.

13. عفيفي، ريوان شكري عفيفي. (2016). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبئة بالتذكر طويل الأمد. *مجلة الإرشاد النفسي*: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، (47): 535 - 569

14. مصطفى، محمد مصطفى عبد الرازق. (2019). فعالية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشكلات التنظيم الانفعالي وتحسين صورة الجسم لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج - كلية التربية، 62: 363 - 464.

15. نجم، إحسان فكري (2020). سلوك الاكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*: جامعة المنوفية- مصر، 2 (4): 63-104.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. de Fátima HenriquesII, L., da CostaIII, M. M., SabboIV, C., & BersusaV, A. A. S. (2019). Compulsive Hoarding: an integrative review of the potential risk of spread of vector-borne and other zoonotic diseasesI. Boletim do Instituto de Saúde| BIS| Volume 20| n, 109.

2. de Sousa Miguel, S. R. P., & Ligabue-Braun, R. (2019). Hypothesis: Compulsive hoarding as an atavism. *Medical hypotheses*, 130, 109273. https://doi.org/10.1016/j.mehy.2019.109273

3. Dissanayake, S., Barnard, E., & Willis, S. (2017). The emerging role of occupational therapists in the assessment and treatment of compulsive hoarding: an exploratory study. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 64(2), 22.

4. Kalia, D., & Aleem, S. (2016). *Compulsive Hoarding and Caregiver Burden*.

5. McRae, K., & Gross, J. J. (2020). *Emotion regulation*. Emotion, 20(1), 1.

6. Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental psychology*, 56(3), 541. https://doi.org/10.1037/dev0000815

7. Pogosian, L. (2016). Treatment of Compulsive Hoarding: A Case Study. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, 25(1), 8-11. https://doi.org/10.23861/ejbm20102579

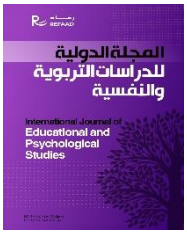
8. St-Pierre-Delorme, M. E., & O'Connor, K. (2016). Using Virtual reality in the inference-Based Treatment of compulsive hoarding. *Frontiers in public health*, 4, 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00149

9. Taylor, J. (2017). *The role of emotion regulation in compulsive hoarding. School of Health Sciences*. Department of Psychological Sciences Swinburne University of Technology Hawthorn, Victoria, Australia.

10. Vilaverde, D., Gonçalves, J., & Morgado, P. (2017). Hoarding disorder: a case report. *Frontiers in psychiatry*, 8, 112. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00112

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



Compulsive Hoarding and its Relationship to Emotional Regulation among Umm Al-Qura University Students

Khadija Jameel Halawani
PhD researcher, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, KSA

Alya Taher Abed
PhD researcher, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, KSA
alyaa.t.abed@gmail.com

Received : 2/10/2021 **Revised :** 20/10/2021 **Accepted :** 27/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.1

Abstract: The current study aimed to determine the relationship between compulsive hoarding and emotional regulation among a sample of Umm Al-Qura University students and the gender differences according to the age group. The study was applied to a sample of (200) male and female students from Umm Al-Qura University, whose ages ranged between 18-27 years. There are statistically significant differences between the average scores of male and female students on the compulsive hoarding scale in favor of the female students, the presence of statistically significant differences between the mean scores of male and female students on the emotional regulation scale in favor of the students, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the members of the smaller sample on the compulsive hoarding scale in favor of the eldest. There are statistically significant differences between the mean scores of the younger and older sample members. Older on the emotional regulation scale is in favor of older.

Keywords: *Compulsive hoarding; emotional regulation; university students; Umm Al-Qura University.*

References:

1. 'bady, 'adl Syd, Amyn, 'bd Alnasr 'bda Lhlym, Wsfyan, Nbyl Salh. (2019). Tqnyn Mqyas Walajtma'yh. Jam't Alandls Ll'lwm Waltqnyh: (21): 176 - 199.
2. 'bd Alhmyd, Hbh Jabr. (2018). Alyqzh Al'qlyh W'laqtha Baltnzym Alanf'aly Alakadymy Lda Tlab Aljam'h. Mjlt Alershad Alnfsy: Jam't 'yn Shms - Mrkz Alershad Alnfsy, (56), 325 - 396.
3. 'bd Alrhmn, 'bd Alslam Hany, Waldbaby, Khldwn Abrahym. (2019). Alnmdjh Alsbbyh Ll'laqat Byn Alnzryat Aldmnyh Fy Alanf'al Waltnzym Alanf'aly Wfq Astratyjyh E'adt Altqyym Alm'rfy Wals'adh. Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alsltan Qabws, 13(3): 538 - 557.
4. 'bd Alnby, Samyh Mhmd Sabr Mhmd. (2013). Slwk Alaktnaz Alqhry Compuisive Hoarding Behavior. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Alsads: Alt'lym Wafaq Ma B'd Thwrat Alrby' Al'rby: Aljm'yh Almsryh Laswl Altrbyh Balt'awn Wklyh Altrbyh Bbnha, Mj1, 679 - 693.
5. 'bdallh ,Mhmd Qasm. (2007). Mdkhl Ala 'lm Alshh Alnfsyh. T3, Dar Alfkr.
6. 'fyfy, Rywan Shkry 'fyfy. (2016). Astratyjyat Altnzym Alm'rfy Alanf'aly Almnb'h Baltdkr Twyl Alamd. Mjlt Alershad Alnfsy: Jam't 'yn Shms - Mrkz Alershad Alnfsy, (47): 535 – 569.
7. 'ta Allh, Mstfa Khlyl Mhmwd. (2019). Alyqzh Al'qlyh Kmtghyr Wsyt Byn S'wbat Altnzym Alanf'aly Wkhda' Aldat Lda Tlab Aljam'h. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt - Klyt Altrbyh, 35(2): 1 - 39.
8. Alhmady, Anwr. Aldlyl Altshkhysy Dsm-5 . https://www.slideshare.net/omardigital/dsm-5-66324618
9. Khsawnh, Amnh Hkmt Ahmd. (2020). Altnzym Alanf'aly W'laqth Baltfkyr Aleyjaby Lda Tlbt Jam't Alyrmwk. Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alqds Almftwhh, 1 (30): 30-46
10. Mstfa, Mhmd Mstfa 'bd Alrazq. (2019). F'alyt Brnamj Ershady M'rfy Qa'm 'la Alyqzh Al'qlyh Fy Khfd Mshklat Altnzym Alanf'aly Wthsyn Swrh Aljsm Lda 'ynh Mn Tlab Aljam'h Almkfwfyn. Almjlh Altrbwyh: Jam't Swhaj - Klyt Altrbyh, 62: 363 - 464.

11. Njm, Ehsan Fkry (2020). Slwk Alaktnaz Alqhry W'laqth Bb'd Almtghyrat Alnfsyh Lda Tlbt Aljam'h. Almjlh Al'lmyh Ll'lwm Altrbwyh Walshh Alnfsyh: Jam'eh Almnwfyh- Msr, 2 (4): 63-104.

12. Rjy'h, 'bd Alhmyd 'bd Al'zym Mhmwd. (2016). Alektnaz Alqhry W'laqth Bb'd Almtghyrat Alshkhsyh Walnfsyh Walejtma'yh Fy Dw' B'd Almtghyrat Aldymwjrafyh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh - Klyt Altrbyh,16 (4):1 - 71.

13. Alsban, 'byr Mhmd, Walslmy, Smah 'mr, Walansary ,Hbh 'bdalhy. (2020).Altnzym Alanf'aly W'laqth Bdaf' Alenjaz Lda 'ynh Mn Talbat Jam't Am Alqra. Mjlt Jam't Almlk 'bdal'zyz-Aladab Wal'lwm Alensanyh: 28 (3): 217-248.

14. Alshrbyny, Zkrya. (2016). Almshklat Alnfsyh 'nd Alatfal. Dar Alfkr Al'rby .

15. Alshyma, Njla' Ftha 'bd Alrhmn 'fyfa. (2019). Tnzym Alenf'al W'laqth Bjwdh Alhyah Lda Tlab Aljam'h. Almjlh Aldwlyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Alm'ssh Al'erbyh Llbhth Al'lmy Waltnmyh Albshryh, (23): 241 - 265.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 280:264
نيسان (2022)

بحث رقم 2

الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا

جولتان حسن حجازي [1]، تمارا عيسى مصلح [2]، سحر مرشد خياط [3]

[1] أستاذ علم النفس- جامعة فلسطين التقنية، خضوري- فلسطين

[3,2] باحثة تربوية- الجامعة العربية الامريكية- فلسطين

[1] joltanhijazi@gmail.com, [2] t.musleh1@student.aaup.edu, [3] saharkhayyat6@gmail.com

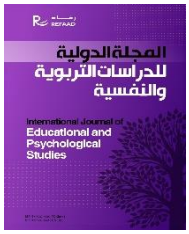
استلام البحث: 2021/9/5 مراجعة البحث: 2021/9/25 قبول البحث: 2021/11/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.2

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



الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا

جولتان حسن حجازي [1]، تمارا عيسى مصلح [2]، سحر مرشد خياط [3]

[1] أستاذ علم النفس- جامعة فلسطين التقنية، خضوري- فلسطين

[3,2] باحثة تربوية- الجامعة العربية الامريكية- فلسطين

[1] joltanhijazi@gmail.com, [2] t.musleh1@student.aaup.edu, [3] saharkhayyat6@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.2 قبول البحث: 2021/11/27 مراجعة البحث: 2021/9/25 استلام البحث: 2021/9/5

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية الحكومية والخاصة في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، والكشف عن طبيعة الفروق في مستوى الضغوط النفسية باختلاف عدد من المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، سنوات الخبرة، والحالة الإجتماعية، ونوع المستشفى، التأهيل العلمي لدى عينة مكونة من (430) طبيبًا وطبيبة، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية إعداد الباحثات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة، وكان ترتيب الضغوط النفسية على النحو التالي: الضغوط الاجتماعية (79.32%)، الضغوط الشخصية (78.82%)، الضغوط الصحية (77.51%)، الضغوط الاقتصادية (76.01%)، الضغوط الوظيفية (68.91%). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء أفراد العينة في الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الضغوط النفسية تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، والتأهيل العلمي) لصالح الذكور، وسنوات الخبرة أقل من سنتين، ولصالح البكالوريوس، باستثناء بعد الضغوط الوظيفية، حيث لا توجد فروق تعزى لصالح الجنس، وبعد الضغوط الاجتماعية، حيث لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، ونوع المستشفى)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات، من أهمها: إعداد برامج تدريبية إرشادية وقائية وعلاجية لتدريب الأطباء على استراتيجيات مواجهة الضغوط، والاهتمام بالإعداد النفسي للأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية خلال فترة التأهيل والتدريب قبل الدخول إلى العمل.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية؛ فيروس كورونا؛ الأطباء؛ المستشفيات.

1. المقدمة:

على مر التاريخ شهد العالم أجمع العديد من الأزمات التي شكلت تهديداً للحياة الجسدية والنفسية للسكان، والتي نتج عنها ضغوطاً نفسية متعددة انعكست آثارها على كافة الجوانب السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، ونتج عنها أمراض صحية كثيرة. وتمثل جائحة فيروس كورونا أحد هذه الأزمات التي خلقت ضغوطاً ثقيلة انعكست آثارها على كل مناحي الحياة، وعلى كافة شرائح المجتمع، وبات واضحاً أن سكان العالم اليوم في ظل أزمة كورونا يعيشون أوقاتاً عصيبة نتج عنها ضغوطاً نفسية متعددة.

وقد ولدت جائحة كورونا العديد من المشكلات الانفعالية مثل الخوف، والقلق، والشعور بالتهديد بالحياة، خاصة وأنها في بعض الأحيان تؤدي إلى الموت، وهذا كله أثر على الصحة النفسية للأفراد (أحرشاو، 2020)، ومن بينهم الأطباء الذين تعرضوا للعديد من الضغوطات النفسية في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا.

وتعرف الضغوط النفسية بأنها عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكامل كيانه أو جزء منه، وبدرجة تخلق لديه إحساساً بالتوتر، أو تشوه في تكامل الشخصية، وحينما تزداد حدتها فقد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويقوم بتغير سلوكه إلى نمط جديد (الطريري، 1994). ويرى مظلوم (2001) بأنها تتضمن التعرض لمشكلات أو أحداث تواجه الفرد، تحدث إرباكاً في توازنه نتيجة لتهديده، تتطلب منه القيام بمجهود إضافي للعودة إلى توازنه والمحافظة عليه. كما يشير المهداوي (1990) إلى أنها أعباء ومواقف يتعرض لها الفرد في شتى مجالات العمل سواء كانت بدرجة بسيطة أو معقدة، فتولد له الإرهاق والتعب وفقدان الدافعية والشعور بالتوتر والإحباط والقلق.

وقد أشار (Tang&Kotsh,1980) إلى عدة مصادر للضغوط تتمثل في:

- البيئة المادية أو التكنولوجية التي يؤدي فيها الفرد عمله ومسؤلياته، والتي تكون مصادر ممكنه للضغوط النفسية، وينشأ عنها عبئ العمل وصعوبته أو غموضه.
- البيئة الاجتماعية بين الأشخاص التي يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين، والتي قد تكون مصادر للضغوط النفسية، وبالتالي ينشأ عنها صراع الدور وغموض الدور.
- نظام الشخص الذي يكون هو البؤرة فيه، وتشمل خصائصه الشخصية كالحاجة إلى الوضوح والأساليب الإدراكية والقلق. (المهداوي، 1990)

وتنعكس آثار الضغوط على كافة الجوانب، حيث تتمثل أهم الآثار الفسيولوجية للضغوط في ارتفاع ضغط الدم، وألم في الصدر، وصعوبة في التنفس، وأمراض القرحة، والربو، والحساسية الشديدة في الجلد، والصداع، وفقدان الشهيه، فيما تتمثل الاستجابة المعرفية للضغوط النفسية في فقدان التركيز، وتدني قوة الذاكرة، والتشويش والفوضى، والإرباك، ونوبات الهلع، وضعف في قوة الملاحظة، وعدم القدرة على التخطيط لأي هدف، وازدياد الاضطرابات الفكرية، وعلى صعيد الآثار الانفعالية، يعاني الفرد من زيادة في التوتر النفسي والفسيولوجي، وازدياد الإحساس بالضجر، والميل للانعزال، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وانخفاض تقبل الذات والوسواس، وتوهم المرض وضعف في الضوابط الأخلاقية والانفعالية، أما الآثار السلوكية فتتمثل في اضطراب عادات النوم، ومشكلات الكلام، وازدياد استخدام العقاقير والمواد التي تحتوي على نسبة من النيكوتين. (الحمد،2005)

وتمر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد بعدة مراحل تتمثل في مواجهة الفرد منذ البداية الضغط بفعل مثير خارجي يؤدي إلى تنشيط نظام الضغط الداخلي، ويثير وسائل الدفاع لدى الفرد، كزيادة ضربات القلب، أو إحمرار الوجه، أو سرعة التنفس، ومن ثم المقاومة (للتكيف)، حيث يتهيأ العضو أو النظام المناسب لمواجهة الضغط في حالة استمرار الضغط. وأخيراً الاستنزاف ففي حالة ضعف المقاومة، وعدم القدرة على التغلب على ضغوط العمل، وعدم تكيف الفرد مع هذه الضغوط، وبالتالي تستنزف قدرات وطاقات الفرد مما يؤدي الى انهيار نظم ووسائل التكيف. (السامرائي،2007)

ويشير (Bhargava & Trivedi, 2018) إلى أن هنالك العديد من الأسباب المؤدية للضغط النفسي، كعدم القدرة على إشباع الاحتياجات الأساسية، وعملية التفسير للأحداث الضاغطة، فتفسير تلك الأحداث على أنها أشياء ضخمة يزيد من حدة وتعقيد المشكلة، وتفسير تلك الأحداث بأنها مهددة يزيد من حدة قلق الفرد وشعوره بعدم الأمان، ويؤدي بعد ذلك إلى الشعور بالاكتئاب، كما يعد نمط الشخصية من مصادر الضغوط النفسية، فهناك نمطان من الشخصية في تفاعلهما بالضغوط النفسية إحداهما: يتميز بارتفاع الطموح والرغبة المستمرة في تحقيق النجاح، وتنفيذ أشياء عديدة في الوقت نفسه، لذلك فهم يضعون أنفسهم في حالة مستمرة من الشعور بالضغوط النفسية، والآخر يميزه الشعور بالرضا والقناعة بما يقوم به، لذلك فهو يتسم بالهدوء والاسترخاء، مما يجعل تأثير الضغوط عليه قليل، كما تعد الأحداث اليومية من مصادر الضغوط النفسية، فالأحداث غير المالوفة، والأحداث غير المتوقعة، التي يصعب التنبؤ بها، والأحداث الخارجة عن نطاق التحكم، هي أمور تسهم في الشعور بالضغوط النفسية. ويشير (عبد الرحمن، 2012) إلى أنه على الرغم من أن جميع الناس يتعرضون للضغوط النفسية بشكل أو بآخر، إلا أنهم لا يعانون جميعاً من مخاطرها بالدرجة نفسها، لأن تأثيرها يختلف من فرد إلى آخر، ويعزى ذلك إلى عوامل كثيرة منها أسلوب التعامل مع الحدث أو الضغط، ونمط الشخصية، ونوع البيئة والوسط الاجتماعي، فاختلاف الأشخاص ينتج عنه بالتأكيد اختلاف في رد الفعل الناتج عن الضغوط التي حدثت، فإذا عجز الإنسان عن المواجهة وتجنب التعرض للمشاكل أو إيجاد الأساليب المناسبة لحلها، فإنها ستزداد صعوبة وسوءاً، ويؤكد (Folkman,1984) على أن عملية التقييم المعرفي تلعب دوراً هاماً في فهم وإدراك الفرد للأحداث الضاغطة وكيفية تعاملة معها، وهي تبدأ من التقييم الأولي للحدث الضاغط ومستوى الخطر الذي يشكله، ثم تحديد الأسلوب الأمثل للتعامل مع الحدث الضاغط كحل للمشكلة أو التكيف معها أو التخفيف من آثارها السلبية.

وتصنف مستويات الضغوط النفسية إلى:

- الضغوط النفسية الجيدة: تحتاج لتكيف جديد ومثال ذلك؛ ولادة طفل.
- الضغوط النفسية السيئة: تزداد بزيادة المتطلبات المستمرة.
- الضغوط النفسية المنخفضة: يشعر الشخص بالملل وانخفاض التحدي.
- الضغوط النفسية الزائدة: ناتجة عن تراكم الأحداث على الفرد. (العوران، 2018)

وقد يتعرض الفرد لضغوط نفسية مزمنة تستمر لفترات زمنية طويلة قد تمتد لأسابيع أو لأشهر، أو لسنوات، مثل: خلافات مستمرة بين زوجين، أو العيش في مكان غير مريح وغيرها من الضغوطات، ويسبب هذا النوع من الضغوطات أمراضاً واضطرابات مختلفة. (علي، 2017)

وقد أصبحت ظاهرتي القلق والضغوط النفسية في بيئة العمل محل اهتمام كثير من المديرين والمنظمات بسبب الأمراض الناجمة عن الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها العاملين، إذ تشير كثير من الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية في العمل إلى أن الضغوط المتكررة يمكن أن تؤدي إلى شعور العامل بعدم الرضا عن العمل إو إلى الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية (Jones et al.1995). ويشير (Rothmann, 2003) إلى أن صحة العامل النفسية قد تعتل نتيجة لعوامل كثيرة أهمها الضغوط النفسية المتكررة، وقد أكدت كثير من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب. (خميس، 2013)

ويتعرض موظفو القطاع الصحي بشكل عام والأطباء بشكل خاص في ظل أزمة فيروس كورونا للكثير من المشكلات والضغوط النفسية والإدارية، وذلك بسبب التغيرات المتلاحقة والتطور المتسارع والمتزايد في أعداد الاصابات بفيروس كورونا خاصة وأنهم تحت خطر الإصابة المباشر، وما نتج عن ذلك من معاناة من قلق الإصابة بالفيروس التي قد تعرض حياتهم للخطر، لاسيما وأن القطاع الصحي قد خسر العديد من كادره الطبي في معظم أنحاء العالم، وهذا يجعلهم عرضة للكثير من الضغوطات النفسية، ويشعرهم دوماً بالتوتر والقلق وعدم الاستقرار والخوف من المستقبل المجهول في ظل هذا الوضع الوبائي، لذا جاءت هذه الدراسة لدراسة الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية وغير الحكومية في فلسطين خلال جائحة فيروس كورونا

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، فقد قام وقد قامت (عوينة، وآخرون، 2020) بدراسة حول الضغوط النفسية لدى عمال القطاع الصحي في ظل جائحة كوفيد (دراسة ميدانية بمستشفى الزهراوي لولاية المسلية)، وتكونت عينة الدراسة من 54 عامل وعاملة من الأطباء والممرضين العاملين بمستشفى الزهراوي، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية المرتبطة بكوفيد-19، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط لدى العاملين بمستشفى الزهراوي في ظل جائحة كورونا مرتفع، وأرجع أفراد العينة ارتفاع هذا المستوى إلى جملة من المصادر يأتي على رأسها الخوف من نقل العدوى لأفراد العائلة، وأجرى كل من (Maraqa, Nazzal, Zink, 2020) بدراسة ضغوط عمال الرعاية الصحية الفلسطينيين والضغوطات أثناء جائحة كوفيد-19، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 430 عاملاً في مجال الرعاية الصحية في الخطوط الأمامية من ضمنهم 211 من الأطباء، و 219 من الممرضات والممرضين وغيرهم من المهنيين الصحيين من الضفة الغربية-فلسطين، وتم استخدام مقياس ضغوط عمال الرعاية الصحية الفلسطينيين أثناء جائحة كوفيد-19، وتوصلت الدراسة الى أن (74.0%) عانوا من مستويات عالية من التوتر أثناء تفشي كوفيد-19، وكان الخوف من انتقال الفيروس إلى الأسرة هو العامل الأكثر توتراً (91.6%)، وكان العاملون في مجال الرعاية الصحية الذين لم يتلقوا تدريبًا على الاستجابة لانتشار كوفيد-19 أكثر عرضة للإصابة بمستويات عالية من الضغوط، وأفاد أولئك الذين يعانون من ضغوط عالية أنهم أصيبوا بخيبة أمل، ويفكرون بشدة في أخذ إجازة مرضية. وهدفت دراسة (Temsah, Mohamad-Hani et al., 2020) إلى تقييم التأثير النفسي لفيروس كورونا المستجد على العاملين في مجال الرعاية الصحية مقارنة بالضغوط الناجمة عن وباء فيروس كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية في المملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة مقياس التأثير النفسي، وتكونت عينة الدراسة من 811 من العاملين في مجال الرعاية الصحية في مستشفى تعليمي في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة الى تعرض حوالي 40% لمرضى مصابين بفيروس كورونا أو يشتبه في إصابتهم بفيروس كورونا خلال تفشي سابق في المستشفى، ووجود مستوى عالي من القلق من كوفيد-19 وهو أعلى بكثير من ذلك من فيروس كورونا الشرق الأوسط أو الأنفلونزا الموسمية، وبينت النتائج أن 41.1% كانوا قلقين أكثر بشأن كوفيد-19، و17.5% كانوا أكثر توتراً بسبب تفشي فيروس كورونا السابق في المستشفى، وكان القلق الأكثر شيوعًا هو نقل العدوى إلى العائلة والأصدقاء (2.71 / 5) أكثر من نقل العدوى إلى أنفسهم فقط (5/2.57). وهدفت دراسة (ابن أحمد وحابي، 2016) للكشف عن مستوى الضغط لدى العاملين في مجال قطاع الصحة"، وتحديد أشكال وتصورات العمل، وكيف تؤثر على الصحة النفسية لدى عمال قطاع الصحة، ومعرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس، التخصص والأقدمية المهنية لدى عينة مكونة من (36) طبيباً عاماً و(48) أخصائيا نفسانياً و(52) ممرضاً من العاملين بالمؤسسات الاستشفائية للصحة العمومية والمراكز الاستشفائية لولاية تيارت، واستخدمت الدراسة مقياس كراساك لقياس الضغط المهني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من الضغوط لدى 69.18% يقابله مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى 30.9% من أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس، التخصص، الاقدمية المهنية. وسعت دراسة أبو ندى (2015) للتعرف إلى الضغوط النفسية لدى العاملين الذين يعملون في مستشفى كمال عدوان وعلاقتها بالمرونة النفسية، وتكونت العينة من (300) موظف وموظفة، واستخدمت الدراسة مقاييس الضغوط النفسية والمرونة النفسية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود علاقة ذات دلالة بين الضغوط النفسية في العمل والمرونة النفسية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً للمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى لمتغير العمر لصالح أقل من 30 عام، ومتغير سنوات الخبرة لصالح (5 سنوات فأقل). وقام كل من (صبيرة واسماعيل، 2015) بدراسة هدفت الى التعرف على الضغوط النفسية المهنية التي يتعرّض لها الممرضون والممرضات العاملين في مستشفى الأسد الجامعي وفقاً لمتغيرات (النوع، والحالة الاجتماعية)، على عينة تكونت من (120) ممرضاً وممرضة من مختلف الأقسام في المستشفى، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية المهنية، وقد توصلت الدراسة إلى معاناة (64.59%) من ضغوط نفسية بنسبة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في الضغوط النفسية المهنية، وكانت هذه

الفروق لصالح الإناث في البُعد النفسي، ولصالح الذكور في بُعد العلاقة مع الزملاء الأطباء، والبُعد المادي، كما وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في الضغوط النفسية المهنية، في البُعد النفسي فقط ولصالح غير المتزوجين. وهدفت دراسة (خميس، 2013) إلى دراسة مستوى الضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (120) من عمال القطاع الصحي للمؤسسة الإستشفائية العمومية المتمثلة في (الأطباء، الممرضين، أعوان التخدير) بورقلة (الجزائر)، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عمال القطاع الصحي يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وإلى عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية بإختلاف الخبرة المهنية والجنس. وسعت دراسة حسن (2011) إلى معرفة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة بمستشفى أم درمان التعليمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية على عينة مكونة من (150) إمرأة عاملة. واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية، وكان من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة ارتفاع نسبة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة بمستشفى أم درمان التعليمي في السودان، وعدم وجود فروق دالة في متوسطات الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة تعزى لمتغير العمر، بينما وجدت فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الأساسي، ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات. وهدفت دراسة التوم (2011) للتعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية والأداء المهني لدى الأطباء العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بمحافظات غزة، على عينة مكونة من (500) طبيب وطبيبة، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الأداء المهني، وكان من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود علاقة عكسية بين درجة الضغوط النفسية والأداء المهني للأطباء، وأن هناك فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولعدد سنوات الخبرة لصالح الأقل من 5 سنوات، ولمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط. وهدفت دراسة أبو الحصين (2010) للتعرف على الضغوط النفسية للممرضين والممرضات الذين يعملون في أقسام العناية المركزة المختلفة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة وعلاقتها بكفاءة الذات في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (234) ممرضاً وممرضة. وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية ومقياس الكفاءة الذاتية، وقد خلصت الدراسة إلى معاناة ممرضي وممرضات العنايات المركزة المختلفة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة من ضغوط نفسية مرتفعة.

تبين من العرض السابق أن الدراسات السابقة قد أكدت على معاناة العاملين في الرعاية الصحية ومنهم الأطباء في الدول المختلفة من ضغوط في مجالات متعددة، كما تبين ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة خاصة في ظل أزمة كورونا، لذا فقد تميزت الدراسة الحالية من خلال سعيها إلى فحص مصادر الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة كورونا، وهذا ما اختلفت فيه عن الدراسات السابقة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وأهميتها واختيار المقياس المستخدم، وفي تحليل نتائجها وتفسيرها.

1.1. مشكلة الدراسة:

في ضوء ما لوحظ في الآونة الأخيرة من خلال التعامل مع العديد من الطواقم الطبية والإدارية، ومتابعة التقارير والصحف اليومية المتعلقة بالوضع الصحي العالمي والفلسطيني، يتضح أن هنالك العديد من الضعوطات النفسية التي يتعرض لها الأطباء في العالم بشكل عام وفلسطين بشكل خاص خاصة في ظل أزمة كورونا، حيث تعرضت بعض المستشفيات الفلسطينية لاعتداءات على الطواقم الطبية، بالإضافة إلى ضغوط العمل الناتجة عن تفشي جائحة فيروس كورونا، وإضراب الأطباء الفلسطينيين عن العمل بسبب المطالبة بعلاوات مالية، وزيادة عدد المرضى في المستشفيات خاصة مرضى الكورونا. لقد أدى تفشي جائحة فيروس كورونا في جميع دول العالم إلى استنزاف الدول لطاقاتها وإمكانياتها لمواجهة هذه الجائحة، وكان في الخطوط الأمامية ما أطلق عليهم بالجيش الأبيض وهم الأطباء والممرضين والطواقم الطبية بدون استثناء، والذين يعملون ليلاً ونهاراً بدون كلل أو ملل، والذين تعرضت حياتهم، وحياة أسرهم للضغوط النفسية المتعددة خلال هذه الجائحة، لذا اتجهت الدراسة الحالية على دراسة **الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا**، وينبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا؟
- هل توجد فروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، نوع المستشفى، سنوات الخبرة، التأهيل العلمي)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا.
- تقصي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير (الجنس، الحالة الاجتماعية، نوع المستشفى، سنوات الخبرة، التأهيل العلمي).

3.1. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في:

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني في حدود علم الباحثات.
- أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يتمثل في الضغوط النفسية التي تعد أساس الاضطرابات النفسية والجسدية لدى الفرد خاصة في فترة جائحة كورونا، التي ترتب عليها العديد من الضغوط لدى عينة الدراسة من الأطباء، والتي تسعى الدراسة لتحديدها خاصة وأنها من الممكن أن تؤثر على صحتهم النفسية وانجازاتهم.
- تتناول هذه الدراسة شريحة هامة من شرائح المجتمع العربي؛ ألا وهي شريحة الأطباءالتي تعد شريحة هامة يقع على عاتقها توفير الرعاية الصحية للسكان، وأي ضغوط نفسية يتعرضون لها ستؤثر حتماً على صحتهم النفسية بما ينعكس سلباً على المجتمع بأسره.
- إعداد أدوات الدراسة ذات صلة بالضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا والتي يمكن استخدامها من قبل الباحثين والأخصائيين النفسيين.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

- ستوفر معلومات يمكن توظيفها في إعداد برامج إرشادية وقائية وعلاجية لتنمية مهارات الأطباء للتعامل مع الضغوط وإكسابهم طرقاً إيجابية لمواجهة ضغوطهم، بما يسهم في الارتقاء بمستوى صحتهم النفسية وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم الوظيفية والذاتية في ظل كورونا.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع الخطط والبرامج التربوية من قبل المسؤولين في وزارة الصحة ومؤسسات الدعم النفسي من أجل توفير برامج دعم نفسي للعاملين في القطاع الصحي.

4.1. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير الحالة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير نوع المستشفى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير التأهيل العلمي.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الضغوط النفسية:** يعرف (أبو مصطفى،2007) الضغوط بأنها "حالة يدركها الفرد عند تعرضه لموقف غير مرض يحتاج منه إلى نوع من التوافق، واستمراره قد يؤدي إلى سوء التوافق؛ مما يؤثر سلباً عليه جسمياً ونفسياً". وتعرفها الباحثات بأنها مؤثرات أو مواقف ضاغطة تتميز بالتوتر والشدة يتعرض لها الفرد من مصادر مختلفة، ويدركها كعوامل تسبب الضرر والتهديد، وتؤدي إلى الإنهاك الجسمي والنفسي الذي يؤدي إلى استجابات الصراع والإحباط والحرمان والضيق والقلق والتوتر والانزعاج، وتتطلب من الفرد التعامل معها ومواجهتها. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة.
- **فيروس كورونا:** مجموعة واسعة من الفيروسات التي تنتشر بطريقة سريعة وقد تسبب المرض للانسان والحيوان، وتسبب لدى البشر أمراض تنفسية كنزلات البرد وضيق التنفس ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مرض كوفيد-19. (منظمة الصحة العالمية، 2020).

6.1. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في موضوعها المتمثل في الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في فلسطين خلال جائحة فيروس كورونا، وبعينتها المكونة من (430) طبيباً وطبيبة، من العاملين بالمستشفيات الفلسطينية الحكومية والخاصة بالضفة الغربية، وبأداتها المتمثلة في مقياس الضغوط النفسية، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة والمتمثلة في التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط "بيرسون"، ومعادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، واختبار"ت" لعينتين مستقلتين (Independent T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنة البعدية.

2. إجراءات الدراسة:

1.2. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها بشكل دقيق، مستنداً إلى دراسات نظرية وميدانية سابقة.

2.2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية الحكومية والخاصة في الضفة الغربية والبالغ عددهم (8427) طبيب وطبيبة، وذلك بعد العودة إلى بيانات واحصائيات وزارة الصحة الفلسطينية لعام 2021.

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (430) طبيبًا وطبيبة من العاملين في المستشفيات الفلسطينية الحكومية والخاصة في الضفة الغربية في ظل جائحة كورونا، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يوضح توزيع العينة:

جدول (1): توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	التصنيف	العدد
نوع الجنس	أنثى	150
	ذكر	280
	الإجمالي	**430**
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	83
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	170
	أربعة سنوات فأكثر	177
	الإجمالي	**430**
الحالة الاجتماعية	أعزب	114
	متزوج	241
	مطلق	25
	أرمل	50
	الإجمالي	**430**
نوع المستشفى	حكومي	233
	خاص	197
	الإجمالي	430
المؤهل العلمي	بكالوريوس	107
	ماجستير	212
	دكتوراة	57
	بوورد	54
	الإجمالي	**430**

التوزيع الطبيعي: للتأكد من التوزيع الطبيعي لعينة البحث استخدمت الباحثات اختبار كولومنجروف سميرنوف حيث تبين أن العينة ممثلة للمجتمع، وتتبع التوزيع الطبيعي؛ حيث جاءت القيمة الاحتمالية sig في كلا المقياسين أكبر من 0.05.

4.2. أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحثات.

1.4.2. وصف المقياس:

بعد اطلاع الباحثات على الدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة، ومنها دراسة (خميس، 2013) ودراسة (أبو الحصين، 2010)، تم بناء المقياس، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (51) فقرة موزعة على (5) أبعاد، وهي: الضغوط الشخصية(1-13)، الضغوط الوظيفية(14-25)، الضغوط الصحية(26-33)، الضغوط الاجتماعية (34-42)، الضغوط الاقتصادية (43-51).

2.4.2. طريقة تصحيح المقياس:

يجيب المفحوص على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات (كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وضعيفة (2) درجتان، ومعدومة (1) درجة.

3.4.2. صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ لإبداء آرائهم في كافة جوانبها، واستنادًا إلى آراء السادة المحكمين قامت الباحثات بإجراء التعديلات المناسبة؛ حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (53) فقرة، وبصورته النهائية من (51) فقرة بعد حذف فقرتين بناء على تعديلات المحكمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طبيب وطبيبة، ومن ثم تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، وقد تراوحت قيم الاتساق لدرجة كل فقرة من فقرات بعد الضغوط الشخصية مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.388-0.887)، كما تراوحت قيم الاتساق لدرجة كل فقرة من فقرات بعد الضغوط الوظيفية مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.387-0.751)؛ وتراوحت قيم الاتساق لدرجة كل فقرة من فقرات بعد الضغوط الصحية مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.464-0. 825)؛ وتراوحت قيم الاتساق لدرجة كل فقرة من فقرات بعد الضغوط الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.407-0.775)؛ وتراوحت قيم الاتساق لدرجة كل فقرة من فقرات بعد الضغوط الاقتصادية مع الدرجة الكلية للبعد بين (0.385-0.785)، وقد جاءت جميع القيم دالة عند (0.01 & 0.05)؛ مما يشير لصدق المقياس. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

المجال/ المقياس ككل	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	العينة
الضغوط الشخصية	.820**	.000	30
الضغوط الوظيفية	.644**	.000	30
الضغوط الصحية	.851**	.000	30
الضغوط الاجتماعية	.737**	.000	30
الضغوط الاقتصادية	.788**	.000	30

****معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01.**

يتضح من جدول (2) أن قيم الاتساق لأبعاد مقياس الصغوط النفسية والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند (0.01)؛ مما يشير لصدق المقياس، ويؤكد على صلاحيته للتطبيق.

- **ثبات المقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طبيب وطبيبة، ومن ثم تم احتساب معاملات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجاءت قيم الثبات كالتالي:

جدول (3): معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

البعد/ المقياس ككل	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الضغوط الشخصية	0.867	0.950
الضغوط الوظيفية	0.781	0.950
الضغوط الصحية	0.77	0.930
الضغوط الاجتماعية	0.731	0.910
الضغوط الاقتصادية	0.656	0.830
المقياس ككل	**0.915**	**0.980**

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معامل الثبات للأبعاد وللدرجة الكلية جاءت عالية؛ لذا فإن المقياس يتصف بدرجة ثبات تسمح بتطبيقها.

5.2. المعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة برنامج الرُّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط "بيرسون"، ومعادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، واختبار" ت " لعينتين مستقلتين (Independent T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنة البعدية.

المحك المعتمد: تم تحديد المحك المعتمد حسب الجدول الآتي: (ملحم، 2000)

جدول (4): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة المو افقة
من 1.80 – 1	من 20%-36%	قليلة جداً
أكبر من 2.60 - 1.80	أكبر من 36%- 52%	قليلة
أكبر من 3.40 – 2.60	أكبر من 52%- 68 %	متوسطة
أكبر من 4.20 – 3.40	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 -5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جداً

3. نتائج الدراسة:

1.3. الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا ؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والمحك المرجعي في وصف استجابات عينة الدراسة على هذا المجال، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والترتيب لأبعاد الضغوط النفسية والدرجة الكلية للمقياس

الضغوط النفسية ومجالاتها الفرعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المحك المرجعي
الضغوط الشخصية	430	51.23	8.10	78.82%	2	كبيرة
الضغوط الوظيفية	430	41.34	6.83	68.91%	5	كبيرة
الضغوط الصحية	430	31.00	4.81	77.51%	3	كبيرة
الضغوط الاجتماعية	430	35.69	5.08	79.32%	1	كبيرة
الضغوط الاقتصادية	430	34.20	5.47	76.01%	4	كبيرة
الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية	430	193.48	26.25	76.11%		كبيرة

يتضح من جدول (5) أن جميع المتوسطات الحسابية للأبعاد كانت متقاربة من حيث المتوسطات الحسابية، حيث تراوحت بين (41.34) و(35.69) وبأوزان نسبية 68.91% و 79.32% بدرجات كبيرة، أما الدرجة الكلية للمقياس ككل جاءت بمتوسط حسابي قدره (193.48) وبوزن نسبي 76.11% ، مما يدلل على أن مستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا جاء بدرجة كبيرة، حيث جاءت الأبعاد بالترتيب التالي: "الضغوط الاجتماعية"، وكانت العبارات الأعلى هي: (الإشاعات والأخبار المزيفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي بشأن فيروس كورونا تسبب الخوف والقلق) (85.21%)، (تزعجني كثرة الإصابات الناتجة من انتقال العدوى بالفايروس في المناسبات الاجتماعية المتنوعة في ظل الاغلاق) (84.84%)، ثم بعد "الضغوط الشخصية"، وكانت العبارات الأعلى، هي: (أشعر بالقلق خلال عملي في ظل جائحة كورونا) (83.6%)، (أشعر بالتوتر بسبب الوضع الوبائي) (82.3%)، ثم بعد "الضغوط الصحية"، وكانت العبارات الأعلىً، هي: (يزعجني عدم اهتمام المرضى بالالتزام بتعليمات السلامة العامة) (85.72%)، (أشعر بعدم الثقة في التدابير الحالية لمكافحة العدوى) (80.84%)، ثم "الضغوط الاقتصادية"، وكانت العبارات الأعلى هي:هي: (أشعر بعدم الرضا لعدم دفع الرواتب الشهرية للطواقم الطبية في مواعيدها) (84.79%)، (أشعر أن راتبي الشهري غير ملائم لاحتياجاتي في ظل الوضع الوبائي) (77.67%)، ثم بعد "الضغوط الوظيفية"، وكانت العبارات الأعلىً، هي: (أشعر بالإجهاد في أعقاب ساعات العمل مع حالات الكورونا) (77.95%)، (لدي العديد من الالتزامات الموكلة لي في العمل لقلة عدد الأطباء في ظل جائحة كورونا) (77.02%).

ويمكن تفسير هذه النتائج بتصدر الضغوطات الاجتماعية الترتيب الأول بسبب فرض العديد من الاجراءات الصحية غير المألوفة بالنسبة للأطباء والجميع، كالتباعد الجسدي، والإغلاق ومنع التجمعات والنشاطات الاجتماعية بسبب حالة الإغلاق، بالإضافة الى منع الطقوس الاجتماعية كالأعراس وحفلات التخريج وغيرها، وبالتالي يقع على الطبيب ضغوطات شخصية وعائلية بسبب الحرمان من ممارسة الأنشطة الاجتماعية، وإعاقة إشباع الحاجات الاجتماعية والعائلية، حيث يؤكد (الغريز، وأبو أسعد، 2009) أن الحياة مع الجماعة والانتماء لمجموعة من الأصدقاء أو لشبكة من العلاقات الاجتماعية المنظمة تعد من المصادر الرئيسة التي تجعل للحياة معنى، وقد أشارت دراسة مكللاند (Mcclelland) وزملاؤه أن اضطراب العلاقات الاجتماعية قد يلعب دوراً مدمراً للصحة، ومن هنا تنشأ الضغوط على الفرد.

كما تعرض الأطباء للكثير من الضغوطات في ظل هذا الوضع الوبائي خاصة في ظل وجودهم الدائم في مواقف تهدد حياتهم في ظل تصديهم فيروس كورونا، خاصة أثناء وجودهم بجانب المرضى، بالإضافة الى الضغوط الناتجة عن حالات الإنهاك في العمل نتيجة الحالات المتزايدة مما اضطرهم للعمل لفترات طويلة، وفي ظروف تتطلب التجنب والعزلة لعائلاتهم خوفا من انتقال الفيروس، وبالتالي فقدوا القدرة على إدارة وقتهم وحياتهم، وتعرضوا للإنهاك الجسدي والنفسي، هذا إضافة إلى التزاماتهم العائلية والاقتصادية التي تتطلب الكثير من المصاريف، كما زاد ضغط العمل بسبب نقص في الكوادر الطبية. وبذلك فهم يتعرضون لمستويات عالية من الضغوط ويعانون من أثارها النفسية والجسمية. كما يواجه الأطباء معوقات في بيئة العمل تقود لضغوط منعددة، مثل: ساعات العمل الطويلة، زيادة أعداد المرضى، العلاقات مع الرؤساء، طبيعة المهام، عدم المشاركة في اتخاذ القرار، مما

يسبب حالة من عدم الرضا الوظيفي والشعور بالاحتراق والتوتر والقلق وفقدان الدافعية وضعف الإنجاز. ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Tang&Kotsh,1980) حول مصادر الضغوط النفسية والمتمثلة في: البيئة المادية أو التكنولوجية التي يؤدي فيها الفرد عمله ومسؤلياته، وينشأ عنها عبئ العمل وصعوبته أو غموضه، والبيئة الاجتماعية بين الأشخاص التي يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين، والتي قد تكون مصادر للضغوط النفسية، وبالتالي ينشأ عنها صراع الدور وغموض الدور(المهداوي، 1990). وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من(Maraqa, Nazzal, Zink, 2020) والتي توصلت إلى أن (74.0%) من العاملين في مجال الرعاية الصحية عانوا من مستويات عالية من التوتر أثناء تفشي كوفيد-19، ودراسة حسن (2011) والتي تؤكد الى ارتفاع نسبة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة بمستشفى أم درمان التعليمي في السودان، ودراسة أبو الحصين (2010) والتي تؤكد معاناة ممرضوا وممرضات العنايات المركزة المختلفة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة من ضغوط نفسية مرتفعة، ودراسة (خميس، 2013) التي توصلت إلى أن عمال القطاع الصحي يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.

2.3. إجابة السؤال الثاني الذي ينص على:" هل توجد فروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير: (الجنس، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، نوع المستشفى، التأهيل العلمي)؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخدم اختبار" ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفرضيات ذات العلاقة، وفيما يلي توضيح لذلك:

- **للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير الجنس."**، استخدمت الدراسة اختبار" ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): اختبار(ت) للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للتو افق الزواجي لمتغير نوع الجنس

المجال	نوع الجنس	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الضغوط الشخصية	أنثى	150	49.95	8.33	2.416	160.0	*دالة
	ذكر	280	51.92	7.90			
الضغوط الوظيفية	أنثى	150	40.68	6.45	1.477	0.141	غير دالة
	ذكر	280	41.70	7.02			
الضغوط الصحية	أنثى	150	30.30	4.67	2.235	0.026	دالة*
	ذكر	280	31.38	4.84			
الضغوط الاجتماعية	أنثى	150	34.89	5.36	2.401	0.017	دالة*
	ذكر	280	36.12	4.89			
الضغوط الاقتصادية	أنثى	150	33.25	5.75	2.659	0.008	دالة**
	ذكر	280	34.71	5.25			
إجمالي المقياس	**أنثى**	**150**	**189.08**	**26.50**	**2.561**	**0.011**	**دالة***
	ذكر	**280**	**195.84**	**25.85**			

***دالة عند 0.05، ** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول(6) أن القيمة (Sig) للدرجة الكلية ولجميع المجالات الفرعية لمقياس الضغوط النفسية باستثناء "الضغوط الوظيفية" جاءت أقل من (0.05) بمعنى أنها دالة وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات استجابات عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، وفي أبعاد المقياس (الضغوط الشخصية، والضغوط الصحية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية) في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، باستثناء بعد الضغوط الوظيفية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء مهام الأطباء حيث كانوا في الخطوط الأمامية لمواجهة تفشي جائحة كورونا بدون استثناء سواء كانوا إناثاً أو ذكوراً، ولهذا عانى جميع الأطباء من الضغوط الوظيفية نفسها وتعرضوا لمخاطر وتهديدات وتأثيرات جائحة كورونا نفسها، كما أن المناخ التنظيمي والوظيفي والإداري في المستشفيات الفلسطينية موحد، وكذلك نظام المناوبات المسائية والصباحية موحد بين جميع الأطباء سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، فالأطباء من الجنسين يؤدون نفس المهمات ويواجهون نفس المشكلات والمتاعب الوظيفية، أما وجود فروق في الضغوط الشخصية، الصحية، الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية لدى الأطباء لصالح الذكور فهي ناتجة عن طبيعة الأدوار الاجتماعية والاقتصادية المنوطة بالذكور، بالإضافة إلى طبيعة الشخصية الذكورية التي تتجنب الشكوى والتحدث عن الهموم النفسية والمشكلات الاجتماعية والشخصية، وتختلف هذه النتائج مع دراسة كل من (ابن أحمد وحابي، 2016)، ودراسة أبو ندى (2015) والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس لدى لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة التوم (2011) التي أكدت وجود فروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- **للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير سنوات الخبرة"**، استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7): اختبارتحليل التباين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للمقياس الضغوط النفسية و أبعاده الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	موضع التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	Sig	الدلالة الإحصائية
الضغوط الشخصية	بين المجموعات	579.93	2	289.96	4.497	0.012	*دالة
	داخل المجموعات	27533.35	427	64.48			
	المجموع	**28113.28**	**429**				
الضغوط الوظيفية	بين المجموعات	628.95	2	314.47	6.918	0.001	**دالة
	داخل المجموعات	19410.12	427	45.46			
	المجموع	**20039.06**	**429**				
الضغوط الصحية	بين المجموعات	252.08	2	126.04	5.57	0.004	**دالة
	داخل المجموعات	9661.91	427	22.63			
	المجموع	**9913.99**	**429**				
الضغوط الاجتماعية	بين المجموعات	27.67	2	13.83	0.534	0.587	غير دالة
	داخل المجموعات	11059.81	427	25.90			
	المجموع	**11087.48**	**429**				
الضغوط الاقتصادية	بين المجموعات	684.80	2	342.40	12.04	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	12143.19	427	28.44			
	المجموع	**12827.99**	**429**				
إجمالي المقياس	بين المجموعات	9048.19	2	4524.09	6.742	0.001	**دالة
	داخل المجموعات	286521.16	427	671.01			
	المجموع	**295569.35**	**429**				

***دالة عند 0.05، ** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (7): أن القيمة (Sig) لمجال "الضغوط الاجتماعية جاءت أعلى من (0.05) بمعنى أنها غير دالة في حين جاءت جميع القيم (Sig) لباقي المجالات والدرجة الإجمالية للمقياس أقل من(0.01 ,0.05)، وبالتالي نقبل الفروض البديلة، ونرفض الفروض الصفرية للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس ككل، وللتأكد من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (8): نتائج اختبارشيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية و أبعاده الفرعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

القياس	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من سنتين	من سنتين لأقل من 4 سنوات	أربعة سنوات فأكثر
الضغوط الشخصية	أقل من سنتين	52.7831	-	0.695	*0.027
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	51.8647		-	0.077
	أربعة سنوات فأكثر	49.904			-
الضغوط الوظيفية	أقل من سنتين	42.3735	-	1	*0.023
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	42.3471		-	**0.004
	أربعة سنوات فأكثر	39.8983			-
الضغوط الصحية	أقل من سنتين	32.012	-	0.658	*0.012
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	31.4294		-	*0.039
	أربعة سنوات فأكثر	30.1243			-
الضغوط الاجتماعية	أقل من سنتين	36.1687	-	0.785	0.587
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	35.6941		-	0.919
	أربعة سنوات فأكثر	35.4689			-
الضغوط الاقتصادية	أقل من سنتين	35.7952	-	0.499	**0.000
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	34.9529		-	**0.001
	أربعة سنوات فأكثر	32.7401			-
إجمالي المقياس	أقل من سنتين	199.1325	-	0.715	**0.007
	من سنتين لأقل من 4 سنوات	196.2882		-	*0.014
	أربعة سنوات فأكثر	188.1356			-

في ضوء الجدول (8)، يتضح الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط الشخصية، والضغوط الوظيفية، والضغوط الصحية، والضغوط الاقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين (أقل من سنتين) و(أربعة سنوات فأكثر) ولصالح من سنوات خبرتهم أقل من سنتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.01$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط الوظيفية، والضغوط الصحية، والضغوط الاقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين (من سنتين لأقل من 4 سنوات) و(أربعة سنوات فأكثر) ولصالح من سنوات خبرتهم من سنتين لأقل من 4 سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط الاجتماعية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن كل طبيب/ة تعامل مع موضوع تفشي جائحة كورونا حسب خبرته وإطلاعه على الموضوع من الناحية العلمية والوظيفية، ومعتقداته وتصوراته وقدراته، ولهذا من المؤكد أن يكون هنالك فروق في الضغوط الشخصية، الوظيفية، الصحية، الاقتصادية، النفسية في ظل جائحة كورونا عند الأطباء تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل من سنتين، حيث أن سنوات الخبرة الطويلة تعزز قدرات الأطباء في إطار مواجهة الأزمات من خلال ما يتلقوه من دورات تدريبية وبرامج تأهيلية لم يتعرض لها ذوي الخبرة الأقل من سنتين، كما يحصل ذوي الخبرة الأكثر على معززات وحوافز أكبر، وبالنسبة لعدم وجود فروق بالضغوط الاجتماعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فربما يعود ذلك إلى أن أغلب الأطباء مهما كانت سنوات خدمتهم يعانون من ضغوط اجتماعية كبيرة في ظل تفشي جائحة كورونا وخضوعهم لنفس الإجراءات الإدارية والتنظيمية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من أبو ندى (2015) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (5 سنوات فأقل) لدى العاملين الذين يعملون في مستشفى كمال عدوان، ودراسة التوم (2011) التي أكدت على أن هناك فروقاً في الضغوط النفسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأقل من 5 سنوات لدى الأطباء.

- **للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير الحالة الاجتماعية"**، استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9): اختبارتحليل التباين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للضغوط النفسية ومجالاتها الفرعية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المقياس	موضع التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	sig	الدلالة الإحصائية
الضغوط الشخصية	بين المجموعات	83.11	3	27.70	0.421	0.738	غير دالة
	داخل المجموعات	28030.17	426	65.80			
	المجموع	**28113.28**	**429**				
الضغوط الوظيفية	بين المجموعات	15.72	3	5.24	0.111	0.953	غير دالة
	داخل المجموعات	20023.34	426	47.00			
	المجموع	**20039.06**	**429**				
الضغوط الصحية	بين المجموعات	34.95	3	11.65	0.502	0.681	غير دالة
	داخل المجموعات	9879.04	426	23.19			
	المجموع	**9913.99**	**429**				
الضغوط الاجتماعي	بين المجموعات	100.06	3	33.35	1.293	0.276	غير دالة
	داخل المجموعات	10987.42	426	25.79			
	المجموع	**11087.48**	**429**				
الضغوط الاقتصادية	بين المجموعات	54.75	3	18.25	0.609	0.610	غير دالة
	داخل المجموعات	12773.24	426	29.98			
	المجموع	**12827.99**	**429**				
إجمالي المقياس	بين المجموعات	553.27	3	184.42	0.266	0.85	غير دالة
	داخل المجموعات	295016.08	426	692.53			
	المجموع	**295569.35**	**429**				

يتضح من الجدول (9) أن القيمة (Sig) لأبعاد الضغوط النفسية والدرجة الكلية للمقياس جاءت جميعها أعلى من (0.05)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء

العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير الحالة الاجتماعية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن أغلب الأطباء لديهم مسؤوليات وإلتزامات بغض النظر عن الحالة الاجتماعية، وجميع الأطباء في العالم قد تضرروا من تفشي جائحة كورونا بدون استثناء، وعاشوا ظروفاً متشابهة، مما ترتب عليها ضغوطات في جميع المجالات سواء كانت شخصية، وظيفية، صحية، اجتماعية، اقتصادية، نفسية، كما أن إجراءات فترات الطواريء أثناء جائحة كورونا والتي منع فيها التجوال والتنقل، وأغلقت البلاد حتى عيادات الأطباء، وزيادة فترات المكوث في المنازل، مما ساهم في زيادة وقت الفراغ وزيادة المصاريف، وانخفاض الدخل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو ندى (2015) والتي تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وتختلف مع دراسة (صبيرة واسماعيل، 2015) والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في البعد النفسي للضغوط النفسية المهنية لصالح غير المتزوجين، ودراسة حسن (2011) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بحسب متغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

- **للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف نوع المستشفى."**، استخدمت الدراسة اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات المفحوصين على مقياس الضغوط النفسية لمتغير نوع المستشفى

المجال	نوع الجنس	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الضغوط الشخصية	حكومي	233	51.09	7.96	0.403	0.687	غير دالة
	خاص	197	51.41	8.27			
الضغوط الوظيفية	حكومي	233	41.53	6.53	0.606	0.545	غير دالة
	خاص	197	41.13	7.19			
الضغوط الصحية	حكومي	233	31.04	4.77	0.159	0.874	غير دالة
	خاص	197	30.96	4.86			
الضغوط الاجتماعية	حكومي	233	35.51	5.12	0.808	0.419	غير دالة
	خاص	197	35.91	5.04			
الضغوط الاقتصادية	حكومي	233	34.47	5.29	1.086	0.278	غير دالة
	خاص	197	33.89	5.67			
إجمالي المقياس	حكومي	233	193.64	25.39	0.132	0.895	غير دالة
	خاص	197	193.30	27.30			

يتضح من الجدول (10) أن القيمة (Sig) لمجالات مصادر الضغوط النفسية والدرجة الإجمالية للاستبانة جاءت جميعها أعلى من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير نوع المستشفى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطباء يؤدون رسالة إنسانية، ويعشون جميعاً في ضمن نفس الظروف والإجراءات أثناء تفشي جائحة الكورونا، وتعاني المستشفيات سواء الحكومية أو الخاصة في ظل هذا الوضع الوبائي من كبر حجم المراجعين والمرضى المصابين بفيروس كورونا، والمتدفقين على كافة المستشفيات الحكومية والخاصة، وبالتالي عانت الكوادر الطبية العاملة سواء في المستشفيات الحكومية او الخاصة من ضغوطات كبيرة وظروف سيئة خلال أزمة كورونا.

- **للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير التأهيل العلمي"، استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول (11): اختبارتحليل التباين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية و أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	موضع التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	Sig	الدلالة الإحصائية
الضغوط الشخصية	بين المجموعات	3839.49	3	1279.83	22.461	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	24273.78	426	56.98			
	المجموع	**28113.28**	**429**				
الضغوط الوظيفية	بين المجموعات	2866.49	3	955.50	23.703	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	17172.57	426	40.31			
	المجموع	**20039.06**	**429**				
الضغوط الصحية	بين المجموعات	1242.82	3	414.27	20.353	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	8671.17	426	20.36			
	المجموع	**9913.99**	**429**				
الضغوط الاجتماعي	بين المجموعات	496.71	3	165.57	6.66	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	10590.77	426	24.86			
	المجموع	**11087.48**	**429**				
الضغوط الاقتصادية	بين المجموعات	2243.56	3	747.85	30.099	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	10584.43	426	24.85			
	المجموع	**12827.99**	**429**				
اجمالي المقياس	بين المجموعات	47193.15	3	15731.05	26.981	0.000	**دالة
	داخل المجموعات	248376.21	426	583.04			
	المجموع	**295569.35**	**429**				

***دالة عند 0.05، ** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (11) أن القيمة (Sig) لجميع المجالات والدرجة الإجمالية للاستبانة أقل (0.01)، وبالتالي نقبل الفروض البديلة، ونرفض الفروض الصفرية لتلك الأبعاد، وللدرجة الكلية للمقياس، وللتأكد من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (12): نتائج اختبارشيفيه (scheffe) للمقارانات البعدية للدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية و أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

القياس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراة
الضغوط الشخصية	بكالوريوس	53.0841	-	0.982	*0.013
	ماجستير	52.7123		-	*0.013
	دكتوراة	49			-
	بورد	44.1296			
الضغوط الوظيفية	بكالوريوس	41.8598	-	0.45	0.246
	ماجستير	43.0849		-	**0.006
	دكتوراة	39.7368			-
	بورد	35.1852			
الضغوط الصحية	بكالوريوس	31.8131	-	0.992	*0.037
	ماجستير	31.9811		-	**0.008
	دكتوراة	29.6491			-
	بورد	27			
الضغوط الاجتماعي	بكالوريوس	36.8318	-	0.587	*0.028
	ماجستير	36.0094		-	0.176
	دكتوراة	34.3509			-
	بورد	33.6111			
الضغوط الاقتصادية	بكالوريوس	35.4019	-	1	*0.05
	ماجستير	35.3443		-	*0.03
	دكتوراة	33.1053			-
	بورد	28.5185			
إجمالي المقياس	بكالوريوس	198.9907	-	1	*0.012
	ماجستير	199.1321		-	**0.004
	دكتوراة	185.8421			-
	بورد	168.4444			

في ضوء الجدول (12) يتضح الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط الشخصية، والضغوط الوظيفية، والضغوط الصحية، والضغوط الاقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين (ماجستير ودكتوراه) ولصالح حملة درجة الماجستير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية لمستوى الضغوط الصحية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين (بكالوريوس ودكتوراة) ولصالح حملة درجة البكالوريوس.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء المهارات والخبرات العملية التي اكتسبها الأطباء الذين حصلوا على ماجستير ودكتوراه، حيث أن التأهيل العلمي يعزز قدرات الأطباء خاصة في إطار مواجهة الضغوط والأزمات من خلال ما يتلقونه من برامج تأهيلية وخبرات عملية ومعارف علمية تثري تجربتهم، وتعزز قدراتهم، وتكسبهم القدرة على التعامل مع الضغوط، كما ترتفع المعززات كلما زادت درجة التأهيل العلمي سواء من حيث الراتب أو الدرجات والمسميات الوظيفية، وهذا يشكل بدوره عاملاً يزيد من دافعيتهم وقدرتهم على إنجاز عملهم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة التوم (2011) والتي تؤكد على أن هناك فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس لدى الأطباء.

4. الخاتمة:

1.4. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بـ:

- عقد دورات وبرامج تدريبية للاطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية الحكومية والخاصة لتطوير كفايات الأطباء ومهاراتهم بصورة مستمرة.
- قيام الجهات ذات العلاقة في وزارة الصحة الفلسطينية بتقصي واقع وأسباب ارتفاع مستوى مصادر الضغوط النفسية لدى الأطباء بالمستشفيات الفلسطينية.
- عقد اللقاءات الدورية بين الأطباء والمسؤولين عنهم من أجل بحث مشكلاتهم التي يتعرضون لها والوصول لحلول منتقية لها في سبيل الحد من ضغوطهم النفسية.
- دعم العلاقات الاجتماعية والتواصل الفعال بين الأطباء من قبل إدارات المستشفيات من خلال برامج اجتماعية منظمة تعزز الانتماء والدعم والمساندة الاجتماعية.
- منح الأطباء امتيازات وحوافز مادية ومعنوية.
- التخفيف قدر الإمكان من أعباء العمل الملقاة على عاتق الأطباء من خلال زيادة أعداد الأطباء.
- إعداد برامج تدريبية إرشادية وقائية وعلاجية للتدريب الأطباء على استراتيجيات مواجهة الضغوط، والاهتمام بالإعداد النفسي للأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية من خلال فترة التأهيل والتدريب قبل الدخول إلى العمل.
- توفير برامج إرشاد وتوجيه لنفسي للاطباءمن خلال وحدات إرشادية متخصصة.

2.4. دراسات مقترحة:

تقترح الدراسة ما يلي:

- الضغوط النفسية لدى الطواقم الطبية العاملة في المستشفيات الحكومية والغير الحكومية في فلسطين في ظل جائحة فيروس كورونا.
- ضغوط عمال الرعاية الصحية أثناء جائحة كوفيد في المستشفيات الفلسطينية.
- الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الأداء المهني لدى الأطباء العاملين في مستشفيات وزارة الصحة الفلسطينية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. ابن أحمد، قويدر وحابي، خيرة. (2016). الضغط المهني لدى عمال قطاع الصحة لولاية تيارت. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*: 2(3): 71-93. https://www.univ-eloued.dz/jpes/images/addad/Vol3N1/4.pdf
2. أبو الحصين، محمد. (2010). *الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. أحرشاو، الغالي. (2020). جائحة كوفيد - 19 Covid - وسيكولوجية التدخل والمواجهة. *مجلة بصائر نفسانية*: 28، تونس. http://www.arabpsynet.com/Documents/DocAharchaou-PsychologyInterv&Conf.pdf

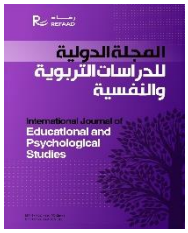
4. التوم، إبراهيم. (2011). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالأداء المهني لدى الأطباء العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. حسن، إلهام. (2011). *الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة بمستشفى أم درمان التعليمي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا.
6. الحمد، نايف (2005). *فعالية برنامج ارشادي جماعي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأثره في بعض مغيرات الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية.
7. خميس، محمد. (2013). الضغوط النفسية لدى عمال القطاع الصحي" دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية محمد بوضياف بورقلة، مجلة العلوم الانسانية: 2013(13):285-298. https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6498/1/S1322.pdf
8. السامرائي، نبيهة. (2007). *علم النفس الإعلامي ، مفاهيم ونظريات وتطبيقات*. دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى .
9. الطريري، عبد الرحمن. (1994). *الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته*. شركة مطابع الصفحات الذهبية.
10. صبيرة، فؤاد، اسماعيل، رزان. (2015). مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضين والممرضات" دراسة ميدانية في مستشفى الأسد الجامعي في محافظة اللاذقية". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*: 37 (1): 147-160، http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/download/1598/1537/6198
11. عبد الرحمن، علي. (2012). *الضغوط النفسية القاتل الخفي الاسباب والأثار والعلاج*. ط2، دار اليقين للنشر والتوزيع.
12. علي، زوابلية وغويني، عيسى. (2017). *الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة.
13. عوينة، سهر، والي، منال، ربعي، تسنيم، ميرة ريان، ياسمين، مناصرية، عمر. (2020). *الضغوط النفسية لدى عمال القطاع الصحي في ظل جائحة كورونا كوفيد (دراسة ميدانية بمستشفى الزهراوي لولاية المسيلة)*. (رسالة بكالوريوس غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، ولاية المسيلة. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/26925
14. العوران، حسن. (2018). الضغوط النفسية التي تواجهه طالبات كلية التربية الرياضية من وجهة نظرهم في مساق كرة القدم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*: 38(1): 201-219.
15. الغريز، أحمد نايل، وأبو أسعد، أحمد. (2009). *التعامل مع الضغوط النفسية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
16. مظلوم، علي حسين. (2001). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*:18 (1): 236 – 248. http://search.mandumah.com/Record/299277
17. منظمة الصحة العالمية. (2020). *مرض فيروس كورونا (كوفيد-19): سؤال وجواب*. https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses
18. المهداوي، عدنان محمود عباس. (1990). *الثقة بالنفس لدى أبناء الشهداء من طلبة المرحلة المتوسطة في بغداد ومقترحات تنميتها*. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد، كلية التربية.
19. أبو مصطفى، نظمي. (2007). *مقياس الضغوط النفسية لدى المعلم الفلسطيني*. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الاقصى، فلسطين.
20. أبو ندى، محمد. (2015). *الضغط النفسي في العمل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين والعاملات بمستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bhargava, D., & Trivedi, H. (2018). A Study of Causes of Stress and Stress Management among Youth. IRA International *Journal of Management & Social Sciences*, 11(3), 108-117. http://dx.doi.org/10.21013/jmss.11(3).p1
2. Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839–852. https://doi.org/10.1037//0022-3514.46.4.839
3. Jones, B., Flynn, D. M., & Kelloway, E. K. (1995). *Perception of support from the organization in relation to work stress, satisfaction, and commitment*. In S. L. Sauter & L. R. Murphy (Eds.), Organizational risk factors for job stress (pp. 41–52). Washington, DC: American Psychological Association.
4. Maraqa, B., Nazzal, Z., & Zink, T. (2020). Palestinian Health Care Workers' Stress and Stressors During COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Journal of primary care & community health*. https://doi.org/10.1177/2150132720955026
5. Rothmann, S., Jackson, L., & Kruger, M. (2003). Burnout and job stress in a local government: The moderating effect of sense of coherence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(4). https://doi.org/10.4102/sajip.v29i4.122
6. Temsah, M. H., Al-Sohime, F., Alamro, N., Al-Eyadhy, A., Al-Hasan, K., Jamal, A., Al-Maglouth, I., Aljamaan, F., Al Amri, M., Barry, M., Al-Subaie, S., & Somily, A. M. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on health care workers in a MERS-CoV endemic country. *Journal of infection and public health*, 13(6), 877–882. https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.05.021

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



Psychological Pressures of the Doctors Working in the Palestinian Hospitals in the West Bank during the Coronavirus Pandemic

JoltanHassan Hijazi [1], Tamara Issa Musleh [2], Sahar Murshid Khayyat [3]

[1] Professor of Psychology, Palestine Technical University, Kadoorie, Palestine
[2,3] Educational Researcher, Arab American University, Palestine

[1] joltanhijazi@gmail.com, [2] t.musleh1@student.aaup.edu, [3] saharkhayyat6@gmail.com

Received : 5/9/2021 **Revised :** 25/9/2021 **Accepted :** 27/11/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.2

Abstract: The current study aimed to reveal the level of psychological stresses among the doctors working in Palestinian's public and private hospitals in the West Bank in the light of the corona virus pandemic and to reveal the nature of differences in the level of psychological stresses according to demographic variables (control ones) namely: gender, years of experience, the social status, the type of hospital and the educational qualification among a sample of (430) male and female doctors. The study used the psychological stress scale prepared by the researchers. The results of the study concluded that the level of the psychological stress among the doctors working in Palestinian hospitals came to a high degree, and their order was as follows: the social pressures (79.32%), personal pressures (78.82%), health pressures (77.51%) economic pressures (76.01%), and job pressures (68.91%). The results also showed that there were statistically significant differences at the significance level (a≥0.05) in the total degree. The dimensions of the psychological stress scale depending on the variables of gender, years of experience, and educational qualification was in favor of males, and years of experience (less than two years) was in favor of the bachelor's degree, except for the dimension of job stress in which there were no attributed differences in favor of gender. The dimension of job stress showed that there are no differences attributed to the variable of years of experience. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance (a≥0.05) on both of the total degree and the dimensions of the psychological stress scale attributed to the variables of social status and the type of hospital. In the light of the results, the study came up with several recommendations, the most important of which are: Preparing preventive and curative training programs to train doctors on strategies for coping with stress and paying attention to the psychological preparation of doctors working in the Palestinian hospitals during the rehabilitation and training period before entering work.

Keywords: *psychological pressures; coronavirus; hospitals.*

References:

1. 'bd Alrhmn, 'ly. (2012). Aldghwt Alnfsyh Alqatl Alkhfy Alasbab Walathar Wal'laj. T2, Dar Alyqyn Llnshr Waltwzy'.
2. 'ly, Zwablyh Wghwyny, 'ysa. (2017). Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Btqdyr Aldat Lda Tlamyd Alsnh Alrab'h Mtwst. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh, Jam't Zyan 'ashwr Aljlfh.
3. Al'wran, Hsn. (2018). Aldghwt Alnfsyh Alty Twajhh Talbat Klyt Altrbyh Alryadyh Mn Wjht Nzrhm Fy Msaq Krt Alqdm. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Llbhwth Fy Alt'lym Al'aly: 38(1): 201-219.
4. 'wynh, Shr, Waly, Mnal, Rb'y, Tsnym, Myrh Ryan, Yasmyn, Mnasryh, 'mr. (2020). Aldghwt Alnfsyh Lda 'mal Alqta' Alshy Fy Zl Ja'ht Kwrwna Kwfyd (Drash Mydanyh Bmstshfa Alzhrawy Lwlayh Almsylh). (Rsalt Bkalwryws Ghyr Mnshwrh), Klyt Al'lwm Alansanyh Walajtma'yh, Jam't Mhmd Bwdyaf, Wlayt Almsylh. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/26925
5. Abn Ahmd, Qwydr Whaby, Khyrh. (2016). Aldght Almhny Lda 'mal Qta' Alshh Lwlayh Tyart. Mjlt Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh: 2(3): 71-93. https://www.univ-eloued.dz/ipes/images/addad/vol3n1/4.pdf
6. Ahrshaw, Alghaly. (2020). Ja'ht Kwfyd - 19 Covid - Wsykwlwjyh Altdkhl Walmwajhh. Mjlt Bsa'r Nfsanyh: 28, Twns. http://www.arabpsynet.com/documents/docaharchaou-psychologyinterv&conf.pdf
7. Alghryz, Ahmd Nayl, Wabw As'd, Ahmd. (2009). Alt'aml M' Aldghwt Alnfsyh. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
8. Alhmd, Nayf (2005). F'alyt Brnamj Arshady Jma'y Fy Khfd Aldghwt Alnfsyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Wathrh Fy B'ed Mghyrat Alshkhsyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, M'hd Albhwth Waldrasat Al'rbyh.

9. Abw Alhsyn, Mhmd. (2010). Aldghwt Alnfsyh Lda Almmrdyn Walmmrdat Al'amlyn Fy Almjal Alhkwmy W'laqtha Bkfa't Aldat. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh, Ghzh.
10. Hsn, Elham. (2011). Aldghwt Alnfsyh Lda Almrah Al'amlh Bmstshfa Am Drman Alt'lymy W'laqtha Bb'd Almtghyrat Aldymwghrafyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya.
11. Khmys, Mhmd. (2013). Aldghwt Alnfsyh Lda 'mal Alqta' Alshy" Drash Mydanyh Balm'ssh Alastshfa'yh Mhmd Bwdyaf Bwrqlh, Mjlt Al'lwm Alansanyh: 2013(13): 285-298. https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6498/1/s1322.pdf
12. Almhdawy, 'dnan Mhmwd 'bas. (1990). Althqh Balnfs Lda Abna' Alshhda' Mn Tlbt Almrhlh Almtwsth Fy Bghdad Wmqtrhat Tnmytha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Bghdad, Klyt Altrbyh.
13. Mnzmh Alshh Al'almyh. (2020). Mrd Fyrws Kwrwna (Kwfyd-19): S'al Wjwab. https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses
14. Abw Mstfa, Nzmy. (2007). Mqyas Aldghwt Alnfsyh Lda Alm'lm Alflstyny. Qsm 'lm Alnfs, Klyt Altrbyh, Jam't Alaqsa, Flstyn.
15. Mzlwm, 'ly Hsyn. (2001). Mstwa Altmwh Alakadymy W'laqth Bhwadth Alhyah Aldaghth Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Jam't Babl Ll'lwm Alensanyh:18 (1): 236 – 248. http://search.mandumah.com/record/299277
16. Abw Nda, Mhmd. (2015). Aldght Alnfsy Fy Al'ml W'laqth Balmrwnh Alnfsyh Lda Al'amlyn Wal'amlat Bmstshfa Kmal 'dwan Bmhafzt Shmal Ghzh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh, Ghzh.
17. Alsamra'y, Nbyhh. (2007). 'lm Alnfs Ale'lamy, Mfahym Wnzryat Wttbyqat. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy', Altb'h Alawla.
18. Sbyrh, F'ad, Asma'yl, Rzan. (2015). Msadr Aldghwt Alnfsyh Almhnyh Lda 'ynh Mn Almmrdyn Walmmrdat" Drash Mydanyh Fy Mstshfa Alasd Aljam'y Fy Mhafzt Alladqyh". Mjlt Jam't Tshryn Llbhwth Waldrasat Al'lmyh: 37 (1): 147-160, http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/download/1598/1537/6198.
19. Altryry, 'bd Alrhmn. (1994). Aldght Alnfsy, Mfhwmh, Tshkhysh, Trq 'lajh Wmqawmth. Shrkt Mtab' Alsfhat Aldhbyh.
20. Altwm, Ebrahym. (2011). Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Balada' Almhny Lda Alatba' Al'amlyn Fy Mstshfyat Wzart Alshh Bmhafzat Ghzh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh, Ghzh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 300:281
نيسان (2022)

بحث رقم 3

تقنين مقياس الكمالية للمراهقين في البيئة السعودية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19)

نسرين إسماعيل السيد إبراهيم

أستاذ مساعد في علم النفس التعليمي- جامعة جدة- السعودية

nibrahim@uj.edu.sa

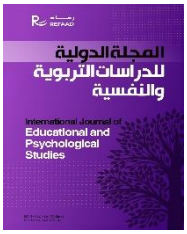
استلام البحث: 2021/10/26 مراجعة البحث: 2021/11/10 قبول البحث: 2021/12/1

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.3

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



تقنين مقياس الكمالية للمراهقين في البيئة السعودية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19)

نسرين إسماعيل السيد إبراهيم
أستاذ مساعد في علم النفس التعليمي- جامعة جدة- السعودية
nibrahim@uj.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.3 **قبول البحث:** 2021/12/1 **مراجعة البحث:** 2021/11/10 **استلام البحث:** 2021/10/26

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الكمالية (السوية والعصابية) عند الشباب في البيئة السعودية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19). بالاضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس. لتحقيق هدف الدراسة تم تقنين مقياس مستويات الكمالية للمراهقين (إعداد سارة رياض، 2018) على طلبة السنة التحضيرية بجامعة جدة ممن تتراوح أعمارهم بين (17 – 19) عاماً. وذلك من خلال إعادة حساب صدقه وثباته بعدة طرق على عينة عشوائية كبيرة الحجم من طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة. ولقد اشتمل مقياس الدراسة على (59 عبارة) موزعة على (8 أبعاد). تكونت عينة الدراسة من (2711) طالب وطالبة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة، تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في برنامج SPSS للتحقق من نتائج الدراسة، كما تم استخدام العديد من الطرق للتحقق من صدق وثبات المقياس، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يتميز مقياس مستويات الكمالية للمراهقين بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية، وهذا يدل على كفاءته السيكومترية في قياس ماوضع لقياسه، كما أظهرت النتائج أن مستوى الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية كان متوسطاً، وذلك على المقياس الكلي وعلى الأبعاد الثمانية للكمالية جميعها، وهذا يدل على تمتع طلبة الجامعة بالكمالية السوية، كما وجد فروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الكمالية؛ التقنين؛ الصدق؛ الثبات.

1. المقدمة:

تعد المملكة العربية السعودية واحدة من الدول التي تغلب فئة الشباب على تركيبها السكاني، حيث أكثر من نصف سكانها من فئة الشباب، وفي حال تم استثمار طاقات هؤلاء الشباب وإمكاناتهم بالشكل الصحيح سوف تكون هذه الفئة قوة إيجابية داعمة ومطورة للمجتمع السعودي.

فالشباب هم عماد الأمة وأساسها، وعدّة المستقبل وقادة المجتمع نحو التقدم والتطور، وهم الفئة الأكثر طموحاً في المجتمع، والأكثر تقبلاً للتغيير ولتقبّل كل ماهو جديد والتعامل معه والإبداع فيه، مما يجعل دورهم أساسياً في إحداث التغيير في مجتمعاتهم.

وهذا يتطلب توجيه الشباب ذهنياً وفكرياً، حيث تتميز هذه المرحلة بالقدرة على العمل والعطاء والسعي نحو تحقيق الأهداف، وبناء الذات، وحب الانطلاق والتمرد، وقد يصل التفكير والطموح لهؤلاء الشباب إلى مرحلة قد تصل إلى السعي نحو الكمالية فى شتى جوانب حياتهم، وهذا السعي نحو الكمالية من قبل الطلاب قد يصيبهم بالإرهاق والتوتر المستمر والشعور بالإحباط، وعدم الرضا عن أدائهم، مما يؤثرعلى صحتهم النفسية، لذلك تعد الكمالية من أكثر المشاكل الانفعالية التي تؤثر على أداء الشباب ومستوى تحصيلهم.

فقد تكون الكمالية حاجة إلى أن يكون كل شيء على أفضل وجه، وقد تكون شعوراً بعدم الرضا عن الأداء، وقد تكون خوفاً من الإقدام على اتخاذ القرار، وكثيراً ما ينظر للكمالية كمجال واسع لأسلوب عصابى غير محدد ترتبط به مشاعر الذنب والإحساس بالقصور وعدم الكفاية، ومما سبق يمكن النظر إلى الكمالية على أنها سلاح ذو حدين، فهي قوة مشجعة دافعة يجب أن توضع في مسار إيجابي بدلًا من اعتبارها اضطراباً يجب السيطرة عليه، أما الوجه الأخر للكمالية فيرتبط بنقد الذات وانخفاض الكفاءة الذاتية عند اتخاذ القرار ومصادر الضبط الذاتي. (عبد الفادي،2019، 662)

وتُعدُّ الكماليّة Perfectionism من السمات التي يسعى إليها الانسان مُنذ بدء الخليقة حتى اليوم، رغم اختلاف الناس لمفهوم الكماليّة، وتتمثّل هذه السمة بدرجة عالية من الإتقان للعمل والبعد عن الأخطاء والحصول على تقبّل الآخرين، والكماليّة من المتغيرات النفسية المهمّة المفسرة لكثير من الفروق الفردية بين الأفراد، وقد اختلف الباحثون في تعريف الكمالية وتحديد مفهومها. (الشرفات والعلي،2017، 147)

وتعد الكمالية بناءً معقداً، حيث كان يُنظر إليها قديماً على أنها سمة سلبية، ثم لاحقاً ميّز الباحثون بين نمطي الكمالية، النمط السوي الصحي والنمط المرضي وهو الشق العصابي، (Slaney، Noble، Gnilka، و Ashby، 2013) ولقد وجدوا علاقة إيجابية بين الكمالية التكيفية Adaptive perfectionism والرفاهية الشخصية، بينما ارتبطت الكمالية غير التكيفية maladaptive perfectionism بالضيق النفسي. (شلبي وآخرون،2020، 808)

وتكمن أهمية دراسة مفهوم الكمالية للتمييز بين الكمالية السويّة الإيجابية التي تحث على تطوير الذات والمعرفة لدى الفرد مع الكمالية غير السوية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعض الأمراض النفسية السلبية وأبرزها الاكتئاب.

ولقد حظي مفهوم الكمالية باهتمام الباحثين وذلك لأهمية المظاهر المتعددة المعبّرة عنها وكذلك للوقوف على أهم الأسباب والعوامل المؤدية إليها، ولقد عبّر بعض الباحثين عن مفهوم الكمالية بوصفه مكوناً نفسياً له صلة بكل من السواء واللاسواء النفسي، ومن هنا ظهر الدافع الأساسي في هذا البحث للاهتمام بمفهوم الكمالية، وذلك لما له من دور أساسي في استمرار التفوق أو إنطفاءه.

1.1. مشكلة الدراسة:

من مراجعة الدراسات في مجال الكمالية نلاحظ اهتمام الباحثين بالجانب العصابي للكمالية، في محاولة منهم لتفسير العديد من أشكال العصاب كالقلق والوساوس والمخاوف، وقد اهتم قلة من الباحثين مؤخراً بالجانب السوي من الكمالية وذلك محاولة منهم التعرّف على العوامل النفسية التي تقف خلف الإنجاز.

ولذلك توجهت العديد من الدراسات للتعرف على مستوى الكمالية السوية لدى الموهوبين في محاولة منهم لتعليم الشباب النشء على العديد من السلوكيات التي تدفعهم للتفوق والإنجاز والرضا والاستمتاع بما ينجزون، ويؤكد عالم النفس الصيني تشانج على أهمية تنمية عوامل الكمالية السوية، حيث تعد السبيل إلى تنمية الموهبة ورعايتها.

وبذلك انبثقت مشكلة الدارسة من إدراك الباحثة لأهمية الكمالية السوية بالنسبة لطلبة الجامعة، حيث أوضحت العديد من الدراسات التي أُجريت على طلبة الجامعة أن لديهم رغبة في تحقيق أعلى مستويات الأداء مدفوعين بحاجتهم لاستحسان الآخرين لهم، وتجنب نقدهم،ولقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بمعنى أن الأشخاص الأكثر كمالية (الجانب السوي) هم أكثر إنجازاً وتحصيلًا أكاديمياً، من هنا نشأت مشكلة الدراسة من إدراك الباحثة لأهمية الكمالية السوية بالنسبة للطلبة وخاصة طلبة الجامعة.

مما سبق نجد أن هذه الدراسة تهدف إلى: تقنين مقياس مستويات الكمالية للمراهقين (السوية والعصابية) على طلبة السنة التحضيرية بجامعة جدة في المملكة العربية السعودية أثناء جائحة (كوفيد 19) ممن يتروح أعمارهم بين (17 – 18) عاماً، وذلك من خلال إعادة حساب صدقه وثباته بعدة طرق على عينة عشوائية كبيرة الحجم من طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة، وكذلك التعرف على مستويات الكمالية (السوية والعصابية) لدى الشباب في البيئة السعودية، وأيضاً التعرف على الفروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس.

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مراجعة الصلاحية السيكومترية لمقياس الكمالية لدى المراهقين، ويقصد بذلك إعادة حساب الصدق والثبات على عينة كبيرة من حيث الحجم، وتتلخص أهداف الدراسة فيما يأتي:

- تقنين مقياس الكمالية للمراهقين على طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة.
- التعرف على مستويات الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية أثناء جائحة (كوفيد 19).
- التعرف على الفروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس.

3.1. أسئلة الدراسة:

- ما مؤشرات صدق وثبات مقياس مستويات الكمالية للمراهقين لدى طلبة جامعة جدة؟
- ما هو مستوى الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية أثناء جائحة (كوفيد 19)؟
- هل توجد فروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس؟

4.1. أهمية الدراسة:

تتبدى أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الكمالية الذي يتناوله البحث الحالي، ولأهمية المرحلة العمرية التي تضمنتها الدراسة، وخاصة أثناء جائحة كوفيد 19، وأيضاً بسبب ندرة مقاييس الكمالية للشباب الجامعيين في البيئة العربية عموماً وفي البيئة السعودية بشكل خاص، ولهذا البحث

أهميته في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مستويات الكمالية للمراهقين، أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في أن تقنين هذا المقياس يساعد على تشخيص مستوى الكمالية لدي شباب الجامعة في البيئة السعودية، ومن شأنه أيضاً أن يشجع الباحثين على تقنين وتطوير الاختبارات والمقاييس الجديدة.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الكمالية**: هي سمة شخصية تتميز بسعي الفرد لبلوغ المثالية العالية، والتكيف مع المواقف المختلفة مع وضع معايير عالية جداً للأداء، يصحبها قدر من النقد الذاتي، والخوف من تقويمات الآخرين (الشرفات والعلي،2017)، حيث تقاس الكماليّة بالدرجة الكليّة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مستويات الكمالية للمراهقين المتعدد الأبعاد إعداد سارة عاصم رياض (2018).
- **التقنين Standaradization**: أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو المقياس مستنداً إلى قواعد محددة بحيث تتوحد فيه وتتحدد بدقة مواد الاختبار وطريقة تطبيقه، وتعليمات إجابته وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته، فإذا انتظمت هذه الشروط فإنه يمكننا أن نستنتج بقدر كبير من الثقة أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار تمثّل مقدار السمة لديه. (علّام،2002، 29)
- **الصدق Validity**: يكون الاختبار صادقاً عندما يقيس ماوضع لقياسه فقط (عبد الرحمن،2003، 187) ويتعلق الصدق بالهدف الذي يُبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استناداً على درجاته، فدرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة. (علّام،2002، 186)
- **صدق المحتوى Content Validity** : يقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس. (مراد وسليمان،2005، 351)
- **صدق التكوين الفرضي Construct Validity**: صدق التكوين الفرضي هو مدى قياس الاختبار لتكوين فرضى معين أو سمة معينة، حيث يعبّر صدق التكوين الفرضي عن الدرجة التي يقيس بها الاختبار التكوين الفرضى أو الخاصية النظرية التى أعّد لقياسها. (حسن.أ،2006، 23)
- **الصدق العاملي Factorial Validity** : ويعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل العاملي الذي يقوم على تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بين الاختبارات والمحكات المختلفة من أجل الوصول إلى العوامل التي أدت إلى إيجاد هذه المعاملات (حسن.أ،2006، 25)
- **الثبات Reliability** : يقصد بثبات الاختبار دقة الاختبار واتساقه في القياس وعدم تناقضه مع نفسه،أي أن الثبات هو عبارة عن الاتساق بين قياسات الاختبار المختلفة،أي ثبات درجة الفرد وثبات ترتيبه إذا تكرر تطبيق الاختبار. (حسن.ع،2011، 514)
- **التحليل العاملي Factorial Analysis** : يعد أحد الأساليب الإحصائية المهمة التي يمكن أن تستخدم في تحليل البيانات متعددة المتغيرات ودراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات واختزالها في عدد أقل من العوامل التي يمكن أن تفسّر العلاقات بين تلك المتغيرات أو الظاهرة موضع الاهتمام (حسن.ع،2001، 455)
- **التشبع Loading**: هو معامل الارتباط (أو التغاير) بين المتغير أو العبارة والعامل أو المكوّن. (حسن.ع،2001، 456)

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

إن السعي للكمال والجودة في كل شيء أمر يرنو إليه الإنسان، ولكنه بالرغم من ذلك يؤمن بأن كل عمل لابد وأن يعتريه النقص مهما بذل من جهد، لأن الخطأ طبيعة البشر والأداء المثالي أمر يندر تحقيقه، فالشخص الكمالي السوي هو من يضع لذاته مستويات أداء مرتفعة لكنها متناسبة مع قدراته وإمكاناته ويسعى من تلقاء نفسه ويكافح من أجل تحقيق أهدافه، لكنه يقنع بما حققه من نتائج ويشعر بالرضا والسعادة سواء استطاع تحقيق ما يرنو إليه أم لا، لذلك فهو قادر على تعديل أهدافه وتوقعاته تبعاً للمواقف، بينما الكمالي العصابي هو من يتبنى مستويات أداء مبالغ فيها وغير واقعية، ولا يتقبل الخطأ مهما كان ضئيلاً ويخشى الفشل ولا يمكنه الشعور بالرضا أو السعادة مهما بذل من جهد، ويشعر أن البيئة الاجتماعية المحيطة به تفتقر إلى المساندة. (أباظة،1996، 306)

والمتتبع للأدبيات النفسية في مجال الكمالية، يجد أن مفهوم الكمالية من المفاهيم الخصبة في المجال السيكولوجي، حيث أن الكمالية من المتغيرات النفسية المهمة والمفسّرة لكثير من الفروق بين الأفراد، وقد اختلف العلماء في تعريف الكمالية Perfectionism رغم اتفاقهم في المضمون،فلقد تناوله بعض الباحثين من خلال منظور أحادي البعد في حين تناوله البعض الآخر من منظور ثنائي البعد، كما ينظر بعض الباحثين إلى الكمالية على أنها سمة من سمات الشخصية، وفيما يلي عرض لعدد من التعريفات لمفهوم الكمالية:

- **مفهوم الكمالية أحادي البعد**

عرفّت منال جاب الله (2011، 379) الكمالية بأنها نموذج للتوقعات الذاتية، وتوقعات الآخرين تحكمها معايير غير واقعية، ومحددات صارمة لاستحقاقية الذات من خلال الأداء.

أما بيرينز (Burns) فلقد عبر عن الكمالية بأنها مجموعة من المظاهر السلوكية التي تتبلور في السعي الدائم إلى مستويات غير واقعية في إنجاز الأعمال وتحقيق أهداف مستحيلة (رياض ،2018، 7)

يرى عبد الصمد (2003، 321) أن الكمالية تمثّل دافعاً قوياً يؤدي إلى الإنجاز المتميّز والأداء المتقن،مما يجعل الفرد في حالة دائمة من الإصرار والمثابرة.

ويعرف دسوقي (1990، 105) الكمالية بأنها مطالبة النفس والآخرين بأداء أسمى ما يتطلبه الموقف حيث تتسلط على الفرد رغبة في تعقب التفاصيل الدقيقة وفرض شكل غير عادي من الضبط والجودة يفرضه على نفسه وعلى الآخرين.

- **مفهوم الكمالية ثنائي البعد:**

ويعّد هامشيك (Hamachek, 1978) من أوائل علماء النفس الذين نظروا إلى الكمالية على أنها مفهوم ثنائي البعد،حيث صنّف الأفراد بأن منهم من ينشد الكمالية السوية ومنهم من ينشد للكمالية العصابية،ولقد عرّفها كما يلي :

1. الكمالية العصابية: يشعر فيها الفرد بعدم الرضا عن أدائه وإنجازاته على الرغم من جودتها، وعادةً يميل الفرد لتبني أهداف صعبة المنال ومعايير عالية للأداء والتقييم، مما يجعل الفرد مدفوعاً بالخوف من الفشل. (Slaney , Noble, Gnilka, & Ashby, 2013, 322)
2. الكمالية السوية: يشعر فيها الفرد بالرضا عن أدائه ومستوى إنجازه، وما حقق من أهداف، كما يضع لنفسه أهدافاً واقعية، ويشتق السعادة من المجهود والأعمال الشاقة الذي قام به، ويميل إلى زيادة تقدير الذات،ولديه الشعور بالسعادة. (Slaney , Noble, Gnilka, & Ashby, 2013, 322)

وقد أشار سيلفرمان (Silverman, 1995) إلى أن الكمالية طاقة يمكن أن تستخدم إما إيجابياً أو سلبياً فإذا كانت الكمالية نابعة من الداخل قادت إلى الإنجاز الشخصي والمستويات العالية من الإنجاز، وإذا كانت هذه الطاقة مدفوعة بالشك في الذات ونقص اليقين فإنها من الممكن أن تكون مدمرة (شند،عبد المنعم وصالحين، 2016، 438)

وتعرّف شند وعبد المنعم (2016، 436) "الكمالية" بأنها:" رغبة الفرد المستمرة في تحقيق أعلى مستويات الأداء مدفوعاً بحاجته لإستحسان الآخرين له وتجنب نقدهم نتيجة لأفكار وسواسية تسلطية بداخله وتتضمن الكمالية شقين إحداهما تكيفي وآخر لا تكيفي.

كما عرّف رودل (Roedell, 1984) الكمالية في ضوء جانبين هما:

1. الكمالية الإيجابية : تعني قوة تدفعنا إلى الإنجازات العظيمة، فهي تشمل الدقة والعناية بكل التفاصيل الضرورية لإنجاز الأعمال.
2. الكمالية السلبية : تعتبر معوقاً ضد الإنجاز وتقتل روح الأداء، إذ إنها تتطلب من الفرد مغالاة في الوصول إلى مستويات عليا. (رياض،2018، 9)

ولقد أكد شا (Chan ,2009) ارتباط الكمالية بسلوك توجّه الهدف،حيث إن مرتفعي الكمالية السلبية لديهم توجه خارجي نحو المهمة (السعي للعمل فى ضوء توقعات الآخرين للحصول على اهتمام الآخرين واعجابهم) وتنخفض لديهم القدرة على مواصلة الاتجاه عند شعورهم بفقدهم لاهتمامات الآخرين، وهذا يفسر ارتفاع العدوانية لدى الكماليين السلبيين، وفي المقابل يرتفع لدى الكماليين الأسوياء التوجه الداخلي نحو الهدف كما يتبنون استراتيجيات فاعلة فى حل المشكلات. (محمد،2014، 3)

وقد توصل ستوبر (Stoeber,2011,3) إلى وجود ارتباط دال وقوي بين الكمالية السوية والخصائص الإيجابية للشخصية كالتوافق والثقة بالنفس وتقدير الذات والرضا عن الحياة ودافعية الإنجاز، وينظر بعض الباحثين إلى الكمالية على أنها سمة من سمات الشخصية، حيث عرّفها بأنها سمة شخصية محددة تمتاز بسعي الفرد المستمر للقيام بالأعمال المطلوبة منه على أكمل صورة ضمن مستويات مرتفعة من الأداء.

ولقد وجد كل من (Betts & Neihart, 1988; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; LoCicero & Ashby, 2000) بأن الكمالية أهم سمة شخصية مرتبطة بالطلبة المتفوقين والموهوبين وتعد الكمالية مكوّن ضروري ومهم للإنجاز والتفوق والإتقان.(Ricci, Fong, & Yuen, 2014,5)

ومن خلال العرض السابق للتعريفات نجد أن الكمالية مفهوم نفسي متعدد الأبعاد، يتضمن جوانب إيجابية وسلبية،إذاً يمكن النظر إلى الكمالية على أنها سلاح ذو حدين، ففي الكمالية السوية يضع الفرد أهداف قابلة للتحقيق، وتتناسب مع قدراته،فهي قوة مشجعة دافعة يجب أن توضع في مسار إيجابي بدلاً من اعتبارها اضطراباً يجب السيطرة عليه، أما الوجه الأخر للكمالية فيرتبط بنقد الذات وانخفاض الكفاءة الذاتية عند اتخاذ القرار ومصادر الضبط الذاتي، أي أن مفهوم الكمالية كما له جانب إيجابي محفز أيضاً له جانب عصابي يؤثر على أداء الفرد ويكون عقبة أمام تحقيق الإنجاز والنجاح والتفوق، وذلك وفقاً لما يعتنقه الفرد من أفكار.

- **العوامل التي تساهم في نشأة الكمالية وتطوره:**

تتعدد الأسباب والعوامل التى تسهم في نمو الكمالية ومن أهمها:

1. **تأثير الوالدين**: ينظر إلى الكمالية من قبل العديد من علماء النفس على أنها تنشأ في مرحلة الطفولة، وإن الكمالية لدى الفرد تتطور خلال فترة الطفولة والمراهقة، وللأبوين الدور المهم في نشأة الكمالية،حيث إن الأطفال والمراهقين يطورون الكمالية من خلال ملاحظة وتقليد كمالية الأبوين (علي، 2016، صفحة 59) ويذكر رويل (Rowel) أن الطلبة الكماليين عادةً ما ينتمون إلى أسر ذات أداء مرتفع فهناك ميراث نفسي يتوارثه الأبناء عن الوالدين وتتناقله الأجيال يتمثل في طرق التنشئة والسلوكيات وأنماط التفاعل التي يعمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب والنمذجة (شند،عبد المنعم وصالحين، 2016، 438) وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن أسلوب الوالدين المثالي قد يلعب دوراً في تطوّر الكمالية

الإيجابية، في حين أن أسلوب الوالدين القاسي يساعد في ظهور الكمالية السلبية (العبيدي،2020، 29) حيث يتم وضع معايير مرتفعة بشكل غير واقعي ليسعى الأبناء إلى تحقيقها. (الزبيدي وآخرون،2021، 487)

كما أن الإضطرابات العائلية وانحراف الوالدين تؤثر أيضاً في نمو الكمالية وظهورها لدى الأطفال،حيث يقوم الطفل في قضاء وقته في تحقيق تحصيله الدراسي لتعويض الحرمان، وعجزه عن التحكم في معاناته العائلية.

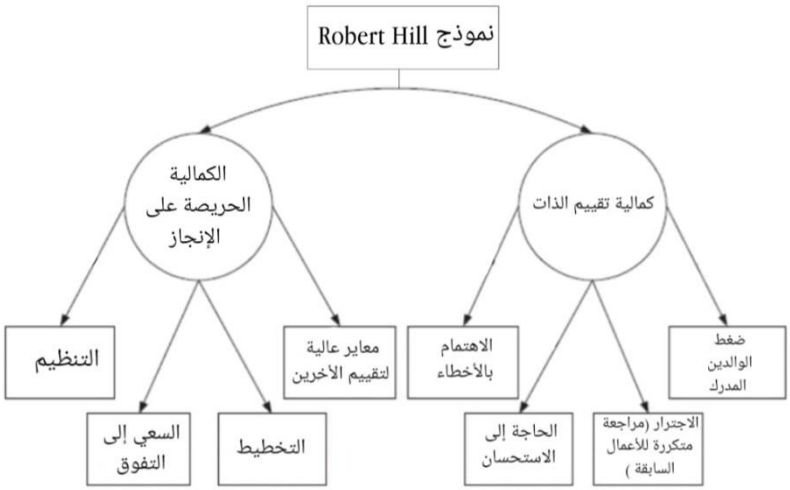
2. **الترتيب الولادي**: يعد أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في تكوين الكمالية،فالطفل الوحيد أو الطفل الأول يقضي فترة أطول مع الوالدين، من ثم يتنامى لديه الميل لمراقبة سلوكاته وقياسها في ضوء سلوكيات الراشدين ومعاييرهم، وغالباً مايتم مكافأة الطفل عند أدائه للمهام والواجبات بشكل جيد وهذا يعزز سمات الكمالية لديه. (سليمان وأحمد،2006، 12)
3. **المقارنات مع الآخرين**: من أسباب الكمالية عند مقارنة الفرد مع الذين يتفوقون عليه، مع تجاهل مواطن القوة والتميّز لديه. (الزبيدي وآخرون،2021، 491)

ويتميز الأشخاص من ذوي الكمالية غير السوية بمستوى منخفض من المواجهة في التعامل، وتكون مواجهتهم انطوائية وغير فعّالة، في حين أن الأفراد من ذوي الكمالية السوية أكثر قدرة على استخدام أسلوب المواجهة في التعامل (Wei, Russell, & Heppner, 2006)

- **النماذج التي فسرت الكمالية ومستوياتها:**

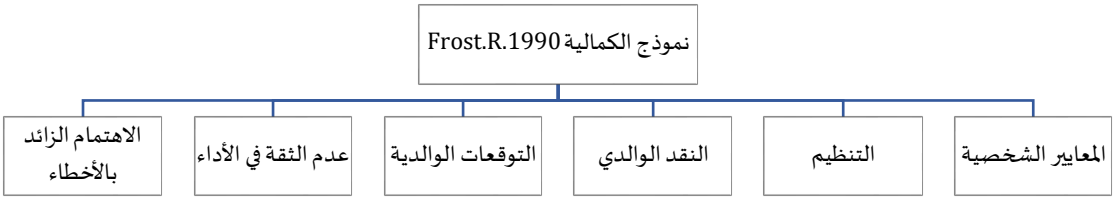
تعددت النماذج التي تناولت وفسّرت الكمالية ومنها:

1. **نموذج هيل (Hill, et al., 2004):** توصل إلى نموذج للكمالية متعدد الأبعاد باستخدام التحليل العاملي، وتكوّن هذا النموذج من ثمانية عوامل تندرج تحت عاملين رئيسيين: الأول هو الكمالية الحريصة على الإنجاز والتي تعد كمالية سوية تدفع الفرد إلى الإنجاز وفق معايير عالية ويندرج تحته أربعة عوامل، والعامل الثاني هو كمالية تقييم الذات سواء من الفرد نفسه أو من الآخرين ويندرج تحته أربعة عوامل كما هو موضح في شكل (1):



شكل (1): أبعاد الكمالية وفق نموذج هيل Hill

2. **نموذج فروست (Frost) للكمالية :** صور فروست وزملائه الكمالية بأنها متعددة الأبعاد، ووصفوا الكمالية السوية بأنها وضع معايير شخصية عالية للأداء ولكن دون نقد الذات، في حين أن الكمالية العصابية هي وضع معايير عالية للأداء مصحوبة بتقييم ناقد مبالغ فيه للذات , Stöber) (1998 ولقد كشفت العديد من الدراسات التي تناولت البناء العاملي لهذا النموذج عن اختلاف البناء العاملي باختلاف الثقافات، والعوامل التي تعد أكثر شيوعاً في الدراسات النفسية (سارة رياض،2018، 20) وهي موضحة في شكل (2):



شكل (2): أبعاد الكمالية وفق نموذج فروست Frost

من خلال العرض السابق للإطار النظري نجد أن مفهوم الكمالية هو مفهوم معقد، ليس فقط بسبب تعدد أبعادها ولكن أيضا بسبب الآثار المترتبة عليها، حيث ترتبط بعض جوانبها بنتائج إيجابية، في حين أن البعض الآخر يرتبط بعواقب سلبية.

وخلاصة القول: تعد الكمالية بمثابة طاقة تدفع الأفراد بناءً على رغبتهم لتحقيق أعلى مستويات الأداء والقدرة على الإنجاز، وتعد الكمالية سوية عندما يشعر فيها الفرد بالرضا عن أدائه ومستوى إنجازه الذي حققه، ولكنها قد تتحول إلى كمالية عصابية تعبّر عن رغبة لا سوية قهرية لا ترضى بأقل من الأداء الكامل، حيث يشعر فيها الفرد بعدم الرضا عن أدائه على الرغم من جودته.

2.2. الدراسات السابقة:

- **دراسة الزغاليل (2008)** والتي هدفت هذه إلى معرفة مدى شيوع صفة الكمالية بين طلبة الجامعة، ومدى تأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك معرفة مدى الاختلاف في هذه الصفة بين هؤلاء الطلبة تبعا لجنسهم ومستواهم الدراسي وتخصصاتهم. تكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبة من إحدى الجامعات الأردنية. ولتحقيق غايات هذه الدراسة، تم استخدام مقياس السعي نحو الكمالية المعدل2001 من إعداد (سلاني ورايس وموبلي وتربي وآشبي) أظهرت النتائج وجود مستوى دون المتوسط بقليل من الكمالية عند طلبة الجامعة بشكل عام. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صفة الكمالية بين طلبة الجامعة تبعاً لأي من متغيرات الجنس أو المستوي الدراسي أو التحصيل الأكاديمي أو التخصص.
- **هدفت دراسة رياض (2012)** إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستويات الكمالية (السوية العصابية)، والكشف عن العلاقة بين مستويات الكمالية (السوية العصابية) ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز،شملت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة من المنفوقين عقلياً، استخدمت الباحثة مقياس مستويات الكمالية (السوية العصابية) الخاص بالمرحلة الثانوية، ومقياس تنسي لمفهوم الذات، واختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية السوية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية العصابية تبعًا للنوع،كما أسفرت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغيري مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لذوي مستويات الكمالية السوية، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين متغيري مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لذوي مستويات الكمالية العصابية.
- **هدفت دراسة شاهين (2014)** للكشف والتعرّف عن العلاقة بين الكمالية السوية والتحصيل الدراسي كمتغير معرفي، وعلاقتها بالرضا عن الحياة والثقة بالنفس كمتغيرات نفسية، لدى عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي، وكذلك التعرّف على مستوى الكمالية السوية لدى فئة المتفوقين دراسياً والعاديين من الطلاب والطالبات من مختلف المستويات الاجتماعية والثقافية، واشتملت أدوات الدراسة كل من مقياس الكمالية السوية، ومقياس الثقة بالنفس ومقياس الرضا عن الحياة، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية السوية والتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة والثقة بالنفس، كما أشارت نتائج الدراسة أن الطلاب المتفوقين دراسياً يحرزون مستويات مرتفعة على مقياس الكمالية السوية مقارنة بالطلاب العاديين.
- **وهدفت دراسة (Karimi.Y, 2014)** إلى المقارنة بين الكمالية وأبعاد الدعم الاجتماعي والإرهاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (300 طالب وطالبة جامعيين) تم اختيارهم بشكل عشوائي من ثلاثة كليات، ولقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية (مقياس الكمالية ومقياس الدعم الاجتماعي ومقياس الإرهاق الأكاديمي).

أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي كان مرتفع عند الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من الإرهاق الأكاديمي،في حين كان الدعم الاجتماعي منخفض عند الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الإرهاق الأكاديمي، واستنتجت الدراسة أن مستوى الكمالية يكون مرتفع عند الطلاب الذين لديهم إرهاق أكاديمي منخفض، مقارنة بالطلاب الذين يكون يعانون من الإرهاق الأكاديمي العالي.

- **كما أجرى خليل (2017)** دراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والكمالية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس، استخدمت الباحثة عدة مقاييس هي: مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الكمالية، ومقياس الرضا عن الحياة،أسفرت النتائج عن:

1. وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والكماليةالسوية.
2. وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير الإيجابي والكمالية العصابية.
3. وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة احصائياً بين الكمالية والرضا عن الحياة.
4. عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الكمالية تعزى إلى تأثير كل من النوع والتخصص وعدم وجود أثر للتفاعل بينهما.
5. وجود فروق بين متوسطات الطلاب على مقياس الرضا عن الحياة تعزى إلى تأثير النوع والتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وذلك على الرغم من عدم وجود تأثير لمتغير التخصص.

- **هدفت دراسة شاهين (2018)** إلى تنمية الكمالية السوية لدى طالبات الجامعة، تم إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكمالية السوية كمدخل لتحسين تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى طالبات الجامعة،تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات الجامعة، وأسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية السوية وكل من تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى طالبات الجامعة، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكمالية السوية كمدخل لتحسين تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- **كما هدفت دراسة عبد الفادي (2019)** إلى تحديد النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية ودافعية الإنجاز والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف على التأثير المباشر للكمالية على دافعية الإنجاز والرضا عن الحياة باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور إناث) والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة، ولقد تكونت عينة الدراسة من (560) طالبة وطالب بجامعة الفيوم. واستخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس وهي مقياس الكمالية ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الرضا عن الحياة (من إعداد الباحثة) ، وتوصلت النتائج الدراسة وجود تأثير عكسي مباشر وغير مباشر للكمالية على الدافعية للإنجاز، وأن التأثير المباشر للكمالية على الرضا عن الحياة غير دال احصائياً، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (الكمالية ودافعية الإنجاز والرضا عن الحياة) ترجع للنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي وأن جميع مؤشرات حسن مطابقة النموذج المقترح جاءت في المدى المقبول.
- **هدفت دراسة الكناني و دخيخ (2019)** إلى التعرف على درجة الكمالية وعلاقتها بسمة الاكتئاب لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية والمتوسطة، وأثر متغير المرحلة التعليمية عليهما،تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً موهوباً، في المرحلة المتوسطة والثانوية، تكونت أدوات الدراسة من أداتين: مقياس الكمالية ومقياس الاكتئاب من إعداد الباحث،وأشارت النتائج إلى أن درجة الكمالية لدى الموهوبين كانت بشكل عام مرتفعة وأن درجة الاكتئاب لدى الطلاب الموهوبين كانت بشكل عام قليلة، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين الكمالية كسمة واحدة والاكتئاب، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية كسمة واحدة وأبعاد الاكتئاب سوى مع البعد الثالث وهو الاحساس بالفشل، كما كشفت عن أن سمتي الكمالية والاكتئاب لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية كانتا أعلى من درجتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- **هدفت دراسة الزبيدي وآخرون (2021)** للتعرف على الكمالية العصابية لدى الطلبة المتميزين والعاديين،وبلغ عدد أفراد العينة (400 طالب وطالبة) بواقع (200 من الطلبة المتميزين) و (200 من الطلبة العاديين)، أداة الدراسة قام الباحث ببناء مقياس الكمالية العصابية وتكون المقياس في صورته النهائية من (44 فقرة)، وأظهرت النتائج وجود كمالية عصابية لدى الطلبة المتميزون، وعدم وجود كمالية عصابية لدى الطلبة العاديين،كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الكمالية العصابية وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية لدى الطلبة العاديين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)،كماوجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية ولصالح الطلبة المتميزين بالمقارنة مع أقرانهم العاديين.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها،حيث يؤدي هذا المنهج لوصف الظاهرة اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والتوصل إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة موضوع الدراسة (محمد.ش،2009، 157)

2.3. عينة الدراسة:

تم تطبيق مقياس مستويات الكمالية للمراهقين على عينة بلغ قوامها (2711) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18 - 20) سنة من طلبة الجامعة في السنة التحضيرية- جامعة جدة، وموزعة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): عينة الدراسة

		العدد	النسبة
النوع	ذكور	1183	%44
	اناث	1528	%56
	18-17	1039	%38
	19-18	1672	%54
	جامعي	2711	%100

3.3. أداة الدرارسة:

الأداة الرئيسية للدراسة هو نسخة الطالب من مقياس مستويات الكمالية للمراهقين لسارة رياض (2018) ويهدف المقياس إلى قياس مستويات الكمالية (السوية والعصابية) لدى المراهقين، ولقد صمم مقياس مستويات الكمالية للمراهقين المستخدم بالاعتماد على نموذج فروست المتعدد الأبعاد للكمالية،حيث تبنّت الباحثة فكرة تعددية البناء المعرفي للكمالية، ويتكون المقياس من (8 عوامل) يندرج ضمن كل منها مجموعة من العبارات، ولقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على (59 عبارة)، وتتوزع عبارات المقياس على العوامل الثمانية على النحو التالي:

جدول (2): عبارات المقياس

رقم	العامل	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	معاناة الكمالية	8	13-*17-30-*38- 52 -*53-54-55
2	المستويات القصوى في الأداء	10	57-48-28-*18-7-2-1-24-56-58
3	قلق الأخطاء	9	*31-39-33-3-25-59-47-43-*23
4	الحساسية المفرطة تجاه أداء المهام	8	*36-34-37-16-22-42-12-50
5	الشك في الأداء	6	5-26-*9-32-49-44
6	التوقعات الوالدية	6	6-35-*29-46-51-41
7	النقد الذاتي	7	20-45-21-10-15-8-27
8	الخوف من التقييم السلبي	5	*40-11-19-14-4

(*) تشير إلى العبارات الإيجابية

ويتضح من الجدول السابق أن المقياس يتضمن (9 عبارات موجبة)،و (50 عبارة سالبة) موزعة على أبعاد المقياس الثمانية،ويجب على المفحوص أن يختار إجابة واحدة لكل فقرة من فقرات المقياس،وذلك وفقاً لمقياس تقدير خماسي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، ويتراوح زمن تطبيق الاختبار بين (20 - 35) دقيقة، ولقد تحققت الباحثة من الخصائص االسيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) في البيئة المصرية.

ويحصل المفحوص على درجة تتراوح بين (1 - 5) على كل فقرة،حيث تعطى العبارات الموجبة القيم (1 -2-3 - 4 -5) على التوالي وفق مقياس التقدير خماسي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً -أبداً)،أما في حالة العبارات السلبية يتم توزيع القيم (5 - 4-3-2-1) على التوالي، وبذلك يمكن استخراج ثمانية درجات فرعية لكل طالب في مستويات الكمالية،وأيضاً درجة كلية على المقياس.

وتتراوح الدرجة الكلية لمقياس مستويات الكمالية بين (59 درجة- 295 درجة)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الكمالية العصابية، والدرجة المتوسطة تعني الكمالية السوية، والدرجة المنخفضة تعني وجود كمالية منخفضة.

4.3. إجراءات الدراسة:

- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (91) طالب وطالبة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة،ولقد تم اختيار (3 شعب) بشكل عشوائي من شعب طلبة السنة التحضيرية والبالغ عددها (49 شعبة)، وذلك للتحقق من وضوح تعليمات المقياس وملاءمة صياغة مفرداتها مع البيئة السعودية وحساب زمن التطبيق.
- إعداد نسخة الكترونية من المقياس، ومن ثم إرسال المقياس إلى جميع طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة والبالغ عددهم (3682 طالب وطالبة)، ولقد تم الإجابة على المقياس من قبل (2915 طالب وطالبة) .
- تم استبعاد جميع الاجابات غير المكتملة والبالغ عددها (204 إجابة)، وبذلك أصبح العدد الكلي للإجابات (2711).
- تم استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس وأيضاً معايير الأداء.

4. نتائج الدراسة:

1.4. السؤال الأول: ماموشرات صدق وثبات مقياس مستويات الكمالية للمراهقين لدى طلبة جامعة جدة ؟

للإجابة عن السؤال الأول الخاص بصدق المقياس، تم حساب صدق المحتوى، وصدق التكوين الفرضي الصدق التميزي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج مع مناقشتها:

أولاً: الصدق Validity

- **صدق المحتوى Content Validity**

يتم الحكم على صدق المحتوى عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين (المحكمين) في المجال، ويتم التركيز على درجة تمثيل البنود للمكونات الأساسية للسمة موضع القياس، فصدق المحتوى هو دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى.

وتشتمل عملية تقدير صدق المحتوى على ثلاث خطوات:

أ. وصف مجال المحتوى.

ب. تحديد المجالات الفرعية التى تقيسها كل مفردة فى المقياس.

ج. مقارنة بنية الاختبار (أو المقياس) مع بنية مجال المحتوى.

د. يجب أن لا تقل درجة الاتفاق بين المحكمين على كل بند من البنود (80%).

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال استطلاع آراء المحكمين حول صدق المقياس حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في قسم علم النفس في جامعة جدة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من ناحية انتماء كل مفردة للبعد الفرعي الذي تنتمي له هذه المفردة، وذلك وفق التعريف الإجرائي له ووضوح الصياغة اللغوية للمفردات، ومدى ملاءمتها للبيئة السعودية، وإبداء أي ملاحظات من حذف أوتعديل للمفردات، وقد تم حساب نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس،ولقد تم تعديل صياغة (4 عبارات) لتتماشى مع البيئة السعودية والتي اقترحها السادة المحكمون، حيث بينت النتائج ارتفاع نسب اتفاق المحكمين على جميع مفردات المقياس، ولقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (87.8% - 94 %) مما يشير إلى تحقق صدق المحتوى.

- **صدق التكوين الفرضي Construct Validity**

يتناول صدق التكوين الفرضي العلاقة بين نتائج المقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف المقياس لقياسه،أي يهدف هذا الصدق لتحديد التكوينات الفرضية التي يُعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات والمقاييس. (علّام، 2002، صفحة 215) وهذه المفاهيم أو التكوينات الفرضية تُستنتج من أساليب الأداء، ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف أوسع وأشمل،ويتضمن معلومات أكثر حول الخاصية السلوكية موضع القياس.

ومن الأساليب التي تُستخدم للتحقق من صدق التكوين الفرضي أسلوب التحليل العاملي Factorial Analysis وذلك للتحقق من توفر الصدق العاملي Factorial Validity ، ويهدف التحليل العاملي إلى تحليل مجموعة من معاملات الارتباط بين عدة متغيرات واختزالها إلى عدد أقل من العوامل،أي يساعد على فهم تركيب مصفوفة الارتباط المشترك من خلال عدد قليل من العوامل (حسن ع.، 2011، صفحة 455)، ويحدد التحليل العاملي درجة تشبّع كل مفردة من مفردات الاختبار بكل عامل من العوامل المشتركة، وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملي. (رياض، 2012، صفحة 24)

ولقد تم التحقق من الصدق العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي،حيث وزعت عبارات المقياس على عوامل فرضية Factors Hypothesized وهي الأبعاد الثمانية التي تم تحديدها من قبل المؤلفة،وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً: تم حساب كفاية العينة لـ Kaiser-Meyer-Olkin، وتتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر و (+1)، حيث تشير القيم القريبة من (+1) إلى كفاية العينة أو أن العينة مناسبة لإجراء التحليل العاملي، ويتضح من الجدول (3) كفاية العينة حيث قيمة مقياس كفاية العينة يساوي (0.9) وهي قيمة مرتفعة قريبة من الواحد.

جدول (3): نتائج كفاية العينة

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.909
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	15452.195
	df	2711
	Sig.	.000

وفيما يلي عرض لما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملي،علماً أنه تم الاستبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وفق محك كايزر في تقدير العوامل المستخلصة،كما تم استخدام محك كايزر Kaieser وهو من أكثر المحكات شيوعاً، والذي يعتبر أن محك التشبع الجوهري للعبارة على العامل الذي يعتبر دالاً إحصائياً هو (+0.30) أو أكثر، ولا يعد العامل جوهرياً إلا اذا تضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائياً وفق محك كايزر، ويعرض الجدول (4) مصفوفة المكونات أو مصفوفة تشبعات العبارات بالعوامل بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وذلك للتوصل إلى أفضل صورة يمكن تفسير العوامل وفقاً لها، وأسفر عن تشبع عبارات المقياس على ثمانية عوامل أساسية وجوهرية، ويتم توضيحها بشكل تفصيلي كما يلي:

جدول (4): معاملات تشبع مفردات مقياس مستويات الكمالية على العوامل المستخلصة بعد التدوير

رقم المفردة	العوامل							
	عامل 1	عامل 2	عامل 3	عامل 4	عامل 5	عامل 6	عامل 7	عامل 8
55	0.52							
52	0.72							
54	0.59							
53	0.73							
30	0.37							
13	0.34							
38	0.47							
17	0.72							
58		0.59						
56		0.182						
24		0.51						
1		0.58						
2		0.32						0.543
7		0.36						
18		0.37						
28		0.59						
48		0.59						
57		0.53						
23			0.39					
43			0.71					
47			0.37					
59			0.47					
25			0.38					
3			0.51					
33			0.59					
39			0.53					
31			0.47					
50				0.66				
12				0.60				
42				0.51				
22				0.38				
16				0.59				
37				0.56				
34				0.68				
36				0.43				
44					0.37			
49					0.74			
32					0.57			
9					0.48			
26					0.455			
5					0.59			
41						0.71		
51						0.36		
46						0.45		
29						0.45		
35						0.67		
6						0.54		
27							0.50	
8							0.51	
15							0.37	
10							0.48	
21							0.33	
45							0.64	
20							0.65	

4								0.52
14								0.65
19								0.62
11								0.64
40								0.36
الجذر الكامن	11.16	6.63	4.38	5.83	3.8	3.62	2.3	2.36
نسبة التباين المفسرة	%18.91	%11.23	%6.82	%4.26	%5.21	% 4.75	%4.33	%3.35

وكانت النتائج كما يلي:

- **العامل الأول: معاناة الكمالية :** حصل العامل الأول على (18.91%) من التباين العاملي الكلي،والجذر الكامن (11.16)، ولقد تشبعت عليه جوهرياً ثمانية عبارات هي(55 - 52-54-53-30-13-38-17) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.37) إلى (0.73).
- **العامل الثاني: المستويات القصوى في الأداء:** حصل العامل الثاني على (11.23%) من التباين العاملي الكلي، وبلغ الجذر الكامن (6.63)، ولقد تشبعت عليه جوهرياً تسعة عبارات هي (58-56-24-1-7-18-28-48-57) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.36) إلى (0.72)، باستثناء مفردتين: المفردة رقم (2)، حيث بلغت قيمة تشبع هذه المفردة (0.22) على العامل الثاني، بينما كانت قيمة تشبعها (0.534) على العامل الثامن،وبذلك تم نقل هذه العبارة إلى العامل الثامن. والمفردة رقم (56)،حيث بلغت قيمة تشبع هذه المفردة (0.182) على العامل الثاني،وهي قيمة مرفوضة وتحذف هذه المفردة لعدم تشبعها على أي من عوامل المقياس.
- **العامل الثالث: قلق الأخطاء:** حصل العامل الثالث على (6.82 %) من التباين العاملي الكلي، وبلغ الجذر الكامن (4.38)، ولقد تشبعت عليه جوهرياً تسعة عبارات هي (31-39-33- 3 – 25 – 59-47-43 – 23) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.39) إلى (0.71).
- **العامل الرابع: الحساسية المفرطة تجاه أداء المهام:** حصل العامل الرابع على (5.83 %) من التباين العاملي الكلي،وبلغ الجذر الكامن (4.26)، ولقد تشبعت عليه جوهرياً ثمانية عبارات هي (50-12-42-22-16-37-34-36) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.38) إلى (0.86) .
- **العامل الخامس: الشك في الأداء:** حصل العامل الخامس على (5.21 %) من التباين العاملي الكلي،وبلغ الجذر الكامن (3.8)، ولقد تشبعت عليه جوهرياً ستة عبارات هي (44-49-32- 9-26 -5) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.37) إلى (0.74) .
- **العامل السادس: التوقعات الوالدية:** حصل العامل السادس على (4.75%) من التباين العاملي الكلي،وبلغ الجذر الكامن (3.62)،ولقد تشبعت عليه جوهرياً ستة عبارات هي (41 -51-46-29-35-6) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.36) إلى (0.71).
- **العامل السابع: النقد الذاتي:** حصل العامل السابع على (4.33%) من التباين العاملي الكلي،وبلغ الجذر الكامن (2.3)،ولقد تشبعت عليه جوهرياً سبعة عبارات هي (27-8-15-10-21-45-20) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.33) إلى (0.65) .
- **العامل الثامن: الخوف من التقييم السلبي:** حصل العامل الثامن على (3.35%) من التباين العاملي الكلي،وبلغ الجذر الكامن (2.36)،ولقد تشبعت عليه جوهرياً خمسة عبارات هي (4-14-19 - 11-40) ولقد تراوحت قيم معاملات تشبعاتها من (0.36) إلى (0.65)، وتم إضافة المفردة (2) إلى عبارات هذا العامل.

ولقد بلغت نسبة التباين المفسّر للعوامل المؤلف منها المقياس مجتمعة (58,86 %) من التباين الكلي، مما يدل على أن عوامل المقياس قد تشبعت بمفرداته الدالة عليه، وكانت المفردات متمايزة بمفرداتها (باستثناء المفردة رقم (56))، وهذا يدل على تقارب مابين هذه العوامل وبين أبعاد المقياس،وهذا يؤكد صدق المقياس بشكل كافي، وبذلك يمكننا تطبيق المقياس على طلبة الجامعة، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (58 مفردة) بعد حذف مفردة واحدة.

- **الصدق التمييزي Discriminative Validity**

ويشير هذا النوع من الصدق إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة من الأفراد، ويعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في المقياس، وتتم المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة بين المتوسطين يمكن القول بأن المقياس صادق. (حسن ا.، 2006، صفحة 27)

وللتأكد من مؤشرات الصدق التمييزي لمقياس الكمالية، تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس تصاعدياً، ثم تم تحديد نسبة (27%) من الفئة العليا و(27%) من الفئة الدنيا للدرجات،تكونت العينة الأولى من (730) من الطلبة منخفضي الكمالية (ممن حصلوا على أقل ادرجات) وتكونت العينة الثانية من (730) من الطلبة مرتفعي الكمالية (ممن حصلوا على أعلى الدرجات)، ثم تم إجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات العينتين (منخفضي الكمالية- مرتفعي الكمالية)، وذلك للتأكد من قدرة مقياس الكمالية على التمييز بين العينتين، ويبيّن الجدول التالي نتائج اختبار (ت):

جدول (5): نتائج اختبار(ت) بين متوسطي درجات العينتين (منخفضي الكمالية- مرتفعي الكمالية)

متغير مستوى الكمالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة Sig. (2-tailed)
منخفضي الكمالية	730	133.54	9.59	118.84-	
مرتفعي الكمالية	730	231.14	10.51	118.84-	.000

ويتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير المستوى (منخفضي الكمالية- مرتفعي الكمالية)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المخفضي والمرتفعي الكمالية حيث كانت (0.05 > sig=.000)، وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة منخفضي الكمالية ومرتفعي الكمالية وبالتالي يدل على وجود الصدق التمييزي،ويدل ذلك على صدق المقياس فيما وضع لقياسه.

ثانياً: الثبات Reliability

تم حساب ثبات المقياس وفق الطرق معامل ألفا- التجزئة النصفية- الاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج:

1. **معامل ألفا Coefficient Alpha**

من أجل حساب معامل ثبات مقياس مستويات الكمالية للمراهقين، استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس الكلي على عينة الدراسة، كما تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6): معاملات الثبات لمقياس الكمالية و أبعادها

العامل	معامل ألفا
الأول	0.873
الثاني	0.894
الثالث	0.764
الرابع	0.732
الخامس	0.646
السادس	0.611
السابع	0.772
الثامن	0.561
المقياس الكلي	**0.896**

ويتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات الثبات جيدة للأبعاد،كذلك نجد ارتفاع معامل الثبات للمقياس الكلي حيث بلغ معامل الثبات (0.896)، وهذا يدل على أن المقياس ثابت وفق ألفا كرونباخ.

2. **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Method**

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم أسئلة المقياس إلى نصفين متكافئين أو نصفين يضم أحدهما الأسئلة الفردية ويضم الثاني الأسئلة الزوجية، وتستخدم درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما،فينتج معامل نصف الاختبار، وتستخدم معادلة سبيرمان- براون Spearman-Brown لحساب معامل ثبات الاختبار كله، ويطلق على معامل الثبات هنا بمعامل الاتساق الداخلي (مراد وسليمان،2005، 362) ويبين الجدول (7) نتائج معاملات الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية:

جدول (7): معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية

المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات نصف الاختبار	معامل ارتباط الاختبار ككل بعد استخدام معامل تصحيح Spearman-Brown
الأسئلة الفردية	29	0.805	0.929
الأسئلة الزوجية	29	0.793	

ونلاحظ أن قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (ر = 0.929) وهذا يدل على ثبات المقياس.

3. **طريقة معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency**

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد على فقرات المقياس، ويتم حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (فقرة) وبين الدرجة الكلية للبُعد، وتوضح الجداول (8 - 9-10-11-12 - 13-14 -15) النتائج بمعاملات الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) والخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الكمالية:

جدول (8): معامل الاتساق الداخلي للعامل الأول

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
55	**0.669	.000	دال
52	**0.603	.000	دال
54	**0.701	.000	دال
53	**0.308	.000	دال
30	**0.611	.000	دال
13	**0.350	.009	دال
38	**0.340	.000	دال
17	**0.336	.000	دال

جدول (9): معامل الاتساق الداخلي للعامل الثاني

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	**0.757	.000	دال
7	**0.651	.000	دال
18	**0.472	.000	دال
24	**0.761	.000	دال
28	**0.582	.000	دال
48	**0.563	.000	دال
57	**0.686	.000	دال
58	**0.463	.000	دال

جدول (10): معامل الاتساق الداخلي للعامل الثالث

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
23	**0.459	.000	دال
43	**0.619	.000	دال
47	**0.473	.000	دال
59	**0.453	.000	دال
25	**0.647	.000	دال
3	**0.514	.000	دال
33	**0.531	.000	دال
39	**0.480	.000	دال
31	**0.347	.000	دال

جدول (11): معامل الاتساق الداخلي للعامل الرابع

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
50	**0.423	.000	دال
12	**0.472	.000	دال
42	**0.414	.000	دال
22	**0.503	.000	دال
16	**0.427	.000	دال
37	**0.638	.000	دال
34	**0.481	.000	دال
36	**0.353	.000	دال

جدول (12): معامل الاتساق الداخلي للعامل الخامس

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
44	**0.604	.000	دال
49	**0.710	.000	دال
32	**0.383	.000	دال
9	**0.315	.000	دال
26	**0.610	.009	دال
5	**0.328	.000	دال

جدول (13): معامل الاتساق الداخلي للعامل السادس

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
41	**0.67	.000	دال
51	**0.703	.000	دال
46	**0.585	.000	دال
29	**0.474	.000	دال
35	**0.394	.000	دال
6	**0.548	.000	دال

جدول (14): معامل الاتساق الداخلي للعامل السابع

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
27	**0.643	.000	دال
8	**0.667	.000	دال
15	**0.519	.000	دال
10	**0.567	.000	دال
21	**0.364	.000	دال
45	**0.706	.000	دال
20	**0.690	.000	دال

جدول (15): معامل الاتساق الداخلي للعامل الثامن

المفردة	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
4	**0.503	.000	دال
14	*0.555	.000	دال
19	**0.648	.000	دال
11	*0.221	.000	دال
40	*0.229	.000	دال
2	**0.475	.000	دال

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

(*) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

ونلاحظ من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة بين مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي له عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء المفردات (11- 40) والتي تنتمي للبعد الثامن حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تمتع أبعاد المقياس باتساق داخلي جيد.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عامل من العوامل الثمانية والمكونة لمقياس الكمالية والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدول (16) النتائج:

جدول (16): معامل الاتساق الداخلي بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

العامل	قيمة الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	**0.503	.000	دال
2	**0.781	.000	دال
3	**0.783	.000	دال
4	**0.757	.000	دال
5	**0.737	.000	دال
6	**0.799	.000	دال
7	**0.855	.000	دال
8	**0.722	.000	دال

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

ونلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على العامل والدرجة الكلية للمقياس وهي معاملات اتساق مقبولة، ونلاحظ أن جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن مقياس الكمالية يتمتع باتساق داخلي جيد.

2.4. السؤال الثاني: ماهي مستويات الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية أثناء جائحة (كوفيد 19) ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكمالية الكلي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد المقياس لدى طلبة السنة التحضيرية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الكمالية (أي العصابية)، والدرجة المتوسطة تعني الكمالية السوية، والدرجة المنخفضة تدل على وجود كمالية منخفضة، ويظهر الجدول (17) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للكمالية وأبعادها:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكمالية و أبعادها

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	معاناة الكمالية	2.95	0.52	متوسط	6
2	المستويات الأقصى في الأداء	3.28	0.61	متوسط	1
3	قلق الأخطاء	3.14	0.59	متوسط	3
4	الحساسية المفرطة تجاه أداء المهام	2.86	0.62	متوسط	8
5	الشك في الأداء	3.18	0.59	متوسط	2
6	التوقعات الوالدية	3.01	0.55	متوسط	5
7	النقد الذاتي	2.94	0.75	متوسط	7
8	الخوف من التقييم السلبي	3.11	0.42	متوسط	4
	المقياس الكلي	**3.06**	**0.49**	**متوسط**	

كما تم حساب المتوسط المرجح وذلك من أجل تفسير قيم المتوسطات الخاصة بأبعاد الكمالية وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

جدول (18): ميزان تقديري وفق لمقياس ليكرت

المتوسط المرجح	مستوى الكمالية	طول الفترة
1 – 1.80	منخفض جداً	0.80
1.81 – 2.60	منخفض	0.80
2.61 – 3.40	متوسط	0.80
3.41 – 4.20	مرتفع	0.80
4.21 - 5	مرتفع جداً	0.79

وبملاحظة القيم الناتجة في جدول (18) نجد أن قيم متوسطات الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية قد امتدت بين أدنى قيمة (2.86) وأعلى قيمة (3.28) وبمقارنة هذه القيم مع المحك في جدول رقم (18) نجد أن متوسط الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية كان متوسط، حيث نجد أن متوسط الكمالية على المقياس الكلي وكذلك متوسطات أبعاد الكمالية الثمانية جميعها وقعت ضمن فئة الكمالية المتوسطة، والدرجة المتوسطة للكمالية تدل على الكمالية السوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الشرفات و العلي، 2017) والتي توصلت إلى أن مستوى الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك كانت متوسطة بشكل عام، ودراسة (درادكة، 2019) حيث أظهرت النتائج مستوى متوسط من الكمالية لدى طلبة الجامعة.

أظهرت نتائج دراسة (الزغاليل، 2008) وجود مستوى أدنى من المتوسط بقليل من الكمالية عند طلبة الجامعة بشكل عام.

3.4. هل توجد فروق في مستوى الكمالية تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذ السؤال تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي الذكور والإناث على المقياس الكلي لمستوى الكمالية، ويوضح الجدول (19) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجات الطلبة (ذكور – إناث) على مقياس مستوى الكمالية وفق متغير الجنس :

جدول (19): اختبار(ت) بين متوسطي الذكوروالإناث

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة Sig. (2-tailed)
ذكور	1183	190.32	8.36	13.1	
إناث	1528	176,14	7.74	13.03	.000

ويتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الجنس،مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في مستوى الكمالية حيث (0.05 > sig=.000)، والفرق لصالح الذكور حيث أن متوسط الذكور (190.32) أعلى من نظيره لدى الإناث (176.14) في مستوى الكمالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شلبي، القصبي، و أمحديش، 2020) حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق في الكمالية وفقاً لمتغيّر الجنس لصالح الطلاب، كما توصلت نتائج دراسة (Bojanic, Sakan, & Nedeljkovic, 2018) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الكمالية، حيث كان الذكور أعلى من الإناث في التنظيم والتخطيط، بينما كانت الإناث أعلى من الذكور في الضغوط الوالدية.

في حين توصلت نتائج كل من (Siegle & Schuler, 2000) و(رياض ،2012) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية السوية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية العصابية تبعًا للنوع وهو ما توصلت إليه دراسة (درادكة، 2019) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث،وأرجع الباحث السبب إلى أن الإناث أكثر خشية من الذكور لنظرة المجتمع لهن ويُردن الوصول إلى تحقيق المزيد من النظرة الايجابية لهن.

ووجدت نتائج (رياض، عبد الله، و عبد الباقي، 2015) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية السوية لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الكمالية العصابية تبعاً للنوع.

في حين توصلت نتائج دراسة كل من (العبيدي ع.، 2015) (خليل، 2017) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الكمالية تعزى إلى النوع، وكذلك أشارت دراسة (الزغاليل، 2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صفة الكمالية بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس.

5. الخاتمة:

1.5. مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الصلاحية السيكومترية لمقياس مستويات الكمالية (لسارة رياض، 2018) على البيئة السعودية وكذلك التعرّف على مستوى الكمالية لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا، والكشف عن وجود فروق في مستوى الكمالية تعزى لمتغر النوع.

- أظهرت النتائج أن مقياس الكمالية للمراهقين يتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة وهذا يدل على كفاءته السيكومترية في قياس ماوضع لقياسه، والثقة في النتائج عند استخدامه، ولقد تكّون المقياس في صورته النهائية من (58) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد، حيث تم استبعاد عبارة واحدة فقط من المقياس الأصلي وذلك لعدم تشبعها بأي من الأبعاد الثمانية.
- كما أظهرت النتائج أن متوسط الكمالية لدى طلبة السنة التحضيرية كان متوسط، وذلك على المقياس الكلي وكذلك متوسطات أبعاد الكمالية الثمانية جميعها وقعت ضمن فئة الكمالية المتوسطة، والدرجة المتوسطة للكمالية تدل على الكمالية السوية، أي اتجاه طلبة الجامعة كانت نحو الكمالية السوية، وقد يكون السبب في ذلك تشابه البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، وهي أن طلبة الجامعة يتمتعون بكمالية سوية.
- دلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الكمالية،وكان الفرق لصالح الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات، واختلفت مع بعض الدراسات والتي وجدت نتائجها فروق في الكمالية لصالح الإناث، وقد ترجع هذه الفروق إلى دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية التي نشؤوا فيها بغض النظر عن كونه ذكر أم أنثى، حيث يرتفع مستوى الكمالية حسب التوقعات المطلوبة من الفرد والذي يُفرض عليه الأسرة أو المجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد. ويفسّر (موسى، 1992) ارتفاع متوسط الكمالية عند الذكور مقارنة بالإناث ارتباطه بالتنميط الجنسي وفقاً لنوع الابن، حيث يتمثل التنميط الجنسي في مجموعة الأفكار والاتجاهات والمعتقدات حول الدور المناسب لكل من الذكور والإناث، والتي تحكمها الحضارة التي ينشأ فيها الطفل باعتبار أن هذا التنميط يكون منذ الطفولة. وهو ما أكد عليه Burns من أن الكمالية بناء متعدد الأبعاد ومقيد بالثقافة ويختلف من ثقافة إلى أخرى فهو يتأثر بالقيم الخلاقية، والنظام التربوي،والأنظمة الدينية السائدة في المجتمع؛ فالتوقعات الاجتماعية، والضغوط والدعم السرى ترتبط بطبيعة الحال مع القيم التقليدية في إقرار التفوق الكاديمي والتي يتم نقلها للطلاب منذ صغرهم (شلبي، القصبي، و أمحديش، 2020، صفحة 830) ويمكن إرجاع هذه الفروق بين الذكور والاناث أنها بسبب الاختلاف الثقافي وهذا يتناسب مع الدور المطلوب من الذكور في المجتمع السعودي، حيث يطلب منه أن يكون مسؤولاً عن عائلته.

2.5. توصيات الدراسة:

- توعية طلبة الجامعة بمفهوم الكمالية بنمطيها (السوي- العصابي) وتأثيرها على حياتهم من خلال عقد دورات ومحاضرات مع الطلبة.
- التركيز على الجانب السوي من الكمالية والعمل على تنميته لدى طلبة الجامعة من خلال عقد دورات تدريبية.
- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض الكمالية العصابية لدى الطلبة.
- القيام بأبحاث عن العلاقة بين الكمالية (السوية والعصابية) وبين أساليب التنشئة الوالدية، والضغوط الوالدية وذلك بسبب قلة الدراسات العربية التي تناولت الموضوع.
- دراسة مقارنة لمعرفة أثر ثقافة المجتمع على مستوى الكمالية (الذكور- الإناث).
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول متغير الكمالية (السوية والعصابية) وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية،لمعرفة أي من هذه المتغيرات ترتبط بالجزء السوي أو العصابي من الكمالية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أباظة، آمال عبد السميع. (1996). الكمالية العصابية والكمالية السوية. 3(6): 305-311.
2. جاب الله، منال عبد الخالق. (2011). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الضغوط لدى عينة من الراشدين. (21، المحرر). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: 369-417.
3. حسن، عزت عبد الحميد. (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. دار الفكر العربي.
4. خليل، دعاء إبراهيم. (2017). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالكمالية والرضا عن الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
5. درادكة، صالح عليان. (2019). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 27(4): 190-216.
6. دسوقي، كمال. (1990). *ذخيرة علم النفس تعريفات مصطلحات*. (2، المحرر) القاهرة: الدار الدولية للنشروالتوزيع.
7. رياض، سارة، عبد الله، سهير محمود، و عبد الباقي، سلوى محمد. (2015). فاعمية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الإيحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. *دراسات تربوية واجتماعية*: 21(1)، 219 - 268.
8. رياض، سارة عاصم. (2012). *مستويات الكمالية وعلاقتها بمفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليا في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية : جامعة حلوان.
9. رياض، سارة عاصم. (2018). *مقياس مستويات الكمالية للمراهقين*. مكتبة الأنجلو المصرية.
10. الزبيدي، عبد السلام، ناصر، عقيل، و شاكر، ليث. (2021). الكمالية العصابية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*: 11(3): 483-507.
11. الزغاليل، أحمد سليمان عبد القادر. (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعاً لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مؤتة للبحوث والدراسات -سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 23(3): 117-134.
12. سليمان، عبد الرحمن سيد، وأحمد، صفاء غازي. (2006). *المتفوقين عقلياً خصائصهم واكتشافهم وتربيتهم ومشكلاتهم*. دار زهراء الشرق.
13. السيد محمد، أبو هاشم حسن. (2006). *الخصائص السيكومترية لأدوات القياس فى البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS*. الرياض: كلية التربية – جامعة الملك سعود. www.pdffactory.com
14. شاهين، سارة محمد. (2014). *الكمالية السوية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس.
15. شاهين، سارة محمد سيد. (2018). *تنمية الكمالية السوية كمدخل لتحسين تقدير الذات والفاعلية الذاتية لدى طالبات الجامعة*. رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة عين شمس،كلية البنات.
16. شحاتة، سليمان محمد. (2009). *مناهج البحث العلمي رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية*. (1، المحرر) الرياض: دار الزهراء.
17. الشرفات، م. ع. & العلي، ن. ن. (2017). أساليب المعاملة الوالديّة وعلاقتها بالكماليّة لدى طلبة جامعة اليرموك. 5(17): 145-160.
18. شلبي، يوسف محمد، و القصبي، سام حمدي، وأمحديش، صالحة أحمد. (2020). *النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة*. (74، المحرر) المجلة التربوية، 801-846.
19. شند، سميرة محمد، عبد المنعم، أحمد السيد، وصالحين، دعاء ابراهيم. (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية لشباب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*: 47(2): 435-462.
20. عبد الحميد، جابر، و كفافي، علاء الدين. (1993). *معجم علم النفس والطب النفسى*. (6، المحرر) القاهرة: دار النهضة العربية.
21. عبد الرحمن، سعد. (2003). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. (4، المحرر). دار الفكر العربي.
22. عبد الصمد، فضل إبراهيم. (2003). مستوى الميول الكمالية العصابية والأداء الفني لدى عينة من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بالمنيا : دراسة سيكومترية - كلينيكية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*: 17(1): 297-363.
23. العبيدي، حسن حميد. (2020). *النزعة الكمالية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى أعضاء هيأة التدريس*. رسالة ماجستير، جامعة القادسية.
24. العبيدي، عفراء. (2015). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*: 14: 157-187.
25. علّام، صلاح الدين محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.

26. علي، سهام سعد. (2016). *الكمالية السوية ـ العصابية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الصف السادس الإعدادي*. رسالة ماجستير منشورة. العراق، جامعة البصرة.

27. الفادي، عفاف عبد. (2019). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الكمالية ودافعية الإنجاز والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية*: 18(4): 659-740.

28. الكناني، أحمد ضيف الله، و دخيخ، صالح أحمد. (2019). درجة الاكتئاب وعلاقتها بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. *البحوث والنشر العلمي*: 35(5): 1-53.

29. محمد، إبراهيم محمد. (2014). مقياس الكمال النسبي المعدل: البنية والثبات وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنيا*: 27(1)، 1-44.

30. مراد، صلاح أحمد، و سليمان، أمين علي. (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها*. (2، المحرر) دار الكتاب الحديث.

31. موسى، رشاد علي. (1992). *سيكولوجية الفروق بين الجنسين*. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bojanic, Z., Sakan, D., & Nedeljkovic, J. (2018). Personality Traits as predictors of Perfectionism. Physical Education and Sport, 16(1), 57-71.

2. Frost, R. O., & Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. Cognitive Therapy and Research. 14(6), 559-572. https://doi.org/10.1007/bf01173364

3. Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, M. R., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A New Measure of Perfectionism: The Perfectionism Inventory. Journal of Personality Assessment, 82(1), 80-91. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8201_13

4. Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. Social and Behavioral Sciences, 159, 57-63. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328

5. Ricci, W., Fong, W., & Yuen, M. (2014). *Perfectionism and Chinese Gifted Learners*. Hong Kong: University of Hong Kong. doi:10.1080/02783193.2014.884202

6. Siegle, D., & Schuler, P. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. Roeper Review, 23(1), 39-44. https://doi.org/10.1080/02783190009554060

7. Slaney, B. R., , Noble, C. M., Gnilka, P. B., & Ashby, J. S. (2013). Differences between "Normal" and "Neurotic" Perfectionists" Implications for Mental Health Counselors. Journal of Mental Health Counseling, 34(4), 322-340. https://doi.org/10.17744/mehc.34.4.52h65w1n8l27r300

8. Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale Revisited: More Perfect with Four (Instead of Six) Dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481-491. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(97)00207-9

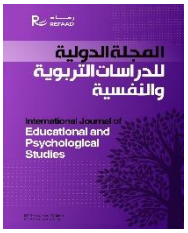
9. Stoeber, J. (2011). The Dual Nature of Perfectionism in Sports: Relationships with Emotion, Motivation, and Performance. International Review of Sport and Exercise Psychology, 4(2), 128-145. https://doi.org/10.1080/1750984x.2011.604789

10. Stoeber, J., & Janssen, P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: positive reframing helps achieve satisfacion at the end of the day. *An International Journal*, 24(5), 477-497.

11. Wei, M., Russell, D. W., & Heppner, P. P. (2006). Maladaptive perfectionism and ineffective coping as mediators between attachment and future depression: a prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 67-79. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.67

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



Standardizing of the Perfectionism Scale for Adolescents in the Saudi Environment during the Corona Pandemic (Covid-19)

Nessrin Ismail Alsaid Ibrahim
Assistant Professor of Educational Psychology, University of Jeddah, KSA
nibrahim@uj.edu.sa

Received : 26/10/2021 **Revised :** 10/11/2021 **Accepted :** 1/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.3

Abstract: The aim of this research is to identify the levels of perfectionism (normal and neurotic) among young people in the Saudi environment during the Corona pandemic (Covid-19), in addition to identifying the differences in the level of perfectionism according to the gender variable. To achieve the aim of the research, the scale of perfectionism levels for adolescents (prepared by Sarah Riyad, 2018) was standardized on preparatory year students at Jeddah University, whose ages range between (17-19) years, by recalculating its validity and stability in several ways on a large random sample of students of the preparatory year at the University of Jeddah. The research scale included (59 items) distributed over (8 dimensions). The research sample consisted of (2711) male and female students from the preparatory year at Jeddah University. The data were processed using the appropriate statistical methods in the SPSS program to verify the results of the study, and many methods were used to verify the validity and reliability of the scale. The study reached the following results: the scale of levels of perfectionism for adolescents is characterized by high reliability and validity coefficients in the Saudi environment, and this indicates its psychometric efficiency in measuring what is to be measured. The results also showed that the level of perfectionism among the preparatory year students was average, on the total scale and on all eight dimensions of perfectionism, and this indicates that university students have normal perfectionism. The results also found that there were differences in the level of perfectionism according to the gender variable, and they were in favor of males.

Keywords: *Perfectionism; Standardization; Validity; Reliability.*

References:

1. 'bd Alhmyd, Jabr, W Kfafa, 'la' Aldyn. (1993). M'jm 'lm Alnfs Waltb Alnfsa. (6, Almhrr) Alqahrh: Dar Alnhdh Al'rbyh.
2. 'bd Alrhmn, S'd. (2003). Alqyas Alnfsy Alnzryh Walttbyq. (4, Almhrr). Dar Alfkr Al'rby.
3. 'bd Alsmd, Fdl Ebrahym. (2003). Mstwa Almywl Alkmalyh Al'sabyh Walada' Alfny Lda 'ynh Mn Tlab Qsm Altrbyh Alfnyh Bklyt Altrbyh Balmnya: Drash Sykwmtryh - Klynykyh. Mjlt Albhth Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 17(1): 297-363.
4. Al'bydy, Hsn Hmyd. (2020). Alnz'h Alkmalyh W'laqtha Bb'd Smat Alshkhsyh Lda A'da' Hyat Altdrys. Rsalt Majstyr, Jam't Alqadsyh.
5. Al'bydy, 'fra'. (2015). Alkmalyh Al'sabyh W'laqtha Balastqrar Alnfsy Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt 'lwm Alensan Walmjmt': 14: 157-187.
6. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2002). Alqyas Waltqwym Altrbwy Walnfsy: Asasyath Wttbyqath Wtwjhath Alm'asrh. Dar Alfkr Al'rby.
7. 'ly, Sham S'd. (2016). Alkmalyh Alswyh Al'sabyh W'laqtha Baldghwt Alnfsyh Lda Tlbt Alsf Alsads Ale'dady. Rsalt Majstyr Mnshwrh. Al'raq, Jam't Albsrh.
8. Abazh, Amal 'bd Alsmy'. (1996). Alkmalyh Al'sabyh Walkmalyh Alswyh. 3(6): 305-311.
9. Dradkh, Salh 'lyan. (2019). Mstwa Alkmalyh W'laqtha Balfa'lyh Aldatyh Alajtma'yh Walrda 'n Alhyah Alajtma'yh Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Alhdwd Alshmalyh. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 27(4): 190-216.
10. Dswqy, Kmal. (1990). Dkhyrh 'lm Alnfs T'ryfat Mstlhat. (2, Almhrr) Alqahrh: Aldar Aldwlyh Llnshrwaltwzy'.
11. Alfady, 'faf 'bd. (2019). Alnmdjh Albna'yh Ll'laqat Alsbbyh Byn Alkmalyh Wdaf'yh Alenjaz Walrda 'n Alhyah Lda Tlab Aljam'h. Mjlt Drasat 'rbyh: 18(4): 659-740.
12. Hsn, 'zt 'bd Alhmyd. (2011). Alehsa' Alnfsy Waltrbwy Ttbyqat Bastkhdam Brnamj SPSS 18. Dar Alfkr Al'rby.

13. Jab Allh, Mnal 'bd Alkhalq. (2011). Asalyb Atkhad Alqrar W'laqtha Balkmalyh Wthml Aldghwt Lda 'ynh Mn Alrashdyn. (21, Almhrr). Almjlh Almsryh Lldrasat Alnfsyh: 369-417.

14. Khlyl, D'a' brahym. (2017). Altfkyr Aleyjaby W'laqth Balkmalyh Walrda 'n Alhyah Lda 'ynh Mn Alshbab Aljam'y. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't 'yn Shms.

15. Alknany, Ahmd Dyf Allh, W Dkhykh, Salh Ahmd. (2019). Drjt Alakt'ab W'laqtha Balnz'h Alkmalyh Lda Altlab Almwhwbyn Bmdynt Jdh. Albhwth Walnshr Al'lmy: 35(5): 1-53.

16. Mhmd, Ebrahym Mhmd. (2014). Mqyas Alkmal Alnsby Alm'dl: Albnyh Walthbat W'laqtha Bal'waml Alkhms Alkbra Llshkhsyh. Mjlt Klyt Altrbyh, Jam't Almnya: 27(1), 1-44.

17. Mrad, Slah Ahmd, W Slyman, Amyn 'ly. (2005). Alakhtbarat Walmqayys Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh: Khtwat E'dadha Wkhsa'sha. (2, Almhrr) Dar Alktab Alhdyth.

18. Mwsa, Rshad 'ly. (1992). Sykwlwjyh Alfrwq Byn Aljnsyn. M'sst Mkhtar Llnshr Waltwzy'.

19. Ryad, Sarh, 'bd Allh, Shyr Mhmwd, W 'bd Albaqy, Slwa Mhmd. (2015). Fa'myt Brnamj Ershady Qa'm 'la Estratyjyh Aleyha' Aldaty Lkhfd Alkmalyh Al'sabyh Wtnmyh Alkmalyh Alswyh Lda 'ynh Mn Tlab Aljam'h Almwhwbyn Akadymyaan. Drasat Trbwyh Wajtma'yh: 21(1), 219 - 268.

20. Ryad, Sarh 'asm. (2012). Mstwyat Alkmalyh W'laqtha Bmfhwm Aldat Waldaf'yh Llenjaz Lda 'ynh Mn Altlab Almtfwqyn 'qlya Fy Almrhllh Althanwyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh: Jam't Hlwan.

21. Ryad, Sarh 'asm. (2018). Mqyas Mstwyat Alkmalyh Llmrahqyn. Mktbt Alanjlw Almsryh.

22. Shahyn, Sarh Mhmd. (2014). Alkmalyh Alswyh W'laqtha Bb'd Almtghyrat Alm'rfyh Wghyr Alm'rfyh Lda Tlab Almrhllh Althanwyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Albnat Lladab Wal'lwm Waltrbyh, Jam't 'yn Shms.

23. Shahyn, Sarh Mhmd Syd. (2018). Tnmyt Alkmalyh Alswyh Kmdkhl Lthsyn Tqdyr Aldat Walfa'lyh Aldatyh Lda Talbat Aljam'h. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'yn Shms, Klyt Albnat.

24. Shhath, Slyman Mhmd. (2009). Mnahj Albhth Al'lmy R'yh Nzryh Wamthlh Ttbyqyh. (1, Almhrr) Alryad: Dar Alzhra'.

25. Alshrfat, M. '. & Al'ly, N. N. (2017). Asalyb Alm'amlh Alwaldyh W'laqtha Balkmalyh Lda Tlbt Jam't Alyrmwk. 5(17): 145-160.

26. Shlby, Ywsf Mhmd, W Alqsby, Sam Hmdy, Wamhdysh, Salhh Ahmd. (2020). Alnmwdj Albna'y Ll'laqat Almtbadlh Byn Alrfahyh Alakadymyh Wkl Mn: Alkmalyh Walsmwd Alakadymyyn Walthsyl Lda Tlbt Aljam'eh. (74, Almhrr) Almjlh Altrbwyh, 801-846.

27. Shnd, Smyrh Mhmd, 'bd Almn'm, Ahmd Alsyd, Wsalhyn, D'a' Abrahym. (2016). Alkhsa's Alsykwmtryh Lmqyas Alkmalyh Lshbab Aljam'h. Mjlh Alarshad Alnfsy: 47(2): 435-462.

28. Slyman, 'bd Alrhmn Syd, Wahmd, Sfa' Ghazy. (2006). Almtfwqyn 'qlyaan Khsa'shm Waktshafhm Wtrbythm Wmshklathm. Dar Zhra' Alshrq.

29. Alsyd Mhmd, Abw Hashm Hsn. (2006). Alkhsa's Alsykwmtryh Ladwat Alqyas Fa Albhwth Alnfsyh Waltrbwyh Bastkhdam SPSS. Alryad: Klyt Altrbyh – Jam't Almlk S'ewd. www.pdffactory.com

30. Alzbydy, 'bd Alslam, Nasr, 'qyl, W Shakr, Lyth. (2021). Alkmalyh Al'sabyh Lda Altlbh Almtmyzyn Waqranhm Al'adyyn. Mjlt Mrkz Babl Lldrasat Alensanyh: 11(3): 483-507.

31. Alzghalyl, Ahmd Slyman 'bd Alqadr. (2008). Alkmalyh 'nd Tlbt Aljam'h W'laqtha Bthsylhm Alakadymy Walakhtlaf Fy Dlk Tb'aan Lkl Mn Aljns Waltkhss Walmstwa Aldrasy. M'th Llbhwth Waldrasat -Slslt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: 23(3): 117-134.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 315:301
نيسان (2022)

بحث رقم 4

العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية

محمد حمد الخزيم

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك- كلية التربية- جامعة حائل- السعودية

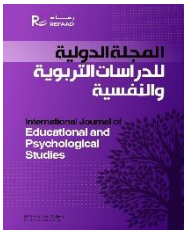
moyar_3@hotmail.com

استلام البحث: 2021/11/21 مراجعة البحث: 2021/12/2 قبول البحث: 2021/12/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.4

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



العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية

محمد حمد الخزيم

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك- كلية التربية- جامعة حائل- السعودية
moyar_3@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.4 قبول البحث: 2021/12/18 مراجعة البحث: 2021/12/2 استلام البحث: 2021/11/21

الملخص:

تسعى الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من(35) طالباً من الطلاب المعلمين المتخرجين للعامين الدراسيين 2019 و2020 تخصص رياضيات جامعة حائل، تم إعداد اختبار للمعرفة المفاهيمية وآخر للمعرفة الإجرائية، واعتمد الباحث على نتائج الطلاب في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية المعد من قبل هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن درجة امتلاك الطلاب المعلمين تخصص رياضيات للمعرفة المفاهيمية كانت منخفضة، بينما كانت درجة امتلاكهم للمعرفة الإجرائية متوسطة، في حين هناك ضعف في مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للكفايات التخصصية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وكذلك عدم وجود علاقة بين المعرفة المفاهيمية ونتائجهم في اختبار الكفايات التخصصية، بينما توجد علاقة إيجابية بين المعرفة الإجرائية ونتائجهم على اختبار الكفايات التخصصية، وأوصت الدراسة في إلزام القائمين على برامج تخصص الرياضيات في جامعة حائل على مراجعة وتطوير مقررات التخصص بما يساعد على تحقيق التوازن في تقديم المعرفة المفاهيمية والإجرائية.

الكلمات المفتاحية: المعرفة المفاهيمية؛ المعرفة الإجرائية؛ اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية.

1. المقدمة:

تُعد الرياضيات من أهم العلوم التي ساهمت في التطور والتقدم العلمي والتقني في مختلف المجالات؛ نظراً لطبيعتها وبنيتها المعرفية التي تميزها عن غيرها من المعارف، بالإضافة إلى تطبيقاتها العلمية والعملية المرتبطة بالحياة اليومية وحاجات المجتمع، فالمعرفة الرياضية أصبحت اليوم بمثابة الوقود الذي يدفع حركة المجتمع للمضي قدماً دون معوقات، وبالتالي فإن الاهتمام بالرياضيات صار أمراً ضرورياً لا يمكن تغافله (أبو زينة، 2003). وبهذا الصدد أشار السر وآخرون (2020) إلى ضرورة معرفة طبيعة الرياضيات وما تميزت به عن غيرها من المعارف وخصائص جعلتها ملكة العلوم، فقد تبوأت مكانة مرموقة في العصر الراهن نظراً لتطبيقاتها الواسعة في مختلف العلوم والمجالات الحياتية. فالرياضيات من العلوم التي تزود المتعلمين بالمعارف والمهارات الرياضية التي تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات التطبيقية والحياتية، وتزودهم بالقدرات الأساسية لعملية الإبداع، وتهدف إلى تنمية التفكير بمختلف أنواعه لدى المتعلمين، فهي ليست مجرد مجموعة من المعارف الرياضية السطحية التي يتعلمها المتعلم؛ ولكنها نظام يتميز بدرجة عالية من الفعالية تعمل على تنمية الإبداع والابتكار(الشمراني، 2011). فالرياضيات لها طبيعتها وأصولها المعرفية من خلال تركيزها على البناء الرياضي المترابط والمتوازن للمعرفة الرياضية الذي يتكون من المفاهيم والتعميمات والمهارات والمسائل الرياضية، حيث تمثل الأساس الذي تعتمد عليه بقية مكونات المعرفة الرياضية، كما أن المفاهيم أكثر ارتباطاً بحياة المتعلمين، فإذا أدركوا المفاهيم الرياضية ومعانيها تصبح الرياضيات ذات معنى وأكثر وضوحاً وفهماً، كما يساعد تعلم المفاهيم الرياضية على تذكر المعرفة والاحتفاظ بها واسترجاعها.(Darey,Terzinha , Peter & Christina, 2012)

وتعتمد فكرة تعليم الرياضيات على الربط والتوازن بين مكونات المعرفة الرياضية التي تنقسم إلى نوعين من المعارف هي المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية؛ فالمعرفة المفاهيمية تتضمن فهم الأفكار الرياضية ومعرفة الحقائق الأساسية في الرياضيات، وتحديد المبادئ وتطبيقها، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، وبالتالي فإن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العامة والمجردة للمبادئ المحورية والعلاقات المتداخلة فيما بينها، بينما المعرفة الإجرائية هي التمكن من المهارات الرياضية ومعرفة الإجراءات، لتحديد التراكيب والخوارزميات، ومعرفة كيفية تحديد مشكلة في شكلها العام، ومعرفة كيفية حلها حلاً صحيح .(Schneider & Stern,2010)

ولأهمية إكساب المتعلم المعرفة المفاهيمية والإجرائية فإنه يتوجب على معلم الرياضيات إدراك طبيعة المعرفة الرياضية وأهميتها ومكوناتها وأساليب تعليمها وتقويمها، لأن نجاح تدريس الرياضيات يعتمد على المعلم بشكل أساسي ومدى معرفته وإدراكه لعلم الرياضيات وطبيعتها وأساليب تعلمها وتعليمها كون معلم الرياضيات هو الدعامة الأساسية لعملية تدريس الرياضيات، فمن الضروري التعرف على قدراته المختلفة ومدى فهمه لطبيعة الرياضيات التي قد تنعكس إيجابياً على قدرات المتعلمين وتوظيفها بما يعمل على تحقيق أهداف تدريس الرياضيات (أبوجحجوح، 2013). كما أن تعليم وتعلم الرياضيات يتطلب اكتساب المتعلم للمعرفة الرياضية بنوعيها المعرفة المفاهيمية والإجرائية وهذا لا يتم إلا من خلال معلم يمتلك أساسيات المعرفة المفاهيمية والإجرائية وطرق تعلمها وتعليمها بما ينعكس بصورة إيجابية على معرفة طلبته وفهمهم وإدراكهم للمعرفة الرياضية؛ كون معلم الرياضيات يشكل حجر الزاوية في عملية تدريسها، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تنفيذ السياسات التعليمية، وإدارة عملية التعلم لتحقيق أهداف تعليم الرياضيات، كما إن إكساب المتعلم المعرفة الرياضية بأنواعها يعتمد بشكل أساسي على جهد المعلم وكفاءته في استخدام أساليب التدريس الملائمة لتحقيق هذه الأهداف. وتؤكد وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم الرياضيات لجعل تعلمها ذا معنى، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات، ولدى المعلمين نحو تدريس الرياضيات ونحو استخدام استراتيجيات حديثة في تعليمها.(NCTM , 2000)

وبناء على ما سبق تتضح أهمية ممارسات معلم الرياضيات التدريسية في تقديم المعرفة الرياضية للطلاب بطريقة متوازنة من خلال مساعدتهم على امتلاك المرونة الإجرائية والعمق المفاهيمي، في آن واحد، دون أن يطغي أحدهما علي الأخرى، وبهذا الخصوص فقد أوصت بعض الدراسات كدراسة أبو عودة (2018)؛ ودراسة إبراهيم (2013) بضرورة تركيز برامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية على المهارات التدريسية الخاصة بتدريس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية بصورة متوازنة.

وعلى الرغم من زيادة الاهتمام بالمعرفة المفاهيمية والإجرائية من قبل العديد من الباحثين إلا أن تركيزهم كان على عملية التوازن في تقديم المعرفة المفاهيمية والإجرائية، دون معرفة علاقتهما في الكفايات التخصصية لدى معلمي الرياضيات، وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية.

1.1. مشكلة الدراسة:

يرتبط نجاح تدريس الرياضيات الفعال وتحقيق أهدافه على كفاءات معلم الرياضيات ومستواه المهني, وتمكنه العلمي من الإلمام بالمعرفة الرياضية واستراتيجيات تعلمها وتعليمها، وهذا ما أكده أبو جحجوح (2013) أن نجاح تدريس الرياضيات معرفة المعلم وإدراكه لطبيعة المعرفة الرياضية وأساليب تعلمها وتعليمها؛ باعتباره الدعامة الأساسية لعملية تدريس الرياضيات، الأمر الذي يتطلب التعرف على قدراته ومدى فهمه لطبيعة الرياضيات التي قد تنعكس إيجابياً على قدرات المتعلمين وتوظيفها بما يعمل على تحقيق أهداف تدريس الرياضيات.

ونظراً لأهمية امتلاك معلم الرياضيات للمعرفة المفاهيمية والإجرائية كركيزة أساسية لتعليم الرياضيات وإكسابها لطلابهم إلا أن بعض الدراسات أظهرت جوانب قصور امتلاك معلم الرياضيات للمعرفة المفاهيمية والإجرائية، كدراسة المطرب (2015)؛ و مقدادي وآخرون (2013)، والسلولي (2013)؛ والزهراني(2015)؛ والمالكي وآخرون (2017)؛ وأبو عودة (2018)، كما أظهرت نتائج دراسة الحربي (2019) ضعف مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى وهذا ملاحظه الباحث خلال عمله كمشرف على مقرر التربية الميدانية لطلبة المعلمين من جوانب ضعف في الأداء التدريسي للرياضيات بالإضافة إلى تدني امتلاكهم لبعض المفاهيم الرياضية والتعميمات وتطبيقاتها، مما جعل الباحث يشعر بوجود مشكلة تتطلب الوقوف على جميع أبعادها.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية ؟**

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية؟
- ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفةالإجرائية؟
- ما متوسط درجات الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية؟
- هل هناك علاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية؟

- هل هناك علاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية؟

2.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية.
- التعرف على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين المتخرجين للمعرفة الإجرائية.
- التعرف على مستوى امتلاك الطلاب للكفايات التخصصية.
- الكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- الكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمُن أهميَّة الدراسة في الآتي:

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات في التعرف على مستوى الطلاب المعلمين امتلاكهم للمعرفة المفاهيمية والاجرائية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات في التعرف على مستوى الطلاب المعلمين امتلاكهم للكفايات الرياضية.
- قد تفيد الطلاب المعلمين في التعرف على مستواهم امتلاكهم للمعرفة المفاهيمية والاجرائية اللازمة لتخطي اختبار الكفايات الرياضية.
- تعد هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العلمية العربية في تعليم الرياضيات.
- ربما يساعد المسئولين في على برامج إعداد معلم الرياضيات لتطوير محتوى مقررات الإعداد التخصصي والمهني بما يتلاءم النظرة الحديثة لمادة الرياضيات.
- تقدم الدراسة بعض التوصيات الهامة في مجال الاهتمام بمواد الرياضيات وتطوير محتواها.

4.1. حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على (المعرفة المفاهيمية- والمعرفة الإجرائية- نتائج اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية المعد من قبل هيئة التقويم للعامين 2019-2020).
- **الحدود المكانية:** جامعة حائل- المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على الطلاب المعلمين تخصص رياضيات المتخرجين في العامين 2019 و 2020 بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في نهاية للعامين الجامعي(2019 و 2020).

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **المعرفة المفاهيمية:** وتعرف بأنها: استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات وتعميمات وعلاقات وعمليات وإجراءات (فريق تطوير مشروع الرياضيات والعلوم، 2012)، وتُعرف إجرائياً: بأنها قدرة الطالب المعلم على معرفة واستيعاب المفاهيم الرياضية والمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات الرياضية ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار المعرفة المفاهيمية المعد في هذه الدراسة.
- **المعرفة الإجرائية:** وتعرف بأنها: القيام بالعمليات الإجرائية من خوارزميات ومهارات رياضية بشكل كفؤ ودقيق ومرن وملائم للموقف (فريق تطوير مشروع الرياضيات والعلوم، 2012)، وتُعرف إجرائياً: بأنها قدرة الطالب المعلم على إجراء تطبيقي للمفاهيم والرموز والمصطلحات والقواعد بشكل دقيق ومرن وكفؤ للوصول إلى الحل الصحيح ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار المعرفة الإجرائية المعد في هذه الدراسة.
- **اختبارکفايات معلمي الرياضيات:** ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الأسئلة التي تعكس معايير الرخصة المهنية لمعلمي الرياضيات الصادرة من هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحديد مستوى امتلاك الطالب/المعلم للمعارف والمهارات التخصصية والتدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لمزاولة مهنة تدريس الرياضيات، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/المعلم في الاختبار للعامين 2019 م 2020م.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. المعرفة المفاهيمية:

يُعد مصطلح المعرفة المفاهيمية من المصطلحات الحديثة التي ظهرت في التربية في بداية القرن الحادي والعشرين، وبصورة أكثر تحديداً ظهر المصطلح مع تراجع النظرية السلوكية من المجال التربوي، وظهور تصنيفات حديثة للأهداف التعليمية تضمنت المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الوقائعية، ومعرفة ما وراء المعرفة (Anderson &Krathwohl, 2001) فالمعرفة المفاهيمية تتعلق بالجانب النظري للمعرفة الرياضية الممثلة بمعرفة المفاهيم والتعميمات والحقائق والنظريات الرياضية ومعرفة طبيعتها وكيفية تعليمها وتعلمها وربطها بعلاقات فيما بينها (الخزيم،2020). وتتضمن المعرفة المفاهيمية العلاقات التي تجعل أجزاء المعرفة الرياضية جميعها بما تتضمنه من حقائق وتعميمات ومبادئ وقوانين وقواعد رياضية ترتبط فيما بينها بشبكة من الروابط الوثيقة الصلة، كما تتضمن المعرفة المفاهيمية إنتاج الأمثلة واللاأمثلة للمفاهيم الرياضية، واستخدام الأشكال والرسومات للتعبير عنها، وتشمل المعرفة المفاهيمية أيضاً نمذجة المفاهيم وترجمتها إلى دلالات وأفكار تفسر النظام الرياضي باستخدام الرموز والجمل والعلاقات اللازمة للتواصل الرياضي، وكذلك تتضمنُ إدراك التكامل والترابط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، وتحديد المبادئ والقوانين والقواعد المرتبطة بالمفاهيم الرياضية وتفسير العلاقات الكائنة بينها .(Zulnaidi&Zakaria,2010)ويرى قطيش(2019) أن المعرفة المفاهيمية هي قدرة الفرد على ربط المفاهيم الرياضية في شبكة مترابطة من العلاقات وإعطاء معنى للإجراءات المتبعة في حل المسائل الرياضية، كذلك فالمعرفة المفاهيمية تشير إلى معرفة البنية الأساسية للعلاقات وترابط الأفكار التي توضح وتعطي معنى للإجراءات الرياضية، ففي المعرفة المفاهيمية لا يكفي أن نعرف كيف نجري العمليات الأربع، وتشمل المعرفة المفاهيمية أيضاً فهم الروابط بين الأفكار والمفاهيم الرياضية(Hiebert& Lefevre,1986) .كما أن أساس المعرفة المفاهيمية هو معرفة المفاهيم الرياضية التي تعد الاساس المعرفي للمعرفة الرياضية ومكوناتها التعميمات والنظريات والمهارات الرياضية، وبهذا الصدد يشير أبو أسعد (2010) أن المفاهيم الرياضية هي أساس تكوين الخوارزميات والمهارات الرياضية وتؤدي لتكوين التعميمات الرياضية بأنواعها والمسائل الرياضية.ويري خشان وأبو الغيض والندي (2013) أن المعرفة المفاهيمية هي مجموعة العلاقات التي تنشأ داخلياً، وترتبط مع أفكار موجودة سلفاً، وتتضمّن فهم الأفكار والإجراءات الرياضية ومعرفة الحقائق، ويمتلك الطلاب هذه المعرفة عندما يكونوا قادرين على تحديد المبادئ وتطبيقها ، ويدركون تلك الحقائق والمصطلحات المرتبطة بها.

- **أنواع المعرفة المفاهيمية:**

تنقسم المعرفة المفاهيمية إلى أربعة أنواع ذكرها كلاً من عصر(2003)؛ والزهراني(2014)؛ والحربي(2018)؛ وقطيش(2019)، كما يأتي:

1. الوعي بالمفاهيم: وتتضمن معرفة المتعلم بالمفاهيم الرياضية التي يتعامل معها وإدراكه لخصائصها والعلاقة فيما بينها، مثل: مفهوم المربع.
2. الوعي بالمصطلحات: وتتضمن إدراك معنى المصطلحاتالرياضية واستخداماتها والعلاقات فيما بينها. مثل: مصطلح الدالة.
3. الوعي بالرموز والأشكال الرياضية: من خلال إدراك واستيعاب معانيها المجردة والأنماط البصرية. مثل: علامة رمز الطرح.(-)
4. الوعي بالقوانين: ويقصد بها معرفة مكونات القانون مثل: مساحة المستطيل= الطول X العرض .

بينما يقسمها أندرسون وكارثول(Anderson & Krathwohl , 2001) المشار عند عودة (2018) إلى ثلاثة أنواع، كما يأتي:

1. معرفة التصنيفات والفئات: وهذا النمط من المعرفة يكون أكثر عمومية نوعاً, وغالباً ما يكون أكثر تجريداً عن معرفة المصطلحات والوقائع المعينة، ولكل مادة دراسية مجموعة من الفئات التي تستعمل لكشف عناصر جديدة، وأيضاً للتعامل معها عند اكتشافها، وتختلف التصنيفات والفئات عن المصطلحات الفنية والوقائع في أنها تشكل الروابط التي تربط بين عناصر محددة، ومن الأمثلة عليها: معرفة أنواع الأعداد، معرفة أنواع المثلثات حسب الزاوية .
2. معرفة المبادئ والتعميمات: المبادئ والتعميمات تتكون من تصنيفات وفئات تنمو إلى أن تسود المجال المعرفي الأكاديمي وتستعمل لدراسة الظواهر أو لحل المشكلات في المجال المعرفي، وتتجه المبادئ والتعميمات إلى أن تكون أفكار عريضة يكون من الصعب على الطلاب فهمها، لأنهم قد يكونوا لم يلموا بصورة تامة بالظاهرة المدروسة، وهذا يتطلب وعي بالتعميمات من خلال ربط وتنظيم واستبصار بالمادة الدراسية، ومن الأمثلة عليها: نظرية فيثاغورس ، القوانين الأساسية في الرياضيات.
3. معرفة النظريات والنماذج والبنى: يتضمن هذا النمط معرفة المبادئ والتعميمات مع علاقاتهم المتداخلة التي تقدم صورة واضحة تقريبية ونسقية لظاهرة أو مشكلة أو مادة دراسية معقدة، إن هذا النمط يختلف عن النمط السابق في أنه يركز على مجموعة من المبادئ والتعميمات التي ترتبط بصورة ما بطريقة تكون نظرية، أو نموذج أو بنية معرفية تستعمل لوصف وفهم، وشرح، والتنبؤ بالظواهر في مجالات معرفية مختلفة، ومن الأمثلة عليها: معرفة العلاقات المتداخلة بين التعميمات والقوانين الرياضية.

2.1.2. المعرفة الإجرائية:

يُعد مصطلح المعرفة الإجرائية من المصطلحات الحديثة التي ظهرت في التربية في بداية القرن الحادي والعشرين، وتتعلق بالجانب الإجرائي العملي والمهاري للمعرفة الرياضية؛ أي كيف تستخدم تلك المعرفة وتطبيقها في مواقف عملية حياتية وفي حل المشكلات، فقد عرفها الحربي (2018) بأنها جزء من المعرفة الرياضية تتضمن مجموعة من الخطوات والخوارزميات التي يستخدمها الطلاب لإنجاز مهمة رياضية محددة للمفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية. وعرفها قطيش(2019) بأنها معرفة الإجراءات والخطوات المتتابعة والمتسلسلة والمحددة لحل المساءلة الرياضية، بينما عرفها هيبرت وليفيفر بأنها قواعد أو إجراءات حل المسائل الرياضية، وتشير المعرفة الإجرائية إلى التمكن من المهارات الحسابية، والمعرفة بالإجراءات لتحديد التراكيب والخوارزميات ومعرفة كيفية تحديد مشكلة في شكلها العام، ومعرفة كيفية حلها حلاً صحيحاً فالقدرة على جمع كسرين مختلفي المقامات معرفة إجرائية تعتمد على القدرة على القيام بالحسابات .(Hiebert& Lefevre,1986) فالمعرفة الإجرائية تصنف إلى جزئين: الجزء الأول، يتضمن اللغة والتعبيرات التي تمثل النظام الرياضي، الجزء الثاني، ويتضمن الخوارزميات أو القواعد التي تُنفذ من خلالها جميع المهمات الرياضية، وتستخدم الخوارزميات للتعبير عن الأفكار والمفاهيم الرياضية، وإدراك العلاقات بين الأداء الكتابي والذهني لها، وكذلك ربط العمليات والإجراءات الرياضية بالمواقف الحياتية، وتوظيفها في مجالات الرياضيات المختلفة، ويجب استخدام الخوارزميات وتنفيذ الإجراءات الرياضية بشكل مترابط ومتسلسل ومنطقي مع تقدير مدى معقولية الإجراءات المستخدمة لحل المسائل الرياضية .(Groth& Bergner,2006) فالمعرفة الإجرائية تمثل الخطوات التي تساعد في الوصول إلى أهداف محدّدة، وتعين على حلّ المشكلات بسرعة وفاعلية مما يساعد في تطوير قدرات المتعلّمين العقلية مثل التخيّل والتجريد والتحليل والتركيب، وقد تكتسب المعرفة الإجرائية مع الوقت الصبغة الروتينية في إجراءاتها (خشان وأبو الغيض والندي، 2013). ويتضح مما سبق أن المعرفة الإجرائية تتعلق بمعرفة كيفية عمل شيء ما، وغالباً ما تأخذ المعرفة الإجرائية صورة سلسلة أو تتابع من الخطوات التي تتبع، أي إنها تتضمن معرفة المهارات الخوارزميات، والأساليب والطرق، وتتضمن المعرفة الإجرائية أيضاً معرفة عن المعايير التي تستخدم لتحديد متى تستعمل مختلف الإجراءات في الواقع .

- **أنواع المعرفة الإجرائية:**

تنقسم المعرفة المفاهيمية إلى أربعة أنواع ذكرها كلاً من عصر(2003)؛ والزهراني(2014)؛ والحربي(2018)؛ وقطيش(2019)، كما يأتي:

1. معرفة الخطوات: وتعني إدراك المتعلم لخطوات حل المسألة أو إجراء العمليات الرياضية مثل: معرفة خطوات جمع كسرين.
2. معرفة النماذج: وتعني الوعي بخطوات تكوين وتنظيم الأشكال والمخططات والجداول المتعلقة بمضمون معين.
3. معرفة الحلول: وتعني إدراك المتعلم لخطوات الحل، وأسلوب الحل المناسب لمسألة أو مشكلة رياضية معينة.
4. معرفة تراكيب: وتعني إدراك خطوات البناء والتركيب، مثل بناء نموذج معين, أو بناء خطة معينة أو تركيب جهاز معين .

بينما تنقسم المعرفة الإجرائية إلى ثلاثة أنواع ذكرها كلا من أندرسون وكارثول(Anderson &Krathwohl , 2001) ، المشار عند عودة (2018)، كما يأتي:

1. معرفة المهارات والخوارزميات النوعية: فالمعرفة الإجرائية يمكن التعبير عنها كسلسلة أو تتابع من الخطوات المرتبة والمنطقية تُعرف بالإجراءات، مثل: خوارزمية جمع الأعداد النسبية، ومعرفة خوارزميات حل المعادلات التربيعية.
2. معرفة الأساليب والطرق النوعية: إن معرفة المهارات والخوارزميات النوعية تنتهي عادة بنتيجة واحدة، لكن بعض الإجراءات قد لا تؤدي إلى إجابة محددة أو متفق عليها وتحتاج إلى تتابع عدة أساليب وخطوات علمية لحل المسألة الرياضية، إن هذا النمط الفرعي من المعرفة يعكس بوجه عام كيف يفكر المتعلم ويواجه المشكلات أكثر من النتائج التي توصلوا إليها في التفكير أو حل المشكلات.
3. معرفة المعايير استخدامالخطوات المناسبة: بالإضافة إلى معرفة الإجراءات النوعية الخاصة بمادة معينة، فإنه يتوقع أن يدرك الطلاب متى يستخدمون تلك الإجراءات، الأمر الذي يتضمن غالباً معرفة بالطرق التي استعملت بها في الماضي، ومعرفة متى تستخدم الإجراءات والخطوات المناسبة هي مقدمة هامة لاستعمالها الفعال، ومن الأمثلة على معرفة المعايير التي تحدد متى تستعمل خطوات مناسبة: معرفة المعايير لتحديد طريقة حل معادلات الدرجة الثانية.

- **العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية:**

تباينت الآراء حول العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وأي منهما تؤثر في الأخرى، ومن التي تسبق الأخرى، وهل تطغى أحدهما على الأخرى في الأهمية، ولتحديد طبيعة تلك العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية فهناك أربعة آراء مختلفة تفسر تلك العلاقة، كما وردت عند كلاً من خشان وآخرون(2013)؛ والحربي(2018)؛ قطيش(2019) على النحو التالي:

الرأي الأول للقول بأن العلاقة تسير من المعرفة المفاهيمية نحو الإجرائية؛ بمعنى القيام بتعليم المفاهيم أولاً ثم الإجراءات والمهارات؛ ذلك أن الإجراءات التي يتم تعلمها بطريقة روتينية عن طريق الحفظ فتكون أكثر عرضة للنسيان، وهذا يستوجب أن يكون تعلم المهارات والإجراءات مرتبط بالمعرفة المفاهيمية القائمة عليها. أما الرأي الثاني يؤكد بأن العلاقة تسير من المعرفة الإجرائية نحو المفاهيمية؛ بمعنى البدء بتعليم الإجراءات أولاً، فالطالب يقوم بتعلم الإجراءات ثم تتطور لديه المعرفة المفاهيمية بعد ذلك، في حين يذهب الرأي الثالث بالقول بأن المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية منفصلتان عن بعضهماوتنموان وتتطوران بشكل مستقل، أي أنه لا توجد علاقة بينهما، وبينما يذهب الرأي الرابع بأن العلاقة بين المعرفة المفاهيمية

والإجرائية ترابطية، إذ يتطور كلاهما خلال عمليات متداخلة مترابطة، فأي تطور يحدث للمعرفة المفاهيمية يرافقه تطور وانعكاس إيجابي على المعرفة الإجرائية، والعكس، وهذا يؤيد فكرة التوازن بينهما، ويتفق الباحث مع الرأي الرابع لأن تعليم الرياضيات وتعلمهايتطلب التوازن في المعرفة المفاهيمية والإجرائية بشكل متزامن، حتى لا تكون العمليات الإجرائية التي يتعلمها الطلبة عرضة للنسيان، بل تبقى مرتبطة بفهم وليست مجرد تطبيق خطوات روتينية بلا معنى، وهذا يتطلب من معلمي الرياضيات تقديم وتعليم المعرفة الرياضية بنوعيها المفاهيمية والإجرائيةبصورة متوازنة، فلا تطغى المعرفة الإجرائية على المفاهيمية أو العكس، فمعرفة المعلم وفهمه بالمعرفة المفاهيمية والإجرائية ستنعكس آثارها على طلبته؛ لأن التدريس الحقيقي والفعال للرياضيات يتطلب من المعلم الاهتمام بالعمليات المفاهيمية بشكل متزامن مع العمليات الإجرائية.

2.2. الدراسات السابقة:

استعرض الباحث مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بطبيعة موضوع الدراسة ومنها ما يلي:

- **دراسة ديري وتيرزينها وبيتر وكريستينو (Darey, Terzinha, Peter &Christino, 2012)** التي هدفت إلى معرفة مدى استيعاب الطلبة للمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة بالكسور, تكونت عينة الدراسة من(119) طالباً من طلبة الصف السادس و(114) طالباًمن طلبة الصف الثامن في بريطانيا، طبق على هذه العينة اختبار متعلق بمعرفة الكسور بشقيها: المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وكذلك اختبار معرفة عامة في الكسور، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ طلبة الصف السادس يتوزعون وفقاً لأدائهم على اختبار معرفة الكسور إلى أربع مجموعات: مجموعة ذات الأداء الضعيف على اختبار معرفة الكسور بشقيها: المفاهيمي والإجرائي معاً، ومجموعة ذات الأداء الجيد في المعرفتين المفاهيميّة والإجرائية، أما بالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بطلبة الصف الثامن فقد بينت وجود مجموعتين من الطلبة: مجموعة الطلبة ذات الأداء الجيد في المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- **دراسة مقدادي وآخرون (2013)** هدفت الدراسة إلىتقصي مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية للكسور، وتقصي العلاقة بين معرفتهم المفاهيمية والإجرائية للكسور لدى(105)طالباً وطالبة من طلبة معلمي الصف في كلية التربية في جامعة اليرموك، وتمثلت أداة البحث باختبار، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى الطلبة فيالمعرفة المفاهيمية والإجرائية، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة في المعرفة المفاهيمية والإجرائية لصالح المعرفة الإجرائية.
- **دراسة المطرب (2013)** التي هدفت هذه الدراسة إلى تقصي المعرفة الرياضية الإجرائية والمفاهيمية لدى معلمي الرياضيات للتلاميذ الصم في المرحلة الإبتدائية، وتكونت عينة الدراسة (34) معلم من معلمي الرياضيات للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية في منطقة الأحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية، حيث استخدمت نتائج المعلمين على مقياس المعرفة الرياضية لوصف واستقصاء معرفتهم الرياضية بالمفاهيم والمهارات الأساسية في رياضيات المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم امتلاك العديد من المعلمين العمق الكافي من المعرفة الرياضية الذي يمكنهم من تجسيد وتمثيل المفاهيم الرياضية الأساسية، بالإضافة إلى انخفاض معرفتهم ببعض المهارات الأساسية لرياضيات المرحلة الإبتدائية.
- **دراسة شينغ يا وآخرون (Cheng- Yaa et al., 2013)** التي هدفت إلى معرفة الفروق بين أداء الطلبة معلمي ما قبل الخدمة في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة في تايوان و(20) طالب وطالبة في الولايات المتحدة، وأظهر نتائج الدراسة أن أداء طلبة في تايوان كان أفضل من أداء طلبة الولايات المتحدة في المعرفة الإجرائية بشكل عام.
- **دراسة السلولي(2013)** حيث هدفت إلى استقصاء المعرفة المفاهيمية لدى معلّمي الرياضيّات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض-السعودية, تكونت العينة من(40) معلماً، واستخدم الباحث اختبار لقياس المعرفة المفاهيمية، وأظهرت النتائج تدني مستوى معلّمي الرياضيّات في المعرفة المفاهيمية.
- **دراسة خشان وآخرون (2014)** التي هدفت إلى استقصاء التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدي معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من(273) معلماً ومعلمة، تم تطبيق مقياس لقياس المعرفة الاجرائية والمفاهيمية والتوازن بينهما، وقد أظهرت النتائج ميل معلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية إلى استخدام المعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيمية.
- **دراسة الزهراني(2014)** التي هدفت إلى التعرف علي مستوى المعرفة المفاهيمية والاجرائية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات، وأعد الباحث اختبار المعرفة المفاهيمية والاجرائية تم تطبيقه على عينة مكونة من(206) طالباً، وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى التلاميذ كان متدنياً .
- **الحليسي والسلولي(2016)** والتي هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية والإجرائية لدي معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة؛ والتعرف علي أسباب تركيز معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في ممارسات تدريس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي والكيفي، حيث استخدم أداتين وهي: بطاقة الملاحظة، وأسئلة المقابلة، وتم تطبيق البحث علي عينة عددها (27) معلماً من معلمي خمسة مكاتب تعليم بمحافظة بيشة، وتوصل البحث إلى أن مستوى الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى ممارساتهم التدريسية للمعرفة الإجرائية جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج أن مستوى

التوازن في الممارسات التدريسية لجوانب المعرفة المفاهيمية والإجرائية جاءت متوسطة، وكذلك فقد أظهرت النتائج وجود تباين واضح في أسباب تركيز معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في ممارسات تدريس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية والتوازن بينهما.

- **دراسة المالكي وآخرون (2017)** التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي المعرفة المفاهيمية والإجرائية، تم تطبيق اختبار مكون من جزأين لقياس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية على عينة تكونت من(547) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية جاءت بمستوى متوسط، بينما درجة امتلاكهم للمعرفة الإجرائية الرياضية جاءت بمستوى منخفض، وكشفت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجاتهم في اختبارالمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية.
- **دراسة زويا (Zuya,2017)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى الطلاب المعلمين، تمثلت أداة الدراسة باختبار لقياس المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وتم تطبيقه على عينة تكونت من(36) من الطلاب المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض أداء الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة المفاهيمية في الجبر مقابل ارتفاع ملحوظ في أدائهم في اختبار المعرفة الإجرائية.
- **دراسة أبوعودة (2018)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى طلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية بغزة، تمثلت أداة الدراسة باختبار لقياس المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وتم تطبيقه على عينة تكونت من (181) طالباً وطالبة بقسم التعليم الأساسي بكلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى طلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية بغزة.
- **دراسة الحربي (2019)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى، وأعد الباحث اختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية، تم تطبيقه على عينة تكونت من (216) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى.
- **دراسة العنزي (2020)** التي هدفت إلى تقصي درجة امتلاك طلاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط للمعرفة المفاهيمية والإجرائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج شبة التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختباراً مكون من (20) سؤال للمعرفة المفاهيمية و(20) سؤال للمعرفة الإجرائية، وطبق الاختبار على عينة قصدية مكونة من (367) من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل. وأسفرت النتائج الدراسة عن تدني وضعف في درجة امتلاك طلاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط للمعرفة الإجرائية، في حين أسفرت أن درجة امتلاك طلاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط للمعرفة المفاهيمية كانت بدرجة متوسطة.
- **دراسة أبو سكران(2020)** وهدفت إلى تقصي أثر توظيف استراتيجية (كون-شارك-استمع-ابتكر) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مدينة غزة، واتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مكون من (30) فقرة لقياس المعرفة المفاهيمية والإجرائية في وحدة الهندسة والقياس. وكشفت نتائج البحث عن وجود فرق جوهري بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية والإجرائية ولصالح المجموعة التجريبية، وتوصل البحث إلى وجود أثر كبير لاستراتيجية (كون-شارك-استمع-ابتكر) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات على توظيف استراتيجية (F.S.L.C) في تدريس الرياضيات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في بعض أهدافها التي تناولت مدى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية، واختلف عن الدراسات السابقة في الكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب للمعرفة المفاهيمية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، كما اتفقت مع معظم الدراسات التي استخدمت الاختبار كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات في تحديد أسئلة الدراسة وأهدافها، وكتابة الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة، وعرض النتائج ومناقشتها، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ارتباطها باختبار الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب/ المعلمين المتخرجين من عام 2011 تخصص الرياضيات، جامعة حائل، بالمملكة العربية السعودية، م، والبالغ عددهم (106) طالباً .

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة على (35) طالباً من الطلاب/ تخصص الرياضيات بجامعة حائل الذين تقدموا لاختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية خلال العامين الدراسيين الدراسي 2019 و2020م.

4.3. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تمثلت أدوات الدراسة بالآتي:

أولاً: اختبار المعرفة المفاهيمية:

للتعرف على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية أعد الباحث اختباراً من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وكتب الرياضيات في مراحل التعليم العام، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (20) سؤلاً من نوع اختيار ثلاثي البدائل من متعدد موزعة على قسمين هما: الجبر والدوال وتضمن (10) أسئلة، والهندسة وتضمن (10) أسئلة، يعطى كل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة أو المتروكة تلك البدائل، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار هي(20) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول على هي (0) درجة، وللحكم على مستوى المعرفة المفاهيمية لدى العينة تم الاعتماد على المحك المحدد ب 80% والذي يعادل (16) درجة.

صدق اختبار المعرفة المفاهيمية: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الرياضيات وبعض مشرفي ومعلمي مادة الرياضيات، وتم تعديل بعض العبارات وفقا لآرائهم. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والموضحة في الجدول التالي:

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة المفاهيمية

البعد	الفقرات										معامل الارتباط للبعد
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
الجبر والدوال	معامل الارتباط للفقرات										
الهندسة	0.99**	0.87**	0.95**	0.91**	0.85**	0.98**	0.93**	0.79**	0.95**	0.85**	0.96**
	0.94**	0.96**	0.96**	0.97**	0.93**	0.92**	0.94**	0.95**	0.99**	0.96**	0.96**

** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط بعدي الاختبار، وكل فقرة من فقرات الاختبار دالة إحصائياً، مما يثبت صدق الاختبار وفقراته معامل صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل صعوبة فقرات الاختبار من خلال إيجاد نسبة عدد الإجابات الخاطئة على كل فقرة على عدد الطلاب، وقد تراوحت معاملات صعوبة فقرات الاختبار ما بين (0.20- 0.80) وهي معاملات جيدة.

- معامل تمييز فقرات الاختبار: تم حساب معامل تمييز فقرات الاختبار من خلال ترتيب درجات الطلاب وثم اختيار أعلى وأقل (10) طلاب، ثم إيجاد نسبة عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا من عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا على كل فقرة على عدد الطلاب في إحدى المجموعتين، وقد تراوحت معاملات تمييز فقرات الاختبار ما بين (0.30- 0.75) وهي معاملات جيدة .
- ثبات اختبار المعرفة المفاهيمية: لحساب ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (0.97) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار.

ثانياً: اختبار المعرفة الإجرائية:

للتعرف على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة الإجرائية أعد الباحث اختباراً من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وكتب الرياضيات في مراحل التعليم العام، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (10) أسئلة من نوع الاختبار المقالي القائم على أداء مهام رياضية محددة الإجابة بحيث يشمل كل سؤال على مجموعة من العمليات الحسابية، وتم وضع قاعدة تقدير لتصحيح كل سؤال وهي: (تعطى الدرجة 3 إذا أجاب الطالب إجابة صحيحة كاملة على السؤال، وتعطى درجتان إذا كانت أغلب الإجابة صحيحة على الفقرة، وتعطى درجة واحدة إذا كانت جزء من الإجابة صحيح والأغلب خاطئ، وتعطى صف إذا كانت الإجابة كلها خاطئة أو متروكة، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار هي (30) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول على هي(0) درجة. وللحكم على مستوى المعرفة الإجرائية لدى العينة تم الاعتماد على المحك المحدد ب 80% والذي يعادل(24) درجة.

صدق اختبار المعرفة الإجرائية: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الرياضيات وبعض مشرفي ومعلمي مادة الرياضيات، وتم تعديل بعض العبارات وفقا لآرائهم، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والموضحة في الجدول التالي:

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الإجرائية

	الفقرات									
معامل الارتباط للفقرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	0.94**	0.88**	0.96**	0.89**	0.93**	0.92**	0.93**	0.95**	0.92**	0.91**

**معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط بعدي الاختبار، وكل فقرة من فقرات الاختبار دالة إحصائياً، مما يثبت صدق الاختبار وفقراته.

معامل صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل صعوبة فقرات الاختبار المقالية من خلال إيجاد نسبة عدد الإجابات الخاطئة على كل فقرة على عدد الطلاب في الدرجة الكلية لكل فقرة، وقد تراوحت معاملات صعوبة فقرات الاختبار ما بين (0.15- 0.70) وهي معاملات جيدة .

- معامل تمييز فقرات الاختبار: تم حساب معامل تمييز فقرات الاختبار من خلال ترتيب درجات الطلاب وثم اختيار أعلى وأقل (10) طلاب، ثم إيجاد نسبة عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا من عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا على كل فقرة على عدد الطلاب في إحدى المجموعتين، وقد تراوحت معاملات تمييز فقرات الاختبار ما بين(0.18- 0.65) وهي معاملات جيدة .
- ثبات اختبار المعرفة الإجرائية: لحساب ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (0.96) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار.

معيار الحكم على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية:

اعتمد الباحث على المحك اذي اعتمدته دراسة أبو عودة (2018) والموضح في الجدول التالي:

جدول (3): معيار الحكم على مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والإجرائية

النسبة المئوية	درجة المعرفة
80% فما فوق	عالية
من 65% - أقل من 80%	متوسطة
من 50% - أقل 65%	منخفضة
أقل من 50%	منخفضة جداً

ثالثاً: نتائج اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية:

لتحقيق الهدف الثالث المتمثل في الكشف عن العلاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين متخصصي الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ونتائجهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، اعتمد الباحث على نتائج الطلاب/المعلمين في اختبار الرخصة المهنية لمعلمي الرياضيات المعد من قبل هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية للعامين 2019 و 2020 لتحديد مستوى امتلاكهم للمعارف والمهارات التخصصية والتدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات، حيث تم تسجيل نتائج الطلاب/المعلمين عينة البحث الذين تقدموا للاختبار للكشف عن طبيعة العلاقة بينها وبين مستوى امتلاكهم للمعرفة المفاهيمية والإجرائية، واعتمد الباحث في تفسير نتائج الطلاب المتقدمين لاختبار كفايات معلمي الرياضيات على الدرجة التي حددتها هيئة التقويم للمتقدمين من الخريجين والراغبين في التدريس بالميدان التربوي مستقبلاً والمحددة ب 50 درجة فما فوق للحصول على رخصة معلم ممارس.

5.3. الأساليب الإحصائية:

لمعالجة البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية والوزن النسبي واختبار ت لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الفاكرونباخ.

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية؟

وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات اختبار المعرفة المفاهيمية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبارت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي(16) في اختبار المعرفة المفاهيمية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى المعرفة المفاهيمية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
35	10.94	16	2.18	%51	منخفضة	-13.71	0.000	دالة

يتضح من الجدول(4) أن الدرجة الكلية لمستوى امتلاك الطلاب/ المعلمين تخصص رياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية كانت منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (10.94)، بوزن نسبي بلغ (0.51)، وهي نسبة منخفضة حسب المحك المعتمد ولم تصل غلى المستوى المقبول والمحدد ب 80%، ويتضح أيضاً من الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة على اختبار المعرفة المفاهيمية والمتوسط الفرضي وكانت لصالح المتوسط الفرضي، مما يثبت أن مستوى امتلاكهم للمعرفة المفاهيمية منخفض ولم يصل على المستوى المحدد ب 80% ، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة ضعف الاهتمام عند تقديم محتوى مقررات الإعداد التخصصي على الاستيعاب المفاهيمي والتركيز على فهم المفاهيم وتطبيقها أكثر من الاعتماد على تقديمها بشكل نظري بطرق تقليدية، بالإضافة إلى ضعف تركيز القائمين على تدريس المقررات على التوسع عند تقديم المعارف والمفاهيم الرياضية مما ساعد الطلاب المعلمين على ضعف امتلاكهم المعرفة المفاهيمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من: (الحربي،2019؛ أبو عودة،2018؛ مقدادي وآخرون،2013؛ السلولي،2013؛ (Zuya,2017)) التي أظهرت ضعف المعرفة المفاهيمة.

2.4. الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى امتلاك الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة الإجرائية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات اختبار المعرفة الإجرائية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبارت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي (24) في اختبار المعرفة الإجرائية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى المعرفة الإجرائية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
35	23.74	24	3.98	%79	متوسطة	-0.382	0.705	غير دالة

يتضح من الجدول (5) أن الدرجة الكلية لمستوى امتلاك الطلاب/ المعلمين تخصص رياضيات بجامعة حائل للمعرفة الإجرائية كانت متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (23.74) ووزن نسبي(0.79)، وهي نسبة متوسطة حسب المحك المعتمد ولم تصل إلى المستوى المقبول والمحدد ب 80%، ويتضح أيضاً من الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة على اختبار المعرفة الإجرائية والمتوسط الفرضي، مما يثبت أن مستوى امتلاكهم للمعرفة الإجرائية لم يصل على المستوى المحدد ب 80% ولم تكن معرفتهم الإجرائية عالية، وقد يعزى ذلك إلى تركيز الأساتذة على الجانب النظري للمعرفة الرياضية الممثلة بمعرفة المفاهيم والتعميمات والحقائق والنظريات الرياضية ومعرفة طبيعتها وكيفية تعليمها وتعلمها. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من: (الحربي،2019؛ أبو عودة،2018؛ مقدادي وآخرون،2013؛ .(Zuya,2017))

3.4. الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما متوسط درجات الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية؟

وللإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبارت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي (50) في اختبار كفايات معلمي الرياضيات

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى امتلاك الكفايات	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
35	48.66	50	11.17	%48.66	ضعيف	-0.711	0.482	غير دالة

يتضح من الجدول(6) أن متوسط درجة امتلاك الطلاب/ المعلمين تخصص رياضيات للكفايات التخصصية وفقا لنتائجهم في اختبار الكفايات بلغ العام(48.66) ووزن نسبي(0.48.66)، وكان مستوى امتلاكهم للكفايات ضعيف ولم يصل إلى الدرجة التي حددتها هيئة التقويم لمنح رخصة معلم ممارس للمتقدمين من الخريجين والمحددة ب 50 درجة، ويتضح أيضاً أن قيمة (ت) للتعرف على الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي أنها قيمة غير دالة، مما يثبت تدنى مستوى الطلاب المعلمين تخصص رياضيات بجامعة حائل للكفايات التخصصية بمادة الرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الإعداد التخصصي من خلال فترة الدراسة وتركيز المقررات على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية المرتبطة بطبيعة الرياضيات.

4.4. الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: هل هناك علاقة بين امتلاك الطلاب المعلمين للمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية؟

وللإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (7): معامل الارتباط بين اختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية

		المعرفة الاجرائية
المعرفة المفاهيمية	معامل الارتباط	0.11
	مستوى الدلالة	0.529

يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية بلغ (0.11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يثبت عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وقد يعود ذلك لاهتمام الطلاب بالمعارف والمفاهيم النظرية دون الاهتمام بإجراءات تطبيقها، وكذلك قد يعزى لضعف وجود توزن بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية في مقررات تخصص الرياضيات.

5.4. الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل هناك علاقة بين امتلاك الطلاب تخصص الرياضيات جامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية ونتائجهم على اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية؟

وللإجابة عن السؤال الخامس قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية ومتوسط درجاتهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، كما هي موضح في الجدول التالي:

جدول (8): معامل الارتباط بين اختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية واختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية

		اختبار كفايات معلمي الرياضيات
المعرفة المفاهيمية	معامل الارتباط	0.10
	مستوى الدلالة	0.547
المعرفة الاجرائية	معامل الارتباط	0.73
	مستوى الدلالة	0.000

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل الارتباط بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة المفاهيمية ومتوسط درجاتهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصيةبلغ (0.10) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى امتلاك الطلاب/المعلمين للمعرفة المفاهيمية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، كما يتضح أن معامل الارتباط بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار المعرفة الإجرائية ومتوسط درجاتهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية بلغ (0.73) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذا يؤكد أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى امتلاك الطلاب/المعلمين للمعرفة الإجرائية ومستواهم في اختبار كفايات معلمي الرياضيات التخصصية، وأن العلاقة كانت طردية موجبة، وقد يعزى ذلك لضعف وجود توزن بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية في تخصص الرياضيات، والاهتمام بالمعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيمية، أي أن تدريس الرياضيات يركز على العمليات الرياضية أكثر من التأصيل المفاهيمي وفهم المفاهيم الرياضية، وهذا ما أكده خشان وآخرون (2014) إلى أن تدريس الرياضيات يركز على المعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيمية.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث التوصيات الآتية:

- إلزام القائمين على برامج تخصص الرياضيات بجامعة حائل على مراجعة وتطوير مقررات التخصص بما يساعد على تحقيق التوازن في تقديم المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
- حث القائمين على تدريس مقررات التخصص على استخدام طرق تدريسية حديثة في تدريس الرياضيات لمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب المعرفة المفاهيمية والاجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات.
- إلحاق أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بجامعة حائل دورات تدريبية لتدريبهم على طرائق التدريس الحديثة التي تساعدهم على تقديم المعرفة المفاهيمية والإجرائية للطلاب بشكل متوازن.
- عقد دورات تدريبية للطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بجامعة حائل المتوقع تخرجهم لتزويدهم بالمعرفة الإجرائية الكافية لممارسة مهنة تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام.
- حث القائمين على تدريس مقررات التخصص على التركيز على الجانب النظري والتطبيقي عند تدريس المقررات.

2.5. المقرحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة نفس الدراسة الحالية على طالبات تخصص الرياضيات.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بجامعة حائل للمعرفة المفاهيمية والإجرائية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، إبراهيم رفعت. (2013). أنماط التوازن التدريسي بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية لدى معلمي الرياضيات وأثرها على تصور الفاعلية التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*: 16(2): 132-171.
2. أبو أسعد، صلاح عبداللطيف. (2010). *أساليب تدريس الرياضيات*. دار الشروق.
3. أبو جحجوح، يحيى. (2013). طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بطرائق التدريس لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في غزة بفلسطين. *مجلة جامعة الأقصى*: 17(2): 177-217.
4. الحربي،إبراهيم سليم. (2018). مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى، *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس، 15(19): 327-348.
5. الحليسي، سعيدو، السلولي، مسفر.(2016). واقع الممارسات التدريسيّة للمعرفة المفاهيميَّة والإجرائية لدى معلمي رياضيَّات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: 5(7): 354- 372.
6. الخزيم، محمد حمد. (2020). التصورات الابستمبولوجية لمعلمي الرياضيات حول المعرفة المفاهيمية في مراحل التعليم العام في مدينة حائل، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*: 3(2): 401- 456.
7. خشان، خالد حلمي؛ قنديل، رفعت عبد الصمد؛ خشان، محمد مطاوع؛ النذير، محمد عبد الله؛ السلولي، مسفر سعود. (2014). التوازن بين المعرفة الاجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدي معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية: 26(2): 287 - 310.
8. الزهراني، محمد سالم. (2014). *مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لطلاب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
9. أبو زينة، فريد. (2003). *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
10. أبو زينه، فريد. (2010). *تطوير مناهج الرياضيّات المدرسية وتعليمها*. دار وائل للنشر والتوزيع.
11. السر، خالد خميس؛ واحمد، منير إسماعيل؛ وعبدالقادر، خالد فايز. (2020). *استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات*. جامعة الأقصى.
12. أبو سكران، محمد نعيم. (2020). أثر توظيف استراتيجية كون- شارك- استمع- ابتكر في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*: 34(8): 1375- 1404.
13. السلولي، مسفر سعود. (2013). استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلّقة بموضوعات التفاضل لدى معلّمي الرياضيّات في المرحلة الثانوية، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*: جامعة الملك سعود، 40- 41.
14. الشمراني، بدر مبارك. (2011). *فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الابداعي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
15. عصر، رضا مسعد. (2003). *القوة الرياضية: مدخل حديث لتطوير تقويم تعلم الرياضيات في مراحل التعليم العام*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثالث، جمعية تربويات الرياضيات، بعنوان "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع جامعة عين شمس.
16. العنزي، هليل. (2020). درجة امتلاك طلاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط للمعرفة المفاهيمية والإجرائية، مجلة كلية التربية بأسيوط: 36(11): 122-141.
17. أبو عودة، عبد الرحمن محمد. (2018). *مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الاساسية لدي الطلبة المعلمين في الجامعة الاسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
18. فريق تطوير مشروع الرياضيات والعلوم المطورة. (2012). *حقيبة الاستيعاب المفاهيمي في مناهج الرياضيات المطورة. وزارة التربية والتعليم*. المملكة العربية السعودية.
19. قطيش، مرام إبراهيم. (2019).*مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية وعلاقته بالتفكير الرياضي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
20. كاظم، معصومة. (2001). *الرياضيات المدرسية : معايير ومستويات*. المؤتمر العلمي السنوي، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة.
21. المالكي، مفرح بن مسعود؛ والمالكي، يحيى بن محمد. (2017). درجة امتلاك المعرفة المفاهيمية والاجرائية لدي طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي. *مجلة رسالة التربية والعلم النفس*: (59):87-108.

22. المطرب، خالد بن سعد. (2013). المعرفة الرياضية الإجرائية والمفاهيمية اللازمة لمعلمي الصم في المرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*: (48): 199-221.

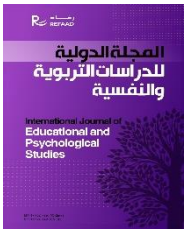
23. مقدادي، ربى محمد؛ وملكاوي، آمال رضا؛ والزعبي، علي محمد. (2013). المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية المتعلقة بالكسور وعلاقتها بقلق الرياضيات لدي الطلبة المعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*: 40(2): 1555-1570 .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives Abridged Edition*. (1st ed).
2. Cheng-Yaa, L., Jerry, B., Der-Ching, Y. & Tsai-Wei, H. (2013). Preservice Teachers Conceptual and Procedural Knowledge of Fraction Operation: A comparative Study of the United State and Taiwan. *School Science and Mathematics*, 113 (1), 41-51. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00173.x
3. Darey, H., Terzinha, N., Peter, B. & Christina, T. (2012). Individual Differences in Conceptual and Procedural Fraction Understanding: The Role of Abilities and School Experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (4), 469-486. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07.009
4. Groth,R.& Bergner, J .(2006). Preservice elementary teachers conceptual and procedural knowledge of Mean, Median and Mode. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(1), 37-63. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0801_3
5. Hiebert, J. &Lefevre, P. (1986). *Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.)*, Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. National Council of Teacher of Mathematics NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
7. Schneider, M., & Stern, E. (2010). The developmental relation between conceptual and procedural knowledge: A multi method approach. Developmental Psychology, 46(1), 178-192. https://doi.org/10.1037/a0016701
8. Zulnaidi, H. & Zakaria, E. (2010). The effect of information mapping strategy on mathematics conceptual knowledge of junior high school students. *US-China Education Review*, 7 (1), 26-31.
9. Zuya, H. (2017). Prospective teachers' conceptual and procedural knowledge in mathematics; The case of algebra. *American journal of educational research*, 5(3), 310-315.

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 Relationship between Student-Teachers' Conceptual and Procedural Knowledge and their Level in the Major Capabilities Test of Mathematics Teachers

Mohammed Hamad Al-Khuzaim

Associate Professor of Mathematics Education, College of Education, University of Hail, KSA
moyar_3@hotmail.com

Received : 21/11/2021 **Revised :** 2/12/2021 **Accepted :** 18/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.4

Abstract: This study aimed to explore the relationship between student-teachers' conceptual and procedural knowledge and their results in the major capabilities test of mathematics teachers. A correlative descriptive approach was used in that a sample of (35) student-teachers who graduated in the academic years 2019 and 2020 from Hail University was selected. Two tests were designed for testing both the conceptual and procedural knowledge. The researcher used the students' results in the major capabilities test of mathematics teachers designed by the Authority of Education Evaluation in the Kingdom of Saudi Arabia. The findings of the study revealed that: the degree of student-teachers' conceptual knowledge was low while the degree of the conceptual one was average; they were weak in the major capabilities; and there was no correlation between conceptual knowledge and the sample's results in the major capabilities test. The study recommended who are working on the mathematics qualification programmes at Hail University to revise and develop the courses of the major so as to achieve balance in introducing both conceptual and procedural knowledge.

Keywords: *Conceptual Knowledge; Procedural Knowledge; the Major Capabilities Test of Mathematics Teachers.*

References:

1. Al'nzy, Hlyl. (2020). Drjt Amtlak Tlab Alryadyat Balsf Althany Almtwst Llm'rfh Almfahymyh Walejra'yh, Mjlt Klyt Altrbyh Basywt: 36(11): 122-141.
2. 'sr, Rda Ms'd. (2003). Alqwh Alryadyh: Mdkhl Hdyth Lttwyr Tqwym T'lm Alryadyat Fy Mrahl Alt'lym Al'am. Bhth Mqdm Fy Alm'tmr Al'lmy Althalth, Jm'yt Trbwyat Alryadyat, B'nwan "T'lym Wt'elm Alryadyat Wtnmyh Alebda' Jam't 'yn Shms.
3. Abw 'wdh, 'bd Alrhmn Mhmd. (2018). Mstwa Alm'rfh Almfahymyh Walejra'yh Allazmh Ltdrys Alryadyat Fy Almrhlh Alasasyh Lda Altlbh Alm'lmyn Fy Aljam'eh Alaslamyh Bghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Aljam'h Alaslamyh.
4. Abw As'd, Slah 'bdalltyf. (2010). Asalyb Tdrys Alryadyat. Dar Alshrwq.
5. Ebrahym, Ebrahym Rf't. (2013). Anmat Altwazn Altdrysy Byn Alm'rfh Almfahymyh Walm'rfh Alejra'yh Lda M'lmy Alryadyat Wathrha 'la Tswr Alfa'lyh Altdrysyh. Mjlt Trbwyat Alryadyat: 16(2): 132-171.
6. Fryq Ttwyr Mshrw' Alryadyat Wal'lwm Almtwrh. (2012). Hqybh Alasty'ab Almfahymy Fy Mnahj Alryadyat Almtwrh. Wzart Altrbyh Walt'lym. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.
7. Alhlysy, S'ydw, Alslwly, Msfr.(2016). Waq' Almmarsat Altdrysyh Llm'rfh Almfahymyh Walejra'yh Lda M'lmy Ryadyat Almrhlh Almtwsth. Almjlh Altrbwyh Aldwlyh Almtkhssh: 5(7): 354- 372.
8. Alhrby,Ebrahym Slym. (2018). Mstwa Alm'rfh Almfahymyh Walejra'yh Lda Tlbt Qsm Alryadyat Bjam't Am Alqra, Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 15(19): 327-348.
9. Abw Jhjwh, Yhya. (2013). Tby't 'lm Alfyzya' W'laqth Btra'q Altdrys Lda M'lmy Alfyzya' Fy Almrhlh Althanwyh Fy Ghzh Bflstyn. Mjlt Jam't Alaqsa: 17(2): 177-217.
10. Kazm, M'swmh. (2001). Alryadyat Almdrsyh: M'ayyr Wmstwaat. Alm'tmr Al'lmy Alsnwy, Aljm'yh Almsryh Ltrbwyat Alryadyat, Alqahrh.
11. Khshan, Khald Hlmy؛ Qndyl, Rf't 'bd Alsmd؛ Khshan, Mhmd Mtaw'؛ Alndyr, Mhmd 'bd Allh؛ Alslwly, Msfr S'wd. (2014). Altwazn Byn Alm'rfh Alajra'yh Walm'rfh Almfahymyh Wal'waml Alm'thrh Fyh Ldy M'lmy Alryadyat Balmrhlh Alabtda'yh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 26(2): 287 - 310.

12. Alkhzym, Mhmd Hmd. (2020). Altswrat Alabstmbwlwjyh Lm'lmy Alryadyat Hwl Alm'rfh Almfahymyh Fy Mrahl Alt'lym Al'am Fy Mdynh Ha'l, Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'lwm Altrbwyh: 3(2): 401- 456.

13. Almalky, Mfrh Bn Ms'wd؛ Walmalky, Yhyy Bn Mhmd. (2017). Drjh Amtlak Alm'rfh Almfahymyh Walajra'yh Lda Tlab Wtalbat Alsf Althalth Althanwy. Mjlt Rsalt Altrbyh Wal'lm Alnfs: (59):87-108.

14. Mqdady, Rba Mhmd؛ Wmlkawy, Amal Rda؛ Walz'by, 'ly Mhmd. (2013). Alm'rfh Almfahymyh Walm'rfh Alajra'yh Almt'lqh Balkswr W'laqtha Bqlq Alryadyat Lda Altlbh Alm'lmyn. Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: 40(2): 1555-1570.

15. Almtrb, Khald Bn S'd. (2013). Alm'rfh Alryadyh Alejra'yh Walmfahymyh Allazmh Lm'lmy Alsm Fy Almrhlh Alabtda'yh. Mjlt Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs: (48): 199- 221.

16. Qtysh, Mram Ebrahym. (2019). Mstwa Alm'rfh Almfahymyh Walejra'yh W'laqth Baltfkyr Alryady Lda M'lmat Alsfwf Althlathh Alawla Fy Alardn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Al'lwm Aleslamyh Al'almyh.

17. Alsr, Khald Khmys؛ Wahmd, Mnyr Esma'yl؛ W'bdalqadr, Khald Fayz. (2020). Astratyjyat T'lym Wt'lm Alryadyat. Jam't Alaqsa.

18. Alshmrany, Bdr Mbark. (2011). Fa'lyt Astkhdam Nmwdj Dwrt Alt'lm Fy Tdrys Alryadyat Fy Tnmyt Althsyl Wmharat Altfkyr Alabda'y Ldy Tlamyd Alsf Alkhams Alabtda'y Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, M'hd Aldrasat Altrbwyh, Jam't Alqahrh.

19. Abw Skran, Mhmd N'ym. (2020). Athr Twzyf Astratyjyh Kwn- Shark- Astm'- Abtkr Fy Tnmyh Alm'rfh Almfahymyh Walejra'yh Lda Talbat Alsf Alrab' Alasasy, Mjlt Jam't Alnjah Llabhath - Al'lwm Alensanyh: 34(8): 1375- 1404.

20. Alslwly, Msfr S'wd. (2013). Astqsa' Alm'rfh Almfahymyh Almt'lqh Bmwdw'at Altfadl Lda M'lmy Alryadyat Fy Almrhlh Althanwyh, Mjlt Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs: Jam't Almlk S'wd, 40- 41.

21. Alzhrany, Mhmd Salm. (2014). Mstwa Alm'rfh Almfahymyh Walejra'yh Ltlab Alryadyat Balmrhlh Alabtda'yh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra .

22. Abw Zynh, Fryd. (2003). Mnahj Alryadyat Almdrsyh Wtdrysha. T 2, Mktbh Alflah Llnshr Waltwzy'.

23. Abw Zynh, Fryd. (2010). Ttwyr Mnahj Alryadyat Almdrsyh Wt'lymha. Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 331:316
نيسان (2022)

بحث رقم 5

مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

زكية بنت يحيى بن ناصر الرواحية
وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
4253634@uofn.edu.om

ربيع بن المر الذهلي
أستاذ مساعد- جامعة نزوى- سلطنة عُمان
rabeealthuhli@unizwa.edu.om

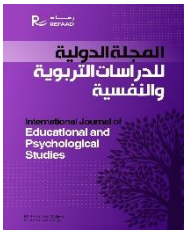
استلام البحث: 2021/11/28 مراجعة البحث: 2021/12/3 قبول البحث: 2021/12/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.5

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



مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

زكية بنت يحيى بن ناصر الرواحية
وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
4253634@uofn.edu.om

ربيع بن المر الذهلي
أستاذ مساعد- جامعة نزوى- سلطنة عُمان
rabeealthuhli@unizwa.edu.om

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.5 **قبول البحث:** 2021/12/18 **مراجعة البحث:** 2021/12/3 **استلام البحث:** 2021/11/28

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ بناء استبانة تكونت من جزئيين: الجزء الأول البيانات العامة لأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني تحسين البيئة المدرسية، وتكوّنت من (23) فقرة مقسمة إلى أربع مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (337) معلماً ومعلمة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

وتوصلت الدراسة إلى أن تحسين البيئة المدرسية جاء بمتوسط حسابي (4.44)، وبمستوى (مرتفع)، وجاء بعد الالتزام التنظيمي بمتوسط حسابي (4.68)، وبمستوى (مرتفع)، وجاء بعد الإبداع والابتكار بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وبمستوى (مرتفع)، بينما جاء بعد الرضا الوظيفي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وبمستوى (مرتفع)، وعدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لجميع مجالات تحسين البيئة المدرسية وفي الدرجة الكلية باستثناء التجهيزات المدرسية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات تحسين البيئة المدرسية وفي الدرجة الكلية.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بحث دائرة تقنية المعلومات بمديرية محافظة الداخلية بتوفير الإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة لجميع المدارس؛ لدورها الفعال في تسهيل التواصل والبحث عن المعلومات القيمة والمفيدة.

الكلمات المفتاحية: تحسين البيئة المدرسية؛ البيئة المدرسية الجاذبة؛ البيئة التعليمية؛ التجهيزات المدرسية؛ محافظة الداخلية.

1. المقدمة:

تُعد عملية التحسين إحدى العمليات التي يقوم بها الإنسان لتطوير مهاراته وقدراته بشكل مستمر، وهي ضرورية لنجاحه، ويقوم باستخدامها لتتناسب مع الظروف الزمانية والمكانية من أجل رفع كفاءة العمل الذي يؤديه لأنه مبني على أساس علمي يؤدي إلى التقدم، فهو يتم بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة، كما أن الهدف من التحسين والتطوير هو الوصول إلى أفضل صورة من التوسع والتجديد والوصول إلى أوجه الضعف والقصور للشيء المراد تطويره ومعرفة نقاط الضعف فيه ومعالجتها (طلحة،2017، ص9)، ويعرف الباحثان التحسين على أنه تطوير الشي للأحسن والأفضل سواء في البيئة المدرسية أو خارجها؛ ليصبح أفضل مما كان عليه ويمكن استخدامه ليتناسب مع الوقت الذي نعيشه فنتمكن من استخدامه بكفاءة وجودة عالية.

وتُعد المدرسة مبنى مهيأ لتبادل الخبرات ونقل المعرفة، وهذا المكان هو الذي يبني طاقات البشر، وهي مصنع للحاضر والمستقبل، وتعد كأي منظمة لها تنظيمها الإداري، ومناخ يؤثر في جميع العاملين في المدرسة من معلمين وطلاب وعاملين وإداريين أو فنيين، وهؤلاء العاملين يتأثرون بالمدير لأنه يمتلك السلطة على جميع الأفراد داخل المدرسة (الشرع، 2008)،كما أشار يوسف (2019) بأن المناخ المدرسي يمثل المؤسسة التعليمية، وأن جوها العام الذي تحكمه مجموعة من اللوائح والقوانين والقرارات الإدارية بالإضافة للمبادئ والأخلاقيات التي تنظم العمل ينعكس على جميع التفاعلات المهنية والاجتماعية للعاملين في المدرسة، فإذا كان هذا المناخ إيجابياً فإنه يؤثر على المعلمين والمتعلمين وشخصياتهم، ويساهم في حل مشكلاتهم، ويخلق لديهم شعوراً بالارتياح والأمان، وينمي طاقاتهم الفكرية والحركية، ويشجعهم على الابتكار، بالتالي يتولد لديهم شعور بالرضا الوظيفي الذي يؤدي إلى زيادة العطاء.

وللبيئة المدرسية عدة تعريفات وجميعها تدور على مفهوم شامل يتناول المكونات المادية والبشرية في المدرسة، وتشمل، المباني والفصول الدراسية بما فيها من سبورة وكراسي وطاولات ووسائل تعليمية، ومختبرات علمية مدرسية بما تحتويه من أدوات ومواد ومعدات، والملاعب، والجمعية، وغرف الإداريين والمعلمين، وتشمل جميع التقنيات الحديثة ومصادر التعلم، كما تشمل جميع من في المدرسة من معلمين وإداريين وطلاب وعاملين والذين يتم التفاعل فيما بينهم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، والتفاعل بين المدرسة وبين المجتمع المحلي بما يناسب في تحقيق أهداف المجتمع. (البيلي، 2016)

وكذلك أشارت المسرورية (2016)، أن العاملين عندما يشعرون بالدعم والطمأنينة في البيئة المدرسية، ويشعرون بأنها ترقى بمستواهم إلى الأفضل، فإنهم سيكونون إيجابيين، وهذا يولد الإبداع والابتكار في مجالات العمل المختلفة، كما إن ولائهم ورضاهم الوظيفي للمدرسة يكون أكبر، ويساعد على تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه العمل وإلى زيادة الالتزام الوظيفي لديهم، وأن الطلبة أيضاً إذا أحسوا بأن البيئة المدرسية محفزة للتعلم وجاذبة، وأن اكتسابهم للتعلم في ظروف مريحة، ومهيئة، وهادئة، فإن دافعيتهم للإنجاز وإقبالهم على المدرسة والتعلم يكون أكبر، وإن المناخ المدرسي هو الذي تتفاعل فيه الإدارة المدرسية والعاملين بمختلف تخصصاتهم الأكاديمية والمهنية، والطلاب بمختلف مستوياتهم، في حين أشار الحاتمي (2016)، أن البيئة المدرسية في سلطنة عُمان لابد أن تواكب التطور التعليمي العالمي في كل مجالاته، ولابد أن يكون الإبداع متوفراً في قيادتنا التعليمية المدرسية كفكر وسلوك وثقافة، بحيث يشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية المدرسية.

ومما سبق يتبين أن البيئة المدرسية ذات أهمية كبيرة، وأن الطالب في التعليم الأساسي الحلقة الثانية يعد في مرحلة الاستعداد للصفوف (11-12) والتي تحتاج مزيد من التركيز لما يترتب على نتائجها من أمور تتعلق بالمستقبل الوظيفي؛ حيث يبدأ في وضع أهدافه وطموحاته موضع التنفيذ، ويسعى لتحقيقها جاهداً، فإذا كانت البيئة المدرسية تستفيد من الخدمات المقدمة من الوزارة أو المديرية أو المجتمع المحيط بها ومعدة بشكل جيد بكامل معداتها، ومعلمها، وأدواتها، فإنها ستكون بيئة جاذبة للطلاب ولجميع العاملين في المدرسة، فيجب أن يكون مناخها الاجتماعي مثيراً للطلاب ويجذب انتباههم، كما إن البيئة المدرسية عندما تكون آمنة ويكون فيها الطلاب هم مركز الاهتمام لابد أن إنتاجيتهم ستكون أفضل، وتحسين بيئة العمل المدرسية، وزيادة الإنتاج بات مهماً للغاية في الحقل التربوي، وبذلك فإن العمل على تعلمها واكتسابها والتركيز على إنمائها مهنياً سيصبح من ضروريات القيادة الناجحة التي يحرص مدير المدرسة على امتلاكها، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناول البيئة المدرسية وتأثيرها على المنظومة التعليمة، من تلك الدراسات دراسة ارداكاني وآخرين (Ardakni & els, 2012) حيث هدفت إلى التعرف على تأثير البيئة التنظيمية على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي، واستخدموا المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على(280) موظفًا رسميًا أو متعاقدًا في جامعة شيراز بالجمهورية الإسلامية الايرانية، وتم اختيارهم بناءً على أخذ العينات الطبقية بنسبة ثابتة، كانت متغيرات بيئة العلاقات البشرية والعمليات الداخلية هي مؤشر إيجابي على الرضا الوظيفي، بينما كانت بيئة الأنظمة المفتوحة مؤشراتها سلبية على الرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافع العالي للموظفين يتأثر بالبيئة التنظيمية.

كما أجرت بدور (2015) Budoor دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء العاطفي على ولاء الطلبة والدور الوسيط لجودة الخدمة التعليمية ورضى الطلبة، حيث استخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة لاستبانة كأداة للدراسة حيث تم توزيعها على عينة مكونة من (450) طالب من جامعة الشرق الأوسط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مستويات الذكاء العاطفي وجودة الخدمة، ورضا الطلاب وولائهم كان متوسط.

كما أجرى الحناكي (2015) دراسة هدفت التعرف إلى المقومات البشرية والمادية للبيئة المدرسية الجاذبة في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة دراسته في جمع المعلومات استبانتين، واحدة للمعلمين وأخرى للطلاب، حيث اختيرت العينة العشوائية العنقودية، وتم توزيع الأولى على معلمي المرحلة الثانوية بجميع التخصصات والبالغ عددهم (196) معلماً، والاستبانة الثانية لطلاب المرحلة الثانوية بنين في المدارس الحكومية النهارية وبلغ عددهم (522)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المقومات البشرية والمادية للبيئة المدرسية الجاذبة في المدارس من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغير التخصص، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدارسة من الطلاب للمقومات البشرية الجاذبة للتعلم بجميع مجالاتها، وكذلك المقومات المادية التي تتعلق (بالمبنى المدرسي، والمحتوى التعليمي) لصالح عينة من الطلاب الذين يدرسون العلوم الشرعية وتحفيظ القرآن الكريم.

وأجرى محمد (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البيئة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بوحدة الدويم الإدارية، حيث استخدم المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة التي طبقت على عينة من (163) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مؤشرات إيجابية لصالح البيئة المدرسية بوحدة دويم مثل موقع المدارس الآمن والقريب من سكن الطلبة، والإضاءة الصفية والتهوية جيدة، ومن المؤشرات السلبية عدم توفر الملاعب الرياضية، وعدم توفر مواعين للشرب.

وقامت المسرورية (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي من وجهه نظر معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة جميع معلمي ومعلمات الحلقة الثانية (5-10) بمحافظة مسقط، والبالغ عددهم (2850) معلم ومعلمة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن واقع المناخ المدرسي كان إيجابيا وبدرجة كبيرة بجميع مجالاته، وأن مجالات الالتزام التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة.

كما أجرت المري (2018) دراسة هدفت التعرف على دور مديري المدارس في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، وقامت باستخدام استبانة كعينة للدراسة وطبقتها على عينة من (144) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة بإن دور مديري المدارس الابتدائية في تحسين لبيئة التنظيمية كان مرتفعاً.

وأجرت يوسف (2019) دراسة بحثية كرؤية مقترحة هدفت إلى تحسين المناخ المدرسي بمرحلة التعلم الثانوي العام في ضوء متطلبات الممارسات الديمقراطية، ووضعت تصور مقترح لها، واستخدم المنهج الوصفي، ووظفت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة من مديري المدارس الثانوية وبعض المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: قلة وجود دورات تدريبية للمعلمين في مجال العلاقات الإنسانية، وضعف التزام المدرسة بتوفير المناخ الذي يدعم الانتماء وثقافة المواطنة، وضعف إمكانات المدرسة على إشباع حاجات الطلاب وميولهم.

وقام الخروصي والذهلي وشامس (2021) دراسة هدفت التعرف على دور معلمي الفنون التشكيلية في محافظة جنوب الباطنة في تحسين البيئة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (71) مديراً ومديرة من محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى أن دور معلمي الفنون التشكيلية في محافظة جنوب الباطنة في تحسين البيئة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس كان مرتفع، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة.

وأجرى الحارثي (2021) دراسة هدفت للتعرف على دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني، حيث استخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (126) من قادة المدارس في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في مجال القيادة المدرسية ومجال التدريس جاء بدرجة متوسطة.

بينما أجرى العمرى (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البيئة المادية والمعنوية للمدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة بالعاصمة الأردنية عمان، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من (400) معلم ومعلمة يتوزعون على مدارس لواء الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لواقع البيئة المادية والمعنوية للمدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة بالعاصمة الأردنية عمان جاءت متوسطة كما أظهرت عدم وجود فروق لكلا الجنسين.

ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات السابقة بتناولها مستوى تحسين البيئة المدرسية، كما تتشابه مع معظم الدراسات بأن أغلبها دراسات وصفية، كدراسة يوسف (2019)، ودراسة المري (2018)؛ ودراسة العمرى (2021)؛ ودراسة الحارثي (2021)؛ ودراسة الخروصي والذهلي وشامس (2021).

وأوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تتمثل في الآتي:

المنهجية: استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي سواء الوصفي التحليلي، مثل دراسة الحضرمية (2015)؛ ودراسة محمد (2015)؛ ودراسة البلوشية (2007)؛ ودراسة العتيبي (2018)؛ ودراسة يوسف (2019)؛ ودراسة الحضرمية (2015)؛ ودراسة من ارداكاني، وجوكار، وموغالي (Mooghali, Ardakni, Jowkar&2012)، ودراسة العمري (2021)؛ ودراسة الحارثي (2021)؛ ودراسة الخروصي والذهلي وشامس (2021). أو المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة المسرورية (2016)؛ ودراسة النبهانية (2015)؛ ودراسة العفنان (2011). فيما استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي المسحي، كدراسة الحناكي (2015)؛ ودراسة المري (2018). واستخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي، مثل دراسة البياتي (2012). وفي دراسة ماضي (2014) استخدم المنهج المختلط.

العينة: تم تطبيق أغلب الدراسات السابقة على المديرين، مثل دراسة ماضي (2014)، والبلوشية (2007)؛ ودراسة البياتي (2012)؛ والمري (2018)؛ والعتيبي (2018)؛ ودراسة الحارثي (2021). بينما طبقت دراسة يوسف (2019) على المديرين والمعلمين، أما دراسة النبهانية (2015) فطبقت على رؤساء الأقسام في المديريات التعليمية؛ ودراسة ارداكاني، وجوكار، وموغالي (Ardakni, Jowkar & Mooghali, 2012) طبقت على الموظفين؛ وطبقت دراسة العفنان (2011) على المشرفين والمديرين ومديري الإدارات التربوية، وتشابهت عينة الدراسة مع دراسة محمد (2015)؛ ودراسة المسرورية (2016)؛ ودراسة

الخروصي والذهلي وشامس (2021)؛ ودراسة العمري (2021) حيث أن عينة هذه الدراسة أيضا من المعلمين والمعلمات في الحلقة الثانية، ويوجد كثير من مدارس الحلقة الثانية التي تضم الصف العاشر الأساسي.

الأداة: استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأغلب الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة، في حين استخدمت دراسة ماضي (2014) أداة المقابلة.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تحسين البيئة المدرسية وجعلها جاذبة شغل اهتمام الباحثين، لذلك وضعوا لها العديد من الركائز من أهمها وجود المدير الواعي الذي يعد عمود المدرسة الفقري، لأنه المسؤول والمشرف على تسيير العملية التعلمية من خلال تنسيق جهود العاملين وفق الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، كما يعتبر وجود المعلمين المهنيين الذين يمتلكون المهارة والإلمام الجيد بالمادة ضمن الركائز الأساسية لتحسين البيئة، فهم يستخدمون الأدوات والوسائل المشوقة التي تجذب اهتمامات الطلبة، ويشجعهم على البحث والتفكير الناقد، وتعلم حل المشكلات بطرق علمية، ومعرفة احتياجات الطلبة، ووضع حلول مناسبة لها. (طيب والجهني، 2016)

وهو ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت تحسين البيئة المدرسية في سلطنة عمان، فقد أظهرت نتائج دراسة دراسة النبهانية والجرايدة (2015) إلى وجود قصور في تصاميم المكاتب التي توفر الراحة النفسية والبدنية (التهوية، والإضاءة، والحركة)، وكذلك توفير متطلبات الأمن والسلامة في المبنى المدرسي. وتوصلت دراسة الحاتمي والمعايطة (2016) إلى وجود قصور في عمل فريق التحسين والتطوير بالمدرسة، وفي تحليل استمارات نظام تطوير الأداء الذي يظهر جوانب القوة والضعف وفي التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتنفيذ برامج وفعاليات مدرسية، وكذلك وجود تدني في تنفيذ أنشطة طلابية إبداعية تعمل على جعل البيئة المدرسية جاذبه وفي تقديم الرعاية الطلابية.

كما أشارت نتائج دراسة المسرورية وخميس (2016) إلى تدني مستوى إشراك أولياء الأمور في توفير مناخ مناسب للطلبة في المدرسة وفي رسم السياسات المتعلقة بتوفير مناخ مدرسي مناسب، كما أظهرت النتائج تدني مستوى شعور الطلبة بالسعادة في المدرسة وأن البقاء بالمدرسة راجع بسبب الحاجة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد اجتماعات دورية بالمعلمين لمعرفة الاحتياجات الخاصة بتوفير مناخ مدرسي مثالي، وإفساح البعد لأولياء الأمور للمشاركة.

وتوصلت دراسة الذهلي والقصابي والراسبية (2021) إلى وجود قصور في ترتيب الطاولات ومقاعد الطلبة بما يتناسب مع موضوع الحصة، حيث أوصت إلى ضرورة توجيه المعلمين إلى الاعتناء بأدوات الطلبة. ودراسة الخروصي والذهلي وشامس (2021) التي توصلت إلى وجود قصور في تخصيص مساحات للرسم الحر وفي عرض أعمال الطلبة في تزيين واجهات المدرسة، وكذلك في اختيار الألوان للصفوف الدراسية بما يتناسب والمرحلة العمرية، حيث أوصت الدراسة بضرورة إعطاء المعلمين فرصة تكوين تصور حول الغرفة الصفية ووضع اللمسات الجمالية مع تخصيص مساحات في المبنى المدرسي لعرض الرسومات الجمالية.

كما أن وزارة التربية والتعليم تعمل جاهدة من أجل تجويد التعليم، وتحسين بيئة العمل المدرسية، والارتقاء بالمستوى الأفضل للمدارس؛ ومن خلال عمل الباحثان في المدارس والمؤسسات التعليمية لاحظا أن تحسين البيئة المدرسية وجعلها بيئة جاذبة ضرورة لتحقيق الأهداف التعليمية ولتطوير العملية التعليمية، فجاءت هذه الدراسة للبحث عن مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. وفي ضوء ما سبق، يمكن أن تتضح مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة لمستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي)؟

2.1. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة لمستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي).

3.1. أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية نستعرضها فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

1. تعد هذه الدراسة إضافة إلى الأدب والمكتبة العربية معرفة علمية جديدة بشكل عام والمكتبة العمانية بشكل خاص.

2. تمثل هذه الدراسة منطلقاً وخطوة لدراسات وأبحاث أخرى جديدة لباحثين آخرين، لما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة ذات صلة بتحسين بيئة العمل المدرسية.
3. أسهمت هذه الدراسة في التعرف على الجوانب التي تسهم في تحسين البيئة المدرسية.

- **الأهمية التطبيقية:**

من الناحية العملية التطبيقية فإن هذه الدراسة حددت مستوى تحسين البيئة المدرسية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. وعليه فإن أهمية هذه الدراسة تمثلت فيما يلي:

1. كشفت الدراسة مستوى تحسين البيئة المدرسية وجوانب القوة والضعف في هذا المجال.
2. تفيد نتائج الدراسة مديري مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصف العاشر بمحافظة الداخلية من خلال تعرفهم على مستوى تحسن البيئة المدرسية من خلال جوانب التحسين المختلفة للعملية التعليمية بما يجعلها بيئة جاذبة للمعلمين وللطلبة في مدارسهم.
3. تقدم التغذية الراجعة لصناع القرار بوزارة التربية والتعليم.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: مستوى تحسين البيئة المدرسية من خلال الأبعاد (الإبداع والابتكار، الرضا الوظيفي، الالتزام الوظيفي، والتجهيزات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة الداخلية.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة ممثلة من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي 5-10 في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس التعليم الأساسي 5-10 في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2021/2020م.

5.1. مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة في الآتي:

- **تحسين البيئة المدرسية:** يعرفه المري (2018، ص18) " إن تحسين البيئة المدرسية مرتبط بمدير المدرسة من خلال الثقة المتبادلة، وحتى تتحقق الثقة لدى العاملين لابد أن تتحول النظرة من السلبية إلى النظرة الإيجابية، ومن مناخ تسلطي إلى مناخ تشاركي جماعي، وأن يتيح فرصة للفرد للتعبير عن آرائه وأفكاره وتوليد الشعور لدية بالعدالة والثقة في تحقيق الأهداف، وتهيئة الظروف المناسبة له، وذلك لإحداث موازنة بين الأدوار الوظيفية".

تحسين البيئة المدرسية إجرائياً: بأنه إضافة اللمسات الجمالية لعناصر البيئة المدرسية التي تتكامل فيما بينها لتشمل الابداع والابتكار والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والتجهيزات المدرسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والتي يعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات مجالات تحسين البيئة المدرسية.

التعليم الأساسي: ومدته 10 أعوام دراسية وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة ما بعد الأساسي التي تغطي عامين دراسيين. وتنقسم سنوات التعليم الأساسي العشر إلى حلقتين وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى العاشر (وزارة التربية والتعليم، 2021).

مدارس التعليم الأساسي 5-10 ويعرفها الباحثان إجرائياً: هي مدارس تضم طلبة الصفوف 5-10 والتي تم تطبيق أداة الدراسة على عينه عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون في هذه المدارس.

2. الطريقة والإجراءات:

1.2. منهج الدراسة:

تم إتباع المنهج الوصفي في إجراء الدراسة؛ وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وذلك لأنه يعتمد على وصف ظاهرة أو حدث معين وصفاً دقيقاً، ومتابعتها بدقة، وبطريقة كمية أو نوعية خلال فترة زمنية معينة من أجل التعرف عليها من حيث المضمون والمحتوى، وصولاً إلى بناء نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره. (الحضرمية، 2015)

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي 5-10 والبالغ عددهم (653). (وزارة التربية والتعليم، 2020)

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (400) من المعلمين والمعلمات، تم استرجاع (337) معلم ومعلمة وبنسبة 52% من المجتمع الأصلي، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة على المتغيرات.

جدول (1): العدد والنسب المئوية حسب المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	96	%28.5
	أنثى	241	%71.5
	المجموع	337	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	317	%94.1
	ماجستير فأعلى	20	%5.9
	المجموع	337	%100

4.2. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل الدراسات المتعلقة بتحسين البيئة المدرسية كدراسة حماد (2017)، ودراسة الحناكي (2015)، ودراسة النبهانية (2015)، كما تم الرجوع إلى النشرات الصادرة من وزارة التربية والتعليم والتعاميم والقرارات المضمنة، وكذلك دليل المهام وتصنيف الوظائف، والاستعانة بآراء ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التعليمية. حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من جزأين الجزء الأول البيانات العامة لأفراد عينة الدراسة مثل الجنس والمؤهل والخبرة، والجزء الثاني تناول مستوى تحسين البيئة المدرسية، حيث تكون من (29) فقرة مقسمة إلى أربع مجالات مجال الإبداع والابتكار وله (7) فقرات، ومجال الرضا الوظيفي وله (8) فقرات، ومجال الالتزام التنظيمي وله (4) فقرات، ومجال التجهيزات المدرسية (10) فقرات، كما تم تبني تدريج ليكرت الخماسي (مرتفع جداً=5، مرتفع=4، متوسط=3، قليل=2، قليل جدا=1).

5.2. صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وصدق البناء وذلك على النحو التالي:

- **الصدق الظاهري:**

للتأكد من صدق الاستبانة الظاهري تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، وعلم النفس، والمدققين اللغويين والبالغ عددهم (21) من مختلف الجامعات داخل السلطنة وخارجها ومنها جامعة السلطان قابوس، وجامعة الشرقية، وجامعة نزوى، والجامعة العربية المفتوحة، وموظفين من وزارة التربية التعليم بمديرياتها المختلفة، ومن خارج السلطنة جامعة قطر، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، جامعة جدارا وجامعة إربد الأهلية، وموظفين من حملة الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وبعض المسؤولين من حملة الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، حيث تم الأخذ بآراء المحكمين بالنسبة للجزء الثاني للاستبانة تمحورت في تعديل الفقرات رقم (2، 6، 8، 15، 16، 23)، وحذف الفقرات رقم (4، 9، 22، 28، 29)، وكما دمجت الفقرات (3، 7) معاً، ونقل الفقرة رقم (12) من البعد الأول إلى البعد الثاني، حيث تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) من (23) فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات، مجال الإبداع والابتكار وله (5) فقرات، ومجال الرضا الوظيفي وله (7) فقرات، ومجال الالتزام التنظيمي وله (4) فقرات، ومجال التجهيزات المدرسية (7) فقرات.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الفعلية، ومن ثم حساب معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، إضافة إلى حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
	الابداع والابتكار		9	0.73**	0.53**		التجهيزات المدرسية	
1	0.68**	0.44**	10	0.73**	0.53**	17	0.82**	0.82**
2	0.77**	0.53**	11	0.79**	0.75**	18	0.66**	0.54**
3	0.72**	0.49**	12	0.71**	0.76**	19	0.84**	0.77**
4	0.79**	0.78**		الالتزام الوظيفي		20	0.78**	0.71**
5	0.77**	0.74**	13	0.82**	0.42*	21	0.83**	0.73**
	الرضا الوظيفي		14	0.94**	0.54**	22	0.79**	0.67**
6	0.62**	0.54**	15	0.94**	0.54**	23	0.83**	0.74**
7	0.84**	0.77**	16	0.82**	0.57**			
8	0.75**	0.65**						

يتبين من جدول (2) أن معاملات الارتباط المحسوبة بين الفقرة ومجالها تراوحت ما بين (0.62-0.94)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.82)، وأنها معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائيًا، لذلك لم يتم حذف أي من الفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق بناء الاستبانة من خلال استخراج معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

	الإبداع والابتكار	الرضا الوظيفي	الالتزام التنظيمي	التجهيزات المدرسية	تحسين البيئة المدرسية
الإبداع والابتكار	1				
الرضا الوظيفي	0.77**	1			
الالتزام التنظيمي	0.55**	0.55**	1		
التجهيزات المدرسية	0.55**	0.66**	0.36*	1	
تحسين البيئة المدرسية	0.83**	0.90**	0.59**	0.89**	1

بين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء.

6.2. ثبات الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الفعلية، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها، ومن ثم حساب معاملات الارتباط المطلوبة، الجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأداة الدراسة

البعد	ثبات الإعادة
الإبداع والابتكار	0.92
الرضا الوظيفي	0.89
الالتزام التنظيمي	0.91
التجهيزات المدرسية	0.90
تحسين البيئة المدرسية	0.90

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت ما بين (0.89 – 0.92) مما يعني تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن الفقرات المكونة للأداة تعطي نتائج مستقرة وثابتة، مما يُطمئن الباحثان اتجاه تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

7.2. إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة واسئلتها، ومراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وبعد إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة باحث، حيث تم تحويلها إلى استبانة إلكترونية باستخدام برنامج جوجل درايف (Google Drive) لسهولة وصولها إلى عينة الدراسة، حيث تم إرسالها بنظام المراسلات والبريد الإلكتروني، وتطبيق الوتساب (Whats App)، كما تم استخراج البيانات من برنامج جوجل درايف (Google Drive) وبعد ذلك تم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا واستخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها، وكتابة التوصيات والمقترحات وإخراج الدراسة بصورتها النهائية.

8.2. معيار تصحيح استجابات عينة الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من (1.00- 2.33) منخفض، من (2.34- 3.67) متوسط، من (3.68- 5.00) مرتفع.

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة.

3. النتائج ومناقشتها:

1.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الالتزام التنظيمي	4.68	0.48	مرتفع
2	1	الإبداع والابتكار	4.44	0.58	مرتفع
3	4	التجهيزات المدرسية	4.40	0.58	مرتفع
4	2	الرضا الوظيفي	4.34	0.67	مرتفع
		تحسين البيئة المدرسية	4.44	0.49	مرتفع

يبين الجدول (5) المتوسط الحسابي لتحسين البيئة المدرسية ككل جاء بمستوى مرتفع حيث بلغ (4.44)، وانحراف معياري بلغ (0.49)، كما أن المتوسطات الحسابية لمجالات تحسين البيئة المدرسية قد تراوحت بين (4.34-4.68)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.48-0.67)، حيث جاء بعد الالتزام التنظيمي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.68)، وانحراف معياري (0.48)، وجاء بعد الإبداع والابتكار في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وانحراف معياري (0.58)، بينما جاء بعد الرضا الوظيفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) ، وانحراف معياري (0.67).

كما قام الباحثان بتناول النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات تحسين البيئة المدرسية على حدة وفيما يلي عرضًا لذلك:

- **البعد الأول الإبداع والابتكار**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببعد الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يشجع على توظيف التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.	4.67	0.59	مرتفع
2	3	يشجع العاملين والطلاب على التميز في الأنشطة لتحقيق مراكز متقدمة.	4.57	0.66	مرتفع
3	2	يشجع العاملين على ابتكار طرق حديثة من أجل تجويد المدرسة.	4.56	0.65	مرتفع
4	4	يبتكر طرق جديدة لخدمة أولياء الأمور والمجتمع المحيط للمدرسة.	4.27	0.78	مرتفع
5	5	يخصص جوائز تشجيعية للعاملين الذين يقدمون أعمال وأفكار إبداعية.	4.11	0.95	مرتفع
		الإبداع والابتكار	**4.44**	**0.58**	**مرتفع**

يبين الجدول (6) المتوسط الحسابي المتعلق ببُعد الإبداع والابتكار ككل بلغ (4.44)، وانحراف معياري (0.58)، كما أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الإبداع والابتكار قد تراوحت بين (4.11-4.67)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.59-0.95)، حيث جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.67)، وجاءت الفقرة (3) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.57)، بينما جاءت الفقرة (5) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.11).

- **البعد الثاني: الرضا الوظيفي**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببعد الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	يهتم بغرس القيم الأخلاقية بين العاملين في المدرسة.	4.49	0.72	مرتفع
2	9	يشعر العاملين بالأمن والأمان داخل المدرسة.	4.41	0.80	مرتفع
3	11	يعالج المشكلات التي تواجه العاملين قبل أن تتفاقم.	4.40	0.77	مرتفع
4	8	يهتم بترسيخ الصداقات وخلق التجانس والألفة بين العاملين في المدرسة.	4.33	0.80	مرتفع
5	6	يطبق مبدأ العدالة والمساواة بالمدرسة.	4.29	0.80	مرتفع
6	12	يعطي العاملين فرصة المشاركة في اتخاذ القرار.	4.28	0.81	مرتفع
7	7	يعمل على توفير برامج لتنمية وتطوير مهارات العاملين.	4.19	0.82	مرتفع
		الرضا الوظيفي	**4.34**	**0.67**	**مرتفع**

يبين الجدول (7) المتوسط الحسابي لبُعد الرضا الوظيفي ككل وبلغ (4.34)، وانحراف معياري بلغ (0.67)، كما أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد قد تراوحت بين (4.19-4.49)، وانحرافات معيارية قد تراوحت بين (0.72-0.82)، حيث جاءت الفقرة (10) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.49)، وجاءت الفقرة (9) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، بينما جاءت الفقرة (7) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.19).

- **البعد الثالث: الالتزام التنظيمي**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحسين البيئة المدرسية في مجال الالتزام التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	يحرص على عدم التغيب عن المدرسة إلا عند الضرورة القصوى	4.74	0.52	مرتفع
2	15	يحرص أن يكون قدوة حسنة في الالتزام بقواعد ونظم العمل.	4.69	0.58	مرتفع
3	13	يصل إلى المدرسة في الوقت المحدد للعمل.	4.66	0.58	مرتفع
4	14	يبقى في المدرسة بعد انتهاء الدوام إذا دعت الضرورة.	4.62	0.66	مرتفع
		الالتزام التنظيمي	**4.68**	**0.48**	**مرتفع**

يبين الجدول (8) المتوسط الحسابي لبُعد الالتزام التنظيمي ككل وبلغ (4.68)، وانحراف معياري (0.48)، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد قد تراوحت بين (4.62-4.74)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.52-0.66)، حيث جاءت الفقرة (16) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.74)، وجاءت الفقرة (15) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.69)، بينما جاءت الفقرة (14) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.62).

- **البعد الرابع: التجهيزات المدرسية**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببعد التجهيزات المدرسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	توفير فناء مظلل في الساحات والاستراحات.	4.53	0.67	مرتفع
2	17	متابعة سلامة أجهزة التكييف والتهوية داخل الفصول.	4.48	0.68	مرتفع
3	23	توفير مصادر ومراجع متنوعة تلبي احتياجات جميع المواد الدراسية في مركز مصادر التعلم بالمدرسة.	4.44	0.71	مرتفع
4	22	توفير قاعات مخصصة للأنشطة المختلفة (كالرسم، والموسيقى، والرياضة).	4.39	0.78	مرتفع
5	19	تهيئة البيئة الجاذبة والمحفزة لعمليتي التعليم والتعلم في الفصول والممرات المدرسية.	4.36	0.78	مرتفع
6	20	متابعة تجهيز المختبرات بالأدوات الحديثة والمتكاملة.	4.33	0.78	مرتفع
7	18	توفير شبكة إنترنت داخل المبنى المدرسي والفصول الدراسية.	4.29	0.81	مرتفع
		التجهيزات المدرسية	**4.40**	**0.58**	**مرتفع**

يبين الجدول (9) المتوسط الحسابي لبُعد التجهيزات المدرسية ككل وبلغ (4.40)، وبلغ الانحراف المعياري (0.58)، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد قد تراوحت بين (4.29-4.53)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.67-0.81)، حيث جاءت الفقرة (21) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وجاءت الفقرة (17) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.48)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.29).

2.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة لمستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان حسب متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغير الجنس، المؤهل وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك على النحو التالي:

- **الجنس**

جدول (10): اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	الدلالة
الإبداع والابتكار	ذكر	96	4.38	0.65	-1.14	335	0.25	غير دالة
	أنثى	241	4.46	0.55				
الرضا الوظيفي	ذكر	96	4.35	0.72	0.07	335	0.95	غير دالة
	أنثى	241	4.34	0.65				
الالتزام التنظيمي	ذكر	96	4.70	0.48	0.58	335	0.56	غير دالة
	أنثى	241	4.67	0.48				
التجهيزات المدرسية	ذكر	96	4.27	0.70	-2.59	335	0.01	دالة
	أنثى	241	4.45	0.52				
الدرجة الكلية	ذكر	96	4.39	0.56	-1.09	335	0.28	غير دالة
	أنثى	241	4.46	0.47				

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات تحسين البيئة المدرسية وفي الدرجة الكلية باستثناء التجهيزات المدرسية وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- **المؤهل العلمي**

جدول (11): اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى تحسين البيئة المدرسية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعا لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	الدلالة
الإبداع والابتكار	بكالوريوس فأقل	20	4.40	0.57	0.10	38	0.92	غير دالة
	ماجستير فأعلى	20	4.38	0.66				
الرضا الوظيفي	بكالوريوس فأقل	20	4.39	0.55	0.77	38	0.45	غير دالة
	ماجستير فأعلى	20	4.25	0.63				
الالتزام التنظيمي	بكالوريوس فأقل	20	4.74	0.43	1.19	38	0.24	غير دالة
	ماجستير فأعلى	20	4.55	0.55				
التجهيزات المدرسية	بكالوريوس فأقل	20	4.23	0.57	0.41	38	0.69	غير دالة
	ماجستير فأعلى	20	4.31	0.65				
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	20	4.40	0.45	0.36	38	0.72	غير دالة
	ماجستير فأعلى	20	4.35	0.55				

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات تحسين البيئة المدرسية وفي الدرجة الكلية، ونظرا لتباين العدد في مستوى متغير المؤهل العلمي بين ماجستير فأعلى وبكالوريوس فأقل تم اخذ عينة عشوائية من فئة مؤهل بكالوريوس فأقل متساوية مع فئة الماجستير فأعلى.

4. الخاتمة:

1.4. مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصف العاشر بمحافظة الداخلية جاء بمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك لاهتمام المديرين بمدارسهم، ورغبتهم في جعلها بيئة جاذبه للمعلم والمتعلم، وقد يكون الرغبة في التنافس لإظهار مدارسهم بشكل جميل مقارنةً بالمدارس الأخرى، كما قد يكون لدى بعض المديرين شغف في توفير الأدوات والمواد التي يحتاجها العاملون في سبيل الارتقاء بمستوى التعليم ومستوى الطلاب.

وقد جاء بمجال الالتزام التنظيمي بمستوى مرتفع وفي المرتبة الأولى، وقد يعزى حصول مجال الالتزام التنظيمي على أعلى مرتبة نتيجة اهتمام المديرين بتطبيق الانضباط والالتزام بوقت الحضور والانصراف داخل المدرسة، وقد يكون لديهم الرغبة في أن يكونوا قدوة حسنة للعاملين معهم. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة حماد (2017) في حصول هذا البعد على مستوى مرتفع.

وجاء مجال الإبداع والابتكار بمستوى مرتفع وفي المرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك لمدى اهتمام المديرين بالإبداع وتشجيعهم للعاملين على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، والأنشطة المختلفة داخل المدرسة، ومواكبة العصر في استخدام التقنيات التي سهلت العمل الإداري، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة حماد (2017) حيث كانت بمستوى مرتفع، ونتيجة دراسة النهانية (2015) بمستوى مرتفع.

بينما جاء مجال الرضا الوظيفي بمستوى مرتفع وفي المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك لرغبة العاملين بالشعور بالاستقرار والأمان الوظيفي، وقد يعتمد على طبيعة العلاقة بين المديرين والعاملين معهم إذا اتصفت بالمرونة والتعاون. وقد يكون إعطاء الفرصة للعاملين للتعبير عن مشاعرهم وآرائهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات عاملاً مهماً في ترسيخ الرضا الوظيفي لديهم، واتفقت مع نتيجة دراسة حماد (2017) حيث جاء بعد الرضا الوظيفي بمستوى مرتفع.

وجاء مجال التجهيزات المدرسية بمستوى مرتفع وفي المرتبة الثالثة ، وقد يعزى ذلك إلى نتيجة اهتمام المديرين بتوفير بيئة جاذبة ومحفزة للتعلم، من خلال توفير المعدات الحديثة والآلات ومتابعة مدى جاهزيتها للعمل، وتوفير سبل الراحة للعاملين والطلاب من خلال توفير الساحات المظللة والمعشبة، وإضافة بعض اللمسات التي تجذب الطلاب للتعلم والعاملين للعمل، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الحناكي (2015) حيث جاءت التجهيزات المدرسية بمستوى مرتفع أيضاً. ولمزيد من التعمق سوف نتناول كل بعد على حدة على النحو التالي:

- **البعد الأول: بعد الإبداع والابتكار**

أوضحت نتائج الدراسات أن الفقرة (1) والتي تنص على: "يشجع على توظيف التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التدريس" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك إلى مدى اهتمام المديرين بتطوير مدارسهم وجعلها مناسبة مع التطورات الحديثة، وأنهم يدركون مدى أهمية استخدام التطبيقات الحديثة ويشجعون العاملين على مواكبة التطور وتطبيقها في الحصص والبرامج المدرسية سواء الصفية أو غير الصفية.

وجاءت الفقرة (3) والتي تنص على "يشجع العاملين والطلاب على التميز في الأنشطة لتحقيق مراكز متقدمة" في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، ويعزى ذلك إلى لمعرفة المديرين بأن اهتمام العاملين والطلاب بالأنشطة المدرسية وممارستهم لها وتطبيقها يمكنهم من أدائها بشكل متقن. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة النبهانية (2015)، ودراسة حماد (2017) حيث حصلت على المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع.

بينما جاءت الفقرة (5) ونصها "يخصص جوائز تشجيعية للعاملين الذين يقدمون أعمال وأفكار إبداعية" بالمرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس على استخدام الميزانية المالية للمدرسة في جوانب تخدم المدرسة وعدم تخصيص الجزء الكافي للجوائز التشجيعية التي تهم العاملين وتحفزهم للعطاء والعمل أكثر. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخالدي (2018)، ودراسة الحناكي (2015) حيث حصلت على مستوى متوسط.

- **البعد الثاني: بعد الرضا الوظيفي**

أوضحت نتائج دراسة بعد الرضا الوظيفي أن الفقرة (10) والتي تنص على: "يهتم بغرس القيم الأخلاقية بين العاملين في المدرسة" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وقد يعزى؛ ذلك لوجودنا في بلد إسلامي محافظ وأن المديرين يدركون أهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية وغرسها بين العاملين وبين الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو شهاب (2019) حيث حصلت على أعلى رتبة وبمستوى مرتفع؛ ودراسة الرويلي (2019) برتبة أعلى.

وجاءت الفقرة (9) والتي تنص على: "يشعر العاملين بالأمن والأمان داخل المدرسة" في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، ويعزى ذلك إلى أن المديرين يعملون على إشاعة مبدأ المساواة في تقسيم الأعمال بين العاملين، فيتعرف كل منهم على حقوقه وواجباته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحناكي (2015) حيث حصلت على مستوى مرتفع ومرتبة أولى.

بينما جاءت الفقرة (7) ونصها "يعمل على توفير برامج لتنمية وتطوير مهارات العاملين" بالمرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى كثرة الضغوطات والأعمال التي تواجه المديرين ويرغبون بإنجازها في وقتها، وقد لا يدرك بعض المديرين أهمية التدريب بالنسبة للعاملين، وقد تكون برامج التدريب المقدمة ضعيفة ولا تجدب اهتمام مديري المدارس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحناكي (2015) حيث حصلت على مرتبة أقل؛ ونتيجة دراسة الخالدي (2018) برتبة أقل ومستوى مرتفع.

- **البعد الثالث: بعد الالتزام التنظيمي**

كشفت نتائج دراسة بعد الالتزام التنظيمي أن الفقرة (16) والتي تنص على: "يحرص على عدم التغيب عن المدرسة إلا عند الضرورة القصوى" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وقد يعود حرص المديرين على عدم التغيب عن الحضور إلى المدرسة ومتابعة كل المستجدات المدرسية، وإيجاد حلول للمشكلات قبل أن تتفاقم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حماد (2017) حيث حصلت على المرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع.

وجاءت الفقرة (15) والتي تنص على "يحرص أن يكون قدوة حسنة في الالتزام بقواعد ونظم العمل" في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك إلى ثقة المديرين بأهمية الالتزام بالقوانين والتشريعات والالتزام بوقت العمل، بأنهم يعتبرون أنفسهم مثالاً وقدوة حسنة للعاملين معهم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2018)، دراسة حماد (2017) حيث جاءت في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع.

بينما جاءت الفقرة (14) ونصها "يبقى في المدرسة بعد انتهاء الدوام إذا دعت الضرورة" بالمرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن مديري المدارس غالباً ما يكون لديهم ارتباطات وأعمال إدارية كثيرة فيقومون بوضع جداول مناوبة مقسمة على المعلمين والإداريين للتناوب في الإشراف وقت خروج الطلاب وانتظامهم في الحافلات المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حماد (2017) حيث حصلت على المرتبة خامسة وبمستوى مرتفع.

- **البعد الرابع: بعد التجهيزات المدرسية**

بينت نتائج دراسة بعد التجهيزات المدرسية أن الفقرة (21) والتي تنص على "توفير فناء مظلل في الساحات والاستراحات" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك إلى حرص إدارات المدارس على توفير أماكن راحة للمعلمين والطلبة مما يدفعهم لعمل المظلات والاستراحات، واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العمري (2019) حيث جاءت برتبة أقل ومستوى متوسط.

وجاءت الفقرة (17) والتي تنص على: "متابعة سلامة أجهزة التكييف والتهوية داخل الفصول" في المرتبة الثانية، وبمستوى مرتفع وقد يعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم والمتمثل في عمل عقد لصيانة جميع أجهزة التكييف بالمدارس مع شركات متخصصة وعلى مدير المدرسة متابعة ذلك والتنسيق مع المختصين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحناكي (2015) حيث جاءت في بمستوى مرتفع المرتبة الأولى. وتختلف مع نتيجة دراسة العمري (2019) حيث جاءت في المرتبة الرابعة وبمستوى متوسط.

بينما جاءت الفقرة (18) ونصها "توفير شبكة إنترنت داخل المبنى المدرسي والفصول الدراسية" بالمرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك لارتباط توفر هذه الخدمة بشركات الاتصالات مما يصعب على مدير المدرسة تلبية هذا المتطلب رغم حاجة العاملين في المدارس لوجود الإنترنت خاصة في ظل التعليم التفاعلي وانتشار التعلم الإلكتروني، وفي ظل جائحة كورونا كوفيد19 حيث يستلزم وجود شبكة إنترنت عالية السرعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحناكي (2015) حيث جاءت بمستوى مرتفع.

وتوصلت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات تحسين البيئة المدرسية وفي الدرجة الكلية باستثناء التجهيزات المدرسية والتي جاءت لصالح المعلمات وقد يعزى ذلك لما تتمتع به المعلمات من حب للجماليات والإبداع في تنسيق المكان الذي يعملن فيه فيكون مكاناً جاذباً لمن يزوره، كما قد يولد لديهن إحساساً بالراحة فيكون مستوى الإنتاج أفضل.

وقد يعزى عدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى لمتغير الجنس إلى التشابه في سياسات العمل والتشريعات المطبقة في جميع مدارس التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم وبدون استثناء في جميع محافظات السلطنة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حماد (2017) حيث يوجد فيها فروق إحصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور.

بينما توصلت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات تحسين البيئة المدرسية، وهذا يعني أن معظم العاملين بالمدارس لديهم الاهتمام بتحسين البيئة المدرسية بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهم وإنهم يتحملون المسؤولية في سبيل تحقيق أهدافها وتحسين أوضاعها.

وقد اتفقت نتائج الدراسة دراسة الحناكي (2015)، ودراسة حماد (2017)، ودراسة النهانية (2015) لعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي في التجهيزات المدرسية.

2.4. التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات:

- الاستمرار في تعزيز إجراءات تحسين عناصر البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصف العاشر بمحافظة الداخلية.
- تدريب مديري المدارس على كيفية تفويض السلطة وإشراك العاملين في الأعمال التي تسهم في تحسين العمل في البيئة المدرسية، وتوزيع الأعمال بشكل عادل من أجل تخفيف الأعباء وتدريب العاملين على بعض الأعمال الإدارية.
- قيام مديري المدارس بتقديم مزيد من الحوافز التشجيعية مادية أو معنوية للعاملين المجيدين الذين يقدمون أفكاراً إبداعية متميزة تسهم في رفعة المدرسة في الأبعاد المختلفة سواء الصفية أو غير صفية.
- توفير الإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة لجميع المدارس وفي جميع الصفوف الدراسية والمرافق المدرسية لما لها من دور فعال في تسهيل التواصل والبحث عن المعلومات القيمة والمفيدة، خاصة بعد انتشار مرض كوفيد-19 والذي أدى إلى انتشار التعلم عن بعد.
- قيام مديري المدارس بتوزيع الميزانيات بطريقة منظمة وتخصيص جزءٍ منها لتوفير الأدوات الحديثة التي تسهم في تحسين أداء العاملين والبيئة المدرسية بشكل عام.

3.4. البحوث المقترحة:

بناء على نتائج الدراسة يقترح الباحثان إجراء مزيد من الدراسات مثل:

- دراسة الذكاء العاطفي لمديري المدارس وعلاقته بتحسين البيئة المدرسية على مستوى السلطنة بحيث يمكن إجراء مقارنة بين المحافظات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. البيلي، سهير حسين أحمد. (2016). *تصور مقترح لتطوير البيئة المدرسية في التعليم الثانوي العام في مصر*. المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم- تحديات المستقبل، **3**، جامعة عين شمس، القاهرة، 201-280.
2. الحاتمي، حمد بن حميد بن طوير. (2016). *دور الإبداع الإداري في حل المشكلات المدرسية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.
3. الحارثي، مفلح بن حمود بن مفلح. (2021). دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى*: 13(1): 115-153.
4. الحضرمية، جواهر خلفان علي. (2015). *درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.
5. حماد، فرح محمد موسى. (2017). *السلوك التنظيمي وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى مدير المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية.
6. الحناكي، طارق محمد. (2015). *مقومات البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم.
7. الخروصي، أحمد والذهلي، ربيع وشامس، هلال. (2021). دور معلمي الفنون التشكيلية في محافظة جنوب الباطنة في تحسين البيئة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة أمسيا*: 7(25): 734-754.
8. الذهلي، ربيع والقصابي، خليفه والراسبية، آمنه. (2021). درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي أساليب تنمية القيم الجمالية لدى طلبتهم من وجهة نظر مديري المدارس في سلطنة عمان. *مجلة أمسيا*، 7(26)، 1557-1588.
9. الشرع، عبد السلام محمد (2008). *دور المعلمين في تحسين المناخ المدرسي وتجويد التعليم من وجهه نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في لواء الرمثا*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك.
10. شمس الدين، عبد الحميد. (2018). *تعريف البيئة*. موضوع أكبر موقع عربي بالعالم، https://mawdoo3.com/.
11. طلحة، محمد السيد البدوي الدسوقي. (2017). *إدارة الجودة الشاملة- كيف تطور مشروعك ومنتجك؟* دار العلوم للنشر، https://books.google.com.om/.
12. طيب، عزيزة عبد الله والجهني، أمل صالح عيد. (2016). درجة ممارسة مديرة المدرسة لأدوارها في تهيئة البيئة الجاذبة في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، عدد خاص، 229-256.
13. العتيبي، تركي الحميدي جزاع. (2018). تطبيق التخطيط الاستراتيجي وانعكاسه على تحسين الأداء في المدارس الثانوية بدولة الكويت: دراسة تحليلية. جامعة بنها، *مجلة كلية التربية*: 29(114): 419-476.
14. العمري، نعمة محمد أمين يوسف. (2021). واقع البيئة المادية والمعنوية للمدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة بالعاصمة الأردنية عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*: 5(16): 60-76.
15. محمد، عوض أحمد أدروب. (2015). واقع البيئة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بوحدة الدويم الإدارية .*دراسات تربوية :المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*: 16(31): 218-256.
16. المري، الجوهرة سالم. (2018). *دور مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت.
17. المسرورية، بدرية ناصر. (2016). *المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.
18. النبهانية، شيخة بنت ناصر. (2015). *المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.
19. يوسف، نجلاء محمد السيد (2019). رؤية مقترحة لتحسين المناخ المدرسي بمرحلة التعلم الثانوي العام في ضوء متطلبات الممارسات الديمقراطية. جامعة بورسعيد، *مجلة كلية التربية*: (27): 197-233.
20. وزارة التربية والتعليم. (2020). *الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية*. الإصدار التاسع والأربعون، سلطنة عمان.

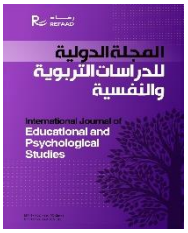
21. وزارة التربية والتعليم. (2021). *نظام التعليم*، البوابة التعليمية، https://home.moe.gov.om/module.php?m=pages-showpage&CatID=14&ID=16

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ardakani, A. E., Jowkar, B., & Mooghali, A. (2012). The effect of organizational environment on performance and job satisfaction (Case study of Shiraz University). *Journal of Basic and Applied Scientific*, 2(8), 8130 - 8139.
2. Budur, Nazik Muhammad. (2015). *Effect of emotional intelligence on student's loyalty, and the mediating role of education service quality and student's satisfaction: Middle East University case study.* (Master's Theses and Dissertations Master). Middle East University, Jordan.
3. Juma, D. S. (2013). *The relationship between emotional intelligence of principals and the overall organizational climate of public elementary schools* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).

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 Level of Improving the School Environment in Basic Education Schools in Aldakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman from the Teachers' Point of View

Zakiya Yahya Nasser Al-Rawahi

Teacher-Ministry of Education, Sultanate of Oman
4253634@uofn.edu.om

Rabee Al-Murr Al-Thuhli

Assistant Professor-University of Nizwa, Sultanate of Oman
rabeealthuhli@unizwa.edu.om

Received : 28/11/2021 **Revised :** 3/12/2021 **Accepted :** 18/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.5

Abstract: The study aimed to identify the level of improvement of school environment in basic education schools in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive research approach. A questionnaire was developed consisting of two parts. The first part was the general data of the study sample members. The second part was about improving the school environment. It consisted of (23) items divided into four areas. The questionnaire was applied to a sample of (337) male and female teachers in basic education schools in the Sultanate of Oman. The study found out that improving the school environment came with an arithmetic average of (4.44) and at (high) level. The organizational commitment dimension came with an arithmetic average of (4.68) and at (high) level. The creativity and innovation dimension came with an arithmetic average of (4.44) and at (high) level. The job satisfaction dimension came in the last rank with an arithmetic average of (4.34) and at a (high) level. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) for the study sample estimates due to the gender variable for all areas of improving the school environment and in the total score except for school equipment in favor of females. There were no statistically significant differences due to the educational qualification variable in all areas of improving the school environment and in the total score. In light of the results, the study recommended asking the Information Technology Department in the Directorate of Al Dakhiliyah Governorate to provide the Internet and modern means of communication for all schools due to its effective role in facilitating communication and the search for valuable and useful information.

Keywords*: Improving the school environment; attractive school environment; educational environment; school equipment; Al Dakhiliyah Governorate.*

References:

1. Al'mry, N'mh Mhmd Amyn Ywsf. (2021). Waq' Alby'h Almadyh Walm'nwyh Llmdars Alhkwmyh Fy Mdyryt Lwa' Aljam'h Bal'asmh Alardnyh 'man. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Almrkz Alqwmy Llbhwth Ghzh: 5(16): 60-76.
2. Al'tyby, Trky Alhmydy Jza'. (2018). Ttbyq Altkhtyt Alastratyjy Wan'kash 'la Thsyn Alada' Fy Almdars Althanwyh Bdwlt Alkwyt: Drash Thlylyh. Jam't Bnha, Mjlt Klyt Altrbyh: 29(114): 419-476.
3. Albyly, Shyr Hsyn Ahmd. (2016). Tswr Mqtrh Lttwyr Alby'h Almdrsyh Fy Alt'lym Althanwy Al'am Fy Msr. Alm'tmr Aldwly Alawl: Twjyhat Astratyjyh Fy Alt'lym- Thdyat Almstqbl, 3, Jam't 'yn Shms, Alqahrh, 201-280.
4. Aldhly, Rby' Walqsaby, Khlyfh Walrasbyh, Amnh. (2021). Drjt Mmarst M'lmy Alt'lym Alasasy Asalyb Tnmyt Alqym Aljmalyh Lda Tlbthm Mn Wjht Nzr Mdyry Almdars Fy Sltnt 'man. Mjlt Amsya, 7(26), 1557-1588.
5. Alharthy, Mflh Bn Hmwd Bn Mflh. (2021). Dwr Aledarh Al'amh Llt'lym Fy Mntqh 'syr Fy Thsyn Alby'h Alt'lymyh Almhfzh Llebda' Walabtkar Fy Dw' Brnamj Althwl Alwtny 2020 Mn Wjht Nzr Qadh Almdars Althanwyh. Mjlt Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Jam't Am Alqra: 13(1): 115-153.
6. Alhatmy, Hmd Bn Hmyd Bn Twyr. (2016). Dwr Alebda' Aledary Fy Hl Almshklat Almdrsyh Fy Mdars Alt'lym Ma B'd Alasasy Fy Sltnt 'uman. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Nzwa.

7. Alhdrmyh, Jwahr Khlfan 'ly. (2015). Drjt Mmarsh Tfwyd Alslth Lda Mdyry Mdars Alt'lym Alasasy Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Fy Mhafzt Aldakhlyh Bsltnt 'man. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Nzwa.
8. Hmad, Frh Mhmd Mwsa. (2017). Alslwk Altnzymy W'laqth Baldka' Al'atfy Lda Mdyy Almdars Althanwyh Fy Mhafzt Alzrqa' Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Alhashmyh.
9. Alhnaky, Tarq Mhmd. (2015). Mqwmat Alby'h Almdrsyh Aljadbh Llt'lm Fy Almdars Althanwyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Waltlab. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Alqsym.
10. Alkhrwsy, Ahmd Waldhly, Rby' Wshams, Hlal. (2021). Dwr M'lmy Alfnwn Altshkylyh Fy Mhafzt Jnwb Albatnh Fy Thsyn Alby'h Almdrsyh Mn Wjht Nzr Mdyry Almdars. Mjlt Amsya: 7(25): 734-754.
11. Mhmd, 'wd Ahmd Adrwb .(2015) .Waq' Alby'h Almdrsyh Bmdars Alt'lym Alasasy Bwhdt Aldwym Aledaryh. Drasat Trbwyh: Almrkz Alqwmy Llmnahj Walbhth Altrbwy: 16(31): 218-256.
12. Almry, Aljwhrh Salm. (2018). Dwr Mdyry Almdars Alabtda'yh Fy Dwlh Alkwyt Fy Thsyn Alby'h Altnzymyh Alfa'lh Mn Wjht Nzrhm. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Al Albyt.
13. Almsrwryh, Bdryh Nasr. (2016). Almnakh Almdrsy W'laqth Balaltzam Altnzymy Fy Mdars Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Bmhafzt Msqt. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Nzwa.
14. Alnbhanyh, Shykhh Bnt Nasr. (2015). Almnakh Altnzymy W'laqth Balada' Alwzyfy Fy Almdyryat Al'amh Lltrbyh Walt'lym Fy Sltnt 'uman. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Nzwa.
15. Shms Aldyn, 'bd Alhmyd. (2018). T'ryf Alby'h. Mwdw' Akbr Mwq' 'rby Bal'alm, https://mawdoo3.com/.
16. Alshr', 'bd Alslam Mhmd (2008). Dwr Alm'lmyn Fy Thsyn Almnakh Almdrsy Wtjwyd Alt'lym Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Walmdyryn Walm'lmyn Fy Lwa' Alrmtha. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Alyrmwk.
17. Tlhh, Mhmd Alsyd Albdwy Aldswqy. (2017). Edart Aljwdh Alshamlh- Kyf Ttwr Mshrw'k Wmntjk? Dar Al'lwm Llnshr, https://books.google.com.om/
18. Tyb, 'zyzh 'bd Allh Waljhny, Aml Salh 'yd. (2016). Drjt Mmarst Mdyrh Almdrsh Ladwarha Fy Thy't Alby'h Aljadbh Fy Almdars Alhkwmyh Almtwsth Bjdh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'rb, 'dd Khas, 229-256.
19. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). Alktab Alsnwy Llehsa'at Altrbwyh. Alesdar Altas' Walarb'wn, Sltnt 'man.
20. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2021). Nzam Alt'lym, Albwabh Alt'lymyh, https://home.moe.gov.om/module.php?m=pages-showpage&catid=14&id=16
21. Ywsf, Njla' Mhmd Alsyd (2019). R'yh Mqtrhh Lthsyn Almnakh Almdrsy Bmrhlh Alt'lm Althanwy Al'am Fy Dw' Mttlbat Almmarsat Aldymqratyh. Jam't Bwrs'yd, Mjlh Klyh Altrbyh: (27): 197-233.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 353:332
نيسان (2022)

بحث رقم 6

درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

هلال بن شامس بن حمد الذهلي [1]، أيمن أحمد إبراهيم العُمري [2]، عمر هاشم إسماعيل [3]

[1] ماجستير الإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
[2] أستاذ- إدارة التعليم العالي- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[3] أستاذ مشارك- إدارة تربوية، كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[1] hilal.alzohli@moe.om, [2] a.alomari@squ.edu.om, [3] omerhi@squ.edu.om

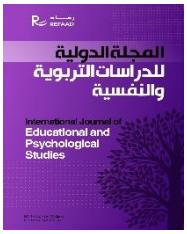
استلام البحث: 2021/11/21 مراجعة البحث: 2021/12/5 قبول البحث: 2021/12/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.6

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



درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

هلال بن شامس بن حمد الذهلي [1]، أيمن أحمد إبراهيم العُمري [2]، عمر هاشم إسماعيل [3]

[1] ماجستير الإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
[2] أستاذ- إدارة التعليم العالي- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[3] أستاذ مشارك- إدارة تربوية، كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[1] hilal.alzohli@moe.om, [2] a.alomari@squ.edu.om, [3] omerhi@squ.edu.om

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.6 استلام البحث: 2021/11/21 مراجعة البحث: 2021/12/5 قبول البحث: 2021/12/18

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في محافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، والكشف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة مكونة من 40 فقرة موزعة على أربعة مجالات (الحقوق، والواجبات، والانتماء والولاء للوطن، والمشاركة المجتمعية)، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على 345 معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في محافظة جنوب الباطنة جاءت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات والأداة الكلية؛ لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت مجموعة من التوصيات أهمها: دعوة إدارات المدارس إلى إشراك الطلبة في وضع الخطة المدرسية، وقيام لجنة إعداد وتنفيذ برامج الأنشطة المدرسية بتنفيذ برامج توعوية للطلبة عن المواقع السياحية بالسلطنة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية؛ تنمية قيم المواطنة؛ محافظة جنوب الباطنة؛ المعلمون.

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورًا وتغيرًا سريعًا في النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية؛ نتيجة لظاهرة العولمة والمعرفة وثورة التكنولوجيا والمعلومات، والتي أثرت على نمط حياة الأفراد الاجتماعية وميولهم واتجاهاتهم، وفي ظل هذه التغيرات يشعر الناشئة بتحديات معاصرة في الحياة المجتمعية مثل ضعف التمسك بالقيم الوطنية الأصيلة والحفاظ على الهوية.

ومواكبة المؤسسات التعليمية للتغيير والتطوير في هذا العصر ليس من باب الصدف، بل هي عملية مخططة ومدروسة؛ تهدف إلى الاستقرار، وزيادة كفاءة العاملين فيها، وارتفاع النضج الفكري والثقافي لديهم، وإعداد جيل من الطلبة قادر على مواجهة التحديات المعاصرة، مؤمن بربه، ومعتز بوطنه، قادرعلى العمل والانتاج؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (العنزي، 2017). وتعد المواطنة قيمة من القيم التي كانت وما تزال موضوع اهتمام العلماء والمربين على اختلاف الأزمنة والعصور، بسبب ما يلاحظونه من نقص في معارف الناشئة والشباب تجاه مسؤوليات المواطنة، واغترابهم عن المجتمع ومؤسساته، وقلة الوعي بعملياته، وقلة البرامج والأنشطة التي تهتم بتعليم الحقوق والواجبات، والمسؤوليات المدنية في المدرسة والمجتمع. (محمود وآخرون، 2015)

وقد تشكلت المواطنة العمانية كجانب قانوني ووجداني في النظام الأساسي للدولة؛ فقد ركزت على كل مبادئها في بوتقة قانونية حفظت كرامة الفرد كإنسان ومواطن يتمسك بالهوية الوطنية؛ حيث صاغت له القوانين التي حددت له الحقوق والواجبات المترتبة عليه (السعيدي، 2017). وقد أكدت رؤية عُمان 2040 بتنشئة الجيل الجديد على مرتكزات وموروثات الهوية والحضارة العمانية، من خلال الدور الفاعل الذي تقوم به مؤسسات المجتمع المدني خاصة والمجتمع عامة في المحافظة على الموروثات التاريخية والثقافية، وذلك عن طريق البرامج، والأنشطة التي تقوم بها، والمدعومة من قبل الحكومة والقطاع الخاص، والتي تهدف إلى تنسيق وتطوير البرامج الوطنية التي تعزز من التماسك الاجتماعي، والالتفات حول الهوية الوطنية والحضارة العمانية. (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019)

وتعد المدرسة أداة المجتمع لإعداد الطلبة للمواطنة، حيث يقع على عاتقها كمؤسسة تربوية إحداث التفاعل المرغوب بين الطلبة والمعلمين من جهة، وبين المجتمع من جهة أخرى، للوصول إلى الهدف الأسمى، وهو إحداث نقلة نوعية في تنمية المجتمع، ويتكامل دور المدرسة مع دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وحتى تقوم المدرسة بالدور المنوط يجب أن يكون القائمون عليها منتمين لدينهم ووطنهم، ويمثلون قدوة حسنة للطلبة في أقوالهم وأفعالهم (خطاب، 2014). وترى ميري (Merry, 2020) أن المواطنة لها في كثير من الحالات آثارًا إيجابية لا يمكن الاعتراض عليها، فهي تهدف إلى تعليم الطلبة عن البيئة ومكوناتها، وخدمة المجتمع، وفهم الحقوق الدستورية الأساسية للفرد، وكيفية الدخول في حوار متبادل وبناء. وتعليم قيم المواطنة لأفراد المجتمع بكل فئاته، يكسبهم المقدرة على امتلاك المهارات الأساسية اللازمة لإعدادهم للحياة المدنية في دولة القانون وحقوق المواطنة والديمقراطية، وعلى النقيض من ذلك فغياب ثقافة المواطنة تحد من فرص الفرد لحصوله على حقوقه، والتزامه بواجباته الاجتماعية والسياسية والقانونية وغيرها. (السعدني وأحمد، 2018)

علاوة على ذلك فإن تعليم قيم المواطنة يعمل على إضفاء الطابع الاجتماعي على الطلبة بتزويدهم المعارف والمهارات والقيم اللازمة لتطوير وعيهم المدني وفاعليتهم؛ ليصبحوا مواطنين صالحين، ويمكنهم المساهمة في التنمية الاقتصادية والسياسية (Xu & Law, 2015).

وتعد الإدارة المدرسية الركن الأساس الذي يقوم عليه كيان المدرسة، والمحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لها لبلوغ الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها (العجمي، 2017)، وحتى تضطلع الإدارة المدرسية بدورها الفاعل في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لا بد أن تعمل على تهيئة بيئة تعليمية آمنة ومحصنة، تحتضن الطلبة فكرياً وتربوياً، وتغرس فيهم القيم الوطنية، وحب الوطن والانتماء له. (الجهني وآخرون، 2019) وتشير البراشدية (2011) إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ليس إعداد الطالب الممارس لحقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها فحسب، بل هي بالأساس تربية على المبادرة والمسؤولية والاستقلالية، وهي لا تقوم بإعداد الجيل الصاعد لممارسة مواطنة فاعلة، بل تنمي لديه القدرة على أن يكون مواطنًا بجميع المقاييس في كل مرحلة من المراحل التعليمية، وفي كل سن، وفي كل لحظة.

وبناءً على ما سبق قام الباحثون بدراسة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين، وخاصة أن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات المهمة في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، التي أدت إلى أنماط من السلوكيات أثرت سلبًا على ترابط المجتمع وتماسكه، والتقيد بعاداته وتقاليده، والاعتزاز بثقافة الوطن، والانتماء والولاء له.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن المدرسة هي المؤسسة التعليمية الأولى التي أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه الوطنية، من خلال إعداد الأفراد ليصبحوا مواطنين فاعلين في وطنهم، ولذا الحاجة ملحة لتنمية قيم المواطنة في المجتمع المدرسي؛ لمواجهة تحديات العالم وتغيراته. (الصمادي، 2017)

فقد أشارت نتائج دراسة الصارمية (2012) إلى أن النظام التربوي في سلطنة عمان بحاجة إلى مزيد من التركيز على المواطنة العالمية، وتوصلت نتائج دراسة الحراصي (2018) إلى أن مستوى اتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو المشاركة المدنية جاء بمستوى متوسط، وأوصت بتدريب الطلبة على المشاركة في اتخاذ القرارات مما يمنحهم الثقة والاستقلالية، ويزيد من دافعيتهم نحو المشاركة المستقبلية.

كما توصلت نتائج دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) إلى وجود قصور في التربية من أجل المواطنة العالمية في برامج إعداد وتدريب المعلمين، والتركيز في المناهج الدراسية على الدراسات الاجتماعية، وغياب أدوار واضحة لمديري المدارس في هذا المجال، وقلة توظيف الأنشطة المدرسية. وقد ركزت رؤية عُمان 2040 على الاهتمام بالشباب والذي يعد ضمانًا للمستقبل، ويعزز مشاركتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية وفي صنع المستقبل، فضلًا عن تمكينهم بالاستفادة من قدراتهم ومهاراتهم وتعزيز الحماية الاجتماعية لهم (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019). وكون أحد الباحث أحد العاملين بالمؤسسات التعليمية، ومن خلال انخراطه بالميدان التربوي، فقد لاحظ أن فئة من الطلبة تفتقد تدريجيًا لقيم المواطنة نتيجة للهدر الذي يتم في المحافظة على الممتلكات العامة، مما يؤثر سلبًا على الانتماء والولاء للوطن. وللأهمية البالغة لتنمية قيم المواطنة تسعى الدراسة الحالية لمعرفة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة التي يمكن صياغة مشكلتها في السؤال الآتي: **ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟**

2.1. أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات المعلمين تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

- التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة).

4.1. أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها التي تتناوله، والفئة المستهدفة وهم طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والذين يعدون الثروة الحقيقية للوطن، وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين: أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية.

- **الأهمية النظرية:** أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة؛ فموضوع المواطنة يحظى باهتمام دولي كبير في ظل الظروف الراهنة والمستقبلية المحتملة، وتناول الدراسة للمواطنة في الحلقة الثانية التي يجب تحقيقها على أرض الواقع لجعل هذا السلوك ممارسة عملية يومية للطلبة. وقد تسهم هذه الدراسة في إضافة جديدة للمعرفة التربوية المتخصصة في مجال المواطنة والإدارة المدرسية.
- **الأهمية التطبيقية:** قد تفيد الدراسة إدارات المدارس بوزارة التربية والتعليم في وضع برامج تطويرية تخص قيم المواطنة. وقد تسهم الدراسة في توضيح أدوار إدارات المدارس في كيفية تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. وقد تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها في إعداد دراسات مثيلة مقارنة في المحافظات الأخرى بالسلطنة.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على النحو الآتي:

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من خلال أبعاد المواطنة وهي: الحقوق، والواجبات، والانتماء والولاء للوطن، والمشاركة المجتمعية.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف 5 – 10).
- **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2020– 2021 م.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان.

6.1. مصطلحات الدراسة:

تحتل مصطلحات الدراسة أهمية خاصة في البحوث الاجتماعية والتربوية، وبالتالي يجب على الباحث أثناء عرضه لخطة بحثه أن يهتم بوضوح المفاهيم الواردة في المشكلة، ومن المصطلحات الواردة في هذه الدراسة ما يأتي:

- **الإدارة المدرسية:** يعرفها عبدالغفار (2013) بأنها "الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين في المدرسة: إداريين وفنيين؛ بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقًا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة" (ص 42). ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الإدارة التي تهدف إلى تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية، وتوجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية، كما تعمل على تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وفق السياسة العامة للدولة، وتعاليم الدين الإسلامي.
- **المواطنة:** يقصد بها "صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ومعرفة الفرد لهذه الحقوق، وتأديته للواجبات المطلوبة منه، وولائه لوطنه، وخدمته لبلاده، وتعاونه مع المواطنين الآخرين لتحقيق الأهداف الوطنية". (إبراهيم، 2017، ص 20)
- **قيم المواطنة:** يعرفها منصر (2015) بأنها "مجموعة المعايير والمبادئ التي تمثل إطار عمل يوجه سلوك الفرد ويحكم علاقته بالآخرين من جهة أخرى، وتجعله قادرًا على القيام بمسؤولياته وواجباته، من خلال المشاركة الفاعلة في مجتمعه وتمسكه بحقوقه واحترام حقوق الآخرين، واتباع الحوار والتعاون والعمل المشترك مسارًا وحيدًا لتحقيق الصالح العام على أساس العدل والمساواة، لربطهم بوطنهم وتعزيز التقارب بينهم ودفعهم جميعًا لمواصلة عطائهم وتفانيهم في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم تجاه الوطن والعمل على حمايته والمحافظة على تماسكه". (ص 134)

- **تنمية قيم المواطنة:** يقصد بها "التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي هذا الشعور إلى حد تشبع الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته، وتتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابيًا مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه" (أبو حشيش، 2010، ص 259). ويعرف الباحثون تنمية قيم المواطنة إجرائيًا بأنها تلك الإجراءات والمهمات والمتطلبات التي تقوم بها إدارة المدرسة بهدف إعداد الطالب إعدادًا يجعله مواطنًا صالحًا يمارس حقوقه وواجباته، وولائه وانتمائه لوطنه، ومسؤوليته الاجتماعية نحو نفسه والآخرين.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

تناول الإطار النظري الإدارة المدرسية ودورها في تنمية المواطنة لدى الطلبة.

1.1.2. الإدارة المدرسية:

شهدت الإدارة المدرسية والقيادة التربوية اتجاهات حديثة، إذ أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، مما جعل الإدارة المدرسية تكرس كل جهدها في توفير كل الظروف والإمكانات البشرية والمادية لتوجيه نمو المتعلم العقلي والروحي والبدني وتحسين العملية التعليمية، وأصبحت الإدارة المدرسية تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية وتوظيف المهمات الإدارية لخدمة هذه العملية الأساسية، ولقد تغيرت وظيفة المدرسة في المجتمع وأصبحت تركز على دراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته، لذلك ازداد مفهوم التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع (العجمي، 2017). ويرى عوض الله (2018) أن أهمية الإدارة المدرسية تتضح في أنها تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وكذلك غرس الاتجاهات الحديثة بالتربية في نفوس الطلبة داخل المدرسة، إضافة إلى التوجيه والإرشاد لتلقي العلم والمعرفة ونموها والنهل من معين الثقافة.

وتطورت الإدارة المدرسية تطورًا سريعًا في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية، تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة تسييراً اعتيادياً وفق قواعد وتعليمات معينة تقتصر على الاهتمام بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تعنى بالنواحي الفنية، وبكل ما يدور حول الطلبة، والمعلمين في المدرسة، والمناهج الدراسية، والأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وهكذا أصبح تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية الناجحة (طحلاوي وعلواني، 2019). ويمكن القول أن من أهم أهداف المدرسة تحقيق القيم التربوية التي تؤمن بها، ومن ضمنها القيم الأخلاقية التي تسعى كل مدرسة إلى تنميتها لدى الطلبة، لما لها من أهمية في حياتهم، وتعديل سلوكهم نحو الأفضل.

وللإدارة المدرسية وظائف عديدة تساعد على تربية النشء، وفق فلسفة المجتمع وإمكاناته المتاحة، شريطة أن تتحقق لهم التربية المتكاملة فكرياً واجتماعياً ونفسياً، ويتم ذلك من خلال: التأكيد على قيمة الطالب والعمل الجماعي مع ترشيد العمل، والتخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة والتقويم لكل مجالات العمل المدرسي؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي بأسلوب علمي سليم (بالعبيد، 2014). ويرى الباسل وآخرون (2018) أنه يمكن إضافة وظائف أخرى للإدارة المدرسية وهي: دراسة المجتمع ومشكلاته وأمانيه والعمل على حلها وتحقيق أهدافه، والعمل على تزويد المتعلم بخبرات متنوعة ومتجددة يستطيع عن طريقها مواجهة ما يعترضه من مشكلات، وكذلك تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد الطلبة على النمو المتكامل لشخصياتهم، ورفع مستوى أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، من خلال اطلاعهم بما يستجد من معارف ومعلومات، ووسائل وطرق تدريس، وتدريبهم وعقد الندوات والدورات لهم.

إن التنظيمات الإدارية واللوائح والقوانين والصلاحيات والأهداف العامة تتفق في الخطوط العريضة، ولكي يكون نمط الإدارة المدرسية وظيفياً لا بد من أن يختلف من مجتمع لآخر حسب فلسفة المجتمع وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومن مدرسة إلى أخرى حسب ظروف عمل كل مدرسة (ونيس، 2015)، وكذلك حسب شخصية مدير المدرسة على اعتباره أنه يقع على قمة الهرم الإداري، بالإضافة إلى أنه يسير مهامها وأنشطتها بطريقة تتفق مع الفلسفة العامة للمدرسة، مراعيًا في ذلك أهدافها ومصالحها (بالعبيد، 2014).

ومن هذا المنطلق توجد عدة أنماط للإدارة المدرسية يمكن عرضها على النحو الآتي:

- الإدارة الأوتوقراطية: يطلق بعضهم عليه النمط الديكتاتوري أو الأوتوقراطي، وتعود هذه الكلمة في الأصل إلى اللاتينية التي تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع أفراد المنظمة لأوامره، وآرائه، وسلطته، وبطشه في داخل المنظمة، والإدارة الأوتوقراطية تركز على عمل المؤسسة أكثر من تركيزها على الفرد (عبدالدائم، 2017). ويتميز النمط الأوتوقراطي بمجموعة من السمات العامة التي يتصف بها المدير الأوتوقراطي مثل الانفراد في اتخاذ القرارات والعمليات الإدارية، وقلة الاهتمام بالاتصالات الإدارية داخل المؤسسة، مما يؤدي إلى قلة التفاعل بين الرئيس والمرؤوس، وكذلك غياب دور العاملين بالمدرسة عن المشاركة في الإدارة، بالإضافة إلى التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للطلبة، وإهمال الجوانب الأخرى الوجدانية والنفسية والاجتماعية والجسدية المطلوب الاهتمام بها، وإهمال ميول واتجاهات الطلبة، واستعداداتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم (بو زيد، 2015). ومع أن هذا النمط الإداري قد يؤدي إلى إحكام السلطة، والالتزام بالعمل، وزيادة الإنتاج والأداء، والانضباط، إلا أن له في المقابل آثارًا

سلبية، تترك على مستوى الأفراد وشخصياتهم، تتمثل في عدم تحمل المسؤولية، وتدني مستوى الرضا، وانعدام الثقة والتعاون، وانعدام روح البحث والتفكير والإبداع، ويظل تماسك العمل مرهونًا بوجود المدير. (هزايمة، 2013).

- أما الإدارة الترسلية: في هذا النمط يترك المدير كل شيء للعاملين بالمدرسة، ويعجز عن اتخاذ القرارات الحازمة في المواقف التي تتطلب ذلك، لعدم استطاعته على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة، فيخضع تحقيق أهداف المدرسة في ظل مثل هذه الإدارة لعامل الحظ، وينظر المدير الترسلي للعاملين بالمدرسة على أنهم مستشارون، ويعاملهم بمبدأ المساواة، فيتيح لكل فرد حرية إبداء الرأي، والدفاع عنه في المسائل المطروحة للنقاش (عوض الله، 2018). ويشير المشرفي (2015) أن السلوك الإداري للمدير الترسلي يتصف بأنه: يتولى إمداد المجموعة بالمعلومات والتوجيهات، ولا يشترك في تحمل أية مسؤولية، ويترك اتخاذ القرار للأفراد، وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة، ويتأخر العمل بغياب المدير، وتظهر الغوغائية في العمل الإداري.
- بينما الإدارة الديمقراطية: تقوم على أساس المسؤولية المشتركة بين المدير والعاملين، مع الاهتمام بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار، وتوزيع العمل على كل العاملين بالمدرسة بمبدأ العدالة؛ فترتفع الروح المعنوية وتزداد الإنتاجية (بالعبيد، 2014). ويشير بوزيد (2015) إلى خصائص هذا النمط ونذكر منها: تكوين علاقات إنسانية تعليمية، والتعاون المتبادل بين المدير والعاملين بالمدرسة، وكذلك رفع الروح المعنوية للعاملين بالمدرسة، والدفع بالعمل نحو التقدم، بالإضافة إلى المساعدة على تطوير مهارات العاملين بالمدرسة حسب إمكانياتهم، واستخدام مبدأ الشورى عند اتخاذ القرارات أو وضع السياسات ورسم الخطط، والاعتماد على الترغيب ، والإقناع، واستخدام الحوافز التشجيعية بما يسهم في رفع معنويات العاملين بالمدرسة، ويترك للآخرين حرية اقتراح البدائل والحلول. ويتوفر في هذا النمط من الإدارة المدرسية، حينما يكون على رأس الجهاز الإداري شخص كفؤ يدرك مفهوم الإدارة ومقوماتها ويبذل الجهد في الاستفادة من الموارد البشرية بالمدرسة. (ونيس، 2015)
- والإدارة الانتهازية: جاءت هذه التسمية من انتهاز القائد الفرص المتاحة له للاستفادة منها لصالحه الشخصي بشتى الطرق والوسائل، حيث يظهر العلاقات الحسنة مع المعلمين والطلبة، ويكون المدير في ظل هذا النوع الانتهازي ضعيف الشخصية، وغير قادر على مواجهة المواقف المختلفة نظرًا لأنه يعتمد على الآخرين، ويتصف السلوك الإداري للمدير الانتهازي بأنه: يهتم بنفسه وبمصلحته بالدرجة الأولى، ويهتم بالمصلحة الشخصية مع المعلمين والطلبة والرؤساء، ويحرص على أن يكون له عيون بين المعلمين والطلبة، بالإضافة إلى أنه يكثر الشكوى من المعلمين، وينقلها إلى الرؤساء بطريقة شفاهية، وينسب النجاح الذي تحققه المدرسة إلى نفسه (الدعيلج، 2015). وتشير بوقرة وبوقرة (2020) أن هذه الأنماط قد تغيرت في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة، حيث أصبحت معظم الدول في العالم المعاصر تتجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم بها، والاتجاه نحو الاستقلالية في المدارس، وزيادة مستوى مشاركة العاملين في الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي، حيث يمتلكون التأثير الإيجابي في تقديم تعليم ذي جودة عالية عند مشاركتهم في صنع القرارات، وإعداد الخطط التشاركية، وتقديم الخدمات التي تساعد في رفع التحصيل الدراسي للطلبة، وعليه فقد برزت العديد من أنماط الإدارة المدرسية كالإدارة الذاتية للمدرسة، وإدارة الجودة الشاملة، والإدارة الاستراتيجية، والإدارة بالنتائج، والقيادة التحويلية.

ويرى الباحثون أنه ينبغي على الإداري الناجح أن يدرس فلسفة الحقل التربوي، ثم يحدد النمط الذي سيتبعه للتعامل مع الأفراد العاملين بالمدرسة، وكذلك دراسة فلسفة المجتمع الذي يعد الوجه الآخر للعملة مع المدرسة، وضرورة وضع المعايير المناسبة لذلك.

2.1.2. المواطنة:

تعد المواطنة من القضايا المهمة للتنمية البشرية والاجتماعية، ونقطة الانطلاق لمشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة، لما لها من أهمية عظمى للمواطن، ولقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تنمية قيم المواطنة؛ لاستقرار أمن البلد وتقدمه، حيث يشعر جميع أفراد المجتمع بالمساواة وتكافؤ الفرص، مما يسهم في تشكيل شعور حقيقي بالولاء والانتماء للوطن. (الباسل وآخرون، 2018)

إن مفهوم المواطنة من أكثر المصطلحات حاجة إلى التعمق في الدراسة والفهم وذلك أن المواطنة شيء متأصل في طبيعة النفس البشرية، وقد نالت المواطنة اهتمامًا كبيرًا في مختلف المجتمعات والشعوب ويتجلى ذلك في التشريعات والدساتير التي تتضمن حقوق وواجبات المواطن (يوسف، 2010)؛ فالمواطنة أن يكون كل من يعيش في وطن واحد متساويين في الحقوق والواجبات كافة المكفولة داخل نطاقه بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجتمع بالانتماء لهذا الوطن ويبذل جميع الجهود حتى يسهم في تقدم وطنه وتحضره (إبراهيم، 2015). ويرى تشانزانج وآخرون (Chanzanagh et al, 2011) أن المواطنة حالة مدنية تعد أعلى حالة اجتماعية، يستطيع الفرد تحقيقها في المجتمع الديمقراطي، كما أنها مزيج من الحقوق والواجبات للمواطن داخل دولته. ويتم تحليل المواطنة بطريقتين مترابطتين: أولهما: حقوق المواطنة شرطًا أساسيًا للمشاركة السياسية الرسمية، وثانيهما: المساواة بين الأفراد في المجتمع، وتعزيز الولاء والانتماء في الحياة الاجتماعية (Peucker & Akbarzadeh, 2014).

ولقد أولت المؤسسات التعليمية عناية خاصة بإعداد المواطن الصالح حيث جعلته الهدف العام من أهداف التعليم وتزداد أهمية تحقيق ذلك في ظل التسارع الذي يشهده العالم من الثورات المعلوماتية والتكنولوجية، وتعد التربية وسيلة المجتمع لإعداد مواطنيه إعدادًا يضمن انتماءهم في ظل

التغيرات السريعة وما يكتسبونه من معارف وقيم ومهارات للتعامل مع الآخرين والإحساس بالمسؤولية تجاه الأعمال المنوطة بهم سواء كانت هذه الأعمال فردية أم ضمن نطاق الجماعات شريطة أن يتم ذلك الإعداد في ضوء معرفة الطلبة بحقوقهم وواجباتهم (عامر، 2012).

وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Encyclopedia Britannica) المواطنة بأنها "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة" (كبر، 2012، ص 110)، وتؤكد المعارف البريطانية على أن المواطنة تدل ضمنًا على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، وتختتم دائرة المعارف البريطانية مفهومها للمواطنة، بأن "المواطنة على وجه العموم تسبغ على المواطن حقوقًا سياسية، مثل حق الانتخاب، وتولي المناصب العامة" (خليفة، 2017، ص 218). أما عالم الاجتماع البريطاني توماس همفري مارشال (Thomas Humphrey Marshall) فيعرف المواطنة على أنها "عقد يؤطر العلاقة المعقدة بين الدولة والفرد والمجتمع، ويكسب هذا العقد المواطن مجموعة من الحقوق والمؤهلات، ولكن أيضًا مجموعة من الواجبات والالتزامات إزاء المجموعة"(Syssner, 2011, P. 112). ويرى الباحثون أن المواطنة هي الترجمة الحقيقية لمشاعر الانتماء والولاء للوطن بإدراك الحقوق والواجبات الخاضعة لدستور الدولة، بحيث يقدم المواطن الولاء للدولة وتقدم الدولة له الأمن والأمان والمشاركة الفاعلة في صنع القرار، مراعيًا بذلك حقوق الآخرين من غير تمييز.

لقد مر مفهوم المواطنة بمراحل تاريخية عديدة تبلورت في ذاكرة الإنسان بفعل العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والتاريخية، والسياسية عند الإغريق في أثينا، والرومان، وفي الدولة الإسلامية، حيث التعامل السامي مع أهل الذمة باعتبارهم مواطنين يعيشون في كنف الدولة الإسلامية، لهم حقوق، وعليهم واجبات، مع الحرية التامة في ممارسة العبادات والمساواة في القضاء. (الزدجالي، 2014)

ويعد زمن الثورة الفرنسية وما أعقبها من إصدار إعلان حقوق الإنسان والمواطن عام 1789 م، أول نقطة تحول في تاريخ مفهوم المواطنة؛ إذ اشتمل هذا الإعلان على الحقوق المدنية والسياسية بالمعنى الذي يتضمنه المفهوم المعاصر للمواطنة. (أبو حشيش، 2010)

وكان لمفكري عصر التنوير والنهضة الأوروبية أمثال جون لوك (John Locke)، وتوماس هوبز (Thomas Hobbes)، وجان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) الدور الكبير في التحول لمفهوم المواطنة من خلال نظرية العقد الاجتماعي بين أفراد المجتمع والدولة، وبدأ مفهوم المواطنة يأخذ دلالته السياسية والفلسفية في القرن السابع عشر على يد توماس هوبز (Thomas Hobbes) الذي عرف المواطن بوصفه عضوًا في جماعة سياسية أبرمت عقدًا اجتماعيًا تتعهد بموجبه ضمان أمن الأفراد في دائرة مجتمع يخضع لسلطة مطلقة، وفي منتصف القرن التاسع عشر، بدأ مفهوم المواطنة يتحدد بالعلاقة بين الفرد والدولة، من خلال المساواة بين الأفراد أمام القانون، والمشاركة في الحياة العامة، وقد أصبح مفهوم المواطنة أنموذجًا مثاليًا للمشاركة الفاعلة بامتلاك المواطن الوعي المطلوب بالانتماء والروابط التي يسعى إليها المجتمع للمصلحة العامة. (محمود، 2017)

أما القرن الحادي والعشرين فقد شهد مفهوم المواطنة تطورًا عالميًا تحددت مواصفات المواطنة بالاعتراف بوجود ثقافات، وديانات مختلفة، واحترام الغير وحريته، بالإضافة إلى المشاركة في تشجيع السلام الدولي، والمشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف. (أحمد، 2018)

ولذا فإن من أهم متطلبات المواطنة الحديثة هي تمكين المواطنين من إدارة الشؤون العامة من خلال مؤسسات برلمانية منتخبة، تؤدي إلى تحقيق المصلحة العامة، والتقليل من ظهور المشكلات الناتجة عن الاستبداد بالرأي، والتحكم في اتخاذ القرار، الذي يمكن أن يكون لحساب فئات فئوية وليست وطنية (المعمري، 2018). وتتباين وجهات النظر بين الباحثين والمهتمين بدراسات المواطنة فيما يتعلق بأبعادها، حيث يرى البعض أن أبعاد المواطنة تتمثل في المسؤوليات الشخصية والمدنية، في حين يؤكد رأي آخر على الأبعاد الفلسفية والقيمية والسياسية والقانونية والاجتماعية. (الشقران، 2016)

وتعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد المتعددة سياسيًا وتربويًا وثقافيًا ولا تعبر هذه الأبعاد إلا عن معايير الولاء والانتماء والمشاركة الفاعلة من قبل أفراد المجتمع في حماية الوطن من خلال تعبيره عن الوعي بالحقوق والواجبات، كما انعكس دوره بصفته مواطن في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع والدولة في آن واحد (عامر، 2012)، ويمكن تقسيم هذه الأبعاد كما حددها مركز البحث والتطوير التربوي باليمن المشار إليه في إبراهيم والتوبي (2018) بالآتي:

- الحقوق: وتشمل حق الطلبة في التعليم، والرعاية الصحية والنفسية، وحرية التعبير، والمساواة، والمعاملة الحسنة، والترشيح للانتخابات المدرسية.
- الواجبات: وتشمل واجب الطلبة في الحفاظ على البيئة، واحترام النظم والقوانين، والمحافظة على الممتلكات العامة، وتقدير قيمة الوقت، واحترام العمل، والمحافظة على الوحدة الوطنية، واحترام الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني، الدفاع عن الوطن).
- الانتماء: ويشمل الانتماء بأنواعه الوطني، والقومي، والإسلامي، والإنساني.
- المشاركة المجتمعية: وتشمل إشراك الطلبة في مؤسسات المجتمع المدني مثل: منظمات حقوق الإنسان أو غيرها، وإشراك الطلبة في جمعيات خيرية، وإشراك الطلبة في الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي، وتقديم الطلبة العون للمحتاجين من أبناء المناطق المحيطة بالمدرسة، وإشراك الطلبة في مناقشة المشكلات الاجتماعية.

يمكن بلورة الهدف من تعليم المواطنة بتدعيم وجود الدولة كنظام سياسي واقتصادي واجتماعي، وتنمية قيمة الديمقراطية، والمعارف المدنية وقيمة احترام حقوق الإنسان، والمساهمة في الترابط الاجتماعي والاستقرار في المجتمع، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والحوار البناء، واحترام الرأي الآخر واتخاذ القرارات (القحطاني، 2020). ويشير النيرب وعطا الله (2020) إلى العديد من هذه الأهداف من أهمها: التمسك بالعقيدة والعبادات والقيم،

وتنمية الوعي لدى الطلبة بالحقوق والواجبات، وتحقيق الديمقراطية، ومبدأ المساواة بين الطلبة، وتنمية استعداد الطلبة لدراسة المشكلات المحلية وكيفية التصدي لها، وغرس حب الوطن في نفوس الطلبة من أجل العمل على تقدمه وإعلاء شأنه، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والمعلومات، واستثمار وقت الفراغ بالنسبة للطلبة بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع، وتوفير بيئة نظيفة، والمحافظة عليها، والاستخدام الأمثل لمواردها.

أما دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة، تعد الأسرة اللبنة الأساسية التي تسهم في تكوين شخصية الفرد، لذا يقع على عاتقها مسؤولية تقويم سلوك الفرد من صغره، وغرس كل القيم والمثل العليا كحب الوطن والمحافظة على ممتلكاته، والعمل على إعلاء شأن الوطن، واحترام الأنظمة والقوانين التي تسير شؤون الوطن، والتحلي بالأخلاق الحميدة مثل الإيثار، وحب الوحدة الوطنية، والمشاركة في خدمة المجتمع، والمبادرة للأعمال الخيرية، والمشاركة في العمل التطوعي. (الرشيدي، 2017)

في حين دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة، تقوم المدرسة بدور مهم في إعداد الطالب ليصبح مواطنًا صالحًا، وذلك من خلال أهداف تم تحديدها من قبل وزارة التربية والتعليم على كافة المستويات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ويمثل اكتساب المعلومات والمعارف أحد أهم هذه المستويات لما له من دور مهم في تنمية الاتجاهات والقيم، وأساسيات التفكير السليم، والتي تمكن الطلبة من توجيه سلوكهم وتكوين شخصياتهم كمواطنين (الكندري والبيلي، 2016). ويمكن للمدرسة أن تنمي قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال الأنشطة المدرسية التي تمثل رصيدًا ثقافيًا لتنمية الحس الوطني، وقيم الولاء والانتماء، وغرس السلوك السليم، والاتجاه الذي يحقق المواطنة الإيجابية لخدمة الوطن، ويتجسد ذلك من خلال البرامج التطوعية لخدمة المجتمعين المحلي والمدرسي. (بن سليم وبولرباح، 2019)

ودور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة، إن للإدارة المدرسية أدوارًا مهمة ينبغي القيام بها، من أهمها تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، لما له من أثر على الفرد والمجتمع، وكون المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأقدر على صقل شخصيات الطلبة بما تراه مناسبًا. لذا تعد المدرسة بمثابة الموجه لكافة الأنشطة التي تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، ساعية إلى المحافظة على تماسك المجتمع ووحدته وتوازنه وفق أسس علمية مدروسة من أجل تنشئة جيل يسهم بالفهم والوعي، ويمتلك المقدرة على التميز والإدراك. (الهجلة، 2014)

وتسعى الإدارة المدرسية جاهدة لتنمية قيم المواطنة، من خلال تهيئة الجو والمناخ المدرسي المناسب للطلبة، وتشجيعهم على التفاعل والإيجابية، وتحفيزهم على الإنتاج والمنافسة الشريفة، وتنمي لديهم الإبداع، وتغرس فيهم مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص، وتشجعهم على احترام قيمة العلم، وتنمية الشعور الوجداني لديهم بالروح الوطنية، وتأكيد الهوية والانتماء للوطن، وتأكيد قيمة الحوار والنقد البناء. (البنا وآخرون، 2016)

3.1.2. جهود السلطنة في تنمية قيم المواطنة:

جاءت جهود السلطنة في تنمية قيم المواطنة من خلال رؤية عمان 2040، التي تسعى إلى تحقيق أهداف المواطنة العمانية من ضمنها: مجتمع معتز بهويته ومواطنته وثقافته، يعمل على المحافظة على تراثه وتوثيقه ونشره عالميًا، ومنظومة شراكة مجتمعية مؤسسية متكاملة تعزز الهوية والمواطنة والترابط الاجتماعي، بالإضافة إلى استثمار مستدام للتراث والثقافة والفنون يسهم في نمو الاقتصاد الوطني، ومجتمع رائد عالميًا في التفاهم والتعايش والسلام، وكذلك مجتمع أفراده يتصفون بالمسؤولية مدركون لحقوقهم وملتزمون بواجباتهم. (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019)

يعد التعليم أفضل الوسائل في تنمية قيم المواطنة، وأطلق على عملية تنشئة الطلبة على المواطنة مصطلح (تربية المواطنة)، والتعليم من أجل المواطنة يجد عناية تامة في النظام التعليمي العماني؛ لإيمانه بالدور المنوط للأجيال العمانية المتعاقبة في ممارسة أدوار المواطنة الإيجابية والنشطة في المجتمع (المعمري والغربية، 2012). وقد تطور مفهوم المواطنة في السلطنة خلال العقود الماضية بعد قيام الدولة، حيث تم تكريس الانتماء، والولاء للوطن الواحد، الذي يعد الضامن لحقوق المواطن، والمشرف على مؤسساتها، وكان العمل على تأثير البنى التقليدية للمجتمع، لأن من شروط المواطنة الابتعاد عن القبلية، والطائفية تحت مظلة الاعتراف بجميع أفراد المجتمع دون تفرقة بالجنس أو اللون أو المذهب. (المعمري، 2018)

ولم يظهر مفهوم المواطنة في النظام التعليمي، وفي دراسات الباحثين العمانيين إلا مع بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وكانت تربية المواطنة كممارسة منهجية تبدأ من المرحلة الابتدائية العليا وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية آنذاك، وأنها كانت تركز على البعد المحلي حتى نهاية الصف الأول الثانوي - بما يسمى حاليًا الصف الحادي عشر- وعلى الأبعاد العربية والإسلامية، والإنسانية في الصفين الثاني الثانوي، والثالث الثانوي - الحادي عشر والثاني عشر- وبصفة عامة كانت المواد الدراسية نظرية، وتخلو من الأنشطة التطبيقية، وكان من يقوم بتدريس المواطنة معلمو الدراسات الاجتماعية؛ حيث لا يوجد معلم متخصص لها، ومع ذلك فقد سعت تلك المواد إلى تحقيق أهداف كبيرة في التربية الوطنية. (المعمري، 2013)

وتتضمن فلسفة التعليم في سلطنة عمان مجموعة من المبادئ التي تنبثق منها الأهداف التعليمية العامة، وتعد هذه المبادئ والأهداف موجهًا لعملية بناء عناصر المنظومة التعليمية كافة وتطويرها في جميع مراحل التعليم وأنواعه، ومن المبادئ التي تعنى بقيم المواطنة مايأتي: الهوية والمواطنة، والعزة والمنعة الوطنية، والقيم والسلوكيات الحميدة، والتربية على حقوق الإنسان وواجباته، والمسؤولية والمحاسبة، إضافة الى التربية على مبدأ الشورى. (مجلس التعليم، 2017)

وقامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في عام 2012 م، ووفقًا للقرار الوزاري رقم (634/ 2012) الصادر بتاريخ 2012/11/19 م بإنشاء "دائرة برامج المواطنة"، وفي عام 2017 م تم تعديل مسمى الدائرة إلى دائرة المواطنة وإنشاء قسمين لها قسم برامج المواطنة، وقسم دراسات المواطنة وفقًا للقرار

الوزاري رقم (381/ 2017) الصادر بتاريخ 7/ 12/ 2017 م، ومن أهم اختصاصات هذه الدائرة، متابعة تطبيق أبعاد ومجالات التربية على المواطنة في المناهج الدراسية والتقويم التربوي والإشراف التربوي والبرامج التعليمية، ومع المديريات الأخرى ذات العلاقة، إقامة حلقات عمل تدريبية للمعلمين والمشرفين والمختصين ذوي العلاقة حول المواضيع المتعلقة بالتربية على المواطنة بالتنسيق مع التقسيمات المختصة، وكذلك تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال البرامج والدراسات البحثية المختلفة، والعمل على متابعة وتقييم برامج التربية على المواطنة ومعالجة المعوقات واقتراح سبل التحسين والتطوير المستمرين، إضافة إلى تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال إقامة الفعاليات وتطبيق البرامج المتعلقة بالتربية على المواطنة. (البوسعيدي، 2018)

2.2. الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع المواطنة، وتم عرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

- **أجرت البراشدية (2011)** دراسة هدفت التعرف إلى واقع دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم والطلبة للتعليم ما بعد الأساسي بمحافظات (مسقط، والداخلية، وجنوب الباطنة، وظفار)، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية تكونت من 1004 طالبًا وطالبة، و 55 مديرًا ومديرة مدرسة، و51 من مساعدي المديرين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال عناصر وأبعاد المواطنة من وجهة نظر الطلبة ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= 0,05 تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في جميع المحاور وفي المجموع الكلي.
- **كما أجرى هو وآخرون (Ho et al, 2011)** دراسة هدفت استكشاف تصورات الطلبة في سنغافورة للمواطنة في المسارات التعليمية المختلفة، حيث تم مقابلة 62 طالبًا وطالبة بصورة منفردة من 17 مدرسة ثانوية، وتكونت أسئلة المقابلة بما يلي: مفهوم الديمقراطية والمواطنة، وتصوراتهم للمناخ المدرسي، ومناهج الدراسات الاجتماعية، ودور الحكومة السنغافورية في المواطنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تباين في فهم الطلبة لدورهم كمواطنين بين طلبة المسار التعليمي والمهني، وأن غالبية الطلبة لديهم نقص في معرفة حقوقهم السياسية، والمبادئ الديمقراطية، وأن طلبة المسار التعليمي لديهم فهم أفضل للعملية السياسية وقيمة حرية التعبير، ووعي أكثر في عملية صنع القرار.
- **كما هدفت دراسة الصارمية (2012)** التعرف إلى واقع التربية من أجل المواطنة العالمية في سلطنة عمان من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية في آراء أفراد عينة الدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من 57 فقرة، طبقت على 291 من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة مسقط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن النظام التربوي العماني بحاجة إلى مزيد من التركيز على التربية من أجل المواطنة العالمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= 0,05 تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= 0,05 تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح الصفوف (11-12).
- **وأجرى يلماز (Yilmaz, 2013)** دراسة هدفت التعرف إلى تصورات طلاب الصف الثامن لمفاهيم تعليم المواطنة الأساسية مثل الحقوق، والمساواة، والمسؤوليات، والسيادة في خمس مناطق تعليمية مختلفة في اسطنبول، وتم استخدام المنهج النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن لجنس الطلاب أثرًا جزئيًا على تصوراتهم للمفاهيم كما هو مبين في تصورات الطالبات للمسؤوليات التي كانت أكثر تطورًا وتمايزًا من الطلاب الذكور، كما أن لدى معظم الطلاب فهم جيد للحقوق والمسؤوليات ويعرفون ما يجب فعله عند انتهاك حقوقهم، وكانت تصورات بعض الطلاب عن المساواة والمواطنة والسيادة غير واضحة، وكان لديهم الخلط في بعض المفاهيم خصوصًا في الحرية والحقوق والمسؤوليات.
- **أما دراسة العنزي (2015)** فهدفت التعرف إلى واقع دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانة مكونة من 47 فقرة، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على 109 من مديري ومديرات مدارس الثانوية، يمثلون نحو 80% من مجتمع الدراسة الأصلي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 في استجابات مديري المدارس الثانوية نحو واقع دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.
- **في حين هدفت دراسة همبدن ثومبسون وآخرون (Hampden-Thompson et al, 2015)** إلى استكشاف تصورات الطلاب وتجاربهم في المواطنة بإنجلترا، ولتحقيق ذلك تم تصميم أداة الاستبانة طبقت على 132 معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يقومون بتطوير أدوارهم كمواطنين بشكل أكثر فعالية من المهارات العملية للتفاعل مع مجتمعاتهم، كما يرى المعلمون أن مدارسهم فعالة للغاية في تقديم أنشطة المواطنة والمشاركة المجتمعية، وأن هناك تحديات كبيرة في مساعدة الطلاب على فهم مجتمعاتهم والانخراط فيها بشكل بناء، لا سيما فيما يتعلق بمشاركة الوالدين وأنشطة التواصل مع المجتمع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين العمل في المدارس وحياة الشباب خارج المدرسة.

- **وأجرى الحراصي (2018)** دراسة هدفت الكشف عن اتجاهات الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو المشاركة المدنية، بالإضافة إلى تحديد أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي، والمحافظة التعليمية عليها، وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم إعداد استبانة مكونة من 73 عبارة تم تطبيقها على عينة مكونة من 1008 طالبًا وطالبة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظات مسقط وشمال الباطنة وظفار، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاه الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بلغ 3,31 بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في المتوسط العام لأبعاد الأداة، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف السابع.
- **وهدفت دراسة الزبون وآخرون (AlZboon et al, 2018)** التعرف إلى واقع التعليم على المواطنة العالمية في المدارس الأردنية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن تكونت الدراسة من 33 فقرة، طبقت على 516 معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية في محافظة البلقاء، وأظهرت النتائج أن واقع التربية على المواطنة العالمية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة للأداة ككل، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 في مجال الإدارة المدرسية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناهج المدرسية والإدارة المدرسية والأداة كلها تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 في مجال الإدارة المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (من 1 إلى 5 سنوات).
- **وأجرى إبراهيم والمرزوقي (2020)** دراسة هدفت التعرف إلى الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام بالتربية من أجل المواطنة العالمية في سلطنة عمان يتمثل في فلسفة التربية وأهداف التعليم، والخطط الاستراتيجية للتعليم، وبعض المشروعات المدرسية مثل المدارس المنتسبة لليونسكو، وبعض البرامج مثل البرنامج الوطني لتنمية مهارات الشباب، كما توصلت النتائج إلى وجود قصور في التربية من أجل إعداد وتدريب المعلمين، والتركيز في المناهج الدراسية على الدراسات الاجتماعية، وغياب أدوار واضحة لمديري المدارس في هذا المجال، وقلة توظيف الأنشطة اللاصفية.
- **وهدفت دراسة القحطاني (2020)** التعرف إلى دور ممارسة الإدارة المدرسية لتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والتعرف إلى درجة الاختلاف في استجابة أفراد عينة الدراسة من حيث (المؤهل العلمي، نوع التأهيل، الخبرة) حول درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة بأبعادها الثلاثة (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة مكونة من 356 معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، التأهيل العلمي، سنوات الخبرة).

بالنظر إلى الدراسات السابقة في موضوع درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة، يتضح التباين بينها، فقد تنوعت الدراسات العربية والأجنبية، واختلفت الدراسات في استخدام المنهج والأسلوب، وتعددت طرق جمع البيانات، ويتضح من هذه الدراسات مدى الاهتمام بالمواطنة إلا أن معظم الدراسات العمانية اتجهت نحو الاهتمام بقياس دور المعلمين في التربية على المواطنة، وتحليل المناهج الدراسية، وقد وجد الباحث دراسة عمانية واحدة لدور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة البراشدية (2011)، حيث كانت تلك الدراسة قبل إنشاء دائرة برامج المواطنة بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة عام 2012 م، والتي تم تغيير مسمى الدائرة إلى دائرة المواطنة عام 2017 م بموجب القرار الوزاري رقم 381/ 2017 بتاريخ 7/ 12/ 2017 م (البوابة التعليمية، 2020)، وبالتالي جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى دور دائرة المواطنة وانعكاسه على الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي وتطبيق الاستبانة لتحقيق أهدافها، وتختلف في مكان إجراء الدراسة حيث تجرى بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وفي تحديد الإطار النظري للدراسة والتعرف إلى الأساليب الإحصائية والإجراءات المناسبة لها.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، ويعرف بأنه: "هو الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك" (سيبوكر ونجاحي، 2019، ص 46)، حتى يمكن التوصل

إلى النتائج التي تكشف عن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين، وذلك عن طريق وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات ميدانيًا بواسطة أداة الاستبانة.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهم 4910 معلمًا ومعلمة، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الواردة في الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2020/2019 م (وزارة التربية والتعليم، 2020)، والجدول 1 يلقي الضوء على مجتمع الدراسة.

جدول (1): مجتمع الدراسة موزع حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	2119	%43
إناث	2791	%57
المجموع	**4910**	**%100**

تكونت عينة الدراسة من 345 معلمًا ومعلمة، ويشكلون ما نسبته 7% من المجتمع الأصلي، وتم اختيار عينة متيسرة، وذلك لضمان تمثيلها للمجتمع الأصلي للدراسة نظرًا لطبيعة أفراد مجتمع الدراسة من معلمي مدارس الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة التابعين لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، لسهولة التطبيق في ظل الظروف الاستثنائية الراهنة، المصاحبة لجائحة كورونا (كوفيد 19)، فقد تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا، والجدول 2 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة للمعلمين

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	165	%48
	أنثى	180	%52
	المجموع	345	%100
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	96	%28
	أكثر من 10 سنوات–15 سنة	102	%30
	أكثر من 15 سنة–20 سنة	77	%22
	أكثر من 20 سنة	70	%20
	المجموع	345	%100

3.3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تطوير استبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال قيم المواطنة كدراسة (إبراهيم، 2017؛ أحمد، 2018؛ الشقران، 2016؛ العنزي، 2017)، وقد تكونت الأداة من 44 فقرة في صورتها الأولية موزعة على أربع مجالات هي: مجال الحقوق وله 11 فقرة، ومجال الواجبات وله 11 فقرة، ومجال الانتماء والولاء للوطن وله 11 فقرة، ومجال المشاركة المجتمعية وله 11 فقرة، وقد وزعت مجالات الاستبانة ضمن أبعاد المواطنة التي حددها مركز البحث والتطوير التربوي باليمن، الذي أشار إليها إبراهيم والتوبي (2018).

4.3. صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحكمين وصدق البناء ففي صدق البناء تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي والنفسي، ومن خلال آرائهم وملاحظاتهم، قام الباحثون بإجراء التعديلات المناسبة، من حذف وإضافة وتعديل، وإخراج الأداة في صورتها النهائية، وقد تم تبني مقياس تدريج ليكارت الخماسي لحساب استجابات أفراد عينة الدراسة حسب ما يلي: درجة كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1). ولأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، تم اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من 20 معلمًا ومعلمة، من مجتمع الدراسة من خارج العينة من مدارس الحلقة الثانية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، حيث تم تحليل فقرات الأداة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة مع الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة ثالثة. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بالنسبة لأداة المعلمين ما بين (0,357 – 0,884)، ومع المجال (0,505 – 0,903)، والجدول 3 يوضح ذلك

جدول (3): قيم معامل ارتباط بيرسون لفقرات درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين ككل والمجالات التي تتبع له

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
الحقوق	1	تعرف الطلبة بحقوقهم.	0,617**	0,575**
	2	تتيح للطلبة حرية التعبير عن آرائهم.	0,864**	0,849**
	3	تحرص على نشر مهارة لغة الحوار بين الطلبة.	0,815**	0,789**
	4	تحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص عند الطلبة.	0,750**	0,849**
	5	تتيح للطلبة ممارسة هواياتهم وأنشطتهم بحرية.	0,505*	0,470*
	6	تشرك الطلبة في صنع القرارات المدرسية.	0,768**	0,611**
	7	تشجع الطلبة بالمشاركة في الانتخابات المدرسية.	0,762**	0,823**
	8	تتيح للطلبة حرية اختيار برامج الأنشطة المدرسية.	0,703**	0,610**
	9	تشرك الطلبة في وضع خطة المدرسة.	0,557**	0,357
	10	تطلع الطلبة بمستجدات الميدان التربوي، والقرارات الوزارية.	0,748**	0,544*
الواجبات	11	تعرف الطلبة بواجباتهم.	0,804**	0,741**
	12	توعي الطلبة بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة.	0,812**	0,684**
	13	تنمي الطلبة على قيمة احترام الآخرين.	0,814**	0,706**
	14	تدرب الطلبة على العمل بروح الفريق الواحد.	0,768**	0,748**
	15	تعمل على توعية الطلبة بأهمية البيئة وحمايتها.	0,834**	0,763**
	16	توجه الطلبة نحو المحافظة على الممتلكات العامة.	0,802**	0,652**
	17	تنمي عند الطلبة مبدأ إتقان العمل.	0,768**	0,861**
	18	تغرس لدى الطلبة التقيد بعادات المجتمع وتقاليده.	0,688**	0,596**
	19	تشجع الطلبة على الوعي بأهمية الوقت وتقديره.	0,692**	0,777**
	20	تدعو الطلبة إلى ترشيد استخدام موارد المدرسة.	0,837**	0,766**
الانتماء والولاء للوطن	21	تغرس روح الولاء والانتماء للوطن عند الطلبة.	0,786**	0,790**
	22	تنمي لدى الطلبة احترام السلام السلطاني، وتحية العلم.	0,544*	0,515*
	23	تحتفل بالمناسبات الوطنية والدينية.	0,542**	0,399
	24	تعرف بالمناطق السياحية في السلطنة.	0,854**	0,846**
	25	تحث الطلبة على التضحية في سبيل الوطن.	0,810**	0,776**
	26	تعرف الطلبة بالتاريخ الحضاري للسلطنة.	0,691**	0,683**
	27	تنمي شعور الاعتزاز بالتراث العماني لدى الطلبة.	0,705**	0,552*
	28	تعظم لدى الطلبة حبهم واعتزازهم باللغة العربية والتحدث بها.	0,832**	0,795**
	29	تعرض للطلبة نماذج من قصص نجاح الكفاءات الوطنية في مختلف المجالات.	0,846**	0,773**
	30	تشجع الطلبة على التمسك بالزي العماني الأصيل.	0,822**	0,677**
المشاركة المجتمعية	31	تشجع الطلبة على المشاركة في مختلف أنشطة المجتمع المحلي.	0,842**	0,807**
	32	توجه الطلبة إلى المساهمة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع.	0,852**	0,770**
	33	تغرس لدى الطلبة روح المبادرة للعمل التطوعي في المجتمع.	0,895**	0,884**
	34	تشجع الطلبة على التفاعل والتواصل الاجتماعي مع المجتمع المحلي.	0,824**	0,850**
	35	تنمي لدى الطلبة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الفرق التطوعية.	0,903**	0,879**
	36	تتيح الفرص لمؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في أنشطتها.	0,856**	0,733**
	37	تنفذ معسكرات خدمة عامة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.	0,852**	0,748**
	38	تنظم آليات مشاركة أولياء أمور الطلبة في دعم برامج الأنشطة المدرسية.	0,825**	0,698**
	39	تتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي في تفعيل المشاركة المجتمعية.	0,809**	0,787**
	40	توفر بيئة داعمة للمشاركة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية.	0,870**	0,876**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0,05

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0,01

يلاحظ من جدول 3 أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الحقوق تراوحت بين (0,505 – 0,815) مع مجالها، وتراوحت بين (0,357 – 0,849) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الواجبات تراوحت بين (0,688 – 0,837) مع مجالها، وتراوحت بين (0,596 – 0,861) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الانتماء والولاء للوطن تراوحت بين (0,542 – 0,854) مع مجالها، وتراوحت بين (0,399 – 0,846) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المشاركة المجتمعية تراوحت بين (0,809 – 0,903) مع مجالها، وتراوحت بين (0,698 – 0,884) مع الأداة، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من 40 فقرة موزعة على أربع مجالات هي: (الحقوق وله 10 فقرات، الواجبات وله 10 فقرات، الانتماء والولاء للوطن وله 10 فقرات، المشاركة المجتمعية وله 10 فقرات).

ولأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها، تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة وبين أداة الدراسة الكلية من جهة أخرى، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين مجالات أداة الدراسة ببعضها، وجدول 4 يوضح ذلك.

جدول (4): قيم معامل الارتباط البيني لمجالات أداة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين وارتباطها بالأداة ككل

المجالات	الحقوق	الواجبات	الانتماء والولاء للوطن	المشاركة المجتمعية	الدرجة الكلية للأداة
الحقوق					
الواجبات	0,833**				
الانتماء والولاء للوطن	0,730**	0,858**			
المشاركة المجتمعية	0,742**	0,786**	0,835**		
الدرجة الكلية للأداة	**0,896****	**0,931****	**0,922****	**0,930****	

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0,01

يتبين من جدول 4 أن قيم معاملات ارتباط المجالات مع الأداة ككل تراوحت بين (0,896 – 0,931)، وأن قيم معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة ببعضها قد تراوحت بين (0,730 – 0,858)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0,01 ومقبولة.

5.3. ثبات الأداة:

تم إجراء خطوات التأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية المكونة من 20 معلمًا ومعلمة، بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، وجدول 5 يوضح ذلك.

جدول (5): قيم معاملات الثبات لأداة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين ككل ومجالاته

المجالات	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
الحقوق	0,880	10
الواجبات	0,927	10
الانتماء والولاء للوطن	0,909	10
المشاركة المجتمعية	0,956	10
الدرجة الكلية	**0,973**	**40**

يقصد بالثبات الاستقرار، أي أنه لو كررت عملية قياس استجابة الفرد الواحد في مرات متباعدة لأظهرت درجته شيئًا من الاستقرار، وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ على العينة الاستطلاعية المكونة من 20 معلمًا ومعلمة، وقد بلغ معامل الثبات معدلًا مرتفعًا يوحي بالثقة في النتائج التي تم التوصل إليها في أداة المعلمين، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ 0,973، لأبعاد الاستبانة ككل، وبلغ معامل الثبات للمجال الأول "الحقوق" 0,880، وأما المجال الثاني "الواجبات" فبلغ معامل الثبات 0,927، وبلغ معامل الثبات للمجال الثالث "الانتماء والولاء للوطن" 0,909، أما المجال الرابع "المشاركة المجتمعية" فقد بلغ معامل ثباته 0,956، ما يدل إلى أن جميع المحاور جاءت بدرجة ثبات جيدة.

6.3. المعيار الإحصائي للأداة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، وهي تمثل رقميًا 5، 4، 3، 2، 1، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1 إلى 1,79 قليلة جدًا، من 1,80 إلى 2,59 قليلة، من 2,60 إلى 3,39 متوسطة، ومن 3,40 إلى 4,19 كبيرة، ومن 4,20 إلى 5 كبيرة جدًا.

7.3. إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من تطوير أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة في العام الدراسي (2020/ 2021 م) عن طريق توزيع الرابط بالبريد الإلكتروني عن طريق برنامج (الواتس أب) لعينة الدراسة.

8.3. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة وهي:

أولًا: المتغيرات المستقلة

الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.

سنوات الخبرة ولها أربع فئات: 10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات– 15 سنة ، أكثر من 15 سنة– 20 سنة ، أكثر من 20 سنة.

ثانيًا: المتغير التابع

درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة.

9.3. المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثون في الدراسة بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي في تحليل بيانات الدراسة، من خلال البرنامج الإحصائي SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما تم حساب ثبات التجزئة النصفية. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين (ككل) ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيبًا تنازليًا، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين، وفقًا للمجالات التي تتبع لها، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين (ككل)، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة بإجراء الاختبار التائي لمتغير الجنس، وإجراء تحليل التباين للأداة (ككل) ومجالاته وفقًا للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. السؤال الأول: ما درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن أداة الدراسة ككل، والتي تمثل درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين، والجدول 6 يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين بالنسبة للعينة الكلية ومجالاتها مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	الواجبات	4,40	0,68	كبيرة جدًا
2	3	الانتماء والولاء للوطن	4,31	0,61	كبيرة جدًا
3	4	المشاركة المجتمعية	4	0,84	كبيرة
4	1	الحقوق	3,82	0,76	كبيرة
الدرجة الكلية			**4,13**	**0,65**	**كبيرة**

يتضح من جدول 6 أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (4,13)، وانحراف معياري (0,65)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3,82 – 4,40)، وانحراف معياري بين (0,61– 0,84)، فقد جاء مجال الواجبات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,40)، وانحراف معياري (0,68)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، تلاه مجال الانتماء والولاء للوطن في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,31)، وانحراف معياري (0,61)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، تلاه مجال المشاركة المجتمعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4)، وانحراف معياري (0,84)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وأخيرًا جاء مجال الحقوق في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,82)، وانحراف معياري (0,76)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4,13)، وانحراف معياري (0,65)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

أظهرت نتائج هذا السؤال؛ أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث جاءت مجالات درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين وفقًا للترتيب الآتي: مجال الواجبات في المرتبة الأولى، تلاه مجال الانتماء والولاء للوطن في المرتبة الثانية، تلاه مجال المشاركة المجتمعية في المرتبة الثالثة، وأخيرًا مجال الحقوق في المرتبة الأخيرة.

وقد يعزى حصول درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بدرجة كبيرة، إلى حسن أداء النظام التعليمي بالسلطنة في إعداد جيل يسهم بفاعلية في تنمية قيم المواطنة من خلال: إيجاد بيئة مدرسية جاذبة للطلبة، وغرس مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص لديهم، والذي يتجسد من خلال التشجيع والتحفيز للجميع، وتعزيز الشعور الوجداني بالروح الوطنية، وتأكيد الهوية، وتأكيد قيمة الحوار البناء بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلمين، وتشجيع الشراكة المجتمعية المؤسسية متكاملة، التي تعزز الهوية والمواطنة والترابط الاجتماعي.

إضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، حيث كانت على النحو الآتي:

- **المجال الأول: الحقوق**

يبين جدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الحقوق.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الحقوق مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	تحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص عند الطلبة.	4,21	0,89	كبيرة جدًا
2	3	تحرص على نشر مهارة لغة الحوار بين الطلبة.	4,14	0,92	كبيرة
3	2	تتيح للطلبة حرية التعبير عن آرائهم.	4,10	0,89	كبيرة
4	8	تتيح للطلبة حرية اختيار برامج الأنشطة المدرسية.	4,07	1,02	كبيرة
5	5	تتيح للطلبة ممارسة هواياتهم وأنشطتهم بحرية.	4,30	0,94	كبيرة
6	1	تعرف الطلبة بحقوقهم.	3,97	1,01	كبيرة
7	10	تطلع الطلبة بمستجدات الميدان التربوي، والقرارات الوزارية.	3,69	1,22	كبيرة
8	7	تشجع الطلبة بالمشاركة في الانتخابات المدرسية.	3,67	1,17	كبيرة
9	6	تشرك الطلبة في صنع القرارات المدرسية.	3,43	1,11	كبيرة
10	9	تشرك الطلبة في وضع خطة المدرسة.	2,85	1,23	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3,82**	**0,76**	**كبيرة**

يلاحظ من جدول 7 أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين في مجال الحقوق تراوحت بين (2,85 – 4,21)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,89 – 1,2).

وقد يعزى حصول مجال الحقوق في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة كبيرة، إلى تركيز بعض الإدارات المدرسية على الواجبات أكثر من الحقوق، فربما هناك قلة من الإدارات المدرسية التي تشرك الطلبة في صنع القرارات المدرسية، وفي وضع الخطة المدرسية، وقد تكاد تكون معدومة، وربما لا تقوم بعض إدارات المدارس باطلاع الطلبة على المستجدات التربوية والقرارات الوزارية، وبالرغم من أن مجال الحقوق جاء في المرتبة الأخيرة إلا أن ممارسة الإدارة المدرسية في مجال الحقوق جاءت كبيرة، فهي تحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص عند الطلبة، وتحرص على نشر مهارة لغة الحوار بين الطلبة، وتتيح للطلبة حرية اختيار برامج الأنشطة المدرسية.

وقد جاءت الفقرة رقم 4 والتي نصت على "تحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص عند الطلبة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4,21)، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام إدارات المدارس بتوفير الاحتياجات الطلابية من خلال شعور الطلبة بحصولهم على حقوقهم دون تمييز.

بينما جاءت الفقرة رقم 9 والتي نصت على "تشرك الطلبة في وضع خطة المدرسة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2,85)، وقد يعود سبب ذلك ربما لقلة اهتمام الإدارة المدرسية بقدرة الطلبة على إبداء الرأي والمشاركة في وضع الخطة المدرسية، أو ربما تشرك بعض المدارس طالب أو طالبين في وضع خطة المدرسة قد لا يكونوا من ضمن العينة المستجيبة للدراسة، ويرى الباحث ضرورة إشراك الطلبة في صنع القرار داخل المدرسة والأخذ بآرائهم.

- **المجال الثاني: الواجبات**

يبين جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الواجبات.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الواجبات مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	توعي الطلبة بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة.	4,59	0,71	كبيرة جدًا
2	16	توجه الطلبة نحو المحافظة على الممتلكات العامة.	4,57	0,73	كبيرة جدًا
3	13	تنمي الطلبة على قيمة احترام الآخرين.	4,54	0,73	كبيرة جدًا
4	18	تغرس لدى الطلبة التقيد بعادات المجتمع وتقاليده.	4,38	0,86	كبيرة جدًا
5	15	تعمل على توعية الطلبة بأهمية البيئة وحمايتها.	4,37	0,84	كبيرة جدًا
6	20	تدعو الطلبة إلى ترشيد استخدام موارد المدرسة.	4,37	0,78	كبيرة جدًا
7	11	تعرف الطلبة بواجباتهم.	4,37	0,86	كبيرة جدًا
8	19	تشجع الطلبة على الوعي بأهمية الوقت وتقديره.	4,29	0,88	كبيرة جدًا
9	14	تدرب الطلبة على العمل بروح الفريق الواحد.	4,25	0,91	كبيرة جدًا
10	17	تنمي عند الطلبة مبدأ إتقان العمل.	4,21	0,94	كبيرة جدًا
		الدرجة الكلية	**4,40**	**0,68**	**كبيرة جدًا**

يلاحظ من جدول 8 أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين في مجال الواجبات تراوحت بين (4,21 – 4,59)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,71 – 0,94).

وقد يعزى حصول مجال الواجبات في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جدًا إلى أن الإدارة المدرسية توجه الطلبة نحو الالتزام بالأنظمة، والقوانين المعمول بها في المدرسة والواردة بلائحة شؤون الطلبة، كما تستثمر المناسبات الوطنية والدينية لعمل برامج تغرس القيم لدى الطلبة، وتسلط الضوء على بعض الممارسات الإيجابية وكيفية التعامل مع الممارسات السلبية، وتقوم بتوعيتهم بأهمية البيئة وحمايتها، والمحافظة على الممتلكات العامة من خلال عمل اسكتشات مسرحية تجسد بعض المواقف، كما تقوم بتشجيعهم على ترشيد استخدام موارد المدرسة، وربما يعزى ذلك إلى إدراك الإدارة المدرسية بأهمية غرس القيم المجتمعية في نفوس الطلبة من خلال تنمية قيمة احترام الآخرين، ومد يد العون والمساعدة.

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة 12 والتي تنص على "توعي الطلبة بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة" بمتوسط حسابي (4,59)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، وقد يعزى ذلك إلى أن من مهام الإدارة المدرسية، توضيح جميع الأنظمة والقوانين المدرسية للطلبة الواردة في لائحة شؤون الطلبة، وضرورة الالتزام بها، وتقوم أغلب إدارات المدارس بالتوعية من خلال الطابور أو في المناسبات الأخرى، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2020)، إلى أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن القيادة المدرسية توضح جميع الأنظمة والقوانين المدرسية، وضرورة الالتزام بها.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 17 والتي تنص على "تنمي عند الطلبة مبدأ إتقان العمل" بمتوسط حسابي (4,21)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، وقد يعود سبب ذلك ربما إلى اهتمام بعض إدارات المدارس إلى واجبات أخرى قبل اتقان العمل كاحترام الآخرين، والوعي بأهمية الوقت وتقديره، والعمل بروح الفريق الواحد، وبالرغم من أن الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة ممارسة كبيرة جدًا، وبالتالي فإن أغلب إدارات المدارس تقوم بتشجيع الطلبة على إتقان العمل، الذي يعد مبدأ من مبادئ الدين الحنيف التي أوصى بها نبينا محمد "صلى الله عليه وسلم" .

- **المجال الثالث: الانتماء والولاء للوطن**

يبين جدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الانتماء والولاء للوطن.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الانتماء والولاء للوطن مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	تنمي لدى الطلبة احترام السلام السلطاني، وتحية العلم.	4,80	0,51	كبيرة جدًا
2	23	تحتفل بالمناسبات الوطنية والدينية.	4,76	0,53	كبيرة جدًا
3	21	تغرس روح الولاء والانتماء للوطن عند الطلبة.	4,61	0,64	كبيرة جدًا
4	30	تشجع الطلبة على التمسك بالزي العماني الأصيل.	4,43	0,86	كبيرة جدًا
5	27	تنمي شعور الاعتزاز بالتراث العماني لدى الطلبة.	4,30	0,89	كبيرة جدًا
6	26	تعرف الطلبة بالتاريخ الحضاري للسلطنة.	4,18	0,89	كبيرة
7	25	تحث الطلبة على التضحية في سبيل الوطن.	4,17	0,85	كبيرة
8	28	تعظم لدى الطلبة حبهم واعتزازهم باللغة العربية والتحدث بها.	4,09	0,98	كبيرة
9	29	تعرض للطلبة نماذج من قصص نجاح الكفاءات الوطنية في مختلف المجالات.	3,92	0,94	كبيرة
10	24	تعرف الطلبة بالمناطق السياحية في السلطنة.	3,86	0,91	كبيرة
الدرجة الكلية			**4,31**	**0,61**	**كبيرة جدًا**

يلاحظ من جدول 9 أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين في مجال الانتماء والولاء للوطن تراوحت بين (3,86 – 4,80)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,51 – 0,98). وقد يعزى حصول مجال الانتماء والولاء للوطن في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة كبيرة جدًا، إلى أن الإدارة المدرسية لها الإدراك التام بالوحدة الوطنية، والحفاظ عليها، وترسيخ الانتماء والولاء للوطن لدى الطلبة من خلال البرامج والفعاليات التي تشرف عليها، وتسهم في تنميتها مثل البرامج الوطنية والقيمية المتمثلة في برامج الأنشطة المدرسية وتنفيذها عبر الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسي، وربما يعزى ذلك إلى أن العديد من إدارات المدارس تنتهز المناسبات الوطنية والدينية بشكل مباشر أو غير مباشر لحث الطلبة على الانتماء والولاء للوطن، وخاصة في المناسبات الوطنية كالاحتفال بالعيد الوطني للسلطنة.

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة 22 والتي تنص على "تنمي لدى الطلبة احترام السلام السلطاني، وتحية العلم" بمتوسط حسابي (4,80)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًا، وقد يعزى ذلك إلى أن الرموز الوطنية (السلام السلطاني، وتحية العلم) تعد من العناصر المهمة لدى الشعب العماني تجاه الوطنية، ويحرص المجتمع بدءًا من الأسرة في غرسها لدى أبنائهم منذ صغرهم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة زقاوة (2015) إلى أن احترام الرموز الوطنية جاء بمستوى مرتفع، وترى البراشدية (2011) أن السلام السلطاني وإنشاده بحماس من قبل الطلبة يعد النشاط الأساسي لغرس الروح الوطنية لديهم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 24 والتي تنص على "تعرف الطلبة بالمناطق السياحية في السلطنة" بمتوسط حسابي (3,86)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعود سبب ذلك إلى إن بعض إدارات المدارس تترك هذه المهمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وربما ينظر بعض إدارات المدارس أن هذا الدور تقوم به المؤسسات الإعلامية المرئية منها والمقروءة.

- **المجال الرابع: المشاركة المجتمعية**

يبين جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المشاركة المجتمعية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المشاركة المجتمعية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	33	تغرس لدى الطلبة روح المبادرة للعمل التطوعي في المجتمع.	4,18	0,90	كبيرة
2	31	تشجع الطلبة على المشاركة في مختلف أنشطة المجتمع المحلي.	4,14	0,90	كبيرة
3	34	تشجع الطلبة على التفاعل والتواصل الاجتماعي مع المجتمع المحلي.	4,10	0,96	كبيرة
4	35	تنمي لدى الطلبة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الفرق التطوعية.	4,07	0,93	كبيرة
5	36	تتيح الفرص لمؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في أنشطتها.	4,04	1,02	كبيرة
6	38	تنظم آليات مشاركة أولياء أمور الطلبة في دعم برامج الأنشطة المدرسية.	4,03	1,01	كبيرة
7	39	تتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي في تفعيل المشاركة المجتمعية.	3,99	1,03	كبيرة
8	40	توفر بيئة داعمة للمشاركة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية.	3,97	1,02	كبيرة
9	32	توجه الطلبة إلى المساهمة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع.	3,79	1,03	كبيرة
10	37	تنفذ معسكرات خدمة عامة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.	3,71	1,09	كبيرة
الدرجة الكلية			**4**	**0,84**	**كبيرة**

يلاحظ من جدول 10 أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين في مجال المشاركة المجتمعية تراوحت بين (3,71 – 4,18)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,90 – 1,1). وقد يعزى حصول مجال المشاركة المجتمعية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في المرتبة الثالثة بدرجة ممارسة كبيرة، إلى الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تنمية قيم المشاركة المجتمعية، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والتعليم، من خلال أدوار اجتماعية تساعد الطلبة على القيام بدورهم في تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع على سبيل المثال تقديم العون للمحتاجين من أبناء المناطق المحيطة بالمدرسة، إضافة إلى عملية غرس قيمة المشاركة لدى الطلبة التي تحرص عليها الإدارة المدرسية من خلال القيام ببعض المهارات الأساسية بالمجتمع من خلال برنامج التعاون بين المدرسة والمجتمع، والذي يتمثل في القيام ببعض الأنشطة والبرامج المجتمعية، وتنفيذ معسكرات خدمة عامة، كما يتمثل في استدعاء بعض أولياء أمور الطلبة للقيام ببعض الورش التدريبية داخل المدرسة كونهم من أصحاب المهن والمهارات من أجل تعزيز الاستفادة لدى الطلبة.

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة 33 والتي تنص على "تغرس لدى الطلبة روح المبادرة للعمل التطوعي في المجتمع" بمتوسط حسابي (4,18)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام الإدارة المدرسية بتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو العمل التطوعي، من خلال تعزيز ممارساتهم التطوعية، والتزاماتهم وحرصهم على القيام بالأعمال التطوعية، وانجازها بكل اهتمام ورغبة، كما يحث الدين الإسلامي على التطوع الذي تنعكس ممارسته في اكتساب الأجر والثواب في الدنيا والآخرة، إضافة الى أنه يشيع التآلف والتحابب والتكافل بين الناس، ويزيد من حس المسؤولية الاجتماعية، وكذلك تهذيب النفس الإنسانية وتحويلها إلى شخصية ذات سمات عقلية رفيعة وأكثر مصداقية.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 37 والتي تنص على "تنفذ معسكرات خدمة عامة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (3,71)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعود سبب ذلك إلى قلة اهتمام إدارات المدارس بمعسكرات الخدمة العامة، والتي تتطلب بعض الموافقات من المحافظات التعليمية بهذا الشأن، وربما تولي أغلبية إدارات المدارس اهتمامًا بالتحصيل الدراسي عن مثل هذه الأنشطة.

2.4. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات المعلمين تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم التعامل مع كل متغير على حدة بالشكل الآتي:

- **متغير الجنس**

يوضح جدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير الجنس.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات المعلمين تبعًا لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: الحقوق	ذكور	165	3,67	0,838	3,499	0,001
	إناث	180	3,95	0,657		
الثاني: الواجبات	ذكور	165	4,25	0,754	3,888	0,000
	إناث	180	4,53	0,568		
الثالث: الانتماء والولاء للوطن	ذكور	165	4,23	0,629	2,496	0,014
	إناث	180	4,39	0,582		
الرابع: المشاركة المجتمعية	ذكور	165	3,81	0,879	4,234	0,000
	إناث	180	4,18	0,761		
الأداة ككل	ذكور	165	3,99	0,699	4,008	0,000
	إناث	180	4,26	0,567		

من خلال جدول 11 فقد تراوحت قيمة (ت) بين (2,496 – 4,234)، وجاءت جميع المجالات بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05، وتعزى تلك الفروق لصالح الإناث، ويعزى ذلك إلى أنه وبالرغم من ظروف العمل المتشابهة بين الجنسين، وكذلك مستوى الاهتمام بالمواطنة بينهما متقارب، إلا أن إجراءات العمل المدرسي، وطريقة تنمية قيم المواطنة تختلف بينهما، الأمر الذي أدى إلى كون الإناث أكثر إيجابية واهتمامًا من الذكور في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، ولعل السبب يعود أيضًا إلى طبيعة الإناث، حيث يؤدي العامل الوجداني دورًا مهمًا في اهتمام الإناث بقيم المواطنة.

- **متغير سنوات الخبرة**

يوضح جدول 12 تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على المتوسط لتقديرات المعلمين على المجالات والأداة ككل.

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على المتوسط لتقديرات المعلمين على المجالات والأداة ككل

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الحقوق	0,286	3	0,095	0,163	0,921
داخل المجموعات		199,323	341	0,585		
الكلي		199,609	344			
بين المجموعات	الواجبات	1,065	3	0,355	0,773	0,510
داخل المجموعات		156,529	341	0,459		
الكلي		157,594	344			
بين المجموعات	الانتماء والولاء للوطن	1,043	3	0,348	0,935	0,424
داخل المجموعات		126,759	341	0,372		
الكلي		127,801	344			
بين المجموعات	المشاركة المجتمعية	1,140	3	0,380	0,537	0,657
داخل المجموعات		241,159	341	0,707		
الكلي		242,299	344			
بين المجموعات	الأداة ككل	0,541	3	0,180	0,428	0,733
داخل المجموعات		143,777	341	0,422		
الكلي		144,318	344			

يوضح جدول 12 مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ف)، والنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0,05 بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث أن القيم جاءت على الترتيب الآتي: 0,921، 0,510، 0,424، 0,657، 0,733. ويعزى ذلك ربما إلى تشابه ظروف العمل والبيئة، كون أن جميع العينة الذين شاركوا في الدراسة من محافظة جنوب الباطنة، ولربما أن الجميع يأخذ التعليمات من مصدر واحد ويشتركون في نفس البرامج والفعاليات.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بمجموعة من التوصيات منها:

- دعوة إدارات المدارس إلى إشراك الطلبة في وضع الخطة المدرسية.

- قيام لجنة إعداد وتنفيذ برامج الأنشطة المدرسية بتنفيذ برامج توعوية للطلبة عن المواقع السياحية بالسلطنة.
- دعوة قسم تطوير الأداء المدرسي بالمديرية بالتنسيق بين إدارات المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي بإقامة معسكرات خدمة عامة؛ لغرس مفهوم العمل التطوعي لدى الطلبة.
- دعوة قسم تطوير الأداء المدرسي بالمديرية بالتعاون مع المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بإعداد وتنفيذ برامج تدريبية للإدارات المدرسية؛ توضح أدوارهم في كيفية تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.
- دعوة قسم تطوير الأداء المدرسي بالمديرية بتنفيذ زيارات تبادلية بين إدارات المدارس؛ للتعرف على كيفية تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.
- قيام إدارات المدارس بتضمين الخطة المدرسية قيم المواطنة، وإجراءات تفعيلها بطريقة صحيحة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إبراهيم، باسم بكري. (2017). دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة: دراسة على طلاب الجامعة بمدينة الرياض. *مجلة الخدمة الاجتماعية*: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 3 (58): 422-460.
2. إبراهيم، حسام الدين، والتوبي، سلام بن سالم. (2018). دور مجالس الطلبة في تنمية المواطنة في بعض المدارس الإنجليزية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: كلية الإمارات للعلوم التربوية، 23، 265- 289.
3. إبراهيم، حسام الدين، والمرزوقي، أحمد. (2020). الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (54): 245- 273.
4. إبراهيم، حسني. (2015). *المواطنة ما لها من حقوق وما عليها من واجبات*. دار الكتب القانونية.
5. أحمد، آمنة أحمد حمد السيد. (2018). *دور الأنشطة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير، جامعة الجزيرة، السودان]. الباحث العلمي.
6. أبو حشيش، بسام محمد. (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة. *مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية*: جامعة الأقصى، 14 (1)، 250-279.
7. الباسل، ميادة محمد فوزي، عيسى، عمرو محمد حامد، ورضوان، وائل وفيق (2018). *متطلبات تفعيل دور الإدارة المدرسية لتنمية قيم المواطنة بالمدارس الخاصة*. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة: جمعية الثقافة من اجل التنمية - سوهاج، 1، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 547 - 598.
8. بالعبيد، شيخة عبدالله أحمد البريكي (2014). دور الإدارة المدرسية في تنمية العلاقات الإنسانية من منظور التربية الإسلامية. *مجلة الطفولة والتربية*: جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، 6(19)، 11- 169.
9. البراشدية، ثريا بنت أحمد بن سليمان. (2011). *دور الادارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى].
10. البنا، أحمد عبدالله الصغير، الأسدي، مروة مصطفى محمد، وعبدالقادر، إيمان فاروق محمد. (2016). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدي تلاميذها: دراسة ميدانية. *دراسات في التعليم العالي*: جامعة أسيوط - مركز تطوير التعليم الجامعي، (11)، 135- 181.
11. بن سليم، حسين، وبولرباح، زرقط. (2019). دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين (دراسة تحليلية). *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*: 6، 166- 194.
12. البوابة التعليمية. (2020). *دائرة المواطنة*. القرار الوزاري رقم (381/ 2017). بوابة سلطنة عمان التعليمية. مسقط: وزارة التربية والتعليم. https://home.moe.gov.om/web/dodmond/pages/almwatana21.html
13. بوزيد، رحمة. (2015). *دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المديرين*. [رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي]. الباحث العلمي.
14. البوسعيدي، حمد. (2018). *دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة*. الرؤية. https://alroya.om/p/215110
15. بوقرة، عواطف، وبوقرة، حليمة. (2020). *إعادة هندسة العمليات الإدارية في الإدارة المدرسية مقاربة تطويرية*. دار الأيام للنشر والتوزيع.

16. الجهني، رسمية عياد، والمخلفي، مها بنت رباح، والبارقي، مصلحة بنت حسين، والغيث، العنود محمد. (2019). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري وتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 12، 121- 158.

17. خطاب، محمد محمود. (2014). الانتماء لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ودور الإدارة المدرسية في تعزيزه. *مجلة التربية*: جامعة الأزهر - كلية التربية، 4(157): 87- 127.

18. خليفة، عبداللطيف محمد. (2017). عقبات تربية وتنمية المواطنة في العالم العربي. *مجلة كلية الآداب*: جامعة القاهرة - كلية الآداب، 77(5)، 213- 242.

19. الدعيلج، إبراهيم بن عبدالعزيز. (2015). *الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

20. الرشيدي، نمر فهد عبيد (2017). المواطنة. *مجلة الرواق*: المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان - مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، 8: 218- 226.

21. الزدجالي، سعود. (2014). *المواطنة في سلطنة عمان*. الإنسان في جدلية العلاقة مع السلطة. دار الفارابي.

22. السعدني، فكري عبدالمنعم محمد، وأحمد، مصطفى أحمد عبدالله. (2018). *دور المدرسة الثانوية العامة في تعزيز ثقافة المواطنة لتحقيق الأمن الاجتماعي لدى طلابها*. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة: جمعية الثقافة من اجل التنمية – سوهاج، 1، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 647 - 724.

23. السعيدي، حميد. (2017). *مبادئ المواطنة بالنظام الأساسي للدولة*. الرؤية. سلطنة عمان. https://alroya.om/post/179723/

24. سيبوكر، إسماعيل، ونجاحي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة مقاليد*: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، 16، 43- 54.

25. الشقران، رامي إبراهيم عبدالرحمن. (2016). إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى .*العلوم التربوية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 24 (2)، 473- 517.

26. الصارمية، بدرية بنت عبدالله بن سالم. (2012). *واقع التربية من أجل المواطنة العالمية في سلطنة عمان من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية*. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس].

27. الصمادي، هند سمعان إبراهيم (2017). دور المدرسة في تعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبتها في ظل الربيع العربي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 25 (1): 215- 230.

28. طحلاوي، ابتسام بنت بشير إبراهيم، وعلواني، علي أحمد مقرب. (2019). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (114)، 365- 388.

29. عامر، طارق. (2012). *المواطنة والتربية الوطنية اتجاهات عالمية وعربية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

30. عبدالدائم، عمر سالم. (2017). واقع مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية ببلدية زليتن. *المجلة العلمية لكلية التربية*: جامعة مصراتة - كلية التربية، 3(7): 262- 285.

31. عبدالغفار، السيد أحمد. (2013). *الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة*. دار النشر للجامعات.

32. العجمي، كروز تراحيب. (2017). *الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي.

33. العنزي، أحمد سلامة. (2015). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 41(158): 19- 66.

34. العنزي، مشعل بن سليمان العدواني. (2017). دور القيادات المدرسية في تنمية قيمة الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية 2(18)،57-82.

35. عوض الله، الفاضل نوح الفاضل. (2018). *الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية (دراسة ميدانية بمحليتي شندي)*. [رسالة ماجستير، جامعة شندي]. الباحث العلمي.

36. القحطاني، شريفة عائض. (2020). دور القيادة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية للتعليم العام في مدينة الرياض. *المجلة التربوية*: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 34 (135): 91- 135.

37. كبر، محمد الأمين محمد يوسف. (2012). تربية المواطنة في منهج التعليم الثانوي بالسودان: أهدافها ووجودها والتحديات التي تواجه تنفيذها وعلاجها. *دراسات تربوية*: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، 13(26): 103- 135.

38. الكندرى، يعقوب يوسف، والبيلي، سهير حسين. (2016). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى عينة من الطلبة في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية .*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*: جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 19 : 33- 75.

39. المجلس الأعلى للتخطيط. (2019). *رؤية عمان 2040*. مكتب الرؤية.

40. مجلس التعليم (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.

41. محمود، خالد صلاح حنفي (2017). دور المدرسة الابتدائية في تربية المواطنة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة الطفولة والتنمية*: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 8 (29): 123- 155.

42. محمود، محمد جابر، وعبدالحليم، فتحي أحمد، وسليمان، زينب محمد (2015). دور البيئة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا، (24، 25)، 390- 412.

43. المشرفي، سبيت بن سالم (2015). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في سلطنة عمان: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*: جامعة الإسكندرية - كلية التربية، 25 (2): 473- 509.

44. المعمري، سيف بن ناصر. (2013). *التربية على المواطنة في النظام التعليمي العماني*. تواصل: اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم 18 : 18- 23.

45. المعمري، سيف بن ناصر (2018). *المواطنة في سلطنة عمان منطلقاتها.. نشأتها.. آفاق تطورها*. مسقط: وزارة الإعلام.

46. المعمري، سيف بن ناصر، والغريبية، زينب بنت محمد. (2012). *التربية من أجل المواطنة المسؤولة (النظرية والتطبيق)*. وزارة التربية والتعليم.

47. منصر، خالد (2015). دور الإعلام الجديد في تعزيز قيم المواطنة. *مجلة كلية الفنون والإعلام*: جامعة مصراتة - كلية الفنون والإعلام، 1(1): 129- 150.

48. النيرب، فريد عبدالرحمن، وعطا الله، أحمد عبدالباري أحمد. (2020). التكامل بين المؤسسات التربوية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي بفلسطين: رؤية مستقبلية. *مجلة الدراسات المستدامة*: مؤسسة الدراسات المستدامة، 2(3): 1- 37.

49. الهجلة، محمد بن معيوف (2014). *دور مديري المدارس في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب المدارس الثانوية بالمدينة المنورة*. [رسالة ماجستير، جامعة طيبة].

50. هزايمة، أحمد غازي تركي (2013). *أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بظاهرة العنف الطلابي في المدارس الثانوية في محافظة إربد*. [أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك].

51. وزارة التربية والتعليم. (2020). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. سلطنة عمان.

52. ونيس، محمد إبراهيم. (2015). *رؤية مقترحة للإدارة المدرسية كمدخل لإصلاح التعليم*. دراسات في التعليم العالي: جامعة أسيوط - مركز تطوير التعليم الجامعي، (8)، 271- 294.

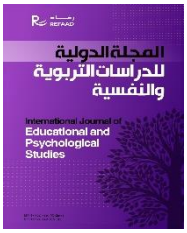
53. يوسف، سناء. (2010). *تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. AlZboon, M. S., AlSleibi, S. A., Alofishat, N. A., & Ahmad, A. (2018). The Reality of Education on Global Citizenship in Jordanian Schools. *Modern Applied Science*, 12(12), 128. https://doi.org/10.5539/mas.v12n12p128
2. Chanzanagh, H. E., Mansoori, F., & Zarsazkar, M. (2011). Citizenship values in school subjects: A case-study on Iran's elementary and secondary education school subjects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3018-3023. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.235
3. Hampden-Thompson, G., Jeffes, J., Lord, P., Bramley, G., Davies, I., Tsouroufli, M., & Sundaram, V. (2015). Teachers' views on students' experiences of community involvement and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(1), 67-78. https://doi.org/10.1177/1746197914568854
4. Ho, L. C., Alviar-Martin, T., Sim, J. B. Y., & Yap, P. S. (2011). Civic disparities: Exploring students' perceptions of citizenship within Singapore's academic tracks. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 203-237. https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473453
5. Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124-138. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242
6. Peucker, M., & Akbarzadeh, S. (2014). *Muslim active citizenship in the West*. Routledge Taylor & Francis.
7. Syssner, J. (2011). No space for citizens? Conceptualisations of citizenship in a functional region. Citizenship Studies, 15(01), 109-123. https://doi.org/10.1080/13621025.2010.534934
8. Xu, S., & Law, W. W. (2015). School leadership and citizenship education: the experiences and struggles of school party secretaries in China. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 33-51. https://doi.org/10.1007/s10671-014-9166-8
9. Yilmaz, K. (2013). *An investigation into elementary school students' perceptions of basic concepts about citizenship education*.

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 School Administration's Practice of its Role in Developing the Values of Citizenship among Students in Batinah South Governorate at Sultanate of Oman from the Perspective of Teachers

Hilal Shamis AlZuhli [1], Aieman Ahmad Al-Omari [2], Omer Hashim Ismail [3]

[1] Master of Educational Administration, Ministry of Education, Sultanate of Oman
[2] Professor, Higher Education Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
[3] Associate Professor, Educational Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
[1] hilal.alzohli@moe.om, [2] a.alomari@squ.edu.om, [3] omerhi@squ.edu.om

Received : 21/11/2021 **Revised :** 5/12/2021 **Accepted :** 18/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.6

Abstract: This study aimed to identify the degree of school administration's practice of its role in developing the values of citizenship among students in Batinah South Governorate from the perspective of teachers in the Sultanate of Oman. And whether there are statistically significant differences according to their gender and years of experience. The researchers used descriptive survey approach and developed a questionnaire consisting of 40 items distributed into four domains (rights, duties, belonging and loyalty to the country and community participation). The study applied to 345 teachers chosen by the available approach. The results revealed that the degree of school administration's practice of its role in developing the values of citizenship among students was high, additionally, the results showed that there are statistically significant differences from perspective of teachers due to the gender variable in favor of female teachers. There were no statistically significant differences from the teachers' viewpoint, due to the years of experience. The researchers recommended: inviting school administration as well as students in developing the school plan, setting-up a committee to prepare and implement school activities programs through the implementation of awareness programs for the students about the tourist sites in the Sultanate of Oman.

Keywords: *School Administration; Developing Citizenship Values; Batinah South Governorate; Teachers.*

References:

1. 'amr, Tarq. (2012). Almwatnh Waltrbyh Alwtnyh Atjahat 'almyh W'rbyh. M'sst Tybh Llnshr Waltwzy'.
2. 'bdalda'm, 'mr Salm. (2017). Waq' Mshklat Aledarh Almdrsyh Fy Almdars Althanwyh Bbldyh Zlytn. Almjlh Al'lmyh Lklyh Altrbyh: Jam't Msrath - Klyt Altrbyh, 3(7): 262- 285.
3. Ahmd, Amnh Ahmd Hmd Alsyd. (2018). Dwr Alanshth Almdrsyh Fy T'zyz Qym Almwatnh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. [Rsalt Majstyr, Jam't Aljzyrh, Alswdan]. Albahth Al'lmy.
4. Ebrahym, Basm Bkry. (2017). Dwr Alanshth Altlabyh Fy Tnmyt Qym Almwatnh Lda Tlab Aljam'h: Drash 'la Tlab Aljam'h Bmdynt Alryad. Mjlt Alkhdmh Alajtma'yh: Aljm'yh Almsryh Llakhsa'yyn Alajtma'yyn, 3 (58): 422-460.
5. Ebrahym, Hsam Aldyn, Waltwby, Slam Bn Salm. (2018). Dwr Mjals Altlbh Fy Tnmyt Almwatnh Fy B'd Almdars Alenjlyzyh Wemkanyh Alefadh Mnh Bsltnt 'man. Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma': Klyt Alemarat Ll'lwm Altrbwyh, 23, 265- 289.
6. Ebrahym, Hsam Aldyn, Walmrzwqy, Ahmd. (2020). Alatjahat Alm'asrh Fy Altrbyh Mn Ajl Almwatnh Al'almyh Wemkanyh Alefadh Mnha Bsltnt 'uman. Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma': (54): 245- 273.
7. Ebrahym, Hsny. (2015). Almwatnh Ma Lha Mn Hqwq Wma 'lyha Mn Wajbat. Dar Alktb Alqanwnyh.
8. Bal'byd, Shykhh 'bdallh Ahmd Albryky (2014). Dwr Aledarh Almdrsyh Fy Tnmyt Al'laqat Alensanyh Mn Mnzwr Altrbyh Aleslamyh. Mjlt Altfwlh Waltrbyh: Jam't Alesskndryh - Klyt Ryad Alatfal, 6(19), 11- 169.
9. Albasl, Myadh Mhmd Fwzy, 'ysa, 'mrw Mhmd Hamd, Wrdwan, Wa'l Wfyq (2018). Mttlbat Tf'yl Dwr Aledarh Almdrsyh Ltnmyh Qym Almwatnh Balmdars Alkhash. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althany 'shr Aldwly Altas': Alt'lym Walmjtm' Almdny

Wthqafh Almwatnh: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh - Swhaj, 1, Swhaj: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh Wjam't Swhaj Wakadymyh Albhth Al'lmy Waltknwlwjya, 547 - 598.

10. Albna, Ahmd 'bdallh Alsghyr, Alasdy, Mrwh Mstfa Mhmd, W'bdalqadr, Eyman Farwq Mhmd. (2016). Tswr Mqtrh Ltf'yl Dwr Almdrsh Alabtda'yh Fy Tnmyt B'd Qym Almwatnh Lda Tlamydha: Drash Mydanyh. Drasat Fy Alt'lym Al'aly: Jam't Asywt - Mrkz Ttwyr Alt'lym Aljam'y, (11), 135- 181.
11. Albrashdyh, Thrya Bnt Ahmd Bn Slyman. (2011). Dwr Aladarh Almdrsyh Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Tlbt Alt'lym Ma B'd Alasasy Bsltnt 'man. [Rsalt Majstyr, Jam't Nzwa].
12. Albwabh Alt'lymyh. (2020). Da'rt Almwatnh. Alqrar Alwzary Rqm (381/ 2017). Bwabh Sltnh 'man Alt'lymyh. Msqt: Wzart Altrbyh Walt'lym. https://home.moe.gov.om/web/dodmond/pages/almwatana21.html
13. Bwzyd, Rhmh. (2015). Dwr Aledarh Almdrsyh Fy Mwajht Zahrt Altsrb Almdrsy Lda Tlamyd Almrhlh Almtwsth Mn Wjht Nzr Almdyryn. [Rsalt Majstyr, Jam't Al'rby Bn Mhydy]. Albahth Al'lmy.
14. Albws'ydy, Hmd. (2018). Dwr Almdrsh Fy T'zyz Qym Almwatnh. Alr'yh. https://alroya.om/p/215110
15. Bwqrh, 'watf, Wbwqrh, Hlymh. (2020). E'adt Hndsh Al'mlyat Aledaryh Fy Aledarh Almdrsyh Mqarbh Ttwyryh. Dar Alayam Llnshr Waltwzy'.
16. Bn Slym, Hsyn, Wbwlrbah, Zrqt. (2019). Dwr Almdrsh Fy Trsykh Qym Almwatnh Lda Almt'lmyn (Drash Thlylyh). Mjlt Alenash W'lwm Almjtm': 6, 166- 194.
17. Ald'ylj, Ebrahym Bn 'bdal'zyz. (2015). Aledarh Altrbwyh Walt'lymyh Waledarh Almdrsyh. Aldar Almnhjyh Llnshr Waltwzy'.
18. Abw Hshysh, Bsam Mhmd. (2010). Dwr Klyat Altrbyh Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Altlbh Alm'lmyn Bmhafzat Ghzh. Mjlt Jam't Alaqsa - Slslt Al'lwm Alensanyh: Jam't Alaqsa, 14 (1), 250-279.
19. Aljhny, Rsmyh 'yad, Walmkhlfy, Mha Bnt Rbah, Walbarqy, Mslht Bnt Hsyn, Walghyth, Al'nwd Mhmd. (2019). Dwr Alqyadh Almdrsyh Fy T'zyz Alamn Alfkry Wtnmyh Qym Almwatnh Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Balmdynh Almnwrh. Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab, 12, 121- 158.
20. Khtab, Mhmd Mhmwd. (2014). Alantma' Lda Tlab Alt'lym Althanwy Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh Wdwr Aledarh Almdrsyh Fy T'zyzh. Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr - Klyt Altrbyh, 4(157): 87- 127.
21. Khlyfh, 'bdalltyf Mhmd. (2017). 'qbat Trbyh Wtnmyt Almwatnh Fy Al'alm Al'rby. Mjlt Klyt Aladab: Jam't Alqahrh - Klyt Aladab, 77(5), 213- 242.
22. Alrshydy, Nmr Fhd 'byd (2017). Almwatnh. Mjlt Alrwaq: Almrkz Aljam'y Ahmd Zbanh Ghlyzan - Mkhbr Aldrasat Alajtma'yh Walnfsyh Walanthrwbwlwjyh, 8: 218- 226.
23. Als'dny, Fkry 'bdalmn'm Mhmd, Wahmd, Mstfa Ahmd 'bdallh. (2018). Dwr Almdrsh Althanwyh Al'amh Fy T'zyz Thqaft Almwatnh Lthqyq Alamn Alajtma'y Lda Tlabha. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althany 'shr Aldwly Altas': Alt'lym Walmjtm' Almdny Wthqafh Almwatnh: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh – Swhaj, 1, Swhaj: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh Wjam't Swhaj Wakadymyh Albhth Al'lmy Waltknwlwjya, 647 - 724.
24. Als'ydy, Hmyd. (2017). Mbad' Almwatnh Balnzam Alasasy Lldwlh. Alr'yh. Sltnh 'man. https://alroya.om/post/179723/
25. Alsarmyh, Bdryh Bnt 'bdallh Bn Salm. (2012). Waq' Altrbyh Mn Ajl Almwatnh Al'almyh Fy Sltnt 'man Mn Wjht Nzr M'lmy Aldrasat Alajtma'yh. [Rsalh Majstyr, Jam't Alsltan Qabws].
26. Alshqran, Ramy Ebrahym 'bdalrhmn. (2016). Esham Bramj Alanshth Altlabyh Fy T'zyz Mfahym Almwatnh Lda Tlab Jam't Am Alqra. Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'elya Lltrbyh, 24 (2), 473- 517.
27. Alsmady, Hnd Sm'an Ebrahym (2017). Dwr Almdrsh Fy T'zyz Almwatnh Alsalhh Lda Tlbtha Fy Zl Alrby' Al'rby. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Aljam'h Aleslamyh Bghzh - Sh'wn Albhth Al'lmy Waldrasat Al'lya, 25 (1): 215- 230.
28. Sybwkr, Esma'yl, Wnjahy, Njla'. (2019). Ahmyh Almnhj Alwsfy Llbhth Fy Al'lwm Alensanyh. Mjlt Mqalyd: Jam't Qasdy Mrbah - Wrqlh, 16, 43- 54.
29. Thlawy, Abtsam Bnt Bshyr Ebrahym, W'lwany, 'ly Ahmd Mqrb. (2019). Dwr Aledarh Almdrsyh Fy Tf'yl Alshrakh Byn Almdrsh Walmjtm' Almhly Bmdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alkhbr. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'rb, (114), 365- 388.
30. Alzdjaly, S'wd. (2014). Almwatnh Fy Sltnh 'man. Alensan Fy Jdlyh Al'laqh M' Alslth. Dar Alfaraby.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 376:354
نيسان (2022)

بحث رقم 7

فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة

عوض موسى باشه الغامدي

إدارة تعليم القنفذة- المملكة العربية السعودية

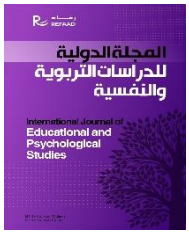
Awad-1988@outlook.sa

استلام البحث: 2021/11/2 مراجعة البحث: 2021/11/23 قبول البحث: 2021/12/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.7

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
رفاد REFAAD
www.refaad.com



فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة

عوض موسى باشه الغامدي
إدارة تعليم القنفذة- المملكة العربية السعودية
Awad-1988@outlook.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.7 استلام البحث: 2021/11/2 مراجعة البحث: 2021/11/23 قبول البحث: 2021/12/22

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على مستوى تمكّن مدير المدرسة من تطبيق المهارات الإدارية للقيادة التربوية في أعماله وقراراته الإدارية، تحديد المهارات الإدارية للقيادة التربوية لمدير المدرسة في المرحلة الابتدائية، معرفة أثر فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية فيما يتعلّق بإدارة ضغوط العمل، وإدارة الاجتماعات، وإدارة التغيير، وإدارة الوقت، وإدارة الاتصال. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى تمكّن مديري المدارس الابتدائية من تطبيق المهارات الإدارية للقيادة التربوية، تبعًا لمؤهله الدراسي.

وقد توصّل الباحث إلى نتائج من أهمها: أن المهارات الإدارية لدى القيادة التربوية التعليمية بإدارة الوقت حيث استخدامها من قبل المديرين ومنها الإشراف على طابور الصباح، وبداية الدوام ونهايته، والمهارات الإدارية لدى القيادة التربوية التعليمية بإدارة التغيير ومنها تقديم مبادرات ومقترحات جديدة للتحفيز الذهني من قبل مديري المدارس للطلاب، والمهارات الإدارية لدى القيادة التربوية التعليمية بإدارة الاتصال تتعلق بمقترحات المعلمين وهذا يؤكد عمق الاتصال بين مديري المدارس والمعلمين تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية التربوية، والمهارات الإدارية لدى القيادة التربوية التعليمية بإدارة الاجتماعات، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ حرص مديري المدارس على تدوين جميع القرارات الصادرة في الاجتماع بصورة واضحة، وتؤكد هذه النتيجة حرص المديرين على تدوين جميع القرارات الصادرة في محضر الاجتماع بصورة واضحة.

وأوصى الباحث بضرورة المحافظة على المهارات الإدارية لدى القيادات التربوية مثل مهارة إدارة الوقت، وإدارة التغيير، وإدارة الاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة ضغوط العمل لدورها في إنجاح العملية التربوية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مهار ات إدارية؛ قيادات تربوية؛ عملية تعليمية؛ مرحلة ابتدائية.

1. المقدمة:

تعدُّ المهارات الإدارية من الأنشطة التي تقوم بالتوجيه، والتنظيم، والتنسيق، والتقويم، والإشراف على عمل القائمين في الميدان التربوي، والعمل على إنجاح العملية التربوية والتعليمية. ومما لاشك فيه أن رفع مستوى الكفاءة الإدارية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية يُسهم في إنجاح العملية التربوية التعليمية، ويتم ذلك عن طريق تمكين المديرين من المهارات الإدارية وتنميتها، من خلال برامج التنمية الإدارية والتدريب؛ لأن القادة التربويين يتفاوتون في مهاراتهم الإدارية، وقدراتهم العلمية؛ لذا لابد من الارتقاء بمستوياتهم، وتحسين أدائهم؛ للقيام بأدوارهم في العملية التربوية، وقيادة مدارسهم على الوجه المطلوب؛ فالقيادة في المؤسسات التعليمية تتميز بأنها عملية مستمرة الفعالية وتأثيرها كبير في سير العملية التعليمية، فيرتبط نجاحها أو فشلها بنوع العلاقة التي تربط القائد بالمعلمين، وبالتالي لهذه العلاقة دور أكبر في إنجاح العملية التعليمية، وكلما ساد هذه العلاقات الاحترام المتبادل والتقدير كان مستوى الأداء أفضل وتستمد القيادة الإدارية والتربوية في المؤسسات التعليمية أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري، وبذلك تختلف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام في أن

الأخيرة تستمد قوتها من السمات والصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد، بينما القيادة الإدارية تعتمد على ما يتوفر لها من السمات والصفات الشخصية "(الشريف،2004، ص18). من هذا المنطلق تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى رفع كفاءة القيادات التربوية في المدارس من خلال العديد من الوسائل والأساليب التي تتناسب مع التطورات والتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة بالمملكة العربية السعودية، حيث تؤكد النظرة الحديثة على دورة كقائد تربوي يشرف على منظمة تربوية لمجتمع ينشد التطور في عالم متغير سريع التغيير (الحربي، 2008). لذلك فإن نجاح القائد التربوي يجب توافر مجموعة من المهارات الأساسية والتي تعد جميعها لازمة للقائد التربوي الناجح، ومن تلك المهارات الضرورية (المهارات الفنية، المهارات الانسانية، المهارات الإدراكية) والتي اتفق عليها بعض الباحثين (السعود، 2012، الحربي، 2008، عبيدات، 2007، ربيع، 2006). ومن أجل تطوير تلك المهارات، فإننا بحاجة إلى التدريب المستمر عن طريق عقد دورات تدريبية لمديري المدارس بجميع مراحلها المختلفة أثناء الخدمة، يكون هدفها تعزيز دورهم القيادي في شتى مجالات العمل التربوي والقيادي. ويتوقّف نجاح الإدارة التعليمية والمدرسية على القيادة الإدارية؛ لأن القائد التربوي هو الذي يؤدي دورًا مهمًّا في تحديد الأهداف، ورسم الطرق، وتحديد الوسائل الموصلة إليها، كما أن له دورًا مهمًّا في وضع خطط الأنشطة المختلفة، ويعمل على تنظيم جهود جماعته والتنسيق بين أعضائها. إن منطلق الأهمية الكبيرة لتأثير تلك المهارات، فإن الباحث من خلال هذه الدراسة يحاول التعرف على فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة.

1.1. مشكلة الدراسة:

بالرغم من الاهتمام المتزايد من قِبل المملكة العربية السعودية بتطوير المهارات الإدارية للقيادة التربوية لإنجاح العملية التربوية التعليمية، لكن مازال هناك بعض أوجه القصور في تطبيق المهارات الإدارية بالمرحلة الابتدائية. وبحكم عمل الباحث في التدريس بالمرحلة الابتدائية مشرفًا تربويًّا، ومدير مدرسة. قد استشعر وجود عدم اهتمام في تنمية المهارات الإدارية مثل "مهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة التغيير، ومهارة إدارة الاتصال، ومهارة إدارة الاجتماعات، ومهارة إدارة ضغوط العمل" من قِبل مديري المدارس الأمر الذي يؤثر مباشرة على تطوير القيادة التربوية وإنجاح العملية التربوية التعليمية بمنطقة مكة المكرمة، من هذا المنطلق برزت لدى الباحث مشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيس التالي:

"ما فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟.

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما فاعلية مهارة إدارة الوقت للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟
- ما فاعلية مهارة إدارة التغيير للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟
- ما فاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟
- ما فاعلية مهارة إدارة الاجتماعات للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟
- ما فاعلية مهارة إدارة ضغوط العمل للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التَّعرُّف على مستوى تمكّن مدير المدرسة من تطبيق المهارات الإدارية للقيادة التربوية في أعماله وقراراته الإدارية.
- تحديد المهارات الإدارية للقيادة التربوية لمدير المدرسة في المرحلة الابتدائية.
- معرفة أثر فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية فيما يتعلّق بإدارة ضغوط العمل، وإدارة الاجتماعات، وإدارة التغيير، وإدارة الوقت، وإدارة الاتصال.
- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تمكّن مديري المدارس الابتدائية من تطبيق المهارات الإدارية للقيادة التربوية، تبعًا لمؤهله الدراسي.
- الخروج بتوصيات يمكن أن تُسهم في زيادة فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية داخل الميدان التربوي.

3.1. أهمية الدراسة:

- **الأهمية العلمية** " النظرية" للدراسة تتمثّل في:

1. إثراء المكتبات التربوية السعودية بالمواضيع التي تُسهم في تطوير القادة التربويين.
2. سدّ الفجوة العلمية، ومناقشة الدراسات السابقة التي ارتبطت بمتغيرات الدراسة.
3. ج. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى حول فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية التعليمية.

- **الأهمية العملية** "التطبيقية " للدراسة تتمثّل في:

1. إمداد الميدان التربوي بقائمة المهارات الإدارية للقيادة التربوية لمدير المدرسة الابتدائية.

2. إبراز أهمية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية.
3. توضيح أهمية إتقان إدارة الوقت، والتغيير، والاجتماعات، وضغوط العمل، والاتصال في إنجاح القيادة الإدارية التربوية.
4. تقديم تغذية عكسية لمديري المدارس في المرحلة الابتدائية؛ تُسهم في تطوير أدائهم المهني، وتحسين مهاراتهم.

4.1. حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: منطقة مكة المكرمة التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفترة من عام 2018 - 2019 م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على المهارات الإدارية للقيادة التربوية.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة ممثلة للقيادة التربوية.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية:** يعرف الباحث الفاعلية إجرائياً بما يتوافق مع موضوع الدراسة الحالية بأنها" مدى نجاح مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة في تطبيق المهارات التربوية بصفة عامة والقيام بالمهام الموكلة إليهم بدرجة ذات فاعلية وكفاءة من حيث صناعة القرارات والتوجيه والاشراف وتقويم الأداء بشكل خاص بهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة.
- **المهارات الإدارية:** ويقصد بها إجرائياً مستوى فاعلية تطبيق مهارة إدارة الوقت، إدارة التغيير، إدارة الاتصال، إدارة الاجتماعات، إدارة ضغوط لدى القيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة.
- **القيادة الإدارية التربوية:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنها " القدرة التي يتميز بها مدراء المناطق التعليمية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة في التأثير على مرؤوسيهم لتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب احترامهم وولايتهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم وتدريب الأفراد بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على بصورة أكثر فاعلية في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية."
- **المرحلة الابتدائية :** يعرف الباحث المرحلة الابتدائية إجرائياً "بالمرحلة التي تبدأ من الصف الأول إلى الصف السادس في السلم التعليمي للمملكة العربية السعودية".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. المهارات الإدارية:

- **مفهوم المهارات الإدارية:**

المهارات الإدارية مهمة لأنها تحافظ على سير العمليات القيادية بسلاسة. ويجب أن يكون لدى أي منظمة تربوية ناجحة وفعالة مهنيون إداريون لديهم مهارات قوية في هذا المجال، بالإضافة إلى مساهمين فرديين لديهم مهارات إدارية جيدة. وفي هذا السياق يرى العمري أن المهارات الإدارية مطلب مهم في مجال القيادة، وهي استعداد أو موهبة طبيعية أو مكتسبة، تنمو بالمعرفة أو التعليم، وتُصقل بالتدريب، وتجعل الفرد قادرًا على الأداء جسميًّا أو ذهنيًّا، كما أنها تُستخدم في التأثير على سلوك الآخرين، أو تحقيق هدف معين. (عقيلي، 1997،ص38)

وأشار الحلو إلى أن المهارات الإدارية تشكّل عنصرًا ضرورياً في تطوير أداء العاملين بمنظمات الأعمال، وتطوير ذاتهم بما ينسجم مع الاستراتيجيات الحديثة في تنمية الموارد البشرية؛ لتحسين أدائهم، وبالتالي تحسين أداء المنظمة. (الحلو، 2010، ص33)

يرى الباحث: أن المهارات الإدارية تتمثّل في قدرة مدير المدرسة على ممارسة عمله المنظم داخل المؤسسة التربوية، وربط علاقاته مع المجتمع المحيط به، وتجديد العلاقة مع الموظفين من خلال نشاطاته ومهامه القيادية، وتحقيق متطلباتهم وإشباع حاجاتهم، وقدرة أداء عمل القيادة باستخدام أساليب وطرق تتسم بكفاءة عالية من أجل التوافق بين تحقيق الأهداف التربوية وبين أهداف التنظيم وإشباع حاجات العاملين ورغباتهم من خلال مهارة القيادة.

- **أنواع المهارات الإدارية:**

تنقسم المهارات الإدارية إلى عدد من المهارات منها ما يلي:

1. **المهارات الإدراكية (فكرية بحثية):**

أشار الحلو إلى أن المهارات الإدراكية تتمثّل في: المبادئ العلمية في ميدان الإدارة، واتخاذ القرارات، والمحاكمة المنطقية، وتحليل المشكلات، وإيجاد العلاقات بين المشكلات وأسبابها وحلولها، وهي القدرة على التفكير بطريقة موضوعية؛ فالموظفون يحتاجون إلى امتلاك القدرة على رؤية العلاقات بين القوى والمتغيرات المختلفة، وإلى تفهّم مدى التداخل بين هذه القوى والمتغيرات المختلفة، وتشير المهارات الإدراكية إلى القدرة على التنسيق، وتحقيق

التكامل، والربط بين نشاطات المنظمة، من خلال النظر إلى المنظمة ورؤيتها بمنظور شمولي، وفهم مدى اعتماد كل نشاط على الآخر، وجوانب التأثير الخاصة بتغير أي نشاط على المنظمة ككل. (الحلو، 2010، ص23)

وقد صنف عبدالباقي هذه المهارات إلى ثلاثة أنواع، كالتالي: (يوسف، 2008، ص84-86).

أ. **المهارات الفنية:** وهي المهارات التي تقدّم على قدر من المعلومات والمعارف الإدارية والمتخصصة في العمل، ومن بين المهارات الفنية التي يحتاجها المدير التربوي لممارسة وظائفه الإدارية (القيادة- الاتصال- الاجتماعات)، وغيرها من المهارات الإدارية. وهذه المهارات يحتاجها المديرون في المستوى الإشرافي والتنفيذي (مدير المدرسة- المشرف التربوي- رئيس القسم) بدرجة كبيرة؛ لأنها تُستخدم في تنفيذ الأنشطة اليومية. وتقلّ الحاجة إلى المهارات الفنية كلما صعدنا إلى أعلى السلم الإداري؛ لأن المديرين في المستويات الإدارية العليا يقلّ اتصالهم بالأنشطة التنفيذية اليومية، وتُكتسب هذه المهارات بالدراسة، والممارسة، والتدريب.

ب. **المهارات الإنسانية:** هي المهارات التي تجعل المدير قادرًا على العمل مع الآخرين بوصفهم مجموعة متفاعلة، وبناء روح التعاون معهم، وتحفيزهم على إنجاز العمل وإتقانه، مع فهم حاجاتهم والعمل على إشباعها. وهذه المهارات تُعين المدير على ممارسة وظائف (القيادة- والاتصال)؛ ولذلك فهي ترتبط بالإنسان، ومدى تكوينه للعلاقات، وارتباطه وتفاعله مع الآخرين، وفهمهم وجعلهم يتعاونون معه، ومن أهم المهارات: الإصغاء، والتحدث، وتقبّل المشاعر، واحترام الأفكار، والشرح، والتعبير، والاستفادة من جهود الآخرين، وحفز الأفراد، وتكوين مجموعات العمل.

ج. **المهارات الفكرية:** وتعني التصورية أو رؤية المنظمة كلًّا متكاملًا، والعلاقة بين أجزائها المختلفة، والاعتراف والشعور الدائم بالترابط والتلاحم المتبادل بين وظائف الإدارات والأقسام المختلفة وأنشطتها، وتوقّع ما يحدث بسبب التغيير الذي يحدث في كل قسم، وتأثيره في الأقسام والإدارات الأخرى، والمقدرة على تفهّم العلاقة بين الأسباب والنتائج؛ ولذا تشمل هذه المهارات التفكير الإداري، والقدرات التخطيطية، والبراعة في التعامل مع المعلومات، والنظرة العميقة للبيئة المحيطة.

والمهارات الفكرية تعني قدرة المدير على رؤية المنظمة كلًّا متكاملًا، وفهم كيفية اعتماد أجزائها على بعضها بعضًا، وتأثير كل جزء على الآخر، وتوقع تأثير التغير في أحد أجزائها على بقية الأجزاء أو على المنظمة ككل. وتتزايد أهمية المهارة الفنية في المستويات الدنيا، وتتزايد أهمية المهارة الفكرية في المستويات العليا، وتتزايد كذلك أهمية المهارة الإنسانية في كل المستويات الإدارية، والمهارات القيادية الإدارية التي على القائد التربوي أن يمتلكها، أو ينبغي أن تتوافر لديه؛ لتأدية عمله وإنجازه بفاعلية. (أبو زعيتر، 2009، ص90)

2. مهارة إدارة الوقت:

وتعدُّ إدارة الوقت من أهم الموارد المتاحة للإنسان، ومن أعظم النعم التي منحها الله – تعالى- لعباده، وإما أن يستغلها القائد أو يُضيّعها، وهي المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها في المجال التربوي.

مفهوم إدارة الوقت:

يذكر السلمي أن إدارة الوقت تعدّ من أهم المهارات الإدارية اللازمة للقادة، وعلى الرغم من كثرة شكاوى القادة والمديرين من عدم كفاية الوقت؛ لكن يُهدر جزء كبير من الوقت في جوانب شخصية نابعة من تصرفات القائد وعاداته في العمل، أو في جوانب تنظيمية تُعزى إلى تعقيدات النظم وإجراءات العمل، أو في جوانب فنية بسبب تقدّم التكنولوجيا وعدم تحديث أساليب العمل. (السلمي،1999، ص11)

وأشارت الملائكة إلى أن إدارة الوقت هي تخطيط استخدام الوقت، وأساليب استخدامه بكفاءة وبفاعلية، مع توجيه الجهود نحو زيادة الكفاءات الإنتاجية، ورفع معدلات الأداء. ولا يقتصر تخطيط المدير لاستغلال الوقت على مهارة التنظيم؛ بل يتعدّاه إلى نشاطاته والتزاماته العائلية والشخصية والاجتماعية، وإن أهمل هذه الجوانب الأخرى؛ فإن ذلك سيؤثر في علاقاته الإنسانية أو علاقاته المهنية، كما ينبغي عليه أن يستأثر ببعض الوقت للتطور الذاتي، كالقراءة وحضور الندوات (ملائكة، 2014، ص470-471).

أهمية إدارة الوقت:

أورد الغامدي أن أهمية الوقت تختلف من فرد لآخر، وفقًا للنظرة الخاصة تجاهه، وفهم طبيعته وتأثيره، وإدراكه لأهميته. وكما تختلف النظرة لأهمية الوقت بين الأفراد، فإنها تختلف بين المجتمعات الإنسانية، تبعًا للخلفيات الدينية والفكرية لتلك المجتمعات. كما أن نظرة تلك المجتمعات لأهمية الوقت ليست دليلًا قطعيًّا على سلامة الفكر والمعتقد أو العكس؛ لكنها نتيجة لمتغيرات ورؤى طرأت على نظرة تلك المجتمعات للوقت وأهميته (الغامدي، 1429، ص5). ويمكن تناول أهمية إدارة الوقت من خلال الآتي:

1. أهمية تنظيم إدارة الوقت للقادة التربويين:

إن تنظيم الوقت، وحسن إداراته واستغلاله، والاهتمام به واحترامه؛ من الأدوات والمبادئ المهمة للإدارة القيادية، ومن صفات القياديين الأكيدة وعاداتهم؛ لأن الوقت هو الوقود الأساسي الذي تسير به الحياة، ويسير به العمل والإنتاج، ويتحقّق من خلاله النجاح(العقيل، 2004، 437). كما أن الاهتمام به، وحسن استغلاله وتنظيمه؛ يدلّ على مدى اهتمام المنظمة بإنجاز مختلف أعمالها بجودة، وفاعلية، وكفاءة عالية، وفي أقصر وقت ممكن أو في وقت المناسب.

2. أهمية حفظ إدارة الوقت للقادة التربويين:

أشار العقيل إلى أن وجود رؤيا وأهداف واضحة ودقيقة، وأنشطة محددة؛ تعدّ مسألة أساسية وجوهرية في حفظ الأوقات واستغلالها في الأشياء الصحيحة والاتجاهات الصحيحة، وفي تعظيم الاستفادة القصوى من الوقت وحسن استغلاله، وفي تركيز جهود المنظمة وأعمالها، وجهود العاملين فيها، وأعمالهم، وأوقاتهم تجاه تحقيق تلك الرؤيا والأهداف، والتميز في تلك الأنشطة والأعمال، وفي تجنّب إضاعة الوقت. وأي قرارات، وأعمال، وأنشطة تنحرف عن هذه الرؤيا، والأهداف، والأنشطة؛ تؤدي إلى استنزاف الأوقات، والأعمار، والجهود. كما أن حسن استغلال الوقت، واختصار الضائع أو المفقود منه؛ يجب أن يكون مغروسًا ومنظمًا في السياسات، والإجراءات، والنماذج والأنظمة الآلية، بحيث يكون هاجس الزمن واحترام الوقت، والحرص على اختصاره واستغلاله حاضرًا ودائمًا عند إعدادها، وتصميمها، وعند مراجعتها وتحديثها(العقيل، 2004، ص441) .

3. أهمية إدارة الوقت للقادة منح التفويض والتخطيط السليم:

أشار (بيتر دركتر،2000)، إلى أنه قد تم الحديث عن فوائد التفويض وأولويات المدير القيادي بشكل مفصل في فصل "منح الثقة وتفويض الصلاحية"، وتلك الأولويات هي التي تأخذ جلّ اهتمام المدير القيادي. والتفويض المنظم والمنضبط أحد الوسائل المفيدة والمهمة التي تحفظ وقت المدير القيادي، وتُخفّف من أعباء العمل وضغوطه عليه (بيتر، 2000، ص441).

4. أهمية إدارة الوقت للمدير القيادي النشيط:

من الصفات المهمة للمدير القيادي أنه لا يؤخّر النظر أو البت في الأمور، والموضوعات، والمعاملات، والمشكلات إلى وقت آخر، سواء الاعتيادية المتكررة أو الاستراتيجية، كما أنه يُراجع أعماله بشكل يومي، فهو لا يؤخر عمل اليوم إلى الغد، ولا يؤجل القرارات، والأعمال، والعلاجات الممكن اتخاذها وإنجازها اليوم إلى غد؛ لأنه نشيط وأمين، وهو يزرع هذا النهج ويغرسه في مرؤوسيه ومن يعملون معه (العقيل، 2004، ص441-442).

5. أهمية إدارة الوقت الهادئ للقادة:

يقول روي أليكساندر عن هذه الساعة الهادئة: هي أفضل تقنيات الإدارة التي تم ابتكارها حتى الآن، ساعة واحدة في اليوم والعمل بدون مقاطعة، وأفضل وقت للساعة الهادئة أول ساعات الصباح قبل أن تبدأ معدلات المكالمات والاجتماعات في التسارع (اليكساندر، روى، 1999، ص444) .

6. أهمية إدارة الوقت لتوازن القائد التربوي:

أورد العقيل: أن المطلوب هو التوازن، وتحديد الأولويات، ووضع الأمور في نصابها، وإعطاء كل أمر ما يحتاج من وقت واهتمام يليق به. كما أن المطلوب التشجيع، والتقدير، والاحترام للعاملين النشطين والمتميزين في أدائهم، وفي سرعة تنفيذهم للمهام، والأعمال، والمسؤوليات، والواجبات المناطة بهم، ومستوى تعاملهم مع المشاكل والصعوبات. وليس المطلوب من المدير القيادي مسابقة الزمن، وتشغيل المرؤوسين بأقصى طاقاتهم؛ بل المطلوب حسن استغلال الزمن، والاستفادة من وقت المرؤوسين وقدراتهم، وكسبهم لصالح برنامجه الشامل للنجاح والتطوير(العقيل، 2004، ص452-454).

وقد أشار عالم الإدارة (دركر) إلى أن الفاعلية الإدارية ليست قدرة فطرية؛ ولكنها قدرة يستطيع القائد اكتسابها وتنميتها. ومن أهم القدرات التي يمكن للقائد الإداري أن يتعلمها لنجعل منه قائدًا فعالًا: الفاعلية في اتخاذ القرارات، والفاعلية في الاتصالات، وإدارة الوقت، وإدارة التغيير، والإدارة بالأهداف (بيتر، 2000، ص441).

أقسام الوقت:

ينقسم الوقت إلى أربعة أقسام هي:

1. **الوقت الإبداعي:** هو الوقت الذي يحتل الفترة الأولى من العمل حيث يكون للتفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي، بالإضافة إلى تنظيم العمل، وتقييم مستوى الإنجاز وتوجيهه، ثم وضع الحلول المنطقية الموضوعية؛ لضمان فاعليته ونتائج القرارات. (الحناوي، 2011، ص36)
2. **الوقت التحضيري:** يذكر سلامة: بأن الفترة الزمنية التحضيرية التي تسبق البدء في العمل وقد يُستغرق هذا الوقت في جمع المعلومات أو حقائق معينة، أو تجهيز معدات، أو قاعات، أو آلات، أو مستلزمات مكتبية مهمة قبل البدء في تنفيذ العمل. ويُفترض أن يُعطي الإداري هذا النوع من النشاط ما يحتاجه من وقت. (أليكسندر، 1999، ص444)
3. **الوقت الإنتاجي:** أشار الزهراني إلى التركيز على المدة التي تُستغرق في تنفيذ العمل الذي خُطّط له في الوقت الإبداعي، والتحضير له في الوقت التحضيري؛ من أجل زيادة فاعلية استغلال الوقت. (الزهراني،2011، ص58)
4. **الوقت العام (غير المباشر):** أوردت الأسطل: يُخصّص عادةً هذا الوقت للقيام بنشاطات فرعية عامة لها تأثيرها الواضح في مستقبل المؤسسة وعلاقتها بالغير، كمسؤولية المؤسسة الاجتماعية، وارتباط المسؤولين فيها بمؤسسات، وجمعيات، وهيئات كثيرة في المجتمع، وحضور الإداري لندوات، أو تلبية لدعوات، أو افتتاح مؤسسة معينة. (الأسطل، 1430، ص126)

خصائص إدارة الوقت:

تتمثل خصائص إدارة الوقت في الاتي (المدهون، 2004، ص6):

1. الوقت للجميع: فهو ليس حكرًا لأحد؛ لأنه هبة الله المتساوية للجميع؛ ولكن التفاوت لدى البشر في درجة استغلال الوقت.
2. الوقت مورد وليس سلعة: لأن الوقت هبة للجميع غير مدفوع الثمن، ولا يُباع أو يشترى؛ ولكن ثمن إهداره ضياع للفرصة وما ينجم عن ذلك.

3. الوقت غير قابل للتقديم أو التأخير: فالوقت يسير بسرعة محددة وثابتة، ولا يمكن تقديمه أو تأخيره أو تأجيله، وهو يمضي ونحن نمضي لاستغلال ما يمكن استغلاله " الوقت لا ينتظر أحدًا".
4. الوقت لا يُخزّن ولا يُحفظ: فالوقت يتميّز على باقي الموارد بعدم قابليته للحفظ ، أو الاستخراج، أو إعادة التخزين؛ ولكن الوقت الضائع يُمثّل موردًا ضائعًا.
5. الوقت أساس العمل: حيث يعتمد العمل على سرعة الإنجاز. والمنافسة أصبحت في جميع المجالات على أساس الوقت ومدى استغلاله .
6. الوقت أداة تقويم ورقابة: الوقت في جميع الأعمال - وبلا استثناء- أداة تقويم؛ حيث إن كل عمل له فترة محددة. ويعتمد المشروع في قياس إنتاجه على الزمن؛ إذ يتم اكتشاف مدى الاستغلال الأمثل للوقت .

مبادئ إدارة الوقت في التعليم:

تتمثل مبادئ إدارة الوقت ذات العلاقة بالتعليم في الآتي: (الزهراني، 2010، ص54)

1. أن دراسة التغيرات التعليمية الصفية للطالب، والمعلم، والموقف الدراسي، والمنهج وفهم مؤثراتها؛ تؤثر بدرجة كبيرة في أسلوب إدارة الوقت واستغلاله.
2. أن إطالة الوقت غير التعليمي بدون تخطيط له لها تأثيرات سلبية في الطلاب.
3. إن فشل استثمار الموارد الأساسية في المدارس - وعلى الأخص الوقت- يقضي على كل الابتكارات والتوقعات المستقبلية المرجوة.
4. أن معرفة المعلم بالأشياء التي يتوقّع منه تأديتها وتنفيذها والتحديد لها؛ يساعد على إزالة المعوقات؛ مما يترتب عليه تحقيق الأهداف المرجوة.
5. أن تحديد مهمات كل من المعلم والطالب ومسؤولياتهما في إدارة التعلم الصفي؛ يُسهم في إدارة الوقت بدرجة عالية.

3. مهارة إدارة التغيير:

مفهوم إدارة التغيير:

عرّف اللامي إدارة التغيير بأنها: " تبني فكرة أو سلوك جديد من قِبل المنظمة؛ حيث يؤكد التغيير التنظيمي على إعادة هيكلة الموارد والإمكانيات؛ لزيادة القدرات، وإيجاد قيمة، وتحسين العوائد والنتائج لأصحاب المصالح في المنظمة" (اللامي، 2007، ص94).

وأشار السبيعي إلى تحرّك الإدارة لمواجهة الأوضاع الجديدة وإعادة ترتيب الأمور، بحيث تستفيد من عوامل التغيير الإيجابي، وتتجنّب أو تقلل عوامل التغيير السلبي: أي أنها تعبّر عن كيفية استخدام أفضل الطرائق اقتصادًا وفعالية لإحداث التغيير؛ خدمة للأهداف المنشودة. (الزهراني، 2010، ص63)

خصائص إدارة التغيير:

يرى الجهني أن التغيير الجيد له خصائص، ومنها (الجهني، 2013، ص246- 247):

1. هادفة: يتم التغيير في إطار موجّه نحو أهداف محددة وواضحة.
2. واقعية: انطلاقة التغيير من الواقع الميداني ضمن الإمكانيات المتوفرة ضرورية لنجاحه.
3. توافقية: وجود قدر مناسب من الاتفاق بين عمليات التغيير وتطلعات الشركاء الداخليين والخارجيين.
4. الفاعلية: وتأتي محصلة لامتلاك الرؤية الشاملة وقدرة التأثير.
5. المشاركة: وهي التفاعل الإيجابي بين قادة التغيير وجميع المشاركين.
6. الشرعية: لابد أن تتم عملية التغيير في إطار شرعي، وقانوني، وأخلاقي.
7. الإصلاح: بحيث ينصبّ التغيير نحو إصلاح ما هو قائم من خلل أو نقص، وتلبية الاحتياجات المجتمعية الطارئة والمشروعة.
8. الترشيد: يجب أن تخضع قرارات التغيير إلى اعتبارات الكلفة والعائد المادي في الحاضر والمستقبل.
9. القدرة على التطوير والابتكار: وحتى يكون التغيير إيجابيًّا، فلابد أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل، ويظهر على مستوى المهارة الفردية للموظفين والإنتاجية التي تعود على المؤسسة والمجتمع.
10. القدرة على التكيّف: تسعى إدارة التغيير الناجحة إلى أن تتوافق مع الأحداث والمتغيرات وتستثمرها دون أن تصطدم معها؛ بل تصل إلى درجة قيادتها وتوجيهها.

أهداف إدارة التغيير:

أورد ماهر أن عملية التغيير تسعى إلى تحقيق أهداف معينة يمكن توضيحها فيما يلي(ماهر، 2005،ص416):

1. تطوير قيادات قادرة على الإبداع الإداري وراغبة فيه.
2. زيادة الثقة، والاحترام، والتفاعل بين أفراد المنظمة.
3. تطوير أساليب المنظمة في علاجها للمشاكل التي تواجهها.
4. بناء مناخ للتغيير، والتطوير، والإبداع.

5. فحص مستمر لنمو المنظمة أو تراجعها، والفرص المحيطة بها.

أبعاد إدارة التغيير:

يمكن إبراز ابعاد إدارة التغيير في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أُجريت حول طبيعة قيادة التغيير في البيئات المدرسية كما هو موضح فيما يلي: (وجيه، 2010، ص461-462)

1. تطوير رؤية عامة مشتركة.
2. بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها.
3. بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة.
4. نمذجة السلوك لتقديم سلوكي يُحتذى.
5. مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدى العاملين في المدرسة.
6. التحفيز الذهني أو الاستشارة الفكرية.
7. توقع مستويات أداء عليا من العاملين.

4. مهارة إدارة الاتصال:

مفهوم إدارة الاتصال:

يذكر العمايرة أن إدارة الاتصال تعني الربط بين كائنين أو شخصين، وتهدف إلى إشراك الآخرين في الفكرة، أو المعلومة، أو الاتجاه. ويعني أيضًا النقل والتبادل للحقائق والأفكار والمشاعر، وتقديم الفعاليات، كما يعني إحاطة الآخرين بأمور، أو أخبار، أو معلومات جديدة هدفها التأثير في سلوك أو توجيه وجهة معينة، سواء بالنسبة للأفراد أو الجماعات. (العمايرة، 2002، ص131)

إدارة الاتصال في الإدارة المدرسية (أبو الوفاء وسلامة، 2000، ص40):

أورد أبو الوفا أن إدارة الاتصال في مجال الإدارة المدرسية تعني: مجموعة من الطرق، والتدريبات، والوسائل التي تكفل إنتاج البيانات اللازم توافرها للإدارة، وتوصيلها، واستخدامها؛ لتصبح في موقف يُمكّنها من اتخاذ قرارات سليمة الاتجاه صحيحة التوقيت.

أهمية إدارة الاتصال المدرسي:

أوضح أبو الوفاء أن أهمية عملية الاتصال في الجهاز الإداري المدرسي تتمثّل في: (أبو الوفاء وسلامة، 2000، ص41)

1. الاتصال يؤدي دورًا أساسيًّا في تناول مشكلات المدرسة وطرق علاجها.
2. الاتصال وسيلة فعّالة في إحداث التأثير المطلوب على الفئة المستهدفة من أجل إنجاز الأهداف.
3. يُمثّل الاتصال جزءًا رئيسًا من مهام المسؤولين في الجهاز الإداري داخل المدرسة؛ مما ينشأ عنه الحاجة إلى تدريب القيادات الإدارية التي تحتاج إلى تدريب؛ لضمان الكفاية الإدارية المطلوبة.
4. كفاية الاتصال داخل المدرسة؛ تزيد من قدرته على تحقيق أهدافها.
5. الاتصال وسيلة مهمة لإبلاغ القيادات العليا بما تم إنجازه من أهداف، وما المشكلات التي ظهرت أثناء تنفيذ الخطط الإدارية.

أهداف الاتصال الإداري المدرسي:

تنقسم أهداف الاتصال الإداري المدرسي إلى أهداف فرعية كالتالي: (يوسف،2008، ص116- 117)

1. هدف توجيهي: بمعنى إكساب طرق عمل أو اتجاهات جديدة، أو تعديل اتجاهات قديمة غير مرغوبة.
2. هدف تعليمي: ويُقصد به إكساب المستقبل خبرات، أو مهارات، أو مفاهيم تؤدي إلى تعديل سلوكه التنظيمي.
3. هدف اجتماعي: بمعنى إتاحة الفرصة لإحداث التفاعل بين الأفراد وتنمية العلاقات الاجتماعية التنظيمية.
4. هدف ترويحي: وهو إدخال البهجة، والسرور، والإمتاع للشخص نفسه أو أكثر.
5. هدف إداري: ويُقصد به تحسين سير العمل وتطويره، وتنمية التفاعل بين جماعات العمل.

أنواع الاتصال الإداري: تتمثل في الآتي:

1. الاتصال الرسمي: يتم عبر قنوات الاتصال الرسمي للمنشأة، مثل إصدار التعليمات، والأوامر، والقرارات، والتوجيهات من الإدارة العليا إلى المستويات الإدارية الوسطى والدنيا.
2. الاتصال غير الرسمي: يقوم على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الأفراد والجماعات في كافة العمل. (المطرفي، 2012، ص 35-37)

أساليب الاتصال الإداري:

1. أسلوب الاتصال الكتابي: الاتصال الكتابي يعتمد على الكلمات، والعبارات، والمصطلحات المكتوبة في نقل البيانات والمعلومات. وإذا كانت الاتصالات الشفهية تبلغ نسبتها حوالي 75% ؛ فليس معنى ذلك قلة أهمية الاتصالات الكتابية، حيث يستخدمها الموظفون على اختلاف مستوياتهم الإدارية والتنظيمية. (العميان، 2005، ص244-245)

2. أسلوب الاتصال اللفظي: أشار عبدالباقي إلى أن الاتصال المباشر يعدّ أقصر الطرق لتبادل المعلومات والأفكار، وأكثرها سهولة ويسرًا وصراحة، وهو أكثر فعالية من أشكال الاتصال الأخرى؛ حيث إنه طريق ذو اتجاهين لتبادل الرأي، يسمح لمُصدر الرسالة بالوقوف على وجهات نظر مُستقبلها، ومواقفه، واتجاهاته، واستجاباته. كما يوفّر الاتصال المباشر فرصة فهم مضمون الرسالة من خلال السماح بطرح أسئلة، وإعطاء الفرصة لمناقشة كافة تعبيرات وجه مستقبل الرسالة وانفعالاته. (المطرفي، 2012، ص35-37)
3. الاتصال غير اللفظي: وهي أنواع الاتصال التي لا تُستخدم فيها الألفاظ والكلمات؛ بل تُستخدم فيه الحركات باليد والجسم، مثل تعبيرات الوجه والعينين، وتستخدم فيه الوسائل البصرية كلها، مثل الملصقات، والصور، وأشرطة الفيديو وغيرها؛ لذلك فالاتصال غير اللفظي لا يتم إلا عن طريق الاتصال الشخصي المرئي (رؤية المُرسِل المُستقبِل). (جلعوط، 2002، ص26-27)

وسائل اتصال المدير بالمعلم: تتمثل وسائل الاتصال في الآتي: (ماهر، 2005، ص367)

1. الاجتماعات:
2. المقابلات الشخصية:

مهارة إدارة الاجتماعات: مفهوم إدارة الاجتماعات: أن إدارة الاجتماعات تعدّ أحد النشاطات المهنية داخل المنظمات، كما أنها تعدّ نشاطًا اجتماعيًّا عامًا يمارسه الأفراد في شؤون حياتهم أثناء التعلم، واتخاذ القرارات، والترويح عن النفس إلى غير ذلك. وتُعرّف الاجتماعات بأنها: مجموعة من الأشخاص (قد تكون من اثنين أو أكثر، وقد تصل إلى مائة مع وجود قائد)، تربطهم علاقة مشتركة، وهدف واحد، ويناقشون موضوعًا مهمًّا لهم؛ من أجل الوصول إلى قرارات أو مقترحات معينة حوله. (الشتري،2003، ص23)

مهارات إدارة الاجتماعات: يحتاج المديرون في مختلف المستويات الإدارية في المنظمة عامة، وفي المؤسسات التربوية خاصة إلى إتقان المهارات الأساسية المرتبطة بفن إدارة الاجتماعات الناجحة، التي تنقسم إلى ثلاث مهارات كالتالي: (وجيه،2010، ص573-574)

1. المهارات الإنسانية: تتمثّل في القدرة على إيجاد المناخ التنظيمي المناسب للاجتماع، والحزم، وتقبّل المسؤولية، والمبادرة، واللياقة.
2. المهارات الفنية: تتمثّل في استخدام الأساليب، والإجراءات، والتقنيات الكفيلة بتحقيق مستوى عال من الإنجاز في الاجتماع.
3. المهارات الفكرية: تتلخص في القدرة على التعامل مع الأفكار المطروحة أثناء الاجتماع، والقدرة على الفهم والحكمة، إضافة إلى صفاء الذهن وحسن التصرف أثناء مواجهة الأمور الطارئة.

يرى الباحث: بانها تحتاج المهارة في الاجتماع من القائد الناجح إلى التنظيم، وإتقان المهارات الأساسية المرتبطة بفن الاجتماع الناجح للقائد الناجح، وأن يُراعي المهارات الإنسانية بالقدرة على اتخاذ القرارات الإدارية، والفن في استخدام الأساليب والتقنيات الحديثة، وحسن التصرف أثناء مواجهة الأمور الطارئة.

5. مهارة إدارة ضغوط العمل:

مفهوم ضغوط العمل:

أورد يوسف أنها مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الفرد، والتي تنتج مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة عملهم التي تحتوي على الضغط. (يوسف، 2008، 176)

أنواع الضغوط:

1. الضغوط الإيجابية: ارتفاع حجم النشاط وقوته- زيادة الدوافع- تعلّم الهدوء وعدم الانفعال تحت الضغوط - القدرة على إدراك المشاكل وتحليلها - زيادة القدرة على التصرف- زيادة القدرة على التذكر، والتركيز، والاسترجاع- التفاؤل نحو المستقبل- تساعد الضغوط الإيجابية الفرد على تحديد خطوط المواجهة- تعدّ الضغوط الإيجابية أداة مساعدة للفرد نحو توفير الدافع لحل المواقف المتعارضة مع الآخرين بأقل قدر ممكن من الضرر. (عمار، 2006، ص23)
2. الضغوط السلبية: وهي تتمثل في الضغوط المؤذية ذات انعكاسات سلبية على صحة الإنسان ونفسيته؛ ومن ثمّ تنعكس على أدائه وإنتاجيته في العمل، ومثل تلك الضغوط ندفع في الواقع ثمنها بالإحباط، وعدم الرضا عن العمل، بالإضافة إلى النظرة السلبية تجاه قضايا العمل. (النوشان،2003، ص14)

الآثار الإيجابية والسلبية لضغوط العمل:

تتصف ضغوط العمل بتأثيراتها المختلفة على العاملين، فبعضها يؤثر إيجاباً ويؤدي إلى رفع معنويات العاملين وبالتالي زيادة انتاجيتهم، وبعضها يؤثر سلباً على أدائهم وعلى انتاجيتهم، وفي هذا السياق فقد قسم. (العميان، 2005، ص165 - 166) إلى الأقسام التالية:

1. الأثار الإيجابية: ومن الآثار الإيجابية ما يلي:

أ. التحفيز على العمل.
ب. يزداد تركيز الفرد على العمل.
ج. ينظر الفرد إلى عمله بتميز.

د. التركيز على نتائج العمل.
هـ. المقدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر.
و. الشعور بالإنجاز .
ز. الشعور بالمتعة.
ح. تزويد الفرد بالحيوية .

2. **الآثار السلبية: الآثار السلبية** يمكن تقسيمها إلى عدة أقسام، ومنها: (العميان، 2005، ص166)

أ. الآثار السلوكية: من بين الآثار التي تترتب على إحساس الفرد بتزايد الضغوط عليه؛ حدوث بعض التغيرات في عاداته المألوفة وأنماط سلوكه المعتادة.

ب. الآثار النفسية: يترتب على إحساس الفرد بتزايد الضغط عليه في العمل حدوث بعض الاستجابات النفسية التي تحدث تأثيرها في تفكير الفرد وفي علاقاته بالآخرين، ومنها: الحزن، والشعور بالقلق، وفقدان الثقة بالغير، والنظر إلى المستقبل بتشاؤم، والنسيان المتكرر، والتردد.

2.1.2. القيادة الإدارية التربوية:

مفهوم القيادة التربوية:

أورد حيدر أن القائد الإداري هو الشخص الذي يكون دائمًا على الصورة التي يرغبها هو في مرؤوسيه، وهو مصدر وحيهم وإلهامهم ومثلهم الأعلى. تنظّم القيادة العلاقة بين الأفراد، وتجعل الإنسان قائدًا عند فهمه لموظفيه، وإيجاد جو من الثقة معهم، وتحقيق طموحاتهم، وتفويض السلطة، وتوزيع العمل بينهم، والسير بخطى ثابتة لتحقيق أهداف المؤسسة. والقائد الجيد هو الذي يستطيع أن يُعزّز ولاء العاملين لمؤسستهم، ويبعث فيهم الرغبة، ويمتلك القدرة على تطوير الأفراد وتوفير فرص نجاحهم. (حيدر، 2011، ص49)

أهمية القيادة:

الأسباب التي تكتسب منها القيادة أهميتها هي كالتالي: (فرج، 1992، ص26-29)

1. إن القيادة تُمارس دورًا أساسيًّا في النشاط المجتمعي، من خلال التأثير في توجهات الأفراد وسلوكهم، ومدى اهتمامهم بأهداف المنظمة التي يعملون فيها .
2. أن القيادات هي من يُشكّل هيكل المجتمع، بحيث أصبحت الهيمنة على المجتمعات بيد القادة.
3. إبراز الأصول التي تحكم ظاهرة القيادة من أجل الترقي نحو الأفضل بالتدريب، والتعليم، والخبرة.
4. معرفة الدور الذي يتبعه العاملون في تكوين سلوك القائد؛ بحيث يكونون أكثر تفهمًا للمتغيرات التي تُشكّل سلوك القائد.
5. معرفة الجوانب المختلفة للعلاقة التفاعلية المتبادلة بين القيادة والثقافة، والوقوف على الصفات.

أنواع القيادة الإدارية:

وتتمثّل في الآتي: (التويجري، 2013، ص87 - 88)

1. القيادة الموجهة: القائد الإداري هنا هو الذي يسمح للتابعين بأن يعرفوا ما هو متوقع منهم فعله عن طريق التوجيهات التي يصدرها بين الحين والآخر إما شفهيًّا أو مكتوبة.
2. القيادة الداعمة: هذا النوع من القيادة له تأثير إيجابي في رضا التابعين، والقائد هنا يكون حليمًا، وودودًا، ويعطي اهتمامًا للوضع الاجتماعي والمعيشي للخاضعين وحاجاتهم.
3. القيادة بالمشاركة: القائد الإداري هنا يستشير العاملين، ويأخذ باقتراحاتهم بشكل جدي قبل أن يأخذ قراره. ويجب مناقشة المميزات المحددة لكل التابعين والمواقف التي تؤدي إلى قيادة المشاركة؛ ومن ثمَّ إلى الإنجاز الفاعل.
4. القيادة المهتمة بالإنجاز: القائد الإداري يؤكد الإنجاز المميز، وفي الوقت نفسه يضع ثقته بالتابعين وما عليهم إلا أن يرتقوا إلى مستوى هذه الثقة، ويكافحوا ويجاهدوا من أجل الوصول إلى معايير إنجاز عالية. (التويجري، 2013، ص89)

خصائص القيادة التربوية:

تتمثّل خصائص القيادة التربوية في الآتي: (ربيع، 2006،ص151-152)

1. القيادة عملية تأثير في الأفراد والجماعات؛ لتحقيق هدف أو أهداف معينة. والتأثير يأتي عن طريق المناقشة، والتفاهم، والاقتناع لا عن طريق الأمر والقوة.
2. القيادة تتميّز بالنشاط والحركة؛ لأن القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسمية، وعقلية، ووجدانية. والقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يوجّه هذه القدرات توجيهًا بناء لا توجيهًا تخريبيًّا.
3. القيادة هدف حيوي، وعلى ذلك فمن واجب القائد أن يحفّز الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق الأهداف.
4. القيادة تعاون، وعلى القائد أن يعمل على بثّ هذه الروح بين أفراد جماعته، لا سيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.

مستويات القيادة:

ومن تلك المستويات القيادية: (التويجري، 2013، ص88)

1. القيادة المهنية: وهي قيادة المهنيين والمتخصصين في المجال التطبيقي أو النظري، أو الأنشطة الترفيهية، وُتقسّم إلى:
   أ. القيادة المخططة: ويُقصد بها قيادة المجموعات المكلفة بتحديد السياسات العامة للمؤسسات في التنظيمات المختلفة.
   ب. القيادة المنفذة: وهي قيادة المجموعات التي تقوم بتنفيذ الخطط على أرض الواقع.
   ج. القيادة الموجهة: وهي التي تتولى طرق المتابعة والتوجيه، والإشراف على القادة.
2. القيادة التطوعية: وهي القيادات التي تعمل في المتابعة والإدارة والمؤسسات الخدمية والاجتماعية، دون أجر.
3. القيادة الطبيعية: وهي التي يتم التوصل إليها عن طريق اكتشاف الأفراد المناسبين من الشباب الذين لديهم القدرة والمهارة الإدارية والرغبة الجامحة؛ حيث يتم اختيارهم من قِبل المختصين في المجال الإداري والقيادي، ويتم تكليفهم بواجبات مناسبة، ومتابعتهم، وتوجيههم، وتطوير مواهبهم، وصقل مهارات القيادة لديهم، وتأهيلهم للعمل القيادي أيًّا كان نوعه.

مقومات القيادة التربوية: (التويجري، 2013، ص90)

1. الانتماء إلى جماعة المدرسة.
2. وضوح أهداف المدرسة.
3. قوة الإيمان والحافز المعنوي.
4. الصبر والمقاومة في مواجهة التحديات التي تعترض المدرسة التربوية.
5. التعاون، والألفة، والاحترام المتبادل بين المدير والقائد.
6. الالتزام بمبدأ الحرية والقيادة الجماعية وحرية التعبير.
7. القدرة على التخطيط ، والتنظيم، والتوجيه، وتسهيل عملية الاتصال من قِبل مدير المدرسة.
8. العلاقات الإنسانية السليمة لدى جماعة المدرسة؛ لرفع روح المعنوية.
9. بثّ روح التعاون من قِبل مدير المدرسة.
10. مهام ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة. (عطوي،2015،ص 111)

فاعلية المهارات الإدارية في إنجاح القيادة التربوية:

مفهوم فعالية القيادة الإدارية: فاعلية القيادة الإدارية بأنها:" المدى الذي ينجز به القائد المهام الموكلة إليه من خلال الجماعة التي يقودها، ولا يقتصر الأمر على إنجاز أهداف المنظمة فقط ؛ بل يمتد ليشمل كلًّا من إشباع الحاجات المشروعة لأفراد الجماعة- على المديين القريب والبعيد - والمجتمع المحلي، والعام الذي تعمل في إطاره تلك المنظمة"(صالحي، 2012، ص53-54).

مفهوم الفاعلية الإدارية: الفاعلية الإدارية للمدرسة تعرف بأنها: مدى قدرة تفعيل إدارتها وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو تحقيق الأهداف المرسومة لها، وأنها تعتمد على ما يمتلكه الإداري من قدرات ومهارات يستطيع توظيفها في المواقف الإدارية لقيادة المدرسة، وما يتصف به من صفات ومميزات، وما يعرفه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان. (البدري، 2001، ص40)

أهداف الإدارة الفاعلة: تتمثّل الغاية الحقيقية للإدارة الفاعلة في وضع الأهداف، وقد أشار الحربي إلى بعض هذه الأهداف: (الحربي، 2006، ص106)

1. تفوّق الأداء وزيادة سرعته، ورفع كفاءته في كل مراحل ومجالات العمل داخل المؤسسة.
2. صحة العلاقات التنظيمية.
3. سلامة تواصل وتدفق المعلومات والاتصال بين أجزاء المؤسسة.
4. حسن توزيع السلطة والمسؤولية داخل المؤسسة.
5. حسن توقيت اتخاذ القرارات ودقتها.
6. تخفيض محتوى العمل داخل المؤسسة وتبسيطه.
7. تخفيض الأعباء الروتينية عن الإدارة وتوجيه طاقتها للأعمال والمهام الرئيسة.
8. تخفيض بل وتحديد أثر الوقت، والمكان، والمسافة.

2.2. الدراسات السابقة:

في سياق بلورة الأطر النظرية والفكرية للدراسة الحالية، قام الباحث باستعراض العديد من الدراسات السابقة والتي تباينت بين الدراسات المحلية والدراسات الأجنبية وهي كالتالي:

- **دراسة حورية (2013):** هدفت الدراسة التّعرّف على فعالية القيادة الإدارية لدى مديري، ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، والتّعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فعاليات القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة تُعزى لمتغيرات الدراسة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبّق اختبار القيادة التربوية لمرسي، المتضمن (50) سؤالًا مقسمة على خمسة مجالات. أما عينة الدراسة فتكوّنت من (86) مديرًا ومديرة، بواقع (51) مديراً، و(35) مديرة اختيروا بالطريقة العشوائية. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن تصوّرات مديري المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة لدرجة فعالية القيادة الإدارية على المستوى الكلي؛ جاءت بدرجة متوسطة، وأوصى الباحث بالعمل على رفع درجة الفعالية القيادية لدى المديرين والمديرات من خلال تعريضهم لبرامج تدريبية وتأهيلية منهجية.
- **دراسة المطرفي (2012):** هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على فاعلية أساليب الاتصال الإداري لدى مد يري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين، والتَّعرُّف على المعوقات التي تحدّ من فاعلية أساليب الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: جاءت درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى مديري المدارس الابتدائية بصفة عامة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمهارات الاتصال في التسيير للمدير من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي.
- **دراسة الزائدي (2012):** هدفت الدراسة التَّعرُّف على درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لدى مديري المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وبلغ عدد العينة من المعلمين (300) معلم، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن استجابة عينة الدراسة حول درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لجميع محاور الاستبانة قبل الاجتماع، وأثناءه، وبعده؛ كانت بدرجة عالية، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات حسب العمل الحالي، وكانت الفروق لصالح لمديري المدارس. ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات حسب المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا، ولا توجد فروق حسب سنوات الخدمة.
- **دراسة منير (2012):** هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقته بالإبداع من وجهة نظر المعلمين. ، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وبلغ عدد العينة (522) اختيروا بطريقة عشوائية. وتوصّلت الدراسة إلى: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة، وبنسبة (76.1%)، وجاء أسلوب تقييم نموذج سلوكي يُحتذى به في أعلى مراتب أساليب إدارة التغيير، بوزن نسبي (78.7%)، ويليه أسلوب بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير بوزن نسبي 77.4%، ثم جاء مجال عملية تطوير رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة بوزن نسبي 74.8%، ومستوى توفّر مهارات الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة جيد بوزن نسبي 76.4%. وبالنسبة للمؤهل وجود فروق في جميع مجالات أساليب إدارة التغيير، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تغيرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لأساليب إدارة التغيير في سنوات الخدمة.
- **دراسة الزهراني (2011):** هدفت الدراسة التَّعرُّف على مدى توافر الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة، والتَّعرُّف على المقومات المطلوبة لتفعيل وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدراس التعليم العام الحكومي من وجهة نظر عينة الدراسة. مجتمع الدراسة وعينتها فتكوّن من المشرفات الإداريات في مكاتب الإشراف التربوي بمكة المكرمة وعددهن (18) مشرفة، كما تكوّن من عينة عشوائية طبقية من معلمات التعليم العام الحكومي بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي، بحيث أصبح عددهن (325) معلمة في جميع المراحل. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمهما: وجود نسبة متوسطة من الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وأهمية وجود بعض المقومات المطلوبة لتفعيل الكفايات المهنية لكفايات التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع أبعاد المحور الأول الخاص بمدى وجود الكفايات المهنية لقيادة التغيير تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.
- **دراسة عيسى (2011):** هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على العلاقة بين مهارة الوقت والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية، والتّعرّف على الاختلاف بين مديري المدارس الإعدادية في مهارة إدارة الوقت باختلاف الخبرة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (90) من المديرين والمديرات. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين مهارة إدارة الوقت والإبداع لدى مديري المدارس الإعدادية، ويوجد ارتباط إيجابي دال إحصائيًّا بين مهارة إدارة الوقت والإبداع لدى مديري المدارس، وهي علاقة قوية عند مستوى دلالة (0.001).
- **دراسة حماد (2011):** هدفت الدراسة إلى التّعرّف على وصف أبعاد القيادة الإدارية التحويلية، والمسببات الداخلية والخارجية للتغيير التنظيمي وتشخيصها في مستشفى المدارس، والتَّعرُّف على أثر القيادة التحويلية في عملية التغيير التنظيمي، والتَّعرُّف على مدى التفاعل بين عناصر القيادة التحويلية وعملية التغيير داخل المستشفى. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ووزّع الباحث الاستبانة على العاملين بالهلال الأحمر

بشكل عشوائي وبلغ عددهم (50) مفردة، وقد أُسترجعت بشكل كامل. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها: وجود علاقات ارتباط معنوية موجبة بين أبعاد القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي، مع إيجابية العلاقة؛ ووجود أثر معنوي موجب بين القيادة التحويلية والتغيير التنظيمي، وأن الأثر الأكبر هو في المسوغات الخارجية للتغيير.

- **دراسة الأشقروالصمادي (2010):** هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على توافر مهارة الوقت لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، والتّعرف على قوة العلاقة ونوعها بين مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم اختبار عينة الدراسة من (448) طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية، مُوزّعين على متغيرات الدراسة المختلفة. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: توفّر مهارة تنظيم الوقت بدرجة كبيرة لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، حيث المتوسط الحسابي للأداء الكلي (2.22)، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بالنسبة للجنس والمستوى الدراسي والكلية، وتوضّح معاملات الارتباط وجود علاقة أقوى ما بين مهارة تنظيم الوقت والتحصيل لدى الإناث، ولدى طلبة المستوى الأول وطلبة الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تنظيم الوقت باختلاف الجنس؛ لصالح الإناث، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي والكلية.
- **دراسة كابور(2010):** هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم، وأثر ذلك في تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلم، وأثر خبرة المعلم في اتصال المدير به وفي كفايته الذاتية. ووقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (115) اختيروا عشوائيًا من سبع مدارس. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: توجد علاقة بين مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم، والكفاءة الذاتية للمعلم. وبشكل عام، نلاحظ أن الفرق يعود دائمًا لصالح فئة الخبرة الأعلى، وأن المدير كلما طالت فترة تعايشه مع المعلم؛ زادت معرفته لحاجاته واهتماماته، وكان أكثر قدرة على تقدير إمكانياته؛ مما يجعله أقدر على اختيار الوقت، والوسيلة، والمهارة المناسبة للاتصال مع المعلم، ويجعل المعلم أكثر قدرة على التكيّف مع طباع المدير، ومراعاة اهتماماته وحاجاته، وامتصاص انفعاله وغضبه؛ ويُجنّبه هذا كثيرًا من مواقف المواجهة والخلاف مع المدير.
- **دارسة أفشاري وآخرين (2008):** هدفت الدارسة الكشف عن أثر القيادة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالمدارس، وتحديد درجة استخدام مديري المدارس في طهران لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحديد درجة تقديرهم لخبرتهم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحديد نمط القيادة الخاصة بهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وعينة مكوّنة من (300) مدير ومديرة مدرسة. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن أكثر من نصف مديري المدارس (56,7%) يستخدمون الحاسوب لأداء المهام الإدارية لعدد قليل من المرات أسبوعيًا، وأن (23,3%) منهم يستخدمونه لمرتين أو ثلاث مرات أسبوعيًا، ولا أحد منهم يستخدم الحاسوب يوميًا لأداء المهام الإدارية، وأن (43,3%) من مديري المدارس يستخدمونه بشكل عام لمرتين أو ثلاثة أسبوعيًا، وأن (36,7%) يستخدمون الحاسوب بشكل عام لعدد قليل من المرات أسبوعيًا، وأن نصف مديري المدارس (50%) لديهم خبرة متوسطة في استخدام الحاسوب، و(36,7%) منهم لديهم خبرة كبيرة في استخدام الحاسوب.
- **دارسة تايمور (2007):** هدفت الدراسة التَّعرُّف على كيفية قضاء مديري المدارس الثانوية لوقتهم، ودرجة تأثير متغيرات الدراسة، وهي: (المرحلة التعليمية "متوسطة - عالية"، وحجم الدراسة، وعدد سنوات الخدمة، والنوع "أنثى - ذكر"، والعمر، والدرجة العلمية) في كيفية إدارتهم لوقتهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبّق استبانة على عينة من مديري المدارس الثانوية تكوّنت من (300) مدير. وتوصّلت الدراسة إلى أن مديري المدارس التي يزيد عدد طلابها عن (1001) طالب يقضون وقتًا أكثر في إدارة الوقت من مديري المدارس التي عدد طلابها (1001) طالب فأقل، وأن المديرات يقضين وقتًا أكثر في الإدارة التعليمية من المديرين، وأن (43%) من مديري المدارس الثانوية بحاجة إلى توجيه وتركيز لإدارتهم التعليمية؛ لتحسين مستوى قيادتهم، وتحديد المناطق التي يكون فيها هدر للوقت.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرض الباحث العديد من الدراسات السابقة المتنوعة وقد تبيّن أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة. وقد تطرقت هذه الدراسات إلى جوانب مختلفة في مجالي: فاعلية المهارات الإدارية، والقيادة التربوية. وقد تناول الباحث هذه الدراسات فيما يتعلق بأهم الموضوعات والجوانب التي درست فيها، وأهم النتائج التي توصّلت إليها، وتحليل عناصرها الرئيسة، وتحديد نقاط التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية؛ ومن ثم تحديد أوجه الاستفادة منها، وأوجه تميز هذه الدراسة عن الدراسات التي سبقتها.

أولًا: أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب التالية:

1. تتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات على تعرّض المديرين للمهارات الإدارية التي تواجههم في الميدان التربوي.
2. تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في جمع البيانات وتطبيقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة.
3. تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ ما عدا دراسة بندر الزائدي "2012"،ونائف بكري "2012"وسهام حاتم "2011"، المنهج المسحي، ودراسة صالح معمار،

4. استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة، والمقابلات، والملاحظات في أداة الدراسة.
5. وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الإدارية يلاحظ أنها أكّدت أهمية دور المهارات الإدارية في الميدان التربوي، كما ركّزت معظم الدراسات في أهدافها على تحقيق نجاح العملية التعليمية والتربوية، كدراسة ذياب سعد (2012)، التي هدفت إلى معرفة فاعلية أساليب الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة، ودراسة بندر الزائدي (2012)، حيث هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لدى مديري المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، ودراسة سهام حاتم (2011)، التي هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات المتهيئة لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، ودراسة (حسن الزهراني (2010)، التي هدفت إلى معرفة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار بإدارة الوقت لدى طلاب جامعة حائل، ودراسة عنتر عبدالعال (2009)، التي هدفت إلى معرفة إدارة الوقت وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في تناولها لمواضيع مختلفة نوعاً ما عن ما تناولته الدراسة الحالية، كدراسة حورية، 2013، والتي ركزت في التّعرّف على فعالية القيادة الإدارية لدى مديري,ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، ودراسة: المطرفي، 2012: في تناولها لفاعلية أساليب الاتصال الإداري لدى مد يري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة: الزائدي، 2012: في تناولها لدرجة ممارسة مهارات إدارة الاجتماعات لدى مديري المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ودراسة: منير، 2012: والتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير وعلاقته بالإبداع من وجهة نظر المعلمين. ودراسة: حماد، 2011: والتي تناولت وصف لأبعاد القيادة الإدارية التحويلية، والمسببات الداخلية والخارجية للتغيير التنظيمي وتشخيصها في مستشفى المدارس، ودراسة: الأشقر والصمادي،2010: والتي هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على توافر مهارة الوقت لدى طلبة جامعة إربد الأهلية.

ثالثًا: استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

1. استفادة الباحث من بعض الدراسات السابقة، خاصة الدراسات المتعلقة بالمهارات الإدارية التي لها دور في دراسة الباحث، واستفاد من بعض توصيات الدراسات السابقة
2. التوصيات واقتراحات الباحثين السابقين، خاصة أصحاب الدراسات السابقة المباشرة.
3. التعرف على الكيفية التي يمكن بها صيغة وتوزيع أبعاد الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة، ورأى الباحث أن لها أهمية وعلاقة بمحاور الدراسة الحالية.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعبّر عن الظاهرة الاجتماعية محل البحث كما توجد في الواقع تعبيرًا كميًّا وكيفيًا، وتم ذلك من خلال تطوير استبانة واستخدامها لجمع البيانات من عينة الدراسة ومن ثم التوصل إلى البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديرو مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، ويتبعها خمس إدارات، وهي: إدارة تعليم مكة المكرمة، وإدارة تعليم جدة، وإدارة تعليم الطائف، وإدارة تعليم الليث، وإدارة تعليم القنفذة، لمن هم على رأس العمل في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 2018-2019 م، ويقدّر عدد مدارس المرحلة الابتدائية بـ (800) مدرسة بمنطقة مكة المكرمة، ويشرف على إدارتها (800) مدير، وفق ما جاء في المفكرة الإحصائية لعام 1435هـ ، الصادرة من مركز المعلومات والحاسب الآلي بالإدارة العامة بمنطقة مكة المكرمة لملحق (1). أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية وقدرها (160) مدير مدرسة، وقد حُدّد حجم العينة بنسبة (20%).

جدول (1): توزع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

الرقم	الإدارات	عدد المدارس	عدد المدارس التي طبق بها
1	إدارة تعليم مكة	450	100
2	إدارة تعليم الطائف	60	10
3	إدارة تعليم جدة	140	15
4	إدارة تعليم الليث	70	15
5	إدارة تعليم القنفذة	80	20
	المجموع	**800**	**160**

3.3. خصائص عينة الدراسة:

جدول (2): التوزيع التكراري لخصائص أفراد عينة الدراسة (ن=156)

المتغير	العبـــارة	التكرار	النسبة المئوية
الفئات العمرية	أقل من 30 سنة	15	9.6
	من 30 سنة أقل من 45 سنة	78	50.0
	من 45 سنة فأكثر	63	40.4
المؤهل العلمي	دون البكالوريوس	10	6.4
	بكالوريوس تربوي	114	73.1
	بكالوريوس غير تربوي	18	11.5
	أخرى	14	9.0
التخصص العلمي	تربوي	137	87.8
	غير تربوي	19	12.2
سنوات الخبرة في الإدارة التربوية	أقل من 5 سنوات	21	13.5
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	74	47.4
	من 15 سنة فأكثر	61	39.1
البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	برامج تدريبية لأقل من شهر	70	44.9
	برامج تدريبية لفصل دراسي كامل	85	54.5
	لا توجد برامج تدريبية	1	0.6

بناءً على المؤشرات الإحصائية لجدول التكرارات والنسب المئوية يمكن توصيف عينة البحث كما يلي:

- الفئات العمرية: إن نصف عينة البحث (50%) تتراوح أعمارهم بين 30 إلى أقل من 45سنة، بينما (40.4%) أعمارهم من 45 سنة فأكثر.
- المؤهل العلمي: تشير النتائج للنسب المئوية أن الأكثرية من عينة البحث (73.1%) لديهم بكالوريوس تربوي، (11.5%) من حملة مؤهل البكالوريوس غير التربوي إضافة إلى 6.4%) لديهم مؤهل دون درجة البكالوريوس.
- التخصص العلمي: إن الأكثرية وبنسبة (87.8%) من عينة البحث من ذوي التخصصات التربوية بينما (12.2%) من التخصصات غير التربوية.
- سنوات الخبرة في الإدارة التربوية: إن (86.5%) من عينة البحث خبرتهم من 5 سنوات فأكثر بينما (13.5%) من عينة البحث خبرتهم تقل عن 5 سنوات.
- البرامج التدريبية في مجال الإدارة التربوية: إن أكثر من نصف عينة البحث (54.5%) تلقوا برامج تدريبية لفصل دراسي كامل، بينما (44.9%) تلقوا برامج تدريبية لأقل من شهر، ونسبة ضئيلة جداً من عينة البحث لم يتلقوا أي برامج تدريبية وهي ترتبط عادة بحديثي التعيين بالمجال التربوي.

4.3. أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة كأداة للدراسة وفقاً لخمسة محاور، مستفيدًا في ذلك من الاستبانات الأخرى التي اطلع عليها من خلال الدراسات السابقة كدراسة حورية، 2013، ودراسة: المطرفي، 2012، ودراسة: الزائدي، 2012، ودراسة: منير، 2012. وقد اتبع البحث في سياق تصميم الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي وفقاً لتوزيعات الجدول التالي:

جدول (3): مستويات المقياس المستخدم في الدراسة

الاستجابة	لا او افق بشدة	لا او افق	محايد	مو افق	مو افق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

5.3. المتوسطات الحسابية للاستبانة

لتحديد المتوسط المحكي لدرجة ومستوى كل فقرة لكل بعد أو محور، لجأ الباحث إلى حساب المتوسط الحسابي المحكي وذلك بعد حساب مدى المقياس والذي يساوي (5-1) =4 ومع قسمة المدى على أعلى قيمة للأداة (5/4) =0.80، وبإضافة هذه القيمة الثابتة بدءاً من الفئة الأولى والتي تساوي 1 يمكن تكوين فئات المقياس الخماسي لليكرت كالتالي:

جدول (4): الوسط المرجّح والأوزان للمقياس المستخدم في الدراسة

المتوسط المرجح	درجة الفاعلية	المتوسط المرجح	درجة الفاعلية
من 1 إلى 1.79	قليلة جداً	من 3.40 إلى 4.19	كبيرة
من 1.80إلى 2.59	قليلة	من 4.20إلى 5	كبيرة جداً
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة		

وقد تم وضع الحد الأعلى للفئة الثالثة (3.39) كمتوسط محكي للدراسة، فإذا كان المتوسط المحسوب أكبر من المتوسط المحكي فإن ذلك يعني أن مستوى الفاعلية مرتفع إلى مرتفع جداً والعكس صحيح.

6.3. صدق الاستبانة وثباتها:

- **صدق الاستبانة:**

يُقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وُضعت لقياسه، وتأكد الباحث من صدق الاستبانة بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكّمين:

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المُحكّمين تألفت من عشرين متخصصًا في قسم التربية.. وقد استجاب الباحث لآراء المحكّمين، وأجرى ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة.

الطريقة الثانية: صدق الاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity): يُقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد حسب الباحث الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال نفسه، وقد تراوحت مؤشرات الاتساق الداخلي بين كل فقرة وبين الأبعاد التي تنتمي إليها بين أقل قيمة وتساوي (0.761** إلى 0.876**) وهي جميعها كانت دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ ؛ وبذلك فإن فقرات مجالات الدراسة تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه، كما أن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد تراوحت بين (0.691** إلى 0.898**) وهي أيضاً دالة عند مستوى معنوية 0.01 مما يشير أيضاً إلى أن مجالات الدراسة أيضاً صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة:**

وقد تحقّق الباحث من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5): ثبان الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

رقم المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	20	0.84
2	20	0.95
3	20	0.75
4	20	0.96
5	20	0.70
الاستبانة ككل	**100**	**0.96**

يتضح من الجدول السابقة أن قيمة ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة تتراوح بين (0.70 إلى 0.96) وبلغ معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل (0.98)، وهي جميعها مؤشرات ثبات مرتفعة جداً مما يؤكد على استبانة الدراسة تتصف بالثبات في مفهومها العام.

7.3. الصورة النهائية لأداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (100) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال أداة الوقت (20) فقرة، ومجال إدارة التغيير (20) فقرة، إدارة الاتصال (20) فقرة، إدارة الاجتماعات (20) فقرة، إدارة ضغوط العمل (20) فقرة، أنظر ملحق رقم (1) يبين مجالات وفقرات اداة الدراسة بشكلها النهائي.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما فاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، لفاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة الوسط المحسوب بالوسط الافتراضي (3.9) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (6)

جدول (6): دلالة الفروق لاختبار(ت) لعينة واحدة لمعنوية أثرفاعلية مهارات إدارة الوقت

مضمون المحور	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	أثر الفاعلية
مهارات إدارة الوقت	3.39	4.50	0.170	%90	29.72	0.000	كبير جداً

من خلال الجدول رقم (6) يلاحظ الباحث أن المتوسط العام لأثر فاعلية محور مهارات إدارة الوقت بلغ (4.50 من 5) مع انحراف معياري مقداره (0.170) وهي من مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (4.20 إلى 5) والتي تؤكد على وجود أثر بدرجة كبيرة جداً لفاعلية إدارة الوقت، وهي نتيجة مؤكدة بدلالة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي والذي بلغ (90%) والذي تشير قيمته إلى أن (90%) من أفراد عينة البحث موافقون بشدة على وجود أثر فاعلية كبير جداً، كما أن قيمة (ت =29.72) دالة عند مستوى معنوية (0.000<0.05) مما يعني أيضاً أن هنالك أثر بدرجة كبيرة جداً وبدلالة إحصائية مرتفعة وحدود ثقة تبلغ (99%). وقد أظهرت النتائج الفرعية للفقرات أن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة الوقت، ويتم استخدامها من قِبل المديرين؛ هي الإشراف على طابور الصباح، وهي العبارة رقم (6)، بمتوسط حسابي (4.67)، وانحراف معياري (0.67)؛ ويدلّ هذا على أن الفاعلية الكبيرة لمشاركة مدير المدرسة في طابور الصباح والإشراف عليه؛ تُعطي انطباعًا للمدرسين والطلاب بأهمية الطابور وما يتم فيه ابتداء بالافتتاح بالقرآن الكريم، والنشيد الوطني، والحصة الرياضية، وغيرها من الفقرات الصباحية. ويُدرّب الطابور الصباحي الطلاب على تعلّم النظام، وأن العملية التعليمية ليست كلها تلقين وحفظ دروس؛ وإنما هي عملية متكاملة. وهي تتفق مع نتائج دراسة عيسى 2011، ودراسة الأشقر والصمادي،2010.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما فاعلية مهارة إدارة التغيير للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، لفاعلية مهارة إدارة التغيير للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة الوسط المحسوب بالوسط الافتراضي (3.9) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7).

جدول (7): دلالة الفروق لاختبار(ت) لعينة واحدة لمعنوية أثر فاعلية مهارات إدارة التغيير

مضمون المحور	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	أثر الفاعلية
مهارات إدارة التغيير	3.39	4.52	0.128	%90	38.97	0.000	كبيرة جداً

فيما يتعلق بأثر فاعلية إدارة التغيير، ومن خلال مؤشرات الجدول رقم (7)، يلاحظ الباحث أن المتوسط العام لأثر فاعلية محور مهارات إدارة التغير بلغ (4.52 من 5) مع انحراف معياري مقداره (0.128.) وهي أيضاً من مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (4.20 إلى 5) والتي تؤكد على وجود أثر بدرجة كبيرة جداً لفاعلية إدارة التغيير، وهي نتيجة مؤكدة بدلالة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي والذي بلغ أيضاً (90%) والذي تشير قيمته إلى أن (90%) من أفراد عينة البحث موافقون بشدة على وجود أثر فاعلية كبير جداً لأثر فاعلية إدارة التغيير، كما أن قيمة (ت =38.97) دالة عند مستوى معنوية (0.000<0.05) مما يعني أيضاً أن هنالك أثر بدرجة كبيرة جداً وبدلالة إحصائية مرتفعة وحدود ثقة تبلغ (99%) لأثر فاعلية مهارات إدارة التغيير. وقد بينت النتائج للفقرات أن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلّق بإدارة التغيير، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ هي تقديم مبادرات ومقترحات جديدة للتحفيز الذهني، بمتوسط حسابي (4.72)، وانحراف معياري (0.54)، ويدلّ هذا على أهمية تقديم المبادرات والمقترحات الجديدة للتحفيز الذهني من قِبل مديري المدراس للطلاب؛ حتى يكون ذلك دافعًا لهم للمزيد من التحصيل الدراسي؛ حيث إن عملية التحفيز تُعطي الطالب دفعة، وتجعله يسعى إلى الاجتهاد؛ ويؤدي هذا إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة التغيير. وهي نتائج تتفق مع دراسة حماد، 2011.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه "ما فاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، لفاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة الوسط المحسوب بالوسط الافتراضي (3.9) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (8)

جدول (8): دلالة الفروق لاختبار(ت) لعينة واحدة لمعنوية أثر فاعلية مهارات إدارة الإتصال

مضمون المحور	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	أثر الفاعلية
مهارات إدارة الاتصال	3.39	4.53	0.259	%90	19.51	0.000	كبيرة جداً

فيما يتعلق بأثر فاعلية إدارة الإتصال، ومن خلال مؤشرات الجدول رقم (8)، يلاحظ الباحث أن المتوسط العام لأثر فاعلية محور مهارات إدارة الاتصال بلغ (4.53 من 5) مع انحراف معياري مقداره (0.259.) وهي أيضاً من مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (4.20 إلى 5) والتي تؤكد على وجود أثر بدرجة كبيرة جداً لفاعلية إدارة الاتصال، وهي نتيجة مؤكدة بدلالة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي والذي بلغ أيضاً (90%) والذي تشير قيمته إلى أن (91%) من أفراد عينة البحث موافقون بشدة على وجود أثر فاعلية كبير جداً لأثر فاعلية إدارة الاتصال، كما أن قيمة (ت =19.51) دالة عند مستوى معنوية (0.000<0.05) مما يعني أيضاً أن هنالك أثر بدرجة كبيرة جداً وبدلالة إحصائية مرتفعة وحدود ثقة تبلغ (99%) لأثر فاعلية مهارات إدارة

الاتصال، وقد حلت بالمرتبة الأولى مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلّق بإدارة الاتصال، وتُستخدم من قِبل المديرين بمتوسط حسابي (4.73)، وانحراف معياري (0.54)، ويعني هذا أن الاهتمام باقتراحات المعلمين يؤكّد عمق الاتصال بين مديري المدارس والمعلمين، وهذا بدوره يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة الاتصال. وهي نتائج تتفق مع دراسة: كابور،2010، و دارسة: أفشاري وآخرين، 2008.

4.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ونصه "ما فاعلية مهارة إدارة الاجتماعات للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، لفاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة الوسط المحسوب بالوسط الافتراضي (3.9) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (9)

جدول (9): دلالة الفروق لاختبار(ت) لعينة واحدة لمعنوية أثر فاعلية مهارات إدارة الاجتماعات

مضمون المحور	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	أثر الفاعلية
مهارات إدارة الاجتماعات	3.39	4.56	0.098	%90	52.85	0.000	كبيرة جداً

فيما يتعلق بأثر فاعلية إدارة الاجتماعات، ومن خلال مؤشرات الجدول رقم (9)، يلاحظ الباحث أن المتوسط العام لأثر فاعلية محور مهارات إدارة الاجتماعات بلغ (4.56 من 5) مع انحراف معياري مقداره (0.098.) وهي أيضاً من مؤشرات فئة المتوسط الخامسة (4.20 إلى 5) والتي تؤكد على وجود أثر بدرجة كبيرة جداً لفاعلية إدارة الاجتماعات، وهي نتيجة مؤكدة بدلالة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي والذي بلغ أيضاً (91%) والذي تشير قيمته أيضاً إلى أن (91%) من أفراد عينة البحث موافقون بشدة على وجود أثر فاعلية كبير جداً لمهارات إدارة الاجتماعات، كما أن قيمة (ت =52.58) دالة عند مستوى معنوية (0.000<0.05) مما يعني أيضاً أن هنالك أثر بدرجة كبيرة جداً وبدلالة إحصائية مرتفعة وحدود ثقة تبلغ (99%) لأثر فاعلية مهارات إدارة الاجتماعات، وقد حلت بالمرتبة الأولى مهارة حرص مديري المدارس على تدوين جميع القرارات الصادرة في الاجتماع بصورة واضحة، وهي العبارة رقم (17)، بمتوسط حسابي (4.74)، وانحراف معياري (0.51)، وتؤكد هذه النتيجة حرص المديرين على تدوين جميع القرارات الصادرة في محضر الاجتماع بصورة واضحة؛ مما يساعد على تطبيق هذه القرارات، ويُسهم في إنجاح العملية التعليمية والتربوية.

5.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ونصه "ما فاعلية مهارة إدارة ضغوط العمل للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة؟"

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية، لفاعلية مهارة إدارة الاتصال للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة الوسط المحسوب بالوسط الافتراضي (3.9) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (10)

جدول (10): دلالة الفروق لاختبار(ت) لعينة واحدة لمعنوية أثر فاعلية مهارات إدارة ضغوط العمل

مضمون المحور	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	أثر الفاعلية
مهارات إدارة ضغوط العمل	3.39	3.97	0.347	%79	7.290	0.000	كبيرةً

فيما يتعلق بأثر فاعلية مهارة إدارة ضغوط العمل، ومن خلال مؤشرات الجدول رقم (10)، يلاحظ الباحث أن المتوسط العام لأثر فاعلية محور مهارات إدارة ضغوط العمل بلغ (3.97 من 5) مع انحراف معياري مقداره (0.347.) وهي من مؤشرات فئة المتوسط الرابعة (3.40 إلى 4.19) والتي تؤكد على وجود أثر بدرجة كبيرة لفاعلية مهارات إدارة ضغوط العمل، وهي نتيجة مؤكدة بدلالة الوزن النسبي للمتوسط الحسابي والذي بلغ أيضاً (79%) والذي تشير قيمته أيضاً إلى أن (79%) من أفراد عينة البحث موافقون بشدة على وجود أثر فاعلية كبير لمهارات إدارة ضغوط العمل، كما أن قيمة (ت =7.290) دالة عند مستوى معنوية (0.000<0.05) مما يعني أيضاً أن هنالك أثر بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية مرتفعة وحدود ثقة تبلغ (99%) لأثر فاعلية مهارات إدارة ضغوط العمل، وقد حلت بالمرتبة الأولى المهارة رقم (17)، بمتوسط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.84). وتدعو هذه النتيجة إلى الانتباه للدور الكبير الذي يمكن أن يؤديه أولياء أمور الطلاب في إنجاح العملية التعليمية، والمكمل لدور المدرسة؛ لأن الطالب يحتاج لمتابعة دروسه اليومية، ومعرفة مستواه باستمرار، وهذا لن يتأتى إلا بزيارة ولي أمر الطالب لابنه في المدرسة، وسؤال معلميه عن مستواه، ومدى مشاركته وتفاعله أثناء الدروس، وذلك لمعالجة أي مشكلة أكاديمية أو اجتماعية للطالب، حتى لا تؤثر في مستواه الأكاديمي.

كما قام الباحث بتخصص جدول يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الفعالية الم لكل مجال من مجالات المهارات الإدارية وللدرجة الكلية ، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الفعالية لمجالات المهارات الإدارية

المهارات الإدارية	المتوسط الحسابي لفعالية المهارة	النسبة المئوية	درجة الفعالية
إدارة الوقت	4.50	%90	كبيرة جداً
إدارة التغيير	4.52	%90	كبيرة جداً
إدارة الاتصال	4.53	%91	كبيرة جداً
إدارة الاجتماعات	4.56	%91	كبيرة جداً
إدارة ضغوط العمل	3.97	%79	كبيرة
الدرجة الكلية	**4.41**	**%88.4**	

يتضح من الجدول رقم (11)، أن درجة فعالية المهارات الادارية للقيادة التربوية المتعلقة بإدارة الوقت، والتغيير، والاتصال، والاجتماعات، جاءت بتقدير كبيرة جداً في إنجاح العملية التربوية والتعليمية بينما جاءت مهارات إدارة ضغوط العمل بدرجة كبيرة، وقد جاءت الدرجة الكلية فعالية المهارات الادارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية والتعليمية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4041) وبنسبة مئوية (88.4%). وهذه النتائج تشير أولاً إلى أن المدراء يرون أن هنالك أهمية كبيرة جداً لإدارة الوقت، فإدارة الوقت تساعد على انجاز المهام والواجبات والأنشطة اليومية في وقتها وهي نتائج تتفق مع ما ذكره كل من .(السلمي،1999، ص11)، و(الغامدي، 1429، ص5)، (العقيل، 2004، 437)، كما أن درجة الفاعلية الكبيرة جداً لإدارة التغيير أيضاً تشير إلى الأهمية التي يوليها المديرين لهذا العنصر، ويرجع ذلك إلى إلمامهم بضرورة وحتمية التغيير ومواكبة كل ما هو جديد في أنظمة الإدارة والتي تتجدد يوم بعد يوم، وهو يتفق مع دراسة: منير، 2012م ودراسة: الزائدي، 2012م والزهراني، 2010، ص63، وأما الأهمية لإدارة الاتصال فهي تنبع من إلمام المديرين بأهمية عنصر الإتصال لديهم ولمعلميهم وهو ما يتفق مع (أبو الوفاء وسلامة، 2000، ص41)، ويوسف (2008، ص116-117)، (المطرفي، 2012، ص35-37)، وأما أهمية إدارة الاجتماعات والتي يؤكد عليها مجتمع البحث تعني أن الاجتماعات تلعب الدور الحيوي في بلورة كل ما هو مخطط له داخل المدرسة ووضع الخطط لتنفيذه وفقاً لجدول زمني تحقيقاً لأهداف ما تضعه الإدارة المدرسية وهو يتوافق مع نتائج الزائدي، 2012م. وأما الأهمية الكبيرة والتي تتصف بها إدارة ضغوط العمل، فهي ترجع إلى إدراك المدراء أن ضغوط العمل وخاصة الايجابية تعمل على زيادة مستوى الأداء لدى المعلمين داخل مدارسهم مما يساعد ويسرع من تنفيذ الخطط والأهداف للمدارس وهي نتائج تتفق مع ما ذكره .(العميان، 2005، ص166).

5. الخاتمة:

1.5. استنتاجات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث استنتاج ما يلي:

- **بالنسبة لإدارة الوقت:** أن إحكام إدارة الوقت لدى القيادة الإدارية يؤدي إلى إنجاح العملية التربوية التعليمية ويتضح ذلك في تنفيذ طابور الصباح في وقته ،وكذلك بداية وقفل الدوام الرسمي في زمنه المحدد، وقد اتضح ذلك من خلال الدراسة الميدانية انظر جدول (13).
- **بالنسبة لإدارة التغيير:** اتضحت نجاح إدارة التغيير في تقديم مبادرات ومقترحات جديدة للتحفيز الذهني للطلاب ،ويدل هذا على أهمية تقديم المبادرات والمقترحات التي تؤدي إلى التغيير في المدرسة ،من خلال الدراسة الميدانية انظر جدول (14). وأن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة التغيير، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ هي تقديم مبادرات ومقترحات جديدة للتحفيز الذهني؛ ويدلّ هذا على أهمية تقديم المبادرات والمقترحات الجديدة للتحفيز الذهني من قِبل مديري المدارس للطلاب؛ حتى يكون ذلك دافعًا لهم للمزيد من التحصيل الدراسي؛ حيث إن عملية التحفيز تُعطي الطالب دفعة، وتجعله يسعى إلى الاجتهاد؛ مما يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة التغيير.
- **بالنسبة لإدارة الاتصال:** يتضح نجاح إدارة الاتصال من حيث الاهتمام بمقترحات وبدورة يؤكد عمق الاتصال بين مديري المدارس والمعلمين ويؤدي إلى إنجاح العملية التربوية والتعليمية، وقد اتضح ذلك من خلال الدراسة الميدانية انظر جدول (15). وأن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة الاتصال، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ هي الاهتمام باقتراحات المعلمين، ويعني هذا أن الاهتمام باقتراحات المعلمين يؤكّد عمق الاتصال بين مديري المدارس والمعملين؛ وهذا بدوره يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإدارة الاتصال.
- **بالنسبة لإدارة الاجتماعات:** أن نجاح إدارة الاجتماعات تؤكد على حرص مديري المدارس في تدوين جميع القرارات الصادرة في محضر الاجتماعات بصورة واضحه مما يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية، واتضح ذلك من خلال الدراسة الميدانية انظر جدول (16). وأن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلّق بإدارة الاجتماعات، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ حرص مديري المدارس على

تدوين جميع القرارات الصادرة في الاجتماع بصورة واضحة، وتؤكد هذه النتيجة حرص المديرين على تدوين جميع القرارات الصادرة في محضر الاجتماع بصورة واضحة؛ مما يساعد على تطبيق هذه القرارات، ويُسهم في إنجاح العملية التعليمية والتربوية.

- **بالنسبة لإدارة ضغوط العمل:** تؤدي إدارة ضغوط العمل إلى إنجاح العملية التربوية التعليمية من خلال معرفة معاناة مديري المدارس من عدم متابعة أولياء الامور ابنائهم لمعرفة مستواهم التعليمي، وقد اتضح ذلك من خلال الدراسة الميدانية انظر جدول (17). وأن أبرز مهارة إدارية تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية والتربوية فيما يتعلّق بإدارة ضغوط العمل، وتُستخدم من قِبل المديرين؛ المعاناة من عدم متابعة أولياء أمور الطلاب لمعرفة مستوياتهم التعليمية. وهذه النتيجة تدعو إلى الانتباه للدور الكبير الذي يمكن أن يؤديه أولياء أمور الطلاب في إنجاح العملية التعليمية، والمُكمّل لدور المدرسة؛ لأن الطالب يحتاج إلى متابعة دروسه اليومية، ومعرفة مستواه باستمرار، ولن يتأتى هذا إلا بزيارة ولي أمر الطالب لابنه في المدرسة، وسؤال معلميه عن مستواه، ومدى مشاركته وتفاعله أثناء الدروس؛ لمعالجة أي مشكلة أكاديمية أو اجتماعية للطالب؛ حتى لا تؤثر في مستواه الأكاديمي. وهي جميعها نتائج تتفق مع ما جاء في دراسة منصور بن نايف العتيبي (2000)، وتختلف مع نتائج دراسة الجوانة وصوص (2007)، كما تتفق هذه النتيجة من حيث تطبيق المهارات بدرجة كبيرة جداً، مع ما جاء في دراسة بندر بن محمد الزايدي (2012)، التي توصّل فيها إلى أن ممارسة إدارة الاجتماعات كانت بدرجة عالية لدى مديري المدارس الثانوية. كما اتفقت مع ما جاء في دراسة عبدالقادر عبدالله (2003)، التي توصّل فيها إلى أنه على رئيس الاجتماع اختيار الوقت والتوقيت المناسبين لعقد الاجتماع، وأنه يجب الالتزام بالحضور في الوقت المحدد لأعضاء الاجتماع، ويجب عليه الإعداد الجيد، وتحضير جدول الأعمال، ويتجنّب المقاطعات غير الضرورية، وتحسين صياغة محضر الاجتماع.

5.2. توصيات الدراسة:

بناء على ما تُوصّل إليه من نتائج؛ يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة إحكام مهارة إدارة الوقت لتيسير الأمور في المدرسة إلى الأحسن لأن احترام الوقت احترام للعمل .
- العمل على ترسيخ ثقافة التغيير ونشرها في المدارس الابتدائية من خلال اداء العمل بكفاءة وفعالية .
- ضرورة تفعيل مهارة إدارة الاتصال من حيث استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال وعدم الاقتصار على المعاملات الكتابية، وتحسين العمل الإداري.
- الحرص على إنجاح مهارة إدارة الاجتماعات لأنها تؤكد اهتمام مديري المدارس على تدوين القرارات مما يساعد في تطبيق تلك القرارات.
- الاهتمام بإدارة ضغوط العمل في إنجاح العملية التربوية التعليمية لمعرفة معاناة مديري المدارس من عدم متابعة أولياء الامور ابنائهم لضعف مستواهم التعليمي.

3.5. مقترحات الدراسة:

يُوصي الباحث ببعض المقترحات التي تعدُّ مكملة للدراسة، وتُسهم في تطبيق المهارات الإدارية، وذلك كما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات المتشابهة على نطاق أوسع، وعلى مستوى عالٍ جدًّا.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدراسة في مجال الإدارة التربوية، حول فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية والتربوية بالمرحل الثانوية بمنطقة مكة المكرمة.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بالمدارس التابعة لمنطقة مكة المكرمة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية، حول فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية والتربوية.
- تطبيق أدوات الدراسة الحالية على التعليم العام؛ لمعرفة فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية وطرق تنفيذها، من خلال الإشراف عليها من قِبل مشرفي الإدارة المدرسية.
- إجراء دراسة على مشرفي الإدارة المدرسية بمنطقة مكة المكرمة لتفعيل فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية من أجل إنجاح العملية التعليمية والتربوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أليكساندر، روي. (1999). *أساسيات إدارة الوقت*. الجمعية الأمريكية للإدارة. ترجمة ونشر مكتبة جرير.
2. البدري، طارق. (2001). *أساسيات القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
3. بيتر دركر. (2000). ممارسة الإدارة. ترجمة ونشر مكتبة جرير.
4. التويجري، صالح حمد. (2013). *يسألونك عن الإدارة*. ط3، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
5. جلعوط، سامر وآخرون. (2002). *الاتصال والاتصال الإداري: المبادئ، والممارسة*. دار الرضا للنشر.

6. الحازمي، حاتم عبدالله خليل. (1425هـ). *دراسة مقارنة لواقع الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام الصباحية والمسائية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى، السعودية.
7. الحربي، قاسم بن عائل. (2006). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل: مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
8. حماد، إياد. (2011). *أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي*. رسالة ماجستير (غير منشورة) (جامعة دمشق، مجلة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 27،العدد الرابع.
9. السلمي، علي. (1999). *المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق*.
10. الصاعدي، سامر عبيد عبدالله. (2011). *التدريب الذاتي لتنمية المهارات الإدارية للقيادة الأمنية في المملكة العربية السعودية*. جامعة الأمير نائف العربية للعلوم الأمنية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
11. عطوي، جودت عزت. (2015). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار الثقافة.
12. العقيل، عبدالله عبداللطيف. (2004). *الإدارة القيادية الشاملة*. مكتبة جرير.
13. عقيلي، عمر وصفي. (1997). *الإدارة: أصول، وأسس، ومفاهيم*. دار زهران للنشر والتوزيع.
14. العمايرة، محمد العمايرة. (2002). *مبادئ الإدارة المدرسية، كلية العلوم التربوية*. ط3، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
15. العميان، محمود. (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. ط3، دار وائل للنشر والتوزيع.
16. فرج، طريف شوقي محمد. (1992). *السلوك القيادي وفعالية الإدارة*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
17. اللآمي، غسان. (2007). *إدارة التكنولوجيا: مفاهيم ومداخل تقنيات وتطبيقات عملية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
18. ماهر، أحمد. (2005). *السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات*. الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
19. ماهر، أحمد. (2013). *السلوك التنظيمي: مدخل بناء مهارات*. الدار الجامعية.
20. ملائكة، عبدالعزيز محمد. (2014). *مبادئ ومهارات القيادة والإدارة*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
21. وجيه، سالم الفرح. (2010). *قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
22. أبو الوفاء جمال، وسلامة، حسين. (2000). *اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية*.
23. يوسف، صلاح عبدالباقي. (2008). *أساسيات الإدارة والتخطيط التعليمي*. دار أسامة للنشر والطباعة.

ثانياً: الدوريات والمؤتمرات العلمية:

1. الأسطل، أميمة عبدالخالق عبدالقادر. (1430هـ). *فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة*، رسالة ماجستير في الإدارة (غير منشورة).
2. الأشقر، وفاء محمد علي، والصمادي، مروان صالح (2010). مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. *مجلة كلية التربية*: جامعة عين شمس، 3(34).
3. الحلو، عبد العزيز محمد. (2008). *أثر تفويض الصلاحيات على تنمية المهارات الإدارية للعاملين: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير في الإدارة (غير منشورة).
4. الحناوي، يناس أكرم أحمد. (2011). *دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله*. رسالة *ماجستير* في أصول التربية (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
5. حورية، علي حسن. (2013). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة في المدينة المنورة. جامعة طيبة، *دراسات العلوم*: 40(1).
6. حيدر علي حيدر. (2011). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة البحوث التربوية والنفسية: (27،26).
7. الزائدي، بندر محمد. (2012). *إدارة الاجتماعات لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين*، ماجستير في الإدارة (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.
8. أبو زعيتر، منير حسن. (2009). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
9. الزهراني، حسن بن علي بن محمد. (2010). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل*. رسالة دكتوراه في علم النفس تربوي (غير منشورة)، كلية التربية، علم النفس.

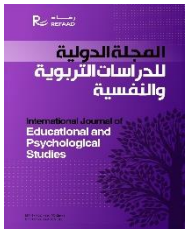
10. الزهراني، سهام بنت حاتم مبارك. (1432هـ). *الكفايات المهنية لقيادة التغير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة*، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.
11. الشتري، فهد ناصر عبدالعزيز. (2003). *اتجاهات القيادات الإدارية وعلاقتها بفعالية إدارة الاجتماعات*. ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، كلية الأمير نائف الأمنية، العلوم الإدارية.
12. شقور، منير حسن أحمد. (2012). *إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير أصول تربية (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.
13. صالحي، سميرة. (2008). *أسلوب القيادة الإدارية وأثره على الفعالية الإنتاجية للمرؤوسين*، ماجستير في العلوم الإدارية. (غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر بانته، كلية العلوم الاقتصادية.
14. عمار، تغريد زياد. (2006). *أثر بعض التغير الداخلية على مستوى ضغوط العمل لدى الهيئة الإدارية*. ماجستير إدارة أعمال (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التجارة إدارة أعمال.
15. العمري، ظاهر حمدان. (1420هـ). *العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار في الشرطة*. رسالة ماجستير في الإدارة (غير منشورة)، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.
16. عيسى، إيمان السيد عبدالفتاح. (2011). *مهارة إدارة الوقت وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية*. رسالة ماجستير علم نفس (غير منشورة)، بكلية التربية دمياط جامعة المنصورة، العدد التاسع، الجزء 2، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد.
17. الغامدي، محمد. (1429هـ). *إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف، من وجهة نظر وكلائهم*. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
18. كابور، هند. (2010). *مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية*. ماجستير إدارة، مجلة جامعة دمشق: 26(1).
19. المطرفي، ذياب سعد جبير. (2012). *فاعلية أساليب الاتصال الإداري ومعوقاتها لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، جامعة أم القرى، الدراسات العليا، كلية التربية.
20. المغلوث، عبدالله أحمد. (1994). *فاعلية المهارات الإدارية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية*. رسالة ماجستير في الإدارة (غير منشورة)، كلية الأمير نايف الأمنية.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

1. Socorro G. Herrera Teresa Miller (2007). *A study of principal's perceptions regarding time management*. available at: https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/263
2. Yasmeen, G. (2008). Leadership and Information and Communication Technology. *The Turkish Online Journal For Educational Technology- TOJET,* 7 (4).

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 Effectiveness of the Administrative Skills of Educational Leadership in the Success of the Educational Process in Primary Schools in Mecca Region

Awad bin Musa Al-Ghamdi

Al-Qunfudhah Education Department, KSA
Awad-1988@outlook.sa

Received : 2/11/2021 **Revised :** 23/11/2021 **Accepted :** 22/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.7

Abstract: This study aimed at identifying the school principal's level of applying the administrative skills of educational leadership in his administrative actions and decisions, determining the administrative skills of the educational leadership of the school principal in the primary stage, knowing the impact of the effectiveness of the administrative skills of educational leadership in the educative and educational process with regard to work pressures, data management, and change management. It revealed whether there are statistically significant differences in the level of primary school principals applying the administrative skills of educational leadership according to their academic qualifications. The researcher reached several findings including: administrative skills among educational leadership related to time management that were used by headmasters including supervising school assembly, the starting and ending of work hours, and administrative skills among educational leadership related to change management that were used by headmasters including initiations and proposals for mind motivation to students. Headmasters also practiced administrative skills related to teachers' suggestions reflecting deep communication between teachers and schools which lead to success of educational process. Educational leadership also practice administrative skills related to meetings management clearly manifested in writing down the decisions issued in the meeting minute.
The researcher recommended the necessity to maintain administrative skills among educational leadership such as time management, change management, communication management, meetings management, and work pressure management skills for their role in the success of educational process.

Keywords: *Managerial skills; educational leaders; educational process; primary stage.*

References:

1. 'mar, Tghryd Zyad. (2006). Athr B'd Altghyr Aldakhlyh 'la Mstwa Dghwt Al'ml Lda Alhy'h Aledaryh. Majstyr Edart A'mal (Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh Bghzh, Klyt Altjarh Edart A'mal.
2. Al'mry, Zahr Hmdan. (1420h). Al'waml Alm'thrh Fy 'mlyt Atkhad Alqrar Fy Alshrth. Rsalt Majstyr Fy Aledarh (Ghyr Mnshwrh), Jam't Alamyr Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh.
3. 'ysa, Eyman Alsyd 'Ebdalftah. (2011). Mharh Edarh Alwqt W'laqtha Balebda' Aledary Lda Mdyry Almdars Ale'dadyh. Rsalh Majstyr 'lm Nfs (Ghyr Mnshwrh), Bklyh Altrbyh Dmyat Jam't Almnswrh, Al'dd Altas', Aljz' 2, Mjlt Klyt Altrbyh, Jam't Bwrs'yd.
4. Alashqr, Wfa' Mhmd 'ly, Walsmady, Mrwan Salh (2010). Mhart Tnzym Alwqt Walthsyl Aldrasy, Wb'd Almtghyrat Lda Tlbh Jam't Erbd Alahlyh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 3(34).
5. Alastl, Amymh 'bdalkhalq 'bdalqadr. (1430h). Fa'lyt Edart Alwqt W'laqtha Balanmat Alqyadyh Lda Mdyry Almdars Althanwyh Bmhafzt Ghzh, Rsalt Majstyr Fy Aledarh (Ghyr Mnshwrh).
6. Alghamdy, Mhmd. (1429h). Edarh Alwqt Lda Mdyry Almdars Althanwyh Bmdynt Alta'f, Mn Wjht Nzr Wkla'hm. Rsalt Majstyr Fy Aledarh Altrbwyh (Ghyr Mnshwrh), Jam't Am Alqra, Klyt Altrbyh.
7. Alhlw, 'bd Al'zyz Mhmd. (2008). Athr Tfwyd Alslahyat 'la Tnmyh Almharat Aledaryh Ll'amlyn: Drash Mydanyh 'la Aljam'at Alflstynyh Fy Qta' Ghzh. Rsalt Majstyr Fy Aledarh (Ghyr Mnshwrh).
8. Alhnawy, Ynas Akrm Ahmd. (2011). Dwr Tknwlwjya Alm'lwmat Fy Edart Alwqt Lda Mdyry Mdars Wkalh Alghwth Bmhafzat Ghzh Wsbl Tf'ylh. Rsalt Majstyr Fy Aswl Altrbyh (Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh Bghzh, Klyt Altrbyh.

9. Hwryh, 'ly Hsn. (2013). F'alyt Alqyadh Aledaryh Lda Mdyry Wmdyrat Almdars Alhkwmyh Altab'h Ledart Fy Almdynh Almnwrh. Jam't Tybh, Drasat Al'lwm: 40(1).

10. Hydr 'ly Hydr. (2011). Alanmat Alqyadyh Alsa'dh Lda Mdyry Almdars Almtwsth Mn Wjht Nzr A'da' Alhy'h Altdrysyh. Mjlt Albhwth Altrbwyh Walnfsyh: (26,27).

11. Kabwr, Hnd. (2010). Mharat Atsal Almdyr Bm'lmyh Mn Wjht Nzr Alm'lm W'laqtha Bkfa't Alm'lm Aldatyh. Majstyr Edart, Mjlt Jam't Dmshq: 26(1).

12. Almghlwth, 'bdallh Ahmd. (1994). Fa'lyt Almharat Aledaryh Fy M'ssat Alr'ayh Alajtma'yh. Rsalt Majstyr Fy Aledarh (Ghyr Mnshwrh), Klyt Alamyr Nayf Alamnyh.

13. Almtrfy, Dyab S'd Jbyr. (2012). Fa'lyt Asalyb Alatsal Aledary Wm'wqatha Lda Mdyry Almdars Alabtda'yh Fy Mdynh Mkh Almkrmh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Rsalt Majstyr Fy Aledarh Altrbwyh (Ghyr Mnshwrh), Jam't Am Alqra, Aldrasat Al'lya, Klyt Altrbyh.

14. Salhy, Smyrh. (2008). Aslwb Alqyadh Aledaryh Wathrh 'la Alf'alyh Alentajyh Llmr'wsyn, Majstyr Fy Al'lwm Aledaryh. (Ghyr Mnshwrh), Jam't Alhaj Lkhdr Banth, Klyt Al'lwm Alaqtsadyh.

15. Alshtry, Fhd Nasr 'bdal'zyz. (2003). Atjahat Alqyadat Aledaryh W'laqtha Bf'alyt Edart Alajtma'at. Majstyr Fy Al'lwm Aledaryh (Ghyr Mnshwrh), Klyt Alamyr Na'f Alamnyh, Al'lwm Aledaryh.

16. Shqwr, Mnyr Hsn Ahmd. (2012). Edart Altghyyr W'laqtha Balebda' Aledary Lda Mdyry Althanwyh Fy Mhafzat Ghzh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Rsalt Majstyr Aswl Trbyh (Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh.

17. Abw Z'ytr, Mnyr Hsn. (2009). Drjt Mmarsh Mdyry Almdars Althanwyh Bmhafzat Ghzh Llmharat Alqyadyh Wsbl Ttwyrha. Rsalt Majstyr Fy Aledarh Altrbwyh (Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleslamyh, Klyt Altrbyh.

18. Alza'dy, Bndr Mhmd. (2012). Edart Alajtma'at Lda Mdyry Mdars Almrhlh Althanwyh Bmhafzt Alta'f Mn Wjht Nzr Almdyryn Walm'lmyn, Majstyr Fy Aledarh (Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh Jam't Am Alqra.

19. Alzhrany, Hsn Bn 'ly Bn Mhmd. (2010). Alafkar Alla'qlanyh W'laqtha Bedarh Alwqt Lda 'ynh Mn Tlab Jam't Ha'l. Rsalt Dktwrah Fy 'lm Alnfs Trbwy (Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, 'lm Alnfs.

20. Alzhrany, Sham Bnt Hatm Mbark. (1432h). Alkfayat Almhnyh Lqyadh Altghyr Lda Mdyrat Mdars Alt'lym Al'am Alhkwmy Bmdynh Mkh Almkrmh, Majstyr (Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh Jam't Am Alqra.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 396:377
نيسان (2022)

بحث رقم 8

متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين وفني الحاسب الآلي

حسنه بنت محمد بن يزيد العبري

طالبة دكتوراه - الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

Husna_yazeed@hotmail.com

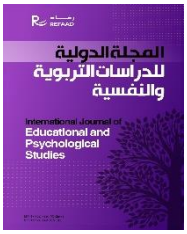
استلام البحث: 2021/10/4 مراجعة البحث: 2021/10/18 قبول البحث: 2021/12/28

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.8

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



متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين وفني الحاسب الآلي

حسنه بنت محمد بن يزيد العبري
طالبة دكتوراه- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
Husna_yazeed@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.8 **قبول البحث:** 2021/12/28 **مراجعة البحث:** 2021/10/18 **استلام البحث:** 2021/10/4

الملخص:

هدفت الدراسة تحديد متطلبات توظيف المنصات التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين وفني الحاسب الآلي، ولتحقيق أهدافها والاجابة على أسئلتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة موجهة لمديري المدارس الحكومية ومساعديهم، والمعلمين، وفني الحاسب الآلي في المحافظات التعليمية (مسقط- شمال الباطنة- الداخلية- شمال الشرقية)، حيث تألفت عينة الدراسة من (432) فردًا، وأظهرت النتائج وجود درجة موافقة عالية جدا على المتطلبات اللازمة التي أوردتها الدراسة لتوظيف المنصات التعليمية؛ إذ بلغ المتوسط العام لفقرات ومجالات هذه المتطلبات (4.48) وبنسبة مئوية بلغت (89.6%)، كما جاءت جميع المجالات بدرجة موافقة عالية جدًا، حيث تجاوزت جميع متوسطات المجالات (4.3) مما يؤكد أهمية هذه المتطلبات من وجهة نظر العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المستجيب ومستواه التعليمي ومسماه الوظيفي على تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المتطلبات الواردة في الدراسة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد سنوات خبرة المستجيب؛ إذ أشار أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى) إلى وجود مستوى أعلى لديهم من (المتطلبات البشرية والمتطلبات التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها انشاء بيئة تكنولوجية تحتية تشمل تزويد المدارس بالاجهزة وملاحقاتها وايصال خدمة الإنترنت إلى جميع المدارس والتي قد تسهم في التوظيف الأمثل للمنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: منصة تعليمية؛ مدارس؛ تعليم إلكتروني؛ سلطنة عمان.

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورًا علميًا وتقدمًا تكنولوجيًا في مختلف ميادين الحياة ومجالاتها، خاصة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، حيث أصبحت عملية الحصول على المعرفة والمعلومة والتفاعل معها أمرًا يسيرًا إضافة إلى تميز هذه المعرفة بالحداثة والدقة والموضوعية، وقد انعكس ذلك التطور على العديد من المؤسسات في مختلف الميادين، ومنها العملية التعليمية التي تحتاج إلى مراجعة شاملة للسياسات والاساليب والتقنيات التعليمية اللازمة لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات؛ لذلك نجد أن المؤسسات التعليمية بادرت إلى توظيف التقانة في عمليتي التعليم والتعلم، وتسخيرها لخدمة تعلم الطلبة سواء أكان ذلك داخل الصف الدراسي كاستخدام الحاسوب وبرمجياته أم خارجه كالتعامل مع بعض برامج وأنظمة شبكة الإنترنت وقد يكون ذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة وهذا ما يعرف اليوم بالتعليم الإلكتروني، وسعى التربويون من خلال ذلك إلى استثمار الإمكانيات الكبيرة لتلك التقنيات الحديثة وما توفره من وسائط متعددة كالصور والفيديو والمحادثة والتواصل المباشر، وبناء بيئات تربوية أكثر ودية، ومرنة تتغلب على عاملي الزمان والمكان، وتفسح المجال للطلبة لأن يكونوا متعلمين نشيطين ومشاركين في إنتاج المعرفة من خلالها، وتعد

المنصات التعليمية أحد أدوات التكنولوجيا وإبرز الأمثلة في توظيف التقانة في العملية التعليمية، حيث استطاعت في فترة قليلة جذب عدد كبير من المتعلمين لما تقدمه من مزايا، كمشاركة المتعلم في بناء محتويات التعلم، وسرعة الأداء من خلال أدواتها المختلفة في تقديم المحتوى في أنماط متنوعة، كما أنها تتيح إمكانية التفاعل بين عدد كبير من المتعلمين، بالإضافة إلى اعتمادها على آليات وأدوات للاستدعاء الفوري لاطلاع المتعلم على الأحداث الجديدة التي تم نشرها. وتعد المنصات التعليمية بيئة تعليمية تفاعلية، تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك وتمكن المعلمين من نشر الدروس والاهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة.

وتمتد فوائد لمنصات التعليمية لتشمل التعلم في محيط الأسرة، وزيادة مشاركة المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم في توفير وإدارة التعلم المدرسي، وحتى الآن فإن الأدلة التجريبية لمخرجات التعليم القائم على المدرسة التكنولوجيا محدودة على الرغم من حالات الممارسات الجيدة Carey (2010,p8,)، كما تعمل المنصات التعليمية على تقديم المادة العلمية للطلبة بصورة تمكنهم من إدراك المفاهيم العلمية بشكل أفضل، وتمكن المعلم من متابعة طلابه بشكل مجموعات أو بشكل فردى وتكليفهم بأنشطة وتدريبات تنمى لديهم المهارات المطلوبة (اليامي واخرون،2010)، وهذا ما أجمعت عليه عدد من الدراسات والتي أشارت ان التقنية عمومًا والمنصات خصوصًا تساعد المعلم في تقديم المادة العلمية لطلابه بصورة تمكنهم من إدراك المفاهيم العلمية بشكل أفضل. وأوصت تلك الدراسات بتفعيل استخدام المنصات التعليمية في عمليات التعليم والتعلم لما لها من إيجابيات تسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمية (Horton & Horton, 2003) كما تساعد في حل مشكلات كثيرة قد تواجه المعلم داخل البيئة الصفية كازدياد عدد الطلاب وصعوبة متابعة كل واحد منهم خاصة أن المعلم ملزم بزمن محدد للحصة. (الخليفة،2002)

إن التوجه نحو المنصات التعليمية رافقه تطورات هائلة في أجهزة التقنية وما يصاحبها من برامج وتطبيقات، جعل كافة شرائح المجتمع على اختلاف مراحلهم العمرية يقبلون على اقتنائها والتعامل معها بسلاسة، خاصة بعد ارتباطها مع الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وذلك لإمكاناتها الهائلة في شتى الميادين، وسهولة استخدامها في عملية التواصل بين جميع أفراد المجتمع، وإمكانية الحصول على المعلومات من كافة أنحاء العالم وسهولة تبادلها فيما بينهم، الأمر الذي ساهم في انتشارها في جميع المراحل التعليمية، وظهور استخدامات وتطبيقات متنوعة للإنترنت في التعليم بدءاً من التعليم الأساسي وحتى التعليم الجامعي.

1.1. مشكلة الدراسة:

على الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في تطبيق التعليم الإلكتروني، إلا أن المتتبع يجد أن مستوى الاستفادة من نمط التعليم الإلكتروني ودمجه في المدارس لم يحق الطموح، ولم يساير التطور التكنولوجي ومواكبة التغيرات العالمية المعاصرة، الأمر الذي انعكس على مستوى أداء مدارس التعليم العام، ويؤكد ذلك تقرير البنك الدولي(2012)، وتقرير التنافسية العالمية (2012)، ودراسة مجلس التعليم (2013) حول إعادة هيكلة منظومة التعليم في سلطنة عمان، والتي أشارت إلى وجود عدد من جوانب القصور التي تحد من تحقيق الفاعلية التعليم، وتحسين جودته، خاصة فيما يتعلق بالمهارات المعرفية الضرورية كالرياضيات، وتقنية المعلومات، والفيزياء، والتعليم الذاتي، كما أكدت الاستراتيجية الوطنية للتعليم (2040) في سلطنة عمان على الحاجة إلى الارتقاء بخدمات التعليم الإلكتروني، وتوفير البنية الاساسية والتمويل اللازم لذلك، إضافة إلى ما كشفته مؤخرًا تداعيات ازمة كورونا الذي طال تأثيرها جميع القطاعات بما فيها القطاع التعليمي الاضطراب الذي حدث في العملية التعليمية، بسبب قيام وزارة التربية والتعليم في السلطنة -أسوة ببقة دول العالم- أغلاق المدارس لإبطاء انتشار فيروس كورونا للحفاظ على سلامة الطلبة والكادر التدريسي، ولقد اثبتت هذه الأزمة ضعف تأهيل المؤسسات التعليمية إلكترونيًا لمواجهتها، على الرغم من محاولات وزارة التربية والتعليم القيام بإطلاق منصات تعليمية لاستكمال الدراسة ومواصلة التعلم؛ إلاأن الواقع كشف الانقطاع المستمر لخدمات الإنترنت، وعدم جاهزية جميع عناصر المنظومة التعليمية للتعامل مع الوضع القائم، الأمر الذي أدى إلى فاقد تعليمي لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية؛ لذلك تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: **ما متطلبات توظيف المنصات التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان؟** ويتفرع منه أسئلة الدراسة.

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان كما يراها مديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين، وفني الحاسب الآلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس-المستوى التعليمي-المسمى الوظيفي-عدد سنوات الخبرة)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان والارتقاء به لتحقيق أهدافه في الوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية وذلك من خلال تطوير وتحديث مفاهيم توظيف المنصات التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وتعزيز قدرات المتعاملين مع المنظومة التربوية في استخدام تقنيات تعليمية حديثة، لا تعتمد على امتلاك المعرفة فحسب بل تعتمد على بناء منصات تعليمية تفاعلية، تعمل على رفع مستوى التحصيل

الدراسي للطلبة، وتمكّن جميع عناصر المجتمع من أولياء أمور الطلبة وغيرهم، من التفاعل مع الخدمات التعليمية التي تقدمها مدارس التعليم العام، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد المتطلبات (العامة - البشرية - التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.
- معرفة أثر متغيرات الدراسة على المتطلبات (العامة - البشرية - التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.
- تقديم مقترحات تتضمن إجراءات معززة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.

4.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أنه يأتي استجابة للعديد من الدراسات والندوات والمؤتمرات العربية والعالمية، والتي أوصت بضرورة الخروج من التربية ورتابتها وجمودها والانطلاق لمسايرة التقدم العلمي والتقني الذي أصبح سمة هذا العصر وذلك بالتحول من صيغة التعليم التقليدي إلى صيغة التعليم الإلكتروني لتمكين الطلاب من امتلاك المهارات التي يحتاجها المستقبل للتفاعل مع متطلبات مجتمع المعرفة (البقمي،2015)، كما أن الدراسة تلبي مطلب عمانيًا، حيث تزايد في الآونة الأخيرة اهتمام السلطنة بتوظيف مصادر المعرفة المعتمدة لتحسين كفاءة النظام التعليمي، الأمر الذي يتوافق مع الاستراتيجية الوطنية للتعليم (2040)، والتي تؤكد على ضرورة السعي نحو الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال تطوير البنية الاساسية لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية، ودعم التقنيات الحديثة وتعزيز توظيفها لاستحداث نظام التعليم الإلكتروني في التعليم المدرسي، وتطوير القدرات والبنى الأساسية اللازمة، ويمكن أن نجمل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- قد تسهم هذه الدراسة في تكوين رؤية واضحة عن واقع المنصات التعليمية الإلكترونية في السلطنة، مما قد يساعد في وضع الآليات المناسبة لتوظيف المنصات التعليمية لخدمة العملية التعليمية.
- قد تسهم هذه الدراسة في تجهيز أرضية مناسبة للبدء في التوظيف الصحيح للمنصات التعليمية الإلكترونية من خلال تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتوظيفها في العملية التعليمية.
- قد نزيد هذه الدراسة من التوجه الإقليمي والعالمي نحو استخدام وتطوير التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- قد تسهم هذه الدراسة في القيام بالمزيد من الدراسات العلمية في سلطنة عمان حول أهمية التعليم الإلكتروني عامة والمنصات التعليمية الإلكترونية خاصة، وفلسفتها وأهدافها ودورها في الارتقاء بالعملية التعليمية.

5.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في جميع مدارس التعليم العام بسلطنة عمان بمحافظة مسقط ومحافظة الشرقية شمال ومحافظة الباطنة شمال، ومحافظة الداخلية.
- الحدود البشرية: المعلمون وفنيو الحاسب الآلي ومدراء المدارس ومساعديهم بمدارس التعليم العام بمحافظة مسقط ومحافظة الشرقية شمال ومحافظة الباطنة شمال، ومحافظة الداخلية.
- الحدود الموضوعية: معرفة أهم المتطلبات (العامة- البشرية - التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وتقديم إجراءات معززة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

موضوع الدراسة الحالية يتمحور حول ثلاثة مصطلحات رئيسية ولإعطاء القارىء صورة واضحة سيقدم الباحث تعريفات إصطلاحية وإجرائية لكل مصطلح يعبر فيها عما يقصده منها بشكل محدد. وهي كالاتي:

- **المنصات التعليمية Learning platform :**

عرّفت المنصات التعليمية بتعريفات متعددة، فقد عرفها (المسعودي،2016، 3) بأنها" منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متعددة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية، والأنشطة التربوية، ومصادر التعلم الإلكترونية للطلبة في أي وقت وفي أي مكان بشكل متزامن وغير متزامن، باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات التفاعلية؛ بصورة تمكن المعلم من تقويم الطالب"، كذلك عرفها سمحان (2020) بأنها" عبارة عن مواقع تعليمية إلكترونية يتم من خلالها استخدام التكنولوجيا الحديثة حيث تعتبر بيئة تعليم عبر الإنترنت يتم من خلالها تقديم مجموعة من الخبرات والخدمات التفاعلية عبر الإنترنت، وتوفير المقررات بصورة إلكترونية، والتخطيط للمناهج الدراسية، وإدارة الصف وتقييم الطلاب

وكذلك تتيح تبادل الأفكار ومشاركة المحتويات التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم البعض"، وتعرّفها الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها " أحد برامج وتطبيقات أنظمة إدارة التعلم عن طريق الإنترنت والتي تسمح بالتواصل التربوي والتعليمي الآمن بين المعلم والمتعلم وتتيح إنشاء أنشطة وتدريبات خاصة بالمواد الدراسية وتقويم طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي".

- **متطلبات توظيف المنصات التعليمية Requirements:**

المتطلبات: هي جمع متطلب، وتعني مقتضات الأمر وحاجاته الأساسية وهي شروط قبلية للشيء لضمان تحقيقه (https://www.almaany.om)، وتعرّفه الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها "مجموعة من الشروط والمحددات المختلفة (العامة، البشرية، التقنية) اللازمة، والتي ينبغي توافرها لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان".

- **مدارس التعليم العام بسلطنة عمان:**

وتعرفه الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة" بأنه تعليم توفره الحكومة ومدته(12) عامًا دراسيًا ويشمل الصفوف من الأول وحتى الثاني عشر".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقدم الإطار النظري صورة واضحة وشاملة لجميع جوانب وأبعاد متغيرات الدراسة الحالية حيث يشتمل الإطار النظري على قسمين؛ القسم الأول المنصات التعليمية الإلكترونية والقسم الثاني الدراسات السابقة.

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم المنصات التعليمية وأهميتها:

تُعد المنصات التعليمية الإلكترونية بيئة تفاعلية تعليمية تعمل على توظيف تقنية الويب ودمج مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، مع شبكات وتطبيقات التواصل المختلفة وتمكن الاساتذة من نشر المحاضرات والاهداف ووضع التمارين والتدريبات والانشطة التعليمية المتنوعة، والاتصال مع الطلبة من خلال تقنيات عديدة، فهي تساعد على تبادل الأفكار بين الاساتذة والطلبة ومشاركة المحتوى التعليمي مما يؤدي إلى الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، وينظر إليها على أنها أداة من أدوات تكنولوجيا التعليم تساعد المعلمين والطلاب في عمليتي التعلم والتعليم، ويمكن أن يستخدمها الفرد ويستفيد منها في تحسين جميع جوانب مسيرته المهنية"(Pour,2014)؛ لذلك يعرفها ريلين (Railean, 2015,14) "بأنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الامور وغيرهم من المشاركين في التعليم المعلومات والأدوات والموارد لدعم وتعزيز تقديم الخدمات التعليمية والتربوية وإدارتها ودعم الاتصال بين المتعلمين وتخصيص المحتوى بناء على احتياجات المتعلمين"؛ لذلك أولت العديد من دول العالم اهتمامًا كبيرًا بتوظيف هذه المنصات في العملية التعليمية وتتجه إلى التوسع في تطبيقها، في ظل التغيرات المتسارعة والمتلاحقة، لأنها تقدم فرصًا وخدمات تعليمية متميزة، وأن مواجهة التحديات والمشاكل التي يعاني منها نظام التعليم وتطويره لن يتحقق في جانب كبير منه دون توظيف هذه التقنيات.

فالمدارس لم تعد قادرة على ملاحقة التطور المعرفي وتنقيته وتبسيطه كما كانت تقوم في عقود خلت، لذا كان لازمًا عليها أن تتخلى عن دورها التقليدي في تقديم المعرفة، وقد نادى كثير من علماء التربية بضرورة الاهتمام بتفريد التعليم وتدريب المتعلمين على هذه التقنيات خلال مراحل الدراسة المختلفة وذلك باعتبارها من الاتجاهات الحديثة في تقنيات التعليم التي تدفع المتعلم للتفاعل الإيجابي مع المواد التعليمية في مواقف تعليمية يسودها النشاط الهادف، مما يضيف بعدًا رئيسيًا يغيب عن العملية التعليمية في مدارسنا الحالية، والتحكم في مستوى وإتقان المادة الدراسية، وهذا ما أكده عددًا من الباحثين على أن توظيف المنصات التعليمية في العملية التعليمية مثل التودري (2004) والهادي (2005) يعد من ضروريات العملية التعليمية وليس من كمالياتها أو مجرد رفاهية أو تسلية، بل أنه مهم وداعم للتعليم التقليدي. ويمكن القول عمومًا أن التعليم الإلكتروني يحقق مزايا كبيرة ويوفر جهود كثيرة ويحقق المقاصد المطلوبة من العملية التعليمية فهو تعليم يتناسب مع طبيعة وحاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وإعدادهم للحياة المعاصرة بكل أبعادها وتحدياتها وهو ليس بديلًا عن التعليم التقليدي بل هو داعم له بحيث يسد الفجوة الناتجة عن قصور التعليم العام على تلبية حاجات الأفراد والمجتمع للتكيف مع عصر التكنولوجيا الرقمية التي غيرت الكثير من اساليب وطرق الحياة. (البقمي،2015)

2.1.2. متطلبات توظيف المنصات التعليمية:

إن استخدام المنصات التعليمية ليست بديلًا عن الموجود، وليس تصحيحًا له، كما إنه ليس بالضرورة أن يكون تعليمًا من الدرجة الثانية، كما يرى البعض، ولكن هو نوع جديد، يعتبر إضافة وداعمًا للتعليم التقليدي يتكامل معه، ويكون عنصر تقدم بما يحدثه من إدارة للفكر وتحد للهمم. وفي هذا الإطار تسعى معظم دول العالم إلى توظيفه في التعليم، على الرغم من المشكلات والتحديات المرتبطة بمحدودية الإمكانات وغيرها من العوائق حيث أن توظيفه في العملية التعليمية، يتطلب تظافر جهود وعناصر مختلفة، ويحتاج إلى متطلبات ومرتكزات. وستستعرض هذه الدراسة أبرز المتطلبات التي وردت في بعض الدراسات التربوية، مثل دراسة التركي (2010)، والحربي (2011)، ومنصور (2010)، فقد كانت نظرتهم إلى متطلبات توظيف المنصات

التعليمية نظرة شمولية، حيث قسموا هذه المتطلبات إلى متطلبات عامة ومتطلبات بشرية ومتطلبات تقنية ويمكن توضيح هذه المتطلبات على النحو التالي:

1. **المتطلبات العامة:**

تتمثل أهم المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في الآتي:

- ضرورة تبني استراتيجية واضحة، بشأن تطبيق التعليم الإلكتروني عامة والمنصات التعليمية خاصة، ووضع خطط واضحة ومفصلة، تشتمل على التعريف بمشروع المنصات التعليمية، وأهدافه ووسائل تنفيذه، ومراحل تطبيقه والميزانية اللازمة لكل مرحلة وتكوين اللجان التي ستتولى التنفيذ والمتابعة ووضع خطط للتصميم وبناء البرمجيات والمقررات.
- يجب أن تكون هناك خطة مالية: فمن أجل نجاح توظيف المنصات التعليمية، على المدى البعيد يجب على المؤسسة التعليمة، أن تتوافر لديها خطة مالية واضحة تغطي كل التكاليف. ويعتقد الكثيرون أن التعليم الإلكتروني عالي الكلفة، ويتطلب دعمًا ماليًا كبيرًا، من قبل الحكومات ورجال الأعمال، الأمر الذي يصعب الحصول عليه في ظل الظروف الاقتصادية المتغيرة. إلا أنه افادت عدة دراسات إلا أن تكلفة التعليم الإلكتروني تساوي كلفة التعليم التقليدي تقريبًا، ففي دراسة اجريت على معهد رو شيستر للتكنولوجيا The Rochester Institute of Technology بين كلفة التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني توصلت إلى أن تكلفة التعليم الإلكتروني، كانت أقل من التعليم التقليدي. كذلك ففي تقرير عن تكلفة المقررات الإلكترونية بالجامعة القومية المفتوحة في كوريا Korea National open Univ تبين أن توصيل وتطوير التعليم يقل مع الوقت، حيث بلغت تكلفة المقرر الإلكتروني في عام 1998 حوالي (12768) ألف دولار امريكي، في حين أنها انخفضت إلى (7902) دولار في العام التالي(درويش،2009)، كما بلغت نسبة إكمال المقررات الإلكترونية 93.1% مقابل 55.2% للتعليم التقليدي الذي استخدم التلفاز والكتب الدراسية المطبوعة. وقدد حدد درويش (2009) بعض المتطلبات الخاصة بتمويل التعليم الإلكتروني منها:
  - توفير صناديق التمويل من أجل التدريب المستمر، وتقديم خدمات مناسبة لأعضاء هيئة التدريس، والهيئة الإدارية والطلاب، والكل المسؤولين عن تقديم خدمات إلكترونية للطلاب من اجل تحسين جودة التعليم.
  - تخصيص مصادر مالية لأجراء الدراسات البحثية والتقويمية في مجال التعليم الإلكتروني بصورة مستمرة.
  - توفير المصادر المالية لأغراض الاختيار، والتنفيذ وصيانة الأجهزة، وإحلال الوسائل التكنولوجية بأخرى جديدة وأكثر مناسبة لتدعيم عملية التدريس.
  - وضع ميزانية للمصادر التعليمية مثل المكتبات الافتراضية، وإتاحة الطباعة.
  - التعبئة الاجتماعية لأفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النوع من التعليم، من خلال نشر ثقافة المنصات التعليمية والبحث العلمي، والتطور التكنولوجي، وذلك من خلال عرض هذه المفاهيم بوسائل الأعلام وتعريف الطالب بمفاهيم البحث العلمي، والتطور التكنولوجي، ومجالات استخدام البحث العلمي في مجالات الحياة الاجتماعية، وأنه نشاط إبداعي، ومسئولية وطنية كبيرة تقع على عاتق الوطن.
  - إنشاء مركز لتصميم المناهج المعتمدة على التكنولوجيا يعمل فيه فريق من المتخصصين يقوم بأعداد مناهج إلكترونية متعددة الوسائط في جميع المعارف وللصفوف المختلفة. وتشجيع القطاع الخاص لتقديم الدعم اللازم لهذه المراكز ليتسنى لهذه المراكز بناء قواعد بيانات باللغة العربية حتى يتمكن للطلبة والمعلمين الاستفادة من هذه المعلومات.

2. **المتطلبات التقنية:**

إن تفعيل وتوظيف المنصات التعليمية يتطلب جوانب تقنية، تتمثل في:

- بنية تحتية تكنولوجية مخططة بشكل جيد، ومدعومة بمصادر كافية، مثل جاهزية المورد البشري، وجاهزية الأجهزة، وجاهزية المهارة التقنية حيث يتطلب تزويد المدارس بأجهزة حاسب الآلي وما يصاحبها من أجهزة وبرامج تعليمية وتوفير معامل حاسب ذات وسائط متعددة وإيصال خدمة الإنترنت إلى المدارس واستبدال الأجهزة القديمة إذا كانت موجودة بأجهزة أخرى وصيانة متطورة.
- إعداد الكوادر البشرية المدربة (الطلاب- المعلمين الاساتذة والمختصين مصممي ومنتجين البرمجيات والمواقع الإلكترونية الكادر الإداري)، فهذا النوع من التعليم يحتاج إلى تدريب مستمر، وفقًا لتجديد التقنية، كما يتطلب هذ النوع من التعليم تجهيز الحاسبات وشبكات والاتصالات لتسهيل استخدام الإنترنت.
- توفير الدعم الفني وصيانة الأجهزة والشبكة بصورة دائمة أثناء استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم، إذ قد يواجه المعلمون أثناء التدريب أو أثناء استخدامهم التكنولوجيا في التعليم بعض المشكلات مثل مشكلات الطباعة، وتوقف الاتصال بالإنترنت فجأة وعند القدرة على فتح البريد الإلكتروني في بيئة التعليم الإلكترونية.
- توفير منظومة الربط الإلكتروني المباشر بين مدارس كل منطقة تعليمية ببعضها البعض ومع الادارة التعليمية التابعة لها.

3. المتطلبات البشرية:

من بين أهم المتطلبات البشرية لتوظيف المنصات التعليمية المعلم، حيث يعد هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، ويقوم عليه نجاح عمليات تطوير التعليم، فدور المعلم هو أساسي ومحوري، حيث أن نجاح تطبيق المنصات التعليمية، يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمهارات والمعارف اللازمة لاستخدام أدواته وكيفية التعامل معها. وقد حدد زين الدين (2008) مجموعة من الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعليم الإلكتروني، منها:

- كفايات متعلقة بأساسيات الحاسب الآلي: مثل معرفة المكونات المادية للحاسب الآلي، وملحقاته والتعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر والاستخدامات المختلفة للحاسب الآلي في العملية التعليمية، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الحاسب الآلي.
- كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي: مثل استخدام لوحة المفاتيح ووحدات الإدخال، وكيفية التخزين، واستخدام برامج الاوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.
- كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة: وتتمثل إجادة اللغة الإنجليزية واستخدام الإنترنت والتعامل مع الخدمات التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة ومعرفة بالبرمجيات.

وترى الباحثة أنه يمكن إضافة عددًا من المتطلبات التي ينبغي توافرها في المعلم حتى يتمكن من استخدام وتوظيف المنصات التعليمية:

- أن يكون لدى المعلم دراية ومعرفة بالجوانب النظرية للتعليم الإلكتروني، مثل ماهية التعليم الإلكتروني وأنواعه وخصائصه.
- أن يتمكن المعلم من بناء وتصميم المناهج الإلكترونية، وكيفية اختيار المحتوى المناسب وكيفية تقديمه باستخدام الوسائط المتعددة.
- أن يحرص المعلم على تطوير ذاته بشكل مستمر، خاصة وأن مجال التعليم الإلكتروني مجال متطور باستمرار.
- أن يجيد المعلم عملية تقويم طلابه باستخدام الوسائط الإلكترونية، وتقديم التغذية الراجعة عن مستواهم وطرق تطويرهم.

ولكي تتحقق هذه الكفايات من الضروري توفير برامج التدريب المستمرة للمعلمين، والإداريين ولجميع العاملين المشاركين في بيئة التعليم، على الاستخدام الأمثل لأنظمة تقنيات التعليم الإلكتروني. كذلك يجب التركيز على المعلم وإشعاره بأهميته ودوره في وضع المحتوى التعليمي وتشجيعه على تطوير المحتويات من خلال الحوافز التشجيعية وإشراكه مع خبراء تكنولوجيا التعليم وخبراء الإنتاج في اتخاذ القرارات. (آل عامر،2013)

كما يمثل تهيئة الطلاب وتدريبهم على كيفية التعامل مع تكنولوجيا التعليم المتطلب البشري الثاني؛ فالتعليم الإلكتروني يحتاج معينًا من المهارات الحاسوبية لتكون منطلقًا إلى تطبيق التعليم الإلكتروني، ويصاحب هذا التطبيق تدريب وتعليم مستمر لتطوير المهارات ومتابعة المستجدات. وقد ذكر الحربي(2011) عددًا من المتطلبات التي يجب أن تتوافر لدى الطالب ليتمكن من التعامل مع وسائط ومكونات التعليم الإلكتروني منها:

- معرفة الطالب باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته، من حيث التوصيل ولتشغيل.
- القدرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني ليستطيع التفاعل مع المنهج الإلكتروني ويتواصل مع معلميه وزملائه.
- القدرة على البحث والحصول على المعلومات من وسائط التعليم الإلكتروني كالمكتبات الإلكترونية وغيرها.
- إدارة الوقت المخصص للتعلم بشكل جيد، فالتعامل مع التقنية يصرف الطالب عن عملية التعلم.
- وجود القناعة بفائدة التعليم الإلكتروني والثقة والقدرة على الاستفادة منه.
- أن يتصف بالجدية والالتزام، لأن التعليم الإلكتروني يعتمد كثيراً على دور الطالب في عملية التعلم.

2.2. الدراسات السابقة:

غالبًا ما تفيد الدراسات السابقة في بناء وتكوين المضامين النظرية والمنهجية للدراسات الجديدة، ولهذه تحظى الدراسات السابقة بأهمية بالغة في تدعيم أي بحث جاري، كما أن نتائج الدراسات يمكن أن تكون منطلقات حقيقية لدراسات أخرى؛ لذا تستعرض الباحثة عددًا من الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية بشكل أو بأخر مع التنويه إلى ندرة البحوث والدراسات التي عنت بموضوع الدراسة الحالية. ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع متطلبات توظيف المنصات التعليمية، الآتي:

- **دراسة العجلان (2020)** التي اهتمت بمعرفة المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. استهدفت الدراسة 377 من المعلمين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية بمدن الرياض ومكة المكرمة والمنطقة الشرقية وحائل وجزان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوثائقي لجمع المعلومات والاستفادة من النظريات والدراسات السابقة، وكانت الاستبانة هي الأداة البحثية، حيث تم توزيعها إلكترونيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدم توافر البيئة التقنية المناسبة في المدارس، كذلك اتضح أن المعوقات التي تحد من تطبيق التعلم المدمج تؤثر بدرجة كبيرة في تطبيق التعلم المدمج في المرحلة الثانوية بالسعودية، وأوضحت النتائج أن أعلى مناطق المملكة من حيث توافر متطلبات تطبيق التعلم المدمج هي الرياض، ثم المنطقة الشرقية وأقل المناطق في توافر متطلبات تطبيق التعلم المدمج هي جازان، ويعزى ذلك إلى البعد الجغرافي عن العاصمة.
- **كذلك بحثت دراسة حوامدة (2018)** في مدى توافر متطلبات تطبيق التعلم الإلكتروني غير المتزامن في المدارس الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية، استهدفت الدراسة 685 من مديري المدارس والمعلمين واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة توصلت

نتائج الدراسة إلا أن توافر متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني غير المتزامن في المدارس الثانوية في الأردن جاءت بدرجة متوسطة وجاءت جميع المتطلبات التنظيمية والتقنية والبشرية والمالية في الدرجة المتوسطة واظهرت النتائج عدم وجود فروق دات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير طبيعة العمل أو المؤهل العلمي أو الخبره أو المنطقة.

- **وسعت دراسة الراشدي والسكران(2018)** إلى التعرف على المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج" واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبقت استبانة على عينة بلغت (69) مشرف تربوي و (206) معلمًا بالمرحلة الثانوية وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المتطلبات التربوية (المتطلبات العامة، والبشرية ومتطلبات البنية التقنية) لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت مهمة بدرجة عالية، وأن درجة تحقق جميع المتطلبات التربوية (المتطلبات العامة، والبشرية ومتطلبات البنية التقنية) لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية بمنطقة الخرج متحققة بدرجة منخفضة ومنها (تقديم الحوافز للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية، مبرمجون تصميم وتطوير ودعم فني للمنصات التعليمية الإلكترونية، تجهيز مقر استديو تعليمي رقمي لتسجيل الدروس التعليمية داخل المدرسة، والبث المباشر، احتواء المنصة على معامل إلكترونية للمواد العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء، رياضيات، حاسب).
- **وأجرى الدوسري (2016)** دراسة حول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة الملك سعود ومعوقات استخدامها ولتحقيق أهداف الدراسة استهدفت الدراسة 70 عضو من أعضاء هيئة التدريس، تم بناء استبانتين الأولى للكشف عن واقع استخدام المنصات التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية، والثانية هدفت إلى معرفة معوقات استخدام المنصات التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية جاءت متوسطة ولم تكن بالمستوى المطلوب ويعزى دلك إلى حداثة استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية إضافة إلى الانقطاع المستمر في شبكة الإنترنت إضافة إلى قصور برامج إعداد وتأهيل المعلمين في استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا الحديثة.
- **أما دراسة السقاف (2016)** فقد هدفت إلى تحديد درجة توافر متطلبات تفعيل نظام Desire2Learn الكندي في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والممارسين، وطبقت الدراسة على (489) من الممارسين والمختصين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث (المقابلة، والاستبانة) لحصر المتطلبات (التقنية، البشرية، التنظيمية/الإدارية، التعليمية) اللازم توافرها لتفعيله، وتحديد درجة أهمية هذه المتطلبات والكشف عن درجة توافرها بجامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية جميع المتطلبات (التقنية/الفنية، البشرية/التدريبية، التنظيمية/الإدارية، التعليمية) اللازمة لتفعيل نظام (Desire2Learn) (4.71) جاءت بدرجة (مهم جداً).
- **وسعت دراسة البقمي(2015) إلى** تحديد المتطلبات التربوية لتطوير التعليم الإلكتروني اللازم توافرها داخل وخارج المدرسة الثانوية، التي تتماشى مع أسس ومبادىء وإمكانات وحاجات المجتمع السعودي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والوثائقي واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وتم تطبيقها على فئتين، الفئة الأولى معلمات المرحلة الثانوية وبلغ حجم العينة(1470) معلمة والفئة الثانية تم اختيار عينة عمدية من الخبراء التربويين وعددهم (30) خبير توصلت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات داخل المدرسة وخارجها تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني من جميع أطراف العملية التعليمية، منها ضعف مهارة المعلمات في استخدام التعليم الإلكتروني وقصور في جانب تدريب المعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني وضعف مستوى المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم الإلكتروني.
- **وبحثت دراسة ابو المجد (2014)** متطلبات توظيف التعليم الإلكتروني في ضوء متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي، واستهدفت الدراسة (215) من المعلمين واعتمد الباحث المنهج الوصفي واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة أن (87.1%) من المعلمين أشاروا إلى ضعف أعداد وتطوير مهارات المعلمين ومستخدمي التعليم الإلكتروني مما يؤثر على تطبيق التعليم الإلكتروني بفعالية والاستفادة منه. كما أفاد (72.2%) من المعلمين بقلة الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي، كما أفاد (83.3%) منهم أن قلة توافر البرمجيات يعد من المعوقات المهمة.
- **أما دراسة لياسك ويوني (Leask & Younei, 2013)** فقد استقصت متطلبات تطبيق المنصات التعليمية في المدارس والجامعات في بريطانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي من خلال الاطلاع على بيانات وسجلات (12) منصة إلكترونية تابعة لوكالة الاتصالات للتربية والتكنولوجية البريطانية، وقد اسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها أن المعلمين بحاجة إلى التطور المهني المستمر فيما يتعلق بالمنصات التعليمة الإلكترونية من الناحية التربوية والفنية، كدلك أن الدعم والتدريب غير متوافر وقت الحاجة للمدارس بينما موجود بالجامعات بشكل دائم، كدلك أوضحت الدراسة وجود دور إيجابي لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية وزيادة الدافعية نحول التعلم، وارتفاع مشاركة الطلبة، وتبادل المعلومات.

- **كما بحثت دراسة السعيدية (2018)** إلى تقصي اثر استخدام استخدام المنصة التعليمية EasyClass في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتحصيل مادة الاحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر، استهدفت الدراسة (67) طالبة اعتمد الباحث المنهج التجريبي توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية وأوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على استخدام المنصات التعليمية، وعقد ورش تدريبية للمعلمين لتمكينهم من استخدام هذه المنصات وإجراء دراسات أخرى على منصات مماثلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يتضح لنا ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المنصات التعليمية الإلكترونية ومتطلبات توظيفها في العملية التعليمية وهذا يعطي مؤشرًا إلى حداثة الموضوع الأمر الذي يعزز من إجراء الدراسة الحالية في ظل ندرة الدراسات في هذا المجال.

قامت الباحثة باستعراض (9) دراسات عربية وأجنبية وقد اشتمل الاستعراض تعريفًا موجزًا بأهدافها، ومناهجها، وعينتها، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج.

من العرض السابق للدراسات سواء كانت عربية أم أجنبية اتضح للباحث الأتي:

- أجمعت جميع الدراسات التي قامت الباحثة بمراجعتها على تناول موضوع التعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية الإلكترونية على وجه الخصوص ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي وزيادة التفاعل الصفي في المدار س والكليات والجامعات كدراسة السعيدية (2018) وإن كانت اختلفت في بعض مجالات ومحاور الدراسة التي تناولتها واتفقت في بعض النتائج التي توصلت إليها واختلفت في بعضها الآخر.
- اختلفت الدراسات السابقة في العينة المستهدفة من الدراسة في المؤسسات التعليمية المختلفة فبعض الدراسات وجهت لمعلمي المرحلة الثانوية فقط مثل دراسة ابو المجد (2014) والبقمي (2015). وبعض الدراسات وجهت للمعلمين والمشرفين التربويين مثل دراسة الراشدي والسكران (2018) وبعض الدراسات وجهت لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات فقط مثل دراسة السقاف (2015) والدوسري (2016) .وقد اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المذكورة في تناول عينة من المعلمين، والإداريين وفني الحاسب الآلي مثل دراسة الراشدي والسكران.

تميزت هذه الدراسة من حيث تناولها لمحاور مختلفة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة حيث تناولت هذه الدراسة تحليل لواقع التعليم الإلكتروني وتحديدًا المنصات التعليمية في المنظومة التعليمية للمدارس الحكومية بسلطنة عمان. كما ميز هذه الدراسة أنها تأتي كدراسة استباقية لتجهيز الأرضية المناسبة للبدء في التوظيف الصحيح للمنصات التعليمية الإلكترونية التعليمية الأمر الذي يجعل من نتائج وتوصيات هذه الدراسة وسيلة لمساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المعوقات وتحديد المتطلبات اللازمة لتوظيفها في العملية التعليمية.

هذا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة، ونتائجها التي توصلت إليها بشكل عام وذلك على النحو الاتي:

- أفادت الدراسات السابقة الباحث في توضيح مفهوم، وماهية التعليم الإلكتروني عامة المنصات التعليمية الإلكترونية تحديدًا.
- اطلعت الدراسات السابقة الباحثة وعرفتها على التوجهات الحديثة في تطبيق المنصات التعليمية الإلكترونية.
- أسهمت الدراسات السابقة، وساعدت الباحثة في اختيار عنوان الدراسة الحالية.
- ساعدت الدارسات السابقة الباحثة على اشتقاق وصياغة أهداف الدراسة.
- سهلت الدراسات السابقة للباحث اختيار المنهج المناسب للدراسة واختيار أدوات جمع البيانات.
- ساعدت الدارسات السابقة الباحث في تصميم الاستبانات.

3. الطريقة والإجراءات:

سيتم تقديم وصفًا مفصلًا للطريقة والإجراءات والمنهجية المتعلقة بالجانب الميداني من حيث تحديد المنهج المستخدم ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة ومصادر المعلومات والمعالجة الإحصائية المستخدمة للإجابة على أسئلة الدراسة.

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى جمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمًا وكيفًا من أجل بناء منظومة معرفية متكاملة حول الظاهرة موضوع الدراسة، كما هي في واقعها الراهن، ودون إحداث أي تأثير أو تغيير. وقد اعتمد البحث على أحد أدوات المنهج الوصفي وهو الاستبيان للتعرف على آراء عينة عينة الدراسة حول متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.

2.3. مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة هي "جميع المفردات التي تتوافر فيها الخصائص المطلوب دراستها" (أبوبكر واللحلح،2017) ، واستنادًا إلى أن هدف الدراسة معرفة متطلبات توظيف المنصات التعليمية بمدارس التعليم العامن تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام الحكومية ومساعديهم، والمعلمين، وفني الحاسب الآلي في أربع محافظات تعليمية هي:(مسقط- شمال الباطنة- الداخلية- شمال الشرقية)، والذين كانوا على رأس

عملهم في فترة تطبيق أداة الدراسة، والبالغ عددهم (10794) وفقًا للإحصائيات لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان خلال العام الدراسي (2020-2021)، والجدول التالي يبين توزيعهم وفقا للمحافظات التعليمية والنوع الاجتماعي.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا للمحافظة التعليمية والنوع الاجتماعي

المحافظة	المسمى الوظيفي								المجموع الكلي
	مدير مدرسة		مساعد مدير مدرسة		معلم		فني حاسب آلي		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مسقط	6	15	14	20	2049	1706	5	17	3832
شمال الباطنة	17	18	17	33	2057	1267	8	23	3440
الداخلية	24	17	22	33	1373	977	12	32	2490
شمال الشرقية	12	9	9	20	578	270	12	15	1032
المجموع الكلي	**59**	**59**	**69**	**106**	**6057**	**4320**	**37**	**87**	**10794**

3.3. عينة الدراسة:

تفرض طبيعة المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة أن يكون أفراد عينتها متنوعة، حيث شملت عدد من الفئات (مدير مدرسة- مساعد مدير المدرسة- ومعلمين- وفني الحاسب الآلي) وذلك بغية الوصول إلى التنوع الفكري الذي يخدم أهداف وأغراض هذه الدراسة لذلك تألفت عينة الدراسة من (432) فردًا، أي ما يعادل (3.82%) من إجمالي مجتمع الدراسة من هذه الفئات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة، والجدول التالي يبين توزيع عينة البحث وفقًا للمحافظة التعليمية والمسمى الوظيفي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمحافظة التعليمية والمسمى الوظيفي

المحافظة	المسمى الوظيفي				المجموع الكلي
	مدير مدرسة	مساعد مدير مدرسة	معلم	فني حاسب آلي	
مسقط	10	12	69	15	106
شمال الباطنة	11	15	61	29	116
الداخلية	9	12	63	15	99
شمال الشرقية	4	9	65	14	92
المجموع الكلي	**34**	**48**	**258**	**73**	**413**

4.3. أداة الدراسة:

بغرض الحصول على البيانات والمعلومات لتحقيق أهداف الدراسة تمثلت أداة الدراسة في استبانة قامت الباحثة بتصميمها وبناءها، مستفيدة من عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة البقمي (2015)، ودراسة الراشدي والسكران (2018)، وقد تكونت الاستبانة من الأقسام التالية:

القسم الأول: البيانات الشخصية والوظيفية للمستجيب، وتضمن هذا القسم بيانات أفراد العينة للمتغيرات الآتية (الجنس، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة).

القسم الثاني: فقرات الاستبانة المتعلقة بمتطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان وقد تم قياس هذه المتطلبات من خلال (26) فقرة وزعت على ثلاث مجالات هي (المتطلبات العامة 9 فقرات- البشرية 9 فقرات -التقنية 8 فقرات).

صدق المحكمين: تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين وعددهم (15) من ذوي الاختصاص والخبرة من وزارة التربية والتعليم، وجامعة السلطان قابوس، والجامعة العربية المفتوحة وبعض المختصين من خارج السلطنة مثل المملكة العربية السعودية، وجمهورية تونس.

5.3. ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ)، والذي بلغ مجموعه الكلي (0.934)، مما يجعلها صالحة لأغراض الدراسة.

جدول (3): معامل ثبات الدراسة حسب معامل(ألفا كرونباخ)

1	المتطلبات العامة	9	0.952
2	المتطلبات البشرية	9	0.949
3	المتطلبات التقنية	8	0.961
	مجموع مجالات متطلبات توظيف المنصات التعليمية	**26**	**0.934**

6.3. معايير الحكم على استجابات عينة الدراسة:

تم اعتماد سلم تصنيفي لتوضيح درجة استجابات أفراد عينة الدراسة من خلال تحويل التقديرات الخماسية المتصلة إلى تقديرات خماسية منفصلة، كالتالي:

- العبارات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (1) وأقل من (1.8) ستكون ذات موافقة منخفض جدًا.
- العبارات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (1.8) وأقل من (2.6) ستكون ذات موافقة منخفض.
- العبارات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (2.6) وأقل من (3.4) ستكون ذات موافقة متوسط.
- العبارات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (3.4) وأقل من (4.2) ستكون ذات موافقة عالي.
- العبارات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (4.2) فأعلى ستكون ذات موافقة عالي جدًا.

4. عرض النتائج ومناقشتها:

1.4. عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان كما يراها مديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين، وفني الحاسب الآلي؟

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الاستبانة المتعلقة بتلك المتطلبات، والجدول رقم (4) يبين ترتيب هذه المجالات وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمتطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
3	المتطلبات العامة	4.35	.685	%87	عالي جدًا
2	المتطلبات البشرية	4.45	.653	%89	عالي جدًا
1	المتطلبات التقنية	4.64	.698	%92.8	عالي جدًا
	المجموع الكلي	**4.48**	**.594**	**%89.6**	**عالي جدًا**

يظهر الجدول أعلاه، أن المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان بلغ (4.48)، وبإنحراف معياري (.594)، وبنسبة مئوية (89.6%) مما يعني أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية جدًا على المتطلبات اللازمة التي أوردتها الدراسة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، كما أن جميع المجالات جاءت بدرجة موافقة عالية جدًا، حيث تجاوزت جميع متوسطات المجالات (4.3) مما يؤكد أهمية هذه المتطلبات من وجهة نظر العينة، ومن حيث ترتيب المجالات جاء المجال المتعلق بالمتطلبات التقنية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.64) وبإنحراف معياري(.698) وبنسبة مئوية (92.8%)، بينما جاء في المرتبة الثانية المجال المتعلق بالمتطلبات البشرية بمتوسط حسابي بلغ (4.45) وبإنحراف معياري (.653) وبنسبة مئوية (89%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال المتعلق بالمتطلبات العامة بمتوسط حسابي (4.35) وبإنحراف معياري(.685) وبنسبة مئوية (87%)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية المنصات التعليمية، وحرصهم على مسايرة التطور العالمي نحو استخدام تقنيات التعليم، والذي لن يطبق بشكل فاعل إذا لم تتوافر متطلباته بالصورة المطلوبة، كذلك تعود إلى قناعاتهم لما يمكن أن تسهم به هذه التقنيات من تطوير لعضو هيئة التدريس، وتحسين للعملية التعليمية، الأمر الذي سيسهم في بلوغ الاهداف وتحسن جودة العملية التعليمية ككل، إذا تعتبر من الأساسيات الواجب توافرها لتوظيف المنصات التعليمية بفاعلية في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السدحان (2015)، ودراسة الراشدي (2018) وحناوي (2019)، إلا أنها تختلف مع دراسة حوامدة (2018) التي أظهرت نتائجها أن متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة.

ولمزيد من التحليل فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات (العامة - البشرية - التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وقد جاءت النتائج كالآتي:

- **النتائج المتعلقة بمجال المتطلبات العامة:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من الفقرات المتعلقة بمجال المتطلبات العامة، والجدول التالي يبين ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المتطلبات العامة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
6	تغيير فلسفة التعليم من التلقين إلى البحث والابتكار لدى الطلبة.	4.34	.917	%86.8	عالي جدًا
3	توفير مناخ تنظيمي مدرسي معزز لمفهوم المنصات التعليمية.	4.38	.832	%87.6	عالي جدًا
8	تشجيع الشراكة المجتمعية في مجال المنصات التعليمة.	4.30	.900	%86	عالي جدًا
4	نشر ثقافة المنصات التعليمية لدى منتسبي مدارس التعليم ما بعد الأساسي.	4.37	.801	%87.4	عالي جدًا
7	بناء منظومة تشريعات تسهل مشاركة المجتمع في تطوير التعليم الإلكتروني.	4.32	.810	%86.4	عالي جدًا
1	تشجيع البحث العلمي في مجال تطوير المنصات التعليمية.	4.46	.735	%89.2	عالي جدًا
9	عقد الندوات والمؤتمرات لمناقشة المستجدات في المنصات التعليمية الإلكترونية.	4.24	.993	%84.8	عالي جدًا
5	توفير نظام تقويم مستمر لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنصات التعليمية الإلكترونية	4.36	.832	%87.2	عالي جدًا
2	مساهمة وسائل الإعلام في تعزيز الاتجاه نحو المنصات التعليمية الإلكترونية.	4.39	.831	%87.8	عالي جدًا
	المجموع الكلي	**4.35**	**.685**	**%87**	**عالي جدًا**

يظهر الجدول أعلاه، أن المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات العامة بلغ (4.35)، وبإنحراف معياري (.685) وبنسبة مئوية (87%)، وقد جاء هذا المجال في المرتبة الثالثة بين متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة موافقة عالية جدا، مما يعني أن عينة الدراسة ترى ضرورة تلبية هذه المتطلبات لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وقد بلغ أعلى متوسط (4.46)، في حين جاء أقل متوسط (4.24)، كما يلاحظ التقارب الشديد جدًا بين متوسطات فقرات هذا المجال، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد عينة الدراسة بأهمية وضرورة تحقق هذه المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الراشدي (2018)، ودراسة البقمي (2015). ومن حيث ترتيب فقرات المحور جاءت الفقرة المتضمنة "تشجيع البحث العلمي في مجال تطوير المنصات التعليمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.46)، وبإنحراف معياري (735.) وبنسبة مئوية (89.2%)، وترى الباحثة أن ذلك يدل على أهمية البحث العلمي ودوره في رسم السياسات وصنع القرارات، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة منصور(2010)، ودراسة البقمي (2015)، والتي أكدتا الحاجة إلى إنشاء مراكز بحثية ودعم الابحاث العلمية في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية، وأتفقت هذه النتيجة مع دراسة منصور (2010)، والتي اشارت إلى ضرورة إنشاء مراكز للبحوث العلمية وتطويرها من خلال رفدها بالكوادر والكفايات العالية وتخصيص موازنات ومبالغ كافية لإجراء البحوث وتطويرها. تلتها في المرتبة الثانية الفقرة المتضمنة "مساهمة وسائل الإعلام في تعزيز الاتجاه نحو المنصات التعليمية الإلكترونية"، حيث بلغ متوسطها الحسابي بلغ (4.39)، وبإنحراف معياري (.831) وبنسبة مئوية (87.8%)، وتدل هذه النتيجة على وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية وسائل الاعلام وعلاقتها التكاملية مع المؤسسة التعليمية وتأثيرها العميق على أفراد المجتمع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة منصور (2010)، ودراسة البقمي (2015)، والتي اشارتا إلى ضرورة تعاون المؤسسات التعليمية مع أجهزة الإعلام لخدمة هدا النوع من التعليم. كما أظهرت نتائج فقرات هذا المجال أهمية "توفير مناخ تنظيمي مدرسي معزز لمفهوم المنصات التعليمية الإلكترونية" إذ بلغ متوسط حسابي هذه الفقرة (4.38) وبنسبة مئوية (87.6%)، وجات كمتطلب عالي جدًا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من البقمي (2015)، وحوامدة (2018) الذين أكدوا الحاجة إلى تهيئة مناخ تنظيمي بالمدرسة كمتطلب مهم يلزم تحقيقه من أجل نجاح تطبيق المنصات التعليمية الإلكترونية، كما تتماشى هذه النتيجة مع توجهات بعض الدول التي طبقت ووظفت التعليم الالإلكتروني، حيث ركزت تلك التوجهات على ضرورة تهيئة مناخ تنظيمي بالمدرسة، من خلال تطوير بيئة العمل واستخدام التكنولوجيا الحديثة في جميع أنشطته، وخلق مناخ يساعد على الابتكار والإبداع، كما جاءت الفقرة المتضمنة "تشجيع المشاركة المجتمعية في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية " كمتطلب عالي جدًا، وتعزو الباحثة ذلك إلى الحاجة الملحة إلى تأسيس آلية خاصة للمشاركة المجتمعية، يتم من خلالها التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني والمدارس، وتتضح فيها عمليات المشاركة، وعن الفقرات الأقل من حيث المتوسط الحسابي فقد جاءت الفقرة المتضمنة "تشجيع الشراكة المجتمعية في مجال المنصات التعليمة" في المرتبة الثامنة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، وبإنحراف معياري (900.)، ورغم ترتيب المتأخر لهذه الفقرة إلا أننا نجدها تمثل متطلب عالي جدًا، وفي المرتبة التاسعة والأخيرة جاءت الفقرة المتضمنة "عقد الندوات والمؤتمرات لمناقشة المستجدات في المنصات التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي (4.24)، وبإنحراف معياري (.993) وبنسبة مئوية (84.8%)، ورغم أنها في المرتبة الأخيرة من بين فقرات هذا المجال، إلا أنها مثلت متطلب عالي جدًا.

- **النتائج المتعلقة المتطلبات البشرية:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من الفقرات المتعلقة بالمتطلبات البشرية، والجدول التالي يبين ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المتطلبات البشرية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الموافقة
7	تقديم الحوافز للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية.	4.43	.902	%88.6	عالي جدًا
5	تدريب المعلمين على تصميم المناهج الإلكترونية المناسبة لاحتياجات الطلبة.	4.51	.860	%90.2	عالي جدًا
2	رفع كفايات المعلمين المهنية التقنية في ضوء التغيرات المعاصرة.	4.60	.745	%92	عالي جدًا
9	ربط كفاءة المعلم في استخدام المنصات بالترقية وزيادة الراتب.	4.00	1.236	%80	عالي جدًا
6	نشر ثقافة التدريس التفاعلي مقابل التدريس التقليدي لدى المعلمين والبدء بدمج المنصات مع التعلم التقليدي.	4.47	.834	%89.4	عالي جدًا
4	تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو المنصات التعليمية.	4.54	.754	%90.8	عالي جدًا
8	وجود مشرفين على المنصات التعليمية لمتابعة الالتزام بقواعد السلوك المناسب للمواد المدرجة.	4.33	.9423	%86.6	عالي جدًا
3	توفير جهاز حاسب آلي محمول للمعلمين المشاركين في المنصات التعليمية.	4.58	.859	%91.6	عالي جدًا
1	التخفيف في النصاب التدريسي للمعلم المشارك في التدريس من خلال المنصات التعليمية.	4.60	.801	%92	عالي جدًا
	المجموع الكلي	**4.45**	**.653**	**%89**	**عالي جدًا**

يظهر الجدول أعلاه، أن المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات البشرية بلغ (4.45)، وبإنحراف معياري (653.) وبنسبة مئوية (89%)، وقد جاء هذا المجال في المرتبة الثانية بين متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة موافقة عالية جدًا، باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة موافقة عالية، مما يعني أن عينة الدراسة ترى ضرورة تلبية هذه المتطلبات البشرية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وقد تراوح مستوى المتطلبات لفقرات هذا المجال بين العالية جدًا والعالية، وقد بلغ أعلى متوسط (4.6)، في حين جاء أقل متوسط (4.0)، وجاءت متوسطات معظم الفقرات متقاربة باستثناء الفقرة الأخيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود مصادر تمويل غير الجهة الحكومية وهي وزارة التربية والتعليم والتي وهي بالكاد تغطي الاحتياجات الاساسية للمدارس حيث أن الميزانيات توجه لتعزيز المستلزمات التعليمية والصيانة والنظافة والانشطة العامة الأمر الدي أدى إلى قصور في برامج تطوير الكوادر البشرية في هدا المجال وإلى الحوافز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراشدي (2018)، التي جاءت فيها المتطلبات البشرية بدرجة عالية. ومن حيث ترتيب فقرات المحور جاءت الفقرة المتضمنة "التخفيف في النصاب التدريسي للمعلم المشارك في التدريس من خلال المنصات التعليمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.60)، وبإنحراف معياري (801.) وبنسبة مئوية (92%)، مما يعني أن عينة الدراسة ترى ضرورة تخفيف النصاب التدريسي للمعلم كمتطلب ملح لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة الاعباء المطلوبة من المعلم من أعمال كتابية وكثرة المناوبات، تلتها في المرتبة الثانية وبنفس المتوسط الحسابي الفقرة المتضمنة "رفع كفايات المعلمين المهنية التقنية في ضوء التغيرات المعاصرة"، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه بعض الدول التي طبقت المنصات التعليمية في مدارس التعليم العام كالولايات المتحدة وماليزيا واليابان، حيث أولوا التنمية المهنية التقنية عناية فائقة، وعملت بمبدأ التنمية المستدامة، ووضعت معايير لكفايات المعلمين في التقنية، ففي الولايات المتحدة الامريكية يحتل التدريب موقعا محوريا في أولويات السياسة التعليمية للولايات المتحدة الأمريكية حيث يتم إلحاق المعلمين بدورات قصيرة المدى وحلقات عمل كدلك الحال في اليابان حيث قامت بأصدار قانون عام 1990 يقضي بإلزام المعلمين والإداريين بدراسة الحاسب الآلي وتقنيات المعلومات، كذلك أظهرت هذه النتيجة وجود قصور في برامج التنمية المهنية التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع ودراسة حوامدة (2018)، ودراسة البقمي(2015)، ودراسة التركي (2010)، التي أظهرت أن هناك حاجة ملحة لرفع كفايات المعلمين المهنية التقنية وذلك من خلال التدريب المستمر لهم اثناء الخدمة، وذلك نظرا للتجديد المستمرة في التقنية، وأن إعداد المعلم وتدريبه لتطبيق المنصات التعليمية تعد من أهم المتطلبات لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، كما جاءت الفقرة المتضمنة " تقديم حوافز للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية خلال المنصات التعليمية" كمتطلب عالي جدًا بمتوسط حسابي بلغ (4.43) وبنسبة مئوية (88.6%)، تتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة البقمي (2015)، ودراسة الراشدي (2018)، ودراسة العريني (2015)، والتي كشفت أن من معوقات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية هو غياب وقلة الحوافز المادية للقائمين على المنصات التعليمية الإلكترونية، وفي المرتبة التاسعة والأخيرة من فقرات هذا المجال جاءت الفقرة المتضمنة "ربط كفاءة المعلم في استخدام المنصات بالترقية وزيادة الراتب" بمتوسط حسابي (4.00) وبنسبة مئوية (80%)، بمستوى متطلب عال رغم أنها في المرتبة الأخيرة من بين فقرات هذا المجال، وذلك لأن النظام المعمول فيه حاليا فيما يخص بالترقيات وزيادة الراتب يعتمد على سنوات الخدمة فقط، وترى الباحثة أن المساواة بين المعلمين ليس عدلًا دائمًا، فالمعلم ذو سنوات الخبرة القليلة سيكون راتبه أقل مهما بذل من جهد، ومهما أبدع، مقارنه بالمعلم الأقدم الدي يتطور راتبه ويرتفع تلقائيًا بحكم سنوات الخبرة، وتتفق هده النتيجة مع ما جاءت به دراسة الجساسي (2011)، والتي أوصت بضرورة ربط صرف الحوافز المادية بمستوى أداء العاملين الأمر الذي سيحفزهم لبذل المزيد من الجهد وتحسين الأداء.

- **النتائج المتعلقة المتطلبات التقنية:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من الفقرات المتعلقة بالمتطلبات التقنية، والجدول التالي يبين ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المتطلبات التقنية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المو افقة
1	توفير البنية الأساسية لشبكة المعلومات والاتصالات(الإنترنت) في المدارس.	4.72	.766	%94.4	عالي جدًا
3	توفير أجهزة الحاسب الآلي وبرامجه المستخدمة.	4.67	.848	%93.4	عالي جدًا
4	إنشاء استديو تعليمي مركزي لتصميم وتجهيز الدروس الإلكترونية.	4.63	.844	%92.6	عالي جدًا
5	بناء مختبرات إلكترونية تفاعلية مرتبطة بشبكة المعلومات والاتصالات(الإنترنت)	4.63	.790	%92.6	عالي جدًا
8	تحويل مراكز مصادر التعلم إلى مراكز تعلم إلكترونية.	4.55	.850	%91	عالي جدًا
7	توفير البرمجيات التفاعلية بأنماط متنوعة وبرامج حماية وأمن الشبكات .	4.61	.787	%92.2	عالي جدًا
6	إعداد كتيبات إرشادية توضح آليات استخدام المنصات التعليمية.	4.62	.741	%92.4	عالي جدًا
2	توفير وتحديث برامج حماية ضد التعرض لدخول الفيروسات بشكل دوري لجميع أجهزة المدارس.	4.71	.731	%94.2	عالي جدًا
	المجموع الكلي	**4.64**	**.698**	**%92.8**	**عالي جدًا**

يظهر الجدول أعلاه، أن المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات التقنية بلغ (4.35)، وبإنحراف معياري (685.) وبنسبة مئوية (92.8%)، وقد جاء هذا المجال في المرتبة الأولى بين متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة موافقة عالية جدًا، مما يعني أن عينة الدراسة ترى ضرورة تلبية هذه المتطلبات- بشكل ملح- لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، كما يلاحظ التقارب الشديد بين متوسطات فقرات هذا المجال، حيث بلغ أعلى متوسط (4.72)، في حين جاء أقل متوسط (4.55)، مما يعني أهمية جميع الفقرات الواردة في هذا المجال من وجهة نظر عينة الدراسة، ومن حيث ترتيب فقرات المحور جاءت الفقرة المتضمنة "توفير البنية الأساسية لشبكة المعلومات والاتصالات (الإنترنت) في المدارس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.72)، وبإنحراف معياري(766.) وبنسبة مئوية (94.4%)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص أفراد العينة على تطوير استراتيجيات التعليم نحو الافضل ومسايرة التطور العالمي نحو استخدام تقنيات المنصات التعليمية، والذي لن يطبق بشكل فاعل إذا لم تتوافر متطلباته، وهذا أيضًا يتماشى مع تطلعات وزارة التربية والتعليم الهادفة إلى تطوير أساليب التعلم في مدارس التعليم العام نحو الأفضل، وتتفق هذه النتيجة مع التوجهات العالمية التي تؤكد على أنه لا يمكن تطبيق المنصات التعليمية دون تهيئة البيئة المادية التعليمية، وتوفير متطلباته من الأجهزة وغيرها من الأدوات، حيث تعمل العديد من الدول على تجهيز وتطوير البنية التحتية من أجهزة وحاسبات في المدارس وتوصيلها بشبكة الإنترنت، وإنتاج البرمجيات المساندة للمنهج الدراسي، وتجهيز استوديو تعليمي رقمي؛ لتسجيل الدروس التعليمية داخل المدرسة، وتتفق هده النتيجة مع دراسة التركي (2010)، ودراسة ابراهيم (2018)، ودراسة الراشدي (2018)، إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة حوامدة(2018)، التي اظهرت أن المتطلبات التقنية لتطبيق المنصات التعليمية جاءت بدرجة متوسطة. تلتها في المرتبة الثانية الفقرة المتضمنة "توفير وتحديث برامج حماية ضد التعرض لدخول الفيروسات بشكل دوري لجميع أجهزة المدارس"، حيث بلغ متوسطها حسابي بلغ (4.71)، وبإنحراف معياري (731.) وبنسبة مئوية (94.2%)، كما جاءت الفقرة المتضمنة "تحويل مراكز مصادر التعلم إلى مراكز تعلم إلكترونية " كمتطلب بمستوى أهمية عالي جدا، رغم أنها جاءت في المرتبة الأخيرة من بين فقرات هذا المجال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البقمي (2015)، والتي توصلت إلى أن توظيف المنصات التعليمية يحتاج إلى توفير مصادر معلومات الإلكترونية في المدارس، وذلك من خلال تحويل المكتبات المدرسية إلى مكتبات إلكترونية تسمح للطلاب بالاستفادة مما فيها من أجهزة حاسوب متصلة بالإنترنت؛ لمساندة ودعم المنهج الدراسي وتعزيز مهارات البحث والاستكشاف لديهم. وعن الفقرات الأقل من حيث المتوسط الحسابي فقد جاءت الفقرة المتضمنة "توفير البرمجيات التفاعلية بأنماط متنوعة وبرامج حماية وأمن الشبكات" في المرتبة السابعة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وبإنحراف معياري (787.) وبنسبة مئوية (92.2%)، ورغم ترتيب المتأخر لهذه الفقرة إلا أننا نجدها تمثل متطلب عالي الأهمية، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت الفقرة المتضمنة "تحويل مراكز مصادر التعلم إلى مراكز تعلم إلكترونية " بمتوسط حسابي بلغ (4.55)، وبإنحراف معياري (850.) وبنسبة مئوية (91%)، كمتطلب بمستوى أهمية عالي جدا رغم أنها في المرتبة الأخيرة من بين فقرات هذا المجال.

2.4. عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة)؟

سيتم استعراض نتائج كل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

- **الجنس:**

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تبعا لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تبعًا لمتغير الجنس

المتطلبات	جنس المستجيب				قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
	ذكور: ن = 142		إناث: ن = 271				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
العامة	4.3803	.71671	4.3440	.66884	.511	.686	غير دالة
البشرية	4.4757	.57383	4.4473	.69240	.420	.176	غير دالة
التقنية	4.6629	.48217	4.6393	.78872	.325	.051	غير دالة
الدرجة الكلية	**4.5003**	**.53423**	**4.4706**	**.62377**	**.783**	**.377**	**غيردالة**

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) في مجالات الدراسة (العامة- البشرية- التقنية- الدرجة الكلية)، مما يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن جنسهم (ذكور- أناث) ينظرون بدرجة متساوية إلى المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من الجنسين تتوافر لديهم نفس بيئة العمل ويتلقون نفس الأنظمة والتعليمات؛ كونهم يخضعون لذات الجهة وهي وزارة التربية والتعليم ويتلقون نفس الدعم والتجهيزات، الأمر الذي يقلص الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مدارس التعليم ما بعد الاساسي بسلطنة عمان وبالتالي عدم ظهور فروق تعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ابو المجد (2014).

- **المستوى التعليمي:**

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء أفراد العينة وفقًا لمتغير المستوى التعليمي

المتطلبات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامة	بين المجموعات	.838	2	.419	.893	.410
	داخل المجموعات	192.496	410	.470		
البشرية	بين المجموعات	.860	2	.430	1.007	.366
	داخل المجموعات	175.087	410	.427		
التقنية	بين المجموعات	1.349	2	.674	1.386	.251
	داخل المجموعات	199.444	410	.486		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.951	2	.475	1.349	.261
	داخل المجموعات	144.427	410	.352		

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغير المستوى التعليمي (دبلوم وأقل- جامعي- دراسات عليا) في مجالات الدراسة (العامة- البشرية- التقنية- الدرجة الكلية)، مما يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن مستوهم التعليمي (دبلوم وأقل- جامعي- دراسات عليا) ينظرون بدرجة متساوية إلى المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة يعيشون نفس الظروف التربوية داخل المدرسة من حيث التدريب والتأهيل ومن ناحية البيئة المدرسية بغض النظر عن مستواهم التعليمي، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الكساسبة (2012)، ودراسة أبو المجد (2014)، والتي أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للمستوى التعليمي.

- **المسمى الوظيفي:**

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء أفراد العينة وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي

المتطلبات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامة	بين المجموعات	2.010	3	.670	1.432	.233
	داخل المجموعات	191.325	409	.468		
البشرية	بين المجموعات	174.947	3	.333	.779	.506
	داخل المجموعات	175.946	409	.428		
التقنية	بين المجموعات	.705	3	.235	.481	.696
	داخل المجموعات	200.088	409	.489		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.102	3	.367	1.041	.374
	داخل المجموعات	144.276	409	.353		

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم- فني حاسب آلي- مساعد مدير مدرسة- مدير مدرسة) في مجالات الدراسة (العامة- البشرية- التقنية- الدرجة الكلية)، مما يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن مسماهم الوظيفي (معلم- فني حاسب آلي- مساعد مدير مدرسة- مدير مدرسة) ينظرون بدرجة متساوية إلى المتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة بغض النظر عن مسمياتهم الوظيفية يتواجدون في نفس البيئة التعليمية، ولديهم نفس المستوى من المسئولية، كما أنه يوجد لديهم وعي وإدراك أن هذه المتطلبات ملحة وضرورية ويلزم توافرها في المدارس لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة حوامدة (2018).

- **عدد سنوات الخبرة:**

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11): تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء أفراد العينة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المعوقات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامة	بين المجموعات	.265	2	.133	.282	.755
	داخل المجموعات	193.069	410	.471		
البشرية	بين المجموعات	2.807	2	1.403	3.323	.037
	داخل المجموعات	173.139	410	.422		
التقنية	بين المجموعات	3.335	2	1.668	3.463	.032
	داخل المجموعات	197.457	410	.482		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.728	2	.864	2.466	.086
	داخل المجموعات	143.649	410	.350		

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة نحو متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (10 سنوات فأقل- من 11 إلى 18 سنة- 19 سنة وأعلى) في في مجال (المتطلبات العامة)، و(الدرجة الكلية)، مما يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن سنوات خبرتهم (10 سنوات فأقل- من 11 إلى 18 سنة- 19 سنة وأعلى) ينظرون بدرجة متساوية إلى (المتطلبات العامة) و(الدرجة الكلية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة أفراد عينة الدراسة في تطوير وتحديث منظومة التعليم بمرحلة التعليم العام وربطها بالتطورات التكنولوجية والتقنية، الأمر الذي جعل أفراد العينة ينظرون إلى هذه المتطلبات العامة كمتطلبات ملحة، وذلك بغض النظر عن سنوات خبرتهم؛ كونهم يعيشون الواقع نفسه الأمر الذي أنعكس على مستوى استجابتهم فجاءت متشابهة، وبالتالي لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابتهم تعزى لمتغير الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حوامدة (2018)، ودراسة التركي (2010).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات أداء عينة البحث تعزى إلى سنوات الخبرة للمستجيب (10 سنوات فأقل- من 11 إلى 18 سنة- 19 سنة وأعلى) على تقديرات أفراد عينة الدراسة للمتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان في مجال (المتطلبات البشرية)؛ إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (2-410)3.323،

وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =0.05)، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة البعدية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (10 سنوات فأقل)، وكذلك بين أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (من 11 إلى 18 سنة)؛ إذ أشار أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى) في الحالتين إلى وجود مستوى أعلى لديهم من (المتطلبات البشرية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مقارنة بآراء أفراد العينة ممن خبرتهم (من 10 سنوات فأقل)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (من 11 إلى 18 سنة)، ولم تظهر نتائج المقارنات المتعددة البعدية أية فروق أخرى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة هم الفئة التي عانت من الأوضاع الصعبة في المدارس، لذلك فهم الاكثر تطلعا وحرصا في البحث عن الطرق والوسائل التي تمكنهم من تغيير هذه الأوضاع، إضافة إلى أن هذه النتيجة تظهر عدم توفر هذه المتطلبات والحاجة الملحة الى توفيرها.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات أداء عينة البحث تعزى إلى سنوات الخبرة للمستجيب (10 سنوات فأقل – من 11 إلى 18 سنة – 19 سنة وأعلى) على تقديرات أفراد عينة الدراسة للمتطلبات اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان في مجال (المتطلبات التقنية)؛ إذ بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (2-410)3.463 ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =0.05)، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة البعدية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (10 سنوات فأقل)، وكذلك بين أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (من 11 إلى 18 سنة)؛ إذ أشار أفراد العينة ممن خبرتهم (19 سنة وأعلى) في الحالتين إلى وجود مستوى أعلى لديهم من (المتطلبات التقنية) اللازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مقارنة بآراء أفراد العينة ممن خبرتهم (من 10 سنوات فأقل)، وأفراد العينة ممن خبرتهم (من 11 إلى 18 سنة)، ولم تظهر نتائج المقارنات المتعددة البعدية أية فروق أخرى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك ذوي الخبرات الطويلة بطبيعة هذه المعوقات بحكم عملهم لسنوات طويلة، فهم الفئة التي أدركت وعايشت هذا الواقع ولديهم رغبة وحرص كبيرين لتغييره، إضافة إلى حرصهم على تطوير العملية التعليمية، ويرون أن هذا التطوير لن يتحقق دون توفير هذه المتطلبات، كما تظهر النتيجة قلة توفر هذه المتطلبات، رغم أنها متطلبات ملحة.

5. الخاتمة:

1.5. التوصيات:

في ضوء ما خلص إليه هذا البحث من نتائج، فإن الباحثة توصي وتقترح بالآتي:

- تلبية المتطلبات التي أظهرتها الدراسة، والتي قد تسهم في التوظيف الأمثل للمنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.
- تشجيع المشاركة المجتمعية في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية، من خلال منح أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني، ووسائل الإعلام مزيدًا من الصلاحيات التي تسمح بمشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع، في عملية تخطيط وتطوير المناهج والأنشطة التعليمية التي تقدم عبر المنصات التعليمية الإلكترونية، وتعزيز الاتجاه نحو هذا النوع من التعليم.
- توفير بيئة تربوية محفزة لجهود تطوير المنصات التعليمية الإلكترونية، من خلال تبنى التوجهات التربوية الداعمة للمناخ التنظيمي المفتوح للمدارس، بحيث تتمتع المدارس بالحرية والاستقلالية، والمزيد من المشاركة في اتخاذ القرارات التي تساعد على تطوير المنصات التعليمية الإلكترونية بالمدارس.
- تحقيق البنية الأساسية لشبكة الإنترنت في المدارس، وتوفير البرمجيات التفاعلية بأنماط متنوعة وبرامج حماية وأمن الشبكات لتلك البنية.
- إعادة تأهيل المعلمين من خلال برامج تأهيل مستمرة يتم تنفيذها بعد دراسة احتياجات المعلمين للمهارات المطلوبة في منظومة التعليم عبر المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام.
- تشجيع البحث العلمي في مجال تطوير المنصات التعليمية، من خلال انشاء المراكز البحثية المتخصصة، ورفدها بالكوادر والكفايات العالية، وتخصيص موازنات كافية لها.
- تنويع مصادر تمويل المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.
- التخفيف في النصاب التدريسي للمعلم المشارك في التدريس من خلال المنصات التعليمية.
- رفع الكفايات المهنية التقنية للمعلمين والإداريين في ضوء متطلبات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وتقديم الحوافز المناسبة لهم عند تفعيلهم لتلك المنصات التعليمية.

2.5. المقترحات:

- القيام بدراسة عن واقع إعداد المعلمات في كليات التربية بجامعة السلطان قابوس في مجال التعليم الإلكتروني في ضوء الخبرات العالمية.
- القيام بدراسة لتقويم التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم مابعد الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إبراهيم، وفاء سليمان العبس. (2018). متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة عمر المختار: رؤية مقترحة لكلية التربية بالقبة ليبيا، *المجلة الليبية العالمية:* (39): 1-25.
2. ابوبكر، مصطفي محمود، اللحلح، احمد عبدالله. (2007). *مناهج البحث العلمي: أسس علمية-حالات تطبيقية*. الدار الجامعية.
3. البقمي، فاطمة بنت صالح. (2015). *المتطلبات التربوية لتطوير التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
4. التركي، عثمان. (2010). متطلبات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية:* 11(1): 101-174.
5. التودري، عوض حسين. (2004). *المدرسة الإلكترونية وادوار حديثة للمعلم*. مكتبة الرشد.
6. الجساسي، عبدالله حمد محمد. (2011). *اثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين اداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان*. رسالة مجاستير غير منشورة. الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.
7. الحربي، محمد صنت. (2011). اثر استخدام التعليم الإلكتروني المزيج في تدريس على التحصيل والاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني لدى طلاب الصف الاول المتوسط. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*: (1): 47-83.
8. حناوي، مجدي محمد رشيد. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف المنصات التعلم الإلكتروني الكفايات والاتجاهات والمعيقات، *مجلة الجامعة العربية الامريكية للبحوث*: الجامعة العربية الامريكية، 26 (6): 295-322.
9. حوامدة، ماهر محمد إبراهيم. (2018). مدى توافر متطلبات تطبيق التعلم الإلكتروني غير المتزامن في المدارس الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس، (198): 17-45.
10. الخليفة، هند سليمان. (2002). *الاتجاهات و التطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني : دراسة مقارنة بين النماذج الاربعة للتعليم عن بعد*. ورقة عمل. المؤتمر التربوي الاول: متغيرات العصر، كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
11. درويش،إيهاب. (2009). *التعليم الإلكتروني. مميزاته-مبرراته-متطلباته-إمكانية تطبيقه*. دار السحاب للنشر والتوزيع.
12. الدوسري، محمد سالم محمد. (2016). *واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
13. الراشدي، عبدالله بن احمد بن عبدالله، والسكران، عبدالله بن فالح بن راشد. (2018). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 1 (19): 1-38.
14. زين الدين، محمد محمود .(2008). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الاعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها. *مجلة البحوث والدراسات فى الآداب والعلوم والتربية*: جامعة الملك عبدالعزيز، 5 (9): 42 - 94.
15. السدحان، عبدالرحمن بن عبدالعزيز. (2015). اتجاهات الطلبة واعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب الآلي والمعلومات بجامعة الامام محمدى بن سعود الاسلامية نحو استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard). *مجلة العلوم التربوية*: (2): 278-223.
16. السعيدية، زينب بنت سعيد بن سيف. (2018). *اثر استخدام المنصة التعليمية Easyclass في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتحصيل مادة الاحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس.
17. السقاف، أنغام. (2016). *متطلبات تفعيل نظام Desire2Learn الكندي في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ودرجة توافرها بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والممارسين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
18. سمحان،منال. (2020). متطلبات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في ضوء التحول الذكي للجامعات: دراسة لاراء اعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:* 9 (14): 237-350.
19. آل عامر، حنان سالم عبدالله. (2005). متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني، *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس، (140): 79-120.

20. العجلان، عبدالرحمن عبدالعزيز بن عبدالرحمن. (2020). *المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين*. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، اثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 1: 146-167.

21. العريني، عبداللطيف بن محسن بن سليمان. (2015). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (65): 269-292.

22. الكساسبة، طارق ياسين عبدالغني.(2012). *مدى توظيف معلمي العلوم لتطبيقات التعلم الإلكتروني في تعليم العلوم ومعوقات توظيفها في مدارس مناطق الكرك التعليمية*، رسالة مجاستير ، جامعة مؤتة.

23. ابو المجد، احمد حلمي محمد. (2014). متطلبات توظيف التعليم الإلكتروني في ضوء متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي. *مجلة القراءة والمعرفة*: (154): 206-163.

24. مجلس التعليم .(2018). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040*. سلطنة عمان.

25. مجلس الشورى. (2015). *دراسة مجلس الشورى وتوصياته حول واقع المعلم في سلطنة عمان*.

26. المعاني. (2021) قواميس عربية. مسترجع في أغسطس 18، 2021 من .htpps:// almaany.com

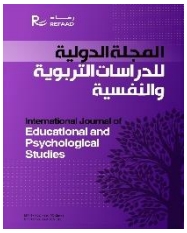
27. الهادي، محمد محمد. (2005). *التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت*. الدار المصرية اللبنانية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Carey Jewitt, others (2010). *School use of learning platforms and associated technologies*, London Knowledge Lab Institute of Education.
2. Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*. John Wiley & Sons.
3. Pour, M. G. (2014). The Role of Learning Platform (LP) In education. *Journal of Novel Applied Science.* 3(6), 584-587.
4. Railean, E. (Ed.). (2015). *Psychological and pedagogical considerations in digital textbook use and development*. IGI Global.
5. Younie, S., & Leask, M. (2013). Implementing learning platforms in schools and universities: lessons from England and Wales. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 247-266. https://doi.org/10.1080/1475939x.2013.802118

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 Requirements for Employing Educational platforms in Public Education Schools in the Sultanate of Oman from the Point of View of School Principals and their Assistants, Teachers, and Computer Technicians

Husna Bint Mohammad bin Yazeed Al-Abri
PhD Student, International Islamic University, Malaysia
Husna_yazeed@hotmail.com

Received : 4/10/2021 **Revised :** 18/10/2021 **Accepted :** 28/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.8

Abstract: This study sought to determine the requirements for employing educational platforms in public education schools in the Sultanate of Oman from point of view of the school principals and their assistants, teachers, and computer technicians. In order to achieve its objectives and answer its questions, the researcher used the descriptive approach by constructing a questionnaire addressed to government school principals and their assistants, teachers, and computer technicians in the educational governorates (Muscat - North Al Batinah - Al Dakhiliyah - North Al Sharqiah). Where the study sample consisted of (432) individuals, and the results showed a very high degree of approval of the necessary requirements mentioned by the study to employ educational platforms. The general average of the paragraphs and areas of these requirements was (4.48), and all areas came with a very high degree of agreement, as all the averages of the fields exceeded (4.3), which confirms the importance of these requirements from the point of view of the sample. The results also showed the absence of statistically significant differences due to the respondent's gender, educational level and job title on the study sample members' estimates of the level of requirements contained in the study while statistically significant differences appeared due to the number of years of experience of the respondent. The sample members with experience (19 years and above) indicated that they have a higher level of (human and technical requirements) necessary to employ electronic educational platforms in the educational process in public education schools in the Sultanate of Oman. In light of these results, the study recommended a number of recommendations.

Keywords: *educational platform; schools; e-learning; Sultanate of Oman.*

References:

1. Al 'amr, Hnan Salm 'bdallh. (2005). Mttlbat Ttbyq Alt'lym Alelktrwny, Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Jam't 'yn Shms, (140): 79-120.
2. Al'jlan, 'bdalrhmn 'bdal'zyz Bn 'bdalrhmn. (2020). Almttlbat Allazm Twafrha Lttbyq Alt'lym Almdmj Fy Almrhlh Althanwyh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Alm'tmr Aldwly Alaftrady Lmstqbl Alt'lym Alrqmy Fy Alwtn Al'rby, Athra' Alm'rfh Llm'tmrat Walabhath, 1: 146-167.
3. Al'ryny, 'bdalltyf Bn Mhsn Bn Slyman. (2015). M'wqat Astkhdam Alt'lym Alelktrwny Lda A'da' Hy't Altdrys Baljam'h Aleslamyh Balmdynh Almnwrh Mn Wjht Nzrhm, Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'rb, (65): 269-292.
4. Abwbkr, Mstfy Mhmwd, Allhlh, Ahmd 'bdallh. (2007). Mnahj Albhth Al'lmy: Ass 'lmyh-Halat Ttbyqyh. Aldar Aljam'yh.
5. Albqmy, Fatmh Bnt Salh. (2015). Almttlbat Altrbwyh Lttwyr Alt'lym Alelktrwny Fy Almrhlh Althanwyh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Alkhbrat Al'almyh. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Al'lwm Alajtma'yh. Jam't Alamam Mhmd Bn S'wd Alaslamyh.
6. Drwysh, Eyhab. (2009). Alt'lym Alelktrwny. Mmyzath-Mbrrath-Mttlbath-Emkanyh Ttbyqh. Dar Alshab Llnshr Waltwzy'.
7. Aldwsry, Mhmd Salm Mhmd. (2016). Waq' Astkhdam A'da' Hy't Altdrys Almnsat Alt'lymyh Alelktrwnyh Fy Tdrys Allghh Alenjlyzyh Fy Jam't Almlk S'wd. Rsalt Majstyr, Jam't Alyrmwk.
8. Ebrahym, Wfa' Slyman Al'bs. (2018). Mttlbat Ttbyq Alt'lym Alelktrwny Bjam't 'mr Almkhtar: R'yh Mqtrhh Lklyt Altrbyh Balqbh Lybya, Almjlh Allybyh Al'almyh: (39): 1-25.
9. Alhady, Mhmd Mhmd. (2005). Alt'lym Alelktrwny 'br Shbkt Alentrnt. Aldar Almsryh Allbnanyh.

10. Hnawy, Mjdy Mhmd Rshyd. (2019). Jahzyt M'lmy Almrhlh Alasasyh Alawla Fy Almdars Alhkwmyh Fy Mdyryt Trbyt Nabls Ltwzyf Almnsat Alt'lm Alelktrwny Alkfayat Walatjahat Walm'yqat, Mjlt Aljam'h Al'rbyh Alamrykyh Llbhwth: Aljam'h Al'rbyh Alamrykyh, 26 (6): 295-322.

11. Alhrby, Mhmd Snt. (2011). Athr Astkhdam Alt'lym Alelktrwny Almzyj Fy Tdrys 'la Althsyl Walatjah Nhw Astkhdam Alt'lym Alelktrwny Lda Tlab Alsf Alawl Almtwst. Mjlt Jam't Tybh Ll'lwm Altrbwyh: (1): 47-83.

12. Hwamdh, Mahr Mhmd Ebrahym. (2018). Mda Twafr Mttlbat Ttbyq Alt'lm Alelktrwny Ghyr Almtzamn Fy Almdars Althanwyh Fy Almmlkh Alardnyh Alhashmyh, Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Jam't 'yn Shms, (198): 17-45.

13. Alksasbh, Tarq Yasyn 'bdalghny.(2012). Mda Twzyf M'lmy Al'lwm Lttbyqat Alt'lm Alelktrwny Fy T'lym Al'lwm Wm'ewqat Twzyfha Fy Mdars Mnatq Alkrk Alt'lymyh, Rsalt Mjastyr, Jam't M'th.

14. Altrky, 'thman. (2010). Mttlbat Astkhdam Alt'lm Alelktrwny Fy Klyat Jam't Almlk S'wd Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrys, Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 11(1): 101-174.

15. Altwdry, 'wd Hsyn. (2004). Almdrsh Alelktrwnyh Wadwar Hdythh Llm'lm. Mktbt Alrshd.

16. Aljsasy, 'bdallh Hmd Mhmd. (2011). Athr Alhwafz Almadyh Walm'nwyh Fy Thsyn Ada' Al'amlyn Fy Wzart Altrbyh Walt'lym Bsltnt 'man. Rsalt Mjastyr Ghyr Mnshwrh. Alakadymyh Al'rbyh Albrytanyh Llt'lym Al'aly.

17. Alkhlyfh, Hnd Slyman. (2002). Alatjahat W Alttwrat Alhdythh Fy Khdmh Alt'lym Alelktrwny: Drash Mqarnh Byn Alnmadj Alarb'h Llt'lym 'n B'd. Wrqh 'ml. Alm'tmr Altrbwy Alawl: Mtghyrat Al'sr, Klyt Altrbyh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

18. Abw Almjd, Ahmd Hlmy Mhmd. (2014). Mttlbat Twzyf Alt'lym Alelktrwny Fy Dw' Mttlbat Astkhdam Tknwlwjya Alm'lwmat Bmrahl Alt'lym Qbl Aljam'y. Mjlh Alqra'h Walm'rfh: (154): 206-163.

19. Mjls Alt'lym .(2018). Alastratyjyh Alwtnyh Llt'lym 2040. Sltnt 'man.

20. Mjls Alshwra. (2015). Drast Mjls Alshwra Wtwsyath Hwl Waq' Alm'lm Fy Sltnt 'man.

21. Alm'any. (2021) Qwamys 'rbyh. Mstrj' Fy Aghsts 2021,18 Mn htpps:// almaany.com.

22. Alrashdy, 'bdallh Bn Ahmd Bn 'bdallh, Walskran, 'bdallh Bn Falh Bn Rashd. (2018). Almttlbat Altrbwyh Ltwzyf Almnsat Alt'lymyh Alelktrwnyh Fy Al'mlyh Alt'lymyh Fy Almrhlh Althanwyh Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Walm'lmyn Bt'lym Alkhrj. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh, Jam't 'yn Shms, 1 (19): 1-38.

23. Als'ydyh, Zynb Bnt S'yd Bn Syf. (2018). Athr Astkhdam Almnsh Alt'lymyh Easyclass Fy Tnmyt Mharat Alt'lm Aldaty Wthsyl Madt Alahya' Lda Talbat Alsf Alhady 'shr. Rsalt Majstyr. Jam't Alsltan Qabws.

24. Alsdhan, 'bdalrhmn Bn 'bdal'zyz. (2015). Atjahat Altlbh Wa'da' Hy't Altdrys Bklyh 'Elwm Alhasb Alaly Walm'lwmat Bjam't Alamam Mhmda Bn S'wd Alaslamyh Nhw Astkhdam Nzam Adart Alt'lm Alelktrwny Blak Bwrd (Blackboard). Mjlt Al'lwm Altrbwyh: (2): 278-223.

25. Alsqaf, Angham. (2016). Mttlbat Tf'yl Nzam Desire2learn Alkndy Fy Alt'lym Alelktrwny Walt'lm 'n B'd Wdrjt Twafrha Bjam'h Am Alqra Mn Wjht Nzr Almkhtsyn Walmmarsyn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Am Alqra.

26. Smhan, Mnal. (2020). Mttlbat Astkhdam Almnsat Alt'lymyh Alelktrwnyh Fy Dw' Althwl Aldky Lljam'at: Drash Lara' A'da' Hy't Altdrys Bjam't Almnwfyh, Mjlh Jam't Alfywm Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 9 (14): 237-350.

27. Zyn Aldyn, Mhmd Mhmwd. (2008). Athr Tjrbt Alt'lym Alelktrwny Fy Almdars Ala'dadyh Almsryh 'la Althsyl Aldrasy Lltlab Watjahathm Nhwha. Mjlt Albhwth Waldrasat Fa Aladab Wal'lwm Waltrbyh: Jam't Almlk 'bdal'zyz, 5 (9): 42 - 94.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 418:397
نيسان (2022)

بحث رقم 9

دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

مها بنت علي بن عبد الله النملة
معلمة التربية الأسرية للمرحلة الثانوية
الرياض- السعودية
maha678ali@gmail.com

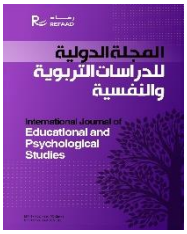
غالية بنت حمد بن سليمان السليم
أستاذ دكتور- قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية
ghsulim@imamu.edu.sa

استلام البحث: 2021/12/9 مراجعة البحث: 2021/12/18 قبول البحث: 2022/1/2

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.9

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



دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

مها بنت علي بن عبد الله النملة
معلمة التربية الأسرية للمرحلة الثانوية- الرياض- السعودية
maha678ali@gmail.com

غالية بنت حمد بن سليمان السليم
أستاذ دكتور- قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية
ghsulim@imamu.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.9 **قبول البحث:** 2022/1/2 **مراجعة البحث:** 2021/12/18 **استلام البحث:** 2021/12/9

الملخص:

هدف البحث التعرف على دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، ولتحقيق الهدف من البحث اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، وصممت استبانة مكونة من (39) عبارة موزعة على أربعة محاور (السلوك الرقمي- التجارة الرقمية- الصحة والسلامة الرقمية- الحقوق والمسؤوليات الرقمية)، وتكونن عينة البحث من (204) معلمة من معلمات التربية الأسرية بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض جاء بمتوسط (3.2452) وهي بدرجة عالية جدا على الأداة عمومًا، واحتلت مفاهيم الوعي بالسلوك الرقمي ومفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية والصحة والسلامة الرقمية درجة عالية جدًا وهي بمتوسطات (3.3123، 3.2672، 3.2544) على التوالي، كما جاءت نتائج مفهوم التجارة الرقمية بمتوسط (3.1589) وهي بدرجة عالية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور معلمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تبعًا لمتغير الخبرات التدريسية والدورات التدريبية. وفي ضوء النتائج، أوصت الباحثتان بمجموعة من التوصيات، من أهمها: تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية بمقرر التربية الأسرية لجميع مراحل التعليم العام، وإتاحة الوصول الرقمي للطلاب بلا استثناء من خلال الاستفادة من غرفة مصادر التعلم ومعامل الحاسب الآلي، وتوعية المعلمين والطلاب بضرورة احترام حقوق الملكية الفكرية وحقوق النشر الإلكتروني، وإقامة برامج تدريبية تطويرية للمعلمين والطلاب عن التسوق والتجارة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الرقمية؛ التربية الأسرية؛ دور المعلم.

1. المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين -اليوم-تطوُّرًا علميًّا وتقنيًّا يزداد حجمه ويتضاعف بصورة مستمرَّة، ويواجه العديدَ من المتغيّرات في شتَّى المجالات العلمية والتقنية. وقد سهَّل ما أحدثه من تطوُّرٍ عملياتِ التواصل بين الأفراد، والوصولَ إلى مصادر المعلومات المختلفة. وعلى الرغم من الآثار الإيجابية المتعدِّدة المترتِّبة على هذا التطوُّر، فإنَّ كثيرًا من المخاطر تنطوي عليها، الأمر الذي يستدعي توعيةَ الطلَّاب، كي يتمكَّنوا من التعامل السليم مع التقنيات الرقْمية الحديثة بكلِّ أطيافها.

يذكر الدهشان (2016) أنَّ معرفة اهتمامات الطلَّاب ومراقبتهم كان ممكنًا سابقًا، في حين أنهم الآن يتواصلون مع أفراد مجهولين في العالم الرقْمي، يشكِّلون خطرًا قويًّا محتمَلًا، وأصبح من شبه المستحيل مراقبة كلِّ ما يشاهدونه من صفحات، خاصَّةً مع انتشار الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية

المحمولة في كلِّ مكان. وإذا استحضرنا الدراسات العلمية التي أثبتت أنَّ معدَّل استخدام الأطفال والمراهقين لهذه الأجهزة قد يصل إلى ثماني ساعات يوميًّا، فإنَّ الطلَّاب في أمسِّ الحاجة إلى سياسة وقائية وتحفيزية؛ وقائية ضدَّ أخطار التقنية، وتحفيزية للاستفادة المثلى من إيجابياتها (ص75).

ولعلَّ من أهمِّ المفاهيم التي حَظِيَت باهتمام الباحثين -في هذا الشأن- المفهوم الذي يُضفي الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنية، ضمن بيئة قانونية أخلاقية سليمة، وهو ما يُعرف بمفهوم المواطَنة الرقْمية (السليحات، 2018، ص19). يساعد مفهوم المواطَنة الرقْمية المعلِّمين على فَهْمِ ما يجب أن يعرفه الطلبة لاستخدام التقنية استخدامًا مناسبًا. والتقنية ليست أداةً تعليميةً فحسْب، بل هي طريقة لإعداد الطلبة لفَهْم حقوقهم وواجباتهم الرقْمية، وإدراك فوائد الإنترنت ومخاطره، والتفاعل الذكي والأخلاقي في المجتمع الرقْمي، والوعي بالآثار الأخلاقية لأفعالهم خلال استخدامهم للإنترنت (السيد، 2016، ص123).

لذا لا بُدّ على المسؤولين التربويين الاهتمامُ بإعداد الطلَّاب لكيفية استخدام الوسائل التقنية بالطرق السليمة المناسبة التي تجلب لهم المنفعة، من خلال تدريبهم على الْتزام معايير السلوك الإيجابي عند استخدام هذه الوسائل لأغراض التواصل الاجتماعي، وتشجيعهم على استخدام التقنية دون إحداث الضرر، وحثِّهم على استخدامها استخدامًا حسنًا ذكيًّا.

وقد أكَّدت دراسة أماني السحيم وأمل آل إبراهيم (2019) أنَّ المواطَنة الرقْمية أصبحت واجبةً عالميةً، وضرورةً مُلِحَّةً فرضت نفسها على كلِّ المجالات والأنظمة الحياتية، ومنها الأنظمة التعليمية (ص2). فعلى مستوى الدول المتقدِّمة، نجد بريطانيا وأمريكا وأستراليا وكندا حرصت على إعداد المواطِن الرقْمي، من خلال إطلاق المبادرات، وتضمين المواطَنة الرقْمية في مناهجها التعليمية، بل ترأَّسَت المواطَنةُ الرقْمية الأهدافَ التعليمية، وترتَّعت على قمَّة المناهج.

وفي نفس السياق، نادت العديد من الدراسات بضرورة غرس قيم المواطَنة الرقْمية ومفاهيمها وأبعادها في نفوس الطلبة، كما قدَّم ريبل (Ribble, 2012) قائمةً بالموضوعات التسعة للمواطَنة الرقْمية، وهي المحدِّدات الثقافية والاجتماعية والصحِّية والثقافية والأمنية ذات الصلة بالتقنية، التي تمكِّن الفرد من تحديدِ معايير استخدام التقنية بشكل مقبول، وممارسةِ السلوكيات الأخلاقية في أثناء التعامل معها (الحصري، 2016م، ص94).وقد تبنَّت الجمعية الدولية لتقنية التعليم (International Society for Technology in Education, 2021) هذه العناصر التسعة للمواطَنة الرقْمية، في محاولةٍ منها لتنظيم استخدام التقنية، ووضع إطارٍ لحلِّ المشكلات المتعلِّقة باستخدامها، وهي تسعة أبعاد تُعتبر أساسيةً للمواطَنة الرقْمية: (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، التجارة الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي) كما تناولت العديدُ من الدراسات شرحَ هذه العناصر، كدراسة شعبان (2020)، ودراسة الملاح (2017)، ودراسة الدهشان (2016)، ودراسة حشيش (2018)، ودراسة محروس (2018)، ودراسة المسلماني (2014)، ودراسة القايد (2014)، لكي تعطي طريقةً منظَّمةً لتعليمها وتضمينها في المناهج تضمينًا مناسبًا.

فقد أكَّدت دراسة الشهري (2020)، ودراسة عبد الرازق (2020)، ودراسة العجمي (2018)، ودراسة (Wang & Xing, 2018) أهمِّيةَ تدريسِ قيم المواطَنة الرقْمية وأبعادها في المدارس، وتضمينها في المناهج الدراسية، ليتمكَّن الطلَّاب من الوصول الآمن والذكي إلى التقنية، وإدراك فوائد الإنترنت ومخاطره، ونشر طرق الوصول الآمن إلى المعلومات الرقْمية.

وفي مقال نُشر للجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)، ذُكر أنَّ المواطَنة الرقْمية تُعتبر من أهمِّ المواضيع في العامَين السابقَين، وتطوَّر الاهتمام بها كثيرًا خاصةً في أثناء التعلُّم عن بعد. وركَّز المقال على أنَّ الطلَّاب يجب أن يكونوا قادرين على استخدام الأدوات والمنصَّات الرقْمية، ولديهم أُسُس الانفتاح والاحترام المتبادَل في أثناء المشاركات الاجتماعية الإلكترونية.

وتشهد المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها المستقبلية 2030م اهتمامًا واسعًا بتعزيز المواطَنة الرقْمية من خلال التحوُّل الرقْمي وتطوير الاتصالات وتقنية المعلومات، إذ تسعى إلى بناء شخصية المواطِن الرقْمي ضمن إطار قواعد السلوك المسؤول والمناسب لاستخدام التقنية، لضمان ممارسةٍ فكريةٍ رقْميةٍ آمنة (الشهري، 2020، ص3).

وفي دراسته، يَعتبِرُ الحصري (2016) المعلِّمَ هو الركيزةَ الأساسية في التوعية من أخطار التقنية، ويراه عنصرًا مهمًّا في تحقيق الاستفادة من الإيجابيات، ومسهِمًا بفاعليةٍ كبيرةٍ -من خلال عمله وسلوكياته- في تطوير أداء طلَّابه وتوجيههم الوجهةَ السليمة لتحقيق المواطَنة الرقْمية تحقيقًا سليمًا بما يخدم وطنهم بحقّ (ص91).

وقد أوصت دراساتٌ متعدِّدةٌ، منها دراسة المهيرات والرقاد (2020) ودراسة البسيوني (2017) ودراسة بيرادي (Berardi, 2015)، بضرورة أن يسعى المعلِّمون إلى تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد المفيد للتقنيات الرقْمية لدى الطلَّاب، ليمكِّنوهم من الحياة بأمانٍ في العصر الرقْمي.

ويُعدُّ علم التربية الأسريَّة فرعًا من فروع الاقتصاد المنزلي، الذي يُعنى بالأسرة من جميع جوانبها، الاجتماعية والصحِّية والاقتصادية، إذ يهدف إلى تكوينِ جيل واعٍ يسهم في حلِّ كثيرٍ من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، ومواكبةِ متطلَّبات العصر والتغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية المستمرَّة والمتجدِّدة من حين إلى آخر، وحلِّ المشكلات الصحِّية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية بأساليبَ إبداعيةٍ تناسب الخصائص العمرية لهذا الجيل (المزيد والسميري، 2018، ص15).

وفي ظلِّ سيطرة العالم الرقْمي على شتَّى مجالات الحياة، ومع النموِّ المتصاعد للتقنيات والأدوات الرقْمية، لا بُدَّ لمعلِّمة التربية الأسرية أن تُعِدَّ طالباتٍ قادراتٍ على تكوين علاقاتٍ اجتماعيةٍ رقْميةٍ سليمة، وتؤهِّلهنَّ لمعرفة المواقع الإلكترونية الآمنة للتسوُّق، وترفع وعيَهنَّ الصحِّيَّ الرقْميّ، بأن توضِّح لهنَّ الآثار النفسية والصحِّية الناتجة عن الاستخدام الخاطئ للتقنيات الحديثة.

ولهذا تحتاج المعلِّمات - بصفة عامَّة- ومعلِّمات التربية الأسرية - بصفة خاصَّة- إلى معرفة الجديد في العالم الرقْمي، وأن يَكُنَّ على وعيٍ بشأن الاتِّجاهات الحديثة والتغيُّرات المجتمعية والعلمية والتربوية والتقنية؛ لأنهنَّ المرشد والدليل لطالباتهنّ، وأن يكون لهنَّ الدور الأكبر في توعية طالباتهنَّ بآداب السلوك الرقْمي السليم، وأخلاقيات التعامل التجاري في أثناء التسوُّق الإلكتروني، بما يحقِّق لهنَّ الوعي الاستهلاكي الرقْمي السليم. ولا يتيسَّر لمعلِّمة التربية الأسرية أداءُ هذا الدور إلَّا من خلال إلمامها بقِيَم المواطَنة الرقْمية وأبعادها ومجالاتها، خاصَّةً الأبعادَ المتعلِّقةَ بالسلوك والصحَّة والسلامة والتجارة الرقْمية.

1.1. مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ الرقْمية إحدى سمات العصر الحاضر التي برزت نتيجةً للتطوُّر المعلوماتي المعاصر القائم على التقنية الحديثة، وأصبحت جزءًا من الحياة اليومية. وقد انتشر استخدام الإنترنت في المملكة العربية السعودية انتشارًا واسعًا، إذ بلغت نسبة مستخدميه فيها في نهاية عام 2020 إلى (97,8%) (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2020). وكشف تقرير صادر عن غرفة الرياض أنَّ سوق التجارة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية من أكبر الأسواق العالمية في 2019 بسبب جائحة كورونا، وقد توسَّع بشكل كبير إلى أن وصل حجمُ التعاملات في القطاع نحو 5,7 مليار دولار في العام الماضي 2020، وأظهر التقرير أنَّ المملكة جاءت في المركز الثاني عربيًّا و49 عالميًّا بين 152 دولة (وكالة الأنباء السعودية، 2021). ونتيجةً لهذا الانتشار والتطوُّر في استخدام التقنية، أصبح المجتمع في حاجة إلى التحوُّل الرقْمي السريع، ونشر أبعاد المواطَنة الرقْمية بين مختلِف الأعمار.

وأشارت دراسة شمس (2017) ودراسة أحمد (2016) إلى تزايد الاستخدام السيِّئ للتقنية، خاصَّةً من فئة الشباب، وانتشار السلوكيات السلبية التي ترافق استخدام التقنية، كنشر الشائعات، وتجاوز آداب الحوار مع الآخرين، وتحميل الموادِّ بشكل غير قانوني، والتنمُّر الإلكتروني. وتوصَّلت دراسة شمو (2020) إلى ازدياد الغشّ التجاري الرقْمي للمتاجر الإلكترونية، الذي يتمثَّل في التحايُل بأسعار المنتجات وجودتها وطرق الدفع باستخدام بطاقات الائتمان. وأكَّدت نتائج دراسة عبد العزيز (2020) ودراسة خميس (2018) ودراسة ريطاب (2016) إلى تعدُّدَ مخاطر التقنية على الطلَّاب؛ إذ تتمثَّل في التعرُّض للإشعاعات، والإصابة ببعض الأمراض الجسدية والنفسية، كالميل إلى العزلة، وضعف التواصل الاجتماعي مع الأسرة والمجتمع. ويمتدُّ التأثير السلبي للتقنية على المستوى التحصيلي للطلَّاب، ناتجًا عن الاستخدام المفرط لها.

هذا وإنَّ نتائج بعض الدراسات، كدراسة شهدة (2019) ودراسة شون وهاريسون وشا وجاسون (Shun, Harrison, Sha and Jason, 2017)، قد أظهرت ضعفًا في وعي الطلَّاب بقيم المواطَنة الرقْمية وممارستهم لها، وهنا تظهر الحاجة إلى الكشف عن دور المعلِّمين في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية، خاصَّةً في ظلِّ استمرار التعليم عن بُعد، وتعليق حضور الطلَّاب والطالبات إلى المدارس بسبب انتشار فايروس كورونا (COVID- 19). وقد أوصت عدد من الدراسات، منها دراسة الدهشان (2015) ودراسة المصري وشعث (2017)، بإجراء المزيد من الدراسات المكثَّفة حول موضوع المواطَنة الرقْمية.

وأكَّد المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقْمي في الوطن العربي (2020) المقام في المملكة العربية السعودية عبر منصَّة زووم، على أهمِّيةَ تضمين قضايا المواطَنة الرقْمية من قيمٍ ومهاراتٍ في مقرَّرات مراحل التعليم وطرق تدريسه، لتمكينِ الطلَّاب من التواصل الرقْمي الآمن، وتعريفِهم حقوقَهم ومسؤولياتِهم في العالم الرقْمي (إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 2020).

ومن هذا المنطلق، ظهرت أهمية دور المعلِّم في تعزيز قيم المواطَنة الرقْمية، فهو الأشدُّ ارتباطًا بين أطراف العملية التعليمية المتمثِّلة في المنهج والطالب. لاسيما أن دراسة الحصري (2016) توصَّلت إلى وجود انخفاضٍ في درجة معرفة المعلِّمين بأبعاد المواطَنة الرقْمية، وأشارت نتائج دراسة غادة محروس (2018) إلى وجود قصور وضعف لدى المعلِّمين في قيم المواطَنة الرقْمية، وخَلُصَت دراسة الوهيبية (2019) إلى أنَّ تصوُّرات المعلِّمين عن قيم المواطَنة الرقْمية غير واضحة.

ولتأكيد ذلك، أجرت الباحثتان دراسةً استطلاعيةً، واعتمدت على المقابلة الإلكترونية أداةً لجمع المعلومات، فقابلَت عيِّنةً من معلِّمات التربية الأسرية بلغ عددهنَّ (20) معلِّمةً، للتأكُّد من دورهنَّ في تعزيز قيم المواطَنة الرقْمية. وجاءت النتائج عمومًا بدرجة ضعيفة، إذ جاءت عبارة "لا أمارس" في المركز الأول بنسبة (62%)، وعبارة "أحيانًا" في المركز الثاني بنسبة (22%)، وعبارة "نعم" في المركز الثالث بنسبة (16%)، وهذا ما شجَّع الباحثتين على إجراء هذه الدراسة، لمعرفة دور المعلِّمات في تعزيز المواطَنة الرقْمية، وأيضًا لقلَّة الدراسات التي تناولَت دور المعلِّمات في تعزيز المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، على حدِّ علم الباحثتين، إذ يغلب على الدراسات السابقة تناولُ المواطَنة الرقْمية للمرحلة الثانوية أو الجامعية.

ومن خلال عمل إحدى الباحثتين معلِّمةً لمقرَّر التربية الأسرية، لاحظَت أنَّ ثَمَّة ضعفًا ظاهرًا بمفاهيم المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، خاصَّةً فيما يتعلَّق بالمفاهيم الصحِّية والاجتماعية والاقتصادية. وقد يرجع ذلك لضعف وعي معلِّمات التربية الأسرية بقيم المواطَنة الرقْمية. ويأتي البحث الحالي للكشف عن دور معلِّمة التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية؛ وذلك للدور المهمّ الذي تؤدِّيه في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية لدى الطالبات، وتتحدَّد مشكلةُ الدراسة في التعرف على دور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي:

ما دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

ويتفرَّع منه خمسة أسئلة:

- ما دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم السلوك الرقْمي -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟
- ما دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم التجارة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟
- ما دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الصحَّة والسلامة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟
- ما دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟
- هل توجد فروق دالَّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات أفراد الدراسة من المعلّمات حول درجة ممارستهنَّ لدورهنَّ في تعزيز المواطَنة الرقْمية، تبعًا لمتغيّرات (سنوات الخدمة، وعدد البرامج التدريبية)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم السلوك الرقْمي -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض.
- معرفة دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم التجارة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض.
- معرفة دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الصحَّة والسلامة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض.
- معرفة دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض.
- معرفة الفروق بين متوسِّطات استجابات أفراد البحث من المعلّمات حول درجة ممارستهنَّ لدورهنَّ في تعزيز المواطَنة الرقْمية، وفقاً لمتغيّرات (سنوات الخدمة، وعدد البرامج التدريبية).

4.1. أهمّية الدراسة:

الأهمّية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة استجابةً للاتّجاهات التربوية الحديثة والمؤتمرات العلمية التي أوصت بضرورة تنمية الوعي بثقافة المواطَنة الرقْمية لدى الطلَّاب.
- تتَّفق هذه الدراسة مع الجهود المبذولة من وزارة التعليم، التي تهدف إلى إعداد المواطِن الرقْمي ليواكب المتطلَّبات الرقْمية التنموية لتحقيق رؤية 2030.
- أهمّية موضوع المواطَنة الرقْمية لارتباطه الوثيق بالتعلُّم عن طريق التقنية، خاصَّةً في الظروف الحالية التي فرضت الحاجة إلى التعليم عن بعد واستخدام التقنيات الرقْمية.
- قلَّة الدراسات -على حدِّ علم الباحثتين- التي تناولت دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.

الأهمّية التطبيقية:

- قد يساعد البحث على تنمية قدرات الفئة المستهدفة وثقافتها في المواطَنة الرقْمية، ومعرفة حقوقها ومسؤولياتها الرقمية.
- قد تفيد نتائج البحث القائمين على إعداد برامج المعلّم وتدريبه على مهارات الاستخدام الآمن والمسؤول لتقنية المعلومات.
- تقدِّم هذه الدراسة رؤيةً واضحةً للباحثين والمهتمّين بما يجري في الميدان، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مفاهيم المواطَنة الرقْمية، المتمثِّلة في (الصحَّة والسلامة الرقْمية - التجارة الرقْمية - السلوك الرقْمي - الحقوق والمسؤوليات الرقْمية). وقد اقتصرت الباحثتان على هذه المفاهيم لارتباطها بالجوانب التي تُدرَّس في مقرَّر التربية الأسرية، وهي الجانب الصحّي والاجتماعي الاقتصادي.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس المتوسِّطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ.
- الحدود البشرية: معلّمات التربية الأسرية بمدينة الرياض.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **التربية الأسرية Family Education:**

تعرِّفه كوجك (2006) بأنه "العلم الذي يختصُّ بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوِّماتها، على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع، بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل" (ص381).

وتعرِّفه نوار (2005) بأنه "علم الأسرة الذي يهتمُّ ببناء الإنسان جسميًّا وعقليًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، ومعرفة احتياجاته خلال مراحل الحياة، وإكسابه المهارات الإيكولوجية التي يستخدمها للتفاعل مع البيئة والمجتمع، وتزويده بمعرفة حقوقه والالتزام بواجباته، في إطار إمكانات الأسرة ومعطَيات البيئة والإطار القيميّ للمجتمع" (ص26).

وتعرِّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: العلم الذي يهتمُّ بإكساب المتعلم مجموعةً من المعارف والمهارات المتعلِّقة بطبيعة الإنسان وحياته ونموّه وعلاقاته الاجتماعية، والذي يوجِّه المتعلم من جميع النواحي الاقتصادية والصحِّية والعقلية والجسمية؛ ليكون متَّزنًا من الناحية العاطفية والنفسية، بهدف تحقيق السعادة والاستقرار للأسرة والمجتمع.

- **المواطَنة الرقْمية Digital Citizenship:**

تعرِّفها المسلماني (2014) بأنها: "إعداد الطلَّاب لمجتمعٍ مليءٍ بالتقنية، وذلك بتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التقنية بالمدرسة أو المنزل أو أيّ مكان آخر" (ص23).

ويعرِّفها الدهشان (2016) بأنها: "جملة الضوابط والمعايير المعتمَدة في استخدامات التقنية الرقْمية المتعدِّدة، والمتمثِّلة في مجموعة الحقوقِ التي ينبغي أن يتمتَّع بها المواطِنون صغارًا وكبارًا أثناء استخدامهم تقنياتها " (ص79).

ويعرِّفها القايد (2014) بأنها: "مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتَّبَعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتقنية، والتي يحتاجها المواطِنون صغارًا وكبارًا من أجل المساهمة في رُقيّ الوطن".

وتعرِّف الباحثتان مفاهيم المواطَنة الرقْمية إجرائيًّا بأنها: جملةٌ من القواعد والضوابط والتوجيهات التي يتطلَّب من معلِّمة التربية الأسرية أن تعزِّزها لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة عند تدريس مقرَّر التربية الأسرية، التي تتمثَّل في مفاهيم الصحَّة والسلامة والتجارة والحقوق والمسؤوليات والسلوكيات الرقْمية لتحقيق الاستخدام الجيِّد والذكي والصحِّي للتقنية، والقدرة على التبادل والتشارك والتسوُّق الإلكتروني بشكل آمن ومسؤول.

- **طالبات المرحلة المتوسطة:**

تعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنهن الطالبات الملتحقات بالمرحلة المتوسطة وهي إحدى مراحل السلم التعليمي حسب تقسيم وزارة التعليم والتي تبدأ من الصف السابع وحتى الصف الثامن، ويتراوح أعمار الطالبات بين 12 – 15 عامًا.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.2. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ويُعرَّف بأنه "المنهج الذي يُستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر، من حيث خصائصُها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثِّرة في ذلك، أي إنه يهتمُّ بدراسة حاضر الظواهر والأحداث" (عليان وغنيم، 2000، ص42)، ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها. ويهدف البحث الحالي إلى الكشف عن دور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض، ومعرفة الفروق بين متوسِّطات استجابات أفراد البحث من المعلِّمات وَفقًا لمتغيِّرات الدراسة. فبناءً على ما سبق، ترى الباحثتان أنَّ المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمةً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، والإجابة عن تساؤلاته.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

تضمَّن مجتمع الدراسة جميعَ معلِّمات التربية الأسرية بالمدارس الحكومية في المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض للعام الدراسي 1443هـ، والبالغ عددهنَّ (314) معلِّمةً وفقًا لإحصائية وزارة التعليم للعام 1443هـ، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (204) معلماتٍ من معلِّماتِ التربية الأسرية في المدارس المتوسِّطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض.

وفيما يلي وصفًا لخصائص عيِّنة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفق متغيّرات الدراسة

سنوات الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من خمس سنوات	20	9.8
خمس سنوات إلى عشر سنوات	50	24.51
أكثر من عشر سنوات	134	65.69
المجموع	**204**	**100**
عدد الدورات التدريبية	**العدد**	**النسبة المئوية %**
أقل من عشر دورات تدريبية	17	8.33
من عشرة إلى ثلاثين دورة تدريبية	84	41.18
أكثر من ثلاثين دورة تدريبية	103	50.49
المجموع	**204**	**100**

3.2. أداة الدراسة:

بعد الاطِّلاع إلى العديد من الكتب والمقالات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها صلة وثيقة بموضوع البحث، وبالرجوع إلى معايير الجمعية الدولية للتقنية في مجال التعليم (ISTE)، وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المواطَنة الرقْمية، كدراسة شعبان (2020)، ودراسة المهيرات والرقاد (2020)، ودراسة البدوي (2020)، ودراسة الدوسري (2017)، ودراسة شقورة ونجم (2017)، لتحديدِ الأبعاد الفرعية للأداة، وحصْرِ مفاهيم المواطَنة الرقْمية ذات الصلة بموضوع البحث، وبناءً على معطيات البحث وتساؤلاته وأهدافه، بُنيت أداةُ جمع البيانات، الاستبانة، وتكوَّنت في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام، وفي ما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتَّبعَتها الباحثتان للتحقُّق من صدقها وثباتها:

- **القسم الأول:** يحتوي على مقدِّمةٍ تعريفيةٍ بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تودُّ الباحثتان جمعها من أفراد عيّنة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرّية المعلومات المقدَّمة، والتعهُّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (سنوات الخبرة التدريسية، وعدد الدورات التدريبية).
- **القسم الثالث:** يتكوَّن هذا القسم من (39) عبارةً موزَّعةً على محور أساسي واحد مقسَّم إلى أربعة محاور، والجدول (3-3) يوضِّح عدد عبارات الاستبانة، وكيفيةَ توزيعها على المحاور.

جدول (2): عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور

المحور الأساسي	المحور الفرعي	عدد العبارات	المجموع
دور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض	المحور الأول: مفهوم السلوك الرقْمي	10	39 عبارة
	المحور الثاني: مفهوم التجارة الرقْمية	12	
	المحور الثالث: مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	9	
	المحور الرابع: مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	8	
مجموع عبارات الاستبانة			**39 عبارة**

4.2. تصحيح الاستبانة:

استُخدم مقياس ليكرت الرباعي (Likert) للحصول على استجابات أفراد عيّنة الدراسة، لكونه الأسلوبَ الأكثر شيوعًا في تحليل الإجابات، وتراوحت درجات سلَّم الإجابات هنا وفق درجات الموافقة الآتية: (عالية جدًّا - عالية - متوسِّطة - منخفضة)، والتعبير عن هذا المقياس تعبيرٌ كمّي، وذلك عن طريق إعطاء كلِّ عبارة من العبارات السابقة درجةً، وَفقًا للآتي: عالية جدًّا: (4) درجات، عالية: (3) درجات، متوسِّطة: (2) (درجتان)، منخفضة: (1) (درجة واحدة).

ولتحديد طول كلِّ فئة من فئات مقياس ليكرت الرباعي، يُحسب المدى بطرح الحدِّ الأعلى من الحدِّ الأدنى (4 - 1 = 3)، ثم يُقسم على أكبر قيمة في المقياس (3 ÷ 4 = 0,75)، بعد ذلك تُضاف هذه القيمة إلى أقلِّ قيمة في المقياس (1) لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الفئة، وبذلك تصير أطوال الفئات كما هو موضَّح في الجدول أدناه.

جدول (3): تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسِّطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	عالية جدًّا	3.26	4
2	عالية	2.51	3.25
3	متوسِّطة	1.76	2.50
4	منخفضة	1	1.75

وتجدر الإشارة هنا إلى استخدام طول المدى للوصول إلى حكمٍ موضوعيٍ على متوسِّطات استجابات أفراد عيّنة البحث، بعد معالجتها إحصائيًا.

5.2. صدق أداة الدراسة:

ويعني التأكُّد من أنها تقيس ما وُضِعت لقياسه، إضافةً إلى شمولها لكلّ العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكلّ بُعدٍ من المحاور، بحيث تكون مفهومةً لكلّ مَن يستخدمها. وقد تأكَّدَت الباحثتان من صدق أداة البحث من خلال ما يلي:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة:

لتحديد الصدق الظاهري للاستبانة والتأكُّد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، عُرضت الأداة بصورتها الأولية المتكوّنة من (71) عبارةً على عددٍ من المحكّمين المختصّين في مجال تقنيات التعليم والتربية الأسرية ومناهج وطرق التدريس، البالغ عددهم (22) محكّمًا، وأُجري التعديل وَفْقَ ملاحظاتهم للتحقُّق من سلامة الصياغة اللُّغوية وصحَّتها، ومدى انتماء العبارات إلى المحاور، وضمان وضوح عبارات الاستبانة وأسئلتها وسلامتها، والتأكُّد من عدم تَكرارها، والأخذ بآرائهم في مدى مناسبتها، وما يمكن إضافته وما يمكن حذفه. والجدول (3-5) يوضِّح الأداة بصورتها الأولية.

جدول (4): الاستبانة بمحاورها في صورتها الأولية

القسم الثالث	المحاور	المفهوم	عدد العبارات
	المحور الأول	الصحَّة والسلامة الرقْمية	18
	المحور الثاني	التجارة الرقْمية	25
	المحور الثالث	اللياقة الرقْمية	16
	المحور الرابع	الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	12
		المجموع	**71**

وبعد استرداد الاستبانات من المحكمين، اعتُمِدت العبارات التي أجمع (80%) فأكثر من المحكّمين على ملاءمتها أو التعديل عليها، ثم أُجريَت التعديلات اللازمة التي اتَّفق عليها غالبية المحكّمين، وأُخرِجت الاستبانة بالصورة النهائية، لتتألَّف من (39) عبارةً.

ثانيًا: صدق الاتِّساق الداخلي للأداة:

وللتحقُّق من صدق الاتِّساق الداخلي للاستبانة، جرى تطبيقها على عيّنةٍ استطلاعيةٍ مكوَّنةٍ من (32) معلّمةً من معلّمات التربية الأسرية في مدارس البنات المتوسِّطة الحكومية بمدينة الرياض، ووَفقًا للبيانات، حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بهدف تحديد درجة ارتباط كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلّية للمحور المنتمية إليه.

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلّية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: مفهوم السلوك الرقْمي	1	0.630**	6	0.658**
	2	0.641**	7	0.614**
	3	0.852**	8	0.605**
	4	0.498**	9	0.665**
	5	0.638**	10	0.687**
المحور الثاني: مفهوم التجارة الرقْمية	1	0.750**	7	0.728**
	2	0.719**	8	0.541**
	3	0.632**	9	0.681**
	4	0.486**	10	0.723**
	5	0.623**	11	0.558**
	6	0.657**	12	0.768**
المحور الثالث: مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	1	0.726**	6	0.605**
	2	0.7329**	7	0.518**
	3	0.875**	8	0.562**
	4	0.719**	9	0.495**
	5	0.608**	-	-
المحور الرابع: مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	1	0.802**	5	0.768**
	2	0.743**	6	0.567**
	3	0.498**	7	0.638**
	4	0.772**	8	0.539**

** دالٌ عند مستوى الدلالة **0,01** فأقلّ

يتَّضح من الجدول (5) أنَّ قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع محورها موجبةٌ، ودالَّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) فأقلّ، ممَّا يشير إلى صدق الاتِّساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ثالثًا: الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، استُخدِم معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بهدف تحديد درجة ارتباط كلِّ بُعدٍ من محاور الاستبانة بالدرجة الكلِّية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلِّية

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلِّية
المحور الأول: مفهوم السلوك الرقْمي	0.936**
المحور الثاني: مفهوم التجارة الرقْمية	0.897**
المحور الثالث: مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	0.921**
المحور الرابع: مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	0.867**

**** دالٌّ عند مستوى الدلالة 0,01 فأقلّ**

يتَّضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كلِّ بُعدٍ بالدرجة الكلِّية موجبةٌ، ودالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0,01) فأقلّ، ممَّا يشير إلى الصدق البنائي لمحاور الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

6.2. ثبات أداة الدراسة:

المقصود بثبات أداة البحث هو "الحصول على نفس النتائج إذا قمنا بتطبيق المقياس نفسه عدَّةَ مرَّاتٍ على نفس المفحوصِين" (أبو علام، 2006، ص447)، وللتأكُّد من هذا الثبات تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، و طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، ويوضِّح الجدول (7) قيم معاملات الثبات لكلِّ محور من محاور الاستبانة.

جدول (7): معامل الثبات لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
دور معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية -من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض	المحور الأول: مفهوم السلوك الرقْمي	10	0.918	0.851
	المحور الثاني: مفهوم التجارة الرقْمية	12	0.902	0.919
	المحور الثالث: مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	9	0.869	0.876
	المحور الرابع: مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	8	0.899	0.866
	الثبات العامّ		**0.912**	**0.897**

يتَّضح من الجدول (7) أنَّ معاملَ الثبات ألفا كرونباخ العامَّ عالٍ، إذ بلغ (0.912)، كما وبلغ معامل التجزئة النصفية (0.897)، وهذا يدلُّ على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، كما تبيَّن أنَّ معامل الثبات عالٍ لكلِّ محور من محاور الاستبانة.

7.2. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكُّد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، طبَّقتها الباحثتان ميدانيًّا باتِّباع الخُطوات الآتية:

- إجراء دراسة استطلاعية بمقابلة (20) معلِّمةً من معلِّمات التربية الأسرية في منطقة الرياض، لتحديد الفجوة البحثية.
- تحديد مشكلة البحث، وجمع المعلومات المتعلِّقة بها.
- اختيار عنوان للبحث بالتعاون مع المرشد العلميّ للبحث، والتواصل مع مكتبة الملك فهد الوطنية للتأكُّد من أنَّ الموضوع لم يسبق بحثُه.
- تحديد أسئلة البحث وأهدافه استنادًا إلى عنوان البحث.
- تحديد مجتمع البحث وعيِّنته.
- تطوير أداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة.
- التحقُّق من الصدق الظاهري لأداة البحث، عن طريق عرضها على عددٍ من المحكِّمين المختصِّين، وإجراء التعديلات اللازمة لإخراجها بصورتها النهائية.
- التأكُّد من صدق الاتِّساق الداخلي وثبات أداة البحث، عن طريق تطبيقها على عيِّنة استطلاعية مكوَّنة من (32) معلِّمةً.
- مخاطَبةُ الجامعة مخاطبةً رسميةً من خلال موقع "انسياب"، للحصول على خطاب تسهيل مَهمَّة لتطبيق الأداة على عيِّنة البحث.
- التواصل مع إدارة تعليم الرياض لأخذ موافقة مدير/ة إدارة التعليم، لتسهيل تطبيق أداة البحث على معلِّمات التربية الأسرية في المدارس المتوسِّطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض.
- توزيع الاستبانة إلكترونيًّا، بُغْيَةَ الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الاستجابات.
- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (204) استبانات.
- تفريغ نتائج الاستبانات الورقية ومراجعتها، للتأكُّد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

- تحليل نتائج الاستبانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS).
- التوصُّل إلى النتائج، ومناقشتها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.
- وضع عدد من التوصيات ومقترحات الدراسات المستقبلية.

8.2. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، طُبِّقَ عددٌ من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق برنامج الحُزُم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) الذي يُرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ثم استُخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- التَّكرارات والنسب المئوية، وذلك بهدف معرفة خصائص أفراد عيِّنة الدراسة، وتحديد استجاباتهم لكلِّ عبارة من العبارات التي تضمَّنَتها أداة البحث.
- المتوسِّط الحسابي الموزون "Weighted Mean"، وذلك لتحديد متوسِّط استجابات أفراد عيِّنة الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات المحاور، ولترتيب العبارات حسَب أعلى متوسِّط حسابي موزون.
- المتوسِّط الحسابي "Mean"، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في المحاور الرئيسة.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"، لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عيِّنة الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيِّرات البحث، ولكلِّ محور من المحاور الرئيسة، عن متوسِّطها الحسابي.
- اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA"، للتحقُّق من الفروق بين اتِّجاهات عيِّنة الدراسة باختلاف متغيِّراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي.
- اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"، للتحقُّق من الفروق بين اتجاهات عيِّنة الدراسة باختلاف متغيِّراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

3. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي توصَّلَت لها الباحثتان بتطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) ومعالجتها إحصائيًّا، من خلال حِساب النِّسَب المئوية والمتوسِّط والانحراف المعياري، وحِسابِ صِدقِ الأداة وثباتها، ومن ثَمَّ مناقشتَها وتفسيرَها.

1.3. النتائج الخاصَّة بالسُّؤال الرئيسي: "ما دَورُ معلِّمات التربية الأُسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟"

لتحديد دَور معلِّمات التربية الأُسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض، من خلال حساب المتوسِّط الحسابي لهذا المحور، وُصولًا إلى تحديد دور معلِّمات التربية الأُسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ - لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض، والجدولُ (8) يوضِّح النتائجَ العامَّة لهذا المحور.

جدول (8): استجابات أفراد عيِّنة البحث حول دَور معلِّمات التربية الأُسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض

م	محاور الاستبانة	المتوسِّط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسِّط	درجة الموافقة		
1	مفهوم السلوك الرقْمي	3.3123	عالية جدًّا	0.5840	1
2	مفهوم التجارة الرقْمية	3.1589	عالية	0.7660	4
3	مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	3.2544	عالية جدًّا	0.7370	3
4	مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	3.2672	عالية جدًّا	0.7530	2
	الدرجة الكلية	**3.2452**	عالية	**0.6620**	-

يتَّضح من النَّتائج أنَّ دَورَ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.2452)، أي بدرجةٍ عالية وَفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسَب مقياس ليكرت الرُّباعي، وتبيَّن من النتائج أنَّ محور (مفهوم السُّلوك الرقْمي) قد جاء في الترتيب الأول، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.3123)، وهي درجةٌ عالية جدًّا، وفي المرتبة الثانية جاء محورُ (مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية) بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.2672)، وهي درجةٌ عالية جدًّا، يليه محورُ (مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية) بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.2544)، وهي أيضًا درجةٌ عالية جدًّا، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء محورُ (مفهوم التجارة الرقْمية) بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.1589)، وهي درجةٌ عالية، والجدول (8) يمثِّل هذه النتيجة.

النتائج الخاصَّة بالأسئلة الفرعية:

2.3. النتائج الخاصَّة بالسؤال الأول: ما دَورُ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم السلوك الرقْمي - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال، ولمعرفةِ دَور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم السلوك الرقْمي حَسَبت الباحثتان المتوسِّطاتِ الحسابيةَ، والانحرافاتِ المعياريةَ، والتَّرتيبَ حَسَب المتوسِّط الحسابي لعبارات المحور الأول (مفهوم السلوك الرقْمي)، كلُّ ذلك من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة من معلِّمات التربية الأسرية، وكما هو مُوضَّح في الجدول التالي:

جدول (9): استجابات أفراد عيِّنة الدراسة من معلِّمات التربية الأسرية حول عبارات المحور الأول: مفهوم السلوك الرقْمي

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
1	تنبيه الطالبات على التزام آداب الحوار والمناقشة في تواصُلهنَّ مع الآخَرين في أثناء استخدام التقنية الرقْمية.	3.39	0,71	6	عالية جدًّا
2	تذكير الطالبات بأهمية خفض الصوت في أثناء التحدُّث في الهاتف المحمول في الأماكن العامَّة.	3.21	0,84	7	عالية
3	تذكير الطالبات بأهمية أن تكون الرَّسائلُ البريدية الإلكترونية محدَّدةً وواضحةً.	2.83	0,96	10	عالية
4	تذكير الطالبات بأهمية مراقبة الله وعدم استخدام الصُّور والفيديوهات الرقْمية غير اللائقة.	3.68	0,63	1	عالية جدًّا
5	تذكير الطالبات بضرورة اختيار الوقت المناسب عند الرَّغبة في التواصُل مع الآخَرين.	3.51	0,65	3	عالية جدًّا
6	حثُّ الطَّالبات على احترام خصوصيَّات الآخَرين على شبكات التواصل الاجتماعي.	3.52	0,69	2	عالية جدًّا
7	حثُّ الطَّالبات على عدم استقبال المكالمات الصوتية الواردة من مجهولي الهُويَّة عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	3.41	0,79	5	عالية جدًّا
8	توجيه الطالبات إلى الاستئذان من المتواجدين للردِّ على الاتصالات الواردة.	3.07	0,94	8	عالية
9	حثُّ الطَّالبات على التفاعل الإلكتروني الإيجابي مع المناسبات المختلفة للزميلات والقريبات.	3.01	0,85	9	عالية
10	تشجيع الطالبات على ممارسة سلوك الاعتذار عند وقوع خطأٍ غيرِ مقصود في أثناء التواصل الرقْمي.	3.49	0,77	4	عالية جدًّا
	المتوسِّط العامُّ للمحور	**3.31**	**0.78**	عالية جدًّا	-

يتَّضح من الجدول (9) استجاباتُ أفراد عيِّنة الدراسة من معلِّمات التربية الأسرية حول درجة ممارستهن لمضمون عبارات محور مفهوم السلوك الرقْمي، وقد بلغ المتوسِّطُ الحسابيُّ العامُّ (3.3123)، وهو متوسِّطٌ يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (أكبر من 3.25 إلى 4.00)، وهي الفئةُ التي تشير إلى خيار عالية جدًّا على أداة البحث، وهو متوسِّطٌ يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي، الأمرُ الذي يشير إلى أنَّ أفراد العيِّنة من معلِّمات التربية الأسرية يَرَين ممارسة هذا المحور بدرجة (عالية جدًّا) على وجه العموم، وعلى مستوى العبارات تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجات ممارستها ما بين (2.83 - 3.68)، وهي متوسِّطاتٌ تقابل درجتَي الموافقة (عالية جدًّا، عالية). وفيما يلي نتناول عباراتِ محور مدى ممارسة مفهوم السلوك الرقْمي بالتفصيل:

جاءت موافقةُ أفراد عيِّنة الدراسة من معلِّمات التربية الأسرية على ممارسة أعلى ثلاث عبارات من محور مفهوم السلوك الرقْمي بدرجة (عالية جدًّا)، إذ انحصرت متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.51 - 3.68)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (3) "تذكيرُ الطالبات بأهمية مراقبة الله وعدم استخدام الصُّوَر والفيديوهات الرقْمية غير اللائقة" في المرتبة الأولى، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.68)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.63).
- جاءت العبارةُ رقم (6) "حثُّ الطَّالبات على احترام خصوصيَّات الآخَرين على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثانية، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.52)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.69).
- جاءت العبارةُ رقم (5) "تذكير الطَّالبات بضرورة اختيار الوقت المناسب عند الرَّغبة في التواصُل مع الآخَرين" في المرتبة الثالثة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.51)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.65).
- أمَّا موافقةُ أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأُسرية على ممارسة ثلاث عبارات من محور مدى ممارسة مفهوم السلوك الرقْمي فقد جاءت بدرجةٍ (عالية)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (2.83، 3.07)، وهي مرتَّبةٌ حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:
- جاءت العبارةُ رقم (8) "توجيه الطالبات إلى الاستئذان من المتواجدين للردِّ على الاتصالات الواردة" في المرتبة الثامنة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.07)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.94).

- جاءت العبارةُ رقم (9) "حثُّ الطَّالبات على التفاعل الإلكتروني الإيجابي مع المناسبات المختلفة للزميلات والقريبات" في المرتبة التاسعة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.01)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.85).
- جاءت العبارةُ رقم (3) "تذكير الطالبات بأهمية أن تكون الرَّسائلُ البريدية الإلكترونية محدَّدةً وواضحةً" في المرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (2.83)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.96).

ويتَّضح ممَّا سبق أنَّ دَورَ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفهوم السُّلوك الرقْمي - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بدرجة (عالية جدًّا) على وجه العموم، وقد تُعزَى هذه النتائجُ إلى أنَّ معلِّمة التربية الأسرية هي المسؤولةُ عن تنمية المهارات الحياتية للطالبات والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الرقمي، وحرصها الدائم على تشجيعهن على التمسُّك بالآداب والاحترام سواء في الحياة الواقعية أو الافتراضية، كما قد تُعزَى هذه النتائج إلى أنَّ طبيعةَ مقرَّر التربية الأسرية يهدف الى اكساب الطالبات مجموعةً من المفاهيم والقِيَم والمبادئ الرقْمية على وجهٍ يرتقي بسلوك الطالبات، ويعزِّز لديهن القِيَمَ الاجتماعية، كالتزام بآدابِ الحوار والمناقشة أثناء استخدام برامج التواصل الاجتماعي، والتزامِ بالسُّلوكيات والقواعد والمبادئ الرقمية المنظِّمة، فينعكس ذلك إيجابيًّا على الطالبات أثناء استخدامها لتقنيات الرقْمية تعاملًا أخلاقيًّا وإيجابيًّا .

وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة الحبيب (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أنَّ المرشدَ الطُّلابيَّ له دَورٌ كبير في تعزيزِ السُّلوك الرَّقْمي لدى الطلَّاب، وفي تحذيرِهم من الاندفاع دون وعيٍ، كما يتَّفق مع دراسة ريما السلمي (2020) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّ دَورَ معلِّمات مقرَّر مهارات البحث ومصادر المعلومات في تعزيز السلوك الرقْمي قد جاء بدرجةٍ كبيرة، وتتَّفق مع دراسة السحيم وآل إبراهيم (2019) التي أشارت نتائجُها إلى مجيء درجة تفعيل معلِّمات الحاسب لمحور السُّلوك الرقْمي بدرجة عالية، ومع دراسة الملحم (2018) التي توصَّلَت نتائجُها إلى مجيء محور السُّلوك الرقْمي بالنِّسبة الأعلى لارتباطه بالسُّلوك الذي يدرَّس في مقرَّر المهارات الحياتية والأسرية،

وتختلف هذه الدراسةُ عن دراسة المهيرات والرقاد (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أَن دَور معلِّمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قِيَم السلوك الرقْمي قد جاء بدرجةٍ متوسِّطة، وكذلك تختلف عن دراسة مارتن وجيزر ووانغ (Martin, Gezer & Wang, 2020) التي توصَّلت إلى وجود انخفاضٍ في ممارسة الطلَّاب للسلوك الرقْمي، خاصَّةً ما يتعلَّق بالتنمُّر الإلكتروني، أمَّا دراسةُ نوردين (Nordin, 2016) فقد توصَّلتْ إلى أنَّ ممارسة الطلَّاب للسلوك الرقْمي قد جاءت بدرجةٍ متوسِّطة.

3.3. النتائج الخاصَّة بالسؤال الثاني: ما دَورُ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم التجارة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، ولمعرفةِ دَور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم التجارة الرقْمية حسبَت الباحثتان المتوسِّطاتِ الحسابيةَ، والانحرافاتِ المعياريةَ، والترتيبَ، حسَب المتوسِّط الحسابي لعبارات المحور الثاني (مفهوم التجارة الرقْمية)، كلُّ ذلك من وجهة نظر أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية، على الوجه الموضَّح في ما يلي:

جدول (10): استجابات أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية حول عبارات المحورالثاني: مفهوم التجارة الرقْمية

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
1	حثُّ الطَّالبات على ضرورة التأكُّد من موثوقية الموقع الإلكتروني قبل إدخال البيانات البنكية.	3.37	0.86	3	عالية جدًّا
2	تشجيع الطالبات على مقارنة الأسعار بين المتاجر الإلكترونية قبل إتمام عملية الدفع.	3.24	0.9	4	عالية
3	حثُّ الطَّالبات على قراءة سياسات المواقع الإلكترونية قبل الشراء منها.	3.08	0.94	8	عالية
4	تشجيع الطالبات على حضور بعض الدورات في كيفية التعامل مع التجارة الرقْمية.	2.81	1.04	12	عالية
5	توعية الطَّالبات بحقوقهنَّ وحقوق الطَّرَف الآخَر لتحقيق التسوُّق الإلكتروني الآمن.	3.02	0.97	9	عالية
6	توضيح ضوابط عمليات الشراء والدفع باستخدام البطاقات البنكية وقواعدها في أثناء التسوُّق الإلكتروني.	2.93	1.05	11	عالية
7	حثُّ الطَّالبات على عدم حفظ بيانات بطاقة الائتمان على أيِّ موقعٍ من مواقع التسوُّق الإلكتروني.	2.99	1.08	10	عالية
8	مناقشة الطَّالبات حول مشكلات التسوُّق الشائعة والمتوقَّعة عبر الإنترنت.	3.11	0.95	7	عالية
9	تشجيع الطالبات على مراعاة ميزانية أُسرهنَّ أثناء التسوُّق الإلكتروني.	3.53	0.76	2	عالية جدًّا
10	تشجيع الطالبات على تبادل الخبرات حول المواقع المناسبة للتسوُّق الإلكتروني.	3.14	0.94	6	عالية
11	تذكير الطالبات بأهمية مراجعة سَلَّة التسوُّق قبل إتمام عملية الدفع الإلكتروني.	3.16	1	5	عالية
12	تحذير الطالبات من الانجراف وراء الإعلانات الإلكترونية المضلِّلة.	3.54	0.78	1	عالية جدًّا
	المتوسِّطُ العامُّ للمحور	**3.16**	**0.94**	عالية	-

يتَّضح من الجدول (10) استجاباتُ أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية حول درجة موافقتهنَّ على ممارستهنَّ لعبارات محور (مفهوم التجارة الرقْمية)، وقد بلغ المتوسِّطُ الحسابيُّ العامُّ لهذا المحور (3.1589)، وهو متوسِّطٌ يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (أكبر من 2.50 إلى 3.25)، وهي الفئةُ التي تشير إلى خيار (عالية) على أداة البحث، الأمرُ الذي يشير إلى أنَّ أفراد العيِّنة من معلِّمات التربية الأسرية يَرَين ممارسةَ هذا المحور بدرجة (عاليةٍ) وذلك على وجه العموم.

وعلى مستوى العبارات تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجات ممارستها ما بين (2.81 - 3.54)، وهي متوسِّطاتٌ تقابل درجتَي الموافقة (عالية جدًّا، عالية) وفي ما يلي نتناول أعلى عباراتٍ في محور مفهوم التجارة الرقْمية بالتفصيل:

جاءت موافقةُ أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية على ممارسة ثلاث عبارات من محور مفهوم التجارة الرقْمية بدرجة (**عالية جدًّا**)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.37، 3.54)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (12) "تحذير الطالبات من الانجراف وراء الإعلانات الإلكترونية المضلِّلة" في المرتبة الأولى، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.54)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.78).
- جاءت العبارةُ رقم (9) "تشجيع الطالبات على مراعاة ميزانية أُسرهنَّ أثناء التسوُّق الإلكتروني" في المرتبة الثانية، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.53)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.76).
- جاءت العبارةُ رقم (1) "حثُّ الطَّالبات على ضرورة التأكُّد من موثوقية الموقع الإلكتروني قبل إدخال البيانات البنكية" في المرتبة الثالثة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.37)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.86).

أمَّا موافقةُ أفراد عيِّنة الدراسة من معلِّمات التربية الأسرية على ممارسة مضمون أقل ثلاث عبارات من محور مدى ممارسة مفهوم التجارة الرقْمية فقد جاءت بدرجة (عالية)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (2.81، 2.99)، وهي مرتَّبةٌ حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (7) "حثُّ الطَّالبات على عدم حفظ بيانات بطاقة الائتمان على أيِّ موقعٍ من مواقع التسوُّق الإلكتروني" في المرتبة العاشرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (2.99)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (1.08).
- جاءت العبارةُ رقم (6) "توضيح ضوابط عمليات الشِّراء والدَّفع باستخدام البطاقات البنكية وقواعدها في أثناء التسوُّق الإلكتروني" في المرتبة الحادية عشرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (2.93)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (1.05).
- جاءت العبارةُ رقم (4) "تشجيع الطالبات على حضور بعض الدورات في كيفية التعامل مع التجارة الرقْمية" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (2.81)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (1.04).

ويتَّضح ممَّا سبق أنَّ دَورَ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفهوم التجارة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بدرجة (عالية) على وجه العموم. وقد تُعزَى هذه النتائجُ إلى أنَّ معلِّمات التربية الأسرية يُدرِّسْن مفاهيم التجارة والتسوُّق والوعي الاستهلاكي الرقْمي لارتباطها المباشر بالمفاهيم التي تدرَّس في مقرَّر التربية الأسرية -كثقافةِ المستهلك، والترشيدِ في أثناء التسوُّق، وإدارةِ ميزانية الأسرة، والقدرةِ على المقارنة بين الأسعار، وتنميةِ مهارات التخطيط والتعاون بين أفراد الأسرة لزيادة الموارد المتاحة، وتوضيحِ أثر الإعلانات في سُلوك المستهلك- الأمرُ الذي انعكس على قرارته الشِّرائية في أثناء التسوُّق الإلكتروني، وكذلك قد تُعزى إلى انتشارِ ثقافة التسوُّق الإلكتروني، وكثرةِ تطبيقات المتاجر الرقْمية على الأجهزة الذكيَّة، فتكون لديهن وعيٌ بكيفية الشِّراء والبيع الإلكتروني، والتمييزِ بين المواقع الإلكترونية الآمنة وغير الآمنة، وكذلك صار لديهم سهولةٌ في عملية الاسترجاع والتبديل، كما تُعزَى أيضًا إلى التسهيلات التي تقدِّمها البنوكُ المصرفية لتيسير عملية الشِّراء، وكذلك إلى ارتفاع نسبة الأمان في استخدام البطاقات المصرفية عند التسوُّق الإلكتروني.

وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة السلمي (2020) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّ دَورَ معلِّمات مقرَّر مهارات البحث ومصادر المعلومات في مساعدة الطالبات على اتِّباع الأُسس السليمة في عملية البيع والشراء عبر الإنترنت قد جاءت بدرجةٍ كبيرة، ويتَّفق مع دراسة السحيم وآل إبراهيم (2019) التي أشارتْ نتائجُها إلى أنَّ درجة تفعيل معلِّمات الحاسب لمعيار التجارة الرقْمية جاءت بشكلٍ دائم، وكذلك تتَّفق مع دراسة الرشيدي والزيادات (2018) التي بيَّنت نتائجُها أنَّ مستوى وعي المعلِّمين بالتجارة الرقْمية (حماية الذات والآخرين) قد جاء بدرجةِ تقديرٍ مرتفعة.

ويختلف عن دراسة الحبيب (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى وجود ضعفٍ وقُصورٍ في أداء المرشد الطلابي لدَوره في تعزيز مفاهيم التجارة الرقْمية، وهذا يدلُّ على ضرورة تطوير المرشد لقُدراته على الاطِّلاع على المواقع الآمنة للتسوُّق الإلكتروني وتزويدِ الطلَّاب بها، وتختلف عن دراسة نورة المهيرات وعبير الرقاد (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أنَّ معلِّمي التربية الوطنية والمدنية قليلًا ما يتفاعلون مع تطبيقات البيع والشِّراء الإلكترونية، وتختلف عن دراسة الملحم (2018)، إذ حقَّق محورُ التجارة الرقْمية فيها النِّسبةَ الأدنى في مقرَّر المهارات الحياتية والأسرية، وأيضًا تختلف عن دراسة منى البسيوني (2017) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أنَّ معلِّمات التربية الأسرية في المرحلة الثانوية يعزِّزْن محور التجارة الرقْمية بدرجةٍ متوسِّطة، إذ بيَّنت استجابةُ بعض المعلِّمات أنَّهن يتواصلن أحيانًا مع المسؤولين حين يكتشفن غِشًّا تِجاريًّا.

4.3. النتائج الخاصَّة بالسؤال الثالث: ما دَورُ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الصحَّة والسلامة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، ولمعرفةِ دَور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الصحَّة والسلامة الرقْمية، حسبت الباحثتان المتوسِّطاتِ الحسابيةَ، والانحرافاتِ المعياريةَ، والترتيبَ، حَسَب المتوسِّط الحسابي لعبارات المحور الثالث مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية، كلُّ ذلك من وجهة نظر أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية، على الوجه الموضَّح فيما يلي:

جدول (11): استجابات أفراد عيّنة البحث من معلّمات التربية الأسرية حول عبارات المحور الثالث: مفهوم الصحَّة والسَّلامة الرقمية

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
1	توعية الطالبات بأهمية استخدام التقنية الرقْمية بطريقة مسؤولة ومعتدلة.	3.31	0.82	5	عالية جدًّا
2	تنبيه الطَّالبات إلى ضرورة ملاحظة الوقت المستغرَق في استخدام التقنية الرقْمية.	3.19	0.88	7	عالية
3	توضيح أهمية أخذِ قسطٍ من الراحة عند استخدام الأجهزة لفترات طويلة.	3.34	0.88	3	عالية جدًّا
4	إرشاد الطَّالبات على الطَّريقة الصَّحيحة في الجُلوس أثناء استخدام الأجهزة الرقْمية.	3.37	0.85	2	عالية جدًّا
5	توضيح الآثار السَّلبية للاستخدام المُفرِط للتقنيات الرقْمية على التفاعل الاجتماعي الواقعي.	3.4	0.82	1	عالية جدًّا
6	عرضُ تَجارِبَ واقعيةٍ لأفرادٍ تَعرَّضوا لأضرارٍ نفسية وبدنية نتيجةً للاستخدام الخاطئ للتقنية الرقْمية.	3.08	0.94	8	عالية
7	توعية الطالبات بالأضرار البدنية التي تنتُج عن الاستخدام الخاطئ للتقنية (مثل إصابة الرقبة أو الْتهاب العمود الفقري أو ضعف النَّظر).	3.32	0.83	4	عالية جدًّا
8	حثُّ الطَّالبات على ضبط سُطوع شاشة الهاتف المحمول والحاسوب.	3.01	0.97	9	عالية
9	حثُّ الطَّالبات على التزام الاتِّفاقية التي يتَّفق عليها الوالدان والأبناء معًا في ما يتعلَّق باستخدام التقنية الرقْمية.	3.26	0.9	6	عالية جدًّا
	المتوسِّط العام للمحور	**3.25**	**0.88**	عالية	-

يتَّضح من الجدول (11) استجاباتُ أفراد عيّنة البحث من معلّمات التربية الأسرية حول درجة موافقتهن على ممارستهن لعبارات محور مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية، وقد بلغ المتوسِّطُ العامُّ لهذا المحور (3.2544)، وهو متوسِّطٌ يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (أكبر من 3.25 إلى 4.0)، وهي الفئةُ التي تشير إلى خيار عالية جدًّا على أداة الدراسة.

وعلى مستوى العبارات تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجات ممارستها ما بين (3.01 - 3.40)، وهي متوسِّطاتٌ تقابل درجتَي الموافقة (عالية جدًّا، عالية) وفيما يلي نتناول عبارات محور مدى ممارسة مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية بالتفصيل:

جاءت موافقةُ أفراد عيّنة البحث من معلّمات التربية الأسرية على ممارسة مضمون أعلى ثلاث عبارات من محور مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية بدرجة (عالية جدًّا)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.26، 3.34)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (5) "توضيح الآثار السَّلبية للاستخدام المُفرِط للتقنيات الرقْمية على التفاعل الاجتماعي الواقعي" في المرتبة الأولى، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.40)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.82).
- جاءت العبارةُ رقم (4) "إرشاد الطَّالبات على الطَّريقة الصَّحيحة في الجُلوس أثناء استخدام الأجهزة الرقْمية" في المرتبة الثانية، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.37)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.85).
- جاءت العبارةُ رقم (3) "توضيح أهمية أخذِ قسطٍ من الراحة عند استخدام الأجهزة لفترات طويلة" في المرتبة الثالثة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.34)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.88).

أمَّا موافقةُ أفراد عيّنة البحث من معلّمات التربية الأسرية على ممارسة ثلاث عبارات من محور مدى ممارسة مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية قد جاءت بدرجة (عالية)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.01، 3.19)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (2) "تنبيه الطَّالبات إلى ضرورة ملاحظة الوقت المستغرَق في استخدام التقنية الرقْمية" في المرتبة السابعة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.19)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.88).
- جاءت العبارةُ رقم (6) "عرضُ تَجارِبَ واقعيةٍ لأفرادٍ تَعرَّضوا لأضرار نفسية وبدنية نتيجةً للاستخدام الخاطئ للتقنية الرقْمية" في المرتبة الثامنة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.08)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.94).
- جاءت العبارةُ رقم (8) "حثُّ الطَّالبات على ضبط سُطوع شاشة الهاتف المحمول والحاسوب" في المرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيّ قدرُه (3.01)، وانحرافٍ معياريّ قدرُه (0.97).

ويتَّضح ممَّا سبق أنَّ دَورَ معلّمات التربية الأسرية في تعزيز مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بدرجة (عالية جدًّا) على وجه العموم. وقد يُعزَى ذلك إلى أهمية دورهنَّ في إعداد طالباتٍ قادرات على الاستفادة من التقنية دون إلْحاق أيِّ ضَررٍ جسدي أو نفْسي بهنَّ. وقد ترجع هذه النتائجُ أيضًا إلى أنَّ معلّماتِ التربية الأسرية يدرِّسن مفاهيمَ الصحَّة والسَّلامة الرقْمية، وهي مفاهيمُ ذاتُ ارتباطٍ مباشرٍ بمفاهيم التربية الأسرية، كأهمية المحافظة على الصحَّة الجسدية والنفسية للطالبات، وعدمِ الجلوس لفتراتٍ طويلة أمام الأجهزة، والاستفادةِ من إيجابياتها والتحذير من سلبياتها، وكذلك تنمية قدراتهنَّ على تنظيم الوقت واستثماره أثناء استخدامهن للتقنية.

وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة الحبيب (2020) التي توصَّلَت إلى أنَّ المرشد الطلابي له دَورٌ كبير في تعزيز الصحَّة والسلامة الرقْمية لدى الطلَّاب من خلال توعيتهم بالمخاطر الجسدية والنفسية للتقنية، وعدمِ الإفراط في استخدامها، كما تتَّفق مع دراسة البدوي (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أنَّ

معلِّمي مدارس التعليمِ العامّ في أبها قد حقَّقوا محورَ الصحَّة والسلامة الرقْمية لطلابها بدرجة موافقةٍ (كبيرة)، وتتَّفق مع دراسة السلمي (2020) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّ أداء معلِّمات مقرَّر مهارات البحث ومصادر المعلومات في تعزيز الصحَّة والسلامة الرقْمية لدورهنَّ قد جاء بدرجةٍ كبيرة جدًّا.

وتختلف عن دراسة الملحم (2018) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّ محورَ الصحَّة والسلامة الرقْمية قد حقَّق النِّسبةَ الأدنى في مقرَّر المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة الثانوية، وتقترح الدراسةُ مراجعةَ مقرَّر المهارات الحياتية والأسرية، وتضمينَ المقرَّرِ معاييرَ الصحَّة والسلامة الرقْمية، وكذلك تختلف عن دراسة الرشيدي والزيادات (2018) التي بيَّنت نتائجُها أنَّ مستوى وعي معلِّمي الاجتماعيات بالصحَّة والسلامة الرقْمية (حماية الذَّات والآخَرين) قد جاء بدرجة تقديرٍ متوسِّطة، ومثالُ ذلك إهمالُ المخاطر الجسدية والنَّفسية الناتجة عن الاستخدام المُفرِط للتقنية، وكذلك تختلف عن دراسة مارتن وجيزر ووانغ (Martin, Gezer & Wang, 2019) التي توصَّلَتْ إلى أنَّ فهم الطلَّاب وممارساتهم في مدينة فيلادلفيا الأمريكية للصحَّة والسَّلامة الرقْمية كان غيرَ واضح.

5.3. النتائج الخاصَّة بالسؤال الرابع: ما دَورُ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال، لمعرفةِ دَور معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية، حَسَبت الباحثتان المتوسِّطاتِ الحسابيةَ، والانحرافاتِ المعياريةَ، والترتيبَ، حَسَب المتوسِّط الحسابي لعبارات المحور الرابع (مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية)، كلُّ ذلك من وجهة نظر أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية، على النَّحو الموضَّح فيما يلي:

جدول (12): استجابات أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية حول عبارات المحورالرابع: مدى ممارسة مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقمية

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
1	توجيه الطالبات إلى أهمية التواصل مع الجهات الرسمية عند التعرُّض للابتزاز أو التنمُّر عبر وسائل التواصل الرقْمي.	3.43	0.81	1	عالية جدًّا
2	توجيه الطالبات إلى ممارسة مهارة التفكير الناقد عند استخدام الموادِّ العلمية من المواقع الإلكترونية.	3.11	0.94	8	عالية
3	تنبيه الطالبات على ضرورة الوعي بالمسؤولية العلمية والقانونية لكلِّ ما ينشرنه.	3.22	0.89	6	عالية
4	تحذير الطالبات من نشر الشائعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	3.43	0.84	2	عالية جدًّا
5	تحذير الطالبات من المخاطر الناتجة عن استخدام برامجَ إلكترونيةٍ بطريقة غير قانونية.	3.27	0.94	4	عالية جدًّا
6	التأكيد على ضرورة مراعاة الأمانة العلمية وتوثيق المصادر والمراجع الرقْمية عند استخدام الموادِّ العلمية ونقلها من المواقع الإلكترونية.	3.25	0.91	5	عالية
7	تشجيع الطالبات على إثراء محتوى مواقع التواصل الاجتماعي بما لديهنَّ من معلوماتٍ ومعارفَ مفيدةٍ وعلمية.	3.15	0.92	7	عالية
8	توجيه الطالبات إلى مواقع الويب الآمنة والمفيدة التي لهنَّ الحقُّ في الوصول إليها.	3.28	0.88	3	عالية جدًّا
	المتوسِّطُ العامُّ للمحور	**3.27**	**0.89**	عالية جدًّا	-

يتَّضح من الجدول (11) أنَّ دَورَ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفاهيم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.2672)، وهو متوسِّطٌ يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (أكبر من 3.25 إلى 4.00)، وهي الفئةُ التي تشير إلى خيار عالية جدًّا على أداة البحث على وجه العموم، وعلى مستوى العبارات فقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجات ممارستها ما بين (3.11 - 3.43)، وهي متوسِّطاتٌ تقابل درجتَي الموافقة (عالية جدًّا، عالية) وفي ما يلي نتناول عبارات محور مدى ممارسة مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية بالتفصيل:

جاءت موافقةُ أفراد عيِّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية على ممارسة أربع عبارات من محور مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية بدرجة (عالية جدًّا)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.27، 3.43)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (1) "توجيه الطالبات إلى أهمية التواصل مع الجهات الرسمية عند التعرُّض للابتزاز أو التنمُّر عبر وسائل التواصل الرقْمي" في المرتبة الأولى، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.43)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.81).
- جاءت العبارةُ رقم (4) "تحذير الطالبات من نشر الشائعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثانية، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.43)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.84).
- جاءت العبارةُ رقم (8) "توجيه الطالبات إلى مواقع الويب الآمنة والمفيدة التي لهنَّ الحقُّ في الوصول إليها" في المرتبة الثالثة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.28)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.88).
- جاءت العبارةُ رقم (5) "تحذير الطالبات من المخاطر الناتجة عن استخدام برامجَ إلكترونيةٍ بطريقة غير قانونية" في المرتبة الرابعة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.27)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.94).

أمَّا موافقةُ أفراد عيّنة البحث من معلِّمات التربية الأسرية على ممارسة أربع عبارات من محور مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية فقد جاءت بدرجة (**عالية**)، إذ انحصرتْ متوسِّطاتُها الحسابية بين (3.11، 3.25)، وهي مرتَّبةٌ تنازليًّا حسَب المتوسِّط الحسابي على النَّحو التَّالي:

- جاءت العبارةُ رقم (6) "التأكيد على ضرورة مراعاة الأمانة العلمية وتوثيق المصادر والمراجع الرقْمية عند استخدام الموادِّ العلمية ونقلها من المواقع الإلكترونية" في المرتبة الخامسة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.25)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.91).
- جاءت العبارةُ رقم (3) "تنبيه الطَّالبات على ضرورة الوعي بالمسؤولية العلمية والقانونية لكلِّ ما ينشرنه" في المرتبة السادسة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.22)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.89).
- جاءت العبارةُ رقم (7) "تشجيع الطالبات على إثراء محتوى مواقع التواصل الاجتماعي بما لديهنَّ من معلوماتٍ ومعارفَ مفيدةٍ وعلمية" في المرتبة السابعة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.15)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.92).
- جاءت العبارةُ رقم (2) "توجيه الطالبات إلى ممارسة مهارة التفكير الناقد عند استخدام الموادِّ العلمية من المواقع الإلكترونية" في المرتبة الثامنة والأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.11)، وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه (0.94).

ويتَّضح ممَّا سبق أنَّ دَورَ معلِّمات التربية الأسرية في تعزيز مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية - من وجهة نظرهنَّ- لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض قد جاء بدرجةٍ (عالية جدًّا) على وجه العموم. وقد تُعزَى هذه النتائجُ إلى أنَّ معلِّمةَ التربية الأسرية تمارس هذا الدَّورَ المهم لإدراكها أهميةَ الحقوق والواجبات والمسؤوليات الرقْمية، مثلَ احترام خُصوصيةِ الغير، والحقِّ في التعبير في أثناء استخدام التقنية، وتعي أنَّ اختراق معلومات الآخَرين تصرُّفٌ غيرُ أخلاقي يعرِّض صاحبَه للعقوبة، وتدرك ضرورةَ قراءة قواعد استخدام المواقع الإلكترونية وسياساتها، الأمرُ الذي ينعكس على قُدرتها على تعزيز مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية لدى طالباتها، وكذلك قد يَرجع إلى حرص معلِّمات التربية الأسرية على التعلُّم الذاتي من خلال الاطِّلاع على منصَّات التعلُّم المختلفة التي توفِّر مواردَ تعليميةً مفتوحةً توضِّح حقوقَهنَّ ومسؤوليَّاتِهنَّ الرقْميةَ.

وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة الحبيب (2020) التي توصَّلَت إلى أنَّ المرشدَ الطلابي له دَورٌ كبير في تعزيز مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية لدى الطلَّاب، وأنَّه يحثُّهم على احترام حقوق الآخرين في المجتمع الرقْمي، ويوجِّههم إلى التعامل الأمثل مع قضايا الابتزاز الإلكتروني، كما يتَّفق مع دراسة ريما السلمي (2020) التي أظهرتْ نتائجُها أنَّ أداء معلِّمات مقرَّر مهارات البحث ومصادر المعلومات لدَورهنَّ في تعزيز السُّلوك الرقْمي قد جاء بدرجة كبيرة، وأنَّ لهنَّ دَورًا كبيرًا في توضيح حقِّ الطالبات في الوصول إلى جميع المواقع المفيدة لحياتهن الاجتماعية والعملية، وتتَّفق مع دراسة السحيم وآل إبراهيم (2019) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ درجة تفعيل معلمات الحاسب لمحور السلوك الرقْمي قد جاءت بدرجة عالية، وأكَّدت أن معلِّماتِ الحاسب غالبًا ما يشجِّعن الطالباتِ على قراءة سياسة المواقع قبل التسجيل فيها والتعامل معها،

وتختلف عن دراسة المهيرات والرقاد (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى أن أداءَ معلِّمي التربية الوطنية والمدنية لدَورهم في تعزيز الحقوق والمسؤوليات الرقْمية قد جاء بدرجةٍ متوسِّطة، وأنَّ المعلِّم لا يدرِّب الطلَّابَ على معرفة حقوقهم ووجباتهم في أثناء استخدامهم للتقنية باستمرار، وكذلك تختلف عن دراسة مارتن وجيزر ووانغ (Martin, Gezer & Wang, 2019) التي توصَّلَت نتائجُها إلى وجود انخفاضٍ في ممارسة الطلَّاب لمفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية، واحتياجِهم إلى المزيد من التدريب، وتختلف عن دراسة الرشيدي والزيادات (2018) التي بيَّنت نتائجُها أنَّ مستوى وعي المعلمين بالحقوق والمسؤوليات الرقْمية قد جاء بدرجة تقديرٍ متوسِّطة، وأنَّ المعلِّمين غيرُ قادرين على التمييز بين المواقع الآمنة وغير الآمنة.

6.3. النتائج الخاصَّة بالسؤال الخامس: هل توجد فروقٌ دالَّة إحصائيةٌ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات أفراد البحث من المعلِّمات، حول درجة ممارستهن لدورهن في تعزيز المواطَنة الرقْمية، وفقًا لمتغيِّرات (سنوات الخدمة، وعدد البرامج التدريبية)؟

أولًا: متغيِّر سنوات الخبرة التدريسية:

أجْرت الباحثتان اختبارَ التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحصِ اعتدالية البيانات في فئة "أقلَّ من خَمس سنوات" بالنسبة للدرجة الكليَّة وللمحاور الفرعية، وذلك لأنَّ أكثر الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيعُ البيانات طبيعيًّا، ولأنَّ عددَ العيِّنة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوزُ شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات لأنَّ حجمَ العيِّنة كبيرٌ نسبيًّا، وقد كان توزيعُ البيانات اعتداليًّا بالنِّسبة للدرجة الكليَّة وللمحاور جميعًا، ولمعرفة هل ثمة فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية في استجابات أفراد عيِّنة البحث - تبعًا لاختلاف متغيِّر سنوات الخبرة- أم لا، استخدمت الباحثتان الاختبارَ المعلمي (تحليل التَّباين الأحادي) "One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عيِّنة البحث، وجاءت النتائجُ على النحو الذي يوضِّحه الجدولُ الآتي:

جدول (12): نتائج اختبار"One Way ANOVA" لدلالة للفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لاختلاف متغيّر سنوات الخبرة التدريسية

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
مفهوم السُلوك الرقمي	بين المجموعات	0.389	2	0.194	0.567	0.568	غير دالَّة
	داخل المجموعات	68.910	201	0.343			
	المجموع	69.299	203				
مفهوم التجارة الرقمية	بين المجموعات	0.175	2	0.088	0.148	0.863	غير دالَّة
	داخل المجموعات	119.181	201	0.593			
	المجموع	119.356	203				
مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	بين المجموعات	0.240	2	0.120	0.219	0.804	غير دالَّة
	داخل المجموعات	110.229	201	0.548			
	المجموع	110.468	203				
مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقمية	بين المجموعات	0.455	2	0.228	0.399	0.672	غير دالَّة
	داخل المجموعات	114.766	201	0.571			
	المجموع	115.221	203				
الدرجة الكليَّة للمواطنة الرقمية	بين المجموعات	0.294	2	0.147	0.332	0.718	غير دالَّة
	داخل المجموعات	88.818	201	0.442			
	المجموع	89.112	203				

يتَّضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول (12) أنَّ قيمة (Sig) للدرجة الكلية حول درجة ممارسة المعلِّمات لدَورهنَّ في تعزيز المواطَنة الرقْمية تساوي (0.718)، وهي أكبرُ من مستوى دلالة (0.05)، وكذلك الأمر بالنسبة للمحاور الفرعية، الأمرُ الذي يدلّل على عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسِّطات استجابات أفراد البحث من المعلمات - حول درجة ممارستهنَّ لدَورهنَّ في تعزيز المواطَنة الرقْمية- تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة التدريسية.

وممَّا يَظهر أنَّ سنواتِ الخبرة التدريسية لا تؤثِّر في أداء المعلِّمة لدَورها في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية مَهْما بلغت خبرةُ المعلِّمة التدريسيةُ، الأمرُ الذي يشير إلى وجود اتِّفاقٍ شِبهِ تامٍّ بين أفراد عيّنة البحث حول أداء معلِّمة التربية الأسرية لدَورها في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، وأنَّ أفراد العيّنة حريصون على الالتزامِ والوعي بالمواطَنة الرقْمية، وتنميةِ أجيالٍ قادرة على التعامل تعاملًا جيّدًا مع المتغيّرات المتسارعة في تقنية المعلومات والاتصالات، وقد تُعزَى هذه النتائجُ إلى طبيعة مادّة التربية الأسرية المرتبطة بالحياة الواقعية للطالبات، والتي لا تتطلب خبرة طويلة من المعلمة، حيث أنها ترتبط بالقِيَم والمفاهيم التي تعزز في المنزل، وقد يرجع أيضًا إلى التحاق المعلمات بالعديد من الدورات التدريبية التي تقيمها إدارات التعليم في مختلف المناطق والتي أدت الى تطور أداء المعلمات تطوراً سريعاً، وكذلك قد يعزى إلى انتشار استخدام التقنيات الرقْمية في المؤسَّسات التعليمية انتشارًا واسعًا، الأمر الذي أدَّى إلى ارتفاع قدرة المعلمات والطالبات على التعامل معها، والاستفادةِ منها، والابتعادِ عن سلبيَّاتها، لِذا لم يُلاحَظ وجودُ فروقٍ تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة التدريسية، وهذا يتَّفق مع دراسة نورة المهيرات وعبير الرقاد (2020) التي توصَّلَت نتائجُها إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة على مجالات أداء معلِّمي التربية الوطنية والمدنية لدَورهم في تعزيز قِيَم المواطَنة الرقْمية لدى طلبتهم، وكذلك تتَّفق مع دراسة الرشيدي والزيادات (2018) التي أشارت نتائجُها إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية لتقديرات عيّنة الدراسة - على مجالات مستوى وعي معلِّمي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في دولة الكويت لمفهوم المواطَنة الرقْمية- تُعزي لمتغيّر الخبرة التدريسية عند جميع المجالات، ما عدا مجالَ التواصل مع الآخَرين، كما اتَّفقت مع دراسة الصاعدي (2018) التي أكَّدت نتائجُها عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في الحُكم على أداء المدرسة لدَورها في تعزيز قِيَم المواطَنة الرقْمية لدى طلَّاب المرحلة المتوسِّطة تَبَعًا لمتغيّر الخبرة العملية، واتَّفقت أيضًا مع دراسة الدوسري (2017) التي لم تُشِرْ نتائجُها إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية - تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة التدريسية- على مستوى توفُّر معايير المواطَنة الرقْمية لدى معلِّمي الحاسب الآلي بمدينة الرياض، واختلفتْ عن دراسة شيماء متولِّي (2016) التي كشفت نتائجُها عن وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية لوعي معلِّمات التربية الأسرية بالمستحدثات التقنية - تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة- لصالح الخبرةِ الأقلّ، وتختلف عن دراسة الحصري (2016) التي أوضحت نتائجُها أنَّ ثَمَّةَ فرقًا دالًّا بين معلِّمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطَنة الرقْمية لصالح المعلِّمين ذوي الخبرة الأكبر.

ثانيًا: متغيّر الدورات التدريبية:

أجرت الباحثتان اختبارَ التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحصِ اعتدالية البيانات في فئة "أقلَّ من عَشرِ دوراتٍ تدريبية" بالنِّسبة للدرجة الكليَّة وللمحاور الفرعية، وذلك لأنَّ أكثرَ الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيعُ البيانات طبيعيًّا، ولأنَّ عدد العيّنة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوزُ شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات لأنَّ حجم العيّنة كبيرٌ نسبيًّا. وقد كان توزيعُ البيانات غيرَ اعتدالي بالنسبة للدرجة الكليَّة وللمحاور جميعًا، ولمعرفة هل ثمة فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة البحث - تبعًا لاختلاف متغيّر الدورات التدريبية- أم لا، استخدمت الباحثتان الاختبارَ اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عيّنة البحث، وجاءت النتائجُ كما هو مبيَّنٌ في الجدول الآتي:

جدول (13): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لاختلاف متغيّر الدورات التدريبية

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
مفهوم السلوك الرقْمي	أقلُّ من عَشر دوراتٍ تدريبية.	17	85.32	3.926	0.14	غير دالَّة
	من عَشرٍ إلى ثلاثين دورةً تدريبيةً.	84	96.76			
	أكثر من ثلاثين دورةً تدريبيةً.	103	110.01			
مفهوم التجارة الرقْمية	أقلُّ من عَشرِ دوراتٍ تدريبية.	17	87.74	1.569	0.456	غير دالَّة
	من عَشرٍ إلى ثلاثين دورةً تدريبيةً.	84	100.83			
	أكثر من ثلاثين دورةً تدريبيةً.	103	106.30			
مفهوم الصحَّة والسلامة الرقْمية	أقلُّ من عشر دوراتٍ تدريبية.	17	82.85	3.147	0.207	غير دالَّة
	من عَشرٍ إلى ثلاثين دورةً تدريبيةً.	84	99.40			
	أكثر من ثلاثين دورةً تدريبيةً.	103	108.27			
مفهوم الحقوق والمسؤوليات الرقْمية	أقلُّ من عَشر دوراتٍ تدريبية.	17	91.56	1.932	0.381	غير دالَّة
	من عَشرٍ إلى ثلاثين دورةً تدريبيةً.	84	98.15			
	أكثر من ثلاثين دورةً تدريبيةً.	103	107.85			
الدرجة الكلّية للمواطنة الرقْمية	أقلُّ من عَشر دوراتٍ تدريبية.	17	85.03	2.949	0.229	غير دالَّة
	من عَشرٍ إلى ثلاثين دورةً تدريبيةً.	84	98,60			
	أكثر من ثلاثين دورةً تدريبيةً.	103	108,57			

يتَّضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول (13) أنَّ قيمة (Sig) للدرجة الكليَّة حول درجة ممارسة المعلِّمات لدَورهنَّ في تعزيز المواطَنة الرقْمية تساوي (0,229)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05)، وكذلك بالنسبة للمحاور الفرعية تبين أن قيمة (Sig) أكبر من مستوى دلالة (0.05)، الأمرُ الذي يدلِّل على عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسّطات استجابات أفراد البحث من المعلِّمات - حول درجة ممارستهن لدَورهن في تعزيز المواطَنة الرقْمية- تُعزى إلى متغيّر الدورات التدريبية.

وهذه النتائجُ تُظهِر أنَّ الدوراتِ التدريبيةَ لا تؤثّر في أداء معلِّمة التربية الأسرية لدَورها في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسّطة، مَهْما بلغت الدوراتُ التدريبية التي الْتحقتْ بها المعلِّمةُ، الأمرُ الذي ممَّا يشير إلى وجود اتّفاقٍ شِبهِ تامٍّ بين أفراد عيّنة البحث على أهمية أداء معلِّمة التربية الأسرية لدَورها في تعزيز مفاهيم المواطَنة الرقْمية لدى طالبات المرحلة المتوسّطة، وقد تُعزَى هذه النتائجُ إلى طبيعة مقرَّر التربية الأسرية التي تسلِّط الضَّوءَ على العلاقات الإيجابية الواقعية والافتراضية مع الآخَرين في بيئات التعلُّم الرقْمية، وأنَّ معلِّمةَ التربية الأسرية تمثِّل مِثالًا في التشارُك والتواصُل لبناء المعرفة من خلال مشاركة الطالبات الرقْمية، وكذلك قد يَرجع إلى انتشار ثقافة التعلُّم الذَّاتي من خلال موارد التعلُّم المفتوحة، كمنصَّات التعلُّم المختلفة مثل يوتيوب والمدوَّنات وغيرها، دون الحاجة إلى الالْتحاق بالدورات التدريبية.

وتختلف عن دراسة الحصري (2016) التي أوضحت نتائجُها أنَّ هناك فرقًا دالًّا بين معلِّمي الدراسات الاجتماعية في أبعاد المواطَنة الرقْمية، لصالح المعلِّمين الذين حضروا دوراتٍ أكثرَ. وتختلف عن دراسة متولِّي (2016) التي كشفت نتائجُها عن وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية لوعي معلِّمات التربية الأسرية بالمستحدثات التقنية، تَبَعًا لمتغيّر عدد الدورات التدريبية، لصالح المعلِّمات اللاتي حصلنَ على أكثرَ من ثلاثِ دوراتٍ.

4. الخاتمة:

1.4. توصيات الدراسة:

وَفقًا للنتائج التي تُوصِّل إليها توصي الباحثتان بما يلي:

- تطوير مناهج التربية الأسرية في المرحلة المتوسّطة، وتضمين المقرَّراتِ مفاهيمَ المواطَنة الرقْمية للتوعية بالاستخدام الآمن للتقنية، بما يتناسب مع المرحلة العُمرية.
- وضع مقرَّرٍ خاصٍّ للمُواطَنة الرقْمية في جميع مناهج التعليمِ العامّ، ودعمُه بالمهارات الحياتية الرقْمية المناسبة، على أنْ يقوم على اختيار محتواه نخبةٌ من التربويّين المتخصّصين في هذا المجال، وأن يكون المقرَّرُ متجدِّدًا وَفقًا للمستحدثات التقنية.
- دمج مفاهيم المواطَنة الرقْمية في برامج إعداد معلِّم المستقبل بكليات التربية.
- إتاحة الوصول الرقْمي للطلَّاب بلا استثناء من خلال الاستفادة من غرفة مصادر التعلُّم، ومعاملِ الحاسب الآلي، بُغيةَ تحقيق التعلُّم الذاتي للطلَّاب.
- تعريف المعلِّمين والطلَّاب بالمكتبة الرقْمية السعودية، وتدريبهم على الاستفادة من خدماتها وَفْقَ تخصُّصاتهم.
- توعية الطلاب - من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، أو منصَّة مدرستي- بأهمية احترام خصوصيَّات الآخَرين، والعقوباتِ التي قد يتعرَّضون لها عند تجاوُزِه خصوصيات الآخَرين أو اختراقها، خاصَّةً مع السَّماح بدخول الهواتف المحمولة للمدارس.

- تحقيق التحوُّل الرقْمي في المؤسَّسات التعليمية بما يتناسب مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، لتشكيل شخصية المواطن الرقْمي الواعي بالاستخدام الرشيد للتقنية.

2.4. مقترحات الدراسة:

في ضوء الدراسة الحالية والنتائج التي تَوصَّل إليها تقترح الباحثتان إجراء البحوث التالية:

- تصوُّر مقترَح لتضمين مقرَّرِ التربية الأسرية في مراحل التعليمِ العامّ مفاهيمَ المواطَنة الرقْمية.
- تقويم مقرَّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء معايير المواطَنة الرقْمية.
- معوّقات ممارسة المعلِّمين لمعايير المواطَنة الرقْمية لطلَّاب المرحلة الابتدائية.
- أثر تدريس مواضيع المواطَنة الرقْمية في طلَّاب المرحلة المتوسِّطة والثانوية.
- دراسة مقارنة بين متطلَّبات تطبيق المواطَنة الرقْمية في مدارس التعليمِ العامّ في المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث (2020). *المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*. منصة الـ (زووم)، مكة المكرمة.
2. أحمد، أسامة زين العابدين. (2016). شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على بعض القيم لدى طلبة التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة أسيوط: دراسة ميدانية. *مستقبل التربية العربية*: المركز العربي للتعليم والتنمية، 23 (100): 293-398.
3. البدوي، أمل محمَّد. (2020). دور معلمي مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية في تحقيق المواطنة الرقمية لطلابها" رؤية مقترحة". *مجلة تطوير الأداء الجامعي*: 11(1)، 89-124.
4. البسيوني، منى كامل. (2017). *دور معلِّمة التربية الأسرية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية*. ورقة علمية إلى مؤتمر تعزيز دور المرآة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030، جامعة الجوف.
5. الحبيب، ماجد بن عبد الله. (2020). دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*: جامعة الجوف، 6(2): 123 – 153.
6. حشيش، نسرين يسرى. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *دراسات في التعليم الجامعي*: جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، (39): 408-427.
7. الحصري، كامل دسوقي. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيِّرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية:* جامعة المجمعة، (8): 89-141.
8. خميس، أماني محمَّد. (2018). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا. *مجلة كلية التربية*: 34(1): 127-160.
9. الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. مجلة نقد وتطوير، جامعة المنوفية، (5): 72-104.
10. الدوسري، سماح مسفر. (2019). *درجة ممارسة طلبات علوم الحاسب بجامعة تبوك لمعايير المواطنة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك.
11. الدوسري، فؤاد فهيد شائع. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*: جامعة عين شمس، (219): 107-140.
12. الرشيدي، بسام عجاب، و الزيادات، ماهر مفلح. (2018). *مستوى وعي معلمي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في دولة الكويت لمفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
13. ربطاب، عز الدين. (2016). طمس تكنولوجيات الإعلام والاتصال للهوية الوطنية: دراسة حالة المجتمعات العربية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*: مركز جيل البحث العلمي، (20): 221-231.
14. السحيم، أماني عبد الله وآل إبراهيم، أمل عبد الله. (2019). مدى تفعيل معلمات الحاسب لمعايير المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، 8(4): 1-12.
15. السلمي، ريما عتيق. (2020). دور معلمات البحث ومصادر المعلومات في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*: (21): 1-16.

16. السليحات ، روان يوسف الفلوح. (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *دراسات- العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية، 45(3): 19-33.

17. السيد، يسري مصطفى. (2016). برنامج مقترح وَفقًا لنموذج التعلُّم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (29): 105-229.

18. شعبان، رشا عبد القادر. (2020). وعي طلَّاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة بأبعاد المواطنة الرقمية وسبل تنميتها: بحث ميداني. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج -كلية التربية، 79: 1437- 1483.

19. شقورة، هناء حسن ونجم، منور عدنان. (2017). *دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

20. شمس، أمل عبد الفتاح. (2017). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نشر قيم المواطنة الرقمية لتحقيق التنمية المستدامة: بحث ميداني في محافظة القاهرة. *حوليات آداب عين شمس*: جامعة عين شمس، (45): 264 -309.

21. شمو، محاسن إبراهيم. (2012). أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسِّط بالمدينة المنوَّرة .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (2): 341 -372.

22. شهدة، السيد علي السيد. (2019). مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بأبعاد المواطنة الرقمية. *دراسات تربوية ونفسية*: جامعة الزقازيق -كلية التربية، (105): 1-37.

23. الشهري، مريم محمَّد. (2020). *تصور مقترح لتفعيل المواطنة الرقمية في المدارس الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث مكَّة المكرَّمة.

24. الصاعدي، أحمد عيد براك. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (99): 127 - 153.

25. عبد الرازق، ابتسام عمر. (2020). تفعيل التربية على المواطنة الرقمية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 1(21): 135 - 167.

26. عبد العزيز، إبراهيم شريف. (2020). التنشئة الأسرية وحماية الطفولة من مخاطر التقنية الحديثة دراسة ميدانيه. *حوليات آداب عين شمس*: 48(7)، 22-52.

27. العجمي، عمار أحمد. (2018). دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة الرقمية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلَّاب في ضوء بعض المتغيّرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس، 8(19): 413-443.

28. أبو علام، رجاء محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

29. عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان. (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

30. القايد، مصطفى. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship. تعليم جديد https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

31. كوجك، كوثر حسين. (2006). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

32. متولّي، شيماء بهيج محمود. (2016). مدى ممارسة معلِّمة التربية الأسرية لكفايات الاقتصاد المعرفي ووعيها بالمستحدثات التكنولوجية التعليمية في ضوء معطيات العصر الرقمي. *دراسات تربوية واجتماعية*: جامعة حلوان، 22(3): 347-419.

33. محروس، غادة كمال. (2018). مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي بالتربية*: جامعة عين شمس،19 (5): 547-515.

34. المزيد، لينا سالم والسميري، لطيفة صالح. (2018). مدى تحقيق محتوى كتاب التربية الصحية والنسوية المطور للصف الأول الثانوي لأهدافه التعليمية العامَّة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية: (9): 13-41.

35. المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *عالم التربية*: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 15(47)، 15 - 94.

36. المصري، مروان وليد، وشعت، أكرم حسن. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى عيّنة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: جامعة فلسطين، 7(2): 187 -200.

37. الملاح، تامر المغاوري. (2017). *المواطنة الرقمية "تحديات وآمال"* . دار السحاب للنشر والتوزيع.

38. الملحم، بندر بن محمَّد. (2018). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلَّاب المرحلة الثانوية. *الثقافة والتنمية*: جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19(129): 87-142.

39. المهيرات، نورة توفيق، والرقاد، عبير. (2020). دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة، 28(4): 258 -276.

40. نوار، إيزيس. (2008). *الاقتصاد المنزلي*. دار المعرفة الجامعية.

41. هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2020). التقرير السنوي 2020. https://www.citc.gov.sa/ar/mediacenter/annualreport/Documents/PR_REP_016A.pdf

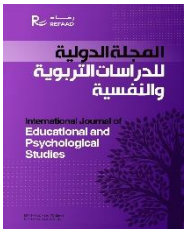
42. الوهيبية، شيخة حمود سليم. (2017). *تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان عن المواطنة الرقمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Berardi, Ryan. (2015). *Digital citizenship: elementary educator perceptions and formation of instructional value and efficacy*. In partial fulfillment of the requirements, degree of Doctor of Education, Immaculata University.
2. ISTE (2021). *ISTE Standards for students*. https://www.iste.org/standards/for-students>
3. Martin, Florence & Gezer, Tuba & Wang, Wei & Petty, Teresa & Wang, Chuang. (2020). Examining K-12 educator experiences from digital citizenship professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-27.
4. Nordin, M., Tunku , A., Rahman, A., & Zubairi, A. (2016). Psychometric properties of a Digital Citizenship Questionnaire. *International Education Studies*, 9(3), 71-80. https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p71
5. Wang, X. & Xing, W. (2018). Exploring the influence of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 186-199.
6. Xu, Shun & Yang, Harrison Hao & MacLeod, Jason & Zhu, Sha. (2018). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48 (2), 1-20.

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 Role of Family Education Teachers in Promoting Digital Citizenship Concepts Among Intermediate Schoolgirls in Riyadh

Maha Ali Abdullah Al-Namlah

High School Family Education Teacher, Riyadh, KSA
maha678ali@gmail.com

Galya Hamad Sulaiman Al-Sulim

Professor, Curriculum and Instruction Department, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, KSA
ghsulim@imamu.edu.sa

Received : 9/12/2021 **Revised :** 18/12/2021 **Accepted :** 2/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.9

Abstract: This research aims to examine the role of family education teachers in promoting digital citizenship concepts among intermediate schoolgirls in Riyadh. To achieve the research objective, the researcher adopted the descriptive approach and designed a questionnaire of 39 items distributed over 4 topics (digital behavior, digital commerce, digital health and safety, and digital rights and responsibilities). The research population includes all family education teachers in Riyadh, totaling 314 teachers, where 204 of them responded. The results showed that the role of family education teachers in promoting digital citizenship concepts among intermediate schoolgirls in Riyadh was rated very high on the tool in general, and the concepts of digital behavior, digital commerce, and digital health and safety that have hold on to their awareness in a very high degree while the results of the concept of digital rights and responsibilities were rated high. The results showed no statistically significant differences in the responses of the sample members on the role of family education teachers in promoting digital citizenship concepts among schoolgirls according to the variable of teaching experiences and training courses. In light of the research findings, the researchers have recommended a number of recommendations, the most important of which is to include the concepts of digital citizenship in the family education courses for all stages of the general education, to allow digital access for students by benefiting from the learning resource room and computer labs, to make teachers and students aware of the necessity of respecting the intellectual property rights and the electronic copyrights, and to hold training and developing programs for teachers and students on digital marketing and commerce.

Keywords: *Digital Citizenship; Family Education; Teacher's Role.*

References:

1. 'bd Alrazq, Abtsam 'mr. (2020). Tf'yl Altrbyh 'la Almwatnh Alrqmyh Bmdars Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy 'la Dw' Khbrat B'd Aldwl Alajnbyh. Mjlh Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms - Klyt Albnat Lladab Wal'lwm Waltrbyh, 1(21): 135 - 167.
2. 'bd Al'zyz, Ebrahym Shryf. (2020). Altnsh'h Alasryh Whmayh Altfwlh Mn Mkhatr Altqnyh Alhdythh Drash Mydanyh. Hwlyat Adab 'yn Shms: 48(7), 22-52.
3. Al'jmy, 'mar Ahmd. (2018). Dwr Almnahj Aldrasyh Fy T''zyz Almwatnh Alrqmyh Fy Dwlh Alkwyt Mn Wjht Nzr Altlab Fy Dw' B'd Almtghyrat. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 8(19): 413-443.
4. Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2006). Mnahj Albhth Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh. Dar Alnshr Lljam'at.
5. 'lyan, Rbhy Mstfa Wghnym, 'thman. (2000). Mnahj Wasalyb Albhth Al'lmy Alnzryh Walttbyq. Dar Alsfa' Llnshr Waltwzy'.
6. Ahmd, Asamh Zyn Al'abdyn. (2016). Shbkat Altwasl Alajtma'y Wan'kasatha 'la B'd Alqym Lda Tlbh Alt'lym Althanwy Alfny Alsna'y Bmhafzt Asywt: Drash Mydanyh. Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: Almrkz Al'rby Llt'lym Waltnmyh, 23 (100): 293-398.
7. Albdwy, Aml Mhmd. (2020). Dwr M'elmy Mdars Alt'lym Al'am Bmdynh Abha Alhdryh Fy Thqyq Almwatnh Alrqmyh Ltlabha" R'yh Mqtrhh". Mjlt Ttwyr Alada' Aljam'y: 11(1), 89-124.

8. Albsywny, Mna Kaml. (2017). Dwr M'elmh Altrbyh Alasryh Fy T'zyz Qym Almwatnh Alrqmyh Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Fy Dw' Mttlbat Altnmyh Almjtm'yh. Wrqh 'lmyh Ela M'tmr T'zyz Dwr Almrah Als'wdyh Fy Tnmyh Almjtm'e Fy Dw' R'yh Almmlkh 2030, Jam't Aljwf.
9. Aldhshan, Jmal 'ly. (2016). Almwatnh Alrqmyh Mdkhla Lmsa'dt Abna'na 'la Alhyah Fy Al'sr Alrqmy. Mjlt Nqd Wttwyr, Jam't Almnwfyh, (5): 72-104.
10. Aldwsry, F'ad Fhyd Sha''. (2017). Mstwa Twafr M'ayyr Almwatnh Alrqmyh Lda M'lmy Alhasb Alaly. Drasat Fy Almnahj Wtrq Altdrys: Jam't 'yn Shms, (219): 107-140.
11. Aldwsry, Smah Msfr. (2019). Drjt Mmarsh Tlbat 'lwm Alhasb Bjam'eh Tbwk Lm'ayyr Almwatnh Alrqmyh Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrys. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Tbwk.
12. Ethra' Alm'rfh Llm'tmrat Walabhath (2020). Alm'tmr Aldwly Alaftrady Lmstqbl Alt'lym Alrqmy Fy Alwtn Al'rby. Mnsh Al (Zwwm), Mkh Almkrmh.
13. Alhbyb, Majd Bn 'bd Allh. (2020). Dwr Almrshd Altlaby Fy T'zyz Qym Almwatnh Alrqmyh Lda Altlab Mn Wjht Nzr Mshrfy Altwjyh Walershad Altlaby Bedart T'lym Alryad. Mjlt Jam't Aljwf Ll'lwm Altrbwyh: Jam't Aljwf, 6(2): 123 – 153.
14. Hshysh, Nsryn Ysra. (2018). Mharat Almwatnh Alrqmyh Allazmh Ltlamyd Mrhlt Alt'lym Alasasy. Drasat Fy Alt'lym Aljam'y: Jam't 'yn Shms, Mrkz Ttwyr Alt'lym Aljam'y, (39): 408-427.
15. Alhsry, Kaml Dswqy. (2016). Mstwa M'rft M'lmy Aldrasat Alajtma'yh Bab'ad Almwatnh Alrqmyh W'laqth Bb'd Almtghyrat. Almjlh Al'rbyh Lldrasat Altrbwyh Walajtma'yh: Jam't Almjm'eh, (8): 89-141.
16. Khmys, Amany Mhmd. (2018). Athr Alal'ab Alelktrwnyh 'la Slwkyat Atfal Almrhlh Alabtda'yh Al'lya. Mjlt Klyt Altrbyh: 34(1): 127-160.
17. Alqayd, Mstfa. (2014). Mfhwm Almwatnh Alrqmyh Digital Citizenship. T'lym Jdyd https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship
18. Alrshydy, Bsam 'jab, W Alzyadat, Mahr Mflh. (2018). Mstwa W'y M'lmy Alajtma'yat Fy Almrhlh Althanwyh Fy Dwlt Alkwyt Lmfhwm Almwatnh Alrqmyh Mn Wjht Nzrhm. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Al Albyt.
19. Rytab, 'z Aldyn. (2016). Tms Tknwlwjyat Ale'lam Walatsal Llhwyh Alwtnyh: Drash Halh Almjtm'at Al'rbyh. Mjlt Jyl Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: Mrkz Jyl Albhth Al'lmy, (20): 221-231.
20. Alsa'dy, Ahmd 'yd Brak. (2018). Dwr Almdrsh Fy T'zyz Qym Almwatnh Lda Tlab Almrhlh Almtwsth Bmdynt Mkh Almkrmh. Mjlt Aljm'yh Altrbwyh Lldrasat Alajtma'yh: Aljm'yh Altrbwyh Lldrasat Alajtma'yh, (99): 127 - 153.
21. Sh'ban, Rsha 'bd Alqadr. (2020). W'y Tlab Aldrasat Al'lya Bjam'eh Alqahrh Bab'ad Almwatnh Alrqmyh Wsbl Tnmytha: Bhth Mydany. Almjlh Altrbwyh: Jam't Swhaj -Klyt Altrbyh, 79: 1437- 1483.
22. Shhdh, Alsyd 'ly Alsyd. (2019). Mstwa W'y Tlbt Klyt Altrbyh Bjam't Alzqazyq Bab'ad Almwatnh Alrqmyh. Drasat Trbwyh Wnfsyh: Jam't Alzqazyq -Klyh Altrbyh, (105): 1-37.
23. Alshhry, Mrym Mhmd. (2020). Tswr Mqtrh Ltf'eyl Almwatnh Alrqmyh Fy Almdars Althanwyh Fy Dw' R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. Wrqh 'lmyh Mqdmh Ela Alm'tmr Aldwly Alaftrady Lmstqbl Alt'lym Alrqmy Fy Alwtn Al'rby, Ethra' Alm'rfh Llm'tmrat Walabhath Mkh Almkrmh.
24. Shms, Aml 'bd Alftah. (2017). Dwr M'ssat Altnsh'h Alajtma'yh Fy Nshr Qym Almwatnh Alrqmyh Lthqyq Altnmyh Almstdamh: Bhth Mydany Fy Mhafzt Alqahrh. Hwlyat Adab 'yn Shms: Jam't 'yn Shms, (45): 264 -309.
25. Shmw, Mhasn Ebrahym. (2012). Athr Astkhdam Astratyjyh Tdrys Alfryq 'la Mstwa Althsyl Fy Whdh Alghda' Waltghdyh Bmqrr Altrbyh Alasryh Lda Talbat Alsf Alawl Almtwst Balmdynh Almnwrh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs, Rabth Altrbwyyn Al'rb, (2): 341 -372.
26. Shqwrh, Hna' Hsn Wnjm, Mnwr 'dnan. (2017). Dwr M'lmy Almrhlh Althanwyh Bmhafzat Ghzh Fy T'zyz Almwatnh Alrqmyh Lmwajht Zahrt Altlwth Althqafy Lda Altlbh Wsbl Tf'ylh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamyh.
27. Alshym, Amany 'bd Allh Wal Ebrahym, Aml 'bd Allh. (2019). Mda Tf'yl M'lmat Alhasb Lm'ayyr Almwatnh Alrqmyh Fy Almrhlh Althanwyh. Almjlh Altrbwyh Aldwlyh Almtkhssh: Dar Smat Lldrasat Walabhath, 8(4): 1 -12.
28. Alslmy, Ryma 'tyq. (2020). Dwr M'lmat Albhth Wmsadr Alm'lwmat Fy T'ezyz Almwatnh Alrqmyh Lda Talbat Almrhlh Althanwyh. Almjlh Alelktrwnyh Alshamlh Mt'ddh Altkhssat: (21): 1-16.
29. Alslyhat, Rwan Ywsf Alflwh. (2018). Drjh Alw'y Bmfhwm Almwatnh Alrqmyh Lda Tlbt Mrhlt Albkalwryws Fy Klyt Al'lwm Altrbwyh Baljam't Alardnyh. Drasat- Al'lwm Altrbwyh: Aljam'h Alardnyh, 45(3): 19-33.
30. Alsyd, Ysry Mstfa. (2016). Brnamj Mqtrh Wfqana Lnmwdj Alt'lum Alm'kws Ltnmyh Mfahym Wmharat Almwatnh Alrqmyh Lda Talbat Klyt Watjahathm Nhw Mmarsh Akhlaqyatha. Tknwlwjya Altrbyh- Drasat Wbhwth: Aljm'yh Al'rbyh Ltknwlwjya Altrbyh, (29): 105-229.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 436:419
نيسان (2022)

بحث رقم 10

مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها

سونيا عبد الفتاح شحادة

أستاذ مساعد في قسم الأعمال الإدارية والمالية- جامعة فلسطين التقنية خضوري/ رام الله- فلسطين

S.shehadeh@gmail.com

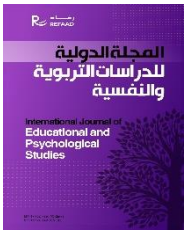
استلام البحث: 2021/12/25 مراجعة البحث: 2022/1/26 قبول البحث: 2022/2/14

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.10

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



مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية– خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها

سونيا عبد الفتاح شحادة
أستاذ مساعد في قسم الأعمال الإدارية والمالية- جامعة فلسطين التقنية خضوري/ رام الله- فلسطين
S.shehadeh@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.10 **قبول البحث:** 2022/2/14 **مراجعة البحث:** 2022/1/26 **استلام البحث:** 2021/12/25

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أكثر ملائمة لذلك، تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين بجامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله والبالغ عددهم (100) موظف، وتم تطبيق الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغت (50%)؛ دلت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها كانت بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة مئوية (71%)، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس مقابل الماجستير، ولصالح حملة الماجستير مقابل الدكتوراة، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ وقد أكدت توصيات الدراسة على ضرورة إشراك القيادات التربوية في ورشات عمل تهتم بتطوير مهاراتهم القيادية، إشراك القيادات التربوية في صناعة القرار، تدريب القيادات التربوية على عمليات الإشراف المختلفة، تطوير نظام المسائلة الإدارية بما يتناسب مع نظريات المسائلة الادارية الحديثة، تطوير مهارات التقويم لدى القيادات التربوية بما يتلاءم مع أهداف الجامعة.

الكلمات المفتاحية: القيادة؛ القيادة التربوية؛ جامعة فلسطين التقنية خضوري؛ رام الله.

1. المقدمة:

تمثل القيادة أهمية كبيرة في الإدارة؛ فمن غيرها لا يمكن إحداث تغيير أو إصلاح. فوجود قادة بارعين يخلق الفرق الكبير في إدارة المؤسسات بشكل عام ولا سيما التربوية منها، وقد اتجهت كثير من الدول إلى تطوير التعليم وتحديثه عن طريق التفكير في إيجاد قيادات تربوية فاعلة ومدربة تدريبًا يتناسب مع متطلبات العصر، ويتناغم مع التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم. (السعود، 2012) إذ أن القادة يساعدون أنفسهم ويساعدون الآخرين على فعل الأشياء الصحيحة لتحقيق الأهداف المطلوبة. حيث يحددون الاتجاه، ويبنون رؤية ملهمة، ويخلقون شيئًا جديدًا. بمعنى آخر يمكن القول أن القيادة تدور حول تحديد المكان الذي تريد أن تذهب إليه "للفوز" كفريق أو منظمة؛ وهي عملية ديناميكية ومثيرة وملهمة.

يتعرض مجتمعنا الفلسطيني في هذه المرحلة من تاريخه، للكثير من التطورات، والمتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، التي ينعكس أثرها على النظام التربوي في جميع عملياته، فالنظام التربوي لا يعيش بمعزل عن هذه المتغيرات، ولا يستطيع تجاهلها، بل يفرض عليه أن يتفاعل معها، ولكن بحكمة، ووعي، وقيادة، وإدارة، تستطيع أن تضعها موضعها الحقيقي، وفق رؤية واقعية مخططة، ومدروسة ذات أهداف محددة مسبقا.

ولقد فرضت هذه التطورات، والتحديات إلى زيادة الحاجة إلى إدارة قوية، ومرنة تستطيع مواجهة هذه التحديات بنجاح، كما فرضت الحاجة إلى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة، والعلم، والقدرة على التأثير في إدارة الجهاز الإداري، فهي تحتاج إلى أن تقاد أكثر من أن تدار (الغامدي، 2006)، وإن تحقيق هذه الأهداف لا يتوقف على درجة توافر المداخل القانونية، أو التنظيمية، بل إن المدخل البشري هو العنصر الأهم في ذلك، فالتركيز على تطوير

القوانين، والأنظمة، والهياكل التنظيمية لا يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف إذا لم يرافق ذلك إحداث تغيير، وتطوير في كفاءات الأفراد، واتجاهاتهم وسلوكياتهم. ولهذا سارعت مختلف المجتمعات إلى الاهتمام بالعنصر البشري. (أبو النصر، 2007)

ومن هنا جاءت أهمية القيادة كعملية " تتألف من الكفاءة والخبرة والإرشاد والإدارة لمجموعة من الأفراد العاملين في المؤسسة ليتحركوا باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة، وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية هي: القدرة على التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية (القيسي، 2010) ، والقيادة في أي مؤسسة من المؤسسات بالغة الأهمية لأنها بمثابة حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة، وتصوراتها المستقبلية، ولأنها البوتقة التي تنصهر بداخلها كافة المفاهيم، والسياسات، والاستراتيجيات، وإنها ضرورة لتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان، وهي القادرة على السيطرة على المشكلات التي تواجه العمل، وتضع الحلول اللازمة لعلاجها، ومن ثم فإن القيادة هي المسئولة عن تنمية، وتدريب، ورعاية الأفراد، ومواكبة التغيرات، والمستجدات التي تحيط بالمؤسسة، وتعمل على توظيفها لمصلحتها. (شحادة، 2008)

وتعتبر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كسائر الوزارات التي تقوم بمسئولياتها على القيادة وخاصة القيادة الوسطى التي تتطلب شخصيات قيادية تربوية إدارية مهنية تستطيع التأثير على العاملين من خلال سلطة تميزها عن غيرها تستمدها وتعتبر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كسائر الوزارات التي تقوم بمسؤولياتها على القيادة وخاصة القيادة الوسطى التي تتطلب شخصيات قيادية تربوية إدارية مهنية تستطيع التأثير على العاملين من خلال سلطة تميزها عن غيرها تستمدها من سلطتها الإدارية والقانونية بجانب قدرتها على الإقناع، والمشاركة، والتخصص، والفاعلية، والعلاقات الإنسانية لخلق المناخ الملائم لتحفيز العاملين للعمل بروح الفريق، وفتح الآفاق التي تعمل على تطوير الجوانب الايجابية، ومعالجة الجوانب السلبية للوصول بالصرح التربوي، والتعليمي إلى المستوى المنشود. (بلبيسي، 2007)

ومما لا شك فيه أن القائد التربوي الناجح يلعب دورًا مؤثرًا في إلهام وتحفيز وتأكيد وكذلك تحدي أو توسيع ممارسة وطرق الأداء الخاصة بالتابعين له. والدور الذي يلعبه في مؤسسته هو عبارة عن مسعى تعاوني يتضمن الاستفسار والتفكير، والذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على العمل المهم الذي يقوم به الأفراد العاملين معه في المؤسسة، والمؤسسة قيد الحديث هنا هي جامعة فلسطين التقنية خضوري.

فمنذ ضم الأفرع الثلاثة (جامعة فلسطين التقنية خضروي، كلية فلسطين التقنية رام الله، كلية فلسطين التقنية العروب) في كيان واحد عام 2017، غلب على إدارة الجامعة طابع القيادة التحويلية الديمقراطية، إذ امتاز كل من أ.د مروان عورتاني، وأ.د نور الدين أبو الرب بأسلوب قيادي يهدف التركيز على بيئة العمل بشكل عام وتحفيز العلاقات المشتركة بين العاملين في الجامعة بكافة أفرعها بهدف الارتقاء وتطوير أدائهم الوظيفي وصولًا إلى تحويل ممارساتهم في العمل إلى ممارسات قادة كل في موقعه، حيث أصبح كل منهما قائدًا ميسراً للعمل ووسيطًا أخلاقيًا يسعى للتطوير والتغيير بثقة وتفاؤل، مع تفويض الأشخاص من حولهما للقيام بأعمالهم على أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية، كما يمتاز كل منهما برؤية واضحة ودقيقة عن مستقبل وأهداف محددة، مع سعيهما إلى إحداث التغيير والتطوير والتنمية الإدارية والأكاديمية باستمرار مع الاهتمام بالعمل الجماعي المنظم والسعي إلى بناء فرق عمل قادرة على العمل بشكل صحيح ومبنية على الحوار والتفاهم والمشاركة في جميع القرارات الإدارية منها والأكاديمية على حد سواء.

1.1. مشكلة الدراسة:

تتبوأ جامعة فلسطين التقنية- خضوري موقعًا مميزًا في منظومة التعليم العالي الفلسطيني؛ فهي الجامعة الحكومية في الضفة الغربية، والجامعة الوحيدة في فلسطين المتخصصة في المجالات العلمية والتقْنية والتكنولوجية. فقد ارتبط تاريخ جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وبشكل متلازم مع التطورات التاريخية التي رافقت القضية الفلسطينية، وتأثرت بشكل مباشر بصبغة حاكميها ومحتليها زمن الانتداب البريطاني،والأردن، والاحتلال الإسرائيلي، وصولًا لمشروع إقامة السلطة الفلسطينية، وانتهاء بعضوية فلسطين بالأمم المتحدة.

بعد الصراعات التاريخية التي مرت بها خلال الفترة من 1930-1994، فقد تم في العام 1994 انتقال مسؤولية الكلية إلى السلطة الوطنية الفلسطينية والحقت بوزارة التربية والتعليم العالي، حيث وتم إجراء تغييرات جذرية على تخصصاتها وبرامجها وأصبح اسمها "كلية فلسطين التقنية- طولكرم "خضوري".

ومع بدء انتفاضة الأقصى 2000/9/28 واجهت "كلية فلسطين التقنية-طولكرم "خضوري"، أبشع الانتهاكات والاعتداءات بحق المؤسسة ومقدراتها البشرية والمادية، الذي ما زال مستمرًا بمصادرة وسرقة ما يزيد عن 23 دونماً من أراضي الجامعة، لصالح معسكرات الإرهاب والتدريب.

وبتاريخ 2007/8/28 تم تحويلها الى جامعة تقنية (جامعة فلسطين التقنية-خضوري) تمنح درجة البكالوريوس في عدد من التخصصات وهي البكالوريوس التقني-الهندسة الكهربائية، والتربية الرياضية، والتربية التكنولوجية، وهندسة الأتمتة الصناعية والعلوم المالية والمصرفية المحوسب.

وبتاريخ 2008/7/26 صدر مرسوم رئاسي بتعيين الأستاذ الدكتور داود الزعتري- أول رئيس لجامعة فلسطين التقنية- خضوري، والعمل على النهوض بهذا الصرح الأكاديمي العريق والوصول به إلى مصاف أفضل الجامعات المحلية والإقليمية والدولية.

وفي العام 2013 تمكنت إدارة الجامعة في عهد رئيسها الثاني الأستاذ الدكتور مروان العورتاني من ضم كليتي فلسطين التقنية رام الله، وفلسطين التقنية العروب، لتصبح الجامعة الحكومية الوحيدة الممتدة من شمال فلسطين إلى جنوبها.

وفي مطلع عام 2019 بعد تولي رئيس الجامعة أ.د.نور الدين أبو الرب رئاستها، شهدت الجامعة نهضة عمرانية وإنجازات نوعية في المجالات الأكاديمية والإدارية. كما تم في عهده رفع توصية من مجلس الوزراء إلى سيادة الرئيس محمود عباس أبو مازن، بتنصيب أول مجلس أمناء في تاريخ جامعة خضوري.

إن بروز التعليم التقني بصفته مسارًا مستقلًا ضمن مسارات التعليم إضافة إلى المراحل التاريخية المفصلية التي مرت بها جامعة فلسطين التقنية، أظهر الحاجة الحاجة إلى فئات من المديرين من ذوي القدرات القيادية التربوية المميزة، القادرة على الاستمرار في نمو وتطور وبقاء الجامعة التقنية الحكومية الوحيدة في الوطن منبرًا لخدمة المجتمع وسد احتياجاته الوظيفية، من هنا تنحصر مشكلة الدراسة في محاولة التعرّف إلى فاعلية القيادة التربوية في إدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله، وانعكاس ذلك على مخرجات الجامعة بشكل عام، والمعيقات التي تعترضهم وتحول دون قيامهم بمهامهم القيادية المطلوبة، من هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها؟

2.1. أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها؟
- هل توجد فروق في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

3.1. فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي وهو التوصل إلى تعزيز فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله، وإلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- التعرّف إلى واقع القيادة التربوية في أداء إدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله.
- اقتراح مجموعة من الاجراءات التي من شأنها أن تساهم في تعزيز فاعلية القيادة التربوية في أداء إدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله.

5.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تكمن أهمية الدراسة في التركيز على القيادة التربوية لإدارة الجامعة والذي تعتمد عليه المنظمات المعاصرة كمورد أساسي لتحقيق الميزة التنافسية.
- قد تفيد الدراسة الحالية الباحثين في مجال القيادة التربوية في المؤسسات الأخرى.

6.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2020.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله.
- الحد البشري: موظفي جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله.

- الحدد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
- الحدد الإجرائي: الأداة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.
- الحد الموضوعي: فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله من وجهة نظر موظفي الجامعة

7.1. مصطلحات الدراسة:

- **القيادة التربوية:** "القدرة التي يؤثر بها المدير على مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم، واحترامهم، وولائهم، وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته (درويش و تكلا، 1972)، وتعرّف بأنها "العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة بغية الوصول إلى الأهداف المحددة للمؤسسة في جو تسوده المودة، والإخاء، والتآلف". (العجمي، 2008)

وتعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها الأسلوب أو النمط الذي تتبعه إدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بهدف التفاعل مع موظفي الفرع، وبث المسلكيات الإيجابية بينهم وذلك بهدف إنجاز المهام المطلوبة منهم على أكفأ وجه.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

ويمكن التعبير عن القيادة التربوية من خلال عدة محاور هي:

1.1.2. مفهوم القيادة التربوية:

تعرف القيادة التربوية: بأنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط ولمنتظم من أجل تذليل الصعاب، وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية (الغامدي، 2014)، كما تعتبر القيادة التربوية السلطة مصدرًا ثانويًا، يستخدم لبناء الثقة التي يستمدها من أسلوب الإقناع والاقتناع والتأثير، وتتعلق القيادة بالغايات البعيدة، والأهداف الكبرى للتربية (الحريري، 2010)، كذلك يعتبر القائد التربوي بأنه الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين، في موقف معين ويسعى إلى إحداث التغييرات التي من شأنها تطوير النظام في ضوء المستجدات في مجال عمل هذا النظام (الدعيلج، 2009)، ومما سبق يمكن أن نعرف القيادة التربوية بأنها: التأثير الذي يقوم به القائد من خلال اقناع وتحفيز المرؤوسين للعمل يدا بيد لتحقيق الأهداف التربوية عن طريق مجموعة من الأساليب القيادية الفاعلة.

2.1.2. أهمية القيادة التربوية في العملية الإدارية بالمؤسسات التربوية:

أسهب العديد من العلماء في ذكر الأسباب التي تستمد منها القيادة أهميتها في العملية الإدارية بالمؤسسات التربوية، فيتضح أن الإدارة -بمعناها الواسع- لها عدة جوانب تتمثل في الجانب التنظيمي، الجانب الانساني، الجانب الاجتماعي، والجانب الخاص بالأهداف.

3.1.2. أهمية القيادة من الجانب التنظيمي للإدارة التربوية:

يبرز الجانب التنظيمي للإدارة من خلال كونها عملية تنظيم للجهود المشتركة للأفراد، وعملية التنظيم تتم وفق قواعد علمية مستمدة من البحوث والتجارب، كما تتم وفق أساليب فنية تبرز فيها المهارات الإنسانية (أبو عايد، 2006)، وتعتبر مهمة القائد التربوي في التنظيمات المعاصرة مهمة لها جوانب تنظيمية بالإضافة إلى الجوانب الإنسانية، كالتوجيه، والتنسيق بين مختلف النشاطات البشرية، والتكيف مع المتغيرات البيئية وخلق مبدأ المساواة بين المرؤوسين في التنظيم وإتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم الإبداعية وتحقيق درجة من الرضا بين صفوف العاملين (الحريري، 2016)، كما يتجلى دور القائد في الجانب التنظيمي من خلال قدرته على تنسيق نشاطات العاملين وكافة جهودهم وتوجيهها، من خلال وضع الموظف المناسب في المكان المناسب. وربط أقسام التنظيم الإداري بالعاملين فيه، وبالأهداف التي يسعى التنظيم لتحقيقها (أبو عايد، 2006)، ولعل أهمية القيادة تبرز في أنها تجمع بين علم الإدارة من ناحية وبين مجموعة من العلوم الأخرى كعلم النفس، علم الاجتماع، وعلم الاتصال، وغيرها، وتوظفها في التعامل مع الآخرين. فالأفراد يتباينون في الاتجاهات والمهارات والمشاعر، وهذا سيؤثر على أداءه لوظيفته وتفاعله مع زملاءه، مما يستوجب وجود قيادة رشيدة تتفهم ذلك (الحريري، 2016)، وإنه من غير القيادة الإدارية الناجحة تفقد وظائف الإدارة قدرتها على تحقيق أهداف المؤسسة؛ فالقيادة عملية تعتمد على التوجيه والتأثير. (عبد الخالق وعلي، 2009)

4.1.2. أهمية القيادة في الجانب الإنساني للإدارة:

يبرز دور القيادة الإدارية في الجانب الإنساني أكثر منه في الجوانب الأخرى، فإنجاز أهداف التنظيم يتم عن طريق الأفراد، فمحور السلوك الإداري في التنظيم هم الأشخاص لا الأدوات والمال (أبو عايد، 2006)، وبما إن الإدارة تتعلق بالأشياء التي نفعلها مثل التخطيط، وضع الميزانية، التنظيم، حفظ النظام، فالإدارة هي ما نقوم بفعله، أما القيادة فهي حقيقتنا وما نحنُ عليه؛ فالقيادة هي قدرة الفرد على تحويل السلطة الممنوحة له في إدارة الأفراد، إلى

قوة جذب وإقناع تشتمل على الاستغلال الأمثل والإيجابي لمواهب وقدرات وأفكار المرؤوسين، فهي مهمة في العملية الإدارية؛ لأنها تعني حمل الناس بكامل إرادتهم على القيام بأدوارهم الوظيفية (الحريري، 2016)، ويتضح لنا دور القيادة الإدارية في الجانب الإنساني بتخليص المنظمة من طابعها التسلطي وإشراك العاملين في صناعة القرارات. (أبو العلا، 2013)

5.1.2. أهمية القيادة في الجانب الاجتماعي للإدارة:

ينبع الطابع الاجتماعي للإدارة من كون التنظيم الإداري -على اختلاف صوره وأشكاله- يضم مجموعة من الأفراد يقومون بنشاطات جماعية لتحقيق أهداف مشتركة. فمن المظاهر الهامة لاجتماعية الإدارة امتداد النشاط الاجتماعي لأعضاء الفريق العامل في التنظيم-قادة ومرؤوسين-خارج نطاق العمل في شكل اتحادات ونقابات، فدور القيادة الهام يتمحور في قدرتها على توجيه هذه النشاطات واستغلالها بما يكفل تحقيق التعاون بين العاملين في التنظيم. (أبو عايد، 2006)

6.1.2. أهمية القيادة في الجانب الخاص بتحقيق أهداف الإدارة:

يستهدف تنظيم أي نشاط اجتماعي في التنظيم الإداري تحقيق أهداف إدارية معينة. ولا بد من أن يكون هناك هدف تسعى المؤسسة لتحقيقه، ذلك لأن التنظيم بدون وجود أهداف يسعى لتحقيقها، يصبح فوضويًا وتتبدد جهود العاملين فيه، ويضيع النشاط الجماعي (سليمان، 2015)، وتبقى وظيفة القائد ودوره في تحقيق هذه التنظيمات لرسالتها وأهدافها والحيلولة دون تعارض أهداف ومتطلبات التنظيم مع أهداف ومتطلبات الأفراد من جهة أخرى. فتبرز أهمية وجود قائد فاعل يعمل ويؤثر من خلال سلطته الرسمية وغير الرسمية، قائد يستطيع أن يؤثر في سلوك المرؤوسين بما يحقق إشباع حاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة على رغم من تعدد وتباين الأهداف التنظيمية. ويستطيع القائد تحقيق ذلك عن طريق جملة من الأساليب، منها: الاتصال الواضح الفعال، استخدام الأساليب الاتصالية المتنوعة، تحقيق الاحتياجات الشخصية للأفراد، عدم التزمت والتشبث بالآراء الشخصية، ممارسة السلطة عن طريق التحبيب والترغيب، ملاحظة الفروق الفردية بينهم ووضعها بعين الاعتبار. فما يميز القادة عن أصحاب السلطة هي علاقتهم الكيمائية الفريدة التي تجمعهم بالعاملين. (الشلاش، عبد الرحمن، 2015)، (الزكي، 2012)

7.1.2. صفات القيادة المؤثرة في العملية الإدارية بالمؤسسات التربوية:

القيادة في الإدارة التربوية تحولت ثقافتها من التركيز على ثقافة السلطة الرسمية إلى الاهتمام بالسلطة الغير رسمية، ومن ثقافة التسيير إلى ثقافة الإبداع، ومن ثقافة العداء للآخر إلى ثقافة الحوار الفكري مع الآخر، ومن ثقافة الرأي الواحد، إلى ثقافة المشاركة، ومن ثقافة التسلط على الآخرين إلى ثقافة الديمقراطية (مصطفى و عمر، 2006)، وإن العديد من الدراسات قديمًا ركزت على أن القيادة عملية تأثير من طرف واحد، بمعنى أن القيادة تمارس التأثير فقط على العاملين، دون الأخذ في الاعتبار مدى تأثير المرؤوسين بأفكارهم وآرائهم وتنظيماتهم غير الرسمية في القيادة، فقد تعاملت هذه الدراسات مع القيادة على أساس أنها متغير مستقل وأن استجابات المرؤوسين متغير تابع (أحمد وعيدراوس)، بيد أن الدراسات الحديثة، ألقت الضوء على قصور وعدم ملاءمة هذه النظرة للعلاقة بين القائد والمرؤوسين، فالقيادة ليست تأثيرًا من طرف واحد، ولكنها عملية تأثير متبادلة بين القادة والعاملين (الشلاش، عبد الرحمن، 2015)، ولهذا فإن القيادة في الإدارة التربوية في العصر الحديث، ينبغي عليها أن تأخذ بنمط الشورى والتشارك مع العاملين وتوفر له المناخ الملائم الذي يساعده على التجديد والتطوير. (ماكسويل، 2005)

2.2. الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التربوية، حيث لقي هذا الموضوع اهتماما بالغًا من قبل الباحثين في المجال التربوي، لكن لم تجد الباحثة دراسات تناولت فعالية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري، من هنا جاءت فكرة الدراسة، وفيما يلي عرضاً لأهم الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التربوية والتي يمكن للباحثة أن تستفيد منها وترتبط مع الدراسة موضوع البحث مباشرة أو ذات صلة بموضوعها، وقد جاءت مرتبة حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

- **دراسة الدجني (2011)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري من وجهة نظر المرؤوسين، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري، وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، مكان العمل. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد تمثلت عينة الدراسة من كامل مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (158) فردًا موزعين بين (14) نائب مدير دائرة و (144) رئيس قسم، وقد استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة من أدوات الدراسة حيث قام الباحث بتصميم الاستبانة، وتأكد من صدقها، وثباتها، حيث اشتملت الاستبانة على (80) فقرة موزعة على أربعة مجالات, وهي على الترتيب : التخطيط، التنظيم، التوجيه، والمتابعة والتقويم، ومن ثم طبقت على أفراد عينة الدراسة ليخرج الباحث في النهاية بالنتائج التي كان من أهمها: أن درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري جاءت حسب مجالات الدراسة على النحو التالي: التخطيط" الذي جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.57%)، تلاه "التنظيم" الذي احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (66.14%)، ثم جاء "التوجيه" ليحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (65.45%)، وجاء " المتابعة

والتقويم" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (64.53%)، ولقد كان الوزن النسبي للمجموع الكلي للاستبانة (66.39%)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدرجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والمؤهل التربوي)، بينما وجدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدرجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري تعزى لمتغير مكان العمل (مقر الوزارة، مديريات التربية والتعليم)، ولقد كانت الفروق لصالح المديريات. وخرج الباحث بتوصيات كان من أهمها ضرورة اتخاذ القرارات بصورة تشاركيه، مع إشراك رؤساء الأقسام في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة، وأن تسعى الوزارة لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والاعتماد على الرقابة الذاتية، وتطبيق معايير واضحة في مجال المتابعة، وتقويم الأداء، والحكم على النتائج.

- **دراسة المدهون (2012)** والتي هدفت التعرّف إلى الدرجة التقديرية لفاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، كما هدفت التعرف إلى الصعوبات التي قد تحد من درجة فاعلية القيادة التربوية لمديري المناطق، وكذلك الكشف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للفاعلية تعزى إلى المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلم ، المرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية) ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد دلت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لفاعلية القيادة التربوية لمديرى المناطق التعليمية جاءت متوسطة: أ) درجة فعالية التخطيط لمديري المناطق التعليمية جيدة وحصلت على المرتبة الثانية. ب) درجة فعالية صناعة القرارات لمديري المناطق التعليمية، في المرتبة الرابعة .ج) درجة فعالية التوجيه والإشراف لمديري المناطق التعليمية في المرتبة الأولى. د) درجة فعالية تقويم الأداء لمديري المناطق التعليمية، في المرتبة الثالثة. ثانيًا: الصعوبات التي تحد من فعالية القيادة التربوية فقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: 1) الدرجة الكلية للصعوبات التي تحد من فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظرهم مرتفعة. ثالثًا: متغيرات الدراسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: 1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح المديرين الذكور، وذلك في جميع مجالات الاستبيان، وفي الدرجة الكلية للاستبيان. 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المديرين حملة الدراسات العليا، وذلك في مجال التوجيه والإشراف، 3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك في مجالات فاعلية التخطيط وصناعة القرارات وتقويم الأداء وفي الدرجة الكلية للاستبيان . 4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، ومتغير المنطقة التعليمية وذلك في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للاستبيان.
- **دراسة الجيعان (2013)** والتي هدفت الكشف عن واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون، وأثر المتغيرات المستقلة : الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، لكل من المعلمين والمديرين، وكذلك أثر المتغيرات المستقلة المتعلقة بجنس المدرسة، والجهة المشرفة على مدى تطبيق أبعاد القيادة الفرعية، تم اختيار عينة طبقية عشوائية منتظمة من المعلمين وعددها (481) معلم ومعلمة، أما عينة المديرين فقد بلغت (58) مديرًا ومديرة تم اختيارهم من (116) مدرسة: حكومية فلسطينية، وخاصة، ومدارس الوكالة التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى لكل من أفولي و وبا س (MLQ) وقد تم استخدام استبانة القيادة متعددة الأبعاد(UNRWA). دلت نتائج الدراسة أن واقع القيادة التحويلية في مدارس القدس كما يراها المديرون و المعلمون، ذو تقدير متوسط إلى مرتفع، وقد حصل عاملي التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية على أدنى تقديرات من بين العوامل الأخرى للقيادة التحويلية، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير جنس المعلمين لصالح الإناث في درجة ممارسة التأثير المثالي السلوك، و لصالح الذكور في ممارسة القيادة بالاستثناء- سلبي و اللاقيادة، كما و كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة بالاستثناء- نشط، و متغير المؤهل العلمي في مدى ممارسة مديري المدارس لبعد المكافآت، و متغير جنس المدرسة بين مدارس الذكور و الإناث و لصالح مدارس الإناث في ممارسة القيادة بالاستثناء- نشط. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين تعود إلى الجهة المشرفة على المدرسة. كما و تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية ما بين وجهتي نظر المعلمين و المديرين في مدارس الإناث و المدارس المختلطة والمدارس الحكومية ومدارس الوكالة، وبين جميع عينة المدارس ولصالح المديرين في درجة ممارسة أبعاد القيادة (التأثير المثالي (الكاريزما))، والتأثير المثالي (السلوك)، والدفاعية الإلهامية، والتحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية، والمكافآت، ولصالح المعلمين في درجة ممارسة المديرين الأبعاد (القيادة بالاستثناء- سلبي، و اللاقيادة). في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم توصيات منها الحاجة إلى إقامة دورات تدريبية في القيادة التحويلية للمديرين في المدارس الفلسطينية في القدس الشرقية، والتي تركز على عاملي التحفيز الفكري والاعتبارات الفردية، اللذين يلعبان دورًا أساسيًا في تمكين المعلمين وتحفيزهم.

- **دراسة الشافعي واسماعيل (2013)** والتي هدفت استكشاف التأثير عبر الثقافي وجنس المبحوث على أنماط القيادة التربوية. وتكونت العينة من مدراء مدارس من أربع دول، هي مصر والكويت والإمارات وعُمان، بواقع 52 مديرًا من كل دولة، موزعين بالتساوي بين الجنسين. وتم استخدام استخبار أنماط القيادة الذي أُعدَّ خصيصًا لهذه الدراسة، ويتكون من ثلاثة أنماط هي الديموقراطي والسلطوي والترسلي. وقد أسفرت الدراسة عن وجود تأثير رئيس دال للجانب عبر الثقافي على نمط القيادة الديموقراطي (عند مستوى دلالة 0.001)، وعلى نمط القيادة السلطوي (عند مستوى 0.025)، وعلى نمط القيادة الترسلي (عند مستوى 0.001). في المقابل، لم يظهر تأثير رئيس دال لجنس المبحوث على أنماط القيادة الثلاثة، كما لم يظهر تفاعل جوهري بين التأثير عبر الثقافي وجنس المبحوث. وقد تم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء التراث البحثي المتاح.
- **دراسة الحمداني (2014)** هدفت التعرف على مستوى الإبداع الانفعالي, ومستوى القيادة التربوية وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من مدراء المدارس الثانوية للعام الدراسي 2013/ 2014، وقد قامت الباحثة ببناء أداة لقياس مستوى الإبداع الانفعالي، واستعمال أداة جاهزة لقياس مستوى القيادة التربوية الذي أعده المدهون (2012)، وبعد استخراج الصدق والثبات للمتغيرين قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة عشوائية من مدراء المدارس الثانوية بلغت (80) مديراً ومديرة، ولغرض معالجة البيانات إحصائيًا استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة. وقد أظهرت النتائج:- وجود مستوى متدني من الإبداع الانفعالي والقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية، وكذلك وجود علاقة ارتباط إيجابية بين كل من الإبداع الانفعالي والقيادة التربوية. وخرج البحث بالعديد من التوصيات والمقترحات ومنها:- بلورة نظرية تربوية تكون مقياسًا للعمل التربوي في مستويات التعليم كافة، واعتماد آلية تقوم على أسس علمية وعملية عند اختيار القادة التربويين، يبرز فيها دور الإبداع الانفعالي.
- **دراسة العجمي (2014)** هدفت الدراسة للتعرف على النمط القيادي لدى القيادات التربوية في دولة الكويت، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المناطق التعليمية ومديري المدارس ومساعديهم في جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت للبنين والبنات، وعددهم (1572) إداريًا في وزارة التربية والتعليم والمنظمين على رأس عملهم بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/ 2010م، وتم استخدام أداة وصف فاعلية وتكييف القائد لتحديد السلوك القيادي المناسب للحالة مقياس والذي طوره وعربه (المغيدي، والناجي 1998)، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة أشارت النتائج أن ما نسبته 21.7% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون النمط القيادي المسوق، وأن 75.7% يستخدمون النمط المشارك وان 2.6% النمط المفوض وحيث لم يسجل النمط الآمر أي تكرار. كما أشارت انه لا يوجد اختلاف في الأنماط القيادية لدى القيادات التربوية في دولة الكويت تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمسمى الوظيفي
- **دراسة الصعيدي (2015)** هدفت التعرف على مستوى القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة. وسعت إلى بيان ماهية القيادة التربوية والعوامل المؤثرة فيها، وتحديد مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى المديرات في المدارس الثانوية للبنات بجدة، ومعرفة هل تختلف درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية تبعًا لمتغير التخصص وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوي للبنات بجدة والبالغ عددهن "101" مديرة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار القيادة التربوية وهو اختبار يتكون مجموعة من الأسئلة موزعة على خمسة أجزاء كل جزء منها يقيس جانبًا من الجوانب الرئيسية للقيادة التربوية وهي "الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال". وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرات الإدارية لدى مديرات المدارس الثانوية بجدة تبعًا لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرات التربوية في مجالات الموضوعية والمرونة، وفهم الآخرين وعلى مستوى مجموع القدرات. كما قدمت الدراسة عدة توصيات ومنها، تقديم الحوافز ورفع الروح المعنوية للمديرات ذوات الخبرة الطويلة وذلك عن طريق ربط المنجزات بالحوافز.
- **دراسة الشديفات (2016)** هدفت الدراسة التعرف إلى ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق والبالغ عددهم (2981) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (450) معلمًا ومعلمة. ولجمع البيانات تم اعتماد استبانه ممارسة القيادة التربوية وتكونت من (36) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي والمتوسط لمجالات الدراسة لتقديرات معلمي المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية جاءت بدرجة كبيرة، وجاء ترتيب المجالات كما يأتي: الاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية، والتخطيط والتقييم، والقيادة المتمركزة حول التعلم، والقيادة والقيم والرؤية. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند إجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.
- **دراسة الصباطي وآخرون (2017)** هدفت الدراسة الكشف عن البنية العاملية للذكاء الوجدان لدى القيادة التربوية المدرسية الفعالة في ضوء المرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (188) إداريا تم اختيارهم بطريقة عمدية من بين القيادات التربوية (مديرين - وكلاء) بالمستويات التعليمية المختلفة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء. وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الذكاء الوجداني ومقياس القيادة التربوية الفعالة (من إعداد الباحثين)، وبعد

حساب الصدق والثبات لكل منهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة وتحليل نتائج التطبيق إحصائيًا. توصلت نتائج الدراسة إلى تباين البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية في ضوء المرحلة التعليمية (الابتدائي المتوسط - الثانوي)؛ حيث تشبعت البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى قيادة المرحلة الابتدائية- بالترتيب- بعوامل: إدارة الذات الانفعالية، التنظيم الإداري، الاستشارات التربوية، اتخاذ القرارات الإدارية، المتابعة الإدارية. ولدى قيادة المرحلة المتوسطة - بالترتيب - بعوامل: الإشراف والمتابعة، المشاركة الإدارية، الضبط الانفعالي، بالتنسيق والمتابعة، التطوير والتنفيذ، المشاركة والتخطيط، المسؤولية الإدارية. ولدى قيادة المرحلة الثانوية - بالترتيب - بعوامل: التعاون الإداري والعلاقات الإنسانية، الإشراف والمتابعة، المتابعة والتنظيم، المشاركة والسيطرة على الانفعالات، المساهمة في حل المشكلات الإدارية، المسؤولية الإدارية واتخاذ القرار. وأوصت الدراسة باستخدام المقاييس النفسية والشخصية المقننة في اختيار القادة التربويين، وعقد دورات تدريبية للقادة التربويين لإكسابهم بعض المهارات الوجدانية المرتبطة بعملهم الإداري والتربوي.

- **دراسة الداود (2018)** هدفت الدراسة التي طبقت في مدينة الرياض إلى تحديد البرامج التدريبية المناسبة لإعداد القادة التربويين وتأهيلهم للاختبارات المهنية التي ينظمها المركز الوطني للقياس، ورفع مستوى التأهيل للقادة التربويين بالميدان التعليمي، وتحديد الأولويات في تقديم البرامج التدريبية التي يحتاجها القادة التربويين. وسعت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لإعداد القادة التربويين ومعرفة درجة توافرها في القادة التربويين الذين هم على رأس العمل، حيث كانت تساؤلات الدراسة كما يلي: ما درجة تحقق الكفايات المهنية في القادة التربويين من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. ما البرامج التدريبية التي يحتاجها القائد التربوي لتحقيق الكفاءة المهنية. وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة وتم تحديد مشرفي الإدارة المدرسية بمنطقة الرياض والبالغ عددهم (39) مشرفًا تربويًا كمجتمع للبحث، واستخدم المنهج الوثائقي في تحليل وثيقة المعايير المهنية التي أعدها المركز الوطني للقياس لمعرفة المحاور التي تضمنها المعيار، وبعد التحليل واستخدام الأساليب الإحصائية تبين أن أهم البرامج التدريبية التي يحتاجها القائد التربوي لاجتياز الاختبارات المهنية هي في مجالات التنظيم البيئي للعمل المدرسي والقيادة المدرسية، وأوصت الدراسة بضرورة الحاق القادة التربويين والوكلاء بدورات متخصصة في مجال التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي والدعم والتطوير، والنمو المهني، والمشاركة والتواصل، والقيم، وأنظمة العمل المهنية كمهارة التقويم الذاتي وتحليل نتائج الاختبارات، مع تكليفهم بتنفيذ قياس الرضا الوظيفي للعاملين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور.
- **دراسة جرادات وشنطاوي (2019)** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (165) مديرًا ومديرة من مديري المدارس في مديرية لواء قصبة اربد تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم بناء استبانة تكونت من (33) فقرة، وقد تم التحقق من خصائصها السيكومترية. وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات مديري المدارس لدرجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة اربد ككل بلغ (3.64) وبدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات إجابات مديري المدارس على جميع مجالات درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة اربد والعلامة الكلية تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بتطوير وإثراء وتحسين مكونات برنامج القيادة التعليمية لرفع كفاءة مديري المدارس، وتوفير بيئة مناسبة للتدريب تحوي جميع الوسائل والأدوات والخدمات الضرورية .
- **دراسة كونولي وآخرون(2019)** هدفت المقالة تحليل ومقارنة مفهومي الإدارة التربوية والقيادة التربوية. استنتجت أن الإدارة التعليمية تستلزم تحمل مسؤولية حسن سير نظام في مؤسسة تعليمية يشارك فيها الآخرون. إن تحمل مسؤولية من هذا النوع هي حالة ذهنية ولا تتطلب أفعالًا، على الرغم من أنها عادة ما تتطلب ذلك. في المقابل، فإن القيادة التربوية هي فعل التأثير على الآخرين في الأوساط التعليمية لتحقيق الأهداف وتتطلب إجراءات من نوع ما. عندما يتصرف أولئك الذين يتحملون مسؤولية مفوضة فيما يتعلق بتلك المسؤولية، فإنهم يؤثرون وبالتالي هم يقودون. على الرغم من أن القيادة التربوية يتم الاضطلاع بها بشكل مثالي بشكل مسؤول، إلا أنها لا تستلزم من الناحية العملية بالضرورة تحمل المسؤولية عن أداء النظام التعليمي الذي يمارس فيه التأثير، يأتي مفهوم المسؤولية، الذي يتم التقليل من شأنه في اعتبارات التنظيم في المؤسسات التعليمية، إلى المقدمة. المسؤولية التربوية هي فكرة مهمة ويجب أن تلعب دورا أكثر بروزا في تحليلات التنظيم في المؤسسات التعليمية.
- **دراسة صيام (2020)** هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتين تحتوي الأولى على (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التواصل الإنساني- التفكير والتخطيط الاستراتيجي- قيادة الفريق- إدارة الأداء)، وتحتوى الثانية على (18) فقرة لقياس درجة ممارسة المديرين لقيادة التغيير، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في المناطق التعليمية التابعة (رفح- خانيونس- شمال غزة) والبالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، وجميع منسقي الوحدات االستراتيجية (وحدة الجودة-وحدة التطوير المهني والمناهج- وحدة التقييم) والبالغ عددهم (47)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية(SPSS)، دلت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل بلغ وزنها النسبي (57.81%) بدرجة موافقة كبيرة، وأن درجة ممارسة مديري مدارس

وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لقيادة التغيير بلغ وزنها النسبي (41.82%) بدرجة موافقة كبيرة، ودلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول برنامج القيادة من أجل المستقبل في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في مجال التفكير والتخطيط الاستراتيجي ومجال قيادة الفريق ومجال إدارة الأداء تعزى لمتغير الجنس، ومجال التواصل الإنساني ومجال إدارة الأداء تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وفي مجال التفكير والتخطيط الاستراتيجي ومجال قيادة الفريق تعزى لمتغير نوع المدرسة، وفي مجال التواصل الإنساني ومجال قيادة الفريق ومجال إدارة الأداء تعزى للمنطقة التعليمية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول برنامج القيادة من أجل المستقبل في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجال التواصل الإنساني تعزى للجنس لصالح الإناث، وفي مجال التفكير والتخطيط الاستراتيجي ومجال قيادة الفريق تعزى للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وفي جميع المجالات تعزي لمتغير المسمى الوظيفي لصالح مدير المدرسة، وفي مجال التواصل الإنساني وفي مجال إدارة الاداء تعزي لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الإبتدائية، وفي جميع المجالات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأقل خدمة، وفي مجال التفكير والتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة خانيونس، وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين فعالية برنامج القيادة من أجل المستقبل وممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لقيادة التغيير. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بضرورة تطبيق برنامج القيادة من أجل المستقبل على جميع مديري المدارس الذين لم يتلقوا التدريب، إضافة إلى المديرين الجدد، ونواب مديري المدارس من أجل تحسين الأداء المدرسي، وضع المجمعات الدراسية على موقع القيادة من أجل المستقبل على شبكة الإنترنت، من أجل تسهيل وصول الراغبين في تطوير قدراتهم ومعارفهم للمجمعات والاستفادة منها، توفير الحوافز والمكافآت للمديرين الذين يلتحقوا بالتدريب من أجل زيادة دافعيتهم بسبب الأعباء الكبيرة التي على عاتقهم.

- **دراسة الغضوري (2020)** هدفت الدراسة الكشف عن هندرة الكفايات القيادية تبعاً لبعض اتجاهات القيادة المعاصرة - دراسة ميدانية على القياديين في وزارة التربية في الكويت، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي التطويري لمناسبته أغراض الدراسة الحالية، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة قصدية هم جميع الإداريين ورؤساء الأقسام والمسؤولين ومدراء المدارس التابعة لوزارة التربية الكويتية والبالغ عددهم (260) قيادياً، وتوصلت الدراسة إلى الآتي: حصلت كفايات الهندرة القيادية لدى المدراء في وزارة التربية الكويتية تبعاً لبعض اتجاهات القيادة على متوسط عام (2.71 من 5) أي بتقدير (متوسطة المستوى)، وعلى مستوى الأبعاد؛ حصل بعد: مقومات الهندرة على أعلى متوسط (2.83)، يليه بعد: رفع معدلات الأداء بمتوسط (2.70) وأخيراً بعد: هندسة البنية التحتية بمتوسط (2.60) وجميعها بتقدير لفظي (متوسط). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر الكفايات القيادية لدى المدراء في وزارة التربية الكويتية تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدكتوراه وقد أوصت الدراسة بضرورة فتح باب الابتكار لدى المدراء وأصحاب القرار بإيجاد خطط استراتيجية حديثة في وزارة التربية الكويتية.
- **دراسة الغامدي والعبيلي (2020)** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور القيادة التربوية في بيئة التعلم المدمج، ومتطلبات تفعيل ذلك الدور، واستخدم فيها المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها، وطبقت الدراسة على عينة من (132) مشرفًا تربويًا ممن يعملون في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض، وكان من أهم نتائجها: أن درجة موافقة أفراد عينتها على دور القيادة التربوية في بيئة التعلم المدمج قد جاءت بدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.23)، وأنهم موافقون على متطلبات تفعيل ذلك الدور وبمتوسط حسابي (3.73)، وأوصت الدراسة بنشر الثقافة في الميدان التربوي حول أهمية الدور الذي تقوم به القيادات التربوية في بيئة التعلم المدمج، والمتطلبات اللازمة لتفعيل ذلك الدور، وذلك من خلال البرامج التدريبية واللقاءات والمشاغل التربوية، بالإضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي المعتمدة؛ وذلك لتوضيح ماهية التعليم المدمج وأهدافه ومتطلباته، ودور القيادة التربوية في ذلك.
- **دراسة آشو (2020)** تناقش هذه الورقة تجربة الضبط العشوائية ودراسة الحالة التي تمكن الباحث من الإجابة على أسئلة البحث في فعالية تطوير القيادة لقادة المدارس الكاميرونية، وتعرض تحديات جديدة لجمع البيانات والتحقق من الاستنتاجات من هذه البيانات. يبدو أن العديد من باحثي القيادة التربوية لديهم آمال كبيرة في أن مثل هذه الأساليب التي تستخدم مسارات تحكم عشوائية شبه تجريبية يمكن أن تعطي نتائج بحثية إيجابية عندما يتعلق الأمر بتطوير القيادة التربوية لقادة المدارس. وتجدر الإشارة إلى أن أبحاث دراسة الحالة هي أكثر من مجرد جمع البيانات وتحليلها وكتابة التقارير التي تختلف عن تجربة التحكم العشوائية التقليدية من حيث مسائل مثل الصرامة والتطبيق العملي والأخلاق وأخذ العينات والصلاحية، وهي ذات أهمية كبيرة وربما ذات أهمية خاصة للباحثين في الكاميرون، تقدم هذه الورقة تمييزًا إضافيًا بين تجربة الضبط العشوائية وتصميمات دراسة الحالة. وملخصًا للتصاميم البحثية المختلفة لإجراء البحوث في دراسات الأساليب الكمية والنوعية والمختلطة.
- **دراسة كراداج (2020)** في هذه الدراسة التحليلية، تم الجمع بين مناهج القيادة المختلفة، وتم تحليل العلاقة بين القيادة التربوية وتحصيل الطلاب، تم جمع 151 مقالة/ أطروحة بحثية، مستقلة عن بعضها البعض، وتم تضمين 131،498 موضوع دراسة في مجموعة العينة. أظهرت نتائج التحليلات التي تم إجراؤها باستخدام نموذج التأثيرات العشوائية أن للقيادة التربوية تأثير متوسط المستوى على تحصيل الطلاب. للقيادة التربوية

تأثير شامل على تحصيل الطلاب في الثقافات الجماعية الرأسية (على سبيل المثال، في آسيا) أكثر من الثقافات الفردية الأفقية (على سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية). كما كان متوقعًا، كان التأثير الأكثر شمولًا بين نظريات القيادة في القيادة التعليمية. بالنظر إلى تأثير القيادة التربوية على تحصيل الطلاب، يوصى بفحص تأثير القيادة على المكونات الأخرى للمدرسة وأصحاب المصلحة في الدراسات المستقبلية.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات وتبويبها، حيث يستخدم هذا الأسلوب لدراسة واقع أو ظاهرة ما، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا والتعبير عنها كيفيًا أو كميًا، إذ يعطي التعبير الكيفي وصفًا للظاهرة موضحًا خصائصها، في حين يعطي التعبير الكمي وصفًا رقميًا موضحاً مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (الغضوري، 2020) (الغامدي والعبيلي، 2020) وسيتم استخدام الاستبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة لرصد الواقع محل الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع موظفي جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله والبالغ عددهم (100) موظفًا وموظفة، وذلك للعام الدراسي 2019/2020.

3.3. عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (50) موظفاً وموظفة من موظفي جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله للعام الدراسي 2019/2020، أي ما نسبته (50%) من المجتمع الكلي، وهي عينة عشوائية قُصد من استخدامها تسهيل مهمة الباحثة في فرع الجامعة التي تعمل به بالإضافة إلى أنها مناسبة لمجتمع الدراسة، وقد استردت الباحثة جميع عينة الدراسة وهي صالحة للتحليل الإحصائي والجداول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
النوع	ذكر	25	%50
	أنثى	25	%50
	المجموع	**50**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	27	%54
	ماجستير	15	%30
	دكتواره	8	%16
	المجموع	**50**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	%4
	من 5 – 10 سنوات	15	%30
	أكثر من 10 سنوات	33	%66
	المجموع	**50**	**%100**

يلاحظ من الجدول السابق أن عينة الدراسة شملت كافة فئات الموظفين، حيث مثلت الذكور والإناث، ومختلف المؤهلات العلمية، وكذلك فئات سنوات الخبرة المختلفة.

3.4. أداة الدراسة:

استعانت الدراسة بالاستبيان كأداة رئيسية في تنفيذ الدراسة الميدانية، حيث أنه من أفضل الأدوات اتساقًا مع موضوع البحث وأهدافه، وذلك بهدف التعرف على آراء عينة من موظفي الجامعة حول مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله.

تم إعداد الاستبيان بصورته المبدئية في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة، وقد تم تصميمه ليتضمن فقرات تقيس مستوى فاعلية القيادة التربوية في أداء إدارة الجامعة، وعرضت على مجموعة من السادة المحكمين، وقد تضمن الاستبيان (20) فقرة، وقد تم قياس العبارات بناء على ثلاثة استجابات (موافق، محايد، معارض)، يضع المستجيب إشارة (×) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيه.

5.3. صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبان بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين، بهدف التأكد من صدقه، وتحديد مدى اتساق بنوده وعباراته مع محاور البحث وأهدافه.

6.3. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق اختبار ألفا كرونباخ Alpha، وقد بلغ (89.8%)، مما يشير إلى تجانس العبارات، ومن ثم ثبات الاستبيان وصلاحيته للتطبيق.

7.3. المعالجة الإحصائية:

تم جمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة، وتم معالجتها إحصائيًا من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، وفحص فرضيات الدراسة، باستخدام اختبار ت (t-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً للمتغيرات المستقلة، واختبار (LSD) لقياس اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مشكلتها.

8.3. معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة:

لتحديد مدى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية الآتية: القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

(5-1)=4/3=1.33

وهذه القيمة تساوي طول الفئة. وبذلك، يكون:

- المستوى المنخفض من 1 إلى أقل من 2.33 ويقابله الوزن النسبي 20% إلى أقل من 46.6% ويدل على مستوى قليل من الفاعلية.
- المستوى المتوسط من 2.33 إلى أقل من 3.67 ويقابله الوزن النسبي 46.6% إلى أقل من 73.4% ويدل على مستوى متوسط من الفاعلية.
- المستوى المرتفع من 3.67 إلى 5.00 ويقابله الوزن النسبي 73.4% إلى 100% ويدل على مستوى كبير من الفاعلية.

4. النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية – خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها؟"

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية لفقرات فاعلية القيادة التربوية لإدارة الجامعة (مرتبة تنازليًا)

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الفاعلية
14	لديه القدرة على التعبير وحسن عرض الأفكار والآراء والمقترحات.	4.08	81.6	1	كبير
11	يبتكر أفكار جديدة لمساعدة المرؤوسين كلما دعت الحاجة .	4	80	2	كبير
5	يشرك الأطراف المعنية في صنع القرارات .	3.9	78	3	كبير
16	يجرى الدراسات الهادفة لقياس فاعلية الأداء .	3.9	78	4	كبير
4	يتابع تنفيذ الخطط التي يضعها عمليا على أرض الواقع .	3.86	77.2	5	كبير
2	تتمتع خططه بالقدرة على التكيف وقت الأزمات .	3.82	76.4	6	كبير
3	يعالج في التخطيط قضايا استراتيجية تهتم بالعاملين .	3.8	76	7	كبير
7	يصنع القرارات بناء على تشخيص دقيق للمشكلات.	3.76	75.2	8	كبير
6	لديه أهداف واضحة لصنع القرارات الإدارية .	3.74	74.8	9	كبير
1	يتمتع بالمعرفة الكافية بعمليات التخطيط .	3.74	74.8	10	كبير
12	يرفع الروح المعنوية للمرؤوسين .	3.64	72.8	11	متوسط
15	توجد لديه معايير مناسبة لتقويم الأعمال الإدارية والفنية والإشرافية.	3.6	72	12	متوسط
9	يستخدم أساليب تحليل المعلومات في صناعة القرارات .	3.5	70	13	متوسط
13	يوظف التقنيات الحديثة من أجل التوجيه والإشراف .	3.4	68	14	متوسط
18	يعتمد على أدوات قابلة للقياس في تقويم الأداء .	3.38	67.6	15	متوسط
19	يمتلك مهارات التقويم المناسبة .	3.06	61.2	16	متوسط
17	يستخدم نظام المساءلة الإدارية بفاعلية .	2.92	58.4	17	متوسط
10	يستطيع ضبط عمليات الإشراف المختلفة .	2.8	56	18	متوسط
8	يستطيع صياغة القرار بوضوح .	2.56	51.2	19	منخفض
	الكلي	**3.55**	**71**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله جاء بمستوى فاعلية متوسط، بمتوسط حسابي (3.55) وبنسبة مئوية (71%)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن إدراك القيادات التربوية في الجامعة ممزوج بالأفكار القبلية والعشائرية التي تهتم بأفراد القبيلة أو العشيرة، ويتضح ذلك من خلال بداية خطاب الرئيس الراحل ياسر عرفات، حيث كان يبدأ خطابه موجهاً كلامه للشعب بكلمة "يا عشيرتي"، والتي تتعارض في بعض الأحيان مع نظريات وأفكار القيادة التربوية المبينة على القدرة على صياغة القرارات بوضوح، وضبط عمليات الإشراف، واستخدام نظام المساءلة الإدارية بفاعلية، إضافة إلى امتلاكها لأدوات التقييم المناسبة والتي لا يتم الحصول عليها من خلال الفطرة وإنما بحاجة إلى صقل وتدريب وتعليم وورشات عمل تهتم بتطوير القيادة التربوية، وأن تتسم بالفاعلية حيث من خلالها يتم تطوير القادة والمرؤوسين على حد سواء؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من المدهون (2012) والجيعان (2013) والغضوري (2020)؛ في حين تختلف مع كل من الشديفات (2016) و الحمداني (2014) وجرادات وشنطاوي (2019) وصيام (2020).

وقد جاءت الفقرة "لديه القدرة على التعبير وحسن عرض الأفكار والآراء والمقترحات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08) ونسبة مئوية (81.6%) ومستوى فاعلية كبير، تلتها الفقرة "يبتكر أفكار جديدة لمساعدة المرؤوسين كلما دعت الحاجة" بمتوسط حسابي (4.00) ونسبة مئوية (78%) ومستوى فاعلية كبير، تلتهما الفقرتان "يشرك الأطراف المعنية في صنع القرارات" و "يجرى الدراسات الهادفة لقياس فاعلية الأداء" بمتوسط حسابي (3.90) ونسبة مئوية (78%) ومستوى فاعلية كبير؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد القيادات التربوية على تطوير مهاراتهم وعرض أفكارهم ومقترحاتهم بشكل فعال نتيجة سنوات خبرتهم التعليمية والإدارية التي تعتمد على القدرة على التعبير عن الذات والمشورة ومساندة المرؤوسين وعرض الأفكار بشكل واضح.

في حين جاءت الفقرة "يستطيع صياغة القرار بوضوح" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56) ونسبة مئوية (51.2%) ومستوى فاعلية منخفض، سبقتها الفقرة "يستطيع ضبط عمليات الإشراف المختلفة" بمتوسط حسابي (2.80) ونسبة مئوية (56%) ومستوى فاعلية متوسط، ومن قبلها الفقرة "يستخدم نظام المساءلة الإدارية بفاعلية" بمتوسط حسابي (2.92) ونسبة مئوية (58.4%) ومستوى فاعلية متوسط؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى نقص ورشات العمل والمحاضرات والندوات التي تهتم بتطوير مهارات صياغة القرار وضبط عمليات الإشراف وتوضيحها وموائمتها مع نظريات الإشراف الحديث، ومما لا شك فيه أن نظام المسائلة الإدارية يعاني بشكل كبير من عدم وضوح مفهومه ووظائفه، والذي يقتصر في أغلب الأحيان على الشكليات البعيدة عن تطوير القيادات الإدارية.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية – خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟"

من أجل فحص الفرض الصفري السابق قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير النوع، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	الدلالة
ذكر	25	3.47	.520	.030
أنثى	25	3.51		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" تساوي (0.52) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير النوع ولصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرض الصفري؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث في الجامعة يحصلن على حقوقهن الإدارية، ويمتلكن المساحة اللازمة لممارسة نشاطاتهن بمهنية، علماً بأن مطالب المرأة العاملة تكون أقل بكثير من مطالب الرجل العامل، وذلك لعدة اعتبارات تتعلق بثقافة المجتمع، وعليه ترى الإناث أن كل ما يقدم لها من قبل القيادة الذكورية أنه منحة يجب تقديرها واحترامها؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من الجيعان (2013) والعجمي (2014) والغضوري (2020)؛ في حين تختلف مع كل من الدجني (2011) والمدهون (2012) والحمداني (2014) والشافعي واسماعيل (2016) والشديفات (2016) وجرادات وشنطاوي (2019) وصيام (2020).

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية – خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

ومن أجل فحص الفرض الصفري السابق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي
بكالوريوس	27	3.56
ماجستير	15	3.36
دكتوراه	8	3.56
المجموع	**50**	**3.40**

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	0.64	2	0.322	5.33	0.00
داخل المجموعات	2.84	47	0.060		
المجموع	**3.48**	**49**			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" تساوي (5.33) ومستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير المؤهل العلمي، وبذلك تم رفض الفرض الصفري؛ ومن أجل تحديد مصدر الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاثة (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، والتعرف على أي المجموعات كانت اكثر تقديراً لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله، استخدمت الباحثة اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنة البعدية كما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6): نتائج المقارنة في اختبار (LSD) لتحديد مصدر الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مدى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير المؤهل العلمي

I	J	I – J	الدلالة الإحصائية
البكالوريوس	الماجستير	0.24	0.003
الماجستير	الدكتوراه	0.24	0.027

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروقات الدالة إحصائيًا كانت بين استجابات حملة شهادة البكالوريوس وحملة شهادة الماجستير ولصالح حملة شهادة البكالوريوس، وبين حملة شهادة الماجستير وحملة شهادة الدكتوراه ولصالح حملة شهادة الماجستير؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما كان المؤهل العلمي أقل، كلما قل إدراك حامله للسمات القيادية التربوية، وكلما تقدم الفرد في تحصيله العلمي يزيد إدراكه وممارساته للقيادة التربوية الحديثة، وذلك بسبب المساقات التي يدرسونها في الدراسات العليا والمتعلقة بالقيادة التربوية والتي تزيد من ثروتهم ومعرفتهم بشروط تحقيق القيادة التربوية للفاعلية في أدائها خلال إدارة الجامعة؛ تتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من المدهون (2012) والجيعان (2013)؛ في حين تختلف مع كل من الدجني (2011) والعجمي (2014) وجرادات وشنطاوي (2019) وصيام (2020) والغضوري (2020).

4.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية- خضوري/ فرع رام الله من وجهة نظر موظفيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟"

من أجل فحص الفرض الصفري السابق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجال الكلي بحسب متغير عدد سنوات الخبرة. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدارسة على فقرات الاستبانة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	2	3.70
من 5 – 10 سنوات	15	3.47
أكثر من 10 سنوات	33	3.48
المجموع	**50**	**3.49**

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	0.095	2	0.047	0.65	0.52
داخل المجموعات	3.390	47	0.072		
المجموع	**3.485**	**49**			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" تساوي (4.351) ومستوى الدلالة (0.13) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى فاعلية القيادة التربوية لإدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله بحسب متغير سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرض الصفري؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي الخبرات القليلة في الجامعة يصنفون على أنهم مرؤوسين حيث يتم الاهتمام بحاجاتهم مع غياب دورهم في صياغة القرارات واتخاذها، بينما ذوي الخبرات العالية في الجامعة يكونون على اتصال مباشر مع ذوي الأقل خبرة، والذين يمتكلون القدرة على إيصال الحقوق للعاملين الأقل خبرة ما يؤدي إلى رضا عام لدى الموظفين عن أداء القيادة التربوية في الجامعة، علماً أن معظم أداء القيادة التربوية هو أداء تنفيذي، حيث يتم صناعة القرار في الغالب خارج حدود الجامعة، كونها جامعة حكومية تخضع لقوانين السلطة الفلسطينية؛ وتختلف هذه النتيجة مع كل من الجيعان (2013) والشديفات (2016) والعجمي (2014).

5. الخاتمة:

1.5. توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- إشراك القيادات التربوية في ورشات عمل تهتم بتطوير مهاراتهم القيادية.
- إشراك القيادات التربوية في صناعة القرار.
- تدريب القيادات التربوية على عمليات الإشراف المختلفة.
- تطوير نظام المسائلة الإدارية بما يتناسب مع نظريات المسائلة الإدارية الحديثة.
- تطوير مهارات التقويم لدى القيادات التربوية بما يتلاءم مع أهداف الجامعة.

2.5. مقترحات بحثية

توصي الباحثة بإجراء أبحاث تعنى بـ:

- قياس فاعلية القيادة التربوية في مؤسسات أخرى.
- قياس فاعلية القيادة التربوية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة.
- قياس مستوى مهارات القيادات التربوية في عمليات الإشراف المختلفة.
- قياس مستوى فاعلية نظام المسائلة الإدارية المطبق في الجامعة.
- قياس مستوى مهارات القيادات التربوية في عمليات التقييم الإداري.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، أشرف و عيداروس، أحمد. (2013). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*. خوارزم العلمية للنشر.
2. بلبيسي، فاتنة جميل.(2007). *درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.
3. جرادات، نور و شنطاوي، نواف. (2019). درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد من وجهة نظر مديري المدارس. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، *المجلة التربوية الأردنية*: 5(4): 265-290.

4. الجيعان، منى محمد حافظ. (2013). *واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقيه في ضوء القيادة التحويلية، كما يراها المعلمون والمديرون*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت.
5. الحريري، رافدة. (2010). *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
6. الحريري، رافدة. (2016): *فنون معاصرة في القيادة التربوية*. (د.ط.)، دار المناهج.
7. الحمداني، ربيعة مانع زيدان طه. (2014). الإبداع الإنفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية، *جرش للبحوث والدراسات*: 15(2):35 – 17 .
8. حنان محمد الغضوري. (2020). هندرة الكفايات القيادية تبعا لبعض اتجاهات القيادة المعاصرة: دراسة ميدانية على القياديين في وزارة التربية – الكويت، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4(32):1-18.
9. الداود، حسن بن عبدالعزيز محمد. (2018). درجة تحقيق الكفايات المهنية لدى القيادات التربوية بمدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، *جامعة عين شمس- مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*: 42(4):51 – 14 .
10. الدجني، إياد علي. (2011). درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*: 13(1):311-360.
11. درويش، عبد الكريم و تكلا، ليلى. (1972): *أصول الإدارة العامة*، ط 2، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.
12. الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز. (2009). *الإدارة العامة والإدارة التربوية*. دار الرواد.
13. الرفاعي، أحمد. (1998). *مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية*. دار وائل للنشر.
14. الزكي. أحمد عبد الفتاح. (2012): *مقدمة في الإدارة التربوية*. ط1، دار الزهراء للنشر
15. السعود، راتب. (2012). *القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق*. ط1، دار صفاء للنشر
16. سليمان، حنان حسن. (2015). *القيادة التربوية*. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع.
17. الشافعي، أحمد حسين و اسماعيل، عمر هاشم. (2013). نمط القيادة لدى عينة من القيادات التربوية في مصر والكويت والإمارات وعمان- دراسة عبر ثقافية في ضوء الفروق بين الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: 23(81): 1-26.
18. شحادة، حاتم عبد الله. (2008). *واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
19. الشديفات، سمية محمد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن، *المنارة*: 22(4)(أ): 133-170.
20. الشلاش، عبد الرحمن و عبد الرحمن رضوان سامي. (2015): *الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية*. مكتبة الرشد.
21. الصباطي، إبراهيم بن سالم محمد وآخرون. (2017). البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية المدرسية الفعالة، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*: 18(2): 143 – 176.
22. الصعيدي، هند أحمد محمد سعيد. (2015). مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة، جامعة الأزهر – *مجلة كلية التربية*: 163(3): 296 – 257 .
23. صيام، رسلان إبراهيم محمد. (2020). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
24. أبو عايد، محمد. (2006): *اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة*. دار الأمل للنشر والتوزيع.
25. عبد الخالق، فؤاد و علي، محمد (2009). *الإدارة والتخطيط التربوي*. مكتبة المتنبي.
26. العجمي، فالح محمد شبيب. (2014). النمط القيادى لدى القيادات التربوية فى دولة الكويت من وجهة نظرهم، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، *مجلة الطفولة والتربية*: 6(17): 354 – 269 .
27. العجمي، محمد حسني. (2008). *الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق*. ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
28. أبو العلا، ليلى محمد. (2013). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*. ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
29. الغامدي، سعيد بن عبدالله عياش. (2006). *أساليب القيادة الإدارية لدى ضباط الكليات العسكرية وفق نموذج الشبكة الإدارية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

30. الغامدي، عبد الرحمن. (2014). *القيادة التشاركية، مدخل استراتيجي لتطوير ادارة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. كتب مؤلفين.

31. الغامدي، علي بن مرزوق بن معيض و العبيلي، عبير بنت حسن بن راشد. (2020). دور القيادة التربوية في بيئة التعلم المدمج، جامعة كفر الشيخ – *مجلة كلية التربية*، 20(4): 472 – 435 .

32. القيسي، هناء محمود. (2010). *الإدارة التربوية مبادئ نظريات اتجاهات حديثة*. ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع.

33. ماكسويل، جون سي. (2005). *قائد الـ360 درجة*. (د.ط.)، مكتبة جرير.

34. المدهون، فادي عمر. (2012). *فاعلية القيادة التربوية لمديرى مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديرى المدارس بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

35. مصطفي، صلاح و عمر، فدوى. (2006): *مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي*. مكتبة الرشد.

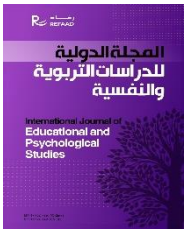
36. أبو النصر، مدحت محمد. (2007). *إدارة منظمات المجتمع المدني*. ط1 ، ايتراك للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Ashu, F. E. (2020). *Case Study and Randomized Control Trial (RCT) Research Designs for Educational Leadership and Management Studies*.
2. Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership,* 47(4), 504-519. https://doi.org/10.1177/1741143217745880
3. Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 49-64. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09612-1

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



The Level of Effectiveness of Educational Leadership for the Administration of Palestine Technical University - Kadoorie / Ramallah Branch from the Point of View of its Employees

Sonia A. I. Shehadeh

Department of Administrative and Financial Sciences, Palestine Technical University Kadoorie, Ramallah Branch, Palestine
S.shehadeh@gmail.com

Received : 25/12/2021 **Revised :** 26/1/2022 **Accepted :** 14/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.10

Abstract: The study aimed to investigate the level of effectiveness of educational leadership for the administration of Palestine Technical University - Kadoorie / Ramallah Branch from the point of view of its employees. The researcher used the descriptive analytical method. The study population consisted of all the university's 100 employees. The random sample of the study was 50%. The results of the study indicated that the educational leadership effectiveness level for the administration of Palestine Technical University Kadoorie Ramallah Branch from the point of view of its employees was Medium, mean level (3.55) and a percentage (71%). It also indicated that there were statistically significant differences due to the variable of gender in favor of females. The study indicated that there were statistically significant differences due to the variable to the educational qualification in favor of bachelor's versus master's holders, and in favor of master's versus doctoral holders. The results did not show statistically significant differences due to the variable number of years of experience. The researcher recommended the necessity of involving educational leaders in workshops concerned with developing their leadership skills, and involving educational leaders in decision-making.

Keywords: *leadership; educational leadership; Palestine Technical University; Khadoury; Ramallah.*

References:

1. 'bd Alkhalq, F'ad W 'ly, Mhmd (2009). Aledarh Waltkhtyt Altrbwy. Mktbt Almtnby.
2. Al'jmy, Falh Mhmd Shbyb. (2014). Alnmt Alqyada Lda Alqyadat Altrbwyh Fa Dwlt Alkwyt Mn Wjht Nzrhm, Jam't Alesskndryh - Klyt Ryad Alatfal, Mjlt Altfwlh Waltrbyh: 6(17): 269 – 354.
3. Al'jmy, Mhmd Hsny. (2008). Aledarh Waltkhtyt Altrbwy Alnzryh Walttbyq. T 1, Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
4. Abw Al'la, Lyla Mhmd. (2013). Mfahym Wr'a Fy Aledarh Walqyadh Altrbwyh Byn Alasalh Walhdathh. T1, Dar Yafa Al'lmyh Llnshr Waltwzy'.
5. Abw 'ayd, Mhmd. (2006): Atjahat Hdythh Fy Alqyadh Altrbwyh Alfa'lh. Dar Alaml Llnshr Waltwzy'.
6. Ahmd, Ashrf W 'ydarws, Ahmd. (2013). Aledarh Alt'lymyh Waleshraf Altrbwy. Khwarzm Al'lmyh Llnshr.
7. Blbysy, Fatnh Jmyl. (2007). Drjh Mmarsh Almham Alqyadyh Lda Mdyry Wmdyrat Almdars Althanwyh Alhkwmyh Fy Flstyn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Alnjah Alwtnyh.
8. Ald'ylj, Ebrahym 'bd Al'zyz. (2009). Aledarh Al'amh Waledarh Altrbwyh. Dar Alrwad.
9. Aldawd, Hsn Bn 'bdal'zyz Mhmd. (2018). Drjt Thqyq Alkfayat Almhnyh Lda Alqyadat Altrbwyh Bmdynt Alryad Mn Wjht Nzr Mshrfy Alqyadh Almdrsyh, Jam't 'yn Shms - Mjlt Klyt Altrbyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 42(4): 14 – 51.
10. Aldjny, Eyad 'ly. (2011). Drjh Mmarsh Alqyadh Altrbwyh Alwsta Ldwrha Aledary Fy Wzarh Altrbyh Walt'lym Al'aly Alflstynyh. Mjlt Jam't Alazhr Bghzh, Slslt Al'lwm Alensanyh: 13(1):311-360.
11. Drwysh, 'bd Alkrym W Tkla, Lyla. (1972): Aswl Aledarh Al'amh, T 2, Mktbt Lanjlw Almsryh, Alqahrh.
12. Alghamdy, 'bd Alrhmn. (2014). Alqyadh Altsharkyh, Mdkhl Astratyjy Lttwyr Adart Mdars Alt'lym Al'am Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Ktb M'lfyn.

13. Alghamdy, S'yd Bn 'bdallh 'yash. (2006). Asalyb Alqyadh Aledaryh Lda Dbat Alklyat Al'skryh Wfq Nmwdj Alshbkh Aledaryh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh.

14. Alhmdany, Rby'h Man' Zydan Th. (2014). Alebda' Alenf'ala W'laqth Balqyadh Altrbwyh Lda Mdra' Almdars Althanwyh, Jrsh Llbhwth Waldrasat: 15(2): 17 – 35.

15. Hnan Mhmd Alghdwry. (2020). Hndrh Alkfayat Alqyadyh Tb'a Lb'd Atjahat Alqyadh Alm'asrh: Drash Mydanyh 'la Alqyadyyn Fy Wzart Altrbyh – Alkwyt, Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4(32):1-18.

16. Alhryry, Rafdh. (2010). 'dad Alqyadat Aledaryh Lmdars Almstqbl Fy Dw' Aljwdh Alshamlh. Dar Alfkr Nashrwn Wmwzw'wn.

17. Alhryry, Rafdh. (2016): Fnwn M'asrh Fy Alqyadh Altrbwyh. (D.T.), Dar Almnahj.

18. Jradat, Nwr W Shntawy, Nwaf. (2019). Drjt Fa'lyt Brnamj Alqyadh Alt'lymyh Fy Mdyryh Lwa' Qsbh Erbd Mn Wjht Nzr Mdyry Almdars. Aljm'yh Alardnyh Ll'lwm Altrbwyh, Almjlh Altrbwyh Alardnyh: 5(4): 265-290.

19. Aljy'an, Mna Mhmd Hafz. (2013). Waq' Alqyadh Altrbwyh Fy Mdars Alqds Alshrqyh Fy Dw' Alqyadh Althwylyh, Kma Yraha Alm'lmwn Walmdyrwn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Byr Zyt.

20. Alrfa'y, Ahmd. (1998). Mnahj Albhth Al'lmy, Ttbyqat Edaryh Waqtsadyh. Dar Wa'l Llnshr.

21. Als'wd, Ratb. (2012). Alqyadh Altrbwyh: Mfahym Wafaq. T1, Dar Sfa' Llnshr

22. Als'ydy, Hnd Ahmd Mhmd S'yd. (2015). Mstwa Mmarsh Alqyadh Altrbwyh Lda Mdyrat Almdars Althanwyh Llbnat Bjdh, Jam't Alazhr – Mjlt Klyt Altrbyh: 163(3): 257 – 296.

23. Alsbaty, Ebrahym Bn Salm Mhmd Wakhrwn. (2017). Albnyh Al'amlyh Lldka' Alwjdany Lda Alqyadh Altrbwyh Almdrsyh Alf'alh, Almjlh Al'lmyh Ljam'h Almlk Fysl - Al'lwm Alensanyh Waledaryh: 18(2): 143 – 176.

24. Alshaf'y, Ahmd Hsyn W Asma'yl, 'mr Hashm. (2013). Nmt Alqyadh Lda 'ynh Mn Alqyadat Altrbwyh Fy Msr Walkwyt Walemarat W'man- Drash 'br Thqafyh Fy Dw' Alfrwq Byn Aljnsyn. Almjlh Almsryh Lldrasat Alnfsyh: 23(81): 1-26.

25. Alshdyfat, Smyh Mhmd. (2016). Drjt Mmarst Mdyry Almdars Lm'ayyr Alqyadh Altrbwyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Fy Mdyryh Altrbyh Walt'lym Llwa' Qsbh Almfrq Fy Alardn, Almnarh: 22(4)(A): 133-170.

26. Shhadh, Hatm 'bd Allh. (2008). Waq' Almmarsat Aledaryh Lmdyry Altrbyh Walt'lym Fy Mhafzat Ghzh Fy Dw' M'ayyr Aledarh Alestratyjyh Wsbl Ttwyrha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamyh Bghzh.

27. Alshlash, 'bd Alrhmn W 'bd Alrhmn Rdwan Samy. (2015): Aledarh Waltkhtyt Altrbwy: Ass Nzryt Wttbyqat 'mlyh. Mktbt Alrshd.

28. Slyman, Hnan Hsn. (2015). Alqyadh Altrbwyh. T1, Dar Asamh Llnshr Waltwzy'.

29. Syam, Rslan Ebrahym Mhmd. (2020). Fa'lyt Brnamj Alqyadh Mn Ajl Almstqbl W'laqth Bqyadt Altghyyr Lda Mdyry Almdars Bwkalh Alghwth Aldwlyh Fy Mhafzat Ghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh Bghzh.

30. Alzky. Ahmd 'bd Alftah. (2012): Mqdmh Fy Aledarh Altrbwyh. T1, Dar Alzhra' Llnshr

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 448:437
نيسان (2022)

بحث رقم 11

Evaluation Patterns and Assessment Tools of E-Learning for High School Students in Palestine: Solutions and Suggestions

Hadeel Mohammad Ashour

A lecturer at Al-Madinah international University, Malaysia

A teacher at Balqees Al-Yemen Secondary School, Palestine

hadeel_ashour@hotmail.com

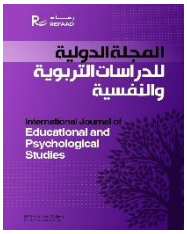
استلام البحث: 2021/11/10 مراجعة البحث: 2021/11/23 قبول البحث: 2022/1/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.11

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

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



Evaluation Patterns and Assessment Tools of E-Learning for High School Students in Palestine: Solutions and Suggestions

Hadeel Mohammad Ashour

A lecturer at Al-Madinah international University, Malaysia
A teacher at Balqees Al-Yemen Secondary School, Palestine
hadeel_ashour@hotmail.com

Received : 10/11/2021 **Revised :** 23/11/2021 **Accepted :** 17/1/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.11

Abstract: Evaluation for E-learning was and is still a problem for many educators and lecturers in universities and even schools in Palestine especially nowadays after COVID-19. Based on this fact, the current study aimed at diagnosing the validity of the E- learning assessment tools applied by the ministry of education in secondary schools and also developing new E- learning evaluation tools for assessing students' learning at the secondary schools in Palestine from teachers, supervisors and university lecturers' points of view. The research followed a descriptive analytic research method in order not only describing the problem under investigation, but also providing numerical data that identify the extent to which the sample agree on the items exposed. To achieve the aim of the study, the researcher distributed a questionnaire for surveying the points' of view of (40) teachers, supervisors regarding the E-learning evaluation tools applied lately in high schools in Palestine throughout the pandemic and then a semi structured interview conducted with(5) supervisors and university lecturers for giving solutions and suggestions concerning the best E- learning assessment tools that can be used for evaluating the E-learning process from their points of view. SPSS package was used to validate tools and analyze data. The results showed that only 59.6% believed that "The ministry mechanism for E-learning was clear". Moreover, only 15.9 % agreed that this mechanism was efficient. In fact, the results showed that this mechanism encountered many obstacles during its implementation. It was found that only 21.7 % agreed that "E-learning evaluation mechanism was completely free from any obstacles during the implementation process." Based on the results, the researcher recommended the ministry of education to approve standardizing electronic exams and deciding about firm procedures to be used with those who are non-committed, make a deal with tele-communication companies to restrict the search ability via google throughout exams times, and connect students' emails with Rawafed G-suit in order not to allow students to join the exams with unreal emails. Also, teachers were recommended to prepare questions that measure the high level of thinking.

Keywords: *Evaluation; assessment; E-learning.*

1. Introduction

E-learning, online learning, remote learning or distance learning all are terms used to describe the pedagogical situation in which teachers and students are not in the same place. It is a situation that lack face to face direct interaction between those main elements in the educational process. Kiryakova (2009) in Opara (2020) explained that distance learning is the form of learning that allows for teachers and students to communicate despite being physically separated. She noted that distance learning provides a means for teachers and students to communicate by different means and at different times.

Throughout the spread of COVID-19 pandemic, there has become a very urgent necessity to adopt this type of learning in order to find a vital solution for school closure. Kiryakova (2009) discusses that the appearance of distance education is connected with the changing conditions in economic, social and technological aspect.

Better literacy and more comprehensive education are needed. Distance education gives an opportunity to everyone to learn throughout their entire life. The means of communication – mail, mass media, and internet are necessary for its existence. Distance education depends on the development of information and communication technologies. It can be as efficient as traditional education when there are appropriate methods and technologies about its realization. Throughout COVID-19, it is believed that online means now are more developed and can really help in surviving education in this globe. But after going through the process of E-learning, stakeholders in ministry of education, universities lecturer, supervisors and teachers face a challenge of how to make sure that education is taking place and how to assess this learning. This motivates them to look for valid patterns of evaluation that could assist the extent to which students are learning and mastering what they are processing. In this paper, the researcher discusses evaluation patterns and assessment tools of e-learning for high school students in Palestine: solutions and suggestions from teachers, supervisors and university lecturers' points of view.

1.1. Research problem:

After starting the academic year 2020-2021, the Ministry of Education drew three different scenarios to face the emergence situation of Corona. The first was to start face to face learning in case we could overcome the spread of this disease in the country. The second was to divide students into two group and each study in three days a week only. In this scenario, teachers had to explain the lesson twice, thrice and more according to the number of classes they taught. The third scenario was to study online in case that educational process regularity did not take place in the ground of schools.

Going online was a big challenge. Teachers had to find a way to assess students' education. Educators in the Ministry of Education along with supervisors and teachers began to think about strategies by which they could decide about students' learning, their levels and how much they master throughout this new phase of learning. Stake Holders at the ministry of education come out of an evaluation system to be applied mostly online during the academic year 2020-2021. Unfortunately, there were some shortcuts that arouse while applying especially when the Ministry of Education insisted to conduct the midterm exam and final exam face to face at school but circumstances obstruct some plans to take place. Based on these trials, this research aimed to answer the following main question:

Have the current evaluation patterns and assessment tools of E-learning succeeded in evaluating high school students learning in Palestine?

1.2. Research Questions:

Out of the research main question above, the researcher derived the following research questions:

- To what extent the existence evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine are valid from teachers and supervisors' points of view?
- What can be the suggested evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine from teachers, supervisors and university lecturers' points of view?

1.3. Research Objectives:

This research aims to achieve the following:

- Identify to what extent the existence evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine are valid from teachers' and supervisors' points of view.
- Find out the suggested evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine from teachers, supervisors and university lecturers' points of view.

2. Literature Review

2.1. E-Learning and Its Resources:

Technology-based e-learning encompasses the use of the internet and other important technologies to produce materials for learning, teach learners, and also regulate courses in an organization (Fry, 2001).

If we return back to the history of E-learning, E-Learning Concepts, Trends, Applications (2014) explained that the term "e-learning" and the stages the term passed through:

The term E-learning has only been in existence since 1999. When the word was first utilized at a computer-based training (CBT) systems seminar. It is also shown that early forms of e-learning existed as far back as the 19th century. "Online learning" and "virtual learning" are other terms that used in the same era to indicate E-learning.

The first e-learning systems were really only set up to deliver information to students but as we entered the 70s e-learning started to become more interactive.

With the introduction of the computer and internet in the late 20th century, e-learning tools and delivery methods expanded. The first MAC in the 1980's enabled individuals to have computers in their homes, making it easier for them to learn about particular subjects and develop certain skill sets. Then, in the following decade, virtual

learning environments began to truly thrive, with people gaining access to a wealth of online information and e-learning opportunities.

By the early 90s several schools had been set up that delivered courses online only, making the most of the internet and bringing education to people who wouldn't previously have been able to attend a college due to geographical or time constraints.

In the 2000's, businesses began using e-learning to train their employees. New and experienced workers alike now had the opportunity to improve upon their industry knowledge base and expand their skill sets. At home individuals were granted access to programs that offered them the ability to earn online degrees and enrich their lives through expanded knowledge.

As a matter of fact, it has recently been understood that there is no one common definition of E-learning. Different scholars define the term from their perception. Dublin (2003), in trying to find a common meaning of the term E-Learning, went on to ask the following questions: Is E-learning an online coursework for students from a distance? Does it mean using a virtual learning environment to support the provision of campus-based education? Does it refer to an online tool to enrich, extend and enhance collaboration? Or is it a totally online learning or part of blended learning?

Matt Comerchero in Pamela (2006) defines E-learning as: a means of education that incorporates self-motivation, communication, efficiency, and technology.

According to Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015), it is difficult to identify a common definition for E-learning. Some of the authors refer to E-learning as providing complete online courses only whereas comprise web-supplemented and web-dependent services for the provision of educational and support processes.

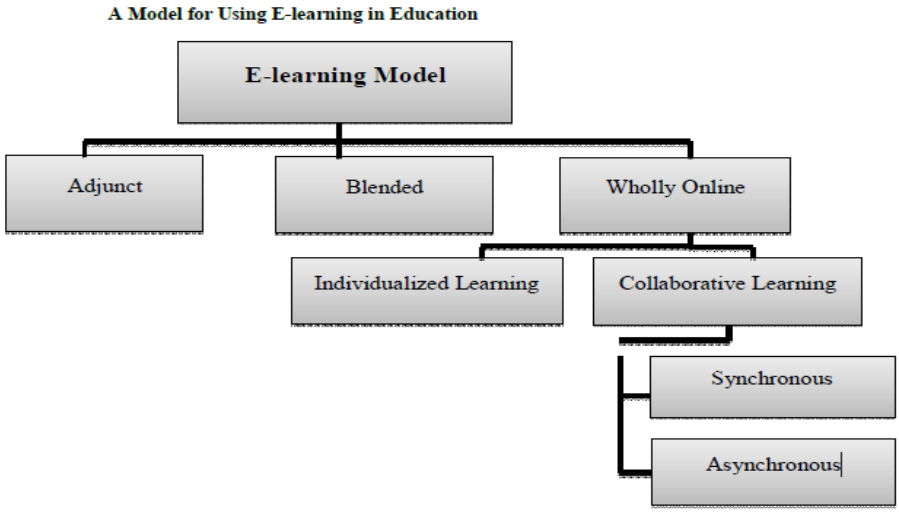
Based on the previous fast overview of the history of E-learning, it becomes clear that the phrases of E-learning can be summarized in three terms: adjunct, blended and wholly online as was discussed by Algahtani (2011).

The "adjunct E-Learning is the situation which E-Learning is employed as an assistant in the traditional classroom providing relative independence to the learners or students (Algahtani, 2011).

In the blended E-Learning, Algahtani (2011) and Zeitoun (2008) explained that, in this way of using E-Learning, the delivery of course materials and explanations is shared between traditional learning method and E-Learning method in the classroom setting.

As for wholly online, it is devoid of the traditional learning participation or classroom participation. In this form of usage, the E-Learning is total so that there is maximum independence of the learners or students (Algahtani, 2011; Zeitoun, 2008). In Britain the Open University was keen to take advantage of E-Learning. Their system of education has always been primarily focused on learning at a distance. In the past, course materials were delivered by post and correspondence with tutors was via mail (E-Learning Concepts, Trends, Applications ,2014).

Zeitoun (2008) has gone further to explain that the online model is divided into two types of learning: individualized and collaborative. The later also divided into two types: synchronous and asynchronous. The following modal taken from Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015) summarizes the concept of E-learning and its use in education:



2.2. What Is Evaluation?

According to Mary Thorpe in "Handbook of Education Technology" in Crompton, P. (1992), "Evaluation is the collection of, analysis and interpretation of information about any aspect of a program of education or training as part of a recognized process of judging its effectiveness, its efficiency and any other outcomes it may have."

2.3. The Differences between Evaluation and Assessment:

Scholars mostly use evaluation and assessment interchangeably. Nevertheless, these two terms points two different levels of evaluation. Evaluation is concerned at the macro or holistic level of the learning event, taking into account the context of learning and all the factors that go with it, whereas assessment can be seen as the measurement of student learning and is one of the elements that go into an evaluation, the micro-level (Crompton, P, 1992). When evaluating the pedagogical system in a country, ministry or institution, the evaluator usually goes in examining everything: educational setting, aims and objectives of the course, teaching approach, learning strategies, assessment methods and the implementation strategy (Crompton, P, 1992). Accordingly, it is noticed that assessment is an integral part of the whole process of evaluation and includes giving numerical assessment of the situation under investigation.

2.4. Evaluating Online Learning:

Evaluating E-learning is crucial and needed these days, especially in the context of witching education to be totally online. Stake holders in the ministry of education are in need to justify technology-based learning on the grounds of effectiveness, efficiency, relevance, applicability and appropriateness to the intended employers and users of the technology, the teachers and students, even the department or institution. (Crompton, P,1992).

In order to apply efficient tools, we should think about objectives, cost, the context in which these tools will be applied, the number of students those teachers teach and the economic status for both the teacher and students.

E-learning commonly offers audiovisual content or interactive testing on the go that can be more attractive for younger learners than traditional books. E-learning also lets people communicate through email, forum or chat, allowing even introverts to take part in related conversations.

There is an increased number of different E-learning systems known as Learning Management Systems (LMSs) and methods. Many universities now use them in order to supply students with course materials, tasks, quizzes, forums and also midterm and final exams. These exams are designed to measure students' levels. But it is noticed that students cheat and the marks they get may not provide an accurate level about their levels. In this research we are evaluating the ministry of education procedures used to evaluate the extent to which students mastered what they studied online during the academic year 2020-2021 in Palestine. Moreover, solution and suggestions are sought from university lecturers, supervisors and teachers in high schools in order to develop this E-learning evaluation system.

2.5. Evaluation Patterns and Evaluation Tools followed by the Ministry of Education:

During the academic year 2020-2021, schools in Gaza went into two critical periods of COVID-19 which forced schools to close its doors and students to continue their studies from home. This enforced the Ministry of Education to find out a method for evaluating students' learning online. The evaluation system applied consists of a midterm exam, qualitative evaluation and the final exam. Each part is given a portion of a whole degree of 100 for all subjects expect for English and Arabic that are given 150 degrees for each. As for, the midterm exam and the final one, they were planned to be done face to face in school. But when the condition did not fit, students had to apply for the midterm online while the final was given at school. The part related to the qualitative evaluation is a pattern of evaluation that consists of four assessments: three assignments and a report or research related to the topic they study. The following table shows the distribution of marks used:

- **The Distribution of Marks for all school subjects except Arabic and English:**

No.	Procedure	Marks
1	Midterm Exam	20
2	Assignment 1	15
3	Assignment 2	15
4	Assignment 3	15
5	A repot\research	5
6	Final Exam	30

- **The Distribution of Marks for Arabic and English:**

No.	Procedure	Marks
1	Midterm Exam	45
2	Assignment 1	23
3	Assignment 2	22
4	Assignment 3	22
5	A repot\research	8
6	Final Exam	30

3. Research Methodology

This research is a descriptive analytical study. It reveals teachers, supervisors and university lecturers' points of view regarding the evaluation patterns and assessment tools used to evaluate E-learning in general and students' education in particular. Brown and Rodgers (2002: 117) defined the descriptive analytic research as the research that describes group characteristics or behaviors in numerical terms. It is that kind of research in which the researcher uses a descriptive statistic. Descriptive statistics are those statistics that are used to analyze descriptive research data, usually in terms of central tendency and dispersion.

3.1. Participants:

This study surveyed the points of view of (55) supervisors and teachers who teach different topics in schools about the validity of the current E-learning evaluation process used in high schools in Palestine. Those teachers and supervisors were from Gaza and West Bank as well. They were also asked to suggest other procedures that can be applied in high schools next year. For this step, five university lecturers who are professional in working with technology were also interviewed to suggest what assessment tools that can guarantee getting an accurate data about students' learning. The following tables shows a full description of the study sample:

- **Personal details related to the study sample**

Gender	**Male**	**Female**	
	14 (25.5%)	41 (75.4%)	
Age	24-34	35-45	Above 46
	--	38 (69.1%)	17 (30.9%)
Setting	Gaza	West Bank	
	50 (92.6%)	4 (7.4%)	
Experience	1-10 y	11-20 y	Above 20 y
	7 (12.7%)	28 (50.9%)	20 (36.4%)
Subject they teach	Subject	Percentage	
	English	28 (50.9%)	
	Geography	9 (16.4%)	
	Islamic Religion	4 (7.3%)	
	Arabic	3 (5.5%)	
	Math	3 (5.5%)	
	History	2 (3.6%)	
	Culture	2 (3.6%)	
	Chemistry	2 (3.6%)	
	Technology	1 (1.8%)	
	Biology	1 (1.8%)	

3.2. Instruments:

To achieve the aim of this study, the researcher used a questionnaire to diagnose the validity of the evaluation process used in high schools in Palestine. The questionnaire was distributed electronically via social media sites and the internal mails of the ministry of education. It contains two parts: personal details and (15) items related to evaluation patterns and assessment tools used by the Ministry of Education in Palestine. See Appendix (A). Also, the researcher conducted a semi structured interview to collect teachers, supervisors and university lecturers' suggestions on evaluation tools. Their opinions were important in building an E-learning evaluation system that could be a solution for the current evaluation issues. Those tools were prepared based on previous literature and the researcher experience in the field of E-learning.

3.3. Piloting:

Piloting is one of the most important steps that the researcher should take into consideration when conducting her study. It means applying the study tools on a similar study sample in order to make sure that the used instruments that are suitable for the study. In fact, piloting gives the research the opportunity to discover the problems that he may face when applying on the true study sample. In this context, Calitz (2009:256) says that "a pilot study is a mini-version of a full-scale study, or a trial run done in preparation of the complete study". He also cited that piloting has many advantages: as it warns the researcher against the potential short comes in the research. Moreover, "pilot study can also identify practical problems of the research procedure and it indicates whether proposed methods or instruments are inappropriate or too complicated" Calitz (2009:259).

3.4. Face Validity:

Based on the previous description, the researcher handed over the questionnaire to three specialists to referee it and ensure that the questionnaire measures what it really designed for. This step gave the researcher the opportunity to modify the questionnaire according to their modification and amendments.

3.5. Reliability:

The research used Cronbach's Alpha formula to reveal the extent to which the questionnaire is reliable. The following table shows the results gained from applying the formula:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.65	.63	15

3.6. Data Analysis Method:

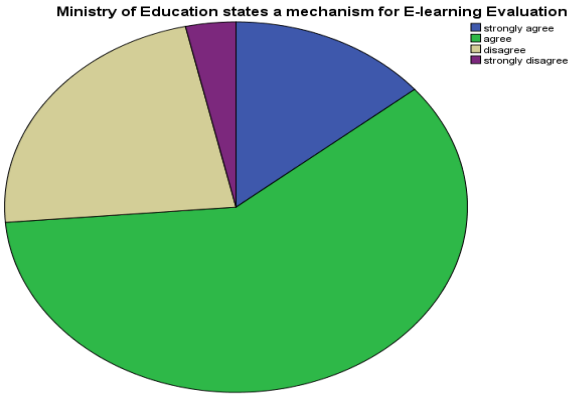
The researcher analyzed the data by SPSS (statistical package for social science program) version 14 using the following statistical treatments: mean, and standard deviation, percentage and Cronbach's Alpha for measuring reliability.

4. Research Results and Discussions:

This part of the research concerns about showing and discussing the result found when analyzing the responses of the study sample who responded to the questionnaire and the semi structured interview. In the following, each question is going to be answered and discussed in the same time.

4.1. The answer of question NO.1: To what extent the existence evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine are valid from teachers and supervisors' points of view?

When analyzing the data, it is found that 73% of the study sample agreed on the item "Ministry of Education states a mechanism for E-learning evaluation". This means that the majority of the study teachers do not deny the ministry trial in the area of preparing for online evaluation system. The following chart shows the result gained for this item:

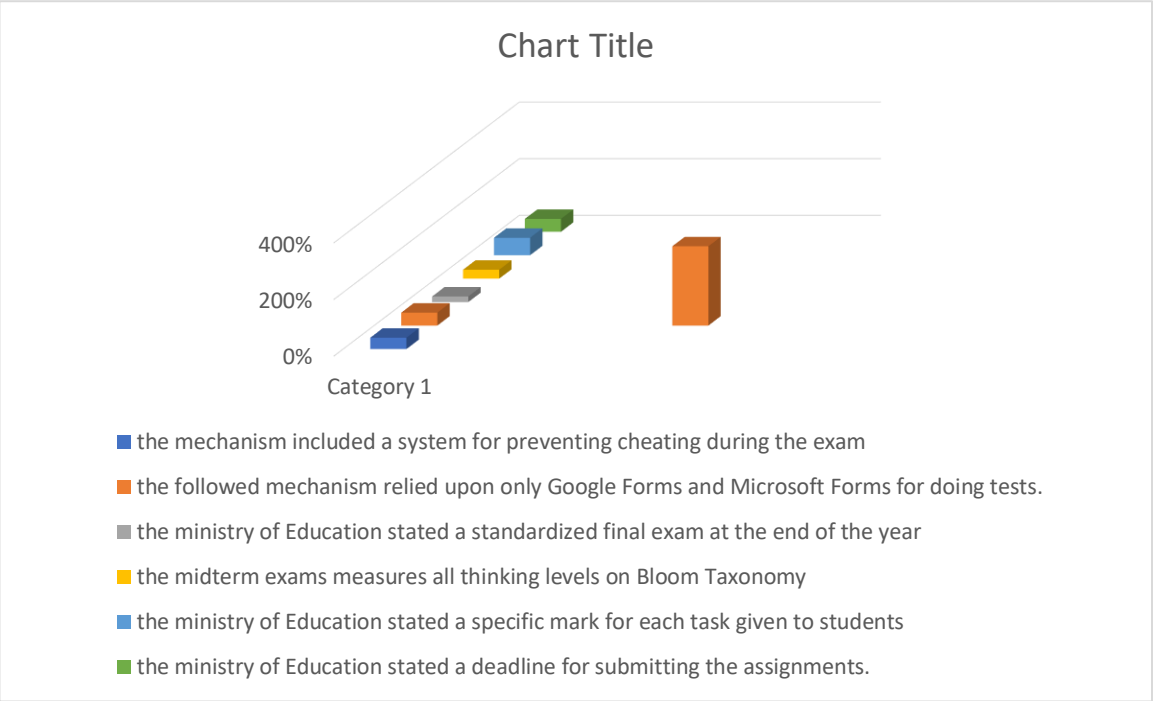


On the other hand, the result shows that only 59.6% believe that "The ministry mechanism for E-learning was clear". Moreover, only 15.9 % agree that this mechanism is efficient. In fact, the results show that this mechanism encounters many obstacles during its implementation. It is found that 21.7 % agree that "E-learning evaluation mechanism was completely free from any obstacles during the implementation process" whereas 26.3% refused to determine their opinions about the mechanism.

While 89.5% agreed that the mechanism included solving assignments and homework on the virtual classroom and 70.2% agreed that the mechanism included doing research and writing reports, 48.3% agree that students seriously take the stated E-learning evaluation mechanism and 29.8 % refused to determine their opinions.

When looking deeply to the types of problem faced while implementing the Ministry of Education E-learning evaluation system, it is found that 40% agree that the mechanism included a system for preventing cheating during the exam and about 19.3% refused to determine their opinion. It is believed that those who did not say their points of view are likely to be afraid of being clear about issues related to the Ministry of Education. Also, 45.7% sees that the followed mechanism relied upon only Google Forms and Microsoft Forms for doing tests. Moreover, 20% agree that the Ministry of Education stated a standardized final exam at the end of the year. In addition, only 31.6% agree that the midterm exams measure all thinking levels on Bloom Taxonomy. On contrary, 61.4% agreed that the

ministry of Education stated a specific mark for each task given to students, but only 45.4 % agreed that the Ministry of Education stated a deadline for submitting the assignments. The following chart summarizes these results:



Looking back to the results, it is found that although the Ministry of Education stated a mechanism for evaluation. There are many short comes that need to be taken into consideration. These short comes are related to standardizing the exam given to students online, approving on methods for preventing cheating, writing tests using the exam specification table where items are all determined according to the behavioral objectives taught during the term. Furthermore, stating a clear-cut deadline for submitting assignments and deciding firmly about those who haphazardly do not submit on lime. It is believed that tacking these problems would enforce students to take their study seriously. The following question answers questions related to the suggestions that university lecturers, supervisors and teachers suggest overcoming such problems.

4.2. The answer of question NO.2: What can be the suggested evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine from teachers, supervisors and university lecturers' points of view?

When conducting the semi structured interview, university lectures, supervisors and teachers were asked to suggest evaluation patterns and assessment tools that could help in finding an effective and efficient evaluation system. The following are some of these suggestions.

- **University lecturers' suggestions:**

When asking university lectures about their suggestions regarding developing the evaluation system adopted by the ministry of education and what solutions could be found for the aroused problem, many opinions and suggestions were revealed. They are summarized as follows:

To prevent cheating is something impossible if we do not bring up generations from the beginning on honesty. But there are many ways that could reduce its effect, but these methods cost much time, effort and money. Some of these methods are:

1. Asking students to prepare a material and to video tape himself while explaining it.
2. Discussing students one by one via meet or zoom.
3. Using some techniques offered by Google Docs as:
4. Using short, timed quizzes.

All the former factors are important, but they are not impossible to be achieved if the work was scheduled, especially for teachers who have a large number of students.

Other suggestion related to reading the article of Stephanie Smith. It is suggesting fourteen simple strategies to reduce cheating on online examinations. These strategies are:

1. Create questions that require higher order thinking.
2. Creatively remind students of the academic integrity polices by posting a video describing the test outlines and giving clear instruction for doing it.
3. Use various question types.

4. Require students to sign an academic integrity contract.
5. Restrict testing window: have all students start around the same time and limit how long each student has to take the exam. In case students are of different time zones, teachers should prepare two different forms to be answered according to time suitable for students. Also, open book exams should be given a fixed time needed by students to answer but not too much in order not to allow those who do not know the answers to cheat.
6. Set up the exam to show one question at a time.
7. Prohibit backtracking.
8. Change test questions sequence.
9. Offer different versions of the same test.
10. Allow one attempt only for the test.
11. Plan for "technical issues": train students on such tests in order to be familiar with them.
12. Delay score availability.
13. Avoid using test banks that come with the course textbook.
14. Protect test question answers: students can only see questions they get mistakes in but not all the tests. This way, students will be unable to print out all the tests.

In this context, it is important to mention that one of the lecturers' opinions pointed out that what followed last year was computerizing the ordinary evaluation tools but there is a need for developing electronic evaluation tools that come up with the nature of E-learning. She also adds that the aims of these electronic tools are to transfer from just grasping the information to function them.

- **Supervisors' and teachers' suggestions:**

The following procedures are suggested by supervisors and teachers. These procedures can be summarized in the following points:

1. Applying a mechanism that enable students to access the question but not return it back when leaving it.
2. Timing each question and restricting it directly when time passes.
3. Varying evaluation tools with synchronized and asynchronized discussions, worksheets, projects, and electronic tests. To keep all students' responses in the student's portfolio.
4. Using gamification.
5. Specifying assessment criteria from the beginning: Excellent, v. good, good, weak.
6. Allowing parents to share in the assessment process in order to motivate students to E-learning.
7. Using self-evaluation and colleague evaluation patterns along with a realistic evaluation applied by a teacher to measure not only students' knowledge but also the scientific and practical skills and practices besides the activities that measures the multiple intelligence: visual, audial, lingua, social, self-confidence and self-abilities.
8. Testing students via zoom and meet.
9. Connect students' emails with Rawafed G-suit in order not to allow students to join the exams with unreal emails.
10. Approving midterm and final exams that are timed and standardized.
11. Making a deal with tele-communication companies to restrict the search ability via google throughout exams times.
12. Preparing questions bank that enable teachers to choose questions from them for their tests.
13. Using Moodle.
14. Stopping the push-up mechanism and never make students pass easily.
15. Approving ELS platforms that can help in designing tests.

5. Conclusion

"Evaluation patterns and assessment tools of E-learning for High school students in Palestine: solutions and suggestions" is the title of this current study that is concerned about diagnosing the evaluation system followed by the ministry of education last year from teachers and supervisors' points of view. Furthermore, it interviewed university lecturers, supervisors and teachers to suggest on evaluation procedures, programs and tools that could help in preventing cheating besides helping in deciding the students' learning levels. The results show that only 59.6% believe that "The ministry mechanism for E-learning was clear". Moreover, only 15.9 % agree that this mechanism is efficient. In fact, the results show that this mechanism encounters many obstacles during its implementation. It has found that 21.7 % agree that "E-learning Evaluation mechanism was completely free from any obstacles during the implementation process". Based on the results, the researcher recommends the Ministry of Education to approve standardizing electronic exams and deciding about firm procedures to be used with those who are non-committed, make a deal with tele-communication companies to restrict the search ability via google throughout exams times, and connect students' emails with Rawafed G-suit in order not to allow students to join

the exams with unreal emails. Also, teachers are recommended to prepare questions that measure a high level of thinking.

5.1. Recommendations:

Referring to the results of this research "Evaluation patterns and assessment tools of E-learning for high school students in Palestine: solutions and suggestions", the researcher recommends the following categories of society:

Recommendations for The Ministry of Education:

- Approve standardizing electronic exams and deciding about firm procedures to be used with those who are non-committed.
- Make a deal with tele-communication companies to restrict the search ability via google throughout exams times.
- Connect students' emails with Rawafed G-suit in order not to allow students to join the exams with unreal emails.
- Approve bank questions systems that is used in universities. This system enables teachers to classify questions in groups: true or false, multiple choice, essays and so on. Then, the system chooses from these questions fairly for each student.
- Restrict questions to a specific time after which the exam shut automatically.
- Restrict the exam in a way that allow students to return back to questions just for revising and reading but not changing the answers.
- Questions and choices should be scrambled.
- A question appears at a time. That is to say students could not see or think with the other questions before finishing the one they started.
- Approve an oral part in students' evaluation where students should open the camera while stating students' office toward the wall.
- Stop the push-up mechanism and never make students pass easily.

Recommendations for teachers:

- Asking students to cancel the search engines extensions on their computers and laptops during the test.
- Stating questions that measure the higher levels of students' thinking.
- Using different types of questions and identifying the line numbers and time within the exam should be answered.
- Connect students' identity numbers and emails to google forms.
- Preparing more than two forms and using them in different time zones according to a timed schedule prepared and generalized to students previously.
- Varying evaluation tools with synchronized and asynchronized discussions, worksheets, projects, electronic tests. To keep all students' responses in the student's portfolio.
- Using self-evaluation and colleague evaluation patterns along with a realistic evaluation applied by a teacher to measure not only students' knowledge but also the scientific and practical skills and practices besides the activities that measures the multiple intelligence: visual, audial, lingua, social, self-confidence and self-abilities.
- Allowing parents to share in the assessment process in order to motivate students to E-learning.

References:

1. Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29–42.
2. Berman, Pamela (2006). E-Learning Concepts and Techniques**,** Bloomsburg University of Pennsylvania, USA. https://engineering.futureuniversity.com/BOOKS%20FOR%20IT/E%20learning%20%20(2).pdf
3. Budhai, Stephanie (2020). Fourteen Simple Strategies to Reduce Cheating on Online Examinations. https://www.facultyfocus.com/articles/educational-assessment/fourteen-simple-strategies-to-reduce-cheating-on-online-examinations/?fbclid=IwAR3DDUTK2TRYWu8QbWiNRdIPakWvRipXEq9WAB2GwSIDAnKS1u1sRTaFyXk
4. Crompton, P. (1992). Evaluation: A practical guide to methods, 66–73. http://www.icbl.hw.ac.uk/ltdi/implementing-it/eval.pdf
5. Dublin, L. (2003). If you only look under the streetlamps……Or nine e-Learning Myths. *The e- Learning developer's journal.* http://www.eLearningguild.com
6. E-Learning Concepts, Trends, Applications (2014), E-free digital book, Epignosis LLC, USA. https://www.talentlms.com/old/wp-content/uploads/2018/09/elearning-101-concept-trends-applications.pdf
7. Fry, K. (2001). E-learning markets and providers: some issues and prospects. *Education Training*, 43(4/5), 233-239. https://doi.org/10.1108/eum0000000005484

8. Algahtani, A.F. (2011). *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions*, Durham theses, Durham University.

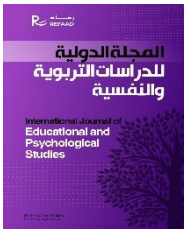
9. Kiryakova, Gabriela. (2009). Review of distance education. Trakia Journal of Sciences. 7. 29-34. https://www.researchgate.net/publication/279448170_Review_of_distance_education/citations

10. Opara, Emmanuel. (2020). Online Distance Learning: An Alternative in a Time of Global Crisis. 10.13140/RG.2.2.26792.72966/1. https://www.researchgate.net/publication/340077459_Online_Distance_Learning_An_Alternative_in_a_Time_of_Global_Crisis/stats

11. Zeitoun, H. (2008). *E-learning: Concept, Issues, Application, Evaluation*. Riyadh: Dar Alsolateah publication.

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



أنماط التقييم وأدوات تقييم التعلم الإلكتروني لطلبة المرحلة الثانوية في فلسطين: الحلول والاقتراحات

هديل محمد عاشور
محاضر في جامعة المدينة العالمية- ماليزيا
معلمة في مدرسة بلقيس اليمن الثانوية- فلسطين
hadeel_ashour@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.11 **قبول البحث:** 2022/1/17 **مراجعة البحث:** 2021/11/23 **استلام البحث:** 2021/11/10

الملخص:

تقييم التعليم الإلكتروني كان ولا يزال مشكلة تأرق العديد من التربويين والمحاضرين في الجامعات وحتى معلمي المدارس في فلسطين خصوصًا في هذه الأيام في ظل الجائحة. بالإستناد إلى هذه الحقيقة، هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص صدق أدوات تقييم التعليم الإلكتروني المطبقة من قبل وزارة التربية والتعليم في المدارس الثانوية بالإضافة إلى تطوير أدوات جديدة لتقييم التعليم الإلكتروني للطلبة في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمحاضرين في الجامعات. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف الظاهرة من جهة وإعطاء بيانات رقمية تعكس مدى موافقة أفراد العينة على البنود المعروضة. لتحقيق هدف الدراسة، وزعت الباحثة استبيان لاستطلاع آراء (40) معلم ومشرف فيما يتعلق بنجاعة أدوات تقييم التعليم الإلكتروني التي تم تطبيقها في المدارس الثانوية في فلسطين في فترة الجائحة بالإضافة إلى إجراء مقابلة لخمسة مشرفين ومحاضرين في الجامعات وذلك لوضع حلول ومقترحات فيما يتعلق بأفضل أدوات تقييم التعليم الإلكتروني التي يمكن استخدامها لتقييم عملية التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية لبرنامج (SPSS) وذلك لتحقق من صدق الاستبيان وتحليل النتائج. أظهرت النتائج أن (59.6%) فقط من أفراد العينة يعتقدون أن "آلية الوزارة المتبعة في تقييم التعليم الإلكتروني كانت واضحة ". علاوة على ذلك، يرى (15.9%) فقط من أفراد العينة أن هذه الآلية كانت فعالة. وقد أظهرت النتائج أيضًا أن هذه الآليه قد واجهت العديد من الصعوبات أثناء عملية التنفيذ، حيث يرى (21.7%) فقط من أفراد العينة أن آلية الوزارة خلت من العقبات أثناء عملية التنفيذ. بناءا على نتائج الدراسة، أوصت الباحثة وزارة التربية والتعليم بإعتماد امتحانات إلكترونية موحدة وإقرار أجراءات صارمة للتعامل مع غير الملتزمين بها. بالإضافة إلى الإتفاق مع شركات الاتصالات لتقييد خاصية البحث عن طريق محرك البحث جوجل في فترة الامتحانات وأيضًا ربط البريد الإلكتروني للطلبة بموقع روافد وذلك لمنع الطلبة من الدخول باستخدام بريد الكتروني وهمي. من جهة أخرى، أوصت الباحثة المعلمين بإعداد أسئلة تقييس مهارات التفكير العليا.

الكلمات المفتاحية: تقويم؛ تقييم؛ تعليم إلكتروني.

APPENDIX (A)

THE FOLLOWING IS THE QUESTIONNAIRE DISTRIBUTED IN ARABIC BECAUSE THE MAJORITY DO NOT KNOW ENGLISH

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير الموافق	غير موافق بشدة
1	قامت الوزارة بوضع آليه للتقويم عن بعد خلال العام الماضي					
2	تميزت آلية الوزارة للتقويم عن بعد بالوضوح					
3	كانت الآلية المتبعة فعاله في تحديد مستويات الطلبة					
4	تضمنت الآلية المتبعة نظاما للحد من الغش بين الطلبة أثناء تقديم الامتحان					
5	اعتمدت الآلية المتبعة على تقديم الامتحانات عبر نماذج جوجل أو مايكروسفت فقط					
6	خلت آليه التقويم المتبعة من المشاكل عند التنفيذ					
7	حددت وزارة التربية والتعليم آلية واحدة للتقويم وأجبرت جميع معلمها على اتباعها					
8	اشتملت آلية التقويم على تقديم الأبحاث والتقارير					
9	اشتملت آليه التقويم على حل التعيينات والواجبات المرفقة على الصف الافتراضي					
10	أخذ الطلبة آلية التقويم المتبعة بجدية					
11	قامت وزارة التربية والتعليم بوضع اختبارات الكترونية موحدة لامتحانات نهاية العام الدراسي					
12	تم بناء الاختبارات النصفية وفقا لجدول المواصفات					
13	تقيس الاختبارات النصفية جميع مستويات التفكير على تصنيف بلوم					
14	حددت وزارة التربية والتعليم الدرجات المطلوب وضعها لكل مهمة					
15	حددت وزارة التربية والتعليم السقف الزمني الذي يسمح من خلاله للطلبة الإجابة على المهام المختلفة					

Appendix (B)

THE FOLLOWING IS THE TRANSLATED QUESTIONNAIRE

No.	Items	Strongly Agree	Agree	Nuetral	Disagree	Strongly Agree
1	Ministry of Education states a mechanism for E-learning Evaluation					
2	The ministry mechanism for E-learning was clear					
3	The mechanism was efficient in saying about the student's levels.					
4	The mechanism included a system for preventing cheating during the exam					
5	The followed mechanism relied upon only Google Forms and Microsoft Forms for doing tests.					
6	eLearning Evaluation mechanism was completely free from any obstacles during the implementation process.					
7	The Ministry of Education stated just one system for evaluation and enforced all teachers to follow.					
8	The mechanism included doing researches and writing reports.					
9	The mechanism included solving assignments and HomeWorks on the virtual classroom					
10	students seriously take the stated E-learning evaluation mechanism					
11	The ministry of Education stated a standardized final exam at the end of the year.					
12	The midterm exam was constructed following the specification table.					
13	The midterm exams measures all thinking levels on Bloom Taxonomy					
14	The ministry of Education stated a specific mark for each task given to students					
15	The ministry of Education stated a deadline for submitting the assignments					

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، 475:449
نيسان (2022)

بحث رقم 12

واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس

فادية رزق عبدالجليل عبد النبي

أستاذ مساعد- قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة نجران- المملكة العربية السعودية

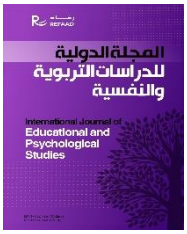
frabdalgilel@nu.edu.sa

استلام البحث: 2021 /10/23 مراجعة البحث: 2021/11/9 قبول البحث: 2021/12/3

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.12

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



و اقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس

فادية رزق عبدالجليل عبد النبي
أستاذ مساعد- قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة نجران- المملكة العربية السعودية
frabdalgilel@nu.edu.sa

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.12 **قبول البحث:** 2021/12/3 **مراجعة البحث:** 2021/11/9 **استلام البحث:** 2021 /10/23

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى التعرف على واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (104) من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (110) فقرة موزعة على ستة أبعاد ، وكشفت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.60)، وبانحراف معياري= (0.50)، وبوزن نسبي (71.6%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وأن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية أتى أولًا حيث بلغ (متوسط= 3.70. ، انحراف معياري = = 0.60)، وبوزن نسبي (74%) يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس حيث أتت بمتوسط (3.600) وانحراف معياري = 0.60 وبوزن نسبي (72%)، يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة حيث أتى بمتوسط (3.600) وانحراف معياري =0.60 وبوزن نسبي (72%)، يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة حيث بلغ (متوسط= 3.600، انحراف معياري= 0.50) وبوزن نسبي (72. %) يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية حيث بلغ (متوسط= 3.500، انحراف معياري= 0.50) وبوزن نسبي (70%) يليه واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة حيث بلغ (متوسط= 3.400، انحراف معياري= 0.50) وبوزن نسبي (68.0%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة التي تعزى لمتغيري المؤهل التعليمي والخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل اللوائح والقوانين المنظمة للدمج، وإعادة النظر في المناهج بما يلائم خصائص ذوي الإعاقة. وإقامة محاضرات وورش عمل من وقت لآخر لتنمية الكفايات اللازمة لتنمية المهارات المهنية الضرورية اللازمة لمتطلبات الدمج.

الكلمات المفتاحية: الدمج الأكاديمي؛ الاحتياجات الخاصة؛ العليم العام؛ ذوي الإعاقة.

1. المقدمة:

شهد العالم في النصف الثاني من القرن العشرين اهتمامًا كبيرًا بذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقًا من حقوق الإنسان والمسؤولية الاجتماعية، مما أدى لظهور عدد من المعاهد ومراكز الأبحاث حول العالم لكي تسهم في العناية بالمعاقين ودمجهم في المجتمعات البشرية، وتعويض ما بهم من نقص، وحل جميع مشاكلهم الخاصة، لكي يكونوا أشخاص أسوياء، كما نشطت الدراسات والأبحاث العلمية على مستوى العالم والتي تتناول هذه الفئة.

والاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جاء تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال العاديين وغير العاديين، وذلك من أجل تمكين الجميع من الإسهام في بناء المجتمع كل حسب ما تسمح به إمكانياته وقدراته (Roth et al., 2021). ولذلك تهدف التربية الخاصة إلى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي وذلك بالأساليب الفردية والمنظمة التي تتضمن وضعًا

تعليميًا خاصًا، ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة ومكيفة، وإجراءات علاجية محددة. (Hanková & Vávrová, 2016)

وقد أكدت الاتجاهات الحديثة في تربية وتدريب المعاقين على ضرورة توفير ظروف حياتية أقرب ما تكون من الظروف الحياتية المتوفرة للناس العاديين في المجتمع، وإتاحة الفرص لهم للتفاعل مع أقرانهم العاديين، من خلال إدماجهم في العيش في مجتمعاتهم، كبقية الناس دون تمييز أو تحيز ضدهم بسبب إعاقتهم، كما أكدت الدراسات على ضرورة التدخل المبكر في تعليم المعاقين، لتطوير قابليتهم بشكل أفضل، وللحد من تفاقم الإعاقة لديهم، ومشاركة الأسرة في رسم مستقبل طفلها المعاق، والمشاركة الفعالة في وضع البرنامج التربوي ودمج الأطفال المعاقين في إطار التعليم العام العادي، ينبغي أن يشكل جزءًا لبلوغ هدف التعليم للجميع، وفي الحالات الاستثنائية التي يلتحق فيها الأطفال بمدارس خاصة، ليس هناك ما يدعو إلى أن يكون تعليمهم كل على حدة. (عبيد، 2009)

وقد أشارت العديد من الدراسات (Woulfin & Jones, 2021; قوطة، 2020؛ محمد وأخرون، 2020) إلى ضرورة مساواة التلاميذ غير العاديين بالتلاميذ العاديين بمدارس التعليم العام وضرورة حصول التلاميذ غير العاديين على نفس المستوى التعليمي. فالدمج يساعد الطلاب ذوي الإعاقات أن يكونوا أكثر تفاعل مع المحيطين، مما يزيد من إحساسهم بالانتماء إلى المجتمع، ويساعدهم على تكوين صداقات، وهذا بدوره سيؤدي إلى تحفيزهم، وتنمية قدراتهم من ناحية، وتعديل اتجاهات الطلاب غير المعاقين نحو الاعاقة، وترسيخ قناعات جديدة بأن المعاقين يمتلكون القدرات التي تؤهلهم للاعتماد على أنفسهم من ناحية أخرى.(Foloştină, Duţă, & Prăvălici, 2014) ولذلك تزايد اهتمام التربية الخاصة بالدمج، كما نصت التشريعات الدولية المهتمة بحقوق الطفل المعاق من ضرورة دمجه مع أقرانه العاديين.

ومن ثم وضعت البرامج لتطوير هذه الفئة من الطلاب من قبل الأفراد والمؤسسات، لتعدد هذه البرامج المراد منها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن توجد العديد من الصعوبات والعقبات والمشكلات التي تواجه القائمين على تطبيق هذه البرامج (الحربي، 2016). وأكدت العديد من الدراسات منها دراسة "الحربي" (2016) الأتربي (2017) العزب (2017): "طلافحة"(2018) "البريقي" (2018) أن برامج الدمج تواجه العديد من المشكلات الإدارية والتعليمية منها ما هو مرتبط بالمعلمين أو بالطلاب وذويهم أو بالمدرسة والإمكانات المدرسية والمنهج.

ولذلك فقد أكدت دراسة "علي" (2017) على ضرورة توفير عدد من المتطلبات الضرورية لنجاح دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثل إعداد وتدريب المعلمين والإداريين، والعمل على تجهيز الصفوف وتكييف المناهج الدراسية بما يتناسب مع قدرات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك تهيئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين لتنفيذ عملية الدمج، بينما توصلت دراسة مور Moore (2005) : إلى ضرورة تجهيز فصول الدمج بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تيسر سير العملية التعليمية، زيادة مساحة الفصول المدمجة، الاستعانة بمدرس مساعد لتمكين مدرس الفصل من إدارة الوقت بطريقة صحيحة، وتوفير فريق تدريبي لتدريب المعلمين على التدريس بمهارة داخل الفصول المدمجة. وأوصت الدراسة بتعديل المنهج المقدم في الفصول المدمجة ليتناسب مع المستوى الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وخلصت دراسة حنفي (2008) إلى خيار دمج الطلاب الصم في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، مع تجهيز الصفوف الدراسية بشكل ملائم، وتطوير المناهج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب، وأن أهم متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية هو تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية بخصائص الطلاب الصم، وإعداد وتدريب العاملين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، وإلتزام الإدارات التعليمية والجهات ذات العلاقة بدعم عملية الدمج وتعزيزها، وأن تكون مدرسة الدمج قريبة من سكن الطالب. وأوصت بضرورة تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية بخصائصهم، مع ضرورة إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، وضرورة تهيئة الأجواء داخل المدرسة لتقبل هذه الفئة من الطلاب، على حين أظهرت دراسة بشتاوي (2018) أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن جاءت بدرجة ضعيفة على جميع مجالات الاستبيان. وأظهرت نتائج دراسة ملحم وأخرون (2021): أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرًا).

ونتيجة لما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة من وجود عدد من المشكلات المتنوعة التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم، وسعي عدد من الدراسات الأخرى لتقديم حلول أو مقترحات للمساهمة في نجاح الدمج. جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج ذوات الاحتياجات بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أكدت جميع التوصيات الدولية والعربية، أنه من حق ذوى الاحتياجات الخاصة الحصول على أفضل الجهود لإمدادهم بالرعاية، وتوفير بيئة تربوية مناسبة لهم تساعدهم على النمو والتطور، وتحقيق أقصى ما تصل إليها إمكاناتهم وقدراتهم، وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تنادى بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلا أن تطبيق هذا الدمج يواجهه عدة مشكلات، حيث توجد مشكلات إدارية، ومشكلات مرتبطة بالعملية التعليمية، ومشكلات ترتبط بأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، علاوة على أنه أضاف بعض الأعباء الجديدة على المنظومة التربوية لم تكن مطالبة بها فيما مضى ولم تكن مهيئة بعد لاستقباله، مما ترتب على ذلك ضعف الاهتمام بطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج، والعزلة الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم العاديين. (حامد و مختار، 2019)

وفي ضوء العديد من الدراسات مثل دراسة قوطة (2020) أشارت إلى ضعف التمويل الحكومي لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، غياب البرامج الثقافية لتوعية أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية تعليمهم.، ضعف الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أشارت دراسة هاني (2021) إلى الافتقار إلى البنى التحتية اللازمة لتطبيق هذا المشروع، وفي حين أشارت دراسة الحربي (2016) إلى أنه وجود مشكلات إدارية ومشكلات التعليمية في برامج الدمج، ودراسة محمد، وآ خرون (2020) التي توصلت إلى أن برامج الدمج تواجه مشكلات كبيرة من نقص الأدوات والمعدات والأجهزة المساعدة التي يحتاجونها في المدرسة، بالإضافة إلى عدم ملاءمة الامتحانات المدرسية بما يناسب قدراتهم من حيث الوقت والكم والمضمون، وبينما أشارت دراسة الصبحيين والضيدان (2020) إلى أن المشكلات النفسية كانت الأبرز في معاناة الطلبة، تليها المشكلات الاجتماعية، فالمشكلات الأكاديمية، وأخيرًا المشكلات السلوكية، وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة سابقة طبقت في الفصل الدراسي الثاني (2020/2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وكشفت النتائج أن مستوى مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران جاءت بمتوسط (3.06 من5) أي بدرجة (متوسطة).

وهذا يتطلب من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس التغلب علي هذه المشكلات ولذلك هدفت الدراسية الحالية إلى الكشف عن واقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة بنجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

وفي ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي: **"ما و اقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس؟"**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزي لمتغير الخبرة التدريسية؟

2.1. أهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.
- الكشف عن الفروق في وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس في واقع مواجهة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران تعزي لمتغير المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.

3.1. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل فيما يلي:

- ندرة وجود دراسات على قدر اطلاع الباحثة هدفت إلى الكشف عن واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.
- إثراء الجانب النظري المتعلق بمواجهة مشكلات الدمج بمدارس الدمج من وجهة نظر القائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بهذه المدارس، إذ يُؤمل أن تسهم نتائج هذ الدراسة في إثراء الدراسات العربية المتعلقة بهذا المجال.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل فيما يلي:

- تقديم مجموعة من الحلول المقترحة والممكنة للتغلب على واقع مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر القائمين على رعايتهم بهذه المدارس.
- يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة وتوصيتها الباحثون والمهتمون بدراسة الحلول المقترحة والممكنة لحل مشكلات الدمج بمدارس الدمج من وجهة نظر القائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بهذه المدارس.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعه للقيادات التربوية ليتبنوا بالإجراءات المناسبة للارتقاء بالعملية التعليمية.

4.1. حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** المعلمات والمشرفات التربويات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021م.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة والتابعة لمديرية التعليم بمنطقة نجران.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **الدمج:** يقصد به "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو الفصول العادية أو في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة".
- **مشكلات الدمج:** تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلمات والمشرفات وقائدات مدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة سواء كانت هذه المشكلات واقعة منهن أو واقعة على عاتقهن أو خاصة باللوائح والقوانيين المنظمة، أو المناهج المدرسية أو الوسائل التعليمية مما يقلل من فعالية دمج ذوات الاعاقة مع أقرانهن العاديات.
- **مواجهة مشكلات الدمج:** تعرف بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات والحلول للتغلب على المشكلات المتعددة التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام وينبغي دراستها وتحليلها حتى يمكن التصدي لها، والعمل على التخفيف من حدتها وعلاجها إذا لزم الأمر، وذلك بهدف محاولة تمكين الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة من التكيف مع أنفسهم في ظل ظروف إعاقتهم، والتكيف مع أقرانهم في التعليم العام ليتلقوا تعليمهم بشكل طبيعي، حتى يصبحوا عناصر فعالة وإيجابية داخل إطار النسق التعليمي الاجتماعي الذي يحيط بهم.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري الدمج من حيث مفهومه، أهدافه، أهميته، متطلباته، أنواعه، كما يتناول، المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي الاحتياجات الخاصة.

1.1.2. مفهوم الدمج:

يعد الدمج الأكاديمي, والاجتماعي، لفئات الأطفال غير العاديين، من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة، وذلك نظرًا لتباين الآراء بين مؤيد أو معارض لبرامج الدمج الأكاديمية، وخاصة في السنوات العشرين الأخيرة، وقد ظهر الدمج نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى برامج التربية الخاصة النهارية، حيث أدت تلك الانتقادات والتي خلاصتها عزل الطفل غير العادي عن الأطفال العاديين، إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج، والمتمثلة في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية وفي الدمج الأكاديمي فيما بعد أخذ الدمج شكلًا آخر من أشكال الدمج الاجتماعية عرف باسم الدمج الاجتماعي (Normalization) ومن المصطلحات التي تعبر عن الدمج، مصطلح(Integration) ومصطلح الدمج الشامل.(Full inclusion) (سعدالدين، 2019).

وقد ظهرت له تعريفات كثيرة، لعل من أبرزها تعريف (Kaufman ,et al,1975) الذي يعتبر - على الرغم من قدمه- من أكثر تعريفات الدمج شمولية وشيوعًا، فهم يرون أن المقصود بالدمج "هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجًا زمنيًا، تعليميًا، واجتماعيًا، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تُقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة". (الموسى، 1992)

2.1.2. أهداف الدمج:

هناك أهداف يسعى الدمج لتحقيقها منها ما يلي: (محمد وآخرون، 2020) و(مصطفى، 2020) و(الروسان، 2019)

- إتاحة الفرصة للأطفال غير المعاقين للتعرف على الأطفال المعاقين عن قرب وتقدير مشاكلهم والتعرف على إمكاناتهم ومقدراتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.
- خدمة الأطفال المعاقين في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن منازلهم وخارج أسرهم وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال من المناطق الريفية والبعيدة عن مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.
- استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الأطفال المعاقين الذين لا تتوفر لديهم فرص التعليم.
- تعديل اتجاهات الأسرة وأفراد المجتمع والعاملين في المدارس العامة من مديرين ومدرسين وأولياء أمور.
- التقليل من التكلفة العالية لمراكز التربية المتخصصة.

- التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم وتخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلقها وجوده في المدارس الخاصة وإعطائه فرصة أفضل ومناخ أكثر تناسبًا لينمو نموا أكاديميًا واجتماعيًا ونفسيًا سليمًا إلى جانب تحقيق الذات عند الأطفال، وزيادة دافعيتهم نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة.
- الدمج يساعد على التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للطفل من ذوي الإعاقة في المدارس العادية حيث تعلم اللغة لا يتم بالصدفة إنما يعتمد بشكل كبير على العوامل البيئة، ويعتبر النمو اللغوي مهما للأطفال المدمجين حيث يساهم في نجاحهم من خلال التفاعلات اليومية مع الآخرين لذا فإن تكييف الجوانب المرتبطة باللغة كالقراءة والكتابة والتهجئة والكلام والاستماع تعد متطلبًا ضروريًا لنجاح دمجهم.
- إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في فصول الدمج التي تقدم لهم مناهج معدلة وبرامج تربوية فريدة في المهارات اللغوية يظهرون مقدرة أفضل للتعبير عن أنفسهم.
- الدمج فيه تطبيق لحقوق الطفل المعاق، مثل حقه في التعليم وحقه في الاندماج في مجتمعه اتساقًا وتوافقًا مع القيم الأخلاقية والثقافية.
- تخليص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع أنواع المعيقات سواء المادية أم المعنوية التي تحد من مشاركاتهم في جميع نواحي الحياة.

3.1.2. أهمية الدمج:

كثرت الدعوات لتقديم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم العاديين، و في هذا الإطار تم عقد العديد من المؤتمرات الدولية مثل مؤتمر "سلامانكا Salamanca الذي عقد عام 1994 برعاية اليونسكو، والذي تم فيه تبنى التعليم الدمجي كاستراتيجية لتطوير التعليم للجميع (UNESCO,1994). ومؤتمر داكار Dacar عام 2000 الذي ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع (Peters,2004) ، وعلى ذلك ظهرت فكرة الدمج، والتي تهدف إلى إتاحة أكبر فرصة أمام الاطفال ذوي الحاجات الخاصة لكى يتلقوا خدمة تعليمية أفضل من تلك التي كانت متاحة لهم في نظام العزل. (Foloştină et al., 2014)

ولقد شهدت العقود الماضية انجازات في تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، ولعل أهم تلك الانجازات تطورًا أساليب تدريس هؤلاء الطلاب استنادًا إلى البحث العلمي مما شجع على انبثاق حركة غير مسبوقة نحو دمج هؤلاء الطلاب في مدارس التعليم العام بدلًا من فصلهم وعزلهم في مدارس ومراكز خاصة. ولاريب في أن التوجه نحو الدمج هو توجه نحو المدرسة الفعالة التي تستطيع تلبية احتياجات جميع المتعلمين على الرغم من الفروق الكبيرة فيما بينهم، وبعد عقود طويلة من الممارسات التربوية القائمة على العزل والفصل في تعليم الأطفال والشباب ذوي الحاجات الخاصة، أصبحت الدول تعتمد الممارسات القائمة على الدمج بشكل يتزايد تدريجيًا يومًا بعد يوم. فالدمج أصبح أكثر فائدة على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي وهو أكثر انسجامًا ومبادئ حقوق الإنسان وتساوي الفرص، والتعليم للجميع، والعدالة الاجتماعية. (الخطيب، 2012)

وأخذت فلسفة تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تتغير تدريجيًا من العزل في مؤسسات وأوضاع خاصة إلى الدمج في المدراس والصفوف العادية. ويستند هذا التحول الفلسفي إلى افتراضات مؤداها أن للدمج الأهمية الآتية: يحول دون عزل الطلبة ذوي الحاجات عن رفاقهم وعن الأنشطة المدرسية العادية، يحول دون التركيز على التصنيفات والتسميات التشخيصية، منع إلحاق الطلبة ببرامج التربية الخاصة للمعوقين بشكل غير مبرر حيث تبذل كل الجهود الممكنة لإبقاء الطالب في الصف العادي، يشجع الطلبة العاديين على قبول رفاقهم ذوي الحاجات الخاصة ويحثهم على تفهم واحترام الفروق والتنوع والتباين، يمكن المعلمين (معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين) والاختصاصيين الآخرين من العمل معًا ودعم بعضهم بعضًا. (الخطيب، 2018)

4.1.2. أنواع الدمج:

ويتخذ دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم أنواع متعددة منها: (الدمج المكاني، الدمج التعليمي، الدمج الاجتماعي، الدمج المجتمعي، الدمج الجزئي، الدمج الكلي، الدمج المهني، والوظيفي) كما أشار إلى ذلك (حكيم، 2009؛ مصطفى، 2020؛ القريطي،2001؛ عبد الغني، 2016).

- **الدمج المكاني:** وهو اشتراك معهد التربية الخاصة مع المدارس العامة في المبنى المدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة وأساليب تدريب وهيئة تعليمية خاصة بها ومن الممكن أن تكون الإدارة موحدة.
- **الدمج التعليمي (التربوي):** إشراك الطلاب المعاقين مع الطلاب غير المعاقين في مدرسة واحدة، تشرف عليها الهيئة التعليمية نفسها وضمن البرنامج المدرسي مع وجود اختلاف في المناهج المعتمدة.
- **الدمج الاجتماعي:** التحاق الأطفال المعاقين بالصفوف العامة بالأنشطة المدرسية المختلفة كالرحلات والرياضة والأنشطة الاجتماعية الأخرى، وهو أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث لا يشارك الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة نظيره العادي في الدراسة داخل الصفوف الدراسية وإنما يقتصر على دمجه في الأنشطة التربوية المختلفة مثل التربية الرياضية والتربية الفنية والجماعات المدرسية والرحلات والمعسكرات وغيرها.
- **الدمج المجتمعي:** إعطاء الفرص للمعاقين للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين ويضمن لهم حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات.
- **الدمج الجزئي:** ويقصد به دمج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانه من العاديين داخل فصول الدراسة العادية.

- **الدمج الكلي:** وفيه يوضع ذو الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين طوال الوقت على أن يتلقى معلم الفصل العادي المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين أو زائرين يفيدون إلى المدرسة عدة مرات اسبوعياً لتمكينه من مقابلات الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ، ويفضل الدمج الكلي بالنسبة لذوي الاعاقات البسيطة كضعاف السمع وضعاف الإبصار والمتأخرين عقليًا بدرجة بسيطة.
- **الدمج المهني:** ويقصد به تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة قوانين وأنظمة العمل في المهن المختلفة خارج إطار المدرسة أو المؤسسة التي يتعلم أو يتواجد فيها بصورة دائمة ومستمرة.
- **الدمج الوظيفي:** وفيه يتشارك الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة نفس البرامج التعليمية مع التلاميذ الأسوياء فيظل الأطفال في فصولهم العادية، ولكن يسحب منها مجموعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقى نوع من التدريس الفردي المتخصص أو مساعدة ما من معلم متخصص داخل نفس الفصل. (Stow & Selfe,2006)

5.1.2. المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يوجد العديد من الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن إجمالها بما يلي:

أشارت دارسات وتجارب الدمج بصورة أساسية إلى المعاقين أكاديميًا من يعانون من إعاقة عقلية بدرجة بسيطة، ومن يعانون من صعوبات تعلم ومن لديهم اضطرابات سلوكية بسيطة كانت أقل فئات ذوي الحاجات الخاصة اهتمامًا ورعاية، عن الاهتمام بفئات أخرى من ذوي الإعاقات مثل المعاقين سمعيًا، والمعاقين بصريًا، والمعاقين حركيًا، وذوي الإعاقات الشديدة،(Dev & Kumar, 2015) وربما يرجع ذلك إلى أن مثل هذه الإعاقات يمكن ملاحظتها بسهولة في مرحلة مبكرة بما يُمكن من تحويلهم، لمؤسسات خاصة حتى يمكن توفير الرعاية المناسبة لهم(Jebril & Chen, 2021)، أما المعاقون بدرجة بسيطة فغالبًا ما يصعب اكتشافهم في مرحلة مبكرة من حياتهم، وتتضح مشكلاتهم بعد دخول المدرسة، حيث يتعثرون في دارستهم، وتوافقهم الشخصي والاجتماعي، ومن ثم يبدأ التفكير في تحويلهم لمؤسسات أو مدارس خاصة؛ بحجة توفير البرامج التربوية المناسبة لهم بعيدًا عن أقارنهم العاديين، وهكذا يظهر تأثير العزل جليًا على أفراد هذه الفئة من المعاقين، حيث استبعدوا عنوة عن مجرى الحياة العادية، ولعل ذلك يبرر تزايد الاهتمام بإعادة دمجهم في التعليم والمجتمع الذي عُزلوا عنه.

كان تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة قديمًا قائمًا على الفصل بينهم وبين العاديين حيث كان يشار إليه بعبارة "مدارس التربية الخاصة Schools Special education " والتي كثيرًا ما اتسمت بعدم المرونة والاستجابة إلى احتياجات الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريجيًا ومع زيادة الابحاث تم إدخال الدمج بمراحله المختلفة في تعليم هؤلاء الاشخاص. وعلى الرغم من أن أسلوب الدمج قد تلافى سلبيات التعليم الخاص السابق، مثل: فرز الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة تهميشهم من المجتمع مما يزيد التمييز، والاحكام المسبقة الخاطئة، إلا أنه وكأي أسلوب تربوي جديد يواجه بعض التحديات. (فتحي و أحمد، 2014)

إن تطبيق نظام الدمج يواجه العديد من المعوقات منها التفاعل بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ورفض أولياء أمور الأطفال العاديين وجود أبنائهم في مدارس الدمج حيث أن فكرتهم عن هؤلاء الأطفال انهم عدوانيون وأغبياء، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بإعداد المناهج ونظم التقويم وتوافر الإمكانات المادية والبشرية وقلة أعدد المتخصصين (إبراهيم،2003) وفيما يلي عرض الأهم المشكلات:

- **المشكلات الإدارية**

تعد الإدارة الجيدة بمثابة العقل المفكر، والمحرك الأساسي لنجاح العمل بالمؤسسات التعليمية، إلا أنه في حقيقة الأمر هناك عديد من المشكلات الإدارية والتي تأتي علي رأس المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وجود فجوة كبيرة بين نظريات وأساليب الدمج وبين تطبيقها الفعلي في المدارس العادية. تجزئة المعارف بالمنهج الدراسي إلى موضوعات مفككة، وضعف ارتباطها بالتغيرات التكنولوجية المعاصرة. التركيز على الجوانب المعرفية لدى التلاميذ في المناهج الدراسية، واهمال الجوانب المهارية والوجدانية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، صعوبة المناهج وتباينها، مما يترتب عليها ضعف قدرة المعلم على إيصالها لذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. ضعف اهتمام واضعو المناهج الدراسية بأن يكتسب ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات التفكير العلمي التي تساعدهم على حل المشكلات الدراسية التي تواجههم. قلة تحفيز المناهج الدراسية التقليدية على التفكير الابتكاري أو التفكير الإبداعي؛ ومن اعتماد التلاميذ عل استقبال المعلومات منا فقط. (العوفي، 2020؛حامد، مختار، 2019؛ سعدالدين، 2019)

- **مشكلات تتعلق بالمعلمين**

تتمثل في عدم التخصص وضعف الإمكانيات وتأخر عمليات التشخيص والإحالة داخل المدارس الواحدة، واتجاهاتهم السلبية تجاه برامج الدمج، وضعف التواصل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة، وقلة خبرتهم بالإضافة للعجز الشديد في عدد معلمي التربية الخاصة المتخصصين، وكثرة استئذانهم وغيابهم أو عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة، ومن المشكلات أيضًا التي تواجه المعلمين تكدس الطلاب بالفصول الدراسية مما يصعب إدارة الصف. (الحربي، 2016؛حريري ، 2019)

- **مشكلات تتعلق بالإمكانيات المادية للمدارس**

حيث أن العديد من المدارس تعاني من ضعف الإمكانات وعدم مناسبتها لتطبيق برامج الدمج بها، وعدم وفرة غرف المصادر بشكل كاف أو غرف

لممارسة الأنشطة المدرسية بسبب تحويلها إلى فصول دراسية. (حريري، 2019)

كما رأي أبو العلا (2005) المشار اليه في الغامدي وأخرون (2020، 526) أن من المشكلات التي تواجه تحقيق استراتيجية برامج الدمج: تتمثل في نقص الكوادر المتخصصة والمدربة، حيث أن عددًا كبيرًا من المعلمين والإدربين العاملين في مجالي التعليم العام والتربية الخاصة لم يؤهلوا تأهيلًا فنيًا لتأدية هذه المهمة. ضعف الإمكانات الفنية والمادية المتاحة في المدارس التي تطبق برامج الدمج التباين الواضح في التوزيع الجغرافي للخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. نقص المباني والتجهيزات المدرسية المناسبة. قلة توفر المرونة في البرامج التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع إمكاناتهم، ضعف عملية التنسيق وتكامل الخدمات التربوية والتعليمية والتأهيلية التي تقدمها إداراتي التعليم العام والتربية الخاصة.

6.1.2. متطلبات عملية الدمج:

إن للدمج الناجح شروطًا وخصائص ينبغي توفرها وإلا أصبح مفهومًا غير مبرر وغير قابل للتطبيق (الخطيب، 2004) وقد أشارت العديد من الدراسات حامد ومختار (2019) وسليمان (2009) وقوطة (2020) أن متطلبات عملية الدمج تتمثل فيما يلي:

- **التعرف على الاحتياجات التعليمية:** من المعروف تربويا أن البرامج التعليمية ينبغي أن تلبي احتياجات المتعلمين، ومن ثم فإنه ينبغي التعرف على احتياجات المتعلمين بصفة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التعليمية المناسبة التي يمكن من خلالها إشباع احتياجاتهم، فلكل طفل معاق قدراته العقلية وحاجاته النفسية والاجتماعية التي قد تختلف كثيرًا عن غيره من المعاقين.
- **تهيئة القائمين على أمر التربية لقبول سياسة الدمج وإعدادهم الإعداد التربوي الصحيح:** ينبغي تهيئة القائمين على أمر التربية والتعليم وتغيير اتجاهاتهم لفهم الغرض من الدمج وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية المعوقين بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في نجاح عملية الدمج.
- **إعداد المعلمين:** قبل تنفيذ عملية الدمج ينبغي توفير مجموعة من المعلمين معدين إعدادًا مناسبًا للتعامل مع العاديين والمعاقين ولديهم الخبرة لمعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعاقين في الفصل العادي، بالإضافة إلى قدرتهم على التعرف على أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين.
- **إعداد المناهج والبرامج التعليمية المناسبة لعملية الدمج:** ينبغي إعداد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية المناسبة التي تتيح للمعاقين الفرصة لاكتساب وتنمية المهارات الحياتية إلى أقصى درجة تؤهلهم لها إمكاناتهم وقدراتهم، كما ينبغي أن تتيح هذه البرامج الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.
- **انتقاء التلاميذ القابلين للدمج:** يتطلب الدمج ضرورة انتقاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج من ذوي الإعاقة البسيطة أو المتوسطة و ممن تكون مهاراته في التواصل جيدة و ممن يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين له ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية صحيحة.

ويحتاج تجسيد الدمج بنجاح على أرض الواقع العديد من المتطلبات لعل أبرزها فيما يلي: وضع فلسفة عامة وخطة منظمة، توافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج، توافر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب المعوقين، توفير واستمرار وسائل الدعم، إعداد المعلمين للّتدريس في مدارس الدمج، تعديل المنهاج وتكييفه. (القرشي،2005)

بينما أشار الخطيب (2018) إلى عدة متطلبات لتنفيذ برامج الدمج بنجاح وهي: اشتراك وتعاون معلمي الصفوف العادية، ومعلمي التربية الخاصة، والمديرين، وأولياء الأمور في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، الإعداد الجيد لجميع أعضاء الكادر المدرسي للقيام بأدوارهم بالتدريب وإعادة التدريب، الإعداد الجيد لجميع الطلاب لبرامج الدمج.الاطمئنان إلى ملائمة الوسائل، والمواد والخدمات التربوية والدعمة، تعديل حجم الصف، وجدول الحصص اليومي، والمنهج بما يضمن تنفيذ برامج الدمج، تطوير نظام موثوق لتقييم فاعلية البرنامج، توفير الدعم المالي الكافي لبرنامج الدمج، مشاركة معلمي الصفوف العادية في تحديد مكونات البرامج التربوية الفردية. تجنب خفض عدد معلمي التربية الخاصة بدعوي التحاق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي.

وتبين نتائج دراسة كاشف ومحمد (1996) أهم السبل والاعتبارات الأساسية لإنجاح عملية الدمج ، والتي تتمثل فيما يلي: توفير خطة مناسبة توضح فكرة الد مج والهدف منها والاستراتيجيات الخاصة التي تساعد على نجاحها، إعداد القيادة الواعية القادرة على استيعاب عملية الدمج مما يساعد على نجاحها، وضع مناهج جديدة أو تعديل المناهج الموجودة بما يتناسب مع فئة المعاقين، وهذا يتطلب التعديل أيضًا، وتنوع طرائق التدريس المتبعة والاعتماد على التقنية الحديثة، إنشاء إدارة خاصة لتقويم وتنفيذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع العاديين والمعاقين، إعداد المعلم المتخصص المدرب الذي يستطيع التعامل مع الطفل ذوي الحاجات الخاصة والطفل العادي داخل قاعات النشاط، الاهتمام بخفض عدد الأطفال داخل قاعات النشاط، إعداد الاختصاصي النفسي والاجتماعي القادر على التعامل مع فئات المعاقين، توفير حجرة المصادر داخل كل روضة تتم بها تجربة الدمج، مشاركة الآباء في عملية اتخاذ القرارات، والمشاركة في تحديد البرامج التي تقدم.

بينما حاولت دراسة محمد (2005) الكشف عن المتطلبات الرئيسة للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسي في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المتطلبات اللازمة لنجاح تجربة الدمج منها

خفض أعداد التلاميذ بالفصل، إنشاء غرف للمصادر بكل مدرسة تتبع نسق التعليم العام، التركيز في إعداد المعلم العام بكليات التربية على ضرورة إجادته للتعامل مع الأطفال غير العاديين من فئة واحدة فقط على أن يعمل بعد تخرجه من الكلية في تلك المدارس التي يتم فيها دمج الأطفال الذين يعانون من تلك الإعاقة، توفير الأجهزة الحديثة والوسائل التكنولوجية المختلفة التي نحتاجها في سبيل التعامل والعمل مع هؤلاء التلاميذ وتوفير المعلمين الأخصائيين المطلوبين لذلك. وأوصت أن تكون هناك خطة قومية محددة المعالم للتنمية البشرية في قطاع ذوي الاحتياجات الخاصة ليتم الدمج الشامل في إطارها.

وقد طرح إسماعيل (2014) رؤية مقترحة في سبيل تفعيل إشكالية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم تستند إلى بعض ما توصلت إليه نتائج الدراسات المتعلقة بقضايا الدمج وذلك على النحو التالي:

- إعداد معلمي الصم وضعاف السمع (الإعداد الأكاديمي، الإعداد المهني التربوي، الاعداد الاجتماعي النفسي، الاعداد الفني، والاعداد الثقافي).
- إعداد وتدريب معلم المكفوفين (إعداد علمي، وإعداد عملي).
- دور الإعلام في تفعيل قضية الدمج (الدور التعليمي والتثقيفي، الدور الدعوي والتربوي، الدور الدعائي الاخباري).
- تفعيل دور الإخصائي الاجتماعي في مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

7.1.2. ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن وجود ذوي الاحتياجات الخاصة ظاهرة تنتشر في كافة المجتمعات الإنسانية، والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى أن تتاح لهم الفرص المناسبة للتعلم والنمو وأن يعيشوا ككل الأفراد في المجتمع. ولكنهم أفراد لديهم حاجات إضافية وخاصة لا توجد لدى الأفراد الآخرين . إن للمعاقين حاجات خاصة كما أن لدى المتفوقين أيضًا حاجات تعليمية لا تستطيع المدرسة العادية تلبيتاها بالطرق التقليدية، إنها استراتيجية منظمة وهادفة تنفذها المجتمعات الانسانية لتلبية الحاجات الفردية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، الذين يعرفون بأنهم أفراد يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة والتأهيل والخدمات الداعمة لهم ليتسنى لهم تحقيق أقصى ما يمكنهم من قابليات إنسانية، أنهم يختلفون جوهريًا عن الأفراد الآخرين في مجال أو أكثر من مجالات النمو والأداء. (الخطيب، الحديدي، 2020)

يطلق مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة" على الأشخاص الذين يبعدون عن المتوسط بعدًا واضحًا سواء في قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية، بحيث يترتب على ذلك حاجتهم إلى نوع من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم". (كرم الدين، 2006، 16)

وعرفهم (عامر، 2019، 111) بأنهم " أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية، أو في جانب ما أو أكثر من الجوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق". بينما عرفهم الروسان (2019، 12) بأنهم الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) الذين ينحرفون انحرافًا ملحوظًا عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتمامًا خاصًا من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم.

وتضمنت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على عدد من الأسس والثوابت في التربية الخاصة يمكن إيجازها في فيما يلي:

- في الوقت الذي وفرت فيه الدولة فرص التعليم لكل طفل عادي بلغ سن الدراسة - أينما كان موقعه على أرض مملكتنا مترامية الأطراف - فإنها آلت على نفسها ألا يبقى طفل ذي إعاقة إلا وتوفر له خدمات التربية الخاصة في أفضل بيئة تعليمية تكفل له استثمار فرص التعليم المتاحة.
- إن مرونة وتقبل معلم الفصل العادي للطالب ذوي الإعاقة، يعد أهم العوامل التي تسهم في إنجاح مسيرته التعليمية مع أقرانه العاديين.
- إن مديري المدارس بوسعهم أن يقوموا بدورًا رئيسًا في جعل الطلاب من ذوي الإعاقة أكثر استجابة وتجاوبًا مع المدرسة من خلال إدارة مدرسية أكثر مرونة، وأكثر قدرة على تنويع خيارات التعلم، ومساندة الطلاب الذين يعانون من صعوبة أو مشكلة.
- ينبغي أن يكون المبنى المدرسي المصمم للطلاب العاديين خاليًا من جميع العقبات التي تحول دون استفادة الطلاب ذوي الإعاقة من مرافق هذا المبنى.
- على الإدارات التعليمية أن تتحقق من أن المدارس العادية تتيح التعليم وفق البيئات الأقل تقيدًا للطلاب ذوي الإعاقة، مثلما تتيحه للطلاب العاديين، وأن تعمل على تعديل أو إلغاء أي شروط أو ضوابط تحول دون قبول الطلاب ذوي الإعاقة في البرامج ضمن البيئات الأقل تقييدًا، ضمانًا لفاعلية النظام التعليمي.
- تعد التربية الخاصة أسلوبًا فاعلًا في معالجة كثير من المشكلات التي يعاني منها طلاب التعليم العام، مثل الرسوب والتسرب والتدني في التحصيل الأكاديمي وكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية.
- تؤكد استراتيجية التعليم (2016-2020) على ضمان التعليم الجيد المنصف للجميع وفق البيئات الأقل تقييدًا وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع من خلال تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع من الجنسين سواء كانوا طلبة عاديين أو موهوبين

أو من ذوي الإعاقة أو كبار السن أو محو الأمية، ويشمل ذلك جميع مراحل التعليم والتدريب في جميع مناطق ومحافظات المملكة، إضافة إلى تحسين مرونة التنقل بين البرامج الأكاديمية أو برامج التدريب التقني والمهني، وبين المؤسسات التعليمية أو مؤسسات التدريب التقني والمهني.

- تضمّن برنامج التحول الوطني 2020 الهدف الاستراتيجي الأول لوزارة التعليم على إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب من خلال رفع نسبة الطلبة المستفيدين من برامج ذوي الإعاقة في المرحلة العمرية (6-18) سنة من 77575 إلى 200.000 من الطلاب السعوديين.
- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة (المادة 36).
- وضع برامج خاصة دائمة ومؤقتة وفق حاجات الطلاب ذوي الإعاقة. (المادة 55).
- التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعاقين، عملًا بهدي الإسلام الذي يجعل التعليم حقًا مشاعًا بين جميع أبناء الأمة. (المادة 56).
- تعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنيًا أو جسميًا وتوضع مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق وحالاتهم. (المادة 188). (ذو الإعاقة وزارة التعليم القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية،2021)

وتعتبر منطقة نجران هي المنطقة الأقل في وجود السكان السعوديين ذوي الإعاقة فيها من بين جميع المناطق حيث بلغت نسبة السكان السعوديين ذوي الإعاقة فيها (0,87%) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة ،وتعكس نسب انتشار الإعاقة في نجران وفئات الإعاقات من حيث درجة الصعوبة والانتشار بين أفراد المجتمع لتكون إطار لتطوير السياسات واتخاذ القرارات وتقديم الخدمات المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة واستيفاء متطلبات المخططين والباحثين والمهتمين بالدراسات الخاصة بمجال الإعاقة أصدرت الهيئة العامة للإحصاء (Gas tat) تقرير نتائج "مسح ذوي الإعاقة عام 2017م " وقد اعتمدت الهيئة في تعريف الإعاقة و تصنيف درجات الصعوبة فيها على التعريف الموسع لمجموعة واشنطن لإحصاءات الإعاقة Washington group on disability statistic) والذي يشمل كافة درجات صعوبة الإعاقة؛ الخفيفة، الشديدة، البالغة، (الهيئة العامة للإحصاء السعودية ، 2017).

جدول (1): أعداد ذوي الإعاقة بمنطقة نجران

م	نوع الإعاقة	العدد الكلي	أعداد الذكور	أعداد الإناث
1	اضطراب طيف التوحد	124	124	0
2	فرط الحركة وتشتت الانتباه	188	101	87
3	الإعاقة العقلية (متلازمة دون)	487	311	176
4	الإعاقة البصرية	4952	3257	1695
5	الإعاقة السمعية	2181	1249	923
6	الإعاقة الحركية	9341	4405	4936

عن مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (2021).

وتمثل الجهات الرئيسية الداعمة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة و المتمثلة في وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة، ووزارة التعليم، ووزارة النقل، وزارة الشؤون البلدية والقروية، وهيئة الرياضة والشباب، وكفل القانون حقوق ذوات الاعاقة بأن للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الحق كغيرهم في التمتع بأعلى مستويات الصحة دون تمييز على أساس الإعاقة، وقد عملت على ذلك من خلال بعض الإجراءات التشريعية والتدابير والبرامج الصحية والتأهيل الطبي فعليه، أنشأت وزارة التعليم الأمانة العامة للتربية الخاصة، التي تضم تسع وحدات إدارية وفنية ترعى وتنظم تربية وتعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في إدارة العوق البصري، إدارة العوق السمعي، إدارة التربية الفكرية، إدارة صعوبة التعلم، برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، إدارة الدراسات والتطوير، إدارة الإسكان الداخلي، العلاقات العامة والتوعية التربوية، الشؤون الإدارية.

كما تبنت وزارة التعليم عددا من الإجراءات التشريعية وقدمت عددًا من الخدمات المساندة والمتنوعة للنهوض بعملية التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك إعداد المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأشخاص ذوي الإعاقة وطباعة وتسجيل الكتب المدرسية للمعاقين المكفوفين، بالإضافة إلى توفير المستلزمات التعليمية مثل لوحات المكعبات الفرنسية لتدريس الرياضيات للمكفوفين وغيرها، بالإضافة إلى تعديل وتكييف كتب التعليم العام لتناسب خصائص وقدرات الطلاب الصم، واستخدام لغة الإشارة للتواصل مع الطلاب الصم، تعيين معلمي التربية الخاصة الحاصلين على شهادات جامعية، وتخصيص خطط إسكان داخلية لاستيعاب جميع الطلاب والطالبات الذين يتلقون تعليمًا خاصًا على جميع المستويات. (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2019)

2.2. الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وهدفها حيث اقتصرت على الدراسات التي بحثت في تقديم حلول أو مقترحات لعلاج مشكلات ومعوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، أو بحثت في متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وتم ترتيب الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وقامت الباحثة بالتعليق على الدراسات السابقة وعرض الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في النواحي المختلفة.

- **دراسة مور (2005) Moore** والتي هدفت إلى التعرف على أوجه دعم إدارة المدرسة لعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، وطبق الباحث استبانة على عينة قوامها (297) مدرس ومدير من (67) مدرسة إبتدائية بجنوب غرب فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على

أراءهم إزاء أوجه الدعم الإداري بمدارس الدمج، وتوصلت النتائج إلى ضرورة تجهيز فصول الدمج بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تيسر سير العملية التعليمية، زيادة مساحة الفصول المدمجة، الاستعانة بمدرس مساعد لتمكين مدرس الفصل من إدارة الوقت بطريقة صحيحة، وتوفير فريق تدريبي لتدريب المعلمين على التدريس بمهارة داخل الفصول المدمجة. وأوصت الدراسة بتعديل المنهج المقدم في الفصول المدمجة ليتناسب مع المستوى الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع المعلم على طلب المساعدة من إدارة المدرسة كلما تطلب الأمر ذلك.

- **دراسة سوبان؛ وشريما (2006) subban & shrema** والتي هدفت إلى توضيح أسس دمج الطلاب ذوي الإعاقة، ومدى دراية المعلمين بالتشريعات والقوانين التي من خلالها يتم التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وطبقت الدراسة على عينة مكونه من (100) معلمًا من مدينة فيكتوريا بأستراليا، وتوصلت النتائج إلى وجود وعي لدى هؤلاء المعلمين بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وأسس دمجهم مع أقرانهم الأسوياء كأحد متطلبات تمكين ذوي الإعاقة من حقهم في التعليم .
- **دراسة حنفي (2008)** والتي هدفت إلى التعرف على أهم متطلبات الدمج الناجح، وأهم المعايير والمتطلبات الأكثر توافرًا لنجاح الدمج في المدرسة العادية، يضاف لذلك دمج الطلاب الصم في تلك المدارس. وخلصت الدراسة إلى خيار دمج الطلاب الصم في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، مع تجهيز الصفوف الدراسية بشكل ملائم، وتطوير المناهج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب، وأن أهم متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية يتمثل في تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية بخصائص الطلاب الصم، وإعداد وتدريب العاملين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، وإلتزام الإدارات التعليمية والجهات ذات العلاقة بدعم عملية الدمج وتعزيزها، وأن تكون مدرسة الدمج قريبة من سكن الطالب. وأوصت بضرورة تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية بخصائصهم، مع ضرورة إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، وضرورة تهيئة الأجواء داخل المدرسة لتقبل هذه الفئة من الطلاب.
- **دراسة منصوروعواد (2012)** والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسورية في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال. ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث على أسلوب بيريداي في المقارنة، وتم وفق الخطوات التالية وهي: وصف وتحليل واقع الدمج في سورية، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، بعد ذلك خطوة المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة وبين سورية، بعد ذلك تم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانيات سورية ومشكلات الدمج فيها. وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المنهج، بيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي. كل تلك العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل لعب الأدوار، سرد القصص، الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، العمل ضمن مجموعات غير متجانسة . والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.
- **دراسة العزب (2017)** هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات ضمان جودة دمج ذوي الإعاقة البسيطة في الروضة الدامجة في ضوء المعايير العالمية، و الوقوف على مدى توافر معايير الروضة الدامجة في رياض الأطفال بمحافظة المنيا. وتكونت عينة الدراسة من(180) معلمة، ولتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة لتقييم مدى توافر معايير متطلبات جودة دمج ذوي الإعاقة البسيطة بالروضة الدامجة في رياض الأطفال بمحافظة المنيا. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى تحقق معايير متطلبات جودة دمج ذوي الإعاقة البسيطة في الروضة الدامجة بمحافظة المنيا متدني؛ حيث بلغت نسبة متوسطات الاستجابة لمعيار التقييم الذاتي (0.37)والرؤية والرسالة (0.39) ومشاركة الأسرة (0.39)، والخدمات والبرامج الدامجة (0.42) والإدارة والعاملون (0.47)، وتنظيم بيئة التعلم وإدارتها (053.) والممارسات المهنية لمعلمة الروضة (0.59) وقدمت الدراسة بعض المقترحات والتوصيات لنجاح الدمج في رياض الأطفال.
- **بينما هدفت دراسة بشتاوي (2018)** إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (63) مديرًا ومديرة في مديرية التربية والتعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة مكونة من ستة مجالات هي (التشريعات،الإدارة والعاملين، المناهج والخدمات المقدمة، تسهيلات انتقال الطلبة، الشراكة مع الأسرة، بيئة التدريس) وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة ضعيفة على كل مجالات الاستبيان.
- **دراسة ملحم وآخرون (2021)** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كذلك الكشف عن الفروق الإحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الوظيفة)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (510) مستجيبًا، أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرًا)، كذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات

الخاصة على حسب متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير.

- **دراسة هاني (2021)** التي هدفت إلى التعرف على متطلبات دمج الأفراد ذوي الاعاقات البسيطة في المدارس العادية. وتألفت عينة البحث من (141) معلماً(معلمة) ومديرًا (مديرة) مدرسة ومعاونهم من المدارس التابعة لقضاء مركز محافظة كربلاء المقدسة، وأظهرت النتائج الافتقار إلى البنى التحتية اللازمة لتطبيق هذا المشروع، واستنتج الباحث أن معظم أفراد عينة البحث يجهلون قدرة الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة على اكتساب المهارات الاساسية للتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها تقديم حلول ومقترحات أو عرض المتطلبات اللازمة للتصدي لعلاج المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس وفصول التعليم العام، ومتغيرات مختلفة، وجاءت هذه الدراسة لتوضح " واقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس"، ولهذا فهناك تقاطع بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة، كما يوجد اختلافات مع البعض الآخر من حيث المتغيرات، والمنهجية، والبيئة الاجتماعية والتعليمية لعينة الدراسة ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- تفاوتت هذه الدراسات في حجم العينة، فمنها الكبير والمتوسط والصغير، في حين تعد عينة هذه الدراسة من الحجم المتوسط نظراً لان مجتمع الدراسة شمل جميع المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس التي يطبق فيها نظام الدمج.
- استخدمت هذه الدراسات أدوات مختلفة لجمع المعلومات من وحدات معدة أو جاهزة مثل (الاستبانة، دراسة الحالة).
- شمل مجتمع البحوث نطاقًا مختلفًا من البلاد العربية والأجنبية يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية.
- اتبعت جميع تلك الدراسات المنهج الوصفي المسحي.
- أظهرت نتائج تلك الدراسات توافقاً من حيث:
  - تقديم عدد من الحلول أو المقترحات أو المتطلبات تحد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الدمج علي الوجه الأكمل.
  - هناك تفاوت في الحلول أو المقترحات التي قدمتها تلك الدراسات فمنها من حاول علاج (المشكلات الادارية، أو المشكلات التعلمية، أو مشكلات البنية التحتية، أو المشكلات الراجعة إلي التشريعات الخاصة بعملية الدمج).

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فإن الباحثة ترى أن هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة، هذا بالإضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

3. منهج الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبواسطة هذا المنهج وصفت الباحثة واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وذلك لمناسبة هذا المنهج لأهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران والبالغ عددهم (166) منهم (126) معلمة، و(37) قائدة و(3) مشرفات حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بمديرية التعليم بمنطقة نجران لعام 2021/2020.

3.3. عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** كان قوامها (30) من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران، تم تطبيق استبانة واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، للتحقق من الكفاءة السيكو مترية لأداة الدراسة.
- **العينة النهائية:** بلغ عدد المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران التي تم ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (104) من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس الجدول رقم (2) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (2): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الخبرة التعليمية	أقل من خمس سنوات	18	%17.3
	من خمس إلى 10 سنوات	54	%51.9
	أكثر من 10	32	%30.8
المؤهل العلمي	دبلوم	67	%64.4
	بكالوريوس	21	%20.2
	دراسات عليا	16	%15.4

4.3. أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران/ (إعداد الباحثة).

5.3. وصف الاستبانة وهدفها:

تهدف الاستبانة إلى تحديد واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران وتتكون من (110) مفردة في صورتها الأولية، موزعه علي ست أبعاد البعد الأول: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس، ويتضمن (23) مفردة، البعد الثاني: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة ويتضمن (25) مفردة البعد الثالث: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانيين المنظمة ويتضمن (13) مفردة، البعد الرابع: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية ويتضمن (15) مفردة، البعد الخامس: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية ويتضمن (16) مفردة، البعد السادس: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة ويتضمن (18) مفردة وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

6.3. الصدق والثبات:

- **صدق المحكمين لاستبانة و اقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران.**

قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها المبدئية على عشرة من السادة المحكمين، في مجال التربية الخاصة، ومجال الإدارة المدرسية بعدد من الجامعات العربية لاستطلاع رأيهم حول صياغة العبارات واختيار أفضل العبارات المناسبة لقياس واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وكذلك اقتراح أي تعديل في صياغة العبارات وحذف العبارات غير المناسبة والتي لم تحصل عن نسبة اتفاق 80 % من عدد المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.426، 0.965) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **صدق البناء:**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لاستبانة واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وتراوحت بين (0.819، 0.976) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

- **الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.938، 0.993) ، كما قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الثبات المحسوبة بين (0.912، 0.959)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للاستبانة:**

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (110) مفردة، موزعه علي ستة أبعاد كالتالي: البعد الأول: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس، ويتضمن (23) مفردة، البعد الثاني: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة ويتضمن (25) مفردة البعد الثالث: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانيين المنظمة ويتضمن (13) مفردة، البعد الرابع: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية ويتضمن (15) مفردة، البعد الخامس: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية ويتضمن (16) مفردة، البعد السادس: واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة ويتضمن (18) مفردة، كما تضمنت الاستبانة المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة، المؤهل العلمي،

والخبرة التدريسية.

وبتحديد نظام الاستجابة على بنود استبانة واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران وفقًا لطريقة ليكرث متدرج الخماسي (5، 4، 3، 2، 1) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران وواقع مواجهتها، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

- **معيار الحكم على و اقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة:**

للحكم على واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية، من خلال المعادلة: مدى الفئة= (أعلى قيمة- أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات، أي أن مدى الفئة= 5-1=4÷5=0.8 وبذلك يصبح معيار الحكم على النّحو الآتي:

1. الفقرات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (1) وأقل من (1.8) يكون مستوى الموافقة ضعيف جدًا.
2. الفقرات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (1.8) وأقل من (2.6) يكون مستوى الموافقة ضعيف.
3. الفقرات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (2.6) وأقل من (3.4) يكون مستوى الموافقة متوسط.
4. الفقرات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (3.4) وأقل من (4.2) يكون مستوى الموافقة مرتفع.
5. الفقرات التي حصلت على متوسطات تتراوح بين (4.2) فأعلى يكون مستوى الموافقة مرتفع جدًا.

7.3. الأساليب الاحصائية:

- لحساب الخصائص السيكو مترية وذلك من خلال معامل الارتباط وألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية.
- الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي واختبار كروسكال واليس.

4. نتائج الدراسة:

1.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: "ما و اقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجموع المقياس، ولكل فقرة من فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة ويوضح الجدول (3) النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والوزن النسبي والترتيب ومستوى المو افقة لأبعاد و اقع مواجهة مشكلات الدمج

أبعاد و اقع مواجهة مشكلات الدمج	المتوسط	الانحراف	الوزن	الترتيب	مستوى المو افقة
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس	3.600	0.60	%72.0	2	مرتفع
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة	3.600	0.60	%72.0	2	مرتفع
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة	3.400	0.50	%68.0	6	مرتفع
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية	3.500	0.50	%70.0	5	مرتفع
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية	3.700	0.60	%74.0	1	مرتفع
واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة	3.600	0.50	%72.0	2	مرتفع
الدرجة الكلية	**3.60**	**0.50**	**%71.6**		**مرتفع**

يتضح من جدول (3) بأن الدرجة الكلية لواقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.60)، وبانحراف معياري= (0.50)، وبوزن نسبي (71.6%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، ويوضح الجدول نفسه بأن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية أتي أولا حيث بلغ (متوسط= 3.70. ، انحراف معياري= 0.60)، وبوزن نسبي (74%) يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس حيث أتت بمتوسط (3.600) وانحراف معياري= 0.60 وبوزن نسبي (72%)، يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة حيث أتي بمتوسط (3.600) وانحراف معياري =0.60 وبوزن نسبي (72%)، يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة حيث بلغ (متوسط= 3.600، انحراف معياري = 0.50) وبوزن نسبي (72. %) يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية حيث بلغ (متوسط= 3.500، انحراف معياري= 0.50) وبوزن نسبي (70%) يليه واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة حيث بلغ (متوسط= 3.400، انحراف معياري= 0.50) وبوزن نسبي (0.68%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب ومستوى الموافقة لكل بعد من أبعاد الاستبانة الستة، والتي تناولت واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وذلك على النحو التالي:

- **البعد الأول: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس**

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الأول "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس"

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبب	مستوى المو افقة
1	اتباع نظام الثواب والعقاب مع قائدات المدارس.	3.43	%68.7	0.5	17	مرتفع
2	تتحلى قائدات المدارس بضبط النفس في التعامل مع جميع أفراد المدرسة.	4.59	%91.7	0.72	1	مرتفع جدا
3	أمداد قائدات المدارس بالإمكانيات اللازمة لتحقيق أهداف الدمج عملياً.	3.14	%62.9	0.64	23	متوسط
4	توضيح أهمية دور المعلمات في علاج المشكلات السلوكية للطالبات.	3.87	%77.3	0.64	5	مرتفع
5	قيام اخصائيات ذوات الاعاقة بإدارة التعليم بنشر الوعي بفكرة الدمج.	4.15	%83.1	0.83	2	مرتفع
6	تكريم قائدات المدارس المهتمات بالطالبات ذوات الاعاقة بمدارس الدمج.	3.59	%71.7	0.9	11	مرتفع
7	وضع درجات في بنود تقييم المدارس على الدورات التدريبية للمنسوبات	3.15	%63.1	0.83	22	متوسط
8	ألا تزيد نسبة ذوات الإعاقة المدمجات على 10% من العدد الكلي للفصل.	3.58	%71.5	0.91	13	مرتفع
9	تكليف معلمات متخصصات في مجال الاعاقة بالعمل في فصول الدمج.	3.58	%71.5	0.5	13	مرتفع
10	الاستفادة من المساحات غير المستغلة بالفناء المدرسي لإقامة غرف خاصة بالأنشطة .	3.63	%72.7	0.98	9	مرتفع
11	متابعة الإدارات التعليمية لتفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس الدمج.	3.18	%63.7	1.1	21	متوسط
12	تحديد يومين في الشهر أيام مفتوحة لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة تبدأ من (8- 12) ظهراً.	3.37	%67.3	0.87	20	متوسط
13	وعي قائدات المدارس بلائحة المرحلة التي تعمل فيها.	3.73	%74.6	0.87	7	مرتفع
14	أن تتعامل قائدات المدارس بحيادية مع جميع منسوبات المدرسة .	3.63	%72.5	0.85	10	مرتفع
15	دعوة أولياء أمور الطالبات ذوات الاعاقة لحضور مجالس الآباء دوماً بالمدرسة.	3.87	%77.3	0.64	5	مرتفع
16	حرص قائدات المدارس على صيانة الأجهزة والمعدات دورياً.	3.88	%77.5	0.98	4	مرتفع
17	اهتمام قادة المدرسة بالتجهيزات المدرسية اللازمة لكل إعاقة على حده	3.45	%69	0.98	16	مرتفع
18	عرض خبرات قائدات متميزات من قبل وزارة التعليم لباقي القائدات.	3.41	%68.3	0.95	19	مرتفع
19	التواصل المستمر بين المشرفات وقائدات مدارس الدمج .	3.73	%74.6	0.87	7	مرتفع
20	إعطاء قائدات المدارس مزيد من الصلاحيات لتيسير أمور العمل.	3.43	%68.7	0.5	17	مرتفع
21	تكون قائدات المدارس علاقات إنسانية طيبة بين المنسوبات .	4.01	%80.2	0.76	3	مرتفع
22	اتسام قائدات المدارس بالمرونة في تطبيق اللوائح والقوانين بالعمل.	3.59	%71.7	0.9	11	مرتفع
23	التأهيل المناسب لقائدات المدارس قبل وأثناء الخدمة .	3.48	%69.6	1.02	15	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	**3.6**	**%72.6**	**0.6**		**مرتفع**

يوضح جدول (4) أن بعد واقع مواجهة مشكلات الدمج المتعلقة بقائدة وقيادة المدرسة، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط= 3.6، انحراف معياري=0.6) وبوزن نسبي (72.6%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (2) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " تتحلى قائدات المدارس بضبط النفس في التعامل مع جميع أفراد المدرسة. " حيث بلغ (متوسط= 4.59، انحراف معياري= 0.72) وبوزن نسبي (91.7%) يليها المفردة (5) وتنص على " قيام أخصائيات ذوات الإعاقة بإدارة التعليم بنشر الوعي بفكرة الدمج. " حيث بلغ (متوسط= 4.15، انحراف معياري= 0.83) وبوزن نسبي (83.1%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (3) التي تنص على " أمداد قائدات المدارس بالإمكانيات اللازمة لتحقيق أهداف الدمج عمليًا" حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = 3.14، انحراف معياري = 0.64) وبوزن نسبي (62.9%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط، يليها المفردة (7) التي تنص على وضع درجات في بنود تقييم المدارس على الدورات التدريبية للمنسوبات " حيث بلغ (متوسط= 3.15، انحراف معياري= 0.83) وبوزن نسبي (63.1%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

- **البعد الثاني: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة**

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الثاني "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة"

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتيب	مستوى المو افقة
1	توضيح أهمية التعاون بين كافة منسوبات المدرسة.	3.87	%77.40	0.64	4	مرتفع
2	التنسيق بين المستشفيات وقيادات المدارس في اعطاء التقارير الطبية للمنسوبات.	4.01	%80.20	0.76	2	مرتفع
3	لأبد من التقيد بالصلاحيات الممنوحة لقائدات المدارس في علاج مشكلات الانصراف قبل الموعد الرسمي من المدرسة.	3.59	%71.80	0.9	9	مرتفع
4	يتم تكليف خريجات أقسام التربية الخاصة بالجامعات للعمل بمدارس الدمج.	3.73	%74.60	0.87	5	مرتفع
5	تكليف معلمات التربية بالأعباء الإدارية بما يتناسب مع جدولها التدريسي.	3.72	%74.40	0.7	6	مرتفع
6	نشر الوعي بكل ما يخص الدمج لمنسوبات المدارس.	2.87	%57.40	0.84	25	متوسط
7	وضع درجات في بنود تقييم معلمة التربية الخاصة على المشاركة مع طالبتها في الأنشطة المدرسية المختلفة.	3.58	%71.60	0.5	13	مرتفع
8	عمل دورات تدريبية مستمرة للمعلمات بكل ما هو حديث في المجال.	3.3	%66.00	0.88	23	متوسط
9	تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات على استخدام التقنيات الحديثة.	3.59	%71.80	0.72	9	مرتفع
10	الالتزام بالنصاب التدريسي القانوني لمعلمات التربية الخاصة بمدارس الدمج.	3.49	%69.80	0.7	16	مرتفع
11	وضع حدود معلومة للجميع كحد أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسي ويوثق ذلك في سجل خاص.	4.12	%82.40	0.78	1	مرتفع
12	تشجيع المعلمات على الحضور. الدورات في غير أوقات العمل الرسمية.	3.72	%74.40	0.7	6	مرتفع
13	تكريم قائدات المدارس للمعلمات المتعاونات في العمل بالمدارس.	3.44	%68.80	0.9	17	مرتفع
14	التوجيه البناء من قبل المشرفات للمعلمات لزيادة فاعلية العملية التعليمية.	3.72	%74.40	0.7	6	مرتفع
15	عمل دورات تدريبية مستمرة لتزويد المعلمات بكل ما هو حديث في مجال التخصص.	3.58	%71.60	0.5	13	مرتفع
16	ترغيب المعلمات في مهنة التدريس بتقديم التعزيز المادي والمعنوي لهن.	3.59	%71.80	0.72	9	مرتفع
17	الاستعانة بالخبراء التربويين في اعطاء دورات عن مهارات التحضير السليم.	3.41	%68.20	0.99	20	مرتفع
18	على المعلمة أن تعتبر النقد البناء المقدم لها معلومات مقدمة لزيادة خبرتها.	3.3	%66.00	0.7	23	متوسط
19	عمل تسلسل هرمي لوظيفة الأشراف التربوي لتوفير جميع الكوادر اللازمة.	3.59	%71.80	0.72	9	مرتفع
20	عمل حوافز خاصة بمهنة الأشراف التربوي لزيادة الاقبال عليها.	3.44	%68.80	0.72	17	مرتفع
21	ترقية المعلمات ذوات الخبرة لمرتبة مشرفات تربويات لزيادة العدد.	3.32	%66.40	0.88	21	متوسط
22	التدريب أثناء الخدمة ضروري للمشرفات التربويات لذوات الاعاقة.	3.31	%66.20	1.27	22	متوسط
23	تزويدهم المشرفات بما يسهل عملهم الإشرافي مثل " الكتب العلمية والتخصصية والأدلة العلمية ".	3.88	%77.60	0.98	3	مرتفع
24	توفير وسيلة نقل للمشرفات التربويات من قبل إدارة التعليم.	3.58	%71.60	0.5	13	مرتفع
25	تكثيف التدريب على مهارات وفنيات الإشراف التربوي للمشرفات.	3.43	%68.60	1.19	19	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	**3.6**	**%72.00**	**0.6**		**مرتفع**

يوضح جدول (5) أن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط= 3.6، انحراف معياري=0.6) وبوزن نسبي (72%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (11) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " وضع حدود معلومة للجميع كحد أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسي ويوثق ذلك في سجل خاص " حيث بلغ (متوسط = 4.12، انحراف معياري = 0.78) وبوزن نسبي (82.40%) يليها المفردة (2) وتنص على " التنسيق بين المستشفيات وقيادات المدارس في اعطاء التقارير الطبية للمنسوبات." حيث بلغ (متوسط = 4.01، انحراف معياري = 0.76) وبوزن نسبي (80.20%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (6) التي تنص على " نشر الوعي بكل ما يخص الدمج لمنسوبات المدارس." حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط = 2.87، انحراف معياري = 0.84) وبوزن نسبي (57.40%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط، يليها المفردة (18) التي تنص على "على المعلمة أن تعتبر النقد البناء المقدم لها معلومات مقدمة لزيادة خبرتها"حيث بلغ (متوسط= 3.30، انحراف معياري = 0.70) وبوزن نسبي (66.00%) والعبارة رقم (8) تنص على " عمل دورات تدريبية مستمرة للمعلمات بكل ما هو حديث في المجال." وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

- **البعد الثالث: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللو ائح والقو انيين المنظمة**

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الثالث "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللو ائح والقو انيين المنظمة "

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتيب	مستوى المو افقة
1	تحديد شروط القبول في الادارات التعليمية للتعليم العام بما يتناسب مع امكانيات كل مدرسة.	3.59	%71.80	0.72	5	مرتفع
2	ضرورة تنوع الشروط مع تنوع فئات ذوات الإعاقة .	3.7	%74.00	0.64	4	مرتفع
3	عمل الكشف الطبي والتطبيق الدقيق لنوعية الاعاقة حتي يوضع الطفل في المكان المناسب.	3.31	%66.20	0.93	8	متوسط
4	عدم زيادة عدد الطالبات ذوات الإعاقة عن 10% من اجمالي عدد الكلي للطالبات في الفصل المطبق به الدمج.	3.73	%74.60	0.87	2	مرتفع
5	عدم قبول الطالبات ذوات الاعاقات المزدوجة في فصول الدمج	3.87	%77.40	0.64	1	مرتفع
6	تُقبل الطالبات من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة على الأكثر.	3.58	%71.60	0.5	6	مرتفع
7	تطوير سياسيات القبول بما يتمشى مع تطورات العصر.	3.72	%74.40	0.45	3	مرتفع
8	استخدام أدوات ومقاييس حديثة لتقييم وتشخيص ذوات الإعاقة.	3.3	%66.00	0.7	9	متوسط
9	تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في مدارس الدمج	3.26	%65.20	0.65	11	متوسط
10	يطبق بشأن الطالبات ذوات الإعاقة المدمجات في حالة تعثرهن دراسياً ما يطبق بشأن أقرانهن غير المعاقات بمدارس التعليم العام من لوائح وقوانين.	3.15	%63.00	0.64	12	متوسط
11	أن تحث لوائح وقوانين القبول على اكتشاف الموهوبات ذوات الإعاقة.	2.72	%54.40	0.45	15	متوسط
12	توفر مدارس الدمج أنظمة وقائية للحد من تحول الإصابة البسيطة إلى إعاقة	3.29	%65.80	0.46	10	متوسط
13	لوائح وقوانين القبول يجب أن تهتم بتعليم المعاقات فوق سن القبول الالزامي.	2.87	%57.40	0.84	14	متوسط
14	مناسبة المقررات الدراسية لنوع كل إعاقة بمداس الدمج	3.44	%68.80	0.72	7	مرتفع
15	تحديد الجهة المنوطة بالأشراف الفني على ذوات الإعاقة المدمجات برياض الأطفال من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة.	3.14	%62.80	0.64	13	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	**3.4**	**%68.00**	**0.5**		**مرتفع**

يوضح جدول (6) أن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط= 3.4، انحراف معياري =0.5) وبوزن نسبي (68.00%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (5) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " عدم قبول الطالبات ذوات الاعاقات المزدوجة في فصول الدمج " حيث بلغ (متوسط= 3.87، انحراف معياري= 0.64) وبوزن نسبي (77.40%) يليها المفردة (4) وتنص على " عدم زيادة عدد الطالبات ذوات الإعاقة عن 10% من اجمالي العدد الكلي للطالبات في الفصل المطبق به الدمج. حيث بلغ (متوسط= 3.73، انحراف معياري= 0.87) وبوزن نسبي (74.60%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (11) التي تنص على " أن تحث لوائح وقوانين القبول على اكتشاف الموهوبات ذوات الإعاقة. حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 2.72، انحراف معياري= 0.45) وبوزن نسبي (54.40%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط ، يليها المفردة (13) التي تنص على لوائح وقوانين القبول يجب أن تهتم بتعليم المعاقات فوق سن القبول الالزامي." حيث بلغ (متوسط= 2.87 ، انحراف معياري= 0.84) وبوزن نسبي (57.40%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

- **البعد الرابع: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية**

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الرابع "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية "

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتيب	مستوى الموافقة
1	يشترط في منهج ذوات الإعاقة المدمجات أن يساهم في إعدادهن لسوق العمل.	3.14	%62.80	0.35	13	متوسط
2	يراعي المنهج امكانيات ذوات الإعاقة المدمجات.	3.73	%74.60	0.87	4	مرتفع
3	ضرورة تنوع الأنشطة التربوية اللاصفية داخل المدرسة بما يتناسب مع الطالبات ذوات الإعاقة المدمجات.	3.15	%63.00	0.64	12	متوسط
4	ضرورة تنوع الأنشطة التربوية اللاصفية داخل المدرسة بما يتناسب مع الطالبات ذوات الإعاقة المدمجات.	3.87	%77.40	0.64	3	مرتفع
5	ضرورة ارتباط الوسائل التعليمية بمحتوي المنهج لكل اعاقة علي حدة .	3.55	%71.00	0.92	8	مرتفع
6	يشتمل محتوى المنهج على مفردات تساعد على تنمية القدرات المتبقية لذوات الإعاقة المدمجات.	3.58	%71.60	0.5	6	مرتفع
7	تشتمل محتويات المناهج الدراسية على مفردات تعمل رفع كفاءة المهارات التعليمية لذوات الإعاقة المدمجات.	3.89	%77.80	0.59	2	مرتفع
8	يشترط في محتوى المنهج الدراسية مراعاة مستويات الطالبات ذوات الإعاقة بفصول الدمج.	4.07	%81.40	0.73	1	مرتفع
9	تكيف المنهج ليناسب خصائص كل إعاقة على حده بمدارس الدمج	3.58	%71.60	0.93	6	مرتفع
10	تصميم الكتب الدراسية المدرسية بما يتناسب مع قدرات ذوات الإعاقة المدمجات.	3.46	%69.20	1.1	9	مرتفع
11	يجب تتوافر الصلاحيات للمعلمات لحذف وإضافة وحدات تدريسية تناسب الطالبات ذوات الاعاقة.	3.24	%64.80	1.11	11	متوسط
12	مناسبة الأنشطة العلمية الموجودة بالمقررات لجميع فئات ذوات الإعاقة.	3.43	%68.60	0.93	10	مرتفع
13	إعطاء المعلمات مساحة من الحرية في تكيف تدريس المنهج وإنهائه بما يناسب كل فئة من ذوات الإعاقة.	3.72	%74.40	0.7	5	مرتفع
	المتوسط الحساب العام	**3.5**	**%70.00**	**0.5**		**مرتفع**

يوضح جدول (7) أن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط= 3.5، انحراف معياري=0.5) وبوزن نسبي (70.00%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (8) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على يشترط في محتوى المناهج الدراسية مراعاة مستويات الطالبات ذوات الإعاقة بفصول الدمج." حيث بلغ (متوسط= 4.07، انحراف معياري= 0.73) وبوزن نسبي (81.40%) يليها المفردة (7) وتنص على " تشتمل محتويات المناهج الدراسية على مفردات تعمل رفع كفاءة المهارات التعليمية لذوات الإعاقة المدمجات. حيث بلغ (متوسط= 3.89، انحراف معياري= 0.59) وبوزن نسبي (77.80%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (1) التي تنص على " يشترط في منهج ذوات الإعاقة المدمجات أن يساهم في إعدادهن لسوق العمل. حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 3.14، انحراف معياري= 0.35) وبوزن نسبي (62.80%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط، يليها المفردة (3) التي تنص على ضرورة تنوع الأنشطة التربوية اللاصفية داخل المدرسة بما يتناسب مع الطالبات ذوات الإعاقة المدمجات. " حيث بلغ (متوسط= 3.15، انحراف معياري= 0.64) وبوزن نسبي (63.00%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

- **البعد الخامس: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية**

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد الخامس "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية "

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتيب	مستوى الموافقة
1	توفير المعينات اللازمة لكل إعاقة على حده لذوات الإعاقة المدمجات.	3.57	%71.40	0.73	14	مرتفع
2	توفير الأجهزة اللازمة لذوات الإعاقة البصرية المدمجات مثل الآت برايل.	3.59	%71.80	0.72	13	مرتفع
3	مراعاة عنصر التشويق والجذب في والوسائل التعليمية لذوات الإعاقة المدمجات.	3.72	%74.40	0.45	9	مرتفع

4	التأكد من وجود الوسائل التعليمية اللازمة لكل إعاقة من قبل لجنة مختصة من إدارات التعليم .	3.73	%74.60	0.87	7	مرتفع
5	حث المشرفات للمعلمات على استخدام الوسائل التعليمية أثناء الدرس .	3.78	%75.60	0.78	6	مرتفع
6	تكييف المكتبة المدرسية لتلبية احتياجات ذوات الإعاقة المدمجات بالمدرسة.	3.72	%74.40	0.45	9	مرتفع
7	تزويد أجهزة الحاسوب ببرامج مناسبة لكل إعاقة على حدة بمدارس الدمج	3.63	%72.60	0.49	11	مرتفع
8	الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية يساهم في علاج بعض مشكلات النطق لذوات الإعاقة المدمجات.	3.87	%77.40	0.64	4	مرتفع
9	ضرورة استخدام المعلمات للوسائل التعليمية داخل فصول الدمج.	3.44	%68.80	0.9	15	مرتفع
10	تدريب المعلمات على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لذوات الإعاقة المدمجات.	4.02	%80.40	1.06	2	مرتفع
11	تهيئة المرافق الصحية لتناسب ذوات الإعاقة بمدارس الدمج.	3.73	%74.60	0.87	7	مرتفع
12	توفير المتطلبات الدراسية اللازمة لذوات الإعاقة بداية كل عام دراسي بمدارس الدمج.	3.6	%72.00	0.85	12	مرتفع
13	زيادة الفصول الدراسية المهيئة لذوات الإعاقة بمدارس الدمج.	4.15	%83.00	0.83	1	مرتفع
14	ضرورة تهيئة المرافق المدرسية مثل الممرات لتناسب ذوات الإعاقة المدمجات.	3.87	%77.40	0.64	4	مرتفع
15	توفير شروط السلامة والأمان في المرافق المدرسية بمداس الدمج.	4.01	%80.20	0.76	3	مرتفع
16	مناسبة الوسائل التعليمية لظروف كل إعاقة على حده	3.29	%65.80	1.04	16	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	**3.7**	**%74.00**	**0.6**		**مرتفع**

يوضح جدول (8) أن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = 3.7، انحراف معياري = 0.6) وبوزن نسبي (74.00%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (13) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على زيادة الفصول الدراسية المهيئة لذوات الإعاقة بمدارس الدمج." حيث بلغ (متوسط= 4.15، انحراف معياري= 0.83) وبوزن نسبي (83.00%) يليها المفردة (10) وتنص على " تدريب المعلمات على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لذوات الإعاقة المدمجات" حيث بلغ (متوسط= 4.02، انحراف معياري= 1.06) وبوزن نسبي (80.40%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (16) التي تنص على " يجب أن تناسب الوسائل التعليمية ظروف كل إعاقة على حده." حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 3.29، انحراف معياري = 1.04) وبوزن نسبي (65.80%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط، يليها المفردة (9) التي تنص على التشديد على ضرورة استخدام المعلمات للوسائل التعليمية داخل فصول الدمج" حيث بلغ (متوسط= 3.44، انحراف معياري= 0.90) وبوزن نسبي (68.80%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

- **البعد السادس: و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة**

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات البعد السادس "و اقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتيب	مستوى المو افقة
1	زيادة وعي ذوات الإعاقة بأهمية ارتباطهن بزميلاتهن العاديات.	3.87	%77.40	0.64	5	مرتفع
2	توعية الطالبات العاديات بالتفاعل الاجتماعي مع زميلاتهن ذوات من الإعاقة .	3.73	%74.60	0.88	10	مرتفع
3	نشر الوعي لدى العاديات بأهمية المساندة الاجتماعية لزميلاتهن ذوات الإعاقة .	3.65	%73.00	0.91	13	مرتفع
4	القبول الاجتماعي من العاديات لذوات الإعاقة يشعرهن بالانتماء للمدرسة .	3.57	%71.40	0.97	16	مرتفع

5	تعزيز المعلمة لذوات الإعاقة المدمجات يشعرهن بالقبول الاجتماعي.	4.02	%80.40	0.71	2	مرتفع
6	تكليف معلمات ذوات الإعاقة بتعليمهن قواعد النظام المدرسي.	2.19	%43.80	1.48	18	ضعيف جدا
7	ضرورة أن توفر قيادة المدرسة كل احتياجات الطالبات ذوات الاعاقة حتى يسلكن بشكل لائق ومحبب اجتماعياً.	3.62	%72.40	0.87	14	مرتفع
8	نشر الوعي السلوكي بضرورة حفاظ ذوات الإعاقة المدمجات على متعلقتهن الشخصية ومتعلقات زميلاتهن.	3.92	%78.40	0.53	4	مرتفع
9	زيادة الوعي المدرسي بالسلوك المناسب والتربوي لذوات الإعاقة المدمجات داخل المدرسة .	4	%80.00	0.54	3	مرتفع
10	القبول الاجتماعي من قبل منسوبات المدرسة للطالبات ذوات الإعاقة يشعرهن بالفخر أنهم ينتمون لمدرستهن.	3.8	%76.00	0.76	7	مرتفع
11	شعور ذوات الإعاقة بالانتماء للمدرسة يجعلهن تحافظن على نظافة المدرسة.	3.68	%73.60	0.9	12	مرتفع
12	شعور ذوات الإعاقة بالراحة النفسية داخل المدرسة يؤدي لحرصهن على الحضور مبكراً للمدرسة .	3.76	%75.20	0.74	8	مرتفع
13	عمل برامج لمحاكاة الإعاقة يقلل التنمر من العاديات نحو ذوات الإعاقة المدمجات.	3.72	%74.40	0.45	11	مرتفع
14	تكرار البرامج التثقيفية الصحية لذوات الإعاقة.	4.14	%82.80	0.64	1	مرتفع
15	ضرورة عمل برامج إرشادية لزيادة الدافعية للإنجاز لدى ذوات الإعاقة المدمجات.	3.58	%71.60	0.5	15	مرتفع
16	تهيئة القيادة المدرسية كل الظروف التي تشجع ذوات الإعاقة المدمجات على المشاركة في الإذاعة المدرسية	3.14	%62.80	0.35	17	متوسط
17	استخدام التعزيز لذوات الإعاقة المدمجات يزيد مشاركتهن في الأنشطة المدرسية	3.81	%76.20	0.64	6	مرتفع
18	حث ذوات الإعاقة المدمجات على الحفاظ على أثاث المدرسة .	3.74	%74.80	0.67	9	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	**3.6**	**%72.00**	**0.5**		**مرتفع**

يوضح جدول (9) أن بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة، بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط= 3.6، انحراف معياري=0.5) وبوزن نسبي (72.00%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (14) حققت أعلى متوسط استخدام والتي تنص على " تكرار البرامج التثقيفية الصحية لذوات الإعاقة. " حيث بلغ (متوسط= 4.14، انحراف معياري= 0.64) وبوزن نسبي (82.80%) يليها المفردة (5) وتنص على " تعزيز المعلمة لذوات الإعاقة المدمجات يشعرهن بالقبول الاجتماعي. " حيث بلغ (متوسط= 4.02، انحراف معياري= 0.71) وبوزن نسبي (80.40%) مما يعني درجة استخدام مرتفع من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (6) التي تنص على " تكليف معلمات ذوات الإعاقة بتعليمهن قواعد النظام المدرسي. " حققت أقل متوسطات استخدام حيث بلغ (متوسط= 2.19، انحراف معياري= 1.48) وبوزن نسبي (43.80%) وقد حققت درجة استخدام" ضعيف جدا، يليها المفردة (16) التي تنص على تهيئة القيادة المدرسية كل الظروف التي تشجع ذوات الإعاقة المدمجات على المشاركة في الإذاعة المدرسية " حيث بلغ (متوسط= 3.14، انحراف معياري= 0.35) وبوزن نسبي (62.80%) وقد حققت درجة استخدام" متوسط من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

2.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في و اقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات المؤهل العلمي، وجدول (10) يوضح النتيجة.

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال واليس للدلالة إلى الفروق في و اقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	كاي	مستوي
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	سكوير	الدلالة
المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس	53.30	52.07	49.72	0.198	0.906
المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة	53.19	52.07	50.19	0.147	0.929
المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة	52.96	52.07	51.13	0.055	0.973
المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية	53.41	52.07	49.25	0.261	0.878
المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية	53.19	52.07	50.19	0.138	0.933
المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة	52.87	52.21	51.31	0.038	0.981
الدرجة الكلية	**53.41**	**52.07**	**49.25**	**0.261**	**0.878**

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لواقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس التي تعزى لمتغير: المؤهل العلمي ما يعني عدم تأثير متغير المؤهل العلمي في واقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

3.4. الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في و اقع مواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزي لمتغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، نظرًا لوجود تفاوت كبير في أعداد فئات الخبرة التدريسية، وجدول (11) يوضح النتيجة.

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة إلى الفروق في و اقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير الخبرة التدريسية

الأبعاد	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10سنوات	أكثر من 10 سنوات	كاي	مستوي
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	سكوير	الدلاله
المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس	56.64	50.82	53.00	0.545	0.761
المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة	56.22	50.96	53.00	0.466	0.792
المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة	55.39	51.66	52.30	0.217	0.897
المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية	57.06	51.38	51.83	0.521	0.771
المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية	56.22	51.94	51.36	0.352	0.839
المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة	54.67	52.08	51.98	0.117	0.943
الدرجة الكلية	**57.06**	**51.38**	**51.83**	**0.521**	**0.771**

يتضح من جدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لواقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ما يعني عدم تأثير متغير الخبرة التدريسية في مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس.

5. الخاتمة:

1.5. مناقشة النتائج:

- **مناقشة نتائج السؤال الأول**

كشفت نتائج الدراسة أن واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.60) وبوزن نسبي (71.6%) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس وتفسر الباحثة هذه النتيجة بمدي وعي القيادات المدرسية والقائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج بمعايير الدمج، ومدى اهتمام القيادات التربوية بذوات الإعاقة بتقديم التدريبات المناسبة للقائمين على رعايتهم، وهذا ما أكدت علية القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية رفع القدرات العقلية للأطفال لما له من فوائد عديدة، كما قد ترجع هذه النتيجة إلى اهتمام القائمين علي رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة واستخدمهم كل البرامج الحديثة وتطبيقهم الاستراتيجيات الحديثة، بالإضافة إلى تهيئة المكان أو المدرسة وتجهيزها بأحدث التجهيزات المختلفة واختيارهم الكوادر المدرسية، وكل هذا يرجع الي دعم المملكة لذوي الإعاقة، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لما ورد في المعايير المهنية الوطنية حيث أشارت إلى أنه من أجل تغيير وتقدم المعلم جاء مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، الذي يعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية. وهذا ينفق مع ما توصلت إليه دراسة ملحم وآخرون (2021) في أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرا)، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة بشتاوي (2018) التي أظهرت أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة ضعيفة على كل مجالات الاستبيان، ودراسة هاني (2021) التي استنتجت أن معظم أفراد عينة البحث يجهلون قدرة الأطفال المعاقين إعاقة بسيطة على اكتساب المهارات الاساسية للتعلم.

كشفت نتائج الدراسة أن محور واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية أتى أولًا يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقائدة وقيادة المدارس يليه واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة، يليه واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة، يليه بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج المدرسية، يليه واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانيين المنظمة وتفسر الباحثة احتلال بعد واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية أولًا بأن واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية جزء هام وأصيل في عملية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي برامج الدمج، وأن البعد المتعلق بالقبول الاجتماعي يعود إلى إدراك ووعي المعلمين المشاركين في الدمج إلى أهمية مشاركة الآسر في البعد التعليمي وما له من فوائد تعود علي الأطفال بصوره ملحوظه وأهمية تمكين الأسر من المشاركة في صنع القرار كما يعدّ إسهامًا فعّالاً في عملية التغيير ضمن سياق التعليم الدامج، وفيما يتعلق باحتلال بعد مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانيين المرتبة الاخيرة، هذا يعود إلى أن القوانين واللوائح موحده لدي جميع المدارس الدامجة ولا تتمكن المعلمات والقائدات في المدارس الدامجة للتغيير، ولا يحق لهم التغيير لأنه ليس هناك مرونة في هذه القوانين والذي يحق لهم التغيير هم لجنة السياسات التعليمية فهذا حال بين معلمات وقائدات المدارس الدامجة من مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانيين لذا جاءت في المرتبة الاخيرة.

وبالنظر لفقرات المحور الأول يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته " تتحلى قائدات المدارس بضبط النفس في التعامل مع جميع أفراد المدرسة" وتفسر الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى مدي وعي قائدات المدرسة وكثرة التدريب المقدم لهن في أساليب القيادة الصحيحة والعلمية وبالنظر لفقرات المحور الثاني يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته " وضع حدود معلومة للجميع كحد أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسي ويوثق ذلك في سجل خاص " وتفسر الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى تهيئة المناخ المدرسي لعملية تحقيق أهداف الدمج لذوي الإعاقة وتحقيق العدالة بين المعلمات، وبالنظر لفقرات المحور الثالث يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته "عدم قبول الطالبات ذوات الاعاقات المزدوجة في فصول الدمج" وترجع الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى أن الطالبات ذوات الاعاقة المتعددة تحتاج إعدادات ومتطلبات خاصة بهن من بنية تحتية وبرامج ووسائل تعلمية التي قد لا تكون متوفرة في المدارس العادية، وبالنظر لفقرات المحور الرابع يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته " يشترط في محتوى المناهج الدراسية مراعاة مستويات الطالبات ذوات الإعاقة بفصول الدمج" وتفسر الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى وجود مؤشرات لضبط الجودة لمثل هذا النوع من الخدمات، مما يجعل القائمين علي البرامج التربوية من كوادر إدارية وفنية وتعليمية تعطي اهتمامًا كبيرًا لمثل هذه الخدمات. والذي يمكن تفسيره من قبل الباحثة بتفعيل الإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه البرامج من قبل الجهات المعنية ووضوح الرؤية، وبالنظر لفقرات المحور الخامس يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته " زيادة الفصول الدراسية المهيئة لذوات الإعاقة بمدارس الدمج" وتفسر الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى مدى اهتمام المملكة بذوي الإعاقة من توفير فصول دراسية وكل المتطلبات اللازمة لها وهذا تماشيًا مع رؤية المملكة 2030 من دمج المعاقين اجتماعيًا، وبالنظر لفقرات المحور السادس يكشف عن متوسط مرتفع لفقرته " تكرار البرامج التثقيفية الصحية لذوات الإعاقة." وتفسر الباحثة هذا المتوسط المرتفع إلى مدي حرص المعلمات وقائدات المدارس إلى إرسال الدعوة لولي الأمر قبل الشروع في تطبيق البرامج التثقيفية لذوات الإعاقة المدمجات كجزء هام وأصيل من مهام الدمج، وذلك حتى يقف ولي الأمر على مكونات البرنامج ويكون عنصرًا فعالًا للمشاركة فيه. وقد يرجع إلى تزويد أسر الطلبة ذوي الإعاقة بالتغذية الراجعة والمعلومات التثقيفية الصحية والتي تعني بذوات

الاعاقة.

- **ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني**

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لواقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون غالبية أفراد عينة الدراسة كانوا من الحاصلين علي دبلوم مما حد من ظهور فروق بينهم يمكن أن تعزى إلى المؤهل العلمي، ويمكن تفسير ذلك إلى أنهن درسن في برامج أكاديمية متشابهة، ويعملون في بيئات تعليمية متشابهة. وترى الباحثة ضرورة أن تتم قراءة هذه النتيجة بإيجابية ومع ذلك قد تشير نتائج الدراسة الحالية في مجملها إلى وجود وعي معقول بين أوساط العاملين في المدارس الدامجة، كما أن جميع العاملين لديهم نفس الاحتياجات المهنية بغض النظر عن المؤهل العلمي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة ملحم وآخرون (2021) في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة على حسب متغير: الجنس، والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية.

- **ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث**

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لواقع مواجهة مشكلات الدمج بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الاحتياجات بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس التي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة، إلى أن العاملين الإداريين قد يتبادلون الخبرات والإستشارات فيما بينهم، فالمعلمات الأصغر تستفيد من خبرات وتجارب المعلمات أصحاب الخبرة التدريسية الأكبر، والعكس صحيح حيث أن الكادر التعليمي حديث التخرج قد يزودون الكادر الأكبر منه سنًا بالمعلومات والطرق الحديثة والمتطورة في التطوير المهني، وبالتالي فان الاختلاف في الخبرة التدريسية بين أفراد الكادر التعليمي لا يؤدي إلى وجود فروق في مواجهة مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة، كما أن اهتمام القيادات التربوية بجميع المسميات الوظيفية من حيث التثقيف والتدريب أدي إلى عدم وجود فروق تعزي إلى متغير الخبرة التدرسية واتفقت هذه النتيجة مع دراسة، ونتائج دراسة ملحم وآخرون (2021) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير: الجنس، والمؤهل العلمي ، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية.

5.2. التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن وضع التوصيات التالية:

- ضرورة تفعيل اللوائح والقوانين المنظمة للدمج، وإعادة النظر في المناهج بما يلائم خصائص ذوي الإعاقة.
- إقامة محاضرات وورش عمل من وقت لآخر لتنمية الكفايات اللازمة لتنمية المهارات المهنية الضرورية اللازمة لمتطلبات الدمج.
- العمل على تشجيع المعلمات وقائدات المدارس الدامجة على زيادة التنمية المهنية لديهم من خلال الإلمام بالنشرات والأبحاث المتعلقة بدمج ذوي الاعاقة ومتابعة ما يجد على الميدان التربوي.
- مراجعة البرامج التدريبية في المدارس الدامجة لذوي الاعاقة لجعلها أكثر ارتباطًا بحاجات التلاميذ المعاقين.
- العمل على توفير برامج تدريبية لتأهيل المعلمات وقائدات ومشرفات المدارس الدامجة وتحسين الكفايات، على أن تستند هذه البرامج التدريبية إلى خصائص ذوي الاعاقة.
- توفير متطلبات التطوير المهني للمعلمات وقائدات ومشرفات المدارس الدامجة.
- ضرورة تنويع أساليب التدريس بما يتلائم مع قدرات واستعدادات ذوي الاحتياجات الخاصة.

3.5. مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستهدف مواجهة معوقات الدمج لذوي كل إعاقة على حده.
- إجراء دراسة تستهدف تقييم معرفة المعلمات وقائدات المدارس بواقع مواجهة معوقات الدمج لذوي الاعاقة مع متغيرات أخرى.
- إجراء دراسة قائمة على برنامج يستهدف توعية المعلمات وقائدات المدارس والمشرفات بكيفية التغلب علي معوقات الدمج لذوي الإعاقات المختلفة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. ابراهيم، مجدي عزيز. (2003). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة الأنجلوا المصرية .
2. إسماعيل، محمد صادق. (2014). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
3. الأتربي، هويدا محمد. (2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*: (37): 485-578.
4. البريقي، فيصل عبد الله. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط،34(5): 633-67 .
5. بشتاوي،خالد درداح. (2018). *درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
6. حامد، أميرة عبدالله، مختار، مروة بكر. (2019). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*: 68(68): 1142 -1071.
7. الحربي، ماجد زيد. (2016). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*: 345- 387.
8. حريري، نجلاء بنت هاشم بن بكر.(2019). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية، مجلة كلية التربية: جامعة الازهر ، 3 (181): 91-144.
9. حكيم، عبد الحميد بن عبدالمجيد. (2009). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج بالمدارس الحكومية دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها:* 19(79): 188 - 214.
10. حنفي، علي عبد رب النبي محمد. (2008). *متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين" دراسة ميدانية بمدينة الرياض"* . الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)، الرياض – مركز الملك فهد الثقافي،خلال الفترة من (28-30) ابريل، 145– 184.
11. الخطيب، جمال محمد. (2004). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. دار وائل للنشر. والتوزيع.
12. الخطيب، جمال محمد. (2012). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر والتوزيع.
13. الخطيب، جمال محمد. (2018). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. الطبعة الخامسة، دار وائل للنشر والتوزيع.
14. الخطيب، جمال محمد، الحديدي، منى صبحي. (2020). *المدخل إلى التربية الخاصة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
15. ذو الاعاقة وزارة التعليم. (2021). وزارة التعليم المملكة العربية السعودية، *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوازرة التعليم*. Khttps://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx
16. الروسان، فاروق فارع. (2019). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين" مقدمة في التربية الخاصة"* . الطبعة الثالثة عشر، دار الفكر ناشرون وموزعون.
17. سعدالدين، احمد عبدالقادر. (2019). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنياً بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية المملكة 2030 لرعاية المعاقين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: 9(32): 23 - 51.
18. سليمان، حنان حسن. (2009). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين دراسة مستقبلية. *المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*: 12(25): 15 - 87.
19. الصبحيين، علي موسى سليمان، الضيدان، الحميدى محمد. (2020). المشكلات التى تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية: (19): 50 - 70.
20. طلافحة، عبدالحميد حسن (2018).المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج. *مجلة القراءة والمعرفة:* (204): 43- 80.
21. عامر، طارق عبدالرؤوف (2019). *دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
22. عبد الغني، خالد محمد. (2016). *القضايا الكبرى في التربية الخاصة ومرشد الأسرة والمعلمين والأخصائيين للتدخل التدريبي*. دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع .
23. عبيد، ماجدة السيد. (2009). *مقدمة في تأهيل المعاقين*. دار صفاء للنشر والتوزيع .
24. العزب، هاني السيد محمد. (2017). متطلبات ضمان جودة دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة في الروضة الدامجة في مصر في ضوء المعايير العالمية، *مجلة الطفولة:* كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، 26(26).
25. علي،أروى عبدالله. (2017). مشكلات التلميذات الصم وضعيفات السمع في مدارس الدمج الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض.

مجلة التربية الخاصة والتأهيل: 5(18): 46 - 81.

26. العوفي، سالم حميدان. (2020). مستوى الحاجات التدريبية لدى معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجه نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4(13): 99-121.
27. الغامدي، رباب علي أحمد الهلال، و المنتشري، عبدالرحمن هشلول عبدالله آل راجح. (2020). المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المطبقة لبرامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة الباحة. *العلوم التربوية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 28(4): 507- 549.
28. فتحي، أحمد؛ أحمد، منال محمود. (2014). مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً القابلين للتعلم فى المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر الآباء فى مصر والسعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: (50)، 111 - 126.
29. القرشي، أميرة إبراهيم. (2005). *متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام*. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر" التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقون والموهوبون في الوطن العربي"، جامعة حلوان، في الفترة إلى من (13- 14) مارس، 67.
30. القريطي، عبد المطلب أمين. (2001). *سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. دار الفكر العربي.
31. قوطة، مروة. (2020). تصور مقترح لمواجهة تحديات مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة دمياط. *مجلة تطوير الأداء الجامعى*: 12(1): 431-468.
32. كاشف، إيمان فؤاد محمد؛ محمد، عبد الصبور منصور. (1998). *دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس في محافظة الشرقية*. المؤتمر السنوي الخامس " الأرشاد النفسي والتنمية البشرية "، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، مجلد 2 ، 813- 853.
33. كرم الدين، ليلي. (2006). الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة تنمية الموارد البشرية*: (03).
34. محمد، عفاف وأحمد، محمد وعز الدين، عودة. (2020). الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة الحركية في التعليم النظامي بمرحلة الأساس بولاية جنوب دارفور 2018-2019 .*مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، 4 (5): 151-175.
35. محمد، عادل عبدالله. (2005). المتطلبات الرئيسية للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسي في سياسات التنمية البشرية لقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة رؤية مستقبلية، *مجلة كلية التربية*: جامعة بني سويف العدد (4).
36. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2021). *مسح ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية عام 2017 الهيئة العامة للإحصاء*.
37. مصطفى، رقية إبراهيم. (2020). تصور مقترح لمواجهة مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم الابتدائى بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط*: (74): 251-274.
38. منصور، سمية ؛ عواد ، رجاء (2012): تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات في مرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة دمشق*: 28 (1): 301- 356 .
39. ملحم، ميسون قاسم؛عليمات، ناصر محمد؛أبو الرب؛ ماجدة فوزي. (2021). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*: 12 (33): 225-238.
40. الموسى، ناصرعلي. (1992). *دمج الأطفال المعوقين بصرياً فيالمدارس العادية: طبيعته، برامجه، ومبرراته*. جامعة الملك سعود - مركزالبحوث التربوية.
41. هاني، عماد عبود. (2021). متطلبات دمج الاطفال ذوي الاعاقة العقلية مع الاطفال العاديين من وجهة نظر المعلمين ولادارة المدرسية. *مجلة كلية التربية الاساسية*: 27(111): 254- 277 .
42. هيئة التحرير. (2019). التقرير الأول المقدم من المملكة العربية السعودية للأمم المتحدة المعني بتنفيذ إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة .*المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (2): 151- 63.
43. الهيئة السعودية للإحصاء. (2017). *نتائج مسح ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية لعام 2017*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

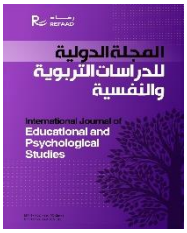
1. Dev, Smitha, & Kumar, Jaya. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A Study in Dubai & Abu Dhabi Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 211, 605-611. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.079
2. Foloştină, Ruxandra, Duţă, Nicoleta, & Prăvălici, Anca. (2014). The Attitudes of Teachers Towards Integrating Students with Intellectual Disability in Regular Schools in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 141, 506-51.1 https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.088
3. Hanková, Magdalena, & Vávrová, Soňa. (2016). Emotional and Social Needs of Integrated Disabled Students in Secondary

School Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 217, 229-238. https//:doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.073

4. Jebril, Tawfiq, & Chen, Yang. (2021). The architectural strategies of classrooms for intellectually disabled students in primary schools regarding space and environment. *Ain Shams Engineering Journal,* 12(1), 821-835. https://doi.org/10.1016/j.asej.2020.09.005
5. Moore, Brian.(2005). Perception of Teachers and Administrators of the rganizational Supports for Inclusion Programs in Southwest Florida Elementary Schools. Published PhD. University of Central Florida, DAI, 66 (8), 2795.
6. Roth, B., Jouve, E., Daguzan, A., Richardson, A., Sambuc, R., Bernard, O., & Lagouanelle-Simeoni, M. C. (2021). Descriptive study of young disabled children aged 2–6, enrolled in mainstream schools, and benefiting from special needs assistants in the Bouches-du-Rhône in 2014. *Archives de Pédiatrie,* 28(1), 39-46. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2020.10.005
7. Susam J. Perters (2004): Inclusive Education: ANEF A Strategy for a Children, Michigan, world bank.
8. Subban and Sharma, U. (2006). Primary School Teachers Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education* , 21.
9. Stow, Lyun and Loma Selfe.(2006). Understanding Children with Special Needs . London: Uniwin Hyman.
10. Woulfin, Sarah L., & Jones, Britney. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education,* 100, 103277. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103277

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 Reality of Facing the Problems of Integrating People with Special Needs in Public Education Schools in Najran Region from the Point of View of Teachers, Supervisors and School Leaders

Fadia Rizk Abdalgilel AbdalNabi

Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, University of Najran, KSA
frabdalgilel@nu.edu.sa

Received : 23/10/2021 **Revised :** 9/11/2021 **Accepted :** 3/12/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.2.12

Abstract: The study aimed to identify the reality of facing the problems of integrating people with special needs in public education schools integrated with women with special needs in the Najran region from the point of view of teachers, supervisors and school leaders, and their relationship to some variables. The study was applied to a sample of (104) female teachers, supervisors and school leaders. The researcher used a questionnaire consisting of (110) items distributed on six dimensions. The results of the study revealed that the total degree of the reality level of facing school leadership problems in public education schools that are integrated with women with disabilities in Najran region came to a high degree with an average of (3.60), a standard deviation = (0.50), and with a relative weight of (71.6%) from the point of view of teachers, supervisors and school leaders. After the reality of facing problems related to educational means, it came first as it reached (average = 3.70., standard deviation = 0.60), and with a relative weight of (74%), followed by the reality of facing problems related to school leaders and leadership, where it came with a mean (3.600), a standard deviation = 0.60, and a relative weight (72%). It was followed by the reality of facing problems related to special education teachers and supervisors, where it came with an average (3,600), standard deviation = 0.60, and a relative weight (72%), followed by the reality of facing problems related to social acceptance of students with disabilities, where it reached (average = 3.600, standard deviation = 0.50) with a relative weight (72.%), followed by the reality of facing problems related to school curricula, where it reached (average = 3.500, standard deviation = 0.50) and with a relative weight (70%), followed by the reality of facing problems related to regulations and laws, where it reached (average = 3.400, standard deviation). = 0.50) with a relative weight of (0.68%) from the point of view of teachers, supervisors and school leaders. The study revealed that there are no statistically significant differences in the reality of facing school leadership problems in public education schools in which women with disabilities are integrated, due to the variable of educational qualification and teaching experience. The study recommended the necessity of activating the regulations and laws regulating inclusion and reconsidering the curricula to suit the characteristics of people with disabilities. And holding lectures and workshops from time to time to develop the competencies necessary to develop the necessary professional skills necessary for the requirements of integration.

Keywords: *academic integration; special needs; general education.*

References:

1. 'amr, Tarq 'bdalr'wf (2019). Dmj Dwy Alehtyajat Alkhash Fy Dw' Altwjhat Al'almyh Alm'asrh. Dar Alyazwry Al'lmyh Llnshr Waltwzy'.
2. 'bd Alghny, Khald Mhmd. (2016). Alqdaya Alkbra Fy Altrbyh Alkhash Wmrshd Alasrh Walm'lmyn Walakhsa'yyn Lltdkhl Altdryby. Dar Al'lm Walayman Llnshr Waltwzy' .
3. 'byd, Majdh Alsyd. (2009). Mqdmh Fy Tahyl Alm'eaqyn. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
4. 'ly,Arwa 'bdallh. (2017). Mshklat Altlmydat Alsm Wd'yfat Alsm' Fy Mdars Aldmj Alabtda'yh Mn Wjht Nzr Alm'lmat Fy Mdynt Alryad. Mjlt Altrbyh Alkhash Waltahyl: 5(18): 46 - 81.
5. Al'wfy, Salm Hmydan. (2020). Mstwa Alhajat Altdrybyh Lda M'lmy Mdars Aldmj Bmkh Almkrmh Mn Wjt Nzrhm. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4(13): 99-121.
6. Al'zb, Hany Alsyd Mhmd. (2017). Mttlbat Dman Jwdh Dmj Alatfal Dwy Ale'aqh Albsyth Fy Alrwdh Aldamjh Fy Msr Fy Dw' Alm'ayyr Al'almyh, Mjlt Altfwlh: Klyt Altrbyh Lltfwlh Almbkrh, Jam't Alqahrh, 26(26).
7. Abrahym, Mjdy 'Ezyz. (2003). Mnahj T'lym Dwy Alahtyajat Alkhash. Mktbt Alanjlwa Almsryh.

8. Alatrby, Hwyda Mhmd. (2017). Flsft Dmj Dwy Alahtyajat Alkhash Bmdars Al'adyyn. Mjlt Drasat Fy Alt'lym Aljam'y: (37): 485- 578.

9. Albryqy, Fysl 'bd Allh. (2018). Alm'wqat Alty Twajh Qadh Almdars Fy Tf'yl Bramj Altrbyh Alkhash Almlhqh Bmdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alkhrj Fy Dw' M'ayyr Edart Aljwdh Alshamlh, Mjlt Klyt Altrbyh , Jam't Asywt,34(5): 633-67 .

10. Bshtawy,Khald Drdah. (2018). Drjt Ttbyq Mdyry Almdars Lmttlbat Aldmj Alakadymy Lltlbh Dwy Ale'aqh Fy Trbyt Lwa' Alaghwar Alshmalyh Fy Alardn. Rsalt Majstyr, Jam't Al Albyt, Alardn.

11. Dw Ala'aqh Wzarh Alt'lym. (2021). Wzarh Alt'elym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, Alqwa'd Altnzymyh Lm'ahd Wbramj Altrbyh Alkhash Bwazrt Alt'lym. Khttps://Moe.Gov.Sa/Ar/Education/Generaleducation/Pages/Peoplewithspecialneeds.Aspx

12. Esma'yl, Mhmd Sadq. (2014). Dmj Dwy Alahtyajat Alkhash Fy Alt'lym Al'am. Almjmw'h Al'rbyh Lltdryb Walnshr.

13. Fthy, Ahmd, Ahmd, Mnal Mhmwd. (2014). Mshklat Dmj Altlab Alm'wqyn 'qlyaan Alqablyn Llt'elm Fa Almrhlh Alebtda'yh Mn Wjht Nzr Alaba' Fa Msr Wals'wdyh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: (50), 111 - 126.

14. Alghamdy, Rbab 'ly Ahmd Alhlal, W Almntshry, 'bdalrhmn Hshlwl 'bdallh Al Rajh. (2020). Almshklat Alty Twajh Qa'dat Almdars Almtbqh Lbramj Aldmj Ldwy Alahtyajat Alkhash Bmntqh Albahh. Al'elwm Altrbwyh: Jamt Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh, 28(4): 507- 549.

15. Hamd, Amyrh 'bdallh, Mkhtar, Mrwh Bkr. (2019). B'd Mshklat Dmj Dwy Alahtyajat Alkhash Bmdars Alhlqh Alawla Mn Alt'lym Alasasy Fy Mhafzt Aldqhlyh Wkyfyh Mwajhtha. Almjlh Altrbwyh Lklyt Altrbyh Bjam't Swhaj: 68(68): 1142 -1071.

16. Hkym, 'bd Alhmyd Bn 'bdalmjyd. (2009). Atjahat M'lmy Almdars Alabtda'yh Walmtwsth Bmkh Almkrmh Nhw Syash Aldmj Balmdars Alhkwmyh Drash Mqarnh. Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Bnha: 19(79): 188 - 214.

17. Hnfy, 'ly 'bd Rb Alnby Mhmd. (2008). Mttlbat Dmj Altlab Alsm Fy Almdrsh Al'adyh Mn Wjht Nzr Al'amlyn Fy Mjal Trbyt Wt'lym Alsm Walsam'yn " Drash Mydanyh Bmdynh Alryad ". Alndwh Al'lmyh Althamnh Llathad Al'rby Llhy'at Al'amlh M' Alsm (Ttwyr Alt'lym Waltahyl Llashkhas Alsm Wd'af Alsm'), Alryad – Mrkz Almlk Fhd Althqafy,Khlal Alftrh Mn (28-30) Abryl, 145– 184.

18. Alhrby, Majd Zyd. (2016). Almshklat Aledaryh Walt'lymyh Fy Bramj Aldmj Bmdars Alqsym Mn Wjht Nzr M'lmy Altrbyh Alkhash. Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Bnha: 345- 387.

19. Hryry, Njla' Bnt Hashm Bn Bkr.(2019). Almshklat Alty Twajh Alqyadh Almdrsyh Fy Mdars Bramj Aldmj Bmntqh Alhdwd Alshmalyh, Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr , 3 (181): 91-144.

20. Alkhtyb, Jmal Mhmd. (2004). T'lym Altlbh Dwy Alhajat Alkhash Fy Almdars Al'adyh. Dar Wa'l Llnshr. Waltwzy'.

21. Alkhtyb, Jmal Mhmd. (2012). T'elym Altlbh Dwy Alhajat Alkhash Fy Almdars Al'adyh. Altb'h Althalthh, Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.

22. Alkhtyb, Jmal Mhmd. (2018). T'lym Altlbh Dwy Alhajat Alkhash Fy Almdars Al'adyh. Altb'h Alkhamsh, Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.

23. Alkhtyb, Jmal Mhmd, Alhdydy, Mna Sbhy. (2020). Almdkhl Ela Altrbyh Alkhash. Mktbt Alflah Llnshr Waltwzy'.

24. Alqrshy, Amyrh Ebrahym. (2005). Mttlbat Aldmj Alshaml Llatfal Alm'wqyn Sm'yaan Fy Mdars Wfswl Alt'lym Al'am. Alm'tmr Al'elmy Alsnwy Althalth 'shr" Altrbyh Wafaq Jdydh Fy T'lym Wr'ayh Dwy Alahtyajat Alkhash Alm'aqwn Walmwhwbwn Fy Alwtn Al'rby", Jam't Hlwan, Fy Alftrh Ela Mn (13- 14) Mars, 67.

25. Alqryty, 'bd Almtlb Amyn. (2001). Syklwjyt Dwy Alahtyajat Alkhash Wtrbythm. Dar Alfkr Al'rby.

26. Alrwsan, Farwq Far'. (2019). Sykwlwjyh Alatfal Ghyr Al'adyyn " Mqdmh Fy Altrbyh Alkhash ". Altb'h Althalthh 'shr, Dar Alfkr Nashrwn Wmwz'wn.

27. S'daldyn, Ahmd 'bdalqadr. (2019). Waq'e Ttbyq Dmj Alm'aqyn Dhnyaan Bmdars Mdynh Jazan Fy Dw' R'yt Almmlkh 2030 Lr'ayh Alm'aqyn. MjltAltrbyh Alkhash Waltahyl: 9(32): 23 - 51.

28. Alsbhyyn, 'ly Mwsa Slyman, Aldydan, Alhmyda Mhmd. (2020). Almshklat Alta Twajh Altlbh Alsm Wd'af Alsm' Fy Almrhlh Althanwyh. Mjlt Al'lwm Alensanyh Waledaryh: (19): 50 - 70.

29. Slyman, Hnan Hsn. (2009). Adwar Wmshklat Edarh Mdars Alt'lym Alasasy Bmsr Fy Thqyq Aldmj Alshaml Llm'aqyn Drash Mstqblyh. Almjls Al'almy Ljm'yat Altrbyh Almqarnh - Aljm'yh Almsryh Lltrbyh Almqarnh Waledarh Alt'lymyh: 12(25): 15 - 87.

30. Tlafhh, 'bdalhmyd Hsn (2018). Almshklat Alty Twajh M'lm Alsf Al'ady Fy Sfwf Aldmj. Mjlt Alqra'h Walm'rfh: (204): 43- 80.