

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثالث عشر العدد السادس، كانون الأول 2024

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمة، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاّد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	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 الطويسى	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 سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدرّوس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسنلوي	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 الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقرز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاذ 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 تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا
تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها



A Clarivate
Analytics
company



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. **ملدعة 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 تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150-250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3-5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصاً للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجدول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحة 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 و صفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية	976
2	درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في قصة عمان من وجهة نظر المعلمين	994
3	تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة	1012
4	معتقدات طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بسلطنة عُمان	1022
5	دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات	1031
6	فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية	1041
7	العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين	1054
8	درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان	1074
9	Opportunities and Challenges of Online Professional Development Training: Perspectives of Private Schools' Teachers	1099
10	Exploring the Benefits and Challenges of ICT Interventions on Teaching and Learning at Midlands State University	1105

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 السادس من المجلد الثالث عشر من العام 2024، من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحدثة، 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 خالصاً 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 ونتائج 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 ونتائجهم 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 ينفذ بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

(الأبحاث)

العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية

The Relationship between Academic Freedom and Positive Thinking among Faculty Members in Palestinian Universities

جهاد عبد الفتاح رمضان¹، عبد الناصر عبد الرحيم قدومي²
Jehad Abdel Fattah Ramadan¹, Abdelnaser A. Qadumi²

¹ طالب دكتوراه في برنامج التعلم والتعليم - جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

² أستاذ دكتور - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

¹ PhD student in the Learning and Teaching Program at An-Najah National University, Palestine

² Professor, College of Educational Science, An-Najah National University, Palestine

¹ jehadramadan68@gmail.com, ² aqadumi@najah.edu

Accepted

قبول البحث

2024/10/8

Revised

مراجعة البحث

2024/9/19

Received

استلام البحث

2024/9/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.1>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية

The Relationship between Academic Freedom and Positive Thinking among Faculty Members in Palestinian Universities

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، والفروق فيما تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (420) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية وتمثل ما نسبته (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة. ولجمع البيانات استخدم مقياسين الأول مقياس الحرية الأكاديمية (12) فقرة، والآخر مقياس التفكير الإيجابي (11) فقرة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً أما مستوى التفكير الإيجابي فجاء مرتفعاً جداً، ووجود علاقة إيجابية بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بتعزيز سياسات الحرية الأكاديمية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية، بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية، بحيث يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية وأثرها الإيجابي على التفكير الإيجابي والإبداع الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية: التفكير الإيجابي: الهيئة التدريسية: الجامعات الفلسطينية.

Abstract:

Objectives: The study aimed to explore the relationship between academic freedom and positive thinking among faculty members at Palestinian universities, as well as the differences in these variables based on the academic rank variable.

Methods: The descriptive-analytical approach was used due to its relevance to the study's objectives. The study was conducted on a stratified random sample consisting of 420 faculty members from Palestinian universities, representing approximately 10% of the study population. Two scales were used for data collection: the first was an academic freedom scale with 12 items, and the second was a positive thinking scale with 11 items.

Results: The study found that the level of academic freedom among faculty members in Palestinian universities was high, while the level of positive thinking was very high. Furthermore, a positive correlation was found between academic freedom and positive thinking among faculty members in Palestinian universities in the West Bank.

Conclusions: In light of the results of the study, the researchers recommended enhancing academic freedom policies for all faculty members, regardless of academic rank. This can be achieved by organizing workshops and training programs aimed at raising awareness of the importance of academic freedom and its positive impact on positive thinking and academic creativity.

Keywords: Academic freedom; positive thinking; faculty members; Palestinian universities.

المقدمة:

تُعدّ الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي يضع المجتمع ثقته فيها، وذلك من أجل نشر ثقافته، وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية، على اعتبار أن الجامعة هي مسرح للنشاطات الثقافية والتعليمية والاجتماعية والسياسية، إضافة إلى الهدف الذي أنشئت من أجله وهو التعليم، إذ أصبحت الجامعة مؤسسة إنتاجية تسهم في الإنتاج مباشرة عن طريق البحث والاستشارات الفنية، وحتى تستطيع الجامعة أن تقوم بالدور القيادي البارز في المجتمع، فلا بد من الاعتماد على الهيئات التدريسية والعاملين فيها باعتبارهم الحجر الأساس والعنصر الرئيس في العملية التعليمية، علمًا أن نجاح أي جامعة وتقدمها يعتمد بالدرجة الأولى على ما توفره تلك الجامعة من عناصر ذات كفاءة عالية من أعضاء هيئة تدريس (الحلو، 2003).

وتعارف خبراء التعليم العالي على أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسية، هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وحتى يتسنى للجامعة القيام بهذه الوظائف بكفاءة واقتدار كان لزامًا على المجتمع أن يوفر لها حرية العمل، ومن هنا نشأ ما يعرف بالمعادلة الثلاثية المترابطة المتكاملة في عمل الجامعات، وهي: لا جامعه دون أستاذ جامعي، ولا أستاذ جامعي دون حرية أكاديمية، ولا جامعة دون حرية أكاديمية، وتُعدّ الحرية الأكاديمية حجر الزاوية في نمو وفعالية الجامعات، وزيادة كفاءة أداؤها، لأن استقلالها الإداري والمالي والفكري يدفعها بقوة إلى التميز وتحمل مسؤولية جودة مخرجاتها أمام مجتمعها، فالجامعات العريقة في العالم تتفاخر باستقلالها وحرية فكر منتسبيها من أعضاء هيئة التدريس، وتناضل من أجل حماية مكتسباتها من التدخلات الداخلية والخارجية بقوة القوانين والأنظمة (الزبيدي، 2000).

وتتميز الحرية الأكاديمية بمنح الثقة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، فتطلق فيهم ملكة الإبداع والحكمة، وتدفعهم نحو التجديد والتميز والتفرد، وتثير فيهم حافز الابتكار، والاستمرارية في الأداء العلمي والوظيفي الذي يُعد في كثير من الدول العربية مطلبًا رئيسيًا من مطالب الاعتماد الأكاديمي في الجامعات، والشعور بالحرية يعزز انتماء الأستاذ الجامعي لكتيبته وجامعته ومجتمعه، فالأستاذ في كثير من الجامعات العريقة يمتلك الحرية في تدريس طلابه ما يراه مفيدًا لنموهم الفكري والعلمي، وله أيضاً الحرية في الفكر والبحث والاستقصاء والتجريب وتوظيف المعرفة والتفكير الإيجابي (الحري، 2023)، وقد عرّف حسن (2023) الحرية الأكاديمية على أنها: حق عضو هيئة التدريس ممارسة نشاطاته التدريسية، والبحثية وخدمة المجتمع، والتعبير عن آرائه وفلسفته وفكره ومعرفته دون أي ضغوط خارجية تمارس عليه من أي جهة كانت وبالتالي، فالحرية الأكاديمية حق الأكاديميين في العمل دون سيطرة أو ضغوط خارجية.

ويعد التفكير الإيجابي من متغيرات علم النفس الإيجابي الذي يركز على ما في الإنسان من مكامن قوة وفضائل إنسانية ويتعهد بها بالرعاية والاهتمام، كما يدعو للتفاؤل والسعادة، فتفكير الفرد هو السبيل إما للسعادة أو الشقاء؛ حيث إن الفارق بين الأشخاص هو الطريقة التي اختارها كل فرد للتفكير؛ فالفرد الإيجابي ينظر للجانب المشرق من الحياة مما يجعل حياته مليئة بالإيجابية والتفاؤل والانجاز والسعادة (نور، 2022). فقد أشارت الدراسات إلى أن الفرد يمتلك حق الاختيار في توجيه التفكير في معظم الأحيان، حيث أشارت نظرية سيلجمان وآخرين (Seligman et al, 1998) أن الأفراد يمتلكون الحرية والمقدرة الكاملتين في اختيار طريقة تفكيرهم، وأن التفكير الإيجابي يساعد الفرد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة، وكذلك يُعد حصناً وقائياً ضد الضغوط ونواتجها السلبية، ويحافظ أسلوب التفسير المتفائل على إيجابية النظرة إلى الذات وقدراتها وإمكاناتها وتقديرها، فالإنسان عندما يمر بموقف مزعج فهو يميل إلى تبني تصور معين لسبب حدوث هذا الموقف المزعج، فإذا كان تفكيره إيجابياً كانت الأسباب المدركة للموقف قريبة من قدرة الفرد على الضبط والتحكم والمرونة، ومن ثم تزداد احتمالية مواجهته الموقف بطريقة فعالة. (خليل، 2023).

وعليه يؤدي التفكير الإيجابي دورًا بالغ الأهمية في حياة الأفراد؛ فهو الذي يقي الإنسان من المشاعر السلبية، ويجعله يرى في المشكلات فرصة جديدة للنجاح، ويجعله ناشراً للإيجابية والنجاح في الحياة بين الآخرين المحيطين به، فيتعلمون منه كيف يفكرون بإيجابية (صالح، 2020)، كذلك يعد تطوير مهارات التفكير الإيجابي لدى الفرد أمراً مهماً؛ حتى يستطيع مواكبة التسارع في حجم المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة ونوعيتها، وزيادة فعالية هذا التفكير؛ ليصبح قادراً على متابعة التقدم التكنولوجي والثروة المعرفية التي تزداد يوماً بعد يوم بسبب المستجدات والتغيرات الطارئة في حياة الإنسان في هذا العالم (عطا، 2022).

في ضوء ما سبق تظهر الحاجة لدراسة العلاقة ما بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعدّ الحرية الأكاديمية بمثابة المساحة الضرورية التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية للتفكير بحرية وتجريب الأفكار والمفاهيم بدون أية قيود، فهذا التفكير الحر يمكنهم من تطوير أساليب تعليمية متطورة وتبني أفكار جديدة تعزز التفكير الإيجابي لديهم ولدى المحيط من طلبة وزملاء، فالتفكير الإيجابي يُعدّ الأداة التي تساعد أعضاء الهيئة التدريسية على تحقيق أقصى استفادة من حريتهم الأكاديمية وتطوير الحكمة في ممارستهم الأكاديمية، إذ يعزز التفكير الإيجابي قدرتهم على التعامل مع التحديات بطريقة بناءة ويجعلهم أكثر قدرة على إيجاد حلول مبتكرة وإلهام الآخرين، وباختصار، يمثل

تلاقي الحكمة والحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي في أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات نظامًا تفاعليًا مترابطًا يعزز قدرتهم على الابتكار وتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة لدور وفعالية الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في تعزيز العديد من المهارات، فالحرية الأكاديمية تعزز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية (السلامي، 2021)، وأن لممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس يؤثر إيجابًا في الممارسات التدريسية مع الطلبة (أبو علي، 2021)، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية طردية بين درجة المواطنة التنظيمية ومستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس (أبو دياك، 2019)، والحرية الأكاديمية لديها تأثير مرتفع على الولاء المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس (الصبري، 2023). ويشير الحارثي (2022) إلى أن الحرية الأكاديمية تساعد على تحقيق الأداء المتميز مما يسهل عمل الجامعات ويساعدها على تحقيق التميز الأدائي، فهي محرك رئيس يسهم في تكوين التميز الأدائي للجامعة ويجعل دورها محوريًا في التنمية المجتمعية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة الحرية الأكاديمية ومستوى الأداء المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية (حكيم، 2018).

أما فيما يتعلق بالتفكير الإيجابي فتطويره وتعزيزه لدى الهيئة التدريسية في الجامعات يعمل على تعزيز الرضا الوظيفي لدى الهيئة التدريسية كما أشارت نتائج دراسة (عثمان، 2021)، ومن هنا فينبغي الجامعة تلعب دورًا هامًا في تشجيع التفكير الإيجابي، حيث توفر المناخ المناسب والدعم اللازم للتفاعل الفعال بين الأعضاء الأكاديميين وتبادل الأفكار والتجارب، وفي المقابل يواجه أعضاء الهيئة التدريسية تحديات مختلفة في ممارسة حريتهم الأكاديمية، مثل الضغوط الإدارية أو السياسية، ولكنهم يستفيدون أيضًا من المكافآت المهنية والشخصية التي تأتي مع تحقيق الإبداع والتميز الأكاديمي، وبالتالي لا بد من توافر أساليب تعزيز التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية كتقديم الورش التدريبية حول التفكير الإيجابي وتطوير مهارات الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة التحديات التي قد تُعيق تطبيق الحكمة في الممارسات الأكاديمية مثل قيود النظام الأكاديمي. ومن خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة وجدا بأن هناك فجوة بحثية فيما يتعلق بدراسة العلاقة ما بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة وإيجازها في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟
- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟
- ما العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تبعًا إلى متغير الرتبة الأكاديمية؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السؤالين الثاني والثالث الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعًا إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية التعرف إلى:

- مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- الفروق في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعًا إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يأمل الباحثان بإسهام الدراسة في تعميق فهم لعلاقة الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي، وكيفية تفاعلها مع بعضها البعض في سياق العمل الأكاديمي، فعند الاطلاع على الدراسات البحثية السابقة لم يجد الباحثان أي دراسة على المستوى المحلي تتناول العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي، وبالتالي من هنا تكمن تلك الأهمية للدراسة الحالية، من خلال الفهم العميق لهذه العلاقة يمكن أن يساعد في تحسين ممارسات التعليم والتعلم في الجامعات.

الأهمية التطبيقية:

يأمل الباحثان بتطوير سياسات وإجراءات تساعد وتعزز الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي في البيئة الأكاديمية. حيث أنه من خلال النتائج من الممكن فهم أفضل لهذه العلاقة والتي يمكن أن تساعد في خلق بيئة عمل أكاديمية أكثر رضا وتحفيزاً لأعضاء الهيئة التدريسية. ويأمل الباحثان بأن تسهم النتائج والتوصيات التي يتم الوصول إليها من الدراسة في تحفيز الباحثين والدارسين لإجراء أبحاث مستقبلية في هذا المجال وتوجيهها نحو مواضيع تحمل فوائد عملية ونظرية متنوعة.

حدود الدراسة:

التزم الباحثان أثناء إجراء الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- الحد المكاني: الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية من فلسطين.
- الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في العام الأكاديمي 2023-2024.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

- **الحرية الأكاديمية:** هي حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وفي بحثه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيراً حرّاً دون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يأخذ بها أو يدرسها، فهي حرية عضو هيئة التدريس في سعيه للمعرفة والتطور العلمي وتبادل المعلومات من خلال البحث العلمي المنظم والدراسات والمناقشات والتوثيق والإنتاج والتأليف والترجمة والإبداع والمحاضرات (الراشد، 2022).
- **أما التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحرية الأكاديمية المُعدّ خصيصاً لهذه الدراسة.
- **التفكير الإيجابي:** قدرة الشخص على التحكم في أفكاره وتصرفاته ويقوم بتوجيهها إيجابياً من خلال الوعي بنفسه وامتهلاك القدرة على قيادتها والسعي إلى تحقيق الأهداف من خلال التمتع والتفاؤل مع مقاومة الأفكار السلبية لديه (حامد، 2023).
- **أما التعريف الإجرائي:** يقصد فيه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير الإيجابي المُعدّ خصيصاً لهذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

تطرق الباحثان من خلال هذا البحث للعديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، إذ تم تناول المتغيرين الرئيسيين في الدراسات السابقة (الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي)، وتم سرد الدراسات السابقة من خلال قسمين: القسم الأول تم تناول الدراسات المتعلقة بالحرية الأكاديمية وفي القسم الثاني تم التطرق للدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي.

من الدراسات في مجال الحرية الأكاديمية:

- **دراسة رزيح (2023)** هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتوجه نحو الحياة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تكريت، بالإضافة إلى تحليل الفروق في هذه المتغيرات بناءً على الجنس والتخصص. شملت الدراسة عينة من 280 عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، حيث تم تطوير مقياس الحرية الأكاديمية والتوجه نحو الحياة. أظهرت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية يتمتعون بمستوى عالٍ من الحرية الأكاديمية والتوجه نحو الحياة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحرية الأكاديمية بناءً على الجنس أو التخصص، في حين وُجدت فروق دالة إحصائية في مستوى التوجه نحو الحياة لصالح الإناث. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحرية الأكاديمية والتوجه نحو الحياة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.
- **واستكشفت دراسة حسن (2023)** العلاقة بين الحرية الأكاديمية والمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية. شملت الدراسة عينة من 541 طالباً من الفرقة الرابعة في كلية التربية بنين بالقاهرة. تم استخدام مقياسين لتقييم الحرية الأكاديمية والمسؤولية المهنية. أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الحرية الأكاديمية والمسؤولية المهنية، حيث يمكن التنبؤ بمستوى المسؤولية المهنية من خلال أبعاد الحرية الأكاديمية. ومع ذلك، تبين أن بعد "حرية التعبير الأكاديمي" لا يشكل تأثيراً دالاً في التنبؤ بالمسؤولية المهنية.
- **وتطرقت دراسة الصبري (2023)** إلى مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب للحرية الأكاديمية، ومستوى الولاء المؤسسي لديهم، وتحليل العلاقة بين هذين المتغيرين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة، واستهدفت عينة قصدية مكونة من 189 عضواً من أعضاء هيئة التدريس في خمس كليات بجامعة إب. أظهرت النتائج أن ممارسة الحرية الأكاديمية كانت ضعيفة، في حين أن مستوى الولاء المؤسسي كان متوسطاً. كما تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والولاء المؤسسي. ولم تُظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية بناءً على متغيرات النوع، والخبرة، والرتبة الأكاديمية.

- وتناولت دراسة السعدية (2022) مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة قطر. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة مكونة من 327 عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية كان متوسطاً، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بناءً على متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس. في ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثتان بتطوير لوائح وأنظمة جامعة قطر لتعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، خاصة في مجالات البحث العلمي والمشاركة في صنع القرار الجامعي.
 - وهدفت دراسة السلامي (2021) إلى قياس أثر الحرية الأكاديمية في مجالاتها المختلفة (المشاركة في اتخاذ القرار، البحث العلمي، التدريس، خدمة المجتمع) على الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل في العراق. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 32 سؤالاً، حيث تم توزيع 100 استمارة واستعادة 98 منها. أظهرت النتائج أن مستوى كل من الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي كان متوسطاً، وكشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي عند مستوى دلالة (0.05). من أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية من قبل إدارة الجامعة وتقديم الدعم المالي لأعضاء هيئة التدريس لإجراء بحوثهم العلمية.
 - وقام كاري (Karki, 2015) بدراسة تهدف إلى استكشاف وجهات نظر أعضاء القيادة التربوية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الحرية الأكاديمية، ودور كلية التربية في حماية الحرية الأكاديمية. تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (11) مشاركاً، من بينهم (4) أعضاء هيئة تدريس، و(4) طلاب، و(3) قادة أكاديميين من جامعة تريهوفان في نيبال. أظهرت النتائج أن كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب يتمتعون بالحق في تكوين الجمعيات والانضمام إليها بناءً على اهتماماتهم. كما أشار المشاركون إلى أن عدم الاستقرار السياسي كان التهديد الرئيسي للحرية الأكاديمية بسبب تدخل الأحزاب السياسية في إدارة الجامعة. وأكدت النتائج أن درجة الحرية الأكاديمية في الجامعة كانت متوسطة.
 - من ناحية أخرى، ركزت دراسة هوغان وتراتر (Hogan & Trotter, 2013) على واقع الحرية الأكاديمية في التعليم العالي الكندي، من خلال مقارنة بين مقاطعتي كولومبيا وأونتاريو. أظهرت الدراسة أن درجة الحرية الأكاديمية في الجامعات الكندية مرتفعة بشكل عام، ولكنها تختلف بين المقاطعتين؛ حيث يتمتع أعضاء هيئة التدريس في كولومبيا بحرية أكبر في المشاركة بالشؤون الأكاديمية مقارنة بأونتاريو، حيث تكون السلطة أكثر بيد الإدارة العليا.
 - أما دراسة تايوو (Taiwo, 2012) فقد تناولت الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا، مستعرضة التحديات التي تواجه هذه المؤسسات في نيجيريا. أظهرت الدراسة أن الحرية الأكاديمية لم يتم النص عليها بشكل صريح في قوانين التعليم العالي النيجيرية، ولكنها مستخلصة من قوانين أخرى. وخلصت إلى أن درجة الحرية الأكاديمية في الجامعات النيجيرية كانت متوسطة.
 - وتناولت دراسة أوربيت وزملائه (Orubet et al., 2012) موضوع استقلال الجامعات والحرية الأكاديمية في نيجيريا من منظور تاريخي. استعرضت الدراسة تطور الحرية الأكاديمية منذ عام 1950 وحتى 1999، مشيرة إلى أنها كانت معدومة في البداية ثم تعرضت الجامعات للعديد من الأزمات حتى تم الاعتراف بالحرية الأكاديمية رسمياً ضمن قوانين الجامعات في أواخر السبعينيات. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الحرية الأكاديمية والحكم الذاتي لتحقيق التقدم.
 - وأخيراً، تناولت دراسة ساندمن (Sandman, 2005) القضايا المعاصرة المتعلقة بالحرية الأكاديمية في الجامعات والكليات في منطقة كاسترين الأمريكية. شملت جميع رؤساء الجامعات وعمداء الكليات في المنطقة، وعددهم (95). أظهرت النتائج أن درجة الحرية الأكاديمية في تلك الجامعات كانت عالية، مع ضرورة التعرف على قضايا معاصرة تشمل العلاقات بين الزملاء، التشريعات السائدة، حرية التعبير عن الرأي، واستقلالية أعضاء هيئة التدريس. أشارت الدراسة إلى أهمية التمييز بين الحرية الأكاديمية داخل الجامعة وحرية التعبير خارجها.
- وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي تتناول مجموعة من الدراسات الحديثة العلاقة بين التفكير الإيجابي والعديد من المتغيرات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.
- ففي دراسة القلبي (2023) تم التركيز على مدى تأثير التفكير الإيجابي، والمرونة المعرفية، والضغط الأكاديمية على الرفاه الأكاديمي لطلاب جامعة دمياط. شملت العينة (528) طالباً من كلية التربية النوعية، واشتملت أدوات البحث على مقاييس للتفكير الإيجابي، والمرونة المعرفية، والضغط الأكاديمية، والرفاه الأكاديمي. توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الرفاه الأكاديمي وكل من التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرفاه الأكاديمي بناءً على متغيرات الجنس أو التخصص أو السنة الدراسية، بينما وجدت تأثيراً سلبياً دالاً للضغط الأكاديمي على الرفاه الأكاديمي. بينما ركزت دراسة متولي (2023) على تطوير برنامج مبني على نظرية الذكاء الناجح لتحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. شملت الدراسة (36) طالباً وطالبة، واستخدمت أدوات البحث اختباراً لقياس مهارات التفكير الإيجابي تم تطبيقه قبلًا وبعدياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإيجابي بشكل عام، وفي كل مهارة من مهاراته على حدة. توصي الدراسة بضرورة التركيز على تنمية مهارات التفكير الإيجابي وإدماجها في المراحل التعليمية المختلفة.

- ومن ناحية أخرى، استهدفت دراسة عبد الله (2023) قياس فعالية برنامج إلكتروني لتنمية التفكير الإيجابي لدى معلمي المواد التجارية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي، واتبعت النموذج العام ADDIA في تصميم التدريب. شملت أدوات البحث استبانة لقياس مهارات التفكير الإيجابي، ومقياساً خاصاً للتفكير الإيجابي. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي المواد التجارية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظه الفيوم، وتم تطبيق أدوات البحث عليهم قبلًا وبعديًا. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإلكتروني في تعزيز مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمي المواد التجارية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإيجابي.
- وفي سياق آخر، تناولت دراسة خنبلوش (2022) العلاقة بين التفكير الإيجابي والأداء المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي في مدينة ورقلة. تم اختيار عينة الدراسة عشوائيًا، وضمت (100) أستاذًا وأستاذة من مدارس المدينة. استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والمقارن، وجمعت البيانات من خلال استبيان. أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من التفكير الإيجابي لدى الأساتذة، وأكدت أن العلاقة بين التفكير الإيجابي والأداء المهني كانت طردية. كما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي بناءً على متغيرات الجنس، العمر، أو سنوات الخبرة.
- وعلى صعيد آخر، هدفت دراسة العريفي (2021) إلى قياس مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، شملت الدراسة عينة عشوائية طبقية من (220) عضو هيئة تدريس في الجامعة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي واستبانة معدة لهذا الغرض. أظهرت النتائج تقديرات مرتفعة لمستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستوى التعاطف التاريخي بناءً على متغيرات الكلية، الرتبة الأكاديمية، أو الجنس.
- أما دراسة عثمان (2021) فقد تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي وإدارة الإحباط الأكاديمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (100) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، طبق عليهم مقياس التفكير الإيجابي "و مقياس إدارة الإحباط الأكاديمي وقد توصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية وأبعاد إدارة الإحباط الأكاديمي والدرجة الكلية. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة الدراسة على أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس إدارة الإحباط الأكاديمي والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية باختلاف متغير النوع، وكما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة الدراسة لمتغير الدرجة العلمية على أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية.
- واستكشفت دراسة (Çelik & Sariçam, 2018) العلاقة بين التحكم الأكاديمي الإيجابي، التفكير الإيجابي، والمثابرة لدى المراهقين في تركيا، شملت عينة البحث 288 مراهقاً من 4 مدارس مختلفة في أغري، تركيا وتم اختيارهم باستخدام طريقة العينة العشوائية، من خلال المنهج الوصفي التحليلي عبر أداة الاستبيان. ويتضح من خلال النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة البحث مرتفعة، ووجدت علاقة إيجابية بين التحكم الأكاديمي الداخلي ومهارات التفكير الإيجابي ووجدت علاقة إيجابية بين التحكم الأكاديمي الداخلي والمثابرة، ووجدت علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الإيجابي والمثابرة استناداً إلى هذه الأدلة، يمكن القول إن التحكم الأكاديمي الإيجابي ومهارات التفكير الإيجابي هما منبئين مهمين للمثابرة.
- وأجرى رامش وكرمال (Ramesh, & Kiranmai, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التأمل على التفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الذات وأجريت الدراسة في الهند، وتكونت عينة الدراسة من (50) شخصاً من المتأملين، استخدم الباحثان المنهج التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التفكير الإيجابي مرتفعة لدى عينة الدراسة، وأن التأمل يؤثر على التفكير الإيجابي للأشخاص الذي من شأنه زيادة رضا الذات وكذلك العمل على زيادة نسبة السعادة، إذ أنه كلما زاد التفكير الإيجابي لدى المتأملين كلما زادت نسبة السعادة ونسبة الرضا.
- وفي السياق نفسه، قام أزمان وآخرون (Azan, et al, 2014) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة الاكتئاب والقلق لدى مرضى القلب وعلاقته بالتفكير الإيجابي والمساندة الأسرية في ماليزيا، حيث تكونت العينة من (211) مريضاً ومريضة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والأداة عبارة عن مقابلات شخصية بهدف تقييم مستوى التفكير الإيجابي، وأسفرت النتائج عن أن درجة التفكير الإيجابي كانت متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية بين مستوى التفكير الإيجابي والمساندة الأسرية وبين درجة القلق والاكتئاب، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة التفكير الإيجابي لصالح الذكور.
- من ناحية أخرى، أجرى بناهي وآخرون (Panahi, et al, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والسعادة والأداء الأكاديمي، تم استخدام المنهج التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً من طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، وكان لها أثر كبير على السعادة والأداء الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية.

- وقام هافرين (Haveren, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وبلغ عدد أفراد العينة (200) طالبًا وطالبة من المتحقيين في إحدى الجامعات الأمريكية ومن مستويات مختلفة، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي عبر أداة الاستبيان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة مرتفع، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والأخيرة من حيث مستوى التفكير السلبي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي عند اعتبار متغير الجنس ولصالح الطلاب الذكور حيث اظهروا مستوى أفضل.
- وأخيرًا، قام ولسون وبير (Wilson, & Peper, 2004) بدراسة هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التفكير الإيجابي والمزاج العام والإبداع لدى الأفراد، من خلال المنهج الوصفي الارتباطي عبر أداة الاستبيان، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة قدرها (170) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الإيجابي متوسط لدى عينة الدراسة، وإلى وجود ارتباط موجب ودال بين استدعاء الأفكار الإيجابية والحالة المزاجية والإبداع، وقد أكد (92) من أفراد العينة على أن استدعاءهم الأفكار الإيجابية مثل الرضا والتفاؤل يؤدي إلى استجابات انفعالية جيدة وإلى شعور إبداعي أفضل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالحرية الأكاديمية:

تشير الدراسات العربية إلى تنوع في مستويات الحرية الأكاديمية وتأثيراتها عبر الجامعات المختلفة. فدراسة رزيح (2023) وجدت مستوى عاليًا من الحرية الأكاديمية والتوجه نحو الحياة بين أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تكريت، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والتخصص في مستوى الحرية الأكاديمية. دراسة حسن (2023) أظهرت وجود علاقة بين الحرية الأكاديمية والمسؤولية المهنية لدى طلاب كلية التربية، بينما أشارت دراسة الصبري (2023) إلى ممارسة ضعيفة للحرية الأكاديمية في جامعة إب، ولكن مع وجود علاقة إيجابية بين الحرية الأكاديمية والولاء المؤسسي. دراسة السعدية (2022) أظهرت مستوى متوسطًا للحرية الأكاديمية في جامعة قطر، مع عدم وجود فروق في متغيرات الجنس ونوع الكلية. دراسة السلامي (2021) وجدت علاقة دالة بين الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي في كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل. وتشير الدراسات الأجنبية إلى أن الحرية الأكاديمية تتفاوت بشكل كبير بين الدول والمؤسسات. دراسة كاري (2015) في نيبال أكدت أن الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب كانت متوسطة، مع التأثير السلبي للتدخلات السياسية. دراسة Hogan & Trotter (2013) أظهرت أن الجامعات الكندية تتمتع بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية، مع اختلاف بين مقاطعتي كولومبيا وأونتاريو في المشاركة الأكاديمية. دراسة Taiwo (2012) كشفت أن الحرية الأكاديمية في النيجر غير مدرجة بوضوح في القوانين، مما أدى إلى درجة متوسطة من الحرية. دراسة Orubit et al. (2012) استعرضت تاريخيًا تطور الحرية الأكاديمية في نيجيريا، مشيرة إلى تحسن تدريجي بعد سنوات من القمع. دراسة Sandman (2005) أكدت على وجود قضايا معاصرة تؤثر على الحرية الأكاديمية في الولايات المتحدة، مع مستوى عالٍ من الحرية الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي:

تشير الدراسات العربية المتعلقة بالتفكير الإيجابي إلى تأثيرات إيجابية ملحوظة على مختلف جوانب الأداء الأكاديمي والمهني. دراسة القلبي (2023) وجدت علاقة إيجابية دالة بين التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والرفاه الأكاديمي، بينما أظهرت دراسة متولي (2023) أن برنامجًا قائمًا على نظرية الذكاء الناجح أسهم في تحسين مهارات التفكير الإيجابي لدى الطلاب. دراسة عبد الله (2023) أكدت فعالية برنامج إلكتروني في تعزيز مهارات التفكير الإيجابي لمعلمي المواد التجارية، وأظهرت دراسة خنبلوش (2022) علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والأداء المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي. دراسة العريفي (2021) أكدت على تقديرات مرتفعة للتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء، بينما أظهرت دراسة عثمان (2021) وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وإدارة الإحباط الأكاديمي والرضا الوظيفي. وتتباين نتائج الدراسات الأجنبية المتعلقة بالتفكير الإيجابي في تقديم رؤى حول تأثيراته على مجالات مختلفة. دراسة Çelik & Sariçam (2018) وجدت علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الإيجابي والمثابرة، بينما أظهرت دراسة Ramesh, & (2013) أن التأمل يعزز التفكير الإيجابي، السعادة، والرضا عن الذات. دراسة Azan, et al (2014) أظهرت علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والمساندة الأسرية من جهة والقلق والاكتئاب من جهة أخرى. دراسة Panahi, et al (2016) أكدت تأثير التفكير الإيجابي على السعادة والأداء الأكاديمي، في حين أظهرت دراسة Haveren, (2004) أن التفكير الإيجابي كان أعلى عند الطلاب الذكور مقارنة بالإناث. وأظهرت دراسة Wilson, & Peper, (2004) علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي، المزاج العام، والإبداع.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير التساؤلات والفرضيات بناءً على المتغيرات التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقاييس الدراسة (مقياس الحرية الأكاديمية، ومقياس التفكير الإيجابي).

تميزُ الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة:

كما ذكرت في مشكلة الدّراسة وأهميتها/ فهناك فجوة بحثية حول موضوع الدّراسة، إذ لم يجد الباحث أي دراسة سواء على المستوى المحلي الفلسطيني تناولت المتغيرات (الحرية الأكاديمية، التفكير الإيجابي) من خلال دراسة واحدة، حيث ان غالبية الدّراسات السّابقة تطرقت لكل متغير على حدة، وبالتالي تتميز الدّراسة في تناولها للموضوع، حيث انه لم ينل حقه بالبحث والدّراسة والتحليل، وهذا ما يُشكل أبرز نقاط التميز للدّراسة الحاليّة عن كافّة الدّراسات السّابقة، وفي ضوء أهداف الدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسات كل من: دراسة (حكي، 2018)، ودراسة (الجعيني، 2008)، ودراسة (عنا، 2014)، ودراسة (رعفيت، 201) في الحرية الأكاديمية، ودراسات كل من: دراسة (الرقب، 2006)، ودراسة (الزعي، 2016) ودراسة (الحرايز، 201) في التفكير الإيجابي، تم الاستفادة من تلك الدراسات في بناء أدوات الدراسة، حيث تقيس الأداة الأولى الحرية الأكاديمية، بينما تقيس الأداة الثانية التفكير الإيجابي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية من فلسطين والبالغ عددهم (4420) عضو هيئة تدريسيّ، وذلك وفقاً لبيانات وزارة التعليم العالي الفلسطينية للعام 2023/2022، وجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) في الجامعات الفلسطينية المكوّنة لمجتمع الدراسة في الضفة الغربية.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة (أعضاء الهيئة التدريسية) في الجامعات الفلسطينية المكوّنة لمجتمع الدراسة في الضفة الغربية

الرقم	الجامعة	نوع الجامعة	عدد الهيئة التدريسية
1	جامعة النجاح الوطنية	أهلية عامة	1425
2	جامعة بيرزيت	أهلية عامة	560
3	الجامعة العربية الأمريكية	خاصة	540
4	جامعة فلسطين الأهلية	خاصة	110
5	جامعة الاستقلال	حكومية	33
6	جامعة فلسطين التقنية - خضوري	حكومية	236
7	جامعة الخليل	أهلية عامة	452
8	جامعة بيت لحم	أهلية عامة	181
9	جامعة القدس	أهلية عامة	525
10	جامعة بوليتيكنك فلسطين	أهلية عامة	134
11	جامعة نابلس للتعليم المهني والتقني	حكومية	24
المجموع			4220

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (420) عضو هيئة تدريسيّ، وتمثل ما نسبته (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة، حيث تمّ اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة وتمّ اختيارها بالطريقة الطبقية- العشوائية، ووصل عدد الاستبانات المسترجعة (420)، والمحللة إحصائياً (420) وجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية %
محاضر	134	31.9
أستاذ مساعد	170	40.5
أستاذ مشارك	70	16.7
أستاذ	46	11
المجموع	420	%100

أداتا الدراسة:

أداة قياس الحرية الأكاديمية:

وصف الأداة: تكونت الأداة في صورتها الأولية من (22) فقرة، وبعد التأكد من الصدق والثبات في الدراسة الحالية، أصبحت في صورتها النهائية (12) فقرة، وذلك بعد حذف فقرات وفق آراء المحكمين. كما في نتائج التساؤل الأول، وتوزعت الفقرات على ثلاث مجالات وهي:

- مجال التعبير عن الرأي وعدد فقراته (5) فقرات، من (1-5).
- مجال البحث العلمي وعدد فقراته (4) فقرات، من (6-9).
- مجال التدريس وعدد فقراته (3) فقرات، من (9-12).

تصحيح الأداة: اشتمل سلم الاستجابة على هذه الفقرات على خمس استجابات (1-5) تبعاً لتدريج سلم ليكرت الخماسي وهي: بدرجة كبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم بدرجة كبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم درجة متوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم درجة قليلة وتُعطى (درجتان)، ثم درجة قليلة جداً وتُعطى (درجة واحدة).

صدق الأداة: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (19) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية، وبناءً على آراء المحكمين وتعديلاتهم وإعادة صياغة بعضها، تم اعتماد المقياس.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية، بلغت (50) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لأغراض التأكد من ثبات الأداة، حيث تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). وجدول (3) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للأداة.

جدول (3): معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية لأداة قياس الحرية الأكاديمية

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1- مجال التعبير عن الرأي	5	0.85
2- البحث العلمي	4	0.88
3- التدريس	3	0.89
الثبات الكلي للمقياس	12	0.88

يتضح من جدول (3)، أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجالات الحرية الأكاديمية تراوحت ما بين (0.85-0.89) (وبلغ معامل الثبات الكلي (0.88)). وهي معاملات مناسبة، وجميعها تعبر عن ثبات جيد.

أداة قياس التفكير الإيجابي:

وصف الأداة: لقياس التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، تم استخدام أداة قياس التفكير الإيجابي، حيث تكونت في صورتها الأولية من (27) فقرة، وبعد التأكد من معاملاته العلمية من حيث الصدق والثبات في الدراسة الحالية أصبحت في صورتها النهائية (11) فقرة. كما في نتائج التساؤل الثاني، وتوزعت الفقرات على مجالين وهما:

- مجال المعرفة ذات معنى وعدد فقراته (5) فقرات (1-5).
- مجال الحوار الإيجابي وعدد فقراته (6) فقرات (6-11).

تصحيح الأداة: اشتمل سلم الاستجابة على هذه الفقرات على خمس استجابات (1-5) تبعاً لتدريج سلم ليكرت الخماسي وهي: بدرجة كبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم بدرجة كبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم درجة متوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم درجة قليلة وتُعطى (درجتان)، ثم درجة قليلة جداً وتُعطى (درجة واحدة).

صدق الأداة: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (19) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية، وبناءً على آراء المحكمين وتعديلاتهم اعتمدت في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية، بلغت (50) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لأغراض التأكد من ثباتها، حيث تم التحقق من الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). وجدول (4) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4): معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية لأداة قياس التفكير الإيجابي

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1- المعرفة ذات معنى	5	0.84
2- الحوار الإيجابي	6	0.86
الثبات الكلي للمقياس	11	0.86

يتضح من جدول (4)، أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجالات التفكير الإيجابي تراوحت ما بين (0.84 – 0.86) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.86). وهي معاملات مناسبة، وجميعها تعبر عن ثبات جيد.

متغيرات الدراسة:

تمثلت في متغير الرتبة الأكاديمية وله أربع مستويات: (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). كمتغير مستقل، واستجابة عينة الدراسة على أداتا الدراسة المستخدمتان لقياس الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي كمتغيرين تابعين.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والاوزان النسبية. لتحديد مستوى الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي.
 - معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لتحديد العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي.
 - تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.
- ولتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والثاني حول مستوى الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية كما أعدت بطريقة للسلم الخماسي، وذلك من خلال حساب المدى بين أعلى استجابة وأقل استجابة على الفقرات (4=1-5)، ومن ثم تقسيم المدى على عدد المستويات لتحديد طول الفئة (4=5/4=0.80) ويضاف إليها (1) كأقل استجابة، فيصبح توزيع الدرجات كالآتي:

- (1.80) فأقل ويقابله الوزن النسبي (36%) فأقل منخفض جداً.
- أكبر من (1.80-2.60) ويقابله الوزن النسبي (أكبر من 36%-52%) مستوى منخفض.
- أكبر من (2.60-3.40) ويقابله الوزن النسبي (أكبر من 52%-68%) مستوى متوسط.
- أكبر من (3.40-4.20) ويقابله الوزن النسبي (أكبر من 68%-84%) مستوى مرتفع.
- أكبر من (4.20) ويوزن نسبي أكبر من (84%) مستوى مرتفع جداً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه: ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة ولكل مجال تنتهي إليه وللمستوى الكلي للحرية الأكاديمية، ونتائج جدول (5) توضح ذلك.

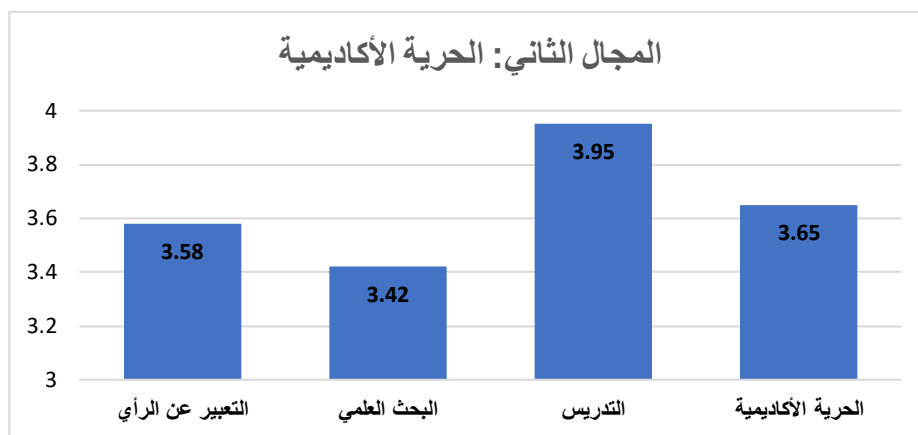
جدول (5): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والمستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية (ن=420)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي %	المستوى
1	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصة لتقديم المقترحات من خلال التواصل مع الإدارة العليا بالجامعة من أجل التطوير.	4.36	87.2	مرتفع جدًا
2	تتقبل الجامعة النقد من أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالسياسات والإجراءات الإدارية في الجامعة.	3.53	70.6	مرتفع
3	تشجع الجامعة اللقاءات الفكرية الحوارية بين أعضاء هيئة التدريس.	3.21	64.2	متوسط
4	تتعامل الجامعة بموضوعية مع أعضاء هيئة التدريس من كافة الرتب الأكاديمية.	3.40	68	متوسط
5	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التعبير عن آرائهم بحرية تجاه قرارات الجامعة.	3.39	67.8	متوسط
المستوى الكلي لمجال التعبير عن الرأي				
6	تقوم الجامعة بتعزيز أعضاء هيئة التدريس ماديا الذين نشرت لهم أبحاث مميزة تخدم المجتمع.	3.27	65.4	متوسط
7	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في اختيار مواضيع أبحاثهم التي يختارونها.	3.49	69.8	مرتفع
8	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في نشر الأبحاث العلمية.	3.10	62	متوسط
9	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قواعد البيانات والانترنت اللازمة للبحوث العلمية.	3.83	76.6	مرتفع
المستوى الكلي لمجال البحث العلمي				
10	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في اختيار الطرق المناسبة لتقديم وعرض المحتوى التعليمي.	3.89	77.8	مرتفع
11	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار المادة التي يدرسونها وفق تخصصاتهم العلمية.	4.10	82	مرتفع
12	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الحرية في وضع الخطط اللازمة للمواد التي يدرسونها.	3.86	77.2	مرتفع
المستوى الكلي لمجال التدريس				
المستوى الكلي للحرية الأكاديمية				
		3.65	73	مرتفع

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

ومن خلال الاطلاع على نتائج جدول (5) يتبين ما يلي:

- المجال الأول (التعبير عن الرأي): إن مستوى الاستجابة تراوح ما بين المرتفع جدًا والمتوسط على الفقرات (1-5)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (64.2%-87.2%)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للاستجابة على هذا المجال فكان مرتفعًا وبوزن نسبي (71.6%).
- المجال الثاني (البحث العلمي): إن مستوى الاستجابة تراوح ما بين المرتفع والمتوسط على الفقرات (6-9)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (62%-76.6%)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للاستجابة على هذا المجال فكان مرتفعًا وبوزن نسبي (68.4%).
- المجال الثالث (التدريس): إن مستوى الاستجابة كان مرتفعًا على جميع الفقرات (10-12)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (77.2%-82%)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للاستجابة على هذا المجال فكان مرتفعًا وبوزن نسبي (79%).
- خلاصة النتائج: إن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كان مرتفعًا وبوزن نسبي (73%)، وكان المستوى قد تراوح ما بين المتوسط والمرتفع جدًا على جميع المجالات وتراوحت الأوزان النسبية للاستجابة ما بين (62%-87.2%)، حيث كان أعلى مستوى للاستجابة على مجال التدريس بوزن نسبي (79%)، تلاه مستوى الاستجابة على مجال التعبير عن الرأي بوزن نسبي (71.6%)، بينما كان أقل مستوى للاستجابة على مجال البحث العلمي بوزن نسبي (68.4%)، والشكل (1) يظهر ذلك.



شكل (1): متوسطات الاستجابة للمستوى الكلي لمجال الدراسة الثاني (الحرية الأكاديمية)

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية يُعتبر مرتفعًا بشكل عام، حيث بلغ الوزن النسبي للمستوى الكلي للحرية الأكاديمية 73%. ويُعزى هذا المستوى المرتفع إلى الدعم الملحوظ الذي توفره الجامعات لأعضاء هيئة التدريس في مجالات عدة، مثل حرية التعبير عن الرأي، والبحث العلمي، والتدريس. فقد أظهرت النتائج أن محور التدريس حصل على أعلى مستوى استجابة بوزن نسبي 79%، مما يعكس تقدير الجامعات لأهمية حرية أعضاء الهيئة التدريسية في اختيار وتطبيق طرق التدريس المناسبة. يتبع ذلك محور التعبير عن الرأي بوزن نسبي 71.6%، والذي يعكس قبول الجامعات للتعبير عن الآراء والنقد البناء من قبل أعضاء هيئة التدريس، رغم وجود بعض التحديات التي قد تؤثر على حرية التعبير بشكل كامل. من ناحية أخرى، جاء محور البحث العلمي بأقل مستوى للاستجابة بوزن نسبي 68.4%، مما قد يُفسر بوجود بعض القيود أو التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في ممارسة الحرية الكاملة في اختيار ونشر أبحاثهم. ورغم ذلك، يبقى المستوى الكلي للحرية الأكاديمية مرتفعًا، مما يشير إلى بيئة أكاديمية داعمة نسبيًا تعزز من تطور البحث العلمي وتعليم الطلبة، مع وجود مجال للتحسين في بعض الجوانب، خاصة فيما يتعلق بتوفير المزيد من الدعم والإمكانيات للأبحاث العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات من حيث أن مستوى الحرية الأكاديمية كان مرتفعًا، مثل دراسة أبو علي (2021) التي وجدت مستوى مرتفع للحرية الأكاديمية في جامعة اليرموك، ودراسة رزنج (2023) التي وجدت أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمستوى عالٍ من الحرية الأكاديمية. بالمقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الصبري (2023) ودراسة السلامي (2021) اللتين أشارتا إلى مستوى متوسط من الحرية الأكاديمية، وهو ما قد يعكس اختلافات في البيئات الأكاديمية أو السياسات بين الجامعات المختلفة، وادوات القياس.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة ولكل مجال تنتهي إليه وللمستوى الكلي للتفكير الإيجابي، ونتائج جدول (6) توضح ذلك.

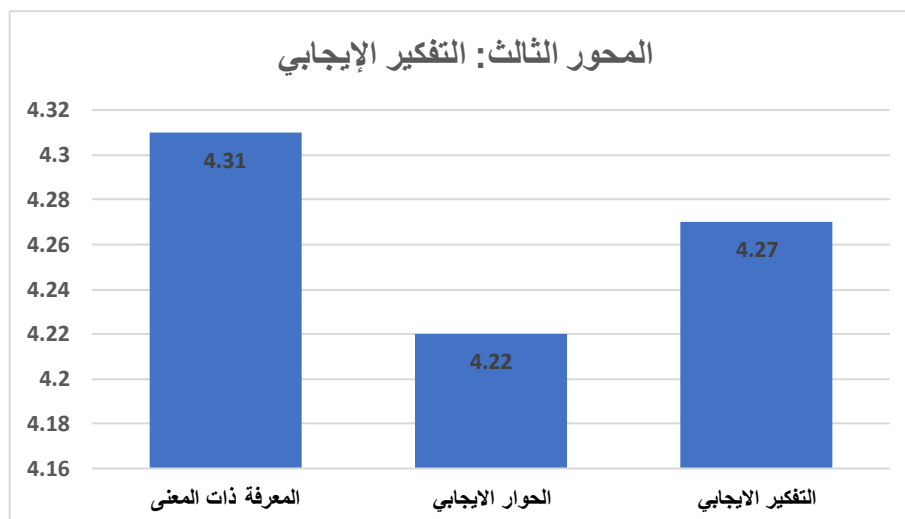
جدول (6): المتوسطات الحسابية والاوزان النسبية والمستوى للتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية (ن=420)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الوزن النسبي %	المستوى
1	أسعى للجمع بين النظرية والتطبيق في عملي الجامعي.	4.12	82.4	مرتفع
2	أسعى باستمرار إلى تحسين قدراتي.	4.32	86.4	مرتفع جدًا
3	أضحي براحتي في سبيل الوصول لأهدافي.	4.47	89.4	مرتفع جدًا
4	لدي المقدرة على العمل الشاق لإنجاز المهام المختلفة.	4.27	85.4	مرتفع جدًا
5	أستمتع بتجميع الأفكار مع بعضها لبلورة علاقات ذات معنى.	4.37	87.4	مرتفع جدًا
المستوى الكلي لمجال المعرفة ذات معنى				
6	أطرح أسئلة ودودة لكي أشجع الآخرين على الكلام.	4.35	87	مرتفع جدًا
7	أتمتع بهدوء أعصاب عندما أستمع إلى الطرف الآخر.	4.15	83	مرتفع
8	أوازن بين مكاسب وأضرار الحوار المتوقعة.	4.16	83.2	مرتفع
9	أعترف بالخطأ عند الحوار فكسب القلوب خير من كسب المواقف.	4.20	84	مرتفع
10	أبدأ عند الحوار بنقاط الاتفاق المشتركة ولا أبدأ بنقاط الخلاف.	4.19	83.8	مرتفع
11	أصغي إلى الآخرين في الحوار لأتمكن من رؤية الأشياء من منظور جديد.	4.30	86	مرتفع جدًا
المستوى الكلي لمجال الحوار الإيجابي				
		4.22	84.4	مرتفع جدًا
المستوى الكلي للتفكير الإيجابي				
		4.27	85.4	مرتفع جدًا

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

ومن خلال الاطلاع على نتائج جدول (6) يتبين ما يلي:

- المجال الأول (المعرفة ذات المعنى): إن مستوى الاستجابة تراوح ما بين المرتفع جدًا والمرتفع على الفقرات (1- 5)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (82.4%-89.4%)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للاستجابة على هذا المجال فكان مرتفعًا جدًا وبوزن نسبي (86.2%).
- المجال الثاني (الحوار الإيجابي): إن مستوى الاستجابة تراوح ما بين المرتفع جدًا والمرتفع على الفقرات (6- 11)، حيث تراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (83%-87%)، وفيما يتعلق بالمستوى الكلي للاستجابة على هذا المجال فكان مرتفعًا وبوزن نسبي (84.4%).
- خلاصة النتائج: إن مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كان مرتفعًا جدًا وبوزن نسبي (85.4%)، وكان المستوى قد تراوح ما بين المرتفع والمرتفع جدًا على جميع المجالات وتراوحت الأوزان النسبية للاستجابة ما بين (82.4%-89.4%)، حيث كان أعلى مستوى للاستجابة على مجال المعرفة ذات المعنى بوزن نسبي (86.2%)، بينما تلاه مستوى للاستجابة على مجال الحوار الإيجابي بوزن نسبي (84.4%)، والشكل (2) يظهر ذلك.



شكل (2): متوسطات الاستجابة للمستوى الكلي لمجال الدراسة الثالث (التفكير الإيجابي)

ومن خلال عرض النتائج تبين أن مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية مرتفع جدًا، حيث حقق متوسطًا كليًا بنسبة 85.4%. هذا يعكس التزام الأساتذة بالجمع بين النظرية والتطبيق، وتحسين قدراتهم، والتفاني في تحقيق أهدافهم. كما يبرز قدرتهم على الحوار الإيجابي، مما يشير إلى أنهم يمتلكون مهارات متقدمة في التفكير النقدي والبناء، سواء في تنظيم المعرفة ذات المعنى أو في إدارة الحوارات بشكل فعال. هذه النتائج تدل على ثقافة أكاديمية إيجابية تسهم في تحسين الأداء التعليمي والتواصل الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية. تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة. على سبيل المثال، دراسة خنبلوش (2022) أشارت إلى مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ورقلة، بينما دراسة القللي (2023) أظهرت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي والرفاه الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، دراسة العريفي (2021) أكدت تقديرات مرتفعة لمستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تتشابه هذه الدراسات في التأكيد على ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي في السياقات التعليمية، مما يعزز مصداقية نتائج دراستي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.

وتجيب هذه الفرضية عن سؤال الدراسة الثالث والذي نص على: هل هناك علاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية؟

للإجابة عن هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار (Pearson Correlation)، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (7): اختبار العلاقة بين (الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي)

المتغير	التفكير الإيجابي
الحرية الأكاديمية	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	.422*
	.000

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من جدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لعلاقة الحرية الأكاديمية بالتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha=0.05$) والتي بلغت (0.00)، وبالتالي نرفض صحة الفرضية الصفرية ونقول "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية".

تشير نتيجة اختبار العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$). هذه النتيجة، التي أظهرت معامل ارتباط (Pearson Correlation) بقيمة 0.422 ومستوى دلالة ($\text{Sig.} = 0.000$)، تعني أن هناك ارتباطاً إيجابياً معتدلاً بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحرية الأكاديمية تساهم في تعزيز البيئة الفكرية والإبداعية لأعضاء الهيئة التدريسية، مما يدعم قدرتهم على التفكير بإيجابية. فكلما شعر الأكاديمي بحرية أكبر في التدريس والبحث، انعكس ذلك على شعوره بالإيجابية والتفاؤل تجاه عمله ومحيطه الأكاديمي. هذه النتيجة تؤكد أهمية توفير مساحة من الحرية الأكاديمية كعامل مؤثر في تعزيز التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، مما قد يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والبحثي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

وتجيب هذه الفرضية عن سؤال الدراسة الرابع والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الباحثين حول العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية؟ لمعرفة الفروق في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (8 و 9) تظهر ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في

الضفة الغربية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغيرات التابعة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية	محاضر	134	3.57	.595
	أستاذ مساعد	170	3.62	.679
	أستاذ مشارك	70	3.74	.619
	أستاذ	46	3.84	.656
	المجموع	420	3.65	.644
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	محاضر	134	4.23	.446
	أستاذ مساعد	170	4.25	.413
	أستاذ مشارك	70	4.26	.548
	أستاذ	46	4.44	.428
	المجموع	420	4.27	.453

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في

الضفة الغربية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية	بين المجموعات	3.230	3	1.077	2.622	*.050
	داخل المجموعات	170.788	416	.411		
	المجموع	174.018	419			
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	بين المجموعات	1.645	3	.548	2.706	*.045
	داخل المجموعات	84.286	416	.203		
	المجموع	85.931	419			

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من جدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. ولمعرفة مصادر الفروق تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية تم تطبيق اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وكانت النتائج كما يلي:

• الحرية الأكاديمية

جدول (10): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للحرية الأكاديمية تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية					
المحور	المستوى	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
الحرية الأكاديمية	محاضر				0.270*
	أستاذ مساعد				0.216*
	أستاذ مشارك				
	أستاذ	0.270*	0.216*		

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج جدول (10) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في (الحرية الأكاديمية) لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية بين أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة أكاديمية (محاضر) و (أستاذ) ولصالح الأعضاء الحاصلين على رتبة (أستاذ)، وبين أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة أكاديمية (أستاذ مساعد) و (أستاذ) ولصالح الأعضاء الحاصلين على رتبة (أستاذ)، بينما لم يلاحظ هناك فروق دالة إحصائياً في المقارنات الأخرى.

• التفكير الإيجابي

جدول (11): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للتفكير الإيجابي تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية					
المحور	المستوى	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
التفكير الإيجابي	محاضر				0.210*
	أستاذ مساعد				0.196*
	أستاذ مشارك				0.182*
	أستاذ	0.210*	0.196*	0.182*	

*فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج جدول (11) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في (التفكير الإيجابي) لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية بين أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة أكاديمية (محاضر) و (أستاذ) ولصالح الأعضاء الحاصلين على رتبة (أستاذ)، وبين أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة أكاديمية (أستاذ مساعد) و (أستاذ) ولصالح الأعضاء الحاصلين على رتبة (أستاذ)، وبين أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة أكاديمية (أستاذ مشارك) و (أستاذ) ولصالح الأعضاء الحاصلين على رتبة (أستاذ)، بينما لم يلاحظ هناك فروق دالة إحصائياً في المقارنات الأخرى.

ومن خلال عرض النتائج تبين إلى أن الأعضاء الحاصلين على رتبة "أستاذ" يتمتعون بمستويات أعلى من الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي مقارنةً بزملائهم الحاصلين على رتب أكاديمية أدنى. يمكن تفسير هذه النتائج بأن الأعضاء الحاصلين على رتبة "أستاذ" قد اكتسبوا خبرة أعمق ووعياً أكاديمياً أكبر خلال مسيرتهم المهنية، مما يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بحرية أكبر والتعامل بإيجابية مع التحديات الأكاديمية. قد يشعر هؤلاء الأساتذة بأمان وظيفي واستقلالية أكبر في بيئة عملهم، مما يعزز من قدرتهم على التفكير بشكل إبداعي وإيجابي. في المقابل، قد يكون الأعضاء الحاصلون على رتب أكاديمية أدنى أقل ثقة في قدرتهم على التأثير الأكاديمي، مما قد يحد من مستوى الحرية الأكاديمية لديهم ويقلل من تفكيرهم الإيجابي. وهذا يسلط الضوء على أهمية دعم الحرية الأكاديمية وتعزيز التفكير الإيجابي عبر جميع مستويات الرتب الأكاديمية لضمان بيئة تعليمية مزدهرة ومتقدمة.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، تمّ التوصل إلى التوصيات الآتية:

- تعزيز سياسات الحرية الأكاديمية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية، بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية، بحيث يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية وأثرها الإيجابي على التفكير الإيجابي والإبداع الأكاديمي.
- ينبغي على الجامعات مراجعة سياسات الترقيات الأكاديمية وضمان أن تكون هذه السياسات عادلة وشفافة، بما يتيح لأعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الرتب الحصول على نفس الفرص والمزايا التي تعزز من حريتهم الأكاديمية.
- يمكن للجامعات تقديم برامج دعم نفسي ومهني تهدف إلى تعزيز التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، فهذه البرامج يمكن أن تشمل جلسات توجيه وإرشاد وورش عمل تُركز على بناء الثقة بالنفس وتنمية القدرات الإبداعية.
- خلق بيئة عمل مشجعة وداعمة تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية العمل بحرية دون ضغوط غير مبررة، إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير موارد كافية للتعليم والبحث، بالإضافة إلى سياسات إدارية تدعم التوازن بين العمل والحياة الشخصية.

المقترحات:

- ويقتراح الباحث دراسات مستقبلية على النحو الآتي:
- دراسة كيفية تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية المختلفة على مستويات الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- دراسة كيفية تأثير مستوى الحرية الأكاديمية على مستوى التفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، من خلال التطرق لمتغيرات ديمغرافية أخرى غير الرتبة الأكاديمية (النوع الاجتماعي، مكان السكن، سنوات الخدمة).
- دراسة مدى فعالية البرامج التدريبية والتطويرية في تحسين مستويات الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي، من خلال إجراء تجارب ميدانية لقياس تأثير هذه الاستراتيجيات على الأداء الأكاديمي والتدريسي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو دياك، مها. (2019) *درجة المواطنة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- أبو علي، ميسون. (2021) *درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وأثرها في ممارساتهم التدريسية مع الطلبة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحارثي، أسماء. (2022) *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بتميز الأداء الجامعي*، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، 22(3)، 357-372.
- حامد، أحمد. (2023). *الكفاءة الإدارية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى عينة من ربات الأسر*. *حوار جنوب*، 535-601.
- الحري، فيصل. (2023). *واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية*. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 96(9)، 241-249.
- حسن، أحمد. (2023) *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي كما يراها طلبة كلية التربية*، *مجلة التربية*، 199(1)، 523-540.
- حسن، أحمد. (2023). *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي كما يراها طلبة كلية التربية-جامعة الأزهر* (دراسة تنبؤية). *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 42(199)، 523-540.
- حكيم، عبد الملك (2018) *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية*، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك خالد، السعودية.
- الحو، غسان. (2003) *المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية*، *مجلة جامعة النجاح*، 17(2)، 372-374.
- خليل، محمد. (2023). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلاب في المرحلة الإعدادية*. *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، 3(97)، 445-472.
- خنبلوش، أحمد. (2022). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالأداء المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ورقلة، الجزائر.
- الراشد، صالح. (2022). *الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت*، وعلاقتها بالتراث العربي الإسلامي. *مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية*، 32(4)، 329-353.
- رزق، فيصل. (2023) *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى أساتذة الجامعة*، *مجلة آداب الفراهيدي*، 15(52)، 421-447.
- الزبيدي، مفيد (2000). *التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي "الحرية الأكاديمية نموذجاً"*، *مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح*، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.
- السعيدية، حمدة (2022) *مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة قطر: دراسة ميدانية*، *المجلة التربوية*، 34(144)، 193-233.
- السلامي، يمامة. (2021) *الحرية الأكاديمية وأثرها على الانتماء التنظيمي: دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الفنون الجميلة جامعة بابل*، *مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، 5(3)، 125-143.
- صالح، عدنان. (2020). *التفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة بالعراق (دراسة استكشافية)*. *المجلة العلمية لكلية الآداب-جامعة أسيوط*، 23(76)، 191-216.
- الصبري، محمد. (2023) *الحرية الأكاديمية وأثرها على الولاء المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب*، *مجلة الجامعة الوطنية*، ع22، 1-41.
- عثمان، مها. (2021) *التفكير الإيجابي وعلاقته بإدارة الإحباط الأكاديمي والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس*، *مجلة العلوم التربوية*، 29(4)، 47-113.

- عثمان، مها. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بإدارة الإحباط الأكاديمي والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس، *مجلة العلوم التربوية*، 29(4)، 113-47.
- العريفي، سلطان. (2021). مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية*، ع15، 244-225.
- عطا، أسامة. (2022). مستوى التفكير الإيجابي ومهارات ريادة الأعمال لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 102(102)، 593-537.
- القلبي، السيد. (2023). المساهمة النسبية للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية علي الرفاه الأكاديمي لدى طلاب كليات التربية النوعية والتربية بجامعة دمياط وكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 2023(77).
- متولي، عادل. (2023). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، 34(136)، 376-337.
- نور، علي. (2022). التفكير الإيجابي أهدافه ونظرياته وأبعاده. *مجلة القراءة والمعرفة*، 22(253)، 478-439.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Azan, A., Peterson, R. F., Alwi, M. M., & Shaharom, M. H. (2014). Mental and physical health comparison among psychologically distressed heart failure patients in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 412-416. [CrossRef]
- Çelik, İ., & Sariçam, H. (2018). The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 392-398. [CrossRef]
- Haveren, V. R. (2004). *Levels career decidedness and negative career thinking by Athletic Status, gender, and academic class, proquest*. Dissertation Abstracts, No. AAC, 9963589.
- Hogan, B., & Trotter, L. (2013). Academic freedom in Canadian higher education: Universities. Colleges. And institutes were not created. *Canadian Journal of Higher Education*, 43 (2), 64-84. [CrossRef]
- Karki, C. B. (2015). *Academic Freedom for Faculty Members and Students: A Case Study of the Faculty of Education*. Master's thesis at Tribhuvan University in Nepal.
- Orubit, A. Paulley, F. & Abrham, N. (2012). University Autonomy. academic freedom and academic staff union of Universities' (ASUU) Struggles in Nigeria: A Historical Perspective. *Asian Social Science*, 8 (12), 265. [CrossRef]
- Panahi, M., Panahi, H., & Sobhani, H. (2016). Impacts of positive thinking skills up on happiness and academic performance of first level high school girls of Shirvan. *International Academic Journal of Innovative Research*, 3(6), 1-8.
- Ramesh, M., Sathian, B. & Kiranmai, S. (2013). Efficacy of Rajayoga Meditation on Positive Thinking: An Index for SelfSatisfaction and Happiness in Life. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(10), 2265-2267. [CrossRef]
- Sandman, C. (2005). *Current Cases on Academic Freedom*. ERIC Document. ED 426423.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (1998). *Positive psychology: An Introduction*. American Psychologist.
- Taiwo, E. (2012). Regulatory Bodies. Academic Freedom and Institutional Autonomy in Africa: Issues and Challenges – The Nigerian Example. *Council for the Development of Social Science Research in Africa*, 9 (182), 63-89.
- Wilson, V. E., & Peper, E. (2004). The effects of upright and slumped postures on the recall of positive and negative thoughts. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 29, 189-195. [CrossRef]

ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Dyak, Mha. (2019) Drjh Almwatnh Altnzymyh W'elaqtha Bmstwa Alhryh Alakadymyh Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Aljam'eh Alhashmyh, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'eh Alhashmyh, Alardn.
- Abw 'Ely, Myswn. (2021) Drjh Mmarsh Alhryh Alakadymyh Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Jam'eh Alyrmwk Wathrha Fy Mmarsathm Altdrysyh M'e Altibh, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Alyrmwk, Alardn.
- Al'eryfy, Sltan. (2021). Mstwa Alt'eaf Altarykhy Waltfkyr Aleyjaby Lda Tlbh Jam'eh Shqra' Mn Wjhh Nzh A'eda' Hy'eh Altdrys, Mjhl Jam'eh Shqra' Ll'elwm Alensanyh, 'E15, 225-244.

- Alharthy, Asma'. (2022) Alhryh Alakadymy W'elaqtha Btmyz Alada' Aljam'ey, Mjhl Alqadsy Fy Aladab Wal'elwm Altrbwyh, 22(3), 357-372.
- Alhlw, Ghsan. (2003) Almshklat Alakadymy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Mjhl Jam'eh Alnjah, 17(2), 372-374.
- Alhrby, Fysl. (2023). Waq'e Alhryh Alakadymy Fy Aljam'eat Als'ewdyh. Mjhl Alfnwn Waladb W'elwm Alensanyat Walajtma'e, (96), 241-249.
- Alqlly, Alsyd. (2023). Almsahmh Alnsbyh Ltftkyr Aleyjaby Walmrwnh Alm'erfyyh Waldghwt Alakadymy 'Ely Alrfah Alakadymy Lda Tlab Klyat Altrbyh Alnw'eyh Waltrbyh Bjam'eh Dmyat Wklyh Aldrasat Alensanyh Jam'eh Alazhr. Mjhl Bhwth Altrbyh Alnw'eyh, 2023(77).
- Alrashd, Salh. (2022). Alhryh Alakadymy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Alkwyt, W'elaqtha Baltrath Al'erby Aleslmy. Mjhl Klyh Altrbyh-Jam'eh Aleskndryh, 32(4), 329-353.
- Alsby, Mhmd. (2023) Alhryh Alakadymy Wathrha 'Ela Alwla' Alm'essy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Eb, Mjhl Aljam'eh Alwtnyh, 'E22, 1-41.
- Als'edyh, Hmdh (2022) Mstwa Mmarsh Alhryh Alakadymy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Alklyat Al'elmyh Walensanyh Bjam'eh Qtr: Drash Mydanyh, Almjhl Altrbwyh, 34(144), 193-233.
- Alslamy, Ymamh. (2021) Alhryh Alakadymy Wathrha 'Ela Alantma' Altnzyzy: Drash Ttbyqyh 'Ela A'eda' Alhy'eh Altdrys Fy Klyh Alfnwn Aljmyh Jam'eh Babl, Mjhl Al'elwm Alaqtadyh Walqanwnyh, 5(3), 125-143.
- Alzydy, Mfyd (2000). Alt'elym Aljam'ey Wmshklat Albhth Al'elmy "Alhryh Alakadymy Nmwdjaan", M'etmr Alt'elym Al'ealy Fy Alardn Byn Alwaq'e Waltmwh, Jam'eh Alzrq'a' Alahlyh, Alardn.
- 'Eta, Asamh. (2022). Mstwa Altftkyr Aleyjaby Wmharat Ryadh Ala'emal Ldy M'elmy Al'elwm Qbl Alkhdmh Fy Dw' B'ed Almtghyrat Aldymghrafy. Almjhl Altrbwyh Lklyh Altrbyh Bswhaj, 102(102), 537-593.
- 'Ethman, Mha. (2021) Altftkyr Aleyjaby W'elaqth Bedarh Alehbat Alakadymy Walrda Alwzyfy Lda 'Eynh Mn A'eda' Hy'eh Altdrys, Mjhl Al'elwm Altrbwyh, 29(4), 47-113.
- 'Ethman, Mha. (2021) Altftkyr Aleyjaby W'elaqth Bedarh Alehbat Alakadymy Walrda Alwzyfy Lda 'Eynh Mn A'eda' Hy'eh Altdrys, Mjhl Al'elwm Altrbwyh, 29(4), 47-113.
- Hamd, Ahmd. (2023). Alkfa'h Aledaryh W'elaqtha Baltftkyr Aleyjaby Lda 'Eynh Mn Rbat Alasr. Hwar Jnwb, 535-601.
- Hkmy, 'Ebd Almlk (2018) Alhryh Alakadymy W'elaqtha Balada' Almhny Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Baljam'eat Als'ewdyh, (Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Almlk Khald, Als'ewdyh.
- Hsn, Ahmd. (2023) Alhryh Alakadymy W'elaqtha Balms'ewlyh Almhnyh Lda Alm'elm Aljam'ey Kma Yraha Tlbh Klyh Altrbyh, Mjhl Altrbyh, 199(1), 523-540.
- Hsn, Ahmd. (2023). Alhryh Alakadymy W'elaqtha Balms'ewlyh Almhnyh Lda Alm'elm Aljam'ey Kma Yraha Tlbh Klyh Altrbyh-Jam'eh Alazhr (Drash Tnb'eyh). Altrbyh (Alazhr): Mjhl 'Elmyh Mhkmh Llbhwth Altrbwyh Walnsy Wajtma'eyh, 42(199), 523-540.
- Khlyl, Mhmd. (2023). Altftkyr Aleyjaby W'elaqth Baldaf'e Alm'erfy Lda Tlab Fy Almrhlh Ale'edadyh. Mjhl Dyala Llbhwth Alensanyh, 3(97), 445-472.
- Khnbwsh, Ahmd. (2022). Altftkyr Aleyjaby W'elaqth Balada' Almhny Lda Asatdh Alt'elym Althanwy Drash Mydanyh Bb'ed Thanwyat Mdynh Wrqlh, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Wrqlh, Aljza'er.
- Mtwly, 'Eadl. (2023). Brnamj Qa'em 'Ela Nzryh Aldka' Alnajh Ltmyh Mharat Altftkyr Aleyjaby Lda Altlab Alm'elmy Sh'ebh Alflsfh Walajtma'e Bklyh Altrbyh. Mjhl Klyh Altrbyh. Bnha, 34(136), 337-376.
- Nwr, 'Ely. (2022). Altftkyr Aleyjaby Ahdafh Wnzryath Wab'eadh. Mjhl Alqra'h Walm'erfh, 22(253), 439-478.
- Rzyh, Fysl. (2023) Alhryh Alakadymy W'elaqtha Baltwjh Nhw Alhyah Lda Asatdh Aljam'eh, Mjhl Adab Alfrahydy, 15(52), 421-447.
- Salh, 'Ednan. (2020). Altftkyr Aleyjaby Lda 'Eynh Mn Tlab Aljam'eh Bal'eraq (Drash Astkshafy). Almjhl Al'elmyh Lklyh Aladab-Jam'eh As'Wt, 23(76), 191-216.

درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس
الثانوية في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين

The Degree of Practice of Total Quality Management and its Relationship to
the Level of Social Responsibility among Secondary School Principals in
Amman from the Point of View of Teachers

لجين مازن مهييار¹، روان خضرا بوشقرا²

Lujain Mazen Mihyar¹, Rawan Khader Abu Shakra²

¹ ماجستير في الإدارة التربوية- الجامعة الهاشمية- المملكة الأردنية الهاشمية

² أستاذ مساعد- كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية- المملكة الأردنية الهاشمية

¹ Master's Degree in Educational Administration, The Hashemite University, Hashemite Kingdom of Jordan

² Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Hashemite Kingdom of Jordan

¹ lujainmihyar@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/10/18

Revised

مراجعة البحث

2024/9/19

Received

استلام البحث

2024/8/31

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.2>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في قسبة عمان من وجهة نظر المعلمين

The Degree of Practice of Total Quality Management and its Relationship to the Level of Social Responsibility among Secondary School Principals in Amman from the Point of View of Teachers

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقسبة عمان من وجهة نظر المعلمين خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2024، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة إدارة الجودة الشاملة ومستوى المسؤولية المجتمعية وفقاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة). المنهجية: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، القائم على جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، حيث تم تطوير أداة الدراسة والتي تكونت من قسمين القسم الأول: لقياس درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة والتي تضمنت (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات والقسم الثاني: لقياس مستوى المسؤولية المجتمعية والتي تضمنت (22) فقرة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقسبة عمان من وجهة نظر المعلمين متوسطة، في حين بينت أن مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقسبة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقسبة عمان من وجهة نظر المعلمين ومستوى المسؤولية المجتمعية.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بضرورة تبني الإدارة المدرسية فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها والتي تتسم بالتطور العلمي السريع بهدف البقاء والنمو وزيادة المنافع، وإيلائها مزيداً من الاهتمام وخصوصاً في مجالي التحسين المستمر ومهارة الإتصال والتفاعل المجتمعي، وإدراج المسؤولية المجتمعية كمعيار أساسي من معايير جودة الأداء في المدارس الثانوية الحكومية، واقترح بعض الآليات التي يمكن استخدامها في العمل نحو تعزيز مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس من خلال الدورات والورشات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم لتحقيق ذلك.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة: المسؤولية المجتمعية: مديري المدارس: مديرية التربية والتعليم: قسبة عمان.

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the degree of practicing Total Quality Management and its relationship to the level of social responsibility among secondary school principals in the Directorate of Education of Qasaba Amman from the teachers' point of view during the first semester of the academic year 2023/2024 and to find out whether there were statistically significant differences between the responses of the study sample members regarding the practice of Total Quality Management and the level of social responsibility according to the variables (gender, academic qualification, and years of experience).

Methods: To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive correlational approach, based on collecting data from the study sample members, where the study tool was developed, which consisted of two sections: the first section is: to measure the degree of practicing Total Quality Management, which included (30) paragraphs distributed over four areas, and the second section: to measure the level of social responsibility, which included (22) paragraphs.

Results: The results of the study showed that the degree of practicing Total Quality Management among secondary school principals in The Directorate of Education in Qasaba Amman from the teachers' point of view is average while it showed that the level of social responsibility among secondary school principals in the Directorate of Education in Qasaba Amman from the teachers' point of view was average; the results of the study also showed a positive and statistically significant correlation between the degree of practicing total quality management among secondary school principals in the Directorate of Education in Qasaba Amman from the teachers' point of view and the level of social responsibility.

Conclusions: In light of these results, the researcher recommends that school administration should adopt the philosophy of total quality management and its applications, which are characterized by rapid practical development with the aim of survival, growth and increasing benefits, and give it more attention, especially in the areas of continuous improvement and the skill of communication and community interaction, and include social responsibility as a basic criterion of performance quality standards in government secondary schools, and suggest some mechanisms that can be used in working towards enhancing the level of social responsibility among school principals through courses and workshops conducted by the Ministry of Education to achieve this.

Keywords: total quality management; social responsibility; school principals; Amman.

المقدمة:

ظهر للتعليم دور اجتماعي بالغ الأهمية من خلال قدرته في تحقيق نهوض المجتمعات وتطورها فعند تعليم الأفراد منذ الصغر تتحكم بنوع المجتمع وبنائه من خلال غرس المبادئ والقيم في نفوسهم وتوعيتهم بأهمية التعليم وتأثيره على حياتهم وأفكارهم وضمان حصولهم على التعليم الجيد وتحقيق ما يسمى ب (جودة التعليم) ومراعاة المسؤولية نحو جميع فئات المجتمع بغض النظر عن مستوياتهم الاجتماعية والجغرافية وتأمين المناطق النائية بالمدارس والمعلمين الأكفاء القادرين على مواكبة المستجدات التعليمية لتخريج أجيال ذات مستوى أكاديمي رفيع واعي ومن خلال الاهتمام في التعليم يتم بناء نظام تعليمي للمرحلة الثانوية يلي قدرات وميول جميع الطلبة من خلال الالتزام بالمسؤولية المجتمعية اتجاههم وتحقيق جودة التعليم.

لم تكن قيمة رأس المال البشري أكثر أهمية مما هي عليه الآن، مما أعطى التعليم كمؤسسة اجتماعية مسؤولية تنشئة وتنمية الإنسان حيث أن لها شأن عظيم ومكانة خاصة عن غيرها من المؤسسات وجعل للتعليم أبعاد قومية تتعدى موضوع التدريس بمفهومه العام إلى أن يكون قضية قومية تتحدى مسارات المستقبل، بل يتوقف عليها استمرار المجتمع وتقدمه، حيث تعد إدارة الجودة الشاملة من أهم الموضوعات الإدارية القديمة، واستمر ذلك التطور في فكر الإدارة الحديثة وفلسفتها؛ حيث تتضمن جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتج، ويشجع على العمل الجماعي وتشجيع مشاركة العاملين واندماجهم، بالإضافة إلى التركيز على المستفيدين من المجتمع والتواصل معهم (Joadeh, 2017).

تعد إدارة الجودة الشاملة أحد أهم المفاهيم الإدارية الأكثر انتشاراً واستعمالاً لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته ولتحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة وتطوير أدائها وخدماتها وفقاً للأغراض والمواصفات المطلوبة وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين كي تحقق الجودة والتميز فيما تنتجه من سلع وما تقدمه من خدمات تعليمية للمجتمع (عليما، 2019).

وقد عرف معهد المعايير البريطاني (Joadeh, 2017:55): (British Standards Institute) إدارة الجودة الشاملة بأنها: فلسفة إدارية تهدف إلى التحسين والتطوير المستمرين من خلال أنشطة مؤسسة تسعى من جهة إلى تحقيق إحتياجات العميل والمجتمع وتوقعاتها، ومن جهة أخرى تسعى إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وذلك بإتباع أفضل الطرق وأقلها تكلفة من خلال الإستخدام الأمثل لطاقت العاملين، كما وعرفها عليما (2019: 52) بأنها: "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلبة، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلبة وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً"، وفي نفس السياق عرّفها توفيق (2020: 52) على أنها: "القيام بالعمل الصحيح، وبشكل صحيح من أول مرة، مع ضرورة الإعتماد على آراء العُمال، والمُستفيدين من الخدمات، والسَّلع في مدى تحسُّن الأداء".

يُركز مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم على مجال تقويم المؤسسة التعليمية بقصد تطويرها وتحسينها، باعتبار هذا الأسلوب أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات التعليمية على نحو خاص وتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على المدارس إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهدافهم ورسالتهم، ويرفع معنويات الموظفين فيها ويمنحهم فرصة التعبير ويعبر مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضيفي على البيئة التعليمية مناخاً منتجاً (ابو الهيجاء، 2017).

تعد إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين، وذلك من خلال تنمية الرقابة الذاتية، وتشجيع العمل الجماعي، والتركيز على الأدوات والعمليات والمخرجات، والإسهام في اندماج العاملين، وتحقيق المرونة في المؤسسات التعليمية، والاهتمام بالمستفيد الداخلي والخارجي، والتأكيد على أهمية توفر متطلبات العمل لدى العاملين، والتدريب وفقاً للاحتياج، وتعزيز التحفيز الجماعي، والتحسين المستمر (داغستاني، 2020).

وعرفها حريزي (2016: 55) بأنها تحسين الأساليب الإدارية والقيادية والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة، وإشراك كل أعضاء المدرسة في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي وتعاوني، بحيث يكفل التحديث مع إذكاء روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة، وعرفها (الدرادكة والشلي، 2020: 66) بأنها "عملية تطبيق مجموعة من الموصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطلبة- الصف الدراسي- المدرسة- المرحلة التعليمية) من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم".

تبرز أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال ما أشار إليه احمد (2019) بأنها تعتبر قيمة وسمة تربوية وأساسية من أسس تعاليم ديننا الحنيف متوافقة مع متطلبات العصر الحديث، وارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الأداء وتطويره لتلبية متطلبات المستفيد ومتطلبات المجتمع، واتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات التعليمية والتدريسية والتقييمية، وتطوير المهارات القيادية والإدارية والكوادر التربوية والأطر التعليمية في اكتساب المهارات التدريسية المعاصرة، ورفع معدلات العمل الإيجابي وتقليل الهدر في المال والجهد والوقت، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية بما يحقق الهدف التربوي، كما وتسهم في خلق بيئة تعليمية معاصرة تدعم وتحافظ التطوير المستمر للكوادر التدريسية، وإشراك جميع العاملين في التطوير والتحديث والتجديد، وتحسين نوعية المخرج النهائي، وزيادة الكفاءات الأدائية في العمل التدريسي، ومعالجة الإنحرافات وتقليل الأخطاء إلى مستواها الأدنى.

يعد الهدف الرئيسي من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو تطوير وتحسين الخدمات والمخرجات مع تخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة المقدمة للعملاء وكسب رضاهم (الخطيب، 2019)، حيث تلتخص أهدافها بعدة نقاط أشار إليها حمادات وربابعة (2020) حيث تهدف لتحسين مخرجات العملية التربوية وإعتبارها أن الثورة التكنولوجية القائمة على التدفق العلمي والمعرفي من أهم التحديات للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الإرتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية، الاهتمام بالطالب هو هدف العملية التربوية، ولإجراء التحسينات في العملية التربوية ضرورة ملحة بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار، والعمل على استثمار إمكانيات وطاقت جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية، والتغير في طريقة نقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في نفس الوقت بالإدارة المركزية، وتعزيز الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي، كما وأن لها ثقافة إدارية خاصة مما يقتضي العمل على تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة الشاملة وتغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية.

ونظرًا للنجاحات التي حققتها إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية والخدماتية فقد رأى الكثير من الباحثين بأنه هناك إمكانية لتطبيقها في المؤسسات التعليمية، حيث قاموا بعدة دراسات وأبحاث في هذا المجال تؤكد من خلالها أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها والاستفادة منها في المؤسسات التعليمية والتربوية، ولكن المشكلة تقع في الفهم الصحيح والتنفيذ الناجح لها بما تتضمنه من ركائز وأدوات وأساليب فعندما سئل "إدوارد ديمنج" أبو الجودة كما يلقب في إحدى اللقاءات الصحفية عن أسرار إدارة الجودة الشاملة أجاب ببساطة ووضوح قائلاً: "لا شيء سوى أن ننفذها" هذا كل ما في الموضوع (قادة، 2012).

من الضروري اعتماد عدة معايير عالميّة، وتطبيقها على أرض الواقع؛ لتحقيق جودة عالية في المؤسسات التعليميّة، والتربويّة، ومن هذه المعايير: المعيار الإداري: ويتمثل هذا المعيار بالغايات الآتية: زيادة الإنتاجيّة، وتقليل الهدر في التكاليف، وتنمية القدرات القياديّة، والإداريّة لقادة المستقبل وتطوير مهاراتهم (مصطفى، 2020)، المعايير المرتبطة بجودة عضو هيئة التدريس: ويقصد بها تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع (العقيلي، 2020)، المعايير المرتبطة بالطلبة: وتتمثل هذه المعايير بأمر عدّة، مثل: المتوسّط العامّ لتكلفة الفرد، والنسبة بين عدد الطّالِب، والمُعَلِّمين، ومُستوى الخِدْمات المُقدَّم للطلبة، فالطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي أنشئت من أجله، ويقصد بها مدى تأهله في مراحل ما قبل الجامعة: علميًا وصحيًا وثقافيًا ونفسيًا، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، واستكمال متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق، وتفهم وسائل العلم وأدواته (توفيق، 2020)، المعايير المرتبطة بالمنهاج الدراسي: ويندرج تحت هذه المعايير: مدى جودة المنهج الدراسي، والمستوى العامّ لمحتوياته، ومدى ارتباط هذه المحتويات واقعيًا (مصطفى، 2020).

المعايير المرتبطة بالمباني التعليمية وتجهيزاتها: المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وتشكل جودة المباني وتجهيزاتها، إحدى علاماتها البارزة (الخطيب، 2019)، المعايير المتعلقة بالإدارة والتشريعات واللوائح: ليس هناك خلاف على أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمرًا حتميًا، وجودة الإدارة تتوقف إلى حد كبير على القائد: فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة الإدارة وجودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة، كما يجب عليها أن تواكب كافة المتغيرات، والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار (مصطفى، 2020)، المعايير المرتبطة بجودة الخطط الدراسية: ويقصد بها جودة محتوياتها وتحديثها المستمر، بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراسته، واتجاهاته في جميع أنواع التعليم التي تتطلبها المؤسسة منه (العقيلي، 2020)، المعايير المرتبطة بجودة الإنفاق: يعد تمويل التعليم مدخلًا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزًا عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، فإن مشكلاته سوف تقل ويصبح من السهل حلها (مصطفى، 2020)، المعايير المرتبطة بجودة تقييم الأداء: يتطلب رفع كفاءة التعليم وجودته تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمشملة بصفة أساسية على الطالب، وأعضاء هيئة التدريس والبرامج التعليمية، وطرق تدريسها، وتمويل إدارة المؤسسات التعليمية والتربوية (العقيلي، 2020).

وهناك العديد من المجالات التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة الجودة الشاملة خاصة في المؤسسات التعليمية، منها: التخطيط الاستراتيجي: يعدّ التخطيط الاستراتيجي العنصر الأبرز في إدارة المؤسسات خاصة المؤسسات التعليمية؛ إذ تقوم المؤسسات بتحليل الأوضاع السائدة على جميع المستويات وتدرس الاحتياجات المتغيرة وأثارها على أعمال المؤسسة وما يعنيه كل ذلك من فرص أو تهديدات، كما تقوم المؤسسة بتشخيص قدراتها وإمكاناتها الداخلية؛ لتتعرف على مواقع القوة والضعف لديها (عطية، 2019)، التواصل والتفاعل المجتمعي: ينعكس تحقيق التواصل الفعال لدى المديرين والمعلمين في المؤسسة التعليمية إيجابيًا على تطوير الأداء الفردي للمعلمين، وبالتالي الارتقاء بالعملية التربوية بمختلف عناصرها وفعاليتها (عليمات، 2019)، القيادة الإدارية: تعدّ القيادة وظيفة من وظائف المدير التي يمارسها في الواقع التنظيمي، ومن أهم متطلبات الجودة على مستوى المؤسسة خلق ثقافة تنظيمية تكون الجودة من أبرز أولوياتها، وعلى أن تحرص إدارة المؤسسة في متابعة وتقييم ورعاية برامج الجودة من أجل الاستفادة من مزاياها وتحقيق

أهدافها (الخطيب، 2019)، التحسين المستمر: يعدّ التحسين المستمر من العناصر التي تولي إدارة الجودة الشاملة الاهتمام به، لتحقيق حالة الرضا بين المدير والعاملين، وبعد السعي المستمر لتطبيق المعايير الرقابية على أداء المؤسسة مشجع للإبداع والابتكار (Chric, and Bban, 2014).

لقد نال موضوع المسؤولية المجتمعية اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، ومردّد ذلك الاهتمام إلى ما تقوم به المدرسة من دور في نشر وتنفيذ مجموعة من المبادئ العامة والقيم المحددة، من خلال استخدام عدة عمليات رئيسية تتمثل بالإدارة، والتعليم، والبحث، والإرشاد، وتوفير الخدمات التعليمية، ونقل المعرفة وفقاً للمبادئ الأخلاقية، والمشاركة الاجتماعية، وتعزيز قيم المجتمع، نظراً لدور مدير المدرسة المؤثر بشكل مباشر على المعلمين والطلبة؛ كونه العنصر الاجتماعي الفعال الذي يعزز تعليم الطلبة وفقاً للواقع الاجتماعي الخارجي، وانطلاقاً من مفهوم المعرفة في متناول الجميع (البهذي، 2019).

وتعد المسؤولية الاجتماعية وسيلة لتقدم الفرد حيث أن قيمة الفرد تقاس في مجتمعه من خلال معرفة مدى تحمله للمسؤولية إتجاه نفسه وإتجاه الآخرين، ومن خلال الشعور مع المسؤولية المجتمعية، وتؤدي إلى الإلتزام بالمعايير والقواعد الإنسانية التي تؤدي إلى وحدة المجتمع والإنسجام بين أفراده، وكذلك ضعف المسؤولية المجتمعية وقلة الضمير يعتبر عاملاً سلبياً ومدمراً اجتماعياً (معوض، 2016)، كما أن المسؤولية المجتمعية تعبر عن ارتباط الفرد بالمجموعة، والشعور بالإنتماء إليها والرغبة القوية في الحفاظ على المجموعة والعمل على تطويرها، فالفرد المسؤول اجتماعياً يكون مهتم جداً بمناقشة وفهم المشكلات الاجتماعية والسياسة العامة في المجتمع، ومن المهم التعاون مع الزملاء واحترام آراءهم، ولا شك أن مجتمعنا اليوم بحاجة للفرد المسؤول اجتماعياً، ذلك الفرد الذي يؤدي واجباته دون الحاجة لمساعدة أو متابعة (ليلة، 2017).

ويقصد بالمسؤولية المجتمعية كما عرفها ليلة (2017: 52) "مسؤولية الفرد أمام المجتمع التي تحددها أعرافه وتقاليده واحتياجاته، وهي تتصل عادة بجانب الواجبات المرتبطة بأدوار الفرد في المجتمع، وهي الأدوار التي تؤدي وظائف أساسية لصالح بناء المجتمع؛ حيث يستوجب عدم الوفاء بها والعقاب من قبل المجتمع، وهو العقاب الذي يبدأ مخففاً كاللوم، وينتهي إلى إنزال العقاب المادي بالشخص"، وفي نفس السياق عرف روس، وآخرون (Rus, Chiric & Bban, 2018: 167) المسؤولية المجتمعية بأنها الإلتزام الدائم من جانب المؤسسات التعليمية بالقيام بكافة المهام والوظائف التعليمية بطريقة أخلاقية تساهم في التنمية الاقتصادية وتحسين نوعية حياة القوى العاملة وأسرتهم بالإضافة للمجتمع المحلي والمجتمع ككل، وعرفها كستكا، وبالزورفا (Castka & Balzarova, 2019: 740) بأنها: "مسؤولية المؤسسة عن الآثار المترتبة لقراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة عبر الشفافية والسلوك الأخلاقي المتناسق مع التنمية المستدامة، ورفاه المجتمع".

تكمن أهمية المسؤولية المجتمعية في كونها التزاماً أخلاقياً نحو المجتمع لتحقيق أهدافه والتفاعل مع قضاياها الإنسانية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأنها تساهم في بناء علاقات وثيقة مع مؤسسات المجتمع، فهي تعبر عن إدراك الفرد لمسؤوليته، وعن سلوكه والتزامه أمام ذاته وعن نفسه، وعن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتضمن معرفة الفرد لحقوقه وواجباته نحو نفسه وأسرتهم وزملائه ووطنه، وهذا يتم من خلال الإلتزام بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية، وفهم مشكلات المجتمع وأوضاعه والحرص على المشاركة الإيجابية، والتعاون مع الآخرين من أجل المحافظة على المجتمع، والعمل على تقدمه وازدهاره (عبيدات، 2021)، فالمسؤولية المجتمعية ذات طابع اجتماعي فهي لا تقع على عاتق الفرد وحده، بل تساهم في تنمية المسؤولية المجتمعية مؤسسات تربوية عديدة، منها: الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والمسجد، والمؤسسة الإعلامية وغيرها؛ لأنها تقوم بالدور التثقيفي في إعداد وتنشئة الأبناء، ولا شك أن الشعور بالمسؤولية وتحمل تبعاتها تجعل الإنسان يقترب أكثر من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وعليه فإن المسؤولية الاجتماعية هي جزء من المسؤولية بصفة عامة، وهي ضرورة لإصلاح المجتمع ككل (الحليمي، 2020).

كما أنها تسعى إلى تحسين صورة وسمعة المؤسسة وتدعيم مكانتها، وترفع من قدراتها، وتحسين مناخ العمل السائد في المؤسسة من خلال رفع الروح المعنوية للعاملين، والشعور بالانتماء، وتؤدي إلى تحسين الأداء للمؤسسة التعليمية والأعمال نتيجة ممارستها المسؤولية، وتقوم بتحسين العلاقات التي تربط المؤسسة بالمجتمع، والسياق العام الذي تعمل فيه، والحفاظ عليها من كل تقصير (ملحم، 2018).

يجمع العديد من الباحثين على أن المؤسسات تمارس عدداً من المسؤوليات الاجتماعية ومن هذا المنطلق هناك مجموعة من أبعاد المسؤولية المجتمعية كما أكدها دادن، ورشيد (2018) فيما يلي: المسؤولية الإنسانية: أي أن تكون المؤسسة صالحة، وأن تعمل على الإسهام في تنمية وتطوير المجتمع، وأن تعمل على تحسين نوعية الحياة، المسؤولية الأخلاقية: بمعنى أن تكون المؤسسة مبنية على أسس أخلاقية، وأن تلتزم بالأعمال الصحيحة، وأن تمتنع عن إيذاء الآخرين، المسؤولية القانونية: أي أن المؤسسة يجب أن تلتزم بإطاعة القوانين، وأن تكسب ثقة الآخرين من خلال التزامها بتنفيذ الأعمال الشرعية وعدم القيام بالأعمال المخلة بالقانون والمسؤولية الاقتصادية ويقصد بها أن تكون المؤسسة نافعة ومجدية اقتصادياً، وأن تحاول جاهدة توفير الأمان للآخرين، المسؤولية التخيرية: تركز هذه المسؤولية على الاختيار حيث أن المؤسسة لها حق الخيار في تبني بعض الأنشطة الاجتماعية والبيئية بشكل إنساني وغير ملزم في شكل برامج تكون لصالح المجتمع ككل، أو لبعض الفئات الخاصة فيه، وعادة لا تنتظر من ورائها أي عائد.

وترتكز المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة التعليمية على عدة مبادئ رئيسية منها ما يلي (أحمد، 2018): الحماية وإعادة الإصحاح البيئي: يدعو إلى أن تقوم المؤسسة على حماية وإعادة إصلاح البيئة والترويج للتنمية المستدامة فيما يتعلق بالمنتجات والعمليات والخدمات والأنشطة الأخرى، وإدماج ذلك في العمليات اليومية التي تعمل بموجبه المؤسسة على تطوير وإنفاذ المواصفات، القيم والأخلاقيات: الممارسات الأخلاقية المتعلقة بالتعامل مع أصحاب

الحق والمصلحة، المسائلة والمحاسبة: الكشف عن المعلومات والأنشطة والطريقة والفترات الزمنية لأصحاب الشأن لاتخاذ القرارات، تقوية وتعزيز السلطات: الإستراتيجية والإدارة اليومية بين مصالح المستخدمين والعملاء والمستثمرين والمزودين والمجتمعات المتأثرة وغيرهم من أصحاب الشأن(ملحم، 2018).

كما ان مبدئ الأداء المالي والناتج: المؤسسة تعمل على تعويض المساهمين برأس المال بمعدل عائد تنافسي بينما تحافظ في ذات الوقت على الممتلكات والأصول واستدامة هذه العائدات وأن تكون سياسات المؤسسة هادفة إلى تعزيز النمو على المدى الطويل، مواصفات بيئة العمل: إدارة الموارد البشرية لترقية وتطوير القوى العاملة على المستويات الشخصية والمهنية مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلمين يمثلون شركاء قيمين في العمل بما يستوجب احترام حقوقهم في ممارسات عادلة في العمل والأجور التنافسية والمنافع وبيئة العمل الآمنة والصديقة الخالية من المضايقات، العلاقات التعاونية: العدالة والأمانة مع شركاء العمل وتعمل على ترقية ومتابعة المسؤولية المجتمعية لهؤلاء الشركاء، الارتباط المجتمعي: بناء العلاقات المفتوحة مع المجتمع الذي تتعامل معه تتميز بالحساسية إتجاه ثقافة واحتياجات هذا المجتمع (الحليبي، 2020).

وتتمثل أدوار المسؤولية المجتمعية للمؤسسات التعليمية عموماً والمدرسة على وجه الخصوص تتمثل بالآتي:

- **التعليم:** وهو الوظيفة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية بهدف إيجاد مخرجات تعليمية مؤهلة وقادرة على خدمة مجتمعاتها؛ لأنّ التعليم عملية منظمة تهدف إلى الاستثمار في رأس المال البشري باعتباره رأس المال الحقيقي، وهذا يتطلب أن يكون للمؤسسة التعليمية تصور واضح المعالم حول كيفية تلبية حاجات الفرد والمجتمع (معوض، 2016).
- **تنمية الجانب القيمي للطلبة:** حيث تسهم المؤسسات التعليمية في تنمية القيم السليمة لدى طلبتها؛ لأنّ القيم تشكل الضابط والمعيار الرئيس للسلوك الفردي والجماعي، ولا يمكن تحديد الأهداف التربوية لتكون معبرة عن طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع إلا من خلال القيم، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى المسؤولية المشتركة في تعميق القيم وتنميتها لدى الشباب، وعن طريق التخطيط والتنسيق بين مؤسسات المجتمع كافة؛ لكي لا يتعارض ما تفعله مؤسسة أو هيئة ما مع المؤسسات الأخرى (ملحم، 2018).
- **خدمة المجتمع:** حيث تقوم المؤسسات التعليمية بدور ريادي للنهوض بالمجتمع؛ فالعلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع علاقة تكاملية، يتم من خلالها التعرف على أبرز المشكلات التي يواجهها المجتمع، وتبرز أدوار المؤسسات التعليمية في تشخيص تلك المشكلات على أساس علمي دقيق، ووضع الحلول المناسبة لها، لذا يمكن القول بأنّ المؤسسات التعليمية تحمل بعض الأعباء التربوية إلى جانب الأعباء التدريسية، ويشمل العبء التربوي التربية الخلقية والدينية والجسمية والنفسية، لتكتمل بذلك حلقات التربية والتعليم الشاملة (الحليبي، 2020).

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات كدراسة الضامن (2020) ومصطفى (2020) ودراسة ابو الهيجاء (2017)، بضرورة إجراء العديد من الدراسات في مجال إدارة الجودة الشاملة وربطها ببعض المتغيرات الوظيفية كما أشارت هذه الدراسات إلى أهمية توظيف الجودة الشاملة في التعليم وربطها مع العديد من المتغيرات الوظيفية والتي تساهم في تحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات التعليمية وإنعكاسها الإيجابي على التعليم، كما أشارت نجوار وواموكورو (Ngware&wamukuru, 2006) أنه لا بد من توفير قيادة تؤمن بأهمية الجودة الشاملة في العملية التعليمية والتي من شأنها تعزيز الممارسات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة وتحسين المدارس باستمرار، أما في دراسة الضامن والشقران (2020) توضح أن من أبرز سبل تطوير المسؤولية المجتمعية في المدارس هي التعاون مع مؤسسات المجتمع لما لها من أهمية في تطوير التعليم وتذليل العقبات المختلفة، وبناءً على ماسبق فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين، كما تحاول هذه الدراسة البحث عن الفروق الإحصائية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، فضلاً عن محاولة استقصاء طبيعة ونوع العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان، أمكانية وجود علاقة ارتباطية بينهما والكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان ومستوى المسؤولية المجتمعية.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

- هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة:

- تكمُن أهمية الدراسة فيما يلي:
- **الأهمية النظرية:** جاءت أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهي دراسة دور إدارة الجودة الشاملة في رفع مستوى المسؤولية المجتمعية لنحصل في النتيجة على ما يخدم العلم والتعليم في أبهى صورة، كما وتؤثر هذه الدراسة المعرفة العلمية والخبرة الأكاديمية إذ أن إدارة الجودة الشاملة تعد مدخلاً مهمًا للمدارس التقليدية لتحويلها إلى مدارس معاصرة مواكبة للتطورات والتغيرات، ومن نتائج هذه الدراسة ما يتوقع أن تضيقه إلى المعرفة العلمية الحديثة من إستراتيجيات إدارية مسؤولة عن المعلمين والطلبة.
- **الأهمية التطبيقية:** تفيد نتائج هذه الدراسة من خلال ما يتوقع أن تضيقه إلى تحسين العملية التربوية في المدارس الثانوية في قصبة عمان وتعميمها على كافة المؤسسات التعليمية والأكاديمية، كما وتساهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم بعض المقترحات أو النتائج المتوقعة، والتي ستساهم في تأكيد أهمية ممارسة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان، وتحسين أدائها في إنجاز المهام الإدارية، ورفع مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مدارسهم، وقد تفيد الدراسة الحالية صانعي القرار للعملية التعليمية والتعلمية في الأردن في اتخاذ إجراءات تقويمية، وتطويرية، وتصحيحية في ضوء نتائجها.

مصطلحات الدراسة:

- تضمنت الدراسة مصطلحين رئيسيين وهما:
- **إدارة الجودة الشاملة اصطلاحاً:** بأنها " استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة في جوانب النمو كافة العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً في سوق العمل بعد تخرجه وإرضاء الأجهزة المستفيدة من هذا المخرج (غانم، 2016: 55)".
- وتعرف الباحثة إدارة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المعلم وتقاس من خلال الإجابة على فقرات أداة الدراسة التي أعدها الباحثة.
- **المسؤولية المجتمعية اصطلاحاً:** "هي الإلتزام المستمر من جانب المؤسسات التعليمية بالقيام بمهامها التعليمية بطريقة أخلاقية والمساهمة في التنمية الاقتصادية مع تحسين نوعية حياة القوى العاملة وأسرههم وكذلك المجتمع المحلي والمجتمع ككل". وهي أيضاً فن التعامل بين الأفراد ومدى اشتراكهم في اتخاذ القرارات لحل المشكلات بمهارة وإبداع من أجل مساعدة الآخرين والمحافظة على المجتمع من الأزمات التي تواجهه (ملحم، 2018: 2).
- وتعرف الباحثة المسؤولية المجتمعية إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المعلم وتقاس من خلال الإجابة على فقرات أداة الدراسة التي أعدها الباحثة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- تحددت الدراسة في حدودها على الحدود التالية:
- الحد الموضوعي: اقتصرته هذه الدراسة على تحديد درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية.
- الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان.
- الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024.

الدراسات السابقة:

- تناول هذا الجزء الدراسات المتعلقة بمعايير إدارة الجودة الشاملة والتي تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.
- **أعدت الغوري (2022)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك للارتقاء بالمستوى الإداري لكل من المدراء والإداريين والمعلمين في مؤسسات التعليم من خلال تطوير التعليم بما يتلاءم ومستجدات العصر الحديث، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وأعدت استبانة لهذا الغرض، وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) معلماً ومعلمة توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في قصبة العاصمة عمان كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في قصبة العاصمة

عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- وأعدت الهويل (2021) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، والتعرف على واقع أداء المدارس في لواء الأغوار الجنوبية وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس المدرسة الخبرة، المؤهل العلمي ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة مقسمة على خمسة مجالات وتم تطبيقها على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة مكونة من (252) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس في لواء الأغوار الجنوبية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى واقع أداء مديري المدارس وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، جاء متوسطاً ولجميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى واقع أداء مديري المدارس وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة تعزى لأثر متغيري (الجنس، ونوع المدرسة)، بينما وجد أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي) على المستوى الكلي ولصالح الفئة دبلوم عال، إضافة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير (الخبرة التدريسية على المستوى الكلي في مجال تقويم الأداء وتقييمه) ولصالح الفئة (5-9 سنوات).
- وأجرى العلي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة الحسكة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، استخدمت المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق هدف البحث اختيرت عينة مكونة من (277) معلماً من مدارس التعليم الأساسي واستخدمت مقياساً تضمن خمس مجالات لإدارة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة)، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين عن درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما لم تجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.
- وتوصلت قوقزة في دراستها (2020) التي هدفت إلى التعرف على درجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة في محافظة جرش وعلاقتها بالمرجات التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (216) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة وبينت نتائج الدراسة أن درجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال المناخ الاجتماعي للمدرسة وجاءت لصالح الإناث ولتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس فأقل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجالات وفي الدرجة الكلية.
- هدفت دراسة ليو (Liu,2019) إلى معرفة ممارسات موظفي الكليات في تايوان حول إدارة الجودة الشاملة في كلياتهم، وإلى أي مدى يستخدمون استراتيجيات إدارة الجودة، وتكونت عينة البحث من (200) مديراً من مديري الكليات، استخدم الباحث المنهج الوصفي مناسبة طبيعة الدراسة وأهدافها وإجراءاتها واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وقد أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة مرتفعة لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية تساعد على ذلك، كما وجد أن أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في هذه الكليات.
- أجرت مانينغ (Manning,2018) بفحص النشاطات التي تضمن الجودة في الكليات التربوية سعياً لتحسين الجودة، والخدمات الطلابية، والأبحاث التطويرية، وقد وزعت أداة مسحية تضمنت أسئلة عن الهيكلية، وبرامج ضمان الجودة، ودوافع تطبيقها، والتغيرات الناتجة عنها، وقام 45 عميداً تربوياً في ولايات بنسلفانيا بالإجابة عن هذه الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة، تأكيد أهمية التشارك في قيادة عملية ضمان الجودة، وتجديد النشاطات، كما بينت الدراسة بأن أكثر طريقة مستخدمة في إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية هي طريقة التخطيط الاستراتيجي، وأخيراً بينت الدراسة أهمية جهود العمداء المشتركة، والعمل عبر فرق ومجموعات.

الدراسات السابقة المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية:

- قام عبيدات (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود درجة متوسطة لمساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة.
- أجرى المشاقبة (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق لتنمية المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (545) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة، وبيّنت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق لتنمية المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المعلمين

جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، والدرجة الكلية باستثناء المجال القانوني وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- وأجرى ملحم (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن نور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة عجلون، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وبناء أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (60) مديراً في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون للعام الدراسي 2017/2018، وقد كشفت النتائج أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة عالية، ومن جهة أخرى كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.
 - وأجرى كريس وببان (Chric, & Bban, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية في الجامعات الرومانية، تم استخدام المنهج الوصفي وتم استخدام استبانة وتطبيقها على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (536) من الطلبة وموظفي الجامعات الرومانية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك دوراً إيجابياً للجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة) مما يعني حرص الجامعات الرومانية على اختلاف أنواعها بتعزيز المجتمعية.
- لذلك قامت الباحثة من خلال هذه الدراسة بتسليط الضوء على دور إدارة الجودة الشاملة في رفع مستوى المسؤولية المجتمعية في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان، وإيجاد فيما إذا كان هناك دور لإدارة الجودة الشاملة عند مديري المدارس لرفع مستوى مسؤوليتهم المجتمعية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تلتفت انتباه أصحاب القرار المتطلعين لتفعيل القيادة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية، مما ينعكس ذلك إيجابياً على دورهم وعطاءهم في مدارسهم التي تعد منبعاً لطلبة المستقبل الواعدين البارعين الذين يعملون على تطور الدولة للوصول بها إلى التنافسية والاستدامة العالمية، وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى رفع مستوى المسؤولية المجتمعية بتفعيل دور إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة يتضح أنها تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوع إدارة الجودة الشاملة، والمسؤولية المجتمعية، إلا أن الدراسة الحالية تنفرد بمحاولة تحديد درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين، لذا قامت الباحثة ببيان أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومن ثم توضيح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وكذلك إبراز أوجه التميز للدراسة الحالية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أن معظمها اتفقت على أهمية إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، كما في دراسة قوقزة (2020) ودراسة الربابعة (2020)؛ ودراسة العلي (2020)؛ ودراسة الهوميل (2021)، ومنها من تناول المسؤولية المجتمعية وربطها بمتغيرات مثل إدارة الجودة الشاملة كما في دراسة الخالدي (2020)؛ عبيدات (2021).

وقد ساعدت الدراسات السابقة الباحثة على تجنب دراسة قضايا سبق وأن درسها غيره من الباحثين، والاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، والانتقاء منها بما يتناسب مع موضوع دراستها، والاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنهجية الدراسة، كما وفرت الدراسات السابقة على الباحثة الجهد بتزويدها بأسماء العديد من الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما وأسهمت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتحديد مجالاتها، وفقراتها، وتتميز الدراسة الحالية في اختيارها لمجتمع الدراسة والمتمثل في جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في عمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

هذا الجزء يقدم عرضاً للطريقة والإجراءات المتبعة بالدراسة، من خلال وصف لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة وعينته، والأداة المستخدمة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة لمتغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي وهو المنهج المناسب لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ قصبة عمان والبالغ عددهم (3500) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصاءات مديرية التربية والتعليم/ قصبة عمان لعام (2023/2024).

عينة الدراسة:

كما تكونت عينة الدراسة من (443) من المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم/ قصبة عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة حيث بلغت عينة المعلمين (183) معلمًا ونسبة مئوية بلغت (41.3 %) من عينة الدراسة من المعلمين بينما بلغ عدد المعلمات (260) معلمة ونسبة مئوية بلغت (58.7 %) من عينة الدراسة من المعلمات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف منهج الدراسة الحالية تم إعداد استبانة تكونت من جزئين، ارتبط الجزء الأول بالتعرف على درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة، بينما ارتبط الجزء الثاني بتحديد مستوى المسؤولية المجتمعية، وقد اتبعت الباحثة في تطوير الاستبانة الآتي: مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، حيث تم صياغة (36) فقرة تقيس درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين موزعة على المجالات السابقة و(22) فقرة تقيس مستوى المسؤولية المجتمعية.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة: تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من محكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعددهم (13) محكمًا؛ للتحقق من صحة ودقة محتوى الفقرات وإبداء آرائهم من حيث وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى إنتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرويه مناسبًا. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين؛ والعمل على إعادة الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين كمعيار للحكم حيث تم حذف الفقرات (2)، 5، 11، 15، 25، 31، 32) من أداة إدارة الجودة الشاملة، والفقرة (20) من أداة المسؤولية المجتمعية والخروج بالأداة بصورتها النهائية.

صدق البناء: إدارة الجودة الشاملة

للتأكد من صدق أداة الدراسة فقد قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمًا ومعلمة من أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من الفقرات، والأداة ككل، وفقًا لمجالات إدارة الجودة الشاملة، حيث أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التخطيط الاستراتيجي تراوحت بين (0.47-0.71) مع بعدها، وبين (0.57-0.82) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي تراوحت بين (0.48-0.77) مع بعدها، وبين (0.37-0.75) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد نمط القيادة الادارية تراوحت بين (0.43-0.81) مع بعدها، وبين (0.37-0.84) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التحسين المستمر تراوحت بين (0.64-0.87) مع بعدها، وبين (0.56-0.84) مع الكلي للأداة 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 حيث أظهرت أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات إدارة الجودة الشاملة:

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 مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما أن جميع مجالات المسؤولية المجتمعية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق ما بين (0.81-0.84)، وذلك يشير إلى صدق مجالات وفقرات الأداة، وقياسها للسمة التي وضع لقياسها.

صدق البناء: المسؤولية المجتمعية:

للاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.36-0.88)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، حيث أن جميع فقرات أداة مستوى الدافعية لانجاز جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حيث تراوحت القيم بين (0.36-0.88)، وذلك يشير إلى صدق فقرات الأداة، وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات المسؤولية المجتمعية:

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 مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.89)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.85)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية: درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة، مستوى المسؤولية المجتمعية.

المعالجة والأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل البيانات أستخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها كآتي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، وثبات أداة الدراسة، ووصف عينة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات، والمتغيرات، والدرجة الكلية للاستبانة، معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة. كما أستخدمت الباحثة لتحليل نتائج الدراسة عن طريق استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، والتي ستشتمل عليها الدراسة وهي: للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والمسؤولية المجتمعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هذا الجزء يقدم عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة في الفصل الأول، بعد معالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه، ووفقاً لمتطلبات ومتغيرات الدراسة. وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (1): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في

عمان من وجهة نظر المعلمين وفقاً لكل مجال والمجالات مجتمعة

ترتيب المجالات	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	التخطيط الاستراتيجي	3.67	0.89	متوسطة
3	القيادة الادارية	3.62	0.66	متوسطة
4	التحسين المستمر	3.58	0.74	متوسطة
2	مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي	3.57	0.61	متوسطة
	المجموع	3.61	0.72	متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (1) أن درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان جاءت بمتوسط حسابي (3.61) وبدرجة متوسطة، حيث تشير النتائج إلى أن مجال التخطيط الاستراتيجي جاء في الترتيب الأول، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.67) بدرجة متوسطة، بينما جاء مجال القيادة الإدارية في الترتيب الثاني، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال التحسين المستمر في الترتيب الثالث حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (3.58) وبدرجة متوسطة. وجاء مجال مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي في الترتيب الرابع حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (3.57) بدرجة متوسطة.

بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة تقدير "متوسطة"، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية الجودة الشاملة كدوراً فاعلاً ولإيجابياً في مواجهة التحديات، وفي رسم مسيرة المجتمعات من خلال الاهتمام بمخرجات مؤسسات التعليم ونواتجها بما يتلاءم مع تحديات العصر، والقدرة على الإيفاء بمتطلبات سوق العمل، وهذا ما تنادي به الرؤية الحديثة للتعليم، ورسالتها التي تؤكد أهمية إيجاد المتعلم المؤهل والذي يتمتع بأخلاقيات المهنة التي تمكنه من مواجهة العصر ومستجداته، حيث لم تعد مؤسسات التعليم وإدارتها مجرد أجهزة ومؤسسات مسؤولة ومؤتمنة على التراث الثقافي ونقله للأجيال الصاعدة، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة، وتنمية المجتمع، وتطويره ومساعدته في مواجهة التحديات، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزيود (2017) بأن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة، في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة

متوسطة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة قوقزة في دراستها (2020) والتي وأظهرت النتائج أن درجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة ومستوى المخرجات التعليمية جاء بدرجة مرتفعة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي

جدول (2): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات مجال التخطيط الاستراتيجي

الرقم	الرتبة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	يصمم مدير المدرسة خطة عمل شاملة توضح الرؤية والاهداف.	3.74	0.80	مرتفع
2	2	يوفر مدير المدرسة للمعلمين استراتيجيات لتحقيق التميز داخل المدرسة وخارجها.	3.72	0.86	مرتفع
3	3	يعمل مدير المدرسة على توفير الإمكانيات المادية والبرامج العلمية لرفع مستوى الطلبة التعليمي.	3.69	0.81	مرتفع
5	4	يحدد مدير المدرسة الإنجازات المطلوبة لمواكبة المستجدات المتغيرات التي تؤدي لتحسين العمل.	3.66	0.89	متوسط
6	5	يراعي مدير المدرسة التدريج في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.64	0.90	متوسط
4	6	يرئ مدير المدرسة المعلمين الى نشر أفكار ومفاهيم مرتبطة بإدارة الجودة.	3.65	0.92	متوسط
7	7	يقدم مدير المدرسة خطط بديلة لضمان جودة الأداء في حالات الأزمات.	3.60	0.93	متوسط
المجموع الكلي			3.67	0.89	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (2) أنّ درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.67) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على " يصمم مدير المدرسة خطة عمل شاملة توضح الرؤية والاهداف."، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، بينما جاءت الفقرة (7) ونصها " يقدم مدير المدرسة خطط بديلة لضمان جودة الأداء في حالات الأزمات." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60).

أشارت النتائج إلى أن مجال "التخطيط الاستراتيجي" جاء بالمرتبة الأولى بدرجة تقدير "متوسطة". وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أن مديري المدارس الثانوية العامة يدركون أن مديري المدارس يجب عليهم الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي كضرورة لتقييم واقع الحال، ومعرفة ما يجب أن يكون هذا الواقع في المستقبل، وكذلك ضرورة التطور للأفضل، فهي ضرورة يجب أن تنتهج وليس ترفاً فكرياً، وهذا الإدراك العميق، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أن مديري المدارس يدركون أن عملهم يتطلب منهم امتلاك مستويات عالية من القدرة على التخطيط الاستراتيجي وتطبيق أبعادها بكفاءة وفاعلية، بما يتوافق مع سلطاته الوظيفية، وبما يلغي التعارض في المصالح، والتي تحدد بدورها قدرة الإدارة المدرسية على اتخاذ قرارات ناجحة، وتحقيق أهدافها، وتحسين أدائها، مما يقود المدرسة نحو التجويد في العمل كما يراها المعلمين، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهويل (2021) والتي أظهرت أن مستوى واقع أداء مديري المدارس وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، جاء متوسطاً، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخوالدة وداود (2019) وأظهرت النتائج أنّ مستوى التحديات التي تواجه تطبيق نظام الرقابة لقياس نظام الجودة الشاملة (ISO 9001) في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم جاء بدرجة كبيرة.

ثانياً: مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي

جدول (3): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات مجال مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي

الرقم	الرتبة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
9	1	يشق مدير المدرسة أهدافه وسياساته من ثقافة المجتمع المحلي وعاداته وامكاناته.	3.66	0.92	متوسط
8	2	يبدأ مدير المدرسة ببناء علاقات إنسانية تعاونية بين المعلمين.	3.62	0.96	متوسط
11	3	ينظم مدير المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في البرامج التدريبية والندوات التي تعقدها.	3.61	1.07	متوسط
12	4	يعقد مدير المدرسة دورات ثقافية للطلبة في المناسبات الوطنية والدينية.	3.55	0.86	متوسط
10	5	يخصص مدير المدرسة قنوات اتصال خاصة بأولياء الأمور لتقديم اقتراحاتهم.	3.52	0.86	متوسط
13	6	يتعاون مدير المدرسة مع إدارات المدارس للاستفادة من خبراتها.	3.49	0.87	متوسط
المجموع الكلي			3.57	0.61	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (3) أنّ درجة ممارسة مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.57) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (9) والتي تنص على "يشترك مدير المدرسة أهدافه وسياساته من ثقافة المجتمع المحلي وعاداته وإمكاناته"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، بينما جاءت الفقرة (13) ونصها "يتعاون مدير المدرسة مع إدارات المدارس للاستفادة من خبراتها." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49).

فقد أشارت النتائج إلى أن مجال "القيادة الادارية" جاء بالمرتبة الثانية بدرجة تقدير "متوسطة". وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين إلى إدراك مديري المدارس أهمية القيادة الإدارية التي تُعد أحد ركائز ودعائم الإدارات الناجحة في وقتنا الحالي، من خلال الاتجاه السائد في المؤسسة التعليمية لتحسين الأداء من خلال تفعيل الانماط المهنية الحديثة، التي تقوم على مبدأ الإحترام المتبادل والمستوى العالي من الثقة، وطرق الاتصال المفتوحة بين المدير والمعلمين، وقد تعود هذه النتيجة إلى سعي المدراء على القدر المستطاع بهذا النوع من المهارات، والأسس التي تقوم عليها، والتزامهم بها، والتأثير الإيجابي الذي تفرضه إدارة الجودة الشاملة على مشاركة مديري المدارس في عملية اتخاذ القرار واعطاءهم صلاحيات لإنجاز العمل الموكل إليهم، وتحقيق الأهداف المخطط لها، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغويري (2022) والتي أظهرت أن درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة قسبة عمان كانت متوسطة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخوالدة وداود (2019) وأظهرت النتائج أنّ مستوى التحديات التي تواجه تطبيق نظام الرقابة لقياس نظام الجودة الشاملة (ISO 9001) في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم جاء بدرجة كبيرة.

ثالثاً: القيادة الإدارية

جدول (4): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات مجال القيادة الإدارية

الرقم	الرتبة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
14	1	يلتزم مدير المدرسة بمبادئ الإدارة التشاركية في عمله.	3.76	0.95	مرتفع
15	2	يقدر مدير المدرسة رأس المال البشري لاستثمار الموارد المتاحة بكفاءة.	3.71	0.96	مرتفع
17	3	يعتمد مدير المدرسة على المنهجية العلمية الحديثة في عملية صنع القرارات.	3.69	0.91	مرتفع
18	4	يفوض مدير المدرسة الصلاحيات كل حسب تخصصه لإدارة الوقت واستثماره.	3.66	0.92	متوسط
16	5	يناشد مدير المدرسة بأهمية التجديد والابتكار لتطوير العمل.	3.64	1.03	متوسط
19	6	ينسق مدير المدرسة بين أدوار المعلمين لضمان التكامل وفعالية الأداء.	3.60	1.03	متوسط
20	7	يجتمع مدير المدرسة مع المعلمين بشكل مستمر ودوري لمعرفة كل جديد ومتابعة سير العمل.	3.58	0.99	متوسط
21	8	يتنبأ مدير المدرسة بنتائج العمل المتوقعة.	3.52	1.09	متوسط
22	9	يضع مدير المدرسة حلول مناسبة للمشاكل التي تواجه خطة سير العمل.	3.48	1.05	متوسط
المجموع الكلي			3.63	0.66	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (4) أنّ درجة ممارسة القيادة الادارية لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.63) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (14) والتي تنص على "يلتزم مدير المدرسة بمبادئ الإدارة التشاركية في عمله"، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، بينما جاءت الفقرة (22) ونصها "يضع مدير المدرسة حلول مناسبة للمشاكل التي تواجه خطة سير العمل." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48).

فقد أشارت النتائج إلى أن مجال "التحسين المستمر" جاء بالمرتبة الثالثة بدرجة تقدير "متوسطة". وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين إلى أن مديري المدارس يسعون بقدر المستطاع إلى التركيز في التدريس على الأهداف التعليمية للمؤسسة التعليمية والتوقعات الأكاديمية، والعمل على أن تكون مؤسسة جودة التعليم هي الأسرع في تقديم العديد من الخدمات المختلفة والمنتجات عالية الجودة وذلك من خلال عمليات التحسين المستمر المختلفة، من خلال العمل على بمرونة دائمة في تقديم العديد من المعلومات الجديدة، والتعلم من التجارب السابقة في المنظمات التعليمية المختلفة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العلي (2020) والتي أظهرت أن درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بني البوايزة (2016) وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في الأردن من قبل مديري ومديرات المدارس كانت مرتفعة.

رابعاً: التحسين المستمر

جدول (5): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات مجال التحسين المستمر

الرقم	الرتبة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
23	1	يتطلع مدير المدرسة على (الدراسات واستطلاعات الرأي) لتنمية مستوى المدرسة.	3.68	0.86	مرتفع
24	2	يتحقق مدير المدرسة باستمرار من مدى جاهزية المرافق المدرسية في مستوياتها كافة لضمان البيئة السليمة.	3.64	0.88	متوسط
26	3	يعكس مدير المدرسة ما ينتج عن تقييم أداء المعلمين لرسم الخطط والبرامج المستقبلية.	3.62	0.92	متوسط
27	4	يتابع مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لإجراء التحسينات التي تتوافق مع مستويات الطلبة.	3.59	0.93	متوسط
28	5	يُعدل مدير المدرسة على الأساليب وفقاً للتغيرات لتحقيق أهداف العملية التعليمية.	3.57	0.94	متوسط
29	6	يدعم مدير المدرسة الجهود التي تسعى لتحسين الجودة في العمل.	3.55	0.91	متوسط
25	7	يحلل مدير المدرسة العمليات والمخرجات بغرض التصحيح والتحسين المستمر.	3.52	1.09	متوسط
30	8	يقارن مدير المدرسة بين التحسين الذي تحققه المدرسة وبين مستوى الجودة الشاملة المطلوب.	3.48	1.05	متوسط
المجموع الكلي			3.58	0.74	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (5) أنّ درجة ممارسة التحسين المستمر لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (23) والتي تنص على " يتطلع مدير المدرسة على (الدراسات واستطلاعات الرأي) لتنمية مستوى المدرسة"، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68)، بينما جاءت الفقرة (30) ونصها " يقارن مدير المدرسة بين التحسين الذي تحققه المدرسة وبين مستوى الجودة الشاملة المطلوب." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48).

فقد أشارت النتائج إلى أن مجال "مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي" جاء بالمرتبة الرابعة بدرجة تقدير "متوسطة". وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة أن المعلمين يرون مدير المدرسة يبذل جهده بالمحافظة على المدرسة كمؤسسة تعليمية ويشجع الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي وذلك من خلال علاقاته مع أبناء هذا المجتمع وتواضعه معه داخل المدرسة وخارجها، ويتقبل الرأي والرأي الآخر، فهو يتيح الفرصة للمعلمين معه إبداء الرأي في مختلف الأمور التي تخص المدرسة، أو حتى ما يشغلهم من أمورهم الخاصة، مما يساعد على تطوير العمل إلى الأفضل في ظل المناخ المدرسي المريح، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الربابعة (2020) والتي أظهرت أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، جاءت متوسطة واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخوالدة وداود (2019) وأظهرت النتائج أنّ مستوى التحديات التي تواجه تطبيق نظام الرقابة لقياس نظام الجودة الشاملة (ISO 9001) في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم جاء بدرجة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين

الرقم في الاستبانة	الرتبة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	1	يستخدم مدير المدرسة سياسة الباب المفتوح بحيث لا ينغلق على نفسه.	3.84	0.94	مرتفع
19	2	يتحلى مدير المدرسة بالصدق في تعامله مع الآخرين.	3.83	0.96	مرتفع
18	3	يؤمن مدير المدرسة بمبادئ المسؤولية المجتمعية في تحقيق جودة التعليم.	3.81	0.96	مرتفع
4	4	يوافق مدير المدرسة بين آراء المعلمين في السياسات التعليمية واساليبهم التدريسية.	3.8	1.08	مرتفع
10	5	يربط مدير المدرسة بين مفهوم الإنجاز والمساءلة بحيث يحاسب من كانت جودة تعليمه منخفضة.	3.77	0.97	مرتفع
11	6	يتيح مدير المدرسة للمعلمين فرص لتطوير مهاراتهم.	3.76	0.98	مرتفع
6	7	يعطي مدير المدرسة أوامره بطريقة إنسانية واضحة للمعلمين.	3.75	0.96	مرتفع
7	8	يعزز مدير المدرسة مبدأ الشفافية في عملية فهم القرارات بين المعلمين.	3.72	0.94	مرتفع
8	9	يقوم مدير المدرسة بعملية التقويم لأعمال المعلمين بنزاهة وموضوعية.	3.71	1.02	مرتفع
9	10	يُفعل مدير المدرسة نظام مساءلة ورقابة إدارية تجنب المعلمين من الوقوع في الخطأ.	3.71	0.94	مرتفع
12	11	يرفع مدير المدرسة مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين لزيادة درجة انتمائهم للمدرسة.	3.7	1.01	مرتفع
13	12	يتبنى مدير المدرسة أي أفكار/مبادرات إيجابية تصدر عن المعلمين في المدرسة.	3.69	1.20	مرتفع
2	13	يوازن مدير المدرسة بين مفهوم السلطة والمسؤولية المجتمعية ويوضح أهميتها بين المعلمين.	3.67	0.92	متوسط
3	14	يوزع مدير المدرسة المهمة والأعباء التدريسية على المعلمين لتحقيق "تكافؤ الفرص".	3.62	0.92	متوسط
14	15	يعد مدير المدرسة نظام خاص الحوافز (المادية/المعنوية) للمعلمين.	3.58	0.99	متوسط
5	16	يصيغ مدير المدرسة الانظمة والتعليمات مع المعلمين بديمقراطية.	3.57	0.99	متوسط
17	17	يُعادِل مدير المدرسة بين الإنجاز والالتزام الأخلاقي للمعلمين.	3.53	1.04	متوسط
15	18	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين ويشاركهم مناسباتهم الاجتماعية.	3.46	1.09	متوسط
16	19	يتعامل مدير المدرسة بعلاقات قائمة على الثقة لا على السلطة مع المعلمين.	3.41	1.05	متوسط
20	20	يسعى مدير المدرسة الى تطوير مهارات التفكير عند الطلبة لاستثمار قدراتهم وطاقاتهم.	3.36	0.94	متوسط
21	21	يمنح مدير المدرسة للطلبة فرصة اتخاذ القرارات الخاصة بهم.	3.33	1.01	متوسط
22	22	يرشد مدير المدرسة الطلبة أصحاب التحصيل المتدني لرفع مستواهم الأكاديمي.	3.30	1.20	متوسط
المجموع الكلي			3.63	0.60	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.30-3.84)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات مستوى المسؤولية المجتمعية ككل (3.63) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يستخدم مدير المدرسة سياسة الباب المفتوح بحيث لا ينغلق على نفسه"، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، بينما جاءت الفقرة (22) ونصها "يرشد مدير المدرسة الطلبة أصحاب التحصيل المتدني لرفع مستواهم الأكاديمي." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30).

بينت نتائج الدراسة أنَّ مستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة تقدير "متوسطة"، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى محاولة تركيز الإدارة المدرسية على بناء شراكات مجتمعية ديناميكية تسهم في إضفاء الطابع التشاركي في المجتمعات المستهدفة، بالإضافة إلى السعي إلى إيجاد الشعور بالملكية والشعور بالمسؤولية اتجاه المدرسة، وجعل المدرسة محور المجتمع الذي يجمع بين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وتعزيز الاستخدام المبتكر والمستدام للمدرسة. وتتفق هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين إلى أنَّ من أهداف التعليم تحقيق التماسك الاجتماعي بالدرجة الأولى وهو المكون الأول لشخصية الفرد الاجتماعية، وأن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ذات أهمية، لكون المجتمع المحلي طرفاً وشريكاً رئيسياً في تحديد الأهداف، وراعياً حقيقياً ومتابعاً واقعياً لتحقيق الأهداف التربوية، ومصدراً فعالاً لتوفير الدعم والاحتياجات والامكانيات المطلوبة لنجاح المدرسة وطلابها، لما في ذلك من مردود مهم واجباي وطيب على نتائج العملية التربوية والتعليمية، يستفيد منه المجتمع بنفسه، بجميع قطاعاته وشرائحه، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقة تنعي الفهم المتبادل بين المدرسة ومجتمعها المحلي، لخدمة الحاجات التعليمية ولاختيار أحسن الوسائل الإعلامية

النشطة التي تجعل المجتمع على علم كامل بوظيفة المدرسة وأهدافها وبرامجها ومشاكلها، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2020) والتي أظهرت أن درجة واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المشاقبة (2021) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق لتنمية المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في

مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين					
المتغيرات	التخطيط الاستراتيجي	مهارات التواصل والتفاعل المجتمعي	القيادة الادارية	التحسين المستمر	إدارة الجودة الشاملة
المسؤولية	** .674	** .809	** .832	** .948	** .674
المجتمعية	.000	.000	.000	.000	.000
	443	443	443	443	443

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

تشير النتائج الواردة في جدول (7) قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مجالات إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان والمسؤولية المجتمعية وذلك وفقاً لمتوسط استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان من وجهة نظر المعلمين ومستوى المسؤولية المجتمعية.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمستوى المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية إدارة الجودة إلى كونها تمثل أساساً للإصلاح التربوي؛ حيث تحدد مواصفات الجودة، والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية، حيث تعمل كمصدر مرجعي للأدارت التعليمية والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم واتجاهه على جميع المستويات، لذلك لم يعد دور الإدارة المدرسية يقتصر على إعداد خطة الدرس، وتنفيذها داخل الصف الدراسي، بل أصبح عليه توظيف تقنيات التعلم الحديثة والاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية، ودمج الإدارة واستثمارها مع المجتمع المحلي من خلال المسؤولية الاجتماعية المرتبطة به، إن إدارة الجودة الشاملة هي ثقافة وسلوك وتطبيق؛ وتبعاً لذلك فإن من الضروري النظر إليها على أنها نظام جديد ومحسن ومطور للإدارة يتسم بالديمومة، إن هذه النظرة لا يمكن أن تحدث ما لم تكن هناك قناعة راسخة من الإدارة بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسة الجودة تفعيلاً يكتب له النجاح والبقاء وارتباطها ارتباطاً وثيقاً في تبنيها للمسؤولية المجتمعية والعمل على تنفيذها بشكل يسير العصر بشكل جيد، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزيود (2017) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين، فيما لم تعثر الباحثة على دراسة تناولت الاختلاف بين المتغيرات في العلاقة الارتباطية في ضوء الدراسات السابقة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:
- إيلاء إدارة الجودة الشاملة مزيداً من الاهتمام اللازم من قبل الإدارات المدرسية والعاملين فيها والمجتمع المحلي، وخاصة في مجالي التحسين المستمر، ومهارات التواصل والتفاعل المجتمعي، وهذا يحتاج إلى تعاون جميع الجهات في الدولة والمجتمع في ترسيخ مفهوم إدارة الجودة وممارستها.
- توصلت النتائج إلى مستويات متوسطة من المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في قصبة عمان، ومن الضروري الارتقاء بها إلى المستوى المرتفع من خلال الاستمرار نشر أفكار ومفاهيم مرتبطة بإدارة الجودة ووضع خطط بديلة لضمان جودة الأداء في حالات إدارة الأزمات. واقترح بعض الآليات.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول طبيعة وماهية العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومستوى المسؤولية المجتمعية وفق متغيرات وشرائح اجتماعية أخرى، بالإضافة إلى دراسة القدرة التنبؤية لإدارة الجودة الشاملة في الكشف عن المسؤولية المجتمعية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو الهيجاء، شيرين. (2017). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*. اريد: دار الكندي.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (2019). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدارسية*. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- البهدي، غدير. (2019). *دليل إداري مقترح لتعزيز المسؤولية المجتمعية لجامعة الكويت بناء على أسس الجامعة المنتجة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- توفيق، عبد الرحمن. (2020). *الجودة الشاملة الدليل المتكامل*. مركز الخبرات المهنية (بميك).
- حريري، رافده. (2016). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*. دار المسيرة.
- الحليبي، اسلام علاء الدين. (2020). *واقع المسؤولية المجتمعية في المدارس الخاصة بمحافظات غزة وسبل تحسينه*. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- حمادات، محمد. رابعة، عمر. (2020). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الخاصة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. 31(1):40-63.
- الخطيب، محمد بن شحات. (2019). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم*. الفرقان للنشر والتوزيع.
- دادن، عبد الغفور، ورشيد، حفصي. (2018). *المؤسسة بين تحقيق التنافسية ومحددات المسؤولية الاجتماعية والبيئية*. الملتقى العلمي الدولي حول سلوك المؤسسة الاقتصادية في ظل رهانات التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة بوضياف. الجزائر.
- داغستاني، محمد. (2020). *القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة*. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 42(60)، ص 65-93.
- الدرادكة، مأمون والشلي، طارق. (2020). *الجودة في المنظمات الحديثة*. دار صفاء.
- عبيدات، علا. (2021). *درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة*. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 27(9)، ص 598-616.
- عطية، محسن. (2019). *الجودة الشاملة و الجديد في التدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العقيلي، عمر وصفي. (2020). *المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*. دار وائل.
- العلي، شيراز. (2020). *درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس محافظة الحسكة*. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 36(2):51-97.
- عليحات، صالح ناصر. (2019). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. دار الشروق.
- غانم، ثناء. (2016). *دراسة تقييمية للنظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي في سورية وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة*. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمي - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 38(1):74-100.
- الغويري، رانيا. (2022). *درجة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية في العاصمة قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين*. *مجلة كلية التربية*، 38(6):32-48.
- قادة، يزيد. (2012). *واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية*. رسالة ماجستير، جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- قوقزة، وفاء سعيد محمد. (2020). *إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة في محافظة جرش وعلاقتها بالمرجات التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير، جامعة جرش، الأردن.
- ليلة، علي. (2017). *المسؤولية الاجتماعية تعريف المفهوم وتعيين بنيتة المتغيرة*. المركز القومي للبحوث الاجتماعية.
- المشاقبة، امانى احمد جبر. (2021). *درجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق لتنمية المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
- مصطفى، احمد. (2020). *برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي*. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- معوض، أشواق. (2016). *تحسين جودة المدارس الثانوية العامة في مصر المتطلبات - المشكلات - المقترحات*. *مجلة كلية التربية ببنها، مصر*، 108(1)، ص 391-415.
- ملحم، يحيى سالم عبد الله. (2018). *دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس محافظة عجلون بالأردن*. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(2):2-40.
- الهويميل، أسماء. (2020). *أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في لواء الأغوار الجنوبية وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Castka, P. & Balzarova, M. A. (2019). A critical look on quality through CSR lenses: Key challenges stemming from the development of ISO 26000. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 24(7), 738-752. [CrossRef]
- Joadeh, A. (2017). *Total quality management, concepts and applications*, Amman, Dar wael for publication and distribution
- Liu, C. (2019). Perceptions and Practices of Taiwan Junior College CIDs Toward Total Quality Management. *Dissertations Abstracts International (DAI)*. 60(1), 52-66.
- Manning, A. (2018). *Identifying Quality Management Practices used with Holmes Partnership Schools of Education*. Unpublished Dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, USA
- Ngware, M., & Wamukuru, D. (2016) Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: extent of practice. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*. 14(4), 339-362. [CrossRef]
- Rus. C., Chiric, S, Raiu, L & Bban, A (2018). Learning organization and social responsibility in Romanian higher education institutions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142 (14), 146 –153.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Alhyja', Shyryn. (2017). Adarh Aljwdh Alshamlh Fy Alt'elym. Arbd: Dar Alkndy.
- Ahmd, Ebrahym Ahmd. (2019). Aljwdh Alshamlh Fy Aledarh Alt'elymyh Walmdrsyh. Dar Alwfa' Ltba'eh Walnshr.
- Albhdhy, Ghdyr. (2019). Dlly Edary Mqtrh Lt'ezyz Alms'ewlyh Almjtm'eyh Ljam'eh Alkwyt Bna' 'Ela Ass Aljam'eh Almntjh. Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alardnyh.
- Aldradkh, Mamwn Walshlby, Tarq. (2020). Aljwdh Fy Almnzmat Alhdythh. Dar Sfa'
- Al'ely, Shyraz. (2020). Drjh Ttbyq Nzam Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Alt'elym Alasasy: Drash Mydanyh Fy Mdars Mhafzh Alhskh. Mjhl Jam'eh Dmshq Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 36(2):51-97.
- Al'eqly, 'Emr Wsfy.(2020). Almnhyh Almtkamlh Ledarh Aljwdh Alshamlh. Dar Wa'el.
- Alghwry, Ranya. (2022). Drjh Ttbyq 'Enasr Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alasasyh Fy Al'easmh Qsbh 'Eman Mn Wjhh Nzh Alm'elmy. Mjhl Klyh Altrbyh, 38(6):32-48.
- Alhlymy, Aslam 'Ela' Aldyn. (2020). Waq'e Alms'ewlyh Almjtm'eyh Fy Almdars Alkhash Bmhafzat Ghzh Wsbl Thsynh. Rsalh Majstyr, Jam'eh Alaqa, Ghzh, Flstyn.
- Alhwymyl, Asma'. (2020). Anmwdj Mqtrh Lttwyr Ada' Mdyry Almdars Fy Lwa' Alaghwar Aljnwyh Wfq Mttlbah Edarh Aljwdh Alshamlh. Rsalh Majstyr. Jam'eh M'eth.
- Alkhtyb, Mhmd Bn Shhat. (2019). Aljwdh Alshamlh Wala'etmad Alakadymy Fy Alt'elym. Alfrqan Llnshr Waltwzy'e.
- Almshaqbh, Amany Ahmd Jbr. (2021). Drjh Mmarsh Mdyry Mdars Lwa' Qsbh Almfrq Ltnmyh Alms'ewlyh Almjtm'eyh Mn Wjhh Nzh Alm'elmy. Rsalh Majstyr, Jam'eh Al Abyt, Alardn.
- Dadn, 'Ebd Alghfwr, Wrshyd, Hfsy. (2018). Alm'essh Byn Thqyq Altnafsyh Wmhdad Alms'ewlyh Alajtma'eyh Walby'eyh. Almtqa Al'elmy Aldwly Hwl Slwk Alm'essh Alaqtadyh Fy Zl Rhanat Altnmyh Almstdamh Wal'edalh Alajtma'eyh, Rsalh Majstyr, Jam'eh Bwdyaf. Aljza'er.
- Daghstany, Mhmd. (2020). Alqyadh Altrbwyh Lmdrsh Fy Dw' Mfahym Aljwdh Alshamlh. Almjhl Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 42(60), S 65-93.
- 'Ebydat, 'Ela. (2021). Drjh Msahmh Aledarh Almdrsyh Fy Tezyz Alms'ewlyh Almjtm'eyh Lda M'elmy Altrbyh Alajtma'eyh Fy Lwa' Bny Knanh. Almjhl Al'elmyh Lklyh Altrbyh, Jam'eh Asywt, 27(9), S 598-616.
- 'Elymat, Salh Nasr. (2019). Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Alm'essat Altrbwyh (Alttbyq Wmqtrhat Alttwyr). Dar Alshrwq.
- 'Etyh, Mhsn. (2019). Aljwdh Alshamlh W Aljdyd Fy Altdrys. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'e.
- Ghanm, Thna'. (2016). Drash Tqwmyh Llnzam Aldakhly Lmdars Alt'elym Alasasy Fy Swryh Wfq Mbad'e Edarh Aljwdh Alshamlh. Mjhl Jam'eh Tshryn Llhwth Waldrasat Al'elmy_ Sslh Aladab Wal'elwm Alensanyh, 38(1): 74-100.

- Hmadat, Mhmd. Rbab'eh, 'Emr. (2020). Drjh Ttbyq M'eayyr Edarh Aljwdh Alshamlh Baljam'eat Alkhash Alardnyh Mn Wjhh Nzh A'eda' Hy'eh Altdrys. Mjhl Jam'eh Almlk Khald Ll'elwm Altrbwyh.31(1):40-63.
- Hryry, Rafdh. (2016). Aljwdh Alshamlh Fy Almnahj Wtrq Altdrys. Dar Almsyrh.
- Lylh, 'Ely. (2017). Alms'ewlyh Alajtma'eyh T'eryf Almfhw Wt'eyyn Bnyth Almtghyrh. Almrkz Alqwmly Llbhwh Alajtma'eyh.
- M'ewd, Ashwaq. (2016). Thsyn Jwdh Almdars Althanwyh Al'eamh Fy Msr Almttlbat – Almsklat - Almqtrhat, Mjhl Klyh Altrbyh Bbnha, Msr, 108(1), S 391-415.
- Mlhm, Yhya Salm 'Ebd Allh. (2018). Dwr Almdrsh Fy Tnmyh Alms'ewlyh Almjtm'eyh Lda Tlbtha Mn Wjhh Nzh Mdry Mdars Mhafzh 'Ejlwn Balardn. Almjhl Al'erbyh Ll'elwm Wnshr Alabhath_ Mjhl Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 2(2): 2-40.
- Mstfa,Ahmd. (2020). Bnamj Edarh Aljwdh Alshamlh Wttbyqatha Fy Almjhl Altrbwy. Almrkz Al'erby Lldryb Altrbwy Ldwl Alkhlyj.
- Qadh, Yzyd. (2012). Waq'e Ttbyq Edarh Aljwdh Alshamlh Fy M'essat Alt'elym Aljza'eryh. Rsalh Majstyr, Jam'eh Aby Bkr Blqayd, Tlmsan, Aljza'er.
- Qwqzh, Wfa' S'eyd Mhmd. (2020). Adarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alkhash Fy Mhafzh Jrsh W'elaqtha Balmkhrjat Alt'elymyh Ltlbh Mn Wjhh Nzh Alm'elmy. Rsalh Majstyr, Jam'eh Jrsh, Alardn.
- Twfyq,'Ebd Alrhmn. (2020). Aljwdh Alshamlh Aldlyl Almtkaml. Mrkz Alkhbrat Almnyh (Bmyk).

تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة Financing Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Experiences of Some Developed Countries

عواطف السيف¹، أماني الجريسي²، هديل السعيد³

Awtif Alsif¹, Amani AlJrisi², Hadeel Alsaeed³

¹ أستاذ الإدارة والتخطيط المشارك بجامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

^{3,2} دكتوراة في القيادة التربوية بجامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

¹ Associate Professor of Management and Planning at Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

^{2,3} Doctorate in Educational Leadership at Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia

¹ Dr.awtif@gmail.com, ² 451214427@qu.edu.sa, ³ Hadeelalsaeed0@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/9/21

Revised

مراجعة البحث

2024/8/26

Received

استلام البحث

2024/6/9

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.3>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة Financing Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Experiences of Some Developed Countries

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية والتعرف على واقع تمويل التعليم العام في عدد من الدول المتقدمة منها: فنلندا واليابان والولايات المتحدة.
المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بتمويل التعليم للمقارنة بين الدول.

الخلاصة: توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: تعيين كوادر وطنية مؤهلة وعلى درجة عالية من الاحترافية لإدارة الموارد المالية، وضع خطة استراتيجية لتنوع مصادر التمويل الذاتي في المدارس، الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في بعض مصادر التمويل والحث على تطبيق نموذج المدرسة المنتجة في المدارس.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم؛ التعليم العام؛ الدول المتقدمة.

Abstract:

Objectives: The current study aimed to identify the proposed mechanisms for financing education in general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia, to identify the reality of financing public education and the requirements of the Kingdom's Vision 2030, and to know the reality of financing public education in a number of countries, including: the United States of America, Finland, and Japan.

Methods: The descriptive analytical approach based on collecting and analyzing information was included in the literature of previous studies related to financing education for comparison between countries.

Conclusions: The study reached a number of recommendations, among the most important ones are: appointing qualified national cadres with a high degree of professionalism to manage financial resources, developing a strategic plan to diversify sources of self-financing in schools, benefiting from the experiences of developed countries in some sources of funding, and urging the application of the productive school model in schools.

Keywords: Education Funding; Public Education; Developed Countries.

المقدمة:

حقق التعليم في المملكة العربية السعودية قفزات نوعية خلال السنوات القليلة الماضية وشهد تطورات ملحوظة شملت جميع جوانب العملية التعليمية، ولكن مع هذه التطورات ظهرت مجموعة من التحديات التي تواجه نظام التعليم في المملكة: وعلى وجه الخصوص الطلب المتزايد على التعليم والاقتصاد على المستويين الإقليمي والعالمي وعملية تمويل التعليم، مع الأخذ في الاعتبار التغيرات الاقتصادية، وخصوصية تمويل التعليم في المملكة، حيث يعتمد على التمويل الحكومي الذي يعتمد على النفط كأكبر مصدر للإيرادات. إلا أنه في ظل هذه التحديات ورؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى تحويل المملكة من مجتمع يعتمد على النفط إلى مجتمع مزدهر وقوي قائم على سواعد أبنائه، بذلت الوزارة جهودًا جادة لمواكبة رؤية المملكة ومواجهة التحديات، ومنها تنوع مصادر تمويل التعليم من خلال تم وضع أهداف استراتيجية.

يكتسب التعليم أهمية بالغة في حياة المجتمعات والدول بوصفه السبيل الوحيد لإحداث التطور الحضاري والاقتصادي والثقافي والاجتماعي فهو من ناحية يمثل أحد أهم مؤشرات التنمية البشرية (عقبه، 2021). ومن مبادئ رؤية المملكة 2030 ترشيد الانفاق وتعزيز المساءلة ودعم الجودة في التعليم العام والجامعي وتسعى وزارة التعليم إلى إطلاق 36 مبادرة نوعية عبر برنامج التحول الوطني الداعم لتحقيق رؤية 2030 في المملكة في الوقت الحاضر لخلق البدائل في تمويل التعليم دون التأثير في جودة التعليم وذلك لتطويره وتقديم ما يطمح إليه المواطن وتسعى الوزارة لدراسة آليات التمويل في بعض الدول والتعاون معها ومع المنظمات الدولية كاليونسكو وغيرها وذلك لرسم بدائل تمويل تعليمية جديدة في التعليم (وزارة التعليم، 2017).

تهدف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 إلى تنوع مصادر إيراداتها وعدم الاعتماد على النفط كمصدر رئيسي للإيرادات، ومن ثم إيجاد بدائل لعملية تمويل التعليم تتجاوز مصادر التمويل التقليدية من خلال دراسة الممارسات العالمية والتجارب العالمية في التعليم في المملكة ومن أهم التحديات إيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم تتماشى مع رؤية التعليم في المملكة 2030، مما يساعد على تحسين مستويات التنمية الاقتصادية. الاستثمار في التعليم في مجال التعليم حيث يعتبر من أهم الرؤى في التعليم في المملكة ومن أهم التوجهات الحديثة في تمويل التعليم هو تبني فكرة المدارس المنتجة. وترى المدرسة أن مواردها المالية كافية لدفع بعض النفقات الضرورية، وبافتراض أن المدرسة تستخدم مواردها المادية والبشرية لتحويلها إلى مواقع إنتاج حقيقية مع الاستمرار في تقديم الخدمات التعليمية، فإن ذلك يمكن أن يوفر بعض الموارد المالية اللازمة للحمل. خارج التعليم. العمل (عقبه، 2021). كما أن نظم تمويل التعليم تعد من أهم أسباب نجاح التعليم في دول مثل فنلندا وكوريا الجنوبية وغيرها فهذه الدول تبني سياسات تمويل مرنة وعادلة في نفس الوقت تضمن حصول المدرسة على القدر الكافي من التمويل الذي تحتاجه (Herman, 2013).

مشكلة الدراسة:

لقد بات تمويل التعليم من قبل الحكومات يشكل تحديًا كبيرًا ولم يعد خيارًا ملائمًا في ظل التحديات الاقتصادية العالمية مما يستدعي الحاجة لتنوع مصادر التمويل والبحث عن حلول ذاتية للمؤسسات التعليمية وبدائل أخرى بجانب التمويل الحكومي تضمن استمرار تدفق موارد مالية (الوزارة، 2019). وعلى الرغم من ارتفاع الميزانيات المخصصة للتعليم ارتفاعًا كبيرًا حيث كانت في عام 2006 أقل من 64 مليار ريال وأصبحت في عام 2023 تقدر بـ 136 مليار ريال (البشر، 2023) من ارتفاع ميزانية التعليم إلا أن هناك نموًا في أعداد الطلاب مما يتطلب توسعًا ونموًا في القدرة الاستيعابية للمدارس الأمر الذي يُشكل ضغطًا مستمرًا على القطاع العام في توفير النفقات التعليمية اللازمة لمواجهة هذا النمو ومع أن الدولة مستمرة في الانفاق على التعليم وينسب تزايد كل عام إلا أن ذلك لن يستمر بنفس الوتيرة فالدولة مسؤولة عن قطاعات متعددة يجب الصرف عليها بالإضافة إلى تزايد السكان بمعدلات كبيرة مما جعل الإقبال على التعليم يفوق كل التوقعات (الغامدي، 2006).

كما توجد تحديات تواجه نظام التمويل التعليمي في المملكة العربية السعودية وتحد من تنوع مصادر التمويل فقد توصلت دراسة الجريوي (2015) إلى اتفاق قائدات المدارس على وجود عدة معوقات تحول دون تنوع مصادر الدخل ومن تلك المعوقات محدودية الصلاحيات لقائدات المدارس في الحصول على التمويل ومجالات صرفه حيث أن معظم الصلاحيات مقيده بالرجوع إلى إدارة التعليم والتي أيضًا محكومة بصلاحيات محددة من الوزارة كما أنه يوجد ضعف في الوعي المجتمعي لدى أولياء الأمور القادرين على دعم المدارس وقصور المناهج الدراسية في تنمية ميول الطلاب والطلقات المهنية تعد من المعوقات التي تحد من تنوع مصادر التمويل. وأشارت دراسة (الوزارة، 2019) أن هناك معوقات داخلية تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية على قائد المدرسة ومعوقات خارجية أبرزها ضعف التشريعات الخاصة التي تشجع قائدات المدارس على الاستثمار والبحث عن مصادر للتمويل الذاتي. وأشار (الغامدي، 2020) في دراسته إلى تشجيع المملكة العربية السعودية على تنوع مصادر التمويل من خلال التشريعات والتسهيلات التي وضعتها وأن التمويل الحكومي هو المصدر الرئيسي لتمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وهناك تمويل غير حكومي عن طريق المنح والهبات ومصادر أخرى يجب تنويعها بالإضافة إلى ترشيد نفقات التعليم الجامعي وتبني فكره الجامعة المنتجة أو المدرسة المنتجة. وتتلخص مشكله الدراسة في البحث عن بدائل لتنوع مصادر التمويل لتفي بمتطلبات رؤية 2030 وعدم الاكتفاء بالتمويل الحكومي بالاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة في تمويل التعليم ويمكن تحديد أسئلة الدراسة كما يلي:

- ما واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
- ما واقع تمويل التعليم في عدد من الدول المتقدمة (فنلندا- اليابان- الولايات المتحدة)؟

أهداف الدراسة:

- الوقوف على واقع تمويل مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية
- التعرف على واقع تمويل التعليم في عدد من الدول المتقدمة (فنلندا- اليابان- الولايات المتحدة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- التعرف على واقع تمويل التعليم في المملكة والبحث عن بدائل تمويلية للتعليم.
- الحاجة إلى التعرف على مصادر بديلة غير تقليدية للتمويل.
- إثراء مجال الإدارة التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بتمويل التعليم.

الأهمية العملية:

- التحفيز لتبني سياسات تمويلية متنوعة ولا تضع العبء فقط على التمويل الحكومي.
- قد تفتح آفاقاً واسعة للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة لتنوع مصادر التمويل في المملكة العربية السعودية.
- قد تمثل خطوة نوعية لتحسين تمويل التعليم في المملكة في معرفة طرق تمويل بديلة للمدارس.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر على معرفة واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2024/1445.
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- تمويل التعليم: "مجموعة من الموارد المالية المرصودة لتحقيق أهداف محددة وإدارتها بكفاءة عالية ولتحقيق نتيجة مرغوباً فيها قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو قد تكون جامعة لهذه الأغراض" (العبيكان، 2012).
- تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية: قدرة الدولة على توفير مخصصات مالية وعينية بمشاركة القطاع الخاص للأنفاق على التعليم العام والجامعي والعمل على تنميتها وصرفها وفقاً لأنظمة الرقابة والمحاسبية وبما يحقق أهدافها سواء كانت بصورة مباشرة أو غير مباشرة (الدمخ وآخرون، 2019).

الدراسات السابقة:

- من خلال اطلاع الباحثات على العديد من الدراسات في مجال تمويل التعليم تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم:
- دراسة البابطين (2019) استهدفت الدراسة التعرف على واقع تمويل التعليم في كل من المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وأبرز التحديات التي تواجهه في المملكة وتنوع مصادره. ومن أهم نتائج الدراسة تزايد نسبة الإنفاق على التعليم سنوياً وأهمية إيجاد مصادر بديلة للتمويل الحكومي في المملكة العربية السعودية.
- دراسة الخضير (2019) استهدفت الدراسة عرض أهم النماذج الأمريكية لتمويل المدارس بناء على الأداء، والكشف عن واقع تمويل مدارس التعليم العام في المملكة. ومن أهم نتائج الدراسة تقديم نموذج لتمويل مدارس التعليم العام بالمملكة بناء على الأداء في ضوء النماذج الأمريكية.
- دراسة الأحمد (2018) استهدفت الدراسة وصف وتحليل نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة وجذورها التاريخية والعوامل التي أثرت في تشكيلها والأسس التي يقوم عليها النظامين وأوجه الشبه والاختلاف بينهما. ومن أهم نتائج الدراسة تشابه نظامي التعليم في كلا الدولتين في أنهما نظام مركزي ويمولان من قبل الحكومة المركزية إلا أن نظام التعليم في فنلندا يتصف بالمرونة بشكل أكبر، كما أن النظام الفنلندي حقق نمو اقتصادي قائم على المعرفة.
- دراسة الذبياني (2018) استهدفت الدراسة تقديم نموذج مقترح لتنوع مصادر تمويل التعليم العام في المملكة في ضوء النماذج العالمية والتعرف على واقعه في المملكة ومعوقاته. ومن أهم نتائج الدراسة تحديد بعض من المعوقات التنظيمية والاجتماعية التي تحول دون تنوع مصادر تمويل التعليم العام، واقتراح نموذج لتنوع مصادر تمويل التعليم العام.
- دراسة شامي (2018) استهدفت الدراسة التعرف على أسباب زيادة التكلفة في التعليم والتعرف على مصادر التمويل في التعليم والبدائل المتاحة له. ومن أهم نتائج الدراسة زيادة تكلفة التعليم إلى حد فاق إمكانات أغلب دول العالم.

- دراسة الدوسري (2017) استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تمويل التعليم العام ومستوى الجودة الشاملة. كما استهدفت التعرف على المقترحات التي قد تسهم في تنوع مصادر تمويل التعليم، وتحقيق الجودة الشاملة. ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى تمويل التعليم العام في المدارس قيد الدراسة كان ضعيفاً.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بتمويل التعليم للمقارنة بين الدول.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة على السؤال الأول: "ما واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟"

إن الجهود التي تبذلها حكومة المملكة العربية السعودية في تمويل التعليم ظاهرة في حجم الانفاق الكبير على التعليم من ميزانية الدولة ويعد هذا الانفاق الأعلى على مستوى العالم فإذا قورن انفاق المملكة العربية السعودية على التعليم من الميزانية الحكومية مع دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية نجد أن استراليا والتي تعد الأولى في معدل الإنفاق على التعليم من الميزانية الحكومية من بين هذه الدول يصل معدل انفاقها إلى 14.3% بينما هذا المعدل قد يصل إلى الضعف في المملكة العربية السعودية (الحري، 2017)، حيث نرى ارتفاعاً كبيراً في الميزانيات المخصصة للتعليم فقد كانت في عام 2006 أقل من 64 مليار ريال وأصبحت في عام 2023 تقدر بـ 136 مليار ريال (البشر، 2023).

كما رأينا سابقاً فإن تمويل التعليم يعد تحدياً لوزارة التعليم في ظل زيادة النمو السكاني وازدياد التوجه إلى التعليم لذلك الاعتماد على التمويل الحكومي يعد خطراً جسيماً وأن البحث عن مصادر وبدائل تمويل أخرى أصبح أمراً ضرورياً والذي من شأنه الرفع من مستوى الإيرادات في التعليم العام.

مصادر تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

1. التمويل الحكومي

تعتبر هذه الطريقة المصدر التقليدي لتمويل التعليم وهي أن تتحمل الدولة تمويل التعليم وتدفع كامل تكاليف العملية التعليمية من خلال ميزانيات محددة يتم تخصيصها بحيث تنافس الفرص التعليمية مجاناً لكل أفراد المجتمع الراغبين في التعليم ويتم تحديد ميزانية التعليم ضمن ميزانية الدولة وهذا الأسلوب يضمن إتاحة الفرص التعليمية لجميع من هم في سن التعليم وتوسيع دائرة الخدمات التعليمية وتوفيرها للجميع بغض النظر عن قدراتهم المالية وخلفياتهم الاجتماعية ساعياً لتحقيق المجتمع المتعلم (إيشر، 1991).

وتنص المادة 233 من وثيقة سياسة التعليم في السعودية وهي الوثيقة الرسمية لسياسة التعليم في الدولة على أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحل أي أن الدولة لا تتقاضى رسوم دراسية من المواطنين في مؤسسات التعليم العامة وقد بلغت النفقات الحكومية المخصصة لقطاع التعليم في الدولة 185 مليار (وزارة المالية، 2022) (البشر، 2023).

2. التمويل غير الحكومي

وهي صورة من صور التمويل تتمثل في تحمل الأفراد وعائلاتهم دفع تكاليف تعليمهم عن طريق دفع الطالب رسوماً للخدمات التي يحصلون عليها من المؤسسات التعليمية (إيشر، 1991). ويتمثل بإسهامات القطاع الخاص بالمدارس الأهلية والذي يستوعب ما يقارب 17.3% من إجمالي أعداد الطلبة في المملكة وفي هذا مساهمة في تخفيض الإنفاق الحكومي على التعليم العام (النفيسي، 2018) (الغامدي، 2021).

3. التمويل المختلط

صيغة تمويلية تجمع بين التمويل العام والتمويل الخاص للتعليم بحيث تتكفل الدولة أو المجتمع بمؤسساته بتوفير الخدمات التعليمية مع قيام الأفراد بدفع رسوم معينة لقاء هذه الخدمات بحيث لا ترفع الدولة يدها عن التعليم ولا تدعه عرضة لمعايير السوق والتكلفة الاقتصادية (وليامس، 1986).

4. التمويل الذاتي:

تقوم مؤسسات التعليم باستحداث أساليب تمويل ذاتية تساهم في تمويل المؤسسة التعليمية من خلال الاهتمام بمبدأ رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية وتعزيز الأنشطة ذات العوائد المادية ويعتبر التمويل الذاتي أسلوباً مسانداً للمؤسسة التعليمية (المنقاش والشهري، 2018).

العوامل المؤثرة على تمويل التعليم:

يوجد العديد من العوامل المؤثرة على شكل الانفاق التعليمي وحجمه بعض هذه العوامل داخلية نابعة من النظام التعليمي نفسه وبعضها نتيجة للعوامل الخارجية المحيطة به والتي تؤثر فيه ويمكن تقسيم هذه العوامل كما يلي:

1. عوامل داخلية مرتبطة بالمؤسسات التعليمية (عابدين، 2000)

وهي عوامل مرتبطة بالمؤسسات التعليمية والسياسات المتبعة فيها والأساليب المستخدمة وطرق تفاعل المدخلات بعضها مع بعض مثل تأهيل المعلمين وخبراتهم مما ينعكس على أجورهم ومرتباتهم خصوصاً إذا ارتبطت الأجور بالمؤهلات التي يحملها المعلمون والزامية التعليم والتوسع الكمي لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم كذلك الاهتمام بجودة التعليم والتحكم في كفايته الداخلية من خلال التركيز على إقتصاديات الحجم وضبط أعداد الطلاب في الفصل مما أدى إلى الحاجة إلى زيادة أعداد المعلمين لمواجهة زيادة الفصول الناتجة عن هذه السياسات وهذا أدى إلى زيادة النفقات التعليمية سواء في الرواتب أو البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

ومن العوامل أيضاً:

- إدخال التقنيات الحديثة والأساليب التكنولوجية في التعليم من وسائل تعليمية ومختبرات وأجهزة ومعدات حديثة من أجل زيادة تفاعل الطلاب وتطوير مهاراتهم العلمية والعملية.
- التوسع الحالي في إدخال الحاسب الآلي وخدمات الإنترنت وما يساعد ذلك من التطوير والتحديث المستمر لهذه التقنيات نظراً لطبيعتها المتجددة باستمرار.
- الاهتمام بتطوير البيئة التعليمية وخصوصاً الأبنية وزيادة الانفاق عليها تشتمل على خدمات تعليمية مساندة من ملاعب ومسارح وقاعات محاضرات ومختبرات.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وما يتطلب ذلك من رصد ميزانيات لها تخصص للإنفاق على متطلباتها سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدارس أو خارجها مثل الرحلات الطلابية وغيرها.
- مستوى الهدر التعليمي المتمثل في رسوب الطلاب وإعادة الصفوف والتسرب من المدرسة والذي يشكل هدراً اقتصادياً واضحاً من حيث مكوث الطالب في المرحلة الدراسية أكثر من المقرر له وعدم إتاحة الفرصة للطلاب الجدد مما يؤدي إلى زيادة أعداد الطلاب وبالتالي يؤثر على كلفة الوحدة التعليمية.
- انتشار التعليم في القرى والهجر حيث ظلت السكان وارتفاع الكلفة التشغيلية والخدمات التعليمية وصور حجم المدارس وأعداد الطلاب وانخفاض نسبتهم إلى البيئة التعليمية.

2. عوامل خارجية:

- وهي العوامل الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي والتي تؤثر فيه وفي بنيته وفي مراحل وسياساته ومن أهمها:
- النمو الطبيعي للسكان في مختلف العالم خصوصاً في الدول النامية الناتج عن زيادة الموارد وارتفاع المستوى الصحي للمجتمع.
 - وعي الأسر والأفراد بأهمية التعليم ودوره في تنمية القدرات والمهارات وفي تحديد المهن المستقبلية.
 - التغيرات الاقتصادية التي تشهدها المجتمعات سواء على المستوى المحلي، أو الاقليمي، أو الدولي مثل ارتفاع أو انخفاض أسعار النفط ومستوى الناتج القومي للدولة وما يصاحبه من تقلبات في العملة الوطنية والأسعار والتي قد تؤدي إلى التأثير على مستوى الانفاق الحكومي العام وعلى الخدمات العامة ومنها التعليم (العتيبي، 1425).

تحديات تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية:

تحمل القطاع العام عبء تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية ولا يسهم القطاع الخاص والأفراد سوى بنسبة قليلة في تمويل التعليم وذلك على العكس مما يحدث في الدول المتقدمة والتي يتولى فيها القطاع الخاص والأفراد تمويل جزء كبير من نفقات التعليم وفي الآونة الأخيرة ونظراً للظروف الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية المختلفة وما ترتب على ذلك من زيادات كبيرة في الانفاق الحكومي على القطاع التعليمي فان تمويل التعليم أصبح مشكله تحتاج إلى حلول وذلك ليس فقط على المستوى المحلي بل إن المشكلة أو الأزمة هي ازمه عالميه بشكل عام: (الوزرة، 2019) ومن التحديات التي تواجه تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية:

- قلة اهتمام قائد المدرسة بزيادة وتنوع مصادر تمويل المدرسة.
- ضعف أنظمة ولوائح تنوع مصادر التمويل الذاتي للمدرسة.
- قلة الصلاحيات الممنوحة من وزارة التعليم لقادات المدارس.
- قلة البرامج التدريبية في مجال التمويل الذاتي للمدرسة.
- ضعف الوعي بأهمية التمويل الذاتي للمدارس.
- قلة العوائد المتوقعة مما يسهم في عزوف المستثمرين مع محدودية الفرص الاستثمارية في المدارس الحكومية.

جهود وزارة التعليم في ترشيد الانفاق على التعليم في المملكة:

- قامت الوزارة بإنشاء إدارة عامة لاقتصاديات التعليم عام 1416هـ ومن أبرز الجهود التي قدمتها لترشيد الانفاق على التعليم (الحري، 2017):
- خفض تكلفة طباعة الكتب بإيجاد البدائل الأرخص للطباعة.

- خفض تكلفة التجهيزات المدرسية بإيجاد البدائل الأرخص للتجهيزات المدرسية.
 - الاستفادة من أساليب القطاع الخاص في عمليات الانفاق والترشيد.
 - خفض تكلفة المبنى المدرسي وذلك بالتغيير في تصاميم المباني المدرسية وطرق استيعابها لأعداد الطلاب والفصول وسعتها.
 - تأمين العدد والأدوات والأجهزة وقطع الغيار في عدد من إدارة التعليم.
 - شجعت الوزارة على التعليم الأهلي وعملت على دعمه ماليًا ومدته بالكفاءات الإدارية المتميزة لإدارته.
 - السعي إلى تفعيل دور المجتمع في دعم التعليم ماليًا وإيجاد مصادر متنوعة لتمويله.
- وذكرت (أمل الحربي، 2017) بدائل مقترحة لتمويل التعليم في المملكة ومنها:
- تفعيل مساهمة القطاع الخاص.
 - تبني فكره المدرسة المنتجة: فهي تمثل أحد الأساليب الجديدة في التمويل والتي تقوم على أن المدرسة تجد كفايتها المالية لسد بعض النفقات من مواردها الإنتاجية بحيث يتم تحويل المدارس إلى مواقع إنتاجية حقيقية مع استمرار تقديم الخدمات التعليمية.
 - الوقف: وذلك بتشجيع المؤسسات الوقفية في المجتمع على توفير دعم مالي ومعنوي لمؤسسات التعليم وبرامجها وأنشطتها بحيث يتم تمويل الطلاب المحتاجين وتمكينهم من استكمال دراستهم الجامعية.
 - كما اقترح (الوزرة، 2019) بعض البدائل للتغلب على هذه المشكلات ومنها:
 - تحديث السياسات المتعلقة بتمويل التعليم خاصة على مستوى المدارس.
 - التخفيف من المركزية وتمكين قادات المدارس من تنوع أساليب التمويل.
 - التمويل الذاتي عبر المدرسة المنتجة حيث تعتبر أنسب النماذج الممكن تطبيقها.
- ويتفق معه (احمد، 2015) بتطبيق نموذج المدرسة المنتجة حيث أثبتت هذه التجربة نجاحها في دول عديدة كالولايات المتحدة والدنمارك ونيوزيلندا وتركيا والتي ساهمت الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع في إنجاحها بشكل كبير كما أن هذا الاتجاه يدعم التوجه نحو التنوع الاقتصادي الذي تسعى رؤيته (2030) لتحقيقه.
- وعليه ترى الباحثتان أنه يمكن اقتراح مجموعة من مصادر التمويل بناء على توجهات رؤية المملكة 2030 لذلك من الضروري على مدارس التعليم العام أن تعمل جاهدة على تنوع مصادرها التمويلية اللازمة لتحقيق أهدافها والاستغلال الأمثل للموارد التي تقدمها الدولة.
- الإجابة على السؤال الثاني: "ما واقع تمويل التعليم في الدول المتقدمة (فنلندا- اليابان- أمريكا)؟"**
- للدول المتقدمة عدة تجارب في تمويل التعليم ولقد أثبتت نجاحها على مدى عدة أعوام، وستستعرض الباحثتان عدد من تجارب تلك الدول مثل (اليابان، فنلندا، أمريكا).
- 1. تمويل التعليم في فنلندا**
- تمكنت فنلندا من إصلاح نظامها التعليمي من خلال زيادة انخراط الشباب والكبار في جميع أنماط التعليم، وصناعة نظام تعليم ممول من القطاع العام ومتاح لنسبة كبيرة من سكانها، وتحقيق نتائج تعلم عالية دوليًا مع وجود تباينات أداء صغيرة جديدة بين المدارس في مختلف أنحاء البلاد. كل هذا تم إنجازه من خلال تمويل التعليم، بما في ذلك التعليم العالي وتعليم الكبار، من مصادر عامة بشكل كامل تقريبًا.
- ومن ثم يتضح أن نظام التعليم الفنلندي ممول من القطاع العام ومتاح لكل التلاميذ بلا استثناء وتحقيق المدارس الأساسية نتائج تعلم عالية دوليًا، مع وجود تباينات صغيرة في الأداء بين المدارس في مختلف أنحاء البلاد، وكان للتمويل السخي الذي تقدمه الحكومة والأقاليم دور مهم في تحقيق هذا الإنجاز.
- فهي تحصل على تمويلها من السلطات المحلية أو مجالس البلدية المشتركة حيث تتقاسم الدولة والسلطات المحلية مسؤولية تمويل التعليم بالإضافة إلى أن التعليم مجاني والزامي لجميع المراحل من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى آخر مرحلة في التعليم الجامعي (الدكتوراة) كما توفر المواد الدراسية والواجبات المدرسية وفي بعض الحالات يتم تأمين وسائل النقل مجانًا للتلاميذ المقيمين بعيدًا عن المدارس (الخليوي، 2020).
- مصادر تمويل التعليم في فنلندا:**

إن تمويل التعليم في فنلندا يعتمد على عدة مصادر، سيتم عرضها كالتالي (الخليوي، 2020، ص 106):

- **التمويل الحكومي:** يمثل التمويل الحكومي 12% من إجمالي ميزانية الدولة، حيث تقوم وزارة المالية في توجيه الميزانية بالتعاون مع وزارة التربية والثقافة، ويتم تحديد تمويل التعليم المقدم من الحكومة المركزية إلى السلطات المحلية بعدد الطلاب في كل بلدية والكثافة السكانية وحجم المدارس وعدد طلاب التعليم الخاص وعدد الطلاب الذين يتلقون التعليم باللغة السويدية وعدد الطلاب الذين لغتهم الأم غير الفنلندية أو السويدية وعدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تعتمد تحويلات الحكومة المركزية إلى السلطات المحلية للإنفاق على التعليم الأساسي على عدد من العوامل: منها عدد الطلاب في كل مرحلة دراسية وكلفة الطالب لكل مرحلة دراسية بالإضافة إلى التمويل الإضافي الآخر بناءً على ظروف البلدية الخاصة، كما يؤثر مستوى دخل الأسرة على تمويل التعليم المقدم من الحكومة المركزية إلى السلطات المحلية، فكلما كان دخل الأسرة منخفض زاد التمويل، ولقد

نجاح التعليم الفنلندي في تخفيض نفقاته بنسبة 1% ما بين عامي 2010م إلى 2018م، ومن الملاحظ أن مخرجات التعليم الفنلندي عالية، ويمكن الإشارة إلى أن التعليم الفنلندي منظم بكفاءة وفعالية.

- وزارة التعليم والثقافة: وهي المسؤولة عن رسم سياسة التعليم وأعداد التشريعات التعليمية والتخطيط للإصلاح ووضع خطة التطوير للتعليم، إذ أن تمويل التعليم في فنلندا يكون من قبل الحكومة الفنلندية بنسبة كبيرة جدًا.
- السلطات المحلية أو البلديات: هي المسؤولة عن التنفيذ واتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل وتنفيذ المناهج وتوظيف العاملين، وتحصل على معظم مبلغ التمويل من:
 - الضرائب: عن طريق تحصيل الضرائب.
 - الدعم الحكومي: حيث تستقبل السلطات المحلية مبالغ مالية من الدولة مثل التكاليف المتعلقة بإنشاء المدارس وصيانتها حيث تساهم الدولة في تمويل التعليم، وتتمتع السلطة المحلية ومؤسسات التعليم بالحرية في تحديد آلية تخصيص الأموال حيث تتولى السلطة المحلية مسؤولية توزيع النفقات أو تفويضها للمدارس، وفي الغالب يتم تحديد ميزانية لكل مدرسة ثم تتولى المدرسة الانفاق كما تراه مناسبًا، أما رواتب العاملين في التعليم من المدرء والمعلمين وغيرهم في السلطة المحلية هي المسؤولة عن صرفها.
 - الرسوم الطلابية: وفقًا لقانون التعليم الأساسي فإن السلطات المحلية قد تضع الرسوم الشهرية للطلاب المشتركين في الأنشطة خارج أوقات الدوام الرسمية سواء في الفترة الصباحية أو المسائية، كما تضع رسومًا بسيطة على التعليم الفني، وأن الرسوم قد تلغي أو تخفض في بعض حالات الدخل المنخفض، وتمثل هذه الرسوم مصدرًا لتمويل الخاص في التعليم الفنلندي.

2. تمويل التعليم في اليابان

تري حكومة اليابان أن التعليم مفتاح للنهضة والتفوق، ويعد تعويض لليابان بالعنصر البشري نظرًا لحرمانها من الثروات الطبيعية، وأن التعليم العام والأساسي إلزامي ومجاني للجميع، ويتم تمويل التعليم في اليابان من الضرائب المحلية والعامّة، وتقوم الحكومة المركزية ممثلة في وزارة التربية والرياضة والثقافة والعلوم بتحمل نصيب كبير في نفقات التعليم.

وتنص وثيقة التعليم الياباني أن جميع الناس لديهم الحق في الحصول على التعليم المتوافق مع قدراتهم، لذلك أهم مبادئ التعليم الياباني تكافؤ الفرص التعليمية والتعليم الإلزامي في الصفوف من الأول وحتى التاسع أي إلى المرحلة الثانوية الدنيا، ويتم الاشراف على المدارس من الإدارة التعليمية بالتعاون مع السلطات المحلية والمقاطعات واللدان يقدمان المساعدات المالية للمدارس، كما تهتم اليابان بكفاءة معلمها، وتمويل ذلك من الحكومة الاتحادية، وكفاءة تعليم طلابها، ومن الملاحظ تزايد نفقات التعليم في اليابان، وعليه فإن أهم مصادر تمويل التعليم باليابان ما أوضحه (عقبة، 2021)، (الشنيقي، 2018):

- الحكومة المركزية: في اليابان تنصدر الحكومة المركزية الجهات الممولة للتعليم، وعليه فإن تمويل التعليم العام في اليابان قائم بصورة كبيرة على المصادر العامة المتمثلة في الحكومة الاتحادية وحكومة المقاطعات والسلطات المحلية، أما في التعليم العالي تتشارك السلطات المحلية مع الحكومة المركزية، وتقدم كل سلطة محلية الدعم المادي اللازم للمؤسسات التعليمية الجامعية من خلال الضرائب ومصادر أخرى.
- المصادر الخاصة: وتمثل نسبة قليلة جدًا ما يقارب 8% من تمويل التعليم العام، ومنها الأوقاف والعوائد الحكومية ورسوم الإيجارات والهبات غير الربحية، ومشاركة الأسر في بعض المصروفات المدرسية.
- تبرعات الأفراد والهيئات: تلعب دورًا أكبر في تمويل التعليم العالي والجامعي.
- الرسوم الدراسية: تفرض في اليابان رسوم دراسية كمصدر من مصادر تمويل التعليم الجامعي، وتتراوح ما نسبته بين 10% - 30% من نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي.
- القروض الطلابية: يتم تقديم قروض طلابية، وذلك بعد أن واجهت عملية فرض الرسوم الدراسية على الطلاب أو زيادتها معارضة شديدة، كنظام دعم لتمويل التعليم الجامعي، وتعتمد القروض الطلابية على منح الطلبة قروضًا، ويتم استردادها منهم بعد تخرجهم، وبعد حصولهم على دخل، ويتم استخدام طرق متنوعة في عملية السداد، والهدف الرئيس من هذه القروض هو مساعدة الطلاب وأولياء الأمور على تعليم أبنائهم في التعليم العالي الجامعي.
- المدرسة المنتجة: قامت وزارة التعليم اليابانية بتطبيق المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية باليابان، حيث يقوم الطلاب بنشاطات متعلقة بالإنتاج مثل زراعة الأرز والشاي والفواكه، وتخصيص ساعة كل أسبوع لتلك النشاطات (الخليوي وآخرون، 2020).
- دعم الشركات: حيث تقوم الشركات والمؤسسات بدعم التعليم الجامعي، إلى جانب تعاونها في تأسيس معامل الجامعات تؤدي الشركات دورًا للبحوث وتطويرها، وهذا يخدم البحث العلمي (العتيبي، 2018).

3. تمويل التعليم في أمريكا

إن التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية إلزامي ومجاني للجميع لا يميز بين الفوارق والامتيازات الاجتماعية، ويمتد على مدى اثنتي عشر سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشر ولا تمارس الحكومة الفيدرالية أي سلطة مباشرة على النظام التعليمي في الدولة، وتقوم السلطة المحلية بالتشغيل

الفعلي للمدارس وجمع الأموال للمدارس من خلال ضرائب الملكية عادة بالإضافة إلى إصدارات السندات الخاصة، أما من يشرف على التعليم فهي حكومة الولايات ويرجع ذلك لطبيعة الشعب الأمريكي الذي يؤمن بالديمقراطية وتفويض السلطة، وهي مسؤولة عن الإشراف المباشر على أنظمة التعليم في ولاياتها، بما في ذلك تنفيذ الوظائف السياسية والإدارية والمالية الضرورية، كما أنها مسؤولة عن توفير التمويل للتعليم العام على جميع المستويات، وترخيص وإيجار المدارس الخاصة. (العتيبي، 2018).

- وبصفة عامة فإن 91% من تمويل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية من مصادر عامة، والنسبة المتبقية من مصادر خاصة وتتكون من:
 1. السلطة المحلية ويحق لها فرض ضرائب محلية للإنفاق منها على شؤون التعليم وتتحمل السلطة المحلية ما يصل إلى (55%) من نفقات التعليم.
 2. حكومة الولايات: أن تمويل التعليم مسؤولية رئيسة لحكومة الولاية. ويصل إنفاقها على التعليم حوالي 42% من نفقات التعليم، وتشجع حكومة الولاية كل وحدة إدارية على فرض ضرائب محلية للإنفاق منها على شؤون التعليم.
 3. الحكومة الفيدرالية تخصص جزء قليل من دخلها للإنفاق على التعليم وتصل نسبة التمويل حوالي 3% من نفقات التعليم، وتقدم المساعدات في صورة منح مالية مباشرة وغير مباشرة للمدارس وتمنح الأراضي العامة لكل ولاية للاستفادة منها في التعليم العام. (مصطفى، 2014).
- الكوبونات التعليمية: حيث تعد تجربة الولايات المتحدة في تمويل التعليم العام باستخدام الكوبونات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفيدرالية من التجارب المميزة في التمويل.
- الضريبة التعليمية: وتتفاوت قيمة الضريبة المفروضة من مواطن لآخر تبعاً لمكانته التعليمية، وموارد هذه الضرائب هي: ضريبة الثروة، ضريبة الدخل، ضريبة الاستهلاك، ضريبة الامتيازات؛ نظير تقديم خدمات حكومية، ضريبة الحصول على أي مجموعة من الضرائب الأخرى التي يستخدم جزءاً منها لتمويل التعليم كضريبة المبيعات العامة، والضرائب العقارية.
- بدائل محدودة جداً: وهي المنح من حكومة الولايات، والتبرعات.
- التمويل المرتبط بالأداء: ظهرت مؤخراً بدائل لتمويل التعليم؛ تهتم بجودة التعليم وكفاءته وفعاليته، ومنها التمويل المبني على الأداء؛ إذ يعد من أحدث الأساليب المتبعة في العالم وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد أثبت جدواه في تحسين مخرجات التعليم، تعد تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا النوع من التمويل ثرية بسبب اختلاف كل ولاية عن الأخرى في النموذج الذي تطبقه، ومن أهم النماذج الأمريكية المختلفة للتمويل بناء على الأداء:
 - نموذج أداء الطلبة: ظهر هذا النموذج بسبب قانون التعليم حق لكل طفل، فأصبح نجاح نظام التعليم في الولاية يقاس بناء على نتائج طلابها في الاختبارات الوطنية، وعلى هذا الأساس يكون التمويل.
 - نموذج المدرسة الناجحة: فالمدارس التي تحقق أهداف الولاية التعليمية؛ تحصل على مقدار أعلى من التمويل.
 - نموذج تحكيم المختصين: ويطبق في عدد من الولايات، ويعتمد على تشكيل لجنة من المتخصصين ليحددوا الموارد المالية الضرورية لتقديم تعليم مناسب، وعلى أساسها تحسب كلفة التعليم الذي يطبق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بناء على دراسات علمية، ويعاب عليه أنه يعتمد على الآراء وليس موضوعياً.
 - نموذج فاعلية برامج المدرسة: ويركز على الإصلاحات المدرسية وما تحتاج إليه من تمويل؛ بناء على نتائج دراسات علمية، يختار برنامج الإصلاح الذي يساعد المدرسة على تحقيق أهدافها، وعلى أساسه يحدد التمويل؛ ويعد هذا النموذج أفضل من المدرسة الناجحة.
 - النموذج المبني على أساس مناسبة الشواهد: وهو من أحدث النماذج؛ إذ يكون التمويل بناء على نتائج أداء الطلبة في الاختبارات الدولية، وقد طبقت أكثر من 30 ولاية في أمريكا تمويل الأداء للتعليم العالي، وترتبط مباشرة بالأداء المؤسسي على مقاييس، مثل الاحتفاظ بالطلاب (العتيبي، 2018).

التوصيات:

- في ضوء ما تقدم من عرض خبرات وتجارب كلاً من فنلندا واليابان والولايات المتحدة لنظام تمويل التعليم، واستعراض أدبيات الدراسات السابقة تم التوصل إلى أوجه الاستفادة من هذه الخبرات من خلال توصيات لتنوع مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وهذه التوصيات:
 - تعيين كوادرات وطنية مؤهلة وعلى درجة عالية من الاحترافية لإدارة الموارد المالية حيث أشارت دراسة (الحربي، 2015) أن القيادة المناسبة للموارد المالية تسهم في تحقيق الاكتفاء الذاتي وتقلل من معدلات الهدر.
 - وضع خطة استراتيجية لتنوع مصادر التمويل الذاتي في المدارس بحيث تصل مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية إلى تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي لبرامجها.
 - إعطاء مزيد من الصلاحيات لقادات المدارس وتشجيعهم على إتخاذ القرارات فيما يتعلق بتنوع مصادر التمويل الذاتي.
 - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في بعض مصادر التمويل مما يزيد من إيرادات التعليم العام.
 - الحث على تطبيق نموذج المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- احمد، نعمات. (2015). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بأسسيوط*، 31(1)، 395-531.
- إيشر، جان كلود. (1991). إعادة النظر في تمويل التعليم بعد الالزامي. *مجلة مستقبلات*، 4(28).
- البشر، سعود غسان. (2023). اليات تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء الجامعات المماثلة في الولايات المتحدة. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 28(1)، 1-14.
- الجبري. فيصل عياد. (2021). تنوع مصادر تمويل التعليم في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030: دراسة تحليلية. *جامعة الازهر. كلية التربية بالقاهرة. مجلة التربية*، العدد: (193). الجزء (3).
- الحري. محمد. (2015). البدائل المقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية "جامعه الملك سعود أنموذجاً". *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 26 (103)، 141-172.
- الحري، أمل. (2017). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. *مجلة العلوم التربوية*، 2(1).
- الخليوي، ابرار عبد الجبار، والعريفي، أحلام عبد الرحمن، والسالم، جنان عبدالله، والتويجري، فاطمه عبد العزيز. (2020). *بدائل مقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة*. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بجامعة سوهاج*، 1 (8)، 84-124.
- عابدين، محمود عباس. (2000). *علم اقتصاديات التعليم الحديث*. الدار المصرية اللبنانية.
- العتيبي، فهد بن عباس. (1425). *إسهام القطاع الخاص بتمويل التعليم العام (المملكة العربية السعودية)*. جامعه الملك سعود، أطروحة جامعية.
- عقبه، محمد عبد التواب. (2021). اليات مقترحة لتنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية وفق رؤيه 2030 وفي ضوء الممارسات العالمية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، العدد 3، الجزء 3.
- الغامدي، حنان. (2020). استراتيجية مقترحة لتمويل التعليم الجامعي في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 6 (15) جامعة تعز. اليمن.
- المنقاش، سارة. الشهراني، زانة. (2018). استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقه والموهبة*، 3، 164-207.
- وليامس، بيتر. (1986). تمويل التعليم من موارد غير حكومية. *مجلة مستقبلات*، 2(4).

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Herman,J. (2013). canada's Approach to school funding
The Adoption of provincial control of Education Funding in Three provinces [pdf].center of American progress.

ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Ahmd, N'emat. (2015). Aledarh Aldatyh Mdkhl Llartqa' Bkfa'h Almldrsh Almntjh Fy Dw' Khbrat B'ed Aldwl: Drash Thlylyh. *Mjlh Klyh Altrbyh Basywt*, 31(1), 531- 395
- Albshr, S'ewd Ghsan.(2023). Alyat Tmwyly Aljam'eat Alhkwmyh Fy Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh Fy Dw' Aljam'eat Almmathlh Fy Alwlyat Almthdh. *Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walensanyh*.(28),1- 14
- Al'etyby, Fhd Bn 'Ebas. (1425). Asham Alqta'e Alkhas Btmwyly Alt'elym Al'eam (Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh). *Jam'eh Almlk S'ewd, Atrwhh Jam'eyh*.
- Alghamdy, Hnan. (2020). Astratyjyh Mqtrhh Ltmwyly Alt'elym Aljam'ey Fy Aljam'eat Als'ewdyh. *Mjlh Al'elwm Altrbwyh Waldrasat Alensanyh*. 6 (15) *Jam'eh T'ez. Alymn*.
- Alhrby, Aml. (2017). Tmwyly Alt'elym Fy Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh: Thdyat Wbda'el. *Mjlh Al'elwm Altrbwyh*, 2 (1)
- Alhrby, Mhmd.(2015). Albda'el Almqtrhh Ltmwyly Alt'elym Fy Aljam'eat Alhkwmyh Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh" *Jam'eh Almlk S'ewd Anmwdja"*. *Mjlh Klyh Altrbyh*. *Jam'eh Bnha*, 26 (103), 141- 172
- Aljhny. Fysl 'Eyad. (2021). Tmwy'e Msadr Tmwyly Alt'elym Fy Dw' Twjhat R'eyh Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh 2030: Drash Thlylyh. *Jam'eh Alazhr. Klyh Altrbyh Balqahrh. Mjlh Altrbyh. Al'edd*:(193). *Aljz*.(3)
- Alkhlywy, Abrar 'Ebdal'jbar, Wal'eryfy, Ahlam 'Ebdalrhmn, Walsalm, Inan 'Ebdallh, Waltwyjry, Fatmh 'Ebdal'ezyz. (2020). Bda'el Mqtrhh Ltmwyly Alt'elym Al'eam Fy Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh Fy Dw' Tjarb B'ed Aldwl Almtqdmh. *Mjlh Shbab Albahthyn Fy Al'elwm Altrbwyh Bjam'eh Swhaj*. 1(8), 84-124
- Almqash, Sarh. Alshhrany, Zanh. (2018). Astthmar Almwahb Altabyh Kbdyl Msand Ltmwyly Alt'elym Fy Mdars Alt'elym Al'eam Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. *Almjlh Al'erbyh L'elwm Ale'eqh Walmwahb*, 3, 164- 207

- 'Eabdyn, Mhmwd 'Ebas.(2000). 'Elm Aqtsadyat Alt'elym Alhdyth. Aldar Almsryh Allbnanyh
- 'Eqbh, Mhmd 'Ebd Altwab. (2021) Alyat Mqtrhh Ltnwy'e Msadr Tmwyl Alt'elym Aljam'ey Alhkwmy Balmmlkh Al'erbyh
Als'ewdyh Wfq R'eyh 2030 Wfy Dw' Almmarsat Al'ealmyh. Mjllh Bhwth Alt'elym Walabtkar, Al'edd 3, Aljz' 3 .
- Eyshr, Jan Klwd. (1991). A'eadh Alnzr Fy Tmwyl Alt'elym B'ed Alalzamy. Mjllh Mstqblyat,4.(28)
- Wlyams, Bytr. (1986). Tmwyl Alt'elym Mn Mward Ghyr Hkwmyh. Mjllh Mstqblyat,2.(4)

معتقدات طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية
التعليمية بسلطنة عُمان

Beliefs of Educational Qualification Students at the University of Nizwa on
the Use of Artificial Intelligence Tools in the Educational Process in the
Sultanate of Oman

عزيزبن سيف بن محمد الندابي¹، منصور بن ياسر بن عبيد الرواحي²

Aziz Saif Mohammad AL Nadabi¹, Mansoor Yasir Obaid AL Rawahi²

¹ طالب دكتوراه في علوم التربية سلطنة عمان، المعهد العالي لإطارات الطفولة- جامعة قرطاج- تونس

² دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ PhD Student in Educational Sciences, Sultanate of Oman, Higher Institute for Childhood executives
Carthage, University of Carthage, Tunisia

² PhD in Mathematics Curriculum and Teaching Methods, Ministry of Education, Sultanate of Oman

¹ azizsaif.m@gmail.com, ² mans_211@hotmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/10/18

Revised

مراجعة البحث

2024/10/5

Received

استلام البحث

2024/9/18

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.4>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

معتقدات طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بسلطنة عُمان

Beliefs of Educational Qualification Students at the University of Nizwa on the Use of Artificial Intelligence Tools in the Educational Process in the Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. **المنهجية:** اتبعت الدراسة المنهج المسحي القائم على استبانة لقياس معتقدات الطلبة، وتمثلت عينة الدراسة بمجموع (187) طالب وطالبة من مختلف التخصصات الإنسانية والتطبيقية تم اختيارها بطريقة عشوائية. **النتائج:** توصلت الدراسة إلى وجود معتقدات مرتفعة لدى طلبة التأهيل التربوي في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالو إحصائية معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى تبعاً لمتغير نوع التخصص (إنساني/ علمي). **الخلاصة:** قدمت الدراسة عدداً من التوصيات بناءً على نتائجها منها: دعم طلبة التأهيل التربوي وتعزيز ممارساتهم التدريسية في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، وتوفير البيئة التعليمية الرقمية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ المعتقدات؛ العملية التعليمية.

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the beliefs of educational qualification students at the University of Nizwa in employing artificial intelligence tools in the educational process.

Methods: The study followed the survey method based on a questionnaire to measure students' beliefs, and the study sample consisted of a total of (187) male and female students from various humanities and applied specializations who were randomly selected.

Results: The study found that there were high beliefs among educational qualification students in using artificial intelligence tools in the educational process, and the results showed that there were no statistically significant differences in beliefs about employing artificial intelligence tools in the educational process among students of the Diploma in Educational Qualification at the University of Nizwa according to the variable of specialization type (humanities/scientific).

Conclusion: The study presented a number of recommendations based on its results, including- supporting educational qualification students and enhancing their teaching practices in employing artificial intelligence tools, and providing the necessary digital educational environment to apply artificial intelligence techniques in teaching.

Keywords: Artificial intelligence; beliefs; educational process.

المقدمة:

أدى ظهور الثورة الصناعية الرابعة المتمثلة في ثورة تطور الاتصالات، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية إلى إيجاد الابتكارات المدفوعة بالتكنولوجيا، مثل الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، وإنترنت الأشياء والتحليلات الكبيرة والحوسبة السحابية، والواقع الافتراضي والواقع المعزز في مختلف جوانب الحياة، مما انعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم، حيث تعيش الأنظمة التعليمية ومؤسسات المختلفة في بيئة سريعة التغير بسبب التطورات السريعة والمتلاحقة في البرمجيات وأنظمة الحواسيب الإلكترونية مع ظهور ابتكارات جديدة في هذا المجال، ولعل أحدها هو الذكاء الاصطناعي الذي طور تعامل المنظمات مع بنيتها الداخلية والخارجية، واحتلت تقنية الذكاء الاصطناعي مكانة بارزة في هذا السياق، حيث تسعى المدارس والجامعات إلى تبني استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؛ بهدف تعزيز تجربة التعلم، وتحسين أداء الطلاب، وتمكين المعلمين في تقديم الدروس بطرق تتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة.

فإن الذكاء الاصطناعي يوفر فرصاً مبتكرة في مجال التعليم، من خلال مجموعة من الأدوات منها ما أشار إليها شعبان (2021)، الصبيحي (2020)، وقشطي (2020) وهي: روبوتات الدردشة الذكية، وأنظمة التدريس الذكية، والتعلم التكيفي الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز، والروبوتات التعليمية الذكية، والألعاب التعليمية الذكية، والتقييم الذكي، حيث يستطيع الذكاء الاصطناعي تحليل البيانات الضخمة المتولدة من أنظمة التعليم الإلكتروني والتفاعلات الطلابية لتوجيه المعلمين في عملية تدريسهم وتحسين تضمين المعرفة وتقديم ردود فعل فورية للطلاب. علاوة على ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي أيضاً توفير بيانات تعليمية مخصصة؛ لتنمية مهارات الطلبة وتعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي، كما يمكن أن يتم تخصيص التعليم وفقاً لاحتياجات الطلبة بشكل فردي، مما يساهم في تحقيق تعليم أكثر فعالية وشمولية.

تشير الأبحاث الحديثة إلى التأثيرات الإيجابية للذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث توصلت دراسة زواكي ريشتر وآخرون (Zawacki-Richter et al, 2019) إلى أن الذكاء الاصطناعي يساهم بشكل فعال في تحسين جودة التعليم من خلال تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات كل متعلم، مما يعزز تجربة التعلم الفردية ويزيد من فعالية التفاعل بين الطالب والمحتوى. كما أكدت دراسة هولمز وآخرون (Holmes et al, 2021) على أهمية التصحيح الآلي في تحسين كفاءة المعلمين، حيث يساعد في توفير الوقت والجهد، مما يتيح للمعلمين التركيز على مهام تعليمية أكثر أهمية مثل تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة لوكين وآخرون (Luckin et al, 2020) إلى دور الذكاء الاصطناعي في تمكين التعلم المستمر والتفاعل الفوري مع البيانات التعليمية، مما يساهم في تقييم تقدم الطلاب بشكل دقيق ومستمر. وأظهرت دراسة برجر (Berger, 2022) أن أدوات مثل روبوتات المحادثة (Chatbots) تساعد في تحسين تفاعل الطلاب مع المحتوى الأكاديمي وتوفير دعم إضافي للمتعلمين في أداء واجباتهم.

وأكدت كارسينتي (Karsenti, 2019) على التأثيرات الإيجابية للذكاء الاصطناعي، مثل تقديم التعلم المخصص الذي يتماشى مع احتياجات المعلمين والمتعلمين، إلى جانب استخدام التصحيح الآلي لبعض المهام الدراسية، مما يوفر وقتاً إضافياً للمعلمين للتركيز على الأنشطة التعليمية الأخرى. كما يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية التقويم المستمر للمتعلمين، من خلال متابعة تقدمهم بدقة عبر منصات ذكية للتعليم عن بعد، مما يفتح آفاقاً جديدة لتفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي.

كما أن الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعاون بين المتعلمين وتفاعلهم مع المحتوى الأكاديمي باستخدام أدوات مثل المحادثة (Chatbots) التي تتيح محادثات طبيعية تدعم تجربة التعلم. كما يساهم في تقديم دعم مخصص للمتعلمين أثناء قيامهم بالواجبات المنزلية، ويقلل من معدلات التسرب الدراسي عبر تحليل بيانات الطلاب لتحديد من هم بحاجة إلى دعم إضافي. علاوة على ذلك، يسهل الذكاء الاصطناعي عملية التعلم عن بعد ويوفر حلولاً مخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وشمولية. وإلى جانب هذا، يحسن الذكاء الاصطناعي إدارة الفصول الدراسية والعمليات الإدارية، من خلال أتمتة المهام الروتينية مثل جمع البيانات وتحليلها بشكل آمن وفعال.

ومن الدراسات العربية، فقد أوصت دراسة محمود (2020) بضرورة توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، مع التأكيد على تدريب المعلمين وتوعيتهم بالآثار الإيجابية لهذا التوظيف، وأشارت دراسة العتيبي (2022) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يساعد في تحسين التعليم المخصص وتصميم الأنشطة التعليمية وفقاً لاحتياجات المتعلمين المختلفة، مما يزيد من تحصيلهم الأكاديمي. بينما أكدت دراسة الزعي (2021) أن التصحيح الآلي يساعد في تحسين دقة التقييم وتقليل الأخطاء البشرية. وذكرت دراسة السمييري (2020) أن الذكاء الاصطناعي يعزز إدارة الفصول الدراسية من خلال منصات تعليمية ذكية تتيح للمعلمين متابعة تقدم الطلاب فوراً. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت دراسة الشامي (2021) أن الذكاء الاصطناعي يمكنه الحد من التسرب الدراسي من خلال تحليل بيانات الطلاب لتحديد أولئك المعرضين للخطر وتقديم الدعم المناسب لهم في الوقت المناسب.

وقد سعت سلطنة عمان بمواكبة التطورات العالمية في التكنولوجيا والتقانة الحديثة؛ فقد جاءت فلسفتها في التعليم داعية في مبدأها الثاني عشر والثالث عشر إلى تعزيز القدرة على التعامل مع معطيات العصر والتكنولوجيا الحديثة، والعمل على توفير بيئات تعلم محفزة على التفكير، والاستكشاف، والبحث العلمي والابتكار (مجلس التعليم، 2017). وكذلك جاء في "الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040" في الاستراتيجية الثالثة لبناء الجودة في التعليم التوصية 26، والتوصية 27 " تطوير البنية الأساسية لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية، ودعم التقنيات الحديثة وتعزيز توظيفها في التعليم المدرسي والتعليم الآلي " (مجلس التعليم، 2018) ، كما أوصى ملتقى الوطني للذكاء الاصطناعي والتعليم الذي نظمته اللجنة الوطنية

العمانية للتربية والثقافة والعلوم، بأهمية تدريب المعلم العماني وتأهيله في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية (اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، 2020).

إن نجاح توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعتمد بشكل كبير على معتقدات المعلمين نحوها؛ لأن المعلم العمود الأساسي في العملية التعليمية والمسؤول الأول بما يطبق في العملية التدريسية، فاعتقاد المعلم بأهمية واتجاهاته الإيجابية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي قد يحقق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاءة عالية، وعرف فيليب (Phillip, 2007) المعتقدات بأنها: مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد تجاه العالم والأشياء المحيطة به، فتؤثر على قدراته، وتعمل على توجيه قراراته حول ما يؤمن به نحو العالم والأشياء المحيطة به، وتعد أكثر مقاومة للتغيير من المشاعر والميول والاتجاهات. كما عرفها كروس (Cross, 2009) بأنها مجموعة الأفكار والتصورات الواعية وغير الواعية عن العالم، وعن شخصية الفرد، وموقعه في هذا العالم، وتتطور من خلال عضوية الفرد في المجموعات الاجتماعية.

وقد برر سميث (Smith, 2022) على أهمية فحص معتقدات المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، بتأثير الاعتقادات على الممارسات التعليمية، حيث تعد المعتقدات لدى المعلمين محدداً قوياً لأسلوبهم في التدريس، فإذا كان المعلم يعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون فعالاً في تعزيز تجربة التعلم للطلاب، فمن المرجح أنه سيبذل مزيداً من الجهود لاستخدامه في الفصل الدراسي، كما أن تأثير المعتقدات على اعتماد التكنولوجيا، فقد يكون للمعتقدات أيضاً تأثير على مدى استعداد المعلمين لاعتماد التكنولوجيا في الفصول الدراسية. إذا كان المعلم يعتقد أن الذكاء الاصطناعي لا يفيد أو يؤثر سلباً على عملية التدريس، فمن المحتمل أنه لن يستخدمه بشكل كبير، ويبرر ذلك أيضاً باستعداد المعلمين للتغيير، حيث تساعد دراسة معتقدات المعلمين في فهم مستوى استعدادهم لتبني التغيير التكنولوجي. فإذا كانت المعتقدات إيجابية ومحفزة، فمن المفترض أن يكون المعلم أكثر عرضة لتطوير مهارات جديدة وتجربة تقنيات جديدة، كما أن الاعتقادات السلبية قد تجعل المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب والدعم لتغيير ممارساتهم وتوجههم نحو استخدام التكنولوجيا بفاعلية.

كما أشار سبيلمان وبروسارد وروز (Spellman, Brossard & Ross, 2019) إلى ستة أسباب توضح أهمية هذه المعتقدات تتمثل في تحسين الأداء التعليمي، حيث يُعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تحسن الأداء التعليمي عبر تقديم تعليم شخصي وفعال، وأن فهم معتقدات المعلمين فيما يتعلق بفوائد وقيود التكنولوجيا المستخدمة يمكن أن يؤدي إلى توجيه استراتيجيات التعليم وتطوير مهارات التدريس، كما أن تعزيز المشاركة والتفاعل يمكن أن تساهم أدوات الذكاء الاصطناعي في زيادة مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع المواد التعليمية. وكذلك يمكن أن يساعد في تعزيز استخدام هذه الأدوات بشكل فعال، وتشجيع الطلاب على الاستفادة القصوى منها، وإن الردود الفورية أمراً مهماً في التعلم الفعال حيث يمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي توفيرها للطلاب بفضل معالجة كميات كبيرة من البيانات بسرعة، علاوة على أن فهم المعلمين لهذه المعلومات يمكن أن يعينهم على توجيه التعليم وتحديد أماكن القوة والضعف في أداء الطلاب وتمثل أهميته أيضاً في تعزيز التعلم المخصص بحيث يُمكن للمعلمين تلبية احتياجات جميع الطلاب بشكل فردي. بمعرفة معتقدات المعلمين حول التشخيص والتدريس بالاعتماد على الذكاء الاصطناعي، يُمكن تطوير استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات الطلاب بشكل فردي وتحفزهم على التعلم، كما تمكن أدوات الذكاء الاصطناعي تعزيز التفكير التحليلي والإبداعي لدى الطلاب من خلال توفير تحليلات معمقة وأدوات تفاعلية. يمكن لمعتقدات المعلمين في استخدام هذه الأدوات أن تُفادي التحديات التي يمكن أن تواجه استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتعزز دور المعلم كمرشد وتحفز الطلاب على التفكير النقدي والإبداع.

وعليه قد قامت عديد من الدراسات ببحث اعتقادات المعلمين واتجاهاتهم نحو توظيفهم لأدوات الذكاء الاصطناعي أو التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، فقد أشارت نتائج دراسة ديفيز (Davies, 2019) إلى وجود مجموعة من المعتقدات بين المعلمين منها: شكوك بعض المعلمين وقلقهم من أن يحل الذكاء الاصطناعي محل بعض المهام التي يؤديها المعلمون حالياً، مما يؤدي إلى احتمال تقليص حجم العمل أو تسريح العمال. بالإضافة إلى ذلك، أثاروا مخاوف أخلاقية بشأن التأثير المحتمل للذكاء الاصطناعي على خصوصية الطلاب وأمن البيانات. وفي الجانب الآخر، أبدى بعض المعلمين تفاعلاً بشأن فوائد الذكاء الاصطناعي فقد اعتقدوا أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز ممارسات التدريس، ويحسن الكفاءة، ويوفر تجارب تعليمية مخصصة للطلاب. رأى هؤلاء المعلمون أن الذكاء الاصطناعي أداة يمكنها دعم جهودهم التعليمية وتوفير رؤى تعتمد على البيانات.

كما توصلت دراسة مورفي (Murphy, 2019) إلى أن المعلمون يعتقدون بإمكانية الذكاء الاصطناعي لتعزيز تجارب التدريس والتعلم. وحددت دراسة ليو وآخرون (Liu et al, 2020) العوامل التي أثرت على قبول المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، مثل خبرتهم السابقة في مجال التكنولوجيا، ومعتقداتهم التربوية، ومدى توفر الدعم والتدريب.

ووجدت دراسة كاديالا وآخرون (Kadiyala, et al, 2021) أن معتقدات المعلمين ومواقفهم تجاه الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي قد تشكلت من خلال عدة عوامل، بما في ذلك معتقداتهم التربوية، وخبرتهم السابقة في مجال التكنولوجيا، وتصوراتهم لفوائد هذه التقنيات وتحدياتها. وأعرب المعلمون عن معتقدات مختلفة فيما يتعلق بدمج الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في التعليم من الروضة إلى الصف الثاني عشر، بدءاً من الحماس تجاه استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم الشخصي إلى المخاوف بشأن القضايا الأخلاقية والآثار المترتبة على الخصوصية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التحديات المتعلقة بالتنفيذ، مثل نقص المعرفة وفرص التدريب، والموارد المحدودة، وعدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا، يمكن أن تؤثر على معتقدات المعلمين ومواقفهم تجاه الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في التعليم.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من حداثة مفاهيم وأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما يقابلها من توظيف واهتمام في العملية التعليمية. ونظرًا لأن طلبة دبلوم التأهيل التربوي سيلتحقون كمعلمين في الميدان التربوي فهناك حاجة ماسة للكشف عن معتقداتهم وتصوراتهم حول توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما تشير الدراسات إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وبات يوفر فرصًا لتفريد التعليم فيساعد على مراعاة واحتياجات ومستويات كل طالب بشكل فردي، الأمر الذي يتيح للمعلمين بشكل أكثر فعالية نحو تحقيق أقصى استفادة من أنشطة التعليم ومن ناحية أخرى يمكن للذكاء الاصطناعي تسهيل عمليات التقييم وتحليل أداء الطلبة (Ghamrawi et al, 2023).

وبناءً عليه تحددت مشكلة هذا البحث في الكشف عن معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي حول توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهمية من خلال التوجهات الحديثة في التعليم والتي تركز على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، كما تكشف عن معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي وهم معلمو المستقبل حول توظيفهم للذكاء الاصطناعي، وتكمن أهميتها من الناحية التطبيقية في تزويد وزارة التربية والتعليم العمانية بمؤشرات عن معتقدات معلمي المستقبل حول توظيف الذكاء الاصطناعي للوقوف عليها والاستفادة منها في إعداد برامج التدريب أثناء الخدمة، وما ستخرج إليه من توصيات ومقترحات تفتح لمزيد من الدراسات في المستقبل. وقد تفيد هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية والدعم المحتمل للمعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف عن معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بجامعة نزوى.
- تقصي أثر نوع التخصص في معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

- ما معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بجامعة نزوى في ضوء متغير نوع التخصص؟

ينبثق منه السؤالان الآتيان:

- ما معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بجامعة نزوى؟
- هل توجد فروق إحصائية في معتقدات طلبة دبلوم التأهيل التربوي في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي تبعًا لمتغير نوع التخصص؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني صيغت الفرضية الآتية: "لا يوجد اختلاف ذات دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين طلبة التخصصات الإنسانية وطلبة التخصصات العلمية في متوسط معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى".

مصطلحات الدراسة:

- أدوات الذكاء الاصطناعي: يقصد بأدوات الذكاء الاصطناعي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: تطبيقات تعليمية اصطناعية تسهم في تحويل العملية التعليمية إلى بيئة تفاعلية، لتنمية مهارات الطلبة وتعزيز تفاعلمهم ومشاركهم في الوقت نفسه مع المحتوى التعليمي. وتشتمل على وسائط سمعية ومرئية تجسد المحتوى في النصوص، ويتم عرضها من خلال الهاتف الذكي، أو الشرائح المعدنية (التابلت)، أو أجهزة الحاسب.
- المعتقدات يعرفها الباحثان بأنها: مجموعة من التصورات والاتجاهات لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وتقاس إجرائيًا بمقياس المعتقدات المطبق في هذا البحث.

محددات الدراسة:

- الحدود البشرية: طلبة دبلوم التأهيل التربوي.
- الحدود المكانية والزمانية: جامعة نزوى، العام الأكاديمي 2022/2023م.
- حدود الموضوع: معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- حدود الأدوات: استبانة قياس المعتقدات المعدة من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة؛ نظرًا لملاءمته لموضوع الدراسة الحالية وأهدافها، إذ يساعد هذا المنهج على وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى في سلطنة عمان الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي في العام الدراسي 2022/2023م بمجموع (867)، وتمثلت عينة الدراسة بمجموع (187) طالب وطالبة من مختلف التخصصات الإنسانية والتطبيقية تم اختيارها بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع والاستفادة من أدوات عدد من الدراسات التربوية لتعرف على معتقدات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتكونت الأداة من (20) فقرة يتم الإجابة عليها بالاعتماد على مقياس ليكرت بدرجة اعتقاد (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المختصين والتربويين بلغ عددهم (8) وقد تم التعديل في ضوء ملاحظاتهم القيمة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لعينة من الطلبة (35) بلغت قيمته (0.93) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

تم معالجة البيانات إحصائيًا وتحليلها ببرنامج (SPSS-27)، وجاءت النتائج كالآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: ما معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وعرضها في جدول (1) الآتي:

جدول (1): معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية (N=187)

الرتبة	فقرات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى*
الذكاء الاصطناعي.....				
1	يساعد المعلم في تنوع أساليب التدريس المختلفة.	4.47	0.650	مرتفع
2	يساعد المعلم في تبسيط المهام المعقدة وتحسين إنتاجيته (مثل العروض التقديمية، الاختبارات ...)	4.41	0.759	مرتفع
3	يوفر الوقت والجهد للمعلم في التخطيط للدروس وإعداد المواد التعليمية.	4.40	0.691	مرتفع
4	"يطور ألعاب تعليمية لتوجيه الطلبة في التعلم بطرق تفاعلية وممتعة.	4.36	0.794	مرتفع
5	يوفر محاكاة واقعية في المشاهد التعليمية للتجارب العملية	4.31	0.775	مرتفع
6	يعزز الإبداع والابتكار في التعلم وتطوير المهارات الرقمية لدى الطلبة	4.30	0.859	مرتفع
7	يساعد المعلم في إعداد المشاريع والأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.	4.29	0.735	مرتفع
8	يحسن من فعالية عمل المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية.	4.28	0.740	مرتفع
9	يعزز مادة التخصص بالمواد التعليمية المبتكرة والفاعلة	4.25	0.738	مرتفع
10	يعزز التعلم الذاتي والاستقصاء لدى الطلبة	4.19	0.905	مرتفع
11	يعزز فهم المفاهيم والمبادئ الأساسية في مادة التخصص	4.14	0.784	مرتفع
12	يسهل على المعلم تحليل بيانات استجابات الطلبة وتحديد معالجاتهم التعليمية الفعالة.	4.12	0.890	مرتفع
13	يزيد من اهتمام الطلبة وتركيزهم خلال الدروس	4.11	0.884	مرتفع
14	"يقدم للطلبة تعلمًا مرئيًا ومتكيفًا وفقًا لاحتياجاتهم المتغيرة	4.10	0.841	مرتفع
15	يخصص المهام والتمارين المناسبة للطلبة وفقًا لمستواهم	4.06	0.890	مرتفع

16	يسهل على المعلم عملية إعداد الاختبارات وتنفيذها وتقديرها	4.00	0.995	مرتفع
17	يدعم تطوير مهارات الطلبة في التفكير النقدي وحل المشكلات	3.97	0.924	مرتفع
18	يسهل على المعلم تحليل نتائج الطلبة وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.	3.93	0.910	مرتفع
19	يساعد في تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب وتوفير برامج تعليمية مخصصة لهم	3.93	0.945	مرتفع
20	يساعد المعلم على تقديم تغذية راجعة مخصصة لكل طالب	3.89	0.952	مرتفع
	متوسط المقياس الكلي	4.18	0.590	مرتفع

*المستويات: 1-2.33 (منخفض)، 2.34-3.66 (متوسط)، 3.67-5 (مرتفع)

يتضح من جدول (1) أن المستوى العام لمعتقدات توظيف الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة جاء مرتفعاً بمتوسط بلغ (4.18) بانحراف معياري (0.590)، كذلك أن جميع الفقرات حصلت على مستوى مرتفع وبمتوسطات حسابية متقاربة حيث بلغت طول الفئة بين أعلى قيمة وأدناها (0.58)، كما جاءت فقرة "يساعد المعلم في تنوع أساليب التدريس المختلفة" في المرتبة الأولى بحصولها على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.47)، في حين أن أدنى متوسط حسابي (3.89) للفقرة "يساعد المعلم على تقديم تغذية راجعة مخصصة لكل طالب" في المرتبة الأخيرة.

وبالطبع أن الفقرات الأربع الأولى مرتبة مرتبطة بمهام المعلم في العملية التدريسية كتنظيم الأنشطة والتفاعل في الموقف التعليمي في حين أن الفقرات الثلاث الأخيرة مرتبطة بالجانب التحصيلي كالتقويم وتحليل النتائج والتغذية الراجعة للمعالجات الفردية بين الطلبة، وقد حصلت الفقرتين: "يسهل على المعلم تحليل نتائج الطلبة وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم" و "يساعد في تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب وتوفير برامج تعليمية مخصصة لهم" على متوسط حسابي بلغ (3.93) وتم ترتيبهما وفقاً للانحراف المعياري للأقل تشتت.

ويفسر الباحثان -بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات- الارتفاع العام لمستوى معتقدات الطلبة في توظيف الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزى إلى توافر أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي وسهولة الوصول إليها، وإطلاع الطلبة وانجذابهم للتجارب العملية وقصص النجاح للأفراد والمؤسسات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم وتجويده، مما قد يؤدي إلى رفع المعتقدات بإمكانات الذكاء الاصطناعي في تعزيز العملية التعليمية، ويمكن أن تفسر كذلك بسبب زيادة الطلب على المهارات الرقمية: مع التركيز المتزايد على المعرفة الرقمية ومهارات القرن الحادي والعشرين، وإدراك أهمية دمج الذكاء الاصطناعي والتقنيات الأخرى في الفصل الدراسي لإعداد الطلاب للقوى العاملة المستقبلية، كما أن الدراسات والأبحاث العلمية وقصص النجاح التي تعرض التأثير الإيجابي للذكاء الاصطناعي في التعليم وبإمكانيات هذه التقنيات لتحسين نتائج التعلم وتبسيط العمليات التعليمية.

كما يُظهر الطلبة في هذا العصر -كونهم جزءاً من الجيل الرقمي- قدرة عالية على التكيف مع الأدوات التكنولوجية الحديثة، مما يجعلهم أكثر توجهاً استعداداً لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد تعزى أيضاً لإدراك الطلبة أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعد في تقليل الأعباء الإدارية، مما يمنحهم وقتاً أكبر للتركيز على التدريس والتفاعل مع الطلاب. هذا يساهم في تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين ويزيد من جودة التعليم، كما يرى أوين (Aoun, 2017) أن إدراك الطلبة أهمية اكتساب مهارات تكنولوجية متقدمة لتلبية متطلبات التدريس ويجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع التحديات التعليمية الجديدة. وقد أشار الخليفي (2021) إلى أن الطلبة يعتقدون أن الذكاء الاصطناعي يتيح لهم تقديم حلول تعليمية مخصصة ومتفاعلة تعزز من تفاعل الطلبة، ويزيد من فرص نجاحهم.

هذا وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ديفيز (Davies, 2019) التي أشارت بوجود تفاؤل لدى المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي وأهميته في تعزيز الممارسات التدريسية، واتفقت مع نتائج دراسة ليو وآخرون (Liu et al, 2020) التي كشفت عن تحولات في قبول المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريسهم. كما اتفقت مع دراسة كاديليا وآخرون (Kadiyala et al, 2021) التي أظهرت وجود مجموعة من العوامل ساهمت في تشكيل معتقدات المعلمين واتجاههم نحو الذكاء الاصطناعي بما فيها معتقداتهم التربوية وخبراتهم وتصوراتهم الإيجابية نحو دمج التقنية في التدريس.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى تبعاً لمتغير نوع التخصص (إنساني/ علمي)؟
للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (2) الآتي:

جدول (2): نتائج اختبار "ت" لبيان الفروق في متوسط معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي

بجامعة نزوى تبعاً لمتغير نوع التخصص (N=187) (إنساني=39 / علمي=148)

نوع التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
إنساني	4.13	0.760	0.434	0.667	غير دالة
علمي	4.19	0.540			

* مستوى الدلالة عند $(\alpha \leq 0.05)$.

تشير البيانات في جدول (2) إلى وجود تقارب كبير في المتوسط الحسابي للذكور (4.13) والإناث (4.19)، وجاءت نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بقيمة (0.434) مستوى الدلالة (0.667)، وبناء عليه قد تم قبول فرضية العدم التي تنص على: لا يوجد اختلاف ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

($\alpha \leq$) بين طلبة التخصصات الإنسانية وطلبة التخصصات العلمية في متوسط معتقدات توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى.

إن هذه النتيجة قد تكون انعكاساً للتطور الذي شهده التعليم العالي في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت التكنولوجيا التعليمية جزءاً أساسياً من المناهج الدراسية في معظم الجامعات العالمية. يُظهر هذا التطور أن الطلبة، بغض النظر عن تخصصاتهم، يتعرضون لتجارب تعليمية متشابهة فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا، مما يؤدي إلى تشابه معتقداتهم حول فوائد الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة يمكن أن تكون بأن لا علاقة لنوع التخصص بالمعتقدات والتصورات والاتجاهات لدى الأفراد إنما هذه التصورات تتشكل لعوامل اجتماعية ونفسية وسلوكية مرتبطة بالطالب، كما أن تدريب الجامعة الطلبة على أساليب وطرائق توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في جميع تخصصاتهم بصورة متساوية؛ يسهم في تقارب معتقداتهم حول دور الذكاء الاصطناعي، كما يرى الباحثان عدم وجود فروق في معتقدات الطلبة حول توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بين التخصصات المختلفة لأن التكنولوجيا أصبحت جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية في جميع التخصصات الأكاديمية. حيث يتم توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقييم وتخصيص المحتوى التعليمي بشكل متزايد، سواء في التخصصات الإنسانية أو العلمية. هذا التوسع في استخدام التكنولوجيا يتيح للطلبة من جميع التخصصات سهولة الوصول إلى هذه الأدوات واستخدامها في تعليمهم (Zawacki-Richter et al, 2019)، ويتفق الباحثان في هذه النتيجة إلى ما أشار إليه غوان وآخرون (Guan et al, 2021) أن الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي أصبحت أكثر مرونة وتنوعاً بحيث يمكن استخدامها في مجالات متعددة بين التخصصات المختلفة، سواء كانت في مجالات العلوم أو الإنسانية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أجراها وانغ ودي لون (Wang & DeLone, 2018) في جامعات أمريكية مثل جامعة ولاية أريزونا (Arizona State University) وجامعة ميشيغان (University of Michigan)، حيث تعتمد بشكل كبير على التعليم المدمج الذي يجمع بين التكنولوجيا الحديثة وأساليب التدريس التقليدية، فقد أتاح لجميع الطلبة سواء تخصصاتهم إنسانية أو علمية، تجربة تكنولوجية متشابهة مما نتج عنه تقارب معتقداتهم حول استخدام الذكاء الاصطناعي، كما أكدت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة زافاكي ريشتر وآخرون (Zawacki-Richter et al, 2019) المطبقة في جامعة أولدنبورغ (University of Oldenburg) الألمانية وجامعة كولومبيا البريطانية (University of British Columbia) تتبنى التعليم الإلكتروني وأدوات الذكاء الاصطناعي في برامجها الأكاديمية بشكل متساوٍ بين التخصصات المختلفة، وهو ما أدى إلى نتائج تشير إلى عدم وجود فروق بين الطلبة من حيث معتقداتهم حول التكنولوجيا التعليمية. وفي دراسة سلوين (Selwyn, 2019) التي أجريت في جامعة موناخ (Monash University) الأسترالية جامعة كارديف (Cardiff University)، فقد أظهرت أن الطلبة يتشاركون في اتجاههم نحو التكنولوجيا بفضل الاعتماد الكبير على التعليم الإلكتروني في هاتين الجامعتين.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة هولمز وآخرون (Holmes et al, 2020) التي أجريت في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT) وجامعة ستانفورد (Stanford University) الأمريكية، حيث توصلت إلى أن الطلبة في التخصصات العلمية والهندسية كانوا أكثر تقبلاً لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مقارنة بنظرائهم في التخصصات الإنسانية، كما أظهرت دراسة عون (Aoun, 2017) التي تم تطبيقها في جامعة نورث إيسترن (Northeastern University) الأمريكية دعمت هذا التوجه، حيث أشارت إلى أن الطلبة في التخصصات الهندسية والعلمية أكثر انفتاحاً على استخدام التكنولوجيا مقارنة بنظرائهم في التخصصات الإنسانية، وأكدت على ذلك دراسة كوريلوفيتش (Kurelovic, 2020) التي أجريت في جامعة زغرب (University of Zagreb) الكرواتية، فقد أظهرت أن الطلبة في التخصصات التكنولوجية والعلمية كانوا أكثر تفاعلاً مع أدوات الذكاء الاصطناعي مقارنة بالطلبة في التخصصات الإنسانية، هذا التباين يعود إلى أن الجامعات التكنولوجية غالباً ما تفرض استخدام التكنولوجيا بشكل مكثف في المناهج العلمية والهندسية.

ويرى الباحثان أن طبيعة الجامعات والمناهج التعليمية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل معتقدات الطلبة حول استخدام الذكاء الاصطناعي. في الجامعات التي تعتمد على التكنولوجيا بشكل متساوٍ عبر جميع التخصصات، مثل جامعة ولاية أريزونا وجامعة موناخ، نجد أن الطلبة يتبنون مواقف مشابهة بغض النظر عن تخصصهم. أما في الجامعات التي تركز على التخصصات العلمية والهندسية مثل معهد (MIT) جامعة إيسترن، فإن الطلبة في التخصصات العلمية يظهرون ميلاً أكبر نحو تبني أدوات الذكاء الاصطناعي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:

- دعم طلبة التأهيل التربوي وتعزيز ممارساتهم التدريسية في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتدريبهم على استخدامها.
- توفير البيئة التعليمية الرقمية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات.
- ضرورة الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات طلبة التأهيل التربوي وممارستها من قبل الطلبة لاكتساب الخبرة ولسهولة تطبيقها في الميدان التربوي.
- الاهتمام بتدليل العوائق التي تحول من توظيف الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

- عقد دورات وورش عمل للمعلمين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس موضوعات المناهج الدراسية.
- إجراء مزيد من الدراسات التجريبية تناول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتي تساهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الخليفي، عبد الله. (2021). أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير التفكير النقدي لدى الطلبة في جامعة الكويت. *مجلة التربية العربية*، 40(4)، 75-92.
- الزعي، أحمد محمد. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم وتصحيح الامتحانات. *مجلة التعليم الحديث*، 10(3)، 89-102.
- السميري، عبد الرحمن علي. (2020). الذكاء الاصطناعي وإدارة الفصول الدراسية في التعليم الإلكتروني. *مجلة التربية الإلكترونية*، 8(1)، 34-52.
- الشامسي، نورة سعيد. (2021). الذكاء الاصطناعي ودوره في الحد من التسرب الدراسي في المدارس الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية*، 12(4)، 78-91.
- شعبان، أماني عبد القادر محمد. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية*، 84، 1-23.
- الصبيحي، صباح عيد رجا. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 44(4)، 319-368.
- العتيبي، محمد عبد الله. (2022). توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم: الفوائد والتحديات. *مجلة العلوم التربوية*، 15(2)، 45-67.
- قشطي، نبيلة عبد الفتاح حسنين. (2020). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظام التعليم. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، 67-90.
- اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم. (2020، أكتوبر 26). *بمشاركة واسعة انطلاق المنتدى الوطني حول الذكاء الاصطناعي والتعليم*. <https://tinyurl.com/yr8zz2bh>
- مجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. الأمانة العامة لمجلس التعليم. www.educouncil.gov.om
- مجلس التعليم. (2018). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.
- محمود، عبد الرازق مختار. (2002). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (Covid-19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 171-224.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aoun, J. E. (2017). Robot-Proof: Higher education in the age of artificial intelligence. Cambridge, MA: The MIT Press. [CrossRef]
- Cross, D. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on Instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 325-346. [CrossRef]
- Davies, R. S. (2019). The rise of the intelligent campus: AI and the smart university. *EDUCAUSE Review*, 54(5), 18-39.
- Ghamrawi, N., Smith, J. A., & Doe, R. B. (2023). The impact of AI on teacher leadership: Regressing or expanding? *Education and Information Technologies*, 28(1), 123-145. [CrossRef]
- Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2021). The application of AI technologies in STEM education: A systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*. [CrossRef]
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2020). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org>
- Kadiyala, M., Shah, M., & Amer, M. (2021). The emergence of machine learning In K-12 education: Lessons from Google's Partnership with Chicago Public Schools. *Journal of Learning Analytics*, 8(1), 1-25.
- Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et profession*. [CrossRef]
- Kurelovic, E. (2020). The application of artificial intelligence in education: A systematic review of empirical studies. *Journal of Education and Training*, 5(2), 78-95.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S. H., & Magjuka, R. J. (2020). Examining teachers' acceptance of online learning: A longitudinal study. *Information & Management*, 57(1), 103191. [CrossRef]

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2020). *Artificial Intelligence and Education: An Exploration of AI's Impact on Teaching and Learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Murphy, E. (2019). Teachers' perspectives on the impact of artificial intelligence in education: A typology of educational AI fields. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 250-263.
- Philip, R. A. (2007). *Mathematics teachers' beliefs and affect*. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Roland Berger. (2022). *Artificial Intelligence in Education: How AI is Transforming the Learning Experience*. Roland Berger Insights. <https://www.rolandberger.com>
- Selwyn, N. (2019). *Digital education: A critical introduction*. Routledge.
- Smith, J. (2022). The importance of studying teacher beliefs in using artificial intelligence in teaching. *Journal of Education and Technology*, 45(2), 123-145.
- Spellman, M., Brossard, D., & Ross, N. (2019). *The promise and peril of using AI in education*. [Report]. The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/the-promise-and-peril-of-using-ai-in-education/>.
- Wang, Q., & DeLone, W. H. (2018). The role of AI tools in education: Enhancing learning outcomes across disciplines. *Journal of Educational Technology*, 47(4), 523-539.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouveneur, 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(1), 1-27. [CrossRef]
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouveneur, 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.

ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Al'etyby, Mhmd 'Ebd Allh. (2022). Twzyf Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym: Alfwa'ed Walthdyat. Mjlh Al'elwm Altrbwyh, 15(2), 45-67.
- Alkhlyfy, 'Ebdallh. (2021). Athr Aldka' Alastna'ey 'Ela Ttwyr Altfkyr Alnqdy Lda Altlbh Fy Jam'eh Alkwyt. Mjlh Altrbyh Al'erbyh, 40(4), 75-92
- Alljnh Alwtnyh Al'emanyh Lltrbyh Walthqafh Wal'elwm. (2020, Aktwbr 26). Bmsharkh Was'eh Antlaq Almltqa Alwtny Hwl Aldka' Alastna'ey Walt'elym. <https://tinyurl.com/Yr8zz2bh>
- Alsbyh, Sbah 'Eyd Rja'. (2020). Waq'e Astkhdam A'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Njran Ltbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym. Mjlh Klyh Altrbyh Fy Al'elwm Altrbwyh, 44(4), 319-368.
- Alshamsy, Nwrh S'eyd. (2021). Aldka' Alastna'ey Wdwrh Fy Alhd Mn Altsrb Aldrasy Fy Almdars Althanwyh. Almjhl Al'erbyh Ll'elwm Altrbwyh, 12(4), 78-91.
- Alsmry, 'Ebd Alrhmn 'Ely. (2020). Aldka' Alastna'ey Wedarh Alfswl Aldrasyh Fy Alt'elym Alelktwny. Mjlh Altrbyh Alelktwny, 8(1), 34-52
- Alz'eby, Ahmd Mhmd. (2021). Dwr Aldka' Alastna'ey Fy Ttwyr Alt'elym Wtshyh Alamthanat. Mjlh Alt'elym Alhdyth, 10(3), 89-102.
- Mhmwd, 'Ebd Alrazq Mkhtar. (2002). Ttbyqat Aldka' Alastna'ey: Mdkhl Lttwyr Alt'elym Fy Zl Thdyat Ja'ehh Fyrws Kwrwna (Covid-19). Almjhl Aldwlyh Llhwth Fy Al'elwm Altrbwyh, 3(4), 171-224
- Mjls Alt'elym. (2017). Flsfh Alt'elym Fy Sltnh 'Eman. Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym. www.educouncil.gov.om
- Mjls Alt'elym. (2018). Alastratyjyh Alwtnyh Lt'elym2040. Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym.
- Qshta, Nbylh 'Ebd Alftah Hsnyn. (2020). Tathyr Aldka' Alastna'ey 'Ela Ttwyr Nzam Alt'elym. Almjhl Aldwlyh Lt'elym Balenttrnt, 67-90.
- Sh'eban, Amany 'Ebd Alqadr Mhmd. (2021). Aldka' Alastna'ey Wttbyqath Fy Alt'elym Al'ealy. Almjhl Altrbwyh, 84, 1 – 23.

دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة
نظر المربين

The Role of Employing an Electronic Environment in Promoting
Islamic Practices at the Early Childhood Stage from the Point of View
of Educators

أدهم حسن البعلوجي¹، رندة نصر الله الفراء²

Adham H. Albaloji¹, Randa N. Alfarra²

¹ أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين

² أستاذ التربية الإسلامية المساعد - الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين

¹ Assistant Professor of Educational Technology, College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine

² Assistant Professor of Islamic Education, Islamic University of Gaza, Palestine

¹ abaloji@iugaza.edu.ps

Accepted

قبول البحث

2024/9/24

Revised

مراجعة البحث

2023/11/5

Received

استلام البحث

2023/9/26

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.5>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات

The Role of Employing an Electronic Environment in Promoting Islamic Practices at the Early Childhood Stage from the Point of View of Educators

الملخص:

الأهداف: هدف البحث للكشف عن دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات بمحافظة خان يونس.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عينة عشوائية من مجتمع البحث، بلغت (84) مربية. **النتائج:** كشفت النتائج عن أن تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفول المبكرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وغيرها من النتائج.

الخلاصة: بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث، فإن الباحثين يوصيان بما يلي: عقد ورش عمل تهدف إلى بيان أهمية التنوع في الأنشطة الإلكترونية المساعدة لتعزيز الممارسات الإسلامية لدى أطفال رياض الأطفال، عقد دورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال لتدريبهم على البيئات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: بيئة إلكترونية؛ الممارسات الإسلامية؛ مرحلة الطفولة المبكرة.

Abstract:

Objectives: The aim of the research is to reveal the role of employing an electronic environment in promoting Islamic practices in early childhood from the point of view of educators in Khan Yunis Governorate.

Methods: The study followed the descriptive analytical approach, the research tool (questionnaire) was applied to a random sample of the research community, which amounted to (84) nannies.

Results: The results revealed that the respondents' estimates about the role of the electronic environment in acquiring Islamic practices at the early childhood stage were very high. There are statistically significant differences between the average responses of the study sample about the role of the electronic environment in acquiring Islamic practices at the early childhood stage, according to the educational qualification variable.

Conclusion: Based on the research findings, the researchers recommend the following: conducting workshops to highlight the importance of diversifying electronic activities that support enhancing Islamic practices among kindergarten children and organizing training courses for kindergarten teachers to train them on using electronic environments effectively.

Keywords: electronic environment; Islamic practices; early childhood.

المقدمة:

ظل المعلم عبر العصور السابقة حجر الأساس في العملية التعليمية، وهو ما زال من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح هذه العملية في تحقيق أهدافها بتنظيم بيئة تعليمية وجاهية أو إلكترونية، وهو ما يتطلب مواكبته بتمكّن لكل مستجيبٍ يُوجد تعلّم أفضل للمتعلمين كي يواكب تطور العصر من التكنولوجيا المتسارعة وخاصة التعلم الإلكتروني.

وقد ذكرت البيطوش (2017، 423) إلى إن ممارسات المعلم التعليمية التي تحقق تعلّمًا فعالاً كما هي وضوح التدريس، معرفة المحتوى، التنوع في التدريس، تبليغ الطلبة نواتج التعلم المتوقعة، والاستفادة من المصادر المختلفة كالكتب والمجلات والمستجدات، والعلم بمبادئ التعلم والنمو للطلاب وإظهار الحماسة لديهم.

إن العالم انتقل بدرجة كبيرة اقتناعاً وإيماناً بالتعليم الإلكتروني جنباً إلى جنب مع الجاهي، والذي أثبت فاعليته في الكثير من الدراسات، كدراسة سلام وآخرون (2008) والتي هدفت إلى نشر الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني وأهميته في مجتمع المعرفة، واستخدم المنهج الوصفي لتحقيق هذا الهدف، والذي أسفر عن عدد من النتائج كان أهمها، أن التعليم الإلكتروني يحقق تغييراً واضحاً في دور المعلم من معلم تقليدي إلى معلم إلكتروني، فيصبح دوره التربوي التخطيط والإشراف والتوجيه وإدارة العملية التعليمية والتنظيم والتقويم، ويشجع على التفاعل في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن المعلمين (عينة الدراسة) يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني عن الجاهي، كون الإلكتروني يتيح فرصاً أفضل للطلاب وعملية التعلم، ودراسة عليوة (2006) والتي هدفت إلى إبراز المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن التعليم الإلكتروني يلعب دوراً فاعلاً في عملية التعلم، ولكنها أكدت على ضرورة توافر البنية الأساسية اللازمة، مع توافر القدرات البشرية ذات الكفاءة، ودراسة العباسي (2011) والتي تناولت دور التعلم الإلكتروني في تطوير التعليم، وتوضيح أهم المعايير التي يجب مراعاتها عند استخدام الإنترنت في التعليم، وقد استخدم المنهج الوصفي لتحقيق هذه الأهداف والذي نتج عنه تحقق فائدة كبيرة من التعليم والتدريب عبر الشبكة، حيث يستفيد منه المعلمون والمدرّبون للحصول على المحتوى المناسب مكاناً وزماناً، كما أن التعليم والتدريب عبر الإنترنت يركز على الحاجات الشخصية للمتعلمين، ويشبع هذه الحاجات بصورة مرضية لهم.

إن المتغيرات السريعة والمتلاحقة في الميادين المختلفة - وخاصة الميادين التعليمية والتكنولوجية - من أهم مظاهر هذا القرن الذي نعيش فيه، وذلك نظراً لتأثيرها المباشر على السياسة التعليمية، فأصبح من الضروري مواكبة السياسة التعليمية كمتطلبات العصر فضلاً عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها، فلم تعد المقررات الدراسية حالياً تركز على كمية المعلومات المقدمة للطلاب بقدر ما أصبحت تركز على الأساليب والطرائق التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة.

وإذا كان هذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعلوماتية والاتصال، فقد حتم على المسؤولين والقائمين على التعليم - بما فيها مرحلة رياض الأطفال - الاستفادة من ذلك في كافة أبعاد المنظومة التعليمية، وتأهيل الطلبة لمتطلبات العصر وتنمية مهاراتهم التكنولوجية والمعلوماتية. وذكر المشرف (2007، ص 2-3) أن ظهور مصطلح التعليم الإلكتروني بدأ في أواخر القرن العشرين حيث نظمت "الجمعية الأمريكية لعمداء القبول والتسجيل" مؤتمراً دولياً للتعليم الإلكتروني في مدينة دنفر بولاية كولورادو الأمريكية في أبريل من عام 1997م، والتي كان من أهم توصياته ضرورة تطبيق ما تم التوصل إليه من آليات التعليم الإلكتروني مع عدم إغفال الواقع التعليمي المعتاد لأهميتهما في إكساب المتعلمين المهارات اللازمة. ويشير القصبي وعباس (2011، ص 2) إلى أن التعليم الإلكتروني بمفهومه الحديث هو نظام التعليم المستقبلي المتكامل بكافة مراحله الدراسية. ويعد التعليم الإلكتروني -والذي يعتمد على التقنيات الحديثة- بمثابة ثورة على النظم التعليمية التقليدية، إذ أوجد فلسفة وأهدافاً وأسلوباً جديداً في إدارة سياسات التعليم ونظمه المختلفة وفي الأدوار المنوطة بالأستاذ والطالب، وسائر أطراف العملية التعليمية.

إن الممارسات الإسلامية جزء من التربية الإسلامية والتي عرفها العنزي (2019، ص 471) بأنها عملية مقصودة لبناء شخصية الفرد المسلم من جميع جوانبها، بغية تنمية وتنظيم السلوك الصحيح، من خلال التربية القيمية، والتوازن والتكامل بين تلك الجوانب، والتي تهدف إلى تحقيق العبودية الخالصة لله عز وجل، وبناء الشخصية الإسلامية المتزنة، مع تحقيق منافع الطالب وفق قيم المجتمع، ويتم ذلك من خلال مصادر القرآن الكريم، والسنة النبوية، وقيم المجتمع الإسلامي، بغرض التنشئة الإسلامية والعقدية الصحيحة.

وأشار المالكي (2014، ص 572) أن تحقيق أهداف التربية الإسلامية يتطلب تطوير استراتيجيات التدريس التي تعزز التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لضمان بناء الشخصية المتكاملة، مع تفهم احتياجات الطلاب، واستيعاب تلك الممارسات للتباين بين الطلاب في جميع الممارسات والجوانب، خاصة في المراحل المبكرة.

ويؤكد الباحثان أن هذا يتوافق مع أهداف البحث الحالي بتفعيل البيئة الإلكترونية كأحد الاستراتيجيات بما يتلاءم مع طبيعة المرحلة وأهدافها المرجوة.

ومما يعزز أهمية البحث في ضرورة توظيف البيئة الإلكترونية، ما توصلت إليه دراسة (القحطاني، 2019) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة عينة عددها (107) من معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت، تعزى لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وبينت نتائج الدراسة وجود بعض أوجه القصور في ممارسات التدريس الحديثة منها: استراتيجيات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التعلم الذاتي. ودراسة الحربي (2019، ص 564) والتي هدفت إلى تحديد مستوى تمكن عينة عددها (30) من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة لممارسات التدريس والتعليم البنائي في

ضوء متطلبات المناهج المطورة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة تمكن معلمي التربية الإسلامية ضعيفة، مع وجود العديد من جوانب القصور، مع ضرورة العمل على بناء قدرات المعلمين خلال برامج التنمية المعنية على مبادئ واستراتيجيات التدريس التي تتفق مع طبيعة وفلسفة المناهج المطورة، والتي تنطلق من إيجابية الطالب في الموقف التعليمي، والانتقال إلى ممارسات غير تقليدية في التدريس والتعليم. وذكر مرعي (2003، ص 17) أن الكفاءة هي الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصنف المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً. وخرج بلقيدوم (2015، ص 17) إلى أننا إن كنا بصدد البحث عن سيروية أو عملية بناء الخبرات وإدماجها المتوالي مع خبرات أخرى جديدة فإننا نتحدث عن "الكفاءة"، أما إن كنا بصدد البحث عن المنتج النهائي (سواء كان كمياً أو كيفياً) الذي يحققه الفرد من عملية التكوين وفق معايير محددة مسبقاً، فإننا نتحدث عن "الكفاءة". فالكفاءة عبارة سيروية بنائية، أما الكفاءة فهي عبارة عن منتج نهائي، فالكفاءة تنتج كفاية عند الفرد.

ومما سبق يرى الباحثان أن الأمر يشمل التعليم الوجاهي (داخل الغرفة الصفية)، وغير الوجاهي (خارجها)، وهو ما يعزز صقل مهارات العلم بما يساعد على التوظيف الأمثل لها، وهو ما يعد وضعا تعليمياً جديداً يواكب متطلبات العصر ومستجداته. وأفاد الجلاد (2006، ص 136-158) أن المعلم المتميز يعد نفسه ليكون قائداً للموقف التعليمي، ويهيئ الظروف المادية والنفسية لتعليم الطلبة، وتوجيههم إلى العلم النافع والسلوك المعرفي الصحيح، فيعمل على استغلال قدراته، وتطوير استعداداته، وتنمية مواهبه، والتزود المستمر بالمهارات والكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنته بكفاءة عالية. وهذا ما أوجدته التغيرات المتسارعة من الحاجة الماسة لإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم في مرحلة رياض الأطفال. حيث أشار مساعيد (2017، ص 9-1) إلى أن ثمار اليوم الدراسي لن تجنى إلا بالاهتمام بالمهارات والكفاءات والمعارف التي تركز على مواجهة تحديات القرن 21 كتحديات العلوم والتكنولوجيا وغيرها. إذ تعد مرحلة الطفولة المبكرة الخطوة الأولى في سلم النظام التعليمي، وهي أهم مراحل النمو الفكري والجسدي والنفسي للأطفال. ومع تسارع التغيرات الاقتصادية والتعليمية والرقمية في عالم اليوم، أصبح لا بد من إيجاد مهارات تناسب القرن الواحد والعشرين، وتسلس الضوء على هذه المرحلة الحساسة. وأكدت دراسة إرستد وإيشهورن (Erstad & Eichhorn, 2015) على مدى تأثير المعلمين في العملية التطويرية، وأهمية تزويدهم بكل ما هو جديد في تكنولوجيا المعلومات لمواكبة التغيرات السريعة في علمنا، والتي تناولت التحديات التي تواجه المعلمين، وضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية في إدارة منظومة تكنولوجيا التعليم لمزامنة احتياجات القرن الواحد والعشرين، وبينت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم في الماضي لا يمكن تطبيقها في القرن الواحد والعشرين ما لم تطور من خلال منظومة الرياض والدورات التدريبية المقدمة للمربين مع الحفاظ على أساسيات الماضي من حيث القيم، والأداء، والتعلم. وتناولت دراسة السهيلي (2018) الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة مستخدمة المنهج الوصفي للمحاور الأساسية التالية: دور المعلم في تعليم مهارات التفكير، وإكساب الطالب المعارف والحقائق والمفاهيم، وإكسابه المهارات المختلفة التي من أهمها المهارات العقلية والأكاديمية، واليدوية من استخدام التجارب وفن الرسم والأنشطة العملية، والوعي بالخصائص النفسية للمتعلمين، وطرق تصميم المنهج، ودوره كمشجع ومُعزز لطلابه مع مراعاة الفروق الفردية، ومواجهة الثورة التكنولوجية والعولمة بتدريب الطلاب على ذاتية التعليم ومهارات البحث، واستعمال أساليب تدريس حديثة. وهذا ما يتوافق مع ما توصل إليه الباحثان في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تزامناً مع ظاهرة العولمة التي شهدتها بدايات القرن الحادي والعشرين اختراقاً غير مسبوقاً في تقنية المعلومات والاتصال، وإلغاء الحدود المكانية والزمانية مما جعلنا نعيش مفهوم القرية العالمية واقعاً ملموساً وحقيقة جلية. ونتج عن ذلك نمواً متسارعاً في البرامج والتطبيقات التقنية في مجالات الحياة اليومية، فنتج من ذلك ظهور أنماط حديثة من المهارات التي تحتاجها الأجيال الشابة للحياة والعمل إنها مهارات القرن الحادي والعشرين، بات توظيف البيئة الإلكترونية مطلباً ملجئاً، لانعكاس دوره في بناء شخصية الطالب وتنمية مفاهيمه وقدراته العقلية، وتحسين اتجاهاته السلوكية، وتوظيف معارفه وخبراته العملية، وتطوير مهاراته المختلفة في الحوار والتعاون، والاعتماد على الذات في تشكيل مفاهيم ومعاني ما يتعلمه.

وبناءً على ما تقدم يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما ماهية البيئة الإلكترونية المراد توظيفها في تعزيز القيم الإسلامية على مرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما الممارسات الإسلامية المراد تعزيزها لدى مرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما دور توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق ما يلي:

- التعرف على ماهية البيئة الإلكترونية المراد توظيفها في تعزيز القيم الإسلامية على مرحلة الطفولة المبكرة.

- التعرف على الممارسات الإسلامية المراد تعزيزها لدى مرحلة الطفولة المبكرة.
- الكشف عن دور توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:
- تتماشى مع الاتجاهات الحديثة لتوظيف البيئة الإلكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تفيد معلمي المرحلة بالتعرف على الممارسات الإسلامية المراد تعزيزها في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تفيد المسؤولين في تصميم مناهج رياض الأطفال بحيث تراعي توظيف البيئة الإلكترونية.
- تفيد العاملين في حقل الإشراف التربوي على رياض الأطفال في عقد دورات تدريبية للمربين من أجل التوظيف الأمثل للبيئة الإلكترونية.
- تفيد في الكشف عن دور توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين.

مصطلحات الدراسة:

- ويعرفها الباحثان إجرائياً على النحو التالي:
- **البيئة الإلكترونية:** هي بيئة تعلم افتراضية تقوم بتوفير مجموعة من الأدوات لدعم العملية التعليمية وفق الأهداف والتطلعات المرجوة بما يتناسب ومرحلة الطفولة المبكرة.
- **الممارسات الإسلامية:** هي جملة من العلوم والمعارف والفنون والسلوكيات والقيم التي يجب أن تمارسها فئة الطفولة المبكرة، وتتمكن منها، بما يحدد العلاقة الواضحة بينه وبين ربه، وصلته بالكون من كائن ومجتمع وإنسان.
- **مرحلة الطفولة المبكرة:** هي الفترة من أربع إلى ست سنوات (مرحلة رياض الأطفال)، والتي يكون فيها نمو العقل في ذروته، كما يتأثر فيها الطفل بالبيئة والأشخاص المحيطين بهم، وتركز على الرعاية والتربية أكثر من الإعداد لمرحلة التعليم الأساسي.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:
- الحد الموضوعي: تناول البحث توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين.
- الحد المكاني: محافظة خان يونس.
- الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.
- الحد البشري: طبق الدراسة على عينة من مربيات رياض الأطفال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة موضع الدراسة (دور توظيف بيئة إلكترونية في تعزيز الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة) وتحليل بياناتها، والتفسير العلمي المنظم لوصف هذه الظاهرة، وتحديد كمياً عن طريق التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، والاستفادة منها في بناء تصورات أو توصيات للاستفادة منها في تطوير هذا الدور.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مربيات رياض الأطفال والبالغ عددهم (3390) مربية، فيما تكونت عينة الدراسة من (84) مربية في رياض الأطفال في منطقة (خان يونس)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وجدول (1) يوضح وصفاً لعينة الدراسة.

جدول (1): وصف عينة الدراسة

المتغير	الوصف	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	14	16.7
	بكالوريوس	66	78.6
	دراسات عليا	4	4.8
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	41	48.8
	5 – أقل من 10 سنوات	18	21.4
	10 سنوات فأكثر	25	29.8
المجموع لكل متغير		84	100

أداة الدراسة:

فيما يلي إجراءات إعداد الاستبانة:

1. تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى الكشف عن دور بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين. وتكونت الاستبانة من قسمين هما:
 - البيانات الأولية: ويشمل البيانات الأساسية المتمثلة في (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
 - استبانة قياس دور بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربين.
2. صياغة فقرات الاستبانة: تم صياغة فقرات الاستبانة استناداً إلى الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات الإسلامية، ومرحلة الطفولة المبكرة، وقد تم مراعاة أن تكون الممارسات الإسلامية مناسبة للفئة المستهدفة وهي مرحلة الطفولة المبكرة، وأن تقيس ما وضعت لقياسه.
3. تحديد طريقة تصحيح الاستبانة: تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي، وتدرج موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانة إلى خمس مستويات هي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً) ويقابلها كميًا القيمة (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.
4. صدق الاستبانة: يُقصد بصدق الاستبانة قياسه ما وضع لقياسه، وقد تم قياس الصدق بالطرق الآتية:
 - صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص في الطفولة المبكرة والمنهاج وطرق التدريس، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة مكوناً من (31) ممارسة إسلامية تناسب أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
 - صدق الاتساق الداخلي: ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ولحساب الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (20) مربية من خارج عينة الدراسة، وجدول (2) يوضح النتائج:

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.745**	12	0.709**	23	0.767**
2	0.587**	13	0.583**	24	0.743**
3	0.673**	14	0.739**	25	0.893**
4	0.712**	15	0.799**	26	0.793**
5	0.779**	16	0.807**	27	0.753**
6	0.708**	17	0.566**	28	0.734**
7	0.722**	18	0.749**	29	0.718**
8	0.798**	19	0.744**	30	0.823**
9	0.827**	20	0.789**	31	0.956**
10	0.808**	21	0.623**		
11	0.784**	22	0.606**		

** معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

- يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، مما يدل على وجود اتساق داخلي بين فقرات الاستبانة، مما يحقق الهدف منها.
1. ثبات درجات الاستبانة: تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وجدول (3) يوضح معاملات الثبات:

جدول (3): ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاستبانة ككل	31	0.970

- يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات درجات الاستبانة بلغ (0.970)، وتدل هذه القيمة على ثبات مرتفع لدرجات الاستبانة. وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، أصبحت في صورتها النهائية مكون من (31) فقرة، تقيس الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

الأساليب الإحصائية:

- تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي)، لتحديد درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقاييس الدراسة.
 - اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعاً للمتغيرات التي لها تصنيف ثلاثي فأكثر وهي المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

- المحك المعتمد في الدراسة: تم استخدام المحك الآتي للحكم على تقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وجدول (4) يوضح المحك المعتمد:

جدول (4): تصنيف الاستجابات على الاستبانة

المتوسط الحسابي	الوزني النسبي	درجة الموافقة
1 - أقل من 1.8	20 % - أقل من 36 %	منخفضة جدًا
1.8 - أقل من 2.6	36 % - أقل من 52 %	منخفضة
2.6 - أقل من 3.4	52 % - أقل من 68 %	متوسطة
3.4 - أقل من 4.2	68 % - أقل من 84 %	مرتفعة
4.2 - 5	84 % - 100 %	مرتفعة جدًا

نتائج الدراسة:

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ونصه "ما ماهية البيئة الإلكترونية المراد توظيفها في تعزيز القيم الإسلامية على مرحلة الطفولة المبكرة؟"

فقد وجد الباحثان أن رياض الأطفال المستهدفة في تلك الدراسة تتشابه وتختلف في شكل ومضمون البيئة الإلكترونية، فقد وجد أن التشابه كان متمثلاً في:

- وجود موقع (كمنصة تعليمية مصغرة) يعمل من خلال شبكة الإنترنت.
- احتواء الموقع على المواد التعليمية الإلكترونية.
- وجود طريقة تواصل إلكترونية بين المربية والطفل.

أما الاختلافات فكانت:

- اختلاف التركيز على ماهية المواد التعليمية الإلكترونية داخل المنصة، فنجد روضة تعتمد على الفيديوهات، وأخرى الملفات الصوتية، وأخرى ملفات البوربوينت، وأخرى الفوتوشوب، مع ملاحظة أن جميع المنصات تنوع في طريقة عرض المواد التعليمية.
- بعض المنصات كانت هنالك وسائل تواصل مع أولياء الأمور وبعضها لا يوجد.
- بعض المنصات تتيح للطفل بعض المواد التعليمية المكتوبة والمصورة، وتتيح له الفرصة لتحميلها وطباعتها، والبعض الآخر غير متوفر فيه هذه الخاصية.

الإجابة عن السؤال الثاني: ونصه "ما الممارسات الإسلامية المراد تعزيزها لدى مرحلة الطفولة المبكرة؟"

وللإجابة عن السؤال تم تضمين تلك الممارسات في جدول (5) اللاحق.

الإجابة عن السؤال الثالث: ونصه "ما دور توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب الأوزان النسبية، وتحديد ترتيب الفقرات ودرجة الموافقة حسب المحك المعتمد في الدراسة. وجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5): نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور توظيف بيئة إلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	توجيه الطفل لإخلاص النية لله عز وجل قبل البدء بأي عمل	4.417	0.644	88.33 %	7	مرتفعة جدًا
2	توضيح خطوات الصلاة بطريقة صحيحة	4.429	0.587	88.57 %	6	مرتفعة جدًا
3	تعزيز فريضة صيام شهر رمضان في نفس الطفل	4.333	0.797	86.67 %	14	مرتفعة جدًا
4	تعزيز التصديق على الفقراء والمحتاجين	4.310	0.711	86.19 %	16	مرتفعة جدًا
5	التوجه إلى الله تعالى بالدعاء عند كل أمر	4.369	0.673	87.38 %	10	مرتفعة جدًا
6	متابعة تلاوة القرآن باستمرار	4.512	0.591	90.24 %	2	مرتفعة جدًا
7	التحصن بالآذكار والأدعية المأثورة	4.202	0.690	84.05 %	20	مرتفعة جدًا
8	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	4.119	0.870	82.38 %	26	مرتفعة
9	ترسيخ القناعة بما قسمه الله له	4.190	0.736	83.81 %	21	مرتفعة
10	استشعار مراقبة الله في الأقوال والأفعال	4.488	0.591	89.76 %	3	مرتفعة جدًا
11	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية	3.869	0.788	77.38 %	30	مرتفعة
12	غرس المبادرة بتقديم الواجبات نحو المجتمع	4.131	0.617	82.62 %	25	مرتفعة

13	زيادة ثقافة الحرص على الممتلكات العامة	4.250	0.618	% 85.00	17	مرتفعة جدًا
14	تعزيز المحافظة على سلامة البيئة ونظافتها	4.393	0.560	% 87.86	9	مرتفعة جدًا
15	صقل شخصية الطفل ليكون عنصرًا فاعلاً داخل المجتمع	4.214	0.622	% 84.29	19	مرتفعة جدًا
16	بناء خلق حفظ سر البيت والروضة	4.226	0.546	% 84.52	18	مرتفعة جدًا
17	نبذ العصبية القبلية	3.702	0.847	% 74.05	31	مرتفعة
18	مراعاة حقوق الجار	4.131	0.576	% 82.62	24	مرتفعة
19	المساهمة في التكافل الاجتماعي	4.036	0.667	% 80.71	28	مرتفعة
20	الالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية	4.095	0.688	% 81.90	27	مرتفعة
21	تعزيز الإحسان إلى الوالدين	4.702	0.485	% 94.05	1	مرتفعة جدًا
22	التخلق برفق الأذى عن الطريق	4.440	0.523	% 88.81	5	مرتفعة جدًا
23	ممارسة ردة السلام على من يعرف ومن لا يعرف	4.345	0.720	% 86.90	12	مرتفعة جدًا
24	تعليم مقابلة الإساءة بالإحسان	4.155	0.768	% 83.10	23	مرتفعة
25	ترسيخ احترام آراء الآخرين	4.310	0.620	% 86.19	15	مرتفعة جدًا
26	ضبط الانفعالات عند الغضب	4.024	0.728	% 80.48	29	مرتفعة
27	بث التبسم في وجه الآخرين	4.333	0.588	% 86.67	13	مرتفعة جدًا
28	غرس حفظ الأمانة لصاحبها	4.452	0.666	% 89.05	4	مرتفعة جدًا
29	إحسان معاملة الأساتذة والزملاء	4.405	0.540	% 88.10	8	مرتفعة جدًا
30	تقديم المساعدة لمن يحتاج	4.345	0.649	% 86.90	11	مرتفعة جدًا
31	تعميق سلوك حب الغير كحب النفس	4.179	0.731	% 83.57	22	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.262	0.448	% 85.23	--	مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة تراوحت ما بين (3.702-4.702) وبدرجة موافقة 4 ما بين مرتفعة إلى مرتفعة جدًا. فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية (4.262) وبوزن نسبي (85.23%) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، وهذا يعني أن تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة جاءت بدرجة مرتفعة جدًا.

الإجابة عن السؤال الرابع: وينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وفيما يلي اختبار الفرض تبعًا للمتغير:

1. اختبار الفرض الخاص بمتغير المؤهل العلمي

ينص الفرض على "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي". ولكون متغير المؤهل العلمي من المتغيرات التي لها ثلاث مستويات مستقلة فأكثر، فقد تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي، و جدول (6) يوضح نتائج اختبار الفرضية:

جدول (6): نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى

مرحلة الطفول المبكرة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig
بين المجموعات	1.188	2	0.594	3.112	0.0498
داخل المجموعات	15.458	81	0.191		
المجموع	16.646	83			

يتضح من جدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) في للفروق بين تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة بلغت (0.0498) وهي قيمة أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفول المبكرة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. وللكشف عن اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار (L.S.D) للكشف عن أقل فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين أزواج المؤهلات العلمية لأفراد العينة، و جدول (7) يوضح النتائج:

جدول (7): قيم (Sig.) للمقارنات البعدية بين أزواج المجموعات باستخدام اختبار (L.S.D)

المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
بكالوريوس	0.590	-	-
دراسات عليا	0.017	0.020	-

يتضح من جدول (7) أن قيمة (Sig.) للفرق بين تقديرات أفراد العينة في مؤهلي (دبلوم وبكالوريوس) بلغت (0.590) وهي أكبر من (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق بينهما في تقديرتهما حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة، فيما كشفت النتائج عن أن قيمة (Sig.) جاءت أقل من (0.05) للفرق بين تقديرات أفراد العينة في مؤهلي (دبلوم ودراسات عليا) وهذا يعني وجود فروق بينهما في تقديرتهما حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة ولصالح المتوسط الأعلى وهو المربيات الحاصلات على مؤهل دراسات عليا، وكذلك جاءت قيمة (Sig.) أقل من (0.05) للفرق بين تقديرات أفراد العينة في مؤهلي (بكالوريوس ودراسات عليا) وهذا يعني وجود فروق بينهما في تقديرتهما حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة ولصالح المتوسط الأعلى وهو المربيات الحاصلات على مؤهل دراسات عليا.

2. اختبار الفرض الخاص بمتغير سنوات الخدمة

ينص الفرض على "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المربيات تعزى لمتغير سنوات الخدمة". ولكون متغير سنوات الخدمة من المتغيرات التي لها ثلاث مستويات مستقلة فأكثر، فقد تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي، والجدول يوضح نتائج اختبار الفرضية:

جدول (8): نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى

مرحلة الطفول المبكرة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig
بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.429	0.6526
داخل المجموعات	16.471	81	0.203		
المجموع	16.646	83			

يتضح من جدول (8) أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) في للفروق بين تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة بلغت (0.6526) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفول المبكرة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

النتائج:

بعد جمع البيانات وتحليلها وتطبيق المعالجات الإحصائية توصل البحث للنتائج التالية:

- تقديرات أفراد العينة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة جاءت بدرجة مرتفعة جداً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة ولصالح المربيات الحاصلات على مؤهل دراسات عليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة الإلكترونية في اكتساب الممارسات الإسلامية لدى مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

التوصيات:

- بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:
- عقد ورش عمل تهدف إلى بيان أهمية التنوع في الأنشطة الإلكترونية المساعدة لتعزيز الممارسات الإسلامية لدى أطفال رياض الأطفال.
- عقد دورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال لتدريبهم على البيئات الإلكترونية.
- تدخل وزارة التربية والتعليم لتطوير البيئات الإلكترونية وفقاً لمناهج موحدة لرياض الأطفال.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- البطوش، أحلام محمد سالم. (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (175 الجزء الثاني)، يوليو*. بليقيدوم، بلقاسم. (2015). مساهمة نقدية لاستعمالات مصلح الكفاءات في المجال التربوي من الناحية النظرية والابستمولوجية. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد (21)، ص 17*.
- الجلاد، ماجد زكي. (2006). تقييم برنامج إعداد معلمي التربية الأساسية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 7 (1)، 136_158*.
- الحري، وسام محمد علي. (2019). مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للأدب والعلوم والتربية، 20 (7)، ص 563_621*.
- سلام، محمد توفيق. (2008). *التعليم الإلكتروني كمدخل لتطوير التعليم - تجارب عربية وعالمية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المكتبة العصرية، القاهرة، ص 1_177.
- السهيلي، ليلى. (2018). الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها. *مجلة الدراسات الأدبية والفكرية، العدد (37)، ص 105_120*.
- العباسي، عزة السيد. (2011). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرة الصين. *مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، العدد (10)، يونيو*.
- علوية، زينب توفيق. (2006). *الأثار الاقتصادية لتفعيل التعليم الإلكتروني في مصر في ظل العولمة*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الأول لكلية التربية النوعية بالمنصورة، بعنوان دور التعليم النوعي في التنمية البشرية في عصر العولمة المنعقد في الفترة من 12_13 أبريل، ص 207_243.
- العنزي، بدرية خلف. (2019). منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف المضاد وفق رؤية 2030 م، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35 (7)، 461_496*.
- الفحطاني، نادر محمد. (2019). *درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة في دولة الكويت من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.
- القصبي، راشد صبري والشبراوي، عباس عبد السلام. (2011). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرة الصين، بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية (تخصص تربية مقارنة). *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (10)، يونيو*.
- المالكي، مسفر عيضة. (2014). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجيات التعليم المتميز*. *مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، 159 (3)، 621_655*.
- مرعي، توفيق. (2003). *شرح الكفايات التعليمية*. دار الفرقان، ص 17.
- مساعيد، تركي فهد. (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة عالم التربية، 18 (57)، 1_9*.
- المشرف، عبدالله عبدالله. (2007). *التعليم الإلكتروني.. مدارس الرياض النموذجية*. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث لمركز التعليم المفتوح بعنوان التعليم عن بعد ومجتمع المعرفة.. متطلبات الجودة واستراتيجيات التطور المنعقد في الفترة من 5_7 مايو، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 2_3.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Erstad, O., Eickelmann, B. & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta_ perspective on existing startegies and future challenges. *Education and Information Technologies*, 20 (4), 641-654. [CrossRef]
- Raid, W. (1999). *Curriculum as institution and practice*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.

ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Albtwsh, Ahlam Mhmd Salm. (2017). Almmarsat Altdrysyh Alsfyh Lda M'elmy Altrbyh Aleslamyeh Fy Almrhlh Alasasyh Fy Mhafzh Alkrk - Mdyryh Altrbyh Walt'elym Llwa' Almzar Aljnwby Wtathrha Bmtghyry Aljns Walkhbrh Altdrysyh. Mjllh Klyh Altrbyh, Jam'eh Alazhr, Al'edd: (175 Aljz' Althany), Ywlyw.
- Al'ebasy, 'Ezh Alsyd. (2011). Dwr Alt'elym Alelktwrny Fy Ttwyr Alt'elym Aljam'ey Almsry Fy Dw' Khbrh Alsyn. Mjllh Klyh Altrbyh - Jam'eh Bwrs'eyd, Al'edd (10), Ywnyw.

- Al'enzy, Bdryh Khlf. (2019). Mnhj Altrbyh Aleslamyeh Fy Mwajhh Alttrf Almdad Wfq R'eyh 2030m, Mjllh Klyh Altrbyh: Jam'eh Asywt, 35 (7), 461_496.
- Alhrby, Wsam Mhmd 'Ely. (2019). Mda Tmkn M'elmat Altrbyh Aleslamyeh Mn Mbad'e Altdrys Albna'ey Fy Dw' Mttlbat Almnahj Almtwrh Fy Almrhlh Alabtda'eyh. Mjllh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh, Jam'eh 'Eyn Shms_ Klyh Albnat Lladab Wal'elwm Waltrbyh, 20 (7), S 563_621.
- Aljlad, Majd Zky. (2006). Tqwym Brnamj E'edad M'elmy Altrbyh Alasasyh Wm'elmatha Fy Shbkh Jam'eh 'Ejman Ll'elwm Waltnwlyjya. Mjllh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, Jam'eh Albhryn, 7 (1), 136_158.
- Almalky, Msfr 'Eyd. (2014). Tqwym Alada' Altdrysy Lm'elmy Altrbyh Aleslamyeh Fy Almrhlh Alabtda'eyh Fy Dw' Astratyjyat Alt'elym Almtmayz. Mjllh Altrbyh, Jam'eh Alazhr_ Klyh Altrbyh, 159 (3), 621_655.
- Almshrf, 'Ebdallh 'Ebdallh. (2007). Alt'elym Alelktwry.. Mdars Alryad Alnmwdjyh. Bhth Mqdm Llm'etmr Alsnwy Althalth Lmrkz Alt'elym Almftwh B'enwan Alt'elym 'En B'ed Wmjtm'e Alm'erfh.. Mttlbat Aljwdh Wastratyjyat Alttwr Almn'eqd Fy Alftrh Mn 5_7 Mayw, Mrkz Alt'elym Almftwh, Jam'eh 'Eyn Shms, Alqahrh, S2_3.
- Alqhtany, Nadr Mhmd. (2019). Drjh Mmarsh M'elmy Altrbyh Aleslamyeh Lastratyjyat Altdrys Alhdythh Fy Dwlh Alkwyt Mn Wjhh Nzhm. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Al Albyt, Almfrq.
- Alqsby, Rashd Sbyr Walshbrawy, 'Ebas 'Ebd Alslam. (2011). Dwr Alt'elym Alelktwry Fy Ttwyr Alt'elym Aljam'ey Almsry Fy Dw' Khbrh Alsyn, Bhth Mqdm Dmn Mttlbat Alhswl 'Ela Drjh Dktwrah Alflsfh Fy Altrbyh (Tkhss Trbyh Mqarnh). Mjllh Klyh Altrbyh, Jam'eh Bwr S'eyd, Al'edd (10), Ywnyw.
- Alshyly, Lyla. (2018). Aladwar Aljdydh Llm'elm Walkfayat Allazmh Lyqwm Bha. Mjllh Aldrasat Aladbyh Walfkryh, Al'edd (37), S 105_120.
- Blqydwm, Blqasm. (2015). Msahmh Nqdyh Last'emalat Mslh Alkfa'at Fy Almjial Altrbwy Mn Alnahyh Alnzryh Walabstmwlyjyh. Mjllh Al'elwm Alajtma'eyh, Jam'eh Mhmd Lmyn Dbaghyn Styf2, Klyh Al'elwm Alajtma'eyh Walensanyh. Dysmbr, Al'edd (21), S17.
- 'Elywh, Zynb Twfyq. (2006). Alathar Alaqsadyh Ltfeyl Alt'elym Alelktwry Fy Msr Fy Zl Al'ewlmh. Bhth Mqdm Llm'etmr Al'elmy Alsnwy Alawl Lklyh Altrbyh Alnw'eyh Balmnswrh, B'enwan Dwr Alt'elym Alnw'ey Fy Altnmyh Albshryh Fy 'Esr Al'ewlmh Almn'eqd Fy Alftrh Mn 12_13 Abryl, S 207_243.
- Mr'ey, Twfyq. (2003). Shrh Alkfayat Alt'elymyh. Dar Alfrqan, S17.
- Msa'eyd, Trky Fhd. (2017). Thdyat E'edad Alm'elmy Wtahylhm Fy Dw' Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn. Mjllh 'Ealm Altrbyh, 18 (57), 1_9.
- Slam, Mhmd Twfyq. (2008). Alt'elym Alelktwry Kmdkhl Lttwyr Alt'elym_ Tjarb 'Erbyh W'ealmyh. Almrkz Alqwmly Llbhwth Altrbwyh Waltnmyh, Almktbh Al'esryh, Alqahrh, S1_177.

فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية

The Effectiveness of Immersive Virtual Reality Technology in Developing Imaginative Thinking among Eleventh-Grade Female Students in Islamic Education and their Attitudes Toward Technology

سجاء بنت سعيد الفريسية¹، محسن بن ناصر السالمي²، محمد عبد الكريم العياصرة³، يوسف عبد القادر أبوشندي⁴
Saja Said Al-Farisi¹, Mohsen Nasser Al Salmi², Muhammad Abdel Karim Al-Ayasra³, Youssef Abdel Qader Abu Shindi⁴

¹ طالبة دكتوراه في مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

^{2,3} أستاذ مشارك في قسم المناهج والتدريس - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

⁴ أستاذ مشارك في قسم علم النفس - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

¹ PhD student in Islamic Education Curricula and Teaching Methods, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

^{2,3} Associate Professor in the Department of Curriculum and Instruction, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

⁴ Associate Professor in the Department of Psychology, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

¹ s135644@student.squ.edu.om, ² mohsins@squ.edu.om, ³ kareem@squ.edu.om, ⁴ yousefaaa@squ.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/9/14

Revised

مراجعة البحث

2024/8/25

Received

استلام البحث

2024/8/5

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.6>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية

The Effectiveness of Immersive Virtual Reality Technology in Developing Imaginative Thinking among Eleventh-Grade Female Students in Islamic Education and their Attitudes Toward Technology

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي في مادة التربية الإسلامية واتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو التقنية المستخدمة في مدرسة مريم بنت عمران بسلطنة عمان.

المنهجية: استخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوزعت العينة في مجموعتين متكافئتين، هما: التجريبية والضابطة، تكونت المجموعة التجريبية من (24) طالبة، دُرست باستخدام تقنية الواقع الافتراضي الغامرة التفاعلية، وتكونت المجموعة الضابطة من (32) طالبة، دُرست بالطريقة المعتادة.

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام تقنية الواقع الافتراضي لصالح المجموعة التجريبية يعزى للتطبيق البعدي.

الخلاصة: خلصت الدراسة في ضوء نتائجها إلى بعض التوصيات، منها: توفير الدعم الفني والدعم المادي الذي يسهل استخدام تقنية الواقع الافتراضي في المدارس، وضرورة تطوير مناهج التربية الإسلامية بما يسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الواقع الافتراضي؛ التفكير التخيلي؛ التربية الإسلامية؛ الاتجاهات.

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate the effectiveness of immersive virtual reality technology in developing imaginative thinking in the subject of Islamic education and the attitudes of eleventh-grade female students towards the technology used in Maryam Bint Imran School in the Sultanate of Oman.

Methods: The quasi-experimental approach was used. The study sample was divided into two equal groups: the experimental and the control groups. The experimental group consisted of (24) female students, who studied using immersive, interactive virtual reality technology, and the control group consisted of (32) female students who studied in the usual way.

Results: The results showed the effectiveness of immersive virtual reality technology in developing academic achievement among a sample of eleventh-grade female students. The results also showed the presence of positive trends towards using virtual reality technology for the benefit of the experimental group.

Conclusion: The study was concluded with some recommendations, perhaps the most prominent of which is the necessity of working on employing the technology. Immersive educational virtual reality in the teaching process because of the positive results it achieves in the educational process.

Keywords: Virtual Reality; Academic achievement; Islamic education; Attitude.

المقدمة:

إن التعليم المعزز بالتقنية (TEL) هو التعليم المستقبلي الذي سعى إليه المهتمون بالعملية التعليمية، وهذا المصطلح الواسع لا يمثل مفهومًا جديدًا؛ فاستخدام أجهزة الحاسوب كأداة تعليمية ليس حديث العهد، كما أن استخدام التقنية في التعليم وغيره من المجالات لم يقتصر على فترة، أو ضمن فئة معينة، إلا أن استخدام التقنية كان محصورًا وفق توفر الإمكانيات وتعزيز فاعليتها ومتطلبات كل عصر، ولا يخفى على الجميع أن جائحة كوفيد-19 أدت إلى تكييف الطريقة التي تُدرّس الطلبة بها في القرن الحادي والعشرين؛ فأصبح دمج التقنية في التعليم بشكل فعال، يوفر للطلبة نهجًا تعليميًا أكثر مرونة.

ومع تحول نمط التعليم إلى سياقات تعليمية يكون فيها أكثر فعالية، يبرز الواقع الافتراضي (VR) كأداة تقنية تربوية متقدمة؛ وذلك لإمكانياته في إحداث ثورة في التدريس والتعلم، وذلك بجعل التعليم الواقعي الافتراضي ممتعًا وأمنًا، وأكثر جاذبية من أي وقت مضى (Ali, 2022)؛ فالواقع الافتراضي يؤدي إضافة رائدة لأي درس تعليمي، كما توفر هذه التقنية للطلبة تجارب تعليمية غامرة لا حصر لها، من خلال توفير إمكانية الوصول إلى بيانات افتراضية من حولهم، وتعزيز التعاون بينهم، وزيادة المشاركة والتحفيز في معظم المواد الدراسية، بدءًا من العلوم والتقنيات والهندسة والرياضيات، وحتى تعلّم اللغة والتاريخ والدراسات الاجتماعية (Christopoulos et al, 2024; Gossett, 2023).

ويُعرّف الواقع الافتراضي (VR) في قاموس أكسفورد المتقدم على الإنترنت Oxford Online Dictionary على أنه محاكاة للصور وللأصوات، أو هي بيئة ثلاثية الأبعاد تُنشأ بواسطة الحاسوب، يتفاعل الطالب معها بطريقة تبدو كأنها حقيقية باستخدام أجهزة الاستشعار، كما تُعرف تقنية الواقع الافتراضي أيضًا بأنها تقنية تخلق بيئات وتجارب وتفاعلات مشابهة للواقع، موجودة داخل عالم افتراضي قائم على البرمجيات (سعودي، 2021)، فبدلاً من عرض الشاشة أمام الطلبة؛ تسمح تقنية الواقع الافتراضي للطلبة بالنظر حولهم والتحرك والتفاعل مع محيطهم، بحيث ينغمسون ويكونون قادرين على التفاعل مع عوالم ثلاثية الأبعاد، تحاكي الحواس كالنظر والسمع واللمس وحتى الشم، وتستخدم سماعة الواقع الافتراضي للوصول إلى البيئة الافتراضية المصطنعة مثل: Meta Quest، أو Sony PlayStation VR، أو Apple Vision Pro (i3-Technologies, 2023; Marouk et al, 2024).

ويمكن استخدام تقنية الواقع الافتراضي في موضوعات لا حصر لها، بدءًا من زيارات المتاحف الافتراضية إلى السماح لطلبة الطب بممارسة الجراحة على مريض افتراضي، كما تُمكن الطلبة من تجربة سيناريوهات مستحيلة، مثل: محاكاة مناطق جغرافية مختلفة، أو زيارة المواقع الثقافية البعيدة، أو السفر للماضي عبر الزمن، مما يساعد الطلبة على فهم معنى العيش في ظروف مناخية مختلفة تمامًا، أو قارات موجودة فعليًا في مكان آخر؛ الأمر الذي يساعد الطلبة على صقل مهاراتهم في حل المشكلات، وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات، وتعميق المشاركة بفضل طبيعة التقنية الغامرة (Radianti et al, 2020).

وتكمن أهمية الواقع الافتراضي في قدرته على إثراء العملية التعليمية بالخبرات والإمكانيات التكنولوجية الحديثة، وتظهر أهميته في التعليم بصورة خاصة في تمكينه الطلبة من استكشاف الأشياء الحقيقية، دون الإخلال بمقاييس الحجم والأبعاد والزمن، كما يقدّم المعارف للطلبة بصورة جاذبة تحتوي على المتعة والتسلية والتعايش داخلها، ويتيح الفرصة للطلبة لكي يتفاعلوا مع الخبرات التي يرغبون في تعلمها مباشرة، كما أنه يساهم في تدريب الطلبة على مهارات متعددة يصعب تدريبهم عليها في الواقع، مع تحقيق الأمان للطلبة عند دراسة المعلومات الخطرة، أو البعيدة الزمان والمكان، من خلال الإبحار داخل بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد، كما يتيح للطلبة فرصة التحرك عبر الزمن، فمن الممكن عرض أحداث تاريخية حدثت منذ قرون، ويصعب تواجدها حاليًا، كما يمكن عرض مواقف يُرجّح أن تحدث مستقبلاً (زيتون، 2004).

وتتيح تقنية الواقع الافتراضي للطلبة التفكير بشكل جيد خارج نطاق الواقع الملموس، وتغمرهم في عالم رقمي يبدو حقيقيًا تقريبًا، وتأخذهم إلى أماكن لطالما أراد الطلبة الذهاب إليها بخيالهم، مثل الأماكن التاريخية الماضية وما رافقها من أحداث، أو عند دراسة المفاهيم العلمية الجديدة أو الجامعة، فعندما يرتدي الطلبة نظارة الواقع الافتراضي، ينتقلون إلى عالم تفاعلي ثلاثي الأبعاد، يمكن استكشافه من خلال تسخير قدرة التفكير التخيلي عبر إشراك حواس متعددة عند تصميم البيئة الرقمية، بما في ذلك البصر والصوت واللمس والحركة (إبراهيم، 2012؛ Cross, 2023). وتنقسم تقنية الواقع الافتراضي إلى عدة أنواع، يمكن توضيحها على النحو الآتي (Chen et al, 2024؛ Guerra-Tamez, 2023؛ The Association for Educational Communications and Technology, 2001):

- الواقع الافتراضي الغامر بالكامل: يستطيع الطلبة فيه خوض تجربة العالم الافتراضي، والتفاعل بحواسه مع الوسط المحيط به، وكأنه موجود بالفعل في العالم الافتراضي، وذلك بالاستعانة بنظارات الواقع الافتراضي، وأجهزة كشف الجسم المجهزة بأجهزة استشعار، وقفازات وما إلى ذلك.
- الواقع الافتراضي غير الغامر: يقتصر التفاعل في هذا النوع مع أجهزة الحاسوب أو من خلالها.
- الواقع الافتراضي شبه الغامر: يتضمن هذا النوع من الواقع الافتراضي على خليط من البيئة الافتراضية وجزء من الوسط المحيط بالطلبة، مثل الجولة الافتراضية؛ لأنه يمكن أن يعتمد على الجهاز، أو يمكن أن يعتمد على الويب.

- الواقع الافتراضي التعاوني: يسمح في هذا النوع للطلبة بالتفاعل مع آخرين عن بُعد بغض النظر عن موقعهم، وبالتالي يلتقي الطلبة في مساحتهم الشخصية الافتراضية، ويمكنهم أيضاً التواصل اللفظي والكتابي، مثل: منصة لعبة PUBG، ومنصة لعبة Ludo.
- الواقع الافتراضي المعزز: وهو الأكثر انتشاراً من بين بيئات الواقع الافتراضي، ويعمل على إضافة كائن افتراضي في العالم الحقيقي. وتشكل التكلفة العالية لتقنية الواقع الافتراضي تحدياً كبيراً يحد من انتشار استخدامها في المجال التعليمي، مثل: ارتفاع أسعار تصميم التطبيقات والبرمجيات القائمة على بيئة افتراضية غامرة، يصاحبها ارتفاع في أسعار الأجهزة اللازمة لتشغيلها (الزبون، 2023)، كما يشكل الاستخدام المطول لتقنية الواقع الافتراضي في الحصة الدراسية تحدياً يؤثر على حاسة البصر، إذا تم ارتداء نظارة الواقع الافتراضي لفترات طويلة (2021 Feldler & Proulx)، ووفق موقع شركة ميتا كوست (Meta Quest) فإن المدة الآمنة لاستخدام نظارة الواقع الافتراضي في المجال التعليمي لا تتجاوز (15) دقيقة لكل طالب، ثم يأخذ قسطاً من الراحة قبل أن يعاود استخدامها، وذلك لتجنب الإدمان التقني من جهة، وللمحافظة على سلامة بصره من جهة أخرى، كما تعتمد التقنية على تفاعل بعض الحواس، مثل السمع والبصر واللمس مع البيئة الافتراضية المنتجة، مما قد يشكل تحدياً لمن يعاني من مشاكل في هذه الحواس (Alalwan et al, 2020).

وتساعد نظريات التعلم الأساسية في فهم تصميم التدخلات التعليمية القائمة على تقنية الواقع الافتراضي الغامرة، كما توفر رؤية شاملة لكيفية توافق تقنية الواقع الافتراضي مع نظريات ومناهج التعلم المختلفة، مثل: النظرية البنائية والتعلم التجريبي والاكتشاف والتلعيب، والنظرية المعرفية للتعلم المتعدد الوسائط، ونظرية التدفق، ونظرية إدارة الحمل المعرفي (Maroukas et al , 2024)، فالتعلم البنائي هو الأكثر استخداماً في النظريات التي تتفاعل فيها بيئة الواقع الافتراضي، وهو يُظهر أن القيم الأساسية للتعلم النشط والمركز على المتعلم تتوافق مع قيمة التعلم البنائي في تقديم تجارب تعليمية جذابة وتفاعلية، وهذا يعزز الاحتفاظ بالمعرفة ويطور قدرات التفكير النقدي لدى الطلبة؛ حيث تركز نظرية التعلم البنائية على تفعيل الدور النشط للطلبة في بناء معرفتهم الخاصة، واتخاذ القرارات والخيارات التي تتوافق مع اهتماماتهم وتفضيلاتهم، ويكون ذلك في الواقع الافتراضي عبر التجارب الاستكشافية، والتفاعلات المباشرة مع البيئة الافتراضية ومواد الوسائط المتعددة بطريقة أكثر فائدة وتفاعلية؛ فهي تعمل معاً على نقل المعلومات بفاعلية بدلاً من تقديم الكلمات أو الصور وحدها، فالمشاركة باستقلالية تسمح للطلبة بتولي مسؤولية التعلم، إضافة إلى حل أنشطة حل المشكلات، والمشاركة والتعاون في التعلم من بعضهم البعض، والمناقشة، وتبادل وجهات النظر، وتلقي الملاحظات، وتوجيههم خلال عملية التعلم، والاستقلالية التي توفرها تجارب الواقع الافتراضي، كما تؤكد نظرية التعلم التجريبي على أهمية الخبرات العملية والتفكير التأملي في عملية التعلم، ويكون ذلك في الواقع الافتراضي من خلال توفير بيئة آمنة تتسم بالواقعية، والغمر تسمح للطلبة بالتفاعل بنشاط مع المحتوى التعليمي؛ مما يمكنهم من التأمل في القرارات ومراجعتها، وتحليل تجاربهم نحو فهم أعمق، وتكوين معنى من تجاربهم (Maroukas et al, 2023).

علاوة على ذلك، فإن التلعيب في التعلم Gamification هو النهج الواعد للتعليم في تقنية الواقع الافتراضي؛ لأن بيئة الواقع الافتراضي مثالية لتطبيقه في الصف؛ حيث تسمح التقنية بإدخال جوانب شبيهة باللعبة مثل النقاط والشارات، ولوحات المكافآت والصدارة في المحتوى التعليمي، وعليه يحول عملية التعلم لعملية ممتعة، وأكثر جاذبية وفعالية في تجارب غامرة يمكن تكرارها، وتقديم ملاحظات فورية للطلبة، كما يحفز الواقع الافتراضي حالة من التدفق المعرفي للطلبة؛ حيث يندغم الطلبة بشكل كامل في بيئة الواقع الافتراضي، وينخرطون بعمق في عملية التعلم، وبالتالي تتحسن نتائج التعلم لديهم. واستناداً لما سبق تكون تقنية الواقع الافتراضي قد ساعدت على إدارة الحمل المعرفي من خلال تحسين استخدام الذاكرة العاملة للطلبة، ويتضح ذلك من خلال الاهتمام بهيكلة عرض المعلومات والمهام بعناية، الأمر الذي يسهل فهم المعرفة والاحتفاظ بها، وتطبيقها بشكل أفضل، وبالتالي تعزيز شعور الطلبة بالإنجاز والتقدم، وزيادة الدافعية للمثابرة، وتحقيق أهداف التعلم التي صُممت بيئة الواقع الافتراضي لتحقيقها (The Association for Educational Communications and Technology, 2001 ; Maroukas et al , 2023).

ويأتي استخدام بيئات الواقع الافتراضي أداةً لتعليم التفكير التخيلي بشكل أفضل؛ لأن الواقع الافتراضي يعتمد على ثلاثة مبادئ أساسية: الغمر والتفاعل والانغماس مع البيئة المصطنعة، مما يوفر إمكانيات عالية لتنمية مهارات التفكير التخيلي، من خلال جعل التعلم أكثر تحفيزاً وجاذبية في عالم ليس حقيقياً، بل هو في الواقع عالم خيالي من الرسوم والصور ثلاثية الأبعاد (Freina & Ott, 2015). في حين يوضح رادياني وآخرون (Radianti et al (2020 أن الانغماس والتفاعل والتخيّل تمثل السمات الرئيسة للواقع الافتراضي، فهي تمكن الطلبة من تجربة سيناريوهات العالم الحقيقي، وتعزز دوافع التعلم لديهم، وتحقق نتائج تعليمية إيجابية.

ويسهم تعزيز الصورة المجسمة بتقنية الواقع الافتراضي الإدراك الحسي عند الإحساس بالواقع، وبالتالي فإنه لا يسير من الحسي إلى المجرد، بل من المجرد الوهمي إلى الحسي الواقعي (الحلفاوي، 2011). وتتميز التقنية بأنها تسمح للطلبة بالتفاعل مع الأحداث؛ حيث تحول عوامل المسافة أو الزمن أو الأمان إلى مجسمات ثلاثية الأبعاد، بدءاً من الذرة وحتى المجرة (زيتون، 2004). فهي تتميز بمقدرتها على تحويل المفاهيم المجردة إلى صورة بصرية.

ولأن التفكير عملية عقلية عليا تُبنى على محصلة مجموعة من العمليات المعرفية والوجدانية كالذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والإدراك والإحساس والتمثيل؛ فهي تعطي الطلبة الأدوات التي تؤهلهم للتعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المستقبلية، ويرتبط التخيل بالتفكير باعتباره ركناً

أساسي لحدوثه؛ حيث يُنظر إلى التخيل بأنه عملية عقلية هادفة تقود للوصول للاكتشافات العلمية، عن طريق دمجها للعمليات المعرفية المختلفة، واسترجاعه للصور التخيلية المختلفة، فيصبح التفكير التخيلي صورة عقلية تختلف عن الواقع؛ مما يحقق أهداف عملية التعلم (نشوية وريان، 2021).

ويعرف الطيب (2009) التفكير التخيلي بأنه قدرة عقلية يقوم بها الطالب بتجميع الصور العقلية عن طريق حواسه المختلفة، ثم يبدأ في الربط والتأليف بين الصور المتجمعة لإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة تنتج معرفة جديدة مختلف عن الواقع. ويشير فتح الله (2023) أن التفكير التخيلي هو أداة إستراتيجية لبناء عالم مستدام، وتسهل بيئة الواقع الافتراضي التفاعلية من قدرة الطلبة على التفكير، ومن ثم بناء المعرفة الجديدة. وينظر بن قرين (2017) إلى التفكير التخيلي كمصدر مهم للمعرفة، ويرر ذلك بقدرته على تحويل مكونات الواقع المادية؛ ليكون واقعاً جديداً. ويضيف عبد الحميد (2009) أن المعرفة المتولدة عن طريق التفكير التخيلي هي التي وضعت الأساس الأول لتقنية الواقع الافتراضي. وبصورة عامة فالتفكير التخيلي عملية عقلية موجودة لدى غالبية الطلبة، إلا أنها تختلف في مقدارها من طالب لآخر، فالطالب ذو التخيل المرتفع ينتج عدداً كبيراً من الأفكار غير العادية التي تعبر عن رؤيته للأشياء بصورة مختلفة (شعيب، 2016).

ويمثل التفكير التخيلي صورة ذهنية تختلف عن الواقع، تقوم بتركيب صور رمزية غير مرتبطة بالخبرات، أو التوقيت الزمني، أو المكاني، ثم تنظمها في علاقات تتكامل مع الخبرات السابقة بطريقة مبتكرة (يوسف، 2012).

ويوضح قطاوي (2007) أهمية التفكير التخيلي في العملية التعليمية في قدرته على تحويل المعارف والمعلومات التي تتضمنها الكتب إلى صور ذهنية عند الطلبة، ويتمثل ذلك عند غلق أعين الطلبة وتصور ما تُدرس في الحصة، مما ينتج عنه تكوين معارف داخلية خاصة بهم، يستطيعون من خلالها عرض ما يريدون تذكره من معلومات، ويضيف أمبوسعيدى والبلوشي (2009) بأن التفكير التخيلي يسهم في توليد أفكار فعالة غير منفصلة عن الواقع، تساعد في بناء تفسيرات علمية للظواهر. كما ينمي مهارات متعددة، مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير المجرد، والإدراك المكاني، وتحسين الذاكرة (Egan, 2007).

وينقسم التفكير التخيلي إلى عدة أنماط ذكرها الطيب (2009)، يمكن أن نوجزها فيما يأتي:

- التفكير التخيلي الاسترجاعي: الذي يُعنى باستعادة الصور الذهنية السابقة دون إجراء تعديل عليها، بالاعتماد على معارفهم وخبراتهم السابقة.
 - التفكير التخيلي الإنباعي: الذي يُعنى بالتأليف بين الصور الذهنية السابقة دون تجديد أو ابتكار.
 - التفكير التخيلي الإبداعي: الذي يُعنى بابتكار الطلبة تركيبات وصور ذهنية جديدة من الإدراكات السابقة المستمدة من الخبرة المكتسبة مسبقاً.
 - التفكير التخيلي التوقعي: الذي يُعنى بتوقع الطلبة لأحداث المستقبل التي ترتبط بتحقيق هدف معين.
- وقد فسرت نظرية النشاط الإدراكي العمليات العقلية التلقائية في التفكير التخيلي باعتبارها تحدث مباشرة في عملية الإدراك؛ حيث تقوم على حاسة واحدة أو أكثر، من خلال تتبع عنصرى الإحساس والانتباه في مدة زمنية محددة؛ ويرتبط التخيل بالاستعداد للإدراك عبر ارتباط تمثيلات سابقة للصور الذهنية بأخرى مكانية، فالصور مثل الإدراكات ذات طبيعة مكانية (العنوم، 2012). ولذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عادل (2022) بتميز التفكير التخيلي بعدة خصائص، منها: المرونة في تكوين الأفكار الجديدة، ومراعاتها لطبيعتها المكانية، وتشكيل الصور العقلية المفعمة بالتأثير الانفعالي، وتحويل الصور إلى أشكال قابلة للتحقق في الواقع.
- وتنقسم مهارات التفكير التخيلي إلى مهارة التذكر التي تخزن المعلومات في الذاكرة على هيئة صور عقلية، ويتم تذكرها بإعادة استرجاعها، ومهارة التحويل التي تحول الصور الذهنية إلى أخرى عليها تعديلات، ومهارة التركيب التي تعيد تركيب الصور الذهنية وتوظيفها في مواقف جديدة كحل لمشكلة ما (عادل، 2022).

ومن هذا المنطلق بدأ الباحثون والخبراء مؤخراً بدراسة فاعلية تطبيق تقنية الواقع الافتراضي في التعليم؛ لتحديد تأثيره في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التفكير التخيلي، ومن هذه الدراسات التي اطلع عليها الباحثون الآتي:

دراسة العنزي (2020) التي هدفت للكشف عن دور إستراتيجية المتحف الافتراضي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية بدولة الكويت، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت العينة على (30) طالباً من كلية التربية، وأظهرت النتائج أن للمتحف الافتراضي دور فعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

أما دراسة معروف (2016) فقد بحثت دور تقنية الواقع الافتراضي في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة التاريخ بمدرسة فارسكور الإعدادية للبنات بمصر؛ حيث طبقت الدراسة اختباراً لمهارات التفكير التخيلي في مادة التاريخ، وبرنامجاً قائماً على تقنية الواقع الافتراضي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي في مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لدور البرنامج في تنمية مهارات التفكير التخيلي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج التاريخ وفق المعايير العالمية، بما يسمح بتنمية التفكير التخيلي.

وهدف دراسة الحنان (2015) لتقصي أثر وحدة مقترحة باستخدام تقنية الواقع الافتراضي المكتبي والغامر في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة التاريخ، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطُبّق فيها برنامج معد بتقنية الواقع الافتراضي المكتبي والانغماري، واختبار مهارات التفكير التخيلي على عينة تكونت من (44) طالب وطالبة من مدرسة موشا المشتركة ومدرسة موشا الجديدة ومدرسة ريفا بمصر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي؛ حيث بلغت نسبة حجم الأثر لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي الانغماري (7.65)، في حين بلغت نسبة حجم الأثر لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي المكتبي (5.15)، مما يؤكد أن تقنية الواقع الافتراضي الغامر أكثر تأثيراً من تقنية الواقع الافتراضي المكتبي في تنمية مهارات التفكير التخيلي في مادة التاريخ.

أما دراسة باتيرا وآخرين (2008) Patera et al فقد استكشفت تأثير بيئة الواقع الافتراضي على زيادة الدافعية والتخيل في الكتابة الإبداعية في اسكتلندا، واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، من خلال تحليل كمي ونوعي للقصص والملاحظات والمقابلات مع المعلمين في مدرستين في الحلقة الأولى. وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً وطالبة من مدارس الحلقة الأولى؛ حيث اختير ستة طلبة من كل مدرسة، وُزِعوا في ثلاث مجموعات، هي: مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين، إحداها كانت تُدرّس بالتعليم الإلكتروني، والأخرى لم تُدرّس به، وطُبقت الدراسة المعالجة المكونة من بيئة الواقع الافتراضي شبه الغامر التفاعلي على هيئة استكشاف قصص سميت باسم "كوخ السحر". وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي كبير لبيئة الواقع الافتراضي على الكتابة الإبداعية؛ حيث بلغ إنتاج كل طالب ما يقارب 108 قصة، كما دعمت التقنية عدة مهارات فرعية من التفكير التخيلي في الكتابة، منها: التخيل الإبداعي، والتخيل التنظيمي لما يجب قوله من أفكار، ومهارات اللغة العامة.

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة، يمكن القول إن تأثير تقنية الواقع الافتراضي في تنمية التفكير التخيلي ومهاراته كان كبيراً، كما كان هناك تنوع في استخدام التقنية بين طلبة الحلقة الأولى والثانية والتعليم الجامعي؛ مما يعكس أهمية تطبيق التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. وتأتي الدراسة الحالية نظراً لقلة الدراسات -وفق علم الباحثين- لاكتشاف فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية في ولاية السوق بمحافظة شمال الباطنة؛ استجابة لتوصية علي (2022) Ali بضرورة اهتمام المختصين في أصول التدريس الحديث بمراجعة الأساليب التربوية التي تستخدم التقنيات الغامرة؛ لفائدتها لتعليم المستقبل، إضافة إلى توصية مؤتمر تكنولوجيا التعليم الثالث (2023) بضرورة توجيه الجهود لإعداد جيل عصري قادر على التفاعل مع التقنيات الحديثة، من خلال تشجيع الطلبة على استخدام برمجيات التعليم الإلكتروني التي تثرى المجتمع التربوي تقنياً.

مشكلة الدراسة:

إن استقرار الدراسات التربوية السابقة أظهرت حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى لتغيير الطريقة التي يتعلم بها الطلبة في المدارس، كما أن طبيعة التعليم في القرن الحادي والعشرين أصبحت أكثر جاهزية واستعداداً لتوظيف التقنيات الغامرة؛ وبالتالي أصبحت التقنيات الحديثة أداة رئيسة لإضفاء الحيوية على الفصول الدراسية، وجعل تعلم الدروس في المادة تجربة أكثر تفاعلية.

هذا بالإضافة إلى قلة اهتمام معلمي مادة التربية الإسلامية بتنمية مهارات الإدراك البصري والتفكير التخيلي لدى الطلبة، كما توضح ذلك دراسة أبو حماد (2021)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد اهتمام كافٍ بالأنشطة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لمساعدة الطلبة في تنمية هذه المهارات، وتفضيل الاتجاه نحو التدريس بالطريقة التقليدية، ولذلك يمكن أن تتحدد المشكلة في ضعف الطالبات الواضح في استخدام التفكير التخيلي في مختلف النشاطات التعليمية المستنتجة من موضوعات السيرة النبوية، خاصة مع حرص الطالبات على حفظ المفاهيم والمصطلحات واسترجاعها في الاختبارات التحصيلية دون فهم أو استيعاب.

وفي ضوء ما سبق، تتضح الحاجة إلى دراسة فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية، ومن الحيثيات السابقة تطرح الدراسة سؤالها على النحو الآتي:

- ما فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الحادي عشر في ولاية السوق؟
- ما درجة اتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تدريس مادة التربية الإسلامية في ولاية السوق؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي في مادة التربية الإسلامية، لدى طالبات الصف الحادي عشر في ولاية السوق.
- التعرف على اتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة، في تدريس مادة التربية الإسلامية في ولاية السوق.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من اتسامها بالحدثة والجدة كونها من أوائل الدراسات العمانية – على حد علم الباحثين- التي تبحث فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي، بالإضافة لإثراء العملية التعليمية ببرنامج تقني مصمم وفق تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في وحدة السيرة النبوية، كما تُسهم هذه الدراسة في زيادة ثقة معلمي التربية الإسلامية بالتعليم عبر التقنيات التفاعلية الحديثة، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة للقائمين على العملية التعليمية لإدخال تلك التقنية إلى العملية التعليمية التعلمية، ومن المؤمل أن تفتح الدراسة الحالية الآفاق للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المشابهة في مواضيع تربوية أخرى ذات صلة بالدراسة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- تُعرّف بيئة الواقع الافتراضي الغامرة (virtual reality) إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: البيئة التخيلية للمدينة المنورة ثلاثية الأبعاد المصنوعة عن طريق الحاسوب؛ تُمكن طالبات الصف الحادي عشر من الانغماس والتجول والتفاعل مع مكوناتها من خلال حواسها؛ بما يحقق أهداف تعليم وحدة السيرة النبوية في مادة التربية الإسلامية.
- ويُعرّف التفكير التخيلي (Imaginative Thinking) إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: قدرة عقلية تعبر عن نشاط ذهني، يعمل على تكوين الصور العقلية المرتبطة بالمدرسة الحسية وتجميعها مع الخبرات السابقة، ثم تحويلها لتوليد تنظيمات جديدة ومبتكرة، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على مقياس التفكير التخيلي المطبق في هذه الدراسة.
- وتُعرّف الاتجاهات (Attitude) إجرائيًا في الدراسة بأنها: رأي الطالبات في المادة التعليمية المُعدّة بتقنية الواقع الافتراضي الغامرة، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على المقياس المطبق في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- حدود موضوعية: تناولت الدراسة دروس وحدة السيرة النبوية الوحدة الرابعة، من كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر، للفصل الدراسي الثاني.
- حدود بشرية: اقتصرَت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر للتعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان.
- حدود مكانية: طُبِّقت الدراسة في مدرسة مريم بنت عمران للتعليم الأساسي بولاية السويق.
- حدود زمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2024م.

فرضيات الدراسة:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة لصالح التطبيق البعدي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مرت عملية تطبيق الدراسة بعدة خطوات، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أولاً: اختيار عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (56) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر، موزعات على شعبتين في مدرسة مريم بنت عمران للتعليم الأساسي، كما يوضح جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	عدد الطالبات	طريقة التدريس
التجريبية	24	تقنية الواقع الافتراضي الغامرة
الضابطة	32	الطريقة التقليدية

ثانيًا: معالجة المادة التعليمية المعدة وفق تقنية الواقع الافتراضي الغامرة: مرت هذه المرحلة بعدة خطوات، فيما يأتي تفصيلها:

1. تحديد الوحدة الدراسية المستخدمة في التقنية: اختيرت الوحدة الرابعة المعنونة "بالأيام الخالدة"، وتكونت الوحدة الدراسية من أربعة دروس، هي: يوم بدر، ويوم أحد، ويوم الأحزاب، ويوم حنين، والتعايش السلي.
2. إعداد بيئة تقنية الواقع الافتراضي الغامرة: بُنيت البيئة التقنية وفق معايير ومواصفات النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE Model)، والذي تكوّن من خمس مراحل رئيسة، وهي كالآتي:
 - تحليل المهام وتحديد الحاجات التعليمية.
 - تصميم المخططات والمسوّدات الأولية لبيئة الواقع الافتراضي الغامرة.
 - تطوير الوسائط المتعددة المصممة، ودمجها في بيئة الواقع الافتراضي الغامرة.
 - البدء في استخدام بيئة الواقع الافتراضي الغامرة من خلال نظارة الواقع الافتراضي ميتا كوست (2).
 - تحكيم بيئة الواقع الافتراضي الغامرة المعدة من خبراء تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس مادة التربية الإسلامية، وتجربتها على مجموعة من الطالبات، وإعداد دليل إرشادي للمعلمة، وكراسة أنشطة للطالبة.

ثالثًا: إعداد أدوات الدراسة: تكونت الدراسة من أداتين، هما:

1. مقياس التفكير التخيلي: أُعدّ المقياس بعد مراجعة الدراسات السابقة كمقياس زابيلينا وكوندون (2020) Zabelina & Condon، ومقياس الحبشية والزهرانية (2020)، وبُني المقياس المطبق في الدراسة الحالية من (18) فقرة، تقدم الطالبة فيها استجابتها وفق نموذج ليكرت الثلاثي، وللتحقق من صدق فقرات المقياس؛ عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين، وعليه عُدّل المقياس وفق ملاحظاتهم عند صياغته في الصورة النهائية. كما تحقق الباحثون من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي لمعاملات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ حيث بلغ معامل ثبات ألفا لكرونباخ لفقرات المقياس (0.79)، وهي قيمة ثبات جيدة.
2. مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة: بعد مراجعة المقاييس في الدراسات السابقة، مثل مقياس كبير وعبد المنعم (2017) للمعامل الافتراضية؛ بُني المقياس المطبق في الدراسة الحالية من (20) فقرة، على أن تكون الإجابة عليه وفق نموذج ليكرت الخماسي. وبعد التأكد من صدق فقرات المقياس -من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين- أخذت في الاعتبار ملاحظاتهم عند صياغة الصورة النهائية للمقياس، كما تحقق الباحثون من ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي لمعاملات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ حيث بلغ معامل الثبات ألفا لكرونباخ لفقرات المقياس (0.83)، وهي قيمة ثبات جيدة جدًا.

رابعًا: إجراءات تطبيق المعالجة: مرت هذه المرحلة بعدة خطوات، يرد تفصيلها في الآتي:

1. تحديد تصميم الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.
2. التطبيق القبلي لأداتي الدراسة: طُبّق مقياس التفكير التخيلي ومقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي قبليًا على جميع أفراد العينة؛ لتحديد مدى تجانس مجموعتي الدراسة قبل البدء بتدريس وحدة السيرة النبوية، كما يظهر في جدول (2).

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير التخيلي	الضابطة	32	41.46	3.55	54	1.01	0.31
	التجريبية	24	42.58	4.68			
الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي	الضابطة	32	70.25	5.55	54	2.00	0.05
	التجريبية	24	66.58	7.92			

يظهر من جدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مقياس التفكير التخيلي، والاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.01)، و(2)، وهذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة في التفكير التخيلي تساوي (1.01)، وقيمة (ت) المحسوبة في الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي تساوي (2)، وهي قيم أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (2.02) لدرجة حرية (54) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يحقق ويؤكد وجود التكافؤ بين المجموعتين.

1. تنفيذ المعالجة: دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، في حين دُرست المجموعة التجريبية بتقنية الواقع الافتراضي الغامرة بواقع أربع حصص أسبوعية، بالتعاون مع معلمتين لهما نفس الخبرة التدريسية لتدريس مجموعتي الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني.
2. التطبيق البعدي لأداتي الدراسة: طُبِّقت أدوات الدراسة البعدية بعد الانتهاء من تدريس وحدة السيرة النبوية وفقًا للطريقة المقترحة لكل مجموعة.

تحليل النتائج وتفسيرها:

بناءً على استجابات أفراد العينة؛ جاءت النتائج على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول، والتحقق من صحة الفروض المرتبطة به؛ باستخدام اختبار ت (T-test) لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التفكير التخيلي، جاءت النتائج كما يظهرها جدول (3).

جدول (3): حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفكير التخيلي البعدي					
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)
الضابطة	32	41.25	4.55	54	3.69
التجريبية	24	45.41	3.59		0.00

يتضح من جدول (3) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا على مقياس التفكير التخيلي البعدي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التفكير التخيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وعند ملاحظة متوسطي المجموعتين في التفكير التخيلي يتضح تفوق المجموعة التجريبية التي بلغ متوسطها (45.41) على المجموعة الضابطة التي بلغ متوسطها (41.25)، وبناءً على ذلك يتحقق الفرض الأول للدراسة. ولحساب مدى فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة؛ صيغت معادلة معامل كوهين (Cohen's d) من خلال Effect Size (Cohen's d) for Paired-Samples T-Test، وتكونت صيغة المعادلة المستخدمة من الآتي:

$$d = \mu_1 - \mu_2 / \sigma \text{ أو } d = T / \sqrt{N}$$

وجداول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): حساب معادلة كوهين (Cohen's d) لتحديد مدى فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي (ن=24)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للمجموعتين (σ)	قيمة (ت) (T)	معامل كوهين (d)
القبلي (μ2)	39.83	4.41	6.15	1.25
البعدي (μ1)	45.38			

يتضح من جدول (4) تفوق درجات التطبيق البعدي التي بلغ متوسطها (45.38) على درجات التطبيق القبلي التي بلغ متوسطها (39.83)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التفكير التخيلي لدى المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك يتحقق الفرض الثاني للدراسة.

كما تشير النتائج في جدول (4) أن قيمة معامل كوهين (1.25)، وهي أكبر من قيمة (0.8) التي حددها كوهين، الأمر الذي يدل على تنمية قدرة التخيل لدى عدد كبير من طالبات الصف الحادي عشر، وهي نتيجة يستدل بها على فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيلي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تأثير تقنية الواقع الافتراضي الغامرة على التفكير التخيلي وعلاقته به، من خلال النقاط الآتية:

- طبيعة تقنية الواقع الافتراضي التي جسدت محتوى السيرة النبوية على هيئة رسوم ثلاثية الأبعاد، موجهة نحو تنمية التخيل وإثرائه، مما ساعد الطالبة على بناء صور ذهنية لم تكن مدركة حسيًا.
 - تتيح تقنية الواقع الافتراضي الغامرة للطالبة بناء تخيلات عميقة متعددة، الأمر الذي ينشط التفكير التخيلي.
 - تنمي تقنية الواقع الافتراضي الغامرة الخبرات المكتسبة، من خلال تقديم التعلم التفاعلي المبني على الإدراك الحسي.
 - تتيح تقنية الواقع الافتراضي الغامرة تجسيد الماديات والبيئات الافتراضية بطريقة محسوسة، تساعد الطالبة في فهم المفاهيم المجردة، مما يساعدها على بناء تصورات جديدة لها بعد ذلك.
 - تراعي تقنية الواقع الافتراضي الغامرة طبيعة الطلبة في بناء التصورات الذهنية للمواقف والأحداث من طالب لآخر، من خلال خاصية الانغماس التي تسمح بالتواصل التخيلي في البيئة الافتراضية المعدة، والتعبير عن الصور الذهنية بصورة مبسطة ومفهومة.
- وهذا ما أكدته دراسة العنزي (2020) التي أشارت إلى أن تقنية الواقع الافتراضي تجعل الطالبة أكثر اندماجًا وتفاعلًا مع عوالم الخيال، وأكثر انغماسًا وفهماً للمعرفة، وأكثر وعيًا بالمضامين الشكلية والدلالية والرمزية والسلوكية الموجودة في البيئة الافتراضية المصطنعة الرقمية، مما يساعد على تنمية وتنظيم عمليات تفكيرهم؛ لتجعلهم أكثر قدرة على التنظيم البصري الذاتي، واكتشاف المعاني العميقة للمفاهيم الجامدة، بالإضافة إلى زيادة القدرة على اقتراح الحلول داخل التراكمات المعقدة ذات الصلة. ويضيف كونراد وآخرون (2024) Conrad et al أن تقنية الواقع الافتراضي ساعدت الطلبة على بناء صورة توليدية للتفاعلات المعرفية الجديدة. وتوضح دراسة مهدي (2022)؛ والشريف (2021)؛ ونشوان وريان (2021)؛ وخوالدة ونصر (2019)؛ ومعروف (2016) أن المدركات الحسية التي يتعرض لها الطالب بحواسه المختلفة -خلال استخدام مؤثرات سمعية وبصرية- تساعد على تكوين الخبرات الجديدة للصور الذهنية التي تعبر عن الصور، والأصوات، والروائح. وهذا بدوره ينمي التفكير التخيلي، فالقدرة على تحويل أي شيء إلى صور

عقلية ساعد في تصوّر وتخيل الوقائع غير الموجودة أمام الطلبة بالفعل، كما ساعد في المحافظة على خبرات الماضي وأحداثه، وخلق تصورات للمستقبل، كما أن إدراك شيء معين بذاته على أنه حقيقي يتطلب من الطالب تخيله من قبل، إضافة إلى أن إدراك الطالب لشيء معين بشكله المماثل يتطلب تخيل هذا الشيء قبل أن يدركه الطالب بصرياً (أبو حماد، 2021).

ويعلل وانغ (2021) Wang تأثير تقنية الواقع الافتراضي على تنمية التفكير التخيلي بسبب توفيره مجموعة متنوعة من المعلومات للطلبة، التي تتيح لهم فرصة زيارة معارفهم وفقاً لسلوكهم الخاص في بيئة الواقع الافتراضي، وذلك من خلال القيام بممارسة مهارات التفكير المختلفة، مثل: التمثيل والنقد، والإبداع والاستدلال والحكم المنطقي، ويعزز ذلك نتائج دراسة الزهرانية (2022)، التي أشارت إلى وجود تأثير إستراتيجية قائمة على تقنية الواقع الافتراضي ثلاثي الأبعاد في تنمية مهارات التفكير في تدريس الحديث الشريف والثقافة الإسلامية لدى طالبات الصف الحادي عشر.

إجابة السؤال الثاني، والتحقق من صحة الفرضية المرتبطة به: لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة؛ استخدم اختبار ت (T-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (5).

جدول (5): حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	32	72.00	9.73	54	5.09	0.00
التجريبية	24	84.79	8.68			

يتضح من جدول (5) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي البعدي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي البعدي في مادة التربية الإسلامية؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (84.79) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (72.00)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ وبذلك يتحقق الفرض الثالث للدراسة.

جدول (6): حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	66.58	7.92	46	7.58	0.00
البعدي	84.79	8.68			

ويتضح من النتائج في جدول (6) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي، وعند مقارنة متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة، نجد أن متوسط درجات التطبيق البعدي بلغ (84.79)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (66.58)، وبالتالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة لصالح التطبيق البعدي. وبذلك يتحقق الفرض الرابع للدراسة.

ولتفسير اتجاه الاستجابات على مقياس الاتجاهات؛ حُسمت فئات الدرجات من خلال مجمل استجابات أفراد العينة لكل فقرة لتحديد مدى درجات مقياس الاتجاهات، والتي تراوحت بين 20 إلى 100؛ إذ إن أعلى الدرجات يقابلها أكبر اتجاه، وتُفسر درجات المقياس وفق صيغة المعادلة الآتية: أقل درجة = [عدد فقرات المقياس * أقل قيمة للفقرات] $20 = 1 * 20$ ، أعلى درجة = [عدد فقرات المقياس * أعلى قيمة للفقرات] $100 = 5 * 20$. المدى = (أعلى درجة - أقل درجة) / عدد مستويات مقياس ليكرت المستخدم = $(100 - 20) / 5 = 16$ ، عدد فقرات المقياس + قيمة المدى = $20 + 16 = 36$ ؛ وتظهر فئات الدرجات كما في جدول (7).

جدول (7): مقياس تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة

مدى الدرجات	36-20	52-37	68-53	84-69	100-85
تفسير الاتجاه	سلي جداً	سلي	محايد	إيجابي	إيجابي جداً

يشير جدول (7) إلى الفئات الآتية: (36-20) = سلي جداً، $36 + 16 = 52$ (52-37) سلي، $52 + 16 = 68$ (68-53) محايد، $68 + 16 = 84$ (84-69) إيجابي، $84 + 16 = 100$ (100-85) إيجابي جداً.

وبالعودة إلى جدول (6) يتضح أن متوسط اتجاه أفراد العينة الذي بلغ (84.79) جاء في الفئة الرابعة وفق تفسير الاتجاه الوارد في جدول (7)، وهو مؤشر يدل على أن لدى أفراد العينة اتجاهًا إيجابيًا نحو التقنية.

ومن منطلق النتائج أعلاه فإن استخدام تقنية الواقع الافتراضي الغامرة كانت ذات أثر إيجابي في اتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تدريس مادة التربية الإسلامية في ولاية السويق، وتعزى هذه النتيجة إلى مميزات تقنية الواقع الافتراضي الغامرة على العملية التعليمية، ويمكن تلخيص سبب الأثر لاستخدام هذه التقنية في النقاط الآتية:

- مواكبتها للتوجهات العالمية في توظيف التقنية "البيئات الافتراضية" في شرح المحتوى التعليمي، واستخدامها وسيلة أكثر فعالية ومتاحة؛ تسمح للطلبة بالتفاعل مع المعلومات بصورة رقمية ومكملة لمحتوى الكتاب الورقي.
 - تقدم تقنية الواقع الافتراضي الغامرة تجربة تجمع بين التفاعل التعليمي والتعليم باللعب؛ مما يساهم في زيادة الاتجاه الإيجابي نحو التقنية، وبالتالي تعزيز تفاعل الطلبة وفهمها لمحتوى وحدة السيرة النبوية التعليمي.
 - تكونت بيئة تقنية الواقع الافتراضي الغامرة من مجموعة من الوسائط المتعددة (رسومات، وصور، وأصوات، ونصوص) ثلاثية الأبعاد، جعلت تجربة الواقع الافتراضي تجربة فردية، من خلال تحويل تخيل الطلبة وافتراساتها الذهنية التي اكتسبتها خلال الدروس النظرية إلى حقيقة رقمية محسوسة، خاطبت خصائص التعلم المختلفة عند الطلبة، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي.
 - تدعم تقنية الواقع الافتراضي الغامرة بيئة التعلم المحفزة للإبداع والابتكار، من خلال توفير وسيلة تفاعلية تعليمية حديثة، وإتاحة مواردها بسهولة (على سبيل المثال: اللمس أو الشعور، الصوت ثلاثي الأبعاد، الصوت، المرئي، النص، الإيماءة)؛ مما يشجع الطلبة على تطوير مهاراتهم الرقمية المواكبة للتعليم الإلكتروني، وتعزيز قدرتها على التعامل مع تقنيات المستقبل بإيجابية.
 - سمحت بيئة تقنية الواقع الافتراضي للطلبة بالانغماس بصورة حقيقية وواقعية في سيناريو الأحداث المبني وفق دروس وحدة السيرة النبوية، كما مكّنت التقنية الطلبة من إعادة التجربة الافتراضية لكل درس كلما احتاجت؛ للتأكد من معلومة ما أو عند تغييرها عن الحصة، وعليه عززت التقنية زيادة التأثير الإيجابي على اتجاهات الطلبة نحو التقنية.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل سعود (2019)؛ حيث أشارت إلى أن توظيف الواقع الافتراضي في التعليم له أثر إيجابي وفَعَال في تنمية الاتجاهات نحو استخدام التقنيات في التعليم لدى طلبة الحلقة الأولى، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة كريستوبولوس وآخرين (2024) Christopoulos et al، التي أظهرت وجود موقف إيجابي إلى حد كبير تجاه تبني الطلبة لاستخدام تقنية الواقع الافتراضي في العملية التعليمية، وساهمت الفائدة المتصورة لتجربة الواقع الافتراضي الممتعة، في تكوين اعتقاد لدى الطلبة بأنها تقنية ذات قيمة تعليمية، بالإضافة إلى ذلك ارتبطت سهولة استخدام تقنية الواقع الافتراضي ارتباطاً وثيقاً في تعزيز تبني التقنية الجديدة.
- وبررت دراسة كونراد وآخرين (2024) التأثير الإيجابي لتقنية الواقع الافتراضي على اتجاهات الطلبة أن هذه التقنية أضافت تأثيرات تعليمية إيجابية أعلى، مقارنةً بأنواع الوسائط الأخرى. كما أكد الزبون (2023) أن استخدام تقنية الواقع الافتراضي جعل العملية التعليمية شائعة، ذلك لأنها تتخطى حواجز المكان لتعرض مواضيع ومعاليم غاية في الدقة، وهو ما ساهم بصورة كبيرة في جذب الانتباه وزيادة الفاعلية، وبالتالي بناء اتجاه إيجابي لاستخدامها بصورة موسعة في العملية التعليمية. وانفرد وانغ (2021) في وصف توجهات الطلبة نحو التعلم في بيئة التعلم المبنية على تقنية الواقع الافتراضية بأنه نوع من التعلم الظرفي، وفَسّر ذلك بأن التقنية زودت الطلبة بتجربة وموارد تعليمية أكثر ثراءً، تتجاوز قيود الزمان والمكان، مع تمكينهم من تكرار المحاولة وارتكاب الأخطاء.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الدراسة الحالية توصي بالآتي:
- توظيف تطبيق السيرة النبوية المعد وفق تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في مادة التربية الإسلامية.
- العمل على توفير الدعم الفني والمادي الذي يسهل استخدام تقنية الواقع الافتراضي في المدارس.
- ضرورة تشجيع معلمي التربية الإسلامية على استخدام إستراتيجية التفكير التخيلي في تدريس التربية الإسلامية.
- تطوير مناهج التربية الإسلامية وفق المعايير التربوية المواكبة للتعليم المستدام بالتركيز على الكيف وليس الكم؛ بما يساهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي.

المقترحات:

- يقترح الباحثون إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية المستقبلية حول:
- علاقة تقنية الواقع الافتراضي الغامرة بمتغيرات أخرى كالتفكير المستقبلي، والحمل المعرفي.
- تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الحلقة الثانية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، علي محمد أبو المعاطي. (2012). تنمية المفاهيم الجغرافية باستخدام تقنية الواقع الافتراضي الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 47، 95-120.

- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد. (2021). فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي الإبداعي والإدراك الحسي البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، 35 (140)، 125 - 159.
- آل سعود، الجوهرة بنت فهد بن خالد. (2019). فاعلية توظيف الواقع الافتراضي في مستوى دافع الإنجاز والاتجاه الإيجابي نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة/التربية*، 184 (1)، 265-329.
- أمبوسعدي، عبدالله بن خميس؛ البلوشي، سليمان بن محمد. (2009). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحبشية، نجلاء محمود محمد؛ الزهرانية، ريم عبد الرحيم معيض. (2020). حب الاستطلاع العلمي وعلاقته بالتفكير التخيلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمدينة الباحة. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، 36 (4)، 250 - 292.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد. (2011). *التعليم الإلكتروني، تطبيقات ومستحدثات*، دار الفكر العربي.
- الحنان، طاهر محمود محمد محمد. (2015). وحدة مقترحة في التاريخ باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المكتبي (الكومبيوتر) والانغماري (الانغماسي) لتنمية مهارات التخيل التاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 66، 191-271.
- الزبون، معن حمدان سالم. (2023). معوقات توظيف تكنولوجيا الواقع الافتراضي في مادة التاريخ للصف الثاني الثانوي في محافظة جرش من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 43 (2)، 72-92. DOI: 10.36024/1248-043-002-004
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات* (ط 2)، عالم الكتب القاهرة.
- سعودي، آية رشاد أبو السعود. (2021). تقرير حول نظارات ألعاب الواقع الافتراضي VR ومدى تأثيرها على الأطفال، *مجلة سيبريان جورنال*، 64، 1-9.
- شعيب، إيمان، محمد، مكرم، مهي. (2016). أثر تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية*، 2 (7)، 34-104.
- الطيب، عصام. (2009). أثر إستراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 22 (2)، 37-58.
- عبد الحميد، شاكر. (2009). *الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي* (كتاب إلكتروني). سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- العنوم، عدنان يوسف. (2012). *علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- العززي، عبد اللطيف صقر. (2020). دور المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، 28 (4)، 337-369.
- فتح الله، أميرة محمد زكي. (2023). استخدام مدخل القضايا العلمية الاجتماعية المدعم بالواقع الافتراضي في تدريس علوم الأرض والكون لتنمية مهارات التفكير المستدام والخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 20 (119)، 261-322.
- كبير، عبد الكريم عبد الله حسن؛ عبد المنعم، مجاهد عبد المنعم محمد. (2017). الاتجاه نحو استخدام تقنية المعامل الافتراضية في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بولاية القضايف. *مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5 (1)، 159 - 188.
- معروف، شيماء صلاح زكريا. (2016). برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا الواقع الافتراضي لتنمية التخيل التاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 85، 170-189.
- مؤتمر تكنولوجيا التعليم الثالث. (2023، مارس 13). دولة الكويت. <https://www.alraimedia.com/article/1633534>
- نشوية، أميرة محمد؛ ريان عادل عطية. (2021). أثر برنامج قائم على استخدام أنماط التعلم في إكساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (16)، 91-122.
- يوسف، السعدي الغول السعدي. (2012). استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم لتنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 7، 134-213.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Alalwan, N., Cheng, L., Al-Samarraie, H., Yousef, R., Alzahrani, A., I, & Sarsam, S., M. (2020, September 1). Challenges and Prospects of Virtual Reality and Augmented Reality Utilization among Primary School Teachers: A Developing Country Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 66. [CrossRef]
- Ali, S. (2022). The effectiveness of immersive technologies for future professional education. *Futurity Education*, 2 (2), 14-22. [CrossRef]

- Chen, J., Fu, Z., Liu, H., & Wang, J. (2024). Effectiveness of Virtual Reality on Learning Engagement: A Meta-Analysis. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 19 (1), 1-14. [CrossRef]
- Christopoulos, A., Styliou, M., Ntalas, N., & Stylios, C. (2024). The Impact of Immersive Virtual Reality on Knowledge Acquisition and Adolescent Perceptions in Cultural Education. *Information*, 15 (261), 1-21. [CrossRef]
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. New York: Academic Press.
- Conrad, M., Kablitz, D., & Schumann, S. (2024). Learning effectiveness of immersive virtual reality in education and training: A systematic review of findings. *Computers & Education: X Reality*, 4, 2949-6780. [CrossRef]
- Cross, A. (2023, Nov 9). The Evolution of Virtual Reality: Exploring the Past, Present and Future. *Forbes*. <https://2u.pw/vbVkJhMt>
- Feldler, T. & Proulx, N. (2021, Sept 29). Virtual Reality Curriculum Guide: Experience, Immersion and Excursion in the Classroom, A framework for teaching with New York Times 360 V.R. videos, plus eight lesson plans for STEM and the humanities. *The New York Times*.
- Freina, L., & Ott, A. (2015). A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives, 11th International Conference eLearning and Software for Education (eLSE), *Education, Computer Science*, 133-141. [CrossRef]
- Gossett, S. (2023, Mar 22). Virtual Reality in Education: Benefits, Uses and Examples. *Builtin*. <https://builtin.com/articles/virtual-reality-in-education>
- Guerra-Tamez, C. (2023). The Impact of Immersion through Virtual Reality in the Learning Experiences of Art and Design Students: The Mediating Effect of the Flow Experience. *Education Sciences*, 13 (185), 1-18. [CrossRef]
- I3-Technologies. (2023, February 28). *VR in the classroom: benefits and drawbacks*. <https://2u.pw/ARzsYOcK>.
- Marougkas A., Troussas C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual Reality in Education: A Review of Learning Theories, Approaches and Methodologies for the Last Decade. *Electronics*, 12 (13), 1-21. [CrossRef]
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2024). How personalized and effective is immersive virtual reality in education? A systematic literature review for the last decade. *Multimedia Tools and Applications*, 83, 18185–18233. [CrossRef]
- Oxford Online Dictionary. (n.d). *virtual reality (VR)*. <https://2u.pw/aybM837G>.
- Patera, M., Draper, S., & Naef, M. (2008). Exploring Magic Cottage: a virtual reality environment for stimulating children's imaginative writing. *Interactive Learning Environments*, 16 (3), 245–263. [CrossRef]
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. [CrossRef]
- The Association for Educational Communications and Technology. (2001, August 3). <https://members.aect.org/edtech/ed1/15/15-06.html>
- Wang, Y. (2021). The Influence of Virtual Reality Technology on the Cultivation of Agricultural Students. *Hindawi Mobile Information*, 2. [CrossRef]
- Zabelina, D. L., & Condon, D. C. (2020). The Four-Factor Imagination Scale (FFIS): A measure for assessing frequency, complexity, emotional valence, and directedness of imagination. *Psychological Research*, 84, 2287-2299. [CrossRef]

ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Abw Hmad, Nasr Aldyn Ebrahym Ahmd. (2021). Fa'elyh Estratyjyh Alkhra'et Aldhnyh Fy Tnmyh Altfkyr Altkhyuly Alebda'ey Waledrak Alhsy Albsry Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'eyh. Almjlh Altrbyh, 35 (140), 125 .159-
- Al S'ewd, Aljwhrh Bnt Fhd Bn Khalid. (2019). Fa'elyh Twzyf Alwaq'e Alafrady Fy Mstwa Daf'e Alenjz Walatjah Aleyjaby Nhw Astkhdam Altknwlwyya Fy Alt'elym Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'eyh, Mjlh Altrbyh, 184(1), 265-329.
- Al'enzy, 'Ebd Alltyf Sqr. (2020). Dwr Almtahf Alafradyh Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Ma Wra' Alm'erfy Lda Tlab Klyh Altrbyh Alasasyh Bdwlh Alkwy. Al'elwm Altrbyh, 28 (4), 337-369.
- Al'etwm, 'Ednan Ywsf. (2012). 'Elm Alnfs Alm'erfy "Alnzryh Walttbyq". Dar Almsyrh Lltba'eh Walnshr Waltwzy'e.
- Alhbshyh, Njla' Mhmwd Mhmd :Alzhranyh, Rym 'Ebd Alrhym M'eyd. (2020). Hb Alasttla'e Al'elmy W'elaqth Baltfkyr Altkhyuly Ldy Altalbat Almwhwbw Balmrhlh Althanwyh Bmdynh Albahh. Mjlh Klyh Altrbyh: Jam'eh Asywt - Klyh Altrbyh, 36 (4), 250 .292-
- Alhlfawy, Wlyd Salm Mhmd. (2011). Alt'elym Alelktwny, Ttbyqat Wmsthdthat, Dar Alfkr Al'erby.
- Alhnan, Tahr Mhmwd Mhmd Mhmd. (2015). Whdh Mqtrhh Fy Altarykh Bastkhdam Tknwlwyya Alwaq'e Alafrady Almktby (Alkwmbwywtry) Walanghmary (Alanghmasy) Ltnmyh Mharat Altkhyul Altarykhy Lda Tlmyd Als Alawl Ale'edady. Mjlh Aljm'eyh Altrbyh Lldrasat Alajtma'eyh, 66, 191 .271-
- Altyb, 'Esam. (2009). Athr Estratyjyat Alt'elm Waldrash 'Ela Alkfa'h Alakadymy Almdrk Lda Tlab Aljam'eh. Mjlh Albhth Fy Altrbyh W'elw Alnfs, 22 (2), 37- 58
- Alzbwn, M'en Hmdan Salm. (2023). M'ewqat Twzyf Tknwlwyya Alwaq'e Alafrady Fy Madh Altarykh Lsf Althany Althanwy Fy Mhafzh Jrsh Mn Wjhh Nzh M'elmat Aldrasat Alajtma'eyh. Mjlh Athad Aljam'eat Al'erbyh Libhwth Fy Alt'elym Al'ealy, 43 (2), .92-72 Doi: 10.36024/1248-043-002-004
- Ambws'eydy, 'Ebdallh Bn Khmys :Alblwshy, Slyman Bn Mhmd. (2009). Tra'eq Tdrys Al'elwm Mfahym Wttbyqat 'Emlyh, 'Eman: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- 'Ebd Alhmyd, Shakr. (2009). Alkhyal Mn Alkhf Ela Alwaq'e Alafrady (Ktab Elktrwny). Slslh Ktb Thqafyh Shhryh Ysdrha Almjl Alwtny Lltbqafh Walfnwn Waladab.
- Ebrahym, 'Ely Mhmd Abw Alm'eaty. (2012). Tnmyh Almfaahym Aljghrafyh Bastkhdam Tqnyh Alwaq'e Alafrady Alkmbywtry Lda Tlmyd Als Alawl Ale'edady. Mjlh Aljm'eyh Altrbyh Lldrasat Alajtma'eyh, 47, 95 .120-
- Fth Allh, Amyrh Mhmd Zky. (2023). Astkhdam Mdkhl Alqdaya Al'elmyh Alajtma'eyh Almd'em Balwaq'e Alafrady Fy Tdrys 'Elwm Alard Walkwn Ltnmyh Mharat Altfkyr Almstdam Walkhyal Al'elmy Lda Tlmyd Almrhlh Ale'edadyh. Mjlh Klyh Altrbyh, 20 (119), 261 .322-
- Kbyr, 'Ebd Alkrym 'Ebd Allh Hsn' :Ebd Almn'em, Mjahd 'Ebd Almn'em Mhmd. (2017). Alatjah Nhw Astkhdam Tqnyh Alm'eaml Alafradyh Fy Altdrys Lda M'elmy Al'elwm Balmrhlh Althanwyh Bwlayh Alqdarf. Mjlh Jam'eh Albthan L'elwm Alensanyh Walajtma'eyh, 5(1), 159188 .-
- M'erwf, Shyma' Slah Zkrya. (2016). Brnamj Mqtrh Qa'em 'Ela Tknwlwyya Alwaq'e Alafrady Ltnmyh Altkhyul Altarykhy Lda Tlmyd Als Alawl Ale'edady. Mjlh Aljm'eyh Altrbyh Lldrasat Alajtma'eyh, 85, 170189.-
- M'etmr Tknwlwyya Alt'elym Althalth. (2023, Mars 13). Dwlh Alkwy. <https://Www.Alraimedia.Com/Article/1633534>
- Nshwyh, Amyrh Mhmd :Ryan 'Eadl 'Etyh. (2021). Athr Brnamj Qa'em 'Ela Astkhdam Anmat Alt'elm Fy Eksab Almharat Alryadyh Alasasyh Wtnmyh Mharat Altfkyr Altkhyuly Lda Tlbh S'ewbat Alt'elm Fy Als Alrab'e Alasasy. Mjlh Al'elwm Altrbyh Walnfsyh, 5 (16), 91-122
- Sewdy, Ayh Rshad Abw Als'ewd. (2021). Tqryr Hwl Nzarat Al'eab Alwaq'e Alafrady Vr Wmda Tathyrha 'Ela Alatlal, Mjlh Sybryan Jwmal, 64, 1 .9-
- Sh'eyb, Eyman, Mhmd, Mkrm, Mhny. (2016). Athr Tqnyh Alwaq'e Alm'ezz Fy Tnmyh Altfkyr Altkhyuly W'elaqth Balthsyt Wdqh Alt'elm Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'eyh. Mjlh Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'eyh: Jam'eh Almnya - Klyh Altrbyh Alnw'eyh, 2 (7), 34-104
- Ywsf, Als'edy Alghwl Als'edy. (2012). Astkhdam Estratyjyh Alkhra'et Aldhnyh Fy Tdrys Al'elwm Ltnmyh Altfkyr Altkhyuly Wb'ed Mharat 'Eadat Al'eql Lda Tlmyd Almrhlh Ale'edadyh. Almjlh Al'elmyh Lklyh Altrbyh, 7, 134 .213-
- Zytwn, Kmal 'Ebd Alhmyd. (2004). Tknwlwyya Alt'elym Fy 'Esr Alm'elwmat Walatsalat (T 2), 'Ealm Alktb Alqahrh.

العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين The Relationship between Sportsmanship and Athletic Identity among Volleyball Players in Palestine

حسين محمد يوسف¹، عبد الناصر عبد الرحيم قدومي²، جمال شاكر سالم³

Hussein M. Yousef, Abdelnaser A. Qadumi², Jamal S. Salem³

¹ طالب دكتوراه في برنامج علوم الرياضة- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

² أستاذ دكتور- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

³ أستاذ مشارك- كلية العلوم الإنسانية والتربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

¹ PhD student in Sport Sciences Program at An-Najah National University, Palestine

² Professor, Faculty of Educational Science, An-Najah National University, Palestine

³ Associate Professor, Faculty of Humanities and Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine

¹ hussein.qadumi12@gmail.com, ² aqadumi@najah.edu

Accepted

قبول البحث

2024/10/18

Revised

مراجعة البحث

2024/9/25

Received

استلام البحث

2024/9/8

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.7>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

The Relationship between Sportsmanship and Athletic Identity among Volleyball Players in Palestine

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الروح الرياضية والهوية الرياضية والعلاقة بينهما لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين. **المنهجية:** استخدم المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة، وتكونت العينة من (114) لاعباً من أندية الدرجة الممتازة والأولى للكرة الطائرة في فلسطين، وطبق مقياس روبرت وآخرون (Robert, et al, 1997) (للروح الرياضية، ومقياس بروور وكورلنز (Brewer & Cornelius, 2001) للهوية الرياضية. **النتائج:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الروح الرياضية كانت كبيرة وبوزن نسبي (84%)، ودرجة الهوية الرياضية كبيرة جداً وبوزن نسبي (85.42%)، وكانت العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية إيجابية، حيث وصل معامل الارتباط بيرسون بينهما إلى (0.73) والانحدار إلى (0.534). **الخلاصة:** أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: زيادة اهتمام المدربين بتضمين التدريبات والمواقف التدريبية المشابهة لطبيعة الأداء في البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية عند الإعداد النفسي والتربوي والمعرفي للاعبين.

الكلمات المفتاحية: الروح الرياضية؛ الهوية الرياضية؛ الكرة الطائرة.

Abstract:

Objectives: The purpose of this study was to investigate the degree and the relationship between sportsmanship and athletic identity among volleyball players in Palestine.

Methods: The descriptive-correlational approach was used due to its relevance to the study's objectives. The sample consisted of (114) players. Robert et al. (1997) sportsmanship scale and Brewer & Cornelius (2001) athletic identity were used for collecting data.

Results: The results indicated high degree of sportsmanship and very high degree of athletic identity among volleyball players. The relationship between sportsmanship and athletic identity among soccer and volleyball players was high ($R=0.73$) and ($R^2=0.534$).

Conclusion: The study recommended several recommendations, the most important of which are: increasing the interest of trainers in including training exercises and training situations similar to the nature of performance in training programs which contribute to developing both sportsmanship and sports identity when preparing players psychologically, educationally and cognitively.

Keywords: Sportsmanship; Athletic identity; Volleyball.

المقدمة:

إذا نظرنا للرياضة بشكل عام فإنها تمثل مؤسسة متكاملة من حيث الإداريين والمدربين واللاعبين والجمهور، والهدف الرئيس هو تحقيق الفوز والنجاح، ولكن هذا الفوز يجب أن يكون ضمن ضوابط واحترام للأخريين وللقوانين والأنظمة المنظمة لمختلف الألعاب والفعاليات الرياضية، ويكون ذلك من خلال حسن الإعداد التربوي وتنمية الوعي لأصحاب العلاقة، ومن المواضيع التي ترتبط في حسن الإعداد التربوي والنفسية والمعرفي للرياضيين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى اللاعبين.

فيما يتعلق بمصطلح الروح الرياضية (Sportsmanship) يعد من أكثر المصطلحات استخدامًا في حياتنا اليومية، وذلك في حالة الخلاف بين طرفين، حيث أن الشخص الذي يعالج الخلاف يقول بكلمات عامية بسيطة (خلي عندكم روح رياضية)، ونحن في أمس الحاجة إليها في واقعنا الرياضي، وعلى وجه الخصوص بعد لجوء بعض الرياضيين إلى سلوكيات غير رياضية مثل تعاطي المنشطات، واللعب الخشن المتعمد لإيقاع الأذى بالمنافس، وأصبح الفوز هو الهدف عند بعض اللاعبين والفرق بغض النظر عن الطريقة التي يتم فيها (القدومي، 2018). ويقصد بالروح الرياضية وفق ما عرفها روبرت وآخرين (Robert,etal,1997) بأنها: "تحقيق الفوز مع احترام القوانين، والأنظمة، والحكام، والعادات والتقاليد الاجتماعية، والفريق المنافس"، وبناء عليه إذا كان الفوز يشكل الهدف النهائي في المنافسات الرياضية، فإنه يكون أجمل إذا كانت ترافقه روح رياضية عالية من اللاعبين، وكثيرًا ما نتحدث عن الروح الرياضية أثناء مشاهدتنا لمباراة في كرة القدم وقيام لاعب بإيقاف اللعب نتيجة لإصابة أحد لاعبي الفريق المنافس، أيضًا كثيرًا ما نسمع أن الرياضة أخلاق، حيث أنه بدونها لا قيمة للنتائج مهما كانت، وأشار الأب الروحي للألعاب الأولمبية الحديثة كوبرتان Coubertin "إن المشاركة في الرياضة بروح رياضية جيدة تساعد في تنمية سلوكيات اللاعبين، كما وتشكل وعي وقيم ومعتقدات المشاركين فيها بصفة خاصة"، كما أشار الفيلسوف كاموس Camus "أنا من خلال الروح الرياضية التي نتعلمها من ممارسة الرياضة نستطيع أن نتعلم كل ما نريد أن نتعلمه عن الاخلاق" (الخطيب، 2021)، وفي الوطن العربي تكاد تكون الدراسات التي تناولتها بالبحث والدراسة ميدانيًا محدودة، أما عالميًا فقد تم التوصل إلى العديد من الدراسات الأجنبية الحديثة التي تناولت الموضوع في البحث والدراسة وورد المصطلح تحت مسميات Sportsmanship ، Sportpersonship .

وحول مكونات الروح الرياضية فإنها وفق مقياس روبرت وآخرون (Robert,etal,1997) تتكون من المجالات الآتية: (مجال احترام التقاليد الاجتماعية، ومجال احترام الأنظمة والقوانين، ومجال الالتزام الكامل بالمشاركة الرياضية، ومجال الحرص على احترام المنافس، ومجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة). وتكمن أهمية الروح الرياضية في أنها تلعب دورًا بارزًا في بناء وصقل شخصية اللاعبين وتنمي لديهم الصفات الإيجابية مثل: العدالة والتسامح وضبط النفس والشجاعة والإصرار، واحترام القوانين والأنظمة، واحترام الآخرين، والتي تعد من المكونات الرئيسية في الروح الرياضية (Shields, 1995)، إضافة إلى أهميتها في تقوية التعاون بين اللاعبين (John & Peter, 2017). وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الروح الرياضية لدى اللاعبين منها: الذكاء الأخلاقي (Turan, et al., 2022)، والجنس والمستوى الرياضي والخبرة واللعب (Eva, et al., 2003) (Chantal, et al., 2003) (Stornes, 2001)، وعمر اللاعبين (Manouchehri, et al, 2015)، وتعاطي المنشطات لدى اللاعبين (Vassilis, et al, 2011)، والأنماط القيادية المفضلة للمدربين (القدومي، 2018)، وسمات الشخصية للاعبين (Ferudun, 2015)، وتحقيق الذات والدافعية لدى اللاعبين (Lucia, et al, 2013)، والتوجهات نحو تحقيق الأهداف ومناخ الدافعية لدى اللاعبين (Lori, 2005)، (Tor & Yngavar, 2004)، (Mary, 2005)، (Carloc, 2010)، والخصائص الشخصية للمدربين (Nicole, & Bolter, 2010)، وأسرة اللاعبين (Dwedor, 2009)، والأساس النظري الذي بنيت عليه المقاييس لقياس الروح الرياضية (John, et al, 2015)، إضافة إلى سلوكيات الحكام، والجمهور، والمدربين، والبيئة الاجتماعية والأخلاقية المحيطة باللاعبين (Shields, et al, 2007).

وتجدر الإشارة إلى أن معرفة مفهوم الروح الرياضية تساهم في اختيار التدريبات والمواقف الصعبة للتصرف السليم وبروح رياضية من قبل اللاعبين في المواقف الضاغطة، واستخدام الروح الرياضية كاستراتيجية للتكيف (Coping Strategy) لمواجهة المواقف الضاغطة في المنافسات الرياضية (القدومي، 2018)، وبالتالي تناولها في البحث والدراسة في الدراسة الحالية على لاعبي الكرة الطائرة سوف يكون له مساهمة جيدة في الإعداد النفسي للاعبين وتوجيههم لحسن التصرف في مختلف المواقف الرياضية.

وفيما يتعلق بالهوية الرياضية (Athletic Identity)، يعد موضوع دراسة الهويات بشكل عام من المواضيع التي شغلت الباحثين في مختلف المجالات، لذلك نجد العديد من المسميات المتعلقة بالهويات منها: الهوية الوطنية (National Identity (Shang & Seung, 2015)، والهوية الاجتماعية Social Identity (Daniel & Ian, 2015)، والهوية الثقافية Cultural Identity (الشريف، 2014)، والهوية الإسلامية Identity Islamic (العاني، 2009)، والهوية العربية Arab Identity (وهبان، 2014)، والهوية المهنية Career Identity (الزبيدي، والكحالي، 2014)، والهوية الرياضية Athlete Identity (القدومي، 2014)، وهوية التمرين Exercise Identity (Symeon, et al, 2008).

وتعرف الهوية الرياضية بأنها: "عبارة عن درجة القوة والأهمية والتفرد التي تبين تعلق الفرد الرياضي وحيه وتمسكه بالرياضة (Reifsteck, 2011)" وحول مكوناتها وفق مقياس بروور وكورلنز (Brewer & Cornelius, 2001) تتكون من ثلاثة مجالات هي: مجال الهوية الاجتماعية Social Identity ويلقي هذا المجال الضوء حول كيف ينظر الرياضي لنفسه كرياضي في عيون الآخرين، والمجال الثاني التفرد Exclusivity ويلقي هذا المجال الضوء على الصورة

الذاتية للفرد كرياضي، والمجال الثالث الانفعال السلبي Negative Affectivity ويلقي هذا المجال الضوء على تخوف الرياضي من ضعف الأداء، وعدم أداء الدور المطلوب منه كما يجب.

وتظهر أهمية الهوية الرياضية من خلال ارتباطها بمواضيع حيوية ومهمة مثل: الرضا الرياضي (سوالمة، 2023)، والاتجاهات نحو المنشطات (الهنائي والبحري، 2023)، والثقافة الرياضية (القدومي والعمد، 2017)، ودافعية الانجاز (ابو بكر، 2013)، وفاعلية الذات واتخاذ القرار الوظيفي لدى الرياضيين (Túlia, et al, 2014)، والتوجه الاجتماعي والأخلاقي لدى الرياضيين (Miltiadis, 2013)، والهوية الوطنية (Bogdanov, 2011)، ومستوى النشاط الرياضي (Reifsteck, 2011) والتفاؤل (Rochelle, 2009)، والتسويق الرياضي في كرة القدم (Ayim, 2009)، والنضج الوظيفي واتخاذ القرار لدى الرياضيين في الجامعات (James, 2011) والرضا الرياضي (Gary, et al, 2012)، والعوامل الثقافية- الاجتماعية في الدول المختلفة (Amanda, et al, 2008) والإصابات الرياضية (Britton, et al, 2010)، وتقليل مستوى القلق (Masten, Tusak, & Faganel, 2006)، واستراتيجيات التكيف بعد الاعتزال (Robert, et al, 1997)، والضبط الذاتي (Pittman, 2003)، إضافة إلى ذلك تأثيرها في بعض المتغيرات النفسية التي تؤثر سلبًا في الأداء مثل: تقليل الضغوط النفسية الناجمة عن الإصابات الرياضية (Webb, et al, 1998)، والتكيف لتأخر النمو المبني (Murphy, Petitpas, & Brewer, 1996).

وتعد لعبة الكرة الطائرة اللعبة الشعبية الثانية في العالم بعد كرة القدم (Reeser, et al, 2006)، وتمارس في ملعب محدد ومتطلبات الأداء عالية وسريعة مما يتعرض للاعبين إلى ضغوط عالية تطلب حسن التصرف والهدوء، وبالتالي دراسة الروح الرياضية والهوية الرياضية، إضافة لدراسة درجتهما والعلاقة بينهما، وقلة الدراسات العربية في المجال يؤكد على أهمية إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد الروح الرياضية والهوية الرياضية من المواضيع المهمة في الإعداد التربوي والنفسي والمعرفي للرياضيين ولمختلف الألعاب والفعاليات الرياضية، ونظرًا لأهمية كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية للاعبين لكرة الطائرة، إضافة إلى نقص في إجراء مثل هذه الدراسات في الوطن العربي حول متغيري الروح الرياضية والهوية الرياضية والعلاقة بينهما، والدراسة الحالية تكمل الجهود السابقة وتساهم في سد مثل هذا النقص، في ضوء ما سبق ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثين، وبالتحديد يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما درجة الروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟
- ما درجة الهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟
- ما العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- التعرف إلى درجة كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.
- التعرف إلى العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية للاعبين، فإذا نظرنا إلى الروح الرياضية فإنها تمثل الجانب الأخلاقي في الرياضة، وتؤكد على الفوز مع احترام القوانين والأنظمة واللعب النظيف الخالي من الخشونة، واحترام الفريق المنافس بغض النظر عن مستواه، وإذا نظرنا إلى الهوية الرياضية فإنها تعكس انتماء اللاعبين للرياضة وحبهم لها، ومساهمتها في البناء القيمي لديهم، إن دراستهما ومراعاتهما في الإعداد التربوي والنفسي والمعرفي للاعبين من قبل المدربين، ودراسة العلاقات فيما بينهما، سوف يكون لها أثر كبير في الاستفادة منها في التطبيق العملي الميداني على اللاعبين من قبل المدربين، وذلك من خلال التدريبات المتشابهة لطبيعة الأداء في اللعبة والتي تساهم في تنميتها.

الأهمية التطبيقية:

يمكن إيجاز الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- تلقي الدراسة الحالية الضوء على درجة كل من: الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة، وبالتالي تزويد المدربين بتغذية راجعة حول جوانب القوة والعمل على تعزيزها، وجوانب الضعف للعمل على علاجها حاليًا والوقاية منها مستقبلاً، إضافة إلى مراعاة المدربين لاختيار التدريبات المناسبة لتنميتها.
- تسهم الدراسة الحالية في تحديد العلاقة بين كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية، وبالتالي مراعاة المدربين لمثل هذه العلاقة عند الإعداد التربوي والمعرفي والنفسي للاعبين.

- يؤمل مساهمة الدراسة الحالية تحديد تأثير درجة النادي في كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية.
- تسهم الدراسة الحالية في توفير مقياسين صادقين وثابتين للباحثين، وتم ترجمتهما من قبل الباحثان في دراسات سابقة، وذلك لقياس كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية.

حدود الدراسة:

- التزم الباحثان أثناء إجراء الدراسة بالحدود الآتية:
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- الحد المكاني: الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية من فلسطين.
- الحد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في العام الأكاديمي 2023-2024.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على دراسة العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.
- الحد المفاهيمي: اقتصرت على التعريفات الإجرائية في الدراسة.
- الحد الإجرائي: تحددت نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسة، وموضوعية ودقة استجابة عينة الدراسة على فقرات أدوات القياس، وحسن درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

- الروح الرياضية (Sportsmanship): حسن التصرف والسلوك الأخلاقي والسعي لتحقيق الفوز مع احترام الأنظمة والقوانين والحكام والعادات والتقاليد الاجتماعية والفريق المنافس (Robert,etal,1997) أما التعريف الإجرائي: فيقصد بها الدرجة التي يحصل عليها اللاعب على أداة القياس المستخدمة في الدراسة.
- الهوية الرياضية (Athletic Identity): هي عبارة عن درجة القوة والأهمية والتفرد التي تبين تعلق الفرد الرياضي وحبه وتمسكه بالرياضة (Reifsteck,2011). أما التعريف الإجرائي فيقصد فيه: الدرجة التي يحصل عليها اللاعب على مقياس بروورز وكولنز (Brewer & Cornelius, 2001) المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة في موضوعي الروح الرياضية والهوية الرياضية:

أولاً: الدراسات السابقة في مجال الروح الرياضية

- نظراً للدور الذي تلعبه الروح الرياضية في إضفاء الجمال على الألعاب الرياضية، وتعكس حسن الإعداد المتكامل للاعبين، عني الباحثون بدراساتها
- حيث قام ناصيف (2024) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الروح الرياضية لدى لاعبي المنتخب الوطني الفلسطيني، والتعرف إلى الفروق في الروح الرياضية تبعاً لمتغيرات (خبرة اللعب في المنتخب، المؤهل العلمي، مكان السكن). عينة قصدية بلغت 23 لاعباً. أظهرت النتائج أن مستوى الروح الرياضية لدى لاعبي المنتخب الوطني الفلسطيني كان مرتفعاً، كذلك عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة (خبرة اللعب في المنتخب، المؤهل العلمي)، وكذلك عدم وجود فروق وفقاً لمتغير مكان السكن باستثناء مجال احترام التقاليد الاجتماعية حيث كانت لصالح القرية.
- وأجرى القدومي (2018) دراسة كان من أهدافها تحديد مستوى الروح الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في فلسطين (240 لاعباً من لاعبي أندية المحترفين لكرة القدم، وأندية الدرجة الممتازة للكرة الطائرة وكرة السلة، وكرة اليد في فلسطين، بينت النتائج أن مستوى الروح الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في فلسطين كان عالياً وبوزن نسبي (79.77%).
- وقام جون وبتر (John & Peter,2017) بدراسة لتحديد مساهمة الروح الرياضية، والأخلاق، والذكاء الانفعالي في التنبؤ في التعاون بين اللاعبين في المنافسات الرياضية، تكونت عينة الدراسة من (43 رياضياً بواقع (32 لاعباً و (11 لاعبة. وصلت قيمة الانحدار (R2) لعلاقة الروح الرياضية مع التعاون إلى (0.37)، أي أن الروح الرياضية تفسر ما نسبته (37%) من التعاون أثناء المنافسة عند اللاعبين.
- وقام القدومي (2015) بدراسة للتعرف إلى مساهمة المدربين في تعزيز الروح الرياضية لدى اللاعبين في فلسطين، وتحديد الفروق في درجة المساهمة تبعاً إلى متغير اللعبة، تكونت عينة الدراسة من (165 لاعباً وتمثل ما نسبته (30%) تقريباً من لاعبي أندية المحترفين والدرجة الممتازة لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة وكرة اليد في فلسطين. وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمساهمة المدربين الرياضيين في تعزيز الروح الرياضية لدى اللاعبين في فلسطين كانت كبيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71.40%)، وتوجد فروق في مساهمة المدربين الرياضيين في تعزيز الروح الرياضية تبعاً إلى متغير اللعبة ولصالح لاعبي كرة السلة.

- وقام الطيراوي (2013) بدراسة للتعرف إلى تحديد مستوى الروح الرياضية والذكاء الانفعالي لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية، والعلاقة بينهما، وتحديد الفروق في مستوى الروح الرياضية تبعاً إلى متغير اللعبة. تكونت عينة الدراسة من (220) لاعباً من لاعبي المستويات العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة وكرة اليد في الضفة الغربية. وخلصت الدراسة إلى أن المستوى الكلي للروح الرياضية لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية كان عالياً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (71.8%)، وكان أعلى مستوى لمجال احترام التقاليد الاجتماعية (79.20%)، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الروح الرياضية تبعاً إلى متغير اللعبة، وكانت غالبية الفروق في مجالات الروح الرياضية والمستوى الكلي بين (كرة القدم، وكرة السلة، وكرة اليد) مع لاعبي الكرة الطائرة ولصالح لاعبي (كرة القدم، وكرة السلة، وكرة اليد).
- وأجرى فاسيلس وآخرون (Vassilis & etal, 2011) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين الدافعية، وتحقيق الأهداف، والروح الرياضية مع الإدمان. (1075) لاعباً أولمبياً يشاركون في ألعاب رياضية مختلفة وكان متوسط أعمارهم (22.9) سنة من اللاعبين النخبة. تم تقسيمهم تبعاً للروح الرياضية إلى مجموعتين (عالية، ومنخفضة). فيما يتعلق بالروح الرياضية سواء أكانت عالية أم منخفضة فقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بين المجموعتين بالنسبة لاستخدام المنشطات أو النوايا المستقبلية لاستخدامها، وهذا يوضح أهمية الروح الرياضية في الحد من تعاطي المنشطات، أي أن اللاعب حتى لو كانت لديه الروح الرياضية منخفضة لا يكون لديه توجه نحو استخدام المنشطات.
- وقام فاليراند ولوزير (Vallerand & Losier, 2010) بدراسة للتعرف إلى تأثير الحوافز في كيفية اللعب عند اللاعبين ومدى تأثيرها في مشاركتهم في الأداء، إضافة إلى العلاقة بين دافعية تقرير المصير والروح الرياضية. تكونت عينة الدراسة من (77) لاعب هوكي ناشئ ومتوسط أعمارهم (15.8) سنة، حيث وزعت الاستبانات على اللاعبين بعد أسبوعين من بداية الموسم، وقبل أسبوعين من نهاية الموسم الرياضي. خلصت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات اتجاهين بحيث أن دافعية تقرير المصير (الضبط الذاتي) كان لها تأثير إيجابي على الروح الرياضية، والعكس أي أن الروح الرياضية تؤثر في الضبط الذاتي. وأن دافعية تقرير المصير والروح الرياضية لدى اللاعبين تتحسن مع التقدم في الموسم الرياضي والمشاركة في المنافسات.
- وقام عمران (Omran, 2010) بإجراء دراسة لتصميم مقياس الاتجاهات نحو الروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم وكرة اليد. تكونت عينة الدراسة من (200) لاعب للكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم وكرة اليد. تم التوصل إلى مقياس صادق وثابت مكون من (50) فقرة موزعة على ثمانية مجالات وهي: (احترام المنافس، واحترام الحكم، واحترام الجمهور، واحترام الزملاء بالفريق، واحترام الأنظمة، واحترام وسائل الإعلام، واحترام الطاقم الإداري، والتعاطف مع الزملاء).
- وأجرى جوان وآخرون دراسة (Juan, etal, 2009) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين الروح الرياضية والعنصر الداخلي للدافعية كدور وسيط في العلاقات بين الرياضيين. وتكونت عينة الدراسة من (98) لاعباً و (97) لاعبة في ألعاب القوى وتراوح أعمارهم بين (11-43) سنة. ومن أهم النتائج أن مفهوم الذات في العلاقات البين شخصية يعد وسيطاً بين الدافعية الداخلية والروح الرياضية، وأن الدافعية الداخلية ارتبطت بشكل مباشر وإيجابي مع والروح الرياضية، وكان الارتباط إيجابياً بينهما (0.56).
- وأجرى إيرك دونابو وآخرون (Eric. Donahue, etal, 2006) دراسة للتعرف إلى دور الروح الرياضية والعنصر الداخلي للدافعية (العنصر الداخلي والخارجي) تجاه الرياضة واستخدام المواد المحسنة للأداء (المنشطات) الرياضيين النخبة في كندا في ألعاب مختلفة مثل: البيسبول والجمباز والسباحة وكرة السلة وكرة القدم وألعاب القوى والتزلج السريع وبلغ عددهم (1290) رياضياً. وخلصت النتائج إلى أن العنصر الداخلي للدافعية والروح الرياضية تقي الرياضيين من القيام بالتصرفات المحذورة أخلاقياً مثل استخدام المواد المحسنة للأداء، وأن الروح الرياضية كانت مرتبطة بشكل سلب مع استخدام المواد المحسنة للأداء.
- وقامت ايغا تساي وآخرون (Eva Tsai, etal, 2005) بدراسة لمعرفة التوجه نحو الروح الرياضية لدى لاعبي كرة السلة والكرة الطائرة. وتكونت عينة الدراسة من (148) لاعباً و (154) لاعبة من ثلاث مدارس عليا في كرة السلة والكرة الطائرة وتراوح أعمارهم ما بين (12-18) سنة. وبينت النتائج أن الروح الرياضية كانت متدنية لدى اللاعبين الذكور أكثر من الإناث والأكثر سناً من الأقل سناً ولاعبي كرة السلة أكثر من الكرة الطائرة، وأن اللاعبات الشابات كان لديهن أعلى اعتبار من الروح الرياضية في اللعبتين.
- وقام بلاك وآخرون (Blake, etal, 2004) بدراسة للتعرف إلى تأثير بيئة الدافعية والجنس على الروح الرياضية خلال منافسات كرة القدم للشباب وتكونت عينة الدراسة من (512) لاعباً و (202) لاعبة لكرة القدم وتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة، ويلعبون في الدوري العالمي لكرة القدم. وخلصت النتائج إلى وجود اختلاف ما بين الذكور والإناث تجاه الروح الرياضية وأن الذكور كان لديهم روح رياضية أكثر من الإناث في بعد واحد من أبعاد الروح الرياضية وهو الالتزام الكامل نحو المشاركة الرياضية، وأن اللاعبين بشكل عام لديهم ادراك جيد للبيئة الدافعية (التمكن) وكانت لديهم الروح الرياضية لديهم عالية.
- وقام ستونز واندمنسن (Stornes & Ommundsen, 2004) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين تحقيق الأهداف وادراك بيئة الدافعية والروح الرياضية لدى لاعبي كرة اليد في النرويج. وتكونت عينة الدراسة من (440) لاعباً لكرة اليد، وتراوح أعمارهم بين (14-16) سنة. وبينت النتائج أن

اللاعبين الذين لديهم توجه عال نحو الأداء والذين لديهم ادراك عال لبيئة الدافعية (التوجه نحو السيطرة) كان لديهم مستوى عال من الروح الرياضية.

- وقامت اندموندسين (Ommundsen, etal, 2003) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين بيئة الدافعية والروح الرياضية والوظيفة الاجتماعية الأخلاقية وادراك المعايير الاجتماعية لدى لاعبي كرة القدم النرويجيين الذكور وتكونت عينة الدراسة من (279) لاعبًا. وبينت النتائج أن اللاعبين الذين لديهم مستوى سائد للتمكن في ادراك بيئة الدافعية لديهم مستوى ناضج من الروح الرياضية والوظيفة الأخلاقية والاجتماعية. وأن اللاعبين الذين يدركون بيئة الدافعية كأنها عملية توجه نحو الأداء قد اظهروا مستوى متدنًٍا من الروح الرياضية والكثير من التصرفات الأخلاقية.
- وقام كونستانتينوز وآخرون (Konstantinos, etal, 2003) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين مناخ الدافعية والنجاح والروح الرياضية لدى لاعبي كرة السلة المحترفين. وتكونت عينة الدراسة من (76) لاعبًا و (41) لاعبة. وخلصت النتائج إلى أن اللاعبين الذين لديهم إدراك متجه نحو التمكن كان لديهم اعتقادات عالية من النجاح وذلك ناتج عن العمل الصعب، كما اظهروا مستوى عاليًا من الروح الرياضية، وأن اللاعبين الذين لديهم إدراك متجه نحو الأداء فكان لديهم ارتباط عال بمعتقدات النجاح، وإن اللاعبين الذين كان لديهم الشعور بالإحباط والعجز العالي لم يظهروا مستوى عال من الروح الرياضية. وهذه العلاقات عكست الفروق الفردية في بيئة الدافعية المدركة من قبل اللاعبين في داخل كل فريق.
- وأجرى جون وجانك (John & Janice, 1999) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين توجه الأهداف (هدف متجه نحو الذات أو هدف متجه نحو المهمة) وإدراك العدوان والروح الرياضية لدى اللاعبين الشباب النخبة في رياضة الهوكي على الجليد في كندا. وتكونت عينة الدراسة من (171) لاعبًا متوسط أعمارهم (13.08) سنة. ومن أهم النتائج تبين أن لاعبي الهوكي الذين يمتلكون مستوى عاليًا من الأهداف المتجهة نحو المهمة أكثر من غيرهم الذين لديهم مستوى منخفض من الأهداف المتجهة نحو المهمة وكان لديهم مستوى الروح الرياضية عاليًا جدًا، وأن اللاعبين الذين لديهم أهداف شخصية وذاتية يكون مستوى الروح الرياضية لديهم متدنًٍا، وأن اللاعبين الذين لديهم مستوى عال من الاهتمام بالمهمة تكون لديهم الروح الرياضية عالية وهذا يمثل الاحترام والالتزام بالعادات والتقاليد والقوانين وكذلك السلوك الاجتماعي الحسن.

ثانيًا: الدراسات السابقة في مجال الهوية الرياضية

- نظرًا لأن الهوية الرياضية تمثل أعلى درجة من الانتماء والحب للرياضة، لذلك اهتم الباحثون بدراستها، ومن هذه الدراسات:
- قامت الهنائي والبحري (2023) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الهوية الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات والاستعداد نحو المنشطات لدى لاعبي الأندية الرياضية في سلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (502) لاعبًا من لاعبي ولاعبات الألعاب الجماعية والفردية في الأندية الرياضية والمنتخبات الرياضية العمانية ومن أهم النتائج أن مستوى الهوية الرياضية متوسطًا.
 - وقامت سوالمه (2023) بدراسة من أهدافها التعرف إلى الهوية الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (204) لاعبًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية- الطبقية. ومن أهم النتائج أن الدرجة الكلية للهوية الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في فلسطين كانت كبيرة جدًا، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة (81.46%).
 - وقام القدومي والعمد (2017) بدراسة للتعرف إلى مستوى الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، وتحديد الفروق في مستوى الثقافة الرياضية والهوية الرياضية تبعًا إلى متغيري الجنس والسنة الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من (152) طالبًا وطالبة من قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. ومن أهم نتائجها تبين أن مستوى الهوية الرياضية لديهم كان عاليًا، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة (77%). ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مستوى الثقافة الرياضية والهوية الرياضية ($r=0.48$).
 - وقام ولان وآخرون (Walan, etal, 2016) بترجمة وتعديل واستخراج الصدق والثبات لمقياس (Brewer & Cornelius, 2001) للهوية الرياضية في البرازيل. وتكونت عينة الدراسة من (157) طالبًا من الرياضيين وغير الرياضيين من طلاب الجامعات في البرازيل. وتم التوصل إلى صلاحية المقياس عبر الثقافات في قياس الهوية الرياضية، حيث وصل معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إلى (0.82)، واستطاع المقياس أن يميز بين الرياضيين وغير الرياضيين وتحقق الصدق التمييزي للمقياس.
 - وأجرى انطونيو وآخرون (Antonio, etal, 2016) دراسة نوعية Qualitative حول العلاقة بين الطلاقة النفسية والهوية الرياضية لدى ثلاثة من الرياضيين النخبة في اسبانيا. وتكونت العينة من (3) لاعبين نخبة. ومن خلال المقابلات لهؤلاء الرياضيين والتحليل الكيفي للمقابلات تبين أن العلاقة بين الطلاقة النفسية والهوية الرياضية قوية جدًا (Closed Relationship).
 - وقامت فنجا (Vinga, 2015) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين الهوية الرياضية والتوتر النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية المشتركين في الأنشطة الرياضية في ليتوانيا. وتكونت عينة الدراسة من (214) طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين، الأولى من الطلبة الذين يمارسون أنشطتهم 2-3 مرات أسبوعيًا، و الثانية من الطلبة الذين يمارسون (1-2 مرة) أنشطتهم يوميًا بهدف الوصول للمستويات العليا. وخلصت النتائج إلى أن مستوى الهوية الرياضية لدى أفراد المجموعة الثانية كان مرتفعًا مع وجود درجة عالية من التوتر النفسي مقارنة مع المجموعة الأولى.

- وأجرت ليزا وآخرون (Lisa & etal, 2014) دراسة لتحديد تأثير الاعتزال الرياضي على الهوية الرياضية والرضا عن الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (62) لاعباً ولاعبة وذلك بواقع (17) لاعباً و (45) لاعبة ممن اعتزلوا ويعملون في الأكاديميات الرياضية في أستراليا. أظهرت النتائج أن مستوى الهوية الرياضية يتراجع بعد الاعتزال، وأن الرضا عن الحياة لدى الرياضيين الذين اعتزلوا يزداد بعد الاعتزال.
- وقام القدومي (2014) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين الهوية الرياضية وتقدير الذات لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية. والتعرف إلى الفروق في مستوى الهوية الرياضية وتقدير الذات تبعاً إلى متغيرات الجنس، والجامعة، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. وتكونت عينة الدراسة من (305) من طلبة الجامعات الفلسطينية. وخلصت النتائج إلى أن مستوى الهوية وتقدير الذات الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية كان عالياً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي: (76.29% و 78.2%)، ووجود علاقة إيجابية بين الهوية الرياضية وتقدير الذات، ووصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (0.74). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات الجامعة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.
- وقام القدومي (2013) بدراسة للتعرف إلى مستوى الهوية الرياضية لدى الرياضيين المتعاطين وغير المتعاطين للمنشطات. وتكونت عينة الدراسة من (190) لاعباً للمستويات العليا بواقع (96) متعاطياً للمنشطات، و (94) من غير المتعاطين. وتبين أن مستوى الهوية الرياضية لدى أفراد عينة الدراسة كان عالياً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (79.03%). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الهوية الرياضية بين المتعاطين وغير المتعاطين للمنشطات ولصالح غير المتعاطين.
- وقامت أبو بكر (2013) بدراسة للتعرف إلى مستوى الهوية الرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الضفة الغربية. وتحديد العلاقة بين الهوية الرياضية ودافعية الإنجاز الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من (192) لاعباً من أندية الاتحاد للكرة الطائرة في الضفة الغربية. وخلصت النتائج إلى أن مستوى الهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في الضفة الغربية كان عالياً جداً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (82.14%).
- وقام القدومي والقدومي (2012) بدراسة للتعرف إلى مستوى الهوية الرياضية لدى لاعبي المستويات الرياضية العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة في فلسطين. إضافة إلى الفروق تبعاً إلى متغيري اللعبة، والخبرة في اللعب. وتكونت عينة الدراسة من (147) لاعباً للمستويات العليا بواقع (57) لكرة القدم للمحترفين، و (37) لاعباً للكرة الطائرة، و (53) لاعباً لكرة السلة. وخلصت النتائج إلى أن مستوى الهوية الرياضية لدى لاعبي المستويات الرياضية العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة في فلسطين كان عالياً، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (76.86%)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية الرياضية لدى لاعبي المستويات الرياضية العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة في فلسطين تبعاً إلى متغير اللعبة ولصالح لاعبي كرة القدم، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً إلى متغير الخبرة في اللعب.
- وقام ملتيس وآخرون (Miltiadis, etal, 2012) بدراسة للتعرف إلى مستوى الهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في اليونان. وتحديد الفروق في الهوية الرياضية تبعاً إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمشاركة في الأنشطة الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من (333) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (18-25 سنة) ويمارسون الرياضة ضمن (16) رياضة جامعية مختلفة. خلصت النتائج إلى أن مستوى الهوية الرياضية كان عالياً، ولا توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً إلى متغير الجنس، وتوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً إلى متغير السنة الدراسية والمشاركة الرياضية ولصالح الطلبة في السنة الدراسية الأولى، وللمشاركين في الرياضات الجامعية.
- وقام آدمز (Adams, 2011) بدراسة لتحديد الواقع الحالي للهوية الرياضية وهوية الذات ودورها للتنبؤ في النضج الوظيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية من الممارسين وغير الممارسين للألعاب الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة من الممارسين للألعاب الرياضية، و (142) طالباً وطالبة من غير الممارسين للألعاب الرياضية. ومن أهم النتائج جود علاقة إيجابية بين الهوية الرياضية والهوية الذاتية، ووجود فروق في الهوية الرياضية وهوية الذات بين الرياضيين وغير الرياضيين ولصالح الرياضيين، ووجود فروق في الهوية الرياضية والهوية الذاتية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، وكانت الفروق في النضج الوظيفي أفضل لدى الإناث من الذكور، وكانت العلاقة بين الهوية الرياضية مع النضج الوظيفي غير دالة إحصائياً.
- وقام بوجدانوف (Bogdanov, 2011) بدراسة لتحديد تأثير الهوية الرياضية للاعبي المنتخبات الوطنية للألعاب الجماعية على الهوية الوطنية لدى الرياضيين في صربيا وإيرلندا. وتكونت عينة الدراسة من (691) لاعباً ولاعبة من صربيا، و (194) لاعباً من إيرلندا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الهوية الرياضية للمنتخبات الوطنية والهوية الوطنية لدى اللاعبين في صربيا، وإيرلندا، حيث وصل معامل الانحدار (R^2) في صربيا إلى (0.49) وفي إيرلندا إلى (0.55)، ووجود فروق في الهوية الرياضية تبعاً إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وللمؤهل الأعلى، والأكثر عمراً، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً بين اللاعبين في صربيا وإيرلندا.

- وقام دانييل وآخرون (Daniel, etal, 2011) بدراسة لتحديد الهوية الرياضية لدى طلبة كليات المجتمع وتحديد مدى الاستفادة منها في إرشاد الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (388) طالبًا من الرياضيين، خلصت الدراسة إلى أن مستوى الهوية الرياضية كان عاليًا، وفيما يتعلق بمتغير اللعبة (كرة قدم، كرة سلة، بيسبول) كان هناك فروق ولصالح لعبة كرة السلة، يلها كرة القدم وأخيرًا البيسبول، وأن ما نسبته (36%) من العينة هدفهم الرئيس هو الاحتراف الرياضي في اللعبة الممارسة.
- وأجرى ريفستك (Reifsteck, 2011) دراسة لتحديد العلاقة بين الهوية الرياضية ومستويات النشاط الرياضي بعد الاعتزال لدى الرياضيين في الجامعات. وتكونت عينة الدراسة من (59) رياضيًا من المعتزلين. وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الهوية الرياضية ومستوى ممارسة النشاط الرياضي حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (0.52)، وتراجع مستوى الهوية الرياضية بعد الاعتزال.
- وقام فريزر وآخرون (Fraser, etal, 2009) بدراسة لتحديد مستوى الهوية الرياضية لدى الرياضيين النخبة في أستراليا، وتحديد تأثير الجنس والعمر والوضع المهني على الهوية الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من (426) لاعبًا ولاعبة من الحاصلين على منح رياضية من المعهد الرياضي الأسترالي. وتوصلت الدراسة أن مستوى الهوية الرياضية لديهم كان عاليًا، ووجود فروق في الهوية الرياضية تبعًا إلى متغيرات الجنس، والعمر، والوضع المهني، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ولصالح الأصغر عمرًا. وبالنسبة للوظيفة أظهرت النتائج أن مستوى الهوية أقل لدى اللاعبين المعتزلين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالروح الرياضية: تبين من خلال استعراضها أن بعض الدراسات مثل دراسة (ناصيف ، 2024)، ودراسة (القُدومي، 2018)، دراسة القُدومي (2015)، ودراسة الطيراوي (2013)، بينت أن درجة الروح الرياضية كبيرة، ووجود علاقة بين الروح الرياضية مع التعاون أثناء المنافسة عند اللاعبين، مثل دراسة جون وبيتر (John & Peter, 2017)، وأن غالبية الدراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين الروح الرياضية والدافعية، والتوجهات نحو تحقيق الأهداف لدى الرياضيين، وكانت العلاقة إيجابية بينهما مثل دراسة فاليراند ولوزير (Vallerand & Losier, 2010)، ودراسة جوان وآخرين (Juan, etal, 2009)، ودراسة استورنس و اموندسن (Stornes & Ommundsen, 2004)، ودراسة جون وجانك (John & Janice, 1999)، ودراسة كونستانينوس وآخرين (Konstantinos, etal, 2003).

الدراسات المتعلقة بالهوية الرياضية: تبين من خلال استعراضها إن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت على مقياس بروور وكورلنز (Brewer & Cornelius, 2001) لقياس الهوية الرياضية، واهتمام بعض الدراسات بدراسة الهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية مثل دراسات كل من: القُدومي والعمد (2017)، وفنجا (Vinga, 2015)، والقُدومي (2014)، وملتيدس وآخرين (Miltiadis, etal, 2012)، وهناك دراسات اهتمت بدراسة تأثير الاعتزال الرياضي على التراجع في مستوى الهوية الرياضية مثل دراسات كل من: ليزا وآخرين (Lisa & etal, 2014)، ورفستك (Reifsteck, 2011)، وفريزر وآخرين (Fraser, etal, 2009)، ودراسات اهتمت بالمقارنة في مستوى الهوية الرياضية تبعًا لبعض المتغيرات ومن هذه الدراسات: دراسة القُدومي (2013) بين الرياضيين المتعاطلين وغير المتعاطلين للمنشطات وكانت الفروق في مستوى الهوية الرياضية للرياضيين من غير المتعاطلين للمنشطات، ودراسة آدمز (Adams, 2011) بين الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية وكان مستوى الهوية الرياضية لصالح الممارسين للأنشطة الرياضية، ودراسة القُدومي (2014) بين الذكور والإناث وكان مستوى الهوية الرياضية لصالح الذكور، ودراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين الهوية الرياضية ومتغيرات أخرى: مثل دراسة القُدومي (2014) حول العلاقة بين الهوية الرياضية وتقدير الذات، ودراسة أبو بكر (2013) حول العلاقة بين الهوية الرياضية ودافعية الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة، ودراسة انطونيو وآخرون (Antonio, etal, 2016) حول العلاقة بين الطلاقة النفسية والهوية الرياضية عند الرياضيين النخبة، ودراسة القُدومي والعمد (2017) حول العلاقة بين الثقافة الرياضية والهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظرًا لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اللاعبين لنادية الدرجتين الممتازة والأولى للكرة الطائرة في فلسطين، والبلغ عددهم (126) لاعبًا للدرجة الممتازة، و(122) لاعبًا للدرجة الأولى والعدد الكلي (248) لاعبًا، وذلك وفق سجلات الاتحاد الفلسطيني للكرة الطائرة للعام 2023-2024. وأجريت الدراسة على عينة طبقية- عشوائية تبعًا إلى متغير درجة النادي بواقع (114) لاعبًا وتمثل ما نسبته (46%) تقريبًا من مجتمع الدراسة، وموزعين تبعًا إلى متغير درجة النادي إلى (68) لاعبًا من الدرجة الممتازة، و (46) لاعبًا من الدرجة الأولى.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام مقياسين الأول للروح الرياضية، والآخر للهوية الرياضية، وفيما يلي عرض لذلك:

1. مقياس الروح الرياضية

لقياس الروح الرياضية تم استخدام مقياس روبرت وآخرون (Robert,etal,1997)، وذلك بعد ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية في دراسة الطيراوي (2013)، حيث يشتمل المقياس على (25) فقرة تقيس الروح الرياضية، وموزعة بالتساوي (5) فقرات لكل مجال كما في نتائج التساؤل الأول وهذه المجالات هي:

- مجال احترام التقاليد الاجتماعية ويتضمن الفقرات (1-5).
- مجال احترام الأنظمة والقوانين ويتضمن الفقرات (6-10).
- مجال الالتزام الكامل بالمشاركة الرياضية ويتضمن الفقرات (11-15).
- مجال الحرص على احترام المنافس ويتضمن الفقرات (16-20).
- مجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة ويتضمن الفقرات (21-25).

وتطلبت الاستجابة على الفقرات خمسة استجابات (1-5) كما أعدت بطريقة ليكرت للسلم الخماسي، حيث تمثل الدرجة (1) أقل استجابة وتمثل الدرجة (5) أعلى استجابة، وبالتالي كان توزيع الدرجات كما يلي: (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً، (4) تنطبق بدرجة كبيرة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (2) تنطبق بدرجة قليلة، (1) تنطبق بدرجة قليلة جداً، علماً بأن صياغة جميع الفقرات كانت في نفس الاتجاه الإيجابي، وبذلك بعد تعديل مسمى المجال الخامس من مجال النهج السلبي تجاه الرياضة إلى مجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة، وتعديل صياغة جميع الفقرات السلبية إلى صيغة إيجابية، لأن الطابع العام للروح الرياضية إيجابي، ونحن لسنا بصدد قياس اتجاهات حتى يكون هناك فقرات إيجابية وسلبية، وفي جميع الأحوال الاستجابة على الفقرات تحدد درجة الروح الرياضية، ومن هنا أصبحت صياغة الفقرات جميعها إيجابية للتعبير عن الروح الرياضية وتكون النتائج في الاتجاه الإيجابي.

• صدق مقياس الروح الرياضية

يعد المقياس صادقاً وصالحاً للتطبيق على اللاعبين في البيئة الفلسطينية، حيث تم التأكد من صدقه سابقاً في دراسة (عيسى، 2013) والتي أجريت على لاعبي الفرق الجماعية للمستويات العليا في فلسطين، وذلك من خلال استخدام صدق المحكمين ويعني ذلك أن المقياس صادقاً فيما وضع لأجله. وللتأكد على ذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) للمقياس باستخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية للمقياس لنفس العينة الاستطلاعية، ونتائج جدول (1) تبين ذلك.

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الروح الرياضية (ن=30)

رقم الفقرة	الدرجة الكلية للمجال	الدرجة الكلية للمقياس
1	**0.66	**0.75
2	**0.83	**0.71
3	**0.90	**0.77
4	**0.88	**0.74
5	**0.77	**0.80
مجال احترام التقاليد الاجتماعية		
6	**0.82	**0.74
7	**0.88	**0.82
8	**0.93	**0.88
9	**0.81	**0.79
10	**0.66	**0.61
مجال احترام الأنظمة والقوانين		
11	**0.86	**0.82
12	**0.86	**0.73
13	**0.94	**0.85
14	**0.84	**0.71
15	**0.92	**0.83
مجال الالتزام الكامل بالمشاركات الرياضية		
16	**0.82	**0.66
17	**0.84	**0.64
18	**0.77	**0.74
19	**0.77	**0.77
20	**0.88	**0.60

**0.83	-	مجال الحرص على احترام المنافس
**0.67	**0.87	21
**0.74	**0.80	22
**0.72	**0.89	23
**0.69	**0.85	24
**0.78	**0.93	25
**0.83	-	مجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة

**علاقة دالة إحصائيًا عند $(\alpha \leq 0.01)$.

تشير نتائج جدول (1) أن قيم معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالاتها المنتمية إليها تراوحت ما بين (0.66-0.94)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الروح الرياضية ما بين (0.60-0.88)، أما بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت الارتباط ما بين (0.82-0.95)، وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.01)$ وتدل على صدق المقياس في قياس ما وضع لأجله.

• ثبات مقياس الروح الرياضية

يعد المقياس ثابتًا وصالحًا للاستخدام في البيئة الفلسطينية، حيث تم التأكد من ثباته في دراسة (عيسى، 2013)، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.92)، وتراوحت قيم الثبات لمجالاته ما بين (0.76-0.91). وللتأكيد على ذلك في الدراسة الحالية تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للعينة الاستطلاعية كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): معاملات الثبات لمقياس الروح الرياضية.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	احترام التقاليد الاجتماعية	5	0.87
2	احترام الأنظمة والقوانين	5	0.89
3	الالتزام الكامل في المشاركة الرياضية	5	0.93
4	الحرص على احترام المنافس	5	0.87
5	النهج الإيجابي تجاه الرياضة	5	0.91
	المقياس ككل	25-1	0.96

يتضح من نتائج جدول (2) أن معامل الثبات لمقياس الروح الرياضية كان (0.96)، وأن قيم الثبات لمجالاته تراوحت ما بين (0.87-0.93)، وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لتحقيق أغراض الدراسة.

2. مقياس الهوية الرياضية:

يعد مقياس بروور وكولنز (Brewer & Conelius, 2011) بمثابة المقياس الأكثر استخدامًا في الدراسات السابقة لقياس الهوية الرياضية، حيث يتكون المقياس من (7) فقرات موزعة على ثلاثة مجالات كما في نتائج التساؤل الثاني وهي:

- مجال الهوية الاجتماعية ويتضمن الفقرات (1-3).
- مجال التفرد ويتضمن الفقرتين (4، 5).
- مجال الانفعال السلبي ويتضمن الفقرتين (6، 7).

وتطلب الاستجابة على الفقرات على سلم سباعي من (1-7)، حيث تمثل الدرجة (1) أقل درجة من الموافقة (لا أوافق بشدة)، والدرجة (7) أعلى درجة من الموافقة (أوافق بشدة)، ويطلب من اللاعب وضع دائرة على الرقم الذي يعكس رأيه في الفقرة وفق ما ينطبق عليه، وبهذا تكون الدرجة الدنيا درجة واحدة وأقصى درجة (7) درجات.

• صدق مقياس الهوية الرياضية:

يعد المقياس صادقًا وصالحًا للتطبيق على اللاعبين في البيئة الفلسطينية، حيث تم التأكد من صدقه سابقًا في دراسة (القدومي والعمد، 2017)، ودراسة (القدومي) (2014) من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (40) طالبًا من طلبة تخصص التربية الرياضية، وتراوح ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.78-0.91) وجميعها كانت دالة إحصائيًا مما يؤكد على صدق المقياس.

وللتأكيد على ذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) للمقياس باستخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية للمقياس لنفس العينة الاستطلاعية، ونتائج جدول (3) تبين ذلك.

جدول (3): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الهوية الرياضية (ن=30)

رقم الفقرة	الدرجة الكلية للمجال	الدرجة الكلية للمقياس
1	**0.94	**0.92
2	**0.89	**0.89
3	**0.91	**0.84
مجال الهوية الاجتماعية	-	**0.96
4	**0.91	**0.88
5	**0.93	**0.88
مجال التفرد	-	**0.95
6	**0.96	**0.89
7	**0.95	**0.90
مجال الانفعال السلبي	-	**0.93

**علاقة دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$).

تشير نتائج جدول (3) أن قيم معامل الارتباط يرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالاتها المنتمية إليها تراوحت ما بين (0.89-0.96)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الروح الرياضية ما بين (0.84-0.92)، أما بين المجالات (الهوية الاجتماعية، والتفرد، والانفعال السلبي) والدرجة الكلية للمقياس كانت قيم معامل الارتباط على التوالي (0.96، 0.95، 0.93)، وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) وتدلل على صدق المقياس في قياس ما وضع لأجله.

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس الهوية الرياضية

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	احترام التقاليد الاجتماعية	3	0.90
2	احترام الأنظمة والقوانين	2	0.84
3	الالتزام الكامل في المشاركة الرياضية	2	0.91
	المقياس ككل	7-1	0.95

يتضح من نتائج جدول (4) أن معامل الثبات لمقياس الهوية الرياضية كان (0.95)، وأن قيم الثبات لمجالاته (الهوية الاجتماعية، والتفرد، والانفعال السلبي) كانت على التوالي (0.90، 0.84، 0.91)، وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لتحقيق أغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تحقق الباحثان من الصدق والثبات للمقياسين المستخدمين في الدراسة، وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (30) لاعباً للكرة الطائرة، ولم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية، وتم استخراج الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس المستخدمة، إضافة إلى استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
- تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها، والمتمثلة في الدراسة الحالية في لاعبي اندية الدرجتين الممتازة والأولى للكرة الطائرة في فلسطين.
- توزيع المقياسين على أفراد عينة الدراسة.
- جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- عرض النتائج ومناقشتها والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

- بعد جمع البيانات وتميزها عولجت بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، والاساليب الإحصائية الآتية:
- المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لها لتحديد درجة كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية.
- معامل الارتباط يرسون Person correlation لتحديد العلاقة بين الروح الرياضية و الهوية الرياضية، ومعامل الانحدار البسيط (R2) Regression لتحديد مساهمة كل منهما في تفسير الآخر.

ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة الروح الرياضية لدى اللاعبين تم استخدام الأوزان النسبية الآتية: (20%-36%) درجة قليلة جدًا، (36.20%-52%) درجة قليلة، (52.20%-68%) درجة متوسطة، (68.20%-84%) درجة كبيرة، (84.2%-100%) درجة كبيرة جدًا. أما لتحديد درجة الهوية الرياضية لدى اللاعبين تم استخدام الأوزان النسبية كما وردت في دراسة (القدومي والعمد، 2017)، ودراسة (القدومي، 2014) وهي: أقل من (50%) درجة قليلة جدًا، (50-59.99%) درجة قليلة، (60-69.99%) درجة متوسطة، 70-79.99% درجة كبيرة، (80%) فأعلى درجة كبيرة جدًا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه: ما درجة الروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟ للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة وللمجال المنتمية له وللدرجة الكلية للروح الرياضية لدى اللاعبين، ونتائج جدول (5) تبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والدرجة للروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين (ن=114)

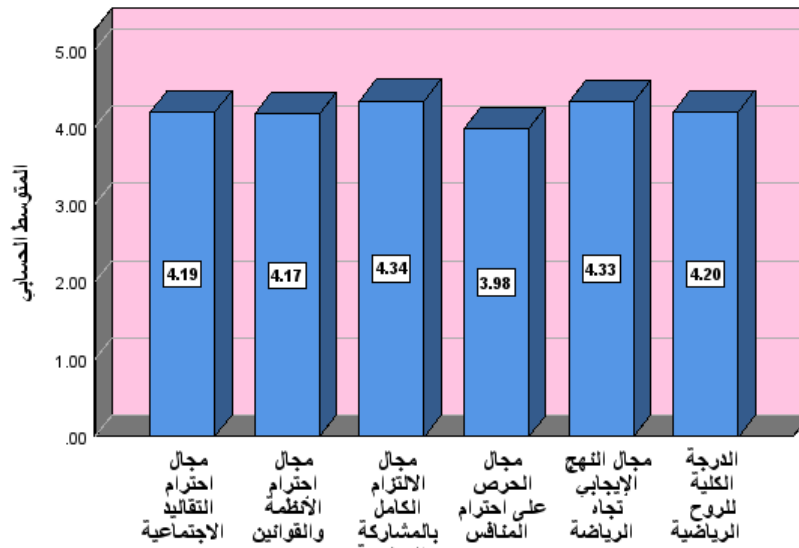
الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الوزن النسبي%	الدرجة
1	عندما اخسر أهني الفريق المنافس أي كان.	4.32	86.4	كبيرة جدًا
2	أصافح مدرب الفريق المنافس بعد خسارة فريقه.	4.10	82	كبيرة
3	بعد المنافسة أهني الفريق المنافس على أدائه الحسن.	4.20	84	كبيرة
4	بعد المنافسة أقدم اعتذارا في حالة سوء سلوكي.	4.05	81	كبيرة
5	في الفوز أو الخسارة أصافح الفريق المنافس بعد اللعب.	4.18	83.6	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال احترام التقاليد الاجتماعية	4.19	83.8	كبيرة
6	أطيع الحكم.	4.14	82.8	كبيرة
7	احترم قوانين اللعب	4.20	84	كبيرة
8	في الواقع أطيع جميع القوانين الرياضية.	4.36	87.2	كبيرة جدًا
9	سأحاول الفوز عند تقارب النتيجة مع احترام القوانين.	4.27	85.4	كبيرة جدًا
10	احترم الحكم حتى لو كان سيئا في التحكيم.	3.86	77.2	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال احترام الأنظمة والقوانين	4.17	83.4	كبيرة
11	في المنافسة أشارك في اللعب حتى لو كنت شبه واثق من الخسارة.	4.25	85	كبيرة جدًا
12	لا استسلم حتى بعد ارتكاب أخطاء عدة.	4.25	85	كبيرة جدًا
13	في حالة الدفاع، لعب بكفاءة لمنع الفريق المنافس من تسجيل النقاط.	4.36	87.2	كبيرة جدًا
14	أفكر بأساليب معالجة نقاط ضعفي.	4.39	87.8	كبيرة جدًا
15	انه لمن الأهمية حضوري جميع التدريبات لفريقي.	4.44	88.8	كبيرة جدًا
	الدرجة الكلية لمجال الالتزام الكامل بالمشاركة الرياضية	4.34	86.8	كبيرة جدًا
16	أساعد الفريق المنافس بعد خسارته.	3.91	78.2	كبيرة
17	إن استطعت، اطلب من الحكم أن يسمح للفريق المنافس بالبقاء في حالة الانسحاب.	3.68	73.6	كبيرة
18	عندما يتعرض أحد لاعبي الفريق المنافس للإصابة اطلب من الحكم إيقاف اللعب.	4.26	85.2	كبيرة جدًا
19	بعد الفوز أقر (اعترف) بالأداء الجيد للفريق المنافس.	4.18	83.6	كبيرة
20	إذا وجدت أن الفريق المنافس يعاقب ظلما أحاول تصحيح الوضع.	3.88	77.6	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال الحرص على احترام المنافس	3.98	79.6	كبيرة
21	أنافس من أجل المنافسة بعيدا التكريم الشخصي والجوائز والميداليات.	4.42	88.4	كبيرة جدًا
22	كثيرا ما لعب بكفاءة لأفوز باللعبة.	4.37	87.4	كبيرة جدًا
23	انفذ ما يطلبه المدرب مني.	4.30	86	كبيرة جدًا
24	بعد المنافسة، استمع للمدرب حول أخطائي في المنافسة.	4.26	85.2	كبيرة جدًا
25	أحاول دائما اللعب بكفاءة بغض النظر عن مستوى الفريق المنافس.	4.35	87	كبيرة جدًا
	الدرجة الكلية لمجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة	4.33	86.6	كبيرة جدًا
	الدرجة الكلية للروح الرياضية	4.20	84	كبيرة

*أقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج جدول (5) إلى ما يلي:

- مجال احترام التقاليد الاجتماعية: إن الدرجة الكلية للاستجابة على هذا المجال لدى لاعبي الفقرة (1) بوزن نسبي (86.4%)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفقرات (2-4) وتراوح الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (81%-84%).

- مجال احترام القوانين والأنظمة: إن الدرجة الكلية للاستجابة على هذا المجال لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة وبوزن نسبي (83.4%)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفئتين (8، 9) حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليهما على التوالي (87.2%، 85.4%)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفئتين (6، 7، 10) وكانت الأوزان النسبية للاستجابة عليهما على التوالي (82.8%، 84%، 77.2%).
- مجال الالتزام الكامل بالمشاركة الرياضية: إن الدرجة الكلية للاستجابة على هذا المجال لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة جداً وبوزن نسبي (86.8%)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على جميع الفئتين (11-15) وتراوح الأوزان النسبية للاستجابة عليهما ما بين (85%-88.8%).
- مجال الحرص على احترام المنافس: إن الدرجة الكلية للاستجابة على هذا المجال لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة وبوزن نسبي (79.6%)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفئة (18) بوزن نسبي (85.2%)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفئتين (16، 17، 19، 20) وتراوح الأوزان النسبية للاستجابة عليهما ما بين (73.6%-83.6%).
- مجال النهج الإيجابي تجاه الرياضة: إن الدرجة الكلية للاستجابة على هذا المجال لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة جداً وبوزن نسبي (86.6%)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على جميع الفئتين (21-25) وتراوح الأوزان النسبية للاستجابة عليهما ما بين (85.2%-88.4%).
- خلاصة النتائج: إن الدرجة الكلية للروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة وبوزن نسبي (84%)، وكانت أعلى استجابة على مجال (الالتزام الكامل بالمشاركة الرياضية) بدرجة كبيرة جداً وبوزن نسبي (86.8%)، يليه مجال (النهج الإيجابي تجاه الرياضة) بدرجة كبيرة جداً وبوزن نسبي (86.6%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (الحرص على احترام المنافس) بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (79.6%)، وتظهر النتيجة بوضوح في الشكل البياني (1).



الشكل (1): المتوسطات الحسابية للمجالات والدرجة الكلية للروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين

في ضوء عرض نتائج جدول (5)، والشكل البياني (1) تبين أن الدرجة الكلية للروح الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى (84%)، وجاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة (ناصيف، 2024)، ودراسة (القدومي، 2018)، ودراسة (القدومي، 2015)، ودراسة الطيراوي (2013)، حيث كانت درجة الروح الرياضية كبيرة، ويرى الباحثون بأن السبب في ذلك قد يعود إلى ارتفاع مستوى الدافعية لدى أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى التوجهات نحو تحقيق الأهداف ومناخ الدافعية لدى اللاعبين، حيث أكدت دراسات كل من: (Lucia, et al, 2013) (Vallerand & Losier, 2010)، (Carloc, 2010)، (Juan, et al, 2009)، (Lori, 2005)، (Tor & Yngavar, 2004)، (Mary, 2005)، (Stornes & Ommundsen, 2004)، ودراسة جون وجينس (John & Janice, 1999)، ودراسة كونستانينوس وآخرون (Konstantinos, et al, 2003) على وجود علاقة إيجابية بين الروح الرياضية والدافعية، والتوجهات نحو تحقيق الأهداف لدى الرياضيين، إضافة إلى أن اللاعبين في الدراسة الحالية يمثلون أعلى مستوى رياضي في فلسطين، وأشارت نتائج دراسة (Chantal, et al, 2003) إلى وجود تأثير للمستوى الرياضي على مستوى الروح الرياضية. إضافة إلى النضج الانفعالي للاعبين بعد من العناصر الأساسية في لعبة الكرة الطائرة من حكام، ومدرّبين، وجمهور، حيث أشار (Shields, et al, 2007) إلى أن سلوكيات الحكام والمدرّبين والجمهور تعد من المتنبئات الرئيسية للتنبؤ في الروح الرياضية لدى اللاعبين، أيضًا يتفق ذلك مع الافتراض الذي أشار إليه روبرت وآخرون (Robert, et al, 1997) في أن الروح الرياضية هي نتاج للتصرفات المتعلمة من خلال التفاعلات الشخصية بين الرياضيين والبيئة المحيطة، وتكون ذات معنى إذا كانت مرتبطة باللاعبين أنفسهم أو مفهوم الذات لديهم.

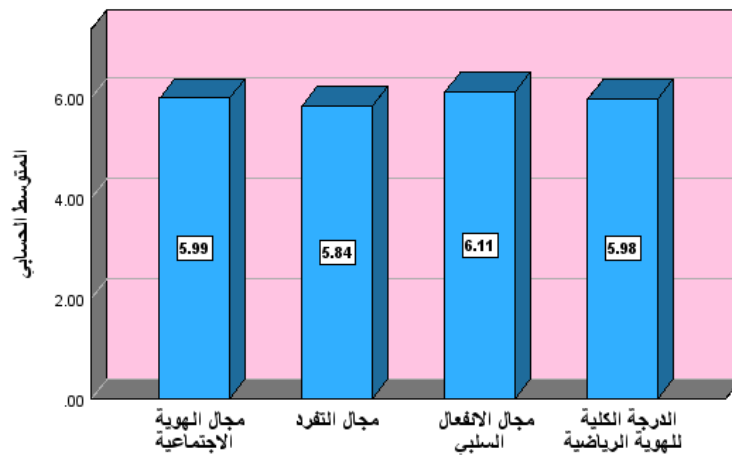
النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه: ما درجة الهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين؟ للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة وللمجال المنتمية له وللدرجة الكلية للهوية الرياضية لدى اللاعبين، ونتائج جدول (6) تبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والدرجة الكلية للهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين (ن=114)

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الوزن النسبي %	الدرجة
1	أعتبر نفسي رياضياً.	6.20	88.57	كبيرة جداً
2	لدي العديد من الأهداف المرتبطة بالرياضة.	5.99	85.57	كبيرة جداً
3	غالبية أصدقائي من الرياضيين.	5.76	82.28	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال الهوية الاجتماعية	5.99	85.57	كبيرة جداً
4	الرياضة أهم شيء في حياتي.	5.82	83.14	كبيرة جداً
5	أقضي الكثير من الوقت في التفكير بالرياضة من أي شيء آخر.	5.86	83.71	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال التفرد	5.84	83.42	كبيرة جداً
6	أشعر باستياء من نفسي عندما يكون أدائي الرياضي ضعيفاً.	6.13	87.57	كبيرة جداً
7	أشعر بالاكتناب عند تعرضي لإصابة رياضية تمنعني من الاستمرار في المنافسة الرياضية.	6.10	87.14	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال الانفعال السلبي	6.11	87.28	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للهوية الرياضية	5.98	85.42	كبيرة جداً

*أقصى استجابة (7) درجات.

تشير نتائج جدول (6) أن درجة الهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة جداً على جميع الفقرات (1-7) وتراوحت الأوزان النسبية للاستجابة عليها ما بين (82.28%-87.57%)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة جداً على جميع المجالات، حيث كان أعلى استجابة على مجال (الانفعال السلبي) بوزن نسبي (87.28%)، ويليه مجال (الهوية الاجتماعية) بوزن نسبي (85.57%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (التفرد) بوزن نسبي (83.42%). وفي يتعلق بالدرجة الكلية للهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة جداً وبوزن نسبي (85.42%).



شكل (2): المتوسطات الحسابية لمجالات الهوية الرياضية والدرجة الكلية

من خلال عرض نتائج جدول (6)، والشكل البياني (2) تبين أن الدرجة الكلية للهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين كانت كبيرة جداً وبوزن نسبي (85.42%)، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة القدومي والعمد (2017)، ودراسة فنجا (Vinga, 2015)، ودراسة القدومي (2014)، ودراسة أبو بكر (2013)، ودراسة القدومي (2013)، ودراسة القدومي والقدومي (2012)، ودراسة (Miltiadis, et al, 2012)، ودراسة (Fraser, et al, 2009)، ودراسة (Reifsteck, 2011)، ودراسة (Daniel, et al, 2011)، حيث كانت الهوية الرياضية كبيرة وكبيرة جداً في هذه الدراسات. ويعتقد الباحثون أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن اللاعبين قيد الدراسة يمثلون أعلى مستوى رياضي في فلسطين، ولديهم التزام عالي في التدريب والذي بدوره يعزز الهوية الرياضية لدى اللاعبين، وذلك لما للتدريب من دور إيجابي في صقل شخصية اللاعبين وزيادة انتمائهم الرياضي للعبة

الممارسة طوال فترة الممارسة الرياضية، وأكدت على ذلك دراسات كل من: ريفستك (Reifsteck, 2011) وآدمز (Adams, 2011)، فريزر وآخرون (Fraser, et al, 2009)، وجاري وآخرون (Gary, et al, 2012) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الممارسة الرياضية والاستمرار في ممارسة الأنشطة الرياضية والهوية الرياضية، وبينت بعض الدراسات مثل دراسة فريزر وآخرون (Fraser, et al, 2009) أنه بعد الاعتزال لدى بعض الرياضيين الأستراليين وقلة ممارسة الأنشطة الرياضية أدى إلى نقص مستوى الهوية الرياضية مقارنة بالشباب الأقل عمراً.

أما فيما يتصل بترتيب مجالات الهوية الرياضية، أظهرت النتائج أن درجة الاستجابة كبيرة جداً على جميع المجالات، حيث كانت أعلى استجابة على مجال (الانفعال السلبي) بوزن نسبي (87.28%)، ويليه مجال (الهوية الاجتماعية) بوزن نسبي (85.57%)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (التفرد) بوزن نسبي (83.42%). بمعنى أن الدرجة الكلية في جميع المجالات كانت كبيرة جداً، والسبب في أن مجال الانفعال السلبي Negative Affectivity جاء بدرجة كبيرة جداً إلى أن هذا المجال وفق مقياس بروور وكورلنز (Brewer & Cornelius, 2001) يلقي الضوء على تخوف الرياضي من ضعف الأداء وعدم أداء الدور المطلوب منه كما يجب، لذلك أشار القدومي وآخرون (2015) إلى أن قلق الإصابات الرياضية وعلى وجه الخصوص لدى اللاعبين الذين تعرضوا لإصابات حرمتهم من اللعب في مباريات مهمة لفرقهم يكون عالياً بعد عودتهم للعب، لذلك من الوظائف الرئيسية للهوية الرياضية تقليل مستوى القلق لدى الرياضيين (Masten, Tusak, & Faganel, 2006). وفيما يتعلق بمجال الهوية الاجتماعية جاء بالمرتبة الثانية قد يعود إلى أن هذا المجال يعطي أعلى مؤشر من الانتماء الاجتماعي والرياضي لدى اللاعبين، وذلك لأنه الرياضي يشعر بالفخر والاعتزاز في أنه يعمل ضمن فريق وغالبية أصدقائه من الرياضيين، ويكون من المساهمين في فوز فريقه، وأن أهم ما يميز الألعاب الجماعية هو التأزر والتعاون بين أفراد الفريق الواحد، وإرضاء الجمهور والمشجعين، وهذا المجال وفق مقياس بروور وكورلنز (Brewer & Cornelius, 2001) يدور حول كيف ينظر الرياضي لنفسه كرياضي في عيون الآخرين، من هنا يحتاج الرياضي إلى الدعم الاجتماعي، الذي يختلف من دولة إلى أخرى، حيث تعد العوامل الثقافية-الاجتماعية Socio-cultural Factors السائدة في الدول المختلفة من العوامل التي تؤثر على مستوى الهوية الرياضي (Amanda, et al, 2008). أما بالنسبة لبعد التفرد Exclusivity يلقي هذا البعد الضوء على الصورة الذاتية للفرد كرياضي، ونظراً لأن الكرة الطائرة تركز على الجانب الجماعي بدرجة أكبر من الجانب الفردي جاء البعد بالترتيب الأخير بالرغم من أن الدرجة كبيرة جداً وأقل في مستواه من مجالي الهوية الاجتماعية، والانفعال السلبي عند اللاعبين.

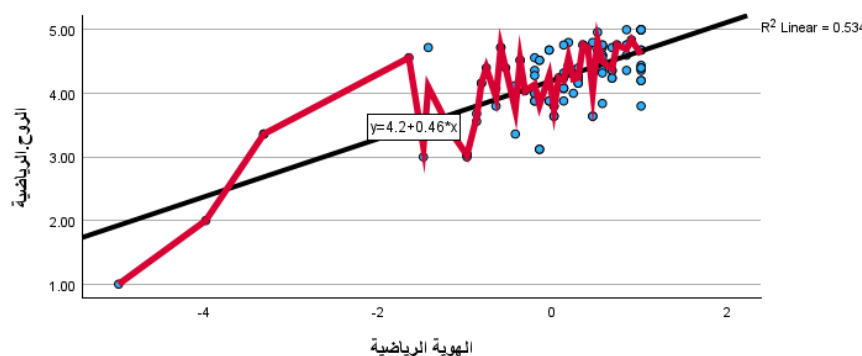
النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي نصه: ما العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي كرة القدم والكرة الطائرة في فلسطين؟ للإجابة عن التساؤل استخدم معامل الارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار البسيط ونتائج جدول (7) تبين ذلك.

جدول (7): معامل الارتباط بيرسون والانحدار البسيط للعلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين (ن=114)

الروح الرياضية		الهوية الرياضية		معامل الارتباط	معامل الانحدار	مستوى الدلالة*
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	بيرسون (R)	البسيط (R ²)	
4.20	0.52	6.13	0.87	0.73	0.534	*0.0001

*دال إحصائياً.

يتضح من جدول (7) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (0.55)، ومعامل الانحدار إلى (0.534)، وتظهر هذه العلاقة في الشكل البياني (3).



الشكل (3): خط الانحدار للعلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية

ومن خلال عرض نتائج جدول (7)، والشكل البياني (3) تبين أن الهوية الرياضية تفسر ما نسبته (53.4%) من الروح الرياضية، وتعد هذه النسبة جيدة، حيث أشار الشربيني (2006) إلى أن أي متغير يساهم بتفسير متغير آخر بنسبة (15%) فأكثر يعد متغير جيد، وفيما يتعلق بقوة العلاقة بينهما يعتقد الباحثون أن السبب في ذلك أن البعد القيمي والاخلاقي والاجتماعي يمثل القاسم المشترك الإيجابي بينهما، حيث أن الهوية الرياضية تمثل قمة

الانتماء للرياضية، ولا يمكن ان يكون ذلك عند رياضي مميز دون أن يتصف بروح رياضية عالية، وأكدت على هذه النتيجة دراسة انطونيو وجوان (Antonio & Juan, 2016) حول العلاقة بين الطلاقة النفسية على اعتبارها أعلى مستوى من الإعداد النفسي والهوية الرياضية، والتي بينت وجود علاقة إيجابية بينهما، بمعنى أن الروح الرياضية والهوية الرياضية كلاهما ينمو ويتطور مع نمو وتطور المستوى الرياضي والخبرات النفسية عند اللاعبين.

التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها أوصى الباحثون بالتوصيات الآتية:
- زيادة اهتمام المدربين بتضمين التدريبات والمواقف التدريبية المشابهة لطبيعة الأداء في البرامج التدريبية التي تساهم في تنمية كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية عند الإعداد النفسي والتربوي والمعرفي للاعبين.
- ضرورة اهتمام المدربين في تنمية كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية في سن مبكرة عند الناشئين حت تصبح جزء أصيل من البناء القيمي كلما تقدم اللاعب في العمر.
- ضرورة اعتماد المدربين لكل من الروح الرياضية والهوية الرياضية ضمن معايير انتقاء لاعبي المنتخبات الوطنية.
- ضرورة عقد الاتحادات والأندية الرياضية ورشات عمل، وندوات، ونشرات حول اللعب النظيف، وأهمية الروح الرياضية وتطبيقاتها في المجال الرياضي.
- العمل على توعية الجمهور وتوجيههم للتشجيع وفق ما يعزز الروح الرياضية والتنافس بين الفرق الرياضية.
- الاستفادة من قبل الباحثين من دراسة العلاقة بين الروح الرياضية والهوية الرياضية ومتغيرات نفسية أخرى للتوصل إلى بروفيل نفسي خاص في كل لعبة رياضية.
- إجراء دراسة طويلة أو مستعرضة للتعرف إلى منحى التغير في كل الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى اللاعبين واللاعبات خلال مسيرتهم الرياضية منذ انتقائهم وحتى اعتزالهم.
- إجراء دراسة حول كل من الروح الرياضية والهوية الرياضية لدى المدربين والحكام والجمهور وإداريو الأندية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو بكر، هديل. (2013). *مستوى الهوية الرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الكرة الطائرة في الضفة الغربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الخطيب، علي محمد عليان عبدالرازق. (2021). إشكالية غياب الروح الرياضية بين بعض اللاعبين: دراسة في فلسفة الرياضة الغربية المعاصرة، *مجلة كلية الآداب بقنا*، ع-301-241 53.
- الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي سالم بن ناصر. (2014). الفروق بين النوع والصف الدراسي والقلق في حالات الهوية المهنية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان. *اماراتك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، 5(13)، 31-44.
- سوالمة، تسنيم احمد عبدالله. (2023). *"القيادة الأخلاقية للمدربين وعلاقتها بالرضا الرياضي والهوية الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في فلسطين"*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الشربيني، زكريا. (2006). *الاحصاء الوصفي والاستدلالي في علم النفس والتربية والاجتماع*. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- الشريف، ناصري محمد. (2014). الهوية الثقافية لدى طلبة التربية البدنية والرياضة: دراسة ميدانية على بعض الجامعات الجزائرية. *اماراتك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، 5(15)، 55-68.
- الطيراوي، إياد كمال. (2013). *العلاقة بين الروح الرياضية والذكاء الانفعالي لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية- فلسطين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العاني، خليل نوري. (2009). *الهوية الإسلامية في زمن العولمة*. ط1، ديوان الوقف السني، العراق.
- القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم. (2013). دراسة مقارنة في مستوى الهوية الرياضية لدى الرياضيين المتعاطين وغير المتعاطين للمنشطات. *المؤتمر الدولي الرابع (الرياضة في مواجهة الجريمة) 2013/2711-25 القيادة العامة لشرطة دبي*، ص 209-236.
- القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم. (2014). العلاقة بين الهوية الرياضية وتقدير الذات لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (كلية التربية)*، جامعة البحرين، 15(2)، 555-581.

- القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم. (2018). مساهمة الهوية الرياضية ومؤشر الشخصية الإيجابية والروح الرياضية والتماسك الجماعي للفريق في التنبؤ بالأنماط القيادية المفضلة لمدرربي الألعاب الرياضية الجماعية، (بحث غير منشور)، البحث الفائز بجائزة الشيخ ناصر بن حمد للبحث العلمي في الإدارة الرياضية، 2018/5/1، جائزة الشيخ ناصر للبحث العلمي الرياضي، البحرين.
- القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم. (2015). مساهمة المدربين في تعزيز الروح الرياضية لدى اللاعبين في فلسطين. المؤتمر الدولي السابع-كلية التربية الرياضية-جامعة اليرموك. 2015/4/30-29، ص 1535.
- القدومي، عبدالناصر عبد الرحيم، والقدومي محمد عبد الرحيم. (2012). الهوية الرياضية لدى لاعبي المستويات الرياضية العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة في فلسطين، مؤتمر الإبداع الرياضي الثالث، مواطن الإبداع في المؤسسات الرياضية، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، 2012/7/5-4، المجلد الثاني، 445-461.
- القدومي، محمد عبد الرحيم، والعمد سليمان. (2017). الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. مجلة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31(1)، 35-58.
- ناصيف، غيث. (2024). مستوى الروح الرياضية لدى لاعبي المنتخب الوطني الفلسطيني لكرة القدم. مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، 34(3)، 214-227.
- الهنائي، مروة بنت لافي، البعربي، علي بن سلام. (2023). الهوية الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات والاستعداد نحو تناول المنشطات لدى لاعبي الأندية الرياضية العمانية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط - كلية التربية الرياضية، 64(1)، 214 - 248.
- وهبان، احمد محمد. (2014). الهوية العربية في ظل العولمة: إطلالة على حال الهوية في مصر والعالم العربي. سلسلة إصدارات الجمعية السعودية للعلوم السياسية (9)، السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Adams, Jeffrey. (2011). *Athletic identity and ego identity status as predictors of career maturity among high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Ayim, Emmanuel. (2009). *An examination of sport identity amongst youth soccer participants and the implications for MLS marketing*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nevada, Las Vegas.
- Barkoukis, V., Lazuras, L., Tsorbatzoudis, H., & Rodafinos, A. (2011). Motivational and sportspersonship profiles of elite athletes in relation to doping behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 205-212. [CrossRef]
- Bogdanov, Dusko. (2011). *Influence of national sport team identity on national identity*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University.
- Brewer, B. W., & Cornelius, A. E. (2001). Norms and factorial invariance of the Athletic Identity Measurement Scale. *Academic Athletic Journal*, 15, 103-113.
- Brewer, B. W., Cornelius, A. E., Stephan, Y., & Van Raalte, J. (2010). Self-protective changes in athletic identity following anterior cruciate ligament reconstruction. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(1), 1-5. [CrossRef]
- Burns, G. N., Jasinski, D., Dunn, S. C., & Fletcher, D. (2012). Athlete identity and athlete satisfaction: The nonconformity of exclusivity. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 280-284. [CrossRef]
- Carloc E. Gonçalves, Manuel J. Coelho e Silva, Jaume Cruz, Miquel Torregrosa & Sean P. Cumming. (2010). The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 605-611.
- Chantal, Y., & Bernache-Assollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportspersonship orientations. *Journal of Sport Psychology*, 5(4), 11-18.
- Dunn, J. G. H., & Dunn, J. C. (1999). Goal Orientations, Perceptions of Aggression, and Sportspersonship in Elite Male Youth Ice Hockey Players. *The Sport Psychologist*, 13(2), 183-200. [CrossRef]
- Dwedor Weslyne. (2009). *The effect of the STAR Sportsmanship education module on parents' self-perceived sportsmanship behaviors in youth sports*. Unpublished Doctoral Dissertation. Middle Tennessee State University. USA.
- Eric G.D, Paule M, Pierre V, Claude G, Andre B & Robert J. Vallerand. (2006). Donahue, E. G., Miquelon, P., Valois, P., Goulet, C., Buist, A., & Vallerand, R. J. (2006). A Motivational Model of Performance-Enhancing Substance Use in Elite Athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 511-520. [CrossRef]
- Eva.Tsai, & Lena fung. (2005). Sportspersonship in youth: Basketball and volleyball players. *Journal of Sport Psychology*. 7(2), 37-46.

- Ferudun Dorak. (2015). The Relationship between Personality and Sportpersonship Orientations. *The Anthropologist*, 19(3), 597–601. [CrossRef]
- Fraser, L., Fogarty, G., & Albion, M. (2009). Levels of athletic identity among elite Australian athletes: The impact of gender, age, and career status. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, S79–S80. [CrossRef]
- Frings, D., & Albery, I. P. (2015). The Social Identity Model of Cessation Maintenance: Formulation and initial evidence. *Addictive Behaviors*, 44, 35–42. [CrossRef]
- Gano-Overway, L. A., Guivernau, M., Magyar, T. M., Waldron, J. J., & Ewing, M. E. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportpersonship: individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 215–232. [CrossRef]
- Grove, J. R., Lavalley, D., & Gordon, S. (1997). Coping with retirement from sport: The influence of athletic identity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(2), 191–203. [CrossRef]
- Ha, S. E., & Jang, S.-J. (2015). Immigration, threat perception, and national identity: Evidence from South Korea. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, 53–62. [CrossRef]
- James L. W. Houle. (2011). *An examination of the relationship between athletic identity and career maturity in student-athletes*. Unpublished Doctoral Dissertation. Auburn University.
- Kissinger, D. B., Newman, R., Miller, M. T., & Nadler, D. P. (2011). Athletic Identity of Community College Student Athletes: Issues for Counseling. *Community College Journal of Research and Practice*, 35(7), 574–589. [CrossRef]
- LAPARIDIS, K. (2003). MOTIVATIONAL CLIMATE, BELIEFS ABOUT THE BASES OF SUCCESS, AND SPORTSMANSHIP BEHAVIORS OF PROFESSIONAL BASKETBALL ATHLETES. *Perceptual and Motor Skills*, 96(4), 1141. [CrossRef]
- Manouchehri, Jasem, Tojari, Farshad, Hejabi Ali. (2015). Determining validity and reliability of sportpersonship scale among young athletes. *J. Appl. Environ. Biol. Sci.*, 5(7)354-360.
- Martin, L. A., Fogarty, G. J., & Albion, M. J. (2013). Changes in Athletic Identity and Life Satisfaction of Elite Athletes as a Function of Retirement Status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(1), 96–110. [CrossRef]
- Mary Sara. (2005). *The effect of goal orientation on sportsmanship in youth sport experiences*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Utah. USA.
- Masten, R., Tusak, M., & Faganel, M. (2006). Impact of identity on anxiety in athletes. *Kinesiology*, 38, 2, 126-134.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2003). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(3), 193–202. [CrossRef]
- Miltiadis, P., Michalis, C. P., Fotis, M., & Siatras, T. (2012). An exploratory study of athletic identity in university physical education students. Graduate. *Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 98-107.
- Monacis, L., Estrada, O., Sinatra, M., Tanucci, G., & de Palo, V. (2013). Self-determined Motivation, Sportpersonship, and Sport Orientation: A Mediation Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 461–467. [CrossRef]
- Murphy, G. M., Petitpas, A. J., & Brewer, B. W. (1996). Identity Foreclosure, Athletic Identity, and Career Maturity in Intercollegiate Athletes. *The Sport Psychologist*, 10(3), 239–246. [CrossRef]
- Nicole D. Bolter. (2010). *Coaching for character: Mechanisms of influence on adolescent athletes' sportsmanship*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Minnesota. USA.
- Núñez, J. L., Martín-albo, J., Navarro, J. G., Sánchez, J. M., & González-Cutre, D. (2009). Intrinsic Motivation and Sportsmanship: Mediating Role of Interpersonal Relationships. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3), 681–692. [CrossRef]
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 397–413. [CrossRef]
- Omran, S, Atiyya. (2010). Construction of sportsmanship attitude scale for team sports. *World Journal of Sport Sciences*, 3 (S): 1111-1116.
- Orta, A., Sicilia, A., & Fernández-Balboa, J.-M. (2016). Relationship Between Flow and Athletic Identity: The Case of Three Elite Sportsmen. *Quest*, 69(2), 187–204. [CrossRef]

- Perry, J. L., & Clough, P. J. (2017). Predicting cooperation in competitive conditions: The role of sportspersonship, moral competence, and emotional intelligence. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 88–92. [CrossRef]
- Perry, J. L., Clough, P. J., Crust, L., Nabb, S. L., & Nicholls, A. R. (2014). Development and Validation of the Compliant and Principled Sportspersonship Scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 71–80. [CrossRef]
- Pittman, Lisa Marie. (2003). *The implications of athletic identity and ethnic identity on locus of control for college student- athletes*. Unpublished Doctoral Dissertation .The University of Memphis.
- Reeser J C, E Verhagen, W W Briner, T I Askeland, R Bahr. (2006). Strategies for the prevention of volleyball related injuries. *British Journal Sports Medicine*, 40, 594-600.
- Reifsteck, Erin. (2011). *The relationship between athletic identity and physical activity levels after retirement from collegiate sports*. Unpublished Master Thesis. University of North Carolina at Greensboro.
- Rochelle Caroon-Santiago. (2009). *Athletic identity and dispositional optimism as predictors of decision making when division I collegiate athlete's transition out of sports* .Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.
- Shields, D. L., LaVoi, N. M., Bredemeier, B. L., & Power, F. C. (2007). Predictors of Poor Sportspersonship in Youth Sports: Personal Attitudes and Social Influences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 747–762. [CrossRef]
- Shields, D.L., & Bredemeier, B.L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stornes, T. (2001). Sportspersonship in Elite Sports: on the Effects of Personal and Environmental Factors on the Display of Sportspersonship Among Elite Male Handball Players. *European Physical Education Review*, 7(3), 283–304. [CrossRef]
- Stornes, T., & Ommundsen, Y. (2004). Achievement goals, motivational climate and sportspersonship: a study of young handball players. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 205–221. [CrossRef]
- Timpka, T., Risto, O., & Björnsjö, M. (2007). Boys soccer league injuries: a community-based study of time-loss from sports participation and long-term sequelae. *The European Journal of Public Health*, 18(1), 19–24. [CrossRef]
- Turan, S., Alemdar, U., Comert, E., Ozcan, H., & Osmanoglu, K. (2022). Do Self-Efficacy and Moral Intelligence have a Role in the Formation of Sportsmanship Behavior? *Asian Journal of Education and Training*, 8(4), 131–138. [CrossRef]
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and Validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 197–206. [CrossRef]
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (2010). Self-Determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *JSEP*, 16(3), 229-245.
- Vinga, I. (2015). Athletic identity of students actively involved in sports and its relationship to with induced stress. *Journal of Rezekens ugstskola*, 13, 539- 546.
- Visek, A. J., Hurst, J. R., Maxwell, J. P., & Watson, J. C. (2008). A Cross-Cultural Psychometric Evaluation of the Athletic Identity Measurement Scale. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(4), 473–480. [CrossRef]
- Vlachopoulos, S. P., Kaperoni, M., Moustaka, F. C., & Anderson, D. F. (2008). Psychometric Evaluation of the Exercise Identity Scale Among Greek Adults and Cross-Cultural Validity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 283–299. [CrossRef]
- Walan R. S, Elisa P. F, Kamyla T. D, Claudio M. T, & Fernando L. C. (2016). Athletic identity measurement scale: Translation, adaptation and validation for Brazil. *Motriz, Rio Claro*. 22 (1), 42-47. [CrossRef]
- Webb, W., Nasco, S., Riley, S., & Headrick, B. (1998). Athlete injury and reactions to retirement from sports. *Journal of Sport Behavior*, 21, 338-363.

نالتاً: رومنة المراجع العربية

- Abw Bkr, Hdyl.(2013). Mstwa Alhwyh Alryadyh W'elaqtha Bdafeyh Alenjaz Alryady Lda La'eby Alkrh Alta'erh Fy Aldfh Alghrbyh.) Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh(, Klyh Aldrasat Al'elya, Jam'eh Alnjah Alwtynyh, Nabls, Flstyn.
- Alkhtyby, 'Ely Mhmd 'Elyan 'Ebdalrazq. (2021). Eshkalyh Ghyab Alrwh Alryadyh Byn B'ed Alla'ebyn: Drash Fy Flsfh Alryadh Alghrbyh Alm'easrh, Mjhl Klyh Aladab Bqna, 'E-53 241-301.
- Alzbydy, 'Ebdalqwy Salm, Walkhaly Salm Bn Nasr.(2014). Alfrwq Byn Alnw'e Walsf Aldrasy Walqlq Fy Halat Alhwyh Almhnynh Lda Tlbh Alsfn Altas'e Wal'easrh Bsltnh 'Eman. Amarabak, Alakadymyh Alamrykyh Al'erbyh Ll'elwm Waltknwlwja, 5(13), 31-44.

- Swalmh, Tsny Ahmad 'Ebdallh.(2023). "Alqyadh Alakhlaqyh Llmadrbyn W'elaqtha Balrda Alryady Walhwyh Alryadyh Lda La'eby Alal'eab Aljma'eyh Fy Flstyn", (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyh Aldrasat Al'elya, Jam'eh Alnjah Alwtynyh, Nabls, Flstyn.
- Alshrbyny, Zkrya. (2006). Alahsa' Alwsfy Walastdlaly Fy 'Elm Alnfs Waltrbyh Walajtma'e. Mktbh Alanjlw Almsryh, Msr.
- Alshryf, Nasry Mhmd.(2014).Alhwyh Althqafyh Lda Tlbh Altrbyh Albdnyh Walryadh: Drash Mydanyh 'Ela B'ed Aljam'eat Alja'eryh .Amarabak, Alakadymyh Alamrykyh Al'erbyh Ll'elwm Waltnwjlwja, 5(15), 55-68.
- Altirawy, Eyad Kmal.(2013). Al'elaqh Byn Alrwh Alryadyh Waldka' Alan'eaaly Lda La'eby Frq Alal'eab Aljma'eyh Llmstwyat Alryadyh Al'elya Fy Aldfh Alghrbyh- Flstyn,)Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh(, Klyh Aldrasat Al'elya, Jam'eh Alnjah Alwtynyh, Flstyn.
- Al'eany, Khlyl Nwry.(2009). Alhwyh Aleslamyeh Fy Zmn Al'ewlmh. T1, Dywan Alwqf Alsny, Al'eraq.
- Alqdwmy, 'Ebdalrhym. (2013). Drash Mqarnh Fy Mstwa Alhwyh Alryadyh Lda Alryadyyn Almt'eatyn Wghyr Almt'eatyn Llmnshtat. Alm'etmr Aldwly Arab'e (Alryadh Fy Mwajhh Aljrymh)25-2711/2013 Alqyadh Al'eamh Lshrth Dby ,S 209-236.
- Alqdwmy, 'Ebdalnash 'Ebdalrhym. (2014). Al'elaqh Byn Alhwyh Alryadyh Wtdqyr Aldat Lda Tlbh Tkhs Altrbyh Alryadyh Fy Aljam'eat Alflstynyh. Mjllh Al'elwm Altrbyh Walnfsyh, (Klyh Altrbyh), Jam'eh Albhryn, 15(2), 555-581.
- Alqdwmy, 'Ebdalnash 'Ebdalrhym. (2018). Msahmh Alhwyh Alryadyh Wm'eshr Alshkhsyh Aleyjabyh Walrwh Alryadyh Waltnash Aljma'ey Llfrq Fy Altnb'e Balanmat Alqyadyh Almfdlh Lmdrby Alal'eab Alryadyh Aljma'eyh, (Bhth Ghyr Mnshwr), Albhth Alfa'ez Bja'ezh Alshykh Nasr Bn Hmd Llhbth Al'elmy Fy Aledarh Alryadyh, 1/5/2018, Ja'ezh Alshykh Nasr Llhbth Al'elmy Alryady, Albhryn.
- Alqdwmy, 'Ebdalnash 'Ebdalrhym.(2015). Msahmh Almdrbyn Fy T'ezyz Alrwh Alryadyh Lda Alla'ebyn Fy Flstyn. Alm'etmr Aldwly Alsab'e-Klyh Altrbyh Alryadyh-Jam'eh Alyrmwk.29-30/4/2015, S 1535.
- Alqdwmy, 'Ebdalnash 'Ebdalrhym, Walqdwmy Mhmd 'Ebdalrhym.(2012). Alhwyh Alryadyh Lda La'eby Almstwyat Alryadyh Al'elya Lkrh Alqdm Walkrh Alta'erh Wkrh Alsllh Fy Flstyn, M'etmr Alebda'e Alryady Althalth, Mwatn Alebda'e Fy Alm'essat Alryadyh, Klyh Altrbyh Alryadyh, Aljam'eh Alardnyh,4-5/7/2012, Almjld Althany,445-461.
- Alqdwmy, Mhmd 'Ebdalrhym, Wal'emd Slyman.(2017). Althqafh Alryadyh W'elaqtha Balhwyh Alryadyh Lda Tlbh Tkhs Altrbyh Alryadyh Fy Jam'eh Alnjah Alwtynyh. Mjllh Alnjah Labhath (Al'elwm Alensanyh), 31(1), 35-58.
- Nasyf, Ghyth.(2024). Mstwa Alrwh Alryadyh Lda La'eby Almntkhh Alwtny Alflstyny Lkrh Alqdm . Mjllh Drasat Wbhwth Altrbyh Alryadyh, 34(3), 214-227.
- Alhna'ey, Mrwh Bnt Lafy, Aly'erby, 'Ely Bn Slam.(2023). Alhwyh Alryadyh W'elaqtha Balatjahat Walast'edad Nhw Tnawl Almnshtat Lda La'eby Alandyh Alryadyh Al'emanyh. Mjllh Asywt L'elwm Wfnwn Altrbyh Alryadyh, Jam'eh Asywt - Klyh Altrbyh Alryadyh, 64(1), 214 - 248.
- Whban, Ahmad Mhmd.(2014). Alhwyh Al'erbyh Fy Zi Al'ewlmh: Etllh 'Ela Hal Alhwyh Fy Msr Wal'ealm Al'erby. Sslh Esdarat Aljm'eyh Als'ewdyh Ll'elwm Alsasyh(9), Als'ewdyh.

درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم
الأساسي في سلطنة عُمان

The Degree of Practice of Innovative Leadership and its Relationship to
Organizational Effectiveness among Principals of Basic Education Schools
in Muscat and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman

بدريّة بنت حمود بن سعيد العامرية

Badriya bint Hamoud bin Saeed Al-Amriya

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

Ministry of Education, Sultanate of Oman

badrya1.alamri2019@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/10/19

Revised

مراجعة البحث

2024/3/9

Received

استلام البحث

2024/2/8

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.8>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان

The Degree of Practice of Innovative Leadership and its Relationship to Organizational Effectiveness among Principals of Basic Education Schools in Muscat and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية تعرف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي (5-10) بمحافظتي مسقط والداخلية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما استُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة الحالية في جمع البيانات والمعلومات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وطُبِّقَتْ على عَيِّنة مكوَّنة من (474) معلِّمًا ومُعَلِّمَةً في مدارس التعليم الأساسي (5-10) بمحافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان.

النتائج: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية هي: إنَّ درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، كما كشفت نتائج الدراسة الحالية أنَّ درجة الفاعلية التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من الصفوف (5-10) في محافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان جاءت بمستوى كبير، كذلك كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصاء بين أبعاد القيادة الابتكارية جميعها لمديري المدارس وأبعاد الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية في محافظتي مسقط والداخلية بسلطنة عُمان.

الخلاصة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ تم تقديم مجموعة من التوصيات أبرزها: تنفيذ المزيد من الدورات والبرامج التدريبية التي تُغني بتنمية مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية، والعمل على مراجعة استراتيجيات تقويم مديري المدارس؛ بحيث تشمل على المزيد من البنود التي تهتم بتقييم درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية، وأثرها في الفاعلية التنظيمية بالمدرسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة؛ القيادة الابتكارية؛ الفاعلية التنظيمية؛ مدارس التعليم الأساسي؛ سلطنة عُمان.

Abstract:

Objectives: The research aims to recognize the degree of school principals' practice of innovative leadership and its relationship to organizational effectiveness in basic education schools (5-10) in Muscat and Al Dakhiliyah.

Methods: In implementation of the objectives of the study, the descriptive correlative approach has been adopted. Also, the research used a questionnaire as a tool for the study in collecting data and information, of which the validity and reliability were confirmed, and it was applied on a sample consisted of (474) male and female teachers, from basic education schools (5-10).

Results: Among the most important results of the research are: the degree of innovative leadership practice among the principals of basic education schools in Muscat and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman is deemed a large degree of practice, the results also indicated that the degree of organizational effectiveness in basic education schools of grades (5-10) in Muscat and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman is deemed at a high level. In addition to the above, the results of the research reveal the existence of a positive correlation and a statistical function among all dimensions of the innovative leadership of school principals and the dimensions of organizational effectiveness for the second cycle schools in Muscat and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman.

Conclusion: In light of the results of the research, there are a set of recommendations, most notably: conducting more training courses and programs that are concerned with developing the level of school principals' practice of innovative leadership, working to review school principals' evaluation mechanisms to include more items concerned with evaluating the degree of school principals' practice of innovative leadership and its impact on the organizational effectiveness of the school.

Keywords: leadership; innovative leadership; organizational effectiveness; Muscat governorate; Al Dakhiliyah governorate; basic education.

المقدمة:

إنَّ التَّطَوُّرَ الذي تَشْهَدُهُ المجتمعات اليوم عائدٌ في حقيقته إلى تَقَدُّمِ المجتمعات في نُظُمِ التعليم وإدارته، فالقيادة المَبْنِيَّةُ إلى قوة علمية وأُسُس واضحة هي التي تُعَدُّ وراء نجاح النُّظُم جميعها قاطبةً؛ من خلال دَعْمِها للأنشطة المتنوعة وروح البحث العلمي والاكتشافات والاختراعات، وتُعَدُّ هذه القيادة هي المسؤولة عن التطوير التربوي في المؤسسات جميعها، وغالبًا تتزايد التَّحَدِّيات التي تُواجهُ المؤسسات على أنواعها المختلفة بسبب الانفتاح المعلوماتي والتَّطَوُّر التكنولوجي والاقتصادي والسياسي؛ ما جعلها تُفَعِّلُ دور قياداتها في تحويل التَّحَدِّيات إلى إبداعات، فقد أصبحت القيادة في القرن الواحد والعشرين المُحَرِّكُ الرئيسَ لأيِّ مؤسسة تسعى لفرض نفسها، ومواكبة التَّطَوُّرات الثقافية والتكنولوجية؛ فهي بحاجة إلى قيادة واعية قادرة على إيجاد انعكاسات إيجابية في أداء وسلوك العاملين من جهة، ومن جهة أخرى قادرة على رَفْعِ فَعَالِيَّةِ المؤسسة.

و يمكن تعريف القيادة بأنَّها "المقدرة على التأثير في الآخرين بتوجيه سلوكهم وأفعالهم واتجاهاتهم للعمل برغبةٍ وجِدٍّ لتحقيق أهداف المنظمة" (عبد رُبُّه، 2014، ص.9).

كما يمكن أن تُعرَّفَ أنَّها "القدرة على التأثير في العاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة" (نجم، 2012، ص.4).

وعَرَفَتْ عباس (2004) القيادة أنَّها عملية ديناميكية تُعَبِّرُ عن العلاقة التفاعلية بين القائد ومَرْؤُوسِيهِ، ويمكن أن يُؤَوَّلَ القائد في سلوك المَرْؤُوسِينَ تأثيرًا مباشرًا؛ إذا تَوَقَّعَ لديه القناعة والفهم والإدراك، ويمكن للمَرْؤُوسِينَ من تقديم المعلومات الضرورية للقرارات، لذا فإن قائد القرن الواحد والعشرين لا بُدَّ أن يَتَمَتَّعَ بقدرة الرؤية والتفكير الابتكاري والإبداعي.

كما وَرَدَتْ تعريفاتٌ عِدَّةٌ للقيادة الابتكارية، تذكر الباحثة بعضًا منها؛ حيث عَرَفَهَا الندوي (2015) أنَّها نَمَطٌ قيادي يَتِمَّزُّ بتحقيق التَّمَيُّز والإتقان والابتكار في تحقيق نتائج أعمال المؤسسة، ويعتمد إلى البصيرة الابتكارية بالإضافة إلى الفلسفة الابتكارية في السياسات والاستراتيجيات والأساليب؛ لغرض تقديم كلِّ ما هو إيجابي وجديد من قِبَلِ العاملين في المؤسسة، ثم تحويل ذلك إلى البيئة التي تعيش فيها (ص.15).

وأَوْرَدَتِ الجهوري (2012) تعريفًا للقيادة الابتكارية أَوْضَحَتْ فيه أنَّها ممارسات إدارية وفَنِّيَّةٌ وَتَصَوُّرِيَّةٌ يقوم بها القادة الإداريون لِجَحْثِ العاملين على تحقيق الأهداف المرسومة، بالإضافة إلى دَعْمِهم في حَلِّ المشكلات بصورة إبداعية ابتكارية (ص.7).

فالقيادة التربوية التي تعتمد في أسلوبها القيادي الابتكار والتغيير والتطوير هي قيادة قادرة على تطوير نوعية التعليم الديناميكي والتخطيط الاستراتيجي، وأيضًا تحويل مجتمعاتها من مجتمعات تقليدية إلى مجتمعات مُنتِجة مُبدِعة؛ فهذه القيادات تُشكِّلُ المفتاح الأساس في تجويد العمل في الأقسام التعليمية جميعها، وتنعكس هنا قدرة القائد التربوي على الابتكار في رَسْمِ السياسة التربوية، وهذا ما تَوَجَّهَتْ إليه دول العالم اليوم بإنفاقها موارد سَخِيَّةً من أجل تطوير القادة الداعمين للتغيير والابتكار.

وترى الباحثة أنَّ قيادة الابتكار من المفاهيم الجديدة نسبيًا في دراسة القيادة، والغرض منها أن يكون القائد قادرًا على تشجيع الابتكار والتطوير وتقييم الأفكار وتنفيذها والجمع بين الأنماط القيادية المختلفة؛ فالابتكارُ هو النَمَطُ الذي يدْعُمُ أعضاء المنظمة في اتِّخَاذِ الإجراءات اللازمة لاستكشاف طرائق جديدة وتكييفها مع التطبيقات العملية.

وقد عَرَفَ جِلْدَةُ وآخرون (2006) الابتكار "أنَّه عملية مُعَيَّنَةٌ يحاول فيها الإنسان عن طريق استخدام تفكيره وقدراته العقلية وما يحيط به من مثيرات مختلفة وأفراد مختلفين أن يَنْتِجَ إنتاجًا جديدًا بالنسبة له أو بالنسبة لبيئته" (ص.15).

كما ترى الباحثة أيضًا أنَّ القائد لا بُدَّ أن يمتلك مهارة التَّوَأَصُلِ والتأثير على المَرْؤُوسِينَ، وأن يَتَبَنَّى سياسة الابتكار في مؤسسته، وَيُشَجِّعَ مَرْؤُوسِيهِ الَّذِينَ يَمْتَلِكُونَ المهارات الإبداعية، ويتجنَّبُ الأنماط القيادية التي تقتل الإبداع. فالابتكار في المؤسسات التعليمية وغيرها ليس نشاطًا عشوائيًا أو غير مُنَظَّم؛ فيتطلَّبُ من قادة المدارس العمل على تنمية وتوظيف العقول المبتكرة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة المشتركة، فعندما يدرك القائد أهمية الابتكار وكيف يمكن تحقيقه؛ باستطاعته معرفة الجانب الذي هو بحاجة إلى تطوير لديه وجعلِهِ أَفْضَلَ مِمَّا هو عليه. فالقيادة الابتكارية التي يُصَاحِبُها التغيير هي قيادة فاعلة تسعى إلى تمكين المؤسسة ونجاحها واستثمار مواردها كما يقول الأَب الروحي للإدارة الحديثة بيتر داركر: "إنَّ أفضل طريقة لِلتَّنَبُّؤِ بالمستقبل هو أن تَصْنَعَهُ".

وترى الباحثة أنَّ القيادة الابتكارية قد تكون أَحَدَ الأساليب القيادية الحديثة التي تَتِمَّزُّ بقدرتها في تطوير أداؤها من خلال ما تُقَدِّمُهُ من أفكار وممارسات ابتكارية تمنح المنظمة من خلالها القوة التي تُحَقِّقُ لها البقاء والتَّطَوُّر ومواجهة التَّحَدِّيات التي تنشأ من بيئة العمل.

مشكلة الدراسة:

إنَّ مدير المدرسة هو الشخص الفاعل المؤثِّر في البيئة التعليمية (المدرسة)، والمسؤول عن الكثير من الأعمال داخل مدرسته أو البيئة المحيطة به، ومن أَهَمِّ الأعمال المُكَلَّف بها تشخيص المشكلات التي تتعرَّضُ لها المؤسسة، وإيجاد حلولٍ فاعلةٍ لها، كذلك تنمية روح الابتكار والإبداع لدى العاملين، وتشجيعهم على تطوير البرامج التي تُطَوِّرُ العمل التربوي.

وترى الباحثة أنَّ المؤسسات التربوية بحاجة إلى قيادات تَتَّسِمُ بالابتكار لمواجهة التَّطَوُّرات التي تُطَرِّقُ على بيئة العمل المدرسي، وهذا لا يتأتَّى إِلَّا بِتَوَقُّفِ بيئة تنظيمية فاعلة تساعد في الابتكار في المؤسسات التربوية؛ وهذا ما رَكَّزَتْ عليه سلطنة عُمان في رؤيتها 2040، من جودة نظام التعليم المدرسي.

وقد أوصت الدراسات السابقة المحليّة - التي رجعت إليها الباحثة - بأهمية ممارسة القيادة الابتكارية في البيئة التعليمية؛ كدراسة المنذري (2019) التي أوصت بعقد مشاغل إنمائية لمديري المدارس بشأن كيفية إنجاز الأعمال بطرائق مبتكرة، وحلّ المشكلات بالطرائق العلمية، وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة من الميدان التربوي. كذلك أشارت دراسة الحراسي (2016) إلى أنّ هناك ارتباطاً طردياً بين الابتكار بُعْدِيّه (الإداري والتكنولوجي)؛ والفاعلية التنظيمية في جامعة السلطان قابوس، وأوصت بضرورة تركيز الدراسات المستقبلية على أبعاد أخرى للقيادة الابتكارية التي تُعطي تأثيراً في الجودة والتحفيزات. فضلاً عن دراسة الجرايدة والجهوري (2014) التي أوصت بضرورة توسيع مظلة البرامج التدريبية في القيادة الابتكارية التربوية ليعملوا جميعهم بما يفهم القادة التربويون في المستويات الإدارية المختلفة في المؤسسة التعليمية بسلطنة عُمان من ممارسة القيادة الابتكارية التربوية في المستويات جميعها.

في ضوء الدراسات المحليّة المُسَبَّقة التي تناولت الفاعلية التنظيمية؛ أشارت دراسة الشكلي (2019) إلى ضرورة وضع برامج واستراتيجيات وخُطط التدريب لمديري المدارس، لما له من أهمية كبيرة في الرُقّي بمستويات أدائهم وانعكاسه إيجاباً على الفاعلية التنظيمية للمدرسة، وتوصّلت دراسة الجرايدة وآخرون (2018) إلى وجود قصور في عددٍ من الممارسات الإدارية في البيئة المدرسية.

في ضوء ما سبق ذُكِر، وكون الباحثة أخذت المديرين المساعدين في مدارس محافظة الداخلية؛ فقد لامتست أهمية القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس وضرورة ارتباطه بالفاعلية التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي (10-5)، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (10-5) في سلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس من التعليم الأساسي للصفوف (10-5) في سلطنة عُمان؛ للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس التعليم الأساسي (10-5) في محافظتي مسقط والداخلية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تُوجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري مدارس المدارس للقيادة الابتكارية؛ ومستوى الفاعلية التنظيمية، في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (10-5)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (10-5)؛ للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس التعليم الأساسي للصفوف (10-5) بمحافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين امتلاك مديري المدارس للقيادة الابتكارية والفاعلية التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي (10-5).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يأتي:

الأهمية النظرية:

قد تُسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدب التربوي بشكل عام والأدب التربوي العُماني بشكل خاص، ويمكن استخدام نتائجها في دعم الدراسات المستقبلية، كما يُتوقع من الدراسة الحالية عبر إطارها النظري والدراسات السابقة وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات؛ أن تُمهّد الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، كما إنّ الدراسة الحالية تستمد أهميتها من أهمية متغيّراتها، فالقيادة الابتكارية لها تأثير في الفاعلية التنظيمية.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تُفيد مديري المدارس والمعلمين بسلطنة عُمان في التعريف بمدخل القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية؛ فيمكن بواسطتها تهيئة وتنظيم مناخ تنظيمي فعّال وتحقيق أهداف عملية تعليمية بكفاءة وفاعلية. كما تُمثّل نتائج الدراسة الحالية أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والمديريات التابعة لها في إعداد برامج في تطوير الفاعلية التنظيمية في سلطنة عُمان، ومن المُرجى أن تُقدّم الدراسة الحالية صورةً عن واقع تطبيق مديري المدارس للقيادة الابتكارية وواقع الفاعلية التنظيمية للمدارس؛ ما يُسهم في إعداد خُطط وبرامج تساعد في تأهيل مديري المدارس على مهارات القيادة الابتكارية من أجل الوصول إلى أداء تربوي متميّز وتحقيق الفاعلية التنظيمية في المؤسسات التربوية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية في أبعادها (الأصالة، الحساسية للمشكلات، المرونة، الطلاقة)؛ وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية بالمدرسة في المداخل التالية: (تحقيق الهدف، توظيف الموارد، التطوير الذاتي، القيم التنافسية).
- الحدود المكانية: طُبِّقَت الدراسة الحالية على مدارس التعليم الأساسي من الصفوف (5-10) في محافظتي الداخلية ومسقط.
- الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2022م.
- الحدود البشرية: إقْتَصَرَت الدراسة الحالية على عَيِّنَةٍ مُمَثِّلَةٍ من معلّمي ومعلّمات مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بمحافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة:

- يُعرَّفُ الصبر في (2007) القيادة أنَّها "التفاعل بين سمات القائد والأنتباع والقدرة في التأثير على الأفراد من خلال عملية الإقناع من أجل تحقيق أهدافها" (ص.11).
- وتُعرَّفُ القسوس (2004) القيادة الابتكارية أنَّها "مجموعة من الأفكار والممارسات التي يُقَدِّمُها المديرون والعاملون والتي تعمل على إيجاد طرق وأساليب أكثر فاعلية في إنجاز أهداف المنظمات والمؤسسات والدوائر الحكومية" (ص.9).
- وتُعرَّفُ الباحثة القيادة الابتكارية إجراءً ب: الأساليب والإجراءات التي يتَّخُذُها مديرو مدارس الحلقة الثانية في محافظتي مسقط والداخلية في سلطنة عُمان؛ التي تُقَاسُ درجة ممارستها بالدرجة الكلية التي يُسَجِّلُها المُسْتَجِيبُونَ على أداة الدراسة الحالية التي تم تطويرها من قِبَلِ الباحثة؛ المُتَمَثِّلَةِ في (الأصالة، الحساسية والمرونة، وحساسية المشكلات).
- وقد عرَّفَ طويقات (2020)، الفاعلية التنظيمية أنَّها "درجة تحقيق الأهداف ومدى قدرة المنظمة على استغلال الفرص المتاحة لها في البيئة للحصول على احتياجاتها من المصادر النادرة من أجل استمرار نشاطها وتحقيق أهدافها في الأجل القصير" (ص.19).
- وتُعرَّفُ الباحثة الفاعلية التنظيمية إجراءً ب: قدرة مدارس محافظتي مسقط والداخلية في تحقيق أهدافها التربوية وتوظيف مواردها التي تمتلكها بطريقة مثلى مع إيجاد بدائل مناسبة في حالة شحِّها، وقدرتها في تطوير ذاتها بوضع برامج مرتبطة بتحقيق أهدافها، وتشجيع العاملين والطلبة على تحقيق مستوى عالي من الإنجاز مقارنةً بالمدارس الأخرى.

الإطار النظري:

أولاً: القيادة الابتكارية

تُعَدُّ القيادة وسيلةً من وسائل تحقيق التنمية، والقائد مطالب بالمبادأة والتطوير والابتكار والإبداع، والمنظمات التي لا تتقدَّم بفكرها تتقادم؛ لذا ينبغي من القائد أن يكون مُبَدِّعاً، وصاحب أفكار جديدة، ومشكلات متوقَّعة، وهذا ما يجعله يُنَشِّطُ وَيُبَادِرُ، والمبادأة تأخذ أشكالاً متعدّدة؛ فقد تكون برامج تحسين أو برامج تطوير أو تقوية، فمسؤوليات القائد هي مَنْ تجعله مُبَدِّعاً، ويتَّخِذُ قرارات إبداعية ويُسَجِّعُ الآخرين على الإبداع. حيث تعتمد القيادة الابتكارية إلى مجموعة من الأبعاد؛ هي:

البُعدُ الأول: الطلاقة

هي قدرة القائد الابتكاري على استدعاء عدد كبير من الأفكار، في موقف مُعَيَّن خلال مدة زمنية مُعَيَّنَة، فالفكرة الواحدة تؤدي إلى خِلٍّ كثير من المشكلات من خلال اقتراح البدائل؛ حيث يُمَثِّلُ جوهرها عملية تَدَكُّر واستدعاء معلومات أو خبرات سَبَقَ تَعَلَّمَهَا (القطيفان، 2020).

البُعدُ الثاني: الأصالة

تُمَثِّلُ الأصالة بُعْدًا جوهريًا من أبعاد القيادة الابتكارية؛ كونها تركز على الخروج عن المألوف وعدم الاعتماد إلى النمط التقليدي. وتساعد الأصالة القائد الابتكاري في الوصول إلى غُمِّي المشكلة وجوهرها، والوصول إلى حلول للمشكلة بأفكار ابتكارية تؤدي إلى معالجتها وعدم حدوثها مرة أخرى. (الشهري، 2020)

وقد عرَّفَ أبو عجوة (2018) الأصالة أنَّها إيجاد أفكار جديدة وغير مألوفة، وقد تكون مرتبطة بأفكار مُسَبَّقَة أو نشأت برؤية ومواقف مختلفة.

البُعدُ الثالث: المرونة

أشارت الدوك (2020) أنَّ المرونة عند القائد الابتكاري هي قدرته على إنتاج أفكار متعددة ومختلفة والانتقال من فئة لأخرى، وتغيُّر الحالة العقلية لدى القائد عند الانتقال لموقف آخر، وتغيير استجابته بناءً إلى الموقف الجديد بمرونة ويَحَرِّزُ تفكيره من النمطية والجمود.

البُعد الرابع: الحَسَّاسِيَّة للمشكلات

يُقَصِّدُ بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف؛ الذي يعني أنَّ بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتَّحَقُّق من وجودها، وتُمَثِّلُ عملية اكتشاف المشكلة الخطوة الأولى في إيجاد الحلول لها، والقائد الذي يمتلك هذه القدرة تكون لديه القدرة أيضًا على ملاحظة أشياء غير عادية ومُخَيَّرَة وشاذة في محيطه؛ ما يعني إيجاد حلول لها (جروان، 2002).

وترى الباحثة أنَّه قد تُوجَدُ علاقة وثيقة بين نَمَطِ القيادة وفعاليَّة المدارس ونجاحها في أداء رسالتها، فالباحثون مطالبون بتجويد التعليم بالبحث عن القيادة وتطويرها؛ ففعاليَّة القيادة تؤدي إلى فعاليَّة التعليم والتدريس.

حيث أكد حافظ وآخرون (2014) على أنَّ القيادة لها أهمية في الجانب: التنظيمي والاجتماعي والإنساني والإداري؛ يتَّضِحُ ذلك من كون القيادة هي المسؤولة عن الرُّقْيَ بالإنسان، وتخطيط مستقبل الوطن، وتحديد الأهداف، وتنمية القدرات وتعزيز الجوانب الإيجابية لدى المرؤوسين، كما إنَّها مسؤولة عن رفع الروح المعنوية لدى العاملين، وتساعد في تقويم جهود المرؤوسين ومستوى تحقيقهم للأهداف، وترسم الخطط لحل المشكلات التي تُواجِه المؤسسة (ص.30).

أما في المؤسسة التربوية فإنَّ أهمية القيادة تظهر من خلال عوامل ومعطيات عدَّة؛ فهي بالإضافة إلى ما سَبَقَ مسؤولية عن تنمية علاقات التفاعل والتعاون مع الآخرين من أعضاء المؤسسة التربوية، وهذا يتَّضِحُ من خلال الدخول في حوارات بناءة تتناول كلَّ ما يَسْتَجِدُّ من قضايا تهمُّ الميدان التربوي، وتأخذ في الحُساب الاتجاهات والقيَم المستحدثة على المستويَّين المحلي والعالمي، وتقوم القيادات التربوية بدورٍ مُهمٍّ في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية بنجاح وفعاليَّة (أبو طاحون، 2012).

وتُعَدُّ دراسة الفاعلية التنظيمية للمنظَّمات التعليمية المعاصرة من التَّوَجُّهات الحديثة. ويُعَدُّ من أكثر المفاهيم تعقيدًا وغموضًا في نظرية المنظَّمة، وعلى الرَّغْم من أنَّ الكثير من الباحثين والمفكرين حاولوا إيجاد مفهوم واضح مُحدَّد، إلَّا أنَّ المحاولات لم تُؤدِّ إلى وضع نظرية مقبولة وشاملة؛ وذلك لأنَّ هذه الدراسات اعتمدت إلى قواعد نسبية. وتُظهِر أهمية الفاعلية من خلال ارتباطها المباشر بتقييم المؤسسات وعلاقتها الوثيقة بالأهداف التي تحاول المؤسسة الوصول إليها، وبما إنَّ الأهداف تختلف من مؤسسة لأخرى؛ فإنَّ هذا الأمر يؤدي إلى زيادة جِدَّة الغموض والتعقيد لمفاهيم الفاعلية التنظيمية (الراوي، 2020).

ثانيًا: مفهوم الفاعلية التنظيمية

تُعَدُّ الفاعليَّة التنظيمية أحد المؤشَّرات المُهمَّة في قياس مستوى تحقيق المنظَّمة لأهدافها، وقد تَعَرَّضَ هذا المفهوم كغيره من المفاهيم الإدارية الحديثة إلى الاختلاف نظرًا لاختلاف المدارس التي ينتمي إليها المفكِّرون الذين حاولوا تعريفها.

عرَّفها أحمد (2018) أنَّها "المحصلة النهائية لأداء المؤسسة، ومدى انعكاس مستوى التفاعل من حيث المواصفات المتمثلة في الأبعاد الخمسة (رضا الموظفين، النُّمو المبني لهيئة التدريس، انفتاح الجامعة وتفاعلها مع المجتمع، القدرة على استقطاب الموارد، الصحة التنظيمية)، ومدى قدرتها على التَّكْيُف مع البيئة الخارجية (سوق العمل)، وتحقيق الأهداف المُتَوَسَّطة بها لتحافظ على بقائها ونُموِّها وقدرتها على الاستمرار" (ص. 12).

كما عرَّفَت الفاعلية التنظيمية على أنَّها: قدرة المنظَّمة على تحقيق الأهداف الاستراتيجية، واستكشاف الفرص واستثمارها لصالح المنظَّمة؛ مع التركيز على تحليل التهديدات والمخاطر التي قد تُواجه المنظَّمة في المستقبل، واتِّخَاذ كافة الإجراءات اللازمة للتخفيف من أثارها السلبية على اتِّجَاه المنظَّمة المستقبل (Pangarso, 2020: 37).

وقد أَكَّدَت دراسة الشكلي (2019) على أنَّ الفاعلية التنظيمية من الأُسُس الرُّبُوسِيَّة التي تسعى لها المؤسسات بمجالاتها كافَّة لضمان نجاحها ونُفُوِّها، وقد خُلِّصَت الدراسة التي قام بها إلى وجود علاقة طردية بين مستوى النُّضْج الوظيفي لمديري المدارس ومستوى الفعاليَّة التنظيمية، فعندما يكون النُّضْج الوظيفي عاليًا في مجالاته الثلاثة: الإدارية والفنية والاجتماعية؛ فإنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية يرتفع ما يؤدي إلى تحقيق المؤسسة أهدافها. وأشار الجرايدة وآخرون (2018) إلى أنَّ تحقيق الأهداف التي تضعها المؤسسة من أهُمِّ العوامل التي تؤدي إلى الفاعلية التنظيمية، ومن المُهمِّ أنَّ تكون الأهداف المُراد إنجازها واضحة ومحدَّدة وقابلة للقياس ومُرنَّة. وتأخذ في الحُساب أمرين: البيئة المتغيِّرة، والمنافسة لمؤسسات أخرى؛ فهذا بدوره يعطي دافعية أكثر، وصراعًا أقلَّ، وابتكارًا وإبداعًا من قِبَل العاملين.

ويرى الحريري (2007)؛ إنَّ المدارس الفاعلة المتميِّزة المبتكرة لا بُدَّ أن تكون لديها قيادة قوية قادرة على صُنْع الإبداع والابتكار في المؤسسة وتمتلك الخبرة في التعامل مع العناصر البشرية. ولا بُدَّ كذلك أن تكون على درجة كبيرة من الثقافة الإدارية والتنظيمية؛ فمدير المدرسة يُعَدُّ قائداً مُحَرِّكاً للطَّاقات ومسؤولًا عن تطوير أداء المرؤوسين وتهيئة المناخ التنظيمي من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وتقديم خدمة متميزة للمجتمع.

وقد ذَكَر أحمد (2001)، إنَّ القيادة لا تقوم إلى سُلْطَة الفرد وقدرته على التَّحَكُّم بالأفراد؛ بل تقوم إلى رعاية مصلحة الجماعة وحلِّ مشكلاتها، ووَضْع مبادئ وقيَم عُليا تسير عليها الجماعة والحرص على تنفيذها، وللقيادة أربعة أركان مُهمَّة هي:

1. الأتباع (الَّذِينَ هُمْ جماعة من الناس تسعى لتحقيق أهداف مشتركة).
2. القائد (الشخص الذي يُوجِّه الجماعة ويقودها نحو تحقيق هدفها).

3. الظروف أو الموقف.

4. البيئة المحيطة بالمتغيرات.

ومن هنا نستنتج أنَّ القيادة أَمْرٌ ضروريٌّ وَخُتْمِيٌّ ناتجٌ عن حتمية التفاعل بين الأفراد والجماعات، وَوَفَّقَ رأي (العجمي، 2000) فَإِنَّ القائدَ رَقِيبٌ وَمُنَظَّمٌ وَمُوجِّهٌ للأفراد في سلوكياتهم ومواقفهم نحو تحقيق أهدافهم؛ دُونَ الإخلال بالنظام، أو القانون أو الأعراف أو العادات والتقاليد.

وترى الباحثة أنَّ بيئة العمل في المؤسسات التربوية بيئة سريعة التَغَيُّر والتفاعل مع العناصر كُلِّها التي تحويها منظومة العمل، ويتطلَّب ذلك منها مواجهة التَحَدِّيات التي تَمُرُّ بها من أجل بقائها واستمرارها، وأصبحت هذه المؤسسات مطالبةً بالابتكار بِعَدَدٍ إحدى الوسائل المُهِمَّة من أجل ديمومتها وما يُحَقِّقُهُ من منجزات وأداء فاعل في المؤسسة. فقد تَوَاجَه المدارس في سلطنة عُمان تغييرات متسارعة يُتطلَّب منها أَنْ تُسَاوِر تلك التغييرات وتَوَاجِه المشكلات الناتجة عنها بحلول ابتكارية مغايرة للطرائق التقليدية، ولعلَّ أبَسَطَ مثال ما تَعَرَّضَ له العالم حديثاً بانتشار مرض كورونا (كوفيد-19)؛ الذي أُوْجِدَ تغييرات جذرية في الكثير من المجالات، لاسيَّما مجال التربية والتعليم؛ الذي تطلَّب إيجاد أسلوب ابتكاري للتعامل معه، لِيُضْمِنَ فاعلية المدرسة.

وتقوم وزارة التربية والتعليم بالكثير من الجهود من أجل الرُّقْيَ بالقيادات التربوية في المدارس، ولعلَّ من أمثلتها طَرَحُ الدورات التدريبية عبر المِنَصَّات المختلفة، وتكريم المديرين المُبْدِعِينَ الَّذِينَ يَقْدِمُونَ الإسهامات التربوية بصورة مبتكرة في الجوانب العملية التعليمية المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، 2018).

عطفاً على ما سَقَى جاءت الدراسة الحالية لِلتَّعَرُّفِ إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية للمدرسة بِمَا يتناسب مع الواقع التربوي في سلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي أحد أنواع المناهج الوصفية، وَبُستَخْدَمَ في قياس العلاقة بين متغيرَيْن (متغير مستقل، ومتغير تابع)؛ حيث يقوم إلى جمع المعلومات والبيانات المُتَّصِلَة بمشكلة الدراسة وتحديد العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة الحالية، وهل هذه العلاقة مُوجِبَة أم سالبة، ثم التَّنَبُّؤُ بِمستوى مُعَيَّنٍ من الدلالة في صورة رقمية (سليمان، 2014).

وهذا المنهج المناسب للدراسة الحالية كونه يَهْدَفُ إلى معرفة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والفاعلية التنظيمية لدى المدارس.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من معلِّمي ومعلِّمات مدارس التعليم الأساسي جميعهم في الصفوف من الخامس إلى العاشر بمحافظتي مسقط والداخلية للعام الدراسي (2022/2021)؛ حيث بلغ مجتمع الدراسة الحالية بالنسبة لمحافظة مسقط (3414) معلِّماً ومعلِّمةً، بينما بلغ عدد مجتمع الدراسة الحالية لمحافظة الداخلية (1839) معلِّماً ومعلِّمةً، وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة الحالية (5253) معلِّماً ومعلِّمةً؛ بناءً إلى بيانات كتاب الإحصاء السنوي للإحصاءات التعليمية 2021/2020 م (وزارة التربية والتعليم، 2021).

عينة الدراسة:

تَمَّ أَخْذُ عَيِّنَة الدراسة الحالية من مجتمعها بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث بلغ عدد العَيِّنَة 474 معلِّماً ومعلِّمةً من مدارس التعليم الأساسي للصفوف 5-10 بمحافظتي الداخلية ومسقط، ونظراً لِكَبَرِ حجم مجتمع الدراسة الحالية الذي تَجَاوَزَ 5000 معلِّم ومعلِّمة؛ فقد أَخَذَتِ الباحثة ما نسبته 9% من مجتمع الدراسة الحالية بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون (2012) Steven K؛ لتحديد حجم العَيِّنَة المُثَلِّي، التي أشارت إلى أَنَّ حجم العَيِّنَة المُثَلِّي تبلغ (275) معلِّماً ومعلِّمةً، هي التالية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times (d^2 \div z^2) \right] + p(1-p) \right]}$$

حيث N: حجم المجتمع، Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة المعنوية 0.95 وتساوي 1.96، d: نسبة الخطأ وتساوي 0.05، P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.5).

وكانت الاستبانة جميعها التي تَمَّ جمعُها من العَيِّنَة المُستَهْدَفَة صالحةً للتحليل الإلكتروني، ولم يكن هناك استبانة غير مكتملة؛ ويعود سبب ذلك إلى أَنَّ توزيع الاستبانة كان بطريقة إلكترونية عبر الرابط (<https://forms.gle/pmy8XSPBNX9M4Ek6>)، ومن خلال نظام المراسلات، والبريد الإلكتروني، ووسائل التَّواصُل الاجتماعي؛ حيث لا يمكن للمستجيب إرسال استجابته إلَّا بعد الإجابة عن فقرات الاستبانة جميعها.

أداة الدراسة:

- من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تمَّ تطوير أدواتها بعد الرجوع إلى الأدب النظري وأدوات الدراسات المُسَبَّقة المتعلقة بالقيادة الابتكارية؛ منها دراسة المنذري (2019)، ودراسة جبريني (2016)، وكذلك الأدب النظري والدراسات المُسَبَّقة المتعلقة بالفاعلية التنظيمية؛ منها دراسة الشكيلي (2019)، ودراسة الجرايدة وآخرون (2018). وتكوَّنت أداة الدراسة الحالية في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء: ملحق (1).
- الجزء الأول: تضمَّن البيانات الأساسية الديموغرافية عن أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية.
 - الجزء الثاني: المحور الأول هو القيادة الابتكارية، المتكوَّن من أربعة أبعاد هي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والحسَّاسيَّة للمشكلات)، وبلغ عدد الفقرات (22) فقرةً.
 - الجزء الثالث: المحور الثاني هو الفاعلية التنظيمية، الذي تكوَّن من أربعة أبعاد هي: (تحقيق الهدف، وتوظيف الموارد، والتطوير الذاتي، والقيَم التنافسية)، وبلغ عدد الفقرات (28) فقرةً.

صدق الأداة:

1. الصدق الظاهري

- تمَّ استخدام الصدق الظاهري أو ما يُعرفُ بصدق المُحكِّمين؛ حيث تمَّ توزيع أداة الدراسة الحالية على مجموعة من المختصِّين في مجال الإدارة التعليمية في بعض المؤسسات التربوية والأكاديمية في سلطنة عُمان، بلغ عدُّهُم (13) مُحكِّمًا من مؤسسات أكاديمية مختلفة؛ كجامعة نزوى، وجامعة الشرقية، وجامعة السلطان قابوس، وخبراء من وزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات مُحكَّمةً جميعها، وأجمَعَ المُحكِّمون على صدقها، وملاءمتها لقياس الأبعاد التي وُضِعَتْ من أجلها؛ بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملحوظات المُحكِّمين وتوجيهاتهم، وتمَّ إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء (80%) من ملحوظات المُحكِّمين التي تمَّتَلَّت في
- تعديل صياغة الفقرات (3)، (4)، (6)، (9)، (12)، (13)، (16)، (17)، (18)، (22)، (23)، (26)، (28)، (31)، (34)، (36)، (38)، (43)، (45).

وتكوَّنت أداة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من محورين:

- المحور الأول: القيادة الابتكارية؛ تكوَّن من أربعة أبعاد هي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والحسَّاسيَّة للمشكلات)، وبلغ عدد الفقرات (22) فقرةً.
- المحور الثاني: الفاعلية التنظيمية؛ تكوَّنت من أربعة أبعاد هي: (تحقيق الهدف، وتوظيف الموارد، والتطوير الذاتي، والقيَم التنافسية)، وبلغ عدد الفقرات (28) فقرةً.

كما تمَّ تَبَيَّن تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدَّة=5، موافق=4، متوسط=3، غير موافق=2، غير موافق بشدَّة=1)؛ لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين تَجَاة تلك الفقرات.

2. صدق البناء

من أجل معرفة صدق البناء لمحورَي أداة الدراسة الحالية؛ تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لكلِّ بُعْدٍ والمجموع الكلي لكلِّ محور على جِدَّة، ويَتَضَحُّ ذلك من خلال جدول (1).

جدول (1): معاملات الارتباط بين محاور وأبعاد مقياسي الدراسة الحالية

أبعاد مقياس القيادة الابتكارية	معامل ارتباط بيرسون	أبعاد مقياس الفاعلية التنظيمية	معامل ارتباط بيرسون
الأصالة	**0,87	تحقيق الهدف	**0,77
الطلاقة	**0,91	توظيف الموارد	**0,87
المرونة	**0,78	التطوير الذاتي	**0,86
الحسَّاسيَّة للمشكلات	**0,83	القيَم التنافسية	**0,69

** دالَّة عند مستوى (0,01)

يَتَضَحُّ من خلال جدول (1) أَنَّ محورَي الدراسة الحالية يَتَصِفَانِ بصدق البناء؛ وهذا يجعلهما صالحين للتطبيق.

ثبات المقياس:

للتأكُّد من ثبات المقياس تمَّ تطبيقه على عَيِّنة من خارج عَيِّنة الدراسة الأصلية مكوَّنة من (30) معلِّمًا ومعلِّمةً؛ حيث تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضِّحُ جدول (2) ثبات محورَي أداة الدراسة الحالية بمعامل ألفا كرونباخ للمجموع الكلي لكلِّ محور، ولكلِّ بُعْدٍ على جِدَّة.

جدول (2): ثبات محوري أداة الدراسة الحالية وأبعادهما بمعامل ألفا كرونباخ

أبعاد محور القيادة الابتكارية	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد محور الفاعلية التنظيمية	معامل ألفا كرونباخ
الأصالة	0,76	تحقيق الهدف	0,79
الطلاقة	0,89	توظيف الموارد	0,85
المرونة	0,79	التطوير الذاتي	0,77
الحساسية للمشكلات	0,89	القيم التنافسية	0,86
المجموع الكلي	0,94	المجموع الكلي	0,92

يُضِحُّ من خلال جدول (2) أنَّ محوري الدراسة الحالية يتَّصفان بثبات مرتفع في المجموع الكلي، على مستوى كلِّ بُعد؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات لأبعاد المحور الأول بين (0.76 – 0.89) وبلغ المجموع الكلي لقيمة معامل الثبات لهذه الأبعاد (0.95). كما تراوحت قيمة معامل الثبات لأبعاد المحور الثاني بين (0.77-0.86) وبلغ المجموع الكلي لقيمة معامل الثبات لهذه الأبعاد (0.92). من ذلك يتَّضح أنَّ محوري الدراسة الحالية يتَّصفان بثبات مرتفع في المجموع الكلي، على مستوى كلِّ بُعد؛ وهذا يجعلهما صالحين للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وعرضها على مجموعة من المُحكِّمين وقياس صدقها وثباتها؛ تمَّت مخاطبة قسم التربية والدراسات الإنسانية للحصول على مَهْمَّة تسهيل باحث، وبعد الحصول عليها تمَّت مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم؛ للحصول على موافقة التَّطبيق للدراسة الحالية، وجاء الرُّدُّ بالموافقة، وتمَّت مخاطبة المديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظتي الداخلية ومسقط لتسهيل مَهْمَّة التَّطبيق والحصول على إذن لهذه المَهْمَّة، وتمَّ تحويلها إلى استبانة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل، ثمَّ تحليل البيانات التي تمَّ الحصول عليها ومعالجتها، واستخراج نتائجها من خلال البرنامج الإحصائي، بعدها تمَّت مناقشة النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية والخروج بعددٍ من التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الضبط الإحصائي لمقاييس الدراسة وتحليل النتائج استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)؛ حيث تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء لمقياس الدراسة الحالية.
- معامل ألفا كرونباخ؛ من أجل استخراج ثبات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) للقيادة الابتكارية ومستوى الفاعلية التنظيمية للمدارس؛ من أجل الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة الحالية.

معييار الحكم على النتائج:

للكحكم على تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة المعيار الذي تمَّ من خلاله تحديد طول الخلايا وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتمَّ حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على القيمة الكبرى في المقياس للحصول على طول الخلية؛ أي (4÷5=0.8)، وبعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس هي (1)؛ فأصبح الحدُّ الأعلى لهذه الخلية (1+0.8=1.8)، وجدول (3) يوضِّح ذلك.

جدول (3): معيار الحكم على نتائج الدراسة الحالية

م	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1	4.20 - 5	كبير جدًا
2	3.40 - 4.19	كبير
3	2.60 - 3.39	متوسط
4	1.80 - 2.59	قليل
5	1 - 1.79	قليل جدًا

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: عَرِّضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على الآتي: ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية؛ من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية على أبعاد القيادة الابتكارية مُرتَّبَةً ترتيبًا تنازليًّا، وجدول (4) يوضِّح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة للقيادة الابتكارية مُرتبةً تنازلياً

م	الرَّتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	1	المرونة	4.30	.61	كبيرة جداً
1	2	الأصالة	4.26	.62	كبيرة جداً
2	3	الطلاقة	4.05	.68	كبيرة
4	4	الحساسية للمشكلات	3.96	.66	كبيرة
المجموع الكلي			4.14	.57	كبيرة

يظهر جدول (4) أنَّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت بين درجة الممارسة الكبيرة جداً والكبيرة في الأبعاد جميعها، وبلغ المتوسط العام للأبعاد (4.14) بانحراف معياري قدره (0.57)، حيث تَراوحَ المتوسط الحسابي بين (3.96-4.30) وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (0.61-0.68)، وقد جاء في الرَّتبة الأولى بُعدُ المرونة بدرجة ممارسة كبيرة جداً، ومتوسط حسابي بلغ (4.30)، وانحراف معياري قدره (0.61)، وجاء في الرَّتبة الثانية بُعدُ الأصالة بدرجة ممارسة كبيرة جداً أيضاً، ومتوسط حسابي بلغ (4.26)، وانحراف معياري قدره (0.62)، وجاء في الرَّتبة الثالثة بُعدُ الطلاقة بدرجة ممارسة كبيرة، ومتوسط حسابي بلغ (4.05) وانحراف معياري قدره (0.68). أمَّا بُعدُ الحساسية للمشكلات فقد جاء في الرَّتبة الرابعة الأخيرة؛ بدرجة ممارسة كبيرة، ومتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري قدره (0.66).

ثانياً: عرَضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصَّ على الآتي: ما مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية: من وجهة نظر المعلمين؟ تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة الحالية على أبعاد الفاعلية التنظيمية مُرتبةً ترتيباً تنازلياً؛ كما يظهر ذلك في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفُروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة الحالية للفاعلية التنظيمية مُرتبةً تنازلياً

م	الرَّتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية
1	1	تحقيق الهدف	4.33	.52	كبير جداً
4	2	القيم التنافسية	4.19	.56	كبير
3	3	التطوير الذاتي	4.03	.60	كبير
2	4	توظيف الموارد	4.01	.59	كبير
المجموع الكلي			4.14	.51	كبير

يُظهرُ جدول (5) أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما جاء بين المستوى الكبير جداً والكبير في الأبعاد جميعها، وبلغَ المتوسط العام للأبعاد (4.14)؛ بانحراف معياري قدره (0.51)، وتَراوحَ المتوسط الحسابي بين (4.14-4.33)؛ بينما تَراوحَ الانحراف المعياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (0.52 – 0.60)، وجاء في الرَّتبة الأولى بُعدُ تحقيق الهدف بمستوى كبير جداً، ومتوسط حسابي بلغ (4.33)، وانحراف معياري قدره (0.52)، وجاء في الرَّتبة الثانية بُعدُ القيم التنافسية بمستوى كبير، ومتوسط حسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري قدره (0.56)، وجاء في الرَّتبة الثالثة بُعدُ التطوير الذاتي بمستوى كبير أيضاً، ومتوسط حسابي بلغ (4.03)، وانحراف معياري قدره (0.60) أمَّا بُعدُ توظيف الموارد فقد جاء في الرَّتبة الرابعة الأخيرة، بمستوى كبير، ومتوسط حسابي بلغ (4.01)، وانحراف معياري قدره (0.59).

ولزيد من التعمُّق والتفصيل في نتائج السؤال الأول سوف يتمُّ تناولُ كُلِّ بُعدٍ على حِدَةٍ على النحو الآتي:

البُعدُ الأول: تحقيق الهدف

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية التنظيمية بالنسبة لفقرات بُعد تحقيق الهدف البالغ عددها 7 فقرات مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي؛ كما يظهر ذلك في جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفُروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة الحالية لبُعد تحقيق الهدف مُرتبةً تنازلياً

م	الرَّتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية
23	1	تنبثق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها.	4.41	.58	كبير جداً
24	2	تضع المدرسة أهدافاً قابلةً للتحقيق والقياس.	4.39	.64	كبير جداً
29	3	يسعى المعلمون لتنفيذ الأهداف وصولاً للتمثُّل.	4.36	.55	كبير جداً
26	4	يتعاون العاملون بالمدرسة من أجل تحقيق الأهداف في وقت قياسي	4.31	.66	كبير جداً
27	5	تتابع المدرسة مستوى تحقُّق الأهداف التي وضعتها.	4.31	.60	كبير جداً
28	6	تقوم المدرسة بمراجعة الأهداف التي تضعها؛ وتطوِّرها كلما دَعَتْ إليها الحاجة	4.27	.65	كبير جداً
25	7	تضع المدرسة أهدافاً تُؤكِّبُ مسيرة التعلُّم والنموَّ التربوي والثَّقافي	4.26	.75	كبير جداً
المجموع الكلي			4.33	.52	كبير جداً

يُبيّن جدول (6) أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلّمين بالنسبة لُبْعِدِ تحقيق الهدف جاء بمستوى كبير جدًّا بشكل عام، كما تَرَاوَحَ بين المستوى الكبير جدًّا والكبير في فقرات هذا البُعدِ جميعها؛ حيث تَرَاوَحَ المتوسط الحسابي بين (4.26-4.41) والانحراف المعياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (55-75). وجاءت في الرُّبُعة الأولى الفقرة (23) التي نَصَّها "تنبثق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.41)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (55). بمستوى كبير جدًّا، وجاءت في الرُّبُعة الثانية الفقرة (24) التي نَصَّها "تضع المدرسة أهدافًا قابلةً للتحقيق والقياس"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.39)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (64)، بمستوى كبير جدًّا أيضًا، وفي الرُّبُعة الأخيرة جاءت الفقرة (25) التي نَصَّها "تضع المدرسة أهدافًا تُواكِبُ مسيرة التَطَوُّر والنُّمُو التربوي والتَّقْنِي"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.26)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (75)، بمستوى كبير جدًّا أيضًا.

البُعدُ الثاني: توظيف الموارد

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية التنظيمية بالنسبة لفقرات بُعْدِ توظيف الموارد البالغ عدُّها (7 فقرات) مُرتَّبَةً تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي؛ كما يظهر ذلك في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفُروق بين تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية لُبْعِدِ توظيف الموارد مُرتَّبَةً تنازليًّا

م	الرُّبُعة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية
31	1	تستخدم المدرسة مواردها المالية بطريقة اقتصادية بعيدة عن الهدر.	4.26	.77	كبير جدًّا
30	2	تدير المدرسة مواردها المالية والبشرية بشكل أمثل.	4.18	.73	كبير
35	3	تتبنى المدرسة علاقات مع المجتمع المحلي لُبْعِدِ جلب وتطوير مواردها.	4.13	.80	كبير
36	4	تعمل المدرسة على فَتْحِ وَتَبْيِ مشروعات مناسبة تُشهِمُ في نماء مواردها.	4.11	.78	كبير
32	5	يتمُّ استثمار قدرات الأفراد في المؤسسة بطريقة صحيحة.	4.07	.72	كبير
34	6	تحاول المدرسة إيجاد بدائل لمواجهة ندرة الموارد.	3.94	.74	كبير
33	7	تُخصِّصُ المدرسة ميزانيات كافية للتدريب	3.34	.84	متوسط
		المجموع الكلي	4.01	.59	كبير

يُبيّن جدول (7) أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلّمين بالنسبة لُبْعِدِ توظيف الموارد جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَرَاوَحَ بين المستوى الكبير جدًّا والمتوسط في فقرات هذا البُعدِ جميعها؛ حيث تَرَاوَحَ المتوسط الحسابي بين (3.34-4.26)، والانحراف المعياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (77-84)، وجاءت في الرُّبُعة الأولى الفقرة (31) التي نَصَّها "تستخدم المدرسة مواردها المالية بطريقة اقتصادية بعيدة عن الهدر"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.26)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (77)، بمستوى كبير جدًّا، وجاءت في الرُّبُعة الثانية الفقرة (30) التي نَصَّها "تدير المدرسة مواردها المالية والبشرية بشكل أمثل"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.18)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (73)، بمستوى كبير، وفي الرُّبُعة الأخيرة جاءت الفقرة (33) التي نَصَّها "تُخصِّصُ المدرسة ميزانيات كافية للتدريب"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (3.34)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (84) بمستوى متوسط.

البُعدُ الثالث: التطوير الذاتي

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية التنظيمية بالنسبة لفقرات بُعْدِ التطوير الذاتي، البالغ عدُّها (7 فقرات) مُرتَّبَةً تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي؛ كما يظهر ذلك في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفُروق بين تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية لُبْعِدِ التطوير الذاتي مُرتَّبَةً تنازليًّا

م	الرُّبُعة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية
37	1	تلتزم المدرسة بمعايير ضبط الجودة التي نصَّتها عليها وزارة التربية والتعليم	4.41	.54	كبير جدًّا
43	2	تشارك المدرسة في الفعاليات والمؤتمرات خارج المدرسة المرتبطة بعملية التطوير	4.11	.80	كبير
40	3	تُحدِّدُ المدرسة المعايير التي تربط أداؤها مع أهدافها	4.10	.68	كبير
38	4	تمتلك المدرسة برامج لتقييم قدرتها التنظيمية	4.00	.81	كبير
42	5	تطرح المدرسة برامج للتطوير المهني للعاملين بالمدرسة	3.94	.95	كبير
39	6	يَتَمَتَّعُ المعلِّمون بدرجة واسعة من الصلاحيات	3.87	.80	كبير
41	7	تُحدِّدُ المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلِّمين بدقة	3.81	.94	كبير
		المجموع الكلي	4.03	.60	كبير

يُبيّن جدول (8) أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلّمين بالنسبة لُبْعِدِ التطوير الذاتي جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَرَاوَحَ بين المستوى الكبير جدًّا والكبير في فقرات هذا البُعدِ جميعها؛ حيث تَرَاوَحَ المتوسط الحسابي بين (3.81-4.41)، والانحراف المعياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (54-94)، وجاءت في الرُّبُعة الأولى الفقرة (37) التي نَصَّها "تلتزم المدرسة بمعايير ضبط الجودة التي نصَّتها عليها وزارة التربية والتعليم"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.41)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (54)، بمستوى كبير جدًّا، وجاءت في الرُّبُعة الثانية الفقرة (43) التي نَصَّها "تُشاركُ المدرسة في الفعاليات والمؤتمرات خارج المدرسة المرتبطة بعملية التطوير"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.11)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (80)، بمستوى كبير، وفي

الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (41) التي نصَّها "تُخَدِّدُ المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلِّمين بِدِقَّةٍ"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (3.81)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.94)، بمستوى كبير.

البُعدُ الرابع: القِيَمُ التنافسية

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية التنظيمية بالنسبة لفقرات بُعْدِ القِيَمِ التنافسية البالغ عدُّها (7 فقرات) مُرتَّبَةً تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي؛ كما يظهر ذلك في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفُرُوق بين تقديرات أفراد عَيِّنَةِ الدراسة الحالية لِبُعْدِ القِيَمِ التنافسية مُرتَّبَةً تنازليًّا

م	الرُّتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية
45	1	تُشجِّعُ المدرسة الطلبة على الاشتراك في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها	4.39	.62	كبير جدًا
47	2	تُؤاكَبُ المدرسة المستجذبات الجديدة في العمليات الإدارية والتربوية والتعليمية	4.31	.56	كبير جدًا
46	3	تُشجِّعُ المدرسة العاملين للرُّقَى بِأداءهم لتحقيق مستويات عالية مقارنةً بالمدارس الأخرى	4.26	.65	كبير جدًا
50	4	لديها توجُّهات المبادأة والابتكار في سبيل تحقيق مراكز متقدِّمة	4.25	.81	كبير جدًا
49	5	لديها توجُّهات واضحة لتحقيق التَّمَيُّز والإجادة	4.21	.75	كبير جدًا
48	6	لديها استجابة سريعة حسب حاجات الطلبة مقارنةً بالمدارس الأخرى	4.06	.68	كبير
44	7	تَتَنَبَّأُ المدرسة بالتَّوقُّعات المستقبلية لمجالات التطوير وتستيقُّ الإعداد لها	3.84	.81	كبير
		المجموع الكلي	4.19	.56	كبير

يُبيِّنُ جدول (9) أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لِبُعْدِ القِيَمِ التنافسية جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَرَاوَحَ بين المستوى الكبير جدًا والكبير في فقرات هذا البُعد جميعها؛ حيث تَرَاوَحَ المتوسط الحسابي بين (3.84-4.39)، والانحراف المعياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (0.62-0.81)، وجاءت في الرُّتبة الأولى الفقرة (45) التي نصَّها "تُشجِّعُ المدرسة الطلبة على الاشتراك في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.39)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.62)، بمستوى كبير جدًا، وجاءت في الرُّتبة الثانية الفقرة (47) التي نصَّها "تُؤاكَبُ المدرسة المستجذبات الجديدة في العمليات الإدارية والتربوية والتعليمية"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.31)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.56)، بمستوى كبير جدًا أيضًا، وفي الرُّتبة الأخيرة جاءت الفقرة (44) التي نصَّها "تَتَنَبَّأُ المدرسة بالتَّوقُّعات المستقبلية لمجالات التطوير وتستيقُّ الإعداد لها"؛ بمتوسط حسابي بَلَغَ (3.84)، وانحراف معياري قَدْرُهُ (0.81)، بمستوى كبير.

رابعًا: عَرَضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصَّ على الآتي: هل تُوجَدُ فُرُوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات عَيِّنَةِ الدراسة الحالية من المعلِّمين والمعلِّمات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية؛ تُعزِّي متغيِّرات: الجنس، والمحافظة، وسنوات الخبرة؟ وتمَّ عَرَضُ نتائج كُلِّ مُتغيِّرٍ على حِدَةٍ على النَّحو الآتي:

1. متغيِّرُ الجنس

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها وفقًا لمتغيِّر الجنس (ذكر، أنثى)، وتمَّ إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلَّتين حسب ما يُشيرُ إليه جدول (10).

جدول (10): اختبارات (T-test) للكشف عن الفُرُوق بين تقديرات أفراد عَيِّنَةِ الدراسة الحالية للفاعلية التنظيمية وفقًا لمتغيِّر الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتِّجاه الدلالة
تحقيق الهدف	ذكور	142	4.32	.59	472	0.178	0.85	غير دالة
	إناث	332	4.33	.49				
توظيف الموارد	ذكور	142	4.01	.56	472	0.029	0.97	غير دالة
	إناث	332	4.01	.60				
التطوير الذاتي	ذكور	142	3.92	.74	472	2.404	*0.02	لصالح الإناث
	إناث	332	4.08	.52				
القِيَمِ التنافسية	ذكور	142	4.14	.60	472	1.242	0.21	غير دالة
	إناث	332	4.21	.55				

* دالة عند مستوى (0.05)

يَتَضَيِّحُ من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عَيِّنَةِ الدراسة الحالية من المعلِّمين والمعلِّمات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية تُعزِّي مُتغيِّرُ الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث في بُعْدِ التطوير الذاتي؛ ما يعني اتِّفَاق عَيِّنَةِ الدراسة الحالية على أنَّه يُوجَدُ تأثير للجنس في استجاباتهم. بينما لم تكن هنالك فُرُوق دالةٌ إحصاءً في أبعاد (تحقيق الهدف، وتوظيف الموارد، والقِيَمِ التنافسية)؛ ما يعني اتِّفَاق عَيِّنَةِ الدراسة الحالية على أنَّه لا يُوجَدُ تأثير للجنس في استجاباتهم.

2. مُتَغَيِّرُ المحافظة

تَمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد جميعها وَفَقًا لمتغَيِّر المحافظة (الداخلية، مسقط)، وَتَمَّ إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يُشِيرُ إليه جدول (11).

جدول (11): اختبارات (T-test) للكشف عن الفُرُوق بين تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية للفاعلية التنظيمية وَفَقًا لمتغَيِّر المحافظة

الأبعاد	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتِّجَاه الدلالة
تحقيق الهدف	الداخلية	319	4.35	.55	472	1,009	0,31	غير دالة
	مسقط	155	4.29	.46				
توظيف الموارد	الداخلية	319	4.03	.58	472	1,178	0,24	غير دالة
	مسقط	155	3.96	.59				
التطوير الذاتي	الداخلية	319	4.04	.63	472	0,610	0,54	غير دالة
	مسقط	155	4.01	.53				
القيم التنافسية	الداخلية	319	4.21	.57	472	1,055	0,29	غير دالة
	مسقط	155	4.15	.56				

يَتَضَح من جدول (11) عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عَيِّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلِّمات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية تُعَزَّى لمتغَيِّر المحافظة (الداخلية، مسقط) في الأبعاد جميعها؛ ما يعني اتِّفَاق عَيِّنة الدراسة الحالية على أَنَّهُ لا يُوجَدُ تأثيرٌ للمحافظة في استجاباتهم.

3. مُتَغَيِّرُ سنوات الخبرة

تَمَّ إجراء اختبار تحليل التَّبَايُن الأحادي (One Way Anova) لثلاث مجموعات مستقلة وَفَقًا لمتغَيِّر سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) - (من 10 سنوات إلى 20 سنة) - (أكثر من 20 سنة)؛ حسب ما يُشِيرُ إليه جدول (12).

جدول (12): التَّبَايُن الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفُرُوق بين تقديرات أفراد عَيِّنة الدراسة الحالية للفاعلية التنظيمية وَفَقًا لمتغَيِّر سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التَّبَايُن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تحقيق الهدف	بين المجموعات	2.799	2	1.400	5.143	*.00
	داخل المجموعات	128.193	471	.272		
	المجموع الكلي	130.993	473			
توظيف الموارد	بين المجموعات	2.045	2	1.022	2.951	.053
	داخل المجموعات	163.205	471	.347		
	المجموع الكلي	165.250	473			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	5.733	2	2.866	8.166	*.00
	داخل المجموعات	165.321	471	.351		
	المجموع الكلي	171.053	473			
القيم التنافسية	بين المجموعات	10.710	2	5.355	17.686	*.00
	داخل المجموعات	142.606	471	.303		
	المجموع الكلي	153.315	473			

* دالة عند مستوى (0,05)

يَتَضَح من جدول (12) عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عَيِّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلِّمات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية؛ تُعَزَّى لمتغَيِّر سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) - (من 10 سنوات إلى 20 سنة) - (أكثر من 20 سنة)، في بُعْدِ توظيف الموارد؛ ما يعني اتِّفَاق عَيِّنة الدراسة الحالية على أَنَّهُ لا يُوجَدُ تأثيرٌ للخبرة في استجاباتهم، بينما كانت هنالك فُرُوقٌ دالةٌ إحصاءً في أبعاد (تحقيق الهدف، والتطوير الذاتي، والقيم التنافسية)؛ ما يعني اتِّفَاق عَيِّنة الدراسة الحالية على أَنَّهُ يُوجَدُ تأثيرٌ للخبرة في استجاباتهم، ومن أجل معرفة مصدر الفُرُوق تَمَّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البُعْدِيَّة؛ يَتَضَح ذلك من خلال جدول (13).

جدول (13): اختبار شيفيه للمقارنات البُعديّة لمتغيّر عدد سنوات الخبرة في أبعاد الفاعلية التنظيمية

الأبعاد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 10	20-10	أكثر من 20
تحقيق الهدف	أقل من 10	4.27	-	-	0,01*
	20-10	4.39	-	-	-
	أكثر من 20	4.19	-	-	-
التطوير الذاتي	1-أقل من 10	4.11	-	-	0,00*
	20-10	4.07	-	-	-
	أكثر من 20	3.80	0,00*	-	-
القيم التنافسية	أقل من 10	4.29	-	-	0,00*
	20-10	4.25	-	-	-
	أكثر من 20	3.87	0,00*	-	-

* دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يُتَّضحُ من خلال جدول (13) أنَّ الفُروق الإحصائية لمتغيّر الخبرة بالنسبة لأبعاد الفاعلية التنظيمية كانت بين مستوى الخبرة (أقل من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (أكثر من 20 سنة)، ومن خلال المتوسط الحسابي يتَّضحُ أنَّ الفُروق لصالح العيّنة من أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات)؛ وقد يعني ذلك أنَّ أصحاب الخبرة الأدنى يَرَوْنَ أنَّ هنالك فاعليّة تنظيميّة لمدارس الحلقة الثانية أكثر من أصحاب الخبرات الأخرى.

خامساً: عَرَّضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نصَّ على الآتي: هل تُوجَدُ علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية: والفاعلية التنظيمية للمدرسة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون، واستخدام المعيار التالي لتفسير قوة معامل الارتباط كما وَرَدَ عند دويدين (2018)؛ يظهر ذلك في جدول (14).

جدول (14): تفسير مستوى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مستوى قوة معامل الارتباط
0,00 - أقل من 0,30	ضعيفة جداً
0,30 - أقل من 0,50	ضعيفة
0,50 - أقل من 0,70	متوسطة
0,70 - أقل من 0,90	قوية
0,90 - إلى 1	قوية جداً

كما تمَّ استخدام مقياس معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحالية على أبعاد درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقيادة الابتكارية وأبعاد الفاعلية التنظيمية؛ كما يظهر ذلك في جدول (15).

جدول (15): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة الحالية على أبعاد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية، و أبعاد الفاعلية

التنظيمية: لمدارس الحلقة الثانية

الأبعاد	تحقيق الهدف	توظيف الموارد	التطوير الذاتي	القيم التنافسية	المجموع الكلي (الفاعلية التنظيمية)
الأصالة (معامل بيرسون)	0,63**	0,63**	0,70**	0,66**	0,73**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	قوية	متوسطة	قوية
الطلاقة (معامل بيرسون)	0,62**	0,60**	0,66**	0,68**	0,89**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	قوية
المرونة (معامل بيرسون)	0,66**	0,66**	0,65**	0,54**	0,70**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	قوية
الخصائصيّة للمشكلات (معامل بيرسون)	0,60**	0,59**	0,61**	0,63**	0,68**
قوة العلاقة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
المجموع الكلي (القيادة الابتكارية)	0,71**	0,69**	0,74**	0,71**	0,80**
معامل بيرسون قوة العلاقة	قوية	متوسطة	قوية	قوية	قوية

** دالة عند مستوى (0,01)

يُتَّضحُ من جدول (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصاءً بين أبعاد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية، وأبعاد الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية؛ حيث تَرَاوَحَتْ قوة العلاقة بين الدرجة المتوسطة والقوية، وتَرَاوَحَ معامل ارتباط بيرسون بين (0,54) و (0,89)، كذلك يتَّضحُ من خلال الجدول السابق أنَّ هناك علاقة ارتباطيّة قويّةً موجبةً ودالةً إحصاءً بين المجموع الكلي للقيادة الابتكارية والمجموع الكلي للفاعلية

التنظيمية؛ وقد يعني ذلك أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية أدى ذلك إلى ارتفاع في الفاعلية التنظيمية للمدارس، بحسب رأي عينة الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الثانية.

مناقشة نتائج الدراسة، والتوصيات، والمقترحات:

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية بشكل عام، ومناقشة نتائج كل سؤال على حدة، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، فضلاً عن تقديم مجموعة من الدراسات المقترحة؛ على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية؛ من وجهة نظر المعلمين؟

خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين؛ جاءت بين درجة الممارسة الكبيرة جداً والكبيرة في الأبعاد جميعها، وجاءت بدرجة كبيرة بشكل عام.

وقد يُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى اهتمام أغلب القادة بتطوير أنفسهم وإثبات جدارتهم في ميدان العمل التربوي، وقدراتهم القيادية التي تتسم بالنضج في إدارة المؤسسة، كما إن وزارة التربية والتعليم أولت المزيد من الاهتمام بالقيادات الإدارية في المدارس من خلال ما يُقدّم لها من برامج تدريبية وورش عمل؛ من ضمنها الالتحاق بالمعهد التخصصي في مجال القيادة الابتكارية.

كما أعطت الوزارة مزيداً من الصلاحيات والمسؤوليات المباشرة لقيادات المدارس وتركت لها مساحة جيدة من الحرية تمكّنها من ممارسة القيادة الابتكارية في إدارة شؤون المدرسة، ووفّرت الوزارة الكثير من التجهيزات والتقنيات التكنولوجية الحديثة في المدارس التي يمكن أن تكون الأساس الذي تنطلق منه عمليات القيادة الابتكارية، فضلاً عن توسيع صلاحيات مديري المدارس الإدارية والفنية، كما تأتي هذه النتيجة لتتوافق مع التوجّهات الحديثة في مجال الإدارة التربوية التي تُشجّع على ممارسة القيادة الابتكارية داخل المؤسسة التعليمية لما لها من أهمية في حلّ المشكلات أو الصعوبات التي تواجه المدرسة بطريقة ابتكارية، والارتقاء بمستوى الأداء المدرسي وصولاً إلى جودة الأداء وتحسّن مستوى المخرجات التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المنذري (2019) التي كشفت عن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظه جنوب الباطنة في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، ودراسة الزعنون ومزه (2019) التي أوضحت أن واقع القيادة الابتكارية قد حصل على تقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (4.08)، ودراسة الزواهره (2018) التي بيّنت أن مستويات الابتكار القيادي لدى مديري المدارس في مديرية تربية الزرقاء الأولى بالأردن جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة جبريني (2016) التي أثبتت أن ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة باعمر (2007) التي كشفت أن أبعاد المهارات الإبداعية للقائد الإداري في الوزارات العمانيّة من وجهة نظر رؤساء الأقسام جاءت مرتفعة، ومن جانب آخر فقد توصّلت دراسة بكر (Bakir, 2016) إلى أن الكفاءة في الإدارة الابتكارية بمديرية التعليم الوطني بغرب تركيا جاءت بمستوى موافق بشدّة، ودراسة الجرايدة والجهوري (2014) التي أشارت إلى أن ممارسة القيادة الابتكارية في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية جداً.

وتُشير النتائج إلى أن بُعد المرونة جاء في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أغلب القيادات المدرسية بأهمية ممارسة المرونة في مدارسهم؛ فهي تمكّنهم من القدرة على صنع أفكار متنوعة وكثيرة وفريدة وليست من نوع التفكير المعتاد ويمكنهم توجيه أو تحويل أو تغيير مسار أو طرائق التفكير مع تغيير المؤثر أو تغيير متطلبات الموقف، وهذا ما تحتاجه المدرسة في الوقت الراهن نتيجة لتعدد المشكلات أو الصعوبات التي تواجهها؛ حيث أصبح من الضروري التخلّي عن المفاهيم أو الأساليب القديمة في معالجة المشكلات الحديثة.

وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد الحسّاسيّة للمشكلات، وعلى الرغم من حصوله على هذه الرتبة إلا أن درجة الممارسة كانت كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن القيادة المدرسية نتيجة لتعدد مهامها ومسؤولياتها تُواجه العديد من المشكلات؛ منها: المشكلات المتعلقة بطلبة كضعف التحصيل الدراسي، والمشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية والمناهج الدراسية والمبني المدرسي ومتابعة متطلبات الجهات الإدارية والإشرافية على المدرسة، وضعف التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى التحدّيات أو المتغيّرات المستقبلية التي يجب على المدير الاستعداد لها، الأمر الذي شكّل لدى مديري المدارس الوعي والإحساس بهذه المشكلات، والقناعة بأهمية اتّباع الأساليب الابتكارية في علاجها والتعامل معها.

ولزيد من التعمّق والتفصيل في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول؛ سوف تتم مناقشة وتفسير كل بُعد على حدة وفقاً ما يأتي:

البعد الأول: الأصالة

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعد الأصالة جاءت بدرجة كبيرة جداً بشكل عام، كما تراوحت بين الدرجة الكبيرة جداً والكبيرة في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة (2) التي نصّها "يُشجّع مدير المدرسة المعلمين على استخدام البرامج التثقيّة الحديثة في عملية التعليم" في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية استخدام التثقيّات الحديثة في تعزيز عملية القيادة الابتكارية لأنها تساعد في توفير الوقت والجهد على مدير المدرسة

والعاملين، بالإضافة لدورها في عملية الحصول على المعلومات والاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة وعملية التطوير بما يتوافق مع أهداف وتطلعات المدرسة، كما إنَّ توظيف التِقْنِيَّات الحديثة يُعَدُّ عاملاً مُسانِداً ومُيسِّراً وداعِماً للاستفادة من تجارب الآخرين والإضافة عليها والإطلاع على آخرِ المُستجَدَّات التربوية العالمية وإجراء التَّغيير والتَّعديل المناسب لها وفَقَّ طبيعة احتياجات المدرسة، وخصوصيتها.

وجاءت الفقرة (6) التي نصَّها "ينجز مدير المدرسة أعماله بطرائق ابتكارية" في الرُّبْعة الأخيرة، وعلى الرَّغْم من حصولها على هذه الرُّبْعة إلا أنَّ درجة الممارسة كانت كبيرة؛ وقد يُفسَّر ذلك لأنَّ إنجاز الأعمال بطريقة ابتكارية يعني ابتعاد القيادة المدرسية عن الروتين التقليدي في إنجاز الأعمال، وبحثها عن الأساليب والطرائق الابتكارية المُعيَّنة على سرعة الإنجاز مع المحافظة على الجودة والارتقاء بمستوى الخِدْمَات المُقدَّمة؛ وهذا بدوره يُوقِرُ الوقت والجهد والتكلفة لدى إدارة المدرسة.

البُعدُ الثاني: الطلاقة

أوضحت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المُعلِّمين بالنسبة لبُعد الطلاقة جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما تَرَاوَحَتْ بين الدرجة الكبيرة جداً والكبيرة في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة (8) التي نصَّها "لدى مدير المدرسة الطلاقة والقدرة على التَّأثير في العاملين بالمدرسة" في الرُّبْعة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذه النتيجة تُشيرُ إلى تَمَكُّن أغلب القيادات المدرسية من هذه المهارات؛ وقد يعود ذلك إلى أنَّ اختيار هذه القيادات يتمُّ بعناية بحيث تتوفرُ فيها هذه المهارات الابتكارية، ورُبَّمَا يعود ذلك إلى البرامج التدريبية وورش العمل التي تستهدف تنمية المهارات الابتكارية لدى هذه القيادات. وقد يعود ذلك بسبب كثرة المواقف التي يتعرَّض لها مدير المدرسة بشكل مستمر نتيجة طبيعة عمله؛ وهذا ساعدهُ على تنمية مهارته في التعبير بطلاقة والقدرة على تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل أو الحلول المُقْنِعة للطرف الآخر.

وجاءت الفقرة (9) التي نصَّها "لدى مدير المدرسة القدرة على إنتاج أفكار غير عادية في زمن قياسي" في الرُّبْعة الأخيرة، وعلى الرَّغْم من حصولها على هذه الرُّبْعة إلا أنَّ درجة الممارسة كانت كبيرة؛ وقد يُفسَّر ذلك لخبرة أغلب القيادات المدرسية نتيجة لتعرُّضها للعديد من المُثيرات خلال اليوم الدراسي وتَمَكُّنها من تفعيل مهارة العصف الذهني الذي يؤدي بالطلاقة في إنتاج أفكار غير عادية والنظر إلى الأمور بمنظور مختلف من زوايا متعدِّدة؛ من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات بطرائق إبداعية وسريعة.

البُعدُ الثالث: المرونة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنَّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المُعلِّمين بالنسبة لبُعد المرونة جاءت بدرجة كبيرة جداً بشكل عام، كما تَرَاوَحَتْ بين الدرجة الكبيرة جداً والكبيرة في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة (15) التي نصَّها "يُفَوِّضُ مدير المدرسة بعض الصلاحيات للمُعلِّمين" في الرُّبْعة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أغلب المديرين أنَّ مُنَح الصلاحيات المناسبة للمُعلِّمين سوف يُعْطِي المُعلِّمين الثقة بأنفسهم ويُشْعِرُهُم بالأمان؛ ما يؤدي إلى تعزيز مستوى الأداء والإنجاز والمشاركة الفاعلة في اتِّخَاذ القرارات، الأمر الذي يُوقِرُ بيئة خصبة تُشجِّع على ممارسة التفكير الابتكاري وتبادل الأفكار والآراء ووجهات النظر بِخَرِيَّة وموضوعية دون خوف أو تَرَدُّد.

وجاءت الفقرة (14) التي نصَّها "يتقبَّلُ مدير المدرسة آراء المُعلِّمين وإنْ خالفتْ توجُّهاته" في الرُّبْعة الأخيرة، وعلى الرَّغْم من حصولها على هذه الرُّبْعة إلا أنَّ درجة الممارسة كانت كبيرة؛ وقد يُفسَّر ذلك لمعرفة القيادات المدرسية أنَّ تَقَبُّل الآراء وإطلاق العنان للمُعلِّمين للاستماع إليهم والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بِخَرِيَّة دون خوف أو مبالغة في الرسمية سوف يقود للوصول إلى أفكار متعدِّدة تتميز بالمرونة وتكون قابلة للتَّعديل والإضافة؛ بما يُحَقِّقُ مصلحة العمل وتُضَمِّن تحقيق أهداف المدرسة بعيداً عن الرُّتابة والروتين والتقليد.

البُعدُ الرابع: الحَسَاسِيَّة للمشكلات

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المُعلِّمين بالنسبة لبُعد الحَسَاسِيَّة للمشكلات جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت بدرجة كبيرة في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة (20) التي نصَّها "يُخْطِطُ مدير المدرسة لمواجهة المشكلات المُتَوَقَّع حدوثها" في الرُّبْعة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أغلب القيادات المدرسية ووعيمها بالمشكلات التي قد تتعرَّض لها المدرسة؛ ولذلك فإنَّ التَّخْطِيط المُسَبِّق والسليم سوف يمكِّنها من اتِّخَاذ تدابير وحلول ابتكارية بمدة كافية تساعدُها في إدارة الأزمات أو المشكلات التي قد تُخْذُتُ مستقبلاً والخروج بأقل الخسائر الممكنة، كما إنَّ التَّخْطِيط المُسَبِّق من شأنه أن يساعد في فهم وتحديد ما يجب القيام به في الوضع الراهن والمأمول تحقيقه مستقبلاً.

وجاءت الفقرة (18) التي نصَّها "يَتَنَبَّأُ مدير المدرسة بوقوع المشكلات المحتمل وقوعها في البيئة المدرسية قبل حدوثها" في الرُّبْعة الأخيرة، وعلى الرَّغْم من حصولها على هذه الرُّبْعة إلا أنَّ درجة الممارسة كانت كبيرة، وهذه النتيجة تُشيرُ إلى أنَّ كثيراً من المديرين يستطيعون الإحساس بالمشكلة وملاحظتها والتَّحَقُّق من وجودها بسرعة تُفوق غيرهم؛ حيث يُمَثِّل اكتشاف المشكلة الخطوة الأولى في التفكير والبحث عن حلٍّ للمشكلة، ثُمَّ إضافة أفكار جديدة أو

إجراء التعديلات أو التبدل على الأفكار أو المعارف الموجودة، وبالتالي إمكان تجاوز المشكلة ووضع الحلول الإبداعية المناسبة لعلاج مُسبِّباتها قبل حدوثها أو تفاقمها.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصُّه: هل تُوجدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات عيّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية: تُغزى لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، وسنوات الخبرة؟ وسوف تتم مناقشة وتفسير نتائج كلِّ متغيرٍ على حدة على النحو الآتي:

1. مُتَغَيِّرُ الجنس

أبرزت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية: تُغزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في بُعدِ الحَسَّاسِيَّةِ للمشكلات، بينما تُوجدُ فروقٌ دالَّةٌ إحصاءً في أبعاد الأصالة، والطلاقة، والمرونة لصالح الإناث؛ ما يعني اتِّفَاقَ عيّنة الدراسة الحالية على أنه يُوجدُ تأثير للجنس في استجاباتهم بالنسبة لهذه الأبعاد، وتُعزى الباحثة إلى سبب وجود هذه الفروق لصالح الإناث إلى أنَّ المديرات حريصات على ممارسة القيادة الابتكارية حتَّى تَظَهَرَ المدرسة بشكل جاذب وأكثر إجابةً مقارنةً بباقي المدارس الأخرى، والدليل على ذلك حصول أغلب مدارس الإناث على مراكز متقدِّمة في المسابقات التربوية ومسابقات الأنشطة على مستوى المديريات أو على مستوى الوزارة؛ فهنَّ يُدَلِّلْنَ الصِّعَابَ ويبتكرن حلولاً غير مألوفة لمواجهة المشكلات والتَّحدِّيات التي تُواجهُ البيئة المدرسية.

وقد اتَّفَقَتْ نتيجة الدراسة الحالية في وجود فروق دالَّةٍ لصالح الإناث مع دراسة القسوس (2004) التي بيَّنت وجود فروق دالَّةٍ إحصاءً لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الابتكارية تُغزى لصالح جنس الإناث، ودراسة المنذري (2019) التي كشفت وجود فروق دالَّةٍ إحصاءً لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية لصالح الإناث، ودراسة الجرايدة والجهوري (2014) التي أظهرت وجود فروق دالَّةٍ إحصاءً لدرجة ممارسة القيادة الابتكارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان تُغزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2. مُتَغَيِّرُ المحافظة

بيَّنت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية تُغزى لمتغير المحافظة (الداخلية، مسقط)، لصالح مسقط في بُعدَي الأصالة والطلاقة؛ ما يعني اتِّفَاقَ عيّنة الدراسة الحالية على أنه يُوجدُ تأثير للمحافظة في استجاباتهم، بينما لم تكن هنالك فروقٌ دالَّةٌ إحصاءً في بُعدَي المرونة والحَسَّاسِيَّةِ للمشكلات، وقد يُعزى وجود فروق دالَّةٍ في بُعدَي الأصالة والطلاقة لصالح مدارس محافظة مسقط؛ لكونها ضمن مدارس العاصمة وهي قريبة من المركز الإداري لوزارة التربية والتعليم، ولذلك قد تجد نوعاً أكثر من العناية والتركيز، خاصَّةً في تقديم البرامج التدريبية وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، وقد يكون ذلك بسبب تعرُّض هذه المدارس لمشكلات أو صعوبات أكثر؛ مقارنةً بالمدارس في محافظة الداخلية بسبب الكثافة السكَّانيَّة، وأغلب طلبة من محافظات متعدِّدة بالإضافة إلى وجود عدد كبير من أبناء الجاليات العربية تدرس في مدارس العاصمة، فهذه الأمور جميعها تدفع القيادات المدرسية في هذه المدارس للبحث عن الحلول الابتكارية التي تمكِّنها من التغلُّب هذه المشكلات، وتضمُّن استقرار سبَّير العمل في هذه المدارس وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعاليَّة.

3. مُتَغَيِّرُ سنوات الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية: تُغزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) – (من 10 سنوات إلى 20 سنة) – (أكثر من 20 سنة)، وتُشير النتائج إلى أنَّ الفُروق الإحصائية لأبعاد القيادة الابتكارية كانت بين مستوى الخبرة (أقل من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (أكثر من 20 سنة)، ومن خلال المتوسط الحسابي يتَّضح أنَّ الفُروق كانت لصالح العيّنة من أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات)، وقد يعني ذلك أنَّ أصحاب الخبرة (الأقل) يَروُن أنَّ مديري مدارس الحلقة الثانية أكثر ممارسةً للقيادة الابتكارية من أصحاب الخبرات الأخرى؛ وقد يُعزى ذلك لأنَّ أصحاب الخبرة الأقل يَروُن أنَّ مديريهم يقدِّمون أفكاراً ابتكارية غير مألوفة أو معروفة بالنسبة لهم ولم يتعوَّدوا عليها، بينما أصحاب الخبرة الأكبر كانوا يتوقَّعون من المديرين تقديم أفكار ابتكارية متنوعة ومتعدِّدة تتميز بدرجة عالية من الأصالة والمرونة والطلاقة والحَسَّاسِيَّةِ للمشكلات، ولكنهم لم يَروا ذلك في الواقع، خاصَّةً أنَّ أصحاب الخبرة الأكبر يمتلكون أفكاراً كثيرة نتيجةً لمرورهم بالعديد من المواقف اليومية بمدارسهم نتيجة لخبرتهم الطويلة؛ ما أدَّى إلى امتلاكهم للعديد من الأفكار الابتكارية المناسبة لِحَلِّ العديد من المشكلات المدرسية؛ ورَبَّما لأنَّ أصحاب الخبرة الأكبر قد أَلْفُوا واعتادوا الأفكار التي يقدِّمها مديروهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجرايدة والجهوري (2014) التي كشفت إلى عدم وجود فروق دالَّةٍ إحصاءً لدرجة ممارسة القيادة الابتكارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عُمان تُغزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّه: ما مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية: من وجهة نظر المعلمين؟

خُصِّصَتْ نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين جاءت بين المستوى الكبير جداً والكبير في الأبعاد جميعها، كما جاءت بمستوى كبير بشكل عام، وقد تُعزى هذه النتيجة لإدراك مديري المدارس بأهمية ممارسة الفاعلية التنظيمية نتيجة لما يترتب عليها من نتائج إيجابية في القدرة على تحديد الأهداف الملائمة للمدرسة، والقيام بالعمل المناسب الصحيح الذي يُحقّق أهدافها، وضمان التوازن الديناميكي لاستمرار نُفُوها وبقاءها؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسين البيئة التعليمية، ورفع استشرعها للتغيّرات المتوقعة في بيئة العمل وسرعة الاستجابة لها، والتعامل معها بفاعلية وإبداع، والاستفادة منها في اكتشاف فرص جديدة، واستثمارها إلى ميزة تنافسية جديدة، كما قد تُعلّل هذه النتيجة الإيجابية إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنمية وتطوير القدرات والمهارات القيادية لمديري المدارس؛ وذلك من خلال تقديم البرامج التدريبية المختلفة، كاستهداف القيادات المدرسية ضمن برامج المعهد التخصّصي للتدريب المهني للمعلمين ضمن دورة مكثفة لمدة عامين كاملين بهدف تطوير المهارات الإدارية والفنية للقيادات المدرسية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشكيلي (2019) التي أظهرت أن امتلاك مديري مدارس محافظة مسقط للفاعلية التنظيمية للمدرسة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة الزعنون (2019) التي كشفت أن ممارسة الريادة التنظيمية حصلت على تقدير مرتفع بمتوسط حسابي (3.85)، ودراسة جرايدة والمياحي والمنوري، (2018) التي أثبتت أن درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان جاءت عالية، ودراسة الزواهره (2018) التي أظهرت أن درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للثقافة التنظيمية قد جاءت بدرجة تقدير كبيرة، ودراسة شحادة (2017) التي أشارت إلى أن واقع الفاعلية التنظيمية في وكالة الغوث الدولية بفلسطين في ضوء مدخل القيادة التشاركية جاءت بدرجة عالية، ودراسة فرهودة (2014) التي توصّلت إلى أن درجة الفاعلية التنظيمية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، ومن جهة أخرى فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مطر (2013) التي بيّنت أن الفاعلية التنظيمية لدى مديري مدارس عُمان جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة السيابية (2005) التي بيّنت أن مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عُمان نادراً يتمتعون بالسُلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل في مدارسهم؛ حيث لا بُدّ من الرجوع في كل صغيرة وكبيرة إلى الإدارات العليا، ما يؤدي إلى عدم مشاركة المُؤسّسين في عملية اتّخاذ القرارات، وهناك عوامل تُؤثّر في وقت مديري المدارس؛ منها التردّد في اتّخاذ القرار، وعدم الحسم، وعدم تفويض السُلطة لأصحاب الكفاءات والخبرة، ودراسة جولد سميث (2003) التي توصّلت إلى أن فاعلية مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية كانت منخفضة، وكشفت وجود ضعف في تطبيق نظام المساءلة التربوية في المدارس التي شملتها الدراسة.

وجاء في الرُّتبة الأولى بُعد تحقيق الهدف بمستوى فاعلية كبير جداً، وقد يُعزى إلى امتلاك القيادات المدرسية للقدرة على صياغة الأهداف التي تُحدّد مسار العمل بمدارسهم، وإدراكها بأن تحديد الأهداف يُعدّ خطوة أساسية من خطوات عملية التخطيط الإداري الفعّال، وإنّ نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يعتمد إلى مستوى فهم العاملين بالمدرسة لهذه الأهداف، وتُرشّد وتوجّه جهودهم نحو تحقيقها، كما إنّها تُشكّل معياراً يُمكن من خلاله الحكم على أنشطة المدرسة ومراقبتها وتُشجّع العاملين على الإنجاز، وتُقدّم مقياساً يُمكن من خلاله معرفة التّقدّم الذي تُحرّزه المدرسة.

وجاء في الرُّتبة الرابعة بُعد توظيف الموارد، وعلى الرّغم من حصوله على هذه الرُّتبة إلا أن مستوى الفاعلية كان كبيراً، وقد يُعزى ذلك إلى وعي القيادات المدرسية بأهمية توظيف موارد المدرسة بالطريقة المثلى من أجل تحقيق الاستفادة من هذه الموارد وتحقيق أقصى عائدٍ منها، وقد يعود ذلك إلى نتيجة البرامج التدريبية المقدّمة للقيادة المدرسية التي تستهدف تنمية مهارة إدارة الموارد في المدرسة.

ولمزيد من التّعقّق والتّفصيل في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث: سوف تتم مناقشة وتفسير كلّ بُعدٍ على حدة كما يأتي:

البُعد الأول: تحقيق الهدف

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعد تحقيق الهدف جاء بمستوى كبير جداً بشكل عام، كما تراوَح بين المستوى الكبير جداً والكبير في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة التي نصّها "تنبثق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها" في الرُّتبة الأولى بمستوى فاعلية كبير جداً، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المدرسة بأهمية وجود رؤية ورسالة لها تُواكب وتُستجيبان لتوجّعاتها واحتياجاتها؛ فهنا تمثّلان "البوصلة" لأنشطة وجهود وتوجّهات المدرسة كقفة، فأهداف المدرسة يجب أن تُعزّز عن رسالتها وتُستجيب لها، كما إنّ كلّ شيء تقوم به المدرسة يجب أن يؤدي بالضرورة إلى تحقيق رسالتها ورؤيتها؛ لتكون هذه العملية منظّمة ومعروفة ومُحدّدة وغير قابلة للتأويل أو العشوائية.

وجاءت الفقرة التي نصّها "تضع المدرسة أهدافاً تُواكب مسيرة التّطوّر والنّموّ التربوي والتّقني" في الرُّتبة الأخيرة، وعلى الرّغم من حصولها على هذه الرُّتبة إلا أن مستوى الفاعلية كان كبيراً جداً؛ وقد يُفسّر ذلك لإدراك المدرسة أن التّطوّر يُمثّل مطلباً رئيساً للعملية التعليمية المتجدّدة باستمرار، ولا بُدّ من وضع أهداف مسيرة للمستجدّات والتّطوّرات المحليّة والعالميّة ومواكبة الثورة العلمية، والتكنولوجيا؛ بحيث تراعي حاجات المجتمع وتطلّعاته وتُواكب حاجات المعلمين والطلبة، وتُلبيّ طموحاتهم وأهدافهم الخاصة، ويكون لديهم القدرة على المنافسة والتّأقلم مع هذه المتغيّرات والتأثير الإيجابي بها.

البُعدُ الثاني: توظيف الموارد

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعدِ توظيف الموارد جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَراوَحَ بين المستوى الكبير جدًا والمتوسط في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة التي نصَّها "تستخدم المدرسة مواردها المالية بطريقة اقتصادية بعيدة عن الهدر" في الرُّتبة الأولى بمستوى فاعلية كبير جدًا، وقد يُعزى ذلك إلى قدرة مديري المدارس على إدارة الموارد المالية بطريقة صحيحة وفق بنود الصَّرف المُحدَّدة من وزارة التربية والتعليم؛ حيث إنَّ المُخصَّصات المالية مُحدَّدة لكل مدرسة وتُشرف عليها جهات رقابية متخصصة على مستوى المديرية وكذلك الوزارة حتَّى لا يتمَّ صَرَفُها إلَّا وفق البنود المُحدَّدة، كما يُوجدُ في معظم المدارس مشرف مالي أو مَنْ يُتوب عنه في توكُّل إدارة الشؤون المالية على مستوى المدرسة؛ ما أدَّى ذلك إلى ضبط المصروفات المالية وفاعلية توظيفها في توفير الاحتياجات الضرورية للمدرسة.

وجاءت الفقرة التي نصَّها "تُخصَّصُ المدرسة ميزانيات كافية للتدريب" في الرُّتبة الأخيرة، بمستوى فاعلية متوسط، وقد يفسَّر ذلك لإدراك أفراد العينة أنَّ المُخصَّصات المالية لعملية التدريب والإنماء المهني غير كافية نتيجةً لأنَّ عملية التدريب تحتاج إلى مبالغ كبيرة، خاصَّةً عند تقديم البرامج النوعية التَّخصُّصية، والحاجة إلى دعوة الأساتذة المُتَّخصِّصين لتقديم هذه البرامج لتكون بمستوى المطلوب الذي يطمح إليه المتدربون، وقد يعود ذلك إلى عدم مقدرة المدرسة للبحث عن مصادر تمويل أخرى لتفعيل هذا الجانب، وقد يكون بسبب عزوف المجتمع المحلي في بعض الأوقات - كما هو الحال في الوقت الحالي قلة المستوى الاقتصادي لكثير من المؤسسات بسبب جائحة كورونا - الأمر الذي نتجَّ عنه عزوفها عن الإسهام والتعاون مع المدرسة في تقديم الدَّعم المادي المناسب الذي يكفل تقديم برامج تدريبية مناسبة للمعلمين.

البُعدُ الثالث: التطوير الذاتي

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعدِ التطوير الذاتي جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَراوَحَ بين المستوى الكبير جدًا والكبير في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة التي نصَّها "تلتزم المدرسة بمعايير ضبط الجودة التي نصَّتها وزارة التربية والتعليم" في الرُّتبة الأولى بمستوى فاعلية كبير جدًا، وقد يُعزى ذلك لأنَّ التزام المدرسة بمعايير ضبط الجودة سوف يؤدي إلى تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل مجالات العمل المدرسي ككلها، وهذا يعني حدوث تغيير في جودة الأداء المدرسي، والتَّحفيز على التَّميَّز وإظهار الإبداع، والانتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم، وتطوير أساليب العمل، وتحسين بيئة العمل وتقوية الولاء والانتماء للمؤسسة التربوية، وتعزيز العلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى تقليل إجراءات العمل الروتينية.

وجاءت الفقرة التي نصَّها "تُحدِّدُ المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بِدقَّة" في الرُّتبة الأخيرة، وعلى الرَّغم من حصولها على هذه الرُّتبة إلَّا أنَّ مستوى الفاعلية كان كبيرًا، وقد يُعزى ذلك لإدراك مديري المدارس أنَّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين تُعدُّ عملية حاسمة ومُهمَّة لفعالية البرامج التدريبية لكونها الأساس لعناصر العملية التدريبية ككلها، وتصميم المحتوى التدريبي والأنشطة والتقييم، كما يساعد في التركيز على تحسين الأداء والوصول إلى الهدف الأساس من التدريب، ويُسهِّلُ عملية تحديد الأفراد المستهدفين للتدريب، ونوع التدريب المطلوب وأدواته المستخدمة، كما إنَّ ذلك يُوفِّرُ الوقت والجهد، ويضْمِنُ العائد الاستثماري من التدريب.

البُعدُ الرابع: القِيم التنافسية

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعدِ القِيم التنافسية جاء بمستوى كبير بشكل عام، كما تَراوَحَ بين المستوى الكبير جدًا والكبير في فقرات هذا البُعد جميعها، وجاءت الفقرة التي نصَّها "تُشجِّعُ المدرسة الطلبة على الاشتراك في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها" في الرُّتبة الأولى بمستوى فاعلية كبير جدًا، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية اشتراك الطلبة في الأنشطة والمسابقات المدرسية؛ ليستطيع المعلمون من خلالها التَّعرُّف إلى قدرات الطلبة ومهاراتهم وتنميتها، كما إنَّ اشتراك الطلبة يساعد في التخفيف من الخجل والانطوائية التي يُعاني منها بعض الطلبة، فضلًا عن أنَّ الاندماج في الأنشطة المدرسية يزيد ثقة الطلبة بأنفسهم ويقوِّي شخصياتهم، ويغرس هذا الاندماج بدواخلهم الرغبة في العمل ضمن فريق، وهذا يُعدُّ مفيدًا بالنسبة له في المستقبل، إلى جانب الكثير من القِيم الاجتماعية؛ كالتعاون، والإيثارة... الخ.

وجاءت الفقرة التي نصَّها "تَتَنَبَّأُ المدرسة بالتَّوقُّعات المستقبلية لمجالات التطوير وتُستيقُّ الإعداد لها" في الرُّتبة الأخيرة، وعلى الرَّغم من حصولها على هذه الرُّتبة إلَّا أنَّ مستوى الفاعلية كان كبيرًا، وقد يُفسَّر ذلك لإدراك القائمين على المدرسة بأهمية مواكبة التَّغيُّرات السريعة التي يفرضها هذا العصر وعدم التقوقع أو الجمود عند مستوى مُحدَّد؛ وذلك لأجل اللحاق بمتطلَّبات العصر وتلبية حاجات الطلبة المتعدِّدة والمتنوعة، وحتَّى تتمكَّن المدرسة من زُجُم الفجوة التي قد تحدث بين ما يتعلَّمه الطلبة في المدرسة وما يحدث في حياتهم من تَغَيُّرات وتطوُّرات يفرضها عليهم الواقع المعاصر.

رابعًا: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصَّه: هل تُوجدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات عَيِّنة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلِّمات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية؛ تُعزى لتغَيُّرات: الجنس، والمحافظة، وسنوات الخبرة؟

وسوف تتمُّ مناقشة وتفسير نتائج كلِّ متغَيِّر على حِدَّةٍ على التَّحو الآتي:

1. مُتَغَيِّرُ الْجِنْسِ

أُبرِزَتْ نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلميات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث في بُعد التطوير الذاتي؛ ما يعني إتفاق عينة الدراسة الحالية على أنه يُوجد تأثير للجنس في استجاباتهم بالنسبة لهذا البُعد، بينما لم تكن هنالك فروق دالة إحصائية في أبعاد (تحقيق الهدف، وتوظيف الموارد، والقيم التنافسية)؛ ما يعني إتفاق عينة الدراسة الحالية على أنه لا يُوجد تأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يُعزى عدم وجود فروق دالة بالنسبة لهذه الأبعاد لأن أفراد عينة الدراسة الحالية جميعهم يعملون في بيئة تعليمية تتشابه وتتقارب فيها ظروف وإجراءات العمل، كما قد يُعزى وجود فروق دالة إحصائية في بُعد التطوير الذاتي لصالح الإناث؛ ريثما لِحِرْصِ الإناث على التطوير الذاتي والإنماء المهني حتى يُلبِثْنَ جدارتهنَّ وقدراتهنَّ وتفوقهنَّ في جوانب العمل الإدارية والفنية، كما إنَّ الإناث بطبيعتهنَّ أكثر حرصًا في الالتزام بضوابط العمل وتطبيق توجهات الوزارة ورؤيتها وأهدافها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فرهودة (2014) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة الفاعلية التنظيمية تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جرايدة والمياحي والمنوري (2018) التي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لدرجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان يعود لمتغير الجنس لصالح الذكور.

2. مُتَغَيِّرُ الْمَحَافِظَةِ

بيَّنت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلميات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية تُعزى لمتغير المحافظة (الدخيلة، مسقط) في الأبعاد جميعها؛ ما يعني إتفاق عينة الدراسة الحالية على أنه لا يُوجد تأثير للمحافظة في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك إلى التشابه والتقارب في إجراءات العمل، والمحافظة لتان تخضعان للضوابط والقرارات نفسها المُوجَّهة لِسَيَرِ العمل في البيئة المدرسية.

3. مُتَغَيِّرُ سَنَوَاتِ الْخَبْرَةِ

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة الحالية من المعلمين والمعلميات لمستوى الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات) - (من 10 سنوات إلى 20 سنة) - (أكثر من 20 سنة)، في بُعد توظيف الموارد؛ ما يعني إتفاق عينة الدراسة الحالية على أنه لا يُوجد تأثير للخبرة في استجاباتهم، بينما كانت هنالك فروق دالة إحصائية في أبعاد (تحقيق الهدف، والتطوير الذاتي، والقيم التنافسية)؛ ما يعني إتفاق عينة الدراسة الحالية على أنه يُوجد تأثير للخبرة في استجاباتهم، ويتضح أنَّ اتجاه الفروق الإحصائية بالنسبة لهذه الأبعاد كانت بين مستوى الخبرة (أقل من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (أكثر من 20 سنة) لصالح العينة من أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات)، وقد يعني ذلك أنَّ أصحاب الخبرة الأدنى يرون أنَّ هنالك فاعلية تنظيمية لمدارس الحلقة الثانية أكثر من أصحاب الخبرات الأخرى، وقد يُعزى ذلك إلى قلة خبرة أصحاب الخبرة الأدنى؛ فما يرونه من فاعلية تنظيمية في المدرسة يُعدُّ كافيًا ومُرضيًا ويُحقِّق مستوى مناسبًا من الفاعلية التنظيمية، خلافاً لأصحاب الخبرة الكبرى الذين يتوقعون مستوى فاعلية أكبر، فالملحوظ وجود تطوُّر مستمر للمدرسة أفضل من الماضي مع مواكبة الحاضر واستشراف المستقبل، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جرايدة والمياحي والمنوري (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) لدرجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة من (8-12)، وتوصَّلت دراسة فرهودة (2014) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة الفاعلية التنظيمية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الذين تتراوح خبراتهم من (5 - 10) سنوات.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصُّه: هل تُوجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية والفاعلية التنظيمية للمدرسة؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية، وأبعاد الفاعلية التنظيمية لمدارس الحلقة الثانية؛ فقد تراوحت قوة العلاقة بين الدرجة المتوسطة والدرجة القوية، وقد يعني ذلك أنَّ القيادة الابتكارية لها دورٌ في تكوين الفاعلية التنظيمية، ولا يتجلى هذا إلا بتهيئة البيئة الخصبة المناسبة التي تسمح بممارسة الفاعلية التنظيمية، فممارسة المديرين للقيادة الابتكارية يُعزِّز ويرفع الفاعلية التنظيمية للمدارس نتيجة لما تتميَّز به القيادة الابتكارية من البحث عن الأفكار الإبداعية التي تتميزُّ بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات؛ التي بدورها تُعزِّز مستوى الفاعلية التنظيمية للمدرسة ويساعدها في بلورة الرؤية المستقبلية لها من خلال إعداد رؤية مستقبلية، ونشرها بين العاملين، وتكييف أهداف المدرسة ورؤيتها مع التوجهات التربوية المعاصرة، كما يمكنها من بناء اتفاق جماعي لأهداف المدرسة وأولوياتها، والاستثارة الفكرية من خلال العمل بالسلوك القيادي الذي يُوقِّر التحدي للعاملين في المدرسة، وتوقع مستويات أداء أعلى. وهذه الممارسات التنظيمية جميعها وغيرها لا يمكن ممارستها بدرجة عالية من الفاعلية إلا من خلال إيمان القيادات المدرسية بأهمية الابتكار وإسقاطه في إجراءات العمل الإداري والفني جميعها في المدرسة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزعنون، ومزه (2019) التي أظهرت وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لممارسات القيادة الابتكارية في تحقيق الريادة التنظيمية، ودراسة الزواهره (2018) التي بينت وجود علاقة موجبة بين عناصر الثقافة التنظيمية والابتكار القيادي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، كما توصلت دراسة الحراسي (2016) إلى أن وجود ارتباط طردي بين الابتكار بُعْدِيَه (الإداري والتكنولوجي) والفاعلية التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في جامعة السلطان قابوس.

توصيات الدراسة:

أولاً: التوصيات الخاصة بمجال القيادة الابتكارية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها؛ تُوصي الباحثة بالآتي:

- بذل المزيد من الاهتمام بممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية؛ وذلك لعلاقتها الإيجابية بالفاعلية التنظيمية للمدرسة.
- تنفيذ المزيد من الدورات والبرامج التدريبية التي تُعنى بتنمية مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية.
- إيجاد نظام للحوافز المادية والمعنوية لمديري المدارس؛ من أجل التشجيع على ممارسة القيادة الابتكارية في مدارسهم.
- مراجعة استراتيجية تقويم مديري المدارس؛ بحيث تشتمل على المزيد من البنود التي تهتم بتقييم درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية.
- العمل على نشر ثقافة القيادة الابتكارية وتنمية الوعي بطرائق وأساليب ممارستها لدى القيادات المدرسية والعاملين فيها، ودورها في رفع مستوى الفاعلية التنظيمية للمدرسة.
- ضرورة توفير مُخصَّصات مالية كافية تفي بأغراض التدريب والإنماء المهني للعاملين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.
- العمل على تبادل الخبرات والزيارات الميدانية بين مديري المدارس في محافظة مسقط ومحافظة الداخلية؛ للاستفادة من ممارسة القيادة الابتكارية والابتعاد عن الصورة التقليدية في القيادة.

ثانياً: التوصيات الخاصة بمجال الفاعلية التنظيمية

- عمل وزارة التربية والتعليم على تخصيص مُخصَّصات مالية خاصة بِسُلْطَة المدارس لصالح تنمية الهيئة الإدارية والهيئَة التدريسية.
- تشجيع المدارس المشاركة في المسابقات الخارجية بمنحها مبالغ مالية، وتُعْطَى الفرصة لقائد المدرسة في حُرْيَة التَّصَرُّف به.
- العمل على تبادل الخبرات والزيارات الميدانية بين مديري المدارس في محافظة مسقط ومحافظة الداخلية للاستفادة من ممارسة القيادة الابتكارية والابتعاد عن الصورة التقليدية في الفاعلية التنظيمية.

بحوث ودراسات مقترحة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- برنامج مقترح لتنمية مهارات مديري المدارس في ممارسة أبعاد القيادة الابتكارية وَفُقُ المستجَدَّات التربوية الحديثة في هذا المجال.
- نموذج مقترح لرفع مستوى الفاعلية التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.
- العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية ومجموعة من المتغيرات الأخرى؛ كالرضاء الوظيفي للمعلمين، ومستوى الإنجاز، والضغوط النفسية والمهنية.
- الصُّعُوبات التي تُواجه مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؛ في ممارسة القيادة الابتكارية، والفاعلية التنظيمية للمدرسة.
- درجة ممارسة القيادة الابتكارية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو النصر. مدحت محمد. (2014). *الأداء الإداري المتميز*. المجموعة العربية للنشر.
- أبو سعدة. حسن فيصل. (2020). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- أبو طاحون، أمل لطفي. (2012). *القيادة التربوية الفاعلة*. أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عجوة، عبدالله. (2018). *القيادة الابتكارية ودورها في الحَرِّ من مقاومة التغيير التنظيمي*. (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية) بغزة. قاعدة بيانات دار المنظومة.

- أبو عيشة، فاطمة خالد نمر. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الابتكارية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين بمحافظة الزرقاء. (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- أحمد، أحمد. (2001). نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات ونظريات ميدانية. مكتبة المعارف.
- آل سمح، زياد. (2019). واقع ممارسة القيادة الابتكارية لدى قادة التعليم العام بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الألوسي، صائب. (2002). تنمية التفكير الابتكاري. (ط.1)، دار المنهل.
- البدر، طارق عبد الحميد. (2000). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر للطباعة والنشر.
- البدر، طارق عبد الحميد. (2005). أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها. دار الفكر ناشرون ومؤثرون.
- بسكر، حدة. (2019). القيادة الابتكارية وعلاقتها بالمنهاج التنظيمي لدى رؤساء الأقسام بمؤسسة سونطراك (رسالة ماجستير منشورة). مدينة المسيلة - جامعة محمد خيضر.
- بنات وآخرون. (2002). الفعالية التنظيمية للجامعات الفلسطينية. الجامعة الإسلامية بغزة. (دراسة حالة، الجامعة الإسلامية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- البهواشي، السيد عبد العزيز. (2006). المدرسة الفاعلة: مفهومها، إدارتها، آليات تحسينها. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- جبريني، سماح حسن علي. (2016). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة النجاح الوطنية نابلس. فلسطين. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الجرايدة، محمد سليمان؛ المياحي، سعيد؛ المنوري، أحمد. (2018). درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عُمان، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 98، ص 271-247.
- جروان، فتحي. (2002). الإبداع: مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريبه - مراحله - العملية الإبداعية. دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجريدة. الجمهوري. (2014). درجة ممارسة القادة الإداريين في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عُمان للقيادة الابتكارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. 8 (3). ص 22
- جلدة، سليم. زيد. وعيوي. (2006). إدارة الإبداع والابتكار. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الجهوري، بدرية. (2012). درجة ممارسة القيادة الابتكارية التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم. (رسالة ماجستير منشورة. جامعة نزوى). سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الحراصي، جابر بن سعود. (2016). أثر الابتكار الإداري والابتكار التكنولوجي على الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر الموظفين الإداريين في جامعة السلطان قابوس (رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الأردنية). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الحري. رفدة. (2007). التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسان، حسن محمد؛ العجي، محمد حسنين. (2008). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسين. سلامة عبد العظيم. (2004). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعالة. دار الفكر.
- خلف، حسين. (2020). أثر الصحة التنظيمية على مداخل الفاعلية التنظيمية. جامعة الشرق الأوسط. العراق. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- خليفة، محمد. (2015). درجة ممارسة المدارس الثانوية للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمهم في عُمان. (رسالة ماجستير منشورة. جامعة عُمان العربية). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- دراكر، بيترف. (1988). التجديد والمقاولة. ترجمة حسين عبد الفتاح. دار الكتاب الأردني. عُمان.
- دودين، حمزة محمد. (2018). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الدوك، شهد. (2020م). القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بجودة أداء المعلمين من وجهة نظر أنفسهم. (رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخليل). فلسطين. قاعدة بيانات دار المنظومة.

- الراوي، سعاد خضر عباس. (2020). أثرُ الفاعلية التنظيمية في تحمُّل المسؤولية وانعكاسه على أداء مديري المدارس. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (11) ص.582-566.
- الزعنون، محمد؛ مزه، رمزي. (2019). ممارسات القيادة الابتكارية، وأثرها في تحقيق الريادة التنظيمية من وجهة نظر العاملين في بنك القدس بمحافظة قطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*. (12) ص.80 – 96.
- الزواهرة، حنين محمد أمين هلي. (2018). عناصر الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالابتكار القيادي ومفهوم الذات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير منشورة. جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الساعدي. مؤيد؛ الغرباوي، جواد. (2010). تأثير التخطيط الاستراتيجي على فاعلية وزارة الدفاع العراقية. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 12 (2). ص.64-67
- السالم. فاروق. (2012). الإبداع. المؤسسة الوطنية للدراسات والبحوث. إسطنبول.
- السعود. راتب سلامة. (2013). القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- سليمان. عبد الرحمن سيد (2014). مناهج البحث. دار عالم الكتب.
- السيابية. منى. (2003). *القيَمُ التنظيمية وعلاقتها بالممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان*. (رسالة ماجستير منشورة. جامعة عين شمس). مصر. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- شجادة. توفيق علي. (2017). تحسين الفاعلية التنظيمية في مدارس وكالة الغوث الدولية بفلسطين على ضوء مدخل القيادة التشاركية. (رسالة دكتوراة منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية). القاهرة. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الشريدة، هيام. (2004). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي وفق رؤساء الأقسام، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (43). ص 227-270.
- الشكلي. علي محمد. (2019). درجة امتلاك مديري المدارس للنُضج الوظيفي في محافظة مسقط وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية للمدرسة. (رسالة ماجستير، جامعة نزوى). سلطنة عُمان. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الشمري. سعد ديبان. (2006). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الشنطي. محمود عبد الرحمن. (2018). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين الرقابة الاستراتيجية بالمنظمات غير الحكومية، *مجلة جامعة العين للأعمال والقانون*. 3(1). ص43-45
- الشهراني. نورة فالح عايض. (2018). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 4(1) ص 584.
- الشهري، فوزية. (2020). درجة توافر أبعاد القيادة الابتكارية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير منشورة. كليات الشرق العربي). الرياض. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الصيرفي. محمد. (2007). *القرار الإداري ونظم دعمه*. دار الفكر الجامعي. القاهرة. مصر.
- عابدين. محمد. (2005). *الإدارة المدرسية الحديثة*. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2005). *الإدارة المدرسية الحديثة*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عباس. سهيلة. (2004). *القيادة الابتكارية والأداء المتميز*. عمان. دار وائل للنشر والطباعة.
- عبد ربُّه، جلال محمد عبد الغني. (2014)، أثرُ نَمَط القيادة الديمقراطية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين في شركة موبيل المصرية للاتصالات، *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، 28(1). ص.50.
- عبوي. زيد منير. (2010). *دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. عمان. دار الشروق للنشر.
- العجي. محمد حسنين. (2000). *الإدارة المدرسية*. القاهرة. دار الفكر العربي.
- العدواني. حنان. (2013). *الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط). قاعدة بيانات دار المنظومة.

- عريفج، سامي سُلطي. (2007). *الإدارة التربوية المعاصرة*. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزت. (2004). *الإدارة التربوية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزت. (2013). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية*، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، محسن؛ غالي، حيدر. (2010). *القيادة التربوية: مدخل استراتيجي*. عمّان: المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع.
- العلياني، شريفة أحمد. (2019). مهارات الاتصال لدى قائدات مدارس محافظة بلقرن وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية. *مجلة كلية التربية*. 35 (5)، ص 125-155.
- عماد الدين، منى. (2003). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التّغيير (ط 1)*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- عياد، ميسم حسن. (2019). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالقيم التنظيمية لديهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- عياصرة، معن محمود (2008)، *القيادة والرقابة والاتصال الإداري*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- غباين، عمر محمود. (2009). *القيادة الفاعلة والقائد الفعّال*. إثراء للنشر والتوزيع.
- الغزالي، محمد عامر جميل؛ السامرائي، مهدي صالح (2016). *القيادة المدرسية من أجل التّميّز*. دار الذاكرة للنشر والتوزيع.
- فrehودة، ولاء عبدالله. (2014). درجة الفاعلية التنظيمية ودرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية)، غزة. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- القسوس، نبيلة بسام. (2004). *تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارسهم للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدرجة رضا المعلمين عن تلك الممارسات*، (رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- القطيفان، رائد. (2020م). *قيادة التّغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الكساسبة، محمد عبد المهدي. (2015). *أثر فاعلية نظام التخطيط لموارد المنظمة في التمكين النفسي والالتزام التنظيمي للعاملين*. (رسالة ماجستير. كلية إدارة الأعمال. جامعة الشرق الأوسط). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- محسن، منتهى عبد الزهرة. (2018). القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات*. 29 (5). ص 36-38.
- مطر، ديمة إبراهيم. (2013). *مستوى التّعلّم التنظيمي لدى مديري مدارس عمّان وعلاقته بفاعلية المدرسة*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت). الأردن. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- المطيري، سعد محمد. (2021). الذكاء الإداري كمدخل لتحسين الفاعلية التنظيمية لإدارة المدارس الثانوية في دولة الكويت. *مجلة التربية*. 189 (1). ص 16.
- المطيري، مسيعيد. (2006). الإدارة بين الواقع والمأمول. *مجلة المعرفة*. 210، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. ص 22-23.
- المنذري، سيف سليمان. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الابتكارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة. (رسالة ماجستير. جامعة نزوى). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- نجم، عبود نجم. (2012). *القيادة وإدارة الابتكار*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الندوي، عبد العزيز بدر. (2015). *أثر القيادة الابتكارية على استراتيجيات الابتكار من وجهة نظر إدارة الموارد البشرية في قطاع شركات التأمين الأردنية*. بحث مقدّم إلى المؤتمر العلمي الرابع عشر. (رسالة ماجستير. جامعة الزيتونة). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- نصر الدين، السيد. (2011م). *الابتكار وإدارته*. المكتبة الأكاديمية.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). *دليل جائزة الإجابة التربوية للمعلم العُماني*. مسقط.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Blanken, R. (2019). *Common Leadership Styles, The Center for Association Leadership*. Retrieved from: <https://www.asaecenter.org>
- Dahiyat, Samer, E. (2015). An Integrated Model of Knowledge Acquisition and Innovation: Examining the Mediation Effects of Knowledge Integration and Knowledge Application. *International Journal of learning and change*, 8(2), 101. [CrossRef]

- De Jong, J. & Vermeulen, P. (2006). *Increasing the adds for successful innovation in SMEs: A comparison across industries*, paper forthcoming in international small business Journal.
- Goldsmith, S. (2003). *Superintendents say lack of clout them back improving schools*. The center of reivening public education
- Henri, Jean- François, (2014). *Performance Measurement and Organizational Effectiveness: Bridging The Gap*. Ph.D., Universit Laval Québec City, Canada, P.22.
- Ishaak, N.A (2005). Positive Afect as Factor in Organizational Behavior Through Superior- Subordinate Relationship in the workplace. *Research and Practice in Human Resource Management*, 13 (2),16-30.
- Metcalf, M. (2013). *Innovative leaders guide to transforming organization*. United states: integral publishers.
- Nasution, F. N., Mariatin, E. & Zahreni, S. (2018). *The influence of career development and organizational culture on employee performance*. Scientific research published. University of Sumatra utara, Indonesia.
- Orapeleng, S.R. (2017). *Innovative Leadership in managing conflict at selected senior Secondary Schools in Botswana (PHD)*, University of South Africa, South Africa.
- Pangarso, A. (2020). *A New Theoretical Framework of Organizational Effectiveness from Knowledge and Ambidexterity Perspectives (No. jmmr257)*. Global Academy of Training and Research (GATR) Enterprise.
- Soemartono, T. (2014). Reconstruction of educational policy in Bali in Jembrana and identify best practices in the creative and innovative educational leadership using the Soft Systems Methodology based Action research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 115 (2014) 269- 282. [CrossRef]
- Somesue, A., Sutheejariyawatana, Ph. & Suwannoi, P. (2019). Indicators Innovative Leadership for Secondary school Principals: Developing and Testing the Structural Relationship Model. *International journal of management and applied science*, 12 (2), 1913-9039.
- Williamson, J. (2001). *The Basic School: A Community for Learning*, the Camegie foundation for the advancement of teaching.
- YU, V. (2009). Principal Leadership for Private Schools Improvement: The Singapore Perspective. *Journal of International Social Research*, 1(6).

ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Alnsr. Mdht Mhmd. (2014). Alada' Aledary Almtmyz. Almjmw'eh Al'erbyh Llnshr.
- Abw 'Ejwh, 'Ebdalh. (2018). Alqyadh Alabtkaryh Wdwrha Fy Alhd. Mn Mqawmh Altghyyr Altnzymy. (Rsalh Majstyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamy) Bghzh. Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Abw 'Eyshh, Fatmh Khald Nmr. (2018). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Althanwyh Llqyadh Alabtkaryh W'elaqtha Bmstwa Althqh Altnzymy Lda Alm'elmy Bmhafzh Alzrq'. (Rsalh Majstyr, Aljam'eh Alhashmyh). Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Abw 'Sedh. Hsn Fysl. (2020). Drjh Mmarsh Alqyadh Alabtkaryh Lda Mdyry Almdars Alkhash Fy Almhafzat Aljnwbyh Alfstynyh W'elaqtha Bthqyq Almyzh Altnafsyh. Rsalh Majstyr. Aljam'eh Aleslamy. Ghzh. Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Abw Tahwn, Aml Ltly. (2012). Alqyadh Altrbwyh Alfa'elh. Amwaj Ltba'eh Walnshr Waltwzy'e.
- Ahmd, Ahmd. (2001). Nhw Ttwyr Aledarh Almdrsyh: Drasat Wnzryat Mydanyh. Mktbh Alm'earf.
- Al Smyh, Zyad. (2019). Waq'e Mmarsh Alqyadh Alabtkaryh Lda Qadh Alt'elym Al'eam Bmdynh Alryad. (Rsalh Majstyr Mnshwrh, Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd Aleslamy). Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Alalwys. Sa'eb. (2002). Tnmyh Altfkyr Alabtkary. (T.1), Dar Almnhl.
- Albdry. Tarq 'Ebd Alhmyd. (2000). Alasalyb Alqyadyh Waledaryh Fy Alm'essat Alt'elymyh. Dar Alfkr Ltba'eh Walnshr.
- Albdry. Tarq 'Ebd Alhmyd. (2005). Asasyat Aledarh Alt'elymyh Wmfahymha. Dar Alfkr Nashrwn Wmuw'z'ewn.
- Albhwashy. Alsyd 'Ebd Al'ezyz. (2006). Almdrsh Alfa'elh: Mfhwmha, Edartha, Alyat Thsynha. 'Ealm Alktb Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Aljhwry. Bdryh. (2012). Drjh Mmarsh Alqyadh Alabtkaryh Altrbwyh Fy Almdyryat Al'eamh Lltrbyh Walt'elym. (Rsalh Majstyr Mnshwrh. Jam'eh Nzwa). Sltnh 'Euman. Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.

- Aljraydh, Mhmd Slyman: Almyahy, S'eyd: Almnwry, Ahmd. (2018). Drjh Alfa'elyh Altnzymyh Llmdars Fy Wlayh Alswyq Bmhafzh Albatnh Shmal Fy Sltnh 'Eumán, Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs, 'E 98, S271- 247.
- Aljrydh. Aljhwry. (2014). Drjh Mmarsh Alqadh Aledaryyn Fy Almdyryat Al'eamh Lltrbyh Walt'elym Fy Sltnh 'Eumán Llqyadh Alabtkaryh. Mjlh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh. Jam'eh Alsultan Qabws. 8 (3). S22
- Bnat Wakhrwn. (2002). Alf'eályh Altnzymyh Ljam'eat Alflstynyh. Aljam'eh Aleslamy Bghzh. (Drash Halh, Aljam'eh Aleslamy). Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Bskr. Hdh. (2019). Alqyadh Alabtkaryh W'elaqtha Balmnakh Altnzymy Lda R'esa' Alaqsam Bm'essh Swnttrak (Rsalh Majstyr Mnshwrh). Mdynh Almsylh – Jam'eh Mhmd Khydr.
- Jbryny. Smah Hsn 'Ely. (2016). Drjh Mmarsh Alqyadh Alabtkaryh Lda Alqadh Altrbwyyn W'elaqtha Bfa'elyh Atkhad Alqrar Mn Wjhh Nzr 'Emda' Alklyat Wr'esa' Alaqsam Alakadymyyn Fy Aljam'eat Alflstynyh. (Rsalh Majstyr Mnshwrh). Jam'eh Alnjah Alwtynyh Nabls. Flstyn. Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Jldh. Slyn. Zyd. W'ebwy. (2006). Edarh Alebda'e Walabtkar. Dar Knwz Alm'erfh Llshr Waltwzy'e.
- Jrwan, Fthy. (2002). Alebda'e: Mfhwmmh – M'eayyrh – Nzryath – Qyash – Tdrybh – Mrahlh – Al'emlyh Alebda'eyh. Dar Alfkr Lltba'eh Walnshr.

Opportunities and Challenges of Online Professional Development Training: Perspectives of Private Schools' Teachers

فرص وتحديات برامج التنمية المهنية الافتراضية من منظور معلمي المدارس الخاصة

Sobhi Yousef Abuhattab¹, Ali Jamal Arafah², Mohammed Suloom Alghafri³

¹ Part-time Lecturer, University of Nizwa, Sultanate of Oman

^{2,3} Assistant Professor of English, University of Nizwa, Sultanate of Oman

² ali.jamal@unizwa.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/10/18

Revised

مراجعة البحث

2024/10/2

Received

استلام البحث

2024/9/19

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.9>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Opportunities and Challenges of Online Professional Development Training: Perspectives of Private Schools' Teachers

فرص وتحديات برامج التنمية المهنية الافتراضية من منظور معلمي المدارس الخاصة

Abstract:

Objectives: This study aimed to explore the perspectives of English Language teachers in private Schools regarding opportunities and challenges of online professional development (PD) programs. It also investigated their attitudes towards these online programs.

Methods: The qualitative method was employed to provide in-depth insights into the complex and nuanced perspectives of teachers regarding online professional development (PD), 5 Semi structured focus group interviews were conducted via Zoom platform with a subset of English Language teachers (N=20) randomly selected from a total of 100 male and female English Language teachers in 6 private international schools at Ajman Educational Zone. The interview main questions and follow up ones were validated by a jury of experts. Inter-rater reliability was also conducted to ensure the accuracy and precision of the results analysis. In addition, two research main questions were used to guide the study.

Results: The results showed that Online Professional Development Programs granted teachers professional development training opportunities in terms of quality and quantity as well as types and varieties since these programs are flexible, and affordable. They could also save time, efforts, money, and energy. In contrast, the challenges lied in language barriers, and appropriateness for the specific needs of teachers, students, subjects, and context. Additionally, most teachers developed positive attitudes towards online professional development programs.

Conclusion: It could be concluded that online professional development training programs were beneficial for teachers who developed mostly positive attitudes in various aspects like flexibility, affordability and variations though there were some barriers like appropriateness and language barriers.

Keywords: teachers; Online Professional Development Training; opportunities; challenges.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر معلمين اللغة الإنجليزية في مدارس عجمان الخاصة بشأن الفرص والتحديات التي تواجهها في برامج التنمية المهنية الافتراضية. كما تناولت الدراسة التقصي عن مواقف المعلمين تجاه هذه البرامج.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي النوعي في هذه الدراسة بهدف الحصول على رؤى عميقة حول وجهات نظر المعلمين المعقدة والمتنوعة فيما يتعلق ببرامج التنمية المهنية الافتراضية. وقد اعتمدت الدراسة على منهجية نوعية لجمع البيانات من خلال إجراء خمس مقابلات جماعية مركزة وشبه موجهة عبر منصة زوم مع مجموعات من المعلمين تم اختيارهم عشوائياً من إجمالي 100 معلم ومعلمة من جنسيات مختلفة يعملون في 6 مدارس دولية خاصة في منطقة عجمان التعليمية. وقد تم التحقق من صحة وصدق أداة البحث وأسئلة المقابلات الرئيسية والتابعية من قبل لجنة من الخبراء. كما تم التأكد من ثبات الأداة من قبل المقيمين بطريقة (Inter-rater Reliability) لضمان دقة نتائج التحليل. تم استخدام سؤالين بحثيين رئيسيين لتوجيه الدراسة.

النتائج: أظهرت النتائج أن برامج التطوير المهني عبر الإنترنت وفرت للمعلمين فرص تدريب للتطوير المهني من حيث الجودة والكمية، وكذلك الأنواع والتنوع، نظراً لمرونة هذه البرامج وتكلفتها المناسبة. كما أنها تسهم في توفير الوقت والجهد والمال والطاقة. وعلى الجانب الآخر، تمثلت التحديات في حواجز اللغة ومدى ملاءمتها للاحتياجات المحددة للمعلمين والطلاب والمواد والسياق. بالإضافة إلى ذلك، طور معظم المعلمين مواقف إيجابية تجاه برامج التطوير المهني عبر الإنترنت.

الخلاصة: يمكن الاستنتاج أن برامج التدريب على التطوير المهني عبر الإنترنت كانت مفيدة للمعلمين الذين طوروا في الغالب مواقف إيجابية في جوانب مختلفة مثل المرونة، والتكلفة المناسبة، والتنوع، على الرغم من وجود بعض العوائق مثل مدى الملاءمة وحواجز اللغة.

الكلمات المفتاحية: المعلمون؛ برامج التنمية المهنية الافتراضية؛ الفرص؛ التحديات.

1 Introduction

Professional development programs face to face or virtual continue to be a significant tool for teachers in today's ever-changing educational landscape. The pandemic required educational institutions to reevaluate instructional delivery and introduce innovative technology to facilitate online lessons. Such programs enhance teachers' skills, knowledge, and overall performance; thus, improving students' performance and attainment.

Educational reform has become a vital necessity and a strategic goal of all nations due to 21st century digital dramatic changes. Enhancing the quality of teaching and learning continues to be a top priority worldwide. The quality of the education that students receive depends upon their teachers' effectiveness (García & Weiss 2019). The attainment of students in learning also depends upon their teachers' effectiveness and experience, having undertaken relevant professional development (PD) experiences to support their students' learning (Reeves, 2010).

Professional development of staff broadly refers to providing enabling conditions to staff to enhance their productivity in the various dimensions of their day-to-day responsibilities, including those related to their technical and personal spheres of the profession (Ibrahim 2021). The main goals of education system are teaching and learning, improving students' performance, providing a safe school learning experience.

Teachers' professional development is vital for distinct reasons. Continuous training and professional development help teachers develop new knowledge and skills to serve their students better (García & Weiss 2019). It enhances the quality of teacher and student's performance, and it is an ongoing process" (Paper, 2021). However, researchers argue the importance of professional development as to whether professional development programs contribute to teachers' learning or not. (Benthum, Gulikers, Jong & Mulder 2011).

On the other hand, teachers' attitude toward professional development is not positive all the time. Smith & Reynolds (2014) pointed out that large majorities of teachers do not believe that professional development is helping them prepare for the changing nature of their jobs, including using technology and digital learning tools, analyzing student data to differentiate instruction, and implementing the Common Core State Standards and other standards.

Smith & Reynolds (2014) stressed that the most often-cited barriers are insufficient time, lack of financial resources to pay for the professional development they want, and most PD sessions are not, customized to address the skills they need to develop. Lack of continuity between professional development sessions and follow-up decreases teachers desire to participate in training as well. Administrators cite a lack of time for training, and resources as key barriers.

DeMonte (2013) claimed that professional development is about teaching teachers. High-quality professional learning does so with an eye on using what teachers already know and building on that expertise to improve their teaching—it is not about pouring content into teachers and then expecting them to use what they learn instantly.

Saberi & Amiri (2016) concluded that teachers' most professional development agendas follow the "one-size-fits-all" philosophy. Furthermore, the study's findings revealed that neither teachers nor administrators had a clear understanding of the importance of professional development, nor did they have a deep desire to incorporate new products in this area.

With the technological revolution, all coaches and trainers are in the continuous training process and educating teachers about innovation, effective use of technology, and many other hot topics to enhance students' performance. Meanwhile, teachers are learners during professional development sessions.

Shifting to online professional development can eliminate some of the teachers' concerns towards standardized professional development, with several interactive, accessible, easy to use, and accessible places. The advantages of online professional development are time, flexibility, and affordability. Recorded sessions provide teachers with the opportunity to watch the training at time convenient for them. Online professional development affords teachers with a plethora of training choices from around the globe tailored to their needs.

Online PD sessions provide multiple training interactions, such as teacher-learner, learner-learners, learner-technology, teacher-technology, and learner-content (Vrasidas & Zembylas 2014). Johnson highlighted that online PD is helpful; it can include an interactive and live discussion between participants and trainer (Wesley Johnson 2014).

Professional development is known as “a systematic and formal group process in which a group of (educators) are required to get together for purposes of developing and/or advancing the goals of the institution” (Richardson & Hamilton, 1994, p. 109).

Modern reform efforts in science education place student sense-making and participation in the practices of science as a priority. If the learning of science is to result from productive sense-making, there must be a major change in the method of science teaching (Southerland, Granger, Hughes, Enderle, Roseler, Saka, & Tekkumru-Kisa, 2016; Torff & Sessions, 2009). Teachers will need to develop a profound craft of content knowledge of how to approach science as a knowledge-building activity (Southerland, et al, 2016). It has been widely argued that teachers themselves need to actively engage in the practices of science that lead to productive sense-making so that they may develop a fluency that can only come from ongoing wide of research experiences (Southerland, et al, 2016; Elliott, 2017).

Students in the UAE fail to meet the international benchmarks in English assessments. This is due to the quality of teaching & learning and ineffective professional development programs. There is a scarcity of research about the attitudes toward professional development programs of teachers. Another focal point has arisen from the experience of the researcher as a teacher. For a long time, observations show that the professional development programs conducted locally online need more focus in quality. Currently, online professional development programs in the Ajman School Zone are still in its infancy stage and developing.

1.1 The Purpose of the Study

This study investigated the opportunities and challenges of Online Professional Development Programs and teachers' attitudes towards them in an American Curriculum Schools in Ajman.

1.2 Research Questions

- What opportunities and challenges of online professional development?
- Do teachers have a positive attitude toward online professional development?

1.3 Significance of the Study

The study may function as a basis for informing policy makers in the education sector about the need to adopt online Professional Development Programs. The study may add to the research locally and beyond in the field of professional development in the online context. The study may help in identifying the opportunities and challenges with regards to professional growth of teachers and schools as well.

1.4 Limitations of the Study

The main limitations of the study are that most participants were from two private schools in Ajman, and, it was conducted for one academic year only, 2020-2021. The online professional development training phenomena arose recently due to the COVID-19 pandemic as schools grappled with how to teach students in this new learning medium.

1.5 Research Design

This qualitative research study employed a phenomenological research type that seeks reality from individuals' narratives of their experiences and feelings that produced profound descriptions of the phenomenon of online professional development context (Creswell, 2013).

1.6 Instruments & Sampling

The sample population for the present study comprised of one hundred male and female teachers who are using English as a medium of instruction in teaching English, science, and mathematics in private schools in the Emirate of Ajman, United Arab Emirates. The participants (N= 100) in the research project were selected as convenience sampling. Collection of the data done via semi-structured Zoom interviews with a subset of English Language teachers (N=20) randomly selected from a total of 100 male and female English Language teachers in Ajman Educational Zone. The five semi-structured focus groups consisted of two males and two females from the two schools. These groups were interviewed through Zoom platforms. The instrument was subjected to a process of validation by a jury of experts and educators. The interviews were recoded and transcribed accurately to ensure a reliable record of the participants' responses by another rater. Inter-rater

reliability was also conducted to ensure the accuracy and precision of the results analysis. Then, key themes and core ideas were categorized within the data. This involves assigning codes to specific segments of the interviews that relate to particular topics or ideas. The core themes were refined to identify patterns, trends, and themes. Also recurring ideas, contradictions, and unexpected findings were regarded.

2 Results

2.1 Results of Research Question 1

The organization of Question 1 responses is classified according to main core themes, and it is divided into two categories: opportunities and challenges. Professional Development (PD) activities are opportunities for growth, as viewed by the four focus groups. The strengths and opportunities lend themselves to one another. For instance, online PD saves time, energy, and effort as well as expenses; it is recorded, and you can refer to it any time; it also encourages all to participate in several types of PD at home. One participant quoted *"online professional development has time flexibility, and affordability. It has the provision for recorded sessions so teachers can watch them at their convenience."* Virtual professional development opens the doors for online networking with other schools, which widens opportunities for shared learning opportunities. One is able to moderate and discuss solutions for problems and challenges that arise with colleagues from other schools that may have valuable information or knowledge that is power once it is shared. Online PD expands networking with educators from all over the world; thus, enabling teachers to share the best practices, experience, and expertise. One participant stated, *"As an individual you are given a flexible opportunity to grow in knowledge and skills."* Another one added that *"Success in the classroom will increase the motivation of the educator as well as the learners."* Lastly, teachers are not restricted to the PD sessions provided by the school, they can find multiple kinds of interactions, such as teacher-learner, learner-learners, learner-technology, teacher-technology, and learner-content.

There are common factors that may pose a challenge to the effectiveness of professional development, including language and technical barriers, teachers' teaching loads, school support, content, and context. A group of participants had negative attitudes towards professional development due inadequate technical and digital knowledge and expertise. Other participants referred to the challenges of inappropriateness of online PD to teachers' needs, interests and readiness. The participants stated, *"PD programs are not selected carefully to meet the staff needs (One size fits all)."* Another issue raised was *"Online PD is sometimes boring and lacks live interactivity due to lack of interpersonal and social communication and interaction"*. Participants also stated; *The expectations of the presenter for educators attending the PD program are not realistic and practical. All classrooms are different with unique needs for their students that need to be addressed with expected differentiation to be implemented. If an educator cannot effectively participate in PD programs, how will they implement the expected standards in their classrooms?*

2.2 Results of Research Question 2

The participants' responses were divided into two positions; the first half developed a positive attitude towards Online PD and justified their position as follows: Online professional development increased the chance of interactivity, accessibility, affordability, and comfortable use as well as having time flexibility in which teachers could watch these PD sessions more than once and at their convenient time. Additionally, online training might provide a reasonable amount and types of interaction between all stakeholders either live or recorded as highlighted by Vrasidas and Zembylas (2014) and Wesley Johnson (2014). Some female participants stated that *"online training is more comfortable for the working mothers who can stay home to take care of her children and training at the same time; moreover, online training can be recorded and used later."* Another lady added that *"Online training is culturally appropriate to Emirati female teachers specially some teachers would not like to emerge with the male teachers."*

In contrast, the second half developed a negative attitude towards online PD and justified their opposing position as follows: female participants group claimed that their negative attitude resulted in the lack of time, language barrier and technical problems due to internet and others. While the male groups developed their negative attitudes as a results of technology acceptance and fed up with technology that caused a stress and anxiety. Both males and females added that they preferred the PD that meet their professional development needs, subjects, and interests as well as their students' needs, readiness and context as supported by researchers (DeMonte 2013; Saberi & Amiri 2016).

It can be inferred that the participants responses for Question 2 is closely related to the respondents from Question 1. Both group of respondents expressed positive attitudes about the number of opportunities Online Professional Development Programs provide for teachers and the negative aspects were connected to the challenges.

3 Conclusion

Online Professional Development Programs have provided opportunities for teachers in terms of quality and quantity as well as types and varieties. Such programs are flexible, affordable, and promising in developing teachers' knowledge and skills. They also save time, efforts, money, and energy. In contrast, virtual professional development has challenges like language barriers, appropriateness for the specific needs of teachers, students, subjects, and context. Most teachers developed positive attitudes towards online professional development programs and showed preferences towards them rather than face to face professional development programs.

3.1 Recommendations

In light of the findings from the current study, these are recommendations to consider: design PD activities that meet the needs of all teachers, subjects, and students; focus on readiness, workload, time, school context, language and technical levels when organizing professional development. Further studies are needed to include public schools and other geographical areas. The schools also need to seize the opportunities of digital platforms to carry out professional training for the staff and building global and local networks to share the knowledge and best practices.

References

- Benthum, D. N. Van, Gulikers, J., Jong, F. De & Mulder, P. M. (2011). *A theory of improvement for teacher professional development in assessment for learning*. A theory of improvement for teacher professional development in assessment for learning, (November).
- Daniel, E. (2016). The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem-Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, vol. 7(15), pp. 91–100.
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers. Supporting teacher training to improve student learning*, (July), p. 12 [online]. papers3://publication/uuid/3692893C-3659-465F-A54C-CC76945E72CC
- Elliott, J. C. (2017). The Evolution from traditional to online professional development: A Review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114–125. [CrossRef]
- García, E. & Weiss, E. (2019). *The role of early career supports, continuous professional development, and learning communities in the teacher shortage. The fifth report in the 'The perfect storm in the teacher labor market' series*. Economic Policy Institute, pp. 1–43 [online]. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED598210>
- Ibrahim, R. (2021). *A Clarion Call for Teacher Professional Development*, (January), pp. 0–7.
- Paper, C. (2021). *COLLABORATION AND ITS CONCERN FOR TEACHERS' PROFESSIONAL*, (January).
- Reeves J. (2010). Teacher learning by script. *Language Teaching Research*, 14(3), 241–258. [CrossRef]
- Richardson, V., & Hamilton, M. (1994). *The practical-argument staff development process*. In Richardson, V. (Ed), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 109–134). New York: Teachers College Press.
- Saberi, L. & Amiri, F. (2016). A Qualitative Study of Iranian EFL University Teachers' Attitude towards Professional Development. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 591. [CrossRef]
- Southerland, S. A., Granger, E. M., Hughes, R., Enderle, P., Ke, F., Roseler, K., Saka, Y., & Tekkumru-Kisa, M. (2016). Essential Aspects of Science Teacher Professional Development: Making Research Participation Instructionally Effective. *AERA Open*. [CrossRef]
- Smith, M. C. & Reynolds, K. J. (2014). Teachers know best: Teachers' views on P.D. *Teachers know best: teachers' views on P.D.*, 484, 18–26 [online]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576976.pdf> <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0376738815000952>.
- Torff, B. & Sessions, D. (2009). Teachers' attitudes about professional development in high-SES and low-SES communities. *Learning Inquiry*, 3(2), 67–77. [CrossRef]

- Vrasidas, C. & Zembylas, M. (2014). Online professional development: Lessons from the field. *Education + Training*, 326–334. [[CrossRef](#)]
- Wesley Johnson, W. (2014). Why Professional Development Matters: Introduction to the Special Issue. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 30(4), 360–361. [[CrossRef](#)]

Exploring the Benefits and Challenges of ICT Interventions on Teaching and Learning at Midlands State University

استكشاف الفوائد والتحديات لتدخلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم في
جامعة ولاية ميدلاندز

Kebiat Mukuze¹, Rosemary Guvhu², Isheunesu Darangwa³, Farastane Masendeke⁴, Brian Muchena⁵, Pilot Ndhlovu⁶

^{1,3,4,5,6} Lecturer, Department of Human Resource Management, Faculty of Social Sciences, Midlands State University, Zimbabwe

² Lecturer, Faculty of Education, Midlands State University, Zimbabwe

¹ mukuzek@staff.msu.ac.zw, ² guvhur@staff.msu.ac.zw, ³ darangwai@staff.msu.ac.zw,

⁴ masendekef@staff.msu.ac.zw, ⁵ muchenab@staff.msu.ac.zw, ⁶ ndhlovup@staff.msu.ac.zw

Accepted

قبول البحث

2024/10/8

Revised

مراجعة البحث

2024/8/7

Received

استلام البحث

2024/6/18

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.6.10>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Exploring the Benefits and Challenges of ICT Interventions on Teaching and Learning at Midlands State University

استكشاف الفوائد والتحديات لتدخلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم في جامعة ولاية ميدلاندز

Abstract:

Objectives: This study explored the benefits and challenges of ICT interventions in teaching and learning at Midlands State University.

Methods: A qualitative research approach based on the interpretivism research philosophy was employed by researchers, in addition to a case study research design. Researchers conducted face-to-face interviews with a sample of twenty purposively chosen individuals using a semi-structured interview guide. This qualitative research study employed the inductive thematic data analysis method.

Results: The investigation uncovered that ICT resources can improve service delivery in the host organization. However, there was a paucity of learning/teaching resources and tools (data and computers for both students and lecturers). Many participants expressed concern that there was no sufficient support for learners and educators to use ICT tools effectively.

Conclusion: University management was advised to prioritize investments in teaching and learning technology to ensure effective service delivery as per the institution's mandate. To conduct a thorough analysis of the problem, future researchers can utilize the mixed method and associated research designs such as embedded, convergent parallel and sequential exploratory/explanatory. Particularly, the utilization of diverse data collection methods would assist in achieving credible outcomes.

Keywords: Exploring; ICT; interventions; learning; teaching.

الملخص:

الأهداف: بحثت هذه الدراسة في الفوائد والتحديات لتدخلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم في جامعة ولاية ميدلاندز.

المنهجية: استخدم الباحثون نهج البحث النوعي المستند إلى فلسفة البحث التفسيرية، بالإضافة إلى تصميم دراسة الحالة. أجرى الباحثون مقابلات وجهًا لوجه مع عينة مكونة من عشرين فردًا تم اختيارهم بشكل هادف باستخدام دليل مقابلة شبه منظم. اعتمدت هذه الدراسة النوعية على أسلوب تحليل البيانات الموضوعي الاستقرائي.

النتائج: كشفت الدراسة أن موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن تحسن جودة تقديم الخدمات في المؤسسة المستضيفة. ومع ذلك، كان هناك نقص في موارد وأدوات التعليم/التعلم (مثل البيانات وأجهزة الكمبيوتر لكل من الطلاب والمحاضرين). وأعرب العديد من المشاركين عن قلقهم من عدم وجود دعم كافٍ للمتعلمين والمعلمين لاستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال.

الخلاصة: تم نصيح إدارة الجامعة بإعطاء الأولوية للاستثمارات في تكنولوجيا التعليم والتعلم لضمان تقديم الخدمات بشكل فعال وفقًا لتفويض المؤسسة لإجراء تحليل دقيق للمشكلة، يمكن للباحثين في المستقبل استخدام المنهج المختلط وتصميمات البحث المرتبطة به مثل التصميم المدمج، الموازي المتقارب، والتصميم الاستكشافي/التفسيري المتسلسل. بشكل خاص، سيساعد استخدام طرق جمع البيانات المتنوعة في تحقيق نتائج موثوقة.

الكلمات المفتاحية: استكشاف؛ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ التدخلات؛ التعلم؛ التعليم.

1 Introduction

From a development standpoint, education in society is of great importance. The benefits of education in society are supported by research findings (Hačatrjana, 2018). Significantly, tertiary schooling is linked to high-paying employment opportunities and public health, among other significant advancement indicators (Borawska-Kalbarczyk *et al.*, 2018; Daniela, 2018). As a sovereign nation, Zimbabwe recognized the economic importance of academic success to its citizens through technology. Žogla (2018) hinted that Information and Communication Technologies (ICTs) are now considered innovative means of enhancing academic performance. Importantly, Zimbabwe established a national ICT policy in 2005 to enhance educational technology across the country's schools (Mandiwanzira, 2015). Similarly, the use of ICT for societal improvement and education is supported by civic institutions in Zimbabwe (Mandiwanzira, 2015). As a result, the study on the benefits and challenges of ICTs on pedagogy at Midlands State University was motivated by the researchers' positive perception of their transformative potential.

While ICTs have a positive impact on the educational experience, some academic staff at Midlands State University do not fully incorporate them into their course content creation or teaching. Many times, learners complain about receiving handwritten course notes and delayed feedback for continuous assessments. Furthermore, corporate organizations are questioning the diligence of some students seeking industrial attachment places who cannot analyze data using modern software. Prior research on the same subject, conducted in different schools (Gyamfi, 2017; Laura de Bruine, 2020; Youssef *et al.*, 2022) did not provide an adequate explanation for the phenomenon. Hence, this research study aims to gain insights into the benefits and challenges of ICT interventions in teaching and learning at Midlands State University. Eventually, the research aim gave rise to the following research questions:

- What are the benefits of ICT interventions to teaching and learning?
- What are the challenges of ICT interventions on teaching and learning?

The individuals within the host organization contributed the necessary data to address the questions posed. The obtained outcomes could notify policymakers and leaders of the host organization about the importance of inclusive information and communication technology (ICT) policies in a university environment. Furthermore, the research candidates would acquire valuable skills for teaching and problem-solving in society. This article is divided into four main sections: the introduction, methods, results, and discussion and conclusions.

2 Literature Review

Researchers identified two supporting theories (constructivism and diffusion of innovation theories) to achieve theoretical triangulation (McCombes, 2023). Following that, an empirical evidence literature review at the international, regional, and local levels is presented. Finally, the subsection concludes by identifying research gaps and proposing strategies to close them.

2.1 Constructivism theory

Constructivism is a learning theory that suggests knowledge is most effectively acquired through reflection and active construction in the mind (Mascolo & Fischer, 2005). As a result, knowledge is a shared understanding among individuals. The student should consider the information being taught and draw upon their past experiences, personal beliefs, and cultural background to form an interpretation. Constructivism is divided into two main camps: radical and social. According to the first form of radical constructivism, the construction of knowledge is influenced by an individual's interpretation of their active experiences. According to the second form of social constructivism, human development is influenced by social interactions, and knowledge is created through collaboration with others. There are three key figures in the field of constructivism. Jean Piaget aligns with the radical constructivism perspective. Lev Vygotsky, in contrast, emphasizes the social dimensions of learning through shared experiences. John Dewey finds himself in a position where he can understand and support both perspectives, and he has numerous ideas that align with each side. The shared belief among these psychologists, who formed the constructivist movement, was that the existing learning theories, such as behaviorism and humanism, failed to accurately depict the true

nature of learning. Furthermore, their ideas were influenced by their classroom experiences rather than experiments conducted in a laboratory (compared to behaviorism). The importance of constructivist learning theory lies in its ability to guide educators in selecting appropriate methods for adult learning (Robbins & Judge, 2012). Through the comprehension of the fundamental principles of this theory, educators are prompted to adopt teaching approaches that facilitate knowledge construction, such as leading group discussions and learning through observation. Teachers must be knowledgeable about the learners' past experiences to facilitate their learning. Along with professional lessons learned from this theory, it also has empirical backing from previous published works (Ayaz & Sekerci, 2015; Bada & Olusegun, 2015; Cetin-Dindar, 2016).

2.2 Diffusion of Innovation Theory

The diffusion of innovation theory, created by E. M. Rogers in 1962, is one of the oldest social science theories (Rogers, 2003). It originated in communication to explain how, over time, an idea or product gains traction and spreads through a specific group or social network. The outcome of this diffusion is that individuals, as part of a social system, embrace a new idea, behavior, or product (García-Avilés, 2020). Adoption within the context of this theory means that a person engages in something in a different manner than what they had done before. This is typically achieved by either buying or using a new product, or by acquiring and practicing new behaviors. The key to adoption is that the person must recognize the idea, behavior, or product as novel or innovative for the diffusion to take place. The adoption of a new idea, behavior, or product does not occur simultaneously in a social system, but rather it is a gradual process where certain individuals are more inclined to embrace the innovation than others (Rogers, 2003). Scientists have discovered that individuals who embrace an innovation at the outset possess distinct qualities compared to those who adopt it later (Mkhize *et al.*, 2016). When trying to introduce an innovation to a specific group of people, it is crucial to have a clear understanding of the characteristics of that group that may either facilitate or impede the adoption of the innovation. There are five recognized adopter categories, and while most of the general population tends to fall in the middle categories, it is still crucial to comprehend the traits of the target population. When marketing an innovation, various approaches are employed to cater to the distinct preferences of the different adopter categories.

Innovators - these are individuals who are eager to be the pioneers in embracing innovation. They are adventurous and open-minded, always eager to explore new concepts and ideas. These individuals are highly open to taking risks and frequently pioneer the creation of innovative concepts. Not much effort is required to attract this demographic.

Early adopters- these are individuals who act as opinion leaders. They have a passion for leadership positions and eagerly embrace opportunities for change. They are already conscious of the necessity for change and are at ease when embracing new concepts. To persuade this group of individuals to embrace innovation, it is important to provide them with clear and concise procedure manuals and essential information files that can guide them through the implementation process.

Early majority- these individuals are not typically leaders, but they tend to embrace new ideas before the general population. However, they usually require proof that the innovation is effective before they are willing to embrace it. To capture the attention of this demographic, it is important to highlight success stories and provide evidence of the innovation's effectiveness.

Late majority- these individuals are hesitant towards change and will only embrace an innovation after it has been widely accepted by the majority. To attract this demographic, it is important to highlight the number of individuals who have already embraced the innovation and have experienced positive outcomes.

Traditionalists- these individuals are resistant to change and hold conservative views. They are highly resistant to change and pose the greatest challenge in gaining their support. To attract this demographic, it is important to utilize strategies such as presenting statistical data, employing fear appeals, and leveraging the influence of individuals within the other adopter groups.

The stages by which a person adopts an innovation, and whereby diffusion is accomplished, include awareness of the need for an innovation, decision to adopt (or reject) the innovation, initial use of the innovation to test it, and continued use of the innovation. There are five primary factors that impact the

adoption of an innovation, and each of these factors is present to varying degrees in the five adopter categories.

- Relative advantage: The extent to which an innovation is perceived as superior to the existing idea, program, or product it replaces.
- Compatibility: How well the innovation aligns with the values, experiences, and needs of the people who might use it.
- Complexity: The level of difficulty in comprehending or utilizing the innovation.
- Triability: the degree to which the innovation can be tested or experimented with prior to making a firm decision to adopt it.
- Observability: The degree to which the innovation yields tangible outcomes.

2.3 Limitations of Diffusion of Innovation Theory

There are several limitations of the diffusion of innovation theory. Firstly, it does not encourage active involvement in the adoption of an innovation. Secondly, it is more effective to adopt new behaviors rather than stop or prevent existing behaviors. Thirdly, it fails to consider an individual's available resources or social support when adopting a new behavior or innovation (García-Avilés, 2020).

2.4 The justification for employing diffusion of innovation theory

Diffusion of innovation theory is a widely recognized framework that helps us understand how new ideas, technologies, or practices are adopted and spread within a social system. Applying this theory when conducting a study on the benefits and challenges of ICT interventions on teaching and learning in a tertiary institution is justified for several reasons:

- Innovation: ICT interventions, such as e-learning platforms, digital resources, and online tools, represent a fresh approach to teaching and learning, making them an innovation deserving a study.
- Adoption: the adoption process is a crucial aspect of understanding how teachers and students embrace and incorporate information and communication technology (ICT) interventions into their teaching and learning practices. A tertiary institution like Midlands State University is a complex social system that has its own unique culture, norms, and communication channels, making it an excellent setting to apply the DOI theory.
- The key elements of the Diffusion of Innovation Theory, such as relative advantage, compatibility, complexity, trialability, and observability, can be utilized to comprehend the adoption of Information and Communication Technology (ICT) interventions.
- Relative advantage: Does the use of information and communication technologies (ICT) improve teaching and learning?
- Compatibility: does ICT align with the current teaching methods and principles?
- Complexity: how user-friendly is it for teachers and students to utilize ICT?
- Trialability: can ICT be experimented on a small scale before being fully implemented?
- Observability: can the advantages of ICT be seen and shared among colleagues?
- Stages of adoption: the stages of adoption (knowledge, persuasion, decision, implementation, and confirmation) can assist researchers in comprehending the progression of ICT adoption among lecturers and students. The theory of diffusion of innovations acknowledges the significance of change agents, such as innovators, early adopters, and opinion leaders, in promoting the adoption of new ideas or practices. In a tertiary educational institution, these change agents can be identified and examined.

Researchers utilized the diffusion of innovation theory to investigate the factors that impact the adoption and effective utilization of ICT interventions in education, to develop strategies for successful implementation and integration. Additionally, there are research studies (Mkhize *et al.*, 2016; Aivazidi & Michalakelis, 2022) that show how the diffusion of innovation theory can be used to explain how technology is adopted and used in tertiary education institutions.

2.5 International Perspectives on ICT interventions into teaching and learning

Failure to properly invest in ICT tools normally negatively affects students' academic achievement in educational institutions (Youssef *et al.*, 2022). Bish (2017) elucidates that educators are responsible for no implementation of technology in pedagogy. Therefore, stern measures should be taken to educate and persuade responsible stakeholders to see the success of ICTs in learning and teaching. Moreover, the findings of Timotheou *et al.* (2023) exhibit that the incorporation of digital technologies is a complicated and ongoing process that affects various individuals and groups within the school environment. In addition, it was noted that the integration of ICT in schools not only enhances students' academic performance but also influences various other school-related factors and stakeholders. Notably, during the recent COVID-19 pandemic that accelerated the use of digital technologies in education, many schools showed a lack of experience and low digital capacity, which led to widening gaps, inequalities, and learning losses.

2.6 Regional perspectives on ICT interventions in teaching and learning

Regionally, it was discovered that managerial superintendence is vital for the efficient utilization of teaching technology in educational institutions. In Ghana, (Gyamfi, 2017) it was discovered that shared leadership was the most effective leadership approach to effective ICT integration because it brought together all stakeholders who had a vested interest in ensuring success. In general, participants expressed positive attitudes toward ICT and recognized it as a necessary component of 21st-century teaching and learning. However, it was discovered that most of them were inept at using technology for pedagogical purposes. According to Laura de Bruine's (2020) research in Ghana and Sierra Leone, both countries have a poor learning environment that is barely interactive. The researcher (Laura de Bruine, 2020) classified the learning environment into three types. For starters, resources and tools are scarce. Second, existing teaching and learning communities do not function well. Third, there is a traditional method of teaching and learning that involves little interaction. In addition to a poor learning environment, the education system is not closely linked to the labour market and does not provide the necessary 21st-century skills. In South Africa, Mahlo and Waghid's (2022) study revealed that teachers' age, level of ICT literacy, social institutions (provincial e-learning policy and school ICT policy), infrastructure, and resources prevented teachers from converting capabilities into functioning.

2.7 ICT interventions in teaching and learning-the local perspective

A Zimbabwean study (Mangwaya, 2018) demonstrates that lack of teaching and learning resources, as well as teachers' negative attitudes toward ICT integration, are major contributing factors to slow integration. On the other hand, Tsakatsa *et al.* (2019) discovered that, while school principals had generally embraced ICT in their schools, they lacked proper ICT qualifications and were ill-equipped to deal with all issues that would result in meaningful interventions. Also, the researchers (Tsakatsa *et al.*, 2019) found that school leaders lacked adequate ICT knowledge, and little was being done to address the situation through in-service programs. Similarly, another study (Zinyemba *et al.*, 2021) discovered that learners and educators in most government institutions were unable to use online learning following the closure of schools during the COVID-19 national lockdown period because the country was not prepared for online learning.

2.8 Research patterns and gaps

The research on ICT interventions in teaching and learning has highlighted several important aspects. Researchers will explore some key findings and potential research gaps in this subsection.

2.8.1 Advantages of ICT Integration

ICT, which encompasses computers, the internet, and electronic delivery systems, is extensively utilized in education. It is evident that the effective use of information and communication technology (ICT) can improve the quality of education and establish connections between learning and real-life scenarios. Additionally, ICT broadens educational opportunities, enabling students to learn anytime and anywhere by accessing online materials and participating in teleconferencing classrooms.

2.8.2 Obstacles and impediments

The absence of adequate teaching and learning resources, coupled with negative attitudes towards integrating information and communication technologies (ICT), impedes progress. In addition, school leaders frequently lack the necessary qualifications in information and communication technology (ICT), which hinders the implementation of effective interventions. During the COVID-19 pandemic, schools with limited digital resources experienced increasing disparities and setbacks in learning.

2.8.3 Research Gaps

The cited past studies reveal the existence of time-bound and population gaps. Thus, current researchers saw it prudent to place this study in a different context to realize new findings and conclusions. Accordingly, the idea would add new knowledge to the already existing body of knowledge and eventually close the time and population gaps. Furthermore, research should explore effective strategies for overcoming barriers to ICT integration and investigate how to enhance teachers' ICT skills and address infrastructure limitations. Also, another area for research is to examine the impact of ICT on student learning outcomes and equity.

3 Methods

This section provides an overview of the research methods utilized by the researchers in this study. The procedures specifically include philosophy, research approach, and design, sampling method, data collection instrument and administration, trustworthiness issues, and data analysis (Cooper & Schindler, 2014).

3.1 Research Philosophy

This treatise is anchored in the interpretivism school of thought which emphasizes the subjective experience and meanings that are multiple and varied. Equally, this philosophy holds the worldview that meanings are constructed by humans as they engage with the world and, in doing so, humans are influenced by social and historical perspectives (Neuman, 2014). Researchers employed this philosophy because they were interested in detailed accounts of the influence of ICT interventions on teaching and learning as constructed by students and lecturers (Tsouroufli et al., 2021).

3.3 Research Approach and Design

A qualitative research strategy was employed due to its ability to generate a wealthy textual account of research subjects' experiences with technological interventions within the host organization. Qualitative research crystallizes the experience and interpretation of events by subjects with widely differing stakes and roles and gives voice to those whose views are rarely heard (Collins, 2010). In this case, students' and lecturers' views on learning and teaching using modern-day technologies can be heard.

Furthermore, researchers used the exploratory case study research design to understand participants' knowledge of instructional technology in teaching and learning (Yin, 2009). Likewise, the strategy draws support from similar context studies (Malliarakis et al., 2014; Patricia, 2018). The Malliarakis et al. (2014) study was about a computer programming course in which students were taught about how computer programs are structured. Equally, the current study was concerned with the usage of computers and other instructional technologies in the delivery of lectures at an institution of higher learning.

3.4 Sampling Method

A purposive sampling method was employed to select research subjects wherein twenty participants were chosen from the university teaching staff and students' population. This sampling method was chosen because researchers were interested in participants who had first-hand experience with instructional technology and learners who also had experienced teaching through various instructional technologies used within the host organization. Research (Casteel & Bridier, 2021; Hennik & Kaiser, 2022) reveals that a homogeneous study population and narrow objectives are some critical points in choosing the sample size in a qualitative study. Interestingly, sample size of twenty participants were found to be sufficient (ibid). It is against this backdrop that researchers in the current study were persuaded to choose a sample size of twenty participants.

3.5 Data Collection Instrument

The data collection tool used was a semi-structured interview guide with open-ended questions to help researchers establish a relationship with the participants. The first drafted data collection tool was subjected to scrutiny by the academic supervisor and the dissertation committee testing suitability to study and research objectives (Creswell, 2013). To review the data collection tool questions, researchers conducted a pilot case study. The major types of pilot studies are focus group interviews, projective techniques, and in-depth interviews (Pandey & Pandey, 2015). Borrowing from the aforesaid scholarly advice, researchers conducted focus group interviews before the main data collection. The focus group comprised five people who are staff members of the university but different from the actual population where the final data collection tool was administered. The five members were selected based on their convenience, accessibility, willingness to cooperate, and physical proximity (Bhattacharjee, 2012). Researchers then used the results of the focus group to improve the research protocol and the interview guide.

3.6 Data Collection Instrument Administration

Research permission and ethical clearance were sought and obtained from the University Registrar. Out of the abundance of caution of not interfering with the employer's production time, researchers conducted interviews with participants during tea and lunch breaks. Learners were also contacted during free periods in students' common rooms of their hostels for the data collection process. The data collection process was done over a period of a month, with interview sessions ranging from thirty to forty minutes per participant.

3.7 Ethical Considerations

This research considered ethical factors in several ways. Firstly, participation in the research was voluntary, and research participants had the right to withdraw at any time of their choice. Participants were thoroughly informed before the research commenced, and they were properly treated throughout the research process. Moreover, research participants were provided with consent forms before the research and signed as evidence that their participation in the study was voluntary and not coerced (Pandey & Pandey, 2015). Furthermore, the identity of the research participants was kept private and confidential. Interviews were conducted with the approval of the institution. Researchers maintained objectivity and presented the true research findings.

3.8 Ensuring the Trustworthiness of the results

Researchers adopted several techniques to ensure confidence in the collected data and the research methods undertaken. To form a strong support base for research findings, two theories (constructivism and diffusion of innovation theories) were used in this study. Research participants were given a pre-submission copy of the research work such that they could provide constructive feedback on the accuracy of the collected data. Eventually, all participants agreed to the findings as reported in the final document. Equally, interview research questions were rephrased to detect falsehoods in participants' responses. All the same, no suspect data was discarded since participants were genuinely willing to participate in the study. Also, researchers provided a detailed description of the study context, and research subjects and ensured transparency in data analysis to achieve transferability of results.

3.9 Data Analysis and Procedure

An inductive thematic analysis was chosen because it is compatible with various philosophical perspectives such as constructivism, post-positivism, and critical realism (Braun & Clarke, 2006). Consequently, to ensure constant interaction and immersion in the data, open and focused coding was done using the traditional approach of paper, color markers, and visual mapping (Maher et al., 2018). The analysis was done within a constructivist epistemology.

Step 1: Familiarization with data

The first author conducted a thematic analysis using Braun and Clarke's guidelines (Braun & Clarke, 2006). The first step in developing themes was to become acquainted with and understand the data set. The first author read the transcripts several times to familiarize himself with the data set and to see if there were any common answers.

Step 2: Generating initial codes

At this second step of data analysis, researchers employed inductive coding to ensure that the analysis was grounded in the data itself, rather than being influenced by preconceived notions. Coding of the transcripts to enable a better understanding of the data set was initiated by the first author (Caulfield, 2023). The first author then organized common codes into meaningful categories, narrowing the options for themes.

Step 3: Searching for themes

The next step was to generate potential themes, and this was done through express analysis of the coded data. Express analysis was done so that the themes identified would be more closely linked to the original data and reflective of the entire data set and this resulted in four themes.

Step 4: Reviewing themes

Finally, the first and second authors reviewed the themes and associated quotes to see if the themes had enough supported data (Brymer et al., 2021). Checks like too diverse themes and coherence of data in supporting themes were conducted as well. After a discussion, it was decided that the previous names did not accurately capture the essence of each theme, so these were updated and finalized.

Step 5: Defining and naming themes

At this stage, the researchers created and defined a narrative of each theme that was important to the study problem (Braun & Clarke, 2006). Three names of identified themes were brief and adequately descriptive (ibid). Two codes (Big classes and huge classes) were found to be overlapping between themes and no emergent sub-themes were identified between themes by the researchers. Finally, data extracts that illustrate key features and narratives of the themes to be presented in the final report were selected.

Step 6: Producing the report

This final step involves writing up the final analysis and description of the findings (Braun & Clarke, 2006). Some of the elements of this writing process had already begun through the processes of note-taking, description of themes, and selection of representative data extracts in prior steps. Researchers used both narrative descriptions and representative data extracts from participants' direct quotations. The discussion section broadened the analysis by relating themes to related literature.

Table 1: Coding Qualitative Data

Interview Extracts	Codes
Educators can work from home, able to deliver lectures in a short period and provide continuous assessment feedback instantly. The same applies to students, they can as well serve themselves from the comfort of their homes or offices.	❖ Work from home ❖ Easy lecture delivery ❖ Learning from home ❖ Continuous feedback
Quite a large number of learners do not have access to enabling gadgets and that jeopardizes their learning. Some learners come from rural remote areas where internet connectivity is a challenge. Educators lack access to data and specific computers. Requisite training on the use of teaching methods using technology is a missing link between old-schooled staff members and techno-savvy staff. Managing big classes online here is a big problem	❖ Lack of access to enabling gadgets ❖ Internet connectivity challenge ❖ Lack of training ❖ Big classes ❖ Learning jeopardized
Yes, we can use the university computer labs but there is no data provision facility and some of us do not have the proper gadgets. In some lecture rooms, we do not have functional whiteboards or projectors. This is compounded by the huge classes at the institution.	❖ No data provision ❖ Absences of functional whiteboards ❖ Huge classes ❖ Computer labs available ❖ Lack of work tools

Table 2: Turning Codes into Themes

Themes		Codes
THEME 1: Benefits of ICT interventions to teaching and learning	❖	Work from home
	❖	Easy lecture delivery
	❖	Learning from home
	❖	Continuous feedback
THEME 2: Challenges of ICT interventions on teaching and learning	❖	Lack of access to enabling gadgets
	❖	Internet connectivity challenge
	❖	Lack of training
	❖	Big classes
	❖	Learning jeopardized
THEME 3: Lack of support system for the efficient use of ICT tools by learners and educators	❖	No data provision
	❖	Absences of functional whiteboards
	❖	Huge classes
	❖	Computer labs available
	❖	Lack of work tools

4 Results and Discussions

The semi-structured interview guide was the exclusive means of collecting data, and it was used to interview twenty research subjects. The interviews were conducted during tea and lunch breaks. Generally, this was done to avoid interfering with the time that employees would spend on production. The response rate during the interviews was a hundred percent. Primary data showed that there were more male research subjects than female research participants, hence 60% of the sample size were male and 40% were female. The research encompassed individuals from 20 to 63 years of age. For some of the (5 participants) subjects in the research, an undergraduate degree was the highest qualification. Seven (7) lecturers held a master's degree as the highest level of education. Primary data revealed that five (5) lecturers were Doctors, and three (3) lecturers were Professors. The chosen research subjects were beginners in the use of a computer (thirty percent), fifty percent had moderate skills in the use of computers and twenty percent of the participants were competent in the use of computers. Extant literature (Baruch, 1999) reveals that any response rate of sixty percent and above is acceptable to overcome validity issues. Male participants' dominance depicts the fact that ideas proffered by research subjects were drawn from a patriarchal system. The age groups covered resemble a clear representation of different age groups and their understanding of ICT interventions in higher education institutions. Therefore, such a broad coverage of different age groups would provide a good base of ideas useful for understanding and utilization of ICT strategies to deliver service. The interviewed participants had their qualifications corresponding to their job positions within the institution. Indeed, the host organization has highly educated staff but there is an indication of few doctors and professors. This is a cause for concern for such a big institution meant to serve the nation. More than half of the research subjects had moderate computer skills. Undoubtedly, such a revelation implies that the host organization would not successfully implement ICT interventions into its core business without equipping the supposed users of the tools first. Even though the organization was found to be using ICTs, researchers opine that the efficiency rate in the usage of same was low.

Two themes were identified as the benefits of ICT interventions in teaching and learning and the challenges of ICT interventions in teaching and learning.

Theme1: Benefits of ICT interventions to teaching and learning

Research subjects revealed the importance of information and communication technology resources. Generally, ICT resources can improve service delivery in institutions of higher learning. Accordingly, the participants averred that:

"ICTs assist both students and lecturers to improve their skills (1 Student Excerpt).

Information is disseminated to many people quickly. Permits research and creation of students' databases and confidentiality can be ensured through the use of secret codes" (2 Lecturers Excerpts).

Thirteen participants agreed that:

"Educators can work from home, able to deliver lectures in a short period and provide continuous assessment feedback instantly. The same applies to students, they can as well serve themselves from the comfort of their homes or offices during times of pandemic outbreaks.

Given the outbreak of the coronavirus, teaching would have been a nightmare without the use of modern-day technology. Now with the implementation of technology, most of the university business functions have been integrated into good fashion. Some hidden cost associated with doing manual work was eliminated. Synchronous communication with students was enabled and paperless learners' evaluations were made easy" (13 Lecturers Excerpts).

Four of the participants agreed that:

"Lectures can be recorded, and video lectures can be watched by students who fail to attend online lectures by the scheduled time" (4 Students Excerpts).

Primary data findings concur with a Ghanaian study which revealed that research subjects expressed optimism about the use of technology in modern-day service delivery (Gyamfi, 2017). Study findings were further buttressed by Timotheou *et al.* (2023) study which noted that the integration of ICT in schools not only enhances students' academic performance but also influences various other school-related factors and stakeholders. Participants' experiences such as utilizing technology for remote teaching, paperless evaluations, and recorded lectures align well with the diffusion of innovation theory, which outlines the stages of awareness, decision-making, initial use, and continued adoption. Overall, the findings align with the diffusion of innovation theory rather than contradicting it. In summary, the findings align with constructivism theory by highlighting the importance of active learning, social interaction, and the influence of prior knowledge.

Theme 2: Challenges of ICT interventions on teaching and learning

Research subjects accepted ICT challenges in service delivery by educators within the host organization. It was reported that:

"Quite a big number of learners do not have access to enabling gadgets and that jeopardizes their learning. Some learners come from rural remote areas where internet connectivity is a challenge (3 Students Excerpts).

Educators lack access to data and specific computers. Requisite training on the use of teaching methods using technology is a missing link between old-schooled staff members and techno-savvy staff. Managing big classes online here is a big problem" (5 Lecturers Excerpts).

Participants agreed that:

"The major drawback here is lack of training on the professional use of ICTs and high cost of data and shortage of money for the purchase of necessary computers with high processing speed" (10 Lecturers Excerpts).

"Learning from home had some family-related problems like attending to kids and a noisy environment and online threats like viruses and scams which can steal one's passwords" (2 Students Excerpts).

On the other hand, research subjects bemoaned the lack of appropriate support for the effective use of teaching and learning technology within the host organization. Five learners agreed that:

"Yes, we can use the university computer labs but there is no data provision facility and some of us do not have the proper gadgets and it is just hard to attend online lessons. The situation is exacerbated by incessant power outages.

In some lecture rooms, we do not have functional whiteboards or projectors. This usually disadvantages students who come late for the lecture because they must sit at the back of the class and the natural voice projection of some lecturers cannot be heard. This is compounded by the huge classes at the institution".

All interviewed teaching staff at the institution agreed that:

"The university-provided data for online lessons was not sufficient enough and at times network challenges from the service provider were a stumbling block to service delivery. The great bulk of educators were trained in the use of online teaching methods and software. Work tools like laptops were supplied to willing lecturers through a loan facility, though not all members of staff benefited. In some of our, there were even no desktop computers and relevant data analysis packages".

The findings concord with Youssef *et al.* (2022) study in France which discovered a lack of modern teaching and learning technology training is affecting the performance of university students. The assumed positive effect of ICTs was not possible because of the absence of water-tight education policies and there was still a digital divide in France. Furthermore, a shortage of resources and resistance to change by educators was found to be doing a great deal of harm to the implementation of technology in educational institutions (Mangwaya, 2018). In some cases, heads of educational institutions embraced the technology, but the major

setback was a lack of appreciation, training, and material support (Tsakatsa *et al.*, 2019). Laura de Bruine's (2020) study results in Ghana and Sierra Leone are consistent with the primary data. It was found that the two countries had inadequate learning environments and lacked modern technological support for both educators and learners. Ultimately, there were three categories of problems noted: inadequate access to essential equipment, education, and teaching resources, as well as an outdated method of teaching and learning.

In summary, although the challenges do not directly disprove constructivism theory, they emphasize the significance of overcoming practical obstacles to successful learning. Constructivist approaches can assist educators in creating solutions that consider learners' active participation, social environment, and existing knowledge. Participants' experiences such as the challenges faced by learners without access to gadgets, educators lacking data access, and the high cost of technology fit well with the diffusion of innovation theory. The diffusion process involves awareness, decision-making, initial use, and continued adoption. Overall, the findings align with the diffusion of innovation theory rather than contradicting it.

5 Conclusion

Researchers explored the benefits and challenges of ICT interventions in teaching and learning in a state-owned university. The paper revealed the critical grandness of technological resources in higher learning educational institutions. However, research subjects lamented shortages of technological learning and teaching tools, and support challenges within the host organization. Accordingly, it was revealed that most of the learners did not have computers/tablets for learning purposes. Moreover, internet connectivity and lack of data were some of the challenges indicated by the participants. Eventually, such challenges affected their learning patterns. Furthermore, the general support provided by the institution to both learners and educators in as far as effective utilization of ICTs was found to be very low. Drawing from this position, the university management may heavily invest in teaching and learning technology to improve service delivery in line with the institutional mandate.

The paper contributes to the extant literature on technological interventions in institutions of higher learning in Zimbabwe, regionally, and at the international level as well. Correspondingly, the research would give a voice to the underrepresented class of students in universities and create social justice in the higher education learning system. Furthermore, the paper will help transform the researchers as higher education practitioners through a more credible understanding of the phenomenon under study.

No research is flawless, therefore, this study had methodological limitations in the form of sample size and research strategy. Future researchers can make use of the mixed method and associated research designs like embedded, convergent parallel, sequential exploratory/explanatory to have a comprehensive evaluation of the problem. Equally, the use of more than two data collection tools and different organizations is hereby recommended to assist in the achievement of credible results. Coverage of a wider geographical space enables wider discernment and representation of the study phenomenon. Despite these study constraints, the study's findings have essential theoretical and functional connotations for ICT engagement in teaching and learning in Zimbabwean state universities. Essentially, this treatise provides lecturers and learners with the knowledge to work and learn in a new ICT-enabled environment more efficiently.

5.1 Declaration of conflicting interests

The writers declared no potential conflicts of interest concerning the research, authorship, or publication of this article.

5.2 Funding

The authors received no financial support for the research, authorship, or publication of this article.

References

- Ashley, D., & Orenstein, M. D. (2007). *Sociological theory: classical statements*. University of Kent.
- Aivazidi, M., & Michalakelis, C. (2022). Diffusion of the Information and Communication Technologies in Education, Perspectives and Limitations. *Creative Education*, 13(07), 2186–2200. [CrossRef]
- Ayaz, M. F., & Sekerci, H. (2015). The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(4), 143–156.
- Babbie, E. (2013). *Survey Research Methods*. Woodsworth: Belmont.
- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70.
- Baruch, Y. (1999). Response Rate in Academic Studies – A Comparative Analysis. *Human Relations*, 52(4), 421438. [CrossRef]
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research*. Open University Press.
- Bish, W. D. (2017). *Increasing the impact of ICT in language learning: Investigating the effect of teachers' ownership of micro blending CALL in the classroom within the WST model of ICT use*. University of Exeter.
- Borawska-Kalbarczyk, K., Tołwińska, B., & Korzeniecka-Bondar, A. (2018). From smart teaching to smart learning in the fast-changing digital world. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 23–39. [CrossRef]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. [CrossRef]
- Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business Research Methods* (4th ed.).
- Casteel, A., & Bridier, N. (2021). Describing populations and samples in doctoral student research. *International Journal of Doctoral Studies*, 16. [CrossRef]
- Caulfield, J. (2023, February 10). *How to Do Thematic Analysis | Step-by-Step Guide & Examples*. <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>.
- Cetin-Dindar, A. (2016). Student Motivation in Constructivist Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2). [CrossRef]
- Choga, F., & Njaya, T. (2011). *Business Research Methods Module*. Zimbabwe Open University.
- Collins, H. (2010). *Creative Research: The Theory and Practice of Research for the Creative Industries*. AVA Publications.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2014). *Business Research Methods* (12th International). McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage Publications.
- Daniela, L. (2018). Didactics of smart pedagogy: Smart pedagogy for technology enhanced learning. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 1–478. [CrossRef]
- Daniela, L. (2019). *Didactics for Smart Pedagogy*. Springer Link.
- García-Avilés, J. A. (2020). Diffusion of Innovation. In *The International Encyclopedia of Media Psychology* (pp. 1–8). Wiley. [CrossRef]
- Gyamfi, S. A. (2017). Pre-service teachers' attitude towards information and communication technology usage: A Ghanaian survey. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 13(1), 52–69.
- Hačatrjana, L. (2018). Using technologies to teach different age groups meaningfully. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 95–111. [CrossRef]
- Hennik, M., & Kaiser, B. (2022). Sample size for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science and Medicine Journal*. [CrossRef]

- Iqbal A and Mansell W (2021) A Thematic Analysis of Multiple Pathways Between Nature Engagement Activities and Well-Being. *Front. Psychol*, 12, 580992. [CrossRef]
- Kearney, M., Burden, K., & Schuck, S. (2018). Disrupting education using smart mobile pedagogies. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 139–157. [CrossRef]
- Kock, N. (2005). Media Richness or Media Naturalness? The Evolution of our Biological Communication Apparatus and Its Influence on Our Behavior toward E-Communication Tools. *IEEE Transactions on Professional Communication*. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48, 117–130. [CrossRef]
- Laura de Bruine. (2020). *How ICT interventions in education contribute to better career perspectives Case studies in Ghana and Sierra Leone*. Wageningen University & Research: Knowledge, Technology, and Innovation (KTI) Group.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2015). *Practical Research Planning and Design* (11th Global Edition). Pearson Education Limited.
- Maher, C., Hadfield, M., Hutchings, M., & de Eyto, A. (2018). Ensuring rigor in qualitative data analysis: A design research approach to coding combining NVivo with traditional material methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–13. [CrossRef]
- Mascolo, M., & Fischer, K. (2005). Constructivist theories. In *Cambridge Encyclopedia of Child Development* (pp. 49–63). Cambridge University Press.
- Mahlo, L., & Waghid, Z. (2022). Examining information and communication technology use in public primary schools in South Africa from the capability approach. *The Journal for Interdisciplinary Research in Southern Africa*, 18(1). [CrossRef]
- Malliarakis, C., Satratzemi, M., & Stelios, X. (2014). Educational games for teaching computer programming. In *Research on E-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*. Springer (in Press).
- Mandiwanzira, S. C. (2015). *ZIMBABWE NATIONAL POLICY FOR INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT)*.
- Mangwaya, E. (2018). Factors Influencing Ordinary Level Students Academic Performance in Integrated Science, A Case Study of Three Secondary Schools in the Victoria Falls Town of Zimbabwe. *IJASSH*.
- Maphosa, V. (2021). Teachers' Perspectives on Remote-based Teaching and Learning in the COVID-19 Era: Rethinking Technology Availability and Suitability in Zimbabwe. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*. [CrossRef]
- McCombes, S. (2023, January 2). *How to Write a Literature Review | Guide, Examples, & Templates*. <https://www.scribbr.com/methodology/literature-review/>
- Mkhize, P., Mtsweni, E. S., & Buthelezi, P. (2016). Diffusion of Innovations Approach to the Evaluation of Learning Management System Usage in an Open Distance Learning Institution. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). [CrossRef]
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Muianga, X. (2019). *The role of ICT in the shift towards student-centered learning in higher education: Eduardo Mondlane University, Mozambique: a case study*. Stockholm University.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Seventh). Pearson International.
- Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). *Research Methodology: Tools and Techniques* (1st ed.). Bridge Center, Romania.
- Patricia, M. (2018). *Impact of Information and Communication Technology on Academic Achievement for Exceptional Student Education Inclusion Students*. Walden University.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior* (14th ed.). Ankara: Nobel Publications.
- Robeyns, I. (2006). The capability approach in practice. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351–376.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). The Free Press.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students* (6th ed.). Pearson Education Limited.

- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A. M., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695–6726. [[CrossRef](#)]
- Tsakatsa, B., Oyedele, V. I., Chikwature, W., & Oyedele, Y. (2019). Interventions by secondary school heads in effective implementation of ICT in Zimbabwe. *ResearchGate*.
- Tsouroufli, M., Rédai, D., & Guerrini, V. (2021). Research Methodology. In *Palgrave Studies in Gender and Education* (pp. 67–91). Palgrave Macmillan. [[CrossRef](#)]
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Youssef, A., Dahmani, M., & Ludovic Ragni, L. (2022). Le ICT Use, Digital Skills, and Students' Academic Performance: Exploring the Digital Divide. *MDPI*.
- Zinyemba, L., Nhongo, K., & Zinyemba, A. (2021). Covid-19 induced online learning: The Zimbabwean Experience. *African Journal of Social Work*, 11(4), 223–230.
- Žogla, I. (2018). Principles of learner learning-centered didactic in the context of technology-enhanced learning. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 71–94. [[CrossRef](#)]