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 الثالث، حزيران 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 الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي محكي المرجع في الرياضيات للصف الأول متوسط	476
2	معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد	498
3	مساهمة الحساسية الانفعالية في تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان	518
4	واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود	532
5	مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" وسبل التغلب عليها	555
6	واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم	574
7	أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية	590
8	واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات	601
9	مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي	624
10	مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عُمان	639
11	أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع	652
12	The Degree of Administrative Empowerment Practice and its Relationship with Talent Management in Colleges' Administration of Kuwait University as Perceived by Faculty Members	673

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- الثالث 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 الثالث، 497:476
حزيران (2022)

بحث رقم 1

الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي محكي المرجع في الرياضيات للصف الأول متوسط

عبدالله أحمد مجحود الزهراني

باحث في القياس والتقويم- قسم التربية وعلم النفس- جامعة الباحة- السعودية

alzhrani65@hotmail.com

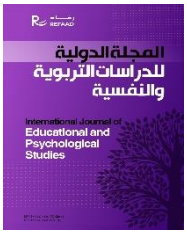
استلام البحث: 2021/11/9 مراجعة البحث: 2021/12/5 قبول البحث: 2022/1/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.1

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



الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي محكي المرجع في الرياضيات للصف الأول متوسط

عبدالله أحمد مجحود الزهراني
باحث في القياس والتقويم- قسم التربية وعلم النفس- جامعة الباحة- السعودية
alzhrani65@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.1 **قبول البحث:** 2022/1/6 **مراجعة البحث:** 2021/12/5 **استلام البحث:** 2021/11/9

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط والتعرف أيضًا على درجة القطع للاختبار، وتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الأول متوسط بمحافظة المخواة التعليمية للعام الدراسي 1441/1440هـ خلال الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (1107)، حيث تكونت عينة الدراسة من (253) طالبًا من طلاب الصف الأول متوسط، حيث تم بناء الاختبار مرورًا بتسع مراحل وهي (تحديد الغرض من الاختبار- تحليل المحتوى الدراسي إلى مكونات الأساسية- صياغة الأهداف السلوكية- تصميم جدول مواصفات للاختبار- اختيار نوع الفقرات وصياغتها- إخراج وتطبيق الاختبار- تحليل نتائج الاختبار على مستوى الدرجة الكلية- تحليل نتائج الاختبار على مستوى فقرات الاختبار- تحديد درجة القطع للاختبار محكي المرجع) ومن خلال الخطوات السابقة تم إنتاج اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة الرياضيات لطلاب الصف الأول متوسط والذي تكون من (23) فقرة واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لقدرته على توضيحيه للمعلومات الضرورية التي تطلبها موضوع الدراسة وتحقيق أهدافها.

وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق جيدة وفقًا للصدق التمييزي وصدق الوصفي، واتضح أيضًا من خلال النتائج أنها تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة وفقًا لمعادلة سيبرمان حيث بلغ (0.801)، وبلغ أيضًا بطريقة معامل ليفجستون(0.70)، وبلغت درجة القطع للاختبار وفقًا لطريقة انجوف (66%).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية؛ اختبار تحصيلي؛ محكي المرجع؛ درجة القطع؛ مادة الرياضيات.

1. المقدمة:

تقوم الاختبارات بشكل عام واختبارات التحصيل بشكل خاص، بدور هام في العملية التعليمية والتربوية، وتعد الاختبارات التحصيلية من أقدم أدوات القياس والتقويم في جمع بيانات كمية ونوعية في أي مادة من المواد الدراسية. حيث تساعد المعلم على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة والحصول على بيانات ومعلومات الاختبارات التحصيلية أحد أهم أدوات قياس التحصيل المعرفي لدى المتعلم.

إن الاختبار التحصيلي الجيد هو الذي يقيس أيضًا ما أحدثه التعلم من تغيير في أسلوب تفكير الطالب واتجاهاته النفسية وطريقته في معالجة الأمور والقدرة على النقد البناء والاتقان فيما استفاد الطالب من مهارات وخبرات مفيدة. (العبيدي والجبوري، 1981)

وتعتبر الاختبارات التحصيلية محكية المرجع من الاتجاهات الحديثة في عملية القياس النفسي والتربوي والتي تركز على مقارنة أداء الفرد بمحك معين (درجة قطع) حيث تصنف هذه الاختبارات كل طالب إلى متقن وغير متقن للمهارة أو السمة المقاسة فقط دون الرجوع إلى جماعته أو الصف الذي يدرس فيه، ومما أدى إلى ظهور هذا النوع من الاختبارات هو القصور الحاصل في الاختبارات معيارية المرجع، حيث تهتم بالفروق الفردية بين الطلبة، دون النظر إلى مدى اتقان الطالب إلى المعلومات والمهارات المراد قياسها. (سليمان والصالح، 2016)

وتختلف الاختبارات المحكية المرجع عن الاختبارات معيارية المرجع في عدة جوانب منها اختيار الفقرات ومستويات صعوبتها وقدرتها على التمييز

بين الأفراد، وكذلك في شروط صدقها وثباتها، فأفضل الفقرات في الاختبارات محكية المرجع هي التي تمثل المجال السلوكي خير تمثيل، وتساهم في تحديد مستوى الأداء أو الاتقان المتوقع من المفحوص. في حين أن أفضل الفقرات في الاختبارات معيارية المرجع هي الأقدر على التمييز بين الأفراد (Crocker & Algina, 1986).

وهذا النوع من الاختبارات يهتم في جوهرة في تصنيف الأفراد حسب مواقعهم النسبية بين اقرانهم في القدرات المختلفة ويطلق عليه أحيانًا بالقياس جماعي المرجع لأنه يسعى إلى تقدير مستوى أداء الفرد بالنسبة لأداء مجموعة مرجعية أو معيارية في القدرة التي يقيسها الاختبار، لذلك فإن محتوى الاختبار محكي المرجع يختار على أساس النتاجات العلمية التي يتوقع الطالب اتقانها دون الحاجة إلى مقارنة اداءه بأداء الأفراد الآخرين.

وحتى يؤدي الاختبار وظيفة بالشكل الجيد لابد من التحقق من خصائصه السيكومترية والمتمثل في الصدق والثبات. فصدق الاختبار (Test Validity)، يشير إلى قياس الاختبار ما أعد من أجل قياسه فعلًا، ولا يقيس شيء آخر مختلفًا عنه فالاختبار الذي اعد لقياس التحصيل في مادة معينة لا يجب أن يكون بين أسئلة متعلقة بالذكاء أو أي مجال اخر لا يهدف الاختبار لقياسه والاختبار الصادق الذي يصلح لقياس مجموعة معينة من الطلبة لا يكون صادقًا لمجموعة أخرى، وثبات الاختبار (Test Reliability)، يشير إلى درجة التوافق والاتساق في علامات مجموعه من الأفراد عند تكرار تطبيق الاختبار او صورة أخرى مكافئة له على نفس المجموعة. (دبوس، 2013)

ومن هذا المنطلق أتت الدراسة للتناول الخصائص السيكومترية للاختبار المحكي المرجع لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط.

1.1. مشكلة الدراسة:

يحظى مجال تطوير نظم وأساليب التقويم والاختبارات باهتمام كبير من جانب الدول المتطورة والنامية على حد سواء، نظرًا لأن عمليات التقويم المتطورة وأساليبه في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به، وفي تحديد مدى تحقيق النظام التعليمي الأهداف المرجوة. ورغم الأهمية الكبيرة للاختبارات التحصيلية واستخدامها بشكل واسع في تقويم المتعلم وتوجيهه إلا أن النتائج تشير إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة وحصلوهم على علامات لا تعبر عن مستواهم الحقيقي نتيجة لتطبيق اختبارات تفوق قدرتهم أو تقل كثيرًا في صعوبتها عن مستوى قدرتهم ،مما يؤدي إلى عدم الدقة في تقدير تحصيلهم وفقدان الثقة بأدوات القياس من قبل الطلبة وأولياء الأمور، لذلك فإن الحاجة إلى التحقق من خصائص الاختبار السيكومترية، بحيث تكون هناك أسئلة معده بشكل جيد والتي من شأنها ان تساعد في قياس موضوعي لتحصيل الطلبة (عبدالله،2000). وحتى يكون الاختبار صادقًا لابد ان يؤدي الوظيفية التي صمم من أجلها، وحتى يكون الاختبار ثابتًا لابد أن يعطي نفس النتائج أو مقاربه لها عن تطبيق الاختبار أكثر من مرة وحيث أن العملية التعليمية في التعليم العام تحتاج إلى استخدام اختبارات المحكية المرجع التي تبين مدى التقدم والتحسن لدى الطلبة، ومتحقق من خصائصها السيكومترية، دعي إلى إجراء مثل هذه الدراسة وهي الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي محكي المرجع لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما الخصاص السيكومترية لاختبار تحصيلي محكي المرجع في الرياضيات للصف الأول متوسط؟

ويتفرع من السؤال الاول التساؤلات الفرعية التالية:

- ما معاملات الصدق للاختبار محكي المرجع؟
- ما معاملات الثبات للاختبار محكي المرجع؟

2. ما درجة القطع للاختبار في صورته النهائية؟

2.1. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها والمتمركز حول التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي محكي المرجع في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط، ويمكن تحديدها في النقاط التالية:

- التوصل إلى أداة قياس موضوعيه لتحصيل الطلبة في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط يتم من خلاله تلافي نواحي القصور في الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمين.
- تسليط الضوء على أهمية الاختبارات التحصيلية المحكية المرجع في تقدير الكفايات والمهارات التي يمتلكها الطلاب.
- فتح المجال إلى إجراء مزيدًا من الدراسات والبحوث المستقبلية في مواد أخرى من المقررات الدراسية في التعليم العام والجامعي.

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي محكي المرجع من خلال:

- التعرف على معاملات الصدق.
- التعرف على معاملات الثبات.
- التعرف عن درجة القطع للاختبار في صورته النهائية.

4.1. مصطلحات الدراسة:

- **الاختبار التحصيلي:**

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه: "مجموعة من فقرات أو أسئلة الهدف منها قياس مدى استيعاب الطالب وقياس قدراته المعرفية. (عبد الهادي،2001، 51)

مما سبق يعرف الباحث تعريفا إجرائيًا للاختبار التحصيلي: عبارة عن مجموعة من الأسئلة الكتابية أو الشفوية التي تعطى إلى الطالب من اجل قياس مختلف الجوانب المعرفية والمهارات التي اكتسبها الطالب في شتى المواد الدراسية في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط.

- **الاختبار محكي المرجع:**

عرف جلازر الاختبار محكي المرجع بأنه: نوع من أنواع الاختبارات المصمم لقياس التحصيل لدى الفرد استنادًا إلى محك سلوكي نوعي للكفاءة بدلًا من تعيين الموقع النسبي للفرد بين مجموعة الأفراد". (مخائيل، 2012، 278)

ومما سبق يحرف الباحث تعريفًا إجرائيًا للاختبار المحكي المرجع بأنه: هو قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط بناء على محك ودرجة قطع محددة لذالك.

- **الخصائص السيكومترية للاختبارات محكية المرجع:**

يعرفها (الحمداني، 2013) بأنها المؤشرات الإحصائية والمشتقة من اخضاع مقياس معين لسلسة من الاجراءات التجريبية والاحصائية وفق واقع معين للكشف عن نواحي القوة والضعف في ذالك المقياس.

ومن خلال السابق يعرف الباحث إجرائيًا: الكشف عن مؤشرات القوة والضعف في مقياس تحصيل الطلبة لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط وذالك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات للاختبار وفقراته.

- **درجة القطع للاختبار المحكي المرجع:**

وتعني كلمة محك او درجة قطع: " الدرجة التي ينبغي ان يحصل عليها الفرد في المجال الشامل للفقرات الاختبار، لكي يكون متقنًا لمحتوى ومهارة معينة، وأحيانًا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى للأداء المقبول، لكي يتمكن الفرد من أداء مهامه تالية". (الشريفين، 2006، 83)

ويمكن التعريف إجرائيًا: الحد الأدنى والمقبول لمستوى إتقان الطالب وتحصيله الدراسي في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الاختبار التحصيلي:

بحث الكثير من العلماء في مفهوم الاختبارات التحصيلية، ولعل أبرز التوجهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعليم الدراسي، فقد استخدمت اختبارات التحصيل لتحديد ما تعلمه الفرد بعد أن تلقى نوعًا معينًا من التعليم.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل تقويم التحصيل، وتحديد مستوى المتعلمين التحصيلي. فهي وسيلة المعلم الرئيسية لقياس تحصيل المتعلمين، والتحقق من تقدمهم نحو الأهداف المتوخاة، وقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت على الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون إلى وجود نقاط ضعف عدة فيها. لذلك لابد من أن يوليها المعلم أهمية كبرى في التخطيط ولأعداد (أبو باسل، 2002، 55). ويجب عليه اتباع مجموعة من القواعد والمهارات الأساسية الازمة لبناء الاختبار التحصيلي وصياغة البنود الاختبارية بأنواعها ومعرفة ميزات كل منها ومجالات استخدامها. والتنفيذ بهذه القواعد والمبادئ يساعد المعلم على بناء اختبار صادق وثابت لقياس المعلومات والمهارات التي يريد قياسها.

2.1.2. الاختبار محكي المرجع:

يرجع الفضل في ظهور مصطلح الاختبارات محكية المرجع إلى روبرت جلازر (Robert Glaser) والذي قدمه في مال في مجلة علم النفس الأمريكية، إذ توقع لها أنصارها الأوائل بإن هذه الاستخراجية سوف تتحدث ثورة فبي التعليم (Popham, 2014, 62)، فد ميز في أحد دراساته بين الاختبارات محكية ومعيارية المرجع على أساس أن أداء الفرد في الاختبار محكي المرجع ينسب إلى محتوى الاختبار ذاته، وليس إلى أداء الأفراد الاخرين كما في الاختبار معياري المرجع.

وتعني هذه الاختبارات بدرجة الكفاية في مهارات محددة أي أنها تركز فيما يكون على مدى وصول الفرد إلى مستوى الأداء في مهارة ما، لذا يقاس أداء الفرد بالمستوى الذي حدده الفاحص سابقًا، فاذا تمكن الفرد من الوصول إلى مستولى الأداء المطلوب فهذا يعني بأن الفرد يمكنه أن يجتاز المرحلة التي وضع لها هذا الاختبار. " لذلك يندر استخدام الاختبارات محكية المرجع في المقاييس النفسية في أغلب المجالات وعادة ما يقتصر استخدامها على الاختبارات التحصيلية". (كوافحة، 2005، 60)

ويطلق على هذه الاختبارات محكية المرجع تسميات متعددة منها اختبارات التفوق، اختبارات الاتقان، اختبارات المهارات الأساسية. (ذيب، د ت، 338).

ويشير الحموري والحلوة إلى أن أكثر أنماط التقويم إسهامًا في التخطيط وبناء العمليات الخاصة بالتعلم والتعليم الصفي، هو التقويم محكي المرجع (2009، 190)، فهو يهتم بقياس وتشخيص ما حققه المتعلم من معارف ومهارات، وما اكتسبه من اتجاهات وسلوكيات تتعلق بمحتوى دراسي أو تعليمي معين في ضوء محك أداء مطلق، وبالكشف عن معوقاته التعليمية، ومواطن القصور والضعف لديه. (Murphy & Davidshfer, 2001).

ويرى براين (Brian) بأن الاختبار محكي المرجع " هو ذلك الاختبار الذي يتناول موضوعات وكفايات محددة يتم مقارنتها بما نسميه بدرجة القطع" (2009، 2).

3.1.2. الخصائص السيكومترية للاختبارات محكية المرجع:

- **صدق الاختبارات محكية المرجع Criterion-Referenced Tests Validity:**

هناك ثلاث طرائق رئيسية لتقدير صدق الاختبارات محكية المرجع تشبه إلى حد كبير الطرائق المتبعة في التحقق من صدق الاختبارات معيارية المرجع ولكنها تختلف في مسمياتها بما يتناسب مع طبيعة هذا النوع من الاختبارات واستخداماته، وهذه الطرائق هي (الصدق الوصفي، الصدق الوظيفي، صدق انتقاء المجال السلوكي) وهي تناظر الطرائق المتبعة في التحقق من صدق الاختبارات معيارية المرجع، وهي على الترتيب: (صدق المحتوى، الصدق التجريبي أو صدق المرتبط بالمحك، صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم). (عبد الله، 2000، 57)

- **الصدق الوصفي Descriptive Validity:**

يعد الاختبار محكي المرجع صادقًا إذا استطعنا باستخدامه وصف أداء الفرد بالنسبة لنطاق سلوكي يقيسه الاختبار ويكون محددًا تحديدًا دقيقًا، وهذا النوع من الصدق يعد أساسًا لأنواع الصدق الأخرى. فالاختبار الذي يفتقر إلى الصدق الوصفي لا يصلح للغرض المشار إليه، ولا تكون هناك ثقة في نتائجه. (علام، 2001،281)

يسمى هذا الصدق أيضًا كما في الاختبارات معيارية المرجع بصدق المحتوى، أو الصدق المتعلق بعملية التعليم. ويفضل العديد من العلماء تسمية هذا النوع من الصدق بالصدق الوصفي لأن القائمين على التقويم اليوم كثيرًا ما يهتمون بالجوانب العاطفية والحركية إلى جانب اهتمامهم بالاستجابات المعرفية، ولذلك فإن لفظ الصدق الوصفي أكثر ملاءمة وفائدة من مصطلح صدق المحتوى لأنه يشمل كل الجوانب المختلفة موضع القياس، فمفهوم الصدق الوصفي أكثر عمومية من مفهوم صدق المحتوى. (علام، 2001)

وتقدير الصدق الوصفي للاختبار محكي المرجع أسهل من تقديره للاختبار معياري المرجع كون المجال محددًا بدقة. والطريقة المستخدمة في تقدير الصدق الوصفي للاختبارات محكية المرجع هي نفس الطريقة المستخدمة في تقدير صدق المحتوى بالنسبة للاختبارات معيارية المرجع. وذلك عن طريق عرض بنود الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء لمراجعتها والحكم على مدى مطابقتها للأهداف أو لمواصفات المجال. وهذا يشير إلى أن الصدق الوصفي يدل على درجة التطابق أو التوافق بين بنود الاختبار والأهداف أو المحتوى جدول المواصفات. (عبد الله، 2000، 58).

ويتضح مما سبق أنه لابد أن نقوم بإجراءات معينة لكي نستطيع الحكم على درجة صدق المحتوى أو الصدق الوصفي، وذلك من خلال وضع جدول المواصفات وإعداد بنود الاختبار، ثم إجراء مقابلة بين بنود الاختبار ومحتوى جدول المواصفات من أجل الحكم على درجة تطابقهما (المرجع السابق، 59).

- **الصدق الوظيفي Functional Validity:**

إذا اقتصر استخدام الدرجات المستمدة من الاختبارات محكية المرجع على وصف أداء الفرد، فإنه لا يمكننا من التنبؤ بنجاحه في عمل معين، أو تحقيقه لأهداف وحدة تعليمية متتالية، إذا أن التنبؤ يتطلب التحقق من نوع آخر من الصدق يسمى "الصدق الوظيفي".

ويقصد بهذا النوع من الصدق أن يؤدي الاختبار محكي المرجع الوظيفة التي صمم من أجل تحقيقها، أو الغرض الذي بني من أجله، ولا يقتصر على وصف النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار فقط، وهذا النوع من الصدق يناظر ما يعرف بالصدق التجريبي أو الصدق المرتبط بالمحك في الاختبارات معيارية المرجع. (الثبيتي، 2014). ويفضل استخدام مصطلح الصدق الوظيفي بدلًا من الصدق المرتبط بالمحك لأن هناك عددًا من الوظائف التي يرغب القائمون بوضع مقاييس محكية المرجع لتحقيقها والتي يتضمن بعضها محاكات وبعضها الآخر لا يتضمن محاكات (عبد الله، 2000)، إن هذا النوع من الصدق يختلف عن الصدق التجريبي في أن درجات الاختبارات محكية المرجع عادة تكون ثنائية، أي أن الأفراد الذين تفوق درجاتهم درجة القطع يعدون متمكنين، والذين تقل درجاتهم عن درجة القطع يعدون غير متمكنين. كما أن المؤشرات التي تستخدم في تقدير الصدق الوظيفي تعكس اتساق القرارات استنادًا إلى الدرجات الثنائية لكل من الاختبار والمحك الخارجي المستقل بدلًا من معاملات الارتباط بينهما والتي تستخدم في تقدير الصدق التجريبي للاختبارات معيارية المرجع (علام، 2001، 283). وللصدق الوظيفي أهمية كبيرة ولكن يجب ألا من أهمية الصدق الوصفي كشرط ملازم للصدق الوظيفي عند بناء هذا النوع من الاختبارات.

- **صدق انتقاء النطاق السلوكي Domain Selection Validity:**

إن الخطوة الأساسية في بناء الاختبارات محكية المرجع هي تحديد النطاق السلوكي لمفردات الاختبار وصياغة مواصفات تفصيلية أو قواعد منظمة لهذا النطاق.

إن صدق النطاق السلوكي يرتبط بمفهوم إمكانية التعميم الذي نادى به كرونباك (Cronbach, 1973) في نظريته التي تناولت هذا المفهوم (علام، 2001، 284).

وقد أشار بابام (Popham) إلى أن صدق انتقاء النطاق السلوكي يتعلق بمدى دقة مصمم الاختبار في اختيار نطاق سلوكي محدد يمكن ان يستخدم كمؤشر لإيضاح مستوى المتعلم بالنسبة إلى نطاق عام يعد أكثر عمومية، وقد اقترح بابام طريقتين يمكن استخدام أيًا منهما للتوصل إلى أدلة عن صدق انتقاء النطاق السلوكي للاختبار هما:

1. تدريس مجموعات صغيرة من الأفراد المهارات التي يشتمل عليها كل نطاق من النطاقات السلوكية حتى يصلوا إلى درجة الإتقان، يلي ذلك قياس إمكانية تعميم إتقان المتعلمين لنطاق واحد تجاه النطاقات الأخرى.
2. مقارنة أداء مجموعتين من الأفراد إحداهما تلقت التعليم والأخرى لم تتلق التعليم، وذلك بتطبيق عدد من الاختبارات، ثم يحدد النطاق السلوكي الذي يميز بصورة أفضل بين المجموعتين. (التميمي، 1999، 18).

وهذا النوع من الصدق يشبه إلى حد ما صدق التكوين الفرضي المستخدم في الاختبارات معيارية المرجع، وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من الصدق إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات المتعلقة به في مجال الاختبارات محكية المرجع.

- **ثبات الاختبارات محكية المرجع Criterion –Referenced Tests Reliability:**

إن ثبات الاختبار يعني دقة المقياس واتساقه، وأن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبًا أو نتائج متقاربة عند تطبيق هذا الاختبار أكثر من مرة أو صورة مكافئة له على الفرد نفسه أو مجموعة الأفراد تحت نفس الظروف. (أبو علام، 2005، 370).

وقد أوضح بابام وهاسك (Husek) أهمية طرائق حساب ثبات الاختبارات معيارية المرجع في تقدير ثبات درجات الاختبارات محكية المرجع في دراستهما المبكرة عندما كان هذا النوع من الاختبارات في مستهل نشأته. غير أن هذه الطرائق تتطلب قدرًا من التباين في توزيع درجات الاختبار لكي تؤدي إلى نتائج معقولة. ولما كان توزيع درجات الاختبارات محكية المرجع متجانسًا في معظم الأوقات وبخاصة إذا كان البرنامج التعليمي الذي يقاس أثره في تحصيل المتعلمين فاعلًا، ففي هذه الحالة تصبح هذه الطرائق غير مناسبة. لذلك اقترحا ضم درجات مجموعتين من الأفراد إحداهما نتوقع أن تكون متقنة للمهارات أو الكفايات التي يقسها الاختبار أو تلقت التعليم المتعلق بهذه المهارات، والأخرى نتوقع أن تكون غير متقنة أو لم تتلق التعليم وذلك لكي نزيد تباين درجات الاختبار، وعند ذئب يمكن استخدام هذه الطرائق في إيجاد ثبات درجات المجموعتين معًا. (علام، 2001، 287).

وأشار العلماء في هذا المجال إلى عدد من الطرائق لحساب ثبات الاختبارات محكية المرجع اذ يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

الأولى: ثبات تقديرات درجات الأفراد في نطاق سلوكي او مجال دراسي معين.

الثانية: ثبات تصنيف الأفراد في مجموعات وفق درجة تمكنهم من نطاق سلوكي معين (التصنيف للإتقان)

وقبل شرح هذه الطرائق من المهم توضيح مفهوم الاختبارات المتوازية والفروض التي تعتمد عليها، وكذلك مدى تأثر هذه الطرائق بدرجات القطع التي تم تحديدها.

4.1.2. درجه القطع للاختبار المحكي المرجع:

- **مسميات درجه القطع:**

تعدد مسميات درجة القطع في الاختبارات محكية المرجع بتعدد اراء علماء القياس والتقويم التربوي وخبراتهم في هذا المجال، ومن تلك المسميات ما ذكرتها هالبن واخرون (Halpin, et al,1983) وهي:

1. درجه القطع Cut off score
2. مستوى التمكن Masteery Level
3. الحد الأدنى من الكفاية Minimum Competency
4. مستويات المحك Criterion Levels
5. درجه النجاح Passing Score (عبابنة، 2009، 127).

- **طرق تحديد درجه القطع:**

يرى كلا من شروك وكوسكاريلي (Shrock & Coscarelli) ان تحديد درجه القطع عمليه صعبه تمامًا رغم أهميتها، لأنه على أساسها تحدد المتعلمين المتقنين وغير المتقنين. (2000، 41).

وهناك طرائق متعددة لتحديد درجه القطع في الاختبارات محكيه المرجع، إذ ذكر هامبيلتون (Hambetion)، ان هناك من 10إلى 20 طريقه رئيسه

لتحديد درجه القطع، ويوجد بينها نقاط اختلاف كثيره (Hambetion, 2009) على حين ذكر بيرك (Berk, 1986) أنه يوجد ثمان وثمانون طريقه مختلفة من حيث أسلوب بنائها وتطبيقها وتفسير نتائجها لتحديد درجه القطع في الاختبارات محكيه المرجع، ويمكن تصنيف هذه الطرق إلى ثلاثة تصنيفات هي:

أولًا: الطرائق التحكيمية (Judgmental- methods)

ثانيًا: الطرائق التي تعتمد جزيئا على التحكيم وتسترشد بيانات تجريبية

ثالثًا: طرائق تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم (Empirical Judgmental). (مجيد، 2007، 187)

2.2. الدراسات السابقة:

- **بناء الاختبار محكي المرجع:**

تظهر الدراسات والأبحاث أن القياس محكي المرجع أكثر تشخيصًا وتوضيحًا لمدى تمكن الطلبة في أي مهارة من المهارات، وأن الاختبار محكي المرجع الذي يتم بناؤه يعتبر أكثر شمولًا لأي منهج دراسي مقارنة مع الاختبارات معيارية المرجع (البناء، 2011)، ولا شك بأن إتقان الطلاب للمهارات والمعارف يمكن الاستدلال عليه من خلال الاختبارات محكية المرجع وذلك بوضع مجموعه من المحاكات والمعايير التي تبين ذلك حيث تبين بعض الدراسات أن هناك تدني في مستوى إتقان الطلبة لبعض المفهومات الأساسية. (ناجي، 2010)

لا شك بأن استعجاب واتقان الطلبة لما تعلموه يشكل هاجس الكثيرين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم، وذلك لأهمية الاستيعاب والاتقان في جميع المجالات وفائدة للفرد والمجتمع من ناحية تقدم الأمم وازدهارها، وقد أورد الصبحى (2001)، بأن هناك ضعف وتدني كبير في مستوى الاستعجاب والاتقان جميع الكفايات الرياضية في مفاهيم الهندسة وتحصيلها لدى أفراد العينة، وأن نسبة الأفراد المتقنين كانت متقاربة للمفاهيم الهندسية. وذلك مما يجب على المهتمين والمشتغلين في المجال التربوي والتعليمي تكثيف الجهود من أجل رفع مستوى الاتقان والاستيعاب لدى الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وعلى صعيد الأبحاث والدراسات الأجنبية تبين دراسة دال (Dale, 2000)، أنه تم إجراء التمايز بين الاختبارات جماعية المرجع ومحكية المرجع، واستنتجت إلى أن الاختبارات معيارية المرجع قليلة الفائدة للمعلمين في تشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلاب وتقدير تقدمهم.

وتحققت كيث وقيرت (Keith & Giert, 2000)، من خلال دراستهما التي هدفت إلى بناء أشكال متوازية لاختبار محكي المرجع والتحري عن كفاءة الاختبار المتسلسل إلكترونيًا وتأثيره. وتوصلت إلى أن استخدام الاختبارات محكية المرجع يحسن من عملية القياس والتقويم.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار محكي المرجع (الصدق والثبات):**

تنوعت الدراسات والبحوث التي تطرقت لذلك الشأن ولما الصق والثبات من أهميه كبيرة في بناء الاختبارات محكية المرجع من جانب قوة والاختبار وضعفة في قياس ما وضع لأجله، حيث اتضح أن الاختبار محكي المرجع يتمتع بدرجه جيدة من الصدق والثبات وذلك وفقًا لما أورده (البناء، 2011؛ ناجي 2010؛ الزهراني، 2009)، وهذا مما يدل أن الاختبارات محكية المرجع قادرة على تحديد وتصنيف الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين (العنزي، 2004).

- **درجة القطع للاختبارات محكية المرجع:**

تعتبر تحديد درجة القطع في الاختبارات محكية المرجع من الخطوات الهامة إذ أنها تعمل على تحديد المتقنين وغير المتقنين من الطلاب المختبرين في مادة من المواد الدراسة وأورد الشريم وسوالمة (2006) إلى أن درجة القطع للاختبار تراوحت بين (0.62 – 0.68) وذلك باستخدام نموذج أنجوف، وبين (0.49 – 0.57) باستخدام نموذج ندلسكي، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله(0.05) بين معاملي ثبات النموذجين.

ووفقًا لما أدلى به صلاح الدين (1991) إلى أنه أدى استخدام الطرق الأربع المستخدمة إلى الحصول على درجات قطع مختلفة نسبيًا كان متوسطها 40، 44، 43، 41، لكل من طريقة ندلسكاي والمجموعة الحدية وانجوف والمجموعات المتناقضة على التوالي.

وتوكد دراسات أخرى على المعايير في اختيار الدرجة الفاصلة التي تحجم نسبة أخطاء التصنيفات الخاطئة، وذلك لكل اختبار فرعي.

وكانت الدرجات الفاصلة للاختبارات الفرعية وفقًا لما افصحت عنه (نادية، 1991)، (مستويات القياس- تصنيف البيانات- مقاييس النزعة المركزية- مقاييس التشتت، تحويلات المعايير والدرجات المعيارية) (4-11-6-6-8-4) على التوالي.

وتبين دراسات إلى أن هناك اختلافًا بين طرق تحديد درجات القطع وفق الطرق المختلفة وكانت متوسط مستويات المحك للأفراد الذين اجتازوا كل درجات القطع المتشابهة جدًا، لذلك يجب ان يكون اختيار طريقة تحديد درجة القطع متسقًا مع استخدام الاختبار، ويكون تفسيره معرفًا بوضوح، وعند اختيار الطريقة يجب ان تكون مصممه بشكل جيد. (Wooer, 1991)

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

لكي تتحقق اهداف البحث المرسومة، ومن خلال النظر إلى مشكلة وتساؤلات الدراسة وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وبناءً على ما تفتضيه طبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لقدرته على توضيحيه للمعلومات الضرورية التي تطلبها موضوع الدراسة، ومن ثم تحليل

هذه المعلومات وتفسيرها بهدف الوصول إلى نتائج التي من شأنها تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول متوسط بمحافظة المخواة التعليمية خلال العام الدراسي 1440/1441هـ الفصل الدراسي الثاني. والبالغ عددهم (1107) طالب جدول رقم (1) يوضح إحصائية إدارة التعليم بمحافظة المخواة المتعلقة بمدارس التعليم العام موزعين على (45) مدرسة.

جدول (1): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب مكاتب ادرة المخواة التعليمية

م	اسم القطاع	عدد الطلاب
1	مكتب تعليم وسط المخواة	458
2	مكتب تعليم قلوة	359
3	مكتب تعليم غامد الزناد	168
4	مكتب تعليم الحجرة	122
	المجموع	**1107**

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (253) طالبًا من مجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي 1440/1441هـ الفصل الدراسي الثاني، واختيرت العينة من طلاب المرحلة المتوسطة الصف الأول متوسط، على مستوى المدارس في محافظة المخواة التعليمية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية وفقاً للخطوات التالية:

أولًا: تم تحديد مجتمع الدراسة الأصلي والمكون من 1107 طالب من الصف الأول متوسط بمحافظة المخواة التعليمية.

ثانيًا: تم تحديد حجم العينة المرغوب فيه من قبل الباحث وبلغ حجم عينة الدراسة 253 طالبًا وفقًا للطريقة العنقودية العشوائية.

ثالثًا: تم تعريف وتحديد العنقود وهو هنا يمثل المدرسة

رابعًا: تم عمل قائمة بالعناقيد التي يتكون منها مجتمع الدراسة وهي عبارة عن جميع المدارس في محافظه المخواة التعليمية.

خامسًا: تم تقدير عدد أفراد المجتمع في كل عنقود وبما أن كل مدرسة يختلف فيها عدد الطلاب، ومن الممكن تقدير متوسط عدد الطلاب في كل مدرسة بمجموع 36 طالبًا.

سادسًا: حدد الباحث عدد العناقيد المطلوبة بقسمة عدد افراد العينة وهم 253 على العدد التقديري في كل عنقود(36) طالبًا (253÷36) = 7 وسيكون وبذلك يكون عدد المدارس المطلوبة (7) مدارس.

سابعًا: تم اختيار عدد العناقيد المطلوبة بشكل عشوائي من جدول الأعداد العشوائية.

ثامنًا: عدد أفراد العينة هم جميع الأفراد في العناقيد(المدارس) المختارة عشوائيًا وهم 7 مدارس.

جدول (2): يبين عدد افراد العينة على المدارس

م	اسم القطاع	اسم المدرسة	عدد الطلاب
1	مكتب تعليم وسط المخواة	الامام محمد بن سعود المتوسطة	73طالبًا
2	مكتب تعليم وسط المخواة	مدرسة الفيصلية المتوسطة	35 طالبًا
3	مكتب تعليم وسط المخواة	متوسطة الامام عبد العزيز بن محمد	38 طالبًا
4	مكتب تعليم وسط المخواة	متوسطة ابي بن كعب لتحفيظ القران الكريم	25 طالبًا
5	مكتب تعليم وسط المخواة	متوسطة الحسن بن علي بن ابي طالب	22 طالبًا
6	مكتب تعليم وسط المخواة	متوسطة بدر	20 طالبًا
7	مكتب تعليم غامد الزناد	متوسطة معاذ بن جبل	40 طالبًا
	المجموع	**7 مدارس**	**253 طالبًا**

4.3. أداة الدراسة:

نستعرض فيما يلي الخطوات والإجراءات التنفيذية لأداة الدراسة حيث تتضمن:

أولًا: تحديد الغرض من الاختبار:

تم بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط للفصل الدراسي الثاني في جميع وحدات المقرر خلال الفصل الدراسي الثاني وتستخدم الاختبارات لأغراض متنوعة، حيث هناك أربعة أغراض أساسية:

- تحديد المستوى المدخلي للطلاب في بداية المقرر أو البرنامج الدراسي، ويستخدم لذلك اختبارات الاستعدادات.
- قياس درجة نمو أو تقدم الطالب أثناء دراسة المقرر، ويستخدم لذلك الاختبارات البنائية.
- التعرف على الصعوبات التي يواجها الطالب عند دراسة المقرر، وتحديد مواطن القوة والضعف في تحصيله، ويستخدم لذلك الاختبارات

التشخيصية.

- إعطاء الدرجات في نهاية العام، وإتخاذ قرارات النجاح والرسوب، ويستخدم لذلك الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي.

ثانيًا: تحليل المحتوى الدراسي إلى مكوناته الأساسية:

تم في هذه الخطوة تحليل محتوى مادة الرياضيات للصف الأول متوسط للفصل الدراسي الثاني إلى موضوعاته والمعلومات ونوعيتها وفقًا للطريقة الأفقية كما هو موضوح في الجدول التالي. وقبل البدء في شرح مكونات الجدول يجب التوضيح ما المقصود بالآتي:

أولًا: الموضوعات/ وهي عبارة عن العناصر الأساسية والمكونة لمحتويات أي مقرر تعليمي.

ثانيًا: المعلومات/ هي المعلومات التي يستقبلها الطالب والتي يتضمنها المحتوى الدراسي ويتم اشتقاقها من خلال الموضوع الرئيسي من كل وحدة من وحدات المقرر.

ثالثًا: نوع المعلومات/ والمقصود بها المعلومات التي يتم استخلاصها من المحتوى الدراسي المكون للموضوع الرئيسي وتنقسم إلى عدة أنواع مثل: الحقائق، مفاهيم، تعميمات، نظريات، معلومة إجرائية، معلومة ما وراء المعرفة.

محلق الدراسة رقم (1) يبين تحليل محتوى مادة الرياضيات للصف الأول متوسط.

ثالثًا: صياغة الأهداف السلوكية:

يعتمد الاختبار التحصيلي في بنائه على الأهداف السلوكية التي تحدد نواتج تحليل المحتوى، تحديدًا واضحًا وتعبر عن الأداء تعبيرًا دقيقًا لا يحتمل الجدل أو التأويل.

لذلك لابد من إعادة صياغة نواتج تحليل المحتوى صياغة إجرائية أو سلوكية يمكن ملاحظته، ملاحظة مباشرة وقياسه بمفردات اختبارية وهي ما تمثله هذه الخطوة المتمثلة في صياغة الأهداف السلوكية.

وقبل البدء في تفصيل وشرح لمحتويات الجدول يجب التوضيح ما المقصود بالمتغيرات والمصطلحات، فالمتغيرات عبارة عن: مجموعه من المثيرات والاستجابات التي تتفاعل فيما بينها لتخلق نوعا من العلاقات.

والمصطلحات عبارة عن: المصطلح هو" مفهوم اصطلح الانسان على استخدامه من غير تغيير وتبديل" مثل: المتر، الليتر الكيلو، المعلقات...الخ

محلق الدراسة رقم (2) يبين الأهداف السلوكية لمادة الرياضيات للصف الأول متوسط.

رابعًا: تصميم جدول مواصفات الاختبار:

تمثل هذه الخطوة الرابعة من خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع حيث تم بناء جدول المواصفات من خلال توزيع الأهمية النسبية لكل موضوعات مادة الرياضيات للفصل الدراسي الثاني للصف الأول متوسط. وتمت عملية إعداد جدول المواصفات بإتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تم تصميم جدول يتكون من بعدين وهما كالاتي:

- الأول: تم فيه تحديد الأهداف المخرجات المرغوب فيها للمادة الدراسية الخاضعة للاختبار (توضع اعلى الجدول أفقيًا).
- والثاني: تم فيه تحديد موضوعات المادة الدراسية المرتبطة بكل هدف من اهداف المقرر ويوضع عموديًا.

الخطوة الثانية: تحديد الوزن النسبي لأهمية كل موضوع من موضوعات المادة الدراسية، حيث تم تحديدها في هذه الدراسة من خلال المعادلة الأتية:

عدد الحصص المخصصة لكل موضوع من موضوعات المادة الدراسية:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص المقررة لتدريس الموضوع}}{\text{عدد الحصص الكلية المقررة المادة}} \times 100$$

الخطوة الثالثة: حددت الدراسية الحالية مستويات الأهداف السلوكية المراد قياسها ومدى تحققها، وعدد الأهداف في كل مستوى من خلال جدول المواصفات.

الخطوة الرابعة: تم تحديد الوزن النسبي للهدف في كل موضوع، وأيضًا حددت الدراسة الحالية الوزن النسبي للأهداف في مستوياتها المختلفة وفق المعادلات التالية:

$$\text{الوزن النسبي للهدف في كل موضوع} = \frac{\text{عدد اهداف المستوي في ذلك الموضوع}}{\text{عدد الاهداف الكلية}} \times 100$$

$$\text{الوزن النسبي للمستوى} = \frac{\text{عدد الاهداف المستوى}}{\text{عدد الاهداف الكلية}} \times 100$$

الخطوة الخامسة: تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار.

الخطوة السادسة: تحديد الدرجة النهائية للاختبار.

الخطوة السابعة: تحديد عدد الاسئلة في كل موضوع ولكل مستوى من مستويات الأهداف، من خلال المعادلة التالية:

العدد الكلي للأسئلة ×الوزن النسبي لأهمية الموضوع× الوزن النسبي لأهداف المستوى

الخطوة الثامنة: تحديد الدرجات في كل موضوع ولكل مستوى من مستويات الأهداف من خلال المعادلة التالية:

الدرجة النهائية للاختبار ×الوزن النسبي لأهمية الموضوع× الوزن النسبي لأهداف المستوى

الخطوة التاسعة: تمت عملية حساب الوزن النسبي لكل مستوى من الأهداف، وعدد الاسئلة في كل مستوى من الأهداف، بالإضافة إلى مجموع درجات كل مستوى من الأهداف وفق القوانين السابقة. حيث تم التعامل مع جدول المواصفات بشكل تقريبي، مع شيء من المرونة، اذ أستبدل كسورالأسئلة بأعداد صحيحه مع مراعاة شروط التقريب.

جدول (3): يوضح جدول المواصفات الذي يشكل الاختباروفقراته

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	التذكر 25	التطبيق 30	تحليل 5	تركيب 2	مجموع الاسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
تطبيقات النسبة المئوية 10 حصص	الاسئلة	0	2	0	0	2	2	%15
	الدرجات	0	2	0	0	2	2	
الإحصاء والاحتمالات 20 حصه	الأسئلة	3	3	1	0	7	7	%31
	الدرجات	3	3	1	0	7	7	
	الأسئلة	3	3	1		7		
	الدرجات	3	3	1			7	
القياس: الاشكال الثنائية والثلاثية الابعاد 20 حصة							7	%31
							7	
الهندسة والمضلعات 15حصة	الاسئلة	2	3	1	1	7	7	%23
	الدرجات	2	3	1	1			
							7	
مجموع الاسئلة		8	11	3	1	23		
مجموع الدرجات		8	11	3	1		23	
الأوزان النسبية		%35	%48	%13	%4			%100

خامسًا: اختيارنوع الفقرات الاختبارية وصياغتها:

تعد هذه الخطوة من خطوات بناء الاختبارات التحصيلية محكية المرجع في مرحلتها الخامسة، وبعد الرجوع إلى مادة الرياضيات للصف الأول متوسط (الفصل الدراسي الثاني) ومن خلال النظر والاطلاع إلى وحدات المادة، تم إعداد 23 فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، بأربع بدائل، منها بديل واحد صحيح والبقية خاطئة، وفقًا لنموذج الأسئلة وجدول المواصفات الذي تم تصميمه.

سادسًا: تطبيق الاختباربصورته النهائية (جمع البيانات):

وقد أجرى الباحث في هذه الخطوة مجموعه من الإجراءات المتعلق بتطبيق الاختبار بصورته النهائية وهي كالاتي:

1. إعداد 23 فقرة والتي تمثل الاختبار بصورته النهائية، وتم وضع التعليمات المناسبة لتطبيقه وهي كالاتي:
   - مدة وزمن الاختبار ساعة ونصف.
   - الكتابة في الاختبار تكون بالقلم الأزرق السائل أو الجاف حسب الرغبة ولا يستخدم أي لون اخر في الكتابة.
   - كتابة الاسم الثلاثي كاملًا-الصف-الفصل (مثلًا أ او ب)
   - قرأه الأسئلة في بداية الاختبار قرأه متأنية.
   - عدم الاستعجال في الإجابة.
   - التأكد من عدد صفحات الأسئلة.
   - عدم تضليل أكثر من إجابة.
   - تضليل الإجابة بشكل واضح.
   - مراجعة الطالب لكامل الإجابات المرصودة في ورق الإجابة والتأكد من الإجابة على جميع الأسئلة، وتم التنسيق مع مشرفي المادة ومدراء المدارس ومعلمي المادة لتحديد الموعد المناسب لتطبيقه وآلية تنفيذه.
2. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة البالغ عددهم (253) طالب من طلاب الصف الأول متوسط لدى إدارة المخواة التعليمية.
3. تصحيح أوراق الإجابة، وتفريغ البيانات التي تم الحصول عليها في برنامج (TAP)، تمهيدا لمعالجتها إحصائيًا، وقد كان المجموع الكلي للدرجات على الاختبار محكي المرجع في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط وفقًا للنظرية التقليدية 23 درجة، بحيث يعطى لكل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

سابعًا: تحليل نتائج الاختبارعلى مستوى الدرجة الكلية:

إن تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من تطبيق الاختبار مطلب أساسي في خطوات بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأنه يكشف عن دقة فقرات الاختبار وقدرتها على قياس ما وضعت من اجله (فرج، 1982، 331).

ويمكن تحليل نتائج الاختبار على مستوى الدرجة الكلية ككل من خلال:

- حساب معاملات ثبات الاختبار.
- إيجاد معاملات صدق الاختبار.

ثامنًا: تحليل نتائج الاختبارعلى مستوى فقرات الاختبار:

تم في هذه الخطوة تحليل نتائج الاختبار على مستوى فقرات وبنود الاختبار وذلك من خلال استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لتلك الفقرات.

تاسعًا: تحديد درجة القطع للاختبارمحكي المرجع:

يرى كلا من شورك وكوسكاريلي (Shrok & Coscarelli) أن تحديد درجة القطع عملية صعبة تماما رغم أهميتها، لأنه على أساسها يتم تحديد المتعلمين المتقنين وغير المتقنين. (2000، 41).

وحيث قام الباحث باستخدام أحد الطرق التي تعتمد على التحكيم الا وهي طريقة انجوف Angoff Method (1971): وتم عرض مفردات الاختبار على مجموعه من المحكمين في تدريس مادة الرياضيات من ذوي الاختصاص والخبرة، والطلب منهم فحص كل فقرة وتحديد نسبة المفحوصين الذين يقعون ضمن الحد الفاصل بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا والذين الذين سوف يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة، ثم تفريغ بيانات التحكيم وحساب درجة القطع للاختبار.

ومن خلال الشرح السابق يتضح لنا أداة الدراسة في صورتها النهائية في محلق الدراسة رقم (3)

4. النتائج والمناقشة:

1.4. التساؤل الاول: ما الخصاص السيكومترية للاختبارفي ضوء نظرية القياس التقليدية؟

ويتفرع من السؤال الاول التساؤلات الفرعية التالية:

- ما معاملات الصق للاختبار محكي المرجع؟
- ما معاملات الثبات للاختبار محكي المرجع؟

ما معاملات الصق للاختبارمحكي المرجع؟

وللإجابة عن التساؤل تم حساب كلا من الصدق والثبات لأداة الدراسة وهي كالاتي:

صدق الاختبار:

حيث تم حساب صدق الاختبار باستخدام أنواع الصدق التالية:

الصدق الوصفي:

حيث تم عرض الاختبار على مجموعه من المتخصصين والخبراء في تخصص الرياضيات والقياس والتقويم وذالك للتحقق من مدى اتفاق كل مفردة من مفردات الاختبار مع هدفها السلوكي، وحيث بعد الاطلاع على نتائج المحكمين اتضح بأن الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الوصفي وهو ما يتفق مع دراسة كلًا من (الصبحي، 2001، العنزي، 2004، المهاجري، 2007، الثبيتي، 2014) في إيجادهم لمعامل الصدق الوصفي وجميع الدراسات السابق ذكرها تدل على ان الاختبار المحكي المرجع يتمتع بدلالة صدق عالية.

الصدق (التمييزي):

حيث تم حساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار t للعينتين المستقلتين بدلالات المجموعات الطرفية لعينة الدراسة والبالغ عددهم (253) طالبا من طلاب الصف الأول متوسط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعه عليا والذين حصلوا على أعلى الدرجات وتضم (27% من أفراد العينة)، ومجموعه دنيا والذين حصلوا على أدنى الدرجات وتضم (27% من أفراد العينة) وهو كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (4): يوضح الصدق التمييزي بدلالات المجموعات الطرفية

الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية (Sig)	القرار
العليا	27	19.7407	.85901	45.766	-47.691	0.00	دال
الدنيا	27	5.7037	1.26536				

ويتضح من الجدول يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين (العليا، الدنيا) لإن القيمة الاحتمالية كانت أقل من مستو الدلالة(α=0.05)؛

وهذا يشير إلى وجدود فروق بن الفئتين لصالح الفئة العليا مقارنة بالدنيا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا(5.7037) وانحراف معياري (1.26536) والمتوسط الحسابي للفئة العليا بلغ (19.7407) وانحراف معياري (85901.) وبلغت قيمة اختبارT(47.691-) وهي قيمة داله إحصائيًا عند مستوى دلاله (α=0.05). وهذا مما يؤكد إلى تحقق الصدق التمييز من خلال النتيجة السابقة، ومن خلال النتائج السابقة لحساب الصدق بأنواعه (المحتوى، وصدق المحك ((التمييزي)) بدلالة المجموعات الطرفية) يتبين أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق مرتفعة، وهذه النتائج تدل على أن الاختبار المحكي المرجع يتمتع بدرجة جيدة من الصدق وهذا يتفق مع ما ذكره (العسيري،2020، البناء، 2011، ناجي2010، الزهراني 2009).

ما معاملات الثبات للاختبار محكي المرجع؟

الثبات:

حيث تم حساب معامل الثبات بالطرق التالية:

أولًا: طريقة الاتساق الداخلي:

وتقوم هذه الطريقة على فروض من أهمهما:

- افتراض التجانس بمعنى ان جميع بنود الاختبار تقيس نفس السلوك وبالتالي ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وارتباطها مع الاختبار ككل.
- افتراض التكافؤ بمعنى ان البنود متجانسة فهذا يعني تكافؤها في قياس السلوك المراد.

لحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي تم استخدام المعادلات التالية:

1. **معدلة كودر-ريتشاردسون رقم (21)**
2. **معادلة ألفا كرو نباخ**

ثانيًا: طريقة التجزئة النصفية:

وتقوم الطريقة على افتراضيين هما:

1. افتراض التجانس بمعنى أن جميع الأسئلة التي يتكون منها الاختبار تقوم بقياس نفس السمة أو السلوك وبالتالي وجود علاقة ارتباط قوية بين البنود مع بعضا البعض وينتج عن ذالك علاقة ارتباط قوية بين كل بند والاختبار ككل.
2. افتراض التكافؤ ويعني عند تجزئة الاختبار إلى جزأين فمن المفترض ان يكون الجزأين متكافئين وكل منهما يقيس نفس السلوك.

حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطرية تجزئة الاختبار إلى جزأين (أسئلة زوجية وفردية) باستخدام معادلة Spearman-Brown.

3. معامل ليفجستون:

ويعتمد هذا المعامل على مفهومات النظرية الكلاسيكية في تقدير ثبات الاختبارات معيارية المرجع والتي تركز على معرفة انحراف الفرد عن متوسطة العينة، حيث أنه يستخدم درجة المحك والتي تفصل ما بين المتقن وغير المتقن.

جدول(5): يبين معاملات الثبات بجميع الطرق

الاختبار	العينة	معامل ثبات ليفجستون
رياضيات للصف الأول متوسط	253	0.70
الاختبار	**العينة**	**معامل ثبات كودر-ريتشاردسون رقم (21)**
رياضيات للصف الأول متوسط	253	0.720
الاختبار	**العينة**	**معامل الثبات الفا كرو نباخ**
رياضيات للصف الأول متوسط	253	0.733
الاختبار	**العينة**	**معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية**
رياضيات للصف الأول متوسط	253	0.801

ويتضح من خلال الجدول السابق بأن قيمة معامل الثبات كودر-ريتشاردسون رقم (21) بلغت(0.72) وهي قيمة مرتفعة إلى حد ما وتدل على أن الاختبار ثابت بطريقة الاتساق الداخلي، في حين بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ بلغ(0.733) ويعتبر معامل ثبات مرتفع إلى مقبول، ويتضح أيضًا من خلال الجدول بأن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.801) وهو معامل ثبات مرتفع ويدل على ثبات الاختبار، ويتبين أن قيمة معامل الثبات بطريقة معامل ليفجستون بلغ(0.70) ويدل ذالك على ثبات الاختبار، وتتفق هذه النتائج السابق ذكرها مع ما ذكره (العنزي، 2004، الغامدي،2008، الزهراني 2009، البناء، 2011) وهذا مما يدل على أن الاختبار ذو ثبات عال.

ويتضح من خلال النتائج السابقة لمعاملات الثبات بأن أداة الدراسة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة سوآءً كانت بطريقة الاتساق الداخلي أو التجزئة النصفية أو معامل ليفجستون. وهذا ما تأكده الدراسات السابقة حيث أثبتت بأن الاختبار محكي المرجع يتمتع بدلات ثبات جيدة إلى مرتفعة (العنزي، 2004، الغامدي،2008، الزهراني 2009، البناء، 2011).

2.4. التساؤل الثاني: ما درجة القطع للاختبار في صورته النهائية؟

للإجابة عن التساؤل الثاني من أسئلة الدراسة تم اتباع الآتي:

استخدم الباحث طريقة انجوف في تحديده لدرجة القطع وتقوم الطريقة على النحو الآتي:

- اختيار عدد من المتخصصين في مادة الرياضيات.
- تم الطلب من كل مختص فحص كل فقرة من فقرات الاختبار وتحديد النسبة المئوية من مائة والذين سوف يجيبون عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة.
- تم جمع النسب المئوية لإيجاد الحد الأدنى من الكفاية التي حددها المحكم.
- تم إيجاد متوسط النسب لجميع المحكمين وبذالك تمثل الدرجة الحد الأدنى للكفاية او درجة القطع للاختبار.

جدول(6): يبن نتائج طريقة انجوف لتحديد درجة القطع او الحد الأدنى للكفاية

الفقرة	المحكمين					المعدل
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
1	%60	%65	%50	%50	%70	%59
2	%65	%75	%55	%55	%80	%66
3	%80	%80	%60	%60	%75	%71
4	%80	%65	%70	%65	%65	%69
5	%70	%45	%65	%70	%60	%62
6	%70	%75	%80	%70	%70	%73
7	%60	%60	%75	%75	%65	%67
8	%65	%55	%65	%80	%50	%63
9	%80	%75	%50	%55	%65	%65
10	%75	%65	%55	%50	%60	%61
11	%85	%45	%60	%60	%70	%64
12	%80	%70	%70	%65	%80	%73
13	%85	%55	%70	%70	%65	%69
14	%70	%55	%70	%75	%75	%69
15	%70	%65	%75	%45	%80	%67
16	%65	%70	%80	%70	%65	%70
17	%70	%65	%50	%60	%55	%60
18	%80	%60	%50	%55	%60	%61
19	%70	%55	%65	%75	%70	%67
20	%65	%70	%70	%50	%60	%63
21	%75	%65	%75	%75	%65	%71
22	%60	%75	%65	%60	%65	%65
23	%65	%45	%75	%65	%50	%60
متوسط	درجة القطع تقريبا = 66%					

ويتضح من خلال الجدول يتضح أن درجة القطع وفقًا لطريقة انجوف بلغت تقريبًا (66%) تقريبا وبلغ عدد المحكمين (5) وكان أعلى نسبة تم وضعها (85%) وأقل نسبة (45%). وخلاصة القول يمكن إيضاح الاستفادة من ايجاد درجة القطع وهي تحديد الطلاب المتقنين وغير المتقنين اعتمادًا على النسب التي تحصلوا عليها في أي اختبار ومقارنتها مع نسبة درجة القطع التي تم استخلاصه، وتتفق الدراسة مع دراسة الثبيتي(2014) في طريقة لحساب درجة القطع حيث بلغت بطريقة انجوف (76%). وتتفق أيضًا مع معظم الدراسات في حساب درجة القطع باستخدام طريقة انجوف (الصبحي،2001، الجهني، 2004، العنزي،2004، ناجي، 2010، الثبيتي، 2014، الزيلعي، 2014)

توصيات الدراسة:

- تطبيق أداة الدراسة الحالية التي تم بناؤها على الطلاب لتشخيص تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات في مواد دراسية أخرى سواء في مجال التعليم العالي أو العام.
- يوصى أيضًا المختصين في مجال القياس والتقويم في استخدام طرق أخرى في تحديد درجات القطع للاختبارات محكية المرجع في كافة المواد الدراسية.
- التوصية والتأكد على ضرورة إقامة الورش التدريبية للمعلمين القائمين على التدريس في مجال الاختبارات المحكية المرجع.

- ضرورة التركيز في دروس التربية العملية على تنمية الطلاب المعدين للتدريس في مجال إعداد الاختبارات محكية المرجع على وجهه الخصوص وفي مجال الاختبار بشكل عام.
- توصية الباحثين على استخدام معاملات أخرى في حسابهم للخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات).

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. أبو باسل، محمد. (2002). *قياس وتقويم تعلم الطلبة*. دار الفرقان.
2. البنّاء، مأمون علي ناجي. (2011). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
3. التميمي، خالد بن حسن شيبان. (1999). *أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع بقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
4. الثبيتي، سالم عبد الله سالم. (2014). *بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية المقرر الحاسب الآلي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم نفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
5. الجهني، طارق بن ابراهيم جابر. (2004). *أثر اختلاف بعض طرق تحليل بنود الاختبار محكي المرجع على اختيار الفقرات والثبات*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
6. الحموري، هند والكحلوت، أحمد. (2009). استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 10(2).
7. الحمداني، عبدالباري. (2013). بعض الخصائص السيكومترية لمعايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة جامعة ذي قار انموذجا. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي/ اتحاد الجامعات العربية*: مج.7.
8. دبوس، محمد طالب. (2013). *درجة استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ نظرية القياس التقليدية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاستقلال.
9. ذيب، إيمان عبد الكريم. (د ت). أثر طول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الشخصية. *مجلة مداد الآداب*: (6): 330-408.
10. الزهراني، سامي صالح سرحان. (2009). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.
11. سليمان شاهر خالد والصالح، علي محمد. (2016). بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في القياس والتقويم باستخدام النموذج اللوغاريتمي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة المفردة الاختبارية، *المجلة كلية التربية: جامعة الازهر*، 168(1): 175-201.
12. الشريفين، نضال وطعامنة، إيمان. (2009). أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في تقديرات القدرة للأفراد والخصائص السيكو مترية للفقرات والاختبار وفق نموذج راش في نظرية الاستجابة للمفردة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 5 (4): 309-335.
13. الشريم، أحمد وسوالمه، يوسف. (2006). تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في الرياضيات باستخدام نموذجي "أنجوف" و"ندلسكي": دراسة مقارنة بمعرفة صعوبة الفقرات وعدم معرفتها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 2(1)، 1-10.
14. الصبحي، محمد علي حميد. (2001). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في المفاهيم الهندسية للمرحلة الابتدائية في مدارس مكة المكرمة الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
15. عبابنة، عماد غصاب. (2009). *الاختبارات محكية المرجع: فلسفتها وأسس تطويرها*. ط (1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
16. عبد الله، اعتدال غازي. (2000). *القياس محكي المرجع لأحد مقررات علم النفس التعليمي "دراسة ميدانية"* . رسالة ماجستير، قسم علم نفس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
17. عبد الهادي، نبيل. (2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. ط (2)، دار وائل للنشر.
18. العبيدي، غانم سعيد؛ والجبوري، حنان عيسى.(1981). *اساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار العلوم للطباعة والنشر.
19. العسيري، إبراهيم زايد محمد (2020). *بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع لقياس الكفايات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة ام القرى.
20. أبو علام، رجاء محمود. (2005). *تقويم التعلّم*. ط(1)، دار المسيرة.

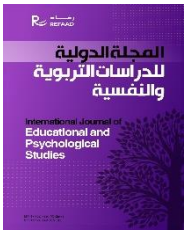
21. علام، صلاح الدين محمود. (2001). *الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية*. دار الفكر العربي.
22. العنزي، حسين بن عزيز حسين. (2004). *بناء اختبار تحصيلي لقياس درجة اتقان المهارات الأساسية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
23. الغامدي، عبد الله أحمد آل شويل. (2008). *أثر عند البدائل في الخصائص السيكو مترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم نفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
24. مجيد، سوسن شاكر. (2007). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. ط(1). دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
25. مخائيل، امطانيوس. (2012). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. ط(6)، جامعة دمشق منشورات جامعة دمشق.
26. ملحم، سامي. (2009). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط(4). دار المسيرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Brain D. (2009). *Criterion Referenced Test Is and a Mastery Test*. www.mountainmeasurement.com
2. Crocker, L & Algin, J. (1986). *Introduction to classical and Modarn test theory*, clarification: Cole publishing company.
3. Hambleton, Ronald (2009). *Criterion-Reference Tests*. http//www.education.com
4. Murphy. K. & Davidshofer. C. (2001). *Psychological Testing: Principles and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
5. Popham, W. James (2014). Criterion-Referenced Measurement: Half a Century Wasted. *Educational Leadership*, 7(6), 62-66.

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



Psychometric Properties of the Criterion-Referenced Achievement Test, for the Mathematics for the First Intermediate Grade

Abdullah Ahmad Majhoud Al-Zahrani

Researcher in Measurement and Evaluation, Department of Education and Psychology, University of Al Baha, KSA
alzhrani65@hotmail.com

Received : 9/11/2021 **Revised :** 5/12/2021 **Accepted :** 6/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.1

Abstract: In the current study, we aimed to verify the psychometric properties of the referenced assessment achievement test in mathematics for the first grade of intermediate school students – Al-Makhwah Educational Governorate, for the academic year (1440/1441) during the second semester of which (1107) were included in our study community. The study sample consisted of 253 first grade intermediate students, where the test was built through nine stages: (determining the purpose of the test - dissecting academic content into its basic components-formulating behavioral objectives - designing a table of test specifications- selecting and writing the paragraph types - producing and applying the test - Test results analysis at the level of the total score - Test results analysis at the level of test paragraphs - Determining the cut-off score for the referenced assessment test). Because of the previous steps, a referenced assessment achievement test was developed in mathematics for first-grade intermediate students. This test included 23 paragraphs, such as the descriptive analytical method was chosen for this study because of its capacity to clarify the necessary information needed by the study's subject and to achieve its goals.

According to the research, the test has good discriminatory validity and descriptive validity coefficients, based on the Saberman equation; its reliability coefficients equaled (0.801). By Livingstone's coefficient (0.70), it reached that level. Cut score for the test according to Angoff methodology was (66%).

Keywords: *Psychometric Properties; Achievement Test; Referenced Assessment; Cut score; Mathematics.*

References:

1. 'babnh, 'mad Ghsab. (2009). Alakhtbarat Mhkyh Almrj': Flsftha Wass Ttwyrha. T (1). Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
2. 'bd Allh, A'tdal Ghazy. (2000). Alqyas Mhky Almrj' Lahd Mqrrat 'lm Alnfs Alt'lymy "Drash Mydanyh". Rsalt Majstyr, Qsm 'lm Nfs, Klyt Albnat Lladab Wal'lwm Waltrbyh, Jam't 'yn Shms, Alqahrh, Msr.
3. 'bd Alhady, Nbyl. (2001). Alqyas Waltqwym Altrbwy Wastkhdamh Fy Mjal Altdrys Alsfy. T (2), Dar Wa'l Llnshr.
4. Al'bydy, Ghanm S'yd: Waljbwry, Hnan 'ysa.(1981). Asasyat Alqyas Waltqwym Fy Altrbyh Walt'lym. Dar Al'lwm Lltba'h Walnshr.
5. Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2005). Tqwym Alt'lm. T(1), Dar Almsyrh.
6. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2001). Alakhtbarat Altshkhysyh Mrj'yh Almhk Fy Almjalat Altrbwyh Walnfsyh Waltdrybyh. Dar Alfkr Al'rby.
7. Al'nzy, Hsyn Bn 'zyz Hsyn. (2004). Bna' Akhtbar Thsyly Lqyas Drjt Atqan Almharat Alasasyh Fy MadtAlryadyat Lda Tlamyd Alsfwf Al'lya Fy Almrhlh Alabtda'yh. Rsalt Majstyr, Klyt Altrbyh, Jam't Almlk S'wd.
8. Al'syry, Ebrahym Zayd Mhmd (2020). Bna' Akhtbar Thsyly Mhky Almrj' Lqyas Alkfayat Allghwyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmdynt Alryad. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Alnfs, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.
9. Abw Basl, Mhmd. (2002). Qyas Wtqwym T'lm Altlbh. Dar Alfrqan.
10. Albna', Mamwn 'ly Najy. (2011). Bna' Akhtbar Mhky Almrj' Lqyas Alkfayat Alehsa'yh Lda Tlbt Aldrasat Al'lya Bklyat Altrbyh Fy Aljam'at Alymnyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Alnfs, Klyt Altrbyh, Jam't Almlk S'wd.

11. Dbws, Mhmd Talb. (2013). Drjt Astkhdam M'lmy Alryadyat Lmbad' Nzryh Alqyas Altqlydyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Anfshm. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alastqlal.

12. Dyb, Eyman 'bd Alkrym. (D T). Athr Twl Alakhtbar 'la Thdyd Drjh Alqt' Lakhtbar Thsyly Mhky Almrj' Fy Madh 'lm Nfs Alshkhsyh. Mjlt Mdad Aladab: (6): 330-408.

13. Alghamdy, 'bd Allh Ahmd Al Shwyl. (2008). Athr 'nd Albda'l Fy Alkhsa's Alsykw Mtryh Llakhtbar Althsyly Fy Alryadyat. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Nfs, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.

14. Alhmdany, 'bdalbary. (2013). B'd Alkhsa's Alsykwmtryh Lm'ayyr Athad Aljam'at Al'rbyh Kmqyas Lastkhraj M'shrat Aljwdh Alshamlh Jam't Dy Qar Anmwdja. Almjlh Al'rbyh Ldman Jwdt Alt'lym Aljam'y/ Athad Aljam'at Al'rbyh: Mj.7.

15. Alhmwry, Hnd Walkhlwt, Ahmd. (2009). Astratyjyh Mqtrhh Lbna' Akhtbarat Tshkhysyh Mhkyh Almrj'. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 10(2).

16. Aljhny, Tarq Bn Abrahym Jabr. (2004). Athr Akhtlaf B'd Trq Thlyl Bnwd Alakhtbar Mhky Almrj' 'la Akhtyar Alfqrat Walthbat. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Alnfs, Klyt Altrbyh, Jam't Almlk S'wd.

17. Mjyd, Swsn Shakr. (2007). Ass Bna' Alakhtbarat Walmqayys Alnfsyh Waltrbwyh. T(1). Dar Dybwnw Lltba'h Walnshr Waltwzy'.

18. Mkha'yl, Amtanyws. (2012). Alqyas Waltqwym Fy Altrbyh Alhdythh. T(6), Jam't Dmshq Mnshwrat Jam't Dmshq.

19. Mlhm, Samy. (2009). Alqyas Waltqwym Fy Altrbyh W'lm Alnfs. T(4). Dar Almsyrh.

20. Alsbhy, Mhmd 'ly Hmyd. (2001). Bna' Akhtbar Mhky Almrj' Lqyas Alkfayat Alryadyh Fy Almfahym Alhndsyh Llmrhlh Alabtda'yh Fy Mdars Mkh Almkrmh Alhkwmyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.

21. Alshryfyn, Ndal Wt'amnh, Eyman. (2009). Athr 'dd Albda'l Fy Akhtbar Alakhtyar Mn Mt'dd Fy Tqdyrat Alqdrh Llafrad Walkhsa's Alsykw Mtryh Llfqrat Walakhtbar Wfq Nmwdj Rash Fy Nzryt Alastjabh Llmfrdh. Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 5 (4): 309-335.

22. Alshrym, Ahmd Wswalmh, Ywsf. (2006). Thdyd Drjh Alqt' Lakhtbar Mhky Almrj' Fy Alryadyat Bastkhdam Nmwdjy "Anjwf" W"Ndlsky": Drash Mqarnh Bm'rft S'wbt Alfqrat W'dm M'rftha. Almjlh Alardnyh Fy Al'elwm Altrbwyh: 2(1), 1-10.

23. Slyman Shahr Khald Walsalh, 'ly Mhmd. (2016). Bna' Akhtbar Thsyly Mhky Almrj' Fy Alqyas Waltqwym Bastkhdam Alnmwdj Allwgharytmy Thlathy Alm'lm Lnzryh Alastjabh Almfrdh Alakhtbaryh, Almjlh Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr, 168(1): 175-201.

24. Althbyty, Salm 'bd Allh Salm. (2014). Bna' Akhtbar Tshkhysy Mrj'y Almhk Lqyas Mharat Alm'lmyn Fy Bna' Alakhtbarat Althsylyh Almqrr Alhasb Alaly. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Nfs, Klyh Altrbyh, Jam't Am Alqra.

25. Altmymy, Khald Bn Hsn Shyban. (1999). Athr Kl Mn Nw' Almhkm Wtwl Alakhtbar 'la Thdyd Drjt Alqt' Lakhtbar Mhky Almrj' Bqys Alkfayat Alryadyh Fy Al'emlyat Alhsabyh 'la Ala'dad Balsf Alsads Alabtda'y Bmdynt Jdh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Alnfs, Klyt Altrbyh, Jam'eh Am Alqra.

26. Alzhrany, Samy Salh Srhan. (2009). Bna' Akhtbar Mhky Almrj' Lqyas Alkfayat Almhnyh Lda 'ynh Mn M'lmy Almrhlh Alabtda'yh Bmdynh Alryad. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Qsm 'lm Alnfs, Jam't Almlk S'ewd.

ملاحق الدارسة

محلق الدراسة رقم(1)

الوحدة/الباب	الموضوع	المعلومات	نوعها
تطبيقات النسبة المئوية	النسبة المئوية من عدد	نقوم بإيجاد النسبة المئوية من عدد صحيح وذلك بقسمتها على 100وضربها في العدد الصحيح	إجرائية
		تبسيط النسبة المئوية إلى كسر اعتيادي وذلك بطريقة البسط والمقام	إجرائية
		كتابة النسبة المئوية بصورة كسر عشري وذلك بقسمتها على 100	إجرائية
	تقدير النسبة المئوية	تقدير نسب مئوية مستعملا تبسيط كسور اعتيادية	إجرائية
		تقدير نسب مئوية مستعملا تبسيط كسور عشريه	إجرائية
		إيجاد نسبه مئوية من خلا ضرب الوسطين في الطرفين	إجرائية
	التناسب المئوي	تحل مسائل تطبيقه على النسبة المئوية بالزيادة إلى السعر الأساسي	إجرائية
	تطبيقات على النسبة المئوية	تحل مسائل تطبيقه على النسبة المئوية بالحسم من السعر الأساسي	إجرائية
الإحصاء والاحتمال	التمثيل بالنقاط	تعرض البيانات وتحليلها باستعمال التمثيل بالنقاط	إجرائية
		تحديد القيم المتطرفة من خلال شكل تمثيل نقاط	إجرائية
	مقاييس النزعة المركزية والمدى	وصف المتوسط من مجموعة بيانات	مفاهيم
		وصف الوسيط من مجموعة بيانات	مفاهيم
		وصف المنوال من مجموعة بيانات	مفاهيم
	التمثيل بالأعمدة والمدرجات التكرارية	عرض وتحليل البيانات باستعمال المدرج التكراري	إجرائية
		عرض وتحليل البيانات باستعمال التمثيل بالأعمدة	إجرائية
	استعمال التمثيلات البيانية للتنبؤ	عملية تمثيل البيانات بالخطوط للتوصل إلى تنبؤات واستنتاجات	مفاهيم
	الحوادث والاحتمالات	احتمال الحادثة يتضمن فرصة او إمكانية وقوعها	مفاهيم
		النواتج يتضمن ما يمكن ان ينتج عن تجربة ما	مفاهيم
		الحادثة هي ناتج واحد او مجموعة نواتج	مفاهيم
		العشوائي تركز إذا حدث كل ناتج مصادفة	مفاهيم
		الحدثتان المتتامتان تتضمن احتمال وقوع او عدم وقوع الناتج	مفاهيم
		إيجاد احتمال وقوع حادثة	إجرائية
	عد النواتج	رسم شجري لإيجاد فضاء العينة	إجرائية
		فضاء العينة كل النواتج الممكنة في تجربة احتمالية	مفاهيم
	مبدأ العد الأساسي	استعمال عملية الضرب لإيجاد النواتج الممكنة	إجرائية
الهندسة: المضلعات	العلاقات بين الزوايا	تصنيف أنواع الزوايا امن خلال الزوايا لمتقابلة بالرأس والزوايا المتجاورة	مفاهيم
		التعرف على أنواع الزوايا من خلال الزوايا المتقابلة بالرأس والزوايا المتجاورة	مفاهيم
		الزاوية لها ضلعان يشتركان في نقطة واحدة وتقاس بالدرجة	مفاهيم
	الزوايا المتتامة والمتكاملة	تحديد الزوايا المتتامة إذا كان قياسهما 90	مفاهيم
		تحديد الزوايا المتكاملة إذا كان قياسهما 180	مفاهيم
		إيجاد قياس الزاوية مجهولة	إجرائية
	التمثيل بالقطاعات الدائرية	عملية انشاء قطاعات دائرية من مجموعة بيانات	إجرائية
		عملية تفسير مجموعة بيانات من خلال قطاعات دائرية	ما ورا المعرفة
		عرض البيانات على هيئة أجزاء من الكل	مفاهيم
	المثلثات	تعرف المثلثات وتصنف من خلال مجموع القياسات باستعمال الزوايا	مفاهيم
		باستعمال الاضلاع يمكن تعريف وتصنيف المثلثات	مفاهيم
	الأشكال الرباعية	الشكل الرباعي يتكون من أربع أضلاع وأربع زوايا	مفاهيم
		القيمة س تمثل قياس الزاوية المجهولة لشكل رباعي مجموع زواياه =36	مفاهيم

	الأشكال المتشابهة	تتكون الاشكال المتشابه من اضلاع وزوايا متناظرة	مفاهيم
		إيجاد فالطول المجهول لشكلين متشابهين	إجرائية
	لتبليط والمضلعات	تصنيف المضلعات بناء على عدد الاضلاع	مفاهيم
	تبليط	تكوين تبليط	إجرائية
القياس: الاشكال الثنائية الابعاد والثلاثية الابعاد	المثلث وشبة المنحرف	من خلال مثلث ينتج صيغة مساحته	ما وراء المعرفة
		من خلال شبه منحرف يستنتج صيغة مساحته	ما وراء المعرفة
	مساحة المثلث وشبة المنحرف	2/1*في القاعدة*الارتفاع يعطى مساحة المثلث	إجرائية
		2/1*الارتفاع*مجموع القاعدة الأولى مع القاعدة الثانية =مساحة شبة المنحرف	اجرائية
	محيط الدائرة	حاصل ضرب 2*ط*نصف القطر =محيط الدائرة	إجرائية
		المسافة حول الدائرة يسمى محيد	مفاهيم
		المسافة بين مركز الدائرة ونقطة عليها يسمى نصف قطر	مفاهيم
		المسافة بين نقطتين على الدائرة مرورا بالمركز يسمى القطر	مفاهيم
		مجموعة النقاط في المستوى تسمى دائرة	مفاهيم
		نفس البعد عن النقطة تسمى مركز	مفاهيم
	مساحة الدائرة	حاصل ضرب ط في نصف القطر 2= مساحة الدائرة	إجرائية
	مساحة اشكال مركبة	شكل مكون من مثلثات وأشكال رباعيه وأنصاف دوائر وأشكال ثنائية الأبعاد يسمى شكل مركب	مفاهيم
		حاصل ضرب الطول في العرض =مساحة المستطيل	إجرائية
	المخططات والمساحة السطحية	مخطط يتم من خلاله حساب مساحة متوازي المستطيلات	ما وراء المعرفة
	الاشكال الثلاثية الابعاد	تحديد خواص الشكل ثلاثي الابعاد من خلال العديد من المعطيات	مفاهيم
		يصنف الاشكال الثلاثية الابعاد من خلال العديد من المعطيا	مفاهيم
		شكل له طول وعرض وعمق يسمى ثلاثي الابعاد	مفاهيم
	رسم الاشكال ثلاثية الأبعاد	رسم شكل ثلاثي الابعاد من خلال مناظر علويه وجانبيه	إجرائية
	حجم المنشور	حاصل ضرب ماسحة قاعدته في ارتفاعه يمسي حجم متوازي المستطيلات	إجرائية
		حاصل ضرب ماسحة قاعدته في ارتفاعه يمسي حجم متوازي المستطيلات حاصل ضرب مساحة القاعدة في الارتفاع يسمى حجم المنشور الثلاثي	إجرائية
	حجم الأسطوانة	ط*نق2*ع=حجم الأسطوانة	إجرائية

محلق الدراسة رقم (2)

الوحدة /الباب	الموضوع	المعلومات	نوعها	الهدف السلوكي	نوعه
تطبيقات النسبة المئوية	النسبة المئوية من عدد	نقوم بإيجاد النسبة المئوية من عدد صحيح وذلك بقسمتها على 100 وضربها في العدد الصحيح	إجرائية	يوجد نسبة مئوية من عدد صحيح وبدون خطا	تطبيق
		تبسيط النسبة المئوية إلى كسر اعتيادي وذلك بطريقة البسط والمقام	إجرائية	يكتب نسبة مئوية على هيئة كسر اعتيادي إذا اعطى عدد صحيح	تطبيق
		كتابة النسبة المئوية بصورة كسر عشري وذلك بقسمتها على 100	إجرائية	يكتب كسر عشري إذا أعطى نسبة مئوية وبدون خطأ	تطبيق
	تقدير النسبة المئوية	تقدير نسب مئوية مستعملا تبسيط كسور اعتيادية	إجرائية	يقدر النسبة المئوية باستعمال كسر اعتيادي وبدون خطا	تطبيق
		تقدير نسب مئوية مستعملا تبسيط كسور عشريه	إجرائية	يقدر نسبة مئوية باستعمال كسر عشري وبدون خطا	تطبيق
		إيجاد نسبه مئوية من خلا ضرب الوسطين في الطرفين	إجرائية	يوجد النسبة المئوية باستعمال التناسب المئوي وبدون خطا	
	التناسب المئوي	تحل مسائل تطبيقه على النسبة المئوية بالزيادة إلى السعر الأساسي	إجرائية	يحل مسائل تطبيقية على النسبة المئوية بطريقة الزيادة أو السعر إذا	تطبيق

				أعطى مسائلة رياضية وبدون خطاء	
	تطبيقات على النسبة المئوية	تحل مسائل تطبيقه على النسبة المئوية بالخصم من السعر الأساسي	إجرائية	يحل مسائل تطبيقية على النسبة المئوية بطريقة الخصم من السعر إذا أعطى مسائلة رياضية وبدون خطاء	تطبيق
الإحصاء والاحتمال	التمثيل بالنقاط	تعرض البيانات وتحليلها باستعمال التمثيل بالنقاط	إجرائية	يوجد المدى من خلال التمثيل بالنقاط وبدون خطا	تطبيق
		تحديد القيم المتطرفة من خلال شكل تمثيل نقاط	إجرائية	يحدد القيم المتطرفة إذا اعطى شكلا على هيئة نقاط وبدون خطا	تطبيق
	مقاييس النزعة المركزية والمدى	وصف المتوسط من مجموعة بيانات	مفاهيم	يوصف المتوسط الحسابي إذا اعطى مجموعة بيانات وبدون خطا	تطبيق
		وصف الوسيط من مجموعة بيانات	مفاهيم	يوصف الوسيط إذا اعطى مجموعة بيانات وبدون خطا	تطبيق
		وصف المنوال من مجموعة بيانات	مفاهيم	يوصف المنوال إذا اعطى مجموعة بيانات وبدون خطا	تطبيق
	التمثيل بالأعمدة والمدرجات التكرارية	عرض وتحليل البيانات باستعمال المدرج التكراري	إجرائية	يحلل مجموعة بيانات إذا اعطى مدرج تكراري إذا وبدون خطا	تطبيق
		عرض وتحليل البيانات باستعمال التمثيل بالأعمدة	إجرائية	يحلل مجموعة بيانات إذا اعطى تمثيل بلا عمدة وبدون خطا	تحليل
	استعمال التمثيلات البيانية للتنبؤ	عملية تمثيل البيانات بالخطوط للتوصل إلى تنبؤات واستنتاجات	مفاهيم	يمثل البيانات بالخطوط إذا اعطى مجموعة بيانات له وبدون خطا	تحليل
	الحوادث والاحتمالات	احتمال الحادثة يتضمن فرصة او إمكانية وقوعها	مفاهيم	يعرف احتمال الحادثة إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		النواتج يتضمن ما يمكن ان ينتج عن تجربة ما	مفاهيم	يعرف النواتج الممكنة إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		الحادثة هي ناتج واحد او مجموعة نواتج	مفاهيم	يعرف الحادثة إذا أعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		العشوائي تركز إذا حدث كل ناتج مصادفة	مفاهيم	يعرف العشوائية إذا أعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		الحدثتان المتنامتان تتضمن احتمال وقوع او أعدم وقوع الناتج	مفاهيم	يعرف الحادثتان المتنامتان إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		إيجاد احتمال وقوع حادثة	إجرائية	يوجد احتمال وقوع حادثة إذا اعطى مسالة رياضية	تذكر
	عد النواتج	رسم شجري لإيجاد فضاء العينة	إجرائية	يوجد فضاء عينة باستعمال الرسم الشجري إذا اعطى مجموعة بيانات وبدون خطا	تطبيق
		فضاء العينة كل النواتج الممكنة في تجربة احتمالية	مفاهيم	يعرف فضاء العينة إذا اعطى تعريفا لها وبدون خطا	تطبيق
	مبدأ العد الأساسي	استعمال عملية الضرب لإيجاد النواتج الممكنة	إجرائية	يوجد النواتج الممكنة باستعمال مبدأ العد الأساسي وبدون خطا	تذكر
الهندسة: المضلعات	العلاقات بين الزوايا	تصنيف أنواع الزوايا امن خلال الزوايا لمتقابلة بالرأس والزوايا المتجاورة	مفاهيم	يصنف الزوايا إذا اعطى له قياسات وبدون خطا	تذكر
		التعرف على أنواع الزوايا من خلال الزوايا المتقابلة بالرأس والزوايا المتجاورة	مفاهيم	يتعرف على لزاوية المنفرجة إذا اعطى شكلا لها	تذكر
		الزاوية لها ضلعان يشتركان في نقطة واحدة وتقاس بالدرجة	مفاهيم	يعرف الزاوية إذا أعطى تعريفا لها	تذكر
	الزوايا المتتامة والمتكاملة	تحديد الزوايا المتتامة إذا كان قياسهما90	مفاهيم	يتعرف على الزوايا المتتامة إذا اعطى شكلا لها	تطبيق
		تحديد الزوايا المتكاملة إذا كان قياسهما 180	مفاهيم	يتعرف على الزوايا المتكاملة إذا اعطى مجموعة قياسات	تذكر
		إيجاد قياس الزاوية مجهولة	إجرائية	يوجد قياس زاوية مجهولة إذا اعطى شكلا لها	تطبيق
	التمثيل	عملية انشاء قطاعات دائرية من مجموعة بيانات	إجرائية	ينشئ قطاعا دائريا إذا اعطى	تركيب

	بالقطاعات الدائرية			مجموعة بيانات	
		عملية تفسير مجموعة بيانات من خلال قطاعات دائرية	ما ورا المعرفة	يفسر النتائج المتحصلة إذا اعطى قطاعات دائرية وبدون خطا	تحليل
		عرض البيانات على هيئة أجزاء من الكل	مفاهيم	يعرف القطاعات الدائرية إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
	المثلثات	تعرف المثلثات وتصنف من خلال مجموع القياسات باستعمال الزوايا	مفاهيم	يصنف المثلث إذا اعطى مجموعة قياسات وبدون خطا	تذكر
		باستعمال الاضلاع يمكن تعريف وتصنيف المثلثات	مفاهيم	يصنف المثلث من حيث اضلاعه إذا اعطى شكلا له وبدون خطا	تذكر
	الأشكال الرباعية	الشكل الرباعي يتكون من أربع أضلاع وأربع زوايا	مفاهيم	يصنف الشكل الرباعي إذا اعطى مجموعة اشكال رباعية وبدون خطا	تذكر
		القيمة س تمثل قياس الزاوية المجهولة لشكل رباعي مجموع زواياه =360	مفاهيم	يوجد قياس الزاوية المجهولة إذا اعطى مجموع قياسات وبدون خطا	تذكر
	الأشكال المتشابهة	تتكون الاشكال المتشابه من اضلاع وزوايا متناظرة	مفاهيم	يصنف الشكل الرباعي المتشابه إذا اعطى مجموعه من الاشكال الرباعية وبدون خطا	تطبيق
		إيجاد فالطول المجهول لشكلين متشابهين	إجرائية	يوجد الطول إذا اعطى شكلين متشابهين	إجرائية
	لتبليط والمضلعات	تصنيف المضلعات بناء على عدد الاضلاع	مفاهيم	يصنف المضلع إذا اعطى نموذج وبدون خطا	تذكر
	تبليط	تكوين تبليط	إجرائية	يكون تبليطا إذا اعطى نمطا وبدون خطا	تطبيق
القياس: الاشكال الثنائية الابعاد والثلاثية الابعاد	المثلث وشبة المنحرف	من خلال مثلث يستنتج صيغة مساحته	ما وراء المعرفة	يستنتج صيغة مساحة المثلث إذا اعطى مثلثا وبدون خطا	تحليل
		من خلال شبه منحرف يستنتج صيغة مساحته	ما وراء المعرفة	يستنتج صيغة مساحة شبة منحرف إذا اعطى شكل شبة منحرف وبدون خطا	تحليل
	مساحة المثلث وشبة المنحرف	2/1*في القاعدة*الارتفاع يعطى مساحة المثلث	إجرائية	يوجد مساحة المثلث إذا اعطى مجموعة قياسات وبدون خطا	تطبيق
		2/1*الارتفاع*مجموع القاعدة الأولى مع القاعدة الثانية =مساحة شبة المنحرف	اجرائية	يوجد مساحة شبة المنحرف إذا اعطى مجموعة قياسات وبدون خطا	تطبيق
	محيط الدائرة	حاصل ضرب 2*ط*نصف القطر =محيط الدائرة	إجرائية	يوجد محيط الدائرة إذا اعطى مسألة رياضية وبدون خطا	تطبيق
		المسافة حول الدائرة يسمى محيد	مفاهيم	يعرف المحيط إذا اعطي تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		المسافة بين مركز الدائرة ونقطة علها يسمى نصف قطر	مفاهيم	يعرف نصف القطر إذا اعطي تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		المسافة بين نقطتين على الدائرة مرورا بالمركز يسمى القطر	مفاهيم	يعرف القطر إذا اعطي تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		مجموعة النقاط في المستوى تسمى دائرة	مفاهيم	يعرف الدائرة إذا اعطي تعريفا له وبدون خطا	تطبيق
		نفس البعد عن النقطة تمسى مركز	مفاهيم	يعرف المركز إذا اعطي تعريفا له وبدون خطا	تذكر
	مساحة الدائرة	حاصل ضرب ط في نصف ال قطر2=مساحة الدائرة	إجرائية	يوجد مساحة الدائرة إذا اعطى مسالة رياضية وبدون خطا	تطبيق
	مساحة اشكال مركبة	شكل مكون من مثلثات وأشكال رباعيه وأنصاف دوائر وأشكال ثنائية الأبعاد يسمى شكل مركب	مفاهيم	يعرف الشكل المركب إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
		حاصل ضرب الطول في العرض =مساحة المستطيل	إجرائية	يوجد مساحة المستطيل إذا اعطى مسالة رياضية وبدون خطا	تطبيق
	المخططات والمساحة السطحية	مخطط يتم من خلاله حساب مساحة متوازي المستطيلات	ما وراء المعرفة	يستنج مساحة مستطيل إذا اعطى شكلا له وبدون خطا	تطبيق

	الاشكال الثلاثية الابعاد	تحديد خواص الشكل ثلاثي الابعاد من خلال العديد من المعطيات	مفاهيم	يحدد خواص المخروط إذا اعطى شكلا له وبدون خطا	تذكر
		يصنف الاشكال الثلاثية الابعاد من خلال العديد من المعطيات	مفاهيم	يصنف الاشكال الثلاثية الابعاد إذا شكلا ثلاثي الابعاد	تذكر
		شكل له طول وعرض وعمق يسمى ثلاثي الابعاد	مفاهيم	يعرف الشكل ثلاثي الابعاد إذا اعطى تعريفا له وبدون خطا	تذكر
	رسم الاشكال ثلاثية الابعاد	رسم شكل ثلاثي لأبعاد من خلال مناظر علويه وجانبيه	إجرائية	ينشي شكلا ثلاثي الابعاد إذا اعطى منظرا جانبيا وعلويا له	تركيب
	حجم المنشور	حاصل ضرب ماسحة قاعدته في ارتفاعه يمسي حجم متوازي المستطيلات	إجرائية	يوجد حجم متوازي المستطيلات إذا اعطى مسالة رياضية وبدون خطا	تطبيق
		حاصل ضرب ماسحة قاعدته في ارتفاعه يمسي حجم متوازي المستطيلات حاصل ضرب مساحة القاعدة في الارتفاع يسمى حجم المنشور الثلاثي	إجرائية	يوجد حجم المنشور الثلاثي إذا اعطى مسالة رياضية وبدون خطا	تطبيق
	حجم الأسطوانة	ط*نق2*ع=حجم الاسطوانة	إجرائية	يوجد حجم الأسطوانة إذا اعطى مسالة رياضية وبدون خطا	تطبيق

ملحق الدراسة رقم (3)

ما قيمة النسبة 5% من العدد300؟			
أ-10%	ب-100%	ج-120%	د-150%
ما النسبة المئوية التي تعادل القيمة 0.85؟			
أ-85%	ب-85%	ج-58%	د-0.0085%
أي من الاتي يمثل تعريفا لاحتمال الحادثة؟			
ا-تتضمن ما يمكن ان ينتج عن تجربة ما	**ب-فرصة** وقوعها او إمكانية وقوعها	ج- ناتج واحد او مجوعة نتائج	د-الإجابة غير واردة
ما المقصود بالعشوائية؟			
أ- ما ينتج مصادفة	ب-ينتج بشكل مقصود	ج-من الممكن ان ينتج مصادفة ومقصود	د-الإجابة غير واردة
من خلال البيانات التالية أي من العبارات تمثل وصفا للمنوال:19،30،14،13،12،12،15			
ا-البيانات الأكثر شيوعا	**ب-البيانات** مقسومة على عددها	ج- البيانات الكبيرة	د-البيانات الصغيرة
من خلال البيانات التالية أي من العبارات تمثل وصفا للوسيط19،30،14،13،12،15			
أ-الأعداد الزوجية	ب-الأعداد الفردية	ج-ترتيب الأعداد تصاعديا واختيار الأوسط	د-الإجابة غير واردة
ما النواتج الممكنة عند رمي قطعة نقود ومكعب أرقام؟			
أ-8	ب-9	ج-10	د-12
اعتمادا على البيانات ادناه، أي من العبارات التالية صحيحة فيما يتعلق بمقاييس النزعة المركزية.41، 45، 42، 38، 77، 44، 36، 43؟			
.أ-المنوال أكثر المقاييس تأثرا بالقيم المتطرفة	ب-الوسيط لا يتأثر بالقيم المتطرفة	ج-المتوسط أكثر تأثر بالقيم المتطرفة	د-لا يتأثر أي من مقاييس النزعة المركزية بالقيم المتطرفة
أي من الزوايا التالية يمثل قياسها90			
أ-حادة	ب-قائمة	ج- منفرجة	د- مستقيمة
يسمى المثلث الذي مجموع قياس زواياه =80			
ا- حاد	ب- قائم	ج- منفرج	د-مستقيم
أي من الاتي يمثل تعريفا لمحيط الدائرة؟			

ا- المسافة حول الدائرة	ب-المسافة حول جزء من الدائرة	ج-المسافة بين تقطنين على الدائرة	د-الإجابة غير وارده
أي من الاتي يعد من خصائص المخروط؟			
ا-يملك قاعدتان	ب-ليس له رؤوس او أحرف.	ج-له رأس واحد	د-ليس له رؤوس واحرف
إذا كانت ل=5، ض=4، ع=3فأي من الاتي يمثل حجم متوازي الاضلاع؟			
ا- 15سم3	ب- 12سم3	ج- 20سم3	د- 60سم3
اذ كان الطول =28 والعرض = 14 فأي من الاتي يمثل مساحة المستطيل؟			
ا-120	ب-145	ج-300	د- 392
إذا كانت الزاوية 1=45 والزاوية 2 =45 فأي من الاتي يعبرعنها؟			
ا- زاويتان متتامتان	ب- زاويتان متكاملتان	ج- زاويتان منفرجتان	د-الاجابة غير واردة
اذ كان شبة منحرف طول قاعدته 5سم و12سم وارتفاعه 7سم فأي من الاتي يمثل مساحته؟			
ا- 17سم2	ب- 24سم2	ج- 50سم2	د- 59.5سم2
إذا كان لديك دائرة نصف قطرها =4سم ط≈3.14فاي من الاتي يمثل محيطها؟			
3.14سم تقريبا	25.12سم تقريبا	130سم تقريبا	132سم تقريبا
ما الصيغة المناسبة لمساحة المثلث ناتج ضرب؟			
أ-طول القاعدة في الارتفاع	ب-عرض القاعدة في الارتفاع	ج-نصف طول القاعدة في الارتفاع	د-الإجابة غير وارده
اي من الاتي يمثل مجموع قياس زو ايا الشكل الرباعي؟			
ا- 250	ب- 360	ج- 400	د- 450
إذا كان لديك المعادلة التالية س+ 90+ 45=180 فأي من الاتي يمثل قيمة س؟			
ا- 20	ب- 25	ج- 30	د- 45
اي من الاتي يمثل المضلع المنتظم؟			
أ-اضلاعه متطابقة وكذاك زواياه	ب-اضلاعه متطابقة زواياه غير متطابقة	ج-زواياه متطابقة اضلاعه غير متطابقة	د-الاجابة غير واردة
إذا لديك المعادلة التالية س+ 89+ 60=180 فأي من الاتي يمثل قيمة س؟			
أ- 31	ب- 45	ج- 49	د- 55
اي من الاتي يمثل تعريفا لشبة المنحرف؟			
أ-يحتوي على ضلعين متوازيين	ب-جميع أضلاعه متطابقة	ج-فيه أربع زوايا قائمة	د-الاجابة غير وارده

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 517:498
حزيران (2022)

بحث رقم 2

معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد

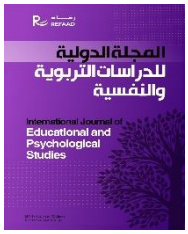
نوال أسعد لافي أحمد
مديرة مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات- الأردن
rola_a38@yahoo.com

استلام البحث: 2021/12/6 مراجعة البحث: 2021/12/20 قبول البحث: 2022/1/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.2

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



معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد

نوال أسعد لافي أحمد
مديرة مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات- الأردن
rola_a38@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.2 قبول البحث: 2022/1/16 مراجعة البحث: 2021/12/20 استلام البحث: 2021/12/6

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (20) فقرة، وبلغ عدد عينة الدراسة (135) مديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة الدرجة الكلية للمعوقات بلغ المتوسط الحسابي (4.07) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (3.92) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات المعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (4.12) جاءت بدرجة مرتفعة، وأن تقديرات المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بلغ المتوسط الحسابي (4.17) جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء المعوقات تنظيمية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية في المعوقات البشرية والدرجة الكلية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لا يوجد ودورة واحدة وجاءت الفروق لصالح لا يوجد في كل من المعوقات البشرية، والمعوقات الفنية، والمعوقات ككل، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، ومن أبرزها: ضرورة التأكيد على تدريب المديرين خاصة، والمعلمين عامة، على استخدام القيادة الرقمية في العمل المدرسي الإداري والفني.

الكلمات المفتاحية: معوقات تطبيق؛ القيادة الرقمية؛ مديرات المرحلة الثانوية؛ لواء قصبة إربد.

1. المقدمة:

يرتبط نجاح أي عمل جماعي داخل المؤسسة على مدى قدرة القادة الإداريين في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال قيامهم بواجبهم في تسيير أعمالها، وفق ما لديهم من قدرات ومؤهلات تمكنهم من التأثير على الآخرين خاصّة أن العالم اليوم يعيش ثورة علمية وتكنولوجية هائلة في جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، لذلك لا يمكن الاعتماد على الأساليب التقليدية القديمة التي تتصف بالجمود والنمطية لإحداث التغيير المنشود، لذلك توجهت الإدارة الحديثة إلى استخدام أساليب قيادية حديثة تتصف بالمرونة والحداثة والتي تهتم بسرعة الإنجاز وبالكفاءة العالية من أجل النهوض بالمؤسسة وتحقيق أ هدافها.

تعد القيادة المدرسية من أهم أركان العملية التعليمية، بالإضافة إلى المعلم والطالب والمنهج الدراسي، لما لها من دور أساسي في تحقيق أهداف هذه العملية، وبذلك تعد القيادة التعليمية والمدرسية من القضايا المهمة التي نالت الاهتمام والدراسة من قبل المعنيين بالنظام التعليمي، وذلك بسبب التحولات والتطورات التكنولوجية المتسارعة التي تطال كافة الميادين وميدان التعليم بشكل خاص، مما أثر على نمطها وشكلها في النظام التعليمي الحالي، ولا يمكن لها أن تحقق أهدافها بطريقتها القائمة على الأسلوب التقليدي في ضوء الوضع العالمي الراهن الذي يتسم بسرعة التغيير. (عوض، 2019)

إن الاهتمام بالتعليم يشترط الاهتمام بإدارة التعليم وتنظيمه والعمل على تحسين وتطوير الأداء وتتولى القيادة المدرسية هذا الجزء الأكبر من المسؤولية، حيث أنها تعد المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف المنشودة والتي تمثل انعكاسًا لأهداف التنمية المجتمعية الشاملة ومتطلباتها (الفريجات، 2014)، ومع ظهور تكنولوجيا الإنترنت، وتطور تقنية الشبكات والانتشار الواسع والسريع لتطبيقات الأعمال على شبكة الإنترنت التي رافقها انبثاق نماذج الأعمال الإلكترونية، ونضج مفهوم تكنولوجيا المعلومات، ونظم الإدارة الإلكترونية، فاندمجت نظم المعلومات الإدارية مع أنشطة الأعمال الإلكترونية، وأصبحت تلك النظم منظومات لا غنى عنها للتحول من أنموذج الأعمال التقليدي إلى نماذج الأعمال الإلكترونية. (ياسين، 2005)

وبذلك أصبحت القيادة الرقمية مدخلًا معاصرًا وعملية استراتيجية لتطوير وتحديث القيادة التعليمية، والقضاء على مشكلاتها التقليدية، وتجويد أداء العمل بالمدرسة من خلال استخدامها والاعتماد عليها كأساليب رقمية جديدة تتسم بالكفاءة والفاعلية والسرعة والتكلفة المناسبة، كما أن لها آثارًا واسعة لا تنحصر في بعدها التكنولوجي فقط المتمثل في التكنولوجيا الرقمية، بل تتعدى ذلك في بعدها الإداري المتمثل في تطوير المفاهيم والوظائف الإدارية، بالإضافة إلى توفير قدرٍ عالٍ من الشفافية والوضوح؛ مما يحسن ويدعم ويزيد ثقة العاملين في التعليم ويدفعهم للمشاركة الإيجابية في برامج التخطيط والتمويل والتقييم التقويم والإصلاح للعملية التعليمية التي يقوموا بها، بما يتطلب ذلك من الإصلاح اللازم والضروري. (سدران، 2021)

تسعى المملكة الهاشمية الأردنية لتطبيق مفهوم التحول التكنولوجي من خلال إطلاق برنامج الحكومة الإلكترونية والذي تم الإعلان عنه عام 2001، وهو برنامج وطني بمبادرة من جلالة الملك عبدا لله الثاني، يهدف إلى تحسين الأداء الحكومي التقليدي من ناحية تقديم الخدمة وكفاءة الأداء والدقة وتقليل الوقت والتكلفة اللازمين لإنجاز المعاملات الحكومية، والوصول إلى درجة عالية من الرضا لمتلقي الخدمة، هذا بالإضافة إلى التكامل والتنسيق بين الجهات الحكومية المختلفة، والهدف العام هو الوصول إلى كفاءة وشفافية وأداء أفضل للحكومة وموظف الحكومة وتغيير الصورة النمطية السائدة لدى الكثيرين، وقد تم الانتهاء بالفعل من عدد من مشروعات هذا البرنامج مثل : بوابة الحكومة الإلكترونية الأردنية، ومركز الاتصال الوطني للخدمات الحكومية بوابة الرسائل القصيرة، والشبكة الحكومية الأمنة SGN، ومشروع الحوسبة السحابية Cloud Computing، ومشروع مفتاح البنية التحتية العام PKI (وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة - المملكة الاردنية الهاشمية، 2019). بالرغم من أن الأردن في مقدمة الدول العربية التي تبنت إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظامها التعليمي، كما قامت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ العديد من المشاريع والمبادرات لتطبيق القيادة الرقمية في المدارس الأردنية؛ بهدف تطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم. (الباري وآخرون، 2019)

كما قامت المملكة الهاشمية الأردنية بإطلاق مبادرة التعليم الإلكتروني في مجال التحول التكنولوجي لخدمات التعليم العالي في العام 2006، كجزء من مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي التي تهدف إلى توفير التعليم الإلكتروني على مستوى المدارس ومستوى الجامعات وبمسارين متوازيين. وقد حقق الأردن إنجازات هامة على هذا الصعيد فقد ربطت أكثر من 1200 مدرسة من أصل 3200 مدرسة حكومية بشبكة المدارس الوطنية وأنشأت مخابر الحواسيب في أكثر من 2500 مدرسة منذ انطلاق المشروع وعلى مستوى الجامعات، تم ربط جميع الجامعات الخاصة والعامة باستثناء واحدة بشبكة ألياف ضوئية ووصلها بشبكة التعليم الوطني. والتي ساهمت في توفير التعليم عن بعد في بعض الجامعات. (وهيبة، 2019)

وتعد منصة إدراك للتعلم الإلكتروني التابعة لمؤسسة الملكة رانيا أحد الأمثلة على نماذج التعليم الإلكتروني النظامي، وغير النظامي التي تنتهجها المملكة الأردنية، وهي منصة عربية غير ربحية تقدم مساقات إلكترونية جماعية مفتوحة المصادر أطلقت عام 2014، وتعمل على توفير التعليم النوعي باللغة العربية لكافة مستخدمي الإنترنت وتشجع على المستمر، سواء بالنسبة للتعليم العالي أو التطوير المهني، فهي منصة المساقات الإلكترونية المجانية تقدمها أرقى وأفضل الجامعات والمؤسسات، وذلك عن طريق تسخير المواهب العربية الإقليمية والعالمية لتعزيز التقنيات وهي مؤسسة مشتركة بين جامعتي هارفرد ومعهد ماسشوستس للتكنولوجيا، بحث نتيح للطالب المشاركة في الدورات التي يرغب في اجتبازها، مع الحصول على شهادة معتمدة تفيد بإنهائه لهذه الدورة، بغض النظر عن مكان تواجده (مؤسسة الملكة راليا،2019) (إدراك، 2019)،

إلا أنه ومن خلال خبرة الباحثة في المجال التربوي لوحظ بأن هناك معوقات في تطبيق القيادة الرقمية في مدارسهم. لكن هذا التحول نحو القيادة الرقمية يقف في طريق تطبيقه العديد من المعوقات التي تشكل في كثير من الأحيان حاجزًا أمام تحقيق هذا الهدف الذي تسعى له وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن الانفجار المعرفي العالمي الذي تمثله الثورة التكنولوجية الحديثة له تبعات يجب أن يتم التعامل معها بكفاءة ومرونة حتى تتمكن المؤسسات التربوية من إحراز السبق من حيث الاحتواء والاستيعاب والاهتمام لكافة المعارف التي ينتجها عصر المعرفة، والاستفادة من تدفق المعلومات والمعارف عبر شبكات الاتصال الحديثة، إن هذا الوضع أوجد تحديات أمام المؤسسات التربوية والتعليمية يجب التعامل معها خصوصًا مع تزايد حدة وتسارع هذه التحديات في المستقبل في ظل التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم في كافة الميادين، وفي ميدان التربية والتعليم بشكل خاص، إن المؤسسات التربوية التي تقع على عاتقها مسؤولية إعداد الأجيال لم يعد بإمكانها معالجة المشكلات التعليمية أو مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية بالطريقة التقليدية. (الغامدي، 2012)

لذا تعد القيادة الرقمية من الممارسات الحديثة المطروحة على الساحة الإدارية، والتي يسعى كثير من المنظمات المختلفة بما فيها المنظمات التعليمية لتبنها وتطبيقها. كما أشارت بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أهمية تطبيق القيادة الرقمية في جميع مجالات العمل وتقديم الدعم العاملين، وتهيئة البيئة المناسبة لتحقيق القيادة الرقمية، وأنها من أهم مجالات الإصلاح والتطوير في مجال الإدارة التربوية (المحتمي، 2012)، وقد توصلت دراسة خوالدة (2015) أن يركّز مدراء المدارس بشكل خاص على التقنية في الأعمال الإدارية، وتطوير العمل الإداري من قبل المديرين، لذا اقترحت بإجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول مؤشرات أخرى للقيادة الرقمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد؟
- ما دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد تبعاً لكل من المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على المعوقات البشرية، والمعوقات الفنية، والمعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد.
- الكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد تبعًا لكل من المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية).

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية من خلال أنها ستسهم نتائجها في إثراء المكتبة التربوية حول معوقات القيادة الرقمية وتصنيفها وفقًا لطبيعتها، كما تكمن أهميتها التطبيقية من خلال استفادة وزارة التربية والتعليم من نتائجها وتوصياتها في علاج العديد من المشكلات التي تقف عائقًا أمام تطبيق القيادة الرقمية، كما ستفيد الدراسة مصممي البرامج التربوية في إعداد البرامج التدريبية لمديرات المدارس، ومن جهة أخرى ستفيد نتائجها في تحسين معايير الترشيح لمنصب مديرة المدرسة.

4.1. حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة إلى التعرف على المعوقات (البشرية، والفنية، والتنظيمية) التي تقف أمام تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد.
- **الحدود البشرية:** مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **القيادة الرقمية:**

تعرف القيادة الرقمية بأنها: تعبئة الموارد القيادية والتنظيمية لإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف التعليم. (Bounfour, 2016, 134)

وتعرف القيادة الرقمية إجرائيًا بأنها: امكانية الوصول إلى المعلومات، والاتصالات مع جميع الأعضاء داخل المدرسة، والمؤسسات التعليمية الأخرى، واستخدام مديرات المدارس البيئة الرقمية والتكنولوجية في مؤسسات التعليم العام لتعزيز التعاون بينهن.

- **المعوقات:**

تعرف بأنها: وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر إليه على أنه مسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنه انحراف في الأداء عن المعيار المحدد مسبقًا. (Darweesh, 2005, 7)

ويعرف إجرائيًا: أنها مجموعة الصعوبات التي تقف أمام تطبيق القيادة الرقمية بالمرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، وتشمل المعوقات البشرية، والمعوقات الفنية، والمعوقات التنظيمية، ويتحدد مستوى هذه المعوقات بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة عن أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. القيادة الرقمية:

- **مفهوم القيادة:**

رغم الاهتمام الكبير بالقيادة كموضوع إلا أنه لم يتفق الباحثون على تعريف موحد لمفهومها، بسبب اختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها للقيادة من قبل كل منهم. ويمكن عرض التعريفات التالية لمفهوم القيادة:

إذ عرفها العويسات (2005، 4) القيادة بأنها: فن استقطاب قدرات الآخرين من أجل أداء الأعمال المنوطة بهم بحماس وثقة". وعرفها الخازندار (2005، 120) بأنها: "القدرة على قيادة الآخرين، ونقل المعارف والخبرات إلى الآخرين لتمكنهم من اتخاذ القرارات الملائمة في الوقت المناسب". وعرفها ديماس (2000،ص 13) بأنها: "سلوك من جانب القائد يؤثر على الجماعة، بحيث يحقق له الطاعة والقبول والتضحية والبذل والعطاء وعدم التردد من قبلهم.

أما القائد فقد تم تعريفه بأنه: "الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين، بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجه وأشخاص آخرين يقبلون هذا التوجيه" (حسن، 2017، 18). ويعرف أيضًا بأنه: "الشخص الذي يستخدم نفوذه، وقوته، ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله، لإنجاز أهداف محددة" (مطرق، 2004، ص25).

- **مفهوم القيادة الرقمية:**

عرفت القيادة الرقمية على أنها القدرة على اختيار واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية لتحقيق أهداف تنظيمية والنهوض والارتقاء بالعملية التعليمية. (Van Wart et al., 2017,15)

وعرفت أيضًا القيادة الرقمية: تعبئة وحشد الموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، ودورها يكمن في بناء الوعي وإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهدافهم. (Bounfour, 2016,'20)

ويعرف القائد الرقمي بأنه القائد الذي يقود العمل والتوجيه في بيئة تكنولوجية افتراضية. (Gheni et al.,2015, '35)

ومما سبق يتضح أن القيادة الرقمية تقوم على أسس ومبادئ إدارية تشتمل على استخدام الأجهزة الرقمية والإلكترونية والعمليات الإدارية والقيادية المترابطة والمتكاملة والمتجانسة التي تعمل وتهدف تحقيق أفضل أداء وأعلى جودة.

- **خصائص القيادة الرقمية:**

تتميز القيادة الرقمية بمجموعة من الخصائص أهمها كما ذكرها الأقطش (2019):

1. القيادة الرقمية قيادة غير مرتبطة بزمان ومكان معينين، إذ أن عملية التواصل بين القائد والمدراء والطلاب بدون حدود أو قيود زمانية أو مكانية.
2. تعتمد القيادة الرقمية والعملية التعليمية بشكل كامل على تكنولوجيا المعلومات مما يقلل من الجهد المبذول للقائد. (الاقطش، 2019)

في حين حدد حسن (2011) خصائص أخرى للقيادة الرقمية تمثلت في:

3. قيادة تمتلك الإحساس بالتقنية، فالقائد الرقمي يتحسس أبعاد التطور التقني في الأجهزة الإلكترونية والبرمجيات والشبكات والتطبيقات.
4. قيادة مبتكرة ذات مؤهلات ومهارات تتميز بروح المنافسة والقدرة على الخوض في تحدي المنافسين الآخرين.
5. القيادة الرقمية قيادة ذات حس إنساني عالٍ، لأن التقنية تحتاج إلى عاملين متخصصين وذوي مؤهلات عالية.

- **مراحل تطبيق القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية:**

تمر القيادة الرقمية بمجموعة من المراحل المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وذلك على النحو التالي كما حددها سدران (2021):

1. المرحلة الأولى: مرحلة التوثيق الإداري: يتم في هذه المرحلة توثيق واعتماد الهيكل التنظيمي الأفقي والإجراءات الإدارية والمهمات الوظيفية والصلاحيات والمسئوليات والأعمال والمهام التي تقوم بها والخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، وفحص عملية التوثيق الإداري والقيادي للوضع الحالي للمؤسسات وكيفية الاستفادة منها في عمليات التطوير والتحسين المستمر.
2. المرحلة الثانية: مرحلة التطوير القيادي: وتعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والأعمال داخل المؤسسات التعليمية، وفي هذه المرحلة يتم التطوير الإداري، بمنظور تقني تكنولوجي يُراعي متطلبات ومقومات القيادة الرقمية، وتسهيل عمليات الإجراءات الإدارية الإبداعية الداعمة للقيادة الرقمية.
3. المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير التقني والتكنولوجي: تركز هذه المرحلة على تحسين وتجهيز وتهيئة وتفعيل كافة جوانب التقنية والفنية والتكنولوجية، مثل البرمجيات والفنيين والبنية التحتية، وتتضمن عملية التطوير تحليل كافة العمليات الإدارية المطورة وتحويلها إلى برامج تطبيقات في الحاسب، وتوفير كافة الأجهزة اللازمة والعنصر البشري الكفء القادر على أداء مهامه بأعلى كفاءة وأعلى فعالية.

مما سبق يتضح أن المراحل التي تمر بها القيادة الرقمية هي مراحل تسلسلية منظمة مخطط لها متتابعة الخطوات والآليات، وهو أمر يؤكد الدور الهام والحيوي التي تتمتع به القيادة الرقمية في تحسين وتطوير الكفاءة القيادية وزيادة الفاعلية الإدارية للقادة الرقميين والمؤسسات التعليمية والعملية التعليمية ومخرجاتها.

- **متطلبات تطبيق القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام:**

هناك مجموعة من المتطلبات يجب توافرها لتفعيل القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام حتى تتمكن تحقيق أهدافها، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي:

أولاً: متطلبات إدارية:

إن القيادة الرقمية تتطلب تغييراً في طريقة تفكير المسؤولين وطريقة إدارتهم لمسؤولياتهم وفي كيفية نظرتهم إلى وظائفهم، كما تتضمن إصدار تشريعات تتعلق بالسرية والخصوصية للبيانات التي يتم تداولها على الشبكات والحفاظ على حقوق الملكية الفكرية(العميري، 2008)، كما تحتاج إلى وضع خطة متكاملة للاتصالات الشاملة بينها وبين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، والتركيز بشكل أساسي على حاجات المستفيدين من خدمات المدرسة والعمل على اشباعها (السميري، 2009)، كما أن النموذج الهرمي للاتصالات ليس نموذجًا ملائمًا لعصر التكنولوجيا، حيث أن القيادة الرقمية تتطلب وجود بنية تنظيمية شبكية تتمحور حول قيمة الابتكار والمبادرة والريادة في الأداء والكفاءة والفاعلية في انجاز الأعمال. (ياسين، 2005)

ثانياً: متطلبات مادية:

وتشمل كافة المكونات المادية اللازمة لتحقيق القيادة الرقمية، من توفير أجهزة الحاسوب بأنواعها وقدراتها، ونظم برامج التشغيل والتطبيقات المختلفة، ومتطلبات البنية التحتية لأعمال الحاسوب داخل مبنى المدرسة، وشبكات الحاسوب لتنفيذ العمل الإلكتروني، والبنية الشبكية لإدارة المدرسة إلكترونيًا في شبكة الإنترنت. (المالك، 2007)

ثالثاً: متطلبات فنية بشرية:

وتتمثل في وجود الكفاءات القادرة على الابتكار والتحديث، كما يتضمن تدريب العاملين في إدارة المدرسة على استخدام أجهزة الحاسوب، وإدارة الشبكات، واستخدام التطبيقات المختلفة، وإدارة وتوجية القيادة الإدارة المدرسية الإلكترونية بشكل صحيح. (باكير، 2006)

- **معوقات تطبيق القيادة الرقمية:**

إن أي وضع صعب يكتفه الغموض، ويقف حائلًا دون تحقيق الأهداف يعد نوعًا من المعوقات، وهي التي تسبب الفجوة بين مستوى الإنجاز المأمول والمتوقع وبين مستوى الإنجاز الحالي (Darweesh, 2005, 26)، وتتنوع المعوقات ومصادرها، وفيما يلي أهم تلك المعوقات التي تقف أمام تطبيق القيادة الرقمية:

1. **المعوقات البشرية**، وتعرف بأنها: "أي صعوبات متعلقة بالعاملين في مجال القيادة الرقمية من إداريين بمختلف المستويات الإدارية" (عبدالرحمن وتادرس، 2020، 290). ومن المعروف أن العنصر البشري من أهم عناصر أي نظام، حيث لن تتحقق أهداف أي نظام بدون هذا العنصر، فكل الالآت والأجهزة والمعدات تعد عناصر خاملة بدون وجود العنصر البشري، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي ترافق وجود هذا العنصر أهمها قلة وجود الأفراد المؤهلين المناسبين للبيئة الرقمية. (المسعودي، 2013)
2. **المعوقات التنظيمية**، وتعرف بأنها: "أي صعوبات تتعلق بالإدارة وفق مستوياتها المتعددة، وأنظمتها ولوائحها ووظائفها المختلفة". (عبدالرحمن وتادرس، 2020، 290)
3. **المعوقات الفنية**، وتتمثل بضعف البنية التحتية في الاتصالات وشبكة الإنترنت، وصعوبة شكبات الإدارة إلى الرقمية، والمخاطر التي يمكن أن تتعرض لها مواقع الإنترنت، إضافة إلى سرع التغيير والتطوير في مجال تكنولوجيا المعلومات بحيث يصعب مسايرتها من قبل المؤسسات والدول. (السكارنة، 2013)

وقد أشار كل من الفضلي (2019) إن ممارسة القيادة الرقمية وتوفير متطلبات تطبيقها وبلوغ أهدافها وغاياتها لا يخلو من المعوقات التي تعيق تحقيق الرؤية المشتركة لدمج التكنولوجيا في العمل، ويجب أخذ هذه المعوقات بعين الاعتبار والعمل على تذليلها، إلى جملة من المعوقات التي تواجه القيادة الرقمية التي تتمثل بضعف القيادات وعدم تأهيلها لمواكبة العصر الرقمي، ومقاومة التغيير من قبل الموظفين، وعدم توفر استراتيجية شاملة للتغيير، بالإضافة إلى عدم توفر الدعم من قبل الشركاء، وعدم توفر ميزانية مناسبة للتغيير، وضيق الوقت، وعدم التعاون، وأيضًا النموذج التوجيهي في القيادة دون تمثيل قدوة للمعلمين من قبل قائدهم، بالإضافة إلى التسلسل الهرمي، وتكديس الأدوات الرقمية لا يعني نجاح القيادة الرقمية فالضعف المهني في استخدامها يلغي وجودها.

2.2. الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات المتعلقة بالقيادة الرقمية:

قامت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد قامت بتصنيفها إلى محورين، حيث جاء المحور الأول حول الدراسات المتعلقة بالقيادة الرقمية، في حين جاء المحور الثاني حول الدراسات المتعلقة بمعوقات القيادة الرقمية وفيما يلي استعراض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

- **هدفت دراسة سالم (2021)** إلى التعرف لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة الجبل الغربي كلية العلوم بليبيا اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء مقابلة مع عميد جامعة الزنتان بالجبل الغربي، وجمع الأدبيات المتعلقة بالموضوع من كتب وتقارير ووثائق. أظهرت نتائج الدراسة ضرورة توفر بعض المتطلبات التنظيمية والتقنية والبشرية والمادية لتنفيذ الإدارة الإلكترونية.
- **وأجرت أبو حية (2021)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (522) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وأهم المعوقات التي تقف أمام تطبيق القيادة الرقمية. تم استخدام الاستبانة كاداة لجمع بيانات الدراسة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية هي متوسط، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات العينة تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية للمدرسة، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والتخصص).
- **وقام الحربي(2020)** دراسة هدفت إلى معرفة أبعاد القيادة الرقمية للمدير من حيث (القيادة الرشيدة الحكيمة، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية لقادة المدارس، المواطنة الرقمية) في مدينة مكة المكرمة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (50) قائدًا من قادة المدارس في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق مرتفعة في وجهات نظر عينة الدراسة ببعد القيادة الرشيدة الحكيمة، وبعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي، وبعد التميز في الممارسة المهنية، وبعد المواطنة الرقمية على الترتيب، أوصت الدراسة بضرورة زيادة وعي قادة المدارس بتحسين المهارات التكنولوجية لديهم.
- **وهدفت دراسة أبو الخير (2019)** لمعرفة المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة بفلسطين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (38) مديرًا و(154) معلمًا. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات التي تقف أمام الأدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني هي المعوقات المادية ثم تلتها بالترتيب المعوقات الفنية، والمعوقات البشرية وحصلت المعوقات الإدارية على اقل المعوقات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المديرين والمعلمين حول أهم المعوقات في تطبيق التعليم الإلكتروني بالمدارس الأساسية بمحافظة غزة، كما وأظهرت النتائج أن المدارس الحكومية تواجه معوقات بدرجة أكبر من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية (UNRWA) والمدارس الخاصة في تطبيق التعليم الإلكتروني.
- **وقام كيلي أنن مور دراسة (Kelly Ann Moore, 2018)** تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية الأساسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية واستخدام تأثير التكنولوجيا في الفصول الدراسية. تم تطبيق الدراسة على 24 معلمًا يقومون بتدريس القراءة وفنون اللغة الإنجليزية أو الرياضيات. تم جمع البيانات من المقابلات وتحليلها لتحديد الموضوعات والأنماط، كما تم الكشف عن الاتجاهات والأنماط في تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي تؤثر على استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي، وأشارت البيانات إلى وجود العديد من سلوكيات القيادة الرقمية الرئيسية التي يطبقها المعلمون وتأثير تكنولوجيا في الفصول الدراسية. ومع ذلك، فقد كان هناك ثلاثة سلوكيات قيادية رقمية رئيسة يعتقد المعلمون أن لها أكبر تأثير على استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وهي: (فرص التدريب العملي على التكنولوجيا بقيادة مدير المدرسة، والموقف الرئيسي نحو تكامل التكنولوجيا والتكنولوجيا، والدعم التكنولوجي بقيادة الرئيس) .
- **وهدفت دراسة جامي دومني (Jami V. Domeny, 2017)** لمعرفة العلاقة بين القيادة الرقمية والتنفيذ الرقمي في المدارس الابتدائية ": تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الأهمية بين القيادة الرقمية لمديري المدارس ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين لنمذجة مهارات القرن 31 ومعايير ISTE للمدراء، إذ تعرف (معايير ISTE) على أنها: معايير وضعتها الجمعية الدولية التكنولوجية لضمان توظيف فعال للأدوات التكنولوجية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم، حيث تركز على جودة إنتاجية الطلاب والمعلمين وقيادة المديرين، وتتكون معايير ISTE الخاصة بالمدراء من أربعة معايير وهي : قيادة ذات رؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين الشامل، المواطنة الرقمية، وكان المعلمون عناصر أساسية في هذه الدراسة، وكانت أداة المسح المستخدمة تقييم القيادة التكنولوجية للمديرين وكانت الأداة عبارة عن استبانة المستخدمة في هذه الدراسة الاستقصائية والمتعلقة بالكفاءة الذاتية لتقنية المعلم، وطبقت على مدراء ومعلمين ولاية ميسوري، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس والتنفيذ الرقمي للمعلمين، والارتباط بين المتغيرين

كان ضعيفًا. وتم العثور على علاقات قوية بين كل من المعايير الفردية ISTE للمدراء ومعايير ISTE الشاملة للمدراء، مما يشير إلى أن الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لها الحق للعمل بالمعايير المعمول بها لتوجيه وتوجيه المديرين في دور هم كقادة رقميين . بطريقة مماثلة، وجدت علاقات قوية بين معايير ISTE الفردية لـ المعلمين ومعايير ISTE للمعلمين ككل.

- **وأجرى عمران، والهوني (2018)** دراسةهدفت إلى التعرف لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة سبها في ليبيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (37) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سبها. أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المعوقات التي تسهم في إعاقة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة، اتضح أن المعوقات البشرية هي أقوى المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية، بالاضافة إلى المعوقات الإدارية، وفي المرتبة الثانية جاءت المعوقات المالية، وأخيرًا جاءت المعوقات التقنية.
- **ودراسة حسن وآخرون (2016)** التي هدفت إلى دراسة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (111) عاملًا من العاملين في مؤسسات التعليم العالي، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب العاملين يدركون جيدًا أهمية التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي، وأن هناك عوائق تعرقل هذا التحول منها "قلة الموارد المالية المخصصة للبنية التحتية اللازمة لتمويل وتطبيق مشروع الإدارة الإلكترونية"، و"ضعف الثقة في حماية سرية وأمن المعلومات"، و"ضعف الوعي الثقافي بتكنولوجيا المعلومات على المستوى الاجتماعي والتنظيمي".
- **هدفت دراسة الغنبوصي والهاجري (2016)** إلى التعرف لصعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم استخدام الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (274) مديرًا ومساعدًا من مدراء ومساعدي المدراء في مدارس كل من عمان والكويت، أظهرت نتائج الدراسة أن فجوة الثقافة الإلكترونية جاءت في المرتبة الأولى من الصعوبات، ثم محور الموارد المالية، تلاه محور الموارد البشرية، ثم محور الأنظمة والتشريعات، وجاء في المرتبة الأخيرة من الصعوبات محور دعم الإدارة العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين البلدين لصالح دولة الكويت.
- **في حين قامت دراسة لي وني (li and 11 , 2011)** التي هدفت إلى تعرف تصورات المديرين الاستخدام التكنولوجيا من قبل المعلمين في المرحلة الأساسية في الصين . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى من خلال استبانة مكونة من (49) فقرة وزعت على عينة الدراسة المكونة من (135) مديرًا، أظهرت نتائج الدراسة واستخدامها في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات عالية لدى المديرين لأهمية التقنيات التكنولوجية استخدامات التقنيات التكنولوجية في مجالات التخطيط التعليمي، وأساليب التدريس الصفي، وتنمية التفكير لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة أهمية التقنيات التكنولوجية من وجهة نظر المديرين تعزى الخبرة والمؤهل العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

من حيث هدف الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع أهداف بعض الدراسات السابقة دراسة (حسن وأخرون، 2016)، دراسة (الغنبوضي والهاجري، 2016)، دراسة (عمران والهوني، 2018)، دراسة (أبو الخير، 2019)، ودراسة (سالم، 2021)، ولا تتفق مع دراسات مثل دراسة سالم (2021)،دراسة أبو حية (2021) ، دراسة (الحربي، 2020)، دراسة كيلي أنن مور دراسة (Kelly Ann Moore , 2018) ، دراسة جامي دومني (Jami V. Domeny , 2017) ،دراسة لي وني (li and 11 , 2011).

من حيث منهج الدراسة:

تتفق هذه الدراسة من حيث المنهج المستخدم مع الدراسات، مثل: دراسة (أبو حية، 2021)، دراسة (الحربي، 2020)، دراسة (أبو الخير، 2019)، دراسة جامي دومني (Jami V. Domeny , 2017)،دراسة (عمران والهوني،2018)، دراسة (حسن وأخرون، 2016)، دراسة لي وني (li and 11 , 2011)، ولا تتفق مع دراسات مثل دراسة سالم (2021)، دراسة كيلي أنن مور دراسة (Kelly Ann Moore , 2018) التي اتبعت المنهج الكيفي، دراسة الغنبوصي والهاجري (2016) التي اتبعت المنهج الوصفي المقارن.

من حيث أدوات الدراسة:

تتفق هذه الدراسة مع مجموعة دراسات في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، مثل دراسة أبو حية (2021)، دراسة (الحربي، 2020)،دراسة أبو الخير (2019)، دراسة جامي دومني (Jami V. Domeny , 2017)، دراسة (عمران، والهوني، 2018)، دراسة (حسن وآخرون،2016)، دراسة (الغنبوصي والهاجري، 2016)، دراسة لي وني (li and 11 , 2011)، لكنها تختلف في نوع أداة الدراسة عن دراسات في استخدام المقابلات مثل دراسة دراسة سالم (2021)، دراسة كيلي أنن مور (Kelly Ann Moore , 2018).

من حيث المجتمع والعينة:

اتفقت الدراسة مع مجموعة من الدراسات من حيث عينة ومجتمع الدراسة مدراء وقادة المدارس، مثل: دراسة (أبو الخير، 2019)، دراسة (الحربي، 2020)، دراسة (أبو حية، 2021)، دراسة (الغنبوصي والهاجري ،2016)، دراسة لي وني (li and 11 ,2011) ، ولا تتفق مع دراسات مثل دراسة سالم (2021)، دراسة كيلي أنن مور (Kelly Ann Moore , 2018)، دراسة جامي دومني (Jami V. Domeny , 2017)، دراسة (عمران، والهوني، 2018)، دراسة (حسن وآخرون، 2016).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تدعيم الإطار النظري.
- بناء فكرة الدراسة.
- تحديد نوع المنهج المناسب للاستخدام في الدراسة الحالية.
- المساهمة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة).
- المساهمة في كيفية عرض ومناقشة النتائج بعد الانتهاء من الجزء الميداني من الدراسة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها:

تساعد في سد ثغرة في الدراسات المتعلقة بدرجة إسهام أبعاد القيادة الرقمية في تحسين وتطوير الممارسات الإدارية لدى مديرات المدارس في مؤسسات التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي ي الدراسة الحالية: وهو المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات. ويُعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة إستجواب جميع أفراد مجتمع البحث أوعينه كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب. (القحطاني ،2010، ص22)

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

المجتمع:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، والبالغ عددهن (197) مديرة وفقًا لأحدث إحصائية لعام 2020/ 2022، تم الحصول عليها منقسم شؤون الموظفين التابع لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد.

تم اختيار عينة عشوائية من مديرات مدارس المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بنسبة محددة وفق المعادلة (N=4pq/25) من مجمل مجتمع الدراسة، كما هو مبين في الجدول(1):

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	94	69.6
	دراسات عليا	41	30.4
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	اقل من 5 سنوات	53	39.3
	5-10	38	28.1
	أكثر من 10 سنوات	44	32.6
حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية	لا يوجد	41	30.4
	دورة واحدة	34	25.2
	دورتين فأكثر	60	44.4
	المجموع	135	100.0

3.3. أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية ولتحقيق أهدافها التي تسعى إليها،تم ستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة الحالية التي استندت إلى دراسة (حسن وأخرون، 2016)، دراسة (الغنبوضي والهاجري، 2016)، دراسة (عمران والهوني، 2018)، دراسة (أبو الخير، 2019)، ودراسة (سالم، 2021)،في تطوير وتصميم أداة الدراسة.

4.3. صدق أداة الدراسة:

تم استخراج صدق أداة الدراسة من خلال طريقتين:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**، وذلك بعرض استبانة الدراسة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال عددهم (10) محكمين، ويطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية ملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.
- **صدق الاتساق الداخلي :** لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) فردًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.52-0.85)، ومع المجال (0.61-0.91) والجدول التالي يبين ذلك.

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

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.66**	.64**	9	.61**	.69**	17	.70**	.52**
2	.64**	.64**	10	.77**	.63**	18	.77**	.63**
3	.76**	.58**	11	.78**	.66**	19	.68**	.59**
4	.63**	.52**	12	.76**	.68**	20	.74**	.85**
5	.75**	.64**	13	.80**	.63**	21	.78**	.74**
6	.66**	.64**	14	.81**	.62**	22	.78**	.65**
7	.86**	.78**	15	.62**	.59**	23	.64**	.55**
8	.72**	.81**	16	.91**	.80**			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

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

	معوقات بشرية	معوقات فنية	معوقات تنظيمية	المعوقات ككل
معوقات بشرية	1			
معوقات فنية	.619**	1		
معوقات تنظيمية	.733**	.711**	1	
المعوقات ككل	**.895****	**.869****	**.904****	**1**

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

3. 5. ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
معوقات بشرية	0.75	0.71
معوقات فنية	0.79	0.76
معوقات تنظيمية	0.84	0.80
المعوقات ككل	**0.90**	**0.84**

3. 6. المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 مرتفعة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3 =1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

3.7. المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية في الدراسة الحالية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social sciences SPSS).

أولًا: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية سيتم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات أدوات الدراسة.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم استخدام:

- التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع.
- تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في قصبة إربد تبعاً لكل من المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية)، واختبار شيفية لمقارنة المتوسطات إن لزم.

4. مناقشة النتائج والتوصيات:

4.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد؟

أولاً: المعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في **لواء قصبة إربد**، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	ضعف مهارة اللغة الإنجليزية التي تحتاجها معظم التطبيقات الرقمية	4.20	.888	مرتفعة
2	8	قلة الكوادر البشرية المؤهلة في التقنية في مدارس التعليم العام.	4.08	1.127	مرتفعة
3	2	ضعف المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع التطبيقات الرقمية	4.07	.959	مرتفعة
4	3	زيادة القلق بسبب التغيير في منهجية العمل ومتطلبات العمل الإداري المتزايدة .	4.01	1.040	مرتفعة
5	4	غموض مفهوم القيادة الرقمية ومتطلباتها.	3.87	.988	مرتفعة
6	7	ضعف الرغبة في التعامل مع التقنيات التكنولوجية خوفًا من الآثار الصحية التي تتركها من طول استخدامها.	3.79	1.100	مرتفعة
7	6	الخوف من زيادة أعباء العمل مع استخدام تقنيات القيادة الرقمية.	3.66	1.192	متوسطة
8	5	صعوبة مسايرة التحول نحو القيادة الرقمية وتسيير العمل بالإجراءات الورقية.	3.64	1.200	متوسطة
		المعوقات البشرية	3.92	.730	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) أن تقديرات المعوقات البشرية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبانحراف معياري بلغ (730.) اتفقت مع دراسة (سالم، 2021)، دراسة (أبو الخير،2019)، دراسة (عمران والهوني، 2018)،دراسة (الغنبوصي والهاجري (2016). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "ضعف مهارة اللغة الإنجليزية التي تحتاجها معظم التطبيقات الرقمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري بلغ (888.) وبدرجة تقدير مرتفعة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات تتعلق بالموارد البشرية بدرجة مرتفعة تتمثل بضعف مهارة اللغة الإنجليزية التي تحتاجها معظم التطبيقات الرقمية، وقلة الكوادر البشرية المؤهلة في التقنية في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى ضعف المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع التطبيقات الرقمية، وزيادة القلق بسبب التغيير في منهجية العمل ومتطلبات العمل الإداري المتزايدة، وأيضًا غموض مفهوم القيادة الرقمية ومتطلباتها، وضعف الرغبة في التعامل مع التقنيات التكنولوجية خوفًا من الآثار الصحية التي تتركها من طول استخدامها، يعزى ذلك إلى وجود صعوبات بدرجة متوسطة إلى أن

معايير اختيار الكادر البشري في مدينة الرياض لم تضمن شرط إجادة استخدام الحاسوب مع أهمية هذا الشرط نظرًا لضرورة توظيف التكنولوجيا في التعليم، أما فيما يتعلق بقلة وجود عدد كاف من الفنين فقد يرجع ذلك إلى أن إقبالهم على العمل في التربية والتعليم ضعيف فضلا عن أن العمل في الميدان التربوي لا يحقق لهم العائد الذي قد يحصلوا عليه في مجالات البنوك والشركات والخدمات، أما العبارة السابعة التي تتعلق بثقافة استخدام الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة؛ وذلك بسبب أن مديري المدارس في المدارس الثانوية قد يكونوا من أصحاب سنوات العمل الطويلة، مما يجعلهم من بين الذين لا يمتلكون مهارات توظيف الحاسوب في الإدارة، وجاءت الفقرة التي تنص على "قلة الكوادر البشرية المؤهلة في التقنية في مدارس التعليم العام" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.08) وبانحراف معياري بلغ (1.127) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "صعوبة مسايرة التحول نحو القيادة الرقمية وتسيير العمل بالإجراءات الورقية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وبانحراف معياري بلغ (1.200) وبدرجة تقدير متوسطة وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة (حسن وأخرون، 2016)، دراسة (الغنبوضي والهاجري، 2016)، دراسة (عمران والهوني، 2018)، دراسة (أبو الخير، 2019)، ودراسة (سالم، 2021).

ثانيًا: المعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	9	ضعف البنية التحتية لنظام الاتصالات داخل المدرسة	4.39	.938	مرتفعة
2	11	ضعف صيانة الأجهزة الإلكترونية في المدرسة.	4.19	1.134	مرتفعة
3	13	الافتقار الى وجود نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب وشبكات الاتصال.	4.13	1.040	مرتفعة
4	12	الافتقار الى وجود نظام الإلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها.	4.11	1.020	مرتفعة
5	15	التطور السريع للبرمجيات والتطبيقات والحاجة الى التحديث المستمر.	4.10	1.085	مرتفعة
5	16	ندرة وجود مواصفات ومعايير موحده للأجهزة المستخدمة داخل المدرسة.	4.10	.854	مرتفعة
7	10	قلة التجهيزات (الأجهزة، البرامج، التقنيات) اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية في المدرسة	4.09	.805	مرتفعة
8	14	صعوبة تطوير البرمجيات وتعريبها.	3.90	1.067	مرتفعة
		المعوقات فنية	4.12	.763	مرتفعة

يتبين من الجدول (6) أن تقديرات المعوقات الفنية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وبانحراف معياري بلغ (.763). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "ضعف البنية التحتية لنظام الاتصالات داخل المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.39) وبإنحراف معياري بلغ (.938) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "ضعف صيانة الأجهزة الإلكترونية في المدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبانحراف معياري بلغ (1.134) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "صعوبة تطوير البرمجيات وتعريبها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري بلغ (1.067) وبدرجة تقدير مرتفعة.

تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات تتعلق بالمعيقات الفنية بدرجة مرتفعة تتمثل ضعف البنية التحتية لنظام الاتصالات داخل المدرسة، وضعف صيانة الأجهزة الإلكترونية في المدرسة، الافتقار الى وجود نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب وشبكات الاتصال، والافتقار إلى وجود نظام الإلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها، والتطور السريع للبرمجيات والتطبيقات والحاجة إلى التحديث المستمر، بالاضافة الى ندرة وجود مواصفات ومعايير موحده للأجهزة المستخدمة داخل المدرسة، وقلة التجهيزات (الأجهزة، البرامج، التقنيات) اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية في المدرسة، وصعوبة تطوير البرمجيات وتعريبها، بالاضافة الى عدم وجود شبكة اتصال داخلية محوسبة في المدرسة، وقلة وجود مختبرات حاسوب مناسبة لعدد الطلاب، وقلة وجود أجهزة حاسوب خاصة بالإدارة المدرسية، بالاضافة إلى قلة وجود خطوط هاتف خاصة لاستخدام شبكة الانترنت في المدارس، وخاصة تلك المدارس التي لا يوجد فيها مختبرات حاسوب كبيرة واتفقت مع دراسة (حسن وأخرون، 2016)، ودراسة (سالم، 2021).

ثالثاً: المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	17	الافتقار إلى وجود خطة استراتيجية واضحة لتطبيق القيادة الرقمية.	4.36	.805	مرتفعة
2	23	ندرة الدورات التدريبية المقدمة لقائدات مدارس التعليم العام لتطبيق القيادة الرقمية.	4.23	.880	مرتفعة
3	18	الافتقار إلى وجود هيكل تنظيمي يتلاءم مع تطبيق القيادة الرقمية.	4.21	.909	مرتفعة
4	19	الافتقار إلى وجود أدلة إرشادية للتطبيقات الرقمية	4.17	.951	مرتفعة
5	21	ضعف التحفيز بنوعيه المعنوي والمادي لاستخدام التقنية.	4.13	.960	مرتفعة
6	22	غياب تبادل الخبرات و الاستفادة من تجارب ناجحة في تطبيق القيادة الرقمية في بيئات مجاورة.	4.09	.926	مرتفعة
7	20	سيطرة البيروقراطية على النظام الإداري في المدارس.	3.97	1.178	مرتفعة
		المعوقات تنظيمية	4.17	.626	مرتفعة

يتبين من الجدول (7) أن تقديرات المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبانحراف معياري بلغ (626.). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "الافتقار إلى وجود خطة استراتيجية واضحة لتطبيق القيادة الرقمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.36) وبانحراف معياري بلغ (805.) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "ندرة الدورات التدريبية المقدمة لقائدات مدارس التعليم العام لتطبيق القيادة الرقمية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.23) وبانحراف معياري بلغ (880.) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "سيطرة البيروقراطية على النظام الإداري في المدارس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبانحراف معياري بلغ (1.178) وبدرجة تقدير مرتفعة.

قد يرجع ذلك إلى أن المسؤولين قد تنبهوا لقضية وجود أنظمة وتشريعات لحماية المستخدمين؛ حيث يعود ذلك للموارد الاقتصادية التي تمكنها من تطبيق الإدارة الإلكترونية، وهذا يستدعي وجود تشريعات حفاظا على سلامة العاملين وظروفهم الصحية، مما يؤكد ضرورة تضمين اللوائح لحماية مستعملي الحواسيب من المخاطر التي والأنظمة بنودًا تسبيها، كما تشير الأدبيات إلى ذلك، حيث أشارت دراسة أشار كل من الفضلي (2019)؛ و شينجر (2019) إن ممارسة القيادة الرقمية وتوفير متطلبات تطبيقها وبلوغ أهدافها وغاياتها لا يخلو من المعوقات التي تعيق تحقيق الرؤية المشتركة لدمج التكنولوجيا في العمل، لتي تواجه القيادة الرقمية المتمثلة ضعف القيادات وعدم تأهيلها لمواكبة العصر الرقمي، ومقاومة التغيير من قبل الموظفين، وعدم توفر استراتيجية شاملة للتغيير، وعدم التعاون، والنموذج التوجيهي في القيادة دون تمثيل قدوة للمعلمين من قبل قائدهم، التسلسل الهرمي، بالاضافة إلى أن عدم وجود أنظمة وتشريعات أمنية أو التساهل في تطبيقها يزيد من فشل تطبيق الإدارة الإلكترونية، مما يؤدي إلى تكديس الأدوات الرقمية لا يعني نجاح القيادة الرقمية فالضعف المهني في استخدامها يلغي وجودها.

اتفقت مع دراسة حسن وآخرون (2016) ودراسة الغنبوصي والهاجري (2016)، دراسة (عمران والهوني، 2018)، دراسة (أبو الخير، 2019) بوجود ضعف الثقة في حماية سرية وأمن المعلومات، وضعف الوعي الثقافي بتكنولوجيا المعلومات على المستوى الاجتماعي والتنظيمي، حيث أكدت دراسة الحربي (2020) بضرورة زيادة وعي قادة المدارس بتحسين المهارات التكنولوجية لديهم، ودراسة سالم (2021) ضرورة توفر بعض المتطلبات التنظيمية والتقنية والبشرية والمادية لتنفيذ الإدارة الإلكترونية.

4.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد تبعاً لكل من المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد حسب متغيرات المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حضور دورات تدريبية في القيادة الرقمية، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولًا: المؤهل العلمي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر المؤهل العلمي على معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
معوقات بشرية	بكالوريوس	94	3.94	.732	.565	133	.573
	دراسات عليا	41	3.86	.729			
معوقات فنية	بكالوريوس	94	4.19	.743	1.584	133	.116
	دراسات عليا	41	3.97	.794			
معوقات تنظيمية	بكالوريوس	94	4.25	.592	2.285	133	.024
	دراسات عليا	41	3.98	.669			
المعوقات ككل	بكالوريوس	94	4.12	.615	1.583	133	.116
	دراسات عليا	41	3.94	.651			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء المعوقات تنظيمية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس.

وقد يعزى سبب الفرق لصالح الشهادات العلمية بكالوريوس، التي تزود خلالها مديرو الحاضر بالعديد من تكنولوجيات التعليم، ودرسوها، ووظفوها أثناء إعدادهم الأكاديمي قبل الخدمة، وأثناء الخدمة كذلك في مواقف تعليمية عديدة، ويقدرون الجهود التي يبذلها مديرو مدارس فيما يتعلق بمعظم محاور الاستبانة، وتعزو الباحثة الفروق في تقدير درجة ممارسة المديرين للقيادة الرقمية لصالح حملة البكالوريوس إلى أن حملة الدراسات العليا من المديرين حصلوا على معرفة أوسع بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، ومارسوها خلال دراستهم العليا، وربما إلى أن هؤلاء المديرين قد درسوا مساقات تتعلق بالتكنولوجيا واستخدامها وأهميتها في المرحلة الجامعية، خاصة في مرحلة الدراسات العليا، والتي تتضمن أيضًا توسيعًا لمدارك المديرين، وقادرين على مواجهة كافة المعيقات، بالإضافة إلى ذلك، فإن المديرين الذين يحملون الدبلوم والبكالوريوس هم من قدامى المديرين، وتعرفوا على كافة المعيقات وقادرين على مواجهتها باستثناء التنظيمية، وذلك لأن غالبية الجامعات لم تعد تطرح الدبلوم ضمن برامجها، وكذلك شروط الوزارة قبل سنوات عديدة، تقضي بأن يكون مدير المدرسة الثانوية مؤهلًا ببكالوريوس على الأقل، ولذلك فإنهم من الأكبر عمرًا بين المديرين، ولم تتضمن دراستهم أثناء الدبلوم مساقات تتعلق بالحاسوب، والتكنولوجيا، وعلى هذا الأساس فهم الأقل حظًا في الاستخدام والتقبل للتكنولوجيا؛ اتفقت مع دراسة أبو حية (2021)، دراسة لي وني (li and 11 , 2011).

ثانيًا: عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد حسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات بشرية	اقل من 5 سنوات	53	4.18	.599
	5-10	38	3.86	.602
	أكثر من 10 سنوات	44	3.65	.868
	المجموع	135	3.92	.730
معوقات فنية	اقل من 5 سنوات	53	4.25	.756
	5-10	38	4.09	.667
	أكثر من 10 سنوات	44	4.00	.838
	المجموع	135	4.12	.763
معوقات تنظيمية	اقل من 5 سنوات	53	4.29	.577
	5-10	38	4.10	.700
	أكثر من 10 سنوات	44	4.08	.606
	المجموع	135	4.17	.626
المعوقات ككل	اقل من 5 سنوات	53	4.24	.588
	5-10	38	4.01	.587
	أكثر من 10 سنوات	44	3.90	.672
	المجموع	135	4.06	.629

يبين الجدول (9) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد بسبب اختلاف فئات متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لأثر عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية على معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
معوقات بشرية	بين المجموعات	6.847	2	3.423	7.010	.001
	داخل المجموعات	64.466	132	.488		
	الكلي	71.312	134			
معوقات فنية	بين المجموعات	1.670	2	.835	1.443	.240
	داخل المجموعات	76.392	132	.579		
	الكلي	78.062	134			
معوقات تنظيمية	بين المجموعات	1.313	2	.656	1.691	.188
	داخل المجموعات	51.227	132	.388		
	الكلي	52.539	134			
المعوقات ككل	بين المجموعات	2.884	2	1.442	3.796	.025
	داخل المجموعات	50.151	132	.380		
	الكلي	53.035	134			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية في المعوقات البشرية والدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (11)، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في كل من المعوقات الفنية، والمعوقات التنظيمية.

جدول (11): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية على المعوقات البشرية، والمعوقات ككل

		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10	أكثر من 10 سنوات
المعوقات البشرية	أقل من 5 سنوات	4.18			
	5-10	3.86	.32		
	أكثر من 10 سنوات	3.65	.53*	.20	
المعوقات ككل	أقل من 5 سنوات	4.24			
	5-10	4.01	.23		
	أكثر من 10 سنوات	3.90	.34*	.11	

* دالة عند مستوى الدلالة (**0.05=** α).

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) بين أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات وجاءت الفروق لصالح أقل من 5 سنوات في كل من المعوقات البشرية والمعوقات ككل. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المدراء من (5-10 سنوات) يتجهون من خلال القيادة الرقمية صوب تحقيق الاستدامة، وجلب الفوائد للمجتمع يركزون على توليد النتائج المدرسي، وتوفير الخدمات الدائمة والمستمرة لمعلميهم وطلبتهم، حيث من خلال الخبرة الرقمية، والتحليل الذكي، والابتكار، بالإضافة إلى أن تشابه الإجراءات التي يقوم بها المديرون على اختلاف خبراتهم القيادية، غالبًا ما تنسجم مع الأعراف المعمول بها في وزارة التربية والتعليم، والتي تحدد الطرق التي يجب أن يتعامل بها المديرون من حيث المراسلات، وخاصة في المراسلات الحساسة، مثل تلك التي تتعلق بمراسلات امتحان شهادة الثانوية العامة، أما بالنسبة لوجود فرق لصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، فقد يعزى سببه إلى أن هذه الفئة هي الأصغر عمرًا، وبالتالي فإن انسجامهم واستخدامهم التكنولوجيا، هو الأكثر إذا ما قورن مع فئات الخبرة الطويلة، والتي يمتلكها المديرون الأكبر عمرًا في العادة، والذين لا يتقبلون التكنولوجيا بود، ولا يفضلون التعامل معها، وحتى إن تعاملوا معها، فغالبًا ما يكون ذلك ضمن التعليمات التي ترد من مديرية التربية والتعليم، اتفقت مع دراسة أبو حية (2021)، دراسة لي وني (li and 11, 2011) .

ثالثًا: حضور دورات تدريبية:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد حسب متغير حضور دورات تدريبية

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات بشرية	لا يوجد	41	4.14	.580
	دورة واحدة	34	3.68	.756
	دورتين فأكثر	60	3.90	.770
	المجموع	135	3.92	.730
معوقات فنية	لا يوجد	41	4.38	.501
	دورة واحدة	34	3.85	.853
	دورتين فأكثر	60	4.10	.810
	المجموع	135	4.12	.763
معوقات تنظيمية	لا يوجد	41	4.31	.525
	دورة واحدة	34	3.99	.724
	دورتين فأكثر	60	4.17	.614
	المجموع	135	4.17	.626
المعوقات ككل	لا يوجد	41	4.27	.460
	دورة واحدة	34	3.83	.666
	دورتين فأكثر	60	4.05	.667
	المجموع	135	4.06	.629

يبين الجدول (12) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في **لواء قصبة إربد**؛ بسبب اختلاف فئات متغير حضور دورات تدريبية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (13).

جدول (13): تحليل التباين الأحادي لأثر حضور دورات تدريبية على معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
معوقات بشرية	بين المجموعات	4.028	2	2.014	3.951	.022
	داخل المجموعات	67.285	132	.510		
	الكلي	71.313	134			
معوقات فنية	بين المجموعات	5.305	2	2.653	4.812	.010
	داخل المجموعات	72.757	132	.551		
	الكلي	78.062	134			
معوقات تنظيمية	بين المجموعات	1.897	2	.949	2.472	.088
	داخل المجموعات	50.642	132	.384		
	الكلي	52.539	134			
المعوقات ككل	بين المجموعات	3.669	2	1.835	4.906	.009
	داخل المجموعات	49.366	132	.374		
	الكلي	53.035	134			

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)تعزى لأثرحضور دورات تدريبية في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء المعوقات التنظيمية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر حضوردورات تدريبية على المعوقات البشرية، والمعوقات الفنية والمعوقات ككل

		المتوسط الحسابي	لا يوجد	دورة واحدة	دورتين فأكثر
المعوقات البشرية	لا يوجد	4.14			
	دورة واحدة	3.68	.46*		
	دورتين فأكثر	3.90	.24	-.22	
المعوقات الفنية	لا يوجد	4.38			
	دورة واحدة	3.85	.53*		
	دورتين فأكثر	4.10	.28	-.25	
المعوقات ككل	لا يوجد	4.27			
	دورة واحدة	3.83	.44*		
	دورتين فأكثر	4.05	.22	-.22	

* دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) بين لا يوجد ودورة واحدة وجاءت الفروق لصالح لا يوجد في كل من المعوقات البشرية، والمعوقات الفنية، والمعوقات ككل.

تعزو الباحثة النتيجة لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة الإلكترونية، في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق القيادة الرقمية، ولصالح الذين تدربوا دورة تدريبية واحدة والذين لم يتدربوا في كافة المجالات، يعود ذلك إلى أثر المهارة والمعرفة التي يتركها التدريب على القيادة الرقمية في مديري المدارس، فالاستخدام يزيل الحواجز النفسية والمعرفية بين الأجهزة وبين المديرين المتدربين، والذين أصبحوا على وعي كاف بالأثر الجيد الذي تتركه القيادة الرقمية في إنجاز الأعمال المدرسية، وربما قد جرّب قسم كبير من هؤلاء المديرين العمل المدرسي قبل التدريب على استخدام القيادة الرقمية وبعدها، وجعلهم هذا أكثر تمييزا للفرق والأثر من أولئك المديرين الذين لم يتدربوا على القيادة الرقمية.

التوصيات:

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- ضرورة التأكيد على تدريب المديرين خاصة، والمعلمين عامة، على استخدام القيادة الرقمية في العمل المدرسي الإداري والفني.
- ضرورة اشتراك المدارس بشبكة الإنترنت، لما يسهل تداول المعلومات بين المدرسة والمديرية أو الوزارة، والعمل على تأسيس شبكة داخلية في المدرسة.
- إعداد دليل خاص بمفهوم القيادة الرقمية وأهدافها، ومجالاتها في العمل المدرسي، لما يساهم ذلك في نشر ثقافة أكبر للقيادة الرقمية.
- اعتماد استخدام التكنولوجيا شرطًا من شروط تعيين المديرين الجدد، لما يخفف ذلك من عبء مستقبلي على المدرسة من جهة إنجاز أعمالها الإدارية.
- ضرورة حوسبة المرافق المدرسية التي تتضمن عددًا كبيرًا من المفردات، مثل المكتبة، ومختبر الحاسوب.

المراجع:

أولًا: المراجع بالعربية:

1. الاقطش، نور موسى. (2019). *أثر ممارسات القيادة الإلكترونية على الإبداع الاستراتيجي: اختبار الدور الوسيط لإنترنت الأشياء دراسة ميدانية في شركات الاتصالات الخلوية الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.
2. الباري، لينا وشتات، خالدة. (2019). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، *مجلة العلوم التربوية:* 2(46): 333-358.
3. باكير، علي حسين. (2006). المفهوم الشامل لتطبيق الإدارة الإلكترونية. *مجلة آراء حول الخليج: مركز الخليج للأبحاث*، (23): 1-25.
4. الحربي، حمدان بن محمد. (2020). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (التصور المقترح). *المجلة العربية للنشر العلمي*: (27): 82-105.
5. حسن، ماهر محمد صالح. (2017). *القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم*. دار الكندي للنشر والتوزيع.
6. حسن، حسن محمد. (2011). *الإدارة الإلكترونية: المفاهيم، الخصائص، المتطلبات*. دار الوراق.
7. حسن، سميعة وحاتم، وضاح، وخلف، جاسم، وهاشم، كوثر. (2016). دراسة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة ديالي للعلوم الهندسية:* 9 (3): 12-24.
8. أبو حية، نجاة. (2021). *درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها*. (رسالة

ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى.

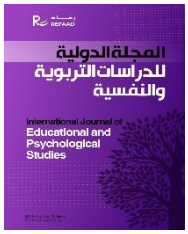
9. الخازندار، جمال الدين. (2005). *ذكاء المشاعر مدخل للتميز في القيادة*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
10. أبو الخير، أحمد. (2019). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. *مجلة جامعة فلسطين التقنية خضوري للأبحاث*: 7(3): 1-15.
11. ديماس، محمد راشد. (2000). *فنون القيادة المتميزة*. ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
12. الخوالدة، محمد. (2015). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين أنفسهم، *مجلة دراسات العلوم التربوية*: 3(42): 1043-1062.
13. سالم، أحمد سالم. (2021). *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة الجبل الغربي كلية العلوم بالزنتان/ ليبيا*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.
14. سدران، وجدان هادي. (2021). واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران. *المؤتمر الدولي الإفتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث..
15. السكارنة، بلال. (2013). *التطوير التنظيمي والإداري*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
16. السميري، مريم. (2009). *درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل التطوير*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
17. عبد الرحمن، إيمان وتادرس، إبراهيم. (2020). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها الإداريون في جامعة البلقاء التطبيقية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*: 21(1): 287-303.
18. عمران، حسن والهوني، فتحية. (2018). دراسة هدفت إلى التعرف لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة سبها. *مجلة دراسات وأبحاث: المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (30): 24-35.
19. العميري، حمود فواز. (2008). *متطلبات استخدام الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
20. عوض، مريم نادي صبحي. (2019). بعض المداخل الحديثة في الأداء الإداري لمديري المدارس الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: 12 (2): 411-449.
21. العويسات، جمال الدين. (2005). *مبادئ الإدارة*. دار هومة للطباعة والنشر.
22. الغامدي، تركي جمعان. (2012). *متطلبات القيادة التربوية في عصر المعرفة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
23. الغنبوصي، سالم والهاجري، سالم. (2016). صعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت. *دراسات، العلوم التربوية*: 43 (2): 535-550.
24. الفريجات، غالب عبدالمعطي. (2014). *استخدام البيانات والمعلومات في تحسين الأداء الإداري والتربوي*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
25. الفضلي، منال. (2019). *تحديات القيادة في ظل العالم الرقمي*. المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة - تكنولوجيا – تنمية مستدامة).
26. المالك، بدر محمد. (2007). *الأبعاد الإدارية والأمنية لتطبيقات الإدارة الإلكترونية في المصارف السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
27. المتحمي، محمد عبد الرحيم. (2012). *واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم لدى مديري إدارات تقنية المعلومات ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.
28. المسعودي، سميرة. (2013). *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإفتراضية الدولية.
29. مطرق، سليمان عمر محمد. (2004). *القائد الإداري ووظائفه ومهاراته في مواجهة تحديات العصر بمنشأة الاعمال*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الاعمال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
30. مؤسسة الملكة رانيا. (2021). *مؤسسة الملكة رانيا: إدراك* https://www.queenrania.jo/ar/initiatives/edraak
31. ياسين، سعد غالب. (2005). *الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية*. معهد الإدارة العامة.
32. وزارة التربية والتعليم عمان .(2019). *البوابة التعليمية الأنظمة*: https://home.moe.gov.om/#
33. وهيبة، أحمد. (2019). التعليم الرقمي في ظل التحديات المعاصرة، *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*: 5(1): 109-122.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Bounfour, A. (2016). *Digital Futures, Digital Transformation.* Progress in IS. Springer International Publishing, Cham.
2. Darweesh, A. (2005). *The applications of the electronic governments: field study on the nationality and accommodation administration in Dubi***.** (Master research), Naif Arab University for security sciences: Al Riyad.
3. Gheni, A. Y., Jusoh, Y. Y., Jabar, M. A., Ali, N. M., Abdullah, R. H., Abdullah, S., & Khalefa, M. S. (2015). The virtual teams: E-leaders challenges. *In e-Learning, e-Management and e-Services, IEEE Conference on IEEE.*
4. Jami V. Domeny (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools*, Doctor of Education. The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University.
5. Kelly Ann Moore (2018). *Teachers ' Perceptions of Principal Digital Leadership Behaviors That Impact Technology Use in the Classroom*, HPD. Dissertation, Dallas Baptist University.
6. Li, G. and Ni, X. (2011). Primary EFL Teachers' Technology Use in China: Patterns and Perceptions. *RELC Journal,* 1 (4), 69-85.
7. Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2017). Integrating ICT adoption issues into (e-) leadership theory. *Telematics and Informatics,* 34(5), 527-537. https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.003

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 Obstacles of Applying Digital Leadership from the Perspectives of Female Secondary School Principals at Qasabah Irbid District

Nawal Ass'ad Lafee Ahmad

Principal of Dahiyat Al-Hussein Secondary School for Girls, Jordan
rola_a38@yahoo.com

Received : 6/12/2021 **Revised :** 20/12/2021 **Accepted :** 16/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.2

Abstract: The current study examined the obstacles of applying digital leadership from the perspectives of female secondary school principals at Qasabah Irbid District. To achieve the study purposes, a descriptive survey design was employed, and a questionnaire of (20) items was used for data collection. The sample of the study consisted of (135) female principals selected using a convenient random sampling method. The results of the study revealed that the mean scores of the study sample's responses on obstacles in the arithmetic mean were (4.07) of digital leadership encountering which was high. The results of the study revealed that the mean scores of the study sample's responses on the human obstacles encountering the application of the arithmetic mean were (3.92) of the digital leadership which was high. The mean scores of the study sample's responses on the technical obstacles encountering the application of the arithmetic mean were (4.12) of digital leadership encountering which was high. The mean scores of the study sample's responses on the organizational obstacles encountering the application of the arithmetic mean were (4.17) of the digital leadership which was high. Furthermore, the study showed no statistically significant differences due to the academic qualification in the total score and individual domain of the study questionnaire, except for organizational obstacles domain, in favor of B.A degree. It also revealed that there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) due to the years of experience in school administration in human obstacles domain and the total score. Statistically significant differences were found due to the number of courses between none and one training course, in favor of "none" in human obstacles, technical obstacles, and total obstacles. The study recommends the need for training school principals in particular, and teachers in general, on the use of digital leadership in administrative and technical schoolwork.

Keywords: *Obstacles of Applying; Digital Leadership; Secondary School Principals; Qasabah Irbid District.*

References:

1. 'bd Alrhmn, Eyman Wtadrs, Ebrahym. (2020). M'ewqat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Walttl'at Almstqblyh Ltjawzha Kma Yraha Aledarywn Fy Jam't Alblqa' Alttbyqyh. Almjlh Al'lmyh Ljam't Almlk Fysl (Al'lwm Alensanyh Waledaryh): 21(1): 287-303.
2. 'mran, Hsn Walhwny, Fthyh. (2018). Drast Hdft Ela Alt'rf Lm'ewqat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh: Drash Thlylyh Lara' 'ynh Mn A'da' Hy't Altdrys Bjam't Sbha. Mjlh Drasat Wabhath: Almjlh Al'rbyh Fy Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh, (30): 24-35.
3. Al'myry, Hmwd Fwaz. (2008). Mttlbat Astkhdam Aledarh Alelktrwnyh Fy Aljam'at Als'wdyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.
4. 'wd, Mrym Nady Sbhy. (2019). B'd Almdakhl Alhdythh Fy Alada' Aledary Lmdyry Almdars Alabtda'yh. Mjlt Jam't Alfywm Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 12 (2): 411-449.
5. Al'wysat, Jmal Aldyn. (2005). Mbad' Aledarh. Dar Hwmh Lltba'h Walnshr.
6. Alaqtsh, Nwr Mwsa. (2019). Athr Mmarsat Alqyadh Alelktrwnyh 'la Alebda' Alastratyjy: Akhtbar Aldwr Alwsyt Lentrnt Alashya' Drash Mydanyh Fy Shrkat Alatsalat Alkhlwyh Alardnyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Ala'mal, Jam't Alshrq Alawst.

7. Albary, Lyna Wshtat, Khaldh. (2019). Dwr Mdyry Almdars Althanwyh Fy Twzyf Alt'lm Alelktrwny Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Bmhafzt Al'asmh 'man, Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 2(46): 333- 358.
8. Bakyr, 'ly Hsyn. (2006). Almfhwm Alshaml Lttbyq Aledarh Alelktrwnyh. Mjlt Ara' Hwl Alkhlyj: Mrkz Alkhlyj Llabhath, (23): 1-25.
9. Dymas, Mhmd Rashd. (2000). Fnwn Alqyadh Almtmyzh. Aytrak Lltba'h Walnshr Waltwzy'.
10. Alfdly, Mnal. (2019). Thdyat Alqyadh Fy Zl Al'alm Alrqmy. Alm'tmr Aleqlymy Alawl Llqyadh Altnmwyh Fy Zl Al'alm Alrqmy (Qyadh - Tknwlwjya – Tnmyh Mstdamh).
11. Alfryjat, Ghalb 'bdalm'ety. (2014). Astkhdam Albyanat Walm'lwmat Fy Thsyn Alada' Aledary Waltrbwy. Dar Ghyda' Llnshr Waltwzy'.
12. Alghamdy, Trky Jm'an. (2012). Mttlbat Alqyadh Altrbwyh Fy 'sr Alm'rfh Mn Wjht Nzr Mdyry Mdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alta'f. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.
13. Alghnbwsy, Salm Walhajry, Salm. (2016). S'wbat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Bmdars Wzart Altrbyh Walt'lym Fy Kl Mn Sltnh 'man Wdwlh Alkwyt. Drasat, Al'lwm Altrbwyh: 43 (2): 535-550.
14. Alhrby, Hmdan Bn Mhmd. (2020). Waq' Twzyf Alqyadh Alrqmyh Fy Alt'lym 'n B'd Wedarh Alazmat Altar'h Lda Qadt Almdars Alabtda'yh Fy Mdynh Mkh Almkrmh (Altswr Almqtrh). Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'lmy: (27): 82-105.
15. Hsn, Mahr Mhmd Salh. (2017). Alqyadh Asasyat Wnzryat Wmfahym. Dar Alkndy Llnshr Waltwzy'.
16. Hsn, Hsn Mhmd. (2011). Aledarh Alelktrwnyh: Almfahym, Alkhsa's, Almttlbat. Dar Alwraq.
17. Hsn, Smy'h Whatm, Wdah, Wkhlf, Jasm, Whashm, Kwthr. (2016). Drash M'wqat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly. Mjlt Dyaly Ll'lwm Alhndsyh: 9 (3): 12-24.
18. Abw Hyh, Njah. (2021). Drjt Mmarsh Alqyadh Alrqmyh Lda Mdyry Mdars Alawnrwa Balmhafzat Aljnwbyh Lflstyn Wsbl Thsynha. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Jam't Alaqsa.
19. Alkhazndar, Jmal Aldyn. (2005). Dka' Almsha'r Mdkhl Lltmyz Fy Alqyadh. Almnzmh Al'rbyh Lltnmyh Aledaryh.
20. Abw Alkhyr, Ahmd. (2019). Alm'wqat Alty Twajh Aledarh Almdrsyh Fy Ttbyq Alt'lym Alelktrwny Mn Wjht Nzr Almdyryn Walm'lmyn Bmdars Almrhlh Alasasyh Bmhafzt Ghzh. Mjlt Jam't Flstyn Altqnyh Khdwry Llabhath: 7(3): 1-15.
21. Alkhwaldh, Mhmd. (2015). Waq' Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy Almdars Althanwyh Alkhash Fy Mhafzt Al'asmh Mn Wjht Nzr Almdyryn Anfshm, Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: 3(42): 1043-1062.
22. M'sst Almlkh Ranya. (2021). M'ssh Almlkh Ranya: Edrak https://www.queenrania.jo/ar/initiatives/edraak
23. Almalk, Bdr Mhmd. (2007). Alab'ad Aledaryh Walamnyh Lttbyqat Aledarh Alelktrwnyh Fy Almsarf Als'wdyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Nayf Ll'lwm Alamnyh.
24. Alms'wdy, Smyrh. (2013). M'wqat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy Edart Almward Albshryh Balqta' Alshy Alkhas Bmkh Almkrmh Mn Wjht Nzr Mdyry Wmwzfy Almward Albshryh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Aleftradyh Aldwlyh.
25. Almthmy, Mhmd 'bd Alrhym. (2012). Waq' Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy Edarat Altrbyh Walt'lym Lda Mdyry Edarat Tqnyh Alm'lwmat Wmsa'dyhm Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Am Alqra.
26. Mtrq, Slyman 'mr Mhmd. (2004). Alqa'd Aledary Wwza'fh Wmharath Fy Mwajht Thdyat Al'sr Bmnshah Ala'mal. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Edart Ala'mal, Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya.
27. Salm, Ahmd Salm. (2021). M'wqat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy Jam't Aljbl Alghrby Klyt Al'lwm Balzntan/ Lybya. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Mwlana Malk Ebrahym Aleslamyh Alhkwmyh Bmalanj.
28. Sdran, Wjdan Hady. (2021). Waq' Alqyadh Alrqmyh Lm'elmat Allghh Alenjlyzyh Fy Almrhlh Althanwyh Bnjran. Alm'tmr Aldwly Aleftrady Llt'lym Fy Alwtn Al'rby: Mshklat Whlwl, Ethra' Alm'rfh Llm'tmrat Walabhath, Ethra' Alm'rfh Llm'tmrat Walabhath.
29. Alskarnh, Blal. (2013). Alttwyr Altnzymy Waledary. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.
30. Alsmyry, Mrym. (2009). Drjt Twafr Mttlbat Ttbyq Aledarh Alelktrwnyh Fy Almdars Althanwyh Bmhafzat Ghzh Wsbl Alttwyr. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 531:518
حزيران (2022)

بحث رقم 3

مساهمة الحساسية الانفعالية في تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان

خليفة بن أحمد القصابي
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
kah73@unizwa.edu.om

حفصة بنت حمود بن ناصر المحرزية
ماجستير في الإرشاد النفسي
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
hafsaalmahrzi92@gmail.com

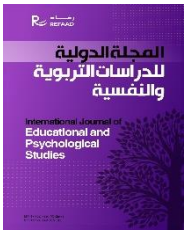
استلام البحث: 2022 /1/24 مراجعة البحث: 2022 /2/10 قبول البحث: 2022/2/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.3

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



مساهمة الحساسية الانفعالية في تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان

خليفة بن أحمد القصابي
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي- جامعة نزوى- سلطنة عُمان
kah73@unizwa.edu.om

حفصة بنت حمود بن ناصر المحرزية
ماجستير في الإرشاد النفسي- جامعة نزوى- سلطنة عُمان
hafsaalmahrzi92@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.3 **قبول البحث:** 2022/2/17 **مراجعة البحث:** 2022/2/10 **استلام البحث:** 2022/1/24

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في تقبل الذات لدى معلمات محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان. حيث تكونت عينة الدراسة من (665) معلمة متزوجة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: الأولى مقياس الحساسية الانفعالية لـ (العتابي، 2016)، أما الأداة الثانية هي مقياس بعد تقبل الذات من مقياس السعادة النفسية لـ (Carol Ryff)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحساسية الانفعالية كانت متوسطة إلا أن مجال الرد بالشعور فيها كان مرتفعًا، بينما كان مستوى تقبل الذات مرتفعًا، كذلك أظهر حساب الارتباط في تحليل الانحدار المتعدد بين المتغيرات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين تقبل الذات والحساسية الانفعالية حيث يمكن للحساسية الانفعالية أن تفسر ما نسبته (17.6%) من التباين في تقبل الذات كما يمكن التنبؤ بتقبل الذات من خلال بعدين من أبعاد الحساسية الانفعالية هما الرد بالفعل والرد بالشعور، وقد أوصت الدراسة بتوعية الأزواج والزوجات بأهمية التواصل العاطفي، استفادة البرامج الإرشادية من العلاقة التنبئية المتوسطة للحساسية الانفعالية بتقبل الذات.

الكلمات المفتاحية: الحساسية الانفعالية؛ تقبل الذات؛ المعلمات؛ سلطنة عمان.

1. المقدمة:

يساهم تقبل الذات لدى والمتزوجين في دعم مؤسسة الزواج وتحقيق السكن النفسي والطمأنينة للقلب والاستقرار للحياة، وقد تساهم الحساسية الانفعالية في تقبل الذات إن كانت في المستوى المتوسط المقبول، لينج وبينكسيا ومينج (Liying, Binxia & Meng,2020) كما أن المشكلات النفسية التي يتعرض لها الزوجان في مراحل حياتهما تتطلب نوعًا من التوافق النفسي، ليستعينا به على مواجهة الظروف الصعبة والعقبات لاستقرار مؤسسة الزواج وديمومتها. (الكندري،1992)

يأتي تقبل الذات من تقبل الفرد لصفاته وسلوكياته التي يحبها والتي لا يحبها، وهو أحد العوامل المؤثرة في نمو الشخصية، فقد اعتبره ماسلو أنه المثير المحرك للعادات والسلوكيات التي تشكل تحقيق الفرد لذاته (النمر، 2016)، وقد ورد مفهوم تقبل الذات في (APA Dictionary, 2009) بأنه معرفة الفرد لقدراته وإمكانياته وإيجابياته وسلبياته مع تقبله لحدوده، ويعد تقبل الذات غالبًا مؤشرًا ومقياسًا للصحة النفسية، ويراه كورسيني (Corsini, 2002) بأنه اعتراف الشخص بقدراته الشخصية وانجازاته وتقبلها من غير قيود ولا شروط، وأشار الزعبي (1996) إلى مفهوم تقبل الذات أنه مدى رضى الفرد التام عن نفسه بما هو عليه في الواقع، وعندما يرفض المرء تقبل نفسه بالحالة التي هو عليها فإنه هنا يشن على نفسه حربًا داخلية تسعى إلى تحطيم

صحته النفسية، فأهمية تقبل الذات تأتي من كونها عملية تساعد الفرد بشكل أو بآخر في بدء عملية تحسين ذاته والتقليل من نقاط ضعفه وعيوبه، وأشار علي (2001) إلى أن التوافق الزواجي أحد المقومات الأساسية التي تحقق الحاجات الضرورية النفسية والاجتماعية لكل من الزوج والزوجة وتقرب بينهما الأهداف والتوقعات والقيم وتدعم مقومات الزواج الناجح، وتؤدي إلى استمرار الحياة الزوجية.

الحساسية الانفعالية أن تدرك مشاعرك الخاصة ومشاعر الآخرين من حولك، وقد عرفها بهاتيا (Bhatia, 2009، الوارد في زيدان 2015) بأنها التأثر الشديد بالأحداث والمواقف العادية والمبالغة والتهويل بأكثر مما يتطلبه الموقف مع عدم القدرة على الثبات والنضج الانفعالي (زيدان، 2015)، وهي سمة ضرورية لبناء علاقات جيدة مع النفس ومع الآخرين على أن تكون في حدود متوسطة، أما عند تجاوزها وارتفاع مستواها لدى الفرد فإنها تؤدي إلى عدم ضبطها وضبط الانفعالات وتفسير المواقف أكثر مما تحتمل (Vandersteen, 2014)، ويرى مورين (Morin, 2020) أنه غالبًا ما يميل الشخص الحساس الذي -لا يستطيع التحكم في انفعالاته- إلى إيذاء مشاعره بسهولة، وقد تسبب له مشاعره المتزايدة مشاكل في علاقته بالآخرين، وهؤلاء الذين يتسمون بالحساسية المرتفعة يعطون الأشياء أكثر من اللازم وأكثر مما تستحق (المصري، 2019)، هذه الحساسية ليست دائمًا في الجانب السلبي بل يمكن إن كانت متوسطة أن تساهم في استقرار الذات واللطف مع الآخرين.

تأخذ الحساسية الانفعالية عددًا ممن الأبعاد في تأثيرها وتأثرها فيرى كل من ليتيسيا وفيلدمان (Leticia & Feldman, 2005) أن هناك بعدين أساسيين تتكون منهما الشخصية الحساسة انفعاليًا، وهما: الحساسية السالبة المتمركزة حول الذات وهي تؤدي إلى الردود السلبية من الفرد عند تفسيره للمواقف التي يتعرض لها وشعوره بالضغط النفسي أو الهجوم على ذاته، والحساسية الموجبة المتمركزة حول الآخرين عندما الشخص القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم، ومن هذا المنطلق ترى العتابي (2016) أن ذي الحساسية الانفعالية يميل إلى تكوين علاقات مع الآخرين، ويحاول أن يبرز مقدرته على فهم ومعرفة مشاعرهم وبالتالي يبدي التعاطف لهم خاصة الأفراد الذين مروا بأوضاع صعبة، وأضاف جوارينو وروجر (Guarino & Rpger, 2005) بعدًا ثالثًا للحساسية الانفعالية وهو الابتعاد او التجنب العاطفي ويعني ميل الشخص ذو الحساسية الانفعالية عن الاندماج مع الأشخاص الذين يمرون باوضاع صعبة تجنبًا من الوقوع في المشاعر نفسها التي يمر بها الآخرون.

يتسم الأفراد ذوو الحساسية الانفعالية بعدد من السمات فهم يتصفون بـ: معالجة الأمور بتعمق، سرعة الإستثارة، والاستجابة العاطفية، واستشعار التفاصيل الدقيقة، ذكرت العتابي (2016) أن ذي الحساسية الانفعالية يُكوِّن ارتباطات شرطية بدرجة أعلى من الآخرين، فعلى سبيل المثال لو كان في سفر وكانت تجربة السفر هذه متعبة بالنسبة له فقد يكره السفر تمامًا بل ويحاول أن يتفاداه مستقبلا، بالاضافة إلى أنه غالبًا ما يكون أكثر عرضة لمشاعر الحزن وتقلب المزاج، لأنه بسرعة يشعر بالقلق والتوتر عندما يصادف أي موقف جديد، وأضافت أبو منصور (2011) إن الشخص الحساس يعد مستمعًا جيدًا ويملك قدرة ذهنية في تفسير وتحليل الموقف واستخراج التفاصيل الدقيقة، ولكنه عندما لا يتمكن من ضبط أفكاره ومشاعره فإن هذه الملاحظة للتفاصيل الدقيقة قد يصبح تفسيرها خاطئًا ومبالغًا فيه، وبالطبع قد يدفع هذا التفسير الشخص إلى الشعور بالشك والريبة في أفعال الآخرين حتى المقربين منه، مما يسهم في التأثير سلبا على علاقته بهم.

تتأثر مواقف الفرد مع نفسه ومع الآخرين وعلاقته بهم بمستوى الحساسية الانفعالية لديه وذلك يتوقف على مدى فهم الشخص لمشاعره ومشاعر الآخرين ومدى القدرة على التحكم في انفعالاتك ومدى فهمك لها (Brooks, 2020)، والحساسون غالبًا ما يشعرون بالقلق من سلوك شريكهم، ويقلقون أكثر من العواقب المحتملة، ويشعرون بالتوتر بشكل كبير، ويحتاجون إلى فترة للتفكر والتأمل فيما يحدث حولهم، وهذا جميعه قد يكون عاملًا مؤثرًا وضاغطًا على العلاقة (Ward, 2018)، وقد أوصت فاندرستين (Vandersteen, 2014) حتى يتمكن الشخص ذو الحساسية الانفعالية من تكوين علاقة سليمة وناجحة مع الآخرين فعليه فهم طبيعة شخصيته ويتمكن من إدارة مشاعره وانفعالاته، فعليه أن يتقبل ذاته بعد أن يتعرف عليها ويفهمها، كما أن عليه أن يضع حدودًا صحية في علاقته بالآخرين، ويجب عليه أن يتعلم كيفية التعامل الفعال مع انتقادات الآخرين له، وهكذا فإن على صاحب الحساسية الانفعالية أن يتأمل ذاته ويفهمها كي يحقق الاتزان والوعي الانفعالي وبالتالي ستصبح علاقته بالآخرين سليمة وناجحة، وبذلك يستطيع أن يجعل حساسيته رصيدًا وسمة ذات قيمة من شأنها أن تقوي علاقته بمن حوله.

ولا شك أن الحساسية الانفعالية المتزنة مطلوبة في الحياة الزوجية؛ وذلك حتى يشعر كل شخص بشريكه، وبالتالي يقدره ويقوم بواجبه تجاهه، ولكن قد يبالغ البعض في تعاملهم مع المواقف والأحداث والأشخاص بشكل يحمل معنى من الكثافة والكثرة مما يجعل الشخص ذا حساسية انفعالية مفرطة تؤثر على حياة الأفراد بنحو عام (السوداني، 2015)؛ فالحفاظ على مستوى معين من الانفعالات يعتبر مطلبًا مهمًا لحياة متزنة وسعيدةوعند حدوث خلل في النضج الانفعالي يهتز التوافق النفسي، ومن مظاهر الخلل في النضج الانفعالي فرط الحساسية الانفعالية بحيث إن الشخص الذي يعاني من فرط الحساسية الانفعالية تكون علاقته بالآخرين من حوله مفعمة باتجاهات انفعالية متذبذبة، وقد وضح عدوى (2005) في دراسته عن الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتفكك الأسري أن لهذه السمة آثارًا سلبية تسببها على كيان الأسرة.

يرى كل من لينج وآخرون (Liying, et al, 2020) أن الحساسية الانفعالية سمة شخصية يقظة للغاية للمعلومات والمؤثرات الخارجية، والشخص الحساس انفعاليًا لديه قدرة أعلى على إدراك التغيرات الطفيفة؛ فالحساسية الانفعالية هي سمة جميلة لبناء علاقات جيدة مع نفسك ومع الآخرين لتساهم بذلك في عملية تقبل الذات، إلا أنها إذا تجاوزت الحد المقبول فإنها تؤثر سلبًا على مواقف الأفراد بحيث تكون غير جيدة ويأخذون الأمور على

محمل شخصي، فغالبًا ما يتفاعلون مع الآخرين بشكل دفاعي، ويحكمون عليهم بأنهم يسعون إلى إيذائهم، ويكون اهتمامهم الأساسي هو تجربتهم الخاصة بدلًا من النظر فيما يفكر فيه أو يشعر به الشخص الآخر حقًا. (Vandersteen, 2014)

وأضافت مورين (Morin, 2020) أنه غالبًا ما يميل الشخص الحساس الذي -لا يستطيع التحكم في انفعالاته- إلى إيذاء مشاعره بسهولة، وقد يجعله خوفه الزائد من الفشل أقل تحملًا للتجربة، وقد تسبب له مشاعره المتزايدة مشاكل في علاقته بالآخرين، ويمكن القول أن الشخص الذي يتسم بالحساسية الزائدة يعطي الأشياء حجمًا أكثر من اللازم وأكثر مما تستحق (المصري، 2019)، وهنا يضيف العتابي (2016) أن الحفاظ على مستوى معين من الانفعالات يعد مطلبًا ملحًا لحياة متزنة وسعيدة، ولكن اذا اختلت الانفعالات وزادت عن حدها فهنا يكمن الاضطراب، وتكون الحساسية الانفعالية ببعدها الإيجابي شعور بالآخرين أما ببعدها السلبي فهي التأثر الشديد والمبالغ فيه بمواقف عادية قد لا يعبأ بها الآخرون، بحيث يبالغ الشخص الحساس مبالغة لا معنى لها، وأن الحساسية الانفعالية ليست دائما سمة سلبية، بل قد تكون سمة إيجابية للغاية، فمن خلالها يتمكن الفرد من الشعور بمشاعر الحب والسعادة والفرح.

إن تأثير الحساسية على الذات تكون بشكل سلبي إذا تمركزت حول الذات وبشكل إيجابي إذا انسحبت قليلًا عن الذات وامتلك ذو الحساسية قدرة للتعرف على مشاعر الآخرين، إن ذوي الحساسية الانفعالية غير المفرطة يميلون إلى معالجة الأمور بتعمق، ويتعاطفون مع الآخرين، وأضافت أبو منصور (2011) أن الشخص الحساس يعد مستمعًا جيدًا ويملك قدرة ذهنية في تفسير وتحليل الموقف واستخراج التفاصيل الدقيقة؛ ولكنه عندما لا يتمكن من ضبط أفكاره ومشاعره فإن الملاحظة للتفاصيل الدقيقة قد يصبح تفسيرها خاطئًا ومبالغًا فيه، وبالطبع قد يدفع هذا التفسير الشخص إلى الشعور بالشك والريبة في أفعال الآخرين حتى المقربين منه، مما يساهم في التأثير سلبًا على علاقته بهم، وإضافة لما سبق فقد أوضحت فاندرستين (Vandersteen, 2014) أنه لا يمكن لذي الحساسية الانفعالية تكوين علاقة ناجحة ووثيقة مع الآخرين إلا إذا فهم طبيعة شخصيته وتمكن من السيطرة والتحكم في مشاعره وانفعالاته، وعلى ذي الحساسية الانفعالية أن يتعلم كيف يتقبل تفسه ويرضى عن ذاته، إذاً أول الأمور التي على المرء أن يقوم بها حتى يصل لمرحلة الوعي والنضج الانفعالي هي تقبل الذات والرضى عنها ويتوازن في حساسيته الانفعالية، إذ ظهر أن هناك علاقة بين تقبل الذات وتقبل الآخرين حيث توصل كل من (William, 2016) و (النمر،2016) إلى وجود علاقة موجبة بين تقبل الفرد لنفسه وتقبله لغيره.

1.1. مشكلة الدراسة:

لقد بينت العديد من الدراسات أن الحساسية الانفعالية أحد العوامل المؤثرة على تقبل الذات، كما بينت أن كلًا منهما يمكن أن يؤثر في متغيرات أخرى، وأوصت بعض تلك الدراسات بدراستهما كمتغيرين يمكنهما أن يؤثرا في منغيرات أخرى كالاستقرار الزواجي والتوافق الزواجي (أبو منصور 2011، وولينج وبينكسيا ومينج Liying, Binxia & Meng,2020)، وقد أشار شعيب (2021) إلى أن الحساسية الانفعالية المعتدلة يمكن أن تساهم في جودة الحياة، وأنها يمكن أن تؤثر سلبًا إذا زادت عن الحد كما ذكر قنيطة والطهراوي (2019)، كما تذكر الحواري (2020) أنه من بين العوامل المؤثرة على العلاقة الزوجية هي السمات التي تتميز بها شخصية كل من الزوجين؛ الأمر الذي يدعو إلى دراسة تلك العلاقة في مؤسسة الزواج وهل الحساسية الانفعالية متغير يمكنه أن يساهم في تقبل الذات سلبًا أو إيجابًا.

وقد لاحظ الباحثان من خلال التواصل والحديث مع عدد من المعلمات المتزوجات تأثر عدد منهن بأحداث ترتبط بذواتهن ومتعلقة بكونهن زوجات مما يؤشر بوجود حاجة إلى معرفة تلك العلاقة بين الحساسية الانفعالية لديهن وتقبلهن لذواتهن، فهن يرين أن تصرفاتهن الذاتية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في علاقاتهن الأسرية وتقبل ذواتهن في وسط محيط الأسرة، ومن خلال ترديدهن بعض عبارات مثل: أشعر بعدم الرضا عن حياتي، أشعر بعدم الثقة بنفسي، أشعر أنني عديمة الفائدة، حظي سيء دائمًا ولا يمكن لأحد أن يتقبلني، أنا لا أستطيع ، بعض زميلاتي لسن على دراية بكيفية تحقيق الاتفاق مع أزواجهن، وغيرها من العبارات التي قد تشير إلى حساسية الفرد وتأثره في تقبل نفسه، بالإضافة لذلك فقد كانت مشكلات بعض الزوجات لها علاقة بفرط الحساسية الانفعالية، وهو ما صرح به البعض منهن، حيث كانت إحدى الزوجات تقول أنها تعاني من المبالغة في ردود أفعالها تجاه بعض المواقف التي تصدر من الزوج؛ على الرغم من علمها أن تلك المواقف لا تستدعي ردة الفعل تلك. كما أن البعض من هؤلاء الزوجات ذكرن أنه بمجرد سماع كلمة عابرة أو تعليق من الزوج يكون في أغلب الأحيان على سبيل المزاح فإنهن يشعرن بالضيق والغضب ويستمر هذا الشعور لديهن فترة طويلة لا يستطِعن التغلب عليه، ذلك تولد لدى الباحثين تساؤل مفاده ما مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟
- ما مستوى تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟
- ما مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في التنبؤ بتقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

- مستوى تقبل الذات، والحساسية الانفعالية لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
- مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في التنبؤ بتقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.

4.1. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوعها الذي يتطرق إلى الحياة الزوجية في الأسرة والتي هي أساس المجتمع، فهي ستساهم في إضافة معلومات تسعى لتنمية الجوانب الشخصية والنفسية للزوجة وبالتالي السعي لنجاح العلاقة بينها وشريك حياتها، وهي من الناحية التطبيقية يمكن أن تقدم دعمًا لإعداد برامج وتقنيات إرشادية تسعى للرقي بشخصية الزوجة ووصولها إلى نوع من التوافق النفسي، وتتيح فرصة لمزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بمثل هذا الموضوع في المستقبل.

5.1. حدود الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة زمانًا بالعام الدراسي (2021/2020)، ومكانًا بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان، وبشريًا بالمعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية، وموضوعًا بالتوافق الزواجي وعلاقته بكل من: تقبل الذات والحساسية الانفعالية، لدى معلمات محافظة شمال الشرقية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الحساسية الانفعالية:**

عرف لينج وآخرون (Liying,et al, 2020) الحساسية الانفعالية بأنها سمة شخصية يقظة للغاية للمعلومات والمؤثرات الخارجية، والشخص الحساس انفعاليًا لديه قدرة أعلى على إدراك التغيرات الطفيفة.

وعرفت كذلك بأنها التأثر الشديد بمواقف عادية قد لا يعبأ بها الآخرون، والشخص الحساس انفعاليًا هو الشخص الذي يتأثر أكثر من اللازم بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عنه؛ فقد يفسر الكلمة على أكثر مما تحتمل وكذلك في تفسيره للحركة والنظرة، بحيث يبالغ مبالغة لا معنى لها".(أبو منصور، 2011)

وتعرف الحساسية الانفعالية في هذه الدراسة إجرائيًا: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة عن طريق إجابتها على فقرات مقياس الحساسية الانفعالية.

- **تقبل الذات:**

عرف طه (2005) تقبل الذات بأنه: رضى الفرد عن نفسه وعن امكاناته وقدراته واستعداداته الخاصة، وأنه يعمل على إحساس الفرد بدرجة من السعادة والراحة النفسية.

وتعرف تقبل الذات في هذه الدراسة إجرائيًا: الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة من خلال الاجابة على فقرات مقياس تقبل الذات.

7.1. الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات العربية والأجنبية موضوعي الحساسية الانفعالية وتقبل الذات والعلاقة بينهما وتأثير كل منهما في الآخر أو تأثيرهما وتأثرهما بمتغيرات أخرى وقد كان من أهم تلك الدراسات:

- **دراسة شعيب (2021)** هدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي للقلق العام، والحساسية الانفعالية، والاكتئاب في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الحساسية الانفعالية، استخدمت الدراسة عينة قوامها (1013) من الذكور والإناث الدارسين بكلية التربية، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها أن هناك علاقة سالبة بين الحساسية الانفعالية وجودة الحياة بمقدار (-0,25)، كما أن الحساسية الانفعالية تساهم في التقليل من جودة الحياة عند إجراء تحليل الانحدار المتعدد بمقدار (-0,19).
- **أجرت ياسين (2019)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى الطالبات المتفوقات في كلية التربية للعلوم الانسانية. حيث تكونت عينة البحث من (88) طالبة. وتبنت الباحثة مقياس حمزة (2016) لغرض تحقيق اهداف البحث. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى الطالبات المتفوقات أعلى من المتوسط، وأنه توجد فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الثانية.
- **أجرى كل من قنيطة والطهراوي** (2019) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الحساسية الانفعالية والعجز النفسي، حيث طبقت الدراسة على مجموعة من النساء المعنفات، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحساسية النفسية والعجز النفسي مقدارها (0,76)، ومما أوصت به الدراسة عقد برامج إرشادية لتعزيز الثقة بالنفس، الذي جاء في تعريفهم له بأنه ينتج عنه المعاناة الذاتية للفرد المصاب بالعجز النفسي، وهذا مؤشر على تأثير الحساسية الانفعالية على تقدير الذات.

- **أجرى وول و وآخرون (Wall, et al, 2018)** دراسة هدفت إلى استكشاف معنى الحساسية العاطفية من منظور أولئك الذين يعتبرون حساسين عاطفيًا، استخدم الباحثون الاستبانات والمقابلات الشخصية، طبقت على عينة من المضطربين انفعاليًا تراوحت أعمارهم من 21-59 سنة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحساسية العاطفية هي رد فعل عاطفي متزايد للمنبهات، بما في ذلك مشاعر الآخرين، أو الميل إلى ردود أفعال عاطفية لمحفزات ذات تأثير منخفض، كما أنهم كانوا ينظرون إلى الحساسية الانفعالية على أنها سمة سلبية من قبل أولئك الذين لديهم مستويات عالية من الشخصية الحدية.
- **وهدفت دراسة حمزة (2016)** إلى التعرف على الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفاعلية الإرشاد في التقليل من فرط الحساسية السلبية. وتكونت عينة الدراسة من (256) طالب وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس الحساسية الانفعالية من إعداده، وكذلك البرنامج الإرشادي المستخدم، وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في التقليل من الحساسية الانفعالية لدى الطلبة.
- **أجرى كل من فشر وآخرون (Fischer, et al, 2018)** دراسة هدفت إلى اختبار إدراك إشارات الحساسية الانفعالية والفروق فيها بين الجنسين، طبقت الدراسة على 5000 مشارك ومشاركة وظهر أن النساء أكثر حساسية انفعالية لإدراك المشاعر.
- **في دراسة لجارنو (Guarino, 2003)** هدف فيها إلى بناء مقياس لبيان الدور المعتدل للحساسية الانفعالية في التخفيف من الضغط النفسي في حالة المرض واستقصاء الآثار الإيجابية للحساسية الانفعالية على السلوك، وبالتالي قام الباحث ببناء مقياس لتقييم الحساسية الانفعالية، طبق الباحث المقياس على (270) طالبًا من جامعة يورك بريطانيا، استخرج الباحث الصدق العاملي للمقياس حيث نتج عنه بعدان للحساسية الانفعالية الأول الحساسية الانفعالية الإيجابية والثاني الحساسية الانفعالية السلبية، وقد تم اختبار الآثار المعتدلة للحساسية العاطفية في العلاقة بين الإجهاد والمرض من خلال دراسة طولية قيمت النتائج الصحية للأفراد الذين يمرون بفترة تكيف محتملة التوتر

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تتناول موضوع الحساسية الانفعالية وتقبل الذات؛ حيث تناولت تلك الدراسات العلاقة بين تقبل الذات وبين عدد من المتغيرات مثل: الضغوط النفسية والمهنية، والقلق والاكتئاب، وتقدير الذات، وسمات الشخصية، والذكاء الوجداني، وتقبل الآخر، والرفاهية النفسية، والحساسية الانفعالية، وقد أفادت تلك الدراسات في والدراسة الحالية من حيث تناول الأبعاد المدروسة للحساسية الانفعالية وتفسير النتائج في الدراسة الحالية وتوضيح طبيعة العلاقة بين الحساسية الانفعالية وتقبل الذات.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.2. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي؛ وذلك لملاءمته لمتغيرات الدراسة الحالية، وكونها تسعى للكشف عن العلاقة بين تقبل الذات والحساسية الانفعالية لمعلمات محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمات المتزوجات اللاتي يعملن في مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، والبالغ عددهن (3123) معلمة متزوجة. (وزارة التربية والتعليم، 2021)

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (665) معلمة متزوجة تعمل في مدارس محافظة شمال الشرقية، بسلطنة عمان وقد تم اختيار العينة عن طريق توزيع الأدوات على المعلمات المتزوجات في جميع المدارس بطريقة عشوائية عن طريق برنامج قوقل درايف،

4.2. أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية في مقياس الحساسية الانفعالية ومقياس تقبل الذات وذلك على النحو التالي:

أولًا: مقياس الحساسية الانفعالية:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الحساسية الانفعالية للعتابي (2016)، يشتمل المقياس على (15) فقرة، صيغت جميعها بطريقة إيجابية، بتدريج ثلاثي، هو: (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس حسب مُعِده (0.87)، وقد تم في الدراسة الحالية تقسيم المقياس إلى أبعاد ثلاثة وذلك باستخدام التحليل العاملي بالتدوير المائل بطريقة ألفا ريماكس، حيث تم تسمية الأبعاد الثلاثة: البعد الأول الرد بالفعل وبه الفقرات(2،3،4،5) والبعد الثاني الرد بالشعور وبه الفقرات (1،8،9،14،15)، والبعد الثالث التصور الشعوري وبه الفقرات (6،7،10،11،12،13).

وللتحقق من المواصفات السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية؛ تم اتباع ما يأتي:

- **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما: طريقة الصدق الظاهري، والتحليل العاملي. حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكمًا من جامعة نزوى وخارجها، من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، وعلم النفس، والأدب والنقد العربي، والتربية المبكرة، والقياس والتقويم، وعلم نفس الطفولة، وبناءً على ذلك التحكيم تم تعديل صياغة بعض العبارات (1،5،6،13،14،15). وكذلك تم الاعتماد على التحليل العاملي حيث نتج عنه ثلاثة أبعاد للمقياس تشبعت الفقرات بأبعادها بمستوى أكثر من (0.30) ولم يتم حذف أي من الفقرات في طريقتي تأكيد الصدق المستخدمتين.

- **صدق الفقرات:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (58) معلمة متزوجة في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان ثم تم حساب صدق الفقرة وذلك لبيان اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الحساسية الانفعالية مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (1).

جدول(1): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الحساسية الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول: الرد بالفعل		البعد الثاني: الرد بالشعور		البعد الثالث: التصور الشعوري	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الرتباط
1	.588	5	.471	10	.440
2	.567	6	.457	11	.241
3	.604	7	.529	12	.303
4	.580	8	.556	13	.268
		9	.415	14	.323
				15	.270

يتضح من جدول (1) أن جميع فقرات مقياس الحساسية الانفعالية متسقة مع المقياس وصالحة لقياس ما أعدت له، حيث كان معامل الارتباط أكبر من 0.20، مما يعني تمتعها بالصدق وصلاحيتها لما وضعت لقياسه.

- **ثبات مقياس الحساسية الانفعالية:**

تم التحقق من ثبات مقياس الحساسية الانفعالية بحساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)، واتضح أن معامل الثبات الكلي قد بلغ (0.82)، مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مرتفع ومناسب لأهداف الدراسة، كما تم حساب ثبات كل بعد حيث بلغ: الأول (0.78) الثاني (0.72) الثالث (0.70).

ثانيًا: مقياس تقبل الذات:

في هذه الدراسة تم استخدام بعد واحد من مقياس السعادة النفسية لكارول رايف (Carol and Ryff, 1989) وهو بعد تقبل الذات، حيث تتكون الصورة الأصلية للمقياس من 84 فقرة موزعة على (6) أبعاد، وهي: (الاستقلالية، والتمكن البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف في الحياة، وتقبل الذات بواقع (14) فقرة لكل بعد من الأبعاد الستة ومنها بعد تقبل الذات، قام الباحثان بترجمة بعد تقبل الذات إلى اللغة العربية ثم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة وقد استعان الباحثان بمختص في الترجمة للتأكد من دقة الترجمة، هذا المقياس سداسي التدريج.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس تقبل الذات:**

تم حساب صدق المقياس بطريقتين وهما: طريقة الصدق الظاهري، وحساب صدق الفقرة، وهي درجة الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل بعد تنتمي إليه في المقياس.

- **الصدق الظاهري (Face Validity)**

للتأكد من الصدق الظاهري تم عرض المقياس في صورته الأولية على أحد عشر محكمًا من داخل جامعة نزوى وخارجها، من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، وعلم النفس، والأدب والنقد العربي، والتربية المبكرة، والقياس والتقويم، وعلم نفس الطفولة، وبناءً على ذلك التحكيم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها لتزداد وضوحا ولتلائم ما وضعت لقياسه، حيث تم تعديل الفقرات (1،2،3،7،8،10،11،12،13،14).

- **صدق الفقرات (Item Validity)**

تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية قوامها (58) معلمة متزوجة تعمل في مدارس محافظة شمال الشرقية.

تم حساب صدق الفقرة لبيان اتساق فقرات مقياس تقبل الذات مع بعضها البعض، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون؛ لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تقبل الذات مع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (2) معامل الارتباط المصحح – بعد حذف الفقرة – بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس تقبل الذات مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس تقبل الذات والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.569	5	564	10	.616
2	.683	6	.156	11	.508
3	.237	7	.621	12	.587
4	.374	8	.578	13	.550
		9	.427	14	.586

يتضح من جدول (2) أن جميع فقرات مقياس تقبل الذات لديها ارتباط مع المقياس ككل، حيث كان معامل الإرتباط أكبر من 0.20 عدا الفقرة رقم 6 والتي تم حذفها ليتبقى في المقياس (13) فقرة صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات مقياس تقبل الذات:**

تم التحقق من ثبات مقياس تقبل الذات بحساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)، واتضح أن معامل الثبات الكلي قد بلغ (.77).

- **تصحيح المقياسين:**

لتصحيح المقياسين تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقًا للجدول (3).

جدول (3): معيار التصحيح في المقياسين المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول المتعلقة بتقبل الذات

مقياس الحساسية الانفعالية			مقياس تقبل الذات		
م	المتوسط	المستوى	م	المتوسط	المستوى
1	1.0 – 1.67	ضعيف	1	1 – 2	منخفض جدًا
2	1.68 – 2.35	متوسط	2	2.1 – 3	منخفض
3	2.36 – 3.0	مرتفع	3	3.1 – 4	متوسط
			4	4.1 – 5	مرتفع
			5	5.1 – 6	مرتفع جدًا

5.2. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن تم تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها وأهميتها، وتحديد المنهجية ومجتمع الدراسة، وحدودها، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة لاختيار المقاييس، ثم أعتمد مقياس بعد تقبل الذات من مقياس لكارل ورايف (Carol and Ryff, 1989) للسعادة النفسية، كمقياس لمتغير تقبل الذات لهذه الدراسة، ومقياس الحساسية الانفعالية للعتابي (2016).
- تم إعداد نسخة إلكترونية من المقاييس للتمكن من نشره بطريقة أسهل وأسرع مع التأكيد على عدم الإجابة إلا من قبل المعلمات المتزوجات العاملات في مدارس محافظة شمال الشرقية.
- تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية من المعلمات المتزوجات العاملات في مدارس محافظة شمال الشرقية، والبالغ عددهن (665) معلمة متزوجة.
- تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، والإجابة على الأسئلة ومناقشة النتائج.
- تم الخروج بتوصيات ومقترحات مستقبلية.

6.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة:

استُخدِم في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات كل من مقياس التوافق الزواجي، ومقياس تقبل الذات ومقياس الحساسية الانفعالية.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، لحساب صدق المفردة، عن طريق حساب كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس التوافق الزواجي، وحساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، بالنسبة لمقياسي تقبل الذات والحساسية الانفعالية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة الدراسة.

- تحليل الانحدار.

3. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

1.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها حيث ينص السؤال الأول على: ما مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة لمستوى أداء أفراد العينة على مقياس الحساسية الانفعالية، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة لمستوى أداء أفراد العينة على مقياس الحساسية الانفعالية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى التقدير
التصور الشعوري	2.00	.40535	%66.6	3	متوسط
الرد بالشعور	2.56	41093	%85.3	1	مرتفع
الرد بالفعل	2.30	.53235	%77.6	2	متوسط
الدرجة الكلية	2.28	.361	%76	-	متوسط

يتضح من الجدول 4 أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة كان متوسطًا؛ حيث بلغ متوسطها الكلي (2.28) بانحراف معياري قدره (.361) وبنسبة مئوية قدرها (76%)، ويظهر أن الحساسية الانفعالية للأبعاد الثلاثة متوسطة المستوى عدا بعد الرد بالشعور حيث كان مرتفعًا بمتوسط (2.69) فهو قد حاز على الرتبة الأولى في مستوى الحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة، وهذه النتيجة تشير بشكل عام أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى متوسط من الحساسية الانفعالية وهو أمر إيجابي إن كانت معتدلة كما أشار إلى ذلك جارنو (2003).

ويمكن عزو تمتع عينة الدراسة بمستوى متوسط من الحساسية الانفعالية إلى ما يتمتعن به من مستوى مرتفع من تقبل الذات وهذا الذي أكدته نتائج الدراسة الحالية الخاصة بتقبل الذات كما هو في السؤال الثاني، وقد أوضحت فاندرستين (Vandersteen, 2014) أن الشخص يستطيع أن يتميز بحساسية انفعالية متزنة إذا تمكن من فهم وتقبل ذاته، وذلك يعينه على الوعي بأنه شخص لديه عيوب وفضائل، وبالتالي يدرك أنه قد يخطئ وقد يصيب، لذلك سيفهم أنه لا داعي لشدة الانفعال والقلق المبالغ فيه، بل إنه سيسعى إلى معالجة ما يتعرض له من مشكلات وظروف صعبة بطرق فعالة بعيدة كل البعد عن شدة الانفعال.

وبالنظر في أبعاد الحساسية الانفعالية التي تناولها السؤال الأول يتضح أن أعلاها هو بعد الرد بالشعور حيث كان متوسطه (2.69) بانحراف معياري (41093,) ونسبة مئوية (89.7)، ويلاحظ أن جميع فقرات هذا المجال جاءت مرتفعة كما يوضح ذلك الجدول (5)

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الرد بالشعور

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أضخم الملاحظات البسيطة التي يصدرها الآخرون تجاهي	2.47	.665	82,3
أشعر بالإهانة عندما يتجاهلني الآخرون	2.60	.793	86.7
أتجنب المواقف المؤثرة والمحرجة	2,62	.690	87.3
أشعر بأن الناس تتعمد مضايقتي	2.75	.529	91.7
أفسر الموقف أكثر مما يحتمل	2.38	.721	79.3

من خلال الجدول 5 يمكن القول إن هؤلاء المعلمات لديهن تأثر داخلي حيث إن أول مداخل الحساسية الانفعالية هو التأثر العاطفي كما ما أشار إليه وول وآخرون (Wal, et al, 2018) بأن الحساسية الانفعالية هي الميل إلى ردود أفعال عاطفية، وإذا كانت هؤلاء المعلمات يتمتعن بمستوى مرتفع من تقبل الذات مع وجود مشاعر تتسم بالحساسية الانفعالية المرتفعة مع مستوى متوسط من تصوراتهن الانفعالية وردود أفعالهن تجاه الآخرين فقد يدل ذلك على أنهن يبذلن جهدًا في إدارة أنفسهن انفعاليًا وقد يعود ذلك إلى كونهن معلمات تمرسن على التعامل مع المشكلات المدرسية والتوفيق بينها وبين متطلبات أسرهن؛ وذلك ما أكده أبو منصور (2011) أن الشخص الذي يتمكن من ضبط أفكاره ومشاعره فإنه يملك القدرة على تفسير وتحليل المواقف، وبالنظر في البعد الذي حصل على الرتبة الثانية وهو بعد الرد بالفعل يتضح من خلال الجدول (6)

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الرد بالشعور

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أحاول أن أظهر بصورة أفضل من الآخرين	2,10	.725	
أشعر بالحرج من التحدث أمام الآخرين	2.75	.560	
أرغب في الحصول على رضا الآخرين	2.13	.781	
أحاول أن أكتم مشاعري	1.92	.750	
أفسر أفعال الآخرين بصورة خاطئة	2.67	.538	
أشعر بالقلق عند تغير الأحداث اليومية	2.24	.694	

من خلال الجدول 6 يتضح أن مستوى جميع فقرات بعد التصور الشعوري كانت ضعيفة عدا الفقرتين الثانية والخامسة فهما مرتفعتين حيث إن متوسط الثانية (2.75) ومتوسط الخامسة (2.67)،وهما فقرتان تمثل الثانية منهما الحرج في التحدث أمام الآخرين كردة فعل للحساسية وتمثل الخامسة تمثل سوء تفسير مواقف الآخرين، ذلك يظهر أن الحساسية الانفعالية للمعلمات قد أثرت على ردود أفعالهن بعدم الرد المنفعل، وبالنظر في البعد الذي حصل على الرتبة الثالثة وهو بعد التصور الشعوري يتضح من خلال الجدول (7)

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الرد بالشعور

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أسيئ الظن بالآخرين	2.20	.479	73.3
أنفعل لأقوال الآخرين بسرعة	1.80	.681	60
يصعب علي ضبط انفعالاتي	1.70	.664	56,7
أتضايق من نقد الآخرين لي	2.30	.732	76.3

من خلال الجدول 7 يتضح أن مستوى جميع فقرات بعد التصور الشعوري كانت ضعيفة، ذلك يظهر أن المعلمات يحاولن إدارة تفكيرهن وتصوراتهن الشعورية لتساهم في كبح الارتفاع في الحساسية الانفعالية الكامنة في الشعور والتي يمثلها البعد الثاني الحائز على المرتبة الأولى في الارتفاع.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الإقبالي (2018)، ودراسة قنيطة (2019)، ودراسة المصري (2019) فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات حصول عينة الدراسة على مستوى متوسط من الحساسية الانفعالية. في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة العتابي (2016)، ودراسة عبدالله (2018)، ودراسة ياسين (2019) فقد أظهرت ارتفاع مستوى الحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة، وهكذا تظهر هذه الدراسة أن المعلمات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان يتمتعن بمستوى متوسط من الحساسية الانفعالية إلا أنهن يكتمن في صدورهن بعض ما يجد من ضيق تسببه الحساسية الانفعالية حيث يتضح ذلك من ارتفاع مستوى الحساسية الانفعالية في بعد الرد بالشعور.

2.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها، ينص السؤال الثاني على "ما مستوى تقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية أداء أفراد العينة على فقرات مقياس تقبل الذات، وقد جاء مستوى تقبل الذات لدى عينة الدراسة مرتفعًا بمتوسط حسابي قدره (4.462) وانحراف معياري (821.) ونسبة مئوية قدرها (74%)، والجدول (8) يوضح النتائج على مستوى كل فقرة.

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس تقبل الذات

	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	أشعر بالرضا عندما أتذكر قصة حياتي	4.88	1.423	81.3
2	أشعر بالثقة تجاه نفسي	5.35	1.045	89.2
3	أشعر أن هناك أشخاصا كثيرين استفادوا من حياتهم أفضل مني	3.09	1.615	51.5
4	هناك العديد من الأشياء التي سأغيرها في نفسي إذا سنحت لي الفرصة	2.00	1.233	33.3
5	تعجبني معظم جوانب شخصيتي	5.14	.988	85.7
6	أشعر بالإحباط عندما أفكر فيما حققته في حياتي	4.69	1.537	78.2
7	أفتخر بنفسي	5.39	1.040	89,8
8	أرى أن حياة كثيرٍ من الناس أفضل من حياتي	4.28	1.672	71.3
9	نظرتي لنفسي إيجابية كنظرة بعض الناس لأنفسهم	5.28	1.045	88
10	أستيقظ وأنا أشعر بالإحباط اتجاه الطريقة التي أعيش بها	5.05	1.442	84.2
11	لو أتيحت لي الفرصة لغيرت الماضي الخاص بي	3.54	1.922	59
12	عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي ينتابني شعور جيد تجاه نفسي	4.88	1.277	81.3
13	أشعر أن لدي نقاط ضعف أكثر من الآخرين	4.44	1.513	74

يلاحظ من الجدول 8 أن جميع الفقرات في مقياس تقبل الذات جاءة بمستوى مرتفع ومرتفع جدا عدا الفقرات: الفقرة (11) جاءت بمستوى متوسط، والفقراتان (3،4) جاءتا بمستوى ضعيف، والفقرات في مجملها تدل على مستوى مرتفع من تقبل الذات لدى المعلمات؛ حيث يمكن تفسير هذه النتيجة بمستوى الخبرة والوعي لدى عينة الدراسة في ضوء ما وضحه كل من زهو وآخرون (Zhu, et al, 2018) أن خبرة المعلم دائمًا ما تعزز لديه تقبل الذات، حيث إنه يكون في سعي مستمر لتطوير نفسه حتى يتمكن من القيام بعمله على أكمل وجه. وفي ضوء ما أكدته دراسة سعد (2018) عن مدى فاعلية تدريس مادة علم النفس في تنمية تقبل الذات لدى الفرد وتقبل الآخرين؛ والمعلمة في سلطنة عمان مهما كان تخصصها إلا أنه عند تأهيلها التربوي درست عدة مواد خاصة بعلم النفس التربوي.

إضافة إلى ما سبق فإن تعدد الأدوار التي تلعبها عينة الدراسة – فهي زوجة وموظفة ولديها علاقات مختلفة بالمجتمع من حولها – تعد في حد ذاتها معين لتقبل الذات، فهي لم تحكر نفسها في دور واحد ضيق الأفق، ولقد أكد كيرسون ولينجر (Carson & Langer, 2006) أن من المعيقات التي تحول دون تقبل المرء لذاته هي أن يحكر الفرد نفسه ضمن دور أو إطار ضيق وبغياب ذلك الدور سوف يصاب المرء بالإنهيار وخيبة الأمل.

واتفقت النتيجة مع دراسة عزيز (2007)، ودراسة كل من سينج وخان (Singh & Khan, 2013)، ودراسة باتيك (Batik, 2018)، ودراسة تيوتا (Toyota, 2011) اللاتي أظهرت ارتفاع مستوى تقبل الذات، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فليت وآخرين (Flett, et al, 2003) التي أظهرت انخفاض مستوى تقبل الذات، وهكذا تظهر هذه الدراسة أن تقبل الذات استفاد من كون مستوى الحساسية الانفعالية متوسطًا.

3.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها، ينص السؤال الثالث على "ما مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في التنبؤ بتقبل الذات لدى المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى مساهمة الحساسية الانفعالية في التنبؤ بتقبل الذات لدى عينة من المعلمات المتزوجات في محافظة شمال الشرقية. وتمهيدًا لإجراء معادلة الانحدار تم حساب معاملات الارتباط بين تقبل الذات والحساسية الانفعالية؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.42 كما بلغ معامل التحديد $R^2 = 0.176$، يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين تقبل الذات والحساسية الانفعالية؛ وبناءً على هذه النتيجة يمكن استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد؛ وجدول (9) يبين نتائج تحليل التباين لمعرفة ملاءمة نموذج الانحدار للتنبؤ.

جدول(9): نتائج تحليل التباين ANOVA لمعرفة صلاحية نموذج الانحدار للتنبؤ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
الانحدار	77.565	3	25.855	46.122	.000
الخطأ	370.541	661	.561		
الكلي	448.106	664			

يتضح من جدول (9) قيمة "ف" (46.122) والقيمة الاحتمالية أقل من (000.)، مما يدل على أن نموذج الانحدار ملائم لتفسير العلاقة بين الحساسية الانفعالية وتقبل الذات، كما يمكن التنبؤ بتقبل الذات من خلال الحساسية الانفعالية، حيث يمكن للنموذج أن يفسر ما نسبته (17.3%) من التباين في تقبل الذات بدلالة الحساسية الانفعالية حيث بلغ معامل التحديد $R^2 = 0.176$.

وقد تم التوصل إلى الثابت ومعامل الانحدار للتنبؤ بمستوى تقبل الذات من خلال الحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): معاملات الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى تقبل الذات من خلال الحساسية الانفعالية

المتغير	معاملات الانحدار غير المعياري	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
قيمة الثابت	2.303	.195		11.797	.000
الرد بالفعل	.246	.070	.160	3.493	.001
الرد بالشعور	.554	.091	.277	6.102	.000
التصور الشعوري	.084	.085	.041	.990	.322

يتضح من جدول (10) أنه يمكن التنبؤ بتقبل الذات من خلال بعدين من أبعاد الحساسية الانفعالية هما الرد بالفعل والرد بالشعور؛ ومما سبق يمكن كتابة معادلة الانحدار كالتالي: درجة تقبل الذات = 2.303 + (الرد بالفعل × 0.246)+(الرد بالشعور×0.554).

وذلك يعني أن الحساسية الانفعالية عند وجودها حول المتوسط أو أكثر منه قليلا وبدلالة إحصائية فإنها تساهم في زيادة تقبل الذات، وأنه في أي برنامج إرشادي يمكن بناؤه لرفع مستوى تقبل الذات عن طريق زيادة مستوى الحساسية الانفعالية فإن أي ارتفاع في الحساسية الانفعالية بوحدة واحدة سيساهم في رفع التوافق الزواجي بقيمة متوقعة مقدارها (0.892).

هذه النتيجة تبين أثر الحساسية الانفعالية على تقبل الذات ولكن يجب أخذ هذه النتيجة بحذر حيث تبين الدراسات أن وجود الحساسية الانفعالية حول المتوسط هي أمر جيد كما هو واضح من النتيجة في السؤال الأول والسؤال الثالث وكما أشارت دراسة قنيطة (2019) إلا أنها عند زيادتها تصبح حساسية مفرطة قد تؤدي إلى تداعيات في علاقات الفرد بذاته وبمن حوله، كما توصل إلى ذلك شعيب (2021).

4.3. التوصيات:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عمل دورات تثقيفية لتوعية الأزواج بأهمية التواصل العاطفي، وماهيته ومدى تأثيره على الحساسية الانفعالية.
- الاستفادة من المساهمة الدالة إحصائيًا لتقبل الذات عند بناء برامج إرشادية لرفع مستوى التوافق الزواجي في أي موقف إرشادي آخر، ويمكن بناء برامج إرشادية لذلك وهو ما يتفق مع دراسة حمزة (2016) أيضًا.
- لفت نظر العاملين في مجال الإرشاد الزواجي إلى ضرورة توعية الأزواج إلى الطرق التي من خلالها يتمكنوا من زيادة تقبلهم لذاتهم؛ وذلك لما لتقبل الذات من أثر واضح على التوافق مع شريك الحياة.

5.3. المقترحات:

- إعادة الدراسة الحالية على عينات مختلفة من المجتمع – غير المعلمات –، كأن تكون العينة العاملات في مجالات أخرى غير التعليم، أو أن تكون غير العاملات.
- القيام بدراسات أخرى حول التوافق الزواجي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى تخص جوانب الشخصية.
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن في ضوء متغيرات تصنيفية أخرى كالمستوى التعليمي، أو المستوى الاقتصادي، أو عدد الأبناء، أو طبيعة التنشئة الاجتماعية.
- عمل برامج ودراسات عن التوافق الزواجي لا تعتمد على عدد سنوات الزواج.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الإقبالي، لافي أحمد إبراهيم. (2018). الحساسية الزائدة لدى الطلبة المتفوقين بمحافظة الليث. (رسالة ماجستير). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: 7(3): 162-171.
2. حليم، شيري مسعد. (2020). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية "النوع - الفرقة الدراسية - الكلية ."*مجلة كلية التربية: جامعة بني سويف - كلية التربية*، 17(96): 267-331.
3. الحواري، آمنة. (2020). القدرة التنبؤية لسمات الشخصية وأشكال الاتصال بين الزوجين في التوافق الأسري. *مجلة جامعة الخليل للبحوث والعلوم الإنسانية*: 6 (14): 1 – 33.
4. الزعبي، أحمد محمد علي (1996). تقبل الذات وعلاقته بتقبل الآخرين لدى طلبة جامعة صنعاء. *مجلة البحوث والدراسات التربوية*: 112(4)، 63 – 85.
5. زيدان، محمد مصطفى. (1979). *معجم المصطلحات النفسية والتربوية*. *الطائف*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
6. سعد، ماري فارس فهيم. (2018). فاعلية المواقف الحياتية في تدريس علم النفس لتنمية مهارة تقبل الذات والآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: (99): 236 – 261.
7. السوداني، هدى جواد حاسم. (2015). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة المستنصرية.
8. شعيب، علي محمود على. (2021) الاسهام النسبي للحساسية الانفعالية والقلق والاكتئاب في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، 4(2): 71-130.
9. طه، فرج عبد القادر. (2009). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. مكتبة الانجلو المصرية.
10. عبدالله، مالك فيصل. (2018). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*: 1(30): 736-794.
11. العتابي، عماد عبد حمزة. (2016). *الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفاعلية الإرشاد بفرض المفهوم الخاطئ (رايمي) في التقليل من فرط الحساسية السلبية. رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة السماوة.

12. عدوى، حسن موسى حسن. (2005). *الحساسية الانفعالية وأثرها في التفكك الاسري*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

13. عزيز، هاوزن محمود؛ ومصطفى، يوسف حمه صالح. (2007). تقبل الذات والآخرين وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى المتأخرات في الزواج (رسالة ماجستير). *مجلة جامعة الكركوك للدراسات الإنسانية: العراق*، 2 (14): 78-57.

14. قنيطة، إسراء سمير سعد والطهراوي، جميل حسن. (2019). *الشعور بالعجز النفسي والحساسيةالانفعالية لدى النساء المعنفات في محافظة غزة* (*رسالة ماجستير غير منشورة*). الجامعة الاسلامية بغزة.

15. المصري، عبد الله محمد علي. (2019). *قلق المستقبل وعلاقته بالحساسية الانفعالية لدى محققي الشرطة الفلسطينية* (*رسالة ماجستير غير منشورة*). الجامعة الإسلامية (غزة).

16. أبو منصور، حنان خضر. (2011). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية.

17. النمر، آمال زكريا. (2016). *تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر لدى طلبة الجامعة* (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة القاهرة.

18. ياسين، عفيفة طه. (2019). *الحساسية الانفعالية السلبية لدى الطالبات المتفوقات في كلية التربية للعلوم الانسانية*. (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة البصرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. APA Concies Dictionary of Psychology (2009). *American Osychology Association, Washington,* DC, P454.

2. Batik, M (2018). Unconditional Self-Acceptance and Perfectionistic Cognitions as Predictors of Psycological Weii-Being. Education and Training Studies Journal, 25(3).

3. Brooks, H. (2020). *Aways Being a Highly Sensitive Person Affects Your Love Life*. The Electronic Journal of Introvert Dear.

4. Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 24(1), 29-43.

5. Corsini, R. (2002). The Dictionary of Psychology. Brunner-Routledge.

6. Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*, 13(1), e0190712. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712

7. Flett, G. Besser, A. Davis, R. & Heitt, P. (2003). Dimensions Perfectionism, Unconditional Self Acceptance, and Depression. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138.

8. Guarino, L. R. (2003). *Emotional sensitivity: a new measure of emotional lability and its modrating role in the stress-illness relationship* (Doctoral dissertation, University of York).

9. Liying, B., Binxia, F. & Meng, L. (2020). Sensitivity and Emotional Intelligence an Empirical Study with Mental Health as a Regulating Variable. *The Electronic Journal of Link.Springer.*

10. Morin, A. (2020). How To Overcome Emotional Sensitivity? *Journal Of Lifenack*.Org. https://www.lifnack.org/articales/communication/how-overcome-emotional-sensitivity-html.

11. Singh, N. & Khan, I. (2013). Self-Acceptance and Happiness: A study On Gender Differences Among School Teachers. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 4(1), 55-60.

12. Toyota, H. (2011). Differences in relationship between emotional intelligence and self-acceptance as function of gender of Japanese undergraduates. *Journal of Psihologijske teme*, 20(3), 449-459.

13. Vandersteen, S. (2014). Bing Emotional Sensitive. *Jornal Of Glenora Registered Psychologists*. https://glenora.net/being-emotional-sensitive.

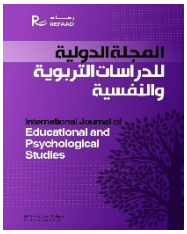
14. Wall, K. Kalpakci, A. & Sharp, C. (2018). *An evaluation Of the Constract of Emotional Sensitivity from The Perspective of Emotionally Sensitive People*. Unpublished Dissertation for master Dgree, University of Houston.

15. William, F. (2016). Acceptance by others and its Relation to Acceptance of Self and others: Arevaluation. *Abnormal And Social Psycology Journal,* 50(2), 274-276.

16. Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X. & Shi, D. (2018). The Relationship Between Teacher Self-Concept, Teacher Efficacy and Burnout. *Journal Of Teachers and Teaching,* 24(7), 788 – 801. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913

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 Contribution of Emotional Sensitivity to Self-Acceptance of Married Female Teachers in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman

Khalifa bin Ahmed Al-Qasabi

Assistant Professor of Educational Psychology, University of Nizwa, Sultanate of Oman
kah73@unizwa.edu.om

Hafsa bint Hamoud bin Nasser Al-Mahrizia

MA in Psychological Counseling, University of Nizwa, Sultanate of Oman
hafsaalmahrzi92@gmail.com

Received : 24/1/2022 **Revised :** 10/2/2022 **Accepted :** 17/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.3

Abstract: The study aimed to examine the extent to which emotional sensitivity contributes to self-acceptance among female teachers in North Al Sharqiyah Governorate. The study sample consisted of (665) married teachers. To achieve the objectives of the study, the following tools were used: the first is the emotional sensitivity scale (Al-Atabi, 2016), and the second is a measure of self-acceptance from (Carol Ryff's psychological happiness scale). The results of the study showed that the emotional effectiveness was modest, but the risk of responding to feeling it was high while the level of the universe was high. The correlation calculation in the multiple regression analysis between the variables also showed a positive, statistically significant relationship between self-acceptance and emotional sensitivity, where emotional sensitivity can explain (17.3%) of the variance in self-acceptance. Self-acceptance can also be predicted through two dimensions of emotional sensitivity, namely, response by action and response by feeling. The study recommended educating husbands and wives about the importance of emotional communication. Counseling programs benefit from the average predictive relationship of emotional sensitivity to self-acceptance.

Keywords: *marital adjustment; self-acceptance; Teachers; Sultanate of Oman.*

References:

1. 'bdallh, Malk Fysl. (2018). Alhsasyh Alanf'alyh W'laqtha Baltlk' Alakadymy Lda Tlbh Aljam'h. Mjlt Klyt Altrbyh: 1(30): 736-794.
2. 'dwa, Hsn Mwsa Hsn. (2005). Alhsasyh Alanf'alyh Wathrha Fy Altfkk Alasry. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya.
3. Al'taby, 'mad 'bd Hmzh. (2016). Alhsasyh Alanf'alyh Lda Tlbh Aljam'h Wfa'lyh Alershad Bfrd Almfhwm Alkhat' (Raymy) Fy Altqlyl Mn Frt Alhsasyh Alslbyh. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Alsmawh.
4. 'zyz, Hawzn Mhmwd: Wmstfa, Ywsf Hmh Salh. (2007). Tqbl Aldat Walakhryn W'laqth Baltfa'l Waltsha'm Lda Almtakhrat Fy Alzwaj (Rsalt Majstyr). Mjlt Jam't Alkrkwk Lldrasat Alensanyh: Al'raq, 2 (14): 78-57.
5. Aleqbaly, Lafy Ahmd Ebrahym. (2018). Alhsasyh Alza'dh Lda Altlbh Almtfwqyn Bmhafzh Allyth. (Rsalht Majstyr). Almjlh Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh: 7(3): 162-171.
6. Hlym, Shyry Ms'd. (2020). Alhsasyh Alanf'alyh W'laqtha Bkl Mn Almharat Alajtma'yh Waltlk' Alakadymy Lda Tlbt Jam't Alzqazyq Fy Dw' B'd Almtghyrat Aldymwjrafyh "Alnw'- Alfrqh Aldrasyh - Alklyh". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bny Swyf - Klyt Altrbyh, 17(96): 267-331.
7. Alhwary, Amnh. (2020). Alqdrh Altnb'yh Lsmat Alshkhsyh Washkal Alatsal Byn Alzwjyn Fy Altwafq Alasry. Mjlt Jam't Alkhlyl Llbhwth Wal'lwm Alensanyh: 6 (14): 1 – 33.

8. Abw Mnswr, Hnan Khdr. (2011). Alhsasyh Alanf'alyh W'laqtha Balmhaat Alajtma'yh Lda Alm'aqyn Sm'ya Fy Mhafzt Ghzh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Alaslamyh.

9. Almsry, 'bd Allh Mhmd 'ly. (2019). Qlq Almstqbl W'laqth Balhsasyh Alanf'alyh Lda Mhqqy Alshrth Alflstynyh (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Aleslamyh (Ghzh).

10. Alnmr, Amal Zkrya. (2016). Tqbl Aldat W'laqth Bkl Mn Tqbl Alakhr Lda Tlbh Aljam'h (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alqahrh.

11. Qnyth, Esra' Smyr S'd Walthrawy, Jmyl Hsn. (2019). Alsh'wr Bal'jz Alnfsy Walhsasyhalanf'alyh Lda Alnsa' Alm'nfat Fy Mhafzt Ghzh (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Alaslamyh Bghzh.

12. S'd, Mary Fars Fhym. (2018). Fa'lyt Almwaqf Alhyatyh Fy Tdrys 'lm Alnfs Ltnmyh Mharh Tqbl Aldat Walakhryn Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Aljm'yh Altrbwyh Lldrasat Alajtma'yh: (99): 236 – 261.

13. Sh'yb, 'ly Mhmwd 'la. (2021) Alasham Alnsby Llhsasyh Alanf'alyh Walqlq Walakt'ab Fy Altnb' Bjwdt Alhyah Lda Tlab Aljam'h. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'lwm Altrbwyh: Alm'ssh Aldwlyh Lafaq Almstqbl, 4(2): 71-130.

14. Alswdany, Hda Jwad Hasm. (2015). Alhsasyh Alanf'alyh W'laqtha Baldka' Alwjdany Lda Tlbh Aljam'h. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Almstnsryh.

15. Th, Frj 'bd Alqadr. (2009). Mwsw't 'lm Alnfs Walthlyl Alnfsy. Mktbt Alanjlw Almsryh.

16. Yasyn, 'fyfh Th. (2019). Alhsasyh Alanf'alyh Alslbyh Lda Altalbat Almtfwqat Fy Klyt Altrbyh Ll'lwm Alansanyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Albsrh.

17. Alz'by, Ahmd Mhmd 'ly (1996). Tqbl Aldat W'laqth Btqbl Alakhryn Lda Tlbt Jam't Sn'a'. Mjlt Albhwth Waldrasat Altrbwyh: 112(4), 63 – 85.

18. Zydan, Mhmd Mstfa. (1979). M'jm Almstlhat Alnfsyh Waltrbwyh. Alta'f. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 554:532
حزيران (2022)

بحث رقم 4

واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود

رائدة سعد الموسى
محاضرة- جامعة الملك سعود- السعودية
raedahalmousa@gmail.com

محمد عبد الرحمن السعدني
أستاذ دكتور- جامعة بور سعيد- مصر
dr.malsaadany@gmail.com

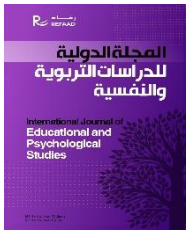
استلام البحث: 2021/8/11 مراجعة البحث: 2021/9/25 قبول البحث: 2022/1/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.4

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



و اقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود

رائدة سعد الموسى
محاضرة- جامعة الملك سعود- السعودية
dr.malsaadany@gmail.com

محمد عبد الرحمن السعدني
أستاذ دكتور- جامعة بور سعيد- مصر
dr.malsaadany@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.4 قبول البحث: 2022/1/17 مراجعة البحث: 2021/9/25 استلام البحث: 2021 /8/11

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود، وقد تمثّل مجتمع الدراسة بطالبات الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في جامعة الملك سعود، والبالغ عددهن (3529) طالبة وفقًا للإحصائيات الإدارية لعام 1440هـ، استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية في جمع البيانات فتكونت عينة الدراسة من (41) طالبة، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة، حيث اعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات، وتوصّلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن أفراد الدراسة تؤيد استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، حيث بلغ متوسط موافقتهم (4.18 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة، حيث إنَّ جميع أفراد عينة الدراسة يرون إمكانية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، كما يتضح من نتائج الدراسة وجود تقارب في درجة موافقة أفراد العينة في وجود معوقات في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، وعلى ذلك توصي الدراسة بتوفير تدريب مكثَّف يوضح أهداف وطرق استخدام وتفعيل الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية، والإهتمام بتوفير أجهزة الحاسب الآلي واتصال الإنترنت داخل القاعات الدراسية، والعمل على وضع استراتيجية لتفعيل هذه الشبكات بصورة رسمية داخل المقررات الدراسية، كما توصي بدعم النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال ونشرها.

الكلمات المفتاحية: الشبكات؛ الاجتماعية؛ الدراسات العليا.

1. المقدمة:

حرصت أنظمة التربية والتعليم، في مختلف أنحاء العالم على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلم في عصر الانفجار المعرفي الذي يتسم بتنامي المعلومات، وظهر تأثير التقنيات الحديثة في مجال التربية والتعليم الذي يدفع للتركيز على المتعلم وجودة المحتوى التعليمي، مما يسهم في رفع مستوى العملية التعليمية، من خلال تشجع الطالب على التعامل مع أدوات تقنية عالية، ومن الفوائد الكثيرة لتطوير تقنيات التعليم هي السماح للطلاب ببناء المعرفة ونقلها بطرق متنوعة، وقد أشار منصور (2015) أن المتعلم مطالبٌ بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمي.

ولأجل تحقيق التربية لأهدافها تحاول الاستفادة من التطور التقني، وما يقدمه من موارد وأجهزة وتوظيفها في العملية التربوية حيث بات العالم قرية صغيرة أو كما يقال (قرية إلكترونية) صغيرة (سالم، 2004)، وذلك يضفي على التعليم صفة السرعة والجدَّية حيث يذكر الجبالي(2016) أن

التعليم عبر شبكة الإنترنت يتيح للمتعلمين التواصل مع الخبراء أيًا كان موقعهم ويساعد في المشاركة في الأبحاث والمعلومات كنوع من المغامرات التعليمية.

ونتيجة لشعور المربين في العالم العربي بقصور أساليب التعليم المتبَّعة في التعليم، وبالنظر لسلبية دور الطالب في الطرق التعليمية السائدة فقد اتَّجهت الأنظار نحو تلمَّس بدائل للأساليب والإستراتيجيات التعليمية الشائعة في المدارس (سلامة، 2004) بغرض إضافة عنصر الجذب والمتعة للتعليم.

وكما هو معلوم أنَّ التربية تحتَّل مكانة رفيعة في الألفية الثالثة، فلم تعد تهتم بفئة معينة، ولم يقتصر دورها على نقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الجيل الحالي، بل يتعدّى ذلك إلى الابتكار، وتنمية التفكير، والاتِّجاهات الإيجابية، والقيم، لإعداد كوادر بشرية ذات كفاءة عالية للقيام بالدور المنوط بها بفعالية في عصر التقدم العالمي والتقني. (سالم، 2004)

لقد أدرك رجال التربية والتعليم فوائد ومزايا استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في عملية التعليم والتعلَّم لما تركته من آثار إيجابية أثبتتها البحوث والدراسات، وانعكست في نوعية المخرجات التعليمية واكتسابها المهارات والخبرات والمعارف بشكل أكثر فاعلية وتطوُّر مما يمكّن جيل المستقبل من مواجهة التحديات، ومواكبة عصر التكنولوجيا المتسارع. (عليان،2010)

إنَّ استخدام التعليم الإلكتروني وبشكل خاص الشبكات الاجتماعية كإحدى تطبيقاتها في التعليم يتيح التفاعل بين المتعلم وموضوع التعلم والمعلم، وهذا الأمر يعطيه تميزًا عن بقية الأدوات التعليمية، وبالنظر إلى الشبكات الاجتماعية نرى أنها تقدِّم المعلومة للطالب بطريقة شيِّقة وتُنمِّي روح الإبداع والخيال لدى الطالب، وذلك بتوظيف التفاعل الايجابي والتواصل كالصور الثابتة والمتحركة والأصوات والنصوص، ويذكر هارون (2017) أن تواجد الشبكات الاجتماعية في حياتنا اليومية وقدرتها على النفاذ إلى الأفراد والجماعات بسرعة ويسر ساهم في إتاحة مصادر المعرفة بأساليب غير تقليدية.

وقد أظهرت الشبكات الاجتماعية اختلافًا جوهريًا عن غيرها من التطبيقات في اهتمامها بتفعيل دور المتعلم في تحقيق أهداف التعلُّم، فلم يقتصر دورها على مجرد تقديم المعلومات، بل امتد دورها لجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه.

ويذكر الحازمي وآخرون (2020) أن تفعيل التواصل الاجتماعي بين التربويين، وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المؤسسات التعليمية بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة والممارسات التعليمية المتميزة في العالم يعد ضرورة تربوية وتعليمية.

1.1. مشكلة الدراسة:

يشهد مجال التعليم الجامعي تطوُّرًا مستمرًا في الأساليب والمناهج والوسائل والاستراتيجيات، وتزامنًا مع التطور التقني، مما دفع بالتعليم لأخذ منحىً جديدًا، فالوسائط المعلوماتية أحدثت ثورة معرفية طالت كل مجالات الحياة، وانطلقت البحوث والتجارب الحديثة حاملة معها كل إيجابيات التعليم في المراحل السابقة، ومضيفة إليه ما استجد من اكتشافات، ومن خلال ملاحظة الواقع تبين أن توظيف التقنية في خدمة التعليم- بالرغم من تواجدها كفكره في أذهان المعلمين -إلا أنها لم توظَّف بالدرجة الكافية في المقررات الدراسية، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.

وعلى ضوء ذلك تهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟
- ما معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟
- ما أهم المشكلات التي تواجه الطالبات أثناء استخدامهن للشبكات الاجتماعية في التعليم؟
- ما أهم المقترحات لتحسين استخدام تقنية الشبكات الاجتماعية للتعلم لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

2.1. أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الوقوف على واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، حيث تمنح الطالب مجالًا واسعًا للتعلُّم الذاتي، وتُمكِّن المعلِّم والمتعلِّم من التفاعل الدائم والتواصل والمستمر.

وتهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.
- التعرف على معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.
- التعرف على أهمية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.
- تفعيل استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.
- مقارنة أثر فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، وأثر التعليم التقليدي في تحصيل طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.

- الخروج بتوصيات ومقترحات قد تساعد أعضاء هيئة التدريس في تفعيل استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم.

3.1. أهمية الدراسة:

تمكن أهمية الدراسة في عدة جوانب منها:

- أن اغلب الدراسات الموجودة في المجال التربوي تدور حول التعليم الإلكتروني فقط، لذا ستتيح هذه الدراسة الوقوف على إيجابيات ومعوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم.
- تساهم هذه الدراسة في تقديم رؤية واضحة للقائمين على العملية التعليمية لتبني أساليب جديدة تتناسب مع متطلبات العصر.
- تعزّز هذه الدراسة فكرة توفير بيئة تعليمية تفاعلية مدعمة بالشبكات الاجتماعية للطالبات.
- تسلِّط هذه الدراسة الضوء على معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، وسبل التغلب عليها.
- تسهم هذه الدراسة في الكشف عن طرق تعلم جديدة وذلك بالتركيز على المتعلم من خلال تطبيق النظريات التربوية الحديثة.
- تشجع هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في توظيف الشبكات الاجتماعية في التعليم العالي.

4.1. محددات الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: تركز هذه الدراسة في جانبها الموضوعي واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.

2- الحدود البشرية: طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود.

3- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض المملكة العربية السعودية.

4- الحدود الزمنية: تطبق هذه الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 1440هـ.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- الشبكات الاجتماعية:

الشبكات الاجتماعية: "عبارة عن أنظمة تقوم على نوع من التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات في إنتاج المحتوى وتنظيمه وبثه ونشرة من خلال استخدام قنوات ووسائل متعددة، والمحتوى المتاح على هذه الشبكات الاجتماعية قد يكون نصوص، ملفات صوتية ومرئية، ومواقع وصفحات إنترنت أو مصادر معلومات منظَّمة وغير منظمة، وتقوم فكرة مواقع الشبكات الاجتماعية على مفهوم الاقتسام والتبادل والمشاركة في المحتوى بين الأفراد والجماعات" (الطيار، 2009، 179)، ويمكن القول إن فلسفة الشبكات الاجتماعية قائمة على التشاركية والتفاعل، مما يعني نمو دائم ومستمر للعلم والمعرفة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يتميَّز هذا العصر بأنَّه عصر التطوُّر المعرفي، الذي يعني تزايد المعارف والعلوم بشكل كبير ومتسارع، حيث ظهر على الساحة التعليمية والتربوية العديد من العلوم المختلفة، التي تتشعب مجالاتها وفروعها، وأصبح لزاماً على الفرد في هذا العصر التزود بالجديد منها، حتى يتمكَّن من التكيف مع المجتمع المعاصر.

ويذكر حيدر (2016) أنَّ تجويد التعليم يهدف إلى إعداد جيل من المواطنين المسلحين بالمهارات الأساسية للعمل والإنتاج والإتصال، والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية والقدرة على ممارسه التخطيط الإستراتيجي للتكيُّف مع متطلبات التغيير والتطوير المستمرين، والتعامل مع الثورة التكنولوجية، بالإضافة لتحقيق مبدأ الكفاءة والفاعلية والإنتاجية والتميز و التجديد والإبتكار والإبداع في التعليم والتعلم.

وبسبب التطوُّر التقني الكبير الذي يشهده هذا العصر في وسائل الإعلام والإتصال، والذي غدا سمة من سمات هذا العصر، وما احدث من أثر في جميع جوانب الحياة الاجتماعية، والفكرية، والتربوية، وبالمقابل فإنَّ هذا العصر هو عصر الانفجار السكاني، وارتفاع مستوى الوعي بأهمية التعليم، باعتباره الوسيلة الاجتماعية الأولى للتغلب على مشكلات الفقر والجهل والتخلف، فإنَّه لزامًا على مؤسسات التربية ان تمتلك القدرة في مواجهة تحديات العصر، لضمان تقديم التعليم واستمراريته لكافة شرائح المجتمع.

ومما لاشك فيه أنَّ التطورات الحادثة في مجال تقنية المعلومات، والمقرونة بالتغيرات الاجتماعية، تضع أنماطًا جديدة للتربية والتدريب. (الخان، 2005)

لذا فقد ازداد اهتمام المخططين التربويين، وصانعي القرار بأهمية تلبية الحاجات التربوية المتنوعة، من خلال تطوير الأنظمة التعليمية، بالاستفادة من التقنيات الحديثة وتوظيفها، بحيث تسهم في مواجهة الخلل والقصور فيها، وإيجاد حلولٍ جذريةٍ لمشكلاتها المتعددة.

كما أنَّ التقدم في التقنية يؤدي للتغيير بشكل مستمر في الطريقة التي نتعلم ونعيش ونعمل ونفكر بها. وباستخدام الإنترنت نستطيع الآن الانخراط في أنشطة التعلم دون الحاجة إلى اللقاء وجهاً لوجه في قاعات الدروس، وتسمح التقنية لنا بالتعاون في تنفيذ المشاريع مع أناس لم نجتمع بهم مطلقا. (الخان، 2005)

لقد تحولت البيئة التعليمية التقليدية إلى بيئة تعليمية تعتمد على شبكات المعرفة الإلكترونية، وأصبح بإمكان المعلم والمتعلم تخزين واسترجاع كميات هائلة من المعلومات عبر وسائل عدة في مقدمتها شبكة الإنترنت، وتتوقف أهمية تكنولوجيا المعلومات على قدرة الفرد في الحصول على المعلومة، وتنميتها، وتوظيفها، وإتاحة الفرصة للآخرين للاستفادة منها، وذلك بأنظمة تعليم وتعلم جديدة تؤثر إيجابيًا في النظام التعليمي (إسماعيل،2002) ومن تلك الأنظمة الحديثة ما يعرف اليوم بالشبكات الاجتماعية.

وذلك عبر البيئة التشغيلية والحاضنة للويب والتي تقدم الخدمات والمعلومات عن طريق تطبيقاتها المسمَّى (بتطبيقات الويب). (العمران واخرون، 2009)، وذكر اليعقوبي (2018) أن التدريس الجيد يكون عبر توظيف أدوات الاتصال الجيدة لتوصيل المعلومات والمعاني والفهم وتنمية التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم في مواقف تعليمية هادفة.

ويرتكز الجيل الثاني من الخدمات المستضافة عبر الإنترنت على خلق (ويب) أكثر إنسانية وأكثر تفاعلًا، فهي تحوّل الإنترنت من مصدر للمعلومات الجاهزة إلى مصنع للمعلومات التفاعلية بأسلوب سهل، من خلال تصميم مواقع تعزّز الإبداع وتبادل المعلومات وإبرازها والتشارك بين المستخدمين (الفار،2012)، كما يذكر النجار (2013) أن ذلك ما يطلق علية اسم (الويب الاجتماعي)، كونها بيئة اجتماعيه تواصلية بين مجموعة من المستخدمين تهدف إلى المشاركة.

وقد تم تناول الإطار النظري الخاص بالدراسة من خلال إلقاء الضوء على محورين هما:

أولًا: التعليم الإلكتروني.

ثانيًا: الشبكات الاجتماعية.

1.1.2. التعليم الإلكتروني:

تعددت تعريفات التعليم الإلكتروني (E-learning) عند المهتمين بهذا النمط من التعليم والباحثين فقيل يراد به: " ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الإتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها، وهناك مصطلحات كثيرة تستخدم بالتبادل مع هذا المصطلح منها :Online Education و Web Based Education و Electronic Education وغيرها من المصطلحات " (المحيسن و هاشم، 2003، 3).

وذكر الموسى (2002 ،6): " أنَّ التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدَّدة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان (عن بُعد) أو في الفصل الدراسي، المهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلِّم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، والدراسة (عن بُعد) هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية، وفي كلتا الحالتين فإنَّ المتعلِّم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)، وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية فليس بالضرورة التحدث عن التعليم الفوري المتزامن (Online Learning)، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن، فالتعليم الإلكتروني: هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات".

ويعرف زيتون (2005، 24) التعليم الإلكتروني بأنه " تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلِّم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضًا من خلال تلك الوسائط".

ويعرف خان (2005، 18) التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، ومتمركزة حول المتعلمين، ومصمَّمة مُسبقًا بشكل جيد وميسرة لأي فرد، وفي أي مكان، وأي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية وبالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة."

ويذكر إسماعيل (2009): " أن التعليم الإلكتروني هو أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدًا على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان".

- **مبررات التحوَّل إلى التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية:**

إن التعليم الإلكتروني جاء لحل مشكلات التعليم التقليدي، وكذلك لمنع "سقوط الحواجز الثقافية بين أطراف الاتصال" (وداعة الله، 2020)، ويعد من أهداف التعليم الإلكتروني؛ فاستخدام المعلم الفعال للوسائل والتقنيات من اجل مساعدة الطالب في الحصول على مستويات علمية وأكاديمية عالية، ولقد ظهرت الحاجة للتعليم الإلكتروني مع ظهور شبكة الإنترنت، وشهدت هذه التقنية في السنوات الأخيرة تطوَّرًا ملموسًا مع تطور

الشبكة نفسها، حيث كان في البداية التعلم عبر الإنترنت مرتكزًا على النص فقط ولكن مع التطور الحاصل أصبحت الوسائط المتعددة تلعب دورًا مهمًا في عملية التعليم. (دعمس، 2009، 81)

ويذكر القصراوي (2014): أنَّه لم يعد للبعد الجغرافي تأثير في عزل الدول عن بعضها البعض وأصبح العلم كوحدة صغيرة متشابكة الأطراف، ولما كانت مناهج التعليم هي وسيلة لإعداد الفرد لمواجهة بيئته، وحل مشكلاتها والإسهام في تطويرها فإنه ينبغي إعادة النظر في المناهج الحالية في ضوء بيئة الإنسان من المحلية إلى العالمية.

يُعد التعليم الإلكتروني عملية منظوميه (Systematic) تتألف من تخطيط بيئات التعلم وتصميمها وتقويمها وتطبيقها حيث يكون التعلُّم مدعومًا بشكل فعَّال ومستمر، كما أنَّ أي نظام تعليم إلكتروني لا تقتصر فائدته على المتعلمين فحسب، بل ينبغي أن يكون مقيمًا لكل المجموعات المساهمة فيه، بما فيهم المعلمين، وأعضاء فريق الدعم، والمؤسسة.

ومعلوم أنَّ أي نظام تعليم الكتروني يكون مفيداً للمتعلمين؛ حينما يكون سهل المنال، ومنظم، ومكتوب بطريقة واضحة، ومقدم بشكل رسمي، ويتمركز بالطبع حول المتعلم، ويمكن تحمُّل تكاليفه، ومرن ويمتلك بيئة تعلُّم ذات خدمات ومرافق. (خان، 2005)

هذا النوع من التعليم يحتاج إلى نوعية معينه من المعلمين والمتعلمين، ومواد التعليم الإلكترونية المعتمدة على الحاسب الآلي، وغيرها من التقنيات الإلكترونية الحديثة، وكذلك يحتاج إلى هيئة إدارية مؤهلة للقيام بإدارة العملية حتى يؤتي ثماره، ويحقِّق فوائده. (صبري،2010، 314)

ويذكر فتح الله (2004) أنَّ السنوات العشر الماضية شهدت طفرة هائلة في المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال التعليم، ولقد تأثَّرت عناصر منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها في العديد من الدول بهذه المستحدثات التعليمية المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، و" التعلُّم مدى الحياة يتبنى نظرةٍ شموليةٍ للتربية تتمثل بالاهتمام بالنمو الشامل للفرد وهي نظرةٍ تتعدى أسوار المدرسة إلى المجتمع خارج المدرسة". (حيدر.2016.134)

ويؤكد سلامة (2006) أنَّ الجامعات العالمية في هذا المفهوم تقضى على الحواجز الجغرافية من خلال استغلال إمكانات وسائل الاتصال الحديثة من الأقمار الصناعية وغيرها، وهذه الجامعة لن تكون جامعة تمنح درجه أكاديمية فحسب وإنما ستكون قطاع مكملًا للبنية الأساسية التعليمية العالمية القائمة، وتعمل على زيادة فاعلية العملية التعليمية.

2.1.2. المحور الثاني: الشبكات الاجتماعية:

نتيجة لثورة المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المتعدِّدة جاء الإهتمام بالتعلُّم الإلكتروني من أجل التغلُّب على السلبيات وأوجه القصور الموجودة في التعليم التقليدي والعمل على تطوير العملية التعليمية بما يتفق مع متغيرات العصر الحديث في ظل التطوُّرات الثقافية والاجتماعية والإقتصادية وبناء مجتمع مستعد لمواكبة الاتجّاه العالمي نحو التطوير والتجديد، "حيث أسهمت في خلق العديد من مصادر المعلومات". (علاء الدين، 2020)

ولا يخفى أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى العناصر البشرية المؤهلة والقادرة على التعامل بكفاءة عالية مع التقنيات التعليمية المتطوِّرة والتي من أحدثها الشبكات الاجتماعية، وذلك لتطوير المناهج التعليمية ووسائل الإيضاح وسهولة الإتصال والتفاعل، وسهولة تقويم الطلاب وتحقيق متطلبات الجودة الشاملة للعملية التعليمية برمتها.

إنَّ التربويين يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق التي توفر بيئة تعليمية تفاعلية بين الطالب والمعلم، وبين الطالب وزملائه؛ لجذب إهتمام الطلاب وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر الشبكات الاجتماعية من أكثر الوسائل الجاذبة والممتعة في البيئة التعليمية.

ونظرًا لظهور وسائل تعليمية إلكترونية جديدة بدأت الوسائل السابقة تفقد بريقها لتحل محلها تقنيات جديدة أطلق عليها تقنيات (Web2.0) التي تتميَّز بالتفاعلية والمرونة والجاذبية مثل: المدونات (Blogs)، والويكي (Wikis)، وخلاصات المواقع (RSS). (الخليفة،2007) وهي ما تعرف بالشبكات الاجتماعية حيث تُعدْ بنية اجتماعية تتكون من مجموعة من العقد (أي مجموعة من الأفراد أو شبكات أخرى أصغر) تترابط فيما بينها بإهتمامات مشتركة من قبيل: الأفكار والدين والتجارة والصداقة.. إلخ.

وتُعرف الشبكات الاجتماعية بأنها: "خدمات تسمح للمستخدم بالتواصل مع الأشخاص الآخرين الذين لديهم اهتمامات مشتركة، مثل: المحادثات الفورية والرسائل الخاصة والبريد الإلكتروني والفيديو والتدوين ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات ". (العمران، 2009، 28)

ويعرف احجيوج (2009، 36) الشبكات الاجتماعية بأنها: " مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت ظهرت مع الجيل الثاني للويب أو ما يعرف باسم (ويب 2.0) تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات إهتمام أو شبكات إنتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة... إلخ)، كل هذا يتم عن طريق خدمات التواصل المباشر مثل إرسال الرسائل أو الإطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض ".

ويمكن القول إن الشبكات الاجتماعية (Social Networks) هي: مجموعات ثقافية تنشأ عند التقاء مجموعة من الأشخاص في الفضاء المعلوماتي بوضوح وبساطة وهذا ما يطلق عليها (بالمجتمعات الإلكترونية)، حيث أن المجتمعات الإلكترونية عبارة عن مجموعة من الأشخاص يشكلون مجتمعات من أجل مواصلة هواياتهم التي تميزهم، ويرتبط إفرادها بأهداف محددة وهوايات واحدة. (الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني،2011)

ويُعرفها عماشة (2011) أنها: صفحة ويب تعتمد على الخدمات وتسمح للإفراد تقديم أنفسهم، كما تتيح لهم اختيار الأفراد المشاركين معهم وهي مواقع مثل (Facebook، Myspace) حيث تجذب هذه المواقع عدد كبير من متصفحي الإنترنت وأصبحت هذه المواقع الأكثر شعبية.

فالشبكات الاجتماعية تسمح للناس بالتفاعل حول فكرة، أو موضوع، أو هدف معين، فمثلًا تستطيع أي مدرسة أن تنشئ مدونة خاصة لها، بحيث تتيح لطلابها إمكانية الكتابة فيها عن شؤونهم الدراسية أو المدرسية، وفي تعريف آخر: يمكننا أن نقول إن الشبكات الاجتماعية مجموعة من الأفراد، غالبا يطلق عليهم اسم –أصدقاء – مرتبطين معا بطريقة ما، حيث أنَّ استخدام تقنيات الشبكات الاجتماعية يخلق تعليمًا فاعلًا، خاصة إذا تم استخدامها بطريقة صحيحة وفاعلة. (الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني،2011)

ويذكر كل من (Jennifer martin & linette Hawkins, 2010) أن مواقع الشبكات الاجتماعية تخدم مجموعة من الأغراض، بما في ذلك مساعدة المستخدمين على الحفاظ على الصداقات القائمة، أو إقامة علاقات جديدة تقوم على أساس المصالح المهنية والتعليمية المشتركة، أو وجهات نظر سياسية مشتركة، أو يجمعهم الدين أو الثقافة، ففي دراسة أجرتها الولايات المتحدة (2007) وُجِد أن (91%) من المستخدمين للشبكات الاجتماعية بغرض الحفاظ على علاقتهم مع أصدقائهم وأنَّ (82%) يرغبون في التواصل مع أشخاص يشاركونهم نفس الإهتمامات ولتوجهات وأنَّ (72%) يستخدمونها بغرض القيام بنشاطات اجتماعية .

كما يذكر سلامة (2006) بالقول بأن هذا التعليم يعاب عليه بعدم صلاحيته في تحقيق الأهداف الإنفعالية، لإنَّ معظم اهتمامه يسعى الى تحقيق الأهداف المهارية والمهارات الأدائية، كما انه يؤدي أيضًا إلى الملل والتسرب، بالإضافة الى أنَّ الجهد المبذول في إعداد محتوى تعليمي عبر هذه المواقع يحتاج إلى خبره ومهاره لا تتوفر لدى الكثير من المعلمين.

- **استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم:**

إنَّ من أهم التحديات التي تواجه العملية التعليمية في مجتمع المعلومات هو القدرة على استكشاف الطرق الجديدة للتعليم، واستنباط حلول تستند إلى معرفة الوسائل التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في التعليم، والتمكن من تصميم بنية مناسبة للتعليم التفاعلي، والإبداع في استخدام مثل هذه الطرق، واستثمارها، وإخضاعها لحاجات المتعلمين، وتُعد الشبكات الاجتماعية من أهم الطرق والوسائل التعليمية التي تعتمد على الوساطة الإلكترونية في إتاحة المعرفة للمتعلمين.

ويذكر كل من (Robin Mason & Frank Rennie, 2008) أن الشبكات الاجتماعية ليست عملية تحول نموذجي عما هو سابق ولكنه عملية نمو وتنمية قائمة على النظرية والممارسة، ولهذا وجدت العديد من الشبكات الاجتماعية القائمة على الوسائط المتعددة شجعت المربين على التحول إليها في عملية التعليم والتعلم.

وبالتالي ينشأ طالب اليوم في عالم تكنولوجي من أهم سماته الإتصال الدائم مع الآخرين من خلال شبكات التواصل الاجتماعي والتي أسهمت في جعل الطالب على تواصل مع محيطه الواقعي والإفتراضي، ومتابعة ما يجري حوله من أخبار وأحداث تصل إليه من خلال القنوات العديدة التي تغذي حياته اليومية بسيل من المعلومات المتواصلة والمتصلة. (الشرمان، 2015، 150)

ومما تجدر الإشارة إليه بأنَّ تحويل البيئة التعليمية إلى بيئة قائمة على الاستخدام الفعال لتقنية الويب 2.0 يتطلب سياسة واستراتيجية من الإدارات العليا للتعليم، بالإضافة إلى تعزيز الشعور بأهمية العمل التعاوني والجماعي، وذلك لأن (الويب 2.0) تقوم على فكرة التفاعل الاجتماعي.

كما ينبغي على المدرسة أن تعكس عالمنا الذي نعيش فيه، والذي يتسم بتفاعلات اجتماعية متعددة المستويات والأنماط، ولهذا فإن من واجب المدرسة أنْ تُشجِّع تلاميذها على الإنخراط في هذه الأنشطة الاجتماعية، وأن يتم استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، لتبنى سياسات تعليمية أكثر إنفتاحًا.

2.2. الدراسات السابقة:

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين رئيسين، وهما:

المحور الأول: دراسات اهتمت بأثر استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بأثر استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم.

1.2.2. دراسات اهتمت بأثر استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم:

- **دراسة الطيطي وجبر (2011):** هدفت الدراسة إلى إستجلاء الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني، وقد اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (980) طالبًا وطالبة، أي ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واعتمد الباحثان على أداة الاستبانة، توصلت الدراسة إلى عدم توفر الخدمات الفنية اللازمة في مختبرات الجامعة، والحاجة إلى وجود مركز متخصص لمساعدة الطلبة في إعداد مواد التعليم بشكل إلكتروني، ونقص تجهيزات مختبرات الحاسوب، وقلة الأجهزة تساهم في صعوبة التعلم الإلكتروني، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا للصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعًا لمتغير المنطقة، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعًا لمتغيرات المستوى والعمر والبرنامج.

- **دراسة مشاعل العبد الكريم (2009):** هدفت إلى معرفة واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة في الرياض، اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من معلمين ومعلمات في مدارس المملكة الأهلية والبالغ عددهم (297)، ويشكلون جميع أفراد المجتمع الأصلي لمحدودية مجتمع الدراسة، واعتمدت الباحثة على أداة الاستبانة، وقد توصَّلت الدِّراسة لوجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في مدى استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة لصالح الإناث، وأنَّه لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد العينة في مدى استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة باختلاف التخصص و المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية، وفيما يتعلق بإيجابيات وسلبيات استخدام التعليم الإلكتروني، أوضحت الدراسة أنَّ أهم إيجابيات استخدامه رفع مستوى ثقافة الحاسب الآلي ومهاراته عند المتعلم، وتقديم المادة العلمية بشكل مشوِّق، وبقاء المعلومة فترة أطول، وتقديم التغذية الراجعة، أما بالنسبة لأبرز السلبيات فتتمثل بوجود الأميَّة الإلكترونية لدى أولياء الأمور مما يصعب متابعة أبنائهم إلكترونيًا، وكثرة استخدام الأجهزة الإلكترونية مما يؤثر صحيًا على المتعلِّم، وفيما يتعلَّق بمعوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدرسة اتَّفق أفراد الدراسة على اثنين من المعوقات، تتمثل بقلة المخصصات المالية، وكثافة المادة العلمية في التعليم العام.
- **دراسة مها العبد الكريم (2007):** هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على الاتي: " ما الوضع الراهن لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة؟". وبناء على هدف الدراسة وأسئلتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته للدراسة، وشملت العينة جميع طالبات ومعلمات الفصول الإلكترونية في مدارس البيان النموذجية للبنات، والبالغ عددهن (41) معلمة و(162) طالبة، يدرسن بطريقة التعلم الإلكتروني في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وكانت أهم نتائج الدراسة التي توصلت لها الدراسة تتمثل بالآتي: أظهرت النتائج الخاصة مدى استفادة الطالبات من التعلُّم الإلكتروني مع وجود فروق بسيطة نسبيًا لصالح الطريقة الإلكترونية وذلك عند مقارنة تحصيل الطالبات في التعلم الإلكتروني بأنفسهن وبزميلاتهن في الفصول التقليدية، ولذا تكون هذه النتائج مؤشرًا على دور التعلم الإلكتروني في زيادة التحصيل. كما بيَّنت نتائج الدراسة أنَّ المعلمات تلقين دورات في الحاسب الآلي شملت (Word, Excel, PowerPoint)، وأنَّ الإدارة قدَّمت لهن دورات وورش عمل لطريقة التعلُّم الإلكتروني، وأنَّه تمَّ اختبارهن قبل اختيارهن للتدريس بطريقة التعلم الإلكتروني، وهنَّ مستعدات للاستمرار بالتدريس بالطريقة الإلكترونية، ولا يواجهنَّ صعوبات في تطبيق طريقة التعلم الإلكتروني، وأنَّهنَّ يرغبن في تعميم هذه الطريقة في كافة فصول المدرسة، وأنَّهنَّ يشجعن زميلاتهن على التدريس بطريقة التعلم الإلكتروني، كما لا يرغبن في العودة إلى التدريس التقليدي، ويرغبن في مزيد من التأهيل للتدريس بطريقة التعلم الإلكتروني.

أما بالنسبة لآراء المعلمات والطالبات حول إيجابيات وسلبيات التعلُّم الإلكتروني فقد بيَّنت النتائج أن طريقة التعلُّم الإلكتروني تساهم في زيادة قدرة المعلمة على إيصال المعلومات للطالبات، كما أنها تُؤدّي إلى تقليل حاجة المعلمات لحمل الكتب المدرسية ووسائل الشرح التوضيحية ما بين الفصول الدراسية.

ومن سلبيات طريقة التعلُّم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات أنَّها أدّت إلى انشغال الطالبات بجهاز الحاسب الآلي، وعدم تركيزهن على الدروس، وقللت من التواصل المباشر بين المعلمة والطالبة، وأنَّ هذه الطريقة تحتاج لجهد كبير من قبل المعلمة، كما أنَّها أدّت لعدم تنظيم أوقات الأسئلة والإجابات بين الطالبات والمعلمات، بالإضافة إلى تكرُّر الأعطال الفنيَّة.

أمَّا فيما يخص آراء الطالبات فقد كان من أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن طريقة التعلُّم الإلكتروني تساهم في زيادة استيعاب الطالبات للمواد، وتزيد من حماسهن لاكتساب المعرفة، وتؤدّي لتقليل حاجتهن لحمل الكتب المدرسية ما بين المدرسة والبيت، وتساعد على دمج التقنيَّة في بيئة التعلُّم، كما أنَّ هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، وتزيد من انتظامهن في المدرسة، وتؤدي إلى زيادة متابعة أولياء أمورهن لهن. وكشفت نتائج الملاحظة الخاصة بأنماط السلوك الصفي في الفصول الإلكترونية عدد من النتائج كان من أهمها استغلال المعلمات لإمكانات البرامج التعليمية، وحدوث تفاعل بين المعلمات والطالبات إلكترونيًا، واستخدام المعلمات أدوات شرح غير إلكترونية (كالسبورة، والكتاب، وغيرها..) بالإضافة إلى عرض الوسائل التوضيحية الإلكترونية، وحدوث أعطال في بعض أجهزة الحاسب الآلي، ولجوء المعلمة إلى أحد الأشخاص خارج الفصل لمواجهة إحدى المشكلات الفنية الثانوية.

2.2.2. المحور الثاني: دراسات اهتمَّت بأثر استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم:

- **دراسة منصور (2009):** هدفت هذه الدراسة للكشف عن إمكانية استخدام المدونات الإلكترونية (Blobs) على الويب كأداة من أدوات الجيل الثاني من (الويب)، ومصدر جديد للمعلومات، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الاستكشافي، حيث قام الباحث بمخاطبة ومراسلة مجموعة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية بكليات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، وللإجابة عن مجموعة مختارة من الأسئلة بشأن هذا الموضوع، فقد قام الباحث بحوار مع المشاركين وهم: (اثنان وعشرون مشاركًا: تسعة عشر طالبًا ممثلين لبعض التخصُّصات الأكاديمية المختلفة، وثلاثة مدرسين) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات للمناقشة (المجموعة الأولى سبعة مشاركين، والثانية سبعة

مشاركين أيضًا، بينما كانت المجموعة الثالثة ثمانية مشاركين)، بواقع جلستان لكل مجموعة، اللتان وقعتا في الفترة بين السابع عشر إلى الرابع والعشرون من أبريل 2007 ، وبمعاونة منسق ومسجل الحوار، تمَّ تسجيل وتدوين آراء وتعليقات وملاحظات المشتركين والتي تمَّ تفريغها وتحليلها للخروج بالنتائج والتوصيات. وقد كشفت الدراسة عن نتائج ومفارقات جديرة بالملاحظة والاعتبار، إذ أشارت، عبر تحليل آراء وملاحظات المشاركين، إلى موافقة مجموعة كبيرة منهم، بالرغم من التفاوت النسبي في هذه الآراء، بإمكانية الأخذ والاعتداد بالمدونات الإلكترونية كمصدرًا رقميًا جديدًا للمعلومات، وأكدَّت الدراسة أيضًا على قيام بعض المشاركين بالاستشهاد ببعض المدونات الإلكترونية في أبحاثهم وأعمالهم وواجباتهم الدراسية، كما أظهرت الدراسة الأسباب التي تجعل من المدونات الإلكترونية مصدرًا جديدًا للمعلومات، والتي أوجزها المشاركين في غزارة وتنوع المعلومات وسهولة وسرعة الحصول عليها، وكذلك مرونة التعامل معها من حيث تصفحها والتعليق عليها وحفظها وتبادلها، فضلًا عن طبعها وتخزينها.

- **دراسة آل محيا (2008):** هدفت الدراسة الى قياس أثر استخدام الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني (E-Learning 2.0) على مهارات التعلُّم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها ، وقد تألف مجتمع الدراسة من طلاب كلية المعلمين البالغ عددهم (1874 طالباً) في الفصل الأول من عام (2007/ 2008)، وتم اختيار عينة عشوائية من (51 طالب)، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمَّ تصميم مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (25 طالباً)،تم تدريسهم بأسلوب التعليم التعاوني باستخدام الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني المعتمد على الويكي Wiki و المدوناتBlog ، والثانية ضابطة تألفت من (26 طالباً) ،درست نفس المحتوى بأسلوب التعليم التعاوني المعتمد على التعليم الإلكتروني التقليدي بنظام إدارة التعلُّم (Learning Management System)، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق، وبعد الانتهاء تم تطبيق أداة الدراسة على المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل (الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني) على مهارات التعليم التعاوني. وتوصَّلت الدراسة إلى انخفاض مستوى التعليم التعاوني إجمالا لدى المجموعتين ، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في التعليم التعاوني بين مجموعة الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، ومجموعة التعلُّم الإلكتروني التقليدية، وأوصت الدراسة بإصدار لوائح تنظيمية للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مع إلزام الطلاب بمقرَّر للتعليم الإلكتروني، وتوفير محتويات تعليمية على شكل كائنات تعليمية، ومقررات دراسية، وتزويد مواقع الإنترنت لمؤسسات التعليم العالي بأدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مستجدات التعليم الإلكتروني، وإصدار تشريعات لحماية مستخدمي الإنترنت.
- **دراسة (Chen, 2008):** هدفت هذه الدراسة الى تحديد فاعليّة تطبيق الموسوعات الإلكترونية (Electronic Wikipedia) كأداة من أدوات الجيل الثاني من الويب على نتائج ومُخرجات تعلُّم الطلبة في أحد صُفوف تدريس اللغة الإنجليزية كلُغة ثانية في تايوان، وتوضيح قنوات الإتصال (Channels Communication) في الموسوعات الإلكترونية والتي تعمل على تسهيل تفاعُل الطلبة في بيئات التعليم الإلكترونية، إضافةً إلى خبرات الطلبة في استخدام الموسوعات الإلكترونية، وتسعى هذه الدراسة لتوفير المزيد من الخيارات أمام المدرسين في اختيار قنوات التواصُل الأنسب في بيئات التعليم المُستندة للموسوعات، ولفهم جوانب التعليم الاجتماعية الخاصة بنظرية انتشار المُستحدثات أو الابتكارات، وذلك فيما يتعلق بقنوات الإتصال المُعتمدة في بيئات التعليم المُستندة إلى الموسوعات الإلكترونية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأجريت في كُليّة شينغ وو بمدينة (تايبيه) بتايوان، وكان المُشاركون (عينة البحث) صفين من الطلبة المُلتحقين بمُقررات تعليم اللغة الإنجليزية العامة، وقد بلغ مجموعهم بالكامل (97) طالبًا؛ اشتمل الصف الأول على (47) طالبًا، والصف الثاني على (50) طالبًا، حيث قسِّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أُختير أحد صُفوف اللغة الإنجليزية العامة عشوائيًا لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الموسوعات الإلكترونية، أما الصف الآخر فكان المجموعة الضابطة التي تدرس بدون استخدام الموسوعات الإلكترونية، وخضع طلاب المجموعتين لاختبارات أسبوعية كجزءٍ من منهج التدريس المعروف (دعونا نتحدث الإنجليزية) والمُستخدم في كلى صفي تدريس اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية في كُليّة شينغ وو بمدينة تايبيه بتايوان. وامتدَّت فترة المُعالجة حتى 6 أسابيع، وفي نهاية الدراسة تمّ توزيع استبانة على كلتى المجموعتين والمُتعلّق بمواقف الطلبة تجاه تعلُّم اللغة، كما طُبقت استبانة أخرى تتعلق بمواقف الطلبة تجاه استخدام الموسوعات الإلكترونية والذي تمّ توزيعه فقط على طلبة المجموعة التجريبية في نهاية الدراسة، كما أجريت مع نهاية الدراسة أيضًا مُقابلات تتعلق بخبرات تفاعُل الطلبة في المجموعة التجريبية، وقد تكونت البيانات الكميّة من نتائج الإختبارات المُنعقدة أسبوعيًا، وإجابات الطلبة على الاستبانة، أما البيانات النوعية فقد جُمعت من المُقابلات التي أجريت مع الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين المجموعة المُستخدمة لهذه الموسوعات والمجموعة الأخرى غير المُستخدمة لها، الأمر الذي يعني أن المجموعة المُستخدمة للموسوعات الإلكترونية حقّقت أداءً أفضل في قُدرات الاستماع والقراءة، وعند مُقارنتها بالمجموعة غير المُستخدمة للموسوعات الإلكترونية، فقد تبين أنها امتلكت موقفًا تفضيليًا أكثر تجاه الصف الدراسي، إلى جانب تحسين قدرة أفرادها في اللغة الإنجليزية والتعلُّم التعاوُني، وفضلًا عن ذلك، فقد وافق الطلبة على أن الموسوعات الإلكترونية قد ساعدتهم على إكمال واجباتهم الخاصة بهم، وعلى التعاون والتَّناقش وإدارة مُساهماتهم وقيامهم بالاقتداء والنمذجة عن بعضهم البعض. كما شعروا بالراحة أثناء دراستهم في بيئات التعليم المُستندة للموسوعات الإلكترونية، حيث كان من السهل عليهم استخدام الموسوعات الإلكترونية، كما أظهرت النتائج

استخدام المتعلمين لقنوات الإتصال المُباشرة (وجهًا لوجه) فيما بينهم، وقنوات التواصُل الإلكتروني كأدوات إرسال الرسائل الإلكترونية المُباشرة، وذلك لمُناقشة العمل الجماعي والتذكير بالأهداف المرسومة.

- **دراسة (Ryan, 2007):** هدفت هذه الدراسة الى مُعالجة الأدوات التعاونية الحديثة المُستندة للإنترنت (كالمُدوّنات Blogs، والموسوعات الإلكترونية (Electronic Wikipedia)، والمُنتديات الإلكترونية (Electronic Forums) كأدوات من الجيل الثاني من الويب، وبحث تأثيرها على أداء وتعلم الطلبة في صُفوف تدريس المرحلة المتوسطة (من الصف السادس إلى الثامن)، إضافةً إلى بحث فائدتها في زيادة مُستويات التعاوُن بين الطلبة ، وقد اختيرت عينة الدراسة من إحدى المدارس الإعدادية التابعة لضواحي شيكاغو بولاية إلينوي، حيث أن هناك ما يقارب من سبعمائة من طلبة الصف السادس وحتى الثامن، ويعمل أعضاء المجموعة التجريبية على إنشاء مُدوّناتٍ أو مجلاتٍ إلكترونية لتوثيق تعلُمهم. وقد قاموا باستخدام الموسوعات الإلكترونية، كما قاموا بالوُلوج لمُنتديات إلكترونية من شأنها تسهيل الحوارات الإلكترونية ويمكن الدُخول إليها من أي مكان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الأدوات الإلكترونية - كالمُنتديات الإلكترونية والمُدونات- ذات المبدأ التعاوُني قد أثّرت على تصوُرات الطلبة حول العمل التعاوُني؛ حيث عملت على زيادة تصوُراتهم حول العمل التعاوُني، وقد كانت تصوُرات المجموعة التجريبية أعلى بشكلٍ ملموس قابلٍ للقياس مما لدى المجموعة الضابطة من تصوُرات، كما أشارت النتائج إلى أن تصوُرات الطلبة الأكبر عُمرًا (طلبة الصف الثامن) حول العمل التعاوُني كانت أعلى من تصوُرات الطلبة الأصغر عُمرًا وهُم طلبة الصف السادس، كما أن هناك علاقة وثيقة بين مُستوى التصوُر لدى الطلبة ومُستوى صُفوفهم الدراسية، وأخيرًا أظهرت النتائج أنه من الأرجح استخدام الطالبات الإناث للأدوات الإلكترونية التعاوُنيّة أكثر من الطلبة الذُكور، أما التأثير الذي يتركه مستوى الطلبة الاجتماعي على استخدام هذه الأدوات فهو ملموسٌ وقابل للقياس وكبير الى حدٍ ما.
- **دراسة (Coyle, 2007)** تناولت الدراسة الموسوعات (Wikipedia) كأداة من أدوات الجيل الثاني من الويب ، وهي عبارة عن برمجيات مُستندة إلى صفحات الإنترنت، والتي تمكّن أي مُستخدمٍ من إضافة أو تحرير أو حتى حذف المُحتوى في صفحات الموسوعات الإلكترونية على الإنترنت، وتُعتبر الموسوعات من الأدوات الفاعلة لمجموعات العمل التعاونية الإلكترونية، وذلك نظرًا لسهولتها النسبيّة وطبيعتها التفاعليّة كذلك، وهي إحدى أنماط النشاط المُستخدم بشكلٍ مُتكرّر في التعليم الإلكتروني المُدار عن بُعد، وبناء عليه، استهدفت هذه الدراسة بحث التعاون الإلكتروني المُستخدم للموسوعات مُقارنةً بمجموعات العمل التعاوني المُباشر (وجهًا لوجه) في مجال التعليم العالي، واستخدم المنهج التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من طلبة العام الأخير وقبل الأخير، ممّن يقومون بدراسة مُقرر الاتصالات الإذاعية لمُستوى طلبة السنة الأخيرة، والذين تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث تعاونت كُلّ مجموعةٍ منهما في كتابة التقارير، والتي استخدمت أسلوبي التعاون التقليدي المُباشر (وجهًا لوجه)، والتعاون المُرتكز على استخدام موسوعات برمجية "مودل" لإدارة المُقررات الدراسية الإلكترونية، وبعد الانتهاء من إعداد التقارير، قام عددٌ من المهنيين الخبراء في هذا المجال بتصنيف نوعية التقارير وفقاً لمُحتوىً مُحدد ومعيار التنسيق كذلك. وأشارت نتائج الدراسة لعدم وُجود فرق في جودة التقارير، فيما يتعلق بأسلوب العمل التّعاوُني، مُشيرةً إلى أن الموسوعات عبارة عن أسلوب تعاون فاعل، أما أسلوب العمل التعاوني المُباشر والتقليدي فهو أكثر كفاءةً من حيث كم التواصُل بين أعضاء المجموعة الواحدة، وهو مُفضّلٌ في بعض الأحيان نظراً لكونه مألوفًا، أما الموسوعات فقد سمحت في العمل التعاوني للطلبة بأن يعملوا وفق سرعتهم الخاصة بهم، وبأن يطّلعوا على عمل أعضاء المجموعة الاخرى بكل سُهولة ، إلا أنَّه لا يوجد فرق كبير في خبرات الطلبة للتعلم وانتمائهم للمجتمع بين الأسلوبين.
- **دراسة (Klassen, 2005):** هدفت هذه الدراسة الى استخدام المدوَّنات (Blogs) كأداة من أدوات الجيل الثاني من (الويب) المستندة على الإنترنت للعمل على تعزيز المناهج التعليمية لمجموعة محددة من الطلبة في مدرسة أبوتسفورد الإعدادية بكولومبيا البريطانية، وقد تضمَّنت الدراسة السؤال الرئيس الآتي: "كيف يمكن تعزيز قدرات الطلبة على التفكير والكتابة في مدرسة أبوتسفورد الإعدادية بكولومبيا البريطانية من خلال استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية والمواد الموزعة على شكل مدونات مستندة للإنترنت؟".
- وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و تم جمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلات، والملاحظات الميدانية وعمليات المراقبة المباشرة ، والوثائق والمُنتجات الثقافية المُصنّعة، استخدم الباحث المقابلات في تقييماته النهائية كمحاولة لجمع البيانات بهدف وصف النتائج، حيث تمَّ تصميم المقابلة باستخدام تفاعلات مفتوحة النهايات، والتي أتاحت للمُستخدمين الإرتباط بإجابتهم بشكل شخصي، وقد طلب الباحث من المشاركين التفكير في عملية تعلمهم وخبراتهم أو تجاربهم في الوقت الذي ترتبط به تلك المقابلات باستبانة للذكاء العاطفي تم تطبيقها عليهم في بداية العام، إضافة إلى تقييم أنماط تعلمهم كجزء من النشاطات في هذه الدراسة، والملاحظات الميدانية وعمليات المراقبة المباشرة تضمنت الكثير مما قام به الباحث نتيجة التعلُّم المقترن بالمشاركين، حيث أراد الباحث توصيف اجراءات العملية ووصف ما يشعر به، وتحليل الوثائق والمُنتجات الثقافية المُصنّعة والتي تمثّل المشروعات المنتجة من قبل المشاركين، والمُراقبات والتعليقات المُتضمنة في اختصاص المعلمين المرتبطين بالطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المدوَّنات والبرمجيات بسيط نسبياً وأن إشراك الطلبة في مناقشة مواد المناهج الدراسية في هذه المدونات كان سهل التحقيق، كما أن هناك فوائد واضحة للطلبة من حيث الإشتراك، والتفكير، والكتابة، والقراءة، والتفكير الناقد، وكذلك أشارت النتائج إلى تعبير الطلبة عن حبهم لبيئة التعليم المستندة للمدونات التي تمكنهم من التفاعل وتوفير الخيارات التعليمية المختلفة أمامهم.

وبتحليل استجابات الاستبانة، تبيَّن أن استخدام المدونات المستندة للإنترنت في التعليم أضاف قيمة لتجاربهم وخبراتهم المدرسية بنسبة 100%، فضلًا عن استمتاع أفراد عينة الدراسة بالكتابة والتعبير عن أفكارهم وأنهم يرغبون باستخدام المدونات في النشاطات المدرسية في المستقبل، وقد تناسب هذا الأمر مع مُلاحظات ومراقبات المدرسين باستخدام المدونات وغيرها من وسائل الإعلام الإلكترونية المتوفرة في غرفهم الصفية داخل الكليات التي يدرسون فيها، كما أشارت النتائج إلى أن المدوَّنات ليست فقط عبارة عن شيء من الممكن إعداده من قبل المعلمين ودمجها ضمن بيئة التعلُّم المُشتركة، ولكنها تُعد إضافة حقيقية وقيمة كبرى لتطوير التفكير الناقد، والوعي المُجتمعي، والمسؤولية الاجتماعية، وتطوير ودعم صفات المتعلمين دائمي التعلُّم، والمواطنين على مستوى العالم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن إيجاز أهم الملاحظات في الدراسات السابقة في النقاط الرئيسة التالية:

- اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، والبعض الأخر على المنهج التجريبي.
- تنوُّع المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة، حيث تتراوح بين المرحلة المتوسطة كما في دراسة (Ryan, 2007) ودراسة (Klassen, 2005) إلى مرحلة الدراسات العليا كما في دراسة (Coyle, 2007).
- التنوع الجغرافي لتطبيق الدراسات حيث اشتملت على المملكة العربية السعودية والدول العربية، ودول أوربية وأسيوية وأمريكية.
- تمايز حجم العينة في الدراسات السابقة من 700 كما في دراسة (Ryan, 2007) إلى 21 كما في دراسة (منصور، 2009).
- أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة يغلب عليها الاستبانة والاختبارات القبلية والبعدية لقياس أثر استخدام الشبكات الاجتماعية على أداء الطلبة.
- توصَّلت دراسة كل من (منصور، 2009) و(Chen, 2008) و(Ryan, 2007) و(Klassen, 2005) إلى وجود أثر لتطبيقات الجيل الثاني على مستوى تعلم الطلبة ، أما دراسة كل من (آل محيا، 2008)، و(Coyle, 2007) إلى عدم وجود أثر لتطبيقات الجيل الثاني على مستوى تعلُّم الطلبة.

يتضح من عرض هذه الدراسات مجموعة من الصعوبات التي تواجه دمج الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية، وقد تنوَّعت هذه الصعوبات بحسب البيئة التي تمَّت فيها الدراسة غير أنَّه يمكن حصر هذه الصعوبات بشكل عام في عدم توفر المواقع المناسبة لاستخدامها في عملية التعليم ونقص الكوادر التربوية المدربة على استخدام التقنيات، وعدم التعاون الكافي بين مؤسسات المجتمع المختلفة والمؤسسة التربوية، كما أنه لا يوجد خطة معينه يسير عليها النظام التعليمي لدمج التقنيات والشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية بشكل واسع وفعال.

وإذا كانت الدراسة الحالية تحاول معرفة واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود فإنها قد استفادت من البحوث السابقة في التعرف على بعض الجوانب التي تعيق توظيف الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية، وتقتصر نتائج هذه الدراسة على المنطقة والعينة التي تناولتها.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة دراسةً كيفية لوصف الوضع الراهن للشبكات الاجتماعية من حيث تعريفها، وأهميتها، وخصائصها، ومكوناتها، واستخداماتها، معوقاتها، إلى جانب تحليل البحوث والدراسات السابقة، ويعد هذا المنهج الملائم من أجل التعرف على أثر الشبكات الاجتماعية في التعليم، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتؤدي لتطويره، وبيان كمية حجمها وتغيراتها.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتمثَّل في جميع طالبات الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في جامعة الملك سعود، والبالغ عددهن (3529) طالبة وفقًا للإحصائيات الإدارية لعام 1438هـ.

3.3. عينة الدراسة:

استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية في تجميع البيانات، حيث تمَّ إرسال (100) استبانة إلكترونية، أُستُردت منها (41) استبانة، فتكونت عينة الدراسة من (41) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، حيث كانت تخصصاتهنّ كالتالي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير حسب التخصص

التخصص	التكرار	%
تقنيات تعليم	33	80.5
حاسب آلي	1	2.4
إدارة صحية ومستشفيات	1	2.4
مناهج وطرق تدريس	1	2.4
لم يحدد	5	12.2
المجموع	41	100.0

يتَّضح من الجدول رقم (1) أن (33) من أفراد عينة الدراسة متخصصين بتقنيات التعليم، وتبلغ نسبتهم (80.5%) وهن النسبة الأعلى، يليهم (2.4%) متخصصين بالحاسب الآلي، ونفس النسبة بالإدارة الصحية والمستشفيات، وتساوت مع أفراد عينة الدراسة بقسم مناهج وطرق تدريس.

4.3.أداة جمع البيانات:

تعتبر الاستبانة من أكثر أدوات جمع البيانات استخدامًا في البحوث الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية.

حيث قامت الباحثة بالاعتماد في جمع بيانات هذه الدراسة على استخدام الاستبانة باعتبارها أفضل وسيلة لجمع المعلومات حول الآراء والاتجاهات، ولما تتسم به من سهولة في تبويبها وتحليلها، وما يتبع ذلك من إمكانية إجابة أسئلة البحث واختبار أسئلتها اختبارًا دقيقًا وموضوعيًا.

وتتضمَّن الاستبانة قسمين رئيسين وهما:

القسم الأول: يتعلَّق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة.

القسم الثاني: واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.

5.3. صدق أداة الدراسة وثباتها:

تتطلب الطبيعة المنهجية العلمية الثقة في أدوات القياس أو جمع البيانات، فعدم قدرة أداة القياس أو جمع البيانات على تحقيق مستوى عالٍ من الثقة يمكن أن يعول عليه، بجعل النتائج المتحصل عليها محل شك، وهذا بدوره يشكك في مصداقية الدراسة ككل، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التحقق من صدق وثبات أدوات جمع البيانات، قبل الشروع في تطبيقها.

وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

- **الصدق الظاهري:**

التأكُد من مدى صدق الاستبانة (Validity) وتعني: التأكد من أنَّها سوف تقيس ما أُعدّت من أجل قياسه، وللتحقق من صدق أداة الاستبانة في هذه الدراسة تم عرضها على عدد من الأساتذة والمختصين في عدد من المجالات المرتبطة بموضوع الدراسة، أساتذة تقنيات التعليم و طرق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، والبالغ عددهم 10 محكمين وهم كل من الدكتور محمد السعدني دكتور التقنيات التعليمية بجامعة بورسعيد، والأستاذ الدكتور جمال الشرهان أستاذ التقنيات بجامعة الملك سعود، والأستاذ الدكتور عبدالرحمن العامر أستاذ التقنيات بجامعة الملك سعود، الدكتورة عبلة محمد الجابر أستاذ علم النفس التربوي والقياس النفسي بجامعة الإمام محمد، والدكتورة أسماء الفايز أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود والأستاذة يارا العبد الكريم أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود وبعض الباحثات والدارسات من طالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وقسم التقنيات ومنهن الأستاذة هناء الجلهمي والأستاذة نورة الداعج والأستاذة ربى المحارب، والأستاذة أمل الماجد أستاذ اللغة العربية، وقد أبدوا ملاحظاتهم حول تعديل بعض الفقرات سواء من حيث إضافة فقرات، أو حذف أخرى، وتعديل صياغة العبارات وجعلها عبارات واضحة محددة وقصيرة بصيغة المضارع وليس الماضي، كما اشاروا لحذف عبارات متكررة ومشابهه للفقرات 4 و 7 في الاستبانة، جعل الاستبانة أقصر بحكم أنها استبانة إلكترونية وقد تكون الاستجابة عليها ضعيفة، وكذلك شبكات التواصل الاجتماعي المختارة، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي كان هناك اتفاق كبير عليها ، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائية المرفقة في البحث.

- **ثبات أداة الدراسة:**

الثبات (Reliability) يعني: مدى استمرار وثبات وحدة القياس، ومدى إمكانية الاعتماد عليها للحصول على بيانات تمثل الواقع تمثيلًا مناسبًا، فصفة الثبات شرطٌ ضروريٌ لابدَّ من توفره لتصبح وحدة القياس صالحة، وبذلك يمكن التوصل إلى النتائج نفسها – إذا لم تتغير حقيقة الصفة المراد معرفتها – كلما أعيدت عملية القياس وكلما تعدد الأفراد الذين يستعملون وحدة القياس.

وهناك أنواع متعددة من اختبارات قياس ثبات القياس وللتأكد من إتساقها، وفي هذه الدراسة تم التحقيق من ثبات الاستبانة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ فقط باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS، ويوضِّح الجدول رقم (2) معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=25)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مدى ملائمة الشبكات الاجتماعية للتعلّم	12	0.892
المعوّقات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعلُّم	8	0.707
الثبات العام	20	0.778

يتَّضح من الجدول رقم (2) أنَّ معامل الثبات لمحاور الدراسة عالٍ حيث يتراوح بين (0,707- 0,892)، وبلغ معامل الثبات العام (0,778)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ويمكن الاعتماد عليها.

- **صدق الإتِّساق الدَّاخلي:**

تمَّ تطبيق الاستبانة على (25) فردًا كعينة استطلاعية وقد تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتمَّ استخدام معامل الإرتباط بيرسون (pearson) وتبيّن أن محاور الدراسة دالة إحصائيًا عند (0.01). كما هو مبين بالجدول رقم (3) ممّا يؤكد تمتع المحاور بارتفاع الإتّساق الدّاخلي للاستبانة وصدقها في قياس ما تم وضعه من أجله.

جدول (3): معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=25)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مدى ملائمة الشبكات الاجتماعية للتعلُم	1	0.788**	5	0.664**	9	0.723**
	2	0.701**	6	0.520**	10	0.634**
	3	0.838**	7	0.708**	11	0.690**
	4	0.710**	8	0.707**	12	0.523**
المعوّقات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعلُم	1	0.528**	4	0.513**	7	0.576**
	2	0.585**	5	0.564**	8	0.762**
	3	0.363*	6	0.710**		

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

6.3. إجراءات جمع البيانات:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات إلكترونيًا على المبحوثين بعد استخدام برنامج (Google Documents) في إنشائها وتوزيعها، حيث استغرق توزيع الاستبيانات وتجميعها حوالي (14) يومًا، ليتم بعدها إدخال البيانات لتحليلها باستخدام برنامج SPSS.

7.3. أسلوب تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الخاصة بالعلوم الاجتماعية (Spss)، في تحليل البيانات الكمية الخاصة بالاستبانة التي تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، حيث تمَّ الاعتماد على الإحصاءات الوصفية وذلك بالاستناد على الأدوات الإحصائية المناسبة لطبيعة ونوع البيانات المتاحة: فتمّ الاعتماد على النسب المئوية والجداول التكرارية البسيطة، للتعرف على البيانات الخاصة بمفردات عينة الدراسة، حيث تم استخدام:

- مقياس ليكرت الخماسي لتحديد (الحدود الدنيا والعليا) لطول الخلايا المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، تم تقسيمه على عدد من خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهو الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول (4): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدّة	5.00 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
محايد	3.40 – 2.61
معارض	2.60 – 1.81
معارض بشدّة	1.80 – 1.00

- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "weighted mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

- تم استخدام الانحراف المعياري "standard deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفاض تشتتها بين المقياس.

4. عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها:

يتضمّن هذا الفصل من الدراسة تحليلًا للبيانات التي تمَّ التَّوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الاستبيانات، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية.

- **تصُورأفراد عينة الدراسة عن مفهوم الشبكات الاجتماعية:**

جدول (5): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير مفهوم الشبكة الاجتماعية

مفهوم الشبكة الاجتماعية	التكرار	%
نعم	39	95.1
لا	2	4.9
المجموع	41	100.0

يتضح من الجدول رقم (5) أنَّ النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يدركون مفهوم الشبكات الاجتماعية بنسبة (95.1%)، مقابل (4.9%) من أفراد عينة الدراسة لا يدركون مفهومها.

جدول (6): توزيع أفراد الدراسة وفق متغيّر الاشتراك في مو اقع الشبكات الاجتماعية

الإشتراك في مو اقع الشبكات الاجتماعية	التكرار	%
نعم	31	75.6
لا	10	24.4
المجموع	41	100.0

تضح من الجدول رقم (6) أن (75.6%) من أفراد عينة الدراسة من الطالبات مشتركون في مواقع الشبكات الاجتماعية وهي النسبة الأعلى، مقابل (24.4%) من أفراد عيّنة الدراسة غير مشتركين.

جدول (7): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المو اقع المشترك بها

المو اقع المشترك بها	التكرار	%
فيس بوك Facebook	11	26.8
يو تيوب You tube	3	7.3
تويتر Twitter	4	9.8
المدونات Blogs	3	7.3
جميعها	11	26.8
لم يحدّد	9	22.0
المجموع	41	100.0

تظهر النتائج أنَّ النِّسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة مشتركون بجميع مواقع الشبكات الاجتماعية مثل (فيس بوك، يوتيوب، تويتر، المدونات) بنسبة بلغت (26.8%)، وتساوت هذه النسبة مع أفراد عينة الدراسة المشتركين بالفيس بوك فقط، يليهم (9.8%) من أفراد عينة الدراسة مشتركات بتويتر فقط، و(7.3%) منهنَّ مشتركات بمدوَّنات.

جدول (8): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الهدف من الإشتراك

الهدف من الاشتراك	التكرار	%
للتسلية	9	22.0
موضة العصر	2	4.9
ضرورات العمل والدراسة	12	29.3
التواصل مع العائلة والأصدقاء	3	7.3
الاطلاع على العالم	7	17.1
لم يحدد	8	19.5
المجموع	41	100.0

يوضِّح الجدول رقم (8) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الهدف من الإشتراك في هذه المواقع حيث توضح النتائج أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة بأنّ الطالبات مشتركات بهدف ضرورات ولأجل العمل والدراسة بنسبة بلغت (29.3%)، يليهم (22.0%) اشتركن للتسلية، وهناك (17.1%) اشتركن للإطلاع، وبلغت نسبة أفراد الدراسة اللاتي قمن بالاشتراك لأنها موضة العصر (4.9%).

جدول (9): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير طبيعة الموقع

طبيعة الموقع	التكرار	%
سلبياتها	8	19.5
ايجابياتها	32	78.0
لم يحدَّد	1	2.4
المجموع	41	100.0

يتِّضح من نتائج الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يرين أن هذه المواقع إيجابية بنسبة بلغت (78.00%)، مقابل (19.5%) منهن يرين أنها سلبية.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

للتعرُّف على واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا قامت الباحثة بالتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة الميدانية للتعرف على واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، والإجابة عن تساؤلات الدراسة التي سترد تباعًا، وذلك من خلال تفسير النتائج المشتملة عليها جداول التحليل. ويتم قبول العبارات ذات المتوسط الحسابي المذكور في الجدول رقم (4) الواقع بين الاستجابة (موافق بشدّة) و(موافق) أي بين (3.41 – 5).

1.4. السؤال الأول: وينص على الاتي: " ما و اقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، كما تمَّ ترتيب هذه الأنماط حسب المتوسط الحسابي لكل عامل منها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو و اقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
1	تُعدُّ الشبكات الاجتماعية من أسهل وسائل الاتصال للتعلّم الإلكتروني	ت	15	17	7	1	1	4.07	0.93	9	موافق
		%	36.6	41.5	17.1	2.4	2.4				
2	تساعد الشبكات الاجتماعية في مجالات التعليم والتدريب الإلكتروني	ت	16	22	1	2	0	4.27	0.74	6	موافق بشدة
		%	39.0	53.7	2.4	4.9	0.0				
3	تُقدِّم الشبكات الاجتماعية تعليماً يحقق الأهداف المرغوبة	ت	11	12	15	3	0	3.76	0.94	11	موافق
		%	26.8	29.3	36.6	7.3	0.0				
4	استخدام الشبكات الاجتماعية يساهم في تحسين مستوى التعليم	ت	16	20	4	1	0	4.24	0.73	7	موافق بشدة
		%	39.0	48.8	9.8	2.4	0.0				
5	تُساعد الشبكات الاجتماعية في تنوع طرق وأساليب التعليم التي تُركّز على التعلُّم الذاتي.	ت	18	20	3	0	0	4.37	0.62	5	موافق بشدة
		%	43.9	48.8	7.3	0.0	0.0				
6	يُساعد وجود مجموعات وصفحات في الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك وتويتر الكليات والأقسام على التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	ت	23	13	3	2	0	4.39	0.83	4	موافق بشدة
		%	56.1	31.7	7.3	4.9	0.0				
7	تُساعد الشبكات الاجتماعية على عرض للمحتوى العلمي بشكل ممتع، باستخدام الوسائط المتعددة من صوت، وصور،	ت	27	13	1	0	0	4.63	0.54	1	موافق بشدة
		%	65.9	31.7	2.4	0.0	0.0				
8	يمكن الوثوق في المعلومات التي يتم الحصول عليها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية.	ت	4	5	15	17	0	2.90	0.97	12	محايد
		%	9.8	12.2	36.6	41.5	0.0				

9	استخدام الشبكات الاجتماعية يساعد على اكتساب العديد من المهارات التقنية مثل: مهارة استخدام البريد الإلكتروني، ومهارة تحميل الملفات ورفعها، ومهارة سرعة الكتابة باستخدام الحاسوب ومهارة البحث عن المعلومات في الشبكة العالمية للمعلومات.	ت	28	11	2	0	0	4.63	0.58	2	موافق بشدة
		%	68.3	26.8	4.9	0.0	0.0				
10	تُساعد الشبكات الاجتماعية على تطوير مهارات التواصل مع الأقران بما يُثري التعلُّم.	ت	26	14	1	0	0	4.61	0.54	3	موافق بشدة
		%	63.4	34.1	2.4	0.0	0.0				
11	تمكن الشبكات الاجتماعية من التواصل مع المعلم والحصول على التغذية الراجعة	ت	17	15	8	1	0	4.17	0.83	8	موافق
		%	41.5	36.6	19.5	2.4	0.0				
12	استخدام الشبكات الاجتماعية يزيد من القدرة على النقد البناء وإحترام رأي الآخرين	ت	11	22	8	0	0	4.07	0.69	10	موافق
		%	26.8	53.7	19.5	0.0	0.0				
	المتوسط* العام للبعد								4.18		موافق

***المتوسط من (5) درجات**

من خلال النتائج الموضَّحة أعلاه يتّضح أنَّ أفراد الدراسة توافق على استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، حيث بلغ متوسط موافقتهم (4.18 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة.

واتّضح من نتائج الدراسة أنّه يوجد تقارب في درجة الموافقة لأفراد الدراسة في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم. ومن أبرز نقاط موافقة مجتمع الدراسة في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم تتمثل ب (موافق بشدة) و(موافق) على البنود رقم (7، 9، 10، 6، 5، 2، 4، 11، 1، 12، 3، 8) مرتبة تنازليًا، وتمثلت أهم الموافقات نحو استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يلي:

- احتلت الفقرة رقم (7) وهي (تُساعد الشبكات الاجتماعية على عرض للمحتوى العلمي بشكل ممتع، باستخدام الوسائط المتعددة من صوت، وصور، ومقاطع فيديو) المرتبة الأولى بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.63).
- احتلت الفقرة رقم (9) وهي (استخدام الشبكات الاجتماعية يساعد على اكتساب العديد من المهارات التقنية مثل: مهارة استخدام البريد الإلكتروني، ومهارة تحميل الملفات ورفعها، ومهارة سرعة الكتابة باستخدام الحاسوب، ومهارة البحث عن المعلومات في الشبكة العالمية للمعلومات) المرتبة الثانية بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.63).
- احتلت الفقرة رقم (10) وهي (تُساعد الشبكات الاجتماعية على تطوير مهارات التواصل مع الأقران بما يُثري التعلُّم) المرتبة الثالثة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.61).
- احتلت الفقرة رقم (6) وهي (يُساعد وجود مجموعات وصفحات في الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك وتويتر للكليات والأقسام على التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) المرتبة الرابعة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.39).
- احتلت الفقرة رقم (5) وهي (تُساعد الشبكات الاجتماعية على تنوع طرق وأساليب التعليم التي تُركز على التعلُّم الذاتي) المرتبة الخامسة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.37).
- احتلت الفقرة رقم (2) وهي (تساعد الشبكات الاجتماعية في مجالات التعليم والتدريب الالكتروني) المرتبة السادسة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.27).
- احتلت الفقرة رقم (4) وهي (استخدام الشبكات الاجتماعية يساهم في تحسين مستوى التعليم) المرتبة السابعة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.24).
- احتلت الفقرة رقم (11) وهي (تمكن الشبكات الاجتماعية التواصل مع المعلم والحصول على التغذية الراجعة بسرعة) المرتبة الثامنة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.17).
- احتلت الفقرة رقم (1) وهي (تُعد الشبكات الاجتماعية من أسهل وسائل الإتصال للتعلّم الالكتروني) المرتبة التاسعة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.07).
- احتلت الفقرة رقم (12) وهي (استخدام الشبكات الاجتماعية يزيد من القدرة على النقد البناء وإحترام رأي الآخرين) المرتبة العاشرة بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.07).
- احتلت الفقرة رقم (3) وهي (تُقدم الشبكات الاجتماعية تعليماً يحقق الأهداف المرغوبة) المرتبة الحادية عشر بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (3.76).

- احتلت الفقرة رقم (8) وهي (يمكن الوثوق في المعلومات التي يتم الحصول عليها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية) المرتبة الثانية عشر بين الفقرات التي تقيس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (2.91).

وخلاصة الإجابة على التساؤل المطروح حول قياس واقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، يتبين لنا أن نتائج التحليل جاءت إيجابية جدًا، حيث أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون إمكانية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم والتي تم عرضها بالمحور السابق.

2.4. السؤال الثاني: والذي ينص على الاتي: "ما معوّقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا، كما تم ترتيب هذه الأنماط حسب المتوسط الحسابي لكل عامل منها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم من وجهة نظر الطالبات

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
1	الاتجاهات السلبية للطالبات نحو استخدام الشبكات الاجتماعية	ت	7	18	7	5	4	3.46	1.21	7	موافق
		%	17.1	43.9	17.1	12.2	9.8				
2	نقص الخبرة والمهارة في استخدام الشبكات الاجتماعية	ت	11	17	1	10	2	3.61	1.26	6	موافق
		%	26.8	41.5	2.4	24.4	4.9				
3	إعتماد عضو هيئة التدريس على المحاضرة وعدم تنويع أساليب تدريسه	ت	28	12	1	0	0	4.66	0.53	1	موافق بشدة
		%	68.3	29.3	2.4	0.0	0.0				
4	ضعف درجة المصداقية في المعلومات المحصول عليها عبر الشبكات الاجتماعية	ت	20	9	11	1	0	4.17	0.92	2	موافق
		%	48.8	22.0	26.8	2.4	0.0				
5	عدم توفر محتويات تعليمية كافية في الشبكات الاجتماعية	ت	20	11	4	6	0	4.10	1.09	3	موافق
		%	48.8	26.8	9.8	14.6	0.0				
6	فقدان الخبرة العمليّة المباشرة أثناء التعلُّم من خلال الشبكات الاجتماعية	ت	13	18	7	3	0	4.00	.89	4	موافق
		%	31.7	43.9	17.1	7.3	0.0				
7	سوء الإتصال والإنقطاع المتكرر لخدمة الإنترنت	ت	13	20	3	4	1	3.98	1.01	5	موافق
		%	31.7	48.8	7.3	9.8	2.4				
8	الروابط الداخلية في الشبكات الاجتماعية غير صحيحة	ت	5	10	16	9	1	3.22	1.01	8	موافق
		%	12.2	24.4	39.0	22.0	2.4				
	المتوسط* العام للبعد								3.90		موافق

* المتوسط من (5) درجات

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقات على معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود حيث بلغ متوسط موافقتهم (3.90 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة.

واتضح من نتائج الدراسة أنه يوجد تقارب في درجة الموافقة لأفراد الدراسة على وجود معوقات في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم. ومن أبرز نقاط موافقة مجتمع الدراسة على معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم تتمثل في موافقة بشدة وموافقة على البنود رقم (3، 4، 5، 6، 7، 2، 1، 8) مرتبة تنازليا وتمثلت أهم الموافقات نحو معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يلي:

- احتلت الفقرة رقم (3) وهي (إعتماد عضو هيئة التدريس على المحاضرة وعدم تنويع أساليب تدريسه) المرتبة الأولى بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.66).
- احتلت الفقرة رقم (4) وهي (ضعف درجة المصداقية في المعلومات المحصول عليها عبر الشبكات الاجتماعية) المرتبة الثانية بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.17).

- احتلت الفقرة رقم (5) وهي (عدم توفر محتويات تعليمية كافية في الشبكات الاجتماعية) المرتبة الثالثة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.10).
- احتلت الفقرة رقم (6) وهي (فقدان الخبرة العمليّة المباشرة أثناء التعلُّم من خلال الشبكات الاجتماعية) المرتبة الرابعة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (4.00).
- احتلت الفقرة رقم (7) وهي (سوء الإتصال وانقطاعه المتكرر لخدمة الإنترنت) المرتبة الخامسة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (3.98).
- احتلت الفقرة رقم (2) وهي (نقص الخبرة والمهارة في استخدام الشبكات الاجتماعية) المرتبة السادسة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (3.617).
- احتلت الفقرة رقم (1) وهي (الاتجاهات السلبية للطالبات نحو استخدام الشبكات الاجتماعية) المرتبة السابعة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (3.46).
- احتلت الفقرة رقم (8) وهي (الروابط الداخلية في الشبكات الاجتماعية غير صحيحة) المرتبة الثامنة بين الفقرات التي تقيس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم بمتوسط حسابي (3.22).

وخلاصة الإجابة على التّساؤل المطروح حول قياس معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم، يتبين لنا أن نتائج التحليل جاءت إيجابية جدًا، حيث أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون وجود معوقات في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم والتي تم عرضها بالمحور السابق.

3.4. السؤال الثالث: والذي ينص على الاتي: " ما أهم المشكلات التي تواجه الطالبات أثناء استخدامهن للشبكات الاجتماعية في التعليم؟"

- عدم تفعيل أعضاء هيئة التدريس للخدمات التعليمية وبالتالي تكون بالنسبة لي جانبا ترفيهيا.
- قد تشمل على محتوى غير أخلاقي أو منافٍ للشريعة الإسلامية أو متعارض مع طبيعة وعادات المجتمع.
- عدم توافر أجهزة الحاسب والإنترنت في الجامعة بشكل كافي لاستخدامها.
- قد تزيد العبء الدراسي إذا لم يوضع لها خطة لاستخدامها في التعليم.
- ضعف المصداقية وضعف اتاحة الحصول على المعلومات، المؤلف مجهول في بعض المواقع، لا يوجد بها آلية للحماية.
- من الممكن أن تساهم في تشتت انتباه الطالب (تصفح روابط أخرى، محادثات الأصدقاء، تبادل ملفات لغرض الترفيه والتسلية).
- عدم توفر المعلومات اللازمة للتعليم فيها.
- ضعف الإتصال بالإنترنت أو عدم توفره في كل مكان والتأخر في الرد خصوصًا إذا كان الإتصال غير تزامني.
- معظم المعلومات منقولة ومما يجعلها معلومات قديمة.
- نسب بعض المعلومات لغير أصحابها.
- معظم أعضاء هيئة التدريس لا يحبذون هذه الطريقة في التواصل.
- الجهل بكيفية رفع الملفات أو الصور.
- عدم ثراء المحتوى العربي.
- قلة الخبرة والتدريب.
- قلة التفاعل من أغلب الأطراف.
- عدم دعمها والاستفادة منها من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- عدم اشتراك الكثير من الطالبات بها لذا لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة أساسية للتواصل مع الجميع.

4.4. السؤال الرابع: والذي ينص على الاتي: "ما أهم المقترحات لتحسين استخدام تقنية الشبكات الاجتماعية في تّعلّم طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟"

- التدريب المكثف لتوضيح أهدافها وطرق استخدامها وتفعيلها في العملية التعليمية.
- توظيف تلك التقنيات بشكل إجباري في تعلم الدراسات العليا، وفق طريقة عملية وتربوية في التعليم.
- توفير أجهزة حاسب واتصال إنترنت في قاعات الجامعة.
- وضع إستراتيجية لتفعيل هذه الشبكات بصورة رسمية داخل المقررات الدراسية.
- وجود تواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة يتم من خلالها، تنزيل المحاضرات فيها لإمكانية الوصول لها في أي وقت، وأيضًا إنزال الدرجات والإعلانات والمواعيد وغيرها.

- أن تكون ضمن مؤسسات تعليمية معروفة مجهزة بحماية عالية وتكثيف البرامج التعليمية من خلالها.
- إقامة الدورات في كيفية التعامل مع تلك الشبكات سواء للطلاب والأعضاء هيئة التدريس.
- أن يتم تنويع أساليب التقويم المتبعة لتقويم الطالب وتوظيف الشبكات الاجتماعية بشكل تعليمي وتربوي.
- أن توفر الكتيبات والنشرات التعليمية التي تتناول التعريف بتلك الشبكات وطرق توظيفها في العملية التعليمية.
- تشجيع ودعم النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال ونشرها ليتسنى للبقية تطبيقها.
- تفعيلها من خلال الطالبات بالعمل الجماعي وعمل المشاريع.
- تشغيل شبكة إنترنت مفتوحة مخصصة للتواصل بين الطالبات في أثناء الدوام الرسمي في داخل الحرم الجامعي.
- حث أعضاء هيئة التدريس للتواصل مع طلابهم عبرها لسرعه الرد وسرعة نقل الملفات والمعلومات المراد نشرها أو الإعلان عنها.
- تقدم وسيلة سريعة وموثوقة لنشر الإعلانات والمستجدات للطالبات كإنشاء حساب في تويتر بإسم القسم والمستوى المحدد وتشترك فيه طالبات هذا المستوى ليتم نشر المستجدات المتعلقة بدراستهن من خلاله.

5. الخاتمة:

1.5. النتائج:

أولًا: النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

- أن (33) من أفراد الدراسة تخصصاتهم بتقنيات التعليم وتبلغ نسبتهم (80.5%) وهن النسبة الأعلى.
- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة من طلبة الماجستير بنسبة بلغت (97.6%).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بتصورأفراد الدراسة عن الشبكات الاجتماعية:

- النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يدركون مفهوم الشبكات الاجتماعية بنسبة (95.1%).
- أن (75.6%) من أفراد عينة الدراسة من الطالبات مشتركات في مواقع الشبكات الاجتماعية وهن النسبة الأعلى.
- النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة مشتركات بجميع مواقع الشبكات الاجتماعية مثل (فيس بوك، يوتيوب، تويتر، المدونات) بنسبة بلغت (26.8%).
- النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة مشتركات بهدف ضرورات العمل والدراسة بنسبة بلغت (29.3%).
- النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يرين أن هذه المواقع إيجابية بنسبة بلغت (78.00%).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

- **و اقع استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود:**

كشفت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود، حيث تمثل أبرز موافقتهم في البنود التالية:

1. تُساعد الشبكات الاجتماعية في عرض المحتوى العلمي بشكل ممتع، باستخدام الوسائط المتعدِّدة من صوت، وصور، ومقاطع فيديو.
2. استخدام الشبكات الاجتماعية يساعد على إكتساب العديد من المهارات التقنية مثل: مهارة استخدام البريد الإلكتروني، ومهارة تحميل الملفات ورفعها ، ومهارة سرعة الكتابة باستخدام الحاسوب، ومهارة البحث عن المعلومات في الشبكة العالمية للمعلومات.
3. تُساعد الشبكات الاجتماعية على تطوير مهارات التواصل مع الأقران بما يُثري التعلُّم
4. يُساعد وجود مجموعات وصفحات في الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك وتويتر الكليات والأقسام على التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
5. تُساعد الشبكات الاجتماعية على تنوع طرق وأساليب التعليم التي تُركز على التعلُّم الذاتي.
6. تُسهم الشبكات الاجتماعية في مجالات التعليم والتدريب الإلكتروني.
7. استخدام الشبكات الاجتماعية يساهم في تحسين مستوى التعليم.
8. تُمكّن الشبكات الاجتماعية التواصل مع المعلم والحصول على التغذية الراجعة بسرعة.
9. تُعد الشبكات الاجتماعية من أسهل وسائل الإتصال للتعلّم الإلكتروني.
10. استخدام الشبكات الاجتماعية يزيد من القدرة على النقد البناء وإحترام رأي الآخرين.
11. تُقدِّم الشبكات الاجتماعية تعليماً يحقق الأهداف المرغوبة.

12. يُمكِن الوثوق في المعلومات التي يتم الحصول عليها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية.

- **معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود:**

كشفت النتائج عن موافقة أفراد عينة الدراسة على وجود بعض المعوّقات في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود، حيث تتمثّل أبرز المعوقات في البنود التالية:

1. اعتماد عضو هيئة التدريس على المحاضرة وعدم تنويع أساليب تدريسه.
2. ضعف درجة المصداقية في المعلومات المحصول عليها عبر الشبكات الاجتماعية.
3. عدم توفر محتويات تعليمية كافية في الشبكات الاجتماعية.
4. فقدان الخبرة العمليّة المباشرة أثناء التعلُّم من خلال الشبكات الاجتماعية.
5. سوء الإتصال والإنقطاع المتكرر لخدمة الإنترنت.
6. نقص الخبرة والمهارة في استخدام الشبكات الاجتماعية.
7. الإتجاهات السلبية للطالبات نحو استخدام الشبكات الاجتماعية.
8. الروابط الداخلية في الشبكات الاجتماعية غير صحيحة.

- **أهم المشكلات التي تواجه الطالبات أثناء استخدامهن للشبكات الاجتماعية في التعليم:**

تمثّلت أبرز المشكلات التي تواجه الطالبات أثناء استخدام هن للشبكات الاجتماعية في التعليم ما يلي:

1. عدم تفعيل أعضاء هيئة التدريس للخدمات التعليمية وبالتالي تكون بالنسبة لي جانبا ترفيهيا.
2. قد تشمل على محتوى غير أخلاقي أو منافٍ للشريعة الإسلامية أو متعارض مع طبيعة وعادات المجتمع.
3. عدم توفّر أجهزة الحاسب والإنترنت في الجامعة بشكل كافٍ لاستخدامها.
4. الشبكات الاجتماعية كأسلوب من أساليب التعليم سيزيد من العبء الدراسي إذا افتقدت الخطة الواضحة والدقيقة.
5. ضعف المصداقية وضعف إتاحة الحصول على المعلومات، وخلو بعض المواقع من التوثيق الدقيق وفقدانها بعضها لآلية الحماية.
6. المساهمة في تشتت انتباه الطالب (تصفح روابط أخرى، محادثات مع الأصدقاء، تبادل ملفات لغرض الترفيه والتسلية وغير ذلك).
7. ضُعف توفر المعلومات اللازمة للتعليم فيها.
8. ضعف الإتصال بالإنترنت أو عدم توفره في كل مكان والتأخر في الرد خصوصاً إذا كان الإتصال غير تزامني.
9. معظم المعلومات منقولة ومما يجعلها معلومات قديمة.
10. نُسب بعض المعلومات لغير أصحابها.
11. معظم أعضاء هيئة التدريس لا يحبذون هذه الطريقة في التواصل.
12. الجهل بكيفية رفع الملفات أو الصور.
13. ضُعف ثراء المحتوى العربي.
14. قلة الخبرة والتدريب.
15. قلة التفاعل من أغلب الأطراف.
16. ضُعف دعمها والاستفادة منها من قبل أعضاء هيئة التدريس.
17. ضُعف اشتراك الكثير من الطالبات بها لذا لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة أساسية للتواصل مع الجميع.

- **أهم المقترحات لتحسين استخدام تقنية الشبكات الاجتماعية في تّعلّم طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود:**

تمثّلت أبرز المقترحات لتحسين استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يلي:

1. التدريب المكثف لتوضيح أهدافها وطرق استخدامها وتفعيلها في العملية التعليمية.
2. توظيف تلك التقنيات بشكل إجباري كمصد من مصادر التعلم في مرحلة الدراسات العليا، وفق طريقة عملية وتربوية في التعليم.
3. توفير أجهزة حاسب واتصال إنترنت في قاعات الجامعة.
4. وضع استراتيجية لتفعيل هذه الشبكات بصورة رسمية داخل المقررات الدراسية.
5. وجود تواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب يتم من خلالها تزيل المحاضرات فيها لإمكانية الوصول لها في إي وقت، وأيضًا لانزال الدرجات والإعلانات والمواعيد وغيرها.
6. أن تكون ضمن مؤسسات تعليمية معروفة مجهزة بحماية عالية والعمل على تكثيف البرامج التعليمية من خلالها.
7. إقامة الدورات في كيفية التعامل مع تلك الشبكات سواء للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس.
8. أن يتم تنويع أساليب التقويم المتبعة لتقويم الطالب وتوظيف الشبكات الاجتماعية بشكل تعليمي وتربوي.

9. أن توفر الكتيبات والنشرات التعليمية التي تتناول التعريف بتلك الشبكات وطرق توظيفها في العملية التعليمية.
10. تشجيع ودعم النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال ونشرها ليتسنى للبقية تطبيقها.
11. تفعيل الشبكات الاجتماعية واستثمارها من خلال العمل الجماعي وعمل المشاريع.
12. تشغيل شبكة إنترنت مفتوحة مخصصة للتواصل بين الطالبات في أثناء الدوام الرسمي في داخل الحرم الجامعي.
13. حث أعضاء هيئة التدريس للتواصل الطالبات عبر الشبكة الاجتماعية لسرعه الرد وسرعة نقل الملفات والمعلومات المراد نشرها أو الإعلان عنها.
14. تقدم وسيلة سريعة وموثوقة لنشر الإعلانات والمستجدات للطالبات مثل إنشاء حساب في تويتر باسم القسم والمستوى المحدَّد وتشترك فيه طالبات هذا المستوى ليتم نشر المستجدات المتعلقة بدراستهن من خلاله.

2.5. أهم التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على وضع تدريب مكثف لتوضيح أهداف وطرق استخدام وتفعيل الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية.
- الإهتمام بتوفير أجهزة حاسب وإتصال إنترنت في قاعات الجامعة.
- الإهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الشبكات الاجتماعية.
- العمل على وضع إستراتيجية لتفعيل هذه الشبكات بصورة رسمية داخل المقررات الدراسية.
- أن تكون ضمن مؤسسات تعليمية معروفة مجهزة بحماية عالية وتكثيف البرامج التعليمية المدَّرسة من خلالها.
- أن يتم توظيف تلك الشبكات وفق طريقة علمية وتربوية في التعليم والتعلُّم.
- أن توفِّر الكتيبات والنشرات التَّعليمية التي تتناول التعريف بتلك الشبكات وطرق توظيفها في العملية التعليمية.
- تشجيع ودعم النماذج والتجارب الناجحة في هذا المجال ونشرها.
- تدريب الطلاب على استخدام خدمات تلك المواقع وتوعيتهم بأهميتها ودورها في تحسين تعلمهم وأدائهم.
- يُمكن للطالبات تفعيلها فيما بينهن وإثراء المحتوى بوضع محاضرات وفيديوهات تعليمية مختلفة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إسماعيل، الغريب زاهر. (2001). *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*. عالم الكتب.
2. إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. عالم الكتب.
3. إسماعيل، علي السيد. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي بين التصرفات المرفوضة والأخلاقيات المفروضة*. دار التعليم الجامعي.
4. الجبالي، حمزة. (2016). *التعليم الإلكتروني مدخل إلى حوسبة التعليم*. دار الاسرة للنشر والتوزيع.
5. الحازمي، احمد والعمراني، جميل وال محيا، عبد الله. (2020). *توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المؤسسات التعليمية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
6. حنتوش، أحمد كاظم. (2017). مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي كلية الطب البيطري: جامعة القاسم الخضراء إنموذجا، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*: 7(4).
7. حيدر، عبد اللطيف حسين. (2016). *تجويد التعليم بين التنظير والواقع*. مكتبة التربية العربية لدول الخليج.
8. الخان، بدر. (2005). *إستراتيجيات التعلُّم الإلكتروني*. ترجمة: د. علي الموسوي أ. سالم الوائلي د. منى التيجي، الطبعة الأولى. شعاع للنشر والعلوم.
9. دعمس، مصطفى نمر. (2009). *تكنولوجيا التعلُّم وحوسبة التعليم*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
10. الدليمي، عثمان محمد. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي: نظرة عن قرب*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
11. زيتون، حسن حسين. (2005). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهوم والتطبيقات*. الدار الصولتية للتربية.
12. سالم، احمد. (2004). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*. مكتبة الرشد.
13. سلامة، عبد الحافظ محمد. (2004). *تطبيقات الحاسوب في التعليم*. دار الخريجي للنشر والتوزيع.
14. سلامة، عبد الحافظ محمد. (2006). *وسائل الإتصال والتكنولوجيا في التعليم*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
15. الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015) *التعلُّم المدمج والتعلُّم المعكوس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
16. صبري، ماهر إسماعيل. (2010). *من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم*. الطبعة الأولى. مكتبة الشقري.

17. الطيطي، محمد عبد الإله وجبر، معين، حسن. (2011). *الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض، المملكة العربية السعودية.
18. عبد الحي، رمزي أحمد. (2010). *التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن العشرين*. مكتبة الأنجلو المصرية.
19. العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز. (2009). *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة في الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
20. العبد الكريم، مها عبد العزيز. (2007). *دراسة تقويمية لتجربة التعلُّم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
21. علاء الدين، نرمين. (2020). *إدارة استراتيجيات تواصل المنظمات عبر وسائل التواصل الاجتماعي*. دار العربي للنشر والتوزيع.
22. عليان، ربحي. (2020). *مصادر التعلُّم*. دار اليازوري.
23. العمران، حمد بن إبراهيم واخرون. (2009). *الويب 2.0: المفاهيم والتطبيقات*. جمعية المكتبات والمعلومات السعودية.
24. الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2012). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا (2,0)*. كلية التربية بجامعة طنطا. الطبعة الأولى.
25. فتح الله، مندور عبد السلام. (2011). *وسائل وتقنيات التعليم*. مكتبة الرشد.
26. القصراوي، عماد شوقي. (2014). *التدريس في عصر الكوكبية: بحوث معاصرة في تعليم الرياضيات*. عالم الكتب.
27. آل محيا، عبد الله بن يحي حسن. (2008). *أثر استخدام الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني E-Learning 2.0 على مهارات التعلُّم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
28. المحيسن، إبراهيم وهاشم، خديجة. (2003). *التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات الدولية*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لإعداد المعلم، مكة المكرمة / جامعة أم القرى / كلية التربية(2003).
29. منصور، عصام. (2009). المدونات الإلكترونية: مصدر جديد للمعلومات. *مجلة دراسات المعلومات*: (5): 93-116.
30. منصور، أحمد إبراهيم. (2015). *تكنولوجيا التعليم*. الجنادرية للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
31. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2002). *التعليم الإلكتروني: مفهومة، خصائصه، فوائده، عوائقه*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة (22-2002/10/23) جامعة الملك سعود.
32. هارون، محمود طارق. (2017). *الشبكات الاجتماعية على الإنترنت وتأثيرها في المعرفة البشرية: النظرية والتطبيق*. دار الفجر للنشر والتوزيع.
33. وداعة الله، محمد العوض محمد. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي وقضايا الشباب الجامعي*. دار الخليج للنشر والتوزيع.
34. اليعقوبي، طارش بن غالب. (2018). *الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Chen, Y. C. (2008). *The effect of applying wikis in an English as a foreign language (EFL) class in Taiwan. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*. College of Education. The University of Central Florida.
2. Coyle, J. (2007). *Wikis in the college classroom: A comparative study of online and face to face group collaboration at a private liberal arts university*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, College and Graduate School of Education, Health and Human Services.
3. Jennifer martin & linette Hawkins. (2010). *Information Communication Technologies for Human Services Education and Delivery Concepts and Cases*. Information Science Reference.
4. Klassen, J. D. (2005). *Using blogs top enhance grade eight reading and writing at Abbotsford middle school*. A Thesis in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Distributed Learning. Royal Roads University.
5. Robin Mason & Frank Rennie. (2008). *E-learning and social networking handbook: resources for higher education*. Routledge.
6. Ryan, R. B. (2007). *The effects of web-based social networks on student achievement and perception of collaboration at the middle school level*. Unpublished doctoral dissertation, Touro University International.

ثالثًا: المراجع الإلكترونية:

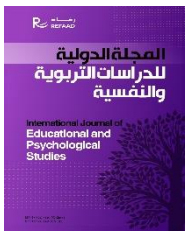
1. الخليفة، هند سليمان. (2007). *توظيف تقنيات ويب 2,0 في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني*.
https://kenanaonline.com/files/0060/60413/توظيف%20تقنيات%20ويب%202.0%20في%20خدمة%20التعليم%20والتدريب%20الإلكتروني.pdf
2. عماشة، محمد عبده. (2008). التعليم الإلكتروني والويب 2. https://ykadri.ahlamontada.net/t55-topic
3. النجار، محمد السيد. (2013). *تقنية الويب 3,0-مفهومها ومكوناتها وأدواتها*. مجلة التعليم الالكتروني. http://emag.mans.edu.eg/media/pdf/30/7.pdf

قائمة الملاحق الاستبانة الإلكترونية: رابط الاستبانة:

https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dDJmS0EwaWM2dVRtWXc3ZUQzaXBPbWc6MQ

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 the Use of Social Networks in the Education of Graduate Students at King Saud University

Raedah Saad Almousa

Lecture, King Saud University, KSA
raedahalmousa@gmail.com

Mohammad Abdulrahman Alsadany

Professor, Port Said University, Egypt
dr.malsaadany@gmail.com

Received : 11/8/2021 **Revised :** 25/9/2021 **Accepted :** 17/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.4

Abstract:
The study aimed to find out the reality of the use of social networks in education among female graduate students at King Saud University. The study population consisted of all postgraduate female students (Masters and Ph.D.) at King Saud University, whose number is (3529), according to administrative statistics for the year 1440 AH. The researcher used the random sampling method in collecting data. The study sample consisted of (41) female students. The researcher used the descriptive approach to study the phenomenon, which relied on the questionnaire in collecting data. The study found, through the results, that the study members agreed on the use of social networks in education for female graduate students at King Saud University, where their average agreement was (4.18 out of 5), which is an average that falls in the second category of the five-scale categories, which is the category that refers to the choice of consent. As all members of the study sample see the possibility of using social networks in education. It is also clear from the results of the study that there is convergence in the degree of approval of the study members on the existence of obstacles in the use of social networks in education. The study recommends intensive training that explains the objectives and methods of using and activating social networks in the educational process. Providing computers and an internet connection in the classrooms and work on developing a strategy to activate these networks formally within the academic curricula. It also recommends supporting and disseminating successful models and experiences in this field.

Keywords: *networks; social; postgraduate studies.*

References:

1. 'bd Alhy, Rmzy Ahmd. (2010). Alt'eym 'n B'd Fy Alwtn Al'rby Wthdyat Alqrn Al'shryn. Mktbt Alanjlw Almsryh.
2. Al'bd Alkrym, Msha'l 'bd Al'zyz. (2009). Waq' Astkhdam Alt'lym Alelktrwny Fy Mdars Almmlkh Fy Alryad. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Almlk S'ewd.
3. Al'bd Alkrym, Mha 'bd Al'zyz. (2007). Drash Tqwymyh Ltjrbh Alt'lum Alelktrwny Bmdars Albyan Alnmwdjyh Llbnat Bjdh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Almlk S'ewd.
4. 'la' Aldyn, Nrmyn. (2020). Edart Astratyjyat Twasl Almnzmat 'br Wsa'l Altwasl Alajtma'y. Dar Al'rby Llnshr Waltwzy'.
5. 'lyan, Rbhy. (2020). Msadr Alt'lum. Dar Alyazwry.
6. Al'mran, Hmd Bn Ebrahym Wakhrwn. (2009). Alwyb 2.0: Almfahym Walttbyqat. Jm'yt Almktbat Walm'lwmat Als'wdyh.
7. D'ms, Mstfa Nmr. (2009). Tknwlwjya Alt'lum Whwsbh Alt'lym. Dar Ghyda' Llnshr Waltwzy'.
8. Aldlymy, 'thman Mhmd. (2020). Mwaq' Altwasl Alajtma'y: Nzrh 'n Qrb. Dar Ghyda' Llnshr Waltwzy'.
9. Esma'yl, Alghryb Zahr. (2001). Tknwlwjya Alm'lwmat Wthdyth Alt'lym. 'alm Alktb.

10. Esma'yl, Alghryb Zahr. (2009). Alt'lym Alelktrwny Mn Alttbyq Ela Alahtraf Waljwdh. 'alm Alktb.

11. Esma'yl, 'ly Alsyd. (2020). Mwaq' Altwasl Alajtma'y Byn Altsrfat Almrfwdh Walakhlaqyat Almfrwdh. Dar Alt'lym Aljam'ey.

12. Alfar, Ebrahym 'bd Alwkyl. (2012). Trbwyat Tknwlwjya Alqrn Alhady Wal'shryn Tknwlwjya (2,0). Klyt Altrbyh Bjam'tTnta. Altb'h Alawla.

13. Fth Allh, Mndwr 'bd Alslam. (2011). Wsa'l Wtqnyat Alt'lym. Mktbt Alrshd.

14. Alhazmy, Ahmd Wal'mrany, Jmyl Wal Mhya, 'bd Allh. (2020). Twzyf Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy Alm'ssat Alt'lymyh. Mktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj.

15. Hntwsh, Ahmd Kazm. (2017). Mwaq' Altwasl Alajtma'ey Wdwrha Fy Qta' Alt'lym Aljam'y Klyt Altb Albytry: Jam't Alqasm Alkhdra' Enmwdja, Mjlt Mrkz Babl Lldarsat Alensanyh: 7(4).

16. Hydr, 'bd Alltyf Hsyn. (2016). Tjwyd Alt'lym Byn Altnzyr Walwaq'. Mktbh Altrbyh Al'rbyh Ldwl Alkhlyj.

17. Aljbaly, Hmzh. (2016). Alt'lym Alelktrwny Mdkhl Ela Hwsbh Alt'lym. Dar Alasrh Llnshr Waltwzy'.

18. Alkhan, Bdr. (2005). Estratyjyat Alt'lum Alelktrwny. Trjmt: D. 'ly Almwswy A. Salm Alwa'ly D. Mna Altyjy, Altb'h Alawla. Sh'a' Llnshr Wal'elwm.

19. Al Mhya, 'bd Allh Bn Yhy Hsn. (2008). Athr Astkhdam Aljyl Althany Llt'lym Alelktrwny E-Learning 2.0 'la Mharat Alt'elum Alt'awny Lda Tlab Klyt Alm'lmyn Bjam'tAlmlk Khald Fy Abha. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Am Alqra.

20. Almhysn, Ebrahym Whashm, Khdyjh. (2003). Alt'lym Al'aly 'n B'd Bastkhdam Shbkh Alm'lwmat Aldwlyh. Wrqt 'ml Mqdmh Llm'tmr Althalth L'dad Alm'lm, Mkh Almkrmh / Jam't Am Alqra / Klyt Altrbyh(2003).

21. Mnswr, 'sam. (2009). Almdwnat Alelktrwnyh: Msdr Jdyd Llm'lwmat. Mjlh Drasat Alm'lwmat: (5): 93-116.

22. Mnswr, Ahmd Ebrahym. (2015). Tknwlwjya Alt'lym. Aljnadryh Llnshr Waltwzy'. Altb'h Alawla.

23. Alqsrawy, 'mad Shwqy. (2014). Altdrys Fy 'sr Alkwkbyh: Bhwth M'asrh Fy T'lym Alryadyat. 'alm Alktb.

24. Salm, Ahmd. (2004). Wsa'l Wtknwlwjya Alt'lym. Mktbh Alrshd.

25. Sbry, Mahr Esma'yl. (2010). Mn Alwsa'l Alt'lymyh Ela Tknwlwjya Alt'lym. Altb'h Alawla. Mktbt Alshqry.

26. Alshrman, 'atf Abw Hmyd. (2015) Alt'lum Almdmj Walt'lum Alm'kws. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.

27. Slamh, 'bd Alhafz Mhmd. (2004). Ttbyqat Alhaswb Fy Alt'lym. Dar Alkhryjy Llnshr Waltwzy'.

28. Slamh, 'bd Alhafz Mhmd. (2006). Wsa'l Aletsal Waltknwlwjya Fy Alt'lym. Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'.

29. Altyty, Mhmd 'bd Alelh Wjbr, M'yn, Hsn. (2011). Als'wbat Alty Twajh Tlbt Jam't Alqds Almftwhh Fy Astkhdam Alt'lym Alelktrwny. Wrqh 'ml Mqdmh Fy Alm'tmr Aldwly Althany Llt'lym Alelktrwny Walt'lym 'n B'd. Alryad, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

30. Zytwn, Hsn Hsyn. (2005). Aswl Altqwym Walqyas Altrbwy Almfhwm Walttbyqat. Aldar Alswltyh Lltrbyh.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 573:555
حزيران (2022)

بحث رقم 5

مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" وسبل التغلب عليها

بشار إبراهيم طنبوز
جامعة فلسطين التقنية -خضوري
B.Tanboz@ptuk.edu.ps

سها أسعد جلاد
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
Sohajallad8@gmail.com

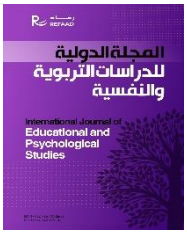
استلام البحث: 2021/12/26 مراجعة البحث: 2022/1/11 قبول البحث: 2022/1/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.5

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 قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" وسبل التغلب عليها

بشار إبراهيم طنبوز
جامعة فلسطين التقنية -خضوري
B.Tanboz@ptuk.edu.ps

سها أسعد جلاد
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
Sohajallad8@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.5 قبول البحث: 2022/1/17 مراجعة البحث: 2022/1/11 استلام البحث: 2021/12/26

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وسبل التغلب عليها من وجهة أعضاء هيئة التدريس، وكذلك التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة: الجنس، وفرع التخصص، والمستوى الدراسي، ومكان السكن في استجابات عينة الدراسة من طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" في مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (7243) طالبًا وطالبة، وعينة قوامها (353) طالباً وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري"، و(16) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بصورته التحليلية، وبناء استبانة كأداة للدراسة مكونة من خمس مجالات" (القلق لأسباب اجتماعية، القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية، القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي، القلق لأسباب تتعلق بالامتحانات الإلكترونية، القلق لأسباب تتعلق بالحاسوب، وتم إجراء مقابلة مع عينة أعضاء هيئة التدريس والخروج بعدد من المقترحات بلغ عددها (10) مقترحات، وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري في الدرجة الكلية جاءت (4.09) بدرجة كبيرة، ووصلت النسبة المئوية للاستجابة لها إلى (81.8%)، وجاء بالمرتبة الأولى المجال الثاني (القلق المتعلق بالمواد الدراسية)، وبمتوسط حسابي (4.26) وبنسبة مئوية(85.2%) وهي كبيرة جدًا، وفي المرتبة الثانية المجال الثالث (الاستعداد النفسي) وبمتوسط حسابي (4.17) وبنسبة مئوية (83.4%) وهي كبيرة، وفي المرتبة الثالثة المجال الرابع (الامتحانات الإلكترونية)، وبمتوسط حسابي (4.10) وبنسبة مئوية (82%) وهي كبيرة، وفي المرتبة الرابعة المجال الخامس (الحاسوب)، وبمتوسط حسابي (4.3)، وبنسبة مئوية (80.6) وهي كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة المجال الأول (القلق لأسباب اجتماعية، وبمتوسط حسابي (3.81) وبنسبة مئوية (76.2) وهي كبيرة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى القلق تعزى لمتغيرات فرع التخصص، ومكان السكن، والمستوى الدراسي، بينما يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وأظهرت نتائج السؤال المتعلق بسبل التغلب على مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية يتحقق بالاستعداد الدراسي وتدريب الطلبة على ألية الامتحانات الإلكترونية، وأوصت الدراسة بتدريب طلبة الجامعة على المهارات المتعلقة بالامتحانات الإلكترونية من حيث تنظيم الوقت وتحميل الامتحان والتسليم والإجابات الذكية، وتوظيف دور الإرشاد الطلابي في الجامعة لتخفيف مستوى القلق لدى الطلبة من خلال تنفيذ أنشطة وبرامج تخفيف التوتر، وتوفير خيارات أخرى لتقديم الامتحان في حال عدم تمكنه من تقديم الامتحان إلكترونيًا لأسباب مختلفة.

الكلمات المفتاحية: مستوى القلق؛ قلق الامتحانات الإلكترونية؛ جامعة فلسطين التقنية.

1. المقدمة:

أثرت جائحة كورونا آثارًا سلبيًا على كافة المجالات الصحية والاجتماعية والاقتصادية منذ بداية انتشار الفيروس مطلع عام 2020، كما ألقت بظلالها على العملية التعليمية وما ترتب على ذلك من اغلاق للمدارس والجامعات والتحول لنظام التعليم عن بعد حيث شرعت الجامعات بتطبيق نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، وما ترتب عليه من تكثيف للواجبات والمهمات عبر المنصات الإلكترونية، ونظرًا للتحول إلى التحول الإلكتروني بسبب جائحة كورونا، فقد تعرض الطلبة لتجربة غير مألوفة لهم في الدراسة والوصول إلى المعلومات، والتفاعل معها ومشاركتها، بالإضافة إلى القيام ببعض الأنشطة الإلكترونية كتقييم الواجبات والمشاركة في التعليقات، كما شكلت الامتحانات الإلكترونية التحدي الأبرز في التحول الرقمي في التعليم عن بعد، ليس فقط للطلبة وحدهم بل للمؤسسة التعليمية ولنظام التعليم بالكامل، الأمر الذي زاد من قلق الطلبة نحو هذه التجربة الجديدة، وبالذات من قلقهم من الامتحانات الإلكترونية التي تمثل نتائجها معيارًا للنجاح من عدمه، وفي ضوئها يحصل الطالب على مستواه ومعدله التراكمي.

والقلق حالة من التوتر وعدم الاستقرار الذهني يتعرض لها الفرد نتيجة عوامل كثيرة، مما يعجزه عن القيام بالأداء المطلوب لأعماله وواجباته بسهولة. (فرح، 2014)

والقلق شعور عام غامض يرافقه تخوف وتوتر، وبعض الإحساسات الجسدية نتيجة لزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويتكرر مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة أو (السحبة في الصدر) أو (ضيق في النفس) أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة أو غيرها، ورغم أن القلق غالبًا ما يكون عرضًا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تصح هي نفسها اضطرابًا نفسيًا، وهو ما يعرف باسم عصاب القلق أو القلق العصابي أو رد فعل القلق، ويمكن اعتبار القلق انفعالًا مركبًا من الخوف وتوقع التهديد والمخاطر. (علي، 2009)

وقد تناولت الدراسات البحثية موضوع القلق من عدة جوانب ومنها قلق الامتحانات، وهو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان. (زهران، 2000)

ولقلق الامتحانات عاملان أحدهما المعرفي أو الانزعاج Worry حيث ينشغل الفرد بالتفكير فيما يتبع الفشل، مثل فقدان الاحترام والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق، والآخر القلق الانفعالي أو الانفعالية Emotionality، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والخوف من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

ويمكن تشخيص القلق من خلال عوارض تظهر على الفرد تتثمل بالتوتر والاهتياج العصبي أو التحسس من بعض الأمور كالضوضاء، والضجيج، والضوء، وتوقع الشر، وشرود الذهن وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وفقدان الشهية، أو صعوبات في النوم والأرق، والميل للعزلة. (النجار، 2004)

ويضيف زهران (2000) هناك أعراض تضاف لقلق الامتحان لدى الفرد تتمثل بالتفكير المتزايد بالامتحان والمعدل قبل بدء الامتحان وبعده، تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان، والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تقديم الامتحان، الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان، واضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير، والارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس، وتشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

ويرى الضامن (2003) أن هناك أسبابًا عديدة لقلق الامتحان ومنها نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية لمادة الامتحان نقص الرغبة في النجاح والتفوق، ووجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، وارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل، و قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب، والتمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس، والاتجاهات السالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات وصعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات، والضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، والضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل، ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الاكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة، توقع الفشل ونقص السيطرة، والرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد استلام ورقة الامتحان، وقراءة فقرات الأسئلة. ووجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية.

وقد وافق التوجه المتزايد نحو رقمنه التعليم واللجوء إلى التعليم عن بعد عبر الوسائط الإلكترونية ازديادًا في مستوى القلق حول الامتحانات الإلكترونية، ويعرف سماعيل (2004) الامتحانات الإلكترونية بأنها عملية تقويم مستمرة ومقننة، لقياس أداء المتعلم إلكترونيًا، باستخدام البرمجيات بإتصال مباشر ومتزامن، أو غير متزامن في القاعات التدريسية الإلكترونية، وهناك نوعان للاختبارات الإلكترونية كما يذكرها الخزي (2016)، وهما: الامتحانات الإلكترونية غير المتكيفة: وهي اختبارات محوسبة مشابهة للاختبارات الورقية التقليدية من حيث عدد وأسئلتها، وترتيبها، وطريقة عرضها عبر شاشة الحاسوب؛ والامتحانات الإلكترونية المتكيفة: تتكيف من حيث سهولة الامتحان أو صعوبته حسب طبيعة المتقدم للاختبار، فإجابته على الأسئلة هي تحدد مستوى التدرج بمستوى الامتحان.

وتتميز الامتحانات الإلكترونية كما يذكر الطاهر (2012) بانخفاض تكلفتها مقارنة مع الامتحانات الورقية التقليدية، والحصول على نتيجة الامتحان مباشرة بعد تقديمه، ودقة التقييم، ونسبة الخطأ قليلة، وسهولة تحديث معلومات الامتحان مباشرة، سهولة تشخيص مستوى المتقدم للاختبار، والموضوعية في تقديم الامتحان، ومحتوى الامتحان الإلكتروني يمكن أن يخصص محتواه لفرد أو لمجموعة.

ويرى الباحثان أن ما يميز الامتحانات الإلكترونية نوعيتها فقد تكون مقالية بحثية، أو موضوعية كالاختيار من متعدد، أو دراسة حالة، أو مناقشة مقطع فيديو، أو صورة.

وتختلف الامتحانات الإلكترونية في تصميمها وبناؤها عن الامتحانات الورقية التقليدية، وهناك عناصر متعددة لبناء الامتحانات الإلكترونية تتمثل بالأسئلة، وأنواعها، وعددها، والزمن المتخصص للإجابة عن كل سؤال من الامتحان الوسائط المتعددة المستخدمة وأنواعها، والتغذية الراجعة للمتعلم بعد تقديمه الامتحان، وتعليمات وأدوات التفاعل مع الامتحان، وأنماط الاستجابة المطلوبة من المتعلم. (السيد علي، 2016)

ورغم مزايا الامتحانات الإلكترونية، وأنها تمكن الطلبة غير القادرين على التوجه إلى قاعة الامتحانات من الإجابة على الامتحان في مكان تواجده لظروف مختلفة، إلا أن للامتحانات الإلكترونية عيوب منها صعوبة قياس المهارات العليا، وصعوبة تصحيح الأسئلة المقالية، واحتمال حدوث الأعطال في الأجهزة أو الشبكة، وإعداد الأسئلة يحتاج إلى وقت وجهد كبير، والحفاظ على أمن أسئلة الامتحان وإجابات الطلبة عنها ونتائجهم فيها، وسهولة الغش لعدم وجود الرقابة الشخصية من قبل المعلم، الغش من مصادر غير مسموح به، وقيام الطالب بالإجابة عن الامتحان منتحلًا شخصية آخر وكذلك من العيوب التي ذكرت، والإعداد لها يتطلب مهارة وتدريب وبالتالي تستهلك وقتاً طويلًا، وقياس المهارات العليا أمر صعب في الامتحانات الموضوعية، وبعض أجهزة الكمبيوتر تحتاج إلى صيانة، وتعطل إجراء الامتحان لأسباب فنية تتعلق بشبكة الإنترنت، أو انقطاع التيار الكهربائي، أما بالنسبة للجوانب الواجب مراعاتها عند إعداد الامتحانات الإلكترونية فهي أن يتوقع المعلم احتمالية تسرب الامتحان، أو عطل مفاجئ سواء عطل بالشبكة أو جهاز الحاسوب، أو انقطاع التيار الكهربائي، والتنسيق الكامل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في وقت ونوع الامتحان، وتقديم الدعم الفني لمستخدمي انظمة الامتحانات، والتوثيق للدرجات. (الخزي، 2016؛ الطميزي، 2013؛ Jamil,2012)

ولا شك أن قلق الطالب يزداد مع تقديمه للامتحانات الإلكترونية وذلك لتخوفه من أن يفشل في تقديم الامتحان مما ينعكس سلبًا على تحصيله الدراسي، ويشير علام (2015) إلى أن اختبارات التحصيل تقيس مدى فهم الطلبة للمعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بمادة المقرر الدراسي، ويشير التحصيل الدراسي إلى الوضع الحالي لأداء الفرد أو تعلمه أو ما كتبه من برنامج تعليمي، وتهدف اختبارات التحصيل إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية فصل دراسي، ونهاية كل فصل دراسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع القلق وعلاقته بالامتحانات كدراسة الشوربجي (2020)، وقد هدفت التحقق من قلق الاختبار ومعرفة خصائصه السيكومترية، وتحديد مستواه لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من (217) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم استخدام المنهج الوصفي، واشارت النتائج إلى أن مستوى ضعيف لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة الدراسة وأن أكثر مكوناته انتشارًا هو قلق الاختبار الانفعالي يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي، وأجرى حماد (2020) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الإلكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طالب الجامعة، وذلك من خلال التعرف إلى الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، والتعرف إلى الفروق في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي-التتابعي)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار أوالدرجة الكلية (في اتجاه التطبيق القبلي، أي أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار قد انخفضت بعد البرنامج التدريبي، بما يعني فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، في اتجاه المجموعة الضابطة، أي أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة قد انخفضت بعد البرنامج التدريبي فأصبحت أقل من درجات أفراد المجموعة الضابطة، بما يعني فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولا وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية، أي أن أفراد المجموعة التجريبية قد احتفظوا بمستواهم على مقياس قلق الاختبار بعد مرور فترة (60) يوم من تطبيق البرنامج التدريبي، بما يعني استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهدفت دراسة الدلالعة وعبابنة والزبون (2019) معرفة أثر الاختبارات الإلكترونية وأسلوب التفكير على التحصيل وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (123) طالبًا وطالبة مسجلين في دورة مهارات الحاسب الآلي موزعين على طلاب الجامعة المكونة من أربعة أقسام، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة العلاج، وأظهر أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أداؤهم في الاختبارات الإلكترونية بشكل أفضل من الاختبارات الورقية، إلى جانب ذلك، أظهر أن الطلاب الذين يعانون من القلق الشديد أداؤهم في الاختبارات الإلكترونية بشكل أفضل من الاختبارات الورقية، كما بينت أن الاختبارات الإلكترونية كانت أفضل من الاختبارات الورقية في تقليل نسبة القلق، وأن نسبة الكفاءة الذاتية تزداد في الاختبارات

الإلكترونية مع زيادة التحصيل، ووجد أن الطلاب ذوي التفكير المستقل يتميزون بقلق منخفض وكفاءة ذاتية عالية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبارات الإلكترونية مقارنة بالاختبارات الورقية، وأجرى أبو الشيخ (2018) دراسة هدفت الكشف عن أثر قلق الاختبارات الإلكترونية على أداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعيّة في جامعة البلقاء التّطبيقيّة من وجهة نظرهن، وقد تكونت عينة الدّراسة من (100) طالبة تمّ اختيارهن بالطّريقة العشوائية البسيطة من طالبات الكلية في الفصل الصّيفي من العام الجامعي 2017/2016 وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق هدف الدّراسة طور الباحث استبانة، وأظهرت نّتائج الدّراسة أنّ (3) فقرات أشارت إلى المستوى المرتفع و(27) فقرة أشارت إلى المستوى المتوسط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات المستوى التّعليمي، والتخصص، والخبرات، والدّورات، حيث كانت جميعها غير دالة إحصائيًا، وهدفت دراسة اليامي (2018) التعرف إلى مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً والمكونة من(600) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمتوسطات مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية بمدينة نجران من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حصلت على (3.14) وبلغ الوزن النسبي لمستوى القلق (62.96%) بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى القلق تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولصالح الصف الثالث الثانوي، ومتغير الجنس، ولصالح الإناث أي أن مستوى قلق الإناث في الاختبار مرتفع، وهدفت دراسة محمد (2017) الوصفية التعرف إلى السمة العامة للقلق، والفروق الإحصائية في القلق، والفروق بين القلق والتحصيل الدراسي تبعًا لإحصائية في التحصيل الدراسي وأيضًا العلاقة لمتغير الجنس لدي طلبة الصف الثامن، تكونت عينة البحث من (75) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن القلق لدى طلبة الصف الثامن يتسم بالارتفاع، ووجود علاقة موجبة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الفئة المستهدفة، ووجود علاقة طرية بين متغيري القلق والتحصيل الدراسي لدى الفئة المستهدفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للقلق ومحوره الفسيولوجي والاجتماعي بين الذكور والإناث، ونسبة القلق عند الإناث أكثر ارتفاعًا من الذكور في الفئة المستهدفة، ولا توجد فروق في القلق الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وهدفت دراسة شاهين (2016) التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الثانوية العامة في فلسطين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (340) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن ظاهرة قلق الاختبار على نسبة (57.6%) أي قلقًا عاليًا، وأوصت الدراسة بتوعية الأسرة لسلبيات الضغوط التي تمارس على أبنائها فترة الاختبارات ورعايتهم نفسيًا، وهدفت دراسة الخزي (2013) لتي طبقت على (521) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس التعليم العام بدولة الكويت إلى اختبار أثر بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، امتلاك جهاز حاسوب خاص، طبيعة المادة العلمية، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات) على الأداء في الاختبارات الإلكترونية، وقد جمعت البيانات عن طريق ثلاثة اختبارات تحصيلية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، إضافة إلى الإحصاء. وباستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء في الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغيري طبيعة المادة العلمية، والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات متعلقة بالاهتمام بحوسبة الاختبارات وتعميمها وتدريب المعلمين ومعدي الاختبارات عليها، وإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة يتبين أن القلق بمستوياته يؤثر سلبًا على مستويات التفكير والامتحانات لدى الطلبة، فكلما زاد مستوى القلق زاد تخوف الطلبة من الامتحانات، وترك ذلك القلق آثاره السلبية على التحصيل الدراسي، واستنادًا إلى ذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن فلق الامتحانات الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

1.1. مشكلة الدراسة:

ألقت جائحة كورونا وما ترتب عليها من انتشار فيروس كورونا الوبائي بظلالها على العملية التعليمية مما دفع بالقائمين على التعليم الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية إلى التوجه بالتعليم عن بعد وتوظيف المنصات التعليمية لضمان استمرارية التعليم في ظل تغيب الطلبة فترة طويلة عن المحاضرات الوجاهية في الجامعات، وعقد الامتحانات الإلكترونية لتقييم استيعاب الطلبة للمفاهيم والمعارف والمهارات التي تتناولها المساقات الدراسية.

ومع انتشار الفيروس، وحفاظًا على سلامة الطلبة لجأت جامعة خضوري للتعليم عن بعد، وبالتالي أصبح مفروضًا على الطلبة تقديم الأنشطة والمهام إلكترونيًا من خلال المنصة التعليمية الإلكترونية، بما فيها تقديم الامتحانات إلكترونيًا، ونظرًا لأن الامتحانات الإلكترونية نظامًا ليس متبعًا بصورة أساسية في الكليات من قبل ظروف الجائحة، فقد زاد تخوف الطلبة من طبيعتها ونوعيتها وهل الوقت كافٍ لعقد الامتحان أم لا، وماذا لو حدث خلل فني بالشبكة أو انقطاع التيار الكهربائي... وغيرها من المخاوف التي يبديها طلبة الجامعات مما يزيد من قلقهم على تحصيلهم الدراسي، وقد أكدت كثير من الدراسات وجود علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي فكلما زاد مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل، ومنها دراسة خربية (2015).

واستنادًا إلى ذلك تحددت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

2.1. أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية بهدف الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
- هل تختلف استجابات طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري في مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية باختلاف المتغيرات: (الجنس، مكان السكن، فرع التخصص، المستوى الدراسي)؟
- ما سبل التغلب على مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3.1. فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفروض الصفرية التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير الدراسة الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير مكان السكن.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير فرع التخصص.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، ومكان السكن، وفرع التخصص، والمستوى الدراسي) في اختلاف استجابات طلبة جامعة فلسطين التقنية نحو مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية.
- التعرف إلى سبل التغلب على مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

5.1. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث:

أولًا: الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة في إعداد الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات الحديثة والمعاصرة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري"، والتعرف إلى محتوياتها الفكرية والفلسفية، واستخلاص أبرز المؤشرات التي يمكن من خلالها استكشاف مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية وسبل التغلب على هذا القلق لدى الطلبة، كما تُعد من أوائل الدراسات البحثية الحديثة بفلسطين -حسب علم الباحثان- والتي تناولت مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" في ظل انتشار فيروس كورونا وتوجه الجامعات نحو التعليم الإلكتروني، ونظرًا لحداثة هذه الدراسة، فإنها ستشكل مرجعًا حديثًا لكثير من الدارسين، والباحثين، والتربويين في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم والبحث العلمي، كما ستثري هذه الدراسة المكتبات الجامعية بفلسطين خاصةً، ومواقع والمكتبات الجامعية الإلكترونية عامة بالمادة البحثية والعلمية المتعلقة بالامتحانات الإلكترونية ومستوى القلق لدى طلبة الجامعات بشكل عام، وإفادة الباحثين وطلبة الدراسات العليا بالمادة البحثية والنظرية لهذه الدراسة في إعداد دراسات متشابهة تتناول هذا الموضوع في مجتمعات دراسية مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تزويد القائمين على العملية التعليمية بوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي بفلسطين بقائمة من الأسباب التي ترفع من مستوى قلق طلبة الجامعات والمتعلق بالامتحانات الإلكترونية للعمل على معالجتها، كما ستفيد الدراسة التربويين وقسم الإرشاد في الجامعات باتخاذ الإجراءات المناسبة للتغلب على مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة الجامعات بشكل عام وجامعة فلسطين التقنية بشكل خاص، كما ستفيد نتائج وتوصيات الدراسة في دعوة القائمين على وضع الامتحانات الإلكترونية لطلبة الجامعات الفلسطينية في تحسين جودة الامتحانات الإلكترونية ومراعاة طبيعة الأسئلة مع الوقت المخصص لتأدية الامتحان، ومراعاة الظروف الصحية والاجتماعية والاقتصادية، وتجنب الأسئلة الغامضة التي تربك الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، وظروف الجائحة، ومراعاة التوقيت والوضوح لكل سؤال من أسئلة الامتحانات الإلكترونية

في كافة المواد بحيث يمكن الطلبة من الإجابة على الامتحانات دون تخوف أو قلق، ودعوة الجهات الداعمة للعملية التعليمية من خلال رفع التوصيات لهذه الدراسة بتقديم الدعم المشجع للتطوير ودعم الامتحانات الإلكترونية وتعزيزها في الجامعات، لضمان استمرارية العملية التعليمية وقت الأزمات، وإفادة الطلبة وأولياء الأمور من حيث العمل على سبل تخفيف التوتر أثناء عقد الامتحانات الإلكترونية، مما يسهم في تنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد والتعلم الذاتي والتقييم الذاتي دون قلق.

6.1. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها المتمثل بمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري"، وسبل التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبعينتها المكونة من (353) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي، ومقابلة مع (16) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية فرع طولكرم، وبأدواتها المتمثلة في مقياس مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية، وسبل التغلب على مستوى القلق، وبالأساليب النوعية والإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

7.1. مصطلحات الدراسة:

- **قلق الامتحان:** إحساس الطالب بانعدام الاتزان الانفعالي يلازمه قبل الامتحان أو خلاله أو بعده، حيث يشعر الطالب بالتوتر وذلك بسبب مخاوف تنتابه تتعلق بالنجاح أو الفشل أو عدم الحصول على العلامة المرغوبة، ويترك القلق أثرًا على الجوانب النفسية والعقلية والجسدية للطالب (Austin,et.al,2012). ويعرف إجرائيًا مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري"، ويقاس من خلال قياس استجابتهم على أداة الدراسة الاستبانة.
- **القلق:** حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها سبب غامض، وأعراض نفسية واجتماعية (زهران،2001: 484). ويعرف إجرائيًا حالة التوتر الذي يتعرض له طلبة جامعة فلسطين التقنية لأسباب مختلفة تتعلق بالامتحانات الإلكترونية، ويتبين هذا القلق من خلال استجابات الطلبة على أداة الاستبانة.
- **الامتحانات الإلكترونية:** هي امتحانات إلكترونية تعد وتنشر أسئلتها عبر شبكة الإنترنت، ويجيب المتقدمون لها في الوقت نفسه (Bello, et al. 2016). وتعرف إجرائيًا ما يتقدم له طلبة جامعة فلسطين التقنية من امتحانات إلكترونية في المساقات والتخصصات المختلفة في الجامعة.
- **جامعة فلسطين التقنية" خضوري"**: جامعة تقنية فلسطينية في الضفة الغربية من فلسطين حكومية وتابعة لوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي ولها فروع في رام الله وطولكرم والخليل.

2. الطريقة والإجراءات:

1.2. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة أسلوب الدمج بين المنهج الوصفي بصورته التحليلية المتمثلة بجمع البيانات وتحليلها والمتعلقة بالاستبانة لقياس مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري"، والمنهج النوعي من خلال مقابلة أعضاء هيئة التدريس والاستماع إليهم حول سبل التغلب على قلق الامتحانات الإلكترونية لدى الطلبة، وقد تناول موضوع الدراسة" مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري" وسبل التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس".

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة فلسطين التقنية " خضوري" فرع طولكرم، والبالغ عددهم (7243) طالبًا وطالبة.

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (353) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي للاستجابة على أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) لمعرفة مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لديهم، و(16) من أعضاء هيئة التدريس للاستماع إلى أراءهم حول سبل التغلب على قلق الامتحانات الإلكترونية لدى الطلبة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من الطلبة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	202	57.2
	أنثى	151	42.8
	المجموع	353	%100
مكان السكن	مدينة	130	36.8
	قرية	200	56.7
	مخيم	23	6.5
	المجموع	353	%100
فرع التخصص	أدبي	191	54.1
	علمي	57	16.1
	تقني	105	29.7
	المجموع	353	%100
المستوى الدراسي	ماجستير	20	5.7
	بكالوريوس	108	30.6
	دبلوم	225	63.7
	المجموع	353	%100

4.2. أداتي الدراسة:

استخدمت الدراسة أداتين على النحو التالي:

أولًا: الاستبانة:

وقد استخدمت لقياس مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" من وجه نظرهم أنفسهم.

وصف الاستبانة: تم إعداد الاستبانة إلكترونيًا بعد الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة اليامي (2018) ودراسة أبو الشيخ (2018)، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة مجالات وهي:

- القلق لأسباب اجتماعية: وتشتمل على الفقرات (1-5).
- القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية: وتشتمل على الفقرات (6-10).
- القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي: وتشتمل على الفقرات (11-19).
- القلق لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية: وتشتمل على الفقرات (20- 24).
- القلق المتعلق بالحاسوب: وتشتمل على الفقرات (25- 30).

وقد تمَّ تصميم المقياس بناءً على مقياس ليكرت الخماسي والذي يبدأ بموافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وأعارض(درجتان)، وأخيرًا أعارض بشدة (1) درجة واحدة.

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

1. **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على (4) من أساتذة الجامعات من قسم المناهج والإدارة التربوية من كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وذلك للحكم على مدى صلاحيته للتطبيق، وتعديل ما يرونه مناسبًا، وقد اتفق المحكمون على إضافة تعديل بعض الفقرات، فيما اتفقوا على صلاحية باقي الفقرات للتطبيق، وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (30) فقرة.
2. **الصدق البنائي:** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (30) من طلبة جامعة فلسطين التقنية من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
القلق لأسباب اجتماعية	0.834**	0.00
القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية	0.805**	0.00
القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي	0.855**	0.00
القلق لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية	0.834**	0.00
القلق المتعلق بالحاسوب	0.805**	0.00

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة، مما يؤكد على صدق الاستبانة، وصلاحيته للتطبيق.

ثبات الاستبانة: للتحقق من مدى ثبات الاستبانة، تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكانت قيم الثبات كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): معامل الثبات لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
1	القلق لأسباب اجتماعية	0.84
2	القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية	0.66
3	القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي	0.88
4	القلق لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية	0.74
5	القلق المتعلق بالحاسوب	0.79
	معامل الثبات الكلي	0.92

يتضح من الجدول (3) أنَّ معاملات الثبات لمجالات مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تراوحت بين (0.66-0.88)، ومعامل الثبات الكلي للمحور بلغ (0.92) وجميعها معاملات ثبات عالية تؤكد على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثانيًا: المقابلة:

اعتمد الباحثان المقابلة شبه المنتظمة، وتكونت من سؤال مفتوح واحد فقط لتحقيق أهداف الدراسة وجمع المعلومات والآراء المتعلقة باستجابات أعضاء هيئة التدريس حول سبل التغلب على قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية "خضوري"، وتدعم كل ما ورد في الاستبانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية" خضوري".

صدق أداة المقابلة:

تم التحقق من الصدق الظاهري لسؤال المقابلة من خلال عرضه على بعض محكمي الاستبانة من هيئة أعضاء التدريس في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري لسؤال المقابلة.

3. نتائج الدراسة:

1.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟"

وللإجابة عن السؤال السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير مستوى القلق حسب ما ذكره البسطامي (2013):

- المتوسط الحسابي (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى) = مستوى كبير جدًا.
- المتوسط الحسابي (3.41-4.21 ويعادل 68.2% -84.0%) = مستوى كبير.
- المتوسط الحسابي (2.61-3.40 ويعادل 52.2% -68.0%) = مستوى متوسط.
- المتوسط الحسابي (1.81 -2.60 ويعادل 36.2% -52.0%) = مستوى قليل.
- المتوسط الحسابي (أقل من 1.81) = مستوى قليل جداً

وقد تم تناول النتائج المتلقة بكل مجال من مجالات الامتحانات الإلكترونية على حدة وتبع ذلك جدول يبين المجالات مجتمعة، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

- **النتائج المتعلقة بمجال قلق الامتحانات الالكترونية لأسباب اجتماعية:**

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسبة المئوية لمجال مستوى القلق لأسباب اجتماعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	البيئة الاجتماعية لا تحفز التعليم الأكاديمي مما يشعرني بالإحباط.	3.86	1.08	77.2	كبير
2	الضغوط الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدراتي التعليمية	3.82	1.15	76.4	كبير
3	التخوف المستمر الناجم عن مراقبة الأهل مما يشعرني بالخوف المستمر.	3.75	1.19	75.0	كبير
4	اقتران القلق بمثيرات منفرة كالنظرة السلبية للمجتمع تجاه طلبة التخصصات التقنية.	3.78	1.16	75.6	كبير
5	وجود نزاعات بين أفراد الأسرة مما يؤثر سلباً على الاستعداد النفسي للامتحان الإلكتروني.	3.85	1.11	77.0	كبير
	الدرجة الكلية للمجال الأول	3.81	0.89	76.2	كبير

يتضح مِن نتائج الجدول رقم (4) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لفقرات المجال المتعلق بالقلق لأسباب اجتماعية جاءت بمستوى كبير، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال جاءت بمستوى كبير ومتوسط حسابي بلغ (3.81) وبنسبة مئوية (76.2%) في حين حازت الفقرة رقم (1) والتي تنص على" البيئة الاجتماعية لا تحفز التعليم الأكاديمي مما يشعرني بالإحباط. " على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (3.86) وهو مستوى كبير، في حين جاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها " التخوف المستمر الناجم عن مراقبة الأهل مما يشعرني بالخوف المستمر." على أقل متوسط وبمقدار (3.75) وهو مستوى كبير، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي (2020) والتي أظهرت أن المستوى ضعيف لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة الدراسة وأن أكثر مكوناته انتشارًا هو قلق الاختبار الانفعالي يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الظروف الاجتماعية التي يعيشها الطلبة الفلسطينيين في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة والخلافات الأسرية التي أصبحت تزداد في هذه الفترة بسبب تأثير ثقافة الغرب، وتأثير مواقع التواصل الاجتماعي على تماسك الأسرة وعلاقاتها، مما انعكس ذلك على اهتمام الآباء بمستقبل أبناءهم، ونظرًا للظروف الاقتصادية الصعبة نجد كثير من الأسر تفضل التوجه المهني لأبنائها وذلك لكسب المال والحصول على عمل يكفل لهم الحصول على المال لاعتقادهم أن التعليم الجامعي مضيعة للوقت وذلك لقناعتهم بعدم وجود فرص عمل للخريجين وهذه النظرة تنعكس سلباً على استعداد أبنائهم للامتحانات، ومن ناحية أخرى تجد بعض الأسرى تضغط بشكل مبالغ على أبنائهم فترة الامتحانات، وتراقب دراستهم وتأديتهم للامتحانات الإلكترونية مما يربك الطلبة ويرفع من مستوى قلقهم.

- **النتائج المتعلقة بمجال قلق الامتحانات الالكترونية لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية:**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسبة المئوية لمجال القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية للمساق الدراسي في الامتحان الإلكتروني.	3.93	0.98	78.6	كبير
2	وجود مشكلات في اكتساب المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان	4.25	0.91	85.0	كبير جدًا
3	كثافة المادة العلمية المطروحة في المساق الدراسي الجامعي.	4.37	0.85	87.4	كبير جدًا
4	عدم تنظيم الوقت لمذاكرة المساقات الدراسية ومراجعتها.	4.43	0.74	88.6	كبير جدًا
5	التخوف من طبيعة أسئلة الامتحانات الإلكترونية المتعلقة بالمساق.	4.35	0.91	87.0	كبير جدًا
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	4.26	0.57	85.2	كبير جدًا

يتضح مِن نتائج الجدول رقم (5) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لفقرات المجال المتعلق القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية جاءت بمستوى كبير جدًا، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال جاءت بمستوى كبير جدا ومتوسط حسابي بلغ (4.26) وبنسبة مئوية (85.2%) في حين حازت الفقرة رقم (4) والتي تنص على" عدم تنظيم الوقت لمذاكرة المساقات الدراسية ومراجعتها. " على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (4.43) وهو مستوى كبير جدًا، في حين جاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها " نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية للمساق الدراسي في الامتحان الإلكتروني.." على أقل متوسط وبمقدار (3.93) وهو مستوى كبير، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي (2020) والتي أظهرت أن مستوى ضعيف لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة الدراسة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لأسباب متعددة ولعل أهمها أن تأدية الامتحانات الجامعية عن بعد إلكترونيًا لم يكن إلزاميًا على الطلبة، وكانت تعقد الامتحانات وجاهيًا ولكن مستجدات المرحلة وانتشار فيروس كورونا دفع بعمادة الكليات في الجامعات إلى اعتماد نظام الامتحانات الإلكترونية مما أربك

الطلبة لكونهم غير مستعدين لذلك خاصة بعد انقطاعهم فترة طويلة منذ بدء جائحة كورونا عن الجامعة، ولم يتمكن كثير من الطلبة من متابعة المحاضرات الجامعية عن بعد لأسباب صحية، أو لحدوث خلل في شبكة الإنترنت أو انقطاع الكهرباء، ومن ناحية أخرى هناك أساب جوهرية تتعلق بقلة المتابعة اليومية للدراسة وتغافل كثير من الطلبة للمحاضرات الإلكترونية وعدم الاهتمام بها على محمل الجد، وأسباب تتعلق بمستوى الامتحانات الإلكترونية والتي لا تتوافق مع التوقيت وصعوبة بعضها بحيث لا تنسجم مع طبيعة المادة الدراسية المقررة في المساق الجامعي، وأن طبيعة بعض المواد الدراسية لا تتناسب مع الامتحانات الإلكترونية مما يرفع من مستوى القلق.

- **النتائج المتعلقة بمجال قلق الامتحانات الالكترونية لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تقديم الامتحان الإلكتروني.	4.49	0.90	89.8	كبير جدًا
2	الخوف والرهبة من الامتحان الإلكتروني والتوتر قبل البدء به.	4.18	0.99	83.6	كبير
3	اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير بالأسئلة المعروضة عبر شاشة الحاسوب.	4.07	1.01	81.4	كبير
4	الارتباك والتوتر لغياب الثقة بالنفس التي تعزز من قدراتي في التفكير.	4.00	1.10	8.00	كبير
5	تشتت الانتباه مما يضعف قدرتي على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان الإلكتروني.	4.26	0.85	85.2	كبير جدًا
6	الرعب الانفعالي الذي يشعرني أني نسيت المادة بمجرد قراءة فقرات الأسئلة.	4.03	0.99	80.6	كبير
7	وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات الإلكترونية، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية.	4.37	0.86	87.4	كبير جدًا
8	الخوف من الفشل، وعدم الثقة بالذات مما يشعرني بأني سأفشل في تقديم الامتحان.	4.10	1.08	82.0	كبير
9	الإحساس بالإحباط الذي يمنعني من الاستعداد النفسي للامتحانات الإلكترونية.	4.07	0.97	81.4	كبير
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	4.17	0.71	83.4	كبير

يتضح مِن نتائج الجدول رقم (6) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لفقرات المجال المتعلق القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي جاءت ما بين مستوى كبير ومستوى كبير جدًا، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال جاءت بمستوى كبير ومتوسط حسابي بلغ (4.17) ونسبة مئوية (83.4%). في حين حازت الفقرة رقم (1) والتي تنص على" الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تقديم الامتحان الإلكتروني على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (4.49) وهو مستوى كبير جدًا، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصها الارتباك والتوتر لغياب الثقة بالنفس التي تعزز من قدراتي في التفكير على أقل متوسط وبمقدار (4.00) وهو مستوى كبير، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2016) والتي أظهرت أن مستوى القلق لدى طلبة الثانوية العامة في فلسطين بنسبة (57.6%) أي قلقًا عاليًا.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الامتحانات الإلكترونية نهج تم اعتماده لكافة طلبة الجامعة منذ انتشار فيروس كورونا وتوجه الجامعات الفلسطينية نحو التعليم عن بعد، وهذا آثار نوع من القلق النفسي تجاه طبيعة هذه الامتحانات، والخوف من الفشل للاعتقاد بأن الامتحان الإلكتروني سيكون مختلفًا عن الامتحانات الوجاهية وبالتالي هذا الشعور أدخلهم في حالة من التوتر والتخوف من عدم تمكنهم من الإجابة على الأسئلة في الوقت المحدد، أو عدم فهم المادة، وعدم الاستعداد الدراسي زاد من حالة القلق لديهم.

- **النتائج المتعلقة بمجال قلق الامتحانات الالكترونية لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية:**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال القلق لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	التخوف من انتهاء الوقت قبل استكمال تسليم الإجابة على أسئلة الامتحان كاملة.	4.38	0.82	87.6	كبير جدًا
2	التخوف من حدوث عطل فني بشبكة الإنترنت أثناء عقد الامتحان.	4.35	0.79	87.0	كبير جدًا
3	الشعور بالقلق من عدم فهم طبيعة الأسئلة، وغياب عنصر التوضيح.	4.01	0.99	80.2	كبير
4	التخوف من الخيار المتعدد في الامتحانات الإلكترونية وعدم القدرة على الإجابة.	3.95	0.98	79.0	كبير
5	التخوف من عدم تناسب الوقت المخصص لطبيعة الأسئلة وعددها.	3.87	1.09	77.4	كبير
	الدرجة الكلية للمجال الرابع	4.10	0.66	82.0	كبير

يتضح مِن نتائج الجدول رقم (7) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لفقرات المجال المتعلق القلق لأسباب تتعلق بالامتحانات الإلكترونية جاءت ما بين مستوى كبير وبمستوى كبير جدًا، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال جاءت بمستوى كبيرة ومتوسط حسابي بلغ (4.10) ونسبة مئوية(82%) في حين حازت الفقرة رقم (1) والتي تنص على" التخوف من انتهاء الوقت قبل استكمال تسليم الإجابة على أسئلة الامتحان كاملة. " على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (4.38) وهو مستوى كبير جدًا، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصها" التخوف من عدم تناسب الوقت المخصص لطبيعة الأسئلة وعددها." على أقل متوسط وبمقدار (3.87) وهو مستوى كبير، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي (2020) والتي أظهرت أن المستوى ضعيف لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة الدراسة وأن أكثر مكوناته انتشارًا هو قلق الاختبار الانفعالي يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تخوف كثير من الطلبة أن تكون الأسئلة طويلة وتحتاج إلى وقت كبير وينتهي الوقت قبل التسليم، والتخوف من أن يحدث خلل فني أثناء تقديم الامتحانات يتعلق بانقطاع التيار الكهرباء خاصة أن كثير من الطلبة يمرون بظروف انقطاع التيار الكهربائي عن مناطق سكناهم فترة الصيف وهي فترة تقديم الامتحانات كطلبة سكان مدينة طولكرم، والبعض يشعر بالقلق والتوتر بسبب بطء شبكة الإنترنت مما يتعذر لديهم تحميل الامتحان على الجهاز والإجابة عليه وتسليمه في الوقت المحدد، أو قد يحدث عطل بجاز الالب توب وهذه الأمور المتوقع حدوثها يربك الطلبة ويرفع من مستوى قلقهم.

- **النتائج المتعلقة بمجال قلق الامتحانات الالكترونية لأسباب تتعلق بالحاسوب:**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال القلق المتعلق بالحاسوب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	القلق نمن تعطل جهاز الحاسوب أثناء عقد الامتحان الإلكتروني.	3.84	1.08	76.8	كبير
2	انقطاع مفاجئ للتيار الكهربائي مما يربكني ويشعرني بالخوف الشديد من	4.12	0.95	82.4	كبير
3	القلق من عدم إنجاز الامتحان ضمن الوقت المحدد بسبب بطء شبكة	4.29	0.90	85.8	كبير جدًا
4	غياب العامل الوجداني الداعم لي من طرف المدرس أثناء الامتحان كما في الامتحانات الورقية.	3.88	1.03	77.6	كبير
5	القلق من حالات الغش مما يحرم المتميزين من حقهم في التنافس.	4.08	1.02	81.6	كبير
6	ضعف مهارات الحاسوب لدي خاصة فيما يتعلق بالمسائل الرقمية مما يزيد	3.97	1.09	79.4	كبير
	الدرجة الكلية للمجال الخامس	4.03	0.71	80.6	كبير

يتضح مِن نتائج الجدول رقم (8) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة أنفسهم لفقرات المجال المتعلق القلق المتعلق بالحاسوب جاءت ما بين مستوى كبير وبمستوى كبير جدًا، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال جاءت بدرجة كبير ومتوسط حسابي بلغ (4.03) ونسبة مئوية (80.6%) في حين حازت الفقرة رقم (3) والتي تنص على" القلق من عدم إنجاز الامتحان ضمن الوقت المحدد بسبب بطء شبكة الإنترنت. " على أعلى متوسط حسابي وبمقدار (4.29) وهو مستوى كبير جدًا، في حين جاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها" القلق نمن تعطل جهاز الحاسوب أثناء عقد الامتحان الإلكتروني. " على أقل متوسط وبمقدار (3.84) وهو مستوى كبير، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي (2020) والتي أظهرت أن المستوى ضعيف لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة الدراسة وأن أكثر مكوناته انتشارًا هو قلق الاختبار الانفعالي يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

ويعزو الباحثان ذلك القلق إلى أنه من التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني هي التحديات التقنية، فالطالب لديه كثير من المخاوف تتعلق بالحاسوب وتقنياته مثل عدم مقدرة الطلبة على تحميل الامتحان على الجهاز للإجابة بوقت أسرع لبطء الشبكة، أو حدوث عطل مفاجئ بالجاز مما يحول دون تمكن الطالب من الإجابة أو التسليم في الوقت المحدد، أو قد ينقطع التيار الكهربائي أثناء التقديم وتصور مثل هذا الموقف يدعو للقلق والتوتر والخوف من حدوث أي مشكلة تقنية مما قد يؤثر على تحصيل الطالب، أو يحمل المادة.

- **النتائج المتعلقة بقلق الامتحانات الالكترونية للمجالات كافة والدرجة الكلية**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسب المئوية لمستوي القلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري حسب المجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى القلق
1	القلق لأسباب اجتماعية	3.81	0.89	76.2	كبير
2	القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية	4.26	0.57	85.2	كبير جدًا
3	القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي	4.17	0.71	83.4	كبير
4	القلق لأسباب تتعلق بالامتحانات الإلكترونية	4.10	0.66	82.0	كبير
5	القلق المتعلق بالحاسوب	4.03	0.71	80.6	كبير
	الدرجة الكلية لمستوى القلق	4.09	0.55	81.8	كبير

يتبين مِن نتائج الجدول رقم (9) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجالات مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري تراوحت ما بين (3.81-4.26) إذ كانت النسبة المئوية للاستجابة لها تتراوح ما بين (76.2-85.2) وقد أتى المجال الثاني في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي مقداره(4.26) ونسبة مئوية (85.2%) وهو مستوى كبير جدًا، في حين جاء المجال الثالث بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.17)، وبنسبة مئوية (83.4%) وهو مستوى كبير، وبالمرتبة الثالثة جاء المجال الرابع وبمتوسط حسابي (4.10)، وبنسبة مئوية (82.0%) وبمستوى كبير، وبالمرتبة الرابعة جاء المجال الخامس وبمتوسط حسابي (4.03) وبنسبة مئوية (80.6%) ،أما في المرتبة الأخيرة جاء المجال الأول وبمتوسط (3.81) وبنسبة مئوية (76.2%)، أما الدرجة الكلية فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.09) بمستوى كبير، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لها إلى (81.8%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2016) والتي أظهرت أن مستوى قلق الاختبارات لدى طلبة الثانوية العامة في فلسطين عاليًا.

ويعزو الباحثان ذلك أن التعليم عن بعد واعتماد الامتحانات الإلكترونية نظام لم يعتاده الطلبة في جميع الكليات، لأنهم معتادين على الامتحانات الورقية، وبالتالي فإنهم في حالة أهب وقلق حول ماهية الامتحانات الإلكترونية، وطبيعة الأسئلة، ومدى صعوبتها، ومدى ملائمة الوقت مع الانتهاء والتسليم، وهل سيؤثر على تحصيلهم أم لا، وماذا لو حدث خلل بالشبكة؟ أو بالكهرباء؟ أو بالجهاز؟ وجميعها تساؤلات تدور في ذهن الطالب وتزيد قلقه.

2.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "هل تختلف استجابات طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري في مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية باختلاف المتغيرات: (الجنس، مكان السكن، فرع التخصص، المستوى الدراسي)؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفروض التالية:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس.**

ولاختبار هذا الفرض فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-Test) ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الذكر=202		الأنثى=151		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
القلق لأسباب اجتماعية	4.13	0.72	3.38	0.92	8.277	*0.00
القلق لأسباب تتعلق بالمواد الدراسية	4.36	0.51	4.12	0.62	3.780	*0.00
القلق لأسباب تتعلق بالاستعداد النفسي	4.39	0.61	3.88	0.73	6.847	*0.00
القلق لأسباب تتعلق بطبيعة الامتحانات الإلكترونية	4.12	0.64	4.08	0.67	0.615	0.53
القلق المتعلق بالحاسوب	4.11	0.70	3.92	0.72	2.480	*0.01
الدرجة الكلية	4.24	0.51	3.88	0.53	6.333	*0.00

يتضح مِن نتائج جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس في المجال الرابع ، بينما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات

استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس في المجالات (الأول والثاني والثالث والخامس والدرجة الكلية) حيث جاءت هذه الفروق لصالح الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اليامي (2018) والتي وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى القلق تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولصالح الصف الثالث الثانوي، ومتغير الجنس، ولصالح الإناث أي أن مستوى قلق الإناث في الاختبار مرتفع.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طبيعة الإناث يجتهدن في دروسهن ويحرصن على مستوى المعدل أكثر من الذكور، ولديهن نوع من الالتزام والمتابعة للمحاضرات خوفاً من الفشل، بينما الذكور كثير منهم لا يأخذ المحاضرات الإلكترونية على محمل الجد، وكثير منهم لا يهتم بذلك خاصة أن قسم من الطلبة الذكور خلال فترة الجائحة التحق بالعمل المهني لتحسين أوضاع معيشة أسرهم؛ ولهذه الأسباب فهم ليسوا بمستوى الاستعداد لتقديم الامتحانات الإلكترونية كما هو لدى الإناث مما يزيد من قلقهم من الفشل أو الاخفاق.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير مكان السكن.**

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) ونتائج الجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان السكن

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	بين المجموعات	.005	2	.002	.003	.997
	داخل المجموعات	282.444	350	.807		
	المجموع	282.449	352			
المجال الثاني	بين المجموعات	1.265	2	.632	1.894	.152
	داخل المجموعات	116.811	350	.334		
	المجموع	118.075	352			
المجال الثالث	بين المجموعات	.870	2	.435	.860	.424
	داخل المجموعات	177.062	350	.506		
	المجموع	177.933	352			
المجال الرابع	بين المجموعات	.751	2	.376	.861	.424
	داخل المجموعات	152.664	350	.436		
	المجموع	153.415	352			
المجال الخامس	بين المجموعات	.504	2	.252	.489	.614
	داخل المجموعات	180.136	350	.515		
	المجموع	180.640	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.508	2	.254	.818	.442
	داخل المجموعات	108.543	350	.310		
	المجموع	109.051	352			

يتضح مِن نتائج جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير مكان السكن، ما يفيد ذلك في أن متغير السكن لم يؤثر في النتائج.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن السكن لا يؤثر على قلق الامتحانات الإلكترونية وذلك لأنها بطبيعة الحال تعقد عن بعد وسواء كان الطالب في قرية أو مخيم أو مدينه فالنظام الإلكتروني واحد والامتحانات الإلكترونية واحدة ومحددة بوقت معين، وجميع الطلبة في أماكن سكناهم ظروفهم النفسية أو الاجتماعية أو الظروف المتعلقة بالامتحان أو الحاسوب هي ما تدعو للقلق وليس السكن فهناك طلبة في القرى قد يتسنى لهم الإجابة على الامتحانات الإلكترونية بارتياح لعدم وجود ما يقلقهم، وقد نجد طلبة المدينة قد يحدث انقطاع بالتيار الكهربائي فجأة مما يربكهم ويزيد قاقهم من عدم تسليم الامتحان بوقته.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير فرع التخصص.**

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) ونتائج الجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير فرع التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	.359	2	.179	.223	.801
	داخل المجموعات	282.090	350	.806		
	المجموع	282.449	352			
المجال الثاني	بين المجموعات	.371	2	.186	.552	.576
	داخل المجموعات	117.704	350	.336		
	المجموع	118.075	352			
المجال الثالث	بين المجموعات	.274	2	.137	.270	.764
	داخل المجموعات	177.659	350	.508		
	المجموع	177.933	352			
المجال الرابع	بين المجموعات	.585	2	.292	.670	.513
	داخل المجموعات	152.831	350	.437		
	المجموع	153.415	352			
المجال الخامس	بين المجموعات	1.980	2	.990	1.939	.145
	داخل المجموعات	178.660	350	.510		
	المجموع	180.640	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.316	2	.158	.509	.601
	داخل المجموعات	108.734	350	.311		
	المجموع	109.051	352			

يتضح مِن نتائج جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير فرع التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزي (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الأداء في الاختبارات الإلكترونية تعزى لمتغير التخصص في استجابات طلبة الصف الحادي عشر في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن نظام الامتحانات الإلكترونية مستجد على جميع الطلبة في كافة التخصصات في الجامعات، والخوف للأسباب المتعلقة بطبيعة الامتحان ومستواه وهل سيؤثر على التحصيل، والخوف من أسباب تتعلق بالجوانب الفنية الشبكة، والتيار الكهربائي، والحاسوب، والوقت، وسرعة الإنترنت، جميعها أسباب تدعو للقلق لدى جميع الطلبة دون استثناء أو تخصص دون تخصص.

- **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.**

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) ونتائج الجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	بين المجموعات	.477	2	.239	.296	.744
	داخل المجموعات	281.972	350	.806		
	المجموع	282.449	352			
المجال الثاني	بين المجموعات	1.287	2	.643	1.928	.147
	داخل المجموعات	116.789	350	.334		
	المجموع	118.075	352			
المجال الثالث	بين المجموعات	.739	2	.369	.730	.483
	داخل المجموعات	177.194	350	.506		
	المجموع	177.933	352			
المجال الرابع	بين المجموعات	.681	2	.340	.780	.459
	داخل المجموعات	152.735	350	.436		
	المجموع	153.415	352			
المجال الخامس	بين المجموعات	.120	2	.060	.117	.890
	داخل المجموعات	180.519	350	.516		
	المجموع	180.640	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.266	2	.133	.428	.652
	داخل المجموعات	108.785	350	.311		
	المجموع	109.051	352			

يتضح مِن نتائج جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة لمستوى قلق الامتحانات الإلكترونية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اليامي (2018) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قياسات مستوى قلق الطلاب لمتغير مستوى الصف الدراسي، ولصالح الصف الثالث الثانوي.

ويعزو الباحثان ذلك أن قلق الامتحان لا يتعلق أساسًا بمستوى الطالب إن كان دبلوم، أو بكالوريوس أو ماجستير وإنما يتعلق بكون الامتحان إلكترونيًا وهذا يدفع بالطلبة إلى التفكير بعدة تساؤلات تثير مخاوفهم حول طبيعة الامتحانات الإلكترونية، ونوعية الأسئلة، والوقت المتاح، وماذا لو حدث ما لم يتوقعوه أثناء التقديم من عطل بالشبكة أو الجهاز، أو التيار الكهربائي، وهل سيكون بمستوى الامتحان الورقي أم أصعب؟؟ فالقلق لا علاقة له بالمستوى الدراسي.

3.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه "ما سبل التغلب على قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" من وجهة منظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلة شبة منتظمة مع (16) عضو هيئة تدريس في الجامعة خلال فترة تفرغهم، وكانت استجابتهم على السؤال كما هو موضح هو في الجدول (14).

جدول (14): التكرارات المتعلق لسبل التغلب على قلق الامتحانات الإلكترونية لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية" خضوري" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
1	إعطاء امتحانات تجريبية قبل انعقاد الامتحانات الرسمية ودورات تدريبية	6	%37.5
2	قلق الامتحان يدعو إلى الاستعداد، وبالتالي لا بد من الاستعداد أول بأول	3	%18.7
3	طمأنة الطلبة بأنه وسيلة للتقييم	2	%12.5
4	إجراؤها داخل الحرم الجامعي	2	%12.5
5	توظيف دور الإرشاد الطلابي لطمأنة الطلبة وتطبيق برنامج تقليل الحساسية التدريجي	1	%6.2
6	نسبة القلق محدود إن لم تكن معدومة	2	%12.5
7	العودة للامتحانات الوجاهية	1	%6.2
8	بالتجربة سيعتاد الطلبة على نوعية الامتحانات الإلكترونية	1	%6.2
9	تعزيز ثقافة التعليم الإلكتروني.	1	%6.2
10	ايجاد خيارات أخرى للطالب في حال أخفق في تقديم الامتحان الكترونيا لأسباب مقنعة	1	%6.2

يتضح من الجدول (14) أن أعلى المقرحات تكرارًا جاءت الفقرة المتعلقة بإعطاء امتحانات تجريبية قبل انعقاد الامتحانات الرسمية ودورات تدريبية وبنسبة مئوية (37.5%)، يليها تكرارًا (3) وجاءت مع المقترح قلق الامتحان يدعو إلى الاستعداد، وبالتالي لا بد من الاستعداد أول بأول وبنسبة مئوية (18.7%)، ويليها تكرارًا (2) وجاءت مع المقترحين طمأنة الطلبة بأنه وسيلة للتقييم، وإجراؤها داخل الحرم الجامعي، وبنسبة مئوية (12.5%).

ويعزو الباحثان ما توصل إليه أعضاء هيئة التدريس من مقترحات إلى أن التعليم الإلكتروني وعقد المحاصرات والامتحانات عن بعد، ورفع المهمات والأبحاث والواجبات يجهلها كثير من الطلبة خاصة الطلبة الجدد، وبالتالي هم بحاجة إلى تدريب حول آلية تحميل الامتحانات، وتسليمها، وكيفية قراءة الأسئلة وتنظيم وقت الامتحان، والاستعداد له، والتركيز على مهارات الامتحانات الإلكترونية وكيفية الإجابة عليها بذكاء، خاصة أن هناك خصائص تميز الامتحانات الإلكترونية عن الامتحانات الوجاهية، ومن ناحية أخرى دائمًا الاستعداد الدراسي من قبل الطالب يمكنه من مادة الامتحانات، ويجعله على معرفة بالمفاهيم والمعارف والمهارات المطروحة في المساق والتي يمكن أن يطرحها المحاضر في الامتحان سواء الوجاهي أو الإلكتروني، فالاستعداد يقلل من مستوى القلق.

التوصيات:

جاءت توصيات الدراسة بناءً على نتائجها الكمية والنوعية كما يلي:

- توظيف دور المرشد الطلابي في تخفيض مستوى قلق الامتحانات الإلكترونية لدى الطلبة سواء ما يتعلق بالمواد الدراسية أو طبيعة الامتحانات، أو الحاسوب، أو القلق الاجتماعي من خلال جلسات إرشادية وتوعوية.
- تدريب طلبة الجامعة على المهارات المتعلقة بالامتحانات الإلكترونية من حيث تنظيم الوقت وتحميل الامتحان والتسليم والإجابات الذكية.
- توظيف دور الإرشاد الطلابي في الجامعة لتخيف مستوى القلق لدى الطلبة من خلال تنفيذ أنشطة وبرامج تخيف التوتر.
- توفير خيارات أخرى لتقديم الامتحان في حال عدم تمكنه من تقديم الامتحان إلكترونيًا لأسباب مختلفة.
- إرشاد الطلبة خاصة الطلبة الذكور حول أهمية الالتزام بالمحاضرات والامتحانات الإلكترونية لتقييم مستوى أدائهم.
- توعية طلبة الجامعة من خلال لقاءات ومحاضرات بأهمية الاستعداد الدراسي للامتحانات مهما كان نوعها.
- مراعاة الوقت والفرق الفردية بين الطلبة عند صياغة أسئلة الامتحانات الإلكترونية.

المقترحات:

إجراء دراسات بحثية مشابهة في جامعات فلسطينية مختلفة لمعرفة مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). *المقررات الإلكترونية*. اعالم الكتب.
2. البسطامي، سلام. (2013). *مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
3. حماد، أيمن عبد العزيز سلامة. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي الإلكتروني في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي* (62): 55 - 104.
4. خريبة، إيناس. (2015). قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية. جامعة الأزهر، *مجلة التربية:* 3(162): 11-50.
5. الخزي، فهد عبد الله. (2013). أثر قلق الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*:(13): 58-90.
6. الخزي، فهد. (2016). أثر بعض المتغيرات على أداء طلبة الصف الحادي عشر في مدارس دولة الكويت في الاختبارات الإلكترونية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: (3): 174.
7. الدلالعة، أسامة وعبابنة، وليد والزبون، مالك. (2019). أثر الاختبارات الإلكترونية ونمط التفكير على التحصيل وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات الاردنية. *دراسات علوم تربوية*: 46(3): 391-411.
8. زهران، محمد. (2000). مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بالحاسوب بأسلوب قراءة الموديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*: 24(1): 181-237.
9. زهران، محمد. (2001). *الإرشاد النفسي المصغر*. عالم الكتب
10. السيد علي، أسامة. (2016). *الاختبارات اللغوية*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة، اللغة العربي.
11. شاهين، محمد. (2016). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل، *مجلة جامعة القدس المفتوحة*: (3): 1-27.
12. الشوربجي، هبة. (2020). ياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*: دراسات تربوية *ونفسية*، 46(108): 341-379.
13. أبو الشيخ، عطية. (2018). قلق الاختبارات الإلكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج:* 52(52): 823-799.
14. الطميزي، جميل. (2013). *نظم التعليم الإلكتروني وأدواته*. مكتبة المتنبي.
15. الضامن، مند عبد الحميد. (2003). *الإرشاد النفسي*.ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
16. الظفيري، أحمد معاشي مرزوق، والعنزي، سامي شطيط عايد. (2021). أثر التعليم عن بعد على مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. *مجلة القراءة والمعرفة:* جامعة عين شمس - كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،(234): 15 - 59
17. الطاهر، رشيدة، والسيد عطي، رضا. (2012). *جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة*. دار الجامعة الجديد.
18. علام، صلاح الدين محمود. (2015). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهات المعاصرة الطبعة الخامسة*. دار الفكر.
19. علي، أكرم. (2009). *أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الوادي*. المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة الفترة من 15-16 يونيو/2009.
20. فرح، أحمد. (2014). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة السودان*. رسالة ماجستير، جامعة السودان جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
21. محمد، أنمار. (2017). *قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل*. كلية علم النفس، جامعة القادسية.
22. النجار، يحيي. (2004). *فعالية برنامج مقترح في التوجيه المهني لتخفيف مستوى مشكلات الاختيار*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

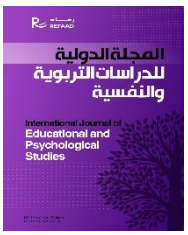
23. اليامي، محمد حسين. (2018). قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدرسة نجران وسبل التغلب عليه. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة*: 16(6): 456- 481.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Austin, J. S., Partridge, E., Bitner, J., & Wadlington, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(1), 10-13. https://doi.org/10.1080/1045988x.1995.9944644
2. Bello, R. O., OLUGBEBI, M., BABATUNDE, A. O., Bello, B. O., & Bello, S. I. (2016). Design and Implementation of Web-based Examination System for the University. *Journal of Computer Science and Control Systems*, 9(2), 5-9.
3. Jamil, M., Tariq, R. H., Shami, P. A. (2012). Computer-based vs paper-based examination: perception of university teachers. TOJET: The Turkish Online *Journal of Educational Technology,* 11(4),371-381.

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 Anxiety of Electronic Exams among Students of Palestine Technical University "Kadoorie" and Ways to Overcome them

Bashar Ibrahim Tanbouz

Palestine Technical University, Kadoorie
B.Tanboz@ptuk.edu.ps

Suha Asaad Jallad

An-Najah National University, Palestine
Sohajallad8@jamail.com

Received : 26/12/2021 **Revised :** 11/1/2022 **Accepted :** 17/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.5

Abstract: The study aimed to identify the level of anxiety of electronic exams among students at Palestine Technical University "Kadoorie" from the point of view of the students themselves, and ways to overcome them from the point of view of the faculty members, as well as to identify the impact of the study variables: gender, branch of specialization, academic level, and place of residence on the responses of the study. The sample of the study was from the students at Palestine Technical University "Kadoorie" in the level of anxiety of electronic exams. The study population consisted of (7243) male and female students, and the sample consisted of (353) male and female students from the students of Palestine Technical University "Kadoorie", and (16) faculty members. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used in its analytical form, and a questionnaire was built as a tool for the study consisting of five areas" (Anxiety for social reasons, anxiety for reasons related to academic subjects, anxiety for reasons related to psychological readiness, anxiety for reasons related to electronic exams, and anxiety for reasons related to computer. An interview was conducted with a sample of faculty members, and a number of (10) proposals came out. The results showed that the arithmetic averages and standard deviations of the domains of the level of electronic examination anxiety among the students of Palestine Technical University Kadoorie in the total degree came (4.09) to a high degree, where the percentage of response to it reached (81.8%) which came first. The second field (concern related to academic subjects), where the total score for the arithmetic average was (4.26) and a percentage is (85.2%), which is very high. In the second place, the third field (psychological readiness) and the total score for the arithmetic average is (4.17) and a percentage is (83.4%), which is high. In the third place the fourth field (electronic exams), the total score for the average is (4.10) and a percentage is (82%). It is high, and in the fourth place is the fifth domain (computer), the total score for the arithmetic mean is (4.3), and the percentage is (80.6), which is high. (76.2) is high, and there are no statistically significant differences between the averages of students' responses to the level of anxiety due to the variables of specialization, place of residence, and academic level. While there are differences due to the gender variable in favor of males. The electronic exam mechanism, and the study recommended training university students on skills related to electronic exams in terms of time management, exam loading, delivery and smart answers, and employing the role of student counseling at the university to reduce the level of anxiety among students by implementing stress-reducing activities and programs and providing other options for taking the exam in case of not being able to submit the exam electronically for various reasons.

Keywords: *level of anxiety; anxiety of electronic exams; Palestine Technical University.*

References:

1. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2015). Alqyas Waltqwym Altrbwy Walnfsy Asasyath Wttbyqath Wtwjhat Alm'asrh Altb'h Alkhamsh. Dar Alfkr.
2. 'ly, Akrm. (2009). Athr Twzyf Altdryb Alelktrwny 'br Shbkh Alentrnt Fy Tnmyt B'd Mharat Tsmym Alakhtbarat Alelktrwnyh Lda A'da' Hy't Altdrys Bjam't Alwady. Alm'tmr Aldwly Alsab': Alt'lym Fy Mtl' Alalfyh Althalthh: Aljwdh- Aletahh- Alt'lm Mda Alhyah Alftrh Mn 15-16 Ywnyw/2009.
3. Albstamy, Slam. (2013). Mstwa Edart Astratyjyat Altkyf Lldghwt Alnfsyh Lda Aba' Wamhat Alatfal Dwy Alahtyajat Alkhash Fy Mhafzt Nabls. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alnjah Alwtnyh.
4. Aldamn, Mnd 'bd Alhmyd. (2003). Alershad Alnfsy.T1, Mktbt Alflah Llnshr Waltwzy'.
5. Aldlal'h, Asamh W'babnh, Wlyd Walzbwn, Malk. (2019). Athr Alakhtbarat Alelktrwnyh Wnmt Altfkyr 'la Althsyl Wflq Alakhtbar Walkfa'h Aldatyh Lda Tlbt Aljam'at Alardnyh. Drasat 'lwm Trbwyh: 46(3): 391-411.
6. Esma'yl, Alghryb Zahr. (2009). Almqrrat Alelktrwnyh. A'alm Alktb.
7. Frh, Ahmd. (2014). Qlq Alamthan W'laqth Balthsyl Alakadymy Lda Tlab Klyt Altrbyh Jam't Alswdan. Rsalt Majstyr, Jam't Alswdan Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya.
8. Hmad, Aymn 'bd Al'zyz Slamh. (2020). Fa'lyt Brnamj Tdryby Mqtrh Qa'm 'la Alt'lm Altsharky Alelktrwny Fy Khfd Qlq Alakhtbar Lda Tlab Aljam'h. Mjlt Alershad Alnfsy: Jam't 'yn Shms - Mrkz Alershad Alnfsy (62): 55 - 104.
9. Khrybh, Eynas. (2015). Qlq Alakhtbar Alelktrwny Walatjah Nhwh Fy Dw' Kl Mn Althsyl Aldrasy Waltfdyl Alakhtbary Lda Talbat Qsm 'lm Alnfs Bklyh Altrbyh. Jam't Alazhr, Mjlt Altrbyh: 3(162): 11-50.
10. Alkhzy, Fhd 'bd Allh. (2013). Athr Qlq Alakhtbar Wb'd Almtghyrat Aldymwghrafyh 'la Ada' Tlbt Jam't Alkwyt Fy Alakhtbarat Alelktrwnyh: Drash Wsfyh Artbatyh. Almjlh Aldwlyh Llabhath Altrbwyh:(13): 58-90.
11. Alkhzy, Fhd. (2016). Athr B'd Almtghyrat 'la Ada' Tlbt Alsf Alhady 'shr Fy Mdars Dwlh Alkwyt Fy Alakhtbarat Alelktrwnyh. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: (3): 174.
12. Mhmd, Anmar. (2017). Qlq Alakhtbar Lda Tlbt Althanwyh Al'amh Fy Mhafzh Alkhlyl. Klyt'lm Alnfs, Jam't Alqadsyh.
13. Alnjar, Yhyy. (2004). F'alyt Brnamj Mqtrh Fy Altwjyh Almhny Ltkhfyf Mstwa Mshklat Alakhtyar. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamyh, Ghzh, Flstyn.
14. Shahyn, Mhmd. (2016). Qlq Alakhtbar Lda Tlbt Althanwyh Al'amh Fy Mhafzt Alkhlyl, Mjlt Jam't Alqds Almftwhh: (3): 1-27.
15. Alshwrbjy, Hbh. (2020). Yas Qlq Alakhtbar Wthdyd Mstwah Lda Tlbt Alfrqh Alrab'h Bklyt Altrbyh Jam't Alzqazyq, Mjlt Klyt Altrbyh Balzqazyq: Drasat Trbwyh Wnfsyh, 46(108): 341-379.
16. Abw Alshykh, 'tyh. (2018). Qlq Alakhtbarat Alelktrwnyh W'laqth Balada' Fy Nzr 'ynh Mn Talbat Klyt Alamyrh 'alyh Bjam't Alblqa' Alttbyqyh. Almjlh Altrbwyh Bjam't Swhaj: 52(52): 823-799.
17. Alsyd 'ly, Asamh. (2016). Alakhtbarat Allghwyh. Mrkz Almlk 'bd Allh Bn 'bd Al'zyz Lkhdmh, Allghh Al'rby.
18. Altahr, Rshydh, Walsyd 'ty, Rda. (2012). Jwdh Alt'lym Alelktrwny R'yh M'asrh. Dar Aljam'h Aljdyd.
19. Altmyzy, Jmyl. (2013). Nzm Alt'lym Alelktrwny Wadwath. Mktbt Almtnby.
20. Alyamy, Mhmd Hsyn. (2018). Qlq Alakhtbar Lda Tlbt Almdars Althanwyh Fy T'lym Mdrsh Njran Wsbl Altghlb 'lyh. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Bghzh: 16(6): 456- 481.
21. Alzfyry, Ahmd M'ashy Mrzwq, Wal'nzy, Samy Shtyt 'ayd. (2021). Athr Alt'lym 'n B'd 'la Mstwa Alqlq Walkhjl Lda Almt'lmyn Fy Almrhlh Almtwsth Bdwlt Alkwyt Fy Zl Ja'ht Kwrwna. Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Jam't 'yn Shms - Klyt Altrbyh, Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh,(234): 15 – 59.
22. Zhran, Mhmd. (2000). Mda Fa'lyt Brnamj Ershady Msghr Llt'aml M' Qlq Aldrash Wqlq Alamthan Balhaswb Baslwb Qra't Almwdywlat M' Shra't Alfydyw Walmnaqshh Aljma'yh. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't 'yn Shms: 24(1): 181-237.
23. Zhran, Mhmd. (2001). Alershad Alnfsy Almsghr. 'alm Alktb

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 589:574
حزيران (2022)

بحث رقم 6

واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم

نذير أحمد عبد ربه[1]، مرام سعدي أبوغربية[2]، جولتان حسن حجازي[3]

[2.1] باحث تربوي- الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين

[3] أستاذ علم النفس- جامعة فلسطين التقنية/خضوري- فلسطين

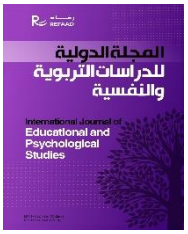
[1] nazeer@windowslive.com, [2] maramabugharbieh2005@gmail.com, [3] joltanhijazi@gmail.com

استلام البحث: 2021/9/18 مراجعة البحث: 2021/10/4 قبول البحث: 2022/1/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.6

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



واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم

نذير أحمد عبد ربه[1]، مرام سعدي أبوغربية[2]، جولتان حسن حجازي[3]

[2,1] باحث تربوي- الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين
[3] أستاذ علم النفس- جامعة فلسطين التقنية/خضوري- فلسطين
[1] nazeer@windowslive.com, [2] maramabugharbieh2005@gmail.com, [3] joltanhijazi@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.6 **قبول البحث:** 2022/1/17 **مراجعة البحث:** 2021/10/4 **استلام البحث:** 2021/9/18

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس،التي تعزى لمتغيرات (نوع الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، ومكان العمل). واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحثين. وأظهرت النتائج وجود ضغوط نفسية كبيرة تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير (نوع الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، ومكان السكن).

الكلمات المفتاحية: ضغوط نفسية؛ جائحة كورونا؛ مرحلة أساسية.

1. المقدمة:

لا تخلو حياة الأفراد والشعوب من حالات الأزمات والطوارئ التي تتكرر بأشكال مختلفة عبر العصور، إذ تختلف هذه الأزمات بحدّتها ومدّتها وتأثيرها، ليشمل تأثيرها مجالات الحياة المختلفة، ومنها مجال التعليم. وقد أشارت السعدون (2021) بأن من أهم مظاهر الأزمات هو توقف العملية التعليمية، وتعليق الدراسة حال حدوثها.

وقد شهد العالم أجمع وفلسطين خاصة في الفترة الأخيرة تغيرات وتقلبات في المجالات كافة سواء الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السياسية؛ وذلك نتيجة لما سببته جائحة كورونا، حيث أثّر انتشار هذا الفيروس على مختلف مجالات حياة الأفراد، وأهمّها قطاع التعليم، حيث حولت أنظمة التعليم في غالبية دول العالم إلى أنظمة تعليم افتراضية لاستمرار العملية التعليمية. (العتيبي،2020)

وقد جاء هذا التحول دون تهيئة للمعلمين والطلاب، ودون تصميم مسبق للمناهج والبرامج، وقد أدى هذا لتغيّر وتحوّل دور المعلم في هذه المرحلة؛ما زاد عليه المسؤوليات، وفرضَ عليه أدوارًا جديدة وعديدة تطلبت منه الكثير من المهارات والتدريبات، الأمر الذي أثقل كاهل المعلم. (السعدون، 2021)

وتُعدّ ضغوط العمل من الموضوعات المهمّة والشائعة التي تولها مؤسسات الدولة أهمية خاصة في العصر الحالي؛ لما لها من تأثير على أداء الموظف أيًا كان موقعه الوظيفي، والضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد في العصر الحديث ذات تأثير على الكثير من جوانب حياة الفرد والمجتمع، ورغم تعدد مصادر الضغوط النفسية إلا أن ضغوط العمل تظلّ من أهم مصادر هذه الضغوط؛ لما لها من تأثير على الفرد والمؤسسة التي يعمل فيها، وعلى المجتمع بأسره. (العميان، 2004)

ويرى بروسكي (Brosky,1995) أن الضغط النفسي هو تقييم الأحداث بأنها مهددة، أو أنها يمكن أن تكون باعثة للألم. ويعرف سيليانا (SelyeHana) الضغوط بأنها عبارة عن إرهاق، وهي حالة بيولوجية تظهر بمجرد أن يحاول الفرد التلاؤم مع التحديات والتغيرات التي تواجهه في مجرى حياته اليومية، وأنها عبارة عن ردة فعل جسدية ونفسية على موقف يشعر فيه الشخص بأنه مُرهَق أو يشعر أن الموقف فوق طاقته ويعتبر أن إحساسه بالعافية مهدد. (رضوان،2007)

وقد بين النعاس (2008) أن الضغوط المهنية تنشأ من مواقف ضاغطة يتعرض لها الفرد بسبب تفاعله مع بيئة عمله، وتؤدي إلى اختلال توازنه، وتفرض عليه استجابات معينة، قد تكون فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، والتي قد تؤثر على سير حياته، حيث أوضح أن الضغوط تنتج من سوء توافق الفرد والبيئة، وينتج عن سوء التوافق، أو حسن التوافق جانبان أساسيان هما: مدى الانسجام بين قدرات الفرد ومهاراته الشخصية مع المطالب المطروحة، ومدى الإشباع الفعلي للحاجات، والتوقعات التي يطمح إليها الفرد.

وإذا كانت مجالات العمل المختلفة تزخر بمصادر الضغوط، التي يمكن نسب بعضها إلى الفرد، والآخر إلى المؤسسة، والبعض الثالث إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فإن العمل في المجال التربوي عامة والتدريس خاصة من أكثر مجالات العمل ضغوطًا، وقد صنف ماك راث (McCrath,1976) المصادر العامة للضغوط في مهنة التدريس إلى:

- البيئة المادية -التكنولوجية في المؤسسة التي يؤدي فيها الفرد عمله ومسؤولياته، التي تكون مصادر ممكنة للضغوط المهنية وينشأ عنها: عبء العمل، وصعوبته، وغموضه.
- البيئة الاجتماعية بين الأشخاص في المؤسسة أو البيئة التي يتفاعل فيها الفرد مع زملائه ومرؤوسيه في الموقف التنظيمي، والتي تكون مصادر ممكنة للضغوط وينشأ عنها: عبء الدور وغموضه.
- نظام الشخص الذي يكون هو البؤرة ومصدر الضغوط، ويشير إلى مجموعة خصائص الشخصية كالقلق، والحاجة للوضوح، والأساليب الإدراكية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضغوط مهنة التدريس، ففي دراسة أجراها باحثون من جامعة ليفربول وجدوا أن مهنة التعليم كانت من بين المهن الضاغطة (Fleming, 2005)، كما أشارت دراسة كوتشينسكي(Kuchinsky, 2009) إلى أن التدريس احتلّ المرتبة الثانية في قائمة المهن الأكثر ضغطًا في الولايات المتحدة الأمريكية بعد مهنة الطب.

وعلى صعيد مصادر الضغوط الخاصة بمهنة التدريس فقد أشارت الدراسات إلى عدد من هذه المصادر منها: عبء التدريس، وعدم الرضا عن العمل، وظروفه، والمناخ التنظيمي، هذه المصادر تعمل على زيادة الضغوط المهنية، وضعف الأداء. فقد أشار دهنام (Dunham,1980) إلى مصادر العبء التدريسي التي تتمثل في تصحيح الكثير من أوراق الامتحان، وزيادة أعداد الطلبة، والاجتماعات الكثيرة، إضافة إلى سوء تصرف الطلبة، كما أوضح برهم (2005) أن هناك العديد من المهام الموكلة على عاتق المعلم منها توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، وخلق بيئة تعليمية منظمة، وحفظ النظام، ومتابعة الطلبة وتمكينهم.

ويقوم المعلم بأدوار عدّة تتداخل فيما بينها، تختلف هذه الأدوار تبعًا لنوع المدرسة، وطبيعة المادة الدراسية، والظروف البيئية والثقافية في المجتمع، بالإضافة للفروق الفردية في شخصيات المعلمين، والأدوار المشتركة بين معظمهم، والمواقف التعليمية في التدريس التي حددها أبو حطب وصادق (2009) في قيم المجتمع التي ينقلها لطلبته، والمادة الدراسية، والعلاقات الإنسانية.

وقد حظيت الضغوط النفسية للمعلم باهتمام الباحثين في المجال التربوي، وتناوَلها العديد منهم بالبحث والدراسة، وأصبح موضوع ضغوط مهنة التدريس مدارَ بحثٍ ونقاشٍ في العديد من وسائل الإعلام، وخاصة بعد أن لوحظ أن عدداً كبيراً من المعلمين يتركون مهنة التدريس، ويتجهون إلى ممارسة أعمال أخرى؛ نتيجة الضغوط التي يتعرضون لها في وظائفهم، وقد أكدت العديد من الدراسات والاستطلاعات التي أجريت في دول وبيئات مختلفة هذه الحقيقة. ففي دراسة استطلاعية أجريت في بريطانيا أشار أكثر من 50% من المعلمين إلى رغبتهم في ترك مهنة التعليم (Baker,2004).

وبينت الدراسات إلى أن ضغوط العمل تترك أثارًا سلبية على المعلمين، إذْ تشير نتائج الدراسة التي أجراها بليز (Blasé, 1986) حول مصادر ضغوط العمل -كما يدركها المعلمون أنفسهم- إلى وجود انفعالات سلبية مصاحبة لإحساس المعلمين بضغوط العمل مثل: الغضب، والاكتئاب، والانزعاج، ولوم الذات، وأعراض عضوية أخرى.

إنّ مهنة التعليم تتطلب من المعلمين النمو، والتقدم المعرفي، والإلمام بأحدث الأساليب والطرق التربوية، وأساليب البحث العلمي، والمساهمة في حل المشكلات الأكاديمية والتربوية، وفي اتخاذ القرارات، إضافة إلى الانفتاح على المجتمع، والعمل على خدمته، والتكيف مع الأوضاع المتغيرة، كما تتطلب القدرة على التعرف إلى حاجات المتعلمين وخصائصهم النمائية، ومراعاة الفروق الفردية، والمساهمة في تشخيص مشاكلهم النفسية وحلها، وتشكل هذه المطالب وغيرها في مجموعها عبئاً كبيراً يقع على عاتق المعلمين؛ مما يتسبب في زيادة مستوى الضغوط لديهم. (خليفات والزغول، 2003)

1.1. مشكلة الدراسة:

يعدّ موضوع الضغوط النفسية من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في الحياة المعاصرة خاصة في العقود الأخيرة؛ لما له من آثار سلبية على حياة الأفراد الشخصية والاجتماعية، وفي عصرنا الحالي ازدادت الضغوط النفسية، ومما يزيد من حدة الموضوع ما يشهده العالم من موجات خوف وذعر في ظل انتشار فيروس كورونا، ولقد فرض هذا الوباء أنماط حياة وأشكال تكيّف جديدة مع واقع الحجر الصحي، وواقع الوقاية وعناصرها المختلفة، كما أنه ولّد آثارًا نفسية هي أقرب إلى حالة الهلع العام، والصدمة والقلق على مستوى الأفراد والجماعات، عدا التخوف من الاحتمالات المستقبلية، والشعور أحيانًا بكسر أنماط سلوكية معتادة، وبناء أنماط جديدة تشكل آليات الدفاع الأولي المظهر فيها. وتأثر المعلمون -شأنهم شأن جميع أفراد المجتمع- بالجائحة، حيث تعرضوا لضغوط المهنة ومتطلباتها المتغيرة والسريعة في ظل جائحة كورونا، خاصة في ظل التحول السريع نحو التعلم الإلكتروني دون استعداد وتجهيز، وما ترتّب على ذلك من آثار يمكن أن تنعكس على صحتهم النفسية، وبالتالي تمنع المعلم من تحقيق التوازن، والفشل في القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه؛ ونتيجة لما لمسه وعايشه اثنان من الباحثين في المدارس من ضغوط على المعلمين في فترة جائحة كورونا، كونهما يعملان في مجال التعليم، حيث شعرا أن متطلبات العمل للمعلمين أصبحت تشكل عبئًا أفرز مجموعة من الضغوط على المعلم؛ نتيجة لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على الضغوط النفسية التي تعرض لها معلمو المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس في ظل جائحة كورونا.

2.1. أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما واقع الضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا لدى معلمي مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، ومكان العمل)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى واقع الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس الناتجة عن جائحة كورونا.
- الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، ومكان العمل).

4.1. أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة كونها محاولات علمية استندت على دراسات علمية، يؤمل أن تشكل إضافة جديدة تزامنا وأزمة كورونا والضغوط المصاحبة لها، إذْ تعمل هذه الدراسة على خلق آفاق علمية جديدة في هذا الصعيد.
- توجه الدراسة الأنظار نحو فئة المعلمين، وقد تساهم النتائج التي سيتم التوصل إليها في اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتوفير أجواء مهنية تساعد المعلمين وتمكنهم.
- قد تفيد هذه الدراسة واضعي السياسات في البرامج التعليمية في وضع برامج تدريبية هادفة؛ لتأهيل المعلمين وتزويدهم باستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، والتصدي لها وإدارتها بفعالية.
- يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعة لأصحاب القرار في الوزارات ذات العلاقة من أجل العمل على تطوير جوانب المنظومة التعليمية، ووضع خطط لتمكين المعلمين خلال الأزمات.
- قد تسهم هذه الدراسة بفتح المجال للباحثين لإجراء دراسات مشتقة من متغيرات الدراسة ونتائجها؛ وذلك لحداثة موضوع البحث، وندرة الدراسات التي تناولته على حدّ علم الباحثين في المجتمع الفلسطيني.

5.1. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير العمر (أقل من 30، 30-45، أكبر من 45).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5، 5-10، أكثر من 10).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان السكن (قرية، مخيم، مدينة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان العمل (قرية، مخيم، مدينة).

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الضغوط النفسية:**

تُعرَّفُ الضغوط النفسية على أنها مجموعة مؤثرات خارجية تؤدي إلى إحداث تغيير سيكولوجي سلوكي بدرجات مختلفة على الأفراد، تبعا لقدراتهم الجسمية والشخصية على التوافق مع هذه المؤثرات. (علي، 2020)

ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها جميع العوامل الخارجية التي تستثير الحالة النفسية للفرد لدرجة تجعله في حالة من التوتر والقلق والتأثير السلبي في قدرته على تحقيق التكامل والتوازن في شخصيته، بالإضافة إلى فقدان الاتزان الانفعالي، وظهور أنماط سلوكية جديدة، وتظهر هذه الضغوط عند مواجهة الفرد مطلبًا لا يملك القدرة الكافية لتلبيته.

- **فيروس كورونا:**

هي فصيلة من فصائل فيروسات كورونا العديدة التي قد تسبب المرض للإنسان والحيوان. والمعروف أن بعضها يصيب الأفراد بحالات عدوى الجهاز التنفسي، وهي تتراوح في شدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وطأة، كمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس). ويسبب فيروس كورونا المستجد متلازمة فيروس كورونا Covid-19، وهو مرض فيروسي يصيب الجهاز التنفسي، أما الأعراض الأكثر شيوعًا لهذا المرض والتي عادةً ما تظهر خفيفة، ثم تبدأ تدريجيًا بالارتفاع في الوتيرة لتكون أكثر شدة، كالحمى، والإرهاق، وفقدان حاسة الشم، وفقدان الشهية، والتعب، والصداع، والسعال الجاف الحاد، وصعوبات التنفس، واحتقان الأنف، والرشح، وألم الحلق، وبحة في الصوت والإسهال (منظمة الصحة العالمية 2020).

- **مرحلة التعليم الأساسي:**

هي المرحلة الأساسية التي يدخل فيها الطالب من أجل أن يتلقى تعليمه، وفيها يبدأ الطالب تعلم القراءة والكتابة بشكل صحيح، وهي مرحلة بنائية تراكمية، تعمل على التأثير في المراحل التعليمية المتقدمة.

7.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس من وجهة نظرهم، وفق متغيرات (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة).
- الحدود الزمانية: نُفّذت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020).
- الحدود المكانية: مدارس محافظة غرب نابلس-فلسطين.
- الحدود البشرية: عينة مكونة من (140) معلمًا من معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس.
- الحدود الإجرائية: ستقتصر على عينة الدراسة وسماتها، أداة الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

8.1. الدرسات السابقة:

وقد أجريت دراسات عدة حول موضوع الدراسة الحالية:

- **حيث هدفت دراسة الشافعي (2019)** إلى الكشف عن مستويات الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني والتعرف إلى العلاقة بينهما، وأثر كلّ من النوع (ذكر-أنثى) ونوع التعليم على الضغوط النفسية. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (299) من معلمي ومعلمات التعليم الفني، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعًا من الضغوط النفسية للمعلمين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، ومستوى الاحتراق النفسي.
- **وقام كل من الجندي والعمري(2017)** بدراسة هدفت إلى التّعرف إلى مستوى الضّغوط النّفسيّة التي يتعرض لها معلمو المدارس الحكومية ومعلمات في محافظة الخليل، واستقصاء العلاقة بين الضّغوط النّفسيّة التي يتعرضون لها والدّافعيّة للإنجاز، وكذلك التّعرف إلى الفروق في مستوى الضغوط النّفسية وفقًا لبعض المتغيّرات المستقلة، كالفئة العمرية، والمرحلة التّعليميّة، والجّنس، والمؤهل العلمي، والمديريّة، والتّخصّص، وقد استخدِم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (199) معلمًا ومعلّمة اختِيروا بطريقة عشوائية، واستُخدم مقياسان، وهما: الضّغوط

النّفسيّة (كوهين ورفاقه)، وكذلك مقياس (قواريري) لدافعية الإنجاز، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسيّة بين الضّغوط النّفسيّة والدّافعيّة للإنجاز، كما أسفرت عن وجود فروق في مستوى الضّغوط النّفسيّة تعزى للجنس لصالح المعلّمات، وعن فروق في الضّغوط النّفسيّة تعزى للفئة العمرية لصالح الفئة الأكبر عمرًا، وعن فروق تعزى للمرحلة التّعليميّة تعزى لمعلمي المرحلة الأساسيّة الدّنيا وعن فروق تعزى للمديرية تعزى لصالح مديرية يطّا، فيما لم تظهر الدراسة فروقًا في مستوى الضّغوط النّفسيّة تعزى لكلّ من المؤهل العلمي والتّخصص.

- **وأجرى قريطع (2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية، والرضا عن الحياة لديهم، وقد استخدِم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلمًا ومعلمة اختِيروا عشوائيًا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، واستخدم مقياسان وهما: الضغوط النفسية والرضا عن الحياة، وحُللت البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، ولدى ذوي الخبرة القصيرة أعلى منها لدى ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، ولم يظهر فرق دال إحصائيًا في الضغوط النفسية يعزى للحالة الاجتماعية، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى المعلمين والرضا عن الحياة.
- **وهدفت دراسة الطلافحة (2013)** إلى الكشف عن مستوى ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، والمشكلات الناجمة عنها، ومعرفة أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، في تقديراتهم لمستوى تلك الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (228) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل التي تواجه المعلمين جاءت بمستوى مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لضغوط العمل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (5-10) سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكان من أكثر المشكلات التي يعاني منها المعلمون: التعب والإرهاق الجسدي، وأقل المشكلات هي عدم القدرة على النوم. وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها: رفع كفاءتهم المهنية والعلمية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي المعاصر.
- **وقام مليكة (2011)** بدراسة للتعرف إلى مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في الشعور بالضغوط المهنية تبعًا لاختلاف المراحل التعليمية والخبرة المهنية على عينة عشوائية مكونة من (210) معلمين ومعلمات، واستخدمت الدراسة مقياسًا لمصادر الضغوط المهنية، بينت نتائج الدراسة أن هناك دلالة إحصائية لضغوط العمل لصالح مدرسي التعليم المتوسط، كما بينت النتائج أن فئة المعلمين الأكثر خبرة هي الأكثر شعورًا بالضغط، تليها الفئة المتوسطة الخبرة، ثم الفئة قصيرة الخبرة.
- وأجرى **حمايدة (2009)** دراسة هدفت **إلى** الكشف عن مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في الأردن، والمشكلات الناجمة عنها، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة البالغ(574) معلمًا ومعلمة، و أظهرت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية كانت بمستوى مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ضغوط العمل تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور، والخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (5-10) سنوات، وكان من أكثر المشكلات التي يعاني منها المعلمون: التعب والإرهاق الجسدي، وأقل المشكلات هو الإخفاق في الحياة وعدم القدرة على النوم وهبوط في عضلة القلب، وأوصت الدراسة بمحاولة تخفيف من أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم والعمل على تخفيف الأعباء، والوظيفية للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس.
- **وهدفت دراسة جين وزملائه (Jin, Yeung, Tang and Lon, 2008) إلى** التعرف إلى العلاقة بين مصادر الضغوط المهنية، والأمراض النفسية لدى المعلمين في هونغ كونغ. تكونت عينة الدراسة من (494) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك ستة مصادر للضغوط المهنية لدى المعلمين هي: الطالب، والمنهاج، والواجبات غير التدريسية، والعبء التدريسي، والتقدير والاحترام، وعوامل أخرى. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية بين مصادر الضغوط وبين الأعراض النفسية لدى المعلمين، وكان أكثر هذه المصادر تأثيرًا هو العبء التدريسي. وأوصت الدراسة بضرورة الحد من هذه الضغوط من خلال تقليل عدد الطالب في الصفوف، وزيادة عدد المعلمين في المدارس، وإدخال برنامج إدارة الضغوط في برامج تدريب المعلمين.
- **وقام شينغ (Cheng,2008)** بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين مستوى الضغوط، وتقدير الذات، والاحتراق النفسي، ورغبة المعلم بترك العمل في مهنة التدريس. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (508) معلمين ومعلمات في تايوان، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة بين ضغوط العمل وبين الراتب، وساعات العمل، والخبرة، والجنس، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمؤهل العلمي. وبينت النتائج كذلك أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الاحتراق النفسي، والنية لترك العمل في مهنة التدريس، في حين كانت هناك علاقة سلبية بين تقدير الذات ومستوى الضغوط.

- وهدفت دراسة **دراسة حلوم وشوارزر (Schwarzer and Hallum, 2008)** إلى التعرف إلى فعالية الذات المدركة لدى المعلم وعلاقتها بضغوط العمل والإرهاق كمتغيرات وسيطة، التي طبقت على عينتين من سوريا وألمانيا، حيث بلغ حجم العينتين 1203 معلمين بواقع 311 معلمًا، و892 معلمة، وأشارت النتائج إلى أنه كلما كانت فعالية الذات المدركة لدى المعلم كبيرة قلت ضغوط العمل لديه، وبالتالي قلّ إرهاق المعلم، وأشارت الدراسة إلى تأثير ضغوط العمل على فعالية الذات المدركة للمعلم مما يؤدي إلى إجهاد أكبر لديه.
- وأجرى **زانغوزو (Zhu and Zhang, 2007) دراسة هدفت إلى** فحص أثر الضغوط المهنية على الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين في الصين، وهدفت كذلك إلى التعرف إلى الأساليب التي يستخدمونها لمواجهة الضغوط والتكيف معها. تكونت عينة الدراسة من (133) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن الضغوط تؤدي إلى الشعور بالاحتراق النفسي، وأن العبء الوظيفي الزائد كان أكثر الضغوط تأثيرًا، تلاه غموض الأدوار، وتعارضها على التوالي. كما أظهرت النتائج أن دعم الأهل والأصدقاء كان المصدر الرئيس للدعم الاجتماعي الذي يتلقاه المعلم، ثمّ الدعم من الزملاء والمشرفين، وكان الدعم المقدم من المشرفين الأكثر فاعلية في تخفيف الضغط، والإجهاد العاطفي للمعلمين، في حين أن الدعم من الأهل والأصدقاء كان فعالًا في تخفيف تبلد المشاعر عند المعلمين.
- وبحثت **دراسة فورست وجيبسون (Jepson Forrest,2006)** العلاقة بين عوامل ضغوط المهن المختلفة وآثار هذه الضغوط على العمل، وتأثير الصفات الشخصية على هذه العلاقة، بمصدرين أساسين من المصادر الضاغطة: ضغوط تتعلق بطبيعة العمل، وبيئته ودور العاملين فيها مثل: ضغوط بيئة العمل المادية، وضغوط فردية، وضغوط تتمثل في الخصائص والصفات الذهنية والعاطفية والجسمية، ونمط الشخصية ومركز التحكم وقدرات الفرد وحاجاته، وقد تبين من نتائج الدراسة أن ضغوط العمل تتأثر بشكل كبير ببيئة العمل المادية، والضغوط الفردية، والضغوط الاجتماعية والضغوط التنظيمية.
- **وهدفت دراسة الكحلوت (2006)** إلى الكشف عن مدى شيوع الضغوط المدرسية ومستوى الأداء والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (66) من معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا من الجنسين بمحافظة غزة، تمثلت الأدوات التي استخدمها الباحثان بمقياس الضغوط المدرسية، واستبانة ملاحظة الأداء من إعداد الباحثين، أظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط المدرسية شائعة عند أفراد العينة بمستوى 55%، وأن الضغوط المدرسية تندرج في سلم أعلاه ضغوط سلوكات التلاميذ، وأدناه ضغوط العلاقة مع المدير، كما أن أداء المعلمين يقع على مستوى 77%، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة بين الضغوط المدرسية، وأداء معلمي التكنولوجيا.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية موضوع ضغوط العمل، وأثرها في حياة الأفراد، بدليل أن هناك عددًا كبيرًا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة أثر الضغوط على أداء العاملين ونفسياتهم في مجالات متعددة، ومجتمعات مختلفة. كما يتبين أن هناك مصادر كثيرة تُعدّ بمثابة مسببات رئيسة للضغوط، ومنها قلة الحوافز المادية والمعنوية، وزيادة حجم العمل عن المطلوب، وبيئة العمل غير الملائمة، والظروف السلبية المرتبطة بالاستقرار الوظيفي، والعلاقات غير الجيدة مع الرؤساء والزملاء والطلاب، وصراع الأدوار وغموضها، وعدم الرضا الوظيفي وغيرها. ويلاحظ كذلك أن جميع الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي، وهي بذلك تتشابه مع المنهج المستخدم في هذه الدراسة.

كما هدفت إلى التعرف إلى ضغوط العمل وآثارها، واختلفت الدراسة الحالية لسعيها إلى دراسة الضغوط المصاحبة لكورونا، من هنا يرى الباحثون أن الدراسات السابقة وموضوع الدراسة الحالية لا تتصل اتصالًا مباشرًا؛ما دفعهم إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع الضغوط النفسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا في مدارس غرب نابلس، تمت الإفادة من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة فرضياتها، واختيار أدواتها، وتحليل نتائجها وتفسيرها.

2. إجراءات الدراسة:

1.2. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف إلى واقع الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس وعلاقتها ببعض المتغيرات.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس، والبالغ عددهم (622) معلمًا حسب السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للعام 2021/2020م.

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (140) معلمًا ومعلمة من مدارس غرب نابلس، اختِيروا بطريقة عشوائية، الجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	82	58.6
	أنثى	58	41.4
	المجموع	140	100.0
العمر	أقل من 30 عاماً	33	23.6
	من 30-45 عاماً	66	47.1
	أكبر من 45 عاماً	41	29.3
	المجموع	140	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40	28.6
	من 5-10 سنوات	34	24.3
	أكثر من 10 سنوات	66	47.1
	المجموع	140	100.0
مكان السكن	قرية	82	58.6
	مخيم	15	10.7
	مدينة	43	30.7
	المجموع	140	100.0
مكان العمل	قرية	61	43.6
	مخيم	23	16.4
	مدينة	56	40.0
	المجموع	140	100.0

4.2. أداة الدراسة:

قام الباحثون بتصميم مقياس الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، التي تناولت الضغوط النفسية بشكل عام وخاصة المرافقة لجائحة كورونا، مثل دراسة طلافحة (2013)، ودراسة (الكحلوت، 2006). واشتمل مقياس الدراسة على جزأين: تضمن الأول خصائص عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الشخصية (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، ومكان العمل، ونوع المدرسة). والثاني مجالات مقياس الضغوط النفسية وفقراتها في ظل جائحة كورونا، حيث اشتمل المقياس على (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات تظهر في (جدول 2).

جدول (2): توزيع مجالات المقياس وعدد الفقرات

القياس	عدد الفقرات
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن أزمة كورونا	10
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن متطلبات الإدارة المدرسية في ظل جائحة كورونا.	8
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن الطلبة في ظل جائحة كورونا	8
الضغوط النفسية لدى المعلمين المرتبطة بعملية التدريس في ظل جائحة كورونا	8
إجمالي المقياس	34

ويجيب المفحوص على فقرات المقياس الموجبة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات (كبيرة جدًا (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وضعيفة (2) درجتان، ومعدومة (1) درجة، والعكس للفقرات السالبة وهي (1،3) وقد تم تحديد المحك المعتمد حسب الجدول الآتي: (ملحم، 2000)

جدول (3): المحك المعتمد في الدراسة

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

5.2. صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- **صدق المحكمين:** حيث عُرِضَ المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين والخبراء في المجال وعددهم (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حيث طُلِبَ منهم تحكيم فقرات الأداة؛ وذلك للتأكد من ملاءمة الفقرات لمجالاتها ووضوحها والتعديل، وقد أُخذِت بملاحظاتهم واعتماد المجالات والفقرات، حيث أجمع المحكمون على صلاحية المقياس للغرض الذي وضع لأجله.
- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث طُبِّقت الاستبانة على (30) معلمًا ومعلمة استطلاعيًا، ومن ثم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال الخاص بها، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.386-0.850)، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات صدق الاتساق الداخلي بين المجالات الفرعية والمقياس ككل

المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	العينة
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن أزمة كورونا	.793**	.000	30
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن متطلبات الإدارة المدرسية في ظل جائحة كورونا.	.889**	.000	30
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن الطلبة في ظل جائحة كورونا	.760**	.000	30
الضغوط النفسية لدى المعلم المرتبطة بعملية التدريس في ظل جائحة كورونا	.819**	.000	30

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

*** معامل الارتباط دال عند مستوى 0.05.**

مما سبق يتضح أن جميع قيم الاتساق الداخلي دالة إحصائيًا مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

6.2. ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس استخدمت معادلة (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية على جميع مجالات المقياس والمقياس ككل، والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفيةالخاصة بمجالات المقياس والمقياس ككل

مجالات مقياس	معامل كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن أزمة كورونا	0.735	0.88
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن متطلبات الإدارة المدرسية في ظل جائحة كورونا.	0.907	0.97
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن الطلبة في ظل جائحة كورونا	0.812	0.89
الضغوط النفسية لدى المعلم المرتبطة بعملية التدريس في ظل جائحة كورونا	0.859	0.91
الدرجة الكلية للمقياس	0.908	0.974

يتضح من جدول (5) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس،وللمقياس ككل ومعاملات التجزئة النصفية لمجالات المقياس وللمقياس ككل جميعا جاءت دالة، وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

7.2. المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية:المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل الارتباط ومعامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، واختبار (ت)، وتحليل التباين (ANOVA)، اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

3. عرض ومناقشة النتائج:

1.3. إجابة السؤال الأول الذي ينصّ على: "ما مستوى الضغوط النفسية المر افقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات الفرعية والمقياس ككل، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس مرتبة ترتيبًا تنازليًا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن أزمة كورونا	33.66	4.92	67.31%	4	كبيرة
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن متطلبات الإدارة المدرسية في ظل جائحة كورونا.	28.57	6.70	71.43%	3	كبيرة
الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن الطلبة في ظل جائحة كورونا	31.52	4.59	78.80%	1	كبيرة
الضغوط النفسية لدى المعلم المرتبطة بعملية التدريس في ظل جائحة كورونا	30.51	5.58	76.27%	2	كبيرة
إجمالي المقياس	124.26	17.28	73.09%		كبيرة

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وجود ضغوط نفسية كبيرة تواجه المعلمين والمعلمات في ظل جائحة كورونا، حيث جاء المتوسط الحسابي للمقياس ككل (124.26) بوزن نسبي (73.09%) وبدرجة كبيرة حسب المحك، وقد جاءت المجالات بالترتيب الآتي: المجال الثالث (الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن الطلبة في ظل جائحة كورونا) في الترتيب الأول (بوزن نسبي 78.8%)، تلاه المجال الرابع (الضغوط النفسية لدى المعلم المرتبطة بعملية التدريس في ظل جائحة كورونا)، بوزن نسبي (76.27%)، تلاه المجال الثاني (الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن متطلبات الإدارة المدرسية في ظل جائحة كورونا). (بوزن نسبي 71.43%)، وأخيرًا المجال الأول (الضغوط النفسية لدى المعلمين الناتجة عن أزمة كورونا (بوزن نسبي 67.31%) وجاء بدرجة كبيرة. وتمثل هذه النتيجة وجود ضغوط نفسية كبيرة تحتاج إلى اهتمام من قبل جميع أصحاب المصلحة،ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما خلفته أزمة كورونا من آثار، كان من أهمها التحول للتعليم الإلكتروني بشكل مفاجئ دون إعداد وتجهيز وتدريب، سواء للمعلمين أو الطلبة؛ ما زاد الأعباء على المعلم في العملية التعليمية، حيث زادت الأعمال الموكلة له، إلى جانب الشعور الدائم بالتوتر والقلق من نتائج أدائه في ظل التعليم الإلكتروني، هذا بالإضافة إلى زيادة الأعمال الإدارية، كما شكلت الضغوط الناتجة عن الطلبة أكبر عبء على المعلم، والنابعة من عدم تجاوب الطلبة مع المعلمين، وتدني الدافعية لديهم لعملية التعلم بشكل كامل؛ما نتج عنه ضعف المشاركة والإنجاز لديهم، كما لعبت الضغوط النفسية للمعلم المرتبطة بالعملية التعليمية دوراً كبيراً في زيادة الضغوط لدى المعلمين؛ نتيجة ضعف الجاهزية، وصعوبة إعداد المواد وتدريسها عبر النظام الإلكتروني، وصعوبة التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني، إلى جانب عدم توافر الوقت الكافي لعرض المادة التعليمية إلكترونيًا؛ بسبب عدد الطلبة الكبير، وعدم امتلاكهم لمهارات التعليم الإلكتروني. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الشافعي (2019)، والطلافحة (2013)، وحمايدة (2009).

2.3. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، ومكان السكن، ومكان العمل، ونوع المدرسة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- **الفرض الأول: وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)".** وقد استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (7): اختبار(ت) بين متوسطات تقديرات المعلمين للتحديات في المجالات الأربعة والمقياس ككل حسب الجنس

المجال	الجهة المشرفة	العينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	ت	Sig	الدلالة الإحصائية
الأول	ذكر	82	33.79	5.09	0.387	0.7	غير دالة
	أنثى	58	33.47	4.70			
الثاني	ذكر	82	28.73	6.82	0.335	0.738	غير دالة
	أنثى	58	28.34	6.59			
الثالث	ذكر	82	31.77	4.32	0.756	0.451	غير دالة
	أنثى	58	31.17	4.96			
الرابع	ذكر	82	30.67	5.65	0.411	0.682	غير دالة
	أنثى	58	30.28	5.53			
المقياس ككل	ذكر	82	124.96	17.93	0.574	0.567	غير دالة
	أنثى	58	123.26	16.41			

يتضح من الجدول(7): أن القيمة (Sig) لجميع المجالات الفرعية والمقياس ككل جاءت أكبر من (0.05) بمعنى أنها غير دالة، وبذلك نرفض الفرض البديل، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير نوع الجنس. ويفسر الباحث تلك النتيجة في ضوء الظروف والإجراءات والمهام التي عمل بها المعلمون كافة ذكورا وإناثا خلال فترة كورونا خاصة التعليم الإلكتروني، ولهذا عانى جميع المعلمين من الضغوط النفسية والوظيفية نفسها، وعاشوا تحت الضغوط التي أفرزتها جائحة كورونا، كما كانت جميع الإجراءات هي ذاتها للمعلمين كافة، سواء من حيث آليات الدوام، أو تعليمات التعليم الإلكتروني، والإجراءات الأخرى، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من الطلافحة(2013)، وحمايدة(2009) التي أكدت على وجود فروق لصالح الذكور.

- **الفرض الثاني: وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير العمر (أقل من 30، 30-45، أكبر من 45)"**، حيث استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (8): تحليل التباين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعا لمتغير العمر

المقياس	موضع التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	Sig	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	بين المجموعات	43.269	2	21.635	0.894	0.411	غير دالة
	داخل المجموعات	3316.273	137	24.206			
	المجموع	3359.543	139				
المجال الثاني	بين المجموعات	202.741	2	101.37	2.3	0.104	غير دالة
	داخل المجموعات	6037.545	137	44.07			
	المجموع	6240.286	139				
المجال الثالث	بين المجموعات	6.785	2	3.392	0.159	0.853	غير دالة
	داخل المجموعات	2918.151	137	21.3			
	المجموع	2924.936	139				
المجال الرابع	بين المجموعات	37.383	2	18.692	0.596	0.552	غير دالة
	داخل المجموعات	4295.61	137	31.355			
	المجموع	4332.993	139				
إجمالي المقياس	بين المجموعات	563.711	2	281.855	0.944	0.392	غير دالة
	داخل المجموعات	40919.03	137	298.679			
	المجموع	41482.74	139				

يتضح من الجدول (8): أن القيمة (Sig) لجميع المجالات الفرعية والمقياس ككل جاءت أكبر من (0.05) بمعنى أنها غير دالة، وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير العمر (أقل من 30، 30-45، أكبر من 45). ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن المعلمين والمعلمات من الفئات العمرية كافة قد تأثروا بالظروف التي سببتها جائحة كورنا.

- **الفرض الثالث: وينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من5، 5-10، أكثر من 10)**، حيث استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (9): تحليل التباين بين متوسطات تقديرات المفحوصين للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	موضع التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	Sig	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	بين المجموعات	61.821	2	30.911	1.284	0.28	غير دالة
	داخل المجموعات	3297.722	137	24.071			
	المجموع	3359.543	139				
المجال الثاني	بين المجموعات	308.219	2	154.109	3.559	0.031	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	5932.067	137	43.3			
	المجموع	6240.286	139				
المجال الثالث	بين المجموعات	22.064	2	11.032	0.521	0.595	غير دالة
	داخل المجموعات	2902.871	137	21.189			
	المجموع	2924.936	139				

المجال الرابع	بين المجموعات	35.216	2	17.608	0.561	0.572	غير دالة
	داخل المجموعات	4297.777	137	31.371			
	المجموع	4332.993	139				
إجمالي المقياس	بين المجموعات	976.908	2	488.454	1.652	0.195	غير دالة
	داخل المجموعات	40505.84	137	295.663			
	المجموع	41482.74	139				

يتضح من الجدول (9): أن القيمة (Sig) للمجالات الأول والثالث والرابع والمقياس ككل جاءت أعلى من (0.05) بمعنى أنها غير دالة في حين جاءت القيمة (Sig) للمجال الثاني أقل (0.05) وبالتالي نقبل الفرض البديل للمجال الثاني، ونرفض الفرض الصفري له، ونقبل الفروض الصفرية للمجالات الأول والثالث والرابع، والمقياس ككل، وللتأكد من اتجاه الفروق استُخدِم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

القياس	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المجال الأول	أقل من 5 سنوات	34.45	-	0.943	0.325
	من 5-10 سنوات	34.06		-	0.577
	أكثر من 10 سنوات	32.97			-
المجال الثاني	أقل من 5 سنوات	30.78	-	0.346	**0.031
	من 5-10 سنوات	28.53		-	0.658
	أكثر من 10 سنوات	27.26			-
المجال الثالث	أقل من 5 سنوات	31.80	-	0.662	0.995
	من 5-10 سنوات	30.82		-	0.659
	أكثر من 10 سنوات	31.71			-
المجال الرابع	أقل من 5 سنوات	31.30	-	0.705	0.61
	من 5-10 سنوات	30.21		-	1
	أكثر من 10 سنوات	30.18			-
إجمالي المقياس	أقل من 5 سنوات	128.33	-	0.504	0.201
	من 5-10 سنوات	123.62		-	0.919
	أكثر من 10 سنوات	122.12			-

في ضوء الجدول يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا (المجال الأول، والثالث، والرابع، والدرجة الكلية) لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من5، 5 -10، أكثر من 10)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا (المجال الثاني) لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين (أقل من5، أكثر من 10) ولصالح "أقل من 5 سنوات".

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن الضغوط النفسية كانت لدى جميع المعلمين في ظل جائحة كورنا، بغض النظر عن سنوات الخبرة في شتى المجالات المذكورة، باستثناء المجال الثاني حيث جاءت الضغوط بشكل أكبر لدى المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، ويمكن عزو ذلك إلى افتقادهم -بسبب حداثة تجربتهم- للكثير من المهارات الخاصة بالتعليم الإلكتروني، حيث إن سنوات الخبرة الطويلة تعزز قدرات المعلمين لمواجهة الأزمات من خلال ما تلقوه من برامج تأهيلية ودورات تدريبية ساهمت في صقل مهارات ذوي الخبرة وخبراتهم، مما يعزز قدراتهم في التعامل مع البرامج التعليمية خلال أزمة كورونا. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الطلافحة (2013)، وحمايدة(2009) التي أكدت على وجود فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (5-10) سنوات.

- **الفرض الرابع: وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان السكن (قرية، مخيم، مدينة)"**، حيث استخدم الباحث اختبار كروسكال واليس والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (11): اختبار كروسكال بين متوسطات تقديرات المفحوصين للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعا لمتغير مكان السكن

المقياس	مكان السكن	العدد	متوسط الرتب	د ح	Sig	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	قرية	82	69.51	2	0.816	غير دالة
	مخيم	15	76.73	2		
	مدينة	43	70.22	2		
المجال الثاني	قرية	82	66.49	2	0.324	غير دالة
	مخيم	15	81.20	2		
	مدينة	43	74.42	2		
المجال الثالث	قرية	82	76.71	2	0.06	غير دالة
	مخيم	15	53.00	2		
	مدينة	43	64.76	2		
المجال الرابع	قرية	82	75.71	2	0.069	غير دالة
	مخيم	15	76.07	2		
	مدينة	43	58.62	2		
إجمالي المقياس	قرية	82	71.63	2	0.73	غير دالة
	مخيم	15	75.10	2		
	مدينة	43	66.73	2		

يتضح من الجدول (11): أن القيمة (Sig) لجميع المجالات الفرعية والمقياس ككل جاءت أكبر من (0.05) بمعنى أنها غير دالة وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان السكن (قرية، مخيم، مدينة).

- **الفرض الخامس: وينص على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المر افقة لجائحة كورونا لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان العمل (قرية، مخيم، مدينة)**، حيث استخدم الباحث اختبار كروسكال والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال بين متوسطات تقديرات المفحوصين للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعًا لمتغير مكان العمل

المقياس	مكان العمل	العدد	متوسط الرتب	د ح	Sig	الدلالة الإحصائية
المجال الأول	قرية	61	63.70	2	0.188	غير دالة
	مخيم	23	72.00	2		
	مدينة	56	77.29	2		
المجال الثاني	قرية	61	58.53	2	0.008	دالة
	مخيم	23	77.28	2		
	مدينة	56	80.75	2		
المجال الثالث	قرية	61	73.60	2	0.339	غير دالة
	مخيم	23	59.33	2		
	مدينة	56	71.71	2		
المجال الرابع	قرية	61	70.41	2	0.374	غير دالة
	مخيم	23	60.61	2		
	مدينة	56	74.66	2		
إجمالي المقياس	قرية	61	65.23	2	0.242	غير دالة
	مخيم	23	67.41	2		
	مدينة	56	77.51	2		

يتضح من الجدول (12): أن القيمة (Sig) للمجالات الأول والثالث والرابع والمقياس ككل جاءت أعلى من (0.05) بمعنى أنها غير دالة في حين جاءت القيمة (Sig) للمجال الثاني أقل (0.01) وبالتالي نقبل الفرض البديل للمجال الثاني ونرفض الفرض الصفري له، ونقبل الفروض الصفرية للمجالات الأول والثالث والرابع والمقياس ككل، وللتأكد من اتجاه الفروق استُخدِم اختبار مقارنات الأزواج التابع لاختبار كروسكال واليس وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (13): نتائج اختبار المقارنات الزوجة للتحديات ومجالاتها الفرعية تبعًا لمتغير مكان العمل

القياس	المتوسط الحسابي		المقارنات الزوجية	القيمة الاختبارية	القيمة الاختبارية للانحراف المعياري	Sig	Adj Sig
المجال الثاني	58.53	قرية	قرية- مخيم	18.75	1.89	0.059	0.176
	77.28	مخيم	قرية- مدينة	22.22	2.964	0.003	0.009
	80.75	مدينة	مخيم- مدينة	3.5	0.346	0.73	1

في ضوء الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية المرافقة لجائحة كورونا (المجال الثاني) لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس غرب نابلس تعزى لمتغير مكان العمل بين (قرية، مدينة) ولصالح المدينة.

ويعزو الباحث نتيجة الفرض الرابع والخامس إلى أن الضغوط النفسية التي عانى منها المعلمون في ظل جائحة كورونا كانت عامة وشاملة، بغض النظر عن مكان السكن أو مكان العمل؛ كون الجميع عاش الظروف نفسها، وخضع للإجراءات والتعليمات عينها.

التوصيات:

من خلال الاطلاع على النتائج السابقة توصلت الدراسة إلى توصيات عدة، وهي:

- العمل على عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين؛ لتطوير كفاياتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة، بما يسهم في تقليل مصادر الضغوط النفسية لديهم.
- إعداد برامج تدريبية إرشادية وقائية وعلاجية؛ لتدريب المعلمين على استراتيجيات مواجهة الضغوط، والاهتمام بالإعداد النفسي للمعلمين.
- تعاون الجهات ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم كافة؛ لبحث واقع وأسباب ارتفاع مستوى مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين.
- عقد اللقاءات الدورية من قبل مديري المدارس والمشرفين وغيرهم من المسؤولين مع المعلمين؛ من أجل بحث مشكلاتهم في محاولة للوصول لحلول مثل: تخفيض الأعباء التدريسية، وتفويض الصلاحيات.
- العمل على إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. برهم، نضال عبد اللطيف. (2005). *المشكلات الصفية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
2. الجندي، نبيل والعمري، سمر(2017). الضّغوط النّفسيّة وعلاقتها بالدّافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل. *مجلة جامعة الأزهر*: 19 (1): 125-146.
3. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2009). *علم النفس التربوي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
4. حمايدة، علا. (2009). مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها. *مجلة دراسات العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية،38 (1): 298-316.
5. رضوان، سامر. (2007). *الصحة النفسية*. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. السعدون، نجلاء. (2021). أدوار معلم المرحلة الثانوية في ضوء المدرسة الافتراضية بمحافظة حفر الباطن: دراسة ميدانية. المملكة العربية السعودية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (64).
7. الشافعي، إيمان. (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني. *مجلة كلية التربية:* جامعة الزقازيق، 38 (183): 169-200.
8. الطلافحة، حامد. (2013). ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية:* 41 (1): 257 -294.
9. العتيبي، ريم. (2020). التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظل جائحة كورونا المستجد COVID-19. *المجلة العربية للنشر العلمي*: (22): 152-175.
10. علي، نهلة. (2020). دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية:* 30(108).
11. فيدمان، نانا. (2010). *دليل الدعم النفسي الاجتماعي القائم على المجتمع المحلي*. ترجمة معاذ شقير، براميديا.
12. قريطع، فراس.(2017). الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية:* 13(4): 475 – 486.

13. الكحلوت، عماد والكحلوت، نصر. (2006). *الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا*. دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة "المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات."

14. المجلس الاقتصادي والاجتماعي. (2020). *أثر جائحة كورونا في مجالات الصحة والعنف الأسري والاقتصادي في الأردن بحسب النوع الاجتماعي*. *المجلس الاقتصادي والاجتماعي*.

15. محمد، جبريل. (2020). *تأثيرات جائحة كورونا على النساء في الفترة الواقعة بين 6 أيار و4 حزيران 2020*. المكتب التنفيذي لاتحاد لجان المرأة الفلسطينية.

16. مليكة، شارف. (2011). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين: دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث*. علوم التربية والأرطفوليا.

17. منظمة الصحة العالمية. (2020). *فيروس كورونا المستجد (covid-19) دليل توعوي صحي شامل*.الأنروا.

18. نشرية الألكسو العلمية. (2020). *جائحة كورونا كوفيد 19 وتداعياتها على أهداف التنمية المستدامة*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (3).

19. النعاس، عمر. (2008). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية*. منشورات جامعة 7 أكتوبر للمطبوعات والنشر.

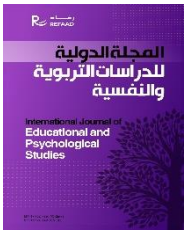
20. ييمرز، فرنادو وشلايشر، اندرياس.(2020). *إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة كورونا فيروس كورنا المستجد 2020*. ترجمة المكتب العربي لدول الخليج.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Blase, J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences of Performance. *American Educational Research Journal*, 239(1), 13-40.
2. Brodsky, G. (1990). *Manual for the children's social attitudes*. Children Studies Limited.
3. Cheng, M. (2008). *Job stress, self-efficacy, burnout, and intention to leave among kindergarten teachers in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Lynn University.
4. Donham, J. (1980). An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools. *Educational Review*, 32 (1), 11-20. https://doi.org/10.1080/0013191800320102
5. Jin, P.;Yeung, A.; Tang, T. & Lon, R.,(2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Journal*, 65 (4), 357-362. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.03.003
6. Oltmanns, T.F. & Emery, R.E. (1998). *Abnormal psychology*. New Jersey, prentice Hall 2 Hall 24. Taylor, S.E.
7. Zhang, Q. & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication,* 10 (4), 487-496.

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 Psychological Stress Resulted from the Corona Pandemic in Relation with Some Changes among Early-Years Teachers in The Schools of West Nablus in their Own Views

Nazeer Ahmad Abed Rabbo [1], Maram Saadi Abugharbieh [2], Joltan Hassan Hijazy [3]

[1,2] Educational Researcher, Arab American University, Palestine
[3] Professor of Psychology, Palestine Technical University- Kadoorie, Palestine
[1] nazeer@windowslive.com, [2] maramabugharbieh2005@gmail.com, [3] joltanhijazi@gmail.com

Received : 18/9/2021 **Revised :** 4/10/2021 **Accepted :** 17/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.6

Abstract: The study aimed to shed light over the reality of psychological stress resulted from the Corona pandemic in relation with some changes among early-years teachers in the schools of West Nablus in their own views. It also aimed to recognize the differences related to statistical clues within the responses of the samples and how they were affected by the psychological pressure of West Nablus teachers depending on (sex, age, experience, living place, and workplace). The study used the scale of measuring stress made by researchers, and results found the existence of huge pressure facing teachers of both sexes within the pandemic, and the appearance of clear statistical differences among the responses of the sample within the level of psychological pressure of West Nablus teachers depending on (sex, age, experience, living place, and workplace).

Keywords: *Psychological stress; Corona pandemic; Early-Years.*

References:

1. 'ly, Nhlh. (2020). Drash Al'laqh Byn Aldghwt Alnfsyh Alnatjh 'n Antshar Fyrws Kwrwna Almstjd Waladtrabat Alnfsjsmyh Lda Almrah Al'amlh. Almjlh Almsryh Lldrasat Alnfsyh: 30(108).
2. Al'tyby, Rym. (2020). Althdyat Alty Wajht Alasr Als'wdyh Fy T'lym Abna'ha Fy Zl Ja'ht Kwrwna Almstjd Covid-19. Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'elmy: (22): 152-175.
3. Brhm, Ndal 'bd Alltyf. (2005). Almshklat Alsfyh. Mktbt Almjtm' Al'rby Llnshr Waltwzy'.
4. Fydman, Nana. (2010). Dlyl Ald'm Alnfsy Alajtma'y Alqa'm 'la Almjtm' Almhly. Trjmt M'ad Shqyr, Bramydya.
5. Hmaydh, 'la. (2009). Mstwa Dghwt Al'ml 'nd M'lmy Almrhlh Althanwyh Fy Almdars Alhkwmyh Fy Alardn Walmshklat Alnajmh 'nha. Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: Aljam'h Alardnyh,38 (1): 298-316.
6. Abw Htb, F'ad Wsadq, Amal. (2009). 'lm Alnfs Altrbwy. Mktbt Alanjlw Almsryh.
7. Aljndy, Nbyl Wal'mry, Smr(2017). Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Baldaf'yh Llenjaz Lda M'lmy Almdars Alhkwmyh Fy Mhafzt Alkhlyl. Mjlt Jam't Alazhr: 19 (1): 125-146.
8. Alkhlwt, 'mad Walkhlwt, Nsr. (2006). Aldghwt Almdrsyh W'laqtha Bada' M'lmy Altknwlwjya Balmrhlh Alasasyh Al'lya. Drash Mqdmh Llm'tmr Alawl Bjam't Alaqsa Bghzh "Almnahj Alflstynyh Alwaq' Walttl'at."
9. Mhmd, Jbryl. (2020). Tathyrat Ja'ht Kwrwna 'la Alnsa' Fy Alftrh Alwaq'h Byn 6 Ayar W4 Hzyran 2020. Almktb Altnfydy Lathad Ljan Almrah Alflstynyh.
10. Almjls Alaqtsady Walajtma'y. (2020). Athr Ja'ht Kwrwna Fy Mjalat Alshh Wal'nf Alasry Walaqtsady Fy Alardn Bhsb Alnw' Alajtma'y. Almjls Alaqtsady Walajtma'y.
11. Mlykh, Sharf. (2011). Msadr Aldghwt Almhnyh Lda Almdrsyn Aljza'ryyn: Drash Mqarnh Fy Almrahl Alt'lymyh Althlath. 'lwm Altrbyh Walartfwlya.
12. Mnzmt Alshh Al'almyh. (2020). Fyrws Kwrwna Almstjd (Covid-19) Dlyl Tw'wy Shy Shaml.Alanrwa.

13. Aln'as, 'mr. (2008). Aldghwt Almhnyh W'laqtha Balshh Alnfsyh. Mnshwrat Jam't 7 Aktwbr Llmtbw'at Walnshr.

14. Nshryh Alalksw Al'lmyh. (2020). Ja'ht Kwrwna Kwfyd 19 Wtda'yatha 'la Ahdaf Altnmyh Almstdamh. Almnzmh Al'rbyh Lltrbyh Walthqafh Wal'lwm, (3).

15. Qryt', Fras. (2017). Aldghwt Alnfsyh Lda Alm'lmyn W'laqtha Balrda 'n Alhyah. Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 13(4): 475 – 486.

16. Rdwan, Samr. (2007). Alshh Alnfsyh. T2. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.

17. Als'dwn, Njla'. (2021). Adwar M'lm Almrhlh Althanwyh Fy Dw' Almdrsh Alaftradyh Bmhafzt Hfr Albatn: Drash Mydanyh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma': (64).

18. Alshaf'y, Eyman. (2019). Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Balahtraq Alnfsy Lda M'lmy Alt'lym Alfny. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alzqazyq, 38 (183): 169-200.

19. Altlafhh, Hamd. (2013). Dghwt Al'ml 'nd M'lmy Aldrasat Alajtma'yh Llmrhlh Alasasyh Fy Alardn Walmshklat Alnajmh 'nha. Mjlt Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 41 (1): 257 -294.

20. Yymrz, Frnadw Wshlayshr, Andryas.(2020). Etar 'ml Ltwjyh Astjabh Alt'lym Tjah Ja'ht Kwrwna Fyrws Kwrna Almstjd 2020. Trjmt Almktb Al'rby Ldwl Alkhlyj.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 600:590
حزيران (2022)

بحث رقم 7

أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية

مخلد يوسف ارشيد الجرايدة

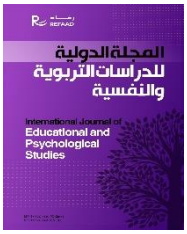
باحث- المملكة الأردنية الهاشمية
Scientificresearches15@gmail.com

استلام البحث: 2021/11/25 مراجعة البحث: 2021/12/18 قبول البحث: 2022/1/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.7

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

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



أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية

مخلد يوسف ارشيد الجرايدة
باحث- المملكة الأردنية الهاشمية
Scientificresearches15@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.7 قبول البحث: 2022/1/27 مراجعة البحث: 2021/12/18 استلام البحث: 2021/11/25

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (15) عبارة موزعة إلى محورين البعد التعليمي والبعدالنفسي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في منطقة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (30) من المعلمين، وتم تطوير الاستبانة وتوزيعها عليهم بعد إتمام إجراءات صدقها وثباتها خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/ 2022. أظهرت نتائج الدراسة تأثر الطلبة ذوي الهمم جراء جائحة كورونا التي أدت إلى تدني مستوي التحصيل لديهم وشعورهم بالوحدة والعزلة، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: جائحة كورونا؛ ذوي الهمم؛ معلمو التربية الخاصة.

1. المقدمة:

يعتبر التعليم قضية تشغل الرأي العام والعالمي، وخاصة وقت الأزمات كجائحة كرونا المستجد (Covid-19)، حيث يواجه العالم الآن أزمة غير عادية في ظل تفشي فيروس كورونا المستجد (Covid-19) الذي انتشر في معظم دول العالم تقريبًا مع نهاية عام (2019)، وتعد جائحة فيروس كرونا المستجد (Covid-19) أحدث جائحة تعرض لها العالم بعد أن ظهر الفيروس في مدينة ووهان "Wuhan" الصينية، مما تسبب بإحداث خوف جماعي في العالم بأسره وشّكل أخطر التحديات التي واجهت البشرية ولا تزال، وعلى جميع المستويات؛ الصحية، والتعليمية، والإقتصادية، والإجتماعية، والسياسية، والدينية، والنفسية، وغيرها. حيث كانت ضربات الجائحة موجعة فكم من مناوشات سياسية احتدمت بسببه، ومشاريع انهارت، وشركات أفلست، ومصالح تعطلت، وأسر فقدت مصدر دخلها خاصة ذوي الدخل اليومي المحدود.

إن هذا الحدث فرض على كافة فئات المجتمعات تغيير غير مسبوق في فترة زمنية قصيرة،حيث دمر اقتصاد العديد من الدول، ومنع التنقلات فيها، وأيضًا أوقف رحلات الطيران لديها، فبات العالم كله أسيرًا لهذه الجائحة (Viswanath and Monga, 2020)، وقد عزز هذا الأمر أن تفرض معظم دول العالم على سكانها إجراءات الحجر الصحي المنزلي الصارمة (Banerjee, 2020) بدءً من (26/فبراير/2020)، حيث صرحت منظمة الصحة العالمية أن تفشي الفيروس شكل حالة طوارئ صحية عامة ذات أهمية دولية، إضافة إلى أنه تم التعرف على فيروس كورونا المستجد (Covid-19) في (34) دولة بما مجموعه (80239) حالة مؤكدة مختبريًا، و(2700) حالة وفاة. (Mahmoudirad, Khoshbakht, Sharifzadeh, and Izadpanah, 2020)

وقد أظهرت الجائحة تفاوتات في الأنظمة التعليمية في كثير من دول العالم، حيث زاد من عامل الضغط النفسي على المعلمين وخاصة معلمي التربية الخاصة والمتعلمين وأولياء الأمور على حد سواء، إضافة إلى أن التعليم لم يعد متوافرًا بشكل عادل ومتساوٍ للجميع، ناهيكم عن المتعلمين من ذوي الهمم حيث لم تلحظهم أية برامج على الصعيد الرسمي للدول في متابعة التعليم في ظل تفشي فايروس كورونا المستجد (Covid-19). (البدو، 2021)

ويذكر الشهومي وغزالي (2021) أنه ومع سعي معظم الدول جاهدة إلى تطوير نظمها التعليمية ومواكبتها بما هو حديث وفاعل إلا أن جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19) تسببت في أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، حيث كان لها تأثير شبه شامل على طالبي العلم والمعلمين والمتعلمين من ذوي الهمم حول العالم، من مرحلة ما قبل التعليم الأساسي إلى المدارس الثانوية والجامعات وتعلم الكبار، ومن جهة أخرى فإنه حتى تاريخ (28/ 3/ 2020) انقطع (80 %) من المتعلمين عن التعليم من (161) دولة، وبحلول منتصف نيسان (2020) كان (94) في المائة من المتعلمين على مستوى العالم قد تأثروا بجائحة كورونا المستجد (Covid-19)، وهو ما يمثل (58,1) بليون من الأطفال والشباب في مرحلة ما قبل التعليم الأساسي إلى التعليم العالي في (200) دولة. (Unesco, 2020)

وفي ظل انتشار جائحة كورونا المستجد (Covid-19) تأثر كافة أفراد المجتمع، حيث كان الأكثر تضررا هم الأفراد الأشد فقرًا وضعفًا إضافة إلى ذلك انسحب الوضع على ذوي الهمم الذين واجهوا العديد من التحديات التي أثرت سلبًا على طريقة حياتهم (ديب، 2020)،حيث كان له تأثير على النواحي النفسية والاجتماعية لديهم نتيجة عزلهم في المنازل مما أدى فيما بعد إلى عبء نفسي أكثر من العبء الجسدي عليهم، إضافة إلى عدم ممارستهم للأنشطة المحببة لديهم والتغيير في نمط الحياة، والتوقف عن تقديم الخدمات التأهيلية والتشخيصية لهم ولفترات طويلة، كل ذلك أدى إلى شعورهم بالوحدة والضيق ومظاهر نفسية وعصبية متنوعة، وهذا ما أشارت إليه البحوث والدراسات والتي تتمثل في الشعور بالقلق والتوتر الشديد، خاصة مع إجراءات الحكومات الصارمة دون مراعاة للمتعلمين ذوي الهمم (Patel, Badiani, Nielsen, Assi, Unadkat, Courtney, Hallas, 2020).

ويُطلق مصطلح ذوي الهمم على الأفراد الذين احتاجوا إلى بذل قدر كبير من الطاقة والهمة، للتأقلم مع ظروف الحياة العادية وممارسة حياتهم بشكل طبيعي مثل الآخرين، واجتياز العقبات التي نشأت نتيجة اختلافاتهم الجسدية، أو هم من يُطلق عليهم أيضًا ذوي الاحتياجات الخاصة (Mustafa, 2020)، والمتعلمون من ذوي الهمم هم بعض الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة ومعاملة خاصة ممن حولهم لمساعدتهم على التعايش مع المجتمع (النحراوي ، 2020)، كما ويمكن تعريفهم بأنهم الأفراد الذين لديهم إعاقة أو مجموعة من الإعاقات التي تجعل التعلم أو الأنشطة الأخرى صعبة بالنسبة لديهم، ويشمل كذلك الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة وهم الذين لديهم التخلف العقلي الذي يتسبب في نموهم بشكل أبطأ من الأفراد الآخرين وضعف النطق واللغة، مثل مشكلة التعبير عن أنفسهم أو فهم الآخرين أو الإعاقة الجسدية، وأيضا مثل مشكلة الرؤية أو الشلل الدماغي وغيرها من الحالات وصعوبات التعلم التي تشوه الرسائل، أوالإعاقات العاطفية، بالإضافة إلى المشاكل السلوكية المعادية للمجتمع أو غيرها. (Patel, et al., 2020)

وفيما يتعلق بحقوق ذوي الهمم لا بد من توافر الكثير من الحقوق لهم والتي يجب أن تتحقق على جميع المستويات، وتشمل الحق في وسائل المواصلات، والحق في العمل، وحقوقهم في التعليم وهو حق لكل إنسان لذلك يجب أن يتم دمج ذوي الهمم في التعليم، ويعرف الدمج التربوي بأنه إعطاء ذوي الهمم فرصة كبيرة في التعلم، والحصول على حقوقهم في التعليم دون أن يكون هناك تميز ضدهم، ويجب أن يتم اتباع الطرق والأساليب التعليمية التي تمكن المتعلمين من مواجهة التحديات التي من الممكن أن تواجههم أثناء العملية التعليمية (الظفيري، 2014). ومن جهة أخرى يجب أن يتم دمجهم مع المتعلمين العاديين؛ حتى لا يشعروا بالفرق، وكذلك يجب تقديم الخدمات التعليمية لهم مثل التي يتم تقديمها للمتعلمين العاديين، بشرط أن تتم مراعاة ظروفهم الخاصة، حيث لا يمكن أن يتم إعطائهم كميات كبيرة تعجزهم عن النجاح في التعليم، ويجب أن يتم توفير عناصر اللعب والترفيه لهم، وخاصة أولئك الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية وذهنية، فاللعب والقدرة على تكوين الصداقات هو الحل الأمثل لاحتوائهم. (عبد الحميد، 2019)

إن الصعوبات في التعلم تكمن في الطريقة التي يتعلم بها ذوو الهمم، والكيفية التي يتعاملون بها مع المعلومات، و طريقة تواصلهم مع الآخرين، حيث تشمل الصعوبات جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن تؤثر في كيفية تعلمهم المهارات الأساسية، وفي طريقة تعلمهم مهارات عالية المستوى. (Narzisi, 2020)

أما فيما يتعلق بموضوع جمع البيانات حول القضايا التي تمس ذوي الهمم فهي معضلة مستمرة وتحدٍ كبير مع تفشي فيروس كورونا المستجد (Covid-19)؛ فالبيانات المتوافرة للجمهور عن إصابة المتعلمين من ذوي الهمم بالفيروس قد تكون شحيحة أو أنه لم يجر تفصيلها لبيان أثرها عليهم، إلا أن التقارير تظهر معلومات في غاية القلق بشأن الأثار الخطيرة لهذا الوباء على المتعلمين ذوي الهمم بما في ذلك الآثار الأولية لتفشي الفيروس وكذلك الآثار الثانوية من حيث الاستجابة للوباء، كما تشير الأدلة إلى أن جائحة كورونا (Covid-19) قد تؤثر على المتعلمين ذوي الهمم وبشكل صادم حسب ما أكده مكتب دعم دمج المتعلمين ذوي الهمم (Disability Inclusion Helpdesk) والممول من قبل الحكومة البريطانية (UKAID). (قويدر، 2020)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدم وصول المتعلمين ذوي الهمم في كثير من البلدان إلى التعليم الجيد، بسبب إغلاق الحكومات والسلطات التعليمية للمدارس ولجوئها إلى التعليم عبر الإنترنت، يعد تحديًا لطالما تمت الإشارة له في المحافل الدولية حيث وجد المتعلمون أنفسهم مستبعدين من التعلم إذ لم يكن ذلك متاحاً وسهل الوصول إليه، إضافة إلى ذلك فإن فقر الدعم الحكومي والمؤسساتي للوالدين ومقدمي الرعاية من أجل توفير التعليم والتعلم قد ساهم في إقصاء المتعلمين ذوي الهمم من الحصول على التعلم. (Narzisi , 2020)

كما ويجب على القادة التربويون ومدراء المدارس تسليط الضوء على ما يقوم به معلمو التربية الخاصة داخل الغرف الصفية ومشاركتهم في إيجاد طرق للتواصل والتشارك بين المتعلمين ذوي الهمم، وتحويل الانتقادات والمعيقات والقيود إلى فرص وأيضًا التفكير بالطرق التي يمكن استخدامها في ظل الظروف الجديدة الحالية لجعل المنهج الدراسي أكثر سهولةً ووصولًا إليهم، ويجب الانتباه إلى أن التواصل مع شبكة الإنترنت قد لا يكون سهلًا وممكنًا عند

العديد من المتعلمين ذوي الهمم، لذلك يجب إيجاد طرق ووسائل أخرى وبديلة للتواصل مع المتعلمين والأهل، مثل استخدام لوحات الإعلانات خارج أسوار المدرسة أو التلفزيون أو الراديو أو البريد. (راندا، 2019)

ومن جهة أخرى يبحث معلمو التربية الخاصة عن الطرق المثلى للتعامل مع تحدياتٍ تعليمية استثنائية بسبب أزمة جائحة كورونا (Covid-19) ومنها الانتقال لصفوف التعليم الافتراضي، والتعليم عن بُعد، حيث وجد المعلمون حلولًا مبتكرة لدعم المتعلمين خلال هذه الفترة، لكن المهم هو تشجيع المعلمين على توثيق هذه الممارسات والحلول بحيث يصبح لها تأثيرها على طرق التدريس في المستقبل (Patel, et al., 2020). وترى بوندي (Bondie, 2021) أنه يجب على المعلمين أن يعرفوا ما يحصل في ظل هذه الظروف الوبائية وأن تكون لديهم الدراية بما يجب عليهم عمله من الممارسات بحيث تصبح أكثر وضوحًا للمتعلمين، كذلك عليهم أن يدركوا التعقيدات والتحديات بحيث يصبحوا أكثر قدرة على التكيف والتعامل معها.

وفيما يتعلق بظروف الصحة النفسية للمتعلمين ذوي الهمم فقد تفاقمت الأمور التي يعانون منها إضافة إلى ما كان موجودًا مسبقًا، ويمكن أن نشير هنا الى أنهم قد يعانون من إعاقات نفسية نتيجة للخوف والقلق من الإصابة بالفيروس، فمما لا شك فيه أن الضغوط الاقتصادية والمالية والفترات الطويلة من العزلة الاجتماعية والضغوط والمشاكل الأسرية قد تساهم في تفاقم الحالة النفسية لديهم، وأيضًا تؤدي إلى ازدياد في صعوبة الوصول للمتعلمين ذوي الهمم الذين يعانون بطبيعة الحال قبل أن تبدأ أزمة فيروس كورونا (Covid-19) من ظروف نفسية قد تعرضوا لها مسبقًا (Al Hashemi, 2018). ويشير قويدر (2020) إلى أن التمييز والإهمال والعنف وسوء المعاملة هي جميعها مخاطر يتعرض لها الأشخاص ذوي الهمم، وقد تم إغفال إدراج هذه المخاطر في الرسائل العامة من قبل المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بشأن فيروس كورونا (Covid-19) أو الإشارة إليها، إضافة إلى تعرض المتعلمين ذوي الهمم إلى العنف العائلي أو من قبل مقدمي الرعاية بسبب حالة الحجر الصحي.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن فيروس كورونا (Covid- 19) بشكل عام أدى إلى تفاقم مشكلة انعدام المساواة في تعليم المتعلمين ذوي الهمم والذين يعانون من صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتقدر الأمم المتحدة أن (95) في المئة من المتعلمين ذوي الهمم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مستبعدون من المدرسة في المرحلة الأساسية وأن للبالغين ذوي الهمم وخاصة النساء فرص أقل في الحصول على التعلم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الهمم.

وتشكل جائحة تفشي فيروس كورونا (كوفيد- 19) حالة طوارئ عالمية تؤثر بشكل مستمر على مجتمعاتنا في مختلف أنحاء العالم، ويحدث هذا في الوقت الذي يشكل الأفراد ذوي الهمم ما نسبته (15%) من سكان الكرة الأرضية يستمرون بالعيش مع أحد أشكال الإعاقة وبشكل يومي، ومع العلم بأنهم في الظروف العادية من أكثر فئات مجتمعاتنا تهميشًا و تعرضًا للوصم ولكن مع انتشار فيروس كورونا فإن الأمر قد يزداد تدهورًا لهذه الفئات. (قويدر، 2020)

ومن أكبر التحديات التي يواجهها المتعلمون منهم أن بيئات التعلم الخاصة بهم في الغالب غير مصممة لتلبية احتياجاتهم، وقد اختلفت تدابير واستجابات الدول والأنظمة التعليمية من بلد إلى آخر حسب مدى انتشار فيروس كورونا (Covid19)، كذلك اختلفت في اعتماد البديل فبعضها قد اعتمد التعليم عن بعد بشكل كامل، كما واعتمد بعضها التعليم المدمج وبعضها يتبع النظامين حسب تطور الحالة الوبائية. (الشهومي وغزالي، 2021)

كذلك هناك تحديات إضافية أن المتعلمين ذوي الهمم نادرًا ما يتمكنون من الالتحاق بالتعليم، إضافة إلى تدريب معلمي التربية الخاصة للتعامل مع ظروف الجائحة، فضلًا عن المواد التعليمية التي لا تتكيف مع احتياجاتهم، وأيضًا الافتقار إلى الوصول إلى التعليم في حد ذاته يجعلهم يشعرون بالإهمال والتمييز ضدهم. (عبد الجليل وسوان، 2020)

إن تلك الأحداث الصاخبة كانت دافعًا للباحث لإجراء هذه الدراسة كمحاولة منه لتقصي المشكلات المترتبة عن فيروس كورونا (Covid- 19) على الطلبة ذوي الهمم بغية رصد الواقع الفعلي وتقديم مجموعة من التوصيات والآليات التي يمكن إتباعها للحد من هذه الآثار وتفاقمها، ومن هنا تظهر أهمية وقيمة هذه الدراسة. وبناء عليه تقوم هذه الدراسة بالوقوف على أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية. وتحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية.

2.1. أسئلة الدراسة:

هذه الدراسة جاءت لمحاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في منطقة المفرق؟
- هل اختلاف وجهة نظر عينة الدراسة نحو أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في منطقة المفرق تعزى لمتغير الجنس؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- معرفة أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم من خلال بعدين؛ (التعليمي، والنفسي) من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في منطقة المفرق.
- معرفة وجهة نظر عينة الدراسة نحو أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في منطقة المفرق تعزى لمتغير الجنس.

4.1. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من حداثة موضوع البحث ومن خلال الظروف التي يعيشها العالم الناتجة عن جائحة فيروس كورونا (Covid19) وعليه يؤمل أن تستفيد من نتائجها الجهات الآتية:

الأهمية النظرية:

- يؤمل أن يستفيد الباحثون من الأدب النظري وأداة الدراسة ونتائجها وتوصياتها.
- توفير بيانات ومعلومات جديدة في مجال الطلبة ذوي الهمم وذلك من خلال دراسة هذه الفئة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا (Covid19) .
- قلة الدراسات في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

- وزارة التربية والتعليم بما يترتب على تحسين العملية التربوية وإثرائها بالشكل المناسب لطلبة ذوي الهمم في ظل جائحة فيروس كورونا (Covid19) ، والأخذ بهذه الدراسة وتطبيقها على أرض الواقع.
- التعرف على واقع البنية التحتية لتعليم الطلبة ذوي الهمم، إضافة إلى أبرز التحديات التي واجهت بدائل التعليم المتبعة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا (Covid19) .
- تحسين أداء معلمي التربية الخاصة في متابعة تعلم الطلبة ذوي الهمم مما ينعكس إيجابيًا عليهم.
- قد تساعد هذه الدراسة على توافر بيئة تعليمية تعلمية مثالية لطلبة ذوي الهمم.
- قد تساعد هذه الدراسة واضعي الخطط والاستراتيجيات التعليمية في وضع الخطط المستقبلية لبرامج ذوي الهمم.

5.1. حدود الدراسة:

تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التربية الخاصة في منطقة المفرق.
- **الحدود الزمانية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو الفصل الدراسي الأول للعام (2022/2021 م).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي التربية الخاصة في منطقة المفرق.

6.1. مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات هي على النحو الآتي:

- **ذوي الهمم:**

هم الأفراد الذين يختلفون على نحو أو آخر عن الأخرين الذين يعتبروا عاديين، ويصنفون إلى إعاقة عقلية وسمعية وجسدية وانفعالية وبصرية وصعوبات التعلم والإضطرابات الكلامية واللغوية والتفوق العقلي (أحمد، 2021). **ويعرف الباحث إجرائيًا ذوي الهمم** هم طلبة مدارس التربية الخاصة في منطقة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية والذين يعانون من إعاقات مختلفة.

- **جائحة كورونا:**

هي التي نتجت عن تفشي فايروس كورونا Covid – 19 في العالم أجمع وتشمل الأعراض الشائعة للعدوى أعراضًا تنفسية والحمى والسعال وضيق النفس وصعوبات في التنفس، وينتقل غالبًا عبر الرذاذ والقطيرات التنفسية الناتجة عن السعال أو العطاس أو التحدث، وتبلغ قابلية العدوى ذروتها خلال الأيام الثلاثة الأولى بعد ظهور الأعراض، والتي أثرت في جميع القطاعات التعليمية والإقتصادية والإجتماعية والصحية في معظم دول العالم (2020 World Health Organization ,).

- **معلمو التربية الخاصة:**

هم معلمو التربية الخاصة في المدارس بمنطقة المفرق للعام الدراسي (2022/2021 م).

7.1. الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من الدراسة سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

- **أجرى قرا قيش والصلاحات و أبو جابر (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة وعي معلمي التربية الخاصة في تدريس المتعلمين ذوي الهمم في محافظة العاصمة عمان بالأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثون استبانة أداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (112) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن درجة الوعي لدى معلمي التربية الخاصة في عمان كانت مرتفعة.

- **وأجرى الظفيري والسعيدي (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي بالجائحة، والوقاية من الإصابة به لدى ذوي الهمم بدولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان مقياس الوعي والوقاية من إعدادهما، وتم اختيار عينة بلغت (18) من المتعلمين ذوي الهمم بدولة الكويت في الفترة من 12-2020/5/17، وقد أظهرت نتائج الدراسة مستويات مرتفعة من الوعي والوقاية لدى عينة الدراسة، وأظهرت أن نسبة الوعي لديهم كانت (83 %).
- **وأجرى عجوة ومليح (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على تداعيات الجائحة فيما يتعلق بتعليم الأبناء ذوي الهمم من وجهة نظر الأمهات، وعلاقة هذه التداعيات بالطمأنينة الانفعالية لديهن، وأيضًا الكشف عن الصحة النفسية، وإدراك الأمهات لتداعيات جائحة كورونا المستجد (Covid-19) على أبنائهن، واتبعت المنهج الوصفي، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان استبانة أداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (100) من أمهات المتعلمين ذوي الهمم، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها: (98%) من الأمهات أشرن إلى وجود آثار سلبية لجائحة كورونا المستجد (Covid-19) عليهن وعلى أبنائهن، وتراوحت درجة التأثير على أبنائهن باختلاف مجال التأثر، حيث أشارت (65%) من الأمهات إلى أن جائحة كورونا المستجد (Covid-19) أثرت على تعليم أبنائهن بالسلب، ورأت (36%) من الأمهات أن الجائحة أثرت سلبًا على الحالة النفسية لأبنائهن.
- **أما دراسة العتيبي (2020)** فقد هدفت إلى التعرف على التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها ذوي الهمم، واستخلاص المقترحات في ظل جائحة كورونا المستجد (Covid-19)، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتضمن مجتمع الدراسة جميع الآباء والأمهات الذين لديهم متعلمين بمراحل التعليم العام، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحث استبانة أداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (412) فردًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسر السعودية بالرغم من حرصها على استمرار تعليم أبنائها واستكمالهم للعام الدراسي فإن المتعلمين لم يحققوا أقصى استفادة ممكنة إذ لم يتم توظيف جميع السبل الممكنة للتعليم بأفضل صورة.
- **وأجرت الإلكسو (Alexo, 2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التعليم لدى المتعلمين من ذوي الهمم في ظل جائحة كورونا المستجد (Covid-19) في الدول العربية من خلال اطلاقها منصة الإلكسو للتضامن الإجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهدافها استخدمت استبانة الكترونية أداة لجمع البيانات، وتضمنت عينة الدراسة جميع الآباء الذين استخدموا الإنترنت في تعليم أبنائهم من ذوي الهمم في ظل جائحة كورونا المستجد (Covid-19)، وأظهرت النتائج غياب المبادئ التوجيهية الوطنية التي يمكن أن تجعل هذا الإنتقال غير المتوقع من التعلم المباشر عبر الإنترنت أكثر مرونة، وعلى وجه التحديد في المنطقة العربية، حيث كانت هناك مبادرات شخصية فقط، ولم تتخذ الحكومات سياسات عاجلة للمتعلمين ذوي الهمم في ظل جائحة كورونا المستجد (Covid-19)، وأظهرت النتائج أيضًا الافتقار إلى مهارات التكنولوجيا التي تعوق المتعلمين ذوي الهمم وآبائهم عن استخدام الأدوات أو المنصات عبر الانترنت للتعلم.
- كما أجرى تشاي ودو (Zhai and Du, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على الآثار النفسية والتعليمية على المتعلمين ذوي الهمم في ظل انتشار جائحة كورونا المستجد (Covid-19)بالصين، حيث تم إجراء هذا المسح المقطعي على مستوى الدولة للمتعلمين في الفترة من (3) إلى (10) فبراير (2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان أداة لجمع البيانات، وقد أظهرت الدراسة جملة من النتائج منها: أن (45 %) منهم يعانون من مشاكل في التعليم، كما أظهرت النتائج أن العوامل الوبائية لـ (Covid-19) التي ارتبطت بزيادة مخاطر الإصابة بمشاكل الصحة النفسية كانت إصابة أقارب أو أصدقاء، إضافة إلى ذلك فإن المتعلمين الذين لديهم دعم اجتماعي متدني أكثر عرضة بنسبة (4.84-5.98) مرة من المتعلمين الذين لديهم دعم اجتماعي مرتفع للإصابة بأعراض القلق والاكتئاب، كذلك ارتبطت مشاكل الصحة النفسية بشكل كبير مع القلق وأعراض الاكتئاب وتأثيرها على التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بالنظر إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة والوقوف على أدبها النظري، إضافة إلى منهجيتها العلمية تبين للباحث مايلي:

اتفقت هذه الدراسة مع غيرها في إلقاء الضوء على أثر جائحة كورونا (Covid-19) على الطلبة ذوي الهمم مثل دراسة تشاي ودو (Zhai and Du, 2020) ودراسة الإلكسو (Alexo, 2020) ودراسة عجوة ومليح (2020)، كذلك اتفقت مع غيرها من الدراسات في نوعية المنهج البحثي المستخدم والمتمثل بالمنهج الوصفي مثل دراسة الظفيري والسعيدي (2020)، ودراسة قراقيش والصلاحات وأبو جابر (2021)، وكان المتعلمين العينة الرئيسية لدراسة الظفيري والسعيدي (2020)، كما وكانت الأمهات العينة الرئيسية في دراسة عجوة ومليح (2020)، كذلك المعلمين كانوا العينة الرئيسية لدراسة المشاقبة وأبو قويدر (2021)، وتميزت الدراسة الحالية بالمجتمع الذي تمثلت بالمملكة الأردنية الهاشمية، كذلك الكشف عن أثر جائحة كورونا (Covid-19) على الطلبة ذوي الهمم في حين نجد الدراسات السابقة قد اقتصرت على مؤسسات ومجتمع محدد مثل دراسة العتيبي (2020) ودراسة تشاي ودو (Zhai and Du, 2020). إضافة إلى ذلك تم تحديد الدراسة على درجة وعي المعلمين حيث تم اقتصار الدراسة على معلمي التربية الخاصة دون سواهم في ضوء المؤهل العلمي لهم، كما واستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية والإطار النظري.

2. الطريقة وا لإجراءات:

وقد تمثلت الطريقة والإجراءات المتعلقة بالدراسة بما هو آت:

1.2. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث يصف هذا المنهج ماهو كائن وتفسير الواقع بقياس أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية بمنطقة المفرق.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة بمنطقة المفرق في الفصل الدراسي الأول من العام (2022/2021 م) والبالغ عددهم (35) معلمًا ومعلمة وذلك حسب التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2019/2018).

3.2. عينة الدراسة:

وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة المكون من المعلمين والمعلمات من منطقة المفرق وبلغ مجموع العينة (30) من معلمي التربية الخاصة، كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

جدول (1): توزع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في منطقة المفرق تبعًا لمتغير الجنس

ذكر	أنثى	المجموع
12	18	30
%40	%60	%100

4.2. أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدر اسة، تم بناء أداة الدراسة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة مثل الظفيري والسعيدي (2020) حيث تم بناء أداة الدراسة، وقد تكونت الأداة من (15) فقرة تقيس أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية بمنطقة المفرق، موزعة إلى بعدين كما في الجدول رقم (2)

جدول (2): فقرات الاستبانة تبعًا لمجالات الدراسة

#	المجال	عدد الفقرات	الفقرات
1	البعد التعليمي	7	7-1
2	البعد النفسي	8	15-8

5.2. صدق أداة الدراسة:

وتم التحقق من صدق الأداة باستخدام كل من:

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في التربية الخاصة وخبراء في في ميدان التعليم وعددهم سبعة محكمين، وذلك للتأكد من الصدق الأداة، حيث تم الأخذ بملاحظات وتوجيهات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم إجراء كافة التعديلات اللازمة على الأداة بحيث تم التأكد من جودة صياغة الفقرات، ومناسبة مستوى وضوحها بما ينسجم مع طبيعة هذه الفئة، لتأخذ الأداة صورتها الجديدة بعد التعديل في ضوء آراء المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي**

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي له

البعد الأول				البعد الثاني			
رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
1	0.73**	5	0.69**	1	0.54**	5	0.79**
2	0.75**	6	0.77**	2	0.78**	6	0.64**
3	0.86**	7	0.71**	3	0.61**	7	0.61**
4	0.77**			4	0.65**	8	0.57**

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات استبانة الكشف عن أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع الدرجة الكلية لها، وتراوحت ما بين (0.54) و (0.86)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية عن أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم.

6.2. ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات (0.89-0.95) وهي نسبة مناسبة لغايات الدراسة.

جدول (4): معامل الثبات لمقياس الأداة

رقم البعد	البُعـد	عدد الفقرات	معامل ألفا	مستوى الدلالة
1	البعد التعليمي	7	0.965	0.01
2	البعد النفسي	8	0.894	0.01
	الدرجة الكلية	15	0.961	0.01

7.2. المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

3. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.3. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة منطقة المفرق؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة، ولكل فقرة من فقراتها لواقع أثر جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، كما وتم اعتماد تدرج مقياس ليكرت الخماسي لتقدير توافر فقرات الأداة، فقيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقًا للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات

5-1/ 3 = 1.33

وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وعليه فقد تم استخدام المعيار الآتي لتحليل النتائج:

إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

- درجة قليلة أقل من (1+ 1.33= 2.33).
- درجة متوسطة من (2.34 + 1.33 = 3.67).
- درجة مرتفعة من (3.68 فأكثر).

خلاصة النتائج وترتيب المجالات والدرجة الكلية للإستجابات

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد التعليمي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة التقدير
	أثرت جائحة كورونا على الطلبة ذوى الهمم كما يلي					
1	يفتقد الطلبة ذوي الهمم للأنشطة اللامنهجية التي كانوا يمارسونها في المدرسة.	3.61	1.24	72.2	2	مرتفع
2	يتلقى الطلبة ذوي الهمم الدعم التعليمي بشكل غير كاف.	3.52	1.07	70.5	3	مرتفع
3	يواجه الطلبة ذوي الهمم مشاكل ومعوقات أثناء الدراسة.	3.62	1.09	72.4	1	مرتفع
4	يفتقد الطلبة ذوى الهمم إلى التواصل الفعال أثناء التعلم.	3.48	1.33	69.6	4	مرتفع
5	يفتقد الطلبة ذوى الهمم إلى الخدمات الداعمة لهم أثناء التعلم.	3.52	1.06	68.7	2	متوسطة
6	يصعب توفير محتوى تعليمي الكتروني يناسب الطلبة ذوي الهمم.	3.38	1.24	67.5	7	متوسطة
7	تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة ذوي الهمم.	3.63	1.09	72.4	6	متوسطة
	البعد ككل	3.52	1.16	70.47		

يتبين من الجدول رقم (5) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة أثر جائحة كورونا تراوحت ما بين (3.38-3.62) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على "يواجه الطلبة ذوي الهمم مشاكل ومعوقات أثناء الدراسة" بمتوسط حسابي (3.62) بانحراف معياري (1.09) وبمستوى "مرتفع"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "يصعب توفير محتوى تعليمي إلكتروني يناسب الطلبة ذوي الهمم" بمتوسط حسابي (3.38) بانحراف معياري (1.24) وبمستو ى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مقياس البعد التعليمي ككل (3.52) بانحراف معياري (1.16) وبمستوى "مرتفع ".

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وصول المتعلمين ذوي الهمم إلى التعليم الجيد نظرًا لتفشي جائحة كورونا، حيث تعرض ما لا يقل عن ثلث الأطفال في أنحاء العالم إلى الحرمان من التعليم. إضافة إلى عدم قدرة المتعلمين ذوي الهمم على القيام بذلك افتراضيًا، خاصة بعد إغلاق الكثير من المدارس، وفقًا لما ورد في تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) والذي تم نشره في أغسطس من عام (2020م) (السالمية، 2021). إضافة إلى غياب التدريس المباشر للمتعلمين ذوي الهمم ممن يحتاجون للتدريس المباشر؛ نظرًا لظروف إعاقتهم، وحاجتهم لتنفيذ الكثير من البرامج والخطط العلاجية؛ لتنمية مهارات معينة لديهم، وكذلك تعديل بعض السلوكيات، فقد كان تأثير الجائحة ذا أثر بالغ على استمرارية تطور وتحقيق الأهداف المزمعة لهم في معظم الأحيان ومعظم الحالات. وبالرغم من أن وزارة التربية والتعليم بذلت جهودا كبيرة لضمان استمرار فرص التعليم، إلا أن قدرتها على التعلم الجيد لجميع المتعلمين تباينت بشكل كبير خاصّة مع المتعلمين ذوي الهمم. إضافة إلى أنه لم يتوفر التدريب المناسب لمعلمي التربية الخاصة على كيفية الاستخدام الأمثل لطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة، وما يجب عليهم عمله من الممارسات بحيث تصبح أكثر وضوحًا للمتعلمين، وكيفية التعامل معهم في ظل تفشي الجائحة (Patel, et al., 2020). ومن جهة أخرى قد يعزى السبب في ما توصلت إليه الدراسة من التأثير السلبي للجائحة على تعلم المتعلمين من ذوي الهمم هو صعوبة التواصل أو التعامل مع المعلمين، وأيضًا زيادة الأعباء عليهم وعلى عائلاتهم حيث أن المتعلمين ذوي الهمم في الأصل يعانون من مشاكل واعاقات مختلفة عن أقرانهم الأصحاء، وكون حاجاتهم الماسة للاهتمام والبرامج والأنشطة المتنوعة و الفاعلة بشكل أكبر من أقرانهم الأصحاء، وهذا ما أشارت إليه دراسة عجوة ومليح (2020) حول تداعيات جائحة كورونا المستجد (Covid-19) على تعليم المتعلمين ذوي الهمم، كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة العتيبي (2020) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتعلمين لم يحققوا أقصى استفادة ممكنة في ظل تفشي جائحة كورونا المستجد (Covid-19).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد النفسي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة التقدير
	أثرت جائحة كورونا على الطلبة ذوى الهمم كما يلي					
1	ضعف روح المنافسة لدى الطلبة ذوي الهمم.	3.63	1.08	72.3	2	متوسطة
2	الشعور بالقلق الشديد لدى الطلبة ذوي الهمم.	3.65	1.09	73.0	3	متوسطة
3	الشعور بالوحدة جراء اغلاق المدارس لدى الطلبة ذوي الهمم.	3.62	1.08	71.3	1	متوسطة
4	انقطاع الخدمات الداعمة للطلبة ذوي الهمم.	2.84	1.15	56.7	4	متوسطة
5	تفاقم المشاكل الأسرية لدى الطلبة ذوي الهمم.	2.33	1.03	46.6	8	ضعيفة
6	تعرض الطلبة ذوي الهمم إلى العنف العائلي.	2.83	1.08	56.6	5	متوسطة
7	الشعور بالعزلة وعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم.	2.67	1.10	53.4	6	متوسطة
8	تعرض الطلبة ذوي الهمم إلى العنف من قبل مقدمي الرعاية بسبب حالة الحجر الصحي.	2.42	1.06	48.4	7	ضعيفة
	البعد ككل	2.99	1.08	59.78		

يتبين من الجدول رقم (6) أعلاه أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة أثر جائحة كورونا تراوحت ما بين (2.33 -3.62) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على "يشعر الطلبة ذوي الهمم بالوحدة والعزلة جراء اغلاق المدارس" بمتوسط حسابي (3.62) بانحراف معياري (1.08) وبمستوى "متوسط"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على "أسهمت جائحه كورونا في بث روح المحبة والألفة بين أفراد عائلات الطلبة ذوي الهمم" بمتوسط حسابي (2.33) بانحراف معياري (1.03) وبمستو ى "ضعيف"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مقياس البعد النفسي ككل (2.99) بانحراف معياري (1.08) وبمستوى "متوسط ".

وتعزى هذه النتيجة إلى تفاقم الأمور التي يعاني منها المتعلمين ذوي الهمم، إضافة إلى ماكان موجود مسبقًا، فمما لا شك فيه فإن الضغوط الإقتصادية والمالية والفترات الطويلة من العزلة الإجتماعية والضغوط والمشاكل الأسرية قد ساهمت في تفاقم الحالة النفسية لديهم، إضافةً إلى صعوبة الوصول للمتعلمين ذوي الهمم الذين يعانون بطبيعة الحال قبل أن تبدأ أزمة فيروس كورونا (Covid-19) من ظروف نفسية قد تعرضوا لهامسبقًا (Al Hashemi, 2018). كما وأن التمييز والإهمال والعنف وسوء المعاملة هي جميعها مخاطر تعرض لها الأشخاص ذوي الهمم في ظل تفشي جائحة كورونا المستجد (Covid-19)، وتم إغفال إدراج هذه المخاطر عليهم في الرسائل العامة من قبل المؤسسات التعليمية أو الإشارة إليها، إضافة إلى تعرض المتعلمين ذوي الهمم إلى العنف العائلي أو من قبل مقدمي الرعاية بسبب حالة الحجر الصحي. (قويدر، 2020)

2.3. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: هل تختلف وجهة نظر عينة الدراسة نحو أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في منطقة المفرق تعزى لمتغير الجنس؟

جدول (7): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم وفقًا لمتغير الجنس

الأبعاد	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد التعليمي	ذكر	12	3.33	0.86	-0.97	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	18	3.44	0.72		
البعد النفسي	ذكر	12	2.74	0.63	1.72	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	18	2.56	0.82		
فقرات الاستبانة ككل	ذكر	12	3.18	0.72	-0.40	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	18	3.22	0.58		

تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05) ودرجات الحرية (186) عند قيمة جدوليه (1.97).

يبين الجدول رقم (7) عدم وجود فرو ق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي (3.62) بانحراف معياري (0.58)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم في منطقة المفرق تعزى لمتغير الجنس.

وهذا يدل على اتفاق الآراء بين المعلمين والمعلمات ذكورًا وإناثًا بالنسبة لأثر جائحة كورونا على الطلبة ذوي الهمم، وهذا يؤكد على الثبات في وجهات النظر، ووجود أثر مملوس من جائحة كورونا من قبل معلمي التربية الخاصة على الطلبة ذوي الهمم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Zhai and Du, 2020) ودراسة (Alexo, 2020).

التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، تم التوصل للعديد من التوصيات منها:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة، قبل الخدمة وأثناء الخدمة لتطوير قدراتهم للتعامل مع فئات الحاجات الخاصة بالميدان.
- توفير نشرات توعوية وتوضيحية حول التعليم لطلبة ذوي الهمم في الظروف الطارئة.
- أن تهتم كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بتطوير مساقات لفئة ذوي الهمم لتتسع دائرة المعرفة النظرية والعملية بها لدى المعلمين.
- إعداد الكوادر المؤهلة التي تقوم باعداد المواد التعليمية التي تتناسب مع الطلبة ذوي الهمم.
- تحسين أداء المخططين في وزارة التربية والتعليم لتقديم الخدمات التي يحتاج إليها الطلبة ذوي الهمم لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم.
- إجراء مزيدًا من الدراسات حول انعكاسات جائحه كورونا على الطلبة ذوي الهمم في المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. أحمد، أسماء. (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة:* 3 (1): 19-44.
2. البدو، كفاح محمد. (2021). *دليل تربوي مقترح للتعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين.* (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
3. ديب، أحمد. (2020). آثار جائحة كورونا على الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في دولة قطر. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: 5 (15): 22- 35.
4. السالمية، ليلى. (2020). *كيف يتعلم الأطفال ذوي الإعاقة خلال جائحة كورونا*. https://anwaar.squ.edu.om/2021/03/31/%D9%83%D9%8A%D9%81-%D9%8A%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85
5. الشهومي، ياسر جمعة وغزالي، محمد. (2021). التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا- دراسة مقارنة بين سلطنة عمان والمملكة المغربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 10 (2): 258- 274.
6. الظفيري، نواف. (2014). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الاجتماعية:* 42 (4): 11- 32.
7. الظفيري، نواف ملعب والسعيدي، أحمد محسن. (2020). مستوى الوعي بجائحة فيروس كورونا والوقاية منه لدى ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية:* 4 (18): 633- 640.
8. عبدالحميد، رندا (2019). *حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة*. https://mqaall.com/rights-people-special-needs

9. العتيبي، ريم. (2020). التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظل جائحة كورونا المستجد COVID – 19. *المجلة العربية للنشر العلمي*: (22): 152-175.

10. عجوة محمد سعيد، المصري فاطمة الزهراء محمد مليح. (2021). داعيات جائحة كورونا (كوفيد19) على عينة من الأطفال ذوى الإعاقة كما تدركها أمهاتهم وعلاقتها بالطمأنية الانفعالية لديهن. *مجلة البحث العلمي في التربية:* 22 (2): 265- 312.

11. قراقيش، نسرين يوسف والصلاحات، آمنة سعدي وأبوجابر، ماجد عبدالكريم. (2021). درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 10 (3): 526- 540.

12. قويدر، أيمن (2020). ذوي الإعاقة في زمن فيروس كورونا – كوفيد 19. https://www.eenet.org.uk/pwd-covid19/

13. المشاقبة فرحان عارف وأبو قويدر إيمان أحمد. (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 29 (4): 960- 714.

14. النحراوى، السيد. (2020). *بناء وعى الأطفال بفيروس كورونا*. المؤتمر الدولى الافتراضي الأول : تداعيات جائحة كورونا على مجالى التربية الخاصة والصحة النفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 16 / تشرين التاني.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Alexo (2020). E-learning for people with disabilities in light of the COVID-19 pandemic. Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, 1- 20.

2. Baberjee, D. (2020). The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*, Elsevier BV, 10 (5), 115- 120. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102014

3. Brwys, W., Dbab, Z., & Wbdran, D. (2020). Astkhdam Altknwlwjya Kbdyl Fa'ly Lb'd Alqswr 'nd Dwy Alahtyajat Alkhash. the magazin Al'lmyh Lltknwlwjya W'lwm Ale'aqh, Alm'ssh Al'lmyh Ll'lwm Altrbwyh Waltknwlwjyh Waltrbyh Alkhash, 2: 37 - 60.

4. Al hashemi, A. (2018). *People with special needs. university of misan*. college of physical education and sports sciences, applied science aranch.

5. Mahmoudirad, G., Khoshbakht, H., Sharifzadeh, G. & Izadpanah, A. (2020). Relationship between moral intelligence and psychological safety among emergency and intensive care units nurses. *Health Spiritual Med Ethics*, 7 (1), 2-8. https://doi.org/10.29252/jhsme.7.1.2

6. Mustafa, N., (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus Pandemic on education. *International journal of health references Research*, 7 (12), 188- 210.

7. Narzisi, A. (2020). Handle the Autism Spectrum Condition during Coronavirus (Covid -19) stay at Home Period: Ten tips for helping Parents and Caregivers of Young Children. *Brain Sci*, 10(4), 207. https://doi.org/10.3390/brainsci10040207

8. Norris, M., Hammond, J., Williams, A. & Walkerm S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. BMC medical education volume, 20 (1), 144- 150. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3

9. Patel, J., Badiani, A., Nielsen, F., Assi, S., Unadkat, V., Courtney, K., & Hallas, L., (2020). Covid -19 and Autism: Uncertainty, Distress and Feeling Forgotten. *Journal Pre-proof*, 5 (10), 210- 317.

10. Unesco (2020). *Considerations for public health measures in schools in the context of the Covid pandemic - United Nations Educational*, Scientific and Cultural Organization, https://www.un.org/ar/coronavirus/education-and-covid-19.

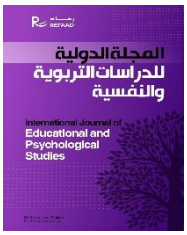
11. Viswanath, A. & Monga, P. (2020). Working through the Covid -19 outbreak: Rapid review and recommendations for MSK and allied heath personnel. Journal of Clinical Orthopaedics and Trauma, Delhi Orthopedic Association, 11(3), 5- 10. https://doi.org/10.1016/j.jcot.2020.03.014

12. World Health Organization (2020). *Corona Virus Covid-19*. http://www.emro.who.int/ar/health-topics/corona-virus/about-covid-19.html.

13. Zhai, Y. & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the Covid -19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7 (4), 215- 366. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30089-4

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 Effect of Covid-19 Pandemic on People of Special Needs from the Point of View of Special Education Teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan

Mkhled Youssef Arshid Al-Jaraydah

Researcher, Hashemite Kingdom of Jordan
Scientificresearches15@gmail.com

Received : 25/11/2021 **Revised :** 18/12/2021 **Accepted :** 27/1/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.7

Abstract: The study aimed to identify the effect of Covid-19 pandemic on students of special needs from the point of view of special education teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study used the descriptive survey method, and the questionnaire was adopted as a tool for data collection. It consisted of (15) items distributed into two axes, the educational dimension and the psychological dimension. The study population consisted of all special education teachers in Mafraq area. The study sample consisted of (30) teachers. The questionnaire was developed and distributed to them after completing the procedures for its validity and reliability during the first semester of the school year 2021/2022.
The results of the study showed that students of special needs were affected by Covid-19 pandemic, which led to their low level of achievement and their feeling of loneliness and isolation, in addition to the absence of statistically significant differences due to the gender variable.

Keywords: *Covid-19 pandemic; people of determination; special education teachers.*

References:

1. Ahmd, Asma'. (2021). Atjahat M'lmy Altrbyh Alkhash Athna' Wqbl Alkhdmh Nhw Alt'lm Alrqmy Ldwy Alahtyajat Alkhash. Almjlh Al'lmyh Lltrbyh Alkhash: 3 (1): 19-44.
2. Albdw, Kfah Mhmd. (2021). Dlyl Trbwy Mqtrh Llt'lym 'n B'd Fy Almdars Alhkwmyh Alardnyh Fy Dw' Altjarb Al'almyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. (Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Klyt Al'lwm Altrbwyh, Aljam'h Alardnyh.
3. Dyb, Ahmd. (2020). Athar Ja'ht Kwrwna 'la Alkfa'h Alajtma'yh Lltlab Dwy Ale'aqh Fy Dwlh Qtr. Almjlh Al'rbyh L'lwm Ale'aqh Walmwhbh: 5 (15): 22- 35.
4. Alsalmyh, Lyla. (2020). Kyf Yt'lm Alatfal Dwy Ale'aqh Khlal Ja'ht Kwrwna. https://anwaar.squ.edu.om/2021/03/31/%d9%83%d9%8a%d9%81-%d9%8a%d8%aa%d8%b9%d9%84%d9%85
5. Alshhwmy, Yasr Jm'h Wghzaly, Mhmd. (2021). Alt'lym 'n B'd Fy Zl Ja'ehh Kwrwna- Drash Mqarnh Byn Sltnt 'man Walmmlkh Almghrbyh. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 10 (2): 258- 274.
6. Alzfyry, Nwaf. (2014). Mda Fa'lyt Brnamj Ershady Fy Thsyn Almharat Alajtma'yh Lda 'ynh Mn Almrahqyn Dwy S'wbat Alt'lm. Mjlt Al'lwm Alajtma'yh: 42 (4): 11- 32.
7. Alzfyry, Nwaf Ml'b Wals'eydy, Ahmd Mhsn. (2020). Mstwa Alw'y Bja'ht Fyrws Kwrwna Walwqayh Mnh Lda Dwy S'wbat Alt'lm Bdwlt Alkwyt. Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4 (18): 633- 640.
8. 'bdalhmyd, Rnda (2019). Hqwq Dwy Alehtyajat Alkhash. https://mqaall.com/rights-people-special-needs
9. Al'tyby, Rym. (2020). Althdyat Alty Wajht Alasr Als'wdyh Fy T'lym Abna'eha Fy Zl Ja'ht kwrwna Almstjd Covid – 19. Almjlh Al'rbyh Llnshr Al'lmy: (22): 152-175.
10. 'jwh Mhmd S'yd, Almsry Fatmh Alzhra' Mhmd Mlyh. (2021). Da'yat Ja'ht kwrwna (kwfyd19) 'la 'ynh Mn Alatfal Dwa Ale'aqh kma Tdrkha Amhathm W'laqtha Baltmanyh Alanf'alyh Ldyhn. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 22 (2): 265- 312.
11. Qraqysh, Nsryn Ywsf Walslahat, Amnh S'dy Wabwjabr, Majd 'bdalkrym. (2021). Drjh W'y M'lmy Altrbyh Alkhash Bastkhdam Tknwlwjya Alt'lym Fy Tdrys Tlbt Dwy Alhajat Alkhash Fy Mhafzt Al'asmh 'man Balardn. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 10 (3): 526- 540.
12. Qwydr, Aymn (2020). Dwy Ale'aqh Fy Zmn Fyrws Kwrwna – Kwfyd 19. https://www.eenet.org.uk/pwd-covid19/
13. Almshaqbh Frhan 'arf Wabw Qwydr Eyman Ahmd. (2021). Atjahat M'lmy Almrhlh Alasasyh Nhw Dmj Altlbh Dwy Alahtyajat Alkhash Fy Almdars Al'adyh Fy Alardn Fy Dw' B'd Almtghyrat. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 29 (4): 960- 714.
14. Alnhrawa, Alsyd. (2020). Bna' W'a Alatfal Bfyrws Kwrwna. Alm'tmr Aldwla Alaftrady Alawl: Tda'yat Ja'ht Kwrwna 'la Mjala Altrbyh Alkhash Walshh Alnfsyh, Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab, Msr, 16 / Tshryn Altany.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 623:601
حزيران (2022)

بحث رقم 8

واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات

حصة عبد المحسن الضويان
أستاذ مساعد في كلية التربية
جامعة القصيم- السعودية
thaoiean@qu.edu.com

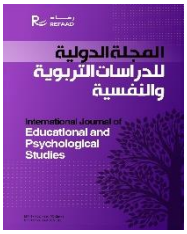
هديل عبد الله السعيد
ماجستير في الإدارة التربوية
جامعة القصيم- السعودية
hadeelalsaeed0@gmail.com

استلام البحث: 2021/10/20 مراجعة البحث: 2021/10/30 قبول البحث: 2022/2/4

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.8

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

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



واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات

حصة عبد المحسن الضويان
أستاذ مساعد في كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية
thaoiean@qu.edu.com

هديل عبد الله السعيد
ماجستير في الإدارة التربوية- جامعة القصيم- السعودية
hadeelalsaeed0@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.8 **قبول البحث:** 2022/2/4 **مراجعة البحث:** 2021/10/30 **استلام البحث:** 2021/10/20

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (194) عضو من اعضاء هيئة تدريس بجامعة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام 1441-1442هـ، طبقت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة محاور هي الصمت التنظيمي وله ثلاثة أبعد، ومحور أسباب الصمت التنظيمي، ومحور مقترحات للحد من الصمت التنظيمي. وجاءت أبرز النتائج لتعبر عن أن الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم متحقق بدرجة ضعيفة وبمتوسط حسابي (2.52 من 5)، وقد جاء في الترتيب الأول بُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا بمتوسط حسابي (3.91) يليه صمت الاستجابة بمتوسط حسابي (2.74) ثم الصمت الدفاعي متحققًا بدرجة متوسطة وحصل على متوسط حسابي (2.73)، وجاء محور الأسباب المؤدية للصمت التنظيمي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.13)، وكان من أهمها غموض وتداخل دور عضو هيئة التدريس مع الأدوار الأخرى، وقد جاء محور المقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة القصيم بدرجة كبيرة جدًا من الموافقة وبمتوسط حسابي (4.387)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تعزى لمتغيرات (النوع- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة)، وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات البحثة.

الكلمات المفتاحية: الصمت التنظيمي؛ أعضاء هيئة التدريس؛ جامعة القصيم.

1. المقدمة:

تُعد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات التي تقدم مساهمات فعالة في التنمية المجتمعية. ومن خلال علم السلوك التنظيمي يمكن للمؤسسات تحديد القضايا المتعلقة بسلوك الأفراد والجماعات العاملين فيها والأسباب الحقيقية وعلاقتها بالظواهر الأخرى في المؤسسة. فقد ظهر مصطلح الصمت التنظيمي بشكل بارز وهو من القضايا التي تؤثر سلبًا على فعالية وكفاءة الأداء في المؤسسات. ولا يعتمد نجاح أي منظمة على المرؤوسين الذين يحتاجون إلى دعم وتوجيه المسؤولين فحسب، بل يحتاج المسؤولون أيضًا إلى مرؤوسين لحل المشكلات بشكل استباقي وطرح الأفكار والمعلومات حول المشكلات التنظيمية حتى يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة للتعامل معها. (أمين، 2017)

فقد أشار (باغيري ونيك Bagheri & Nik, 2012) في بحثه الإجرائي إلى أن العديد من العلماء أكدوا أن الصمت التنظيمي له آثار واضحة على الأنظمة والأفراد، ويتجلى هذا التأثير في تدني مستوى الأداء الشخصي والتنظيمي.

وأشار الخوالدة (2017) إلى أن مراحل العمل الإداري المختلفة تتأثر بدرجة تحول العاملين من مرحلة التهميش إلى مرحلة المشاركة والتعاون في العمل، ويشكل التمكين للعمل جسر الثقة التنظيمية ويؤكد على ذلك المنظمات المشاركة فيها تحقق توقعاتها الأهداف والقدرات المستهدفة.

وأكد (بنتيلا Pentilla, 2003) أن صمت الموظف سيؤدي إلى انقطاع الاتصال بينه وبين زملائه وإدارته، مما يؤثر على الأداء ويخنق الإبداع والابتكار، مما يؤدي بدوره إلى عيوب شاملة وواضحة في الناتج النهائي.

وأظهرت دراسة الوزرة (2019) ان الصمت التنظيمي جاء بمستوى متوسط وذلك يجعل من الضروري وجود تشجيع وحوافز لأعضاء هيئة التدريس ليتحدثوا عما يواجههم من عقبات ويقدموا اقتراحات وأن تقوم إدارة الجامعة بالاستماع لهم وتقدم مكافأت لمن يقترح حلولا تساهم في رفع كفاءه العملية التعليمية والإدارية داخل الجامعة بغرض تحقيق أفضل نتائج ممكنه تعم بالفائدة على كافة أطراف المنظومة التعليمية.

وتوصلت دراسة الحضرمي (2017) إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية معتدل مما أثر سلبيًا على نفاذ أعضاء هيئة التدريس الى الادارة وعدم قدرتهم على توصيل شكواهم الى القائمين على إدارة الجامعة مما يخلق مناخًا سلبيًا لبيئة العمل والذي بدوره لا يؤدي إلى تحقق النمط الأفضل المستهدف من العملية التعليمية بأكملها.

كما وتوصلت دراسة القرني (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، ومناخ الصمت التنظيمي بالجامعة. مما أدى إلى حاله من عدم الرضا التي شاعت بين أعضاء هيئة التدريس والتي قد ينتج عنها العزوف عن المشاركة وإعاقة السلاسة التي من المفترض أن تتم بها العملية التعليمية بسبب تعطل وعدم رضاء شريك مهم في عمليه نجاحها وتحقيقها للنواتج المرغوبة.

1.1. مشكلة الدراسة:

تتأثر بيئة العمل بالكثير من العوامل التي قد لا تكون لها مظاهر واضحة بل فقط ينتج عنها بيئة عمل سلبية ومحبطه للعاملين. ومن أمثلة تلك العوامل نجد النمط القيادي المستخدم وطبيعة العلاقه بين الرؤساء والمرؤسين وغيرها. وتأتي بين تلك العوامل التى قد تؤثر سلبًا على مناخ العمل ظاهرة الصمت التنظيمي والتي قد تمنع المرؤوسين من إبداء آرائهم فى كيفيه سير العمل داخل المؤسسه رغم قناعاتهم بضرورة التغيير ويرجع ذلك إلى فقدان آلية مشجعه للتواصل وكذلك الخوف من العقاب مما ينتج عنه بيئة عمل سلبية لا تحقق أغراضها المثلى. ومن بين المؤسسات المختلفه التي قد تتأثر بظاهرة الصمت التنظيمي تأتي الجامعات والكليات على رأس تلك المؤسسات لما هو معقود علها من آمال فى تخريج شباب صالح وقادر على دفع مسار الوطن إلى الأمام وإعدادهم للمستقبل المنشود على الصعيد الشخصي وكذلك على صعيد الصالح العام. وممارسه العاملين بالجامعات للصمت التنظيمي مرض عضال يجب التخلص منه حتى يتثنى لهم آداء ادوارهم على أفضل ما يكون فى إطار بيئة عمل محببه ومشجعه. من هذا المنطلق تتضح ضروره إجراء دراسات لقياس درجه ممارسه الصمت التنظيمي في الجامعات ونظرًا لقله الدراسات التى تتعامل مع درجه ممارسة الصمت التنظيمي داخل مؤسسات التعليم العربية وخاصة من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت ضرورة إجراء دراسة لقياس درجه ممارسه الصمت أعضاء هيئة التدريس من وجهه نظرهم.

جاءت فكرة البحث الحالي للوقوف على واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. فقد أوصت العديد من الدراسات بأهمية إجراء المزيد من البحوث والدراسات الأخرى التي تستهدف إلقاء الضوء على سلوك الصمت التنظيمي واقعه وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه، ومن هذه الدراسات : دراسة القرني (2015) والتي أوصت بمعالجة سلوك صمت العاملين والتعاطي مع مسبباته الفعلية ومعالجتها، وأشارت دراسة التن كيرت (2014 Altinkurt) إلى أهمية البحث في سلوك الصمت التنظيمي المتعلق بالمؤسسات التعليمية لمعرفة واقعه وتحديد أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك دراسة أمال المجالي (2007) التي أوصت بضرورة توجيه الأبحاث لتناول أثر الصمت التنظيمي على بعض المتغيرات التنظيمية الأخرى كممارسة السلوك الإبداعي، والتغيير التنظيمي؛ كما أوصت دراسة الوهيبي (2014)على تدريب العاملين على مهارات الاتصال الفعال وتنمية روح المصارحة من خلال إشعار العاملين بعدم الخوف عن الافصاح عن مشاعرهم مع رؤسائهم، وهو في ذلك يسعى لتعزيز سلوك التعبير كسلوك مغاير لسلوك الصمت التنظيمي . وتأتي مؤشرات الواقع لتشير إلى وجود بعض مظاهر سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. بالمملكة العربية السعودية يؤكد ذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة السلامة (1432هـ) التي أشارت إلى وجود معوقات مشاركة أعضاء هيئة التدريس .في صنع القرارات؛ كما أشارت دراسة الشهري (1435هـ) إلى أن من أهم أسباب مقاومة التغيير الإداري عند المعلمين هو خوف بعض المعلمين من المجهول وحيهم للمألوف، وضعف الاقتناع بالتغيير المراد تنفيذه أو ببعض جوانبه. وقد لاحظ الباحث من معايشته الميدانية عزوف عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة وتقديم الاقتراحات، أو آرائهم لرؤسائهم أو إخبارهم بوجود سلبيات تعترض العمل أو تؤثر على جودته وقد سوغت كل هذه المبررات للباحثان إجراء هذا البحث.

2.1. أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم؟
- ما الأسباب المؤدية للصمت التنظيمي في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- المقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة القصيم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تعزى لمتغيرات (النوع- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة)؟

3.1. أهداف الدراسة:

وتتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم من وجهة نظرهم بأبعادها الثلاث: (الاستجابة- الدفاعي- المؤيد اجتماعيًا).
- التعرف على الأسباب المؤدية لتوافر ظاهرة الصمت التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على الحلول والمقترحات التي تحد من ظاهرة الصمت التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق في آراء عينة الدراسة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي أسبابة ومقترحات التغلب عليه تعزى لمتغيرات (الجنس- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة).

4.1. أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في توسيع نطاق المعرفة العلمية بمفهوم الصمت التنظيمي وأنواعه ومراحله.
- تستمد أهميتها النظرية من خلال موضوعه المتمثل في الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم التي تترك أثارها السلبية في نفوسهم وفي المناخ التنظيمي السائد في الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة في تثقيف العينة المبحوثة عن الصمت التنظيمي ومظاهرة التي من شأنها التأثير على طبيعة العمل والمناخ التنظيمي للجامعة.
- يؤمل أن تكون النتائج التي توصلت إليها الدراسة مساعد لإدارة الجامعة في المشاركة في وضع المعالجات التي يتضمن تحقيق أفضل مستويات الأداء.

5.1. حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة واقع الصمت التنظيمي بأبعادها الثلاثة (صمت الاستجابة- الصمت الدفاعي- الصمت المؤيد اجتماعيًا) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم.
- **الحدود المكانية:** جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 1441هـ /1442هـ.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الصمت:**

عرف الصمت لغةً: صَمَتَ يَصْمُتُ صَمْتًا وصُمُوتًا وصُماتًا: سَكَتَ. وأَصْمَتَ مثله، والتصْميتُ: التسكيتُ. ويُقال لغير الناطق: صامت ولا يقال ساكت. وأصمتُّه أنا إصماتًا إذا أَسْكَتُّهُ. وَيُقَال: أخذه الصُّمات. إذا سكت فلم يتكلم. (المعجم الوسيط :522). أما الصمت اصطلاحا: فقد الخاطر بوجد حاضر. وقيل سقوط النطق بظهور الحق. وقيل: انقطاع اللسان عند الظهور للعيان (المناوي ،1990)

- **الصمت التنظيمي:**

عرفه Pinder & Harlos(2001): حجب المعلومات المهمة نسبيًا أو هو الحالة التي يفشل فيها الفرد في مشاركة وإظهار ما يدور في عقله. وعرفة أيضًا سليم (2012): بأنه ميل العاملين في المنظمة إلى البقاء في حالة صمت عنده أدراك أنه دعم الآخرين لي موقفهم ضعيفًا ويحدث ذلك بسبب الخوف من العزلة أو شك الفرد في نفسه وفي قدرته وهو ما يجعله يتردد في الحديث أو التعبير عما يجول في خاطره.

- **و اقع الصمت التنظيمي:**

تشير الفاعوري (2004) إلى أن الصمت التنظيمي له تأثيراته السلبية الواضحة على جوانب عديدة في العملية الإدارية بحيث لا تقتصر على المستوى الفردي بل تتعداه إلى المستوى الجماعي والتنظيمي، وتؤدي إلى ضعف روح المبادرة في العمل وضعف الشعور بأهمية دور الفرد داخل الجماعة وبالتالي تدني روح العمل كفريق أو كمجموعة واحدة، هذا بالإضافة إلى قصور قنوات الاتصال في جميع الاتجاهات وفقدان دعم مشاركة العاملين في اتخاذ

القرار، وضعف القدرة على التعلم والتطوير الذاتي وقصور في إيجاد فرق الادارة الذاتية . كما أشار الوهيبي (2014) إلى أن سلوك الصمت التنظيمي يكون أكثر وضوحًا في المؤسسات التي لا تتوافر فيها السبل المثلى للانسجام والتعاون، والثقة ويعاني فيها العاملون من أبعاد سلبية، وأثار سلوكية تتسم بزيادة الدوران الوظيفي، واللامبالاة، وعدم الحيوية في الأداء، وتدني الإنتاجية وانخفاض النوعية، وكذلك تعيق عملية التطوير والتغير التنظيمي. ويأتي سلوك الصمت التنظيمي كمحصلة لمجموعة من العوامل الشخصية والتنظيمية التي تتداخل فيما بينها لتعبر عن هذا السلوك، ومن أهم هذه العوامل ما أشارت إليه الفاعوري (2004) من خوف المديرين من تلقي أي ردود فعل أو أي معلومات سلبية تتعلق بسلوكياتهم، فيحاولون تجنب تلقيها، أو يتجاهلونها على اعتبار أنها غير دقيقة، أو يشككون بمصداقية مصدرها، وكذلك المعتقدات الضمنية التي يحملها المديرين وذلك باعتقادهم بأن المرؤوسين أنانيون ولا يمكن الثقة فيهم، وكذلك الاعتقاد بأن الأجماع والاتفاق في وجهات النظر هي إشارات على الصحة التنظيمية، في حين يجب تجنب المخالفة وعدم الاتفاق. وفي ذات السياق صنفت المجالي (2007) العوامل المؤثرة في الصمت التنظيمي إلى عوامل تنظيمية تتضمن: (خوف المديرين من التغذية العكسية، والرسمية في السلطة، ومهارات الاتصال، ودعم الإدارة العليا). وكذلك إلى عوامل فردية تتضمن: (العزلة، والقيم الثقافية للأفراد، خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية، والعوامل الديمغرافية .(ومن خلال ما تم ذكره سابقًا يتضح أن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية لا يتم دون إتاحة الفرصة للمعلمين بالمشاركة والمساهمة في اتخاذ القرارات والتعاون المتبادل بينهم وبين الإدارة المدرسية، وبينهم وبين كافة أطراف العمل التعليمي، ويتضح السلوك الصمت التنظيمي يقف عائقًا أمام المشاركة الفاعلة للأعضاء هيئة التدريس في التطوير وفي كفاءة عمليتي التعليم والتعلم.

الصمت التنظيمي إجرائيًا: بأنه شعور يتولد لدى أعضاء هيئة التدريس بُعدم الرغبة بالإفصاح عن المشكلات او المعوقات التي تعترض مصلحة الجامعة أما عدم استجابة ولامبالاة أو أن تكون خوفًا وحماية لأنفسهم أو حماية لمصالح الزملاء.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الصمت التنظيمي:

عرفه Saglam (2016) أنه: عدم قدرة الموظفين على التعبير عن أفكارهم واقتراحاتهم أو آرائهم حوله سياسات الإدارة ويراها العرياني (2016) من السلوكيات التي يلجأ إليها العاملون في كافة المنظمات، وهو ناتج عن موقف العاملين من الإفصاح عمّا لديهم من معلومات أو بيانات تتعلق بعملهم من عدمه، وقد يكون سلوكًا جماعيًا أو فرديًا، وهو في الوقت نفسه كذلك سلوك اجتماعي، يصدر عن الفرد، وبالتالي الجماعة، من خلال عدم الإفصاح عن المعلومات والبيانات التي بحوزتهم لمدراءهم في منظماتهم التي يعملون فيها، وكلما ازدادت ممارسة الصمت التنظيمي انخفضت نسبة مشاركة العاملين في صنع القرار، وبالتالي تكون القيادة في المنظمة فردية.

- **أبعاد الصمت التنظيمي:**

العديد من الأبحاث تناولت الصمت التنظيمي من عدة جوانب مختلفة بحسب طبيعة بحثه وبيئته أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة كلًا من القرني (2015)، Morrison (2014) أن الصمت التنظيمي ينقسم إلى:

1. صمت الاستجابة: يسلك فيه الموظف سلوك الصمت حيث يرى أن التعبير عن رأيه لا يؤثر على قرارات الإدارة وأعمالها ويميل إلى اليأس واللامبالاة.
2. الصمت الدفاعي: هو تصرف يسلكه الموظف لحماية نفسه من أي تهديد يتعلق بالتعبير عن أفكاره وآرائه واقتراحاته حول الأمور المتعلقة بالعمل.
3. الصمت الاجتماعي الايجابي: إخفاء المعلومات والأفكار والآراء المتعلقة بالعمل بهدف انتفاع أشخاص آخرين من منطلق الايثار والتعاون أو الخوف على سمعة المؤسسة.

- **الأسباب المكونة لهذه الظاهرة كما ذكرها الوهيبي (2014)؛ Robbins (2007) هي:**

1. عدم فهم وإدراك الأفراد لمبدأ التشارك والتعاون لإنجاز الأهداف وتحقيقها.
2. رغبة كل طرف في تحقيق مكاسب ذاتية على تحقيق أهداف المؤسسة.
3. التنازع على الموارد وعدم الاتفاق حول الوقت اللازم لتحقيق الهدف.
4. أن لحجم المؤسسة وتعدد أقسامها ووحداتها دورًا في ظهور الصمت إضافة إلى طبيعة الموظفين والسعي إلى العمل المنفرد بعيدًا عن التشارك والعمل بروح الفريق.
5. غموض الدور وتداخل دور الموظف مع الأدوار الأخرى وغموض أدوار الاخرين.
6. انعدام الراحة النفسية من أكثر الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة من حيث ضعف الاتصال وضعف التعاون والتشارك.
7. تباين الشخصيات مثل الاختلاف والتباين في القيم والمعتقدات والمستوى المعرفي والاجتماعي وفي نمط التعامل مع الاحداث والمواقف وتقبلها.
8. الخوف من فقدان المكانة أو العمل وأبدأ سلوكًا عدائيًا في حال طرح موضوعًا ما يعد منفعة ونتائجه مقبولة للمنظمة.

- **مراحل الصمت التنظيمي:**

يعد الصمت التنظيمي ظاهرة تتابعية تمر بُعدة مراحل أوضحها الختاتنة (2009)، عودة (2015)، هجو (2018) واتفقت معها الدراسة الحالية وهي كالتالي:

1. **المرحلة الأولى:** تبلور الصمت وتحدث عندما يكون الفرد في حالة من الاستشارة والسرور ثم يتفاجأ بعدم الاتساق بين ما هو متوقع وبين ما يحدث فعليًا.
2. **المرحلة الثانية:** ينخفض فيه مستوى الرضا ومن ثم تقل الكفاءة مما يؤثر على الأداء.
3. **المرحلة الثالثة:** يصل الفرد إلى مرحلة الادراك التي يبدأ فيها بالانسحاب النفسي يصل فيها إلى الانهاك المزمن مما يؤدي إلى ظهور
4. **المرحلة الرابعة:** يختل فيها تفكير الفرد بسبب الخوف وشكوك الذات منتهيًا بمرحلة تسمى التدمير ويصبح تفكير الفرد منصبًا نحو فكرة ترك العمل.

- **الآثار المترتبة على توافر الصمت التنظيمي:**

يرى (Milliken,et.,2003) إن نشوء هذه الظاهرة في الجامعات من شأنه أن يؤثر بشكل سلبي على العديد من الجوانب التي تؤدي إلى: انخفاض روح العمل كفريق، ضعف روح المبادرة في العمل، انعدام الانسجام داخل إطار العمل، فقدان أهمية دور الفرد داخل الجماعة.

كما أوضح (Morrison & Millikeni, 2000 ; Millikeni, et al., 2003) أن نتائج الصمت التنظيمي تؤثر على المنظمة سلبًا، وتتمثل تلك التأثيرات على النحو الآتي:

1. انخفاض التعامل مع الصراع التنظيمي بكفاءة وفاعلية.
2. انخفاض التعلم التنظيمي.
3. تدني جودة عمليات اتخاذ القرارات التنظيمية.
4. تقليل التغذية العكسية السلبية مما يؤدي إلى عدم القدرة على اكتشاف الأخطاء ومعالجتها.
5. زيادة احتمالية حدوث الأزمات التنظيمية.
6. ضعف مناخ الثقة بين الإدارة والعاملين داخل المنظمة.
7. غياب التنوع في المدخلات المعلوماتية.
8. فقدان أهمية تأثير القلة في اتخاذ القرارات التنظيمية.
9. فقدان دعم ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.
10. قصور في إيجاد فرق الإدارة الذاتية.
11. قصور قنوات الاتصال في جميع الاتجاهات.

- **الطرق والأساليب المساهمة في الحد من الصمت التنظيمي:**

ومن هنا نستطيع أن نستخلص بعض من هذه الطرق والأساليب المساهمة في الحد من هذه الظاهرة كما ذكرها: (BOWEN&VAN, 2000)

1. السعي إلى بناء بيئة عمل تعمل على تطوير وتحفيز القدرات الإبداعية للموظفين وإتاحة الفرصة لطرح الأفكار الجيدة وحل المشكلات من خلال استغلال الموارد المتاحة في المنظمة كذلك إتاحة الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين اتصالا ذات اتجاهين يساعد في إتاحة الفرصة للموظف لحل المشكلات في بيئة العمل إضافة إلى التركيز على رفع جودة الكفاءة والإنتاجية عند أفراد المنظمة.
2. اعتماد مبدأ اللامركزية والتفويض والصلاحيات وتحقيق قدرًا من الاستقلالية والمرونة والإبداع وتدعيم التعاون بين المستويات المختلفة في التنظيم الإداري وخلق روح المبادرة والابتكار

2.2. الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة وللتنظيم تم تسلسلها وفق الترتيب الزمني من الاحدث للأقدم وتسير على نمط واحد في عرض كل دراسة بدأ بتوضيح الهدف ويليه الأداة ثم العينة والاداة وأخيرًا عرض لأبرز النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة عوجه (2019):** هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى العاملين في المعهد التقني/ الكوفة واختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية عمدية مكونه من 101 فرد وكانت الاستبانة أداة الدراسة كما جاءت أبرز النتائج: حيث جاءت استجابات العينة إيجابية بشأن أبعاد الصمت التنظيمي جاءت استجابات العينة إيجابية بشأن أبعاد الصمت التنظيمي وهي كما يلي: جاء الصمت الاجتماعي بالمرتبة الاولى إذ حقق أعلى وسط حسابي وهذا يدل على أن عينة البحث مدركة تمامًا بأن المعلومات المتعلقة بالمعهد سرية ولا يمكن التحدث بها ولا يتعرضون لأي ضغوطات للحصول على تلك المعلومات، في حين نجد الصمت الدفاعي جاء في المرتبة الثانية من الأهمية وهذا يدل على وجود إدراك من قبل عينة البحث كون

الأفراد يتجنبون التعبير عن أفكارهم وأراءهم لحدوث التغيير خوفا من اثارة المشاكل مع زملاء العمل أو الرؤساء وبالتالي خوفا من فقدانهم الوظيفة، اما صمت الإذعان فقد حصل على المرتبة الثالثة من حيث الأهمية وهذا يدل على وجود قبول إيجابي من قبل أفراد العينة حول توفر هذا البعد.

- **دراسة حوالة والبكر (2018)** تسعى هذه الدراسة للتعرف على واقع الصمت التنظيمي لدى قيادات المدارس الثانوية في الرياض وأهم أسبابة وسبل التغلب علية كما أن الاستبانة هي أداة الدراسة وتكونت العينة من 746 معلم ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الصمت التنظيمي لدى قيادات المدارس الثانوية بالرياض جاءت متوسطة حيث جاءت أبعاد الصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات جميعها بدرجة متوسطة في المرتبة الأولى (ممارسة القائدات لبعد تخوف قائدات المدارس من التغذية العكسية من الادارة التعليمية) ويليه في المرتبة الثانية (ممارسة القائدات لبعد إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسمية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات) في حين جاء بعد ممارسة القائدات لبعد تخوف قائدات المدارس من التغذية العكسية من منسوبات المدارس في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة بينما جاءت فرص الاتصال في المرتبة الرابعة بمستوى متوسط .
- **دراسة داود والصامدي (2018)** هدفت الدراسة الى معرفة أثر ممارسات إدارة المواهب على الصمت التنظيمي في الجامعات العراقية، وكانت الاستبانة أداة الدراسة عد فقراتها 35 فقرة موزعة على الأبعاد التالية :(النواحي التنظيمية، عدم الثقة والخوف من التأثيرات، ضعف الاتصالات بين الرؤساء والعاملين، سوء العلاقات الإنسانية، النواحي الفردية، منظومة القيم للأفراد) وتكونت العينة من 271 أكاديمي وكان من أهم النتائج: أن مستوى الصمت التنظيمي في الجامعات جاء متوسطا. وبمتوسط حسابي (3,46) فضلًا عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05).
- **دراسة أحمد (2017)** هدفت الدراسة إلى: هدفين الأول: تحديد ما إذا كان هناك تأثير معنوي لأبعاد الصمت التنظيمي (صمت الخضوع-الصمت الدفاعي - الصمت الاجتماعي) الثاني : تحديد ما إذا كان هناك اختلاف معنوي في ادراك العاملين لمستوى كل من الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية وفقًا للعوامل : الجنس- عدد سنوات الخدمة-نوع الوظيفة (مثبت- متقاعد) حيث أتت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية واستخدم الاستقصاء أداة للدراسة وأهم النتائج: توصلت إلى وجود تأثير سلبي معنوي لكل من صمت الخضوع والصمت الدفاعي على سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة في حين يوجد تأثير إيجابي معنوي للصمت الاجتماعي على سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة كما توصلت إلى وجود اختلاف معنوي لإدراك العاملين لمستوى كلًا من الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية وفقًا للعوامل البيوغرافية النوع - عدد سنوات الخبرة - نوع الوظيفة حيث أن النساء والعاملين ذوي مدة الخدمة الأقل والعاملين المؤقتين والمتقاعدين أكثر إدراكًا للصمت التنظيمي وأقل إدراكًا لسلوك المواطنة التنظيمية مقارنة بالرجال والعاملين ذوي الخدمة الأطول والمثبتين فهم أكثر إدراكًا لسلوك المواطنة التنظيمية واقل إدراكًا للصمت التنظيمي.
- **دراسة الحضرمي (2017)** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الصمت التنظيمي وتأثيره على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس ورضاهم الوظيفي في بعض الجامعات السعودية وكانت الاستبانة هي أداة هذه الدراسة حيث تكونت الاستبانة في محور الصمت التنظيمي من 17 فقرة تنقسم لبعدين: البعد التنظيمي ويتكون من 9 فقرات والبعد الشخصي يتكون من 8 فقرات. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية تكونت من 391 عضو هيئة تدريس وكانت أبرز نتائج الدراسة أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الاكاديمية بالجامعات السعودية معتدل. حيث أن المتوسط العام للصمت التنظيمي أتى (3.528) والانحراف المعياري(0.0323) مما يشير إلى درجة صمت متوسطة في الجامعات السعودية.
- **دراسة العرياني (2016)** هدف البحث إلى التعرف على "واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظات العرضيات من وجهة نظرهم" واقتصر البحث على تحديد مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظات العرضيات. وتمثلت أداة البحث في الاستبانة والتي تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تدعم موضوع البحث من خلال علاقتها المباشرة بأهداف البحث. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع البحث، شملت معلمي المدارس الابتدائية في مكتبي التعليم بمحافظة العرضيات (بنين) وهي: (العرضية الشمالية، العرضية الجنوبية)، وتوصل البحث إلى جملة من النتائج منها: أولًا "أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس بمحافظة العرضيات جاءت بدرجة تحقق "متوسطة" من وجهة نظرهم. ثانيًا "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة "0.05" بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية في محافظة العرضيات حول مستوى سلوك الصمت التنظيمي لديهم يعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي.
- **دراسة القرني (2015)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز والكشف عن مستوى مناخ الصمت التنظيمي، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي واختيار عينة عشوائية تكونت من 182 عضو هيئة تدريس كما أن أداة الدراسة هي الاستبانة مكونة من سلوك الصمت التنظيمي مكونة من (9) فقرات ومناخ الصمت التنظيمي (19) عبارة، والمتغيرات التنظيمية الأخرى (16) عبارة وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون الصمت التنظيمي بدرجة ضعيفة أقرب إلى المتوسطة وتوافر مناخ الصمت التنظيمي وجاءت محدداته جميعها بدرجة متوسطة وتوصلت الدراسة بشكل عام إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومناخ الصمت التنظيمي بجامعة الملك عبدالعزيز وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لسلوك الصمت التنظيمي تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس والجنسية والجامعة التي تخرج منها والرتبة الاكاديمية وعدد سنوات الخدمة في الجامعة بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا تبعًا لاختلاف أعمار أعضاء هيئة التدريس.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة (POZVEH&KARIMI,2016)** هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي والصمت التنظيمي للموظفين الإداريين في دائرة التربية والتعليم في أصفهان. كان منهج البحث المنهج الوصفي والارتباطي. كان مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين لقسم التربية والتعليم في أصفهان خلال العام الدراسي 2014-2015 بعدد 517 موظفًا ، تم اختيار عدد منهم 220 موظفًا كعينة باستخدام العينة العشوائية الطبقية. كانت أدوات القياس هي الاستبيان وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ومعنوية بين المناخ التنظيمي والمكافآت في المنظمة والصمت التنظيمي. أشارت نتائج الانحدار المتعدد إلى أن أفضل مؤشرات الصمت التنظيمي كانت الإجراءات في التنظيم وأهداف التنظيم والترتيب من بين أبعاد أخرى من المناخ التنظيمي. أظهرت نتائج التحليل متعدد المتغيرات لاختبار التباين أن هناك اختلافًا كبيرًا في آراء المستجيبين حول مناخهم التنظيمي، مع الأخذ في الاعتبار العمر.
- **دراسة (FARD& KARIMI, 2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على النموذج الهيكلي التنظيمي بين الثقة والصمت التنظيمي مع الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لمنسوبي جامعة آزاد الإسلامية بأصفهان منهج الدراسة هي الارتباط الوصفي. مجتمع الدراسة هو موظفو جامعة آزاد الإسلامية فرع أصفهان حيث بلغ عددهم 340. يتم اختيار 180 موظفًا بطريقة عشوائية بسيطة، وتم الاستفادة من استبيانات الصمت التنظيمي (Bouradas & Vakola, 2005). وأتت نتائج الدراسة أن للثقة التنظيمية علاقة عكسية ومعنوية مع الصمت التنظيمي، ولها علاقة إيجابية ومعنوية بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. كما كانت هناك علاقة عكسية ومعنوية بين الصمت التنظيمي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. أظهرت نتائج النمذجة الهيكلية التنظيمية أن الثقة كان لها تأثير مباشر على الصمت التنظيمي (-64) التزام تنظيمي (0.45) والرضا الوظيفي (0.39) ولها تأثير غير مباشر من خلال الصمت التنظيمي على الالتزام التنظيمي (0.29) والرضا الوظيفي (0.29). كما كان للصمت أثر تنظيمي مباشر على الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي (-45).

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القرني (2015) من حيث منهج الدراسة واختلف مع الدراسات التالية مثل:

دراسة الحضرمي (2017) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي ودراسة داوود والصامدي (2018) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة حوالة والبكر (2018) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة – (POZVEH&KARIMI, 2016) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة (KARIMI, 2015) FARD& استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

من حيث المجتمع: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التالية من حيث مجتمع الدراسة مثل:

القرني (2015)، الحضرمي (2017) وداوود والصامدي (2018)، أحمد (2017)، KARIMI (2016) & POZVEH، FARD & KARIMI (2015) واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات التالية مثل: دراسة العرياني (2016) حيث كان مجتمع الدراسة معلمي المدارس الابتدائية ودراسة حوالة والبكر (2018) حيث كان مجتمع الدراسة قائدات المدارس، دراسة عوجه (2019) حيث كان مجتمع الدراسة من العاملين في المعهد التقني.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال:

- الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي.
- تحديد الفجوة البحثية وبناء مشكلة الدراسة وتدعيم الإطار النظري.
- ساهمت في تحديد منهج الدراسة وتصميم الأداة وتحديد المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج.
- تسليط الضوء على أهمية البحث في المجال التربوي.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يستعرض هذا الجزء إجراءات الدراسة من حيث توضيح المنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة ووصف لخصائصهم الديموغرافية بالإضافة إلى وصف الأداة المستخدمة في جمع البيانات وآلية بناءها وتطويرها وأخيرًا وصف للإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها.

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وذلك من أجل تحقيق أهدافها والإجابة على أسئلتها ومناسبته لطبيعة الدراسة الحالية: ويعرف كروس ويل (creswell,2019) المنهج الوصفي المسحي بأنه: " البحث الذي يعطي وصفًا رقميًا أو كميًا للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما بدراسة عينة من ذلك المجتمع ومن خلال تحليل النتائج يتضح للباحث مدى إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة أم لا "

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ وتكونت عينة الدراسة من (194) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المختلفة

النوع	العدد	النسبة
ذكر	118	%60.8
أنثى	76	%39.2
الدرجة العلمية	**العدد**	**النسبة**
أستاذ مساعد	108	%55.7
أستاذ مشارك	39	%20.1
أستاذ	47	%24.2
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من 10 سنوات	59	%30.4
من 10 سنوات لأقل من 20 سنة	67	%34.5
من 20 سنة فأكثر	68	%35.1

3.3. أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفيما يلي توضيح للاستبانة وكفاءتها السيكومترية: تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة مثل دراسة (الحجار، 2019) و (عيظة، 2019) وفي ضوء خبرة الباحثتان مثلا، وقد تكون الاستبانة بصورتها الأولية من ثلاثة محاور موزعة هي المحور الأول الصمت التنظيمي وتضمن (15) عبارة موزعه على ثلاثة أبعاد (الصمت الدفاعي 5 عبارات، صمت الاستجابة 5 عبارات، الصمت المؤيد اجتماعيًا 5 عبارات)، والمحور الثاني، الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي (10) عبارات، والمحور الثالث الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي (11) عبارة .

4.3. صدق وثبات الاستبانة:

- **الصدق:**

للتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد أو المحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، حيث حظيت عبارات الاستبانة على نسب اتفاق أعلى من 80% من المحكمين وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

كما تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بحساب معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد التي تبع له، وكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور المنتمية إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الاول: أبعاد الصمت التنظيمي					
البُعد الأول: الصمت الدفاعي		**البُعد الثاني: صمت الاستجابة**		**البُعد الثالث: الصمت المؤيد اجتماعيًا**	
1	**0.820	1	**0.909	1	**0.670
2	**0.683	2	**0.857	2	**0.674
3	**0.796	3	**0.823	3	**0.882
4	**0.794	4	**0.827	4	**0.770
5	**0.868	5	**0.776	5	**0.702
المحور الثاني: الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي					
1	**0.451	5	**0.703	8	**0.429
2	**0.633	6	**0.693	9	**0.453
3	**0.480	7	**0.743	10	**0.420
4	**0.697				
المحور الثالث: الحلول للحد من الصمت التنظيمي					
1	**0.428	5	**0.575	9	**0.722
2	**0.638	6	**0.619	10	**0.669
3	**0.647	7	**0.785	11	**0.699
4	**0.713	8	**0.758		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط موجبة وذات دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكده الاتساق الداخلي تم كذلك التأكد من تماسك وتجانس أبعاد المحور الأول والخاص بالصمت التنظيمي فيبينها بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمحور فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الصمت التنظيمي والدرجة الكلية للمحور

البُعد الأول: الصمت الدفاعي	البُعد الثاني: صمت الاستجابة	البُعد الثالث: الصمت المؤيد اجتماعيا
0.865**	0.923**	0.540**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (3): أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور الصمت التنظيمي والدرجة الكلية للمحور جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد محور الصمت التنظيمي فيبينها وتماسكها مع بعضها البعض.

- **الثبات:**

تم التحقق باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور و أبعاد الاستبانة الحالية

المحور	البُعد	معامل الثبات
المحور الأول أبعاد الصمت التنظيمي	البُعد الأول: الصمت الدفاعي	0.841
	البُعد الثاني: صمت الاستجابة	0.910
	البُعد الثالث: الصمت المؤيد اجتماعيا	0.788
	الصمت التنظيمي ككل	0.896
المحور الثاني: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		0.764
المحور الثالث: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		0.863

يتضح من الجدول السابق أن لمحاور وأبعاد الاستبانة الحالية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا.

5.3. الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (36) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور كالتالي: المحور الأول: الصمت التنظيمي، وشمل ثلاثة أبعاد هي، بعد الصمت الدفاعي (5) عبارات، وبعد صمت الاستجابة (5) عبارات، وبعد الصمت المؤيد اجتماعيًا (5) عبارات، في حين تناول المحور الثاني الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي، واشتمل على (10) عبارات، وخصص المحور الثالث للحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي، وشمل (11) عبارة.

محكات التعرف على درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس:

تم استخدام المتوسطات الحسابية للتعرف على واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يبين تلك المحكات ومستوياتها.

جدول (5): محكات التعرف على درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس وعلى الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة والمقترحات الإجرائية للتغلب عليها

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبُعد	درجة الموافقة
أقل من 1.8	منعدمة
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 فأكثر	كبيرة جدًا

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. ينص السؤال الأول على "ما درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحقق لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي تبعًا لكل بعد كانت النتائج كما يلي:

- **بالنسبة لبُعد الصمت الدفاعي:**

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبُعد الصمت الدفاعي

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير مو افق جداً		غير مو افق		محايد		مو افق		مو افق جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	أميل الى إخفاء آرائي الخاصة بأوضاع العمل خوفًا من أي ضرر قد يصيبني من المسئولين	18	9.3	76	39.2	37	19.1	36	18.6	27	13.9	2.887	1.225	متوسطة	2
2	أفضل إخفاء انتقادي لأداء المسئولين في الجامعة تجنبا للتعرض للمشاكل معهم	3	1.5	46	23.7	42	21.6	61	31.4	42	21.6	3.479	1.121	كبيرة	1
3	اعتقد ان تقديمي لأي اقتراحات لتطوير العمل قد يلحق الضرر بي من قبل المسئولين	35	18.0	109	56.2	18	9.3	21	10.8	11	5.7	2.299	1.064	ضعيفة	5
4	لدي قناعة بأن الجامعة لا تفضل تقديم اقتراحات من الموظفين لتطوير وتغيير العمل	29	14.9	86	44.3	36	18.6	25	12.9	18	9.3	2.572	1.168	ضعيفة	3
5	أفضل عدم التحدث وطرح أفكار للتغيير تجنبا من تحمل المسؤولية	22	11.3	108	55.7	31	16.0	20	10.3	13	6.7	2.454	1.043	ضعيفة	4
	بُعد الصمت الدفاعي ككل											2.738	0.846	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن: درجة ممارسه أعضاء هيئة التدريس بجامعه القصيم للصمت التنظيمي فيما يتعلق بالصمت الدفاعي متحقق بدرجة متوسطة، يتضح من الجدول السابق أن الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم فيما يتعلق بالصمت الدفاعي متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني 2.738 بانحراف معياري 0.846، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "أفضل إخفاء انتقادي لأداء المسؤولين في الجامعة تجنبًا للتعرض للمشاكل معهم" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.479 بانحراف معياري قدره 1.121. في حين جاءت العبارة "أميل إلى إخفاء آرائي الخاصة بأوضاع العمل خوفًا من أي ضرر قد يصيبني من المسؤولين" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.887 بانحراف معياري قدره 1.225. ويعزى ذلك الى خشيه أعضاء هيئة التدريس مما قد يحدث لهم من عقاب أو إيذا نتيجه إبداء أرائهم مما يجعلهم يفضلون ممارسه الصمت بديلًا عن الافصاح.

وبذلك تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة: عوجه (2019)، داود والصامدي (2018) الحضرمي (2017) والقرني (2015) حيث جميعها جاءت متوسطة. وهنا نؤكد على الدور الفعال للجامعة في عرض سبل جديدة ونظم مستحدثه لتقويه ردة فعل أعضاء هيئة التدريس نحو العناصر المرغوبة وتقليل أثر العناصر غير المرغوبة مما يزيد من كفاءة العملية التعليمية ويزيد من فاعلية مشاركة كافة الأطراف خاصة أعضاء هيئة التدريس.

- **بالنسبة لبُعد صمت الاستجابة:**

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبُعد صمت الاستجابة

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير مو افق جداً		غير مو افق		محايد		مو افق		مو افق جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	احتفظ بآرائي لنفسي لأني اعتقد انه لن يكون هناك استماع للرأي	17	8.8	83	42.8	28	14.4	43	22.2	23	11.9	2.856	1.209	متوسطة	2
2	أشعر انه لا يتم إعارة أفكاري أي أهمية	11	5.7	65	33.5	50	25.8	41	21.1	27	13.9	3.041	1.155	متوسطة	1
3	أفضل الامتناع عن تقديم مقترحات لحل المشكلات لأنني أؤمن بأن شيئا لن يتغير	27	13.9	87	44.8	24	12.4	36	18.6	20	10.3	2.665	1.224	متوسطة	4
4	أشعر بالفتور أثناء تأدية عملي في الجامعة	42	21.6	80	41.2	26	13.4	31	16.0	15	7.7	2.469	1.214	ضعيفة	5
5	أفضل أن أعمل بمفردي لا بشكل جماعي	25	12.9	87	44.8	31	16.0	25	12.9	26	13.4	2.691	1.241	متوسطة	3
	بُعد صمت الاستجابة ككل											2.744	0.952	متوسطة	

سيتضح من الجدول السابق أن: الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم فيما يتعلق بصمت الاستجابة متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني 2.744 بانحراف معياري 0.952، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق فقد جاءت الأربع عبارات بتقدير متوسط حيث تراوحت متوسطاتها بين (2,665) و(3,041) وقد يفسر ذلك في ضوء نقص وجود سبل لتحقيق التواصل الفعال عبر أساليب التواصل وطلب الرؤساء من المرؤسين ابداء ارائهم. في حين جاءت عبارة بدرجة تقدير ضعيفة وهي المتعلقة بالشعور بالفتور أثناء تأدية عملي في الجامعة وحصلت إلى الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (2.46) وقد يعزى ذلك إلى وجود بيئة عمل غير محببه وذلك لعدم قدره العاملين عللا الافصاح عن مكنون صدورهم رغم علمهم من واقع الممارسه العمليه أن ما يدور في اذهانهم من مقترحات قد تؤدى إلى تحسن ملحوظ في بيئة العمل مما يزيل شعورهم بالفتور.

وبذلك تتفق الدراسة مع دراسة: عوجه (2019)، داود والصامدي (2018) والحضرمي (2017) حيث جميعها جاءت متوسطة. وهنا يجب الأخذ في الاعتبار كافة العوامل التي أدت إلى هذه الاستجابة ومحاولة التعامل الجاد معها من قبل القائمين على إدارة العملية التعليمية بغرض تضمين ردود فعل أكثر تفاعلية وإيجابية من قبل أعضاء هيئة التدريس بغرض تحقيق أفضل نتائج ممكنه لمخرجات العملية التعليمية وغالبًا هذا هو التوجه السائد لدى إدارة الجامعة.

- **بالنسبة لبُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا:**

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير مو افق جداً		غير مو افق		محايد		مو افق		مو افق جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	أرفض الكشف عن معلومات وبيانات قد تضر بسمعة الجامعة	5	2.6	16	8.2	28	14.4	66	34.0	79	40.7	4.021	1.058	كبيرة	3
2	اتجنب التصريح بأية معلومات سرية تخص العمل بهدف تحقيق النفع للجامعة	2	1.0	7	3.6	22	11.3	56	28.9	107	55.2	4.335	0.891	كبيرة جداً	1
3	أحتفظ بأية مقترحات لتطوير العمل قد تضر وتؤذي زملائي في الجامعة	3	1.5	43	22.2	58	29.9	46	23.7	44	22.7	3.438	1.115	كبيرة	5

4	احتفظ بأية معلومات قد تؤثر على تعاوني مع زملائي في الجامعة	1	0.5	17	8.8	60	30.9	71	36.6	45	23.2	3.732	0.933	كبيرة	4
5	اقاوم الضغط من الاخرين لاستدراجي في الكلام بهدف المحافظة على اسرار العمل	1	0.5	15	7.7	29	14.9	81	41.8	69	35.1	4.031	0.927	كبيرة	2
	بُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا ككل											3.911	0.985	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن: الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم فيما يتعلق بالصمت المؤيد اجتماعيًا متحقق بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني 3.911 بانحراف معياري 0.985، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة، حيث جاءت العبارة بدرجة تقدير كبيرة جدا المتعلقة تجنب التصريح بأية معلومات سرية تخص العمل بهدف تحقيق النفع للجامعة وحصلت على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.335) وقد يعزى ذلك إلى التزام العاملين بترتيب القيادة وعدم رغبتهم في تحقيق تواصل مع القائمين على الإدارة وذلك حتى لا يتعرض أيًا منهم لنوع من التوبيخ أو العقاب.

في حين جاءت الأربع عبارات الأخرى بتقدير كبيرة حيث تراوحت متوسطاتها بين (4.031) و (3.438) وقد يفسر ذلك في ضوء نقص آليات التواصل الفعال ما بين الإدارة والعاملين وكذلك ما بين العاملين بعضهم البعض وهنا لابد من الإشاره إلى ضرورة وجود آليات مرنة ومحددة ومعلومة العواقب للتواصل.

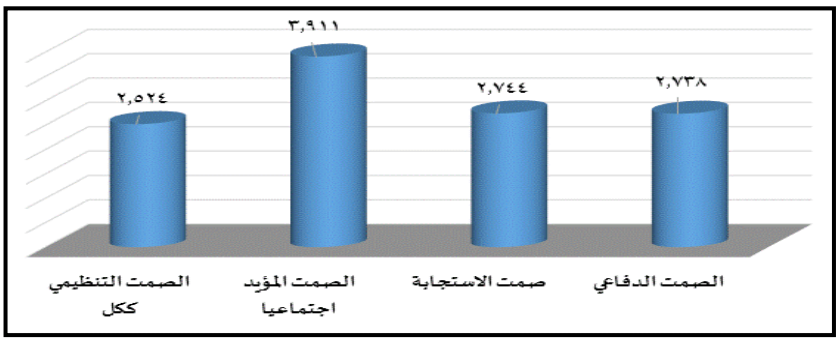
وبذلك تتفق الدراسة مع دراسة عوجه (2019) وتختلف مع دراسة داود والصامدي (2018)، الحضرمي (2017) حيث جميعها جاءت متوسطة. وهذا يؤكد على وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بأهمية المشاركة الفعالة وطرح أفكارهم وتصوراتهم في إطار دورهم المحوري في تحقيق أهداف الجامعة.

ومجمل ما تم الوصول إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول والمتعلق بدرجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم ويمكن توضيحه بالجدول التالي:

جدول (9): الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم

الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
الصمت الدفاعي	2.738	0.846	متوسطة	3
صمت الاستجابة	2.744	0.952	متوسطة	2
الصمت المؤيد اجتماعيا	3.911	0.985	كبيرة	1
الصمت التنظيمي ككل	2.524	0.597	ضعيفة	

يتضح من الجدول السابق أن الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم متحقق بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور 2.524 بانحراف معياري 0.597 ، وجاء في الترتيب الأول بعد الصمت المؤيد اجتماعيًا ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 3.911 وانحراف معياري 0.985، يليه بعد صمت الاستجابة ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 2.744 وانحراف معياري 1.209، وأخيرًا بعد الصمت الدفاعي ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 2.738 وانحراف معياري 1.124، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (1): الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم

وبالإمكان إيعاز ذلك إلى توافر قنوات اتصال جيده في الجامعة ووجود مناخ مفتوح يتقبل التحاور والنقاش والافكار المبدعة مما يظهر مقدار الحرية

التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس وتوافر السبل أمامه من قبل إدارة الجامعة التي لا تألو جهدًا لتذليل أية عقبات وتمنح أعضاء هيئة التدريس أذنًا صاغية ووقتًا وطرقًا متميزة للتعبير عن أفكارهم ومشركه إبداعهم وتوطيد علاقاتهم مع الإدارة الحريصة على نجاح العمل. وعند مقارنة نتيجة هذا الدراسة مع باقي الدراسات السابقة نلاحظ أنها اتفقت مع دراسة القرني (2015) بينما اختلفت مع كلا من وداود والصامدي (2018) والحضرمي (2017) حيث جاءت كلاهما بمستوى صمت تنظيمي بدرجة متوسطة في الجامعات.

ومما سبق يتضح الرغبة الواضحة للعيان من إدارة الجامعة في تحقيق أفضل نواتج تعليميه وتربوية وذلك لأنهم بشكل مميز وضعوا خططًا فعالة وتصورات مستقبلية لتحويل كافة الاستجابات إلى صورتها المثلى وتدعيم أنماط جديدة من المشاركة البناءة لوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بحيث تلتقي مع الإطار العام الذي يتم تطبيقه لتحقيق أفضل النتائج وتوفير أفضل السبل للتميز الأكاديمي وهو الأمر الذي يميز إدارة الجامعة التي أتاحه للجميع عرض أراءهم والتعبير عن مكنوناتهم بل والشكر واجب لإدارة الجامعة التي وفرت سبل التعبير ومنصات الاستماع والحلول المبتكرة للتعامل مع أي عقبة قد تقف حائلًا في طريق أعضاء هيئة التدريس لتحقيق ذواتهم والاحساس بانهم جزء أصيل من الجامعة مما يجعل مشاركاتهم معنوية ومرضية على المستويين الذاتي والمهني وهنا لابد من الإشادة ليس فقط بالأسلوب المتبع من إدارة الجامعة نحو أعضاء هيئة التدريس بل أيضًا بالوقت والجهد المبذول من قبلهم لاحتواء أطروحات وأنماط تفكير ومقترحات مبتكرة وخلاقة بدافع رغبة حقيقية أسمى النواتج وإحلال حالة عامة من الرضا بل والعشق بين الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها.

2.4. نتائج إجابة السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "ما الأسباب المؤدية للصمت التنظيمي في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحقق والترتيب لأسباب الصمت التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم، كانت النتائج كما يلي:

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحر افات المعيارية لأسباب الصمت التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير مو افق جداً		غير مو افق		محايد		مو افق		مو افق جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	رغبة كل عضو هيئة تدريس في تحقيق مكاسب ذاتية على حساب تحقيق أهداف الجامعة	23	11.9	63	32.5	39	20.1	48	24.7	21	10.8	2.902	1.215	متوسطة	8
2	عدم إدراك أهمية مبدأ التشارك والتعاون	14	7.2	59	30.4	43	22.2	52	26.8	26	13.4	3.088	1.182	متوسطة	6
3	التنازع على الموارد المادية المتوفرة في الجامعة	18	9.3	48	24.7	58	29.9	44	22.7	26	13.4	3.062	1.177	متوسطة	7
4	عدم وضوح الوقت اللازم لتحقيق الهدف	6	3.1	42	21.6	58	29.9	72	37.1	16	8.2	3.258	0.990	متوسطة	4
5	الرغبة في العمل الفردي بعيدا عن العمل بروح الفريق	16	8.2	74	38.1	34	17.5	56	28.9	14	7.2	2.887	1.132	متوسطة	9
6	غموض وتداخل دور عضو هيئة التدريس مع الأدوار الأخرى	6	3.1	43	22.2	27	13.9	76	39.2	42	21.6	3.541	1.148	كبيرة	1
7	قلة / ضعف الراحة النفسية والانسجام بين أعضاء هيئة التدريس الجامعة	10	5.2	48	24.7	40	20.6	65	33.5	31	16.0	3.304	1.159	متوسطة	3
8	الاختلافات بين أعضاء هيئة التدريس من حيث القيم والمعتقدات – المستوى المعرفي – المستوى الاجتماعي	10	5.2	48	24.7	46	23.7	63	32.5	27	13.9	3.253	1.130	متوسطة	5
9	الخوف من فقدان المكانة او العمل في حال طرحت موضوعا يعد نافع وايجابي للجامعة	21	10.8	82	42.3	43	22.2	36	18.6	12	6.2	2.670	1.089	متوسطة	10
10	ضعف التواصل وذلك لكبر حجم الجامعة وتعدد أقسامها ووحداتها	10	5.2	45	23.2	28	14.4	74	38.1	37	19.1	3.428	1.186	كبيرة	2
	الأسباب المؤدية لظاهرة الصمت التنظيمي في جامعة القصيم ككل											3.139	1.141	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن الأسباب المؤدية لظاهرة الصمت التنظيمي في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني 3.139 بانحراف معياري 1.141، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "غموض وتداخل دور عضو هيئة التدريس مع الأدوار الأخرى" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.541 بانحراف معياري قدره 1.148.
- جاءت العبارة "ضعف التواصل وذلك لكبر حجم الجامعة وتعدد أقسامها ووحداتها" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.428 بانحراف معياري قدره 1.186.
- جاءت العبارة "قلة / ضعف الراحة النفسية والانسجام بين أعضاء هيئة التدريس الجامعة" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.304 بانحراف معياري قدره 1.159.
- جاءت العبارة "عدم وضوح الوقت اللازم لتحقيق الهدف" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.258 بانحراف معياري قدره 0.990.
- جاءت العبارة "الاختلافات بين أعضاء هيئة التدريس من حيث القيم والمعتقدات – المستوى المعرفي – المستوى الاجتماعي" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.253 بانحراف معياري قدره 1.130.
- جاءت العبارة "عدم إدراك أهمية مبدأ التشارك والتعاون" في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.088 بانحراف معياري قدره 1.182.
- جاءت العبارة "التنازع على الموارد المادية المتوفرة في الجامعة" في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.062 بانحراف معياري قدره 1.177.
- جاءت العبارة "رغبة كل عضو هيئة تدريس في تحقيق مكاسب ذاتية على حساب تحقيق أهداف الجامعة" في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.902 بانحراف معياري قدره 1.215.
- جاءت العبارة "الرغبة في العمل الفردي بعيدا عن العمل بروح الفريق" في الترتيب التاسع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.887 بانحراف معياري قدره 1.132.
- جاءت العبارة "الخوف من فقدان المكانة او العمل في حال طرحت موضوعًا يعد نافع وايجابي للجامعة" في الترتيب العاشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.670 بانحراف معياري قدره 1.089.

3.4. نتائج إجابة السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على "ما المقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب للمقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، كانت النتائج كما يلي:

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لمقترحات التغلب على الصمت التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		غير موافق جداً		غير موافق		محايد		موافق		موافق جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	ان تشارك الإدارة الموظفين في اتخاذ القرارات التي تسعى لتحقيق الأهداف	1	0.5	2	1.0	13	6.7	82	42.3	96	49.5	4.392	0.706	كبيرة جداً	4
2	ان تحرص الإدارة على المشاركة في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بتطوير الأداء والخطط المستقبلية للجامعة	1	0.5	1	0.5	12	6.2	94	48.5	86	44.3	4.356	0.669	كبيرة جداً	7
3	أن تكون السياسات، والاجراءات، واضحة، ومحددة	1	0.5	2	1.0	7	3.6	78	40.2	106	54.6	4.474	0.669	كبيرة جداً	3
4	ان تتناسب قدرات أعضاء هيئة التدريس مع المهام الموكلة إليهم	0.0	0.0	3	1.5	8	4.1	64	33.0	119	61.3	4.541	0.652	كبيرة جداً	1
5	ان يخضع الفرد أهدافه ومصالحه لأهداف الأغلبية العامة في الجامعة ومصالحها	2	1.0	6	3.1	17	8.8	80	41.2	89	45.9	4.278	0.830	كبيرة جداً	11

6	أن تسود العلاقة التبادلية والمعاملة بالمثل بين أفراد الجامعة	0.0	0.0	6	3.1	8	4.1	92	47.4	88	45.4	4.351	0.706	كبيرة جداً	8
7	ان يعتقد الفرد في هذه الجامعة ان العمل الجماعي يحقق نتائج أفضل من العمل المنفرد	0.0	0.0	7	3.6	17	8.8	78	40.2	92	47.4	4.314	0.781	كبيرة جداً	9
8	ان ينظر أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة للقضايا والأمور التي تتعلق بها والعمل من منظور مشترك	0.0	0.0	3	1.5	13	6.7	99	51.0	79	40.7	4.309	0.665	كبيرة جداً	10
9	ان تهتم الإدارة بتوفير فرص التعلم والتطور المستمر لأعضاء هيئة التدريس	3	1.5	3	1.5	6	3.1	64	33.0	118	60.8	4.500	0.770	كبيرة جداً	2
10	ان يتشارك أعضاء هيئة التدريس المصادر الرقمية والمعرفية والمهارات بين بعضهم البعض	0.0	0.0	4	2.1	14	7.2	81	41.8	95	49.0	4.376	0.711	كبيرة جداً	5
11	ان تشجع الإدارة التجمعات المهنية الهادفة في الجامعة	0.0	0.0	3	1.5	16	8.2	82	42.3	93	47.9	4.366	0.702	كبيرة جداً	6
	المقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم ككل											4.387	0.715	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق أن: حظيت المقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم بدرجة كبيرة جداً من الموافقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (4.54 إلى 4.27)، ويتضح من نسبة ال موافقة الكبيرة على المقترحات التي تساهم في التغلب على ظاهرة الصمت التنظيمي والتي يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار ومحاولة الاستفادة منها لمواجهة وا لتخفيف من هذه الظاهرة حيث جاءت بالدرجة الأعلى (أن تتناسب قدرات أعضاء هيئة التدريس مع المهام الموكلة إليهم) وبالدرجة الأقل (أن يخضع الفر د أهدافه ومصالحه لأهداف الأغلبية العامة في الجامعة ومصالحها) وكلاهما يقع ضمن درجة الموافقة كبيرة جدًا.

4.4. إجابة السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تعزى لمتغيرات (النوع- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة)؟

وقد تمت الإجابة عن السؤال على النحو التالي:

- **بالنسبة لمتغير النوع:**

وقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير النوع (ن = 192)

المتغيرات		الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المحور الثاني: الصمت التنظيمي	الصمت الدفاعي	ذكر	13.907	4.318	0.886	0.376 غير دالة
		أنثى	13.355	4.088		
	صمت الاستجابة	ذكر	14.025	4.964	1.108	0.269 غير دالة
		أنثى	13.250	4.419		
	الصمت المؤيد اجتماعيا	ذكر	19.712	3.450	0.799	0.425 غير دالة
		أنثى	19.316	3.238		
	الصمت التنظيمي ككل	ذكر	38.220	9.594	0.705	0.481 غير دالة
		أنثى	37.289	7.906		
المحور الثالث: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		ذكر	31.737	7.845	0.775	0.439 غير دالة
		أنثى	30.855	7.577		
المحور الرابع: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		ذكر	48.576	5.175	0.946	0.345 غير دالة
		أنثى	47.763	6.758		

لا توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير النوع، هنا يجب التركيز على تلك النتائج التي اظهرت ان إدارة الجامعة عبر إدارتها الرشيدة وفهمها العميق لا يتم تمييز نوع عن آخر أثناء عملية الاختيار بل أن التركيز بأكمله ينصب على العناصر التي ستضيف لثمار الجهد الأكاديمي دون النظر إلى النوع كعامل محدد لطبيعة أو نمط المشاركة

التي يقوم بها عضو هيئة التدريس. وربما يرجع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى س لوك الصمت التنظيمي لديهم والتي تعزى لاختلاف متغير النوع، إلى تقارب الظروف الحياتية والثقافية العامة لهم، ويخضعون إلى نفس الأنظمة واللوائ ح والضوابط من قبل الإدارة، كما أن طبيعة العمل والمهام والمسؤوليات لهم واحدة، ويحصلون على دورات تدريبية في مجال أعمالهم متقاربة إلى حد ما.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التين كورت (2014) التي توصلت إلى أن سلوكيات الصمت التنظيمي للمعلمين في تركيا كانت غير مرتبطة بمتغير النوع، كما أنها انسجمت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشوابكة (2012) وكذلك انسجمت مع نتائج دراسة الشوابكة (2007) التي أشارت إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة كان بشكل عام لم يتأثر بنوع المفحوص. بينما اختلفت مع نتائج دراسة القرني (2015) التي توصلت أن سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز يمارس بدرجة ضعيفة من قبل المفحوصين بناء على نوعهم.

- **بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية:**

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

المتغيرات		أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المحور الثاني: الصمت التنظيمي	الصمت الدفاعي	13.731	4.242	14.077	3.983	13.277	4.441
	صمت الاستجابة	13.861	4.976	13.308	4.560	13.745	4.489
	الصمت المؤيد اجتماعيا	19.944	3.469	20.000	2.956	18.298	3.189
	الصمت التنظيمي ككل	37.648	9.596	37.385	8.162	38.723	8.163
المحور الثالث: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		32.796	8.274	29.487	6.549	29.745	6.765
المحور الرابع: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		48.287	6.282	49.872	4.543	46.851	5.493

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وللوقوف على دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الاول: الصمت التنظيمي	الصمت الدفاعي	بين المجموعات	14.057	2	7.028	0.391	0.677 غير دالة
		داخل المجموعات	3435.386	191	17.986		
		الكلي	3449.443	193			
	صمت الاستجابة	بين المجموعات	8.809	2	4.404	0.193	0.825 غير دالة
		داخل المجموعات	4366.161	191	22.859		
		الكلي	4374.969	193			
	الصمت المؤيد اجتماعيا	بين المجموعات	98.380	2	49.190	4.501	0.05
		داخل المجموعات	2087.496	191	10.929		
		الكلي	2185.876	193			
	الصمت التنظيمي ككل	بين المجموعات	48.694	2	24.347	0.301	0.740 غير دالة
		داخل المجموعات	15449.265	191	80.886		
		الكلي	15497.959	193			
المحور الثاني: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		بين المجموعات	482.029	2	241.014	4.162	0.05
		داخل المجموعات	11060.198	191	57.907		
		الكلي	11542.227	193			
المحور الثالث: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		بين المجموعات	194.695	2	97.348	2.908	0.06 غير دالة
		داخل المجموعات	6394.418	191	33.479		
		الكلي	6589.113	193			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية على الدرجة الكلية وعلى بعدي (الصمت الدفاعي، صمت الاستجابة).
- توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية على بعد الصمت المؤيد اجتماعيًا.
- توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم المتعلقة بأسباب الصمت التنظيمي ترجع لاختلاف الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم المتعلقة بالمقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي ترجع لاختلاف الدرجة العلمية.

وللكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة ببُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا وأسباب الصمت التنظيمي تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البُعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في التالي:

جدول (15): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين درجات أعضاء هيئة التدريس على بُعد الصمت المؤيد اجتماعيًا وأسباب الصمت التنظيمي

المتغيرات	الدرجة العلمية	أستاذ مساعد (م= 19.944)	أستاذ مشارك (م= 20.000)
الصمت المؤيد اجتماعيًا	أستاذ مشارك (م= 20.000)	0.056	
	أستاذ (م= 18.298)	**1.646	**1.702
الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي	الدرجة العلمية	أستاذ مساعد (م= 32.796)	أستاذ مشارك (م= 29.487)
	أستاذ مشارك (م= 29.487)	*3.309	
	أستاذ (م= 29.745)	*3.051	0.258

** الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- بالنسبة للصمت المؤيد اجتماعيًا: أقل المجموعات في الصمت المؤيد اجتماعيًا هم أصحاب الدرجة العلمية أستاذ، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.01$) بين باقي المجموعات (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) ومجموعة الأساتذة لصالح مجموعتي (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) بينما لم تكن الفروق بين مجموعتي أستاذ مساعد وأستاذ مشارك فروق دالة إحصائيًا.
- بالنسبة للأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي: أعلى المجموعات في تقييم الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي هم مجموعة الأساتذة المساعدين، حيث تفوقت استجاباتهم بفروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) على مجموعة الاساتذة المشاركين ومجموعة الأساتذة، بينما لم تكن الفروق بين مجموعتي الأساتذة المشاركين والأساتذة فروق دالة إحصائيًا.

هنا يجدر الإشارة إلى أن الدرجة العلمية لم تمثل عائق أمام المشاركة المستنيرة لأعضاء هيئة التدريس وهذا يفسح مجالًا لسماع آراء الجميع دون التمييز بناء على درجه علميه أو غيرها من تلك المحددات العقيمة التي قد تحد من قدره أعضاء هيئة التدريس على إبداء آرائهم ومقترحاتهم التي تساهم مع غيرها في تحقيق الغرض المرجو للجامعة وتقديم خدمه أكاديمية مميزه ومفيدة لمن هم داخل إطار المنظومة أو حتى من هم في المجتمع المحيط سواء المجتمع المباشر أو غير المباشر الذي قد يستفيد من دور الجامعة التنويري. ويرجع ذلك إلى فهم عميق وإدراك ووعي من إدارة الجامعة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التين كورت (2014) التي توصلت إلى أن سلوكيات الصمت التنظيمي للمعلمين في مدينة كوتاهيا غرب تركيا كانت غير مرتبطة بمتغير الدرجة العلمية، كما أنها انسجمت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشوابكة (2012) وكذلك انسجمت مع نتائج دراسة الشوابكة (2007) التي أشارت إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة كان بشكل عام لم يتأثر بنوع ومكانه المفحوص. بينما اختلفت مع نتائج دراسة القرني (2015) التي توصلت أن سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز يمارس بدرجة ضعيفة من قبل المفحوصين بناء على نوع المكانة العلمية التي يحتلونها.

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:**

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (16): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		أقل من 10 سنوات		من 10 لأقل من 20		من 20 فأكثر	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المحور الاول: الصمت التنظيمي	الصمت الدفاعي	14.339	4.637	13.955	3.925	12.868	4.070
	صمت الاستجابة	14.068	4.902	14.134	4.502	13.015	4.873
	الصمت المؤيد اجتماعيًا	18.898	3.699	19.716	3.029	19.971	3.341
	الصمت التنظيمي ككل	39.508	9.603	38.373	7.627	35.912	9.363
المحور الثاني: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		33.034	8.215	32.582	6.255	28.794	8.042
المحور الثالث: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		47.305	7.231	48.731	4.981	48.618	5.243

يلاحظ من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، وللوقوف على دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأسبابه ومقترحات التغلب عليه تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الثاني: الصمت التنظيمي	البُعد الأول: الصمت الدفاعي	بين المجموعات	75.548	2	37.774	2.138	0.121 غير دالة
		داخل المجموعات	3373.895	191	17.664		
		الكلي	3449.443	193			
	البُعد الثاني: صمت الاستجابة	بين المجموعات	52.464	2	26.232	1.159	0.316 غير دالة
		داخل المجموعات	4322.505	191	22.631		
		الكلي	4374.969	193			
	البُعد الثالث: الصمت المؤيد اجتماعيًا	بين المجموعات	38.933	2	19.467	1.732	0.180 غير دالة
		داخل المجموعات	2146.943	191	11.241		
		الكلي	2185.876	193			
	الصمت التنظيمي ككل	بين المجموعات	436.071	2	218.035	2.765	0.066 غير دالة
		داخل المجموعات	15061.889	191	78.858		
		الكلي	15497.959	193			
المحور الثالث: الأسباب التي تؤدي الى الصمت التنظيمي		بين المجموعات	712.878	2	356.439	6.287	0.01
		داخل المجموعات	10829.348	191	56.698		
		الكلي	11542.227	193			
المحور الرابع: الحلول للحد من ظاهرة الصمت التنظيمي		بين المجموعات	77.382	2	38.691	1.135	0.324 غير دالة
		داخل المجموعات	6511.731	191	34.093		
		الكلي	6589.113	193			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم للصمت التنظيمي وأبعاده الفرعية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.01$) في استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بأسباب الصمت التنظيمي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالمقترحات الإجرائية للتغلب على الصمت التنظيمي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بأسباب الصمت التنظيمي تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البُعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في التالي:

جدول (18): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين درجات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بأسباب الصمت التنظيمي

سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات (م= 33.034)	من 10 لأقل من 20 سنة (م= 32.582)
من 10 لأقل من 20 سنة (م= 32.582)	0.452	
من 20 سنة فأكثر (م= 28.794)	**4.240	**3.788

** الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

من الجدول السابق يتضح أن أقل المجموعات في تقييم الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم هم فئة مرتفعي سنوات الخبرة (من 20 سنة فأكثر)، حيث تفوقت عليهم استجابات باقي الفئات (أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات لأقل من 20 سنة) بفروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.01$)، بينما كانت الفروق بين فئتي سنوات الخبرة أقل من 10 سنوات ومن 10 إلى أقل من 20 سنة غير دالة إحصائيًا.

من الجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة جاءت لتظهر واقع الانفتاح والرقي والمشاركة التي تكسو كافة مناحي الحياة في المملكة، ومن بين أكثر المؤسسات التي تعتمد عليها رؤية المملكة 2030 تأتي الجامعات بما لها من دور محوري في إعداد شباب اليوم للمساهمة الفعالة والبناءة في المستقبل. وجاءت نتائج الدراسة لتظهر أن مناخ العمل داخل الجامعة هو مناخ يتسم بالحرية والمشاركة وتقبل الابداع والسعي نحو التكامل ما بين وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة لتحقيق هدف مشترك وهو توفير بيئة عمل محببه وتفاعل مثمر وطرق ووسائل لعرض ومناقشه الافكار الإبداعية وتعظيم دور مشاركه أعضاء هيئة التدريس عن طريق فتح آفاق رحبه أمامهم للتعبير عن افكارهم وعدم التزام الصمت نحو ما يرون أنه أمرًا قد يكون من الأفضل تعديله ولذلك فإن فتح الإدارة مجال لإبداء الرأي والتعبير مع إشراك أعضاء هيئة التدريس في قضايا الجامعة مما سمح باستثمار الجوانب الإيجابية لظاهرة الصمت التنظيمي من أجل القضاء على التأويلات والفهم الخاطئ، ونشر الشفافية والمصارحة التنظيمية هنا تكتمل المنظومة المتناغمة والتي تمكنت من خلال فتح أفاق جديده ومستدامه للتعبير عن الآراء دونما تخوف بل وتقديم الدعم للجيد منها ومناقشه تلك التي بها أوجه قصور حتى تصل إلى صورتها المثلى دون كلل أو ملل أن تحول عنصرًا سلبيًا مثل الصمت الوظيفي إلى قوه دافعه للتغيير نحو الأفضل.

التوصيات والمقترحات:

يمكن إيجاز أهم التوصيات فيما يلي:

- اتباع سياسة الباب المفتوح من قبل الإدارة العليا لتمكينهم من إيصال ما يرونه من أفكار أو معلومات أو شكاوى والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تسعى لتحقيق الأهداف.
- عقد دورات تدريبية لتوفير فرص التعلم والتطوير المستمر والتركيز على أهمية المشاركة والمبادرة في العمل ومساعدة الزملاء.
- توفير المعلومات والبيانات الخاصة بالعمل وتقديم التفسيرات المتعلقة بها، على أن تكون واضحة ومحددة، وذلك من خلال إنشاء نظام معلوماتي يحتوي على كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل واستخدامه كمرجع أثناء عملهم.
- التأكيد على ملائمة ومناسبة قدرات أعضاء هيئة التدريس مع المهام الموكلة إليهم.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس المصادر الرقمية والمعرفية والمهارات بين بعضهم البعض.

وفيما يلي بعض المقترحات البحثية مثل:

- دراسة العلاقة بين التنمر التنظيمي والصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية.
- دراسة أثر الصمت التنظيمي على الاستقرار الوظيفي في الجامعات الخاصة.
- دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والجامعات الاهلية الخاصة في الصمت التنظيمي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. أحمد، محمد. (2017). أثر الصمت التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام التابعين لقطاع التعليم بجامعة المنصورة. *مجلة التجارة والتمويل*: جامعة طنطا، (2): 159 - 208.
2. الحضرمي، نوف خلف محمد. (2017). الصمت التنظيمي وتأثيره على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس ورضاهم الوظيفي في بعض الجامعات السعودية. *مجلة الإدارة التربوية*: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 16 (4): 145 - 224.
3. حوالة، سهير محمد أحمد، والبكر، لمياء ناصر. (2018). واقع الصمت التنظيمي لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض .العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 26(1): 479.-512 .
4. الختاتنة، رامي محمد عبد ربه. (2009) *أثر عوامل الصمت التنظيمي على الثقة التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات الأردنية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤته، (1): 115-150.

5. خوالدة، عايد. (2017). مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*: 2(12): 1-36.

6. السلامة، ماجد محسن . (1432هـ). *معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

7. سلمان، حيدر؛ والصمادي، زياد. (2018). *أثر ممارسات إدارة المواهب على الصمت التنظيمي في الجامعات الحكومية في العراق جامعة آل البيت*، المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ال البيت.

8. سليم، أحمد. (2012). سلوك الصمت التنظيمي: دراسة مقارنة بين شركات قطاع الأعمال العام والخاص في مصر. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*: جامعة عين شمس، كلية التجارة، (3): 429 - 496.

9. الشهري، محمد علي. (1435) *واقع مقاومة التغيير الإداري عند معلمي المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر مديريهم* . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

10. العرياني، موسى. (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، القاهرة، 186 (35): 835- 889.

11. العرياني، موسي مساعد محمد. (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم . *مجلة التربية*: جامعة الأزهر - كلية التربية، 168(3): 833-888 .

12. عوجه، أزهار. (2019). الصمت التنظيمي وتأثيره في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية في المعهد التقني- كوفة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*: جامعة الكوفة، (53): 561 - 598.

13. عودة، بشرى، والشورطي، يزيد (2015). *درجة الصمت التنظيمي وعلاقتها بمستوى الأمن الوظيفي في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء،(1): 1-88.

14. الفاعوري، عبير حمود. (2004). أثر الصمت التنظيمي على المشاركة في صنع القرارات التنظيمية جامعة مؤتة - دراسة حالة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*: 19(2): 151-188.

15. القرني، صالح. (2015). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديمغرافية. مستقبل التربية العربية: *المركز العربي للتعليم والتنمية*، 22(96): 297 - 384.

16. محمد، هجو؛ وعبد السلام، ادم حامد (2018). *أثر العزلة التنظيمية في تفسير العلاقة بين الصمت التنظيمي ونية ترك العمل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

17. هواري، معروف (2019). قياس مستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية في جامعة أحمد زبانة. *مجلة الدراسات نفسية وتربوية*: 3 (12).

18. الوزرة، عبد الله. (2019). الصمت التنظيمي وعلاقته بالمشاركة في القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بإدارة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية* ، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، (14): 140 - 186.

19. الوهيبي، عبد الله محمد. (2014) . أثر المناخ السائد في الدوائر الحكومية بمنطقة القصيم في الصمت التنظيمي. *المجلة الأردنية في إدارة الاعمال*: 10(3): 365- 389.

20. ياسين، أمال المجالي. (2007) . *أثر الصمت التنظيمي في عملية صنع القرارات . دراسة ميدانية تحليلية للمؤسسات العامة الأردنية*. رسالة دكتوراه في الادارة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Aküzüm .Cemal. (2014). The Effect of Perceived Organizational Justice on Teachers' Silence: A Practice in Primary Education Institutions. *International J. Soc. Sci. & Education*, 1(5), 95-107.

2. El-Batal,M (2004).The Impact of Organizational Silence on Participation in Organizational Decision-Making, Case Study. *Journal of Economics and Trade*, Ain Shams University, 52(2), 122-158

3. Mojtaba N And Ghodratollah B. (2012). *Organizational Silence (Basic Concepts and Its Development Factors). Ideal Type of Management*, 1(1), 47- 58

4. Morrison, E, & Milliken, F., (2003). Shades of silence: Emerging themes and future direction for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies,* 40(6), 15-63. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00391

5. Morrison, E. & Milliken, F (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697

6. Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 173–197. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328

7. Murad, A. (2019). Organizational silence and its impact on organizational citizenship behavior: an analytical study at the Technical Institute - Kufa. *Kufa Studies Center Journal*, 561-598.

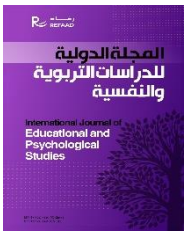
8. Pinder, C. & Harlos, P (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 20, 331-69. https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3

9. Pozveh, A. Z., & Karimi, F. (2016). The Relationship between Organizational Climate and the Organizational Silence of Administrative Staff in Education Department. *International Education Studies*, 9(6), 120-129. https://doi.org/10.5539/ies.v9n6p120

10. Risto E.J. Penttilä (2003). The G8 as a Concert of Powers. *Adelphi Series*, 43(355), 17-32. https://doi.org/10.4324/9781315000732-4

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 Reality of Organizational Silence among Faculty Members at Qassim University and its Relationship to Some Variables

Hessa Abdulmohsen Al-Dowayan
Assistant Professor, College of Education at Qassim University, KSA
thaoiean@qu.edu.com

Hadeel Abdullah Al-Saeed
Master's Degree in Educational Administration, Qassim University, KSA
hadeelalsaeed0@gmail.com

Received : 20/10/2021 **Revised :** 30/10/2021 **Accepted :** 4/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.8

Abstract: The study aimed to identify the reality of organizational silence among faculty members at Qassim University from their point of view and its relationship to some variables. The descriptive approach was used, and the study sample consisted of (194) faculty members at Qassim University in the second semester of the year 1441-1442 AH. A questionnaire consisting of three dimensions was applied to them: organizational silence and it has three components: reasons for organizational silence, and proposals to reduce organizational silence. The most prominent results came to express that the organizational silence of the faculty members at Qassim University was achieved to a weak degree and a mean (2.52 out of 5), and it came in the first place after the socially supportive silence with a mean of 3.91, followed by the response silence with a mean of (2.74), then the defensive silence was achieved in a medium degree and got an average of (2.73). The dimensions of the causes leading to organizational silence came in a medium degree and an average of (3.13). The most important of which was the ambiguity and overlap of the role of the faculty member with other roles, and the focus of procedural proposals came to overcome the organizational silence among faculty members. Qassim University has a very high degree of approval and an average of (4,387). The study also found that there are no statistically significant differences in the degree to which faculty members at Qassim University practice organizational silence, its causes and proposals to overcome it due to the variables (type - degree - and years of experience). The study recommended more research proposals in the same field.

Keywords: *organizational silence; faculty members; Qassim University.*

References:

1. Al'ryany, Mwsa. (2016). Waq' Slwk Alsmt Altnzymy Lda M'lmy Almdars Alabtda'yh Bmhafzt Al'rdyat Mn Wjht Nzrhm, Mjlt Klyt Altrbyh, Jam't Alazhr, Alqahrh, 186 (35): 835- 889.
2. Al'ryany, Mwsy Msa'd Mhmd. (2016). Waq' Slwk Alsmt Altnzymy Lda M'lmy Almdars Alabtda'yh Bmhafzt Al'rdyat Mn Wjht Nzrhm. Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr - Klyt Altrbyh, 168(3): 833 888-.
3. 'wdh, Bshra, Walshwrty, Yzyd (2015). Drjt Alsmt Altnzymy W'laqtha Bmstwa Alamn Alwzyfy Fy Aljam'at Alardnyh. Rsalt Majstyr Mnshwrh, Aljam'h Alhashmyh, Alzrqa',(1): 1-88.
4. 'wjh, Azhar. (2019). Alsmt Altnzymy Wtathyrh Fy Slwk Almwatnh Altnzymyh: Drash Thlylyh Fy Alm'hd Altqny- Kwfh. Mjlh Mrkz Drasat Alkwfh: Jam't Alkwfh, (53): 561 - 598.
5. Ahmd, Mhmd. (2017). Athr Alsmt Altnzymy 'la Slwk Almwatnh Altnzymyh: Drash Ttbyqyh 'la Al'amlyn Balkadr Al'am Altab'yn Lqta' Alt'lym Bjam't Almnswrh. Mjlt Altjarh Waltmwyl: Jam't Tnta, (2): 159 - 208.
6. Alfa'wry, 'byr Hmwd. (2004). Athr Alsmt Altnzymy 'la Almsharkh Fy Sn' Alqrarat Altnzymyh Jam't M'th - Drast Halh. Mjlt M'th Llbhwth Waldrasat: 19(2): 151-188.
7. Alhdrmy, Nwf Khlf Mhmd. (2017). Alsmt Altnzymy Wtathyrh 'la Entajyt A'da' Hy'h Altdrys Wrdahm Alwzyfy Fy B'd Aljam'at Als'wdyh. Mjlt Aledarh Altrbwyh: Aljm'yh Almsryh Lltrbyh Almqarnh Waledarh Alt'lymyh, 16 (4): 145 - 224.

8. Hwalh, Shyr Mhmd Ahmd, Walbkr, Lmya' Nasr. (2018). Waq' Alsmt Altnzymy Lda Qa'dat Almdars Althanwyh Bmdynt Alryad. Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh, 26(1): 479- 512.
9. Hwary, M'rwf (2019). Qyas Mstwa Alsmt Altnzymy Byn A'da' Hy't Altdrys Drash Mydanyh Fy Jam't Ahmd Zbanh. Mjlt Aldrasat Nfsyh Wtrbwyh: 3 (12).
10. Alkhtatnh, Ramy Mhmd 'bd Rbh. (2009) Athr 'waml Alsmt Altnzymy 'la Althqh Altnzymyh Lda Al'amlyn Fy Alm'ssat Alardnyh. Rsalt Majstyr Mnshwrh, Jam't M'th, (1): 115-150.
11. Khwaldh, 'ayd. (2017). Mstwa Alsmt Altnzymy Lda M'lmy Wm'lmat Almdars Alkhash Fy Lwa' Aljam'h W'laqth Balanmat Alqyadyh Alsa'dh Lda Mdyryhm. Mjlt Jam't Alhsyn Bn Tlal Llbhwth: 2(12): 1-36.
12. Mhmd, Hjw; W'bd Alslam, Adm Hamd (2018). Athr Al'zlh Altnzymyh Fy Tfsyr Al'laqh Byn Alsmt Altnzymy Wnyh Trk Al'ml. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya.
13. Alqrny, Salh. (2015). Mhddat Slwk Alsmt Altnzymy Lda A'da' Hy't Altdrys Bjam't Almlk 'bd Al'zyz W'laqth Bb'd Almtghyrat Altnzymyh Waldymghrafyh. Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: Almrkz Al'rby Llt'lym Waltnmyh, 22(96): 297 - 384.
14. Alshhry, Mhmd 'ly. (1435) waq' Mqawmh Altghyyr Aledary 'nd M'lmy Almrhlh Althanwyh Balryad Mn Wjht Nzr Mdyryhm . Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Qsm Aledarh Waltkhtyt Altrbwy, Jam't Alamam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh.
15. Alslamh, Majd Mhsn. (1432h). M'wqat Msharkh Alm'lmyn Fy Sn' Alqrar Almdrsy Fy Almrhlh Althanwyh Bmdynt Aldmam Mn Wjht Nzrhm. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Qsm Aledarh Waltkhtyt Altrbwy, Jam't Alamam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh.
16. Slman, Hydr؛ Walsmady, Zyad. (2018). Athr Mmarsat Edarh Almwahb 'la Alsmt Altnzymy Fy Aljam'at Alhkwmyh Fy Al'raq Jam't Al Albyt, Almfrq. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh Jam't Al Albyt.
17. Slym, Ahmd. (2012). Slwk Alsmt Altnzymy: Drash Mqarnh Byn Shrkat Qta' Ala'mal Al'am Walkhas Fy Msr. Almjlh Al'lmyh Llaqtsad Waltjarh: Jam't 'yn Shms, Klyt Altjarh, (3): 429 - 496.
18. Alwzrh, 'bd Allh. (2019). Alsmt Altnzymy W'laqth Balmsharkh Fy Alqrar Lda A'da' Hy't Altdrys Bedart Albramj Althdyryh Fy Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh. Almjlh Al'rbyh Lldrasat Altrbwyh Walajtma'yh, Jam't Almjm'h, M'hd Almlk Slman Lldrasat Walkhdmat Alastsharyh, (14): 140 - 186.
19. Alwhyby, 'bd Aallh Mhmd. (2014). Athr Almnakh Alsa'd Fy Aldwa'er Alhkwmyh Bmntqh Alqsym Fy Alsmt Altnzymy. Almjlh Alardnyh Fy Edart Ala'mal: 10(3): 365- 389.
20. Yasyn, Amal Almjaly. (2007). Athr Alsmt Altnzymy Fy 'mlyh Sn' Alqrarat. Drash Mydanyh Thlylyh Llm'ssat Al'amh Alardnyh. Rsalt Dktwrah Fy Aladarh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 638:624
حزيران (2022)

بحث رقم 9

مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي

إيمان سالم بارعيده [1]، زهراء محمد الصانع [2]

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية- كلية التربية- جامعة جدة- السعودية

[2] باحثة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا- جامعة جدة- السعودية

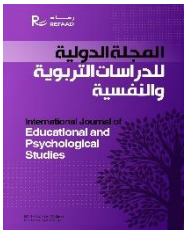
[1] ESBARIEDH@UJ.EDU.SA, [2] ZALSINE.STU@UJ.EDU.SA

استلام البحث: 2021/12/31 مراجعة البحث: 2022/2/1 قبول البحث: 2022/2/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.9

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



مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي

إيمان سالم بارعيده [1]، زهراء محمد الصانع [2]

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية- كلية التربية- جامعة جدة- السعودية
[2] باحثة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا- جامعة جدة- السعودية
[1] ESBARIEDH@UJ.EDU.SA, [2] ZALSINE.STU@UJ.EDU.SA

استلام البحث: 2021/12/31 مراجعة البحث: 2022/2/1 قبول البحث: 2022/2/15 **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.9

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وجهود المملكة العربية السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتوضيح مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي لأنه أنسب المناهج لطبيعة البحث، حيث قامت الباحثتان بجمع المعلومات والوثائق عن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم وذلك بالرجوع إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة والتي ساهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث لتحقيقها، وأظهرت النتائج أن هناك عدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تستخدم في مجال التعليم بصفة عامة، وأن التعليم في المملكة العربية السعودية حقق كثيرا من الإنجازات التي تتماشى مع رؤية (2030) وأن هناك العديد من الأهداف المستقبلية التي تسعى السعودية بكل جهودها للوصول إليها وتعمل على تحقيقها مما سينعكس بشكل إيجابي على مناهجنا ومقرراتنا وطلابنا ومستقبلهم، وإعداد الخطط المستقبلية للإفادة منها بما يتناسب مع رؤيتها وتأمين البنى التحتية وإعادة هيكلة التعليم بما يتضمن هذه الأنظمة والتطبيقات ويضمن استخدامها الاستخدام الأمثل وأوصت الباحثتان بضرورة الاهتمام بدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ونشر الوعي بمزايا تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتوفير البيئة التعليمية وتطوير البنية التحتية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ مستقبل التعليم.

1. المقدّمة:

شهدت نظم المعلومات في العقود الأخيرة من القرن الماضي تغيُّرات كثيرة ومتسارعة بسبب الثورة التِّقْنِيَّة الكبيرة في مجال تِقْنِيَّات المعلومات؛ مما أدَّى إلى ظهور تطبيقات جديدة لأنظمة المعلومات ومعايير حديثة لتصميم هذه النُّظُم، ومن أبرز هذه التطبيقات ما يعرف بتِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ التي تُعَدُّ مجالًا حديثًا نسبيًّا نشأ كأحد علوم الحاسب التي تهتمّ بدراسة وفهم طبيعة الذكاء البَشَرِيّ ومحاكاتها لخلق جيل جديد من الحاسبات الذَكِيَّة، التي يمكن برمجتها لإنجاز الكثير من المهام التي تحتاج إلى قدرة عالية من الاستنتاج والإدراك، لذلك قامت بعض الدول باتّباع العديد من الآليَّات لتنمية وتطوير الكفاءات العلمية المتخصّصة والقدرات المحليَّة في مجال الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وخلق ثقافة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ لدى فئات المجتمع لتسهيل انتشار استخدام التطبيقات التي تعتمد على هذه التِّقْنِيَّات، وخلق المواطن الرَّقْمِيّ القادر على التعامل معها، وتعزيز تضافر جهود المؤسسات المختلفة للتوعية بأساسيَّات هذا المجال، فالأهمّيَّة الكبرى لمستقبل الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وتطبيقاته في عالمنا تظهر في الأولويَّة التي تولها دول العالم للثورة الصناعيَّة الرابعة ورافدها الأبرز الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

ولقد حظيت مفاهيم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ باهتمام الكثير من الباحثين والعلماء، لذا تعدَّدت تعريفات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، فيُعَرَّف بأنَّه علم هندسة جعل الآلات ذَكِيَّة، وبخاصَّة برامج الحاسوب، وهو ما يتعلق بمهمَّة استخدام الحاسوب في فهم الذكاء البَشَرِيّ (McCarthy،2007)، وعرَّفه عبد

المجي(2009) بأنَّه: أحد علوم الحاسب الآليّ الحديثة التي تبحث عن أساليب متطوّرة للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيّقة تلك الأسباب التي تُنْسَب إلى ذكاء الإنسان.

ويهدف علم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ إلى فهم طبيعة الذكاء الإنسانيّ عن طريق عمل برامج للحاسب الآليّ قادرة على محاكاة السلوك الإنسانيّ المتّسم بالذكاء (العمري، 2019)، وتعني قدرة برنامج الحاسب على حل مسألةٍ ما، أو اتّخاذ قرار في موقفٍ ما بناءً على وصف لهذا الموقف، فالبرنامج نفسه يجد الطريقة التي يجب أن تُتَّبَع لحل المسألة، أو للتوصُّل إلى القرار بالرجوع إلى عدد من العمليَّات الاستدلاليَّة المتنوعة التي غُذِّيَ بها البرنامج (United Nations Educational ،2019).

وتتمثل أهمّيّة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في أنَّه يسهم في المحافظة على الخبرات البَشَرِيَّة المتراكمة بنقلها إلى الآلات الذَكِيَّة، وتمكن الإنسان من استخدام اللغة الإنسانيَّة في التعامل مع الآلات عوضًا عن لغات البرمجة الحاسوبيَّة، كما يؤدّي الذكاء الاصْطِنَاعِيّ دورًا مهمًّا في كثير من المجالات مثل: المجال الأمنيّ والعسكريّ والتعليم التفاعليّ والاستشارات القانونيَّة والمهنيَّة، ومن أهمّيته أيضًا التخفيف من الأخطار واستكشاف الأماكن المجهولة والمشاركة في عمليَّات الإنقاذ في أثناء الكوارث الطبيعيَّة. (عبد النور، 2004)

وإذا كانت تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ مهمَّة في كثير من الميادين والمجالات العسكريَّة والصناعيَّة والاقتصاديَّة والتِّقْنِيَّة والتطبيقات الطبِّيَّة والخِدْمِيَّة، فإنّها مهمّة أيضًا في مجال التعليم ؛ حيث يمكن من خلالها تحقيق عدَّة مزايا أبرزها: تحسين عملية اتّخاذ القرارات، وتخفيض التكاليف، وتحسين الجودة، وتحقيق أرباح طائلة مع تطبيق استخداماته والاعتماد على ما يقدّمه من معلومات واستشارات دقيقة، وتأثيراته الإيجابيَّة في تقليل الاعتماد على العنصر البَشَرِيّ والعمالة، مما يرفع جودة المنتجات ويقلّل من الإنفاق، وغيرها من المزايا التي تسهم بشكل مباشر في تعزيز قدرته على تقديم الحلول للعديد من المشكلات. (خوالد وآخرون،2019)

كما أكَّدت قمَّة الاتحاد الأوروبي المنعقدة في مدينة جوتنبرج (Gothenburg) في السويد عام (2017) على دور الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّرْبَوِيَّة، حيث أعلنت عن إطلاق الخطة التَّرْبَوِيَّة الرَّقْمِيَّة الثانية، والتي تظهر رؤية دول الاتحاد الأوروبيّ للعملية التَّرْبَوِيَّة، ووفقًا للخُطَّة توجد ثلاث أولويات في العملية التَّرْبَوِيَّة هي : الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الرَّقْمِيَّة في التعليم والتَّعَلُّم، تطوير المهارات والكفايات الرَّقْمِيَّة لمواكبة التحول الرَّقْمِيّ، تطوير العملية التَّرْبَوِيَّة من خلال تحليل بيانات التجارب التَّرْبَوِيَّة في الدول الأوروبيَّة ومراجعة تلك التجارب، وأكدت الخُطَّة على الدور المحوريّ للذكاء الاصْطِنَاعِيّ في تحقيق تلك الأولويَّات، كما أشارت إلى أن السنوات القادمة ستشهد تأثيرًا كبيرًا للذكاء الاصْطِنَاعِيّ على عمليتَي التعليم والتَّعَلُّم بشكل كبير (Iikka ، 2018).

وتُعَدُّ إسهامات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم بالغة الأهمّية، وقد حقّقت العديد من المميزات لكلٍّ من المُعَلِّمين والمُتَعَلِّمين (Malik , Tayal & Vij , 2019) ،، وهو مجال يتكوَّن من التقاء علوم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وعلوم تكنولوجيا التعليم، بهدف تعميق فهم كُلٍّ من المُعَلِّمين والمُتَعَلِّمين لكيفية التَّعَلُّم، وجعل التأثر بالعوامل الخارجية أكثر وضوحًا وشمولية بدعم من تِقْنِيَّة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، لذا فإنَّ جوهر الذكاء الاصْطِنَاعِيّ التَّعْلِيميّ هو التكامل العميق بين الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتعليم، ممَّا يجعل التعليم والتَّعَلُّم والإدارة أكثر ذكاءً. (Mu, 2019)

لذلك صُمِّمَت البرامج التَّعْلِيميَّة القائمة على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ للإيفاء بمتطلبات التَّعَلُّم لفئات عديدة من المُتَعَلِّمين، حيث تعمل تلك البرامج على ربط المُتَعَلِّمين بعضهم ببعض، وتيسر وصولهم إلى المصادر الرَّقْمِيَّة، وتدعم لامركزية التَّعَلُّم، وتعمل على دمجهم في عملية التَّعَلُّم بطرائق متعددة (Lane, Woolf, Chaudhri, & Kolodner, 2019)، ويمكن النظر إلى الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتعليم وجهين لعملة واحدة؛ حيث يساعد التعليم المُتَعَلِّمين على التَّعَلُّم وزيادة معارفهم، بينما يعمل الذكاء الاصْطِنَاعِيّ على توفير فهم أفضل لآليَّات التفكير والمعرفة والسلوك الذَكِيّ، وتصميم بيئات تعليمية تفاعلية تتيح الفرصة للتفاعل المباشر بين المُتَعَلِّمين والحواسيب والأجهزة الذَكِيَّة لاكتشاف مفاهيم جديدة بشكل مباشر، وأظهرت نتائج استخدام تلك البيئات آثارًا إيجابية على العديد من المتغيرات ذات الصلة بعملية التَّعَلُّم، علاوةً على مهارات التفكير المختلفة، ومهارات حل المشكلات (How & Hung, 2019) .

وعلى صعيد البحث العلميّ زاد الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في المجال التَّعْلِيميّ خلال العامين الماضيَيْن بشكل كبير، حيث أشارت مؤسسة أمريكية رائدة في مجال التِّقْنِيَّات التَّعْلِيميَّة (Educase) في تقريرها الصادر عام(2019) أنه من المتوقَّع أن يصل حجم الإنفاق على تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في المجال التَّعْلِيميّ إلى (85) مليون دولار بحلول عام (2022) وأن يزداد حجم هذا الانفاق بمعدل (48%)، كما أن هناك العديد من المؤسسات البحثيَّة التي تبدي اهتمامًا خاصًّا بهذه التطبيقات؛ مثل مؤسسة (Contact North) الكنديَّة، والمعهد الألمانيّ لأبحاث الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والمعهد الخاصّ بأنظمة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بالجامعة التِّقْنِيَّة بهولندا. (Zawacki, Marin, Bond, & Gouverneur, 2019)

ونظرًا لإدراك المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة لدورها الريادي والحضاري على المستوى العربي والإسلامي والعالمي، فقد انطلقت رؤيتها (2030) والتي اهتمت ضمن محور "اقتصاد مزدهر" وفي مرتكز "فرصة مثمرة" باستثمار تكنولوجيا الذكاء الاصْطِنَاعِيّ من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرَّقْمِيَّة في كل المجالات، وهو ما يسهم في تقدم تكنولوجي يساعد على التطور الاقتصادي (رؤية المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة 2030، 1437).

كما أكدَّت الرؤية على انفتاح المَمْلَكَة على أحدث الثورات التكنولوجيَّة المعاصرة والإفادة منها في جميع المجالات والميادين والقطاعات، ومن أبرز هذه الثورات الصناعية الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والذي أصبح جزءًا لا يتجزأ من رؤية المَمْلَكَة (2030)، حيث تمَّ وضع الأساس لمدينة نيوم (NEOM) والتي تستند

إلى تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وبتكلفة هائلة تخطَّت نصف تريليون دولار أمريكيّ؛ فهي ليسّت مجرد بناء مدينة ذَكِيَّة، بل بناء أول مدينة إدراكيَّة، حيث ستغذّي البيانات والذكاء الاصْطِنَاعِيّ تِقْنِيَّاتها المتطورة لتتفاعل بكل انسجام مع السكان. (محفوظ،2019)

كما اهتمَّت المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة ضمن خُطَطِها التنمويَّة الشاملة بتطوير البنية التحتيَّة الرَّقْمِيَّة وتأهيل الشباب السُّعُودِيّ للمنافسة في عصر الثورة الرَّقْمِيَّة المعلوماتية، وضمن هذه الجهود فقد صدر أمر ملكي برقم (74167) في نهاية أغسطس (2019) لتأسيس هيئة البيانات والذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وذلك ضمن مساعيها للوصول إلى الريادة ضمن الاقتصادات العالميَّة القائمة على البيانات والذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وانطلقت مبادرة أكاديميَّة " مسك " لتدريب نحو (4000) شابّ وشابّة بحلول عام (2021) على التخصُّصات الرَّقْمِيَّة المختلفة، ومنها الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

1.1. مشكلة الدراسة:

يعد الذكاء سمة اتصف بها الكائن البَشَرِيّ، وينظر إليه كأكبر دليل على اصطفاء الخالق سبحانه وتعالى للكائن البَشَرِيّ على سائر المخلوقات الأخرى، وبمرور الزمن أدرك الإنسان أنَّ ذكاءه هو مصدر قوته وتميزه الذي بإمكانه توظيفه واستثماره في الحاسب الآلي، وبناءً على ذلك، قام العلماء بمحاولات عديدة لدراسة سمة الذكاء وكيفية نقلها إلى الآلة، التي أدركوا مستوى افتقادها لهذه السمة، وعلى الرغم من أن الآلات ظلت لفترة طويلة لا تتسم بأي مظهر من مظاهر الذكاء بل اقترن عملها بالعمل التقليدي المجرد من مظاهر الذكاء والابتكار . فلقد أدت وتيرة التقدُّم السريع إلى تغيرات جوهرية ذات مخرجات إيجابية في نمط العلاقة بين ذكاء الإنسان والآلة المعتمدة على التِّقْنِيَّة الحديثة، وكان من أهم مخرجاتها المفهوم الجديد الذي أطلق عليه العلماء المختصون " الذكاء الاصْطِنَاعِيّ".

وبناءً على ذلك، ظهر التوجه نحو الذكاء الاصْطِنَاعِيّ لمحاكاة الذكاء الإنساني في محاولة لفهم عمليات العقل البَشَرِيّ، ما نتج عن استخدام الحاسوب في مجال التعرف على الأشكال والرموز والنماذج المختلفة، وفي مجال التعليم أصبح الاعتماد على البرمجيات العلمية من جامعات خارجية ذات تصنيف عالمي عن طريق المقررات الإلكترونيّة المتقدمة.

في ضوء ما تم عرضه عن الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والدور المنوط بالمؤسسات التَّعْلِيمِيَّة في تطبيقه والاستفادة منه. فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة والتي تتلخص في التعرف على تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ كأحد أهم الاتجاهات الحديثة، بهدف الاستفادة منه في مجال التعليم.

2.1. أسئلة الدراسة:

وتتحدد أسئلة الدراسة في الآتي:

- ما أهم تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم؟
- ما أهم جهود المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في توظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم؟
- كيف ستغير نظم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ مستقبل التعليم في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة؟

3.1. أهداف الدراسة:

- تحديد تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم.
- استعراض جهود المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في توظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم.
- توضيح مستقبل التعليم بالمَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في ظل تحولات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

4.1. أهمية الدراسة:

- يتماشى هذا البحث مع رؤية المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة (2030) والتي أكَّدت في أحد محاورها "اقتصاد مزدهر" وفي مرتكز "فرصة مثمرة" باستثمار تكنولوجيا الذكاء الاصْطِنَاعِيّ من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرَّقْمِيَّة. في كل المجالات تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ المستخدمة في العملية التَّعْلِيمِيَّة ودورها في تطويره .
- إفادة مصممي المناهج الدراسية والقائمين على تطويرها لتضمين تِقْنِيَّة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وإدراجها ضمن المناهج كمواد إثرائية لتحسين كفاءة آليات التدريس، وتوفير فرص أفضل للتفاعل.
- يساعد على إجراء العديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ.
- قلة الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثتين- التي تناولت مستقبل التعليم بالمَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في ظل تحولات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، ويعتبر هذا البحث إسهامًا في إثراء المكتبة العَرَبِيَّة بمثل هذا النوع من الأبحاث.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تناول أهم تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم وجهود المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في توظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم ومستقبل التعليم بالمَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في ظل تحولات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصْطِنَاعِيّ:**

عرفه عبد الناصر (2005) بأنه فرع من علوم الحاسوب يهتم بمحاكاة الذكاء الإنساني أو المهارة البَشَرِيَّة أو الخبرة من خلال إعداد برامج وأجهزة يمكن لها أن تقوم بعمليات شبيهة بهذا الذكاء وهذه المهارة أو الخبرة، وعلى ذلك فالذكاء الاصْطِنَاعِيّ هو نمذجة ومحاكاة السلوك البَشَرِيّ.

وتعرّفه الباحثتان إجرائيًّا بأنَّه : مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة الحاسوبية والتي تستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر الدماغ البَشَرِيّ والقيام ببعض وظائفه المعقَّدة مثل التَّعَلُّم والتخطيط حل المشكلات، والتفكير العقلي والمنطقي.

7.1. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوثائقي لأنه يعد من أنسب المناهج لطبيعة البحث، حيث قامت الباحثتان بجمع المعلومات والوثائق حول موضوع البحث عن طريق الرجوع إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة كالكتب والمجلات، والمذكرات والتقارير، لأخذ المعلومات المتعلقة بالبحث منها، والتي أسهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث لتحقيقها.

8.1. الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، يتبيَّن وجود بعض من الدراسات الأجنبيَّة والعَرَبِيَّة التي تناولت الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وأبرزت دوره في تطوير التعليم والتطبيقات التَّرْبَوِيَّة بما يسهم في توفير مناهج ذات جودة عالية واستراتيجيات تعليميَّة تَعَلُّمِيَّة تنمّي أنماط التفكير المختلفة، وسيتم عرضها على النحو الآتي:

- **أعدَّ الفقي (2012)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر إدارة المواقف التَّعْلِيمِيَّة الإلكترونيَّة المصممة تحفيزيًّا في تنمية التحصيل المعرفيّ، ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في مصر، واعتمد المنهج شبه التجريبي، تم بناء اختبار تحصيليّ، ومقياس اتجاه الطلاب نحو المقرَّر، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (48) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة معلّم الحاسب الآليّ بجامعة كفر الشيخ قسّموا إلى مجموعتين ؛ التجريبية وعددها(24) طالبًا، والضابطة وعددها (24) درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المقرر لصالح المجموعة التجريبية.
- **وأجرى فرنانديز (Fernandes, 2016)** دراسة هدفت إلى استخدام التَّعَلُّم القائم على المشاريع في أثناء تعلُّم مقرر مرتبط بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ بالبرازيل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، وتم إعداد استبانة لاستطلاع آراء الطلاب في التصوُّر المقترح، وتم تطبيقها على عينة من الطلاب الجامعيّين الذين يدرسون مقرر "الذكاء الاصْطِنَاعِيّ التطبيقيّ" في جامعة ريو جراندي (Rio Grandi) في البرازيل، وأظهرت النتائج أن 80% من أفراد العينة طبقوا نموذج التَّعَلُّم القائم على المشاريع في العديد من جوانب التَّعَلُّم.
- **كما أعدت آل سعود (2017)** دراسة هدفت إلى التعريف بمفهوم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، ونشأته وظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، علاوةً على مجالاته، وميادينه، ومميزاته، وأهمية الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص، ولا سيما دوره في تطور استراتيجيات ونماذج التدريس، مع التركيز على تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية. علاوة على التطبيقات التِّقْنِيَّة التي تخدم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والتحديات التي تواجه استخداماته، واستخدم المنهج الوصفيّ التحليليّ، وأظهرت النتائج أهمية الأخذ بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ وميادينه في مجال التعليم، وخاصة ما يتعلق منها بالتَّعَلُّم الذاتي والتَّعَلُّم الذَكيّ .
- **وهدفت دراسة كلٍّ من الكحلوت والمقيد (2017)** إلى تحديد متطلبات توظيف التَّعَلُّم الذَكيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة في الجامعات الفلسطينيَّة القائمة على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ واللازم توافرها، والمتمثلة في الأبنية والأجهزة والمعَدَّات والبرامج والتِّقْنِيَّات، وعناصر المنهج، والكادر البَشَرِيّ والتنظيميّ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، وتم إعداد استبانة، طُبِّقت على عينة مكونة من (100) خبير في ثلاث جامعات فلسطينية، وأظهرت النتائج أنَّ متطلب عناصر المنهج جاء في أول الاحتياجات بنسبة (96.71%) ويليه متطلب الحاجة إلى الكادر البَشَرِيّ والتنظيميّ بنسبة (88.33%) وجاء في المرتبة الثالثة متطلب الحاجة إلى البرامج والتِّقْنِيَّات الحديثة بنسبة (85.3%)، وجاء أخيرًا متطلب الحاجة إلى الأبنية والأجهزة والمعَدَّات بنسبة (84.80%).
- **وأعدَّ عبد الجواد (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على أثر أنماط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في تنمية الجانب الأدائي والمهاري لمهارات البرمجة بلغة (Visual Basic.NET) لدى طلاب الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم، واستخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم بناء اختبار لقياس مهارات البرمجة وبطاقة ملاحظة، طبق على عينة مكونة من (45) طالبًا من طلاب الصف الثالث الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة في القياس البعدي للاختبار المهاري وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية .

- **وهدفت دراسة الطلحي (2020)** إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على معايير الموهبة والذكاء الاصْطِنَاعِيّ في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة، ومهارات التفكير المكاني، ومهارات القدرة على اتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين للمرحلة الثانوية في مدينة الطائف، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم، وبطاقة ملاحظة لمهارات التفكير المكاني، ومقياس القدرة لمهارات اتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي، تم تطبيقها على عينة مكونة من (37) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في القياس القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي، وفي بطاقة الملاحظة لمهارات التفكير المكاني، وفي مقياس القدرة لمهارات اتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لصالح القياس البعدي.
- **كما أجرى كلٌّ من العميري والطلحي (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن سبل توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التَّرْبَوِيَّة بمراحل التعليم العام في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج النوعي، وتم إعداد أسئلة المقابلة المقننة أداةً لرصد تصوراتهم، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (8) خبراء، وأظهرت النتائج وجود ستة موجهات رئيسة للثورة الصناعية الرابعة، هي : الناس والإنترنت، والحوسبة والاتصالات، وإنترنت الأشياء، والذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والبيانات الضخمة، والاقتصاد المتشارك، ورقمنة الأشياء . كما أظهرت النتائج وجود ثلاث مجالات تِقْنِيَّة رئيسية منبثقة عن الثورة الصناعية الرابعة، هي : المجال الفيزيائي، البيولوجي، الرَّقْمِيّ . وكشفت النتائج عن إمكانية توظيف ست تطبيقات للثورة الصناعية الرابعة في تعليم وتعلم الجغرافية، وهي: الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والبيانات الضخمة، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، والروبوتات، وتقنيَّة النانو .
- **وأجرت كلٌّ من الغامدي والفراني (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات التربية الخاصة للتطبيقات التَّعْلِيمِيَّة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ والاتجاه نحوها من وجهة نظر المُعَلِّمات في معهد النور بمحافظة جُدَّة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور، تم تطبيقها على عينة مكونة من (27) معلمة، وأظهرت النتائج أن محور أهمية استخدام التطبيقات التَّعْلِيمِيَّة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ حصل على درجة (موافق بشدة) من قبل معلمات التربية الخاصة، وحصل محور معوقات استخدام التطبيقات التَّعْلِيمِيَّة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وكذلك محور الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التَّعْلِيمِيَّة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ على درجة (موافق)، بينما حصل محور مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التَّعْلِيمِيَّة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ على درجة (محايد).
- كما أعدت كلٌّ من الفراني وفطاني (2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى إتقان طالبات الصف الثالث المتوسط لبعض الجوانب المعرفية والمهارية للغة "كاليبسو" كأحد لغات برمجة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بمدينة ينبع، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (32) طالبة، وأظهرت النتائج أن نحو(75.18%) من الطالبات قد حقَّقن مستوى الإتقان المطلوب في الجانب المعرفي للغة "كاليبسو"، و(78%) من الطالبات قد حقَّقت مستوى الإتقان المطلوب في الجانب المهاري.
- **كما أعدَّت المحمادي (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف على تصميم بيئة تعلُّم تكيُّفِيَّة قائمة على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وفاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرَّقْمِيَّة في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة، واستخدم المنهج المختلط، وتم إعداد اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة واختبار المواقف، كما تم إعداد الأدوات النوعية المتمثلة في المقابلة ومذكرات الطالبات والتأملات الصفية، تم تطبيقها على عينة مكونة من(54) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي ولبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات تطبيقات التكنولوجيا الرَّقْمِيَّة في البحث العلمي لصالح المجموعة التجريبية .
- **وأعد محمود (2020)** دراسة هدفت إلى معرفة تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التَّعْلِيمِيَّة في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19)، واستخدم المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مفتوحة طُبِّقت على بعض المسئولين عن العملية التَّعْلِيمِيَّة بالتعليم الجامعي وما قبل الجامعي بلغ عددهم (31)، وأظهرت النتائج إمكانية توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة كأنظمة التعليم الذَكِيّ، والمحتوى الذَكِيّ، وتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز وتطبيقات (Layer)، وأورازما (Aurasma)، وغيرها في تطوير العملية التَّعْلِيمِيَّة في ظل تحديات جائحة كورونا.
- **وأجرى كلٌّ من الأسطل وعقل والأغا (2021)** دراسة هدفت إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، تم تطبيقها على عينة مكونة من(33) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة لصالح القياس البعدي.
- **وأعد كلٌّ من العتل والعنزي والعجمي (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية تِقْنِيَّة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة, والتحديات التي تواجه استخدامه في التعليم من وجهة نظر طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت, وأثر متغيرات (النوع, السنة الدراسية, والمعدل التراكميّ) في ذلك، واستخدم المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة تضمنت (31) عبارة موزعة على محورين، تم تطبيقها على عينة مكونة من (229) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تِقْنِيَّة الذكاء

الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة وفقًا لمتغير السنة الدراسية, بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم. كما أشارت النتائج وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تِقْنِيَّة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم وفق ا لمتغيرَي النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية.

- **كما أجرت العوفي والرحيلي (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعَلِّمات في المدينة المنورة، واتبعت المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مكونة من (31) فقرة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (150) معلمة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات رتب استجابة أفراد العينة حول تحديد مستوى معرفة وأهمية استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، تعزى إلى متغير مستوى المهارات التِّقْنِيَّة لصالح المُعَلِّمات ذوات مستوى المهارات التِّقْنِيَّة (المرتفع)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات العينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية على أداة الدراسة، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال التِّقْنِيَّة، كذلك حول تحديد معوقات استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، في تنمية القدرات الابتكارية، تُعْزَى إلى متغير مستوى المهارات التِّقْنِيَّة.
- **وأجرى كل من كبداني وبادن (2021)** دراسة هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ودورها في ضمان جودة التعليم بالنظر إلى المعايير الدولية المتعارف عليها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات وتحليلها إحصائيًا، تم تطبيقها على عينة مكونة من (109) أساتذة جامعيين من مختلف الجامعات الجزائرية، وأظهرت النتائج أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية يُعد أولوية في وقتنا الراهن بنسبة تفوق (81%) من وجهة نظر أفراد العينة، كما أن هناك حاجة ملحة لاستخدام هذه التطبيقات مع جميع التخصصات العلمية منها والإنسانية .

يستخلص مما سبق اتفاق الدراسات السابقة مع البحث الحالي في الهدف العام وهو التعرف على أهمية استخدام وتطبيق الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وفاعليته في التعليم، كما اتفقت على ضرورة تفعيل أساليب الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمية، وتمَّت الاستفادة من أدبيات الدراسات السابقة في الإطار النظري المرتبط بتوظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمية، ورغم ما كتب من المقالات وما أجريت من الدراسات العلمية في مجالات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، غير أن المقالات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع من الناحية التَّرْبَوِيَّة العميقة ومستقبل التعليم تبقى قليلة. وهذا البحث يمثل أحد المحاولات التي تلقي الضوء على مجموعة من العناصر المهمة الخاصة بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وأهم مجالات تطبيقه في العملية التَّعْلِيمِيَّة.

2. نتائج الدراسة:

1.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أهم تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم؟

قامت الباحثتان بمراجعة العديد من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتي طبقتها العديد من الدول المتقدمة في المنظومة التَّعْلِيمِيَّة ونالت إعجاب الكثير من المُتَعَلِّمين؛ لما فيها من إثارة وتشويق في أثناء العملية التَّعْلِيمِيَّة، والتي يتم فيها استخدم نظم التدريب المعتمدة على الحاسوب والتعليم المساند بالحاسوب في المدارس منذ عدة سنوات، ولكن هذه النظم لا تضع قدرات المُتَعَلِّمين في الاعتبار، فرغم كفاءتها إلا أنها لا تقدم عناية فردية للمتعلم ولا تنظر لمهاراته وأفكاره، ومن ثمَّ كان لا بد من التفكير في نظم تعنى بالتفكير في المُتَعَلِّم، وهذا يتطلب العمل بنظم التعليم الذَكِيَّة التي تعمل بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ وتعتمد على جمع المعلومات عن شخصية المُتَعَلِّم مما يجعلها تتخذ قرارات تربوية تتناسب مع احتياجاتهم ومستوى ذكائهم، وتعمل على توفير قدر كبير من التنوع في المحتوى الدراسي وطريقة التعليم يمكن تغييره بما يتناسب مع متطلبات كل متعلم، وهذا لا يتوفر مع النظام التقليدي للتعليم بالمعتمد على منهج واحد لكل المُتَعَلِّمين، علاوةً على أن نظم التعليم بالذكاء الاصْطِنَاعِيّ تتوافق في عصرنا الحديث مع ميول الطلاب فلا يمكن الاستغناء عن الحواسيب والهواتف النقالة والأجهزة الذَكِيَّة في تعاملهم اليومي.

وفيما يأتي عرض لأبرز هذه التطبيقات:

- **نظم التدريس الذَكِيَّة (Intelligent Tutoring Systems) (ITS):**

يقصد بنظم التدريس الذَكِيَّة توظيف أساليب الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في محاكاة التدريس الإنساني، وتقديم أنشطة التَّعَلُّم الأكثر تطابقًا مع الاحتياجات المعرفية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة والهادفة، ويتم إنجاز كل ذلك دون حضور المُعَلِّم (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier , 2016) وأشارت الدراسات إلى أن الطلاب الجُدُد بالجامعات يلجأون إلى استخدام تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ للدراسة عن طريق الدروس الذَكِيَّة وتعلُّم العلوم المعرفية وبعض الدورات الخاصة. وهي توفر لهم أساليب أكثر ملاءمة لشخصياتهم وأكثر مرونة لعقولهم بشكل مستمر. وقد استخدمت العديد هذه النظم في الآونة الأخيرة العديد من تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في محاولة لجعلها تتخذ القرارات المناسبة حول طبيعة محتوى التَّعَلُّم الذي يتعين تقديمة للمتعلم (Han, 2018). ويستطيع الذكاء الاصْطِنَاعِيّ تقديم التدريس الذَكِيّ، والتعليم الشخصي للطلاب من خلال استخدام ثلاث نماذج مهمَّة هي:

1. نموذج الملف التعريفيّ للطالب.
2. نموذج التفاعل الذي يعد الوسيط أو حلقة الوصل بين المستخدم والتطبيق.

3. نموذج المجال الذي يشتمل على موديولات التدريس الضرورية، والوظائف الحاسوبية (Kavitha , Moorthy , Sudarshan & Aarthi, 2018) .

- **بيئات التَّعَلُّم التكيفية (Adaptive learning Environment):**

تقوم بيئات التَّعَلُّم التكيفية على تنويع عرض المحتوى وفقًا لأساليب التَّعَلُّم الخاصة بكل متعلم، فيقدم المحتوى لكل طالب على حدة، بحيث يتم تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التكيفية تكون مناسبة لقدراتهم ومراعية لاختلاف أنماط المُتَعَلِّمين الذهنية تهدف جميع تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم إلى تقديم مساحة للتعلم تلبي احتياجات المُتَعَلِّمين، وإتاحة فرص للتعلم وفقًا لتفضيلات المُتَعَلِّمين، يعني هذا إتاحة تعلُّمٍ مخصصٍ لكل متعلم (Goksel & Bozkurt, 2019)، ويوجد الكثير من النماذج المتنوعة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ التي يتم توظيفها في النظم التَّعْلِيمِيَّة التكيفية مثل: المنطق الضبابي، وشجرة القرارات، وشبكات بايز، والشبكات العصبية، والخوارزميات الجينية (الوراثية)، ونماذج ماركوف المستترة.
(Almohammadi , Harga's , Alghazzawi , & Aldabbagh , 2017)

- **التقييم والتقويم (Assessment and Evaluation):**

ويشمل هذا القيام بمهام التقييم والتقويم بمستويات عالية من الدقة والكفاءة، ومنها التصحيح والرصد التلقائي للدرجات، وتقديم التغذية الراجعة، وتقييم مدى فهم الطلاب، والحكم على مدى اندماجهم الدراسي، وتقويم التدريس، ومعرفة آراء المُتَعَلِّمين التي تساعد على إدخال تحسينات على النظام التَّعْلِيمِيّ، لمواءمة الطلاب بالكفاءات المهنية والقدرات التي تتطلبها الشركات.

- **الروبوتات التَّعْلِيمِيَّة (Educational Robots):**

تقوم الروبوتات التَّعْلِيمِيَّة القائمة على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ على توظيف ودمج المعرفة الإنسانية في شتى المجالات والتخصصات من خلال تعلم الآلة، وذلك من خلال تكامل عمل مجموعة متنوعة من التِّقْنِيَّات المتقدمة معًا في الوقت نفسه، ومن شأن إمكانات التدريس المستقل، والتدريس المساعد، وإدارة التدريس المتاحة في الذكاء الاصْطِنَاعِيّ من خلال الروبوتات التَّعْلِيمِيَّة أن تضيف الذكاء والاهتمام لأنشطة تعلم المُتَعَلِّمين، وأن تصبح منصة جيدة لتدريب المُتَعَلِّمين على القدرات والمعرفة الشاملة. (Jin , 2019).

- **أتمتة المهام الإدارية (Administrative Tasks Automation):**

يتمتع الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بإمكانات كبيرة تمكنه من أتمتة وتسريع المهام الإدارية لكل من المؤسسات التَّعْلِيمِيَّة والمُعَلِّمين، حيث يمكن تقييم الواجبات المنزلية، وتصحيح الاختبارات بشكل آلي، كما يمكن الإجابة عن تساؤلات المُتَعَلِّمين في أي وقت من خلال نظام الدردشة التفاعلي (Subrahmanyam & Swathi, 2018)

- **المحتوى الذَكِيّ (Smart Content):**

هو عملية تحويل محتوى الكتب إلى محتوى رقمي، أو أدلة رقمية قابلة للنشر في جميع المراحل التَّعْلِيمِيَّة من الابتدائي إلى الثانوي على منصات التَّعَلُّم الرَّقْمِيَّة ؛ عن طريق استخدام تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في أتمتة العمليات التجارية للمساعدة في عمليات نشر محتويات الكتب المدرسية من خلال دليل الدراسة الذَكِيّ، وتشمل المنصات الرَّقْمِيَّة على ملخصات الفصول واختبارات خيارات من متعدد، حيث يتم إظهار ملخصات نصّية محددة لكل جزء أو فصل دراسي، ثم يتم أرشفتها بعد ذلك لمجموعة رقمية حتى تكون متاحة على منصات التَّعَلُّم الرَّقْمِيَّة. كما تشتمل على تقديم دورات افتراضية وتقييمات ذاتية ومؤتمرات عن طريق الفيديو للمتعلمين، تسمح بزيادة مهاراتهم وتحسين أدائهم، أيضًا تشتمل على إتاحة المجال للمعلمين لتصميم المناهج الرَّقْمِيَّة من خلال دمج الوسائط المتعددة مثل: الصوت ومقاطع الفيديو مع المحتوى المقدم مع وجود تقييم ذاتي أو ما يُسَمَّى بالتغذية الراجعة، كما يوجد ما يُعْرَف بالمنصات السحابية، وهي منصات تعليمية متخصصة موجودة على الإنترنت، مصممة لأماكن العمل الحديثة. ويمكن من خلالها أن يصمم أصحاب المُعَلِّمين البرامج التي يريدونها وفق احتياجاتهم ووفق احتياجات مؤسساتهم. (Subrahmanyam & Swathi, 2018)

- **الجدولة الديناميكية والتحليل التنبُّئي(Dynamic Scheduling and Predictive Analysis):**

باستخدام الحوسبة التنبُّئية يمكن للذكاء الاصْطِنَاعِيّ تعلم عادات المُتَعَلِّمين، واقتراح الجدول الدراسي الأكثر كفاءة بالنسبة لهم، كما يمكن خدمة العملاء أو المتدربين أو أي شخص يقوم بمهام متكررة أو شاقة، فلن تشعر الروبوتات التَّعْلِيمِيَّة بالملل أو التعب أو تحتاج إلى استراحة (Subrahmanyam & Swathi, 2018)

- **النظم الخبيرة (Expert Systems) :**

يمكن تعريف النظام الخبير بأنه برنامج مصمم لمحاكاة وتقليد الذكاء الإنساني، أو المهارات الإنسانية، أو السلوك البَشَرِيّ، ويمكن أن يساعد على تقديم تعليم فوري مخصص، أو تغذية راجعة فورية للمتعلمين. (Goksel & Bozkurt , 2019)

- **استخدام الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بالتكامل مع تِقْنِيَّات الو اقع الافتراضي (Intelligent Virtual Reality Artificial Teaching)**

يمكننا عند دمج الذكاء الاصْطِنَاعِيّ مع تكنولوجيا الواقع الافتراضي توفير تحفيزًا بديهيًّا وبصريًّا ومتعدد الحواس للمتعلمين؛ مما يساعد بشكل كبير على تعلمهم، وذلك أنه من خلال دمج الواقع الافتراضي في التعليم لا تبقى حجرة الصف مقيدة بالحدود المادية الضيقة للفصل، والسبورة، والعروض التقديمية، ومن خلال المشهد الافتراضي وإنشاء الواجهات الافتراضية واستخدامها في البيئات التَّعْلِيمِيَّة المتنوعة يستطيع المُتَعَلِّمون تحقيق فهم عميق للمعرفة التي لم يكن من الممكن تخيلها من قبل، وتزويد المُتَعَلِّمين ببيئة تعلم تفاعلية ومفعمة بالحياة، وتمكنهم من الاستكشاف بحرية والتَّعَلُّم بشكل

مستقل (Jin, 2019)، ويعد معهد جامعة جنوب كاليفورنيا رائدًا في مجالات التِّقْنِيَّات الإبداعية التي تعتمد على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، مثل: التطبيقات الافتراضية الذَكِيَّة، الألعاب ثلاثية الأبعاد، تطوير شخصيات افتراضية حقيقية ذات تفاعلات حقيقية اجتماعية وعاطفية.

- **تطبيقات تعلم الآلة في التعليم (Machine learning):**

من أكثر التطبيقات الواعدة لأساليب تعلم الآلة في مجال التعليم؛ هي النظم الآلية (المؤتمتة) التي تقدر درجة الطالب في الأسئلة المقالية ونظم الكشف والإنذار المبكر التي تتعرف على الطلاب المتعثرين أكاديميًّا، ومن هم عرضة للتسرب من التعليم دون إتمام شهاداتهم وتعليمهم. (Murphy,2019)

2.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أهم جهود المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في توظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم؟

قامت الباحثتان بمراجعة العديد من المراجع والدراسات السابقة التي تناولت جهود المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة في توظيف الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم وتم التوصل إلى ما يأتي:

1. تكوين مجتمع المعرفة والتحول الرَّقْمِيّ والاستفادة الشاملة من التكنولوجيا في جميع مجالاتها، ومنها الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في المجالات والقطاعات كافة، ومن أهمها التعليم، ولعل مشروع مدينة (نيوم) من أهم ملامح تطبيقات المَمْلَكَة في الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، حيث إن هذا المشروع سيحوّل المَمْلَكَة إلى مركز عالمي رائد في الابتكار والتجارة القائمة على التِّقْنِيَّات الحديثة (الحسين، 2019)، ويعد الذكاء الاصْطِنَاعِيّ هو الركيزة الرئيسة التي يرتكز إليها هذا المشروع والذي سيعمل على أن تكون مدينة (نيوم) بمثابة مدينة ذَكِيَّة تتضمن جميع الخدمات الذَكِيَّة ومن بينها المدارس الذَكِيَّة (الخميس،2017) .
2. إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذَكِيَّة في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتِّقْنِيَّة، والذي يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت مظلة البحث والتطوير مستفيدًا من مشاريع نقل وتوطين التِّقْنِيَّة، كما تم منذ مدة توظيف أول روبوت تِقْنِيّ بوزارة التعليم لأغراض خدمة العملاء والتواصل مع زائري المعارض والأنشطة التي تقيمها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأيضا إقامة المؤتمر والمعرض السعودي للروبوتات والذي عُقِدَ في المدة من 25- 27 مارس بمشاركة عدد من الخبراء والباحثين في الذكاء الاصْطِنَاعِيّ على مدار ثلاثة أيام، والذي تضمن جلسة وورقة عمل في مستقبل الروبوتات في الشرق الأوسط، والابتكار والتصنيع الذَكِيّ لدعم رؤية (2030)، وكان من ضمن المشاركين في المؤتمر جامعة الملك عبد الله للعلوم والتِّقْنِيَّة والتي عرفت بعنايتها الفائقة بالبحوث العلمية والتِّقْنِيَّة، أيضًا كانت هناك مشاركات الأفراد ومجموعات في المؤتمر والمعرض السعودي للروبوتات، وتنوعت المشاركات ما بين مبادرات محلية ناشئة ومجموعات من الطلاب الشغوفين بالتِّقْنِيَّة والذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والعديد من المعاهد والكليات التِّقْنِيَّة التي كان لها حضور لافت وعروض عالية المستوى فاقت كل التوقعات (محفوظ، 2019) .
3. إنشاء الهيئة السُّعُودِيَّة للبيانات والذكاء الاصْطِنَاعِيّ، أيضًا تأسيس شركة واكب الرائدة في مجال الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وتكنولوجيا المعلومات في مدينة الرياض، وما تقدّمه من تطبيقات وخِدْمَات في مجال الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في جميع القطاعات ومنها التعليم.
4. مسابقات أولمبياد الروبوت والتي تنطلق من خطط المَمْلَكَة إلى التحول مجتمع معرفة مبتكر، ومن أهمها مسابقة "فيرست ليغو"، وتركز هذه المسابقات على تمكين الطلاب من أن يستخدموا ما لديهم من معارف من أجل تصميم وابتكار روبوتات كأدوات بمختلف المراحل التَّعْلِيمِيَّة (العقيل والشمري، 2015).
5. التركيز على إدخال مجالات دراسية جديدة مطلوبة في سوق العمل وأهمها تخصص الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، ولقد حظي التخصص في السُّعُودِيَّة على إقبال كبير بالرغم من أنه لا يزال مستجدًا، ولكن مع التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم، ظهرت الحاجة إلى دراسة مجال الذكاء الصناعي في المدارس والجامعات السُّعُودِيَّة، ومن أهمها جامعة الأمير مقرن بالمدينة المنوّرة، وقد تم تأسيسها في 17 جمادى الأولى 1438هـ الموافق 14 فبراير 2017م، والتي تُعَدُّ من أهم الجامعات التي اهتمت بدراسة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وتطويره، ويوجد بها جميع تخصصات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، ومن أهم ما يميز الجامعة أنها قد تعاقدت مع عدد من أهم الشركات العالمية التي تعمل على تطوير المناهج الدراسية وتطوير البرامج الأكاديمية، أيضًا **جامعة الملك عبدالله للعلوم والتِّقْنِيَّة**، والتي تسعى إلى أن تصبح رائدة دوليًّا في أبحاث الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، ويوجد بها تخصصات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ الآتية:
   - أسس الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتَّعَلُّم الآلي (الذكاء الاصْطِنَاعِيّ القابل للتفسير والقوي والنماذج الجديدة للذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتَّعَلُّم الآلي).
   - أنظمة الحاسوب والبُنى غير التقليدية للذكاء الاصْطِنَاعِيّ والتَّعَلُّم الآلي.
   - تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال العلوم والهندسة والاستفادة من البيانات المتاحة والنادرة من نوعها في الجامعة.
   - الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في المعلوماتية الحيوية وعلوم الحياة لتطبيقات الصحة الذَكِيَّة.
   - معالجة اللغة الطبيعية وخاصة اللغة العَرَبِيَّة.
   - تطبيقات أخر ى مثل: الروبوتات والحوسبة المرئية (أحمد،2021).

وفي ظل هذا الاهتمام أجريت العديد من الدراسات في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم، مثل دراسة الياجزي (2019) التي هدفت إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في دعم التعليم الجامعي بالمَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة، واعتمد

البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ تساعد على تحديد المهارات اللازمة للمتطلبات سوق العمل في ضوء رؤية المَمْلَكَة (2030)، كما أن تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ تراعي الفروق الفردية بين المُتَعَلِّمين وتنمّي قدرتهم على التَّعَلُّم الذاتي، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بتطوير البيئة التَّعْلِيمِيَّة للتفاعل مع تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وتحقيق متطلبات التحوُّل إلى التَّعَلُّم القائم على المعرفة، ودراسة العمري (2019) وقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام روبوت الدردشة (chatbot) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس بمدينة جُدَّة في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على وجود أثر إيجابي لاستخدام روبوت الدردشة (chatbot) في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطالبات، ودراسة العقيل (2014) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج الروبوت الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم في تنمية مهارات حل المشكلات التكنولوجية والدافعية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًّا في المرحلة المتوسطة، وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة لصالح الطالبات اللاتي خضعن للبرنامج في أبعاد السيطرة على الانفعالات والثقة في حل المشكلات ومن بين أبعاد مهارات حل المشكلات التكنولوجية، كما كانت هناك فروق دالة في الدافعية للتعلم لدى طالبات هذه المجموعة أيضًا، كذلك دراسة الفراني والحجيلي(2020) والتي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على قبول المُعَلِّم لاستخدام الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقَبُول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أشارت النتائج إلى أن المُعَلِّمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الاستجابات حول تحديد نية استخدام الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم تُعْزَى إلى متغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة أوصت بالتوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم في ضوء قبول كلٍّ من المُعَلِّمين والمُتَعَلِّمين، وتبنّي النظرية الموحدة لقَبُول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) لاتخاذ قرارات توظيف تِقْنِيَّات التعليم المختلفة، وتطوير البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم، أيضًا دراسة الفراني وفطاني(2020) والتي هدفت الى تحديد كيفية تضمين تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مدارس المرحلة المتوسطة من التكيف إلى الاعتماد وذلك من خلال إعداد محتوى تدريبي قائم على استخدام لغة "كاليبسو" للتعامل مع الروبوت التفاعلي "كوزمو،" لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بأحد مدارس مدينة ينبع، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت نتائج الدراسة أن نحو (75.18%)من الطالبات قد حقَّقن مستوى الإتقان المطلوب في الجانب المعرفي للغة كاليبسو، بينما تمكنت (78%) من الطالبات من تحقيق مستوى الإتقان المطلوب في الجانب المهاري للغة كاليبسو، وتوصلت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتضمين الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مدارس المرحلة المتوسطة، ويشمل الأهداف التَّعْلِيمِيَّة لتضمين الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، والمحتوى التَّعْلِيمِيّ، والأنشطة التَّعْلِيمِيَّة، إلى جانب أساليب التقويم.

مما سبق يتضح أن التعليم في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة حقَّق كثيرًا من الإنجازات، من خلال تنفيذ رؤية المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة (2030) وتبني مشروع شامل لتطوير التعليم من خلال الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية المتقدمة بما يفي باحتياجات المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة المستقبلية والتي تهدف إلى رفع مستوى تحصيل المُتَعَلِّم من خلال التطوير المنتظم للمدارس وتمكينها ومساندتها من قبل جميع مستويات النظام التَّعْلِيمِيّ، وبالرغم من ذلك لاتزال تطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم في المَمْلَكَة في بدايتها مقارنة بما يجري من تطبيقات واستثمارات متقدمة لأنظمة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم في باقي الدول، وهذا ما يجب أن يلفت أنظار المختصين في مجال التعليم لاستخدام المزيد من تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات للإفادة من هذه التطبيقات والأنظمة، ودراسة التحديات والعقبات التي قد تصاحب هذا الاستخدام .

3.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: كيف ستغير نظم الذكاء الاصْطِنَاعِيّ مستقبل التعليم في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة؟

على الرغم من وجود العديد من التساؤلات الحالية حول الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة وكيف ستكون مدارسنا في المستقبل في ظل ثورة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ؟ إلا أنه لا شك في أن تِقْنِيَّاته ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستقبل تعليمنا، فتطبيقات وأنظمة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ سوف تستمر في التطور والتوسع مما سيؤثّر بشكل إيجابي على مناهجنا ومقرراتنا وطلابنا ومستقبلهم، كما أنه يوجد عدد من الأهداف المستقبلية التي تسعى المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة بكل جهودها إلى الوصول إليها وتعمل على تحقيقها، حيث يتنبأ العديد من الباحثين والمختصين في مجال الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم بتطورات مبهرة ومستقبل واعد للتعليم في ظل استخدام أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، مما يحتم على وزارة التعليم في المَمْلَكَة العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة ضرورة النظر في هذه الأنظمة والتطبيقات وتحقيق التكامل بينها وبين التعليم، وإعداد الخطط المستقبلية للإفادة منها بما يتناسب مع رؤية المَمْلَكَة (2030)، وتأمين البُنى التحتية اللازمة، وإعادة هيكلة التعليم في المَمْلَكَة بما يتضمَّن هذه الأنظمة والتطبيقات، ويضمن استخدامها الاستخدام الأمثل.

- عندما تواجه النظم المدرسية عددًا من التحديات منها -على سبيل المثال لا الحصر-: نقص المُعَلِّمين، والافتقار إلى طرق واضحة لتطوير معلمين ذوي الكفاية العالية. وحتى أفضل المُعَلِّمين يكافحون من أجل تلبية الاحتياجات التَّعْلِيمِيَّة المتنوعة لطلابهم، أو إيجاد وقت للتركيز على تطوير مهارات تعلُّم أعمق لدى الطلاب ومهاراتهم غير المعرفية وسط ضغوط لكفاية التعليم الأساسي. وفي هذا السياق يوفر الذكاء الاصْطِنَاعِيّ المجسد لخبرة المُعَلِّمين من خلال تبسيط وأتمتة مهام التدريس الأساسية لقادة المدارس خيارات جديدة لمعالجة ثلاثة ظروف صعبة (ARNETT,2016 ؛مكاو ي، 2018).

- عند افتقار المدارس إلى المُعَلِّمين الخبراء، يمكن للذكاء الصناعي المجسد لخبرة المُعَلِّمين أن يقطع شوطًا طويلًا نحو زيادة فعالية المُعَلِّمين الحاليين. تظهر الأبحاث أن وضع مناهج عالية الجودة ومواد تعليمية عبر الإنترنت تحت تصرف المُعَلِّمين الأقل جودة يمكن أن يحسّن الأداء الأكاديمي للطلاب.
- عندما يكون المُعَلِّمون الخبراء في حاجة إلى معالجة تشكيلة من احتياجات الطلاب، حتى المدرسين ذوي الكفاءة العالية أحيانًا ما يجدون صعوبة في تلبية الاحتياجات التَّعْلِيمِيَّة المتنوعة لطلابهم، ولكن يمكن للذكاء الاصْطِنَاعِيّ أن يوفر العديد من جوانب المحتوى الأساسيّ ومهارات التدريس، وإعطاء المُعَلِّمين بيانات تقييم أفضل، وتقديم توصيات حول مصادر التَّعَلُّم، ومنح المُعَلِّمين مزيدًا من الوقت والطاقة للعمل بشكل فردي، وفي مجموعات صغيرة مع الطلاب.
- عندما يحتاج المُعَلِّمون الخبراء إلى التدريس أكثر من المحتوى الأكاديمي، تظهر مجموعة متزايدة من الأبحاث أن التَّعَلُّم العميق والمهارات غير المعرفية تلعب دورًا مهمًا إلى جانب إتقان المحتوى في تحديد النتائج الاكاديمية وحياة الطلاب. ويمنح الذكاء الاصْطِنَاعِيّ المجسد لخبرة المُعَلِّمين قدرة أكبر للمعلمين على مساعدة الطلاب على تطوير هذه المهارات المهمّة.
- على المُعَلِّمين وقادة التعليم الاستفادة من الطرق العديدة التي يمكن للتكنولوجيا والذكاء الاصْطِنَاعِيّ من خلالها تحسين عملهم. حيث تتمتع أجهزة الحاسوب والمُعَلِّمون غير الخبراء والمُعَلِّمون الخبراء بمزايا نسبية يكمل بعضها بعضًا. فمثلًا تعد أجهزة الحاسوب مثالية لاستهداف المحتوى الأساسيّ للطلاب والفجوات في المهارات وتزويد المُعَلِّمين ببيانات تقييم في الوقت المناسب. ويوفر المُعَلِّمُون غير الخبراء مثل المساعدين التِّقْنِيِّين والمُعَلِّمين المبتدئين الصبغة الإنسانية اللازمة للإشراف على الطلاب وتحفيزهم واستكشاف صعوبات التَّعَلُّم غير الأكاديمية .كما يقوم المُعَلِّمون الخبراء بمهام تدريس معقّدة، ومن ذلك تطوير مناهج تعليمية جديدة، وتشخيص ومعالجة صعوبات التَّعَلُّم غير الأكاديمية للطلاب، وتقديم ملحوظات حول التواصل الشفهي والكتابي، وتعزيز ثقافة الفصل الدراسي الموجهة نحو التحصيل، والتحدث مع أولياء الأمور عن خطط التعليم الفردية لطلابهم.
- يُعَدُّ المُعَلِّمون الخبراء المورد الأكثر قيمة في النظام التَّعْلِيمِيّ. ومن غير المعقول اختزال عمل المُعَلِّمين الخبراء إلى إجراءات موحدة أو خوارزميات تلقائية في أي وقت قريب. ومع ذلك، فإن ضمان حصول كل طالب على تعليم متميز يتم مع تبسيط الابتكارات وأتمتة جوانب مميزة من التدريس عن طريق الذكاء الاصْطِنَاعِيّ، وسيرى المُعَلِّمون الفعالون وغير الفعالون على حد سواء قدراتهم معززة بواسطة أجهزة الحاسوب. لضمان حصول جميع الطلاب على تعليم عالي الجودة.
- من المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية قريبًا من الإطار التقليدي للتعلُّم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصْطِنَاعِيّ المصمم حسب الحاجة. وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلاب من الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما سيتحرَّر مُعَلِّمُو الصفوف من الأمور الإدارية وسيتفرغون للتركيز على الطلاب.
- كثيرًا ما يعاني المُعَلِّمون من كثرة الأعمال المكتبية، مثل: تصحيح الاختبارات وتقييم الواجبات. ولكن يمكن للذكاء الاصْطِنَاعِيّ أن يقوم بكثير من هذه المهمات، ويقلّص الوقت اللازم للتصحيح والعمل الإداري من أجل تكريس مزيد من الوقت للطلاب.
- وبالنسبة للصف الدراسي نفسه، فإن خيارات "الخدمات المتخصصة وفق الاحتياجات" التي توفرها تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ من شأنها أن تساعد على تحسين استمتاع الطلاب خلال الحصص وتحسين درجاتهم في الوقت نفسه. كما أن الروبوتات المدرّبة على نحو جيد يمكنها استكمال دور المُعَلِّمين ذوي الخبرة في تقديم الدروس الخصوصية والحصص الإضافية لتقوية وتنمية مهارات الطلاب.
- توجد مشكلة أخرى يمكن أن تسهم تِقْنِيَّات وبرمجيات وأساليب متعدّدة أيضًا وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في الحد من آثارها، وتتمثل في هذا الانفجار المعلوماتي والتطوّر التِّقْنِي والمعرفي المتزايد، لدرجة أنه من المتوقع أن تقتصر صلاحية المعارف التي يتعلمها المرء في المستقبل على خمس سنوات، وإذا كان تطوير المناهج العلمية وطباعة الكتب المدرسية عملية طويلة ومعقَّدة قد تستغرق خمس سنوات، فإنه مع الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في الأجهزة والبرمجيات التَّعْلِيمِيَّة فستكون قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت معيّن، ومن ثمَّ تحديث الدروس تلقائيًّا وتقديمها للطالب بشكل يناسب احتياجاته وقدراته.
- يمكن لتِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ أن تقدّم الدعم المطلوب للطالب. فالطلاب الذين يتعلَّمون المبادئ الأساسية في القراءة والعلوم والرياضيات وغيرها من العلوم يعتمدون أساسًا على الشرح من معلميهم وأهاليهم لفهم هذه الأسس والقواعد. ولما كان وقت المُعَلِّمين والأهالي ضيقًا، فهذا يضع كثيرًا من الضغط على الأطراف المختلفة، وقد لا تكون النتيجة مرضية. أما حين يتوفَّر المساعد الذَكِيّ والمتفرغ، الذي يستطيع فهم نفسية الطالب ومعرفة قدراته ونقاط قوته وضعفه، والموضوعات التي يعاني فيها من قصور في الفهم أو نقص في المعلومات، فيمكنه عندئذٍ أن يكيّف المادة العلمية، بل حتى العملية التَّعْلِيمِيَّة كلها بما يناسب إمكانات الفرد. فيقدّم المساعدة المطلوبة والدعم اللازم في الوقت المحدَّد وبالشكل المناسب لكل طالب على حدة. وعلى هذا الأساس، يفترض أن تكون النتائج إيجابية بشكل أكبر، حين يكون لكل طالب - بغض النظر عن إمكانات أهله المادية، أو موقعه الجغرافي، أو قدراته الذهنية- معلم خاص بإمكانات العلماء متوفر في كل وقت وكل مكان.

استنادًا إلى ما سبق فإن مستقبل التعليم في المَمْلَكَة مع أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ سيحقق أتمته كاملة للمهام الإدارية في تعليمنا العام والعالي، كما سيمكن وزارة التعليم من المحافظة على الخبرات التَّعْلِيمِيَّة البَشَرِيَّة المتراكمة بنقلها للنظم الخبيرة واستخدامها في حل المشكلات التَّعْلِيمِيَّة بشكل سريع وبدقة وكفاءة عالية، كما يمكن توظيف هذه الآلات للقيام بالأعمال الإدارية التي تتضمن تفاصيل تتسم بالتعقيد، والتي تحتاج إلى قرارات حاسمة وسريعة لا تحتمل التأخير أو الخطأ، كما يمكن استخدام أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في صناعة القرارات في وزارة التعليم أو داخل إداراتها التَّعْلِيمِيَّة، حيث أن هذه الأنظمة تتمتع بالاستقلاليَّة والدقَّة والموضوعيَّة، ومن ثمَّ فإن القرارات ستكون بعيدة عن الأخطاء أو الانحياز أو التدخلات الخارجية أو الشخصية، كما يمكن أن تساعد أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ على تشخيص صعوبات التَّعَلُّم ومشكلات السمع والنطق لدى المُتَعَلِّمين وتساعد المُتَعَلِّمين من ذوي الاحتياجات الخاصة بتقديم برامج خاصة بهم . وكذلك ستقوم أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في التعليم بالمَمْلَكَة بتفريد المناهج الدراسية لكل متعلم وَفْقًا لاحتياجاته وخصائصه، وسنجد الروبوتات النظيرة في مدارسنا وبين طلابنا، وسيتوفر لكلّ متعلّم روبوت شخصيٌّ مساعد ومساند للمتعلم في أثناء تعلُّمه ومعلمٌ خاصٌّ ذَكِيّ؛ مما سيحقق مبدأ التَّعَلُّم مدى الحياة وسيكسب طلابنا مهارات القرن الحادي والعشرين، علاوةً على ذلك ستفهم أنظمة الذكاء الاصْطِنَاعِيّ مشاعر طلابنا وانفعالاتهم، وتقدم لهم التوجيه والإرشاد، حتى تأخذ بأيديهم وتوجيههم إلى وظائف المستقبل التي تناسب إمكاناتهم وقدراتهم .

3. الخاتمة:

نعلم جميعًا أن الذكاء الاصْطِنَاعِيّ اليوم يدفعنا بقوة إلى ما يخدم مستقبل البَشَرِيَّة ويواكب جهودها العلمية والتكنولوجية الدقيقة، ويقلل من الأخطار والأزمات والتحديات العاصفة، ولا يعني أبدًا أن تحل الآلات محل البشر، وأن تتعدَّى في ذكائها وقدراتها حدود العقل البَشَرِيّ، بل يعني باختصار خلق آفاق تكنوقراطية عبقرية لا حدود لها نسيطر عليها ونوجهها بأفكارنا وعقولنا، كأسلوب حياة متكامل في القرن الحادي والعشرين، رغم ذلك يجب مسايرة هذا التقدم التكنولوجي بروية وعقلانية حتى تسلم العملية التَّعْلِيمِيَّة من سلبياته التي لن يخلو منها بلا شكٍّ. إذ يوجد خطر قيام تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بمحاكاة السلوك البَشَرِيّ من كثب.

1.3. التوصِيَات:

- ضرورة الاهتمام بدمج تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة.
- توفير البيئة التَّعْلِيمِيَّة وتطوير البنية التحتيَّة اللازمة لتطبيق تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.
- تدريب المُعَلِّمين والطلاب على التعامل مع تطبيقات تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في العملية التَّعْلِيمِيَّة.
- نشر الوعي بمزايا تطبيق الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في مجال التعليم.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. أحمد، رحمة. (2021). *مستقبل تخصص الذكاء الاصطناعي في السعودية*. https://www.almrsal.com/post/1091248
2. الأسطل، محمود زكريا، والأغا، إياد محمد، وعقل، مجدي سعيد سليمان. (2021). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 29(2): 743 - 772.
3. الحسين، خلف. (2019). الفرص والتحديات التي تواجهها جامعة تبوك في ظل مشروع نيوم: دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *دراسات في التعليم العالي: جامعة أسيوط* - مركز تطوير التعليم الجامعي، 15: 97-122 .
4. الخميس، سلطان. (2017). "*الذكاء الاصطناعي" : أساس مشروع "نيوم"* . http://www.aleqt.com/2017/10/28/article 1273946.html
5. خوالد، أبو بكر، وآخرون. (2019). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال*. (ط1). برلين، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.
6. رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (1437). تم استرجاعها بتاريخ 2021/7/1 من https://vision2030.gov.sa
7. آل سعود، سارة ثنيان بن محمد. (2017). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. *مجلة سلوك جامعة عبد الحميد بن باديس*: 133 - 163.
8. الطلحي، محمد دخيل. (2020). *بناء برنامج تعليمي قائم على معايير الموهبة والذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة ومهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين بالمستوى السادس الثانوي في مدينة الطائف* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

9. عبد الجواد، سيد نوح. (2019). أثر نمط التغذية الراجعة المقدمة من خلال برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدي طلاب الصف الثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة الفيوم - كلية التربية، 12: 179 - 219.

10. عبد الناصر، جمال. (2005). *فعالية بعض إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الحاسوب التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

11. عبد النور، عادل. (2004). *مدخل إلى الذكاء الاصطناعي*. الرياض: دار الفيصل الثقافية.

12. عبد المجيد، مازن. (2009). *استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية*، رسالة ماجستير، الدنمارك: الأكاديمية العربية.

13. العتل، محمد حمد محمد، والعجمي، عبد الرحمن سعد، والعنزي، إبراهيم غازي. (2021). دور الذكاء الاصطناعي "AI" في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*: مركز العطاء للاستشارات التربوية 1(1)، 30 - 64.

14. العقيل، وفاء. (2014). *أثر برنامج الروبوت في تطوير حل المشكلات التكنولوجية والدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة المتفوقات أكاديميا بالسعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي.

15. العقيل، وفاء، والشمري، لولوه. (2015). *مسابقات الروبوت ودورها في تنمية الابتكار التقني لمهارات القرن الحادي والعشرين*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار " نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين " تنظيم قسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز 19-21 مايو 2015 - جامعة الإمارات العربية المتحدة.

16. العمري، زهور حسن. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 64: 48-23 .

17. العميري، فهد علي، والطلحي، محمد دخيل. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: جامعة فلسطين - عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، 10 (2): 347 - 396.

18. العوفي، حنان حمدان، والرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (2021). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب 20: 157 - 202.

19. الغامدي، سامية فاضل، والفراني، لينا أحمد. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 8(1): 57 - 76.

20. الفراني، لينا، والحجيلي، سمر. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 14: 215-252.

21. الفراني، لينا، وفطاني، هانية. (2020). تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس المرحلة المتوسطة من التكيف إلى الاعتماد. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (MECSJ)*: 21: 201-238.

22. الفقي، عبد اللاه. (2012). *إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية المصممة تحفيزيا وأثره على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني- اتجاهات وقضايا معاصرة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، إبريل 2012، 187-215.

23. كبداني،سيدي أحمد، وبادن،عبدالقادر.(2021). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم. *مجلة دفاتر بوادكس*: 10(1): 153-176.

24. الكحلوت، أحمد والمقيد، سامر. (2017). متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر الدولي الأول " التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع، مركز التعليم المستمر والتعلم المفتوح جامعة القدس المفتوحة، 251-273.

25. المحمادي، غدير علي.(2020). *تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية*.(أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية.

26. محفوظ، أمينة. (2019). *كيف يبدو مستقبل الذكاء الاصطناعي في السعودية؟* https://www.vice.com/ar/article/yw8amx/

27. محمود، عبد الرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل 3 (4): 171 - 224.

28. مكاوي، مرام عبد الرحمان. (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، *مجلة القافلة*: 67 (06)، أرامكو السعودية https://qafilah.com/wp-content/uploads/pdfs/2018/Qafilah Nov Dec 2018.pdf.

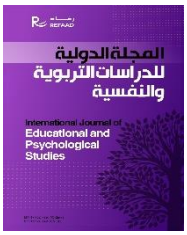
29. الياجزي، فاتن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)*: (113): 257- 282.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Arnett,T., (2016), *TEACHING IN THE MACHINE AGE: How innovation canmake bad teachers good and good teachers better*, CL AY TON CHRIST ENS E N INSTITUT E, P2. https://www.christenseninstitute.org/wpcontent/uploads/2017/03/Teaching-in-the-machine-age.pdf
2. Fernandes, M. (2016). Problem - based learning to the artificial intelligence course. *Computer application in engineering education*, 24 (3), 388-399. https://doi.org/10.1002/cae.21717
3. Goksel, N., Bozkurt, A. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspectives*. In S. Sisman - Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), Handbook of Research Learning the Age of Transhumanism 224-236 Hershey, PA: IGI Global.
4. Han, L., (2018). *Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence to Education*. In 2018 3rd International Conference on Education, E - learning and Management Technology (EEMT 2018). Atlantis Press.
5. How, M., & Hung, W. (2019). Educational stakeholders ' independent evaluation of an artificial intelligence - enabled network predictive simulations. *Educational sciences*. 9 (2), 110. https://doi.org/10.3390/educsci9020110
6. Iikka, T., (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education*. Luxemburg: publications office of the European Union.
7. Jin, L., (2019). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1288 (1), 012072. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1288/1/012072
8. Kavitha, P., Moorthy, B. K., Sudharshan, P. S., & Aarthi, T. (2018). Mapping Artificial Intelligence and Education. In 2018 International Conference on Communication, *Computing, and Internet of Things* (IC310T) 165-168. IEEE.
9. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for Al in Education*. Pearson Education.
10. Malik, G., Tayal, D., & Vij, S. (2019). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. *In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques*, 407-417.
11. McCarthy, J., (2007). *What is artificial intelligence*? department of computer science, University of Stanford, http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.
12. AL Mohammadi, K., Harga's, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A Survey of Artificial Intelligence Techniques Employed for Adaptive Educational Systems Within E - Learning Platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research (JAISCR),* 7 (1), 47-64. https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004
13. Mu, P., (2019). Research on artificial intelligence education and its value orientation. In 1st *International Education Technology and Research Conference* (IETRC 2019), https://cutt.us/PAZxH, in 10 November 2019.
14. Murphy, R. F. (2019). *Artificial Intelligence Applications to Support and Teachers Teaching*, Retrieved from: https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html.
15. Subrahmanyam, V., & Swathi, K. (2018). *Artificial Intelligence and its Implications in Education*. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions, IDEA - 2018, At Warangal.
16. United Nations Educational, (2019). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. *Education Sector*, 4.
17. Woolf, B., Lane, H., Chaudhri, V. & Kolodner, J. (2013), AI grannd challenges for education. *Al magazine*, 34 (4), 66-84.
18. Zawacki, O., Marin, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education where are the educators? *International journal of educational technology in higher education*, 16 (39), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

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



Future of Education in Saudi Arabia Under the Transformations of Artificial Intelligence

Eman Salem Baroaidah

Professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies, College of Education, University of Jeddah, KSA
ESBARIEDH@UJ.EDU.SA

Zahra Mohammed Al-sanea

Master Researcher in curricula and methods of teaching geography, University of Jeddah, KSA
ZALSINE.STU@UJ.EDU.SA

Received : 31/12/2021 **Revised :** 1/2/2022 **Accepted :** 15/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.9

Abstract: The aim of the current research is to determine the applications of artificial intelligence in the field of education and the efforts of the Kingdom of Saudi Arabia in employing artificial intelligence in the field of education and to clarify the future of education in the Kingdom of Saudi Arabia considering the transformations of artificial intelligence. The documentary descriptive approach was used because it is the most appropriate method for the nature of the research, where the two researchers collected information and documents about artificial intelligence and its applications in the field of education by referring to a number of reliable sources and references that contributed to reaching the results that the research seeks to achieve. The results showed that there are numbers of applications of artificial intelligence used in the field of education in general, and that education in the Kingdom of Saudi Arabia has achieved a lot among the achievements that are in line with vision of (2030). In addition, there are many future goals that Saudi Arabia seeks with all its efforts to reach and works to achieve, which will reflect positively on our curricula, courses, students and their future, and prepare future plans to benefit from them in line with its vision, secure infrastructure and restructure education including these systems and applications and ensuring their optimal use The two researchers recommended the need to pay attention to integrating artificial intelligence techniques in the educational process, spreading awareness of the advantages of applying artificial intelligence in the field of education, providing the educational environment and developing the infrastructure necessary to apply artificial intelligence techniques.

Keywords: *artificial intelligence; artificial intelligence applications; the future of education.*

References:

1. 'bd Aljwad, Syd Nwh. (2019). Athr Nmt Altghdyh Alraj'h Almqdmh Mn Khlal Brnamj Qa'm 'la Aldka' Alastna'y Fy Tnmyh Mharat Albrmjh Lda Tlab Alsf Althalth Mn Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy. Mjlh Jam't Alfywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alfywm - Klyt Altrbyh, 12: 179 - 219.
2. 'bd Alnasr, Jmal. (2005). F'alyt B'd Estratyjyat Aldka' Alastna'y Fy Entaj Bramj Alhaswb Alt'lymyh 'la Tnmyt Altfkyr Alabtkary, (Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh Jam't 'yn Shms.
3. 'bd Alnwr, 'adl. (2004). Mdkhl Ela Aldka' Alastna'y. Alryad: Dar Alfysl Althqafyh.
4. 'bd Almjyd, Mazn. (2009). Astkhdam Aldka' Alastna'y Fy Ttbyqat Alhndsh Alkhrba'yh, Rsalt Majstyr, Aldnmark: Alakadymyh Al'rbyh.
5. Al'mry, Zhwr Hsn. (2019). Athr Astkhdam Rwbwt Drdshh Lldka' Alastna'y Ltnmyh Aljwanb Alm'rfyh Fy Madt Al'lwm Lda Talbat Almrhlh Alabtda'yh, Almjlh Als'wdyh Ll'lwm Altrbwyh, 64: 23-48.
6. Al'myry, Fhd 'ly, Waltlhy, Mhmd Dkhyl. (2020). Twzyf Ttbyqat Althwrh Alsna'yh Alrab'h Fy Aljghrafya Altrbwyh Bmrahl Alt'lym Al'am Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Jam't Flstyn Llabhath Waldrasat: Jam't Flstyn - 'madt Aldrasat Al'lya Walbhth Al'lmy, 10 (2): 347 - 396.

7. Al'qyl, Wfa'. (2014). Athr Brnamj Alrwbwt Fy Ttwyr Hl Almshklat Altknwlwjyh Waldaf'yh Lda Talbat Almrhlh Almtwsth Almtfwqat Akadymya Bals'wdyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alkhlyj Al'rby.
8. Al'qyl, Wfa', Walshmry, Lwlwh. (2015). Msabqat Alrwbwt Wdwrha Fy Tnmyt Alabtkar Altqny Lmharat Alqrn Alhady Wal'shryn. Alm'tmr Aldwly Althany Llmwhwbyn Walmtfwqyn - Tht Sh'ar " Nhw Astratyjyh Wtnyh Lr'ayh Almbtkryn " Tnzym Qsm Altrbyh Alkhash / Klyt Altrbyh Jam't Alemarat Al'rbyh Almthdh Br'ayt Ja'zt Hmdan Bn Rashd Al Mktwm Llada' Alt'lymy Almtmyz 21-19 Mayw 2015 - Jam't Alemarat Al'rbyh Almthdh.
9. Al'tl, Mhmd Hmd Mhmd, Wal'jmy, 'bd Alrhmn S'd, Wal'nzy, Ebrahym Ghazy. (2021). Dwr Aldka' Alastna'y "Ai" Fy Alt'lym Mn Wjht Nzr Tlbt Klyt Altrbyh Alasasyh Bdwlt Alkwyt. Mjlt Aldrasat Walbhwth Altrbwyh: Mrkz Al'ta' Llastsharat Altrbwyh 1(1), 30 - 64.
10. Al'wfy, Hnan Hmdan, Walrhyly, Tghryd 'bd Alftah. (2021). Emkanyt Twzyf Ttbyqat Aldka' Alastna'y Fy Tnmyt Alqdrat Alabtkaryh Fy Tdrys Mqrr Alryadyat Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Mn Wjht Nzr Alm'lmat Fy Almdynh Almnwrh. Almjlh Al'rbyh Lltrbyh Alnw'yh: Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab 20: 157 - 202.
11. Ahmd, Rhmh. (2021). Mstqbl Tkhss Aldka' Alastna'y Fy Als'wdyh. https://www.almrsal.com/post/1091248
12. Alastl, Mhmwd Zkrya, Walagha, Eyad Mhmd, W'ql, Mjdy S'eyd Slyman. (2021). Ttwyr Nmwdj Mqtrh Qa'm 'la Aldka' Alastna'y Wfa'lyth Fy Tnmyh Mharat Albrmjh Lda Tlab Alklyh Aljam'yh Ll'lwm Waltknwlwjya Bkhan Ywns. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Aljam'h Aleslamyh Bghzh - Sh'wn Albhth Al'lmy Waldrasat Al'lya, 29(2): 743 - 772.
13. Alfqy, 'bd Allah. (2012). Edart Almwaqf Alt'lymyh Alelktrwnyh Almsmmh Thfyzya Wathrh 'la Althsyl Wd'm Alatjah Nhw Mqrr Aldka' Alastna'y Walnzm Alkhbyrh Lda Tlab Tknwlwjya Alt'lym, Alm'tmr Al'lmy Althalth 'shr B'nwan: Tknwlwjya Alt'lym Alelktrwny- Atjahat Wqdaya M'asrh Aljm'yh Almsryh Ltknwlwjya Alt'lym, Ebryl 2012, 187-215.
14. Alfrany, Lyna, Walhjyly, Smr. (2020). Al'waml Alm'thrh 'la Qbwl Alm'lm Lastkhdam Aldka' Alastna'y Fy Alt'lym Fy Dw' Alnzryh Almwhdh Lqbwl Wastkhdam Altknwlwjya (Utaut). Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh, 14: 215-252.
15. Alfrany, Lyna, Wftany, Hanyh. (2020). Tdmyn Ttbyqat Aldka' Alastna'y Fy Mdars Almrhlh Almtwsth Mn Altkyf Ela Ala'tmad. Almjlh Alalktrwnyh Alshamlh Mt'ddh Alm'rfh Lnshr Alabhath Al'lmyh Waltrbwyh (Mecsj): 21: 201-238.
16. Alghamdy, Samyh Fadl, Walfrany, Lyna Ahmd. (2020). Waq' Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'y Fy Mdars Altrbyh Alkhash Bmdynt Jdh Mn Wjht Nzr Alm'lmat Walatjah Nhwha. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 8(1): 57 - 76.
17. Alhsyn, Khlf. (2019). Alfrs Walthdyat Alty Twajhha Jam't Tbwk Fy Zl Mshrw' Nywm: Drash Mydanyh Mn Wjht Nzr Altlab Wa'da' Hy't Altdrys Baljam'h. Drasat Fy Alt'lym Al'aly: Jam't Asywt - Mrkz Ttwyr Alt'lym Aljam'y, 15: 97-122.
18. Kbdany,Sydy Ahmd, Wbadn,'bdalqadr.(2021). Ahmyh Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Bm'essat Alt'lym Al'aly Aljza'ryh Ldman Jwdt Alt'lym. Mjlt Dfatr Bwadks: 10(1): 153-176.
19. Alkhmys, Sltan. (2017). " Aldka' Alastna'y ": Asas Mshrw' " Nywm ". http://www.aleqt.com/2017/10/28/article 1273946.html
20. Khwald, Abw Bkr, Wakhrwn. (2019). Ttbyqat Aldka' Alastna'y Ktwjh Hdyth Lt'ezyz Tnafsyh Mnzmat Ala'mal. (T1). Brlyn, Almrkz Aldymqraty Al'rby Lldrasat Alastratyjyh Walsyasyh Walaqtsadyh.
21. Alkhlwt, Ahmd Walmqyd, Samr. (2017). Mttlbat Twzyf Alt'lm Aldky Fy Al'mlyh Alt'lymyh Fy Aljam'at Alflstynyh, Alm'tmr Aldwly Alawl " Alt'lm Aldky Wdwrh Fy Khdmt Almjtm', Mrkz Alt'lym Almstmr Walt'lm Almftwh Jam't Alqds Almftwhh, 251-273.
22. Mhfwz, Amynh. (2019). Kyf Ybdw Mstqbl Aldka' Alastna'y Fy Als'wdyh? https://www.vice.com/ar/article/yw8amx/
23. Almhmady, Ghdyr 'ly.(2020). Tsmym By't T'lm Tkyfyh Qa'mh 'la Aldka' Alastna'y Wfa'lytha Fy Tnmyh Mharat Ttbyqat Altknwlwjya Alrqmyh Fy Albhth Al'lmy Walw'y Alm'lwmaty Almstqbly Lda Altalbat Almwhwbat Balmrhlh Althanwyh.(Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh). Jam't Am Alqra, Klyt Altrbyh.
24. Mhmwd, 'bd Alrazq Mkhtar. (2020). Ttbyqat Aldka' Alastna'y: Mdkhl Lttwyr Alt'lym Fy Zl Thdyat Ja'ht Fyrws Kwrwna (Covid-19). Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'lwm Altrbwyh: Alm'ssh Aldwlyh Lafaq Almstqbl 3 (4): 171 - 224.
25. Mkawy, Mram 'bd Alrhman. (2018). Aldka' Alastna'y 'la Abwab Alt'lym, Mjlh Alqaflh: 67 (06), Aramkw Als'wdyh https://qafilah.com/wp-content/uploads/pdfs/2018/qafilah nov dec 2018.pdf.
26. R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. (1437). Tm Astrja'ha Btarykh, https://vision2030.gov.sa
27. Al S'wd, Sarh Thnyan Bn Mhmd. (2017). Alttbyqat Altrbwyh Lldka' Alastna'y Fy Aldrasat Alajtma'yh. Mjlt Slwk Jam't 'bd Alhmyd Bn Badys: 133 - 163.
28. Altlhy, Mhmd Dkhyl. (2020). Bna' Brnamj T'lymy Qa'm 'la M'ayyr Almwhbh Waldka' Alastna'y Wqyas Fa'lyth Fy Tnmyt Almfahym Aljghrafyh Alhdythh Wmharat Altfkyr Almkany Watkhad Alqrar Aljghrafy Almstqbly Lda Altlab Almwhwbyn Balmstwa Alsads Althanwy Fy Mdynh Alta'f (Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh). Jam't Am Alqra, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.
29. Alyajzy, Fatn. (2019). Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'y Fy D'm Alt'lym Aljam'y Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs(Asep): (113): 257- 282.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 651:639
حزيران (2022)

بحث رقم 10

مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عُمان

لطيفة بنت عبد الله الكندية [1]، أحمد بن عبد الله العبري [2]، ربيع بن المر الذهلي [3]

[1] أخصائية تقييم برامج انماء مهني- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[2] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[3] أستاذ مساعد- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

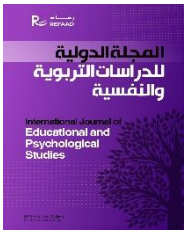
[1] Latifha81@gmail.com, [2] aaalabri99@gmail.com, [3] rabeealthuhli@unizwa.edu.om

استلام البحث: 2022/1/11 مراجعة البحث: 2022/1/29 قبول البحث: 2022/2/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.10

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



مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عُمان

لطيفة بنت عبد الله الكندية [1]، أحمد بن عبد الله العبري [2]، ربيع بن المر الذهلي [3]

[1] أخصائية تقييم برامج انماء مهني- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
[2] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
[3] أستاذ مساعد- جامعة نزوى- سلطنة عُمان
[1] Latifha81@gmail.com, [2] aaalabri99@gmail.com, [3] rabeealthuhli@unizwa.edu.om

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.10 استلام البحث: 2022/1/11 مراجعة البحث: 2022/1/29 قبول البحث: 2022/2/17

الملخص:

هدف الدراسة التعرف على مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عُمان، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (10) فقرات، طبقت على (273) من الإداريين والأكاديميين والوظائف المساندة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عُمان جاء بمدى (متوسط). كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وجاء لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الموقع الجغرافي للكلية وجاء جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بصحار، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون: تصميم دليل إرشادي ملزم من قبل وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي والابتكار، ووزارة العمل؛ يوضح أهم المهارات المطلوبة للالتحاق بسوق العمل.

الكلمات المفتاحية: الكليات التطبيقية؛ جامعة التقنية والعلوم التطبيقية؛ سوق العمل؛ الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040.

1. المقدمة:

تعد جامعة التقنية والعلوم التطبيقية من الجامعات الحكومية بسلطنة عمان، وهي نتاج ضم الكليات التقنية وكليات العلوم التطبيقية التي تشمل لها عدة أفرع متفرقة على عدد من المحافظات، وأصبحت جميعها تحت مضلة جهة واحدة تشرف عليها وهي جامعة التقنية والعلوم التطبيقية، ومقرها محافظة مسقط، وهذا نابع من رؤية عمان 2040 التي ارتأت توحيد الجهات الاشرافية، وسنمر على بداية هذه الكليات في المباحث القادمة.

في عام 2004 حُولت كليات التربية جميعها إلى كليات للعلوم التطبيقية، فركزت على التعليم التطبيقي؛ لتواكب التطورات في مجالي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، وتتماشى مع رؤية عمان 2040، وكذلك مع متطلبات التنمية المستدامة ومتغيرات العصر، والتحول إلى مجتمع المعرفة، وهنا لا بد من الإشارة إلى نوعية البرامج الأكاديمية المطروحة، والتوزيع الجغرافي للكليات؛ لندرك الدور المهم الذي تقوم به هذه الكليات في مسيرة ونهضة التعليم في السلطنة كمًا ونوعًا، ففي كلية صور طرحت برامج: شبكات الكمبيوتر، وتقنية المعلومات، وإدارة البيانات، وتطوير البرمجيات، والتقنية الحيوية والتطبيقية البيئية، والغذاء والزراعة التطبيقية الحيوية، والتقنية الحيوية التطبيقية البحرية، والإعلان، وإدارة المؤسسات الإعلامية، والعلاقات العامة، والصحافة، والإعلام الرقمي. أما كلية صلالة فقد طرحت: برامج اللغة الإنجليزية وآدابها، والهندسة (الميكانيكية، والكيميائية، والكهربائية)، والإعلان، وإدارة المؤسسات الإعلامية، والعلاقات العامة، والصحافة، والإعلام الرقمي، والمحاسبة، وإدارة الضيافة، وإدارة السياحة، وإدارة الأعمال الدولية، وشبكات الكمبيوتر، وإدارة البيانات، وأمن تقنية المعلومات، وتطوير البرمجيات. وطُرحت في كلية عبري برامج أمن تقنية المعلومات، وشبكات الحاسوب، وتطوير البرمجيات، والتصميم (الرقمي، والجرافيك). وفي كلية نزوى طُرحت برامج الإعلان، وإدارة المؤسسات الإعلامية، والعلاقات العامة، والصحافة،

والإعلام الرقمي، والمحاسبة، وإدارة (الضيافة، والسياحة)، وإدارة الأعمال الدولية، والتصميم (المكاني، والرقمي، والجرافيك). أما في كلية صحار فطُرحت برامج الهندسة (الكهربائية، والميكانيكية، والكيميائية)، وتقنية المعلومات (إدارة البيانات، البرمجة، أمن تقنية المعلومات، والشبكات).

وتأتي أهمية جامعات التقنية والعلوم التطبيقية في تلبية رؤية واستراتيجية عُمان 2040، من حيث إعداد كوادر وطنية قادة على تلبية متطلبات العصر وتحقيق التنافس المحلي والدولي في شتى المجالات، من خلال ما تقدمه هذه الجامعات من تعليم شامل ومتنوع يتسم بالجودة والاستدامة، واهتمامها بمجال البحوث العلمية، وخططها التي تهدف لتحقيق (5) استراتيجيات وهي استراتيجية إدارة التعليم، وبناء الجودة في التعليم، والبحث العلمي وتمويل التعليم، وتسعي جاهدة لتحقيق استراتيجية السلطنة من خلال ربط مخرجاتها بسوق العمل.

تعد الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان ضرورة حتمية تفرضها متطلبات التنمية الشاملة في قطاع التعليم والتي جاءت منبثقة من رؤية عمان 2040 حيث تتناول جميع القطاعات لتواكب متطلبات التنمية المتسارعة للمرحلة المقبلة ولتكون قادرة لمواجهة التحديات التي قد تعترض خطط التنمية في السلطنة (مجلس التعليم، 2018)، وتقوم الخطط الاستراتيجية بدور مهم في تطوير وتجويد العمل المؤسسي في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية، حيث تحدد خط سير المؤسسة من خلال الأهداف والسياسات المطلوب تنفيذها خلال الفترة الزمنية المحددة من خطط وبرامج هذه الكليات في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، وذلك حسب الإمكانات المتاحة والكفاءات المتوفرة. علمًا بأن السلطنة اعتمدت على الخطط الخمسية، كما أنها بدأت خطتها الخمسية الأولى عام 1976، واتسمت كل مرحلة بمجموعة من الخصائص التي تتلاءم مع متطلباتها واحتياجاتها، والأهداف الأساسية التي سعت إلى تحقيقها. (الهنائي، 2006)

وتدعم سلطنة عمان جميع مؤسساتها التعليمية لاسيما مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، ويأتي انشاء جامعة التقنية والعلوم التطبيقية لتكون مظلة رسمية تشرف على أفرع الجامعة في مختلف محافظات السلطنة ضمن هذا السياق نحو تفعيل دور هذه المؤسسات وتجويد العمل بها، وتوحيد الجهود الاشرافية التي تركز على البناء والتطوير.

1.1. مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة نتيجة الاطلاع على نتائج وتوصيات ندوات التعليم بسلطنة عُمان، والبحوث التي عرضت بالندوة الوطنية التي كانت تحت عنوان: "التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين"، وأهم الدراسات السابقة ونتائجها وتوصياتها، والإحصاءات والبيانات الخاصة بالتعليم العالي وكليات العلوم التطبيقية. فندوة التعليم والتوجهات التنموية وفرص التوظيف الحالية والمستقبلية في سوق العمل 2017، كشفت عن وجود ثغرات في التعليم وخاصة التعليم التطبيقي، وبناء على تقييم الجمعية الاقتصادية، اتضح ازدياد أعداد الباحثين عن عمل من المواطنين مقابل ازدياد الاعتماد على العمالة الوافدة في أغلبية الأنشطة الاقتصادية، ومن أهم توصيات الندوة إعداد وثيقة متضمنة أهم المهارات العامة التي يحتاجها سوق العمل، وضرورة التعاون بين وزارة التعليم العالي والابتكار والبحث العلمي، ووزارة العمل؛ لتنمية وتطوير وإعداد لوائح وتشريعات إدارة جودة التعليم المدرسي. (مجلس التعليم ، 2017).

وضمن جهد الباحثين للتحضير لهذه الدراسة، قاموا بالاطلاع على دراسة مسح الخريجين، حيث كان من ضمن أدواتها الاستبانة لكليات العلوم التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية التي نفذتها دائرة مسح الخريجين في وزارة التعليم العالي، بهدف الوقوف على المشكلة التي سعت الدراسة إلى تشخيصها وطرح الحلول بشأنها، وقد شارك في تعبئتها وفق سنة التخرج 2015 – 2016 (749) خريجًا وعدد الخريجين العاملين (42)، وفي سنة التخرج 2016 – 2017 كان عدد الخريجين المشاركين بالمسح (970) وعدد الخريجين العاملين (116)، وفي سنة التخرج 2017 – 2018 عدد الخريجين المشاركين بالمسح (974) وعدد الخريجين العاملين (36)، مما يؤشر إلى أهمية البحث في خطط وبرامج كليات العلوم التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية مع ما تسعى إليه الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 من تأهيل الكوادر الوطنية؛ لتلبية احتياجات سوق العمل، ومدى أثر برامج تلك الكليات، وما تطرحه من تخصصات في هذا المجال، وهذا من أهم الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2020). وحسب التقرير النهائي لنتائج المسح الشامل الأسري لعام 2015م– 2016م بلغ عدد الباحثين عن عمل من حملة الدبلوم (14024) فردًا، ومن حاملي البكالوريوس (19858) فردًا. (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، 2015 – 2016)

إضافة لما سبق فقد توصلت دراسة الداود (2017) إلى قصور في الموائمة بين خريجي الجامعات واحتياجات السوق في المملكة العربية السعودية، وأن معدلات الباحثين عن عمل ارتفعت بمعدل نمو متوسط، وأشارت النسب أن أغلب الباحثين عن عمل من حاملي الشهادات الجامعية، وكذلك توصلت دراسة العوفي (2016) إلى وجود ضعف في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، وتأخر توظيف الخريجين، وتدني مستوى الخريجين في بعض الكفايات مثل التحليل الاقتصادي، والمبادة، والتفكير الناقد في سلطنة عمان، وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في ضرورة الوقوف على مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان.

2.1. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان تبعًا لمتغير الجنس أو الموقع الجغرافي للكلية؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات عينة الدراسة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس والموقع الجغرافي للكلية.

4.1. أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** وتتمثل في ندرة الدراسات العمانية التي تناولت الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 وبالتالي ستسهم في الكشف -إلى حد ما- عن مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل في سلطنة عمان، كما أنها ستفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات حول الاستراتيجية الوطنية وربطها بمتغيرات أخرى.
- **الأهمية التطبيقية:** وتتمثل في نتائج الدراسة والتي من المتوقع أن تفيد صناع القرار في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار في وضع الخطط والبرامج الأكاديمية المناسبة، ووضع برامج تدريبية لموائمة مهارات الخريجين مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية وفق الاستراتيجية الوطنية 2040.

5.1. حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر على مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على عينة من العاملين بالكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية (الإداريين والأكاديميين والوظائف المساندة).
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في فروع الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية وهي الكليات الواقعة في (صور- صلالة- نزوى- عبري- صحار).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في ربيع 2021م.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040:** مجموعة السياسات والمعايير التربوية والأهداف البعيدة المدى خلال العقدين القادمين في سلطنة عمان (الكندي، 2021)، وتستند إلى أربعة عناصر رئيسية هي: وضع إطار جديد للتعليم، وتنفيذ أنشطة بناء القدرات، ونقل الاختصاصات والمسؤوليات إلى المؤسسات التعليمية، واعتماد نهج قائم على النتائج. وتتناول أيضًا جميع أبعاد النظام التعليمي من خلال خمس استراتيجيات فرعية: الاستراتيجية الأولى: إدارة التعليم، والاستراتيجية الثانية: والتحاق الطلبة، وتقدمهم عبر المراحل التّعليميّة وقطاعات العمل، والاستراتيجية الثالثة: بناء الجودة في التّعليم، الاستراتيجية الرابعة: البحث العلميّ والتّطوير، الاستراتيجية الخامسة: تمويل التعليم (مجلس التعليم، 2018). ويعرفها الباحثون بأنها: هي جميع الخطط الشاملة التي تستمد منها المؤسسات التعليمية خططها الفرعية بما يواكب متطلبات العصر الحديث واستشراف المستقبل، لبناء قدرات وطنية منافسة على جميع الأصعدة.
- **الكليات التطبيقية:** ويعرفها الباحثون بأنها: صرح تعليمي يتبع جامعة التقنية والعلوم التطبيقية وتتوزع في مختلف محافظات السلطنة البالغ عددها (11) محافظة، وتعنى بتخريج الطلبة في مجموعة من التخصصات منها التصميم والهندسة والإعلام والتسويق والسياحة.
- **سوق العمل:** "مكان افتراضي ذو بعد اقتصادي يجمع كل من الباحثين عن الوظائف، والأعمال مع الأشخاص أو الجهات الذين يوفرون تلك الوظائف"(قيس، 2019، 1). ويعرفه الباحثون إجرائيًا " سوق اقتصادي افتراضي يجمع بين أرباب العمل والخريجين وغيرهم، وهو حلقة الوصل بين الشركات وخريجي المؤسسات التعليمية وخاصة خريجي جامعات التقنية والعلوم التطبيقية بمختلف تخصصاتهم".

7.1. الدراسات السابقة:

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين مخرجات الجامعات وكلياتها المختلفة بسوق العمل، ومنها:

- **دراسة شهبنزي وعلي (Shahbazi & Ali, 2006)** والتي هدفت إلى تحديد الكفاءات المطلوبة لتلبية خريجي كلية الزراعة لمتطلبات سوق العمل، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (212) من المديرين العامين والخاصين والمتعاونين وأرباب العمل العاملين في القطاع الزراعي في محافظة مازندران وخوزستان وكرمانشاه وهمدان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى سبع كفاءات مطلوبة لسوق العمل هي التواصل، والمهنية، وحل المشكلات، والأخلاق المهنية، والإدارية، والصفات العامة. لتطوير هذه الكفاءات، وتطوير الكفاءات يعتمد على تحديث المقررات الدراسية والتركيز على الجانب العملي.
- **وأجرى خان وعثمان (Khan & Usman, 2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن جودة ونتائج التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي في باكستان، وتم استخدام المنهج الوصفي، وبناء استبانة لجمع البيانات المطلوبة، وتكونت عينة الدراسة من (385) طالبًا جامعيًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية إيجابية كبيرة بين جودة التعليم ونتائج التعلم، وقدمت الدراسة رؤى مفيدة للمسؤولين والمنظمين؛ لبدء التدخلات المناسبة ولتعزيز جودة التعليم ، ومشاركة الطلاب في نتائج التعلم في مؤسسات التعليم العالي، حيث تناولت هذه الدراسة جانب جودة التعليم ، وهذا ما تناوله الباحثون باعتباره أحد استراتيجيات الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040.
- **وهدفت دراسة العنزي ومليجي (2015)** هدفت إلى قياس رضا الجهات التوظيفية عن خريجي الجامعات (جامعة سلمان بن عبد العزيز)، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما استبانة طبقت على عينة بلغت (120) مسؤولًا عن التوظيف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر المهارات لدى الخريجين للانخراط بسوق العمل.
- **واستقصت دراسة العوفي (2017)** مدى تحسين مخرجات التعليم العالي لمواءمة حاجات سوق العمل: من المتطلبات الرئيسية لتطوير جودة التعليم العالي في سلطنة عمان، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث أداة التحليل لتحليل الأدبيات والبحوث والإحصاءات الرسمية لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.
- **وهدفت دراسة الشهري (2019)** الكشف عن مدى تحقيق أهداف الاستراتيجية الوطنية 2030 التي تسهم في التحول إلى مجتمع المعرفة بالمملكة العربية السعودية، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استمارة التحليل والتقويم الخاصة بالتعليم، والابتكار، ومخرجات البحث العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (302) عضوًا أكاديمياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ضرورة بدء العمل بتطوير وتحديث البرامج التعليمية للتحول إلى مجتمع المعرفة بما يتناسب واستراتيجية 2030، ووقفت الدراسة على تحديات التحول من ضعف الحوافز المادية المخصصة للابتكار والبحث العلمي، على تسويق الخدمات الجامعية في مجال التعليم والبحث والاستشارات.
- **وسعت دراسة عسيري (2018)** إلى الوقوف على العوائد التعليمية لمؤسسات التعليم العالي على ضوء رؤية السعودية للتعليم 2030، واتبع المنهج الوصفي، واستخدمت أداة تحليل واستقراء الأدبيات المتعلقة بعوائد التعليم والرؤية 2030، وتوصلت الدراسة إلى العمل على مواءمة منظومة التعليم، وعوائد التعليم العالي على ضوء الرؤية 2030 بما يخدم سوق العمل بالمخرجات، وتوفير فرص عمل للباحثين عن عمل.
- **وهدفت دراسة الدهمش (2019)** الوقوف على دور القطاع الخاص في توظيف مخرجات التعليم العالي بالسعودية على ضوء رؤيتها 2030، واتبع المنهج الوصفي المسحي، واستخدم استبانة طبقت على عينة مكونة من (5342) من رجال الأعمال بمجلس غرف التجارة والصناعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة مد جسور التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص؛ لخفض معدل الباحثين عن عمل.
- **وتناولت دراسة الحواس (2019)** دور القطاع الخاص في تدريب وتوظيف خريجي الجامعات السعودية على ضوء رؤية 2030، واتبع المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من: (627) من القيادات الجامعية، و(119) من قيادات القطاع الخاص، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تدريب وتوظيف الخريجين جاءت عالية، وضرورة التعاون بين الجامعات، والقطاع الخاص بما يحقق رؤية 2030.

ومن خلال تناول الدراسات السابقة يتضح استخدام أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة العنزي ومليجي (2015)، ودراسة العوفي (2017)، ودراسة الشهري (2019)، كما استخدمت كل من دراسة الدهمش(2019)، ودراسة الحواس (2019) المنهج الوصفي المسحي، بينما استخدمت كل من دراسة خان وعثمان (Khan & Usman, 2015) ودراسة عسيري (2018)، والدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي، وتم تطبيق أغلب الدراسات السابقة على أكاديميين مثل دراسة الشهري (2019)، ودراسة خان وعثمان (Khan & Usman,2015) طبقت على عينة من الطلبة، ودراسة الدهمش(2019) طبقت على رجال أعمال، في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من الأكاديميين والإداريين والوظائف المساندة بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية. واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة، وهي الأداة ذاتها المعتمدة في أغلب الدراسات السابقة، في حين استخدمت دراسة العوفي (2017)، ودراسة الشهري (2018) تحليل محتوى، واستخدمت عسيري (2018) أداة تحليل واستقراء الأدبيات المتعلقة بعوائد التعليم والرؤية 2030.

وبالنسبة للاستفادة من الدراسات السابقة تم الرجوع إلى الدراسات السابقة كمراجع مهمة في الأدب النظري لمختلف فصول الدراسة، وفي تفسير النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أن سلطنة عمان من خلال خططها الحالية، والمستقبلية عملت على أن تواكب البرامج الأكاديمية احتياجات ومتطلبات سوق والعمل، ويمكن تعريف (Kotlia, 1998, 53) سوق العمل هو إجمالي العرض والطلب على القوى العاملة من خلال تفاعل العرض والطلب معا، ويعرفه الباحثون بأنه سوق افتراضي يجمع بين أرباب العمل وما يحددونه من اشتراطات محددة تلبي الوظائف التي يعرضونها، والمتقدمين للوظائف ممن لديهم الخبرات أو المهارات في تخصصات معينة.

2. الطريقة والإجراءات:

1.2. منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة، حيث تم الوقوف بداية على الوثائق والأدب النظري المكتوب فيما يتعلق بالاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، وغيرها من خطط تطوير التّعليم في السلطنة. بالإضافة إلى خطط وبرامج كليات العلوم التطبيقية القائمة حاليا، والدراسات السابقة، ومدى تلبية مخرجات كليات العلوم التطبيقية؛ لاحتياجات سوق العمل من حيث رصد الواقع الفعلي من خلال المقاييس المستخدمة، ومن ثم عملية تحليل النتائج، ووضع المقترحات والتوصيات التطويرية النابعة من النتائج.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع منسوبي كليات العلوم التطبيقية: (الإداريين والأكاديميين والوظائف المساندة) في: (صلالة، صور، عبري، نزوى، صحار) في سلطنة عُمان، والبالغ عددهم (933)، كون هؤلاء هم المعنين بتنفيذ الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في مؤسسات التعليم العالي العُمانية (كليات العلوم التطبيقية سابقًا جامعات التقنية والعلوم التطبيقية حاليًا) حيث يلمس هؤلاء أثر توصيات الاستراتيجية على خطط وبرامج كليات العلوم التطبيقية. (وزارة التعليم العالي، 2019)

3.2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (237) منهم (78) إداريًا، و(120) أكاديميًا، و(39) من الوظائف المساندة في جميع الكليات (صور- صلالة- نزوى- عبري- صحار) في سلطنة عُمان بما نسبته (25%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وتم اخيارهم عشوائيا، ومن ثم تم توزيع الاستبانة عبر الرابط الالكتروني للمجتمع المستهدف، علمًا بأن جميع الاستبانات التي وصلت مكتملة البيانات، وصالحة للتحليل الاحصائي؛ نظرًا لكون برنامج جوجل درايف لا يسمح بإرسال البيانات غير المكتملة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	138	%58.2
	أنثى	99	%41.8
المجموع		237	%100
الموقع الجغرافي للكلية	صور	50	%21.1
	عبري	51	%21.5
	صلالة	26	%11.0
	صحار	62	%26.1
	نزوى	48	%20.3
المجموع		**237**	**100**

4.2. أداة الدراسة:

قام الباحثون ببناء أداة الدراسة؛ لجمع البيانات. حيث تم الرجوع إلى الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، ورؤية عمان 2040، وعدة دراسات: منها دراسة الشكري (2015)، ودراسة الكندي (2021)، وتكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من جزئيين: الجزء الأول: البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، الموقع الجغرافي للكلية). والجزء الثاني: يتعلق بمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان مكون من (14) فقرة، وتم تبني تدرج ليكرت الخماسي (كبير جدًا =5، كبير =4، متوسط =3، قليل =2، قليل جدًا =1)؛ لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

5.2. صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات أداة الدراسة، عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (7). واتُفِق على صدق الأداة، وإجراء بعض التعديلات؛ وفقًا لما جاء من ملاحظات بإعادة الصياغة اللغوية، والحذف، وإضافة، والتعديل لبعض الفقرات.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرات والدرجة الكلية للأداة.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من الفقرات لأداة بالدرجة الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.88	0.00
2	**0.87	0.00
3	**0.77	0.00
4	**0.74	0.00
5	**0.83	0.00
6	**0.86	0.00
7	**0.78	0.00
8	**0.77	0.00
9	**0.79	0.00
10	**0.83	0.00

يتبين من جدول (2) وجود اتساق داخلي بين الداخلي بين فقرات تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على أن الأداة قابلة للتطبيق.

- **ثبات الأداة:**

تم تطبيق الأداة بعد إجازتها من المحكمين على عينة استطلاعية عددها (30) موظفًا – إداري، وأكاديمي، ووظائف مساندة-؛ للتأكد من ثباتها، واستخدم الباحثون مؤشرات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وكانت النتائج كما في جدول (3).

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية

الفقرة	ألفا كرونباخ
1	0.93
2	0.93
3	0.94
4	0.93
5	0.93
6	0.94
7	0.94
8	0.94
9	0.94
10	0.93
معامل الثبات الكلي	**0.94**

يلاحظ من جدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ لفقرات تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 تراوح بين (0.93- 0.94)، ومعامل الثبات الكلي قد بلغ للجزء الثاني (0.94). وهذا يدل على أن معاملات الثبات لجميع فقرات الجزء الثاني، جاءت عالية، وهو دليل واضح على أن المقياس صالح لغرض الدراسة نتيجة ثباته.

- **الاستبانة بصورتها النهائية:**

تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزئيين: الجزء الأول: تناول البيانات الأساسية. والجزء الثاني: تناول محور تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، وتكون من (10) فقرات.

6.2. إجراءات الدراسة:

تم عمل رابط إلكتروني على جوجل درايف، ومخاطبة جامعة التقنية والكليات العلوم التطبيقية والكليات، وتم تعميمه على عينة الدراسة، وتم إدخال البيانات ومعالجتها؛ إحصائيًا، واستخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها، وكتابة التوصيات والمقترحات وإخراج الدراسة بصورتها النهائية.

7.2. الأساليب الإحصائية:

بعد تفريغ الاستبانات التي جمعت، تم معالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (spss)؛ لتحليلها، وتم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة الداخلي، كما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ لقياس صدق الفقرات.

وللإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات عينة الدراسة بالكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لأداة الدراسة والذي يقيس مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040. وللإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (t-test)، وتحليل التباين، وفي حالة وجود فروق تم استخدام اختبارات شيفيه؛ للمقارنات البعدية.

معيار الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة:

تم الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقا للمتوسطات الحسابية، حيث تم تحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة، من خلال طرح الحدِّ الأعلى من الحدِّ الأدنى (5 - 1 = 4)، ثم يُقسم على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، بعد ذلك تُضاف هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (1) لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الفئة، كالتالي:

- من المتوسط ا إلى أقل من 1.80 يمثل مدى تلبية قليل جدًا.
- من المتوسط 1.80 إلى أقل من 2.62 يمثل مدى تلبية قليل.
- من المتوسط 2.62 إلى أقل من 3.40 يمثل مدى تلبية متوسط.
- من المتوسط 3.40 إلى أقل من 4.20 يمثل مدى تلبية كبير.
- من المتوسط 4.20 إلى 5.00 يمثل مدى تلبية كبير جدًا.

3. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على "ما مدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان"؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة والمتعلقة (بمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040) والبالغ عددها (10) فقرات، حيث تم ترتيبها تنازليًا بناءً على المتوسطات الحسابية، والجدول (4) يوضح تلك النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التلبية
4	1	تحدث كليات العلوم التطبيقية قاعدة البيانات للخريجين بشكل مستمر.	3.71	0.81	كبير
8	2	تتوفر لدى خريجي كليات العلوم التطبيقية المهارات التي تمكنهم من المنافسة المحلية والعالمية.	3.59	0.95	كبير
7	3	يلبي خريجو كليات العلوم التطبيقية المهارات المطلوبة لميادين سوق العمل المختلفة.	3.56	0.89	كبير
6	4	تواكب كليات العلوم التطبيقية توصيات الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 ومحاورها المتعلقة ببناء القدرات والمهارات الضرورية لدى الطلبة للالتحاق بسوق العمل.	3.46	0.93	كبير
2	5	تدعم الجهة المشرفة والإدارة العليا بكليات العلوم التطبيقية البيئة التنظيمية والفنية الملائمة للعملية التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات خريجها بما يتوافق مع الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040.	3.43	0.97	كبير
5	6	تضع كليات العلوم التطبيقية خططًا قائمة على البيانات والتقييم الميداني للخريجين لتطوير خططها وبرامجها المستقبلية.	3.40	0.97	كبير
1	7	تعمل الجهة المشرفة والإدارة العليا بكليات العلوم التطبيقية على دراسة سوق العمل واحتياجاته الحالية والمستقبلية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040.	3.32	1.00	متوسط
3	8	تُقيم كليات العلوم التطبيقية أداء خريجيها الملتحقين بسوق العمل.	3.28	0.95	متوسط
10	9	تشرك كليات العلوم التطبيقية القطاع الخاص في تحديد الوظائف المناسبة للطلبة المتوقع تخرجهم.	3.22	1.01	متوسط
9	10	يلتحق خريجو كليات العلوم التطبيقية بسوق العمل في وقت زمني مقبول.	2.92	1.15	متوسط
		المتوسط الحسابي العام للفقرات	**3.38**	**0.78**	متوسط

يتضح من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (2.92- 3.71) أي بين مدى التلبية المتوسط ومدى التلبية الكبير، وجاءت الفقرة(4) التي نصها "تحدث كليات العلوم التطبيقية قاعدة البيانات للخريجين بشكل مستمر" في المرتبة الأولى كأعلى فقرة بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.81)، وبمدى تلبية كبير يليها في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصها "تتوفر لدى خريجي كليات العلوم التطبيقية المهارات التي تمكنهم من المنافسة المحلية والعالمية" بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.95)، وبمدى تلبية كبير يليها في المرتبة الثالثة الفقرة (7) التي نصها "يلبي خريجو كليات العلوم التطبيقية المهارات المطلوبة لميادين سوق العمل المختلفة" بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.89)، وبمدى تلبية كبير، وجاءت الفقرة (9) في المرتبة الأخيرة التي نصها "يلتحق خريجو كليات العلوم التطبيقية بسوق العمل في وقت زمني مقبول" بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (1.15)، وبمدى تلبية متوسط.

وجاءت الفقرة (4) التي نصها "تحدث كليات العلوم التطبيقية قاعدة البيانات للخريجين بشكل مستمر" في المرتبة الأولى كأعلى فقرة بمدى تلبية كبير، ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى قاعدة البيانات المتوفرة في مركز التشغيل الوظيفي بكل كلية وتحديثها بشكل مستمر من حيث أعداد الخريجين، وأعداد الباحثين عن عمل، وأعداد العاملين، وقد يكون بسبب كونه من متطلبات مسح الخريجين الذي تشرف عليه دائرة مختصة به بالوزارة، وتنفذه مراكز التوجيه الوظيفي ومتابعة الخريجين بالكليات.

ويليها في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصها "تتوفر لدى خريجي كليات العلوم التطبيقية المهارات التي تمكنهم من المنافسة المحلية والعالمية" بمدى تلبية كبير، وقد يعزى ذلك إلى أن برامج هذه الكليات تم تأسيسها لغرض المنافسة، وقد تم تأسيسها منذ البداية وفق أُطر ومواصفات عالمية؛ فقد تم الاستعانة ببرامج وتخصصات مطبقة في مجموعة من الجامعات النيوزلندية، مع إجراء بعض الموائمة عليها مع البيئة والمجتمع العماني، كما تمت الاستعانة بجامعة السلطان قابوس أثناء المراجعة لبعض هذه البرامج والتخصصات، وقد يرجع ذلك إلى أن البرامج والخطط التي تم تحديثها وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في تضمين البرامج ساعات عملية تدريبية، وقد يعود ذلك إلى تجهيز الكليات بأحدث الأجهزة والمعدات والمختبرات التي تناظر الأجهزة والمعدات في المختبرات المحلية والعالمية، وعلى درجات عالية من الدقة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (7) التي نصها "يلبي خريجو كليات العلوم التطبيقية المهارات المطلوبة لميادين سوق العمل المختلفة" بمدى تلبية كبير، وقد يعزى ذلك إلى البرامج التي تم استحداثها وفق دراسة وتحليل لسوق العمل، مثل تخصص الهندسة الذي استحدث عام (2019) بصحار، واستحداث التقنية الحيوية بكلية صور، وتغيير كلية العلوم التطبيقية إلى كلية التربية بالرستاق، وتحديد برامجها حاسوب، ورياضيات، وفيزياء، وكيمياء؛ تلبية لاحتياجات سوق العمل، ولكون المهارات المطلوبة متضمنة في توصيف المقررات الدراسية النظرية والعملية.

وجاءت الفقرة (9) في المرتبة الأخيرة التي نصها "يلتحق خريجو كليات العلوم التطبيقية بسوق العمل في وقت زمني مقبول" بمدى تلبية متوسط، وقد يعزى ذلك إلى الظروف الاقتصادية والمالية وبالتالي قلة التوظيف، ولربما يعود ذلك إلى ندرة وجود شواغر في القطاعين الحكومي والخاص، وعزوف الخريجين عن العمل بالقطاع الخاص؛ لضعف الدخل مقارنة بالقطاع الحكومي، ولطبيعة سوق العمل وعدم تمكنه من استيعاب الأعداد المتراكمة، وعدم إدارته بالشكل المناسب؛ ليوفر الوظائف المناسبة للخريجين الجدد الذين تعوزهم سنوات الخبرة المطلوبة في معظم إعلانات التوظيف.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عوض الله (2012) التي أشارت إلى ضعف مستوى خريجي الكليات.

ويشير تقييم الجمعية الاقتصادية إلى ازدياد أعداد الباحثين عن عمل من المواطنين، مقابل ازدياد الاعتماد على العمالة الوافدة في أغلبية الأنشطة الاقتصادية، ومن أهم توصيات الندوة إعداد وثيقة متضمنة أهم المهارات العامة التي يحتاجها سوق العمل، وضرورة التعاون بين التعليم العالي ووزارة العمل والهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي؛ لتنمية وتطوير وإعداد لوائح وتشريعات إدارة جودة التعليم المدرسي (مجلس التعليم، 2017)، وكذلك تشير دراسة مسح الخريجين التي كان من ضمن أدواتها الاستبانة لكليات العلوم التطبيقية التي نفذتها دائرة مسح الخريجين في وزارة التعليم العالي بهدف الوقوف على المشكلة التي سعت الدراسة إلى تشخيصها وطرح الحلول بشأنها، أن عدد الخريجين الذين التحقوا بميادين العمل كان بسيطًا خلال السنوات الماضية (2015-2018).

2.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان تبعًا لمتغير الجنس أو الموقع الجغرافي للكلية؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من (الجنس، الموقع الجغرافي للكلية)، للكشف عن دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، فتم استخدام اختبار (ت- T. test) للمقارنة بين متوسطات الذكور والإناث على أداة الدراسة، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للكشف عن أثر الموقع الجغرافي للكلية وذلك كما يأتي:

- **متغير الجنس**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت- T. test) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتغير الجنس لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): اختبار (ت- T. test) لدلالة الفروق في مدى لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 تبعًا لمتغير الجنس

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
ذكر	138	3.49	0.80	2.41	0.01	لصالح الذكور
أنثى	99	3.24	0.72			

يلاحظ من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان لصالح الذكور.

ويمكن تعليل ذلك إلى طبيعة البرامج الأكاديمية التي تتناسب أكثر مع الذكور مثل برنامج (الميكانيكيّة، والكيميائيّة، والكهربائيّة)، وقد يعزى إلى إحساس أفراد العينة من الذكور بأن الطلبة أكثر مهارة في مجالات العمل التي تحتاج إلى الجوانب المهارية أكثر من الجوانب المعرفية، وأن الطلبة الذكور أكثر حظًا في الالتحاق بوظائف معينة مثل الهندسة؛ ولأن الكثير من أفراد العينة المستجيبة يرون بأن الخريج من الذكور يمكنه تأسيس عمله الخاص بغض النظر عن تخصصه أو ميوله الأكاديمية.

- **متغير الموقع الجغرافي للكلية**

تم استخدام اختبار انوفا لتحليل التباين (One way Anova)، والجدول (6) يوضح نتائج اختبار انوفا لتحليل التباين (One way Anova) لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان.

جدول (6): نتائج اختبارتحليل التباين (One way Anova) لمتغير الموقع الجغرافي للكلية لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15.91	4	3.98	7.13	0.00
داخل المجموعات	129.49	232	0.56		
الكلي	145.40	236			

يتضح من جدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في سلطنة عمان تبعًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية حيث جاء أقل من مستوى الدلالة، ولاكتشاف الفروق لصالح أي موقع جغرافي، تم استخراج المتوسطات الحسابية وإجراء اختبار شيفيه.

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 تبعا للمتغير الموقع الجغرافي للكلية

الجزء الثاني	الموقع الجغرافي للكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية في لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 سلطنة عمان	صور	50	3.30	0.82
	عبري	51	3.14	0.73
	صلالة	26	3.20	0.94
	صحار	62	3.81	0.71
	نزوى	48	3.29	0.57

جدول (7) يوضح التباين المتقارب في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية، وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe' Test).

جدول (8): اختبارشيفيه (Scheffe' Test) للمقارنات المتعددة البعدية لمتغير الموقع الجغرافي للكلية

الموقع الجغرافي للكلية	الموقع الجغرافي للكلية	الدلالة الإحصائية
صحار	صور	*0.01
	عبري	*0.00
	صلالة	*0.02
	نزوى	*0.01

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (8) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية لمدى تلبية خريجي الكليات التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 بين (صحار وصور)، و(صحار وصلالة)، و(صحار ونزوى)، و(صحار وعبري)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لمقارنة أعلى متوسط حسابي كانت لصالح صحار.

وقد يعزى ذلك أن الإدارة في كلية العلوم التطبيقية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بصحار أكثر اهتمامًا والتزامًا في تطبيق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 وتطبيق الأنظمة الإدارية والقوانين مثل نظام الحضور ونظام القبول حيث إن المعدلات التنافسية للطلبة في صحار أعلى من بقية الكليات، ومن المحتمل أن يعود ذلك إلى تميزها في برنامج الهندسة بتخصصاته المختلفة الذي لا يوجد في الكليات الأخرى. وقد يرجع ذلك إلى لموقع الإداري المتميز لصحار، وقربها من ميناء صحار ومن المنطقة الصناعية وبالتالي حصول الطلبة على فرص تدريب أكثر لصقل مهاراتهم والتحاقهم بسوق العمل التي توفرها الشركات، وربما لأن الكلية بصحار من أكثر الكليات تطبيقًا لنظام الجودة حسب مؤشرات نظام الجودة الشاملة، كما أن الكلية بصحار تعطي

اهتمام أكبر بتفعيل اللجان لتحقيق الجودة، وقد أصبحت مرجعًا لبقية الكليات في تطبيق الجودة الشاملة، وقد يرجع ذلك إلى كونها من الكليات المتميزة في مجال البحوث العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2019. https://2u.pw/uDDX6).

التوصيات:

توصي هذه الدراسة في ضوء التفسيرات والنتائج السابقة بالآتي:

- تصميم دليل إرشادي ملزم من قبل وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي والابتكار، ووزارة العمل؛ يوضح أهم المهارات المطلوبة للالتحاق بسوق العمل، ويحدد الفترة الزمنية للتوظيف بعد التخرج، ويلزم القطاع الحكومي والخاص بتنفيذ ما ورد في هذا الدليل مستقبلًا.
- إعطاء الصلاحيات من قبل رئاسة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية؛ لتقديم منح لمؤسسات المجتمع سواء القطاع العام أو الخاص، في مقابل سماح هذه المؤسسات بتدريب الطلاب عمليًا.
- استمرار رئاسة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية في العمل بمعايير الجودة الشاملة والحصول على الاعتماد الأكاديمي بمختلف التخصصات.

المقترحات البحثية:

البحوث المقترحة في ضوء التفسيرات والنتائج السابقة بالآتي:

- دور جامعة التقنية والعلوم التطبيقية في تحقيق التنافسية العالمية للمخرجات في ضوء رؤية عمان للتعليم 2040.
- مدى تلبية خريجي الكليات التقنية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لاحتياجات سوق العمل وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

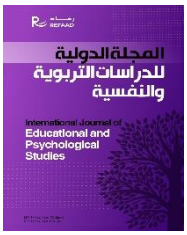
1. الحواس، حمد بن خالد بن حمد. (2019). دور الجامعات السعودية في تعزيز أداء القطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، 35(10): 128-155.
2. الداود، عبد المحسن (2017). *مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة 2030*. مؤتمر بعنوان دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية السعودية 2030.
3. الدهمش، خالد بن محمد بن عبد الله. (2019). دور القطاع الخاص في استيعاب خريجي الجامعات السعودية في ظل رؤية المملكة 2030 .*دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية*، (102): 205 – 243.
4. الشهري، صالح أحمد. (2019). *تقويم الاستراتيجية الوطنية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
5. عسيري، خلود بنت محمد مفرح آل ماطر. (2018). تحسين عوائد التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 .*مجلة المعرفة التربوية: الجمعية المصرية لأصول التربية*، 6(12): 24- 64.
6. عوض الله، عصام الدين بربر آدم. (2012). دور كليات التربية في إصلاح التعليم في ضوء الاستراتيجية ربع القرنية: دراسة عن جمهورية السودان. *مجلة العلوم التربوية*: (12): 113-136.
7. العوفي، محمد بن على بن مسعود. (2016). تحسين مخرجات التعليم العالي لمواءمة حاجات سوق العمل: من المتطلبات الرئيسية لتطوير جودة التعليم العالي في سلطنة عمان .*جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش*، 17(1): 453- 478.
8. قيس، محمد. (2019). *سوق العمل*. موقع مقالات، https://2u.pw/SbY8W.
9. الكندي، لطيفة عبد الله. (2021). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 وأثر توصياتها على خطط وبرامج التعليم العالي في سلطنة عُمان(كليات العلوم التطبيقية أنموذجًا)*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الآداب جامعة نزوى.
10. مجلس التعليم. (2017). *ندوة التعليم والتوجهات التنموية وفرص التوظيف الحالية والمستقبلية في سوق العمل*. نادي الواحات، مسقط.
11. مجلس التعليم. (2018). *أبرز المشاريع التي أشرف على إعدادها مجلس التعليم*. ط1.
12. مجلس التعليم. (2018). *الملخص التنفيذي الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040*. ط1.
13. المركز الوطني للإحصاء والمعلومات. (2016). *التقرير النهائي لنتائج المسح الشامل الأسري* 2015-2016. 295.
14. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2019). *مركز التدريب والتوجيه الطلابي*. https://2u.pw/uDDX6.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Khan, M. A., & Usman, M. (2015). *Education quality and learning outcomes in higher education institutions in pakistan*. In Taylor's 7th Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings (pp. 449-463). Springer, Singapore.
2. Kotlia, A. (1998). *The concept of the labor market.* Problems of Economic Transition. *41*(3), 53-65.
3. Shahbazi, E., & ALI, B. A. (2006). *The required competencies of agricultural graduates for entering job market.*15-24.

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 Extent to which Graduates of Applied Colleges at the University of Technology and Applied Sciences Meet the Needs of the Labor Market According to the National Education Strategy of 2040 in the Sultanate of Oman

Latifha bint Abdullah Al-Kindi [1], Ahmed bin Abdullah Al-Abri [2], Rabee Al-Murr Al-Dhuhli [3]

[1] specialist in evaluating professional development programs, Ministry of Education, Sultanate of Oman
[2] Ministry of Education, Sultanate of Oman
[3] Assistant Professor, University of Nizwa, Sultanate of Oman
[1] Latifha81@gmail.com, [2] aaalabri99@gmail.com, [3] rabeealthuhli@unizwa.edu.om

Received : 11/1/2022 **Revised :** 29/1/2022 **Accepted :** 17/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.10

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the graduates of the applied colleges at the University of Technology and Applied Sciences meet the needs of the labor market according to the National Strategy for Education of 2040 in the Sultanate of Oman. The researchers used the descriptive approach as well as a questionnaire as a tool for data collection, which was applied to (293) administrators, academics, and other supportive jobs. The results showed that the graduates of the applied colleges at the University of Technology and Applied Sciences meet the needs of the labor market according to the National Strategy for Education of 2040 in the Sultanate of Oman in an average level. The study also found that there are statistically significant differences for the gender variable in favor of males according to the estimates of the study sample members. Also, there are statistically significant differences for the geographical location variable to the extent to which college graduates meet the needs of the labor market according to the National Education Strategy and this was in favor for Sohar. In light of the results of the study, the researchers made some recommendations, including designing an obligatory guideline book by the Ministry of Higher Education, Scientific Research and Innovation, and the Ministry of Labor clarifying the most important skills required to join the labor market.

Keywords: *Applied colleges; University of technology and applied sciences; labor market; national strategy for education of 2040.*

References:

1. 'syry, Khlwd Bnt Mhmd Mfrh Al Matr. (2018). Thsyn 'wa'd Alt'lym Aljam'a Fa Dw' R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030. Mjlt Alm'rfh Altrbwyh: Aljm'yh Almsryh Laswl Altrbyh, 6(12): 24- 64.
2. 'wd Allh, 'sam Aldyn Bryr Adm. (2012). Dwr Klyat Altrbyh Fy Eslah Alt'lym Fy Dw' Alastratyjyh Rb' Alqrnyh: Drash 'n Jmhwryt Alswdan. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: (12): 113-136.
3. Al'wfy, Mhmd Bn 'la Bn Ms'wd. (2016). Thsyn Mkhrjat Alt'lym Al'aly Lmwa'mh Hajat Swq Al'ml: Mn Almttlbat Alr'ysyh Lttwyr Jwdt Alt'lym Al'aly Fy Sltnh 'man. Jrsh Llbhwth Waldrasat: Jam't Jrsh, 17(1): 453- 478.
4. Aldawd, 'bd Almhsn (2017). Ms'wlyt Aljam'at Als'wdyh Fy Thqyq R'yt Almmlkh 2030. M'tmr B'nwan Dwr Aljam'at Als'wdyh Fy Tf'yl R'yt Als'wdyh 2030.
5. Aldhmsh, Khald Bn Mhmd Bn 'bd Allh. (2019). Dwr Alqta' Alkhas Fy Asty'ab Khryjy Aljam'at Als'wdyh Fy Zl R'yt Almmlkh 2030. Drasat Trbwyh Wnfsyh: Jam't Alzqazyq - Klyt Altrbyh, (102): 205 – 243.
6. Alhwas, Hmd Bn Khald Bn Hmd. (2019). Dwr Aljam'at Als'wdyh Fy T'zyz Ada' Alqta' Alkhas Fy Dw' R'ytAlmmlkh 2030. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt - Klyt Altrbyh, 35(10): 128-155.
7. Alkndy, Ltyfh 'bd Allh. (2021). Alastratyjyh Alwtnyh Llt'lym 2040 Wathr Twsyatha 'la Khtt Wbramj Alt'lym Al'aly Fy Sltnt 'uman(Klyat Al'lwm Alttbyqyh Anmwdjana). (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Al'lwm Aladab Jam't Nzwa.
8. Mjls Alt'lym. (2017). Ndwt Alt'lym Waltwjhat Altnmwyh Wfrs Altwzyf Alhalyh Walmstqblyh Fy Swq Al'ml. Nady Alwahat, Msqt.

9. Mjls Alt'lym. (2018). Abrz Almshary' Alty Ashrf 'la 'dadha Mjls Alt'lym. T1.

10. Mjls Alt'lym. (2018). Almlkhs Altnfydy Alastratyjyh Alwtnyh Llt'lym 2040. T1.

11. Almrkz Alwtny Llehsa' Walm'lwmat. (2016). Altqryr Alnha'y Lnta'j Almsh Alshaml Alasry 2015-2016. 295.

12. Qys, Mhmd. (2019). Swq Al'ml. Mwq' Mqalat, https://2u.pw/sby8w.

13. Alshhry, Salh Ahmd. (2019). Tqwym Alastratyjyh Alwtnyh Als'wdyh Llthwl Ela Mjtm' Alm'rfh. (Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh) Jam't Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh.

14. Wzart Alt'lym Al'aly Walbhth Al'lmy Walabtkar. (2019). Mrkz Altdryb Waltwjyh Altlaby. https://2u.pw/uddx6.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 672:652
حزيران (2022)

بحث رقم 11

أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع

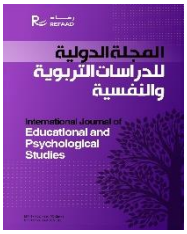
فاطمة عبدالله ارشيدات
مساعدة مديرة- مدرسة خولة بنت الأزور- الأردن
fat2018moe@yahoo.com

استلام البحث: 2021/12/21 مراجعة البحث: 2022/1/12 قبول البحث: 2022/2/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.11

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



أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع

فاطمة عبدالله ارشيدات
مساعدة مديرة- مدرسة خولة بنت الأزور- الأردن
fat2018moe@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.11 **قبول البحث:** 2022/2/18 **مراجعة البحث:** 2022/1/12 **استلام البحث:** 2021/12/21

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع، كما هدفت للتعرف على إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من 189 طالبة في مدرسة خولة بنت الأزور في إربد/ النعيمة. وزعت عليهم الاستبانة الإلكترونية الخاصة بموضوع الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر بدرجة متوسطة للبرامج التفاعلية في المشاركة الصفية من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع وبمتوسط حسابي 3.23 وبأهمية نسبية 64.6%، كما جاءت إيجابيات التعلم عن بعد ككل بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 3.27 وبأهمية نسبية 65.3%، كما بلغ المتوسط الحسابي لسلبيات التعلم عن بعد 2.99 وبدرجة تقدير متوسطة وبأهمية نسبية 59.9% ، وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز يختص في التعليم عن بُعد في وزارة التربية والتعليم تهدف إلى الاهتمام بتطبيق التعليم عن بُعد، وضرورة توفير أجهزة حاسوب كافية لتطبيق التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد؛ المشاركة الصفية؛ المرحلة المتوسطة.

1. المقدمة:

يعد التعليم عن بعد من أفضل الوسائل التعليمية الجديدة التي قد فرضت على الطلاب والمعلمين؛ حيث إنه لا زمان ولا مكان للدرس إلا عندما تحدده المعلمة أو المعلم، ومن أفضل نتائج التعليم عن بعد التخلي عن المشاكل الصفية والسلوكيات العدوانية، الأمر الذي جعل الطالب يركز على درسه في منصات التعليم والمشاركة في الأنشطة لكي يحصل على أفضل معدل تحصيلي من خلال هذا المنصات.

الحاسب الآلي وتقنياته العديدة شهدت تطورات كبيرة لمسها الكثير منا؛ مما شجع الكثيرين على الاستفادة من إمكانيات الحاسب نتيجة للتطورات التي يشهدها، الأمر الذي أدى إلى تحسين المخرجات بشكل عام بكل المجالات، وخاصة في المجال التعليمي، حيث إن التربويين قد وصلوا لدرجة عالية من الإتقان للعملية التعليمية من كلا الطرفين: المعلم والمتعلم، وخلال العمل على هذه التقنية ظهر مصطلح التعليم الإلكتروني، واستغلال تطبيقاته الكثيرة في كل مجالات التعليم؛ لذلك ظهر أثر واضح وكبير في طريقة أداء المعلم والمتعلم في الإنجازات الموكولة إليهم في الغرف الصفية بسبب استخدام الشبكة العالمية للمعلومات المتخصصة في أمور التعليم، (المبارك، 2004) فالفصول الافتراضية تعرف بأنها عبارة عن فصول تعتمد اعتمادًا كليًا على الشبكة العالمية، لا تتقيد بمكان أو زمان، وتعتمد على وجود الطالب والمعلم والبيئات التعليمية الافتراضية والتعلم التعاوني، بحيث يكون الطالب في مركز التعلم، وسيتعلم من أجل الفهم والاستيعاب. (رزق، 2008)

وفي وقتنا هذا، ونتيجة وباء كورونا الذي اجتاح العالم بأكمله، تم الاعتماد بشكل كلي على تطبيقات الحاسوب والشبكات العالمية من خلال مواقع عديدة للتعلم والتعليم عبر منصات إلكترونية، خاصة للمراحل التعليمية؛ الأمر الذي رفع من كفاءة العملية التعليمية على مستوى العالم، ونجح في اندماج الطلاب في المنصات الإلكترونية، ونتيجة للخصائص التي تمتاز بها الفصول الافتراضية مثل جدولة أوقات الدراسة، الحصول السريع والفوري على التعديلات التي تدخل إلى البرامج والمنصات، وتدني التكاليف، وتوفير الوقت لعدم التنقل، وتوفر جميع وسائل التفاعل بين الطالب والمعلم، وأهم هذه الخصائص هي تخلص بعض الطلاب من الخجل من المشاركة في الصف التقليدي نتيجة لظروف معينة والمشاركة الفعلية بالتعلم الإلكتروني بعيدًا

عن كل أسباب الخجل وعوامله (زين الدين، 2007) وأشار عبد القادر (2021) إلى توقف الحركة الطبيعية للحياة، وفرض الطوارئ، واتخاذ إجراءات صحية واحترازية كان منها إيقاف الدراسة في معظم المدارس والجامعات على مستوى العالم، والتحول من نظم التعليم التقليدي المباشر إلى نظم التعليم عن بعد Distance Learning بوصفه وسيلة بديلة وآمنة لاستئناف الدراسة في ظل منع الاختلاط نتيجة اجتياح وباء الإنفلونزا الجديد المعروف بفيروس كورونا المستجد Coved 19 في عام 2019.

وبناء على ما سبق جرت العديد من الدراسات والبحوث المشابهة عن التعلم عن بعد والفصول الافتراضية والتعلم الإلكتروني وجميعها أثبتت فاعلية التعلم عن بعد من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية ومن هذه الدراسات دراسة سمور (2011)، دراسة رزق (2009)، ودراسة ريتشارد (Richards.F, 2005)، إضافة إلى دراسة عبد العاطي, وعبد العاطي (2009).

1.1. مشكلة الدراسة:

قد شكلت جائحة كورونا ضغوطا جديدة على مختلف مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال التعليم؛ لذا كان اللجوء إلى التعليم عن بعد من أسرع الحلول الطارئة من أجل المحافظة على التعليم وكون أن جميع المعلمات، يقمن بالتدريس على شبكة الإنترنت (عن بعد)، ومن أجل الكشف عن مدى مشاركة الطلبة ضمن برامج تفاعلية معينة أردت البحث في هذا الموضوع، وهو أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية من ناحية الإيجابيات والسلبيات والأخطاء، ونتيجةً -أيضًا- لملاحظات المعلمات حول ضعف الطالبات في التفاعل داخل الحصص الإلكترونية رغم سهولتها وتنوعها، حيث ظهر لي ذلك من خلال عدم استجابة بعض الطالبات للأسئلة المباشرة، وعدم قيامهم بالأنشطة الموكلة إليهم، وعدم قيامهم بالمناقشة داخل الحصة.

2.1. أسئلة الدراسة:

تطرح الباحثة السؤال الرئيسي التالي: **ما أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طالبات الصفين السابع والتاسع؟** ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع؟
- ما إيجابيات التعلم عن بعد من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع؟
- ما سلبيات التعلم عن بعد من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع؟

3.1. أهداف الدراسة:

الهدف العام لهذه الدراسة هو تسليط الضوء على أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية لدى طالبات الصفين السابع والتاسع لما لها من دور مهم وفاعل في العملية التعليمية، إضافة إلى التعرف إلى أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع، الكشف عن إيجابيات التعلم عن بعد من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع، تحديد سلبيات التعلم عن بعد من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع.

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد يكون البحث الحالي إضافة جديدة للبحث العلمي والدراسات العربية المتعلقة بأثر التعلم عن بعد على المشاركة الصفية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلم في تحسين أدائه، وتطوير مهاراته التدريسية، وطرق تدريسه، ليكون تدريسه منظمًا وهادفًا.
- محاولة لإيجاد الحلول في التغلب على بعض المشكلات التي تعيق المشاركة الصفية على الشبكة العنكبوتية.

5.1. حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود الزمانية حيث جرت الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2021/2022 والحدود الموضوعية كانت أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع. أما الحدود البشرية فقد اقتصرت على طالبات الصف (السابع والتاسع)، ويبلغ عددهن (200) طالبة.

6.1. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

- **التعلم عن بعد:** هي محاولة التواصل ما بين طرفي العملية التعليمية الطالب والمعلم وهذا التواصل يكون عن بعد وذلك من خلال مجموعة من البرامج التعليمية والتدريبية او المؤتمرات وأيضا كون ذلك عبر منصات التعلم والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني (موسى وصاحب، 2016). وعرفته الباحثة إجرائيًا بأنها: تعلم الطلبة من خلال منصات إلكترونية مخصصة للدراسة يتم بثها على مواقع معينة على الإنترنت في أوقات مختلفة للعمل على قراءة الدروس وأداء الواجبات وإنجاز المهمات عبر مجموعة من الأدوات التي تشمل التفاعل الصوتي، والمحادثات النصية والسبورة الإلكترونية، التي تمكن من تقديم تعلم مباشر وتفاعلي، وبأساليب مشابهة تمامًا لما يتم في التعليم التقليدي.

- **المشاركة الصفية:** هي عبارة عن مجموعة من الوسائل التي تتم داخل الغرفة الصفية وذلك بهدف إثراء العملية التعليمية وزيادة مهارات الطلاب وبث روح التعاون فيما بينهم وذلك من خلال أنشطة منهجية مخطط لها تتم تحت توجيه المعلم (موالك، 2014) وعرفتها الباحثة: هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة يطلقها المعلم داخل الغرفة الصفية من أجل أن يشارك بها الطلبة لكي تساعده على استبدال السلوك غير السوي بالسلوك السوي والمعتدل، وذلك من خلال الملاحظات والنقاش والحوار.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. التعلم عن بعد:

التكنولوجيا الحديثة لعبت دورًا كبيرًا في حياة جميع الأفراد؛ حيث إنها وسيلة مهمة من وسائل التواصل الاجتماعي والمعرفة والترفيه والتعليم والتعلم، فقد انتشرت بشكل كبير بين الطلبة في المدارس والجامعات وزادت سابقًا (قبل الوباء) المدة الزمنية التي يمضيها الطالب مع هذه الأجهزة المدعمة بوسائل التكنولوجيا؛ مما أدى إلى حذر الأهالي وخوفهم على أبنائهم نتيجة الآثار السلبية التي قد تترتب على استخدام أبنائهم لهذه التكنولوجيا والتقنيات التي غيرت أوجه الحياة المختلفة، في الوقت الذي أصبح فيه الحاسوب وتطبيقاته جزءًا لا يتجزأ من حياة الأفراد حيث أصبحت المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب من المسافة التي تفصله عن مفتاح جهاز الحاسوب شيئًا فشيئًا. وأما زمن الوصول إليها فأصبح بالدقائق والثواني. الأمر الذي ألزم المجتمعات أن تلحق بالعصر المعلوماتي لكي تعلم أبناءها على تقنيات الحاسوب وبرامجه المختلفة لمحاربة التغيرات التي تحدث في هذه الفترة التي تخص وباء كورونا المستجد؛ وهذا ما أدى إلى جعل الحاسوب والإنترنت والشبكات العالمية عنصرًا مهمًا وفعالًا في عملية التعلم والتعليم، والتركيز الآن على الاهتمام بالتخطيط لزيادة تدريس المناهج عبر شبكة الإنترنت. (الزبود، 2021)

- **الفرق بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد:**

إن التعلم عن بعد والتعلم عبر الإنترنت لكل منهما أدوات تعليمية متشابهة، وكل هذه الأدوات تستخدم عبر الإنترنت ولكن هناك اختلافات رئيسية بين التعلم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد وهي: (ربحي والدبس، 2003؛ الزبود، 2021)

1. **الاختلافات في الموقع:** التعلم عن بعد يكون من خلال عمل الطلاب على استقبال الدروس عبر الإنترنت في المنزل وخلال تواجدهم فيه، بينما يقوم المعلم بتقديم عرضه بما فيه من المعلومات والدروس والتقييمات المتعددة للطلاب. أما التعلم عبر الإنترنت أو التعلم الإلكتروني فمن الممكن أن يكون داخل الغرفة الصفية ويكون الطلاب متواجدين في صفوفهم مع المحاضر أثناء عرضهم من خلال دروسهم الرقمية وتقييماتهم المختلفة لطلابهم.
2. **الاختلافات في التفاعل:** قد لا يتضمن التعلم عن بعد التفاعل الواقعي بين المعلمين والطلاب. ولكن اعتمادًا على تقنيات الاتصال الرقمية الحديثة، مثل تطبيقات المراسلة، ومكالمات الفيديو، ولوحات المناقشة، ونظام إدارة التعلم في المدارس، سيتم هذا التفاعل بالشكل المناسب.
3. **الاختلافات في الهدف:** بسبب الاختلافات في الموقع، يختلف التفاعل بين المعلم وبين طلابهم كذلك. لا يخلو التعلم عبر الإنترنت من التفاعل بين المعلم وبين طلابه بشكل منتظم؛ ذلك لأن التعلم عبر الإنترنت يستخدم بوصفه تقنية تعليمية مدمجة جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات التدريس الأخرى.

وترى الباحثة أن الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم عبر الإنترنت هو إستراتيجية التدريس، فداخل الغرفة الصفية يمكن عمل اختبارات ورقية، أو ورقة عمل أو عمل تجارب في المختبرات، أما التعلم عن بعد فلا يتواجد به إلا الصور المدرجة على الإنترنت، والتي تخص درسا معينًا، أو عرضًا تقديميًا عن درس معين، ولا يوجد شيء ملموس بأيدي الطلاب لكي يستفيدوا أكثر، وتتكون لديهم خبرة أكبر، وبالنهاية إن التعلم عن بعد لا يوجد به تنوع بأساليب التعليم الخاصة بالمعلم، ولكن بالمقابل يمنح توفيرًا كبيرًا في الوقت، ويعطي فرصة أكبر للتعلم لمن لا يستطيعون التفرغ الكامل، بالإضافة إلى الاستفادة من الوسائط المتعددة.

- **مفهوم التعلم عن بعد:**

عرف المناعي (1995) التعلم عن بعد بأنه من الطرق الحديثة التي تعتمد على وجود الطالب في مكان يختلف عن مكان المصدر، مثل الكتاب أو المعلم، ويهدف هذا النوع من التعلم إلى جذب الطلاب الذين لا يستطيعون الاستمرار بالبرنامج التعليمي التقليدي بسبب ظروف معينة. ويعرف التعلم عن بعد بأنه عبارة عن عملية تنظيمية جديدة تعمل على إشباع المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تقدم لهم بطرق غير تقليدية، وتعتمد على القدرات الذاتية عن طريق الوسائط التكنولوجية المتعددة، دون الالتزام بزمان أو مكان معينين، ودون الاعتماد على المعلم بطريقة مباشرة (الحنيطي، 2004). أما مقدادي (2020) فقد عرفه بأنه نوع من أنواع التعليم، بحيث يكون الطالب فيه بمعزل عن المعلم في أي وقت، وفي أي مكان يستخدم فيه المنصات الإلكترونية للمناهج التعليمية، والمراحل الدراسية، لاستمرار العملية التعليمية في ضوء أزمة كورونا ومستجداتها. والتعلم عن

بعد هو توفير التعليم لأي فرد من أفراد المجتمع لديه رغبة في التعليم وهذا يكون عن طريق الوسائط المتعددة ووسائل الاتصال المتنوعة تحت رقابة إدارية وتنظيمية ونهاية الحصول على شهادة معترف بها. (زيتون، 2005)

وتعرفه الباحثة بأنه أسلوب تعليمي جديد يعتمد على الشبكة العنكبوتية من خلال عدة مواقع إلكترونية تدريسية، أو منصات خاصة للتعليم عن بعد، بحيث تتاح هذه المواقع للطلاب بشكل مجاني في أي وقت، وفي أي مكان من خلال استخدام جهاز الحاسوب أو الهاتف الخاص.

- **خصائص التعليم عن بعد:**

يمكن إيجاز خصائص التعلم عن بعد في سرعة وضمان الوسائط التعليمية للأفراد الذين يريدون التعلم من خلال برامج ووسائط متعددة ترتكز على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من الوسائط التكنولوجية المتقدمة. إمكانية التحدث والمشاورة والحوار والنقاش على شبكة الاتصالات العالمية إضافة إلى حصول الطلبة على قواعد البيانات بكل سهولة. تحرير الدارسين من قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم التقليدية بسبب التباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس. إمكانية إشراف مؤسسة تعليمية ما على تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة ومسؤوليتها عن عملية التعليم والتعلم عن بعد. الاستفادة من البرامج أو الدخول في حوار مع المعلم وزملائه من الدارسين الآخرين نتيجة وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم. (عميرة وآخرون، 2019)

- **أهداف التعليم عن بعد:**

هناك العديد من الأهداف المرجوة من التعليم عن بعد ومن أهمها إمكانية رفع المستويات الفكرية والعلمية والثقافية في المجتمع، التصدي لظاهرة نقص الموظفين والمؤهلين في العملية التعليمية والتغلب على هذه المشكلة. العمل على تشجيع الطلبة على التعليم والدراسة وتحفيزهم عليها بالرغم من وجود العوائق الجغرافية وإمداد المعلم بالعديد من المصادر التعليمية المنوعة؛ لكي يعمل على تضييق فجوة الفروق بين المتعلمين إضافة إلى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقييم الطالب لوجود أدوات تقوم بتقييم درجات الطالب بناء على الاختبارات التي قام باجتيازها. (مقدادي، 2020)

- **التحديات التي واجهت الطلبة خلال مرحلة التعلم عن بعد: (الفيصل، 2021)**

1. **التخوف النفسي**: هذا نتيجة الانتقال إلى التعلم عن بعد، والتعلم الافتراضي، ومدى قدرة الطالب على التفاعل مع البيئة الصفة الإلكترونية.
2. **التخوف التقني**: إن امتلاك المقدرة على شراء التكنولوجيا والأجهزة الرقمية، لا يبرر مطلقا قلة المعرفة بالاستثمار الأمثل للتكنولوجيا، وتفوق الطلبة باستخدام الهاتف المحمول ومعرفة كافة خباياه التقنية بعكس معرفته بالحاسوب المحمول وتطبيقاته الرقمية.
3. **التخوف الأكاديمي**: شكلت فترة التعليم عن بعد، وخاصة في الأيام الأولى تحديًا حقيقيًا حول العمل الأكاديمي والإداري، والذي أثمر بشكل إيجابي؛ إذ نتج عنه استكمال الفصل الدراسي على أتم وجه، وأداء العملية الامتحانية بنفس الصيغة التقليدية دون اللجوء إلى تعديل صيغة الامتحانات، أو استبدالها بأي نشاط صفي آخر.

- **فوائد استخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم عن بعد: (عبد القادر، 2021)**

1. تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته.
2. حل مشكلات ازدحام الفصول والقاعات.
3. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
4. مواجهة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علميًا وتربويًا.
5. تدريب المعلمين لاستخدام وسائل التعلم الحديثة.
6. تسهيل عملية تبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين.
7. يوفر على الطلاب حمل المذكرات والكتب.

- **طرق وأساليب تقديم المادة الدراسية في التعليم عن بعد:**

1. **المؤتمرات المرئية:** يستطيع من خلاله الدارسون مشاهدة وسماع المدرس وتوجيه الأسئلة والتفاعل معه مثال Video Conferences .
2. **الصف الافتراضي:** من خلال غرفه إلكترونية مرتبطة لصفوف يتواجد بها الطلاب، ويرتبطون مع بعضهم ومع المحاضر من خلال صوت وصورة مثال "المنصة التعليمية".
3. **شبكة الاتصالات والمعلومات (الإنترنت):** تستخدم بوصفها آلة تواصل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية. (سوهام، 2004)

2.1.2. البرامج التفاعلية:

تطور الانترنت خلال العقدين الأخيرين تطورًا كبيرًا ملحوظًا وملموسًا، حيث أنه قد غير من شكل العالم، حيث ترى الباحثة أنه حتى أمورنا اليومية الاعتيادية أصبحت تتغير وتأخذ الطابع العصري المختلف؛ مثل التسوق والتواصل والقيام بالأعمال التجارية انتهاء بالتعلم والتعليم، فالشبكة العنكبوتية هذه غيّرت من شكل التعليم التقليدي وجعلته أكثر سهولةً من أي وقتٍ مضى.

بات للتعليم عن بعد أهمية كبيرة في المجال التعليمي، فقد وفّر بيئةً تعليميةً غنيةً مع إمكانيات تفوق الفصول الدراسية التقليدية بكثيرٍ، تتضمن هذه الإمكانيات الصوت والفيديو والنص والرسوم المتحركة وبيئات التدريب الافتراضية، والدردشات المباشرة مع الأساتذة، وكُل ذلك عبر الإنترنت ودون أي حضورٍ مادي حقيقي.

- **أهم البرامج التفاعلية المستخدمة في التعليم عن بعد**

يوجد العديد من البرامج التي توظَف للتعليم عن بعدٍ، ولكل منها ميزات وسلبيات، سنضع أشهر هذه البرامج، وهي: (Arageek, 2021)

1. **Adobe Captivate:** يعتبر هذا البرنامج من أهم البرامج التفاعلية التي تخدم التعلم عن بعد كونه برنامج موثوق ولديه العديد من المميزات والخدمات الجديدة ومتاح لنظام وندوز ويعمل على العديد من الهواتف المحمولة إضافة إلى وظيفة لوظيفة HTML والتصميم المستجيب لمواقع الويب، كما يتيح البرنامج إنشاء دروسٍ عبر أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية.
2. **Elucidat:** يعد من برامج التعليم عن بعد ويتميز بسهولة استخدامه إضافة إلى إمكانية التعديل على السمات من خلال إدراج نصوص ورسومات ووسائط عن طريق السحب والإفلات، ويمكنك أيضًا التعديل عبر HTML و CSS والجافا سكريبت.
3. **Lectora Inspire:** واحد من أقدم وسائل التعليم عن بعدٍ، هو نظامٌ آخرٌ قائمٌ على الويب، يعمل عبر الأجهزة مثل بقية البرامج، يوفر البرنامج كورساتٍ في شتى المجالات، مثل تدريب الموظفين أو بيع الدورات للعملاء، بالإضافة لبرمجةٍ نصيةٍ غير محدودةٍ، ومكتبات الرسومات المتقدمة، ومراجع عبر الإنترنت ومكتبة قالب الشاشة، ويوجد أيضًا عنصرٌ آخرٌ مفيدٌ هو مجموعةٌ كبيرةٌ من الموارد الإرشادية.
4. **وورد برسWordPress** : أحد برامج نشر وإدارة محتوى التَّعلم الإلكتروني، فهو يُمكّن المُعلم من تصميم موقع إلكتروني عبر الإنترنت، وبدون الحاجة إلى خبرات سابقة في البرمجة أو تصميم الويب، يمكن الدخول إلى وورد برس WordPress من خلال الضغط على الرابط.

3.1.2. وسائل التواصل الاجتماعي:

توفر مواقع التواصل الاجتماعي كثيرًا من الخدمات التعليمية عبر تطبيقاتها المختلفة، مما يساعد في التواصل وتبادل المعلومات بشكل فعال؛ حيث تتيح للمعلم والطلاب الاتصال المباشر والدائم مع بعضهم البعض، ومن أشهر هذه التطبيقات الفيسبوكFacebook ، والواتسابWhatsApp ، وتويترTwitter .

- **دور الفيسبوك في تعزيز التعليم عن بعد:**

يعتبر الفيسبوك من أهم تطبيقات التواصل الاجتماعي وأكثرها رواجًا من قبل المستخدمين من جميع أنحاء العالم، والفيسبوك قد غير من قواعد الاتصال في مؤسسات التعليم حيث أن الطلاب قد أصبحوا يشكلون الشعبية الأكثر لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة الفيسبوك وذلك نظرًا للخصائص العديدة التي يتّسم بها، سواءً من الجانب التّواصُلي الاجتماعي، أو في المجال العلمي المعرفي. (السبتي، 2013).

- **استغلال موقع الفيسبوك في الدّور التّعليمي: (حلاوة وعبد العاطف، 2011)**

1. يعمل الأستاذ أو الطالب صفحة معينة لمادة او موضوع تعلمي ويدعو مجموعة اخرى من الطلاب للمشاركة فيه.
2. إمكانية نشر مقاطع الفيديو والصور التعليمية التي تناسب مادة معينة وتبادلها بين الطرفين والمناقشة حولها.
3. العمل على مراجعة الأبحاث والكتب بشكل تعاوني.
4. نظرًا لأن الفيسبوك يتيح الحوار مع مختلف الأشخاص عبر العالم فإنه من الممكن للطالب تعلم لغات أجنبية أخرى.
5. العمل على استطلاع الآراء على الفيسبوك والتي تعتبر أداة مهمة وضرورية وفعالة يستخدمها الأستاذ لزيادة عملية التواصل ما بين الطلبة.
6. العمل على تصميم وعرض تطبيقات جديدة تخص المادة التعليمية وإمكانية الاستفادة منها.
7. العمل على خلق تعليم تشاركي على الفيسبوك للمطالبة بنشر مواضيع للنقاش والحوار.

- **دور اليوتيوب في تعزيز التعليم عن بعد:**

يعتبر اليوتيوب وسيلة إعلامية مفيدة للطلبة والأساتذة نظرًا لميزاته الكثيرة التي يتمتع بها، ويتيح اليوتيوب إمكانية الظهور والوصول إلى الملايين من الأشخاص لما يوفره من خدمات تعليمية ونظرًا للكم الهائل لمحتوياته التي من الممكن إضافتها ليستفيد منها المتعلمون عبر العالم، وبذلك تعتبر استخدامات اليوتيوب كثير ومتعددة تلخصها الباحثة بالاستعانة بدراسة شاهن (2011) المتاحة على الانترنت بما يلي:

1. تضمين الفيديو المنشور على اليوتيوب من خلال العروض التقديمية الخاصة ببرنامج باوربوينت (Powerpoint).
2. ميزة الترجمة بحيث يمكن ترجمة مقاطع الفيديو التي تحتوي على عناوين (Captions) إلى اللغة العربية بالإضافة إلى العديد من اللغات الأخرى.
3. يمكن تحميل الفيديو في جميع مواقع التواصل الاجتماعي من خلال تقنية الويب، مثل الفيسبوك، والمنتديات التعليمية للاستفادة منها تعليميًا وذلك من خلال رابط متاح يوجد في كل مقطع فيديو.
4. تخصيص قنوات Channels تبعًا لسمات خاصة وحسب الحاجة.
5. السماح للمستخدمين نقل المحاضرات والمؤتمرات الموجودة على اليوتيوب.

6. إمكانية إنشاء قناة لكل متعلم يعرض فيها ما أنتجه أو أعجبه من المقاطع التي تتصل بالمادة التعليمية.

4.1.2. الفصول الافتراضية:

الفصول الافتراضية أو مؤتمر الويب هو عبارة عن برنامج يهتم بالتواصل مع الآخرين بشكل متزامن إما عن طريق الكتابة النصية أو الصوت أو الفيديو أو المشاركة في الوثائق الإلكترونية والعرض، وهي جزء مكمل لنظام إدارة التعلم ونظام إدارة المحتوى الإلكتروني، وقد قام ليم وكارول (Lim & Karol, 2004) بتقسيمها إلى الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة.

والفصول الافتراضية تتيح إمكانية التنوع في طرق عرض المعلومات وتوضيحها من خلال الرسوم الثابتة والمتحركة والفيديو والصور؛ وهذا يساعد الطلبة على إمكانية استيعاب المفاهيم العلمية وتعدد طرق تقييم الطلاب ومتابعتهم، وتساعدهم أيضًا بالتعرف على مستوى تحصيلهم الدراسي ويسهل على المعلم توجيههم وارشادهم، وتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة، وذلك من خلال تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر، كما تتيح تبادل إرسال ملفات والواجبات والأبحاث بين المعلمين والطلبة. (أبو عليا، 2013)

وسمي الفصل الافتراضي بهذا الاسم لأنه يحاكي الفصل التقليدي من حيث إن الفصل الافتراضي يكون وجهًا لوجه وبشكل آني وتفاعلي بين الأستاذ والطلبة أو المدرب والمتدربين ويكون المدرب أو الأستاذ لديه التحكم الكامل في كيفية إدارة الجلسة وإعطاء الصلاحيات للآخرين بالتحدث والمشاركة والبث وغيره. (المبارك، 2004)

- **متطلبات استخدام الفصل الافتراضية:**

حتى يمكن للمستخدم الانضمام للفصل الافتراضي والتفاعل بشكل كامل يتعين عليه أن يكون لديه المكونات التالية: (السلوم، 2011)

1. وجود جهاز الحاسب الآلي أو الجوال الكفي.
2. وجود اتصال بالإنترنت.
3. وجود برنامج الفصل الافتراضي.
4. وجود السماعات الداخلية أو الخارجية.
5. وجود جهاز المايكروفون الصوتي.
6. وجود الكاميرا الخاصة بالويب.

- **قنوات الاتصال في الفصل الافتراضي:**

تكون هذه القنوات من خلال الصوت أو الكتابة النصية أو الفيديو، وهذه القنوات تكون متاحة في الفصول الافتراضية بين الأساتذة والطلبة أو المتدرب والمتدربين، وتستخدم صلاحيات وحالات المشاركين والمحادثات وكاميرات الويب والتصويت وغيرها من القنوات في إيجاد التفاعل بين المشاركين.

- **مزايا استخدام الفصل الافتراضي: (السلوم، 2011)**

1. إمكانية تواجد المشاركين في الوقت نفسه من أماكن متفرقة.
2. لا يوجد تكاليف نقل أو سكن أو تجهيزات للدورات التدريبية أو الفصول الدراسية.
3. مناسبة الفصول الافتراضية للدورات القصيرة والمحاضرات العلمية المتنوعة.
4. يمكن بواسطتها استخدام جميع المحتويات والوسائط المتعددة الإلكترونية بسهولة كعرض الشرائح وعرض الملفات والوثائق والأشكال ومقاطع الفيديو التعليمية.
5. إمكانية المشاركة والتفاعل بانسياب بين المشاركين.

5.1.2. المنصات التعليمية:

تعرف المنصات التعليمية بأنها مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من الويب والتي توفر أساليب متعددة للتعلم من خلال شبكة الانترنت وتكون الدراسة من خلالها بطريقة متزامنة أو غير متزامنة. (Garcia and Jorge, 2006)

إن المنصات التعليمية الإلكترونية بإمكانها أن تشكل نظام معلومات بحيث يمكن المدارس والمؤسسات والجامعات من استخدامه في العلمية التعليمية سواء من خلال دمجه مع الطريقة التقليدية في التعليم أو من خلال الانترنت بشكل كامل، وبالتالي يمكن أن تمثل المنصة التعليمية الإلكترونية نظام إدارة محتوى بحيث يضمن هذا النظام وصول الموارد التعليمية للطلبة، ونظام إدارة التعلم مما يسهل من استخدام العناصر المتوافرة في عملية التعليم، ونظام تعلم تعاوني مدعم بالحاسوب مما يسهل استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وأخيرًا بناء مجتمع افتراضي من الطلبة والمعلمين والأساتذة يقومون باستخدام استراتيجيات إدارة المعرفة. (Patricia et al, 2009)

- **فوائد المنصات التعليمية الإلكترونية:**

تعتبر المنصات التعليمية الإلكترونية من مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي تشهد إقبالًا كبيرًا على توظيفها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية وذلك نظرًا للمتعة والحيوية والنشاط التي تضيفها على عمليتي التعلم والتعليم. (Yagci, 2015)

وتلخص الباحثة بدورها فوائد تلك المنصات التعليمية الإلكترونية على الطلبة والأساتذة بالاستعانة بدراسة (Thomson, 2007) بأن المنصات الإلكترونية التعليمية تمكن الطلبة من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت وأي مكان، بالإضافة إلى إمكانية تخزين أعمالهم الإلكترونية وملاحظاتهم وإمكانية الرجوع إليها عند حاجتها، وهذه المنصات تعمل على مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين الشخصية، وتسمح للطلبة بتبادل المعلومات والنقاشات مع غيرهم من المستخدمين عن طريق منتديات النقاش الخاصة بالمنصة، كما يمكن للمعلمين مشاركة المواد التعليمية عبر الانترنت وطباعتها أو استخدامها مع السبورة التفاعلية. كما تسهل المنصة عملية تقييم أداء الطلبة من خلالها، وتمكن الأساتذة من مراقبة العمل الجماعي أو الفردي للطلبة، كما يمكنهم مشاركة المحاضرات والدورات مع غيرهم من الزملاء.

- **أنواع المنصات التعليمية الإلكترونية:**

تتواجد حاليًا أنواع متعددة من المنصات التعليمية الإلكترونية، بعضها منصات مجانية مفتوحة المصدر وبعضها منصات تجارية مغلقة المصدر ومن أهم هذه المنصات: (العجرش، 2017)

1. **منصة خان أكاديمي (Khan Academy):** توفر هذه المنصة أكثر من (250) مقطع فيديو لمن يبحث عن زيادة معرفته في الهندسة والرياضيات وغيرها من العلوم.
2. **منصة إيدكس**(Edx): وهي مبادرة مجانية من جامعة كاليفورنيا وجامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وتقدم محاضرات مجانية عبر الإنترنت وتهتم بالبرمجة والفنون والعلوم
3. التطبيقية.
4. **منصة كورسيرا (coursera):** وتقدم هذه المنصة دورات تعليمية وذلك بشكل مجاني للمستخدمين من حول العالم في مجالات تعليمية متعددة من خلال محاضرات يقدمها أساتذة متخصصون من (107) مؤسسة وجهة تعليمية مختلفة، وتتنوع مجالات الدورات التي تقدمها المنصة منها الطب والقانون والتغذية والتربية والآداب والهندسة وغيرها.

أما المنصات التعليمية الإلكترونية العربية فهي كما يلي: (الصبحي، 2016)

1. **منصة إدراك**: منصة عربية للمساقات الجماعية مفتوحة المصدر وجاءت هذه المنصة كواحدة من مبادرات مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية، وتوفر المنصة الفرصة للطلبة للاشتراك بالمساقات التي تقدمها أفضل الجامعات العالمية مثل جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا ويمكن للطلبة الحصول على شهادات عند إتمامها، كما يمكن للطلبة الالتحاق بالمساقات العربية التي يقدمها أفضل الأكاديميين في الدول العربية. وموقعها على شبكة الإنترنت (www.edraak.org).
2. **منصة رواق**: منصة تعليمية إلكترونية تقدم مواد دراسية وأكاديمية في مجالات وتخصصات مختلفة بشكل مجاني وباللغة العربية من قبل أكاديميين مميزين من مختلف أنحاء العالم العربي، وموقعها على شبكة الإنترنت (www.rwaq.org).
3. **منصة نفهم**: منصة إلكترونية تعمل على تبسيط المواد التعليمية للطلبة ومساعدتهم على زيادة قدرتهم على فهم الدروس والمحاضرات ومراجعتها عن طريق توفير أساليب تعليمية تفاعلية متنوعة ومختلفة عن الطرق التعليمية التقليدية، حيث تتضمن مقاطع فيديو وأدوات مبتكرة وتعتمد المنصة على مناهج دراسية متنوعة من عدة دول عربية وتشمل جميع المراحل الدراسية. وموقعها على شبكة الإنترنت (www.nafham.com).

ملخص التعلم عن بعد في نقاط:

يحدث التعليم عن بعد عبر وسائل تكنولوجيا الاتصال بين معلم ومتعلم متباعدين في المكان ويتم التعليم عن بعد من خلال مؤسسة (مدرسة- جامعة- معهد- مركز) معترف بها رسميًا؛ حيث تقوم بالتخطيط والتنظيم ووضع المقررات الدراسية، يقوم التعليم عن بعد على التفاعل بين المتعلم ومصادر المعلومات الإلكترونية وتحديد الخصائص التكنولوجية للأنشطة الناقلة بناء على حاجة المادة الدراسية كما أنه لا بد من تحديد عدد المقررات الدراسية وساعات الدراسة إضافة إلى استخدام أقل كمية ممكنة من المحتوى العلمي لتحقيق الهدف، وهذا تعني تقديم المعلومات النوعية، وليس الكمية لتحقيق أكبر كمية من التعلم. (الحلفاوي، 2011)

6.1.2. المشاركة الصفية:

بالرغم من أهمية المشاركة الصفية في عملية التعلم وتأثيرها الإيجابي في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التحدث والتفكير، والاستمتاع بالتعلم داخل الغرفة الصفية إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئات العربية، والمدرسة هي المؤسسة التي تقوم بعملية التربية والتعليم وتعديل السلوك غير السوي الذي اكتسبه الفرد في تنشئته الاجتماعية الأولى في الأسرة، وفي المدرسة يتفاعل الطالب مع مدرسيه وزملائه، وتنمو شخصيته في كافة جوانبها، كما تستخدم المدرسة أساليب ووسائل عديدة أثناء تربية التلميذ، والمشاركة الصفية إحدى هذه الوسائل. (إبراهيم، 2015)

- **مفهوم المشاركة الصفية:**

تعتبر مشاركة الطلاب في الغرفة الصفية من الأركان الأساسية في عملية التعليم، وتتمثل المشاركة الصفية من خلال تجاوب الطلاب مع الأسئلة والتحاور والنقاش مع المعلم في الغرفة الصفية بالإضافة إلى تدعيم التواصل بين الطلاب مع بعضهم البعض ومع معلمهم (Ellis, 2008). وقد أشار

(Cornelius, 2008) إلى مصطلح المشاركة الصفية بأنها دائما تكون تحت نظر المعلم وتوجيهه لأنها تشير إلى نشاط ما، إضافة للتفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الطلاب.

للمشاركة الصفية مكونات ثلاث: مكون سلوكي وهو ما يصدر من الطالب من خلال مشاركته في الغرفة الصفية في الأنشطة المتنوعة، ومكون وجداني أي المعاملات والاهتمامات والاتجاهات التي تظهر في شخصية الطالب، أما المكون المعرفي فتتمحور به استجابات الطالب على مقياس المشاركة الصفية (Cornelius, 2008)، وقد أورد إبراهيم (2015) أربعة مستويات للمشاركة الصفية، وهي: المستوى الأول: يهتم هذا المستوى بإعداد الطلاب وتوجيهات المعلمين والإجابة عن أسئلتهم، المستوى الثاني: يهتم هذا المستوى بإظهار حماسة الطلاب لقضاء وقت أكثر، أو إضافي في الغرفة الصفية، وأن يبادروا بالأسئلة ويتواصلوا مع معلمهم من خلال النقاش والحوار والبحث عن إجابة أسئلته من خلال تواصله مع معلمه، ويقوم بواجبات منزلية أكثر، المستوى الثالث: تزيد استقلالية الطالب وفرص مشاركته في الأنشطة الصفية، المستوى الرابع: تؤثر مشاركة الطالب الصفية فيه شخصيًا، خصوصًا مع الطلاب المشاغبين، أو الذين يعانون من ظروف خاصة.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن المشاركة الصفية تعتبر من أبعاد البيئة الصفية، والتي تعرف بأنها مقدرة الطلاب على المشاركة والمساهمة في الأنشطة الصفية وإبداء الملاحظات والنقاش والحوار وعرض المقترحات.

وبحسب (الحارثي، 2010؛ عبد النبي؛ 2010) فإن المعلم في المشاركة الصفية لا يكون المصدر الوحيد المعتمد عليه؛ إذ إن هناك تفاعل الطلاب أيضًا، وتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر فيما بينهم، وهذا مصدر ثانٍ مهم في المشاركة الصفية، حيث تتيح المشاركة لجميع الطلاب فرصة التعبير عن النفس، والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة.

- **العوامل المؤثرة في المشاركة الصفية:**

ذكر (Black, 1995) و (Weaver & Qi, 2005) عدة عوامل تؤثر في المشاركة الصفية وهي ما يأتي: القيم والتقاليد والعادات، ونوع الطالب والمعلم، والشخصية، وأساليب التعلم المفضلة، وإستراتيجيات التعلم المفضلة، والصحة البدنية والنفسية، وعلاقة الطالب بزملائه، واتجاهات الطالب نحو المادة الدراسية، واتجاهات الطالب نحو المعلم، واتجاهات المعلم نحو الطالب، والموضوعات المختارة للأنشطة، والبيئة الفيزيقية للغرفة الصفية، واتساع وكثافة الغرفة الصفية، ووقت اليوم الدراسي.

وتضيف الباحثة العوامل التالية: عدم الخوف من رفض الزملاء، وعدم الخوف من النقد من قبل المعلم، والثقة بالنفس، وزيادة الإنجاز، ورفع معدل التركيز داخل الغرفة الصفية.

- **العوامل التي تؤدي إلى إنقاص المشاركة الصفية:**

هناك بعض من الطلاب يتجنبون المشاركة الصفية خوفا من العوامل السابقة الذكر، أيضًا هناك عوامل تؤدي إلى نقص المشاركة الصفية وهذه العوامل هي: (Rana , Malik , & Naeem, 2008)

1. المشكلات الجسدية والصحية والسمعية التي تسبب صعوبة التركيز وتقلل الإنجاز.
2. المشكلات الشخصية، كوقوع الطالب في ظروف متغيرة عن نمط حياته، فتؤدي به إلى صعوبة التوافق مع المواقف الجديدة، كالتعامل مع زملاء ومعلمين جدد.
3. المشكلات البيئية في الغرفة الصفية، كنقص الموارد التي تسهل المشاركة الصفية؛ كألّا يجد الطالب الكتب والقواميس، أو الأجهزة والوسائل المعينة.
4. الجو والظروف المحيطة كالضوضاء والتلوث الجوي التي تؤخر عملية الاتصال بين المعلم والطلاب؛ مما يقلل من دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة الصفية.
5. المشكلات السلوكية والعاطفية، وتتمثل في شعور الطالب بالضيق، والخوف والقلق؛ مما يجعله يلجأ إلى الانسحاب من المشاركة في الأنشطة الصفية.

وتضيف الباحثة أن عدم مشاركة الطالب في الغرفة الصفية يجعله بعيدا كل البعد عن معاونة ومساندة المعلم؛ مما يؤدي إلى عدم شعورهم بروح الفريق، وعدم تحمل المسؤولية، وقلة الإنجاز وقلة التركيز واللامبالاة.

- **المشاركة الصفية الإلكترونية:**

التفاعل الصفي من النقاط المهمة في التعليم المباشر؛ لأنه يعكس درجة انتباه وانغماس الطلبة وتفاعلهم الإيجابي مع الموقف التعليمي، حيث بواسطة التعليم المباشر يستطيع المعلم تعزيز التفاعل الصفي من خلال أدوات معينة تكون قابلة للملاحظة المباشرة، والتقييم من قبل المدرس والطالب نفسه. أما في التعلم الإلكتروني فإن التفاعل الصفي من أبرز المشكلات والمعضلات التي يواجهها المعلم في التعلم عن بعد؛ لأن المعلم هنا يحتاج وقتًا كبيرًا جدًا وجهودًا أكبر ومضاعفة أثناء التعليم، وبالمقابل يكون التفاعل الصفي من قبل الطلبة قليلًا جدًا. فالمعلم نتيجة عدم التفاعل الصفي، سواء أكان بالتعليم المباشر أم بالتعليم عن بعد؛ فإنه يشعر بالضجر والملل والعجز؛ إذ ليس لديه أي شيء ليغير نظرة الطلبة إلى التعليم عن بعد؛ مما يؤدي إلى ضعف في قدرة المعلم على تحقيق أهدافه؛ ويشعر الطلبة وأولياء الأمور أيضًا بعجز التعلم الإلكتروني عن بعد، وقصوره عن تحقيق أهدافه مقارنة بالتعليم المباشر.

وأنا بوصفي معلمة لطالباتي عن بعد أقترح بعضا من المقترحات التي من الممكن أن تزيد وتحسن من تفاعل الطلبة، وقد قمت بتلخيصها من دراسة الجراح (2021) وهي كما يلي:

أولًا: العمل على إعداد أسئلة استطلاعية واختبارات قصيرة، وهذا يتوافر على المنصات التعليمية من خلال تطبيقات معينة، أو من خلال عمل المعلم على إضافة روابط ينشئها المعلم بنفسه، وتكون هذه الاختبارات والأسئلة الاستطلاعية مدخلًا للموقف التعليمي، ولمعرفة درجة إتقان الطلبة للمهارات والمعارف المراد تدريسها من قبل المعلم.

ثانيًا: استخدام صندوق المحادثة؛ حيث إنه يمكن للمعلم توظيف صندوق المحادثة لمساندة التعلم مع بعض الطلبة، وخاصة ممن يعانون من بطءٍ في التعلم، أو صعوبات معينة، أو مع الطلبة الجيدين، ويعانون من عدم قدرتهم على مشاركة إجاباتهم وأفكارهم مع باقي الطلبة.

ثالثًا: السبورة الإلكترونية، وذلك من خلال إعطاء المعلم للطلبة فرصة للكتابة على هذه السبورة ورصد الأخطاء.

رابعًا: توظيف التسجيل بهدف تسجيل نشاطات الطلبة وإعادة الاستماع إليها، وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تصويبها.

خامسًا: التخطيط للتفاعل الصفي؛ حيث يحتاج المدرس ليخطط لزيادة التفاعل لكل مهمة ونشاط تعليمي؛ كاستخدام صندوق المحادثة أو الغرف الفرعية، وإعطاء الطلبة فرصة ليشاركوا ببعض النشاطات.

ملخص المشاركة الصفية:

تسهم الأنشطة الصفية في تحقيق الأهداف التربوية وتمثل أحد ركائز التربية الحديثة التي تتشكل فيها شخصية الطالب، وتساهم في تعلمه السلوكيات المرغوبة فيها منذ التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه فيها، وتعزز لديه ممارسة المفاهيم والسلوكيات والقيم المتعلَّمة. الأنشطة الصفية تساعد الطالب في التخلص من السلوك غير السوي والاستعاضة عنه بالسلوك السوي، من خلال ما تضيفه من تفاعل للطالب مع البيئة الصفية، وإدراكه مكوناتها المختلفة، وإتاحة الفرص أمامه للمشاركة فيها، وتوفر له مجالًا خصبًا لإظهار إيجابياته وفاعليته في المشاركة الصفية التي تتم باختياره وبناء على رغبته وميوله.

2.2. الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بذكر دراسات سابقة لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث قامت بتقسيمها إلى محورين كما يلي:

أولًا: الدراسات ذات الصلة بالتعلم عن بعد:

- **تهدف دراسة الأمين ونسيبة (2021)** إلى معرفة واقع التعليم عن بعد خلال فترة جائحة فيروس كورونا، من وجهة نظر أساتذة وطلبة قسم علم النفس بجامعة تلمسان؛ ولإجابة على تساؤلات الدراسة تم إتباع خطوات المنهج الوصفي، وذلك من خلال بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في استبيان إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد، واستبيان معوقات التعليم عن بعد، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة من أساتذة وطلبة قسم علم النفس بجامعة تلمسان، والبالغ عددهم (10) أستاذًا و(30) طالبًا تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة تم التوصل إلى أن أكثر إيجابيات التعليم عن بعد انحصرت في: ربح الوقت والجهد، سهولة وسرعة التواصل، ضرورة استخدام التعليم عن بعد للوقاية والحد من انتشار فيروس كورونا، توفر التعليم في أي مكان وزمان؛ بينما كانت سلبيات التعليم الإلكتروني كالآتي: انعدام العلاقة الإنسانية بين الأستاذ والطالب، سير العملية التعليمية في اتجاه واحد الاتجاه العمودي من الأستاذ إلى الطالب فقط، فيما تمثلت معوقات التعليم عن بعد في ضعف شبكة الانترنت في بعض المناطق، ونقص الميزانية المخصصة للتعليم عن بعد، ونقص الدورات التدريبية، وكذا صعوبة التقويم.
- **وأضافت دراسة الحراحشة (2021)** أن التعليم قد تأثر بشكل جذري في العالم نتيجة تفشي فيروس كورونا حيث تغير أسلوب التعليم رأسًا على عقب من الأسلوب الوجاهي إلى الإلكتروني، كان لهذا التغير المفاجئ آثارًا عديدة على العملية التدريسية ككل وعلى عملية تدريس الترجمة خصوصًا. ولذلك هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء أساتذة الترجمة حول تأثير الجائحة على مستويات ومهارات وقدرات وتفاعل الطلبة وكذلك مدى التزامهم بالمحاضرات. بلغ عدد المشاركين 20 أستاذ من جامعة اليرموك. وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من 23 سؤال حول تأثير التعلم عن بعد على التفاعل وسلبياته على سلوك الطلبة. خلصت الدراسة إلى أن سلبيات التعلم عن بعد فاقت الإيجابيات حيث أثر التعلم عن بعد سلبًا على مهارات وقدرات الطلبة وأضعفت من تحصيلهم الدراسي وأثرت على الجانب النفسي لهم.
- **هدفت دراسة القاسمي (2021)** إلى تحديد أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية، تكونت عينة الدراسة من 166 طالب، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة كانت كالآتي: إن تطوير وزيادة الاستثمار في قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كأحد أوجه التعلم عن بعد وأشكاله، وحسن استخدامه وتوظيفه يشكل فرصة ذهبية لدفع عجلة التنمية المستدامة، وتحقيق تحسينات في مستويات المعيشة لكل شرائح المجتمع وإن الاستثمار في مجال التعلم عن بعد تحكمه مجموعة من المحددات التي قد تؤدي إلى تشجيعه أو تثبيطه، ومنه وجب على الحكومات توفير البيئة التمكينية الملائمة لتنشيط الأعمال في قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعلم عن بعد، وإيجاد آليات محفزة للاستثمارات المحلية والأجنبية وداعمة لهذا النوع من التعلم.

- **وقامت دراسة مقدادي (2020)** بالكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها والتعرف إلى دلالة الفروق في تصورات طلبة المرحلة الثانوية عن استخدام التعليم عن بعد في الأردن وفقًا لمتغير وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (167) طالب وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وخلصت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين 3.60-4.78 أظهرت نتائج التحليل أن هناك أثرًا إيجابيًا لاستخدام التعليم عن بعد في ضوء أزمة كوريا المستجدة في مدارس تربية قصبة اربد، وبدرجة كبيرة جدًا. حيث بلغ المتوسط الحسابي للتصورات أفراد العينة 4.30. وانحراف معيار 0.558 وبدرجة كبيرة جدا للمجال ككل. عدم وجود فروق في تقديرات أفراد العينة على متوسطات الأداة ككل وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، اناث).
- **أما دراسة المزيني والمحمادي (2019)** فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (390) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم مكون من (27) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم باختلاف جنسهم (ذكور، إناث).
- **وهدفت دراسة المقرن (2019)** إلى التعرف على أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم (Admodo) في التحصيل المقرر الحاسب الآلي عند المستويات المعرفية (التذكر والفهم) لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة الرياض والاتجاه نحوها تمثلت عينة الدراسة في (32) طالبه بالمجموعة التجريبية درست عبر نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) و (30) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة التقليدية وتم استخدام مقياس للاتجاه نحو نظام إدارة التعليم الإلكتروني. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عن مستوى التنكر لصالح المجموعة الضابطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة عن مستوى الفهم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مقياس الاتجاه القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- **وجاءت دراسة الباوي (2019)** للكشف عن أثر استخدام المنصة التعليمية classroom google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني وقد طبقت الدراسة على مدى عام دراسي كامل بواقع يوم واحد أسبوعية حيث تم تدريس المجموعة التجريبية المؤلفة من (47) طالبة باستخدام المنصة التعليمية والمجموعة الضابطة والتي تتألف من (48) طالبة بالطريقة التقليدية وبعد تجهيز مستلزمات التجربة والتأكد من السلامة الداخلية والخارجية لها وبناء أداتين هما اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وتم التأكد من خصائصها السيكومترية وبعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية وتطبيق الاختبار أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام المنصة التعليمية في تحصيل المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.
- **هدفت دراسة أبو غزال والنوال (2019)** إلى الكشف عن العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتيًا، والبيئة الصفيّة لدى الطلبة المراهقين، وفيما إذا كانت هناك فروق دالة في التعلّم المنظّم ذاتيًا، والبيئة الصفيّة في ضوء (الجنس والصف)، تكّونت عينة الدراسة من (631) طالبًا وطالبةً (319 ذكور، 312 إناث) في الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، في محافظة إربد. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلّم المنظّم ذاتيًا الكلي، ومستوى البيئة الصفيّة الكلي، تعزى لمتغير الصف بين الصف السابع، والصف الحادي عشر، ولصالح الصف السابع، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في أبعاد التعلّم المنظّم ذاتيًا (بعد وضع الأهداف والتخطيط)، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وفروق دالة في أبعاد (التوسعة، ووضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتقييم الذاتي، وطلب المساعدة، وضبط البيئة، وتنظيم الجهد)، لصالح الصف السابع، مقارنة مع الصف الحادي عشر وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عددًا من التوصيات منها: ضرورة اهتمام المعلم بجميع أبعاد البيئة الصفية، وتشجيع الطلبة الذكور على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيًا.
- **قام خارازيا وكاريشكي (Kareshki & Kharrazia, 2010)** بدراسة في إيران، هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول المناخ الصفي (إثارة التحدي والاستمتاع بالتعلم) وعلاقته بمعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتية. تكونت عينة الدراسة من (685) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائية في عدد من المدارس في طهران. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين مدركات البيئة الصفية والتعلم المنظم ذاتيًا تتوسطها معتقدات الدافعية لدى الطلبة.
- **وأجرى سنغر وغونغورين (Sungur & Gingdren, 2009)** دراسة في تركيا هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات البيئة الصفية (المهام المحفزة ودعم الاستقلالية والتقويم المستند على الإتقان وليس على الدرجات والتعلم المنظم ذاتية، والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (900) طالبًا وطالبة، (464) ذكور، و(436) والإناث، من طلبة الصفوف من السادس، وحتى الثامن، تم اختيارهم عشوائية من (5) مدارس في تركيا. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين تصورات البيئة الصفية وكل من المعتقدات الدافعية، وتوجهات الأهداف، واستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتية، وأن معتقدات الدافعية، وتوجهات الأهداف تتوسط العلاقة بين البيئة الصفية والإنجاز الأكاديمي.

- **وقام لي، ورفاقه (Lee et al, 2009)** بدراسة في هونغ كونغ هدفت إلى معرفة أثر المناخ الصفي على دافعية الطلبة والتعلم المنظم ذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (1955) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف من السابع وحتى التاسع تم اختيارهم عشوائية في عدد من المدارس. وكشفت النتائج عن علاقة موجبة متوسطة القوة بين بعدي دعم المعلم ومشاركته وبين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بينما ارتبط بعد النظام ومشاركة الطلبة بعلاقة موجبة وضعيفة مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتية، ولم يرتبط بعد التعاون بعلاقة دالة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- **وجاءت دراسة (Boyd, 2008)** للكشف عن ممارسات المراهقين الأمريكيين المنخرطين في شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية من خلال تقديم الذات ومجتمع الأقران والنظرة المجتمع الكبار، تكونت عينتها من (94) فردًا تراوحت أعمارهم بين (14-24) عامًا في الولايات المتحدة الأمريكية. توصلت الدراسة إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي الجماهيرية أصبحت منافذ مفضلة للمراهقين الأمريكيين يمارسون فيها أنشطتهم اليومية كالمزاح والنميمة وتبادل المعلومات، وأن الطبيعة العشوائية لتلك المواقع ولدت الخوف لدى الكبار من سلوك المراهقين، وخلصت الباحثة إلى وجوب إعادة تشكيل الحياة العامة وتنظيم تلك المواقع بمشاركة المراهقين أنفسهم.
- **أما دراسة (Dalgarno et al; 2007)** فقد تم إجرائها في جامعة Charles Start University عام 2005م، وقد هدفت إلى مقارنة اتجاهات الطلاب في نظام التعليم التقليدي، ونظام التعليم عن بعد نحو التقويم الإلكتروني والتغذية الراجعة، وقد شملت الدراسة طلبة مسجلين في 20 مقررًا دراسيا، وكان عددهم (545) طالبا، وقد استخدمت الاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة في النهاية إلى فاعلية نظام التعيينات الإلكترونية، وزادت قدرة الطلاب على الاستيعاب؛ لذا فقد أوصت الدراسة بأهمية التعلم عن بعد وخدماته المتنوعة وضرورة توظيفها في العملية التعليمية.
- **وهدفت دراسة (Romi et al, 2002)** التعرف على اتجاهات الطلاب في الصف العاشر نحو التعليم الإلكتروني وأثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي والقدرة على استخدام الحاسب الآلي. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من (60) طالبة موزعين على مجموعتين (30) طالبة في الصف العاشر و(30) طالبة من المتسربين من التعليم والذين يتلقون تدريبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة الأساسية. توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعًا للمتغيرات الديمغرافية على الاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني وأشارت أيضًا إلى أن اتجاهات المتسربين من التعليم تجاه التعليم الإلكتروني كانت بالمقارنة بالطلاب عكس ما افترضته الدراسة ووجود علاقة بين القدرة على استخدام الحاسب الآلي والتعليم الإلكتروني وبين الاتجاهات الموجبة نحوه .

ثانيًا: الدراسات ذات الصلة بالمشاركة الصفية:

- **هدفت دراسة ابراهيم (2015)** التعرف على العلاقة بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (200) طالبًا وطالبة تم التطبيق بكل من مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة، ومدرسة السادات الإعدادية بنين، ومدرسة الإعدادية بنات بمدينة الزقازيق، موزعة على الصفوف الثلاث، وممن تتراوح أعمارهم ما بين (13-16) عام. واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس تقدير المعلم للمشكلات السلوكية الصفية، ومقياس المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية الصفية، ومقياس اتجاه نحو المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي المشكلات السلوكية، واستمارة المقابلة الشخصية، وجميعها من إعداد الباحث، واختبار (ساكس) لتكملة الجمل. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الصفية والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين لصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المشاركة في الأنشطة الصفية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من الجنسين لصالح الإناث.
- **وقد هدفت دراسة (Holl et al, 2013)** إلى معرفة تأثير النوع (ذكر - أنثى) في التفاعلات الطلابية والمشاركة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (53) من الذكور، (17) من الإناث، طبق عليهم استبيان المشاركة الصفية كما يدركها المعلم، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الإناث كانوا أكثر مشاركة في الأنشطة الطلابية بالمقارنة بالذكور، وأن الفروق بين مستويات المشاركة في الأنشطة الدراسية كانت لصالح الإناث في الفرقة الأعلى.
- **وجاءت دراسة (Wainman, 2010)** للكشف عن الشعور بالوحدة النفسية والمشاركة في الفصل الدراسي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم "مراجعة اجتماعية معرفية". تكونت عينة الدراسة من (4) من الطلاب المراهقين (2) إناث و(2) ذكور بعمر زمني (9-12)، استخدم الباحث مقياسًا للوحدة النفسية، وآخر للمشاركة في الفصل الدراسي وتم تطبيقهما على العينة، وأسفرت نتائج الدراسة عن الاتي: ارتبط شعور المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالوحدة النفسية وضعف المشاركة في الأنشطة الصفية بالصعوبات التعليمية والاجتماعية التي تواجههم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين من الذكور والإناث في الوحدة النفسية بينما وجدت فروق في المشاركة في الأنشطة الصفية لصالح الإناث، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية وفي المشاركة في الأنشطة الصفية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين.

- **أما دراسة (Jennifer, 2006)** فقد كان هدفها التعرف على مستويات المشاركة الصفية لطلاب المرحلة الإعدادية وعلاقتها بجنس الطالب وصفه الدراسي، وأظهرت نتائجها أن وجود فروق ذات دلالة في مستويات مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية لصالح الإناث والمستوى الصفي الأعلى، كما أن المشاركة الصفية تخفف من الضغوط النفسية والقلق والتوتر لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تلاحظ الباحثة من خلال الدراسات السابقة أن أغلبها قد تناولت علاقة التعلم عن بعد بالعملية التعليمية وبالتنمية التعليمية وعن رأي الطلبة بعملية التعلم عن بعد وما هي آرائهم حول التعليم الإلكتروني ومدى الاستفادة منه مثل دراسة القاسمي (2021) ودراسة المقدادي (2020) المقرن (2019)، إضافة إلى دراسة (Dalgarno et al, 2007)، (Romi et al, 2002).

وقد عرضت الدراسات السابقة أيضًا عن موضوع المشاركة الصفية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية، إضافة إلى مستويات المشاركة الصفية وعلاقتها بالتعلم والتحصيل الدراسي والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي من خلال المشاركة الصفية أكثر منها في التعلم عن بعد مثل دراسات (Jennifer, 2006)، (ابراهيم، 2015)، (Wainman, 2010).

أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها بحثت معظم الدراسات السابقة الدراسة الحالية في موضوع التعلم عن بعد من خلال تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية، الكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم، التعرف على أثر استخدام المنصة التعليمية classroom google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، اتجاهات الطلاب في نظام التعليم التقليدي، ونظام التعليم عن بعد نحو التقويم الإلكتروني والتغذية الراجعة.

أما أوجه الاختلاف ما بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد تمثلت في الاختلاف بالعينة ومجتمع الدراسة حيث أن بعضها قد كانت عينتها الأطفال وطلبة الثانوية العامة أما الدراسة الحالية فقد كانت عينتها طلبة المرحلة المتوسطة والتي تشمل طلبة الصفين السابع والتاسع، وبعض الدراسات الأخرى هدفها كان معرفة أثر التعلم عن بعد على استخدام المنصات التعليمية المختلفة واتجاهاتهم نحو التعليم التقليدي والتعليم عن بعد إضافة إلى اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني والكشف عن تصوراتهم لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، أما الدراسة الحالية فقد كان هدفها الرئيسي هو التعرف على أثر التعلم عن على المشاركة الصفية إضافة إلى الاختلاف بالمنهجية والاختلاف باستخدام التحليلات الإحصائية في فصل عرض النتائج.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها، منهج المسح بشقيه الوصفي والتحليلي، باعتباره نموذجًا معياريًا لخطوات جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة محل الدراسة، والتعرّف إلى مختلف جوانبها. واعتمادًا على هذا المنهج تم جمع المعلومات حول الظاهرة بالوقوف على أثر التعلم عن بعد في المشاركة الصفية لدى طلبة الصفين السابع والتاسع.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السابع والتاسع في مدرسة (خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة)، وقد بلغ عددهن (200) طالبة.

3.3. عينة الدراسة:

تم توزيع (200) استبانة إلكترونية من خلال تطبيقات الواتس آب والفيس بوك على الطالبات في الصف (السابع والتاسع)، حيث بلغ عدد الزيارات لموقع الاستبانة الإلكترونية (189)، وبهذا فقد تكونت عينة الدراسة من (189) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الصف.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصف

الصف	التكرار	النسبة المئوية
الصف السابع	63	33.3
الصف التاسع	126	66.7
المجموع	**189**	**100.0**

يظهر من الجدول رقم (1) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الصف بلغت (66.7%) للصف التاسع، في حين بلغت أدنى نسبة مئوية (33.3%) لصف السابع.

4.3. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وتتضمن الاستبانة مجموعة من الفقرات التي أجاب عنها أفراد العينة، مع مراعاة الشروط المنهجية اللازمة لتصميمها، وبما يحقق أهداف الدراسة، وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (15) فقرة إجابة الأسئلة كانت موافق أو غير موافق بدون التوزيع على مجالات، وبعد التحكيم تم تصميم الاستبانة بواقع ثلاث مجالات كما هو موضح بالملحق رقم (1)، ولتصميم الاستبانة تم الاعتماد على دراستي الأمين ونسيبة (2021) ودراسة كاظم (2021).

5.3. صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة في صورتها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجال التربوي والبالغ عددها (3) من حيث صحة الفقرات لغويًا ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت له حيث أظهر المحكمين نسبة توافق زادت عن 80% على صحة وملائمة الفقرات، ومن حيث الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة للتعديل، وضوح المعني، ومدى انتماء الفقرة في المقياس والبُعد، إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحاتهم.

- **الصدق الداخلي:**

تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (30) طالب من مجتمع الدراسة وخارج العينة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع المجال، وارتباط الفقرات مع الأداة ككل، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل العبارة والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للأداة

أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية		الرقم	إيجابيات التعلم عن بعد		الرقم	سلبيات التعلم عن بعد		الرقم
معامل الارتباط مع:			معامل الارتباط مع:			معامل الارتباط مع:		
البُعد	المقياس		البُعد	المقياس		البُعد	المقياس	
0.738**	0.632**	1	0.764**	0.573**	1	0.708**	0.603**	1
0.692**	0.667**	2	0.673**	0.464*	2	0.717**	0.599**	2
0.722**	0.642**	3	0.760**	0.676**	3	0.676**	0.605**	3
0.601**	0.564**	4	0.694**	0.594**	4	0.719**	0.596**	4
0.740**	0.609**	5	0.697**	0.524**	5	0.731**	0.606**	5
0.693**	0.585**	6	0.727**	0.617**	6	0.733**	0.634**	6
0.657**	0.552**	7	0.599**	0.462*	7	0.752**	0.547**	7
			0.716**	0.531**	8	0.669**	0.584**	8
			0.730**	0.624**	9	0.799**	0.693**	9
			0.680**	0.577**	10	0.621**	0.574**	10
			0.716**	0.611**	11	0.733**	0.699**	11
						0.780**	0.696**	12
						0.794**	0.694**	13

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائيًا، كما أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائيًا مما يشير إلى أن العبارات المكونة للأداة صادقة بنائيًا، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد الدِّراسة.

6.3. ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات مجالات أداة الدراسة، كما هو مبين في جدول(3) .

جدول (3): معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ الفا) لمجالات الدراسة والاداة ككل

المجال	معامل الثبات
أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية	0.861
إيجابيات التعلم عن بعد	0.832
سلبيات التعلم عن بعد	0.828
الأداة ككل	**0.871**

يظهر من الجدول رقم (3) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والأداة تراوحت ما بين (0.828-0.871) وجمعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضًا؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (Aczael &Sonderpandian 2002).

7.3. المعالجة الإحصائية للبيانات:

لغرض تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تشتمل عليها الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22) والتي تتمثل في:

- التكرارات، والنسب المئوية وذلك من أجل وصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة.
- معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من مدى ثبات أداة الدراسة.

8.3. المعيار المستخدم للحكم على استجابات عينة الدراسة:

لتحليل بيانات تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة، وذلك حسب المبين في الجدول (4):

جدول (4): اختبار مقياس الاستبانة

الدرجة	5	4	3	2	1
مستوى الموافقة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	مطلقًا

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة فهي لتحديد درجة الموافقة؛ فقد حددت الباحثة ثلاثة مستويات هي (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) بناءً على المعادلة الآتية: (الشريفين والكيلاني، 2011)

طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(5-1)/3 = 3/4 =1.33

وبالتالي يمكن الحكم على المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- إذا تراوح المتوسط الحسابي ما بين (1.00- أقل من 2.33) يعبر عن مستوى تقييم منخفض.
- إذا تراوح المتوسط الحسابي ما بين (2.33- أقل من 3.66) يعبر عن مستوى تقييم متوسط.
- إذا تراوح المتوسط الحسابي ما بين (3.66- أقل من 5.00) يعبر عن مستوى تقييم مرتفع.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة الحالية ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ينص السؤال الأول على "ما أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة أثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية من وجهة نظر طالبات الصفين السابع والتاسع، الجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بأثر البرامج التفاعلية في المشاركة الصفية مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التقييم
3	توفر البرامج التفاعلية عناصر التشويق وجذب الانتباه	3.73	1.04	%74.6	1	مرتفعة
4	تقدم البرامج التفاعلية عرض جديد ما يميزه عن الورقة والقلم	3.66	1.11	%73.2	2	مرتفعة
11	زاد البرامج التفاعلية من مشاركتي بالدروس مع المعلم	3.50	0.90	%70.0	3	متوسطة
1	البرامج التفاعلية المستخدمة دقيق وسليم	3.42	1.04	%68.4	4	متوسطة
2	تستخدم البرامج التفاعلية أنشطة تعليمية مقبولة	3.41	1.03	%68.2	5	متوسطة
6	تتيح البرامج التفاعلية للطالب التحكم في المادة المعروضة	3.27	0.99	%65.4	6	متوسطة
12	توفر البرامج التفاعلية تشجيعا معنويا من خلال الرموز التعبيرية	3.27	1.00	%65.4	6	متوسطة
10	تزيد البرامج التفاعلية من فرصة تعليم الطالب المسؤولية والاستقلال	3.03	1.05	%60.6	7	متوسطة
5	لا تتطلب البرامج التفاعلية مهارات عالية لاستخدامه	2.97	0.93	%59.4	8	متوسطة
8	تعمل البرامج التفاعلية على زيادة مشاركة الطالب وتفاعله مع المعلم	2.92	1.08	%58.4	9	متوسطة
9	لا تحتاج البرامج التفاعلية جهدا كبيرا	2.85	1.06	%57.0	10	متوسطة
7	تتيح البرامج التفاعلية للطالب العودة إلى الدروس السابقة بكل سهولة	2.68	1.17	%53.6	11	متوسطة
مجال /أثر البرامج التفاعلية على المشاركة الصفية ككل		**3.23**	**0.76**	**%64.6**		**متوسطة**

يظهر من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بأثر البرامج التفاعلية على المشاركة الصفية تراوحت ما بين (2.68-3.73) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: توفر البرامج التفاعلية عناصر التشويق وجذب الانتباه، بمتوسط حسابي (3.73) بأهمية نسبية (74.6%) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) ونصها: تتيح البرامج التفاعلية للطالب العودة إلى الدروس السابقة بكل سهولة، بمتوسط حسابي (2.68) بأهمية نسبية (53.6%) ودرجة تقييم مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لأثر البرامج التفاعلية على المشاركة الصفية (3.23) وبأهمية نسبية (64.6%) بدرجة تقييم متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم عن بعد يساعد الطلبة على المشاركة في تنفيذ العمليات والمهام في العمل الجماعي التشاركي بحيث يمكن للعديد من الطلبة والمعلم تمرير الجهاز بينهم، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التعلم عن بعد يساهم في تحسين التجربة الحسية المباشرة وذلك من خلال وضع الطلاب في مناصب تحفزهم على التفكير واستخدام الحواس في نفس الوقت، كما ويعزز التعليم الرقمي التفاعل في الفصول الدراسية، وتحفيز زيادة المشاركة الإيجابية للطلاب، وأن التعلم عن بعد إذا حسن استخدامه فإنه يشكل فرصة ذهبية لدفع عجلة التنمية المستدامة، وتحقيق تحسينات في مستويات المعيشة لكل الأفراد، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاسمي (2021) وتفسر هذه النتيجة أيضًا أن التعلم عن بعد له أثر إيجابي كبير على الطلبة وخاصة في ظل الأزمة الراهنة أزمة كورونا، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مقدادي (2020).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما إيجابيات التعلم عن بعد؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بإيجابيات التعلم عن بعد، الجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بإيجابيات التعلم عن بعد مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التقييم
8	زيادة المشاركة مع المعلم	3.61	1.03	%72.3	1	متوسطة
11	يتيح استخدام التقنيات الحديثة	3.54	1.10	%70.8	2	متوسطة
3	الوعي للأمور الاجتماعية والمعاني الدينية المرتبطة بمفهوم العلم والتعلم	3.41	1.02	%68.3	3	متوسطة
10	يظهر التعلم عن بعد مهارات التعلم الفردي	3.37	1.13	%67.4	4	متوسطة
2	التقارب مع الأسرة	3.34	1.08	%66.6	5	متوسطة
5	توفير المال	3.33	0.90	%66.6	6	متوسطة
9	عدم التقيد الجغرافي وعدم الالتزام بالحضور المستمر والثابت	3.32	1.14	%66.7	7	متوسطة
6	الحصول على المزيد من الفرص	3.11	0.99	%62.1	8	متوسطة
7	كسب المزيد من المهارات التكنولوجية	2.99	1.02	%59.8	10	متوسطة
1	اعتماد الطالب على نفسه بالتعلم	2.97	0.97	%59.4	11	متوسطة
4	توفير الوقت والجهد	2.93	0.89	%58.6	12	متوسطة
إيجابيات التعلم عن بعد ككل		**3.27**	**0.62**	**%65.3**		متوسطة

يظهر من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بإيجابيات التعلم عن بعد تراوحت ما بين (2.93-3.61) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (8) ونصها: زيادة المشاركة مع المعلم، بمتوسط حسابي (3.61) ودرجة تقييم متوسطة، وفي حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) ونصها: توفير الوقت والجهد ، بمتوسط حسابي (2.93) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لإيجابيات التعلم عن بعد (3.27) بدرجة تقييم متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعليم الإلكتروني يساهم في تعزيز العديد من الميزات التي تساهم في رفع درجة التفاعل بين الطلبة والمعلم، أو الطلبة فيما بينهم، كما يتميز بسهولة الاستخدام حيث يمكن لأي شخص التعامل بسهولة مع شاشة الهاتف، ويستخدم وسيلة تواصل سهلة ويسيره وسريعة بدون عوائق أو تشويش مع سرعة الاستجابة، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بأن التعلم عن بعد يساعد على خلق الفرص والمواقف المناسبة لخلق التعلم، وكما أنه يقوم بإنشاء وتعميق المواد التعليمية وإطالة أمد احتفاظ الطلاب بالمعلومات، وهذا يمكن أن يأتي من خلال إشراك الحواس المختلفة للمتعلم، واختصار وقت المعلم وجهده داخل الفصل الدراسي، في عرض وسيلة تعلم بصرية مناسبة لإعفاء المعلم من الشرح الطويل، والحد من التأثير على اللفظية المجردة، وتشجيع المعلم على تبني مواقف تربوية مبتكرة تبعده عن الجمود والتقليدية وتقربه من روح العصر وتواكب التطور العلمي التكنولوجي واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأمين ونسيبة. (2021)

3.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما سلبيات التعلم عن بعد؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بسلبيات التعلم عن بعد، الجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بسلبيات التعلم عن بعد مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التقييم
1	توسع ظاهرة الغش ومعيار النزاهة	3.41	1.16	%68.3	1	متوسطة
8	عدم الاهتمام بالدروس لعدم وجود مراقبة مباشرة	3.29	1.09	%65.8	2	متوسطة
9	قلة التفاعل مع المعلم	3.15	1.04	%63.1	3	متوسطة
3	غياب التطور الفكري والمعرفي كحاجة ملحة للمتعلم.	3.14	1.12	%62.9	4	متوسطة
11	انخفاض مستوى المهارات الشخصية	3.12	1.13	%62.4	5	متوسطة
12	حدوث مشاكل تتعلق بالانترنت	3.08	1.11	%61.6	6	متوسطة
7	نقص التفاعل بين الطالب والمعلم	3.00	1.18	%60.0	7	متوسطة
5	ظهور نزعة الاكتئاب والضجر بالإضافة الي الاضطراب النفسي	2.90	1.20	%58.1	8	متوسطة
10	انعدام المشاركة أحيانا	2.87	1.12	%57.2	9	متوسطة
13	تعقيد أسلوب التعلم عند البعض	2.86	1.02	%57.1	10	متوسطة
2	اكتساب المعلومات بطريقة غير مشروعة وبعيدة كل البعد عن أصول التعلم	2.85	1.05	%56.9	11	متوسطة
6	ادمان الانترنت بشكل أكبر	2.70	1.17	%54.1	12	متوسطة
4	غياب العمل الجماعي والذي يبث روح الفريق الواحد ويحفز علي تبادل المعلومات والأفكار	2.56	1.26	%51.1	13	متوسطة
	سلبيات التعلم عن بعد ككل	**2.99**	**0.89**	**%59.9**		**متوسطة**

يظهر من الجدول رقم (75) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات الخاصة بسلبيات التعلم عن بعد تراوحت ما بين (2.56-3.41) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: توسع ظاهرة الغش ومعيار النزاهة ، بمتوسط حسابي (3.41) وبأهمية نسبية 68.3%، ودرجة تقييم متوسطة، وفي حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) ونصها: غياب العمل الجماعي والذي يبث روح الفريق الواحد ويحفز علي تبادل المعلومات والأفكار، بمتوسط حسابي (2.56) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لسلبيات التعلم عن بعد (2.99) بدرجة تقييم متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيق التعليم عن بعد يعاني من عدد من السلبيات من أبرزها إهداره لوقت الطلبة في كثير من الأحيان في أمور غير نافعة، ومن سلبياته انشغال الطلبة عن القيام بواجباتهم المدرسية والانشغال أثناء الحصص واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأمين ونسية (2021)، وتفسر هذه النتيجة أيضا بأن التعلم عن بعد أثر سلبا على قدرات ومستويات وتحصيل الطلبة وكذلك على الجانب النفسي لهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحراحشة (2021).

التوصيات:

بناء على ما سبق توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة توفير أكثر من مصدر للحصول على المعلومات، وتعزيز من جرأة الطالب في التعبير عن الآراء والأفكار.
- تعزيز مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، ومساعدتهم معالجة المعرفة وتطويرها.
- تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التفاعل الصفي.
- ضرورة إنشاء مركز يختص في التعليم عن بُعد في وزارة التربية والتعليم تهدف إلى الاهتمام بتطبيق التعليم عن بُعد.
- ضرورة توفير أجهزة حاسوب كافية لتطبيق التعليم عن بُعد.
- ضرورة القيام باستخدام البرمجيات الحاسوبية في تأهيل الطالب لتجربة التعليم عن بُعد.

المقترحات:

ترى الباحثة أن هناك العديد من المجالات التي تناولتها الدراسة يمكن للباحثين أن يتعمقوا فيها من خلال المزيد من البحث للكشف عن أثر التعلم عن بعد في متغيرات أخرى مثل التفاعل الصفي والتحصيل.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. الأمين، بوجمعة محمد؛ نسيبة، سعد الله. (2021). واقع التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة وطلاب قسم علم النفس بجامعة تلمسان. *مجلة دراسات في التنمية والمجتمع*: 6(3): 1-13.
2. ابراهيم، أحمد عبد الغني (2015). المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفة بالمرحلة الإعدادية: دراسة وصفية إكلينيكية. *مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، (13): 241-308، جامعة الأزهر.
3. الباوي، ماجدة. (2019). أثر استخدام المنصة التعليمية classroom google في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة image processing واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*: 2(2): 123-170.
4. الجراح، عبد الله عزام. (2021). *تحسين التفاعل الصفي في التعلم الإلكتروني*. طلبة نيوز، جامعة مؤتة، منشور على الرابط: https://www.talabanews.net/ar
5. الحارثي، طلال حسين. (2010). *تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل الصفي*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
6. الحراحشة، أحمد محمد. (2021). إيجابيات وسلبيات تدريس الترجمة خلال جائحة كورونا في الأردن. *مجلة اللغات والترجمة*: 2(1)، جامعة الشارقة. ص 97-111.
7. حلاوة، محمد السيد؛ عبد العاطف، رجاء علي. (2011). *العلاقات الاجتماعية للشباب بين دردشة الانترنت والفيس بوك*. دار المعرفة الجامعية للنّشر والتوزيع، د.ط.
8. الحلفاوي، وليد سالم. (2011). *التعليم الإلكتروني تطبيقاته مستحدثة*. دار الفكر العربي، ص 121-122.
9. ربحي، عليان؛ الدبس، مصطفى. (2003). *وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع.
10. رزق، فاطمة مصطفى. (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدم. *مجلة القراءة والمعرفة*: العدد 90، ص 212-257.
11. زين الدين، محمد محمود. (2007). *كفايات التعليم الإلكتروني*. دار خوارزم العلمية للنشر.
12. الزبود، سميرة أحمد. (2021). أثر التكنولوجيا الحديثة والتعليم عن بعد على الطلبة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، (51): 23-65.
13. السبتي، عباس. (2013). أثر مواقع التّواصُل الاجتماعي على طلبة المدارس والجامعات: سلبيات... حُلول... مُقترحات. مُنتدى المنشاري للدّراسات والبحوث.
14. السلوم، عثمان بن ابراهيم. (2011). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد. *مجلة دراسات المعلومات*: (11): 111-127.
15. سمور، سحر محمود عبد الفتاح. (2011). *أثر توظيف الصفوف الافتراضية في اكتساب مفاهيم الفقه الاسلامي لدى طالبات الدبلوم المتوسط واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة- كلية التربية.
16. سوهام، بادي. (2004). *سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم*. رسالة ماجستير، جامعة متوري.
17. شاهن، أحمد. (2011). *موقع اليوتيوب واستخداماته التّعليمية*. مُدوّنة إلكترونية، http://www.id4arab.com/2011/12/blog_post.htm#.UHJAHDHUTC
18. الشريفين، نضال؛ الكيلاني، عبد الله. (2011). *مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الاحصائية*. دار المسيرة.
19. الصبحي، حميدة بنت عبيد. (2016). منصات التعليم الإلكتروني المفتوح. ماهيتها وعملها مع تصميم دليل لمنصات التعليم المفتوح على شبكة الانترنت. *مجلة دراسات المعلومات*: 17 (16): 36-80.
20. عبد العاطي، محمد الباتع؛ عبد العاطي، حسن الباتع. (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة "موودل Moodle" لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية*- 19(3).
21. عبد القادر، دعاء عبد المحسن. (2021). رؤية مقترحة لتدريس آلة البيانو عن بعد باستخدام بعض البرامج الإلكترونية الحديثة. *مجلة البحوث في مجالات التربية والنوعية: جامعة أسيوط*، 7(32): 733-777.
22. عبد النبي، محسن أحمد. (2010). دور النوع والتفوق الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: 20(66): 414-486.

23. العجرش، حيدر حاتم فالح. (2017). *التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة*. دار الصادق الثقافية.
24. أبو عليا، عبد الله. (2013). *دليل استخدام المدرس لنظام التعلم الإلكتروني*. مركز التعلم الإلكتروني، رياض ومدارس جامعة الزرقاء.
25. أبو غزال، معاوية محمود؛ النوال، آمال محمد. (2019). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والبيئة الصفية لدى الطلبة المراهقين. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 34(4): 139-180.
26. الفيصل، رفيف سمر. (2021). التعليم عن بعد: لحل لمواجهة كورونا: دراسة وصفية لتجربة كلية الخوارزمي الدولية. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 5(16): 95-114.
27. القاسمي، رائدة أحمد. (2021). أثر التعليم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*: (16): 239-273.
28. المبارك، أحمد بن عبد العزيز بن عبد الله. (2004). *أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الانترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود*. قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
29. المبارك، أحمد. (2004). *اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الانترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة الملك سعود.
30. المزيني، محمد؛ المحمادي، معن. (2019). *اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو إدارة التعليم الإلكتروني "كلا سيرا" في منطقة المدينة المنورة*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي بقيادة الطلبة الثالث عشر بإدارة تعليم صبيا.
31. مقدادي، محمد أحمد. (2020). تصورات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها. *المجلة العربية للنشر العلمي*: (19): 96-114.
32. المقرن، نورة بنت أحمد. (2019). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات واتجاهاتهم نحو التقنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 8(1): 118-135.
33. المناعي، عبد الله سالم. (1995). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية. *جامعة قطر*، (12): 450.
34. موالك، مصطفى. (2014). مخاوف المشاركة الصفية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية في بعض ثانويات الجزائر العاصمة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*: (5): 213-225.
35. موسى، ابتسام؛ صاحب، زينة. (2016). دور التعليم الإلكتروني في تحقيق مجتمع معرفي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 173-191.
موقع إلكتروني: https://www.arageek.com/

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Black,M., (1995).*Who is really participating? An exploration of the nature of student classroom 669ennsylvania669 and the factors that teachers can manipulate to enhance student 669ennsylvania669 in the classroom*, Unpublished MSD thesis, school for International Training, Brattleoro, Vermont: http//web.ebscohost.com.zdl.zu.edu.eg
2. Boyd.D. (2008). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in etworked* Publics, University of California, Berkeley.
3. Cornelius,L., L.(2008).*Student participation in classroom discourse, Unpublished PhD thesis*, Washinggton University. http//prosquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg.
4. Dalgarno, B., Chan, D., Adams, P., Roy, P.& Miller, D. (2007). *On campus and distance 38- students ahiledes towards paperless assessment and feedback.* Proceeding ascilite Singapore. http:// www.ascitite.org.aul conference/ Singapore07/
5. Ellis,H.,A.(2008). *Does It Influence Student Participation & Learning in Online Discussing Unpublished phD thesis*, west Florida University. http//prosquest.umi.com.zdl.zu.edu.eg.
6. García, F. B., & Jorge, A. H. (2006). *Evaluating e-learning platformsthrough SCORM specifications*. In IADIS Virtual Multi Conference on Computer Science and Information Systems during 5-8 October, Murcia.
7. Holl, E., Beth,M., Peggy,A. & Nicole,P. (2013). *Classroom participation and student faculty Interactions: Does Gender matter*?. J. of Higher education/ December.
8. Jennifer, M. (2006). *The link between extracurricular activities and academic achievement for youthing grades 5 and 7*, studies in education for the degree of Master of Education. Faculty of education, Brock university.
9. Kharrazi, A., & Kareshki, H. (2010). Environmental perceptions and motivational beliefs and Self-regulated learning by Iranian high school students. *Journal of Procedia Social Behavioral Scince,* 5(2), 2160- 2164. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.430
10. Lee, J., Yin, H., & Zhang, Z. (2009). Exploring the influence of the classroom environment on students, motivation and the self-regulated learninig in Hong Kong. *Journal of Pacific Education Researcher,* 18 (2), 219-232. https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1324

11. Lim, Jon & Karol, Jonathan (2004) *Student Achievement, Satisfaction and Instructional Delivery Models,* TRE-Systems, Miami.

12. Patricia L., Rogers, Gary, A., Berg, Judith, V., & others (2009). *Encyclopedia of Distance Learning.* 670ennsylvania: IGI global.

13. Rana, J., Malik, N. & Naeem,S. (2008). *Identifying factors effecting student's participation in the classroom Unpublished MSD thesis*, Sargodha University.

14. Richards. F, (2005). *The Impact of The Virtual classroom On Teaching and Learning in Education as Perceived by Teacher*, Library Media Specialists and Students. ERIC Document Reproduction Service, No ED 410943.

15. Romi , S , Hansenson , G .& Hensenson , A. (2002). E-Learning A comparison between Expected and Observed Attitudes of Normative and dropout Adolescents. *Educational Media International,* 39(1), 48-53. https://doi.org/10.1080/09523980210131222

16. Sungur, S., & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Journal of Elementary Education Online,* 8 (3), 883-900.

17. Thomson, C. (2010). *What is Learning Platform*. http://www.timelesslearntech.com/learning-platform.php.

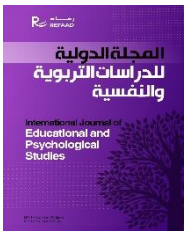
18. Wainman, B. (2010). *Loneliness and classroom participation in adolescents with Learning disabilities: Asocial cognitive View*. Degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education Queenslant University of Technology, Brisbane.

19. Weaver, R., & Qi,J. (2005). Classroom organization and Participation: College student's perceptions, *The Journal of higher education,* 76 (5), 570- 601. https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0038

20. Yagci.U., T. (2015). Blended Learning via Mobile social media & Implementation of "EDMODO" in Reading Classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 41-47. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.4p.41

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 Impact of Distance Learning on the Participation of Seventh and Nineth Grade Students

Fatima Abdullah Ershidat

Assistant Principal, Khawla Bint Al Azwar School, Jordan
fat2018moe@yahoo.com

Received : 21/12/2021 **Revised :** 12/1/2022 **Accepted :** 18/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.11

Abstract: The study aims at investigating the impact of distance learning on classroom participation among seventh and ninth grade students. Moreover, the study aims at identifying the pros and cons of distance learning from their point of view. The study sample consisted of 189 female students at Khawla Bint Al Azwar School in Irbid / Al Nuaima. The electronic questionnaire of the study was distributed to them. The researcher used the descriptive analytical method. The results of the study indicate that there was a moderate effect of interactive programs on classroom participation from the point of view of the seventh and ninth graders, with an arithmetic average of 3.23 and a relative importance of 64.6%. The advantages of distance learning as a whole were in a medium degree with an arithmetic average of 3.27 and a relative importance of 65.3%. The arithmetic average of the negatives of distance learning is 2.99, with a medium rating, with a relative importance of 59.9%. The study recommends the need to establish a center specialized in distance learning in the Ministry of Education in order to pay attention to the application of distance learning, and the need to provide sufficient computers for the implementation of distance learning.

Keywords: *distance learning; class participation; middle school.*

References:

1. 'bd Al'aty, Mhmd Albat'; 'bd Al'aty, Hsn Albat'. (2009). Fa'lyt Brnamj Tdryby Mqtrh Fy Tnmyt B'd Mharat Edarh Almhtwa Alelktrwny Bastkhdam Mnzwmh "Mwwdl Moodle" Lda Tlab Aldblwm Almhnyh Watjahathm Nhwha. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alesskndryh- 19(3).
2. 'bd Alnby, Mhsn Ahmd. (2010). Dwr Alnw' Waltfwq Aldrasy Fy Astratyjyat Alt'lm Almnzm Datya Wkhsa's Alby'h Alsfyh Almdrkh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Almjlh Almsryh Llrasat Alnfsyh: 20(66): 414-486.
3. 'bd Alqadr, D'a' 'bd Almhsn. (2021). R'yh Mqtrhh Ltdrys Alh Albyanw 'n B'd Bastkhdam B'd Albramj Alelktrwnyh Alhdythh. Mjlt Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Walnw'yh: Jam't Asywt, 7(32): 733-777.
4. Al'jrsh, Hydr Hatm Falh. (2017). Alt'lm Alelktrwny R'yh M'asrh. Dar Alsadq Althqafyh.
5. Abw 'lya, 'bd Allh. (2013). Dlyl Astkhdam Almdrs Lnzam Alt'lm Alelktrwny. Mrkz Alt'lm Alelktrwny, Ryad Wmdars Jam't Alzrqa'.
6. Alamyn, Bwjm'h Mhmd; Nsybh, S'd Allh. (2021). Waq' Alt'lym 'n B'd Khlal Ja'ht Kwrwna Mn Wjht Nzr Asatdt Wtlab Qsm 'lm Alnfs Bjam't Tlmsan. Mjlt Drasat Fy Altnmyh Walmjtm': 6(3): 1-13.
7. Abrahym, Ahmd 'bd Alghny (2015). Almsharkh Alsfyh W'laqtha Balatjah Nhwha Lda Altlab Dwy Almshklat Alslwkyh Alsfh Balmrhlh Ale'dadyh: Drash Wsfyh Eklynykyh. Mjlt Altrbyh Alkhash: Jam't Alzqazyq, Mrkz Alm'lwmat Altrbwyh Walnfsyh Walby'yh, (13): 241-308, Jam't Alazhr.
8. Albawy, Majdh. (2019). Athr Astkhdam Almnsh Alt'lymyh Classroom Google Fy Thsyl Tlbh Qsm Alhasbat Lmadh Image Processing Watjahathm Nhw Alt'lm Alelktrwny. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'lwm Altrbwyh: 2(2): 123-170.
9. Alfysl, Rfyf Smr. (2021). Alt'lym 'n B'd: Lhl Lmwajhh Kwrwna: Drash Wsfyh Ltjrbt Klyt Alkhwarzmy Aldwlyh. Almjlh Al'rbyh Lltrbyh Alnw'yh, Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab, 5(16): 95-114.
10. Abw Ghzal, M'awyh Mhmwd; Alnwal, Amal Mhmd. (2019). Al'laqh Byn Alt'lm Almnzm Datya Walby'h Alsfyh Lda Altlbh Almrahqyn. M'th Llbhwth Waldrasat, Slslt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: 34(4): 139-180.

11. Alharthy, Tlal Hsyn. (2010). Thlyl Altfa'l Alsfy Fy Mrahl Alt'lym Al'am Fy Dw' Adah Flandrz Lltfa'l Alsfy. Rsalt Majstyr, Jam'tAm Alqra.

12. Hlawh, Mhmd Alsyd; 'bd Al'atf, Rja' 'ly. (2011). Al'laqat Alajtma'yh Llshbab Byn Drdsht Alantrnt Walfys Bwk. Dar Alm'rfh Aljam'yh Llnshr Waltwzy', D.T.

13. Alhlfawy, Wlyd Salm. (2011). Alt'lym Alelktrwny Ttbyqath Msthdthh. Dar Alfkr Al'rby, S 121-122.

14. Alhrahshh, Ahmd Mhmd. (2021). Eyjabyat Wslbyat Tdrys Altrjmh Khlal Ja'ht Kwrwna Fy Alardn. Mjlt Allghat Waltrjmh: 2(1), Jam't Alsharqh. S 97-111.

15. Aljrah, 'bd Allh 'zam. (2021). Thsyn Altfa'l Alsfy Fy Alt'lm Alelktrwny. Tlbt Nywz, Jam't M'th, Mnshwr 'a Alrabt: https://www.talabanews.net/ar.

16. Almbark, Ahmd Bn 'bd Al'zyz Bn 'bd Allh. (2004). Athr Altdrys Bastkhdam Alfswl Alaftradyh 'br Alshbkh Al'almyh Alantrnt 'la Thsyl Tlab Klyt Altrbyh Fy Tqnyat Alt'lym Walatsal Bjam't Almlk S'wd. Qsm Alwsa'l Wtknwlwjya Alt'lym.

17. Almbark, Ahmd. (2004). Athr Altdrys Bastkhdam Alfswl Alaftradyh 'br Alshbkh Al'almyh "Alantrnt" 'la Thsyl Tlab Klyt Altrbyh Fy Tqnyat Alt'lym Walatsal Bjam't Almlk S'wd. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh- Jam't Almlk S'wd.

18. Almzyny, Mhmd: Almhmady, M'n. (2019). Atjahat Tlbt Almrhlh Althanwyh Nhw Edart Alt'lym Alelktrwny "Kla Syra" Fy Mntqt Almdynh Almnwrh. Bhth Mqdm Llm'tmr Al'lmy Bqyadh Altlbh Althalth 'shr Bedart T'lym Sbya.

19. Alqasmy, Ra'dh Ahmd. (2021). Athr Alt'lym 'n B'd Fy Thqyq Altnmyh Almstdamh Fy Al'mlyh Alt'lymyh. Almjlh Al'rbyh Lladab Waldrasat Alensanyh, Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab: (16): 239-273.

20. Rbhy, 'lyan: Aldbs, Mstfa. (2003). Wsa'l Alatsal Wtknwlwjya Alt'lym. T2, Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.

21. Rzq, Fatmh Mstfa. (2009). Athr Alfswl Alaftradyh 'la M'tqdat Alkfa'h Aldatyh Walada' Altdrysy Lm'lmy Al'lwm Qbl Alkhdm. Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Al'dd 90, S 212-257.

22. Zyn Aldyn, Mhmd Mhmwd. (2007). Kfayat Alt'lym Alelktrwny. Dar Khwarzm Al'lmyh Llnshr.

23. Alsbty, 'bas. (2013). Athr Mwaq' Altwasul Alajtma'y 'la Tlbt Almdars Waljam'at: Slbyat... Hulwl... Muqtrhat. Muntda Almnshary Lldrasat Walbhwth.

24. Shahn, Ahmd. (2011). Mwq' Alywytwb Wastkhdamath Alt'lymyh. Mudwnh Elktrwnyh, http://www.id4arab.com/2011/12/blog-post.htm#.uhjahdhutc

25. Alsbhy, Hmydh Bnt 'byd. (2016). Mnsat Alt'lym Alelktrwny Almftwh. Mahytha W'mlha M' Tsmym Dlyl Lmnsat Alt'lym Almftwh 'la Shbkt Alantrnt. Mjlt Drasat Alm'lwmat: 17 (16): 36-80.

26. Alshryfyn, Ndal; Alkylany, 'bd Allh. (2011). Mdkhl Ala Albhth Fy Al'lwm Altrbwyh Walajtma'yh: Asasyath, Mnahjh, Tsamymh, Asalybh Alahsa'yh. Dar Almsyrh.

27. Alslwm, 'thman Bn Abrahym. (2011). Alfswl Alaftradyh Wtkamlha M' Nzam Edart Alt'lm Alelktrwny Blak Bwrd. Mjlt Drasat Alm'lwmat: (11): 111-127.

28. Smwr, Shr Mhmwd 'bd Alftah. (2011). Athr Twzyf Alsfwf Alaftradyh Fy Aktsab Mfahym Alfqh Alaslamy Lda Talbat Aldblwm Almtwst Watjahathm Nhwha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh Bghzh- Klyt Altrbyh.

29. Swham, Bady. (2004). Syasat Wastratyjyat Twzyf Tknwlwjya Alm'lwmat Fy Alt'lym. Rsalt Majstyr, Jam't Mtwry.

30. Alzywd, Smyrh Ahmd. (2021). Athr Altknwlwjya Alhdythh Walt'lym 'n B'd 'la Altlbh. Mjlt Rmah Llbhwth Waldrasat: Mrkz Albhth Wttwyr Almward Albshryh, (51): 23-65.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، 686:673
حزيران (2022)

بحث رقم 12

The Degree of Administrative Empowerment Practice and its Relationship with Talent Management in Colleges' Administration of Kuwait University as Perceived by Faculty Members

Naser Mansour Al-Ajami

PhD. Educational Management and Leadership (Freelance), Kuwait

alajaminaser@gmail.com

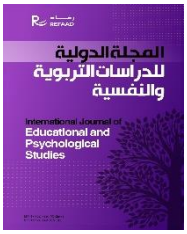
استلام البحث: 2021/12/20 مراجعة البحث: 2022/1/12 قبول البحث: 2022/2/28

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.12

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



The Degree of Administrative Empowerment Practice and its Relationship with Talent Management in Colleges' Administration of Kuwait University as Perceived by Faculty Members

Naser Mansour Al-Ajami
PhD. Educational Management and Leadership (Freelance), Kuwait
alajaminaser@gmail.com

Received : 20/12/2021 **Revised :** 12/1/2022 **Accepted :** 28/2/2022 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.12

Abstract: This research aims to identify the degree of administrative empowerment practice and its relationship to talent management in colleges' administration of Kuwait University as perceived by faculty members. This research included a population of (1253) faculty members working in Kuwait University. The sample was chosen by stratified random method and consisted of (82) members. This research depends on the descriptive method by using a survey with (41) items. The study concluded a number of results, the most important of which are: The degree of administrative empowerment in colleges administration of Kuwait University as perceived by faculty members was medium and the fields means were arranged as follows (delegating authority, providing a culture of empowerment, motivation, and participation in decision-making) respectively. The degree of talent management practice in colleges of Kuwait University as perceived by faculty members was medium in all the fields examined and were ranked respectively (talent development, talent retention, and talent attraction).

Keywords: *administrative empowerment; talent management; faculty members; Kuwait University.*

1. Introduction

The concept of administrative empowerment is concerned with human resources and focuses on giving them freedom, trust, participation and initiative in making decisions. Human resources management focuses on how to obtain an efficient worker, develop their skills, and put them in the right place for them and workflow. Successful management is the one that is able to make optimal use of all production elements. The human resources department in any institution should exploit administrative empowerment as one of the entrances to continuous administrative improvement, and harnesses it to achieve the needs of the institution and create trust among all cadres, and their participation in decision-making and interest in instilling the principle of management democracy and support the concept of teamwork, improving the quality of service provided and achieving customer satisfaction, organizational effectiveness and optimal investment of energies inherent in all employees, motivating themselves, and improving their perceptions of their ability to perform their work (Youssef, 2015).

The efficient administration makes decisions that achieve its goals as little as possible, since the administrative ability and competencies are among the variables that contribute to drawing the parameters of administrative performance as well as the variables of role perception, situation variables, and motivation, which makes determining and possessing administrative and academic competencies a necessary matter. Administrative empowerment is considered one of the most important factors for the success of institutions, by easing the supervisory tasks of administrative officials in institutions by granting appropriate powers to workers and according to their business needs, and administrative officials focus on what is more important (Youssef 2015).

Administrative empowerment has been defined as giving individuals greater authority to exercise control, assume responsibility, and use their abilities, by encouraging them to take the appropriate decision in a timely manner to complete work within the specified period and to ensure the use of their skills, talents, and available

resources to carry out their job tasks (Afana, 2013). The researcher believes that empowering employees means improving their abilities to make decisions on their own without management guidance, by providing conditions that allow all employees to contribute fully of their energies in the efforts of creativity and continuous improvement, and providing an opportunity to empower employees to set goals for their work, take decisions related to their achievement, and solve problems that hinder the achievement of those goals.

The administration of colleges and heads of departments in the academic institutions in Kuwait University play administrative roles that are entrusted in other organizations with the management of human resources. The higher education institutions must pay attention to develop and build the talents of faculty members by delegating a set of administrative and academic powers, which helps them to carry out their job tasks easily and conveniently. Currently, the faculty member is the mainstay for the implementation of the university's functions of teaching, scientific research, and community service. Therefore, the administrative empowerment is one of the successful solutions that considered a mainstay for the implementation of the tasks and duties of faculty members at the university. If the size of the powers is reduced to the extent that does not suit the needs of the faculty, then the tasks of faculty members will lead to a state of tension, which affects how they perform their work, and focus on carrying out the duties assigned to them only. This may lead to curbing the talents of faculty members, and not revealing their latent talents and abilities. It also leads to an increase in faculty members' job turnover due to their dissatisfaction with how to carry out their work, which may affect the decrease in the university's ability to carry out its functions in the required manner. Therefore, this study came to answer the following questions:

- What is the degree of administrative empowerment practice by the colleges' administration in Kuwait University as perceived by faculty members?
- What is the degree of talent management practice by the colleges' administration in Kuwait University as perceived by faculty members?

2. Literature Review

Despite the many definitions of administrative empowerment, it stems from the linguistic meaning of the word, which is strengthening and enhancing the ability to achieve something (Arabic Language Academy, 2011). Ford & Fottler (2004) defined it as the re-delegation of authority and information within the organization that enables workers to participate in decision-making and perform their job tasks in a more efficient and effective manner. Pande & Dhar (2014) defined administrative empowerment as a management style where managers share with the rest of the organization's members their influence in the decision-making process. Darlington (2007) defined administrative empowerment as enabling the authority to make decisions between management and individuals in a way that encourages individuals to make decisions day after day from lower management to higher management.

2.1. Administrative Empowerment:

Institutions must develop their administrative performance. Empowerment is one of the forms of that development, as it is considered a quick response to the beneficiaries of the services provided by the institution, and contributes in reducing the number of administrative levels in the organizational structures of the organization, and focusing the attention of senior management on long-term strategic issues, and the need for those Institutions to the optimal investment of human resources available in order to maintain the development and improvement of the services they provide. Since service is an intangible activity that needs to rely on human power to provide different services and deal with customers according to their different desires and needs, the concept of administrative empowerment must be adopted (Amir, et al., 2019).

There are many models that explain administrative empowerment, and they are categorized into three models as follows:

Congre & Kanungo (1988) adopted the model of administrative empowerment as an administrative process and called it administrative empowerment as a motivational concept of self-efficacy. The model is based on five steps (motivation and insistence on completing the task, empowering workers, providing information on self-efficacy, having administrative policies aimed at empowerment, and identifying the factors that affect the loss of power).

The cognitive or perceptual model was developed by (Tomas & Velthouse, 1990), it believes that empowerment is a cognitive component that increases the motivation of the individual, and must start from the self and move to the sensory or cognitive influence that makes a difference in achieving the goal and affects the work of others. It develops the merit or competence that is felt by the individual, which leads to the individual's sense of the meaning and value of his work and allows him to freely choose between alternatives and self-determination.

There is another model for (Ford & Fottler, 2004), that is based on the fact that empowerment is the work of management as a means of communicating management expectations to employees and effecting change, which is the best method for change; after determining the need for change, determining the decisions in which subordinates participate, forming work teams, sharing information, selecting the appropriate individuals, and providing training to clarify expectations and goals for empowerment.

It was found that the administrative empowerment is based on the method of building systems and processes that unlock the capabilities of workers, in order to be fully empowered, a number of stages and steps must be implemented as follows (Abdel-Raouf & Al-Iman, 2020):

- Providing an opportunity to measure the capabilities of others and focus on the behavior desired by the institution.
- Work to build trust between management and employees by presenting a practical model and explaining how to perform the tasks entrusted with these responsibilities and providing them with a practical example that helps them quickly and successfully empower employees.
- Opening channels of communication, motivating success and creating hope with full faith in the capabilities of others, which increases the expectations of success for them, and the disclosure of expectations and assistance in reaching goals, will increase the effectiveness of empowering workers and develop their skills and abilities.
- Supporting the participation of others and activating the mechanisms of delegation of tasks and powers.
- Dealing with organizational conflict effectively and efficiently, by opening channels for receiving feedback, which requires evaluating the empowerment experience and conveying the shortcomings to the workers, and praising their success.
- Independence, as the ultimate goal of empowerment must be independent in making decisions.

Since the human element is one of the most important resources of institutions, where the efficiency and effectiveness of the institution depends on the efficiency of this resource, the management of these institutions is keen to invest this resource, and benefit from it. On the integration and participation of everyone at all administrative levels in order to achieve success, and this is done by building a common vision, setting priorities, and keen to develop and build relationships with co-workers and expand the network of participation of all employees in the activities of the institution. (Al-Khalifa, 2020).

There are many methods of empowerment that can be activated in institutions (Al-Harahsha & Al-Sharafat, 2019), including:

1. Leadership empowerment method: It includes granting broader powers to the lower administrative levels in the organization, and this method focuses specifically on delegating powers from the top to the bottom.
2. The method of empowering individuals: This method revolves around the individual with what is called self-empowerment and found that empowered workers have greater levels of control over job requirements, and a greater ability to invest information and resources.
3. Team empowerment method: this method contributes to increase cooperation between team members and improve individual skills by motivating them to provide qualitative contributions that add something new to the collective decision instead of relying on individual opinion.

The dimensions of administrative empowerment are variable; it is found that most employees desire to work independently and without direct supervision. The role of the administration in empowering these employees with knowledge and skills in order to carry out their work more efficiently and independently. From here emerged several dimensions of the administrative empowerment process, including: Trust and believing in employee's competence or honesty and interest in his benefit. Communication and sharing of information necessary for decision-making that expresses the confidence of managers in their workers. Team building, which is one of the elements of strength in the application of empowerment because of the important role of teamwork in confronting problems effectively and efficiently. Motivating the employees that increase the employees' motivation, satisfaction and job affiliation. Expanding the delegation of powers and granting the authority for subordinates to carry out work within the jurisdiction of higher administrative levels, and attempting to find solutions to the problems that they encounter while carrying out their work (Al-Khalifa, 2020; Adel & Abdel Nasser, 2015).

2.2. Talent Management:

Talent management is technically defined as a thought that emerged and developed from human resource management. It is an integrated process that includes attracting individuals with outstanding performance, then supporting and developing them in order to maintain their presence in the organization and benefit from their talent within clear plans that seek to achieve the goals of the institution (Siam, 2013).

Human resources development has become part of the institutions' strategy and aims to achieve the goals of these institutions. Since human resources management in the higher education sector is constantly changing and is complex, these institutions are keen to find people with skills, abilities and talents in management positions in a timely manner, so they resort to talent management. This behavior is considered a tool for the development and progress of the university community and a means to achieve the goals and higher educational institutions and to exploit the resources that are keen to direct them in the right direction, in order to raise the performance of universities (Ahmed, 2011).

The quantitative and qualitative expansion of the talent management sector has led to the emergence of several challenges, including the migration of competencies and talents, because of the emergence of a group of expulsive factors, thus the migration of large numbers of faculty members in various disciplines out of the country and the

emptying of talents from universities. Therefore, attention must be paid to talent management, which is considered as one of the most prominent modern administrative and organizational trends. This can be achieved by seeking to form a job base in accordance with standards that achieve the highest levels of quality in performance, and the search for an integrated strategy, to predict the extent of the need for workers and attract them to work in it or appoint and motivate them, manage their affairs and develop their skills. Therefore, talent management is considered an indispensable part of the administrative process in universities, whether as an independent system that interacts with other systems, or as a group of processes within the departments of human resources management. Given that employees and competencies within the university are a source knowledge and creativity, and they are the ones on whom the success and development of the university depends (Koketso & Rust, 2012).

The talent management system has become a system that is applied in economic and educational institutions as a strategy of change and development strategies. This system depends on performance management, training and continuous development and influence through it on others to (retaining talents), developing and motivating them in order to achieve the goals of the institution. Talent management can be considered as the set of capabilities owned by the individual and includes knowledge, experience, skill and all the capabilities that he provides in order to contribute to the development of work and make performance higher and in the interest of the institution. Talent equals competence in terms of possessing the skills and knowledge necessary for the present and the future, the commitment of individuals, their pursuit of success and excellence (Al-Sharman, et al., 2018).

According to Siam (2013), the talent management is an approach that contributes in making the talent the focus of the institution's success as a real value. It contributes in creating an environment that enables and encourages the retention of talents within the organization. It stems from the definition of talent management as an emerging thought, through the adoption of mechanisms consistent processes related to attracting individuals with distinguished skills, and then supporting and developing them, and thus employing them in order to benefit from their talent within well-defined strategic plans that seek to achieve the objectives of the institution.

Many researchers in the field of human resources management (Al-Sharman, et al., 2018; Al-Jarrah & Abu Dawla, 2015; Rowland, 2011; Ahmed, 2011) set out to determine the foundations and criteria that contribute to dealing with the talent management system in institutions as follows:

1. Attraction Talent Strategy: This strategy stems from the fact that the organization, which is an environment that attracts talents and does not expel them, invites talents to compete to join them. Therefore, they must develop strategies to attract talent, who must provide multiple elements of attraction such as continuous training opportunities associated with promotions and incentives. This ensures the career advancement of employees and their retention, which is a competitive advantage for the company (Rowland, 2011).
2. Talent Development Strategy: This strategy contributes to achieving quality and excellence in organizations and achieving higher and more distinguished performance levels that are commensurate with the intended goals to be achieved in the future. In addition to identifying the gaps in the knowledge to those individuals who possess and who should possess, while ensuring the implementation of initiatives strengthening their competencies, and retaining them, setting plans for training and developing these human talents, implementing strategies related to development and evaluation processes. That lead to identifying opportunities, to raise their levels according to their needs, establishing internal training and exposing them to real situations in the work environment with the aim of developing their talents, taking into account the establishment of objective criteria to measure the performance of talented people. On comparing their performance with those standards, setting up a system of material and moral incentives according to achievements and professional progress, linking progress, promotion, and moving from one level to another with building the capabilities and talents they possess (Al-Jarrah & Abu Dawla, 2015).
3. Talent retention strategy stems from the organization: this strategy is based on developing plans to bring the vision closer between the talented and the goals of the organization. It aimed at helping the talented at the beginning of their work in the organization to integrate into the organizational climate and reduce the negative effects that can result from the absence of friction Initial at the beginning of work (Ahmed, 2011). Hence, the importance of developing programs to preserve talents such as reward programs, training strategies, talent development and spreading the spirit of competition among individuals with the aim of working on self-development. This strategy seeks to activate the mechanisms of personal creativity, gain knowledge and experience, and provide the appropriate climate for serious scientific research, to achieve the required quality, to link training outputs to the needs of society, and to involve talented workers in decision-making, as partners in developing plans for human resources management within the institution, and strive to make the work environment more conducive to showing talents and their refinement and attention to the career path of talented people as a means to improve their performance (Al-Sharman, et al., 2018).

2.3. Previous Studies:

- **A Study of Abdul Salam & Omran (2017)** aimed to identify the impact of administrative empowerment in improving organizational performance levels in higher education institutions. It is an analytical study of the

opinions of a sample of employees at the Faculty of Economics and Accounting. It relied on the descriptive and analytical approach to describe the population and sample of the study and used the questionnaire to collect data. The study reached several results, including that there is a good level of interest in the issue of administrative empowerment in the institution in question, which would have a positive impact on the level of organizational performance improvement.

- **A study of Al-Amri & Al-Fayhan (2016)** aimed to know the reality of administrative empowerment as an independent variable with its sub-dimensions (training, development, incentives, information sharing, trust and delegation), and the performance of the service institution as a dependent variable with its sub-dimensions (improving work efficiency, building core capabilities, focusing on the service beneficiary, increasing feelings of work satisfaction, supporting organizational commitment). This study relied on the analytical descriptive approach and used SPSS to process this data. The study reached a number of results, the most important of which is that the level of information participation in the Directorate is good, but this level contains some points that need to be upgraded. In addition, the level of training and development in general in the Directorate is weak.
- **A study of Al-Jarrah & Abu Dawla (2015)** aimed to reveal the effect of applying talent management strategies in enhancing organizational affiliation among faculty members in Jordanian universities. The researchers used the descriptive analytical approach, and a sample of (300) members of the teaching staff in the faculties of medicine, pharmacy and economics in three Jordanian universities was selected. The study reached a number of results, including: The effect of applying talent management strategies in Jordanian universities came to a medium degree. As for the level of organizational affiliation, it was medium in general. There is a strong direct and positive correlation between the application of talent management strategies and the organizational affiliation of faculty members.
- **A study of Al-Ferjani (2014)** aimed to identify the nature of the impact of transformational leadership on talent management at the University of Benghazi. A questionnaire was used to collect the study information. The study concluded a number of results, the most important of which are: The degree of transformational leadership practice came to a medium degree on all dimensions of the study according to the viewpoint of the faculty members; it did not reach the level that requires work in a competitive life. The existing courses to activate talent management came in a low gradation, did not live up to the appropriate level, and did not achieve the aspirations of university faculty members. The results also showed that the degree of application of the dimensions of talent management arranged in descending order as follows (talent attraction, talent identification, and talent development).
- **A study of Sarafidof & Chatziioanidis (2013)** aimed to find out the level of faculty members' participation in enabling them to make school decisions, and its impact on students' academic performance. The study sample consisted of (143) faculty members from the education directorates in Greek primary schools and concluded that the active participation of teachers in Schools' decisions related to students have a positive relationship with their job performance, which was positively reflected on the students' academic performance, and low with regard to administrative aspects.

After reviewing previous studies, it is noted that the majority of research studies focused on administrative empowerment coupled with another variable such as organizational performance, and job performance, as in the studies of (Abdul Salam, 2017; Al-Amri, 2016). There are some studies dealt with the issue of participation in decision-making as a study (Sarafidof, & Chatziioanidis, 2013). Some previous studies have focused on talent management linked to organizational affiliation as a study (Al-Jarrah & Abu Dawla, 2015) or talent management, talent management and its relationship to transformational leadership, as a study (Al-Ferjani, 2014). It can be said that the current study converges with previous studies in a number of aspects, the most important of which are: its use of a scientific methodology similar to the methodologies followed by some previous studies in reaching and analyzing data and its focus on some basic variables. While emphasizing that the current study benefited from previous studies in adopting the construction of the study tool, presenting its problems, defining its terminology, application procedures, and accessing references related to the study.

Based on the foregoing, this study attempted to identify the degree of administrative empowerment practice and its relationship to talent management in the administration of academic colleges from the point of view of faculty members in Kuwait University.

3. Study Methodology and Procedures

In this study, the researcher followed the descriptive survey method due to its relevance to the nature and objectives of the study.

3.1. Study Population and Sample:

The study population consisted of all (1253) faculty members in Kuwait University for the first semester of the year (2020-2021), and a random sample of (82) faculty members was selected. Table (1) shows that.

Table (1): Distribution of the study sample according to the independent study variables

Variables		No	%
Faculty	Humanities	63	77%
	Scientific	19	23%
Gender	Male	49	60%
	Female	33	40%
Years of experience in managerial works	< 10 years	42	51%
	10-20 years	18	22%
	> 20 years	22	27%
Total		**82**	**100%**

Table (1) shows that (77%) of the study sample work as a faculty member in the humanities colleges, and 23% of the study sample work as a faculty member in scientific colleges. It shows that 51% of the study sample had experiences ranging from 1-10 years, 22% of the study sample had 10-20 years of experience, and 27% of the study sample had 20 years or more of experience. It is noted from the previous ratios that a large percentage of workers have appropriate practical experience, which may contribute strongly to the formation of a reliable opinion on the subject of the study .Table (1) also shows that 60% of the study sample is male, 40% of the study sample is female.

3.2. Study Instrument

To answer the questions of the study, the researcher adopted the study tool used in the study of (Munira, et al., 2018; Al-Khalifa, 2020; Al-Harahsha & Al-Sharafat, 2019). In preparing this questionnaire, the researcher relied on reviewing the previous studies related to the problem of the study, where a number of previous Arab and foreign studies were reviewed, and some researches related to the areas of talent management and administrative empowerment were reviewed, and a questionnaire was developed as a tool for the study, which included (41) items, and was given to each of the items a weight listed according to a five-legged card scale, to assess the degree of college administration practice of administrative empowerment and talent management from the point of view of the faculty members, and represented in order (1,2,3,4,5) in which these items covered seven areas: the field of providing the culture of empowerment, motivation, participation in decision-making, delegation of authority, talent development, talent retention, and talent attraction.

3.3. Validity

The internal consistency of the questionnaire items was calculated on the pilot study sample, which included (30) of faculty members outside the study sample. The correlation coefficients between each item and the total score of its domain were calculated. It was found that the correlation coefficients are significant at (0.05), as the significance level for each item is less than (0.05), and the calculated r-value is greater than the tabular value of r, which is (0.39).

Table (2) shows the correlation coefficients between the average of each domain of the study were compared with the total average of the questionnaire items, which shows that the indicated correlation coefficients are significant in the level of significance (0.05), the calculated r value is greater than the tabular r value, as the significance level for each paragraph is less than (0.05), and the tabular r value is equal to (3.96).

Table (2): Correlation factors between study domains and questionnaire averages

Variable	Domains	Correlation factor	Sig.
Degree of administrative empowerment	Providing a culture of empowerment	0.930	0.00
	Motivation	0.823	0.00
	Participation in decision making	0.833	0.00
	Delegation of authority	0.823	0.00
Degree of talent management practice	Talent development	0.926	0.00
	Talent retention	0.931	0.00
	Talent attraction	0.831	0.00

3.4. Reliability:

The Pearson correlation coefficient was found between the average of odd-ranked questions and the rate of even-ranked questions. The correlation coefficients were corrected using the Spearman-Brown Correction Coefficient according to the following equation:
The reliability coefficient R2 = /1+R where R is the correlation coefficient.

It was found that there is a relatively large reliability coefficient for the questionnaire items, as shown in Table No. (3).

Table (3): Reliability using split-half coefficient method

Domain	Split half coefficient			
	No. of Items	Correlation factor	Corrected correlation factor	Sig.
Providing a culture of empowerment	6	0.7954	0.8860	0.000
Motivation	6	0.8262	0.9049	0.000
Participation in decision making	6	0.7597	0.8635	0.000
Delegation of authority	6	0.7224	0.8402	0.000
Talent development	5	0.7954	0.8861	0.000
Talent retention	6	0.8224	0.8602	0.000
Talent attraction	6	0.7324	0.8710	0.000

3.5. Statistics and Procedure:

After verifying the validity and reliability of the study tool, and defining the sample, the researcher distributed the questionnaire to a number of members of the study community, where the recovered sample amounted to (60%) and some of the questionnaires were excluded for a lack of completion.
The following is a set of statistical methods used in data analysis:

1. Encoding and entering statistical data according to a gradual scale divided into (5) points, where the value (1) means the lowest approval of the content of the item, and the value (5) means the highest approval of the item.
2. Frequencies and percentages were calculated to identify the personal characteristics of the study vocabulary and to determine the responses of its members towards the main domains' expressions included in the study tool.
3. The mean was calculated to find out the extent of the high or low responses of the study members to each of the expressions of the basic study variables, knowing that it is useful for arranging the expressions according to the highest mean.
4. Pearson correlation coefficient test to measure the item's validity.
5. The researcher relied on the averages to be an indicator of the degree of administrative empowerment practice and its relationship to talent management in the management of colleges from the faculty members' point of view.
   By relying on the correction criterion equation, the following estimates were adopted:
   - Less than or equal to (2.33) low indicator.
   - Greater than or equal to (2.34) and less than or equal to (3.67) average indicators.
   - Greater than or equal to (3.68) a high indicator indicating the degree of application (high).
6. Spearman-Brown reliability equation.
7. Kolmogorov-Smirnov test to find out the type of data, and whether it follows a normal distribution or not (1- Sample K-S).
8. To find out the difference between the means of one or two samples, (t-test) and (ANOVA) were used.

4. Results

4.1. The first question: What is the degree of administrative empowerment practice by the colleges' administration in Kuwait University as perceived by faculty members?

To answer this question, the averages and the relative weight of the answers of the study sample members for each domain of study related to administrative empowerment were extracted.
Since there are four main domains in the study that help answer its questions, the researcher tackled these domains, each separately, as follows:

• Delegation of Authority Domain:

Table (4) shows that the degree of estimation of the reality of the management of academic colleges' practice of administrative empowerment in (Kuwait University) from the faculty members' point of view, through the degree of their application of the domain of delegation of authority is great, as the relative weight of the domain reached (57.96%) and the average of the domain (3.78).

Table (4): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the delegation of authority domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
1	The college administration delegates the authority to administer colleges in accordance with the regulations and laws.	4.10	%62	1	High
4	The administration of colleges exercises the powers that have been delegated during work.	3.96	%59.2	2	High
3	The administration of the college delegates to the administration of colleges sufficient powers to accomplish the tasks.	3.91	%58	3	High
2	The college administration supports the independence of the academic departments by limiting administrative oversight.	3.89	%57.8	4	High
6	The college administration determines the work delegated to manage the colleges orally.	3.86	%57.2	5	High
5	The additional tasks that are delegated to the individual are equivalent to the incentives given to him.	3.00	%53.6	6	Average
Total score for delegation of authority requirements domain		**3.78**	**%57.96**		**High**

Here the averages for the degree of response of the study sample indicated that item (1) - which stipulated (the college administration delegates the authority to administer colleges according to regulations and laws), ranked first among the items of the domain, and at the highest average, which reached (4.1), and the degree of estimation of the reality of the practice of the item in general is great, as the relative weight of the paragraph reached (62%).

Item (5) received the least recurrence and an average, as it reached (3). The frequency of the answer for the study sample indicated an average degree, where the percentage reached (53.6%) and the degree of appreciation of the reality of the practice of the item was average, as the relative weight of the paragraph reached (53.6%).

- **Decisions Making Domain:**

Table (5): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the decisions making domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
7	The college administration involves faculty members in making decisions.	3.98	%67.6	1	High
12	The college administration shall involve the faculty members in determining the future plans of the college.	3.95	%56.4	2	High
8	The college administration encourages faculty members to come up with solutions to problems.	3.82	%53	3	High
11	The head of the department participates with me in making decisions about the department.	2.57	%51.4	4	Average
10	The head of the department encourages me to participate with others in making decisions and creative ideas.	2.53	%50.6	5	Average
9	The head of the department encourages me to participate with others in making decisions and creative ideas.	2.50	%50	6	Average
Total score for delegation of authority requirements domain		**3.22**	**%54.83**		**Average**

It is clear by reading Table (5) that the degree of estimation of the reality of the practice of the total degree of the practice of the decision-making field according to the responses of the study sample was at (average) degree.

It also indicated that item (7) ranked first in this domain, and had the highest average, which amounted to (3.98), and the degree of estimation of reality through the relative weight of the item was large and amounted to (67.6%). It points out that a large percentage of college administrations involve faculty members in making decisions.

Item (9) had the lowest rank and average, which amounted to (2.50), and the frequency of the answer for the study sample indicated an average response degree, as the percentage reached (50%); meaning that there is an average percentage of department heads who encourage faculty members to participate with others in making creative decisions and ideas; this is evidenced by the reality of the average degree of practice.

- **Motivation Domain:**

Table (6): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the motivation domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
15	The college administration encourages faculty members to take personal responsibility.	3.88	%67.6	1	High
18	The college administration helps the faculty members to accomplish their tasks efficiently and effectively.	3.70	%54	2	High
8	The college administration is keen to appreciate the efforts made by the faculty members.	3.68	%53.6	3	High
14	The college administration motivates the faculty members to participate actively in achieving the college goals.	3.66	%53.2	4	High
16	The college administration provides the facilities and resources necessary to achieve outstanding performance.	3.16	%53.2	5	Average
17	The college administration sets a clear system for rewarding outstanding faculty members.	3.11	%51	6	Average
Total score for motivation requirements domain		**3.53**	**%55.83**		**Average**

It is clear by reading table 6) that the total degree of reality estimation of the practice of the motivation domain was (average), and with regard to the total degree of the total repetitions and the percentage of the total sample of the study to the degree of the reality of the practice of the motivation domain according to the responses of the study sample, it obtained an average (3.53), where the relative weight of all items of the domain was (55.8%).

The averages related to the degree of response of the study sample to the items of the domain of motivation indicated that item (15) ranked first in this domain, and had the highest average, which amounted to (3.88), and the degree of estimation was average, as the relative weight of the item reached (67.6%) of the sample. It believes that the college administration encourages faculty members to take personal responsibility.

Item (17) received the lowest rank and average, as it reached (3.11). The percentage of repeat response for the study sample indicated an average response degree, as the relative weight of the paragraph reached (51%) of the study sample, according to the view that the college administration establishes a clear system for rewarding distinguished faculty members.

- **Empowerment Culture Domain:**

Table (7): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the empowerment culture domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
22	The college administration works to build trust among its employees.	3.80	% 56	1	High
24	The organizational structure of the college provides clarity of tasks and competencies within the departments.	3.79	%55.8	2	High
20	The college administration adopts an institutional culture that supports the administrative empowerment of college management.	3.62	%52.4	3	Average
19	The college administration is interested in making appropriate administrative changes.	3.60	% 52	4	Average
21	The college administration holds periodic meetings to spread the culture of empowerment among faculty members.	3.57	%51.4	5	Average
23	The college administration holds training courses to introduce the nature of administrative work.	2.98	%47.6	6	Average
Total score for empowerment culture requirements domain		**3.56**	**%52.5**		**Average**

It is evident by reading table (7) that the overall practice degree (average) for the domain of empowerment culture according to the responses of the study sample received an average (3.56), and the response percentage reached (52.5%). This indicates the existence of an average degree of empowerment culture practice in the administration of academic colleges in Kuwait University.

The averages for the degree of response of the study sample to the items of the domain of empowerment culture indicated that item (22) ranked first in this domain, and had the highest average, which reached (3.80), and the degree of estimating the practice of reality through the relative weight of the item was large and amounted to (56%). According to the study, the college administration works to enhance trust among its employees.

Item (23) had the lowest rank and average, as it reached (2.98), but the reality of the practical practice of this item is average, as the relative weight of the item reached (47.6%), which indicates that an average percentage of the study sample considers that the college administration conducts training courses for the definition the nature of its administrative work.

• Summary of Administration Empowerment Results:

Table (8): Summary of the results of the total degree of the requirements of the degree of administrative empowerment in the departments of colleges from the faculty members' point of view in Kuwait University

Rank	Domain	Average	Relative Weight	Degree of Practice
1	Delegation of Authority Domain	3.78	%57.96	High
2	Empowerment Culture Domain	3.56	%52.5	Average
3	Motivation Domain	3.53	%55.83	Average
4	Decisions Making Domain	3.22	%54.83	Average
	Total score for all domains	**3.52**	**%55.28**	**Average**

It is clear from the study of the previous table (9) that the degree of estimation in the domain of delegation of authority ranked highest among the rest of the domains, and its percentage reached (57.96%), and the average response of the study sample was (3.78), this indicates the estimation of the sample members to the extent of the presence of a pattern of delegation of authority as an indication of the college principals' roles of administrative empowerment and its practice in their university. Then followed in order by the field of empowerment culture (52.5%), average (3.78), motivation (55.83%), average (3,53), decision-making (54.83%) and average (3.22).

As for the total degree of the answers of the study sample to the questions related to the total degree of the requirements of the degree of administrative empowerment in the college administrations from the point of view of the faculty members in Kuwait University, when estimating the total sum of the requirements, it reached a percentage of (55.28%), and an average of (3.52), and this indicates that the average degree of estimation of the reality of the degree of practice of the areas of activating the supervisory roles of the manager as a resident supervisor and its requirements.

It becomes clear to us from reading table (8) that the differences that appeared among the study sample about the degree of their estimation of the extent to which the requirements of the degree of administrative empowerment in college administrations from the faculty members' point of view in Kuwait University are not essential, and this emerged from the value of the average response of the study sample to the studied domains, which ranged between (3.78 - 3.22), at the total level of all requirements, according to the answers of the study sample members, and this indicates that the sample members' estimation of the requirements to meet the requirements are close, despite the different variables between them.

4.2. The second question: What is the degree of talent management practice by the colleges' administration in Kuwait University as perceived by faculty members?

To answer this question, the averages and the relative weight of the answers of the study sample members for each domain of study related to talent management were extracted.

Since there are three main domains in the study that help answer its questions, the researcher tackled these domains, each separately, as follows:

• Talent Development Domain:

Table (9): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the talent development domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
26	The department's management sets plans to train and develop human talents and raise their level according to their needs.	3.11	%62.2	1	Average
28	The department administration is developing a system to motivate the morally talented faculty members.	3.09	%61.8	2	Average
25	The department's administration sets objective criteria to measure the performance of talented faculty members based on comparing their performance to those criteria.	3.03	%60.6	3	Average
27	The department's administration develops and refines the skills of talented faculty members through highly efficient specialized programs.	2.88	%57.6	4	Average
29	The administration places distinguished competencies in important leadership positions appropriate to their capabilities.	2.87	%57.54	5	Average
Total score for talent development requirements domain		**2.63**	**%52.5**		**Average**

It is clear by reading table (9) that the total degree of estimation of reality in the domain of talent development came to average according to the responses of the study sample, where it scored an average of (2.63), and the relative weight of the domain reached (52.5).

The averages for the degree of response of the study sample for the items of the domain of talent development indicated that item (26) ranked first in this domain, it had the highest average, which amounted to (3.11), and the degree of response was average, and the relative weight of the paragraph was (62.2%), where the sample indicates that the department's management, to an average degree, develops plans to train and develop human talents and raise their level according to their needs.

Item (29) had the lowest rank and average, as it reached (2.87), and indicated that the administration's placing of distinguished competencies in important leadership positions appropriate to their abilities is practiced to a moderate degree. The relative weight of the item reached (57,54%).

- **Talent Retention Domain:**

Table (10): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the talent retention domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
31	The department management pays attention to the personal development of the faculty members to achieve career adjustment.	3.11	%62.2	1	Average
33	The department's management provides the appropriate atmosphere for serious scientific research to achieve the required quality to link its outputs with the needs of society.	3.09	%61.8	2	Average
34	The administration of the department instills the spirit of competition among faculty members in order to work on self-development.	3.03	%60.6	3	Average
32	The department's management provides a suitable atmosphere for the work of talented people that allows the application of their ideas and the realization of their initiatives.	2.88	%57.6	4	Low
35	The department management pays attention to the career path of talented faculty members as a way to improve their performance.	2.87	%57.54	5	Low
30	The department's management is striving hard to make the work environment more conducive to showing and refining talents.	2.79	%55.8	6	Low
Total score for talent retention requirements domain		**2.96**	**%59.2**		**Average**

It is clear by reading table (10) that the degree of reality estimation in the domain of talent retention is average according to the responses of the study sample, as it obtained an average (2.96). The relative weight of all items of the field (59.2%).

The averages for the degree of response of the study sample to the items of the estimation domain indicated that item (26) ranked first in this domain, and had the highest average, which amounted to (3.11), and the degree of estimation of reality through the relative weight of the item was average and amounted to (62.2%). This means that the department's management pays a moderate degree of attention to the personal development of the faculty members to achieve career adjustment.

Item (30) received the lowest rank and average, which amounted to (2.79). The response rate for the sample of the study indicated a low response degree, meaning that the department's management does, to a small degree, seriously striving to make the work environment more suitable for showing and refining talents. This is evidenced by the fact the low degree of practice, the relative weight of the item reached (55.8%).

- **Talent Attraction Domain:**

It is clear by reading table (11) that the degree of reality estimation in the domain of talent attraction is average according to the responses of the study sample, as it obtained an average (3.01). The relative weight of all items of the domain was (56.55%).

The averages for the degree of response of the study sample to the items of the estimation domain indicated that item no. (37) ranked first in this domain, and had the highest average, which amounted to (3.91), and the degree of estimation of reality through the relative weight of the paragraph was average and amounted to (59.3%). This means that the department's management pays a moderate degree of attention to the personal development of the faculty members to achieve career adjustment.

Table (11): Averages and the relative weight of the responses of faculty members on the talent attraction domain

No.	Item	Average	Relative Weight	Rank	Degree of Practice
37	The administration of colleges focuses on determining their needs for faculty members based on the efficiency criterion.	3.91	%59.3	1	Average
39	The college administration supports the faculty members to raise the level of the talented among them.	3.49	%58.3	2	Average
40	The college administration uses all available means to attract the largest possible number of talented applicants.	3.37	%57.6	3	Average
38	The college administration identifies specific mechanisms for the detection of talents and outstanding capabilities from within the university.	2.68	%55.1	4	Average
41	The college administration focuses on selection on talent and real experience, not just on years of experience.	2.32	%55.34	5	Low
36	The college administration is seeking to find talented and qualified members of the faculty.	2,30	%53.7	6	Low
Total score for talent attraction requirements domain		**3.01**	**%56.55**		**Average**

Item (36) received the lowest rank and average, which amounted to (2.30). The response rate for the sample of the study indicated a low response degree, meaning that the department's management does, to a small degree, seriously striving to seek the talented and qualified members. This is evidenced by the fact the low degree of practice, the relative weight of the paragraph reached (53.7%).

- **Summary of Talent Management Results:**

Table (12): Summary of the results of the total degree of the requirements of the degree of talent management in the departments of colleges from the faculty members' point of view in Kuwait University

Rank	Domain	Average	Relative Weight	Degree of Practice
1	Talent Attraction Domain	3.01	%56.55	Average
2	Talent Retention Domain	2.96	%59.2	Average
3	Talent Development Domain	2.63	%52.5	Average
	Total score for all domains	**2.86**	**%55.96**	**Average**

It becomes clear to us from reading table (12) that the differences that appeared among the study sample about the degree of their estimation of the extent to which the requirements of the degree of talent management in college administrations from the faculty members point of view in Kuwait University are not essential, and this emerged from the value of the average response of the study sample to the domains studied, which it ranged between (2.63 - 3.01), at the total level of all requirements according to the answers of the members of the study sample, and this indicates that the sample members' estimate of the requirements to be met are close despite the difference in the variables between them, and that the degree of talent management in the colleges administration is average.

5. Conclusions

1. The degree of estimation of (delegation of authority) domain ranked the highest among the rest of domains, this indicates the estimation of the sample members to the extent of the existence of a style of delegation of authority as an indication that colleges' managers in the roles of administrative empowerment and its applications in their university.
2. The degree of estimation in the domain of talent development ranked the lowest among the rest of the domains of administration empowerment and talent management, this indicates the estimation of the sample members to the extent of the need of more talent development as an indication that administration's placing of distinguished competencies in important leadership positions appropriate to their abilities.
3. The overall level of the administration empowerment and talent management in Kuwait University is "average" from the faculty members' point of view, which indicates the need of more interest and activation of administration empowerment roles and practice talent management among faculty members.

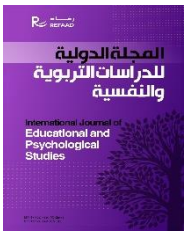
References:

1. Abdel-Raouf, H. & Al-Iman, B.K. (2020). The effect of administrative empowerment on the competitive performance of the service institution, the case of the Scientific Directorate of Algerian Communications in Ouargla. Algerian Institutions Performance Journal, 9 (2).

2. Abdul Salam, H. & Omran, A. (2017). Administrative Empowerment and its Impact on Improving the Level of Organizational Performance. *Journal of Accounting and Administrative Financial Studies, Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi, Algeria*, 2017 (8).
3. Adel, B. & Abdel Nasser, M. (2015). Administrative Empowerment and its Impact on the Institution's Performance, Case Study of the Cable Industry Corporation, General Cable Branch. *Journal of Economic and Administrative Research*, 2015 (17).
4. Afana, Hussein (2013). *Administrative Empowerment and its Relationship to Effectiveness of Work Teams in International NGOs in the Gaza Strip*. Unpublished Letter. Gaza: Faculty of Education, Al-Azhar University.
5. Ahmed, M. (2011). The reality of knowledge and application of institutional talent management in educational administrations in the Red Sea Governorate. *Culture and Development Magazine*, 9 (19).
6. Al-Amri, A. & Al-Fayhan, E. (2016). Administrative empowerment factors and their impact on the performance of the service organization, a descriptive and analytical study of the opinions of a sample of officers working in the Ministry of Interior, General Traffic Directorate. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 22 (87).
7. Al-Ferjani, F. (2014). *The impact of transformational leadership on talent management: An applied study on the University of Benghazi*. Unpublished Ph.D. thesis. Egypt: Faculty of Commerce, Ain Shams University.
8. Al-Harahsha, M. & Al-Sharafat, M. (2019). Degree of administrative empowerment and its relationship to the management of talents among the heads of academic departments from the point of view of faculty members at Al Al-Bayt University. *Mutah for Research and Studies: Human and Social Sciences Series*, 34 (2).
9. Al-Jarrah, S. & Abu Dawla, J. (2015). The effect of applying talent management strategies in enhancing organizational affiliation among faculty members in public Jordanian universities. *The Jordanian Journal of Business Administration*, 11 (2).
10. Al-Khalifa, Al-Zein (2020). The reality of administrative empowerment within academic departments from the viewpoint of faculty members at the Faculty of Education, University of Khartoum. *Dia Journal for Psychological and Educational Research*, 1 (1).
11. Al-Sharman, M., Momani, A., & Olaimat, S. (2018). The degree of talent management practice in Jordanian public universities in the light of demographic variables. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*, 26 (4), 718 – 739. https://doi.org/10.12816/0049733
12. Amir, K., Alwan, B., & Al-Sultani, S. (2019). The Role of Organizational Ingenuity in Strengthening the Empowerment Strategy, A Comparative Analytical Exploratory Study between Two Samples of the Leaders of Top Banks in the Cities of Babylon and Karbala. *Journal of the College of Administration and Economics for Economic Studies*, 11(2).
13. Arabic Language Academy (2011). *Al-Waseet Dictionary (5th edition)*. Dar Al-Da'wah.
14. Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983
15. Darlington, M. (2007). *Employee Empowerment as an Effective Tool to Increase Administrative Efficacy in the Local Government Area of Umunneochi, Nigeria*. Unpublished PhD Dissertation. US: Walden University.
16. Ford, R. & Fottler, M. (2004). Empowerment: A matter of degree. Academy of Management Executive, 9 (3), 21-31. https://doi.org/10.5465/ame.1995.9509210269
17. Koketso, L. & Rust, B. (2012). Perceived challenges to talent management in the South African public service: An exploratory study of the City of Cape Town municipality. African Journal of Business Management, 6 (6). https://doi.org/10.5897/ajbm11.2169
18. Pande, S. & Dhar, U. (2014). Organization Conditions Enabling Employee Empowerment and the Moderating Role of Individual Personalities. *International Journal of Business and Management*, 9 (10). https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n10p70
19. Rowland M. (2011). How to cement a diversity policy: The key role of talent development. Human Resource Management International Digest, 19 (5), 36-38. https://doi.org/10.1108/09670731111153357
20. Sarafidof, J. & Chatziioanidis, G. (2013). Teachers' participation in decision-making and its impact on school and teachers. International Journal of Educational Management, 27(2), 170- 183. https://doi.org/10.1108/09513541311297586
21. Siam, A. (2013). *The reality of the application of human talent management system from the perspective of middle and upper management*. Unpublished MA. Gaza: Islamic University.
22. Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. The Academy of Management Review, 15(4), 666–681. https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926
23. Youssef, Y. (2015). Developing the administration of the public secondary school in Egypt in the light of the administrative empowerment approach. *The Egyptian Journal of Comparative Education and Educational Administration*, 2 (7).

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 التمكين الإداري وعلاقته بإدارة المواهب لدى إدارة الكليات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية

ناصر منصور العجمي
دكتوراه في الإدارة التربوية والقيادة- الكويت
alajaminaser@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.3.12 **قبول البحث:** 2022/2/28 **مراجعة البحث:** 2022/1/12 **استلام البحث:** 2021/12/20

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة ممارسة التمكين الإداري وعلاقته بإدارة المواهب لدى إدارة كليات جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وشمل هذا البحث (1253) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الكويت. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتكونت من (82) عضوًا. اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي باستخدام استبانة مكونة من (41) فقرة. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: كانت درجة التمكين الإداري في إدارة كليات جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة وتم ترتيب وسائل المجالات على النحو التالي: (تفويض السلطة، توفير ثقافة التمكين، التحفيز، والمشاركة في صنع القرار) على التوالي، كانت درجة ممارسة إدارة المواهب في كليات جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة في جميع المجالات التي تم فحصها وتم تصنيفها على التوالي (تنمية المواهب، الاحتفاظ بالموهبة، جذب المواهب).

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري؛ إدارة المواهب؛ أعضاء هيئة التدريس؛ جامعة الكويت.