مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

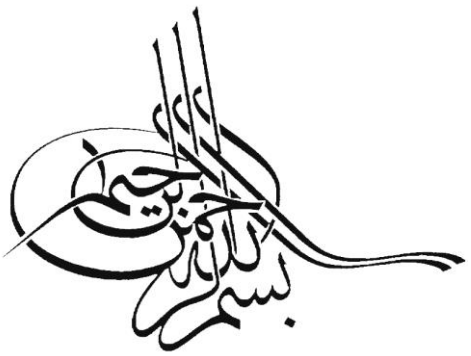
العدد الرابع والعشرون
محرم ١٤٤٢هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية ـ كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة أ.د. عبد الله بن محمد الوزرة	١٥
درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين د. منى بنت حسن الأسمر	٦٩
تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية د. المتولي إسماعيل بدير	١٥٩
تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ د. أحمد بن عبد الله الزهراني د. عبد الباقي محمد عرفة	٢٢٥
مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية والتدابير التربوية لزيادته د. عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع	٢٨٩
استخدام أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل والتفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية د. أحمد محمد رجائي الرفاعي	٣٧٥
فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالباتهن د. سمر عبد العزيز الشلهوب	٤٣٣
Evaluation and Suggestions Concerning Students to Overcoming English Writing Difficulties in the Classrooms Dr. Khalid I. Al-Nafisah	٥١٣

تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة

أ.د. عبد الله بن محمد الوزرة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة

أ.د. عبد الله بن محمد الوزرة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ٦/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٤/ ٧/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة بأبعاده الثلاثة (التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، والثقة)، كما هدفت إلى بناء تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتطبيق الدراسة على مجتمعها الذي تكون من (٧٤٢) عضو هيئة تدريس، استجاب منهم (٥٣٥) فرداً، في (٤) كليات تربية بجامعات ناشئة موزعة جغرافياً هي: كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، كلية التربية بجامعة حائل، كلية التربية بجامعة طيبة، كلية التربية بجامعة المجمعة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أن المتوسط العام لبعد (الثقة) كان عالياً، بينما جاء متوسطاً في بعد (التأكيد الأكاديمي) وبعد (الفاعلية الجماعية). أما المتوسط العام لمستوى التفاؤل الأكاديمي ككل فقد جاء عالياً. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس والجامعة. وبناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة، كما قدم عدداً من التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة..

الكلمات المفتاحية: التفاؤل الأكاديمي، التعليم العالي، أعضاء هيئة التدريس، كليات التربية، الجامعات الناشئة.

المقدمة:

تضطلع الجامعات بدور مهم في مجتمعاتها وذلك لتعدد أدوارها ومهامها، فالجامعة تقود المجتمع وتوجه سلوكه وثقافته وتسهم في صنع توجهاته من خلال ما تملكه من موارد بشرية متميزة، وإمكانات بحثية، وخبرات متراكمة.

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية بنشر التعليم العالي والتوسع في مؤسساته كنتيجة للطلب الاجتماعي المتزايد للتعليم في هذه المرحلة. حيث تم إنشاء جامعات في مختلف مناطق ومحافظات المملكة. ولتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتحاق بالجامعات المستحدثة، تم تصنيفها كجامعات ناشئة بمزايا مالية خاصة لأعضاء هيئة التدريس.

فأعضاء هيئة التدريس يقع على عاتقهم تقديم العلم بكل أمانة للطلبة والمجتمع بكل مكوناته، والقيام بإنتاج المعرفة من خلال البحوث العلمية والابتكارات، وخدمة المجتمع وتخريج طلاب يحتاجهم سوق العمل وغيرها من الوظائف الجديدة والمتجددة (السميح، ٢٠١٠م، ص١٢٠).

والأستاذ الجامعي مطلوب منه القيام بجهود ذات مستويات عالية الإجهاد، لذا لابد من الحفاظ على السلوك الإيجابي للمناخ الجامعي وتوفير بيئة عمل تزرع الثقة والأمل والإحساس بالرفاهية، وتفضي إلى التفاؤل الأكاديمي (Malik, 2013, p.1)، ذلك لأن أداء عضو هيئة التدريس يتأثر بكثير من العوامل الداخلية والخارجية، مثل بيئة العمل، وطبيعة القيادة الإدارية، وأداء الطلاب، وتعاون الزملاء، وتفاعل أولياء الأمور. ولهذا فقد

ركزت خطة آفاق على تطوير البيئة الأكاديمية المرتبطة بعضو هيئة التدريس (العوهلي والعبد القادر، ٢٠١٠).

إن التفاؤل الأكاديمي قوة إيجابية في مقر العمل، وهو أحد العوامل الأساسية التي تساعد العاملين على القيام بأعمال صعبة بمعنويات مرتفعة، والحصول على مستويات عالية من الطموح والقدرة على مواجهة العقبات والصعوبات (Malik, 2013, p.3) لأنه يخلق لدى العاملين شعورا بأن الجامعة مهتمة بهم، وتقدر إسهاماتهم في نجاحها، فينعكس هذا الاهتمام على أداء الجامعة، وذلك بإظهار سلوك طوعي إيجابي ليس ضمن الدور الرسمي الذي يمارسونه (غالي وعبد الله، ٢٠١٥، ص٢٧٤)، لذا فمن المهم تطوير وتنمية الموارد البشرية بالجامعة من خلال العديد من الممارسات لإيجاد قوة عمل تتصف بالفاعلية والأداء المتميز (الزهراني، ٢٠١٨، ص٢٧٩).

وهنا تبرز أهمية رفع مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، من خلال مشاركة العاملين بما يضمن المسؤولية المشتركة وتحقيق نوع من المحاسبية من منظور تعاوني وبناء فرق العمل والثقة المتبادلة والقدرات القيادية بما يساهم في تحسين المخرجات وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

مشكلة الدراسة:

يعد المورد البشري المصدر الرئيس الذي يمكن المنظمة من تحقيق أفضل النتائج من الموارد المالية والمادية والتنظيمية، ففي الجامعات يعتبر عضو هيئة التدريس محور الارتكاز والتطوير فيها، لذا فالحاجة ملحة لمساعدتهم لأن يبقوا متفائلين وفاعلين في أدائهم خلال فترة عملهم الأكاديمي بالجامعة.

فالتفاؤل في مكان العمل له جذوره في الإدارة، ومن ذلك تجارب هورثون (Hathorne) التي تم تصميمها لتحديد كيف يمكن أن تؤدي التغيرات في بيئة العمل إلى زيادة الإنتاجية. وأدت هذه التجارب إلى النتيجة المتمثلة في أنه من خلال الاهتمام بالعاملين واحتياجاتهم يمكن أن يتحسن مستوى التفاؤل لديهم، مما يؤدي إلى تحسن في الأداء (Beheshtifar, 2013). وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة لوثانز ويوسف (Luthans & Youssef, 2007) بوجود علاقة إيجابية بين التفاؤل والرضا الوظيفي والسعادة في العمل والأداء التنظيمي، فالعاملين الذين لديهم مشاعر إيجابية هم أكثر قدرة على توسيع وبناء أنفسهم ومهاراتهم وقدراتهم. وأظهرت دراسة ألين (Allen, 2011) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التعليمية. وتوصل كل من تاشنان–موران وهوي (Tschannen-Moran& Hoy, 2001) إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم تفاؤل في بيئة العمل يتمتعون بكفاءة عالية وقدرة على التعامل مع ضغوط العمل. أما دراسة غانم (٢٠١٧) فقد توصلت إلى أن هناك علاقة بين ممارسة الشفافية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية ومستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واتضح من الدراسة ذاتها أن مستوى التفاؤل كان بدرجة متوسطة.

وعلى صعيد مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فقد أشارت دراسة آل زاهر(٢٠١٤م) إلى أن الإدارة الأكاديمية في الجامعات السعودية تتبع النظام المركزي في ظل نمط يمتاز بالسلطوية وغياب المرونة وتسود العلاقات الهرمية البيروقراطية، وتمسك القيادات الجامعية بالمسؤوليات

والصلاحيات، مع الافتقار إلى القدرة على إلهام المرؤوسين للإبداع. وهذا هذا أحد العوامل التي يمكن أن تحد من مستوى التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت دراسة العنزي (Alenezi, 2019) إلى أنه كلما زادت الفرصة للمشاركة في القيادة، زاد مستوى التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويعتقد الباحث أن الجامعات الناشئة بوجه خاص تواجه تحديات في توفير البيئة الأكاديمية الجاذبة لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لعدم اكتمال مرافق هذه الجامعات ومنشآتها، إضافة إلى عدم اكتمال اللوائح والتنظيمات الداخلية التي يمكن أن تمنح مزيد من التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات.

ويدعم هذا الاعتقاد، نتائج دراسة الرويلي (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة كانت متوسطة، وأن هناك معوقات من أبرزها جمود اللوائح الإدارية في هذه الجامعات، وتواضع الميزانية المخصصة للأنشطة العلمية والمجتمعية، ومركزية الإدارة الجامعية، وغياب التفويض. وهذه جميعها عوامل يمكن أن تؤثر على مستوى التفاؤل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس. ويؤكد ذلك أيضا، ما توصلت إليه دراسة الدغرير (٢٠١٨) من انخفاض مستوى التحفيز للقيادات النسائية من عضوات هيئة التدريس في الجامعات الناشئة، وأكدت على وجوب اتباع نظام إداري يزيد من الإحساس بالأمان والشعور بالاستقرار.

وبناءً على ما تقدم تتضح الحاجة إلى تحسين المناخ التنظيمي في الجامعات السعودية الناشئة، لتكون أكثر جاذبية لاستقطاب أعضاء هيئة

التدريس المتميزين واستبقائهم. إضافة إلى الرفع من مستوى انتاجيتهم. ويمكن أن يسهم تعزيز التفاؤل الأكاديمي لديهم في تحقيق ذلك.

ونظرا لحداثة مفهوم التفاؤل الأكاديمي، وشح الدراسات التي تناولته لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، رغم أهميته، فقد سعت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيري الجنس والجامعة؟

٣. ما التصور المقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة.

٢. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية – إن وجدت–في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيري الجنس والجامعة.

٣. بناء تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة.

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من كونها إحدى الدراسات القليلة التي تبحث موضوع التفاؤل الأكاديمي على مستوى التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. كما أنها ستكشف عن مستوى التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن أن تتوصل الدراسة إلى نتائج عن كيفية رفع مستوى التفاؤل الأكاديمي لديهم. وقد تفيد هذه النتائج أيضا الإدارة العليا في الجامعة في تحديث اللوائح والأنظمة التي تعزز روح التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس. وبشكل عام، فمن المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في تحسين أداء عضو هيئة التدريس وبالتالي تحسين أداء الجامعة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: التعرف على مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لديهم.

الحد المكاني: كليات التربية في أربع من الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وهي: كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، كلية التربية بجامعة حائل، كلية التربية بجامعة طيبة، وكلية التربية بجامعة المجمعة.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ

مصطلحات الدراسة:

التفاؤل الأكاديمي: هو مجموعة المعتقدات بشأن مواطن القوة والمقدرات داخل المؤسسة التعليمية للإنجاز (Reeves,2010). ويعرف إجرائيا بأنه: النظرة الإيجابية لمستقبل الكلية الأكاديمي وبذل الجهد لتحقيق أهدافها ومواجهة الصعوبات والتحديات التي تعترض طريقها.

الجامعات الناشئة: هي الجامعات التي تم إنشاؤها عام ١٤٢٤هـ أو بعده، وبعض هذه الجامعات كانت فروعا لجامعات قائمة، أو كليات في مدن وقرى متقاربة، فتمت إعادة هيكلتها وتجميعها تحت مظلة جامعية واحدة (مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ، ص ١٤٣). وتعرف إجرائيا بأنها الجامعات السعودية الحكومية التي أنشئت عام ١٤٢٤هـ أو بعده وتضم كليات تربية.

الإطار النظري:

يستعرض الإطار النظري بعض المفاهيم ذات العلاقة بالتفاؤل الأكاديمي وأبعاده المختلفة، ويتضمن وجهة نظر الباحث حول بعض تلك المفاهيم.

مفهوم التفاؤل الأكاديمي:

للتفاؤل تأثير إيجابي على الصحة النفسية والبدنية مما يؤدي للنجاح الأكاديمي والمهني. وعلى العكس من ذلك، فالتشاؤم يؤدي إلى السلبية والفشل والغربة الاجتماعية وفي أقصى حالاته يؤدي إلى الاكتئاب والوفاة، حيث أظهر عدد من الدراسات تأثير التفاؤل على الأداء والسلوكيات المرتبطة بالعمل. ووجدت هذه الدراسات أن الأفراد الأكثر تفاؤلا هم أكثر ارتياحاً

ولديهم معنويات مرتفعة تقود إلى مستويات عالية من الطموح، وتجعلهم قادرين على التعامل مع المشاكل التي يوجهونها، ومن ثم الوصول إلى النتائج الإيجابية المتعلقة بالعمل مقارنة بالأفراد الأكثر تشاؤما (Malik, 2013, p.2). وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الدراسات حول التفاؤل في مكان العمل إلا أنه توجد أدله على ارتباط المفهوم بتحسين أداء العاملين (Beheshtifar, 2013, p.69)

ويقصد بالتفاؤل بشكل عام أنه توقع قصير المدى بالنجاح في تحقيق بعض متطلبات المستقبل فهو نظرة استبشار لما سيكون، مما يجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو للنجاح ويستبعد كل ما يخالف ذلك.

أما التفاؤل التنظيمي فهو الشعور العميق بالغرض الذي يؤدي إلى ردود فعل إيجابية، وبسببها يتوقع العاملون النجاح والأداء الجيد في مواجهة التحديات (Cameron, Bright & Caza, 2004, p.12).

وفي المؤسسات التعليمية يستخدم مصطلح التفاؤل الأكاديمي عوضاً عن مصطلح التفاؤل التنظيمي، ويعتقد الباحث أن استخدام هذه التسمية تأتي لكون التفاؤل في المؤسسات التعليمية، سواءً في التعليم العام أم العالي، يتأثر بعوامل أكاديمية لا توجد في البيئات الإدارية الأخرى، مثل الطلبة، وطبيعة المهنة، وأولياء الأمور.

ويعرف ماكجويجن وهوي (McGuigan & Hoy, 2006) التفاؤل الأكاديمي بأنه ثقافة تنظيمية نشأت من خلال التفاعل بين ثلاثة أبعاد هي الفاعلية الجماعية والتأكيد الأكاديمي وثقة أعضاء هيئة التدريس بجميع الأفراد

المحيطين بهم في المؤسسة التعليمية من طلبة وأولياء أمور وقيادة وزملاء، والتي يمكن أن تشكل اعتقاداً سائداً بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية التحصيل ومقدرتهم على مساعدة الطلبة على تحقيق التفوق الأكاديمي (p.205).

وعرف التفاؤل الأكاديمي أيضاً بأنه ذلك البناء الكامن المكون من ثلاثة أبعاد هي الثقة والتأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية، وتمثل هذه المفاهيم الجوانب العاطفية والسلوكية والمعرفية، فكل واحد من هذه الأبعاد مهم بشكل منفرد لنجاح الطالب والمنظمة، ولكن عندما تؤخذ معاً فإنها تشكل بنية أكثر قوة (Schrepfer, 2013, p.8).

خصائص التفاؤل الأكاديمي:

للتفاؤل الأكاديمي عدد من الخصائص منها:

١-أن التفاؤل الأكاديمي سمة واحدة كامنة في المؤسسات التعليمية، والتي تتجلى من خلال تأثير الأبعاد الثلاثة مجتمعة وهي الفاعلية الجماعية والتأكيد الأكاديمي والثقة، بحيث يعتمد كل بعد فيها وظيفياً على الآخر. كما أن الأبعاد الثلاثة ترتبط معا بطريقة موحده لخلق بيئة أكاديمية إيجابية (Hoy& Tarter& Hoy, 2006, p.431).

٣-أن التفاؤل الأكاديمي يتكون من مجموعة محدده من المعتقدات والسلوكيات المشتركة التي تركز على نقاط القوة والقدرات للمؤسسة التعليمية التي تغرسها في منسوبيها للقدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي (Hoy & Miskel, 2013, p314).

٤-أن التفاؤل الأكاديمي مؤشر قوي للفاعلية الشاملة للمؤسسة التعليمية، أي أنه كلما كان التفاؤل الأكاديمي لدى هيئة التدريس مرتفعاً أدى ذلك إلى أن جميع العاملين يبذلون أقصى جهودهم للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس محدده (Reeves, 2010, p.75).

٥-أن التفاؤل الأكاديمي يعزز تحسين التحصيل الدراسي، وهذا ما توصلت إليه نيلسون (Nelson, 2012,) من وجود علاقة إيجابية كبيرة بين التفاؤل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس والإنجاز الأكاديمي للطالب (p.81).

ويرى الباحث أن من خصائص التفاؤل الأكاديمي أيضاً، أنه يتأثر بكافة العناصر البشرية المحيطة بالمؤسسة التعليمية من أساتذة، وطلبة، وأولياء أمور، وقيادة ويؤثر فيها.

أبعاد التفاؤل الأكاديمي:

التفاؤل الأكاديمي هو بناء كامن يتكون من التأكيد الأكاديمي، الفاعلية الجماعية، ثقة أعضاء هيئة التدريس في القيادة والآباء والطلاب، ويستمد التفاؤل الأكاديمي من الأسس النظرية التي تتفق مع هذه المفاهيم، والتي تشمل النظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرية رأس المال الاجتماعي، والبحث عن الثقة في المدارس، والمناخ المدرسي، والثقافة المدرسية (Beard, Hoy &Hoy, 2010, p.1136). وتوصل هوي وتارتر وهوي إلى أن التفاؤل الأكاديمي يشمل الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية، حيث أن ثقة أعضاء

هيئة التدريس تضيف بعدًا عاطفيًا (Hoy& Tarter & Hoy, 2006, p.431).

وفيما يلي توضيح لأبعاد للتفاؤل الأكاديمي:

١. التأكيد الأكاديمي:

التأكيد الأكاديمي هو وصف للبيئة المعيارية والسلوكية للمؤسسة التعليمية (McGuigan & Hoy, 2006, p.205). ويقصد به مدى الممارسات التي تسعى المؤسسة التعليمية من خلالها للتفوق الأكاديمي. ويتم من خلالها وضع أهداف أكاديمية عالية ولكن قابلة للتحقيق في بيئة تعلم منظمة ورصينة؛ ويتم تحفيز الطلاب على العمل الجاد لتحقيق هذه الأهداف، بينما يؤمن أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على تحقيقها؛ كما أن الطلاب يقدرون زملاءهم ذوي التحصيل الدراسي المرتفع (Hof, 2012, p.17).

وهناك علاقة بين التأكيد الأكاديمي والعديد من المتغيرات التعليمية المختلفة. وأهم علاقة هي تحصيل الطلاب. حيث ارتبط التأكيد الأكاديمي بإنجاز الطلاب في مختلف المجالات، والقيادة التعليمية تؤثر بشكل غير مباشر على تحصيل الطلاب من خلال التأكيد الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط التأكيد الأكاديمي بعناصر المناخ التعليمي المختلفة الأخرى، مثل انتماء أعضاء هيئة التدريس، ودعم الموارد، والقيادة الجماعية، والسلوك المهني، والسلوك التوجيهي (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005, pp. 46-49).

٢. الفاعلية الجماعية:

يقصد بالفاعلية الجماعية إدراك العاملين في المؤسسة التعليمية بأن جهود جميع أعضاء هيئة التدريس ستكون لها تأثير إيجابي على الطلاب. أي أن

الفاعلية الجماعية ترتبط بالاعتقاد أو التوقع لما سيحدث (Fahy, Wu & Hoy, 2010, p.211).

وتعد الفاعلية الجماعية الجانب المعرفي من التفاؤل الأكاديمي حيث تمثل الحكم الصادر من أعضاء هيئة التدريس بشأن الإجراءات التي يكون لها آثار إيجابية على الطلبة والعمل على تنفيذها، ويقصد بها الأحكام الموجهة نحو المستقبل حول المقدرات لتنظيم مسارات العمل اللازمة وانجازها لتحقيق النتائج المرجوة (Hoy, Tarter & Hoy, 2006, p.428).

وتم التوصل إلى الفاعلية الجماعية وتأثيرها من خلال النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (١٩٩٧) وهي إطار عام لفهم التعلم والتحفيز البشري والكفاءة الذاتية، والعنصر الحاسم في النظرية، هو إيمان الفرد بقدرته وبقدرة زملاءه على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لإنتاج مستوى معين من الانجاز. ومعتقدات الفاعلية هي الدافع للأفراد للسعي في مسار العمل. فمن غير المرجح أن يبدأ الأفراد والجماعات العمل دون شعور إيجابي بالفاعلية. وتؤثر قوة معتقدات الفاعلية على القرارات التي يتخذها العاملون والمؤسسات التعليمية حول الخطط والأعمال المستقبلية (Goddard& Hoy& Hoy, 2004, p.3).

وهناك العديد من الفوائد التنظيمية المتعلقة بالفاعلية الجماعية لأعضاء هيئة التدريس منها أن أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في بيئات تعاونية لديهم كفاءة عالية وقدرة على التعامل مع ضغوط العمل وذلك بسبب الدعم الخارجي الذي يعزز الارتياح بالتدريس وهو مرتبط بالرضا الوظيفي، بالإضافة

إلى الالتزام بالتدريس (Tschannen-Moran& Hoy, 2001, p.783) ووجد أن أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى العالي من الكفاءة الذاتية لديهم معدل غياب منخفض عن العمل، بالإضافة إلى مستويات أقل من الإجهاد، وأن هناك علاقة بين فاعلية أعضاء هيئة التدريس والتنظيم والتخطيط (Shah,2012, p.1244).

ويرى الباحث أن الفاعلية الجماعية لأعضاء هيئة التدريس تتكون من خلال العمل الجماعي وفرق العمل وإبراز جهودهم والتعاون فيما بينهم، حتى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من معرفة جهود زملائهم وتشجيعهم، وبالتالي فإن ذلك يدفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

٣. الثقة بالقيادة والزملاء والطلبة وأولياء والأمور:

وتعرف الثقة بأنها المناخ الإيجابي الذي يساعد في تبادل المعلومات والمشاعر ويزيد من الانفتاح والتأثير في الاخرين والاعتماد المتبادل وهذه جميعا تزيد من الرضا عن العمل. والثقة عنصر حيوي وضروري في المؤسسات التعليمية فهي ضرورية للتواصل الفعال بين جميع العاملين والعملاء ولتأسيس علاقات مثمرة ومتماسكة فيها، وتتكون الثقة من عدة عناصر تتمثل في الاحترام، والكفاءة في المسؤوليات، والنزاهة الشخصية. وترتكز ثقة أعضاء هيئة التدريس في شعورهم بأن الطلاب وأولياء أمورهم يتمتعون بالخيرية والموثوقية والكفاءة والصدق والانفتاح. والثقة هي استجابة عاطفية للسياق الاجتماعي (الكساسبة، ١٩٩٦، ص ١٢).

وتعد ثقة أعضاء هيئة التدريس في أولياء الأمور والطلاب هي الجزء العاطفي والوجداني للتفاؤل الأكاديمي. ويقصد بها اعتقاد الشخص تجاه الآخر بأنه سيعمل لمصلحته. وقد خلص تشان–موران وهوي (Hoy & Tschannen-Moran, 2000,) إلى أن الثقة هي مفهوم عام يتضمن خمسة جوانب على الأقل: الإحسان، والموثوقية، والكفاءة، والأمانة، والانفتاح (p.548).

وتشكل الثقة بالآخرين جانبا أساسيا في التعلم البشري، لأن التعلم عادة ما يكون عملية تعاونية، وأن عدم الثقة يجعل التعاون شبه مستحيل. عندما يشارك الطلاب والمعلمون والآباء أهداف التعلم، من المرجح أن تتحسن الثقة والتعاون في التعليم والتعلم (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, p.184).

وترتبط الثقة في الرئيس بأصالة بقدراته القيادية، في حين أن الثقة في الزملاء تبدو متأثرة قليلاً بسلوك الرئيس، ولكنها في الأصل تنبثق عن طريق علاقات عضو هيئة التدريس بزملائه (Hoy & Kupersmith, 1985).

كما أن المستويات العالية لثقة أعضاء هيئة التدريس بين الزملاء والعملاء والإداريين تعمل على تحسين الكفاءة المؤسسية والإنتاجية، وترتبط الثقة مع أساليب القيادة الفعالة للتأثير على الرضا الوظيفي، والتأثير على الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة (Okpogba 2011, p.53).

ويرى الباحث أن الثقة بعد جوهري من أبعاد التفاؤل الأكاديمي وهي شعور متبادل بين أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم وبين قيادتهم من رؤساء أقسام وعمداء، وكذلك مع الطلاب وأولياء الأمور.

من خلال العرض السابق، يتضح للباحث أن التفاؤل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب بدرجة كبيرة، أي أن مستوى التفاؤل الأكاديمي يمكن أن يرتفع لدى الأستاذ عندما يرى تحصيل طلابه مرتفعاً، وقد يكون ذلك نتيجة إحساس الأستاذ بالنجاح في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. ويتضح أيضاً، أن ارتفاع مستوى التفاؤل الأكاديمي من خلال الفاعلية الجماعية يساعد أعضاء هيئة التدريس على تحمل ضغوط العمل، وتحقيق الرضا الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود الثقة يساعد على تحقيق التعلم من خلال تعاون أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. ويرى الباحث أن شعور عضو هيئة التدريس بالتفاؤل الأكاديمي مهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ووظائفها.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع التفاؤل الأكاديمي، وتتضمن دراسات محلية وعربية وأجنبية، تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، مع الحرص على أن تكون هذه الدراسات حديثة.

وقد لوحظ قلة الدراسات التي تناولت موضوع التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، خاصة الدراسات الأجنبية. فبالرغم من وجود الكثير من الدراسات في التعليم العالي، إلا أنها درست التفاؤل الأكاديمي لدى الطلاب، وهي لا تخدم موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر. ولم يجد الباحث أية دراسات أجنبية تتناول التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

لذا حاول الباحث الاستفادة من الدراسات السابقة التي طبقت على الهيئة التدريسية في التعليم بشكل أوسع، وذلك لتشابه العوامل المؤثرة في التفاؤل، خاصة تلك المتصلة بالطلاب، وأولياء الأمور، والقيادة الإدارية، وطبيعة العمل التدريسي. وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات:

دراسة ألان (Allen, 2011): هدفت للتعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. وتم تطبيقها في (٣٥) مدرسة إبتدائية في ولاية فرجينيا. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩٢) معلماً، جمعت البيانات منهم باستخدام استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات أبعاد التفاؤل الأكاديمي (التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، والثقة) كانت جميعها مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفائل الأكاديمي والتحصيل العلمي للطلاب.

دراسة رتليدج (Rutledge, 2010): هدفت هذه الدراسة إلى قياس العلاقة بين القيادة التحويلية والتفاؤل الأكاديمي في المدارس الابتدائية في شمال ولاية ألاباما. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي (٦٧) مدرسة. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. واستخدم الباحث استبانتين، الأولى للتعرف على درجة ممارسة القيادة المدرسية بنموذج ليثوود، والثانية للتعرف على درجة التفاؤل الأكاديمي للمدارس (SAOS). وبلغت عينة الدراسة (٤٧٠) معلماً. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن العلاقة إيجابية بين نموذج ليثوود للقيادة التحويلية والتفاؤل الأكاديمي للمدرسة. كما أظهرت نتائج اختبار الانحدار الخطي أن كل فئة فردية من نموذج القيادة

التحويلية (ليثوود) كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتفاؤل الأكاديمي. أي كلما زادت درجة القيادة التحويلية كلما زادت درجة التفاؤل الأكاديمي في المدرسة.

دراسة تشانغ (Chang, 2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي للمدرسين والإنجاز الطلابي في التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، حيث استهدفت المدارس الابتدائية العامة في تايوان. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠٠) معلماً، تم جمع آرائهم من خلال مقياس تقرير ذاتي. واعتمدت هذه الدراسة نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لتحليل العلاقات بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي والإنجاز الطلابي. وأظهرت النتائج أن القيادة الموزعة لم يكن لها تأثير إيجابي على التفاؤل الأكاديمي فقط، ولكن أيضا تأثير على الطالب بشكل غير مباشر. علاوة على ذلك، فقد أثر التفاؤل الأكاديمي أيضًا بشكل إيجابي على إنجاز الطلاب.

دراسة مالوي (Malloy, 2012): هدفت إلى التعرف على علاقة القيادة الموزعة بكل من التفاؤل الأكاديمي للمعلمين وتحصيل الطلبة. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. وقد تكونت العينة من (٢١٢٢) معلماً يعملون في ١١٣ مدرسة في جنوب ووسط اونتاريو بكندا، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي، ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائياً بين التفاؤل الأكاديمي وتحصيل الطلبة.

دراسة جويفل (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة المنهج الارتباطي، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة أداتين الأولى لقياس درجة القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، والثانية لقياس درجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن درجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في عمان كانت متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المدراء للقيادة الإبداعية ودرجة التفاؤل الأكاديمي في هذه المدارس. وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفاؤل الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

دراسة ماي (May, 2016): هدفت هذه الدراسة إلى قياس العلاقة بين الوعي والتفاؤل الأكاديمي في المدارس في ولاية ألاباما الشمالية. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، حيث بلغت عينة الدراسة (٥٧٧) من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في (٣٩) مدرسة. وتم استخدام اثنتين من أدوات المسح لكل مدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت درجة الوعي التنظيمي لدى المعلمين، كلما زادت درجة التفاؤل الأكاديمي لديهم. وأن تأثير الوضع الاجتماعي – الاقتصادي على التفاؤل الأكاديمي كان ضئيلاً للغاية.

دراسة غانم (٢٠١٧): هدفت الدراسة تحديد العلاقة بين الشفافية الإدارية والتفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨١) عضو هيئة تدريس، وتم جميع البيانات منهم بواسطة استبانتين: الأولى لقياس درجة تطبيق رؤساء الأقسام للشفافية الإدارية، والثانية لقياس مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق رؤساء الأقسام للشفافية الإدارية ودرجة التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات. كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفاؤل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة العنزي (Alenezi, 2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسات القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية، والكشف عن أبعاد القيادة الموزعة التي قد تتنبأ بالتفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٤٠) عضو هيئة تدريس في كلية التربية والآداب، وكلية الطب بجامعة الحدود الشمالية، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي، وأن أقوى مؤشر للتفاؤل

الأكاديمي هو فرص القيادة المتاحة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد كل من القيادة الموزعة والتفاؤل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من العرض السابق أن الدراسات العربية التي تناولت التفاؤل الأكاديمي بشكل عام قليلة جداً وهي دراسة جويفل (٢٠١٦)، ودراسة غانم (٢٠١٧)، ودراسة العنزي (Alenezi, 2019). أما الدراسات الأجنبية التي استعرضتها الدراسة الحالية فكانت دراسة رتليدج (Rutledge, 2010)، ودراسة تشانغ (Chang, 2011)، ودراسة مالوي (Malloy, 2012)، ودراسة ماي (May, 2016). واتضح أيضاً شح الدراسات التي درست الموضوع على مستوى التعليم العالي، حيث لم يجد الباحث سوى دراستين هما: دراسة غانم (٢٠١٧)، ودراسة العنزي (Alenezi, 2019). وتوافقت هاتان الدراستان مع الدراسة الحالية في استعراضها لدراسات سابقة في إطار التعليم بشكل عام أو بيئات إدارية أخرى لقلة الدراسات التي تناولت التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

وفيما يتعلق بالمنهج المستخدم، فقد اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة، حيث استخدمت جميعها المنهج الارتباطي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي. فمعظم هذه الدراسات السابقة تناولت علاقة التفاؤل الأكاديمي بمتغير آخر، ولم يقدم أي منها تصوراً لتعزيز التفاؤل الأكاديمي، وذلك ما يميز الدراسة الحالية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الخلفية العلمية وتدعيم الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة وتفسير بعض النتائج. كما استفادت من النتائج والتوصيات والاقتراحات التي قدمتها بعض الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استناداً إلى الأهداف التي سعت الدراسة الحالية لتحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method)؛ وذلك لملاءمته لموضوعها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في (٤) كليات تربية بجامعات ناشئة موزعة جغرافياً وهي: كلية التربية والآداب بجامعة تبوك وعددهم (١٨٤) فرداً (كلية التربية والآداب بتبوك، ٢٠١٩)، كلية التربية بجامعة حائل وعددهم (٢٨٣) فرداً (جامعة حائل، ٢٠١٩)، كلية التربية بجامعة طيبة وعددهم (١٤١) فرداً (كلية التربية بطيبة، ٢٠١٩)، وكلية التربية بالمجمعة وعددهم (١٣٤) فرداً (كلية التربية بالمجمعة، ٢٠١٩). بينما بلغ المجموع الكلي (٧٤٢) فرداً. واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، حيث تم توزيع أداة الدراسة على كافة أفراد المجتمع. وقد بلغت نسبة عدد الاستجابات الصالحة (٧٢٪) بمجموع (٥٣٥) فرداً يمثلون أفراد الدراسة،

وهي نسبة ممثلة يمكن الاعتماد عليها في التحليل الإحصائي. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري (الجنس والجامعة):

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري (الجنس والجامعة)

الجنس	الجامعة				المجموع
	جامعة تبوك	جامعة حائل	جامعة المجمعة	جامعة طيبة	
ذكر	٧٦	٩٣	٤١	٥٩	٢٦٩
أنثى	٤٩	١١٧	٥٨	٤٢	٢٦٦
المجموع	١٢٥	٢١٠	٩٩	١٠١	٥٣٥

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، واشتملت الدراسة على قسمين:

القسم الأول: البيانات الشخصية، وشملت الجنس والجامعة.

القسم الثاني: مستوى التفاؤل الأكاديمي وتضمن ثلاثة أبعاد هي: ١- التأكيد الأكاديمي ٢-الفاعلية الجماعية ٣-الثقة

وتمت الاستجابة لعبارات الاستبانة من خلال المقياس الخماسي (ليكرت) (عالي جداً-عالي-متوسط-منخفض-منخفض جدًا) وتم تحديد فئات على النحو التالي:

١- ١,٠٠-١,٨٠ منخفض جدًا

٢- ١,٨١-٢,٦٠ منخفض

٣- ٢,٦٢-٣,٤٠ متوسط

٤- ٣,٤١-٤,٢٠ عالي

٥- ٤,٢١-٥,٠٠ عالي جداً.

صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

أ. صدق المحكمين (الظاهري) وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص للاستفادة من آراء المحكمين حول عبارات الاستبانة للتوصل إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على أفراد الدراسة.

ب. صدق الاتساق الداخلي للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لأداة الدراسة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٢) معاملات الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

العبارة	بعد التأكيد الأكاديمي	بعد الفاعلية الجماعية	بعد الثقة
١	٠,٧٧٣**	٠,٧٧٩*	٠,٦١٣**
٢	٠,٦٦٨**	٠,٧٦٤**	٠,٦٠٤**
٣	٠,٧٥٩**	٠,٦٣٩**	٠,٨٣٣**
٤	٠,٥٧٩**	٠,٧٨١**	٠,٧١٦**
٥	٠,٥٤٠**	٠,٧٣٩**	٠,٧٧٠**
٦	٠,٣٢٩**	٠,٧٤٤**	٠,٦٧٢**
٧	٠,٧٨٠**	٠,٦٧٣**	٠,٨٨٣**
٨	٠,٧٣٦**	٠,٦٤٨**	٠,٦٩٠**
٩	٠,٧٤٣**	٠,٨٩٣**	٠,٧٧٠**
١٠	٠,٨٦٤**	٠,٧٢٩**	٠,٦٧٢**
١١	٠,٧٤٠**		٠,٦٩٠**
١٢			٠,٧٢٦**

** دال إحصائيا عند ٠,٠١

يبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ ما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للإستبانة

البعد	الدرجة الكلية
التأكيد الأكاديمي	٠,٨٤٥**
الفاعلية الجماعية	٠,٩٢٣**
الثقة	٠,٩١٨**

** دال إحصائيا عند ٠,٠١

يبين الجدول (٣) عرض معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكلية للإستبانة، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ ما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معامل الفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة أعلى من (٠,٨٠) وهي قيمة مرتفعة. وبلغ معامل الثبات الكلي للإستبانة (٠,٩٦٤) وهي قيمه مناسبة وتدل على صلاحية أداة الدراسة لأغراض البحث العلمي، والجدول (٤) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها.

جدول (٤) معامل الفاكرونباخ لثبات أداة الدراسة وأبعادها

البعد	معامل الثبات
التأكيد الأكاديمي	٠,٨٩٥
الفاعلية الجماعية	٠,٩١٧
الثقة	٠,٩١٨
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٦٤

أساليب المعالجة الإحصائية:

عولجت البيانات بواسطة حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واعتمد الباحث على أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة الدراسة وهي: حساب معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية والرتب والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) T-Test، وتحليل التباين الأحادي One-Way Anova.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تفريغ نتائج المعالجات الإحصائية وتحليلها وتصنيفها، حيث يشمل هذا الجزء من الدراسة على عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة ومناقشتها وذلك بالإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة حول مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء

هيئة التدريس بأبعاده الثلاثة: (التأكيد الأكاديمي، الفاعلية الجماعية، الثقة)، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية (ن= ٥٣٥)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الثقة	٣,٦٧	٠,٨١	عالي	١
الفاعلية الجماعية	٣,٣٢	٠,٨٦	متوسط	٢
التأكيد الأكاديمي	٣,٣١	٠,٨٥	متوسط	٣
المتوسط العام لإجابة السؤال الأول	٣,٤٣	٠,٨٤	عالي	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام للتفاؤل الأكاديمي بلغ (٣,٤٣) من أصل (٥) وهو يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتظهر هذه النتيجة أن مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات لم يصل لمستوى (عالي جداً)، بل إنه جاء في الحد الأدنى من مستوى (عالي) وهو بذلك يقترب كثيرا من مستوى (متوسط). وقد يكون ذلك عائداً إلى أن هناك جهوداً تبذلها هذه الكليات لتوفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على خلق روح التفاؤل، إلا أن هذه الجهود لا تزال بحاجة لبذل المزيد للوصول إلى أعلى مستوى ممكن. وتقترب هذه النتيجة مما توصلت له كل من مع دراسة جويفل (٢٠١٦) ودراسة غانم (٢٠١٧) حيث توصلت نتائجهما إلى أن مستوى التفاؤل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً.

وفيما يلي تفصيلا لكل بعد من أبعاد التفاؤل الأكاديمي وتقدير كل عبارة وترتيبها في ضوء المتوسط الحسابي، كما في الجداول (٦)، (٧)، (٨):

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة لبعد التأكيد الأكاديمي

بعد التأكيد الأكاديمي					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٤	يسعى أعضاء هيئة التدريس على أن تكون جهودهم ذات تأثير إيجابي على الطلبة	٤,٢٧	٠,٨٨	عالي جداً	١
٧	تقدر الكلية التحصيل الأكاديمي المرتفع وتبرزه	٣,٥٢	٠,٩٤	عالي	٢
٩	تعد بيئة التعلم داخل الكلية بيئة منظمة	٣,٤٨	٠,٩٢	عالي	٣
١١	يرى أعضاء هيئة التدريس في هذه الكلية أن الطلبة لديهم المقدرة على الإنجاز الأكاديمي	٣,٤١	٠,٩٦	عالي	٤
٢	تضع الكلية أهداف مركزية للإنجاز الأكاديمي	٣,٣٩	٠,٩٨	عالي	٥
١	تضع الكلية معايير مرتفعة لأداء الطلبة الأكاديمي	٣,٢٧	٠,٧٩	متوسط	٦
٣	تحفز البيئة التعليمية في الكلية الطلبة للتعلم	٣,٢٣	٠,٧٥	متوسط	٧
١٠	يؤمن الطلبة في هذه الكلية بالأهداف التي أعدت لهم	٣,٢١	٠,٧٨	متوسط	٨
٥	يقدر الطلبة زملائهم الحاصلين على درجات جيدة.	٣,١٩	٠,٨١	متوسط	٩
٨	يبذل الطلبة جهدا كبيرا لتحسين التحصيل الأكاديمي	٢,٨٧	٠,٨٣	متوسط	١٠
٦	يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة.	٢,٥٤	٠,٧٦	منخفض	١١
المتوسط العام لبعد التأكيد الأكاديمي		٣,٣١	0.85	متوسط	

يتضح من جدول (٦) أن هناك تفاوتاً في إجابة أفراد الدراسة على عبارات بعد التأكيد الأكاديمي، حيث كانت أعلى عبارة في هذا البعد هي العبارة رقم (٤): (يسعى أعضاء هيئة التدريس على أن تكون جهودهم ذات تأثير إيجابي على الطلبة) بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، وانحراف معياري (٠,٨٨) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى مستوى (عالي جداً). وقد يعود ارتفاع هذه العبارة إلى الحرص الطبيعي من أعضاء هيئة التدريس على أن يروا نتاج جهودهم منعكس على أداء طلبتهم. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٦): (يسعى الطلبة لتقديم أعمال إضافية من أجل الحصول على علامات جيدة) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٩٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى مستوى (منخفض). وقد يكون ذلك نتيجة عدم نضج الطلبة وإدراكهم لأهمية الحصول على معدلات مرتفعة.

أما المتوسط العام لهذا البعد فقد كان (٣,٣١) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى مستوى (متوسط). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن الطلبة يبذلون جهداً متوسطا لتحسين التحصيل الأكاديمي، فيما تختلف مع دراسة ألان (Allen, 2011) التي توصلت إلى أن مستوى بعد التأكيد الأكاديمي كان مرتفعاً.

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة لبعد الفاعلية الجماعية

بعد الفاعلية الجماعية					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٧	يدرك عضو هيئة التدريس أنه وزملاؤه الأعضاء يسعون لتحقيق أهداف الكلية	٤,١٥	٠,٨٦	عالي	١
٦	يثق أعضاء هيئة التدريس بأن لدى زملائهم القدرات والإمكانات التعليمية المتميزة	٤,١٤	٠,٩١	عالي	٢
٩	يشعر أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة قادرون على النجاح	٣,٤٣	٠,٩٩	عالي	٣
٢	يحاول أعضاء هيئة التدريس تحفيز الطالب عندما يظهر عدم الرغبة في التعلم	٣,٣٦	٠,٨٨	متوسط	٤
٤	يوفر المناخ التعليمي العديد من المزايا التي تشجع الطلبة على التعلم	٣,٣٥	٠,٧٦	متوسط	٥
٣	يثق أعضاء هيئة التدريس بمقدرة كل طالب على التعلم	٣,٢١	٠,٨٥	متوسط	٦
١	ينجح أعضاء هيئة التدريس في تحسين مستوى الطلبة الذين يواجهون صعوبة	٣,١٩	٠,٩٤	متوسط	٧
٥	تضمن الإمكانات المتوفرة في هذا المجتمع التعليمي للطلبة فرص التعلم	٣,٠٣	٠,٨٠	متوسط	٨
٨	يشعر الطلبة في هذه الكلية بالقدرة على تجاوز صعوبات التعلم	٢,٧١	٠,٧٦	متوسط	٩
١٠	يرى أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة على مستوى عال من القدرات والمهارات	٢,٦٦	٠,٨٣	متوسط	١٠
المتوسط العام لبعد الفاعلية الجماعية		٣,٣٢	0.86	متوسط	

يتضح من جدول (٧) أن معظم العبارات جاءت بمستوى (متوسط)، بينما كان هناك (٣) عبارات فقط حصلت على مستوى (عالي). ويتضح أن

أعلى مستوى في بعد الفاعلية الجماعية كان من نصيب العبارة رقم (٧): (يدرك عضو هيئة التدريس أنه وزملاؤه الأعضاء يسعون لتحقيق أهداف الكلية)، بمتوسط حسابي (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٦) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى مستوى (عالي). وهذا قد يعود إلى أنه يتم تزويد أعضاء هيئة التدريس بخطة الكلية والجامعة التي تحتوي على الأهداف المراد تحقيقها حتى يعرف عضو هيئة التدريس أهمية دوره في تحقيق أهداف الكلية. أما أقل العبارات فكانت العبارة رقم (١٠): (يرى أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة على مستوى عال من القدرات والمهارات) حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى مستوى (متوسط)، وهذا قد يعود إلى ضعف إعداد الطلبة في المرحلة الثانوية للدراسة الجامعية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة جويفل (٢٠١٦).

أما المتوسط العام لهذا البعد فقد كان (٣,٣٢) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى مستوى (متوسط). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ألان (Allen, 2011) التي توصلت إلى أن مستوى بعد الفاعلية الجماعية كان مرتفعاً. وتختلف أيضاً مع دراسة تشانغ (Chang, 2011) التي أظهرت أن التفاؤل الأكاديمي أثر بشكل إيجابي على إنجاز الطلاب.

جدول (٨) استجابات أفراد الدراسة لبعد الثقة

بعد الثقة					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١١	يثق أعضاء هيئة التدريس ببعضهم	٤,٩٤	٠,٧٨	عالي جداً	١
١٢	يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم باحترام وتقدير	٤,٦٩	٠,٧٩	عالي جداً	٢
١	يحرص أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع الطلبة	٤,٠٢	٠,٧٥	عالي	٣
٥	يرحب أعضاء هيئة التدريس بالتواصل مع أولياء الأمور	٣,٨٤	٠,٨١	عالي	٤
٣	يثق أعضاء هيئة التدريس في القيادة الأكاديمية بالكلية	٣,٧٨	٠,٩٨	عالي	٥
٧	يستطيع أعضاء التدريس الاعتماد على ما تقدمه القيادة من دعم	٣,٥٥	٠,٩٢	عالي	٦
٩	يعتقد أعضاء هيئة التدريس بأن الزملاء يقومون بأدوارهم التربوية	٣,٥٠	٠,٧٩	عالي	٧
١٠	يصدق أعضاء هيئة التدريس ما يقوله الطلبة	٣,٤٢	٠,٧٦	عالي	٨
٦	يمكن الاعتماد على أولياء الأمور بالتزاماتهم نحو الكلية	٣,٣٧	٠,٧٦	متوسط	٩
٤	يحرص الطلبة على التعاون فيما بينهم وعلى مصلحة بعضهم البعض	٣,٢٩	٠,٧٨	متوسط	١٠
٨	يثق أعضاء هيئة التدريس بأن الطلبة متعلمون أكفاء	٢,٨٨	٠,٩٦	متوسط	١١
٢	يحرص أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلبة في أنشطة الكلية	٢,٨١	٠,٧٤	متوسط	١٢
	المتوسط العام لبعد الثقة	٣,٦٧	٠,٨١	عالي	

يتضح من جدول (٨) أن إجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الثقة تراوحت بين المتوسطات الحسابية من (٤,٩٤) إلى (٢,٨١)، وهي متوسطات تقع في الفئات الخامسة والرابعة والثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي التي تشير إلى مستويات (عالي جداً) و(عالي) و(متوسط). حيث جاءت العبارة رقم (١١): (يثق أعضاء هيئة التدريس ببعضهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٨) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى مستوى (عالي جداً). وقد يعود ارتفاع الثقة بين أعضاء هيئة التدريس إلى وجود علاقات اجتماعية جيدة في الكليات الناشئة بحكم صغر حجم هذه الكليات ووجودها في مناطق لا تزال تحافظ على قيم الترابط والتلاحم. أما المرتبة الأخيرة فكانت للعبارة رقم (٢): (يحرص أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلبة في أنشطة الكلية) وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٧٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى مستوى (متوسط). وقد تكون هذه النتيجة بسبب قلة الأنشطة والفعاليات التي يشترك فيها الطلاب وأساتذتهم.

أما المتوسط العام لبعد الثقة فقد كان (٣,٦٧) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى مستوى (عالي). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة ألان (Allen, 2011) من أن مستوى بعد الثقة جاء مرتفعاً.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيري الجنس والجامعة؟

للتعرف على الفروق في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيري الجنس والجامعة، تم إجراء اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير (الجنس) بينما تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغير (الجامعة)، وهذا ما يتضح فيما يلي:

أ- الفروق التي تعود لمتغير الجنس:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس (ن=٥٣٥)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	٢٦٩	٣,٤٢	٠,٨٦	٥٣٣	١,٥٦	٠,٢٣١
أنثى	٢٦٦	٣,٤٤	٠,٨٢			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجنس، أي أنه لا

يوجد اختلاف بين آراء أفراد الدراسة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذكور وإناث في كل جامعة يعملون تحت إدارة واحدة وفي مؤسسة واحدة وهي الكلية، وبالتالي فإن هناك تشابها في بيئة العمل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة جويفل (٢٠١٦) ودراسة غانم (٢٠١٧) ودراسة العنزي (Alenezi, 2019).

ب-الفروق التي تعود لمتغير الجامعة:

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) لتقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي تبعًا لمتغير الجامعة (ن=٥٣٥)

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٧٦٣	٢	٠,٣٨١٥	٠,٦١٢	٠,٦٥٢
داخل المجموعات	٣٣١,١١٦	٥٣٢	٠,٦٢٢٤		
	٣٣,٨٧٩	٥٣٤			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لمستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغير الجامعة، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجامعة على مستوى التفاؤل.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن جميع هذه الجامعات، جامعات ناشئة يتمتع أعضاء هيئة التدريس فيها بحقوق متشابهة ويخضعون جميعا إلى نظام واحد وهو نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، إضافة إلى تقارب سمات المجتمع في المناطق المختلفة. ولم تتناول أي من الدراسات السابقة الفروق في التفاؤل تبعا لمتغير الجامعة.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة؟

التصور المقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمي:

تمهيد:

تسعى مؤسسات التعليم العالي لأن تكون رافداً من روافد التمنية في أية دولة. فالجامعة تعمل على تخريج القدرات البشرية المؤهلة تأهيلا علميا عاليا يخدم خطط التنمية، والجامعة كذلك تسهم بشكل كبير في البحث والتطوير وتوليد المعرفة، وتقديم الخدمة للمجتمع وقيادته نحو التقدم والازدهار.

ويشكل عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في مؤسسات التعليم العالي، وذراعها المهم في تحقيق ما تسعى إليه من أهداف. فهو من يباشر عملية التدريس للطلبة ويزودهم بالعلم والمعرفة، وينمي مهاراتهم، ويغرس فيهم القيم، وهو من يقوم بالبحث العلمي والتطوير والابتكار، وهو كذلك يتحمل الجانب التنفيذي في تقديم الخدمات التي توفرها مؤسسات التعليم العالي للمجتمع.

لذلك فإنه من الأهمية بمكان توفير المناخ التنظيمي والبيئة التعليمية التي تساعد عضو هيئة التدريس ليس فقط في أداء رسالته، بل تقوده إلى الإبداع والتميز في وظيفته. ولعل من الأدوات التي تحقق ذلك، رفع مستوى التفاؤل الأكاديمي في المؤسسة بشكل عام، ولدى عضو هيئة التدريس بشكل خاص.

ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية الحالية، والاطلاع الأدبيات ذات الصلة، ونتائج الدراسات السابقة، توصل الباحث إلى بناء تصور لتعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة. وقد تم عرض التصور في صورته الأولية على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية، ثم تعديله وتطويره في ضوء ما أبدوه من ملحوظات ليخرج بصورته الحالية.

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

١- تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، حيث تحث كثير من النصوص في القرآن الكريم والسنة النبوية على التفاؤل وحسن الظن بالآخرين والثقة، والعمل الجماعي والتعاون على عمل الخير لما فيه مصلحة الجماعة.

٢- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وما تضمنته من رؤى طموحه وأهداف سامية لتطوير التعليم والتي منها:

- إيجاد بيئة جاذبة التي يمكن من خلالها استثمار الكفاءات البشرية.
- الارتقاء بقدرات ومهارات منسوبي التعليم.

- العمل على جعل خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية في عام ١٤٥٢/٢٠٣٠هـ.

٣- مشروع آفاق وما تضمنه من خطط مستقبليه للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية تهدف إلى:

- الارتقاء بكفاءة نظام التعليم.
- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم واستبقائهم.

٤- معايير الاعتماد الأكاديمي للجامعات السعودية الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تركز على توفير مناخ تنظيمي وبيئة عمل إيجابية وتشجع المبادرات والمقترحات التطويرية وتحفز الأداء المتميز في جميع أنحاء الجامعة، وتطبيق آليات فاعلة تكفل التوفير الكمي والنوعي لمصادر التعلم والخدمات المرتبطة بها بناءً على احتياجات البرامج الأكاديمية وكافة المستفيدين وتتيحها في أوقات كافية ومناسبة، وأن تعتمد المؤسسة آليات مناسبة لاستبقاء هيئة التدريس وأن تتبنى القيادات آليات فاعلة لتحسين سمعة الجامعة وصورتها الذهنية.

٥- الأدبيات النظرية ونتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة التفاؤل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٦- نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

١- تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق رؤية ٢٠٣٠ للتعليم الجامعي.

٢- الارتقاء بدور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة، والإسهام في رفع مستوى الانسجام بين الأعضاء، وإيجاد جو من العدالة واستبقاء أعضاء هيئة التدريس المتميزين.

٣- زيادة كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج النهوض بجودة الحياة الأكاديمية داخل الكلية.

٤- رفع مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال غرس الأخلاقيات وزيادة الوعي بأهمية دورهم في الكلية.

٥- تحقيق رضا المستفيدين وتطلعات القيادات العليا بالجامعة.

٦- رفع أداء الطلبة من خلال تحسين مستوى التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

٧- توفير مناخ تنظيمي ملائم وبيئة تفاعلية تساهم في رفع مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٨- تعزيز الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات والطلبة والمجتمع المحلي.

رابعاً: مبررات التصور المقترح:

١- أظهرت نتائج الدراسة الحاجة لرفع مستوى التفاؤل بشكل عام.

٢- الحاجة لتحفيز الطلبة على بذل مزيد من الجهد في التحصيل الأكاديمي، ويؤدي أعضاء هيئة التدريس دوراً مهماً في تحقيق ذلك عندما يكون التفاؤل الأكاديمي مرتفعا لديهم.

٣- ضرورة توفير مناخ تعليمي يساعد أعضاء هيئة التدريس على التواصل بشكل أفضل مع المجتمع التعليمي من زملاء، وإدارة، وطلبة، وأولياء أمور.

٤- ضرورة تعزيز الثقة بين أعضاء هيئة التدريس من جهة، والطلبة وأولياء الأمور من جهة أخرى.

رابعاً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

يحتاج تطبيق التصور المقترح إلى المتطلبات التالية:

١- تفعيل الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

٢- تحسين البيئة التعليمية لتساعد الطلبة على التعلم، مما ينعكس على مستوى التفاؤل لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣- نشر وتبني ثقافة التفاؤل الأكاديمي داخل الكلية من خلال نشر قيم مشتركة ومعايير متفق عليها يؤمن بها ويلتزم بها الجميع مثل قيم النزاهة، الأمانة، العدالة، الصدق، الشفافية، التعاون، المشاركة، الدعم والمساندة، والاحترام المتبادل.

٤- منح صلاحيات أكبر لرؤساء الأقسام لتقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

٥- تهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس.

٦- مرونة اللوائح والإجراءات المتبعة في الكلية لتسهيل ممارسات الإبداع والتميز.

٧- عقد برامج تدريبية وتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال العلاقات الإنسانية لتحسين العلاقات مع بعضهم ومع طلبتهم وقادتهم.

٨- وجود ميزانية لتطوير البيئة التعليمية من خلال توفير قاعات مجهزة ومكتبة متكاملة ومصادر للتعلم.

خامساً: آليات تطبيق التصور المقترح:

أ-تعزيز التأكيد الأكاديمي من خلال الآليات التالية:

- إشراك كلا من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحديد وصياغة أهداف الكلية.
- تحديد معايير الأداء المطلوب من الطلبة بدقة ووضوح، وعقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لشرح هذه المعايير والتأكد من فهمها.
- تخصيص جوائز سنوية للطلبة المتميزين في كل تخصص بالكلية لخلق بيئة تنافسية بينهم، وإبراز الطلبة المتفوقين كقدوة لزملائهم.
- تحسين البيئة التعليمية التي يعمل بها أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير المصادر التعليمية والأدوات والأجهزة التي تساعدهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

ب-تعزيز الفاعلية الجماعية من خلال الآليات التالية:

- تكثيف الأنشطة المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة من خلال تنظيم فعاليات تعليمية تجمع الطلبة بأساتذتهم مثل حلقات النقاش، واللقاءات العلمية، والمناسبات الاجتماعية.

- تهيئة ثقافة تنظيمية تدعم تشارك المعرفة، تكافؤ الفرص، الاحترام المتبادل، التعاون، العمل الجماعي، وروح الفريق.
- توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ووضع حوافز لالتحاقهم بها في مجالات التواصل الفعال، وطرق التدريس التفاعلية، والتعلم التعاوني.
- إقامة لقاءات ودية بين قادة الكلية في المستويات المختلفة وأعضاء هيئة التدريس للتشاور بشأن تطوير العمل بالكلية وتحسين المناخ التنظيمي والاستماع لآرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم ووضعها في الاعتبار.
- ربط كل طالب بعضو هيئة تدريس لمتابعة تحصيله الأكاديمي وتقديم الإرشاد اللازم له، وعدم الاكتفاء بوجود مكتب للإرشاد بالكلية.
- وضع استراتيجية للتواصل مع أولياء أمور الطلبة والاستفادة من آرائهم وخبراتهم المتنوعة.

ج–تعزيز الثقة من خلال الآليات التالية:

- التوسع في إشراك أعضاء هيئة التدريس في إدارة الكلية من خلال مجلس استشاري موسع يضم عدد من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية، الذين لا يعملون في مواقع إدارية في الكلية.
- بناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وذلك من خلال تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ممارسة الشفافية مع الطلبة بتحديد خطة التدريس ومتطلبات المقررات، وتقديم التغذية الراجعة على أدائهم، ووضوح عناصر التقويم، وإعلان درجات أعمال الطلبة أولاً بأول.

- دعم الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي وذلك بدعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع للمشاركة في فعاليات اليوم المفتوح وإتاحة الفرصة لهم لحضور المحاضرات الاعتيادية داخل القاعات الدراسية.
- تشكيل لجان استشارية يشترك فيها قادة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور لتقديم مقترحات حول الاهتمامات والقضايا المشتركة.

سادساً: التحديات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح ومقترحات التغلب عليها:

- ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان والمجالس التي تشكلها الكلية. ويمكن التغلب عليها باحتساب مشاركتهم ضمن نصابهم التدريسي، وكذلك اعتبارها ضمن أنشطة خدمة المجتمع في ترقية عضو هيئة التدريس.
- عزوف أعضاء هيئة التدريس عن الالتحاق بالبرامج التدريبية، ويمكن التغلب عليها بتقديم حوافز لحضورها، مثل إقامتها في دولة أخرى، أو مدينة أخرى داخل المملكة العربية السعودية بحيث يصرف لعضو هيئة التدريس تذاكر سفر وبدل انتداب.
- ضعف تفاعل أفراد المجتمع مع الفعاليات والأنشطة الموجهة لهم. ويمكن التغلب عليها من خلال إعداد برامج توعوية موجهة لهم وتوجيه دعوات شخصية لبعض أولياء الأمور الذين لهم مشاركة اجتماعية أو ثقافية فاعلة، والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي للوصول

لأفراد المجتمع المحلي واستقطابهم للمشاركة والمساهمة في تلك الفعاليات والأنشطة.

– محدودية الميزانيات المخصصة لتطوير البيئة التعليمية وتنفيذ البرامج التدريبية وكذلك الفعاليات والأنشطة، ويمكن الاستفادة من مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي للمساهمة في تحسين البيئة التعليمية، وتمويل البرامج التدريبية والفعاليات والأنشطة من خلال برامج الرعاية النقدية أو العينية، أو التبرعات والهبات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- تبني التصور الذي توصلت إليه الدراسة وتطبيقه من أجل تعزيز التفاؤل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الناشئة.
- الاهتمام بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم كل ما من شأنه رفعها لما لذلك من انعكاس إيجابي على أداء الكلية بشكل عام، وأداء الطلبة بشكل خاص.
- تكثيف الأنشطة والفعاليات المختلفة التي تجمع أعضاء هيئة التدريس بالطلبة وكذلك أولياء الأمور.
- منح رؤساء الأقسام صلاحيات بشكل أوسع تمكنه من تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين والمبدعين.
- الاستفادة من هذا التصور في الجامعات الحكومية السعودية الأخرى، بما يتلاءم مع ظروف وامكانات كل جامعة.

مراجع الدراسة:

أ. المراجع العربية:

آل زاهر، علي ناصر (٢٠١٤). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة. الأردن: دار الحامد.

جامعة حائل (٢٠١٩). إحصائية أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل وفقا للرتبة العلمية. حائل: جامعة حائل.

جويفل، عبير (٢٠١٦). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الدغرير، وفاء (٢٠١٨). التمكين الإداري وعلاقته بالتحديات التي تواجه القيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧(٨)، ١٨-٣٠.

الرويلي، سعود (٢٠١٥). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كما يراها أساتذة الجامعات السعودية الناشئة الحكومية والاهلية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٦٣(٣)، ٨٠١-٨٣٨.

الزهراني، إبراهيم (٢٠١٨). قياده مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية (جامعة الملك عبد العزيز نموذجاً). مجلة دراسات تربوية ونفسية بجامعة الزقازيق. (٩٩)، ٢٦٣-٣٢٩.

السميح، عبد المحسن (٢٠١٠). دراسات في الإدارة الجامعية. الأردن: دار الحامد.

العوهلي، محمد، والعبد القادر، عبد الله (٢٠١٠). التعليم العالي والجامعات السعودية: التحديات وبرامج التطوير، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية): التحديات والآفاق. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

غالي، حسين وعبد الله، أحمد (٢٠١٥). الاستقامة التنظيمية كمتغير معدل للعلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وسلوك المواطنة التنظيمية. المجلة العراقية للعلوم الإدارية، ١١(٤٦)، ٢٦٧-٣٠٧.

غانم، عدنان (٢٠١٧). درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للشفافية الإدارية في كليات المجتمع الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الكساسبة، محمد مفضي (١٩٩٦). العوامل المؤثرة في الثقة التنظيمية دراسة ميدانية على أجهزة الخدمة المدنية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

كلية التربية بالمجمعة (٢٠١٩). توزيع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالمجمعة حسب الأقسام العلمية. المجمعة: جامعة المجمعة.

كلية التربية بطيبة (٢٠١٩). توزيع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طيبة [ملف بي دي إف]. المدينة المنورة: جامعة طيبة.

كلية التربية والآداب بتبوك (٢٠١٩). إحصائية أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب. تبوك: جامعة تبوك.

مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي (١٤٣٥هـ). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: المسيرة والإنجاز. الرياض: وزارة التعليم العالي.

المراجع الأجنبية:

Alenezi, A. (2019). The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 61-90.

Alig-Mielcarek, J. M., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In W. K. Hoy and C. G. Miskel (Eds.), *Educational Leadership and Reform.* 29-51 .

Allen, A. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary school* (Ph.D. Dissertation). Faculty of the School of Education, College of William and Mary .

Beard, K., Hoy, W. & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.

Beheshtifar, M. (2013). Organizational optimism: A Considerable issue to success. *Journal of Social Issues & Humanities*, *1*(6), 69-72.

Cameron, K., Bright, D. & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American behavioral scientist*, *47* (6), 1-24.

Chang, H. (2011). A Study of the relationship Between Distributed Leadership, teacher Academic Optimism and Student Achievement in Taiwanese, Elementary school, *school Leadership & Management*, 31(5). 491-515 .

Fahy, P., Wu, H. & Hoy, W. (2010). *Individual Academic Optimism secondary Teachers: A new Concept and its Measure*, in Hoy, Wayne.k & Dipaola, M. (EDS), Analyzing School Contexts. 209-227.

Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions, *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13.

Goddard, Y., Goddard, R. & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools, *Teachers College Record*, 109 (4). 877–896.

Hof, J. (2012*). Establishment and Maintenance of Academic Optimism in Michigan Elementary Schools: Academic Emphasis, Faculty Trust of Students and Parents, Collective Efficacy*, Dissertation degree of doctor of philosophy, Western Michigan University, Michigan.

Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*(4), 547-593.

Hoy, W. K. & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 9th edition. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research, 5*(1), 1-10 .

Hoy, Wayne. K, Tarter, J. & Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: A force for Student Achievement, *American Educational Research Journal, 43*(3). 425- 446.

Luthans, F. & Youssef, C. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33*(5), 774-800.

Malik, A. (2013). Efficacy, Hope, Optimism and Resilience at Workplace – Positive Organizational Behavior, *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(10). 1-4.

Malloy, J. (2012*). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Academic Optimism and Student Achievement* (Ed.D. Dissertation). University of Toronto.

May, J. (2016). *The Effects of Individual and school Mindfulness on the Academic Optimism in Schools in North Alabama* (Ed.D. Dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.

McGuigan, L. & Hoy, W. (2006) Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203-229.

Nelson, L. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi* (Unpublished Ph.D. Dissertation). The University of Southern Mississippi.

Okpogba, D. (2011). *Organizational structure, collegial trust, and college faculty teaching efficacy: A case study* (Order No. 3474690). Available from Pro Quest Central; Pro Quest Dissertations & Theses Global.

Reeves, J. (2010*). Academic Optimism And Organizational Climate: An Elementary school Effectiveness Test of Two Measures* (Ed.D. Dissertation). University Of Alabama, Tuscaloosa.

Rutledge, R. (2010). *The Effects of Trans Formational Leadership on Academic Optimism with in Elementary schools (*Ed.D. Dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.

Schrepfer T. & Amy M. (2013). *An Exploratory Study of the Academic Optimism of Principals* (Ed.D. Dissertation). Ohio State University, Columbus.

Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools a literature review, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46. 1242 – 1246.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17, 783-805.

List of References:

Works cited

Al-Daghrir, W. (2018). Managerial empowerment and its relation to the challenges facing female leaders in emerging Saudi universities. International Specialized Educational Journal, 7 (8), 18-30.

Al-Kasasbeh, M. (1996). Factors affecting organizational trust: field study on civil service bodies (Unpublished Master Thesis). University of Jordan, Jordan.

Al-Ohali, M. & Al-Abdul Qadir, A. (2010). Higher Education and Universities in Saudi Arabia: Challenges and Development Programs, Paper presented at The Third Arab Conference (Arab Universities): Challenges and Prospects. Arab Organization for Administrative Development, Cairo.

Al-Ruwaili, S. (2015). Academic freedom in Saudi Universities as perceived by professors of emerging Saudi government and private universities. Journal of Education at Al-Azhar University, 163 (3), 801-838.

Al-Sumaih, A. (2010). Studies on university administration. Jordan: Dar Al-Hamed.

Al-Zaher, A. (2014). Achieving quality and excellence in higher education institutions: Research and scientific studies. Jordan: Dar Al-Hamed.

Al-Zahrani, I. (2018). Leading learning communities in academic departments of Saudi Universities (King Abdulaziz University model). Journal of educational and psychological studies at Zagazig University. (99), 263-329.

College of Education and Arts in Tabuk. (2019). Statistics of faculty members in College of Education and Arts. Tabuk: Tabuk University.

College of Education in Majmaah. (2019). Distribution of faculty members in the College of Education by academic departments. Majmaah: University of Majmaah.

College of Education in Taibah. (2019). Distribution of faculty members in College of Education in Taibah University [PDF file]. Medina: Taibah University.

Ghali, H. & Abdullah, A. (2015). Organizational integrity as a changing variable of the relationship between sensitive organizational support and organizational citizenship behavior. Iraqi Journal of Administrative Sciences, 11(46), 267-307.

Ghanem, A. (2017). The degree of administrative transparency application by academic department heads in private community colleges in Amman governorate, and its relation to the academic optimism of the faculty members from their perception (Master Thesis). Middle East University, Jordan.

Hail University (2019). Statistics of faculty members in Hail University according to the academic rank. Hail University: Hail University.

Jouaifel, A. (2016). The degree of creative leadership practice of public secondary schoolmasters in Amman Governorate and its relation to academic optimism from their perception (Master Thesis). Middle East University, Jordan.

Research and Studies Center at the Ministry of Higher Education. (2015). Higher Education in Saudi Arabia: Journey and Achievement. Riyadh: Ministry of Higher Education.

A Proposal to Reinforce Academic optimism of Faculty Members at Colleges of Education in Saudi Emerging Universities.

Prof. Abdullah Mohammad Alwazrah
Educational Administration and Planning Department - College of Education
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify the level of academic optimism, in its three dimensions (Faculty Trust, Academic Emphasis, and Collective Efficacy), among faculty members at colleges of education in emerging Saudi universities, and to develop a proposal for reinforcing academic optimism among faculty members in these colleges. The researcher used the descriptive survey method to achieve these objectives. A questionnaire was distributed to collect the data from the study population, which consisted of (742) faculty members, of which (535) members responded, in (4) colleges of education in emerging universities distributed geographically, namely: College of Education and Arts at Tabuk University, College of Education at Hail University, College of Education at Taibah University, College of Education at Majmaah University. The study findings included: The level of (Faculty Trust) among faculty members in these colleges was high; while the level was medium in the (Academic Emphasis) and (Collective Efficacy) dimensions. The overall level of academic optimism was high. The study findings also revealed that there were no statistically significant differences in the level of academic optimism among faculty members attributed to gender and university variables. Based on the findings of the study, the researcher suggested a proposal to reinforce the academic optimism of faculty members at colleges of education in emerging Saudi universities. He also suggested a number of recommendations related to the subject of the study..

key words: Academic Optimism, Higher Education, Faculty Members, College of Education, Emerging Universities.

درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين

د. منى بنت حسن الأسمر

قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية

جامعة أم القرى

درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين

د. منى بنت حسن الأسمر
قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٤/ ٧/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، وقد استطلعت فيها رأي (٢٩٨) عضواً وعضوة من الهيئة التدريسية. وقد دلت النتائج على أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي بوجه عام – جاءت عالية. كما جاءت درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة للتميز في قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والبرامج الأكاديمية، والمجال البحثي، وإدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وخدمة المجتمع والتركيز الداخلي، وأنظمة التقييم والمحاسبة – عالية أيضاً. في حين جاءت تقديراتهم لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز في التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، والمرافق والخدمات الجامعية – متوسطة. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات الهادفة؛ لتوفير وممارسة التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى.

الكلمات المفتاحية: تميز قيادة التغيير الأكاديمي، التميز في المجال البحثي، التميز في إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها.

المقدمة:

تعد الجامعات الركيزة الأساسية لتطوير وتنمية المجتمع في كافة مجالاته؛ الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والتكنولوجية، المحققة لتقدمه ورفاهيته. وقد شهد القرن الماضي بداية الاهتمام بجودة الجامعات، وتميزها، فتحقيق الأهداف في مستوياتها لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الجامعات، وإنما أصبح الوصول إلى التميز في الأداء هو الغاية المنشودة، فظهرت تنظيمات اهتمت بالبحث عن أفضل الأساليب؛ للارتقاء بأداء الجامعات، وتطويرها، وصولاً إلى مستويات يرغب المستهدف الوصول إليها؛ ضماناً لبقائها واستمرارها، فوضعت هذه التنظيمات نماذج للتميز، ورصدت لها الجوائز؛ ومنها: المنظمة الأوروبية للإدارة بالجودة (EFQM)، وبرنامج بالدريج لتميز الأداء (BPEP)، وجائزة مالكوم بالدريج للجودة (EDA). وركزت نماذج التميز – بوصفها منظومة متكاملة، ومتفاعلة – مع توجهات استراتيجية محددة، ترصد حركة الجامعة، ودرجة اقترابها، أو بعدها عن مستويات الأداء المتميز؛ لمساعدتها على تقييم أدائها، وبالتالي توجيه جهودها نحو التحول إلى التميز الأكاديمي. ومن ثم ظهرت فكرة التصنيف العالمي للجامعات، فأنشئت جهات وهيئات مستقلة؛ للحكم على تميز الجامعات، وترتيبها محلياً وعالمياً، بناء على مجموعة من المعايير والمؤشرات.

وقد أكد Wooldridge (٢٠٠٥) أن سر نجاح الجامعات الأمريكية، وريادتها عالمياً، ووصولها إلى مستويات ومراكز عليا في التصنيفات العالمية – هو وجود رؤية استراتيجية واضحة، وفق آليات إدارية اتسمت بالمرونة،

والابتكار؛ مكنتها من استقطاب أفضل القيادات، وأساتذة الجامعات، واختيار أفضل الطلاب، إضافة إلى امتلاكها للحرية الكاملة، وذلك على مستوى تصميم برامجها بما يتفق مع التغيرات الدولية، أو على مستوى إدارة أصولها المالية. أما الفقهاء (٢٠١٢م) فأثبت أن هناك ارتباطا قوياً بين تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم من جهة، وتحقيق الجامعات للميزة التنافسية المستدامة، وذلك من خلال تزويد الطلبة بالتجارب التعليمية المتميزة، ودعم أعضاء الهيئة الأكاديمية بما يمكنهم من الأداء، وفق معايير الجودة، وتوفير بيئة دراسية داعمة للتنوع، والإبداع، وتعزيز الأنشطة التعليمية المعززة للإبداع والابتكار، والتفكير الناقد. وتوصل (Qawasmeh & Al-Bourini ٢٠١٦) إلى أهمية التميز الأكاديمي باعتباره أحد مؤشرات الأداء، التي تدل على جودة الخدمات المقدمة من الجامعة؛ مما يسهم في تحقيق مستويات عالية من رضا العملاء والعاملين، وتحقيق سمعة جيدة لها، ويمكنها كذلك من تحقيق الميزة التنافسية.

وقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية، بقيادة خادم الحرمين الشريفين الاهتمام لتميز الجامعات السعودية لكونها الجهة المحرّكة لدفة التنمية الاقتصادية، وذلك من خلال مخرجاتها البشرية والعلمية؛ فجاءت أبرز الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠م أن تصبح خمس جامعات سعودية من بين أفضل ٢٠٠ جامعة في التصنيف العالمي للجامعات. ولتستطيع الجامعات السعودية أن تحقق هذا الهدف الاستراتيجي، عليها أن تتفاعل مع المتغيرات العالمية، وأن تمتلك المرونة والديناميكية، الأمر الذي

يتطلب وجود قيادات تغيير، ذات رؤية استشرافية نحو المستقبل؛ لإحداث تطور شامل في المجال المعرفي، والثقافي، والبحثي، والمهني، والمجتمعي، وتعزز ثقافة الجودة والتميز الأكاديمي، وتُحدث هياكلها التنظيمية، وتُغير نظمها التقليدية (الهادي، ٢٠١٣م)؛ لتعزيز مركزها التنافسي، فضلاً عن الاستجابة لتوقعات الطلاب والمجتمع، والدولة، وتحسين معدلات إنتاجيتها.

وفي هذا السياق، وضع آل زاهر السلاطين (٢٠١١م) نموذجاً للجامعة المتميزة، صاغ فيه رؤية الجامعة المتميزة، التي تمثلت في ظهور اسم الجامعة وشخصيتها، محلياً، وإقليمياً، وعالمياً، وأن تصبح مركزاً علمياً واستشارياً، وأن تحقق التميز في جميع أنشطتها؛ والمتمثلة في: مجال التدريس، والتعلم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والخدمات المتميزة، والرعاية الأكاديمية للطلاب، ودعمهم علمياً، وإشرافياً، كما وضع نموذجاً للتوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، تكون من عشرة توجهات، لابد لأي جامعة أن تلتزم بها؛ لتحقق تميزها أكاديمياً.

ولما لجامعة أم القرى من أهمية استراتيجية؛ لكونها تخدم أهم أهداف الخطط التنموية، والداعية إلى المساهمة، في التنمية المجتمعية المستديمة – فقد أنشئت وكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال؛ لوضع الخطط الاستراتيجية، التي تجمع بين رفع مستوى جودة مخرجاتها؛ لتلبي حاجات سوق العمل، والمساهمة في التنمية المجتمعية، بدءًا بالعمل للحصول على الاعتماد الأكاديمي، واستمراراً للحصول على التميز العالمي، وصولاً إلى مصاف الجامعات العالمية.

١. وقد كان من أبرز نجاحات الوكالة وضع لبنة الأساس لمشروع التأسيس للجودة، والتأهل للاعتماد الأكاديمي، وتدشين أنظمة الجودة، ووضع الخطط الاستراتيجية، وتعزيز مبدأ التطوير، والتحسين المستمر؛ لرفع مستوى الفعالية التنظيمية للجامعة، وبالتي تحقيق ما تصبو إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

ولتتمكن جامعة أم القرى من تحقيق التميز الأكاديمي، لابد أن تبدأ أولاً بتحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية، التي تعتبر نقطة انطلاقة للوصول إلى الهدف المنشود؛ لذا جاءت هذه الدراسة مساهمة في تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، لآل زاهر السلاطين؛ لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة:

رغم المحاولات الجادة التي تبذلها الجامعات، سواء على المستوى العالمي، أو الإقليمي، أو المحلي للارتقاء بمستوى أدائها سعياً نحو التميز، إلا أن النظرة العالمية تشير إلى أن الجامعات ما زالت بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتحقيق التميز؛ إذ إن هناك العديد من الدراسات التي تؤكد تدني جودة، ونوعية المخرجات الجامعية، وعدم مواءمتها لمتطلبات التنمية، وحاجات سوق العمل، ويعود ذلك إلى أن مستوى تميز الأداء الجامعي الذي ما زال لا يرقى إلى المستوى المطلوب، على الرغم من اتفاق القيادات الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس على أهمية معايير التميز وواقعيتها، وإمكانية تطبيقها (النعيمي

وآخرون، ٢٠١٠م وآل زاهر السلاطين، ١٤٣٥هـ). وأكد كل من (٢٠١٦م) Qawasmeh & Al-Bourini على أن مستوى التميز التنظيمي في جامعة جدارا بالأردن في القيادة، والأفراد، والسياسات، والاستراتيجيات، والعلاقات، والموارد، والعمليات، ونتائج الأفراد والعملاء، والمجتمع، والأداء الكلي – كلّ ذلك لا يرقى إلى المستوى المطلوب. ورأى المدو (٢٠١٦م) أن مستوى تميز الأبحاث العلمية، وخدمة المجتمع، يعتبر متوسطاً. واتفق معه (٢٠١٧) Ofoegbu & Along على أن هناك ضعفاً ملحوظاً في مستوى تميز البحث العلمي، والعلوم والتقنية، وفي التدريب، والخدمات، وفي مستوى الحرية الأكاديمية، وقبول الطلاب على أساس الجدارة. ويعود ذلك إلى عدم توافر قناعات فكرية، تتبنى التميز الصادق، ومقومات التغيير وإداراته، وعدم استقلالية الجامعات، وعدم امتلاكها للحرية الأكاديمية في التجديد والتغيير، بالإضافة إلى عدم تبني أهداف استراتيجية للتميز، بما يسهم في الارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية (القطب، ٢٠٠٨م).

وقد رأى العاني (٢٠٠٩م) أن الجامعات ما زالت بحاجة إلى قيادات تغيير، تتجاوز التحديات، وتقابلها بتفكير علمي؛ الأمر الذي سيمكنها من قيادة التميز في إدارتها ومناشطها، وتبني أهداف واضحة، وإيجاد التكامل بين كل من: التخطيط، والتطوير، والتقويم المستمر، والاحتفاظ بالقادة المتميزين. فجامعاتنا ما زالت تعاني من نقص واضح في تكامل نظم المعلومات، وقواعد البيانات؛ مما يصعب عليها تغطية جميع أنشطتها؛ لذا فهي غير قادرة على توفير دلائل موثقة تؤكد صحة الإجابات عن التقييم الذاتي

(الدجني،٢٠١٠م). ويتفق معه آل زاهر السلاطين وآخرون (١٤٣١هـ) في عدم توافر أدلة موثقة عن أداء الجامعة، ونماذج توجه التميز النوعي، وما ذلك إلاّ لضعف الإمكانات العلمية وضعف الباحثين، وقصور مؤشرات الأداء. وتعد جميعها عائقاً لعملية التميز الأكاديمي. بينما أرجع الصمادي (٢٠١٧م) ذلك إلى ضعف توافر قواعد البيانات العالمية الإلكترونية. وقد اتفق مع الآراء السابقة كل من (٢٠١٦م) Qawasmeh & Al-Bourini، والجعبري (٢٠٠٩م)، في أن ضعف مستوى التميز الجامعي يعود إلى عدم الاهتمام بالتقويم الذاتي بشكل دوري. أما اللوقان (٢٠١١م) فأرجع ذلك إلى عدم توافر وحدات مخصصة لرعاية التميز في غالبية الجامعات السعودية.

والمتفحص لموقع الجامعات السعودية عامة، وجامعة أم القرى خاصة، في التصنيفات العالمية، يلاحظ تأخر ترتيبها؛ فبناء على التقرير الأخير لمركز Webmetrics of University Rankingللعام ٢٠١٨، احتلت جامعة أم القرى المركز الخامس محلياً؛ بينما حصلت على المركز (١٤٥٥) دولياً، والمركز (١٨٨٤) في التميز، وفي تصنيف QS حصلت على المركز الثامن عشر محلياً، و(٦٠٠-٥٥١) عالمياً.

مما سبق، يتضح أن غالبية الجامعات العربية عامة، والسعودية خاصة، ما زالت تواجه العديد من التحديات، التي تجعلها بحاجة إلى إعادة النظر في سياساتها، ونظمها، وبرامجها الحالية، وأن تأخذ بالتوجهات الاستراتيجية، التي تمكنها من الارتقاء بمستوى أدائها؛ للوصول إلى مصاف الجامعات العالمية؛ لضمان استمرارها. ولقد انبثقت فكرة هذه الدراسة من مشكلتها، التي

تلخصت في ندرة الدراسات التقييمية التي تحدد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة؛ لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

س١: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم لتميز قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٢: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم، لتميز البرامج الأكاديمية بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٣: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم لتميز المجال البحثي بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٤: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم للتميز في التدريس، والتعلم الإلكتروني، والافتراضي بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٥: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم للتميز في إعداد وتطوير الهيئة التدريسية بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٦: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازمة للتميز في رعاية الطلاب، وتنمية الموهبة، والإبداع لديهم بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٧: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم لتميز المرافق والخدمات الجامعية بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٨: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم لتميز إدارة المعرفة، ونشرها، وتوظيفها، بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س٩: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم للتميز في خدمة المجتمع، والتركيز الخارجي بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

س١٠: ما درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي اللازم لتميز أنظمة التقييم، والمحاسبة بجامعة أم القرى، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، تبعاً لاختلاف النوع.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية

اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، تبعاً لاختلاف الدرجة العلمية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، تبعاً لتولي مناصب إدارية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة في الجامعة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

١. تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.

٢. تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى في قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والبرامج الأكاديمية، والمجال البحثي، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع

لديهم، والمرافق والخدمات الجامعية، كذلك إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وخدمة المجتمع والتركيز الخارجي، وأنظمة التقييم والمحاسبة، في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في كونها إحدى المحاولات الجادة، التي تمثل أساساً ضرورياً؛ لمساعدة المسؤولين ومتخذي القرار في جامعة أم القرى لاتخاذ القرارات اللازمة؛ للتحسين والتطوير، والارتقاء بنوعية الخدمات المقدمة لمجتمعها. وكذلك إعداد أطر بشرية متخصصة، ومبدعة، ومدربة جيداً، ولديها القدرة على المنافسة في السوق المحلي، والإقليمي، والعالمي، وذلك من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج، ستحدد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية، التي جاءت في نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين؛ الأمر الذي سيسهم في تحديد نقاط القوة والضعف؛ ليتمكن المسؤولون في مواقع اتخاذ القرار بوكالات الجامعة – كل حسب تخصصه – من دعم نقاط القوة، وممارسة مؤشرات وآليات التوجهات الاستراتيجية، خاصة وأن جامعة أم القرى تضع ضمن توجهاتها المستقبلية تعزيز قدرتها التنافسية، سواء على المستوى المحلي، أو الإقليمي، أو العالمي؛ لتكون واحدة من أفضل ٢٠٠ جامعة دولية في ٢٠٣٠م، الأمر الذي يتطلب تكثيف الجهود؛ لإحداث تغييرات جوهرية، وتحديث بنية العمليات؛

لمواكبة التغيرات التي تحدث في بيئتها المحيطة بها، وتحقيق تميزها الأكاديمي، بما يخدم رؤيتها المستقبلية، ويعزز ميزتها التنافسية.

ثانياً: الأهمية النظرية: قد تسهم هذه الدراسة في التنظير بالمزيد من البنية المعرفية لموضوع التميز الأكاديمي بالجامعات، باعتباره من الموضوعات المطلوبة للمكتبات العربية التربوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى بوجه عام، وفي: قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والبرامج الأكاديمية، والمجال البحثي، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، والمرافق والخدمات الجامعية، وإدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وخدمة المجتمع والتركيز الخارجي، وأنظمة التقييم والمحاسبة بوجه خاص – وهي التوجهات الاستراتيجية العشرة، التي استمدت من نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين، وتمثل الممكنات والنتائج، تبعاً للنموذج الأوروبي للتميز.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع رأي عينة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى المتواجدين على رأس العمل فترة توزيع أداتها.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة، على شطري الطلاب بالعابدية، والطالبات بالزاهر، بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

التوجهات الاستراتيجية:

عرفها آل زاهر السلاطين (٢٠١١م:١٠٧) بأنها: "الجهود التي تبذلها الجامعات العالمية المتميزة؛ لتحديد توجهها المستقبلي، وفق خطط مدروسة، أو منهجية علمية، تهتم بطرح رؤيتها وخططها حيال التميز الأكاديمي، وتحدد المجالات، والمعايير المهمة، التي يجب التركيز عليها، وكذلك الآليات، والمؤشرات ذات العلاقة بها". وعرفت إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الأهداف الاستراتيجية البعيدة المدى، التي تحمل في طياتها مجموعة من المعايير والمؤشرات، والآليات اللازمة؛ لتحقيق تفوق وتميز جامعة أم القرى على نظرائها في: قيادة التغيير الأكاديمي، والبرامج الأكاديمية، والمجال البحثي، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير هيئتها التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية مواهبهم وإبداعاتهم، والمرافق والخدمات الجامعية، وإدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وخدمة المجتمع والتركيز الخارجي، وأنظمة التقييم والمحاسبة.

التميز الأكاديمي:

عرف Lehigh (٢٠٠٨) التميز الأكاديمي بأنه: التمكن من محتوى المعرفة، وتحليلها وتطبيقها، وامتلاك مهارات إبداعية؛ لاستعمالها بكفاءة في مجالات التدريس، وخدمات الطلاب، والمشاركة، والنمو المهني والشخصي، والعقلي للطلاب على اختلاف اهتماماتهم. وعرف التميز الأكاديمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تفوق جامعة أم القرى على نظرائها، من خلال تقديم أفضل الممارسات في أداء مهامها وعملياتها؛ لتصبح متميزة في: قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والبرامج الأكاديمية التي تقدمها، والمجال البحثي، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير هيئتها التدريسية، ورعايتها لطلابها وتنمية مواهبهم، وما توفره من مرافق وخدمات، وإدارتها للمعرفة ونشرها وتوظيفها، وما تقدمه من خدمات للمجتمع والتركيز الخارجي، وأنظمتها للتقييم والمحاسبة بما يحقق إنجازات ذات كفاءة وفاعلية، ويرضي كافة العملاء، وأصحاب المصلحة داخل وخارج الجامعة.

الإطار النظري

ينظر الباحثون إلى التميز الأكاديمي على أنه الممارسة الباهرة لإدارة الجامعة من قبل القيادات، التي تصيغ وتوجه السياسات، والاستراتيجيات، وتهتم بالنتائج، والتوجه للعميل، والإدارة بالحقائق، وتنمي الموارد البشرية، والمادية والمالية، ونظم المعلومات، والعمليات الداخلية المختلفة، وتستمر في الإبداع والتحسن، وتطور مشاركاتها، ومسؤولياتها الاجتماعية؛ لتضمن رضا جميع المستفيدين منها؛ من طلاب، وأعضاء هيئة تدريس، وموظفين، وأرباب سوق العمل (Jankal & Jankalova، ٢٠١٦). أما درويش (٢٠٠٦م) فقد

عرف التميز الأكاديمي بأنه: مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل، والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية رائدة، تركز على تقديم أفضل الخدمات، من خلال القيادة الفاعلة، والإدارة بالمعلومات، والحقائق، وتطوير العمليات، ومشاركة الموارد البشرية، والتحسين المستمر، والابتكار، وبناء شراكات ناجحة.

من التعريفات السابقة، يتضح أن مفهوم التميز الأكاديمي ينظر إليه على أساس تفوق الجامعة في جميع ممارساتها على مثيلاتها، وتحقيق أداء يفوق توقعات العملاء والمستفيدين منها، ويحقق استدامة النتائج الباهرة؛ فهو مفهوم شامل ومترابط، وغير قابل للتجزئة؛ أي أنه لا يمكن تصور جامعة متميزة في مجال معين، بينما يقل أداؤها في مجالات أخرى، ويعود الفضل في ظهور مفهوم التميز إلى بروز أربعة مداخل إدارية؛ هي:

أولاً: الإدارة الاستراتيجية: وهي منهج فكري، يساهم في رسم الاتجاه العام للجامعة، وتصميم رسالتها ورؤيتها المستقبلية، وتحديد غاياتها، وأبعاد العلاقات المتوقعة بينها وبين بيئتها؛ إذ تستخدم الإدارة الاستراتيجية أسلوب التحليل التنافسي كمدخل لمعرفة تميز الجامعة مقارنة بغيرها، وذلك من خلال معرفة مواطن الضعف، والقوة، والفرص والمخاطر، "فهي تمثل منظومة من العمليات المتكاملة ذات العلاقة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وصياغة استراتيجية مناسبة، وتطبيقها وتقييمها بما يتضمن تحقيق ميزة استراتيجية للمنظمة، وتعظيم إنجازها في أنشطة الأعمال المختلفة" (ياسين، ٢٠١٠م).

ثانياً: إعادة الهندسة (الهندرة): وهي منهج للتفكير الابتكاري لدى القيادات العليا، يعتمد على التغيير الجذري في عمليات المنظمة؛ لتطوير الإنتاجية كمًّا ونوعًا؛ لتحقق رغبات أصحاب المصالح المختلفة (يوسف،٢٠١٦م)، فإعادة الهندسة ليست تعديلاً إدارياً، أو تغييراً تنظيمياً في الوضع الحالي. بل تجديداً للعمليات القائمة. كما أنها قابلة للتطبيق في كافة أنواع العمليات، والمنظمات. فهي ثورة للتخلي عن كل قديم (عقيلي،٢٠٠١م).

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة: وهي مدخل فكري، يهدف إلى تأمين جودة الجامعة في جميع عملياتها، معتمدة على تكامل الأنشطة، ومشاركة جميع الأطراف المعنية؛ للتحسين، والتطوير المستمر (السلمي،٢٠٠١م).

رابعاً: القياس المقارن بالأفضل: وهو البحث المستمر عن أدوات لقياس أداء الجامعة الحالي في جميع ممارساتها، وما تقدمه من خدمات، ومقارنتها مع أدائها في الأعوام السابقة، ومع أداء جامعات أخرى، تفوقها في الأداء؛ للتعلم منها، والتفوق عليها (يوسف،٢٠١٦م).

ويعد الظهور الحقيقي للتميز الأكاديمي عندما ظهرت نماذج التميز، التي أنشئت وطورت، من خبرات ونجاحات أكبر المنظمات العالمية؛ للبحث عن أساليب حديثة للارتقاء بأداء المؤسسات، وتطويرها، وصولاً إلى مستويات ترضي مختلف الأطراف ذوي المصلحة، ضماناً لبقائها واستمرارها؛ لتشكيل إطار عمل، يساعد المؤسسات على تحقيق التميز في جميع أنشطتها، ومبادراتها، في حدود إطار الجودة الشاملة، مركزة على قياس درجة التزام

المنظمات بتطبيق مبادئ التميز. ومن أبرز هذه النماذج، نموذج التميز المؤسسي الأوروبي (EFQM) الذي أفرز عدة عناصر، كان لها دور بارز في تحقيق التميز لأبرز الجامعات العالمية. كما كان لظهور نموذج تميز الجامعة السعودية، لآل زاهر السلاطين عام ١٤٣٥هـ دور بارز في تحديد التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، من هذا المنطلق فقد استندت هذه الدراسة في إطارها النظري على النموذج الأوروبي للتميز، ونموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، لآل زاهر السلاطين، كأساس نظري لها؛ لتحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة؛ لتحقيق التميز الأكاديمي، لجامعة أم القرى.

النموذج الأوروبي للتميز:

صدر النموذج الأوروبي للتميز عام ١٩٩١م من قبل الاتحاد الأوروبي لإدارة الجودة European Foundation for Quality Management (EFQM) التي طورته، وحدثته، ونشرت تقنياته وعناصره، ومنحت جوائزه، التي أطلقت عام ١٩٩٥م. وفي عام ١٩٩٩م أطلق نموذج التميز لقطاع التعلم العالي، الذي حُدث عام ٢٠٠٣م من قبل بعض الجامعات الأوروبية والبريطانية؛ ليصبح الأداة العملية، التي تساعد مؤسسات التعليم العالي على تأسيس أنظمة إدارية، لتقييم واقعها، ومن ثم تحديد أولويات فرص التحسين؛ لتعزيز قدراتها التنافسية، وتحقيق التميز (Egan , ٢٠٠٣). وتتبلور فلسفة النموذج الأوروبي في أن التميز في الأداء، وخدمة العملاء، وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة، من العاملين، والمجتمع بأسره – إنما يتحقق من خلال القادة، الذين يصيغون،

ويوجهون السياسات، والإستراتيجيات، والموارد البشرية، ويستثمرون العلاقات، ويديرون العمليات المختلفة بالمنظمة (ميرغني،٢٠١٥م).

مكونات النموذج الأوروبي للتميز:

أولاً: المفاهيم الأساسية للتميز:

حدد غنيم (د.ت) ثمانية مفاهيم أساسية للتميز. وإن تقديم نظرة شمولية يمكن الجامعة، من تحقيق أسس التميز، والتي تمثلت في:

١. إضافة قيمة للمستفيدينAdding Value for Customers -: وتتحقق من خلال فهم القيادات الجامعية لاحتياجات، وتوقعات المستفيدين، والاتفاق على تلبيتها.

٢. بناء مستقبل مستدام Creating a Sustainable Future -: ويتحقق من خلال قدرة القيادات الجامعية على التأثير الإيجابي، على أداء المجتمعات، باختلاف ظروفها الاقتصادية، والاجتماعية والبيئية.

٣. تطوير القدرة المؤسسية Developing Organizational Capability -: وتتحقق من خلال قدرة القيادات الجامعية على تبني عمليات التغيير داخل وخارج حدودها التنظيمية.

٤. تسخير الإبداع والابتكار- Harnessing Creativity and Innovation: إن التحسين المستمر من خلال الابتكار المنهجي، والإبداع سيساهمان، في زيادة قيمة الجامعات المتميزة، ورفع مستويات أدائها.

٥. القيادة مع الرؤية والإلهام والنزاهة - Leading with Vision, Inspiration & Integrity: وتتمثل فيما تمتلكه القيادة الجامعية، من قيم وأخلاق، تمكنها من تشكيل المستقبل وتحقيقه.

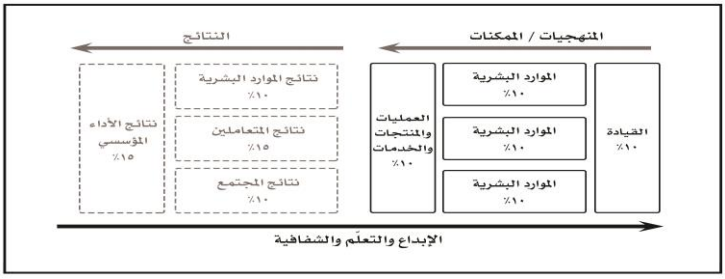
٦. المرونة الإدارية Managing with Flexibility: وهي قدرة القيادة الجامعية على تحديد الفرص والتهديدات والاستجابة لها، والتكيف مع التغيير بفعالية وكفاءة.

٧. النجاح من خلال مواهب وقدرات الأفراد Succeeding through the Talent of People: أي الاهتمام بالأفراد وتمكينهم لتحقيق الأهداف التنظيمية، وأهدافهم الشخصية.

٨. استدامة النتائج الباهرة - Sustaining Outstanding Results: إن استمرار الجامعة في تلبية احتياجات أصحاب المصلحة على المدى القريب، والبعيد في إطار بيئتهم التشغيلية، سيحقق نجاحاً باهراً، وستحافظ بذلك الجامعة على تميزها. ويفترض أن النتائج المتميزة تتحقق، من خلال تبني منظومة متكاملة، من الممارسات، ومواصلة الابتكار والابداع، في تحسين هذه الممارسات.

ثانياً: عناصر التميز: التي تظهر في الشكل الآتي.

الشكل رقم (١): عناصر نموذج التميز الأوروبي (EFQM)



المصدر: الزواوي، نموذج التميز الأوروبي (**EFQM**)

يتضح من الشكل (١) أن هناك (٩) عناصر للنموذج الأوروبي للتميز، منها خمس سميت الممكنات، وهي المعايير التي تركز على الأعمال، التي يتطلب من الجامعة ممارستها لدعم أدائها؛ لتطوير وتنفيذ استراتيجياتها وتمكنها، من تحقيق التميز. هي: القيادة، والاستراتيجية، والموارد البشرية، والشراكة والموارد، والعمليات والمنتجات والخدمات. وهناك أربع نتائج، وهي ما تحققه الجامعة من نتائج وإنجازات كنتائج الموارد البشرية، والمتعاملين، والمجتمع، والأداء المؤسسي.

ثالثاً: آلية التقييم الرادار (RADAR): وهي أداة تستخدم لتقييم المنهجيات الممكنة للنظام الإداري، وقيمته الابتكارية، بأساليب كمية، وتسجيل النقاط، وتستند على دورة التحسين والتعلم المستمرين، وتتكون من خمس مراحل؛ هي:

١. تحديد النتائج (Results) أو الأهداف المراد تحقيقها، كجزء من استراتيجيتها. (ماذا نحاول أن نحقق؟).
٢. الإعداد والتخطيط والتطوير ((Plan and Develop Approaches لمجموعة متكاملة، من المنهجيات السليمة، لتحقيق الأهداف المطلوبة حالياً ومستقبلاً (كيف نحقق ذلك؟).
٣. تطبيق) Deployment) المنهجيات بأسلوب منظم؛ لضمان التنفيذ (كيف وأين ومتى تم التطبيق؟).
٤. تقييم (Assessment) المنهجيات المطبقة بمراقبة وتحليل نتائج أنشطة التعلم المستمر (كيف يمكن قياس الفاعلية؟)

٥. مراجعة (Review) وتحسين المنهجيات المطبقة (ما التحسينات التي يمكن ان نقوم بها؟) (www.efqm.org).

ويهدف النموذج الأوروبي للتميز إلى تحقيق عدة أهداف حسب الطريقة، التي تستخدمها المنظمة، وعلى وجه الخصوص يعد النموذج مرجعّية لتمكين المنظمات، من تطوير أهداف ملموسة، قابلة للقياس؛ لمساعدتها على تحديد وفهم الطبيعة التنظيمية لأعمالها، والروابط الرئيسة، وعلاقات السبب والأثر، إضافة إلى استخدام النموذج أداةً؛ لتشخيص الأداء الراهن بوصفه منطلقاً لنيل جائزة التميز الأوروبي. ويحقق استخدام النموذج الأوروبي لإدارة التميز العديد من الفوائد والإيجابيات؛ منها: التعاضد التنظيمي، من خلال تحقيق التكامل، بين أصحاب المصلحة، والتركيز على أهداف متعددة، وعناصر ومستويات ذات أولويات، والحد من المشكلات المتكررة. كما أنها أداة لعرض التزام الإدارة بالتحسين المستمر، وبناء صورة قوية للمنظمة، في الداخل؛ مما يدل على أن إدارة التغيير تتم بشكل فاعل (Dutt, al :.٢٠١٢ et).

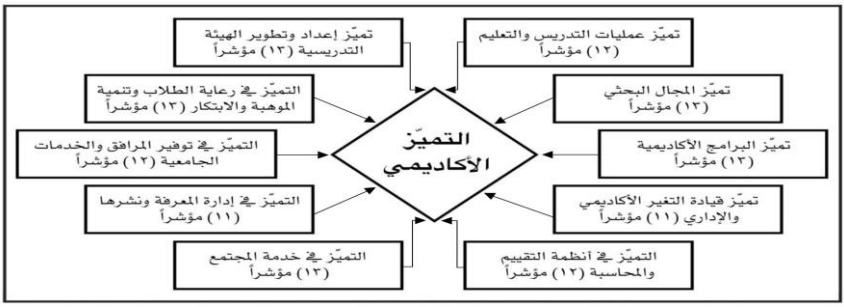
نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لآل زاهر السلاطين:

وضع هذا النموذج آل زاهر السلاطين عام ٢٠١١م من خلال تحليل ومراجعة، ودراسة فاحصة لنتائج البحوث، والدراسات السابقة، وتجارب وممارسات الجامعات العالمية المتميزة أكاديمياً، توصل من خلالها إلى أن هناك مجموعة من المعايير، التي التزمت بها الجامعات العالمية المتميزة أكاديمياً، فقام بإعادة دمجها، وتنقيحها وهيكلتها، للبعد عن التداخل، والازدواجية، وعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، والخبراء المتخصصين لتقويمها، واقترح

توجهات استراتيجية، تبرز من رسالة ورؤية، ومعايير الجامعة المتميزة. وحدد عشرة توجهات استراتيجية للجامعة المتميزة، وتم بناء المؤشرات، والآليات الخاصة بكل توجه، وفق رؤية متكاملة، لتناسب واقع الجامعات السعودية، وأدوارها والشكل رقم (٢) يوضح تلك التوجهات الاستراتيجية.

شكل رقم (٢)

نموذج آل زاهر السلاطين للتوجهات الاستراتيجية للجامعات المتميزة



المصدر: آل زاهر السلاطين (١٤٣٥هـ) تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي.

وعرف آل زاهر السلاطين (٢٠١١م) التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتميز الجامعة، من خلال تبني آليات ومؤشرات تساهم في تحقيق التميز الأكاديمي، تمثلت في الآتي:

١. **التميز في قيادة التغيير الأكاديمي والإداري:** التي تؤكد على وجود قيادة داعمة للتغيير التحويلي، تقبل الأفكار، والرؤى المقترحة، من الكليات، وأعضاء الهيئة التدريسية، وتحققها.

٢. **التميز في البرامج الأكاديمية:** التي تؤكد على وجود رغبة وجدية الجامعة في تحقيق التميز، فيما تقدمه، من برامج أكاديمية لجميع المراحل التعليمية.

٣. **التميز في المجال البحثي**: الذي يؤكد على جهود الجامعة لتحسين جودة البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا.

٤. **التميز في عمليات التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي**: مما يؤكد على البراعة في اختيار وتنويع عمليات التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، التي تناسب المناهج الأكاديمية، وفق معايير الجودة العالمية.

٥. **التميز في إعداد وتطوير الهيئة التدريسية**: التي تؤكد على جهود الجامعة في استقطاب، وإعداد، وتطوير هيئة التدريس؛ لتنمية مهارات التميز التدريسي، والخدمي، والمهني لديهم؛ تحقيقاً للرعاية العلمية، والبحثية والتربوية للطلاب.

٦. **التميز في رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم**: التي تؤكد على جهود الجامعة في رفع مستوى جودة مخرجاتها، وفقاً لأرقى معايير الأداء العالمي، من خلال رعايتهم، وتنمية مواهبهم، وإبداعاتهم.

٧. **التميز في توافر المرافق والخدمات الجامعية**: مما يؤكد على حرص الجامعة على تامين وتطوير الخدمات والمرافق الجامعية.

٨. **التميز في إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها**: عن طريق التأكيد على جهود الجامعة في بناء أنظمة متقدمة في إدارة المعرفة والتعلم الإلكتروني والافتراضي؛ لإبراز إمكاناتها.

٩. **التميز في خدمة المجتمع والتركيز الخارجي**: التي تؤكد على حرص الجامعة على جودة كل ما تقدمه، من برامج، وبحوث، واستشارات، ودورات

تدريبية، للمؤسسات المجتمعية، والإفادة من الكفاءات، والقدرات العلمية والبحثية.

١٠. **التميز في وجود أنظمة للتقييم والمحاسبة:** مما يؤكد على امتلاك الجامعة لعدد من المقاييس العلمية والمحكية، التي تحقق تميز أنظمة المحاسبة والتقييم لكافة مناشطها.

كما أن آل زاهر السلاطين (٢٠١١م) قد اقترح أساليب إدارة التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، من خلال:

١. إيجاد هيئات ومعاهد عليا توجد، وترعى وتنظم، مبادرات التميز في التعليم العالي، والجامعي.
٢. تضمين تنظيمات متميزة، ضمن هياكل الجامعات التنظيمية، تساهم في تنشيط التعاون، والشراكة بين الجامعات وكلياتها مع المؤسسات البحثية، والاقتصادية، والمجتمعية.
٣. بناء فرق عمل متخصصة، لإدارة فعاليات برامج التميز في الجامعات حسب الاختصاص، يتولى قيادتها ذوو القدرة البحثية، والعلمية، وتشمل منسقين ومشرفين ومساعدين.
٤. تجتمع فرق التميز بصورة دورية؛ لمناقشة السياسات، والأهداف الموضوعة، وسبل تنفيذها بكفاءة، وبمستوى عال من الجودة.
٥. الاستفادة من نتائج بحوث أعضاء هيئة التدريس ذات الجودة العالية في تطوير عمليتي التدريس، والتعلم.

٦. منح جوائز مادية ومعنوية للبرامج، والمبادرات، وللجهود الأكاديمية الفردية، والمشتركة، المتميزة في مختلف التخصصات الإنسانية، والعلمية.
٧. إدارة برامج التميز، وتقديم الدعم الكافي.
٨. وجود رؤى مشتركة، وواضحة لدى أعضاء إدارة برامج التميز.
٩. منح الأقسام العلمية فرصاً حقيقية لتطوير أدوارها، وبرامجها، وتبني مصادر بديلة لتمويلها، ودعمها.

هذا ويساهم تبني وتطبيق التميز الأكاديمي في تحقيق عدة أهداف؛ من أبرزها: إيجاد ثقافة تركز بقوة، على العملاء، وترفع من كفاءة تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة، كما أنها ترفع مستوى كل من الثقة، والمشاركة، والمسؤولية؛ لرفع معنويات. وإرضاء جميع العاملين بالجامعة، وتدريبهم على أسلوب تطوير العمليات، وتساهم في المحافظة على الطلاب، وتوجد بيئة داعمة تحافظ على التحسين المستمر، وتتابع وتطور أدوات القياس والتقييم، مما يسهم في تحسين نوعية المخرجات (جميل وسفير،٢٠١١م).

وباستعراض الدراسات السابقة في هذا المجال، نجد أن بعض الدراسات قد ناقشت موضوع التميز الأكاديمي من جوانب عدة؛ إذ هدفت دراسة النسور (٢٠١٠م) إلى الكشف عن أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي، المتمثل في: القيادة، والموارد البشرية، والعمليات، والمعرفة، والتميز المالي، في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالأردن، من وجهة نظر (١٩٤) موظفاً بالوزارة، وأكدت نتائج الدراسة على أن مستوى تطبيق التميز المؤسسي في كل أبعاده، جاء متوسطاً.

وقد أجرى اللوقان (٢٠١١م) دراسة هدفت، إلى تحديد درجة أهمية تطبيق أبعاد التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية، في ضوء المعايير الدولية. استطلع فيها رأي (٣٨١) قائدًا أكاديمياً وإدارياً، في أربع جامعات: أم القرى، والملك سعود، والملك فهد للبترول والمعادن، وحائل. وتوصلت النتائج إلى أن درجة أهمية تطبيق أبعاد التميز التنظيمي بوجه عام، وبعد الاستراتيجية، وإدارة الكوادر البشرية، والقيادة، وقياس وتقويم نتائج الأداء، وإدارة الموارد المالية، إضافة إلى إدارة المعرفة والمعلومات – جاءت كبيرة جداً.

وهدفت دراسة الصقر (٢٠١٢م) إلى تحليل واقع البحث العلمي في الجامعات السعودية، وبيان لأهم التحديات التي تواجهه من خلال مراجعة الدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة، إلى أن البحث العلمي يواجه العديد من التحديات، تتمثل في قلة الإنفاق عليه، وضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويله، إلى جانب قلة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس مقارنة بالدول المتقدمة.

وهدفت دراسة Saada (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة تطبيق معيار القيادة في مؤسسات التعليم العالي، وفقاً للنموذج الأوروبي للتميز (EFQM) من وجهة نظر (٦٤) موظفاً، من الإداريين، والأكاديميين، بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية؛ لكونها المؤسسة الجامعية الوحيدة الحاصلة على شاهدة الأيزو ٩٠٠١: ٢٠٠٨ في قطاع غزة، وأكدت النتائج أن مستوى تطبيق معيار القيادة وفق النموذج الأوروبي للتميز، جاء مرتفعاً بوجه عام، في حين

جاء مستوى تطبيق المعيار الفرعي الثالث، المتعلق بتفاعل القيادة مع الطلبة والجهات المعنية الأخرى، وتطوير القادة للرؤية، والرسالة، ومنظومة القيم في الكلية بمشاركة الجهات ذات العلاقة، وتطوير وتطبيق النظام الإداري وتحسينه، وإذكاء روح التنافس، وتشجيع التغيير، ودعمهم وتشجيعهم للموظفين، والعمل على نشر ثقافة التميز – مرتفعاً نسبياً.

وهدفت دراسة الجعبري (٢٠١٣م) إلى معرفة واقع العلاقة بين ممارسة أبعاد إدارة الموارد البشرية: التخطيط، والاستقطاب، والاختيار، والتعيين، والتدريب، وتطوير الأداء والتقييم، ورفاهية العاملين، والتعويضات، ومستوى الأداء المتميز، في مؤسسات التعليم العالي، في الضفة الغربية، في المحاور: رضا الطلبة، ورضا العاملين، ونتائج تعلم الطلبة والأداء المالي، وفاعلية المؤسسة، والتأثير على المجتمع. واستطلعت رأي العاملين في الإدارات العليا بـ (٣٤) مؤسسة. وأثبتت النتائج أن ممارسة أبعاد إدارة الموارد البشرية، ومستوى الأداء المتميز، في جميع المحاور–جاءت عالية.

وهدفت دراسة سمهود (٢٠١٣م) إلى الكشف عن واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها، وفق النموذج الأوروبي للتميز(EFQM)) من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية؛ وهم: أعضاء مجلس الجامعة، ومديرو الدوائر والوحدات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية البالغ عددهم (٩٣) عضواً، وتوصلت النتائج، إلى أن مستوى تطبيق جامعة الأقصى لعناصر إدارة التميز المتمثل، في القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية والعمليات، والشراكات، والموارد، ورضا الفئة المستهدفة والعاملين، وخدمة

المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسية، في ضوء النموذج الأوروبي للتميز – جاء متوسطاً.

وهدفت دراسة Qawasmeh, et.al (٢٠١٣) إلى معرفة دور الثقافة التنظيمية، في تحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر الموظفين، في جامعة جدارا بالأردن، البالغ عددهم (٤٥٠) موظفاً. وقاس التميز التنظيمي بأبعاده الأربعة: تميز الإدارة، والأفراد، والهيكل التنظيمي، والاستراتيجية. وتوصلت النتائج، إلى أن التميز التنظيمي، في الأبعاد الأربعة، يمارس بمستوى مرتفع.

وهدفت دراسة النويقة (٢٠١٤م) إلى التعرف على مستوى تمكين فرق العمل في جامعة الطائف، وأثره في تحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر مجموعة من أعضاء فرق العمل الجامعية، البالغ عددهم (١١٠) عضواً. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة كافة أبعاد التميز التنظيمي، المتمثلة في: تميز القيادة، والمرؤوسين، والهيكل التنظيمي، والثقافة – جاء مرتفعاً.

وجاءت دراسة السليمي (٢٠١٦م) لتقويم واقع تطبيق شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية لإدارة المعرفة بالجامعات السعودية، استطلع فيها رأي (١٣٠) فرداً من العمداء، والوكلاء، ورؤساء الأقسام بجامعة أم القرى. وأظهرت النتائج عدم التوظيف الأمثل لإدارة المعرفة في العمل الإداري لشاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية، بالإضافة إلى ضعف قدراتهم في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية. وأن من أبرز المشكلات، التي تحول

دون تطبيق إدارة المعرفة ما يلي: الافتقار إلى ثقافة إدارة المعرفة، وضعف القناعة بأهميتها ودورها، وغياب التنسيق، بين الوحدات الإدارية.

وهدفت دراسة Qawasmeh & Al-Bourini (٢٠١٦) إلى تقييم ممارسات التميز التنظيمي باستخدام النموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر الطلاب، والموظفين بجامعة جدارا بالأردن، البالغ عددهم (٥٣٧) طالبًا وموظفاً. وأثبتت النتائج أن مستوى ممارسات التميز التنظيمي بأبعاده: القيادة، والأفراد، والسياسات، والاستراتيجيات، والعلاقات، والموارد والعمليات، ونتائج الأفراد والعملاء والمجتمع والأداء الكلي – جاء متوسطاً.

وهدفت دراسة الصمادي (٢٠١٧م) إلى تقصي التزام الكليات الجامعية المتوسطة الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية لمعايير التميز للتعليم التقني. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) عضو هيئة تدريس بكليات الهندسة التكنولوجية، والحصن الجامعية وعجلون الجامعية، وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام بمعايير التميز في القيادة، والثقافة التنظيمية، والتخطيط، والمناهج، وتكنولوجيا التدريس، جاء عالياً، وفي المستوى المتوسط– جاء مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنميته.

وتعتبر دراسةOfoegbu & Along (٢٠١٧) من أحدث الدراسات، التي كشفت عن العلاقة، بين القيادة الفاعلة، والتميز الأكاديمي في جامعة Southern Nigerian، وقد استطلعت فيها رأي وكلاء عمداء (٩) جامعات اتحادية، مثلوا نسبة ٥٢٪ من مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى ١٣٥ عضو هيئة تدريس. وأثبتت النتائج، أن وكلاء عمداء الكليات الاتحادية، يمارسون

القيادة الفاعلة بمستوى متوسط. في حين جاء مستوى التميز الأكاديمي المتمثل في التميز في البحث العلمي، وكفاية الخدمات، وبيئة العمل الجيدة، والميزانية الكافية، والحرية الأكاديمية، والعلوم والتقنية، وفرص التدريب، وقبول الطلاب على أساس الجدارة – منخفضاً.

وقد تبيَّن من تحليل الدراسات السابقة، أن هناك اهتماماً واضحاً، بموضوع التميز الأكاديمي؛ فعلى الرغم من اختلاف البيئات، وتنوع أنشطة وثقافة الجامعات، التي أجريت فيها. إلا أنها في مجملها أجمعت على اتفاق أعضاء هيئة التدريس، ورؤساء الأقسام، على أهمية التميز الأكاديمي، كنموذج يسهم في تطوير الجامعات؛ لما له من فوائد كبيرة على الجامعات، والموظفين، والطلاب؛ لذا سلطت غالبيتها الضوء على مفهومه، وأهميته، ونماذجه، وأبعاده، واختلف بعضها عن هذه الدراسة، في أهدافها ومجتمعها، وبعدها المكاني والزماني. ولعل من الأهمية التأكيد على أنَّ هذه الدراسة سلطت الضوء، على تحديد درجة الحاجة، إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة؛ لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى، من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، على اختلاف تخصصاتهم في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، لآل زاهر السلاطين (٢٠١١م). فتحديد درجة الحاجة، إلى تلك التوجهات الاستراتيجية، سيساهم في تكثيف الجهود؛ لتوفيرها بما تتضمنه من مؤشرات وآليات، وستتقلص الفجوة، بين الواقع والمأمول، كما أنَّها حللت النتائج، على المستوين النظري والميداني، وربطت بين مدلولاتها، واقترحت الآليات؛ لتحقيق التميز الأكاديمي، وفق الواقع الحالي، والإمكانات

المتاحة. وهذا يُعدُّ تميزاً انفردت به هذه الدراسة؛ حيث لم يسبق أن أجريت دراسة في هذا المجال.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وهو: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة، وتصويرها، كمياً، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة، عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها" (ملحم، ٢٠٠٥م، ٣٧٠).

ثانياً: عينة الدراسة: نظراً لأن عدد أعضاء، وعضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى بشطري الطلاب بالعابدية، والطالبات بالزاهر، بمدينة مكة المكرمة، بلغ (٢٩٤٧) عضواً وعضوة، حسب إحصاءات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين – فقد وزعت الأداة على عينة طبقية نسبية عشوائية، بلغت (٣٠٪) من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس الذكور، أي (٥٣٣) عضواً، و(٣٠٪) من إجمالي عدد عضوات هيئة التدريس، الإناث، أي (٣٥١) عضوة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٨٨٤) عضواً وعضوة، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٣٢٤)، استبعد منها (٢٦) استبانة غير صالحة للتحليل، وبلغت الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (٢٩٨) استبانة، وعرضت البيانات الأولية في الجدول (١).

١. توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة ن = (٢٩٨)

المتغيرات		التكرارات	النسبة %
النوع	ذكر	١٧٥	٥٨,٧
	أنثى	١٢٣	٤١,٣
العدد الكلي		٢٩٨	٪١٠٠
الدرجة العلمية	أستاذ	٧٣	٢٤,٥
	أستاذ مشارك	٨٤	٢٨,٢
	أستاذ مساعد	١٤١	٤٧,٣
العدد الكلي		٢٩٨	٪١٠٠
تولي المناصب القيادية	نعم	٨٩	٢٩,٨
	لا	٢٠٩	٧٠,٢
العدد الكلي		٢٩٨	٪١٠٠
عدد سنوات الخبرة في العمل بالجامعة	أقل من ٥ سنوات	٥٨	١٩,٥
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١١٢	٣٧,٦
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٢٨	٤٣,٠
العدد الكلي		٢٩٨	٪١٠٠

بالنظر إلى الجدول (١) نجد أن (٧, ٥٨٪) من أفراد عينة الدراسة ذكوراً بلغ عددهم (١٧٥) عضواً، وبلغ عدد الأعضاء الذين يحملون درجة أستاذ مساعد (١٤١) عضواً، ما يعادل نسبة (٣, ٤٧٪)، وبلغ عدد الأعضاء الذين لم يتولوا مناصب إدارية (٢٠٩)، أي ما يعادل نسبة (٢, ٧٠٪)، وبلغ عدد الأعضاء الذين بلغت عدد سنوات خبرتهم، في الجامعة "

من ١٠ سنوات فأكثر" (١٢٨) عضواً، مثلوا نسبة (٤٣٪) كأعلى نسب مشاركة في الدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة: بنيت أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الإطار النظري، واستخدم نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة، الذي وضعه آل زاهر السلاطين (٢٠١١م)؛ لأنه الأكثر ارتباطاً بموضوع الدراسة، وتكونت الأداة من جزأين؛ اشتمل الأول على البيانات الأولية؛ وهي: النوع، والدرجة العلمية، وتولي مناصب إدارية، وعدد سنوات الخبرة، في الجامعة، والجزء الثاني: تضمن مقياساً متدرجاً من خمس درجات، صنف إلى (منخفضة جداً=١، منخفضة=٢، متوسطة=٣، ٤= عالية، ٥= عالية جداً)، مثّل الرقم (١) العلامة الدنيا، في حين مثّل الرقم (٥) العلامة العظمى؛ لقياس درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة؛ لتحقيق التميز الأكاديمي.

وهي: التوجه الأول: التميز في قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، وتضمن الفقرات (من١-١٣)، التوجه الثاني: التميز في البرامج الأكاديمية، وتضمن الفقرات (من١٤-٢٦)، التوجه الثالث: التميز في المجال البحثي، وتضمن الفقرات (من٢٧-٣٧)، التوجه الرابع: التميز في التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وتضمن الفقرات (من٣٨-٤٩)، التوجه الخامس: التميز في إعداد وتطوير الهيئة التدريسية، وتضمن الفقرات (من٥٠-٦٢)، التوجه السادس: التميز في رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، وتضمن الفقرات (من٦٣-٧٤)، التوجه السابع: التميز في توافر المرافق والخدمات الجامعية، وتضمن الفقرات (من٧٥-٨٧)، التوجه الثامن: التميز في إدارة

المعرفة ونشرها وتوظيفها، وتضمن الفقرات (من٨٨-٩٨)، التوجه التاسع: التميز في خدمة المجتمع والتركيز الخارجي، وتضمن الفقرات (من٩٩-١١٠)، التوجه العاشر: التميز في وجود أنظمة التقييم والمحاسبة، وتضمن الفقرات (من١١١-١٢٧). ولمعرفة مناسبة الأداة، تم التأكد من صدقها وثباتها على النحو الآتي:

صدق أداة الدراسة:

١. الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وقدرتها على قياس، ما صممت من أجله، عرضت على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث العلمي، والاختبارات والمقاييس؛ للاستفادة من آرائهم من حيث درجة ملاءمة الفقرات، وصياغتها بنائياً، وفي ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة.

٢. صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي ودلالته إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أجريت دراسة استطلاعية لـ (٦٠) عضو هيئة تدريس؛ لاستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل توجه من التوجهات العشرة، وعلاقته بالدرجة الكلية للمقياس. وقد أدرجت عينة الدراسة الاستطلاعية ضمن عينة البحث، التي استجيبت لأداة الدراسة، بعد التأكد، من صدق الاتساق الداخلي لها، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة، مرة أخرى بعد استرجاع استجابات أفراد عينة الدراسة، البالغ عددهم (٢٩٨) بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة.

جدول (٢): معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية،

بين درجة كل توجه، والدرجة الكلية للمقياس

التوجهات الاستراتيجية	قيمة ارتباط بيرسون	قيمة مستوى الدلالة
التوجه الاستراتيجي الأول: التميز في قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	٠,٨٠٢	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي الثاني: التميز في البرامج الأكاديمية	٠,٨٩٢	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي الثالث: التميز في المجال البحثي	٠,٨٣٣	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي الرابع: التميز في التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي	٠,٨٧١	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي الخامس: التميز في إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	٠,٨٩٩	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي السادس: التميز في رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم	٠,٨٨٧	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي السابع: التميز في توافر المرافق والخدمات الجامعية	٠,٨٧٥	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي الثامن: التميز في إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	٠,٨٥١	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي التاسع: التميز في خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	٠,٩٣٠	٠,٠٠٠**
التوجه الاستراتيجي العاشر: التميز في وجود أنظمة للتقييم والمحاسبة	٠,٨٥٤	٠,٠٠٠**

** **دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥**

وبالنظر للجدول (٢) يلاحظ وجود ارتباط معنوي عال بين درجة كل توجه، والدرجة الكلية؛ فجاء معامل الارتباط لجميع التوجهات دالاً إحصائياً؛ أي أن المقياس يتمتع بصدق داخلي، قادراً على قياس ما صمم من أجله.

ثبات الأداة:

أجري اختبار معامل (ألفا كرونباخ) لحساب الثبات، وبلغت قيم ألفا لاتساق الفقرات مع أبعادها كما يلي: التوجه الاستراتيجي الأول: (٩٥,

٠)، والتوجه الاستراتيجي الثاني: (٠,٩٠)، والتوجه الاستراتيجي الثالث: (٠,٩٠)، والتوجه الاستراتيجي الرابع: (٠,٩٤)، والتوجه الاستراتيجي الخامس: (٠,٩٢)، والتوجه الاستراتيجي السادس: (٠,٩٥)، والتوجه الاستراتيجي السابع: (٠,٩٣)، والتوجه الاستراتيجي الثامن: (٠,٩٣)، والتوجه الاستراتيجي التاسع: (٠,٩١)، والتوجه الاستراتيجي العاشر: (٠,٩٧)، وجاءت درجة الثبات الكلي للمقياس: (٠,٩٤)، وبمقارنة هذه القيم، بقيم مقاييس الاتجاهات يتبيَّن أنَّها ذات قيمة عالية. أي أن فقرات الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، يمكن الوثوق بها.

رابعاً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

وزعت أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٨٨٤) عضواً وعضوة هيئة التدريس، بجامعة أم القرى بشطري الطلاب بالعابدية، والطالبات بالزاهر، خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، وتضمنت الأداة تعليمات الإجابة، مع التأكيد على سرية البيانات؛ وصولاً للموضوعية.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

حُلِّلت البيانات إحصائياً، باستخدام برنامج SPSS))، واستخرجت التكرارات والنسب المئوية؛ لتحليل البيانات الأولية، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة الحاجة لكل فقرة، من فقرات المقياس للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس، والأسئلة الفرعية، وظهرت نتائجها، في الجداول (٤-١٥)، وأجري اختبار (T-test)؛ لاختبار فرضيتي

الدراسة الأولى، والثالثة. كما أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لاختبار فرضيتي الدراسة الثانية والرابعة، وظهرت النتائج في الجداول (٢٠-١٦)، وحددت درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية بناء على قيم المتوسطات الحسابية، لإجابات المستجيبين بتطبيق معادلة المدى، وذلك على النحو الآتي:

١. حساب المدى لقيم المقياس= أكبر قيمة في المقياس– أدنى قيمة في المقياس =٥-١=٤

٢. حساب عدد الفئات اللازمة لتفسير المتوسطات الحسابية للاستجابات (بما أن المقياس خماسي) = ٥.

٣. حساب طول الفئة = مدى قيم المقياس ÷ عدد الفئات = ٤÷٥ =٠,٨٠

٤. استخدام المعيار في الجدول (٣) لتحديد الفئة التي ينتمي إليها المتوسط الحسابي للحكم.

جدول (٣): الوزن المعطى لفقرات أبعاد أداة الدراسة

المعيار	الحاجة للتوجهات الاستراتيجية
من ١ إلى أقل من١,٨٠	منخفضة جداً
من١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	منخفضة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	عالية جداً

سادساً: عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة، التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة، وفرضياتها.

إجابة السؤال الرئيس:

	التوجهات الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	٣,٧٦	٠,٦٩	عالية
٢	تميز المجال البحثي	٣,٦٣	٠,٥٥	عالية
٣	تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	٣,٦٠	٠,٧٣	عالية
٤	تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	٣,٥٤	٠,٤٨	عالية
٥	تميز البرامج الأكاديمية	٣,٥٢	٠,٨٠	عالية
٦	تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	٣,٥١	٠,٦١	عالية
٧	تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	٣,٣٥	٠,٧٧	متوسطة
٨	تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم	٣,٣٠	٠,٥٢	متوسطة
٩	تميز التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي	٣,٢٩	٠,٤٣	متوسطة
١٠	تميز المرافق والخدمات الجامعية	٢,٨٥	٠,٨٩	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٤٤				**عالية**

تبين من الجدول (٤) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي، لجامعة أم القرى – جاءت "عالية" بوجه عام؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٨٥, ٢– ٧٦, ٣)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤٤, ٣)، وقد أظهرت هذه النتائج اهتمام إدارة الجامعة بإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وتوافر المرافق والخدمات الجامعية؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة". وهذه النتيجة مشجعة، إلى حد ما؛ إذ تدل على أن الجامعة في طريقها نحو

التميز الأكاديمي، وقد يعود ظهور هذه النتيجة، إلى الجهد الذي تبذله وكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال، من تقديم برامج تطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية على مدار العام الدراسي، وما تقدمه كذلك وكالة الجامعة للشؤون التعليمية بالتعاون مع وكالة الجامعة لشطر الطالبات من رعاية ودعم للطلاب، وما تقدمه من برامج تساهم في تنمية المواهب والإبداع لديهم، ولا يمكن إغفال الدور، والجهود، التي تبذلها وكالة الجامعة للشؤون التعليمية، ممثلة في عمادة التعليم الإلكتروني وإدارة الخدمات. وان كانت تلك الجهات مازالت بحاجة إلى رفع مستوى خدماتها؛ لتحقق التميز المنشود، الذي سيساعد الجامعة في تحقيق ما تصبو إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠م، في حين ظهرت درجة الحاجة إلى باقي التوجهات الاستراتيجية "عالية"، أي أن درجة توافرها وممارستها "منخفضة".

لذلك نجد أن هناك اتفاقاً جزئياً بين هذه النتائج ونتائج دراسات كل من Ofoegbu & Along (٢٠١٧) في أن درجة تميز البحث العلمي جاءت منخفضة. والصمادي (٢٠١٧م) في أن درجة تميز تكنولوجيا التدريس جاءت متوسطة. والنسور (٢٠١٠م)، وسمهود (٢٠١٣م) في أن درجة تميز الموارد البشرية كانت متوسطة.

كما تتفق مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١٦م) في أن إدارة المعرفة مازالت لا توظف التوظيف الأمثل في العمل الاداري لشاغلي الوظائف القيادية الاكاديمية، بالإضافة إلى ضعف قدراتهم، في إنتاج وتوليد المعرفة الإدارية.

في حين نجد أن هذه النتائج لا تتفق في بعض جزئياتها مع نتائج دراسات النسور (٢٠١٠م)؛ إذ إن درجة تميز القيادة والبحث العلمي، والمعرفة جاءت متوسطة. كما لا تتفق مع نتائج الصمادي (٢٠١٧م) التي أكدت على أن مستوى تميز القيادة والمناهج جاء متوسطاً، ونتائج والجعبري (٢٠١٣م(في أن مستوى تميز القيادة، والتأثير على المجتمع جاء مرتفعاً، ونتائج كل من سمهود (٢٠١٣م) و(٢٠١٦م) Qawasmeh & Al-Bourini في أن مستوى تميز القيادة، وخدمة المجتمع جاء متوسطاً. كما أنها لا تتفق أيضاً في بعض جزئياتها، مع نتائج دراسات كل من (٢٠١٣) Saada، و(٢٠١٣) Qawasmch, et.al، والنويقة (٢٠١٤م) في أن درجة التميز القيادي جاءت مرتفعة، ونتائج دراسة (٢٠١٧) Ofoegbu & AlonG في مستوى التميز في كفاية الخدمات، حيث جاء منخفضاً.

إجابة السؤال الأول:

جدول (٥): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الأول

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	وجود معايير ومؤشرات علمية وموضوعية لاختيار القيادات الإدارية بالجامعة	٤,٣٤	٠,٦٧	عالية جداً
٢	وجود معايير ومؤشرات علمية وموضوعية لاختيار القيادات الأكاديمية بالجامعة	٤,٣٠	٠,٨٨	عالية جداً
٣	توفير آليات تطبيق قيادة التغيير والتخطيط الاستراتيجي لقيادات الجامعة وإداريها	٤,٢٢	٠,٨٣	عالية جداً
٤	إتاحة الفرص لعدد من القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة لزيارة بعض المؤسسات المتميزة عالمياً وفق برنامج سنوي	٤,١٨	٠,٧٤	عالية
٥	توفير كوادر إدارية مؤهلة ومدربة من الموظفين لتقديم	٤,٠٠	٠,٨٢	عالية

	الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس وفرق التطوير الجامعي			
٦	تبني القيادات الأكاديمية لأفكار ورؤى التطوير التي يبديها منسوبو الجامعة والمتعاملون معها	٣,٧٠	١,٠١	عالية
٧	تبني القيادات الأكاديمية لآليات تحقيق التميز والجودة	٣,٦٨	١,٠٧	عالية
٨	توفير فرق عمل ذوي كفاءة مسؤولة عن التطوير الدوري للعمل الإداري والقيادي بالجامعة	٣,٤٤	١,١٢	عالية
٩	إعادة الهيكلة الإدارية للجامعة لتيسير الإجراءات الإدارية وتسريعها	٣,٣٧	١,١٩	متوسطة
١٠	وجود بيئة عمل إيجابية على مستوى الجامعة وكلياتها وأقسامها يشجع على الإنتاجية	٣,٢٦	٠,٩٩	متوسطة
١١	تطبيق مدخل الرؤية المشتركة القائم على تمكين الأفراد وتحقيق التفويض وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي والإداري	٣,٠٠	٠,٨٩	متوسطة
١٢	وجود رؤى واضحة لدى القيادات الأكاديمية حيال خطط الجامعة وتوجهاتها المستقبلية	٢,٧٢	٠,٩١	متوسطة
١٣	تقديم برامج لتطوير مهارات قيادة التغيير والتخطيط الاستراتيجي لقيادات الجامعة وإداريها	٢,٥٦	٠,٨٨	منخفضة
عالية	**المتوسط الحسابي العام = ٣,٦٠**			

تتبين من الجدول (٥) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى الآليات والمؤشرات اللازمة لتحقيق التميز في قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري جاءت "عالية"؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥٦ – ٤,٣٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٠)، مما يؤكد على أن هناك حاجة ماسة إلى بناء ونشر ثقافة تعزز قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري. وظهر من الجدول اهتمام إدارة الجامعة بقياداتها، وإداريها. برز ذلك فيما قدمته لهم من برامج؛ لتطوير مهارات قيادة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي، حيث جاءت درجة الحاجة إليها "منخفضة"، وظهور درجة الحاجة "المنخفضة" دليل على أن درجة توافر وممارسة هذه الآليات، والمؤشرات "عالية"، وتعتبر هذه بداية مشجعة، خاصة وأن القيادة تعد من الممكنات التي حددها نموذج

التميز الأوروبي لدعم أداء الجامعة، وتمكنها من التميز الأكاديمي. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة، إلى أن جامعة أم القرى من أوائل الجامعات التي بدأت في وضع خططها الاستراتيجية منذ ظهور الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي "آفاق"، كما يتضح أن هناك اهتماماً بتأمين بيئة عمل إيجابية على مستوى الجامعة، والكليات، والأقسام، وتطبيق مدخل الرؤية المشتركة القائم على تمكين الأفراد، وتحقيق التفويض وإسقاط الحواجز بين الجهازين التنفيذي، والإداري، وتوضيح خطط الجامعة، وتوجهاتها المستقبلية لقياداتها الأكاديمية؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"؛ مما يدل على سعي إدارة الجامعة إلى تحقيق التميز الأكاديمي؛ أي أن درجة التوافر والممارسات "متوسطة" أيضاً.

في حين تراوحت درجة الحاجة إلى توفير فرق عمل ذات كفاءة مسؤولة عن التطوير الدوري للعمل الإداري، وتبني آليات تحقيق التميز والجودة، وإتاحة الفرص لزيارة بعض المؤسسات المتميزة عالمياً، وفق برنامج سنوي، وتوفير آليات تطبيق قيادة التغيير، والتخطيط الاستراتيجي للقيادات، والإداريين، ووجود معايير ومؤشرات علمية وموضوعية لاختيار القيادات الإدارية، والأكاديمية ما بين "عالية" و"عالية جداً". وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن الأنظمة المتبعة في تكليف وتعيين القيادات الأكاديمية، والإدارية ما زالت تعتمد على الترشيحات الداخلية أكثر من اعتمادها على معايير ومؤشرات علمية وموضوعية. كما أن ضعف الموارد، وعدم توافر آليات التطبيق، قد يقف عائقاً أمام تطبيق مهارات قيادة التغيير،

والتخطيط الاستراتيجي، التي تم التدريب عليها؛ مما يقلل من فاعلية البرامج التدريبية. وظهور درجة الحاجة "العالية" دليل على أن هذا التوجه مازال بحاجة إلى اهتمام في المستقبل.

فالتوجه نحو التميز الأكاديمي رهين بتوافر مهارات قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري، التي تتطلب تغييراً جاداً في النظرة المستقبلية لطبيعة الإدارة؛ إذ تعد القدرة على قيادة التغيير جوهر العملية الإدارية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، وذلك من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية، والفنية. فمنح القيادات فرص التواصل مع الجامعات العالمية، سيمنحهم أفقًا واسعاً لتبني ثقافة قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري، وسيسمح لهم بتحقيق التميز الأكاديمي. وظهور درجة الحاجة "العالية" دليل على أن درجة التوافر والممارسات لهذه المؤشرات والآليات "منخفضة".

إجابة السؤال الثاني:

جدول (٦): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الثاني

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	عقد شراكات مع الجامعات المتقدمة لتبادل المعارف والخبرات العلمية	٤,٢٣	٠,٨٣	عالية جداً
٢	تطوير البرامج الأكاديمية لتتوافق مقرراتها كماً ونوعاً مع المعايير العالمية	٤,١٢	٠,٩٨	عالية
٣	إدخال علوم المستقبل ضمن مقررات البرامج الأكاديمية	٤,٠٦	٠,٩٨	عالية
٤	التكامل بين المقررات النظرية والعملية للبرامج الأكاديمية	٣,٧٦	٠,٩٩	عالية

٥	تطوير للبرامج البحثية بما يتوافق مع متطلبات وحاجات المجتمع	٣,٦٨	٠,٩٦	عالية
٦	زيادة الاهتمام بالدراسات البينية في برامج الدراسات العليا	٣,٥٩	١,٠١	عالية
٧	تطوير للبرامج الأكاديمية بما يتوافق مع متطلبات وحاجات المجتمع	٣,٥٠	٠,٨٩	عالية
٨	استحداث برامج أكاديمية تواكب البرامج في الجامعات المعترف بها عالمياً	٣,٤٤	١,٠٢	عالية
٩	استحداث برامج أكاديمية تركز على توفير وتوليد للمعرفة	٣,٣٥	٠,٩١	متوسطة
١٠	تطوير مستمر للخطط والبرامج لضمان الجودة النوعية في المخرج الجامعي	٣,٢٠	١,٤٥	متوسطة
١١	الربط بين نتائج البحوث وبين التعليم الجامعي	٣,١٣	١,٢٩	متوسطة
١٢	وجود خطة استراتيجية بكل كلية لتحقيق الاعتماد الأكاديمي	٢,٩٠	١,٠٢	متوسطة
١٣	تضمين إكساب الطلاب مهارات (حل المشكلات والاتصال) في المقررات الدراسية	٢,٨٤	١,١٦	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام = ٣,٥٢			**عالية**

تتبين من الجدول (٦) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة لتميز البرامج الأكاديمية، جاءت "عالية"؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٨٤-٣,٢٣)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٢)، مما يؤكد على أن هناك حاجة ماسة إلى بناء ونشر ثقافة تعزز وتساند تميز البرامج الأكاديمية.

وبالنظر إلى الجدول يتضح اهتمام إدارة الجامعة، والكليات بتميز برامجها الأكاديمية، والحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ إذ إن هناك محاولات جادة لاستحداث برامج أكاديمية، تركز على توفير، وتوليد المعرفة، والتطوير المستمر للخطط والبرامج؛ لضمان الجودة النوعية للمخرج الجامعي، كما أن هناك محاولات جادة للربط بين نتائج البحوث، والتعليم الجامعي، كما تتواجد

بالكليات خطة استراتيجية للاعتماد الأكاديمي، وتضمين إكساب الطلاب مهارات (حل المشكلات والاتصال) في المقررات الدراسية، فهي بذلك تسعى إلى تحقيق الخطوة الأولى، نحو التميز الأكاديمي؛ إذ جاءت درجة الحاجة إلى هذه الآليات والمؤشرات "متوسطة"، مما يدل على أن درجة توافرها وممارساتها "متوسطة" أيضاً.

وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة، إلى أن الجهود، التي تبذلها إدارة الجامعة، ممثلة في وكالاتها وكلياتها؛ للحصول على الاعتماد الأكاديمي – لم ترق إلى مستوى طموحات أفراد عينة الدراسة. في حين ظهرت درجة الحاجة إلى أن تضع إدارة الجامعة ضمن أولوياتها تطوير برامجها الأكاديمية بعقد شراكات مع الجامعات المتقدمة عالمياً؛ لتبادل المعارف والخبرات، وأن تواكب البرامج المتوفرة، في الجامعات المعترف بها عالمياً، ولتتوافق مقرراتها، كماً ونوعاً، مع المعايير العالمية. فمشاركة وتبادل المعرفة والخبرات مع الجامعات المتقدمة، يعد أحد أبرز الركائز، التي تبنى عليها عملية التوجه نحو التميز، فمثل هذه المشاركة ستمنح أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الإدارية، والأكاديمية آفاقاً واسعة نحو تطوير تلك البرامج وإعادة هيكلة أقسامها؛ لتخدم حاجات المجتمع، وتركز على إدخال علوم المستقبل، والدراسات البينية، وتراعي التكامل بين المقررات النظرية، والتطبيقية، واستحداث برامج تتوافق، مع متطلبات وحاجات المجتمع، ما بين "عالية جداً" إلى "عالية". وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن هناك رغبة أكيدة للتغيير، والتطور الحقيقي في البرامج الأكاديمية، التي تقدمها الكليات؛ فبعض البرامج لم تُحدث

منذ فترة، والبعض الآخر ما زال تركيزه منصباً على الجانب النظري؛ لذا من الضروري البدء في مراجعة البرامج الأكاديمية، ووضع مبادرات تطويرية، تبدأ بالتحقق من جودة البرامج، وملاءمتها لمتطلبات المرحلة القادمة أكاديمياً ومهارياً، ومن ثم بناء برامج جديدة، بعيداً عن التكرار.

إجابة السؤال الثالث:

جدول (٧): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الثالث

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	وضع قواعد واضحة لدعم علاقة الجامعة البحثية مع المؤسسات المناظرة وغير المناظرة	٤,٤٠	٠,٨٣	عالية جداً
٢	إيجاد حدائق للعلوم وحاضنات للتقنية مزودة بكوادر بحثية لديها القدرة على إدارتها	٤,١٣	٠,٧٦	عالية
٣	دعم الأبحاث التي تسهم في تطوير وتميز وجودة الجامعة	٣,٨٦	٠,٩٨	عالية
٤	دعم بحوث الفريق متعدد التخصصات (البحوث البينية) التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الإنتاج المعرفي	٣,٨١	٠,٨٥	عالية
٥	دعم مراكز البحوث داخل الكليات التي تقدم خدماتها لأعضاء هيئة التدريس والطلاب ومؤسسات المجتمع	٣,٦٥	٠,٧٣	عالية
٦	إعداد دراسات ماجستير ودكتوراه تلتزم في إنجازها بالمعايير العالمية	٣,٥٣	٠,٩٤	عالية
٧	بناء قاعدة بحثية متطورة تغطي كافة مجالات المعرفة	٣,٤٧	١,٠١	عالية
٨	وجود استراتيجية واضحة لدى الجامعةترتكز على تحسين جودة البحوث العلمية	٣,٤١	٠,٩٧	عالية
٩	صياغة نتائج البحوث العلمية في إطار يمكن من ميكنتها ونشرها والاستفادة منها	٣,٣٧	٠,٩٠	متوسطة
١٠	تجهيز معامل ومختبرات بحثية لأعضاء هيئة التدريس	٣,٢٢	٠,٩١	متوسطة
١١	مساعدة أعضاء هيئة التدريس للحصول على دعم لأبحاثهم العلمية	٣,١٣	١,٠٨	متوسطة

المتوسط الحسابي العام = ٣,٦٣	عالية

تتبين من الجدول (٧) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة للتميز في المجال البحثي جاءت "عالية"؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية، ما بين (١٣, ٣- ٤٠, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٦٣, ٣)، مما يؤكد على أن هناك حاجة ماسة لبناء ونشر ثقافة تميز المجال البحثي. وبالنظر إلى الجدول يتضح اهتمام إدارة الجامعة، ممثلة في وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، بالمجال البحثي، من خلال مساعدتها للكادر الأكاديمي؛ للحصول على الدعم، لإجراء أبحاثهم العلمية، وتجهيزها لمعامل ومختبرات بحثية، وتشجيعها لهم وللطلاب؛ لصياغة نتائج أبحاثهم العلمية، في إطار يمكن من ميكنتها، ونشرها في قواعد المعلومات، والاستفادة منها؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، ويتضح أن هناك حاجة تتدرج، ما بين "عالية" و"عالية جداً" لباقي المؤشرات والآليات، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى عدم مشاركة الجامعة في مبادرات مشروع "مراكز التميز البحثي"، الذي أطلقته وزارة التعليم العالي في هذا المجال، وهو مشروع يرمي إلى تقديم الدعم لبرامج بحثية وليدة في عدد من الجامعات السعودية، ورعايتها وتطويرها؛ لتكون منطلقاً لمراكز أكاديمية بحثية متخصصة. وتؤكد هذه النتيجة استشعار المستجيبين بأنه ما زالت هناك حاجة إلى تكامل بنية التميز البحثي. فمن وجهة نظرهم، أن المراكز البحثية تواجه ضعفاً في الإمكانات؛ لذا يجب وضع قواعد واضحة لدعم علاقة الجامعة البحثية مع المؤسسات المناظرة، وغير المناظرة، وإيجاد حدائق للعلوم، وحاضنات للتقنية، مزودة بكوادر بحثية، لديها القدرة على إدارتها، ودعم

الأبحاث، التي تسهم في تطوير وتميز وجودة الجامعة، وأن تحدد توجهاتها، وخططها الاستراتيجية؛ لدعم مراكز البحوث في الكليات؛ لتقدم خدماتها لأعضاء هيئة التدريس، والطلاب ومؤسسات المجتمع، إضافة إلى دعم التحول من الأبحاث الفردية النظرية، التي غالباً ما يقوم بها أعضاء هيئة التدريس للترقية؛ حيث إن نظام الترقيات في الجامعات السعودية ما زال يشجع على البحوث الفردية، ويخصص لها مزيداً من الدرجات في حين أن التوجه الحديث، يشجع على إجراء أبحاث الفريق متعدد التخصصات (البحوث البينية) التي تقوم على تكاملية الأفكار وجودة الإنتاج المعرفي، وترتبط بحاجات المجتمع؛ فتكون حافزاً للتعاون، ونقل الخبرات المتميزة، والأفكار الإبداعية بين الأكاديميين في التخصصات المختلفة؛ فالبحث العلمي رافد أساسي، ووسيلة عملية؛ لتحقيق التميز الأكاديمي. ويدل ظهور درجة الحاجة "العالية" على أن درجة التوافر والتطبيق "منخفضة".

إجابة السؤال الرابع:

جدول (٨): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الرابع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	عقد شراكات تعلم مع المؤسسات الأكاديمية الأخرى في جوانب التعلم المختلفة	٤,٣٤	٠,٦٨	عالية جداً
٢	وضع تشريعات ونظم واضحة لتطبيق التعليم الإلكتروني في التدريس	٤,٢٧	٠,٧٦	عالية جداً
٣	تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة	٤,١٦	١,٣٢	عالية
٤	استخدام وتوظيف التقنيات التعليمية الحديثة والوسائط المتعددة للتعلم الإلكتروني في عمليات للتدريس	٣,٨٩	٠,٩١	عالية
٥	التحول من المحاضر الواحد إلى استخدام فرق	٣,٧٦	٠,٨٧	عالية

	التعلم والتدريس			
٦	تحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية	٣,٦٩	٠,٨٨	عالية
٧	تبني عمليات تعليم وتعلم تركز على الترابط والتداخل في فروع المعرفة	٣,٤٤	١,٠٢	عالية
٨	تطبيق استراتيجيات متنوعة لتعميق مشاركة الطلاب في التعليم	٣,٣٦	٠,٩٤	متوسطة
٩	تطبيق استراتيجيات متنوعة للتدريس في التعليم	٣,٠٦	٠,٩٠	متوسطة
١٠	إنشاء مكتبات إلكترونية تدعم التعلم الإلكتروني على مستوى الجامعة وكلياتها	٢,٧٣	٠,٩٦	متوسطة
١١	منح أعضاء هيئة التدريس حرية واستقلالية في تصميم البيئة التعليمية	١,٤٠	٠,٦١	منخفضة جداً
١٢	إنشاء وحدات توكيد جودة التدريس والتقييم	١,٣٢	٠,٨٧	منخفضة جداً
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٩				**متوسطة**

في الجدول (٨) تفاوت بين تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة؛ للتميز في التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣٢, ١-٣٤, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٢٩, ٣)، أي أن درجة الحاجة إليها "متوسطة". وتؤكد هذه النتيجة قناعة إدارة الجامعة، والكليات بأهمية جودة التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، ودورهما في الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي؛ فمنحت أعضاء هيئتها التدريسية حرية، واستقلالية، في تصميم البيئة التعليمية، وأنشأت وحدات توكيد جودة التدريس، والتقييم؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "منخفضة جداً"، وتعتبر هذه النتيجة مشجعة، وتظهر النتائج أيضاً دعم إدارة الجامعة، ممثلة في وكالة الجامعة للشؤون التعليمية للتعلم الإلكتروني والافتراضي، بإنشاء عمادة التعليم الإلكتروني

والتعليم عن بعد، ومكتبات إلكترونية، واهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق استراتيجيات متنوعة للتدريس، وتعميق مشاركة الطلاب في العملية التعليمية؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، وتؤكد هذه النتيجة أن هناك جهوداً تبذل لتميز التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، إلا أن هذه الجهود لا زالت محدودة، إذ تراوحت درجة الحاجة لباقي المؤشرات، والآليات ما بين "عالية جداً" و"عالية"، مما يتطلب من إدارة الجامعة، ممثلة في وكالة الجامعة للشؤون التعليمية وقفةً جادة، فالتميز الأكاديمي يتطلب التحسين المستمر لمواءمة المتغيرات التكنولوجية المحيطة بالجامعة، ويجب الاستفادة من توجهات الجامعات العالمية المتميزة في جوانب التعلم المختلفة؛ كعقد شراكات تعلم معها، والاستفادة من خبراتها في هذا الصدد، وتحفيز الهيئة التدريسية لتطبيق التعليم الإلكتروني والافتراضي، بوضع تشريعات، ونظم واضحة للتطبيق، وتحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية، والتحول من المحاضر الواحد، إلى فرق التعلم، وظهور درجة الحاجة "المتوسطة" دليل على أن درجة التوافر والممارسات "متوسطة" أيضاً، وقد يعود السبب، في ظهور هذه النتيجة إلى إطلاق بعض الكليات- ككلية العلوم الطبية التطبيقية - برنامج التحول المؤسسي، بهدف الارتقاء بالتعليم الجامعي، إضافة إلى ما تبذله عمادة التعليم الإلكتروني؛ لتقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لممارسة التعليم الإلكتروني والافتراضي.

إجابة السؤال الخامس:

جدول (٩): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الخامس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	توفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لإنتاج المقررات الإلكترونية	٤,٢٢	٠,٩٨	عالية جداً
٢	تبني سياسات واضحة لمؤهلات وخبرات وكفاءات من يتم اختيارهم للتدريس والبحث العلمي	٤,٢٠	٠,٩٤	عالية جداً
٣	رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية	٤,١٧	٠,٩٣	عالية
٤	وضع مؤشرات للارتقاء بأداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري في ضوء معايير الأداء العالمية	٤,٠١	٠,٨٨	عالية
٥	الارتقاء بالأوضاع الاقتصادية والمعيشية لأعضاء هيئة التدريس	٣,٧٠	٠,٩٩	عالية
٦	وجود برامج تمكن أعضاء هيئة التدريس من إتقان اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث العلمي	٣,٤٣	١,٠٤	عالية
٧	استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي	٣,٢١	٠,٩١	متوسطة
٨	وجود خطة استراتيجية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بكافة مستوياتهم	٣,١١	١,١٧	متوسطة
٩	تبني مراكز الدعم الفني والتقني لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بحسب حاجاتهم ورغباتهم في التطوير الذاتي	٣,٠٦	٠,٨٨	متوسطة
١٠	وجود برامج التطوير المهني طويلة وقصيرة المدى لدعم قدرات أعضاء هيئة التدريس وخصوصاً حديثي التخرج	٢,٦٢	٠,٩٩	متوسطة
١١	عقد برامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على المستجدات التدريسية في المرحلة الجامعية	٢,٤٧	١,٣٩	منخفضة
١٢	منح أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية لاختيار قضايا البحث العلمي والتدريس	٢,٠١	١,٠٦	منخفضة جداً
المتوسط الحسابي العام = ٣,٣٥				**متوسطة**

أظهرت نتيجة المتوسط الحسابي للجدول (٩) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة للتميز في إعداد وتطوير الهيئة التدريسية جاءت "متوسطة" بوجه عام؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية، ما بين (٢,٠١ – ٤,٢٢)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٥)، وتدل هذه النتيجة على التزام إدارة الجامعة، ممثلة في وكالاتها، كل حسب تخصصه بتكريس الجهود؛ لتحقيق التميز الأكاديمي؛ فهي تمنح أعضاء الهيئة التدريسية الحرية الأكاديمية لاختيار، وتناول قضايا البحث العلمي والتدريس. حيث ظهرت درجة الحاجة إليها "منخفضة جداً"، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى إيمان إدارة الجامعة بالدور الفعال، الذي يؤديه أعضاء الهيئة التدريسية في النهوض بالعملية التعليمية، والبحثية؛ فمنحتهم مستوى عالياً من الحرية الأكاديمية لثقتها في أنهم سيقدمون الأفضل.

كما أظهرت النتائج اهتمام إدارة الجامعة بتنمية أعضاء هيئتها التدريسية، من خلال عقد برامج تدريبية؛ لتنمية مهاراتهم التدريسية، فجاءت درجة الحاجة إليها "منخفضة"، وأظهرت النتائج أيضاً حرص إدارة الجامعة، على استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين، وتبنيها لخطط استراتيجية؛ لتطويرهم وإنشاء مراكز للدعم الفني والتقني. بالإضافة إلى وجود برامج التطوير المهني طويلة وقصيرة المدى لدعم قدراتهم، خصوصاً حديثي التخرج منهم؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، وتراوحت درجة الحاجة لباقي المؤشرات والآليات، ما بين "عالية" و"عالية جداً"، مما يتطلب علاجاً، فعالاً وإعادة نظر شمولية نحو تطوير ثقافة التنمية المهنية للكادر الأكاديمي، وتقديم

الدعم المادي والمعنوي؛ لإنتاج المقررات الإلكترونية التي ستمكنها من إحداث نقلة نوعية للعملية التعليمية. فإلغاء مكافأة الحاسب الآلي، قد تكون سبباً في تدني مستوى انتاج المقررات الالكترونية، التي يتطلب إعدادها مبالغ مالية، قد تفوق قدرة البعض منهم. كما أن الجامعة بحاجة لتبني سياسات واضحة لمؤهلات وخبرات، وكفاءات، من يتم اختيارهم للتدريس، والبحث العلمي، ورصد جوائز سنوية للمتميزين منهم، ووضع مؤشرات؛ للارتقاء بأدائهم بشكل دوري في ضوء معايير الأداء العالمية.

إجابة السؤال السادس:

جدول (١٠): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي السادس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	تطبيق إجراءات قبول الطلاب في الجامعة وفق ما هو معمول به عالميًا	٤,٢٢	٠,٧١	عالية جداً
٢	إجراء مقاييس للطلاب لتحديد ميولهم المهنية وفق قدراتهم ورغباتهم وامكاناتهم	٤,٢٠	٠,٨٣	عالية جداً
٣	تفعيل الدعم الأكاديمي للطلاب من خلال زملائهم المتميزين	٣,٦٦	١,٠٢	عالية
٤	وضع قواعد معلومات متطورة لمتابعة الطلاب علمياً وسلوكاً	٣,٥٤	٠,٨٩	عالية
٥	وضع معايير لرفع مستويات التوقعات المطلوبة من تعلم الطلاب	٣,٥١	١,٠١	عالية
٦	منح فرص التدريب التعاوني لطلاب الجامعة داخل المؤسسات الإنتاجية	٣,٤٢	٠,٩٩	عالية
٧	وجود وحدات استشارية تستجيب بفاعلية لحاجات الطلاب الأكاديمية	٣,٣٠	١,٩٩	عالية
٨	تقديم مناشط تكسب الطلاب مهارات التفكير العلمي والإبداع والنقد البناء	٣,١٣	١,١٧	متوسطة
٩	وضع برامج ابتعاث للطلبة الموهوبين للدراسة والتدريب في الدول المتقدمة	٣,٠٦	٠,٩٣	متوسطة
١٠	تركيز برامج السنة التحضيرية على	٣,٠١	١,٠٦	متوسطة

	حاجات الطلاب الجدد ورغباتهم وقدراتهم			
١١	انشاء وحدات تهتم بالطلاب الموهوبين ورعايتهم	٢,٣٥	٠,٩٨	متوسطة
١٢	تقديم الأنشطة الرياضية، الثقافية، الاجتماعية، والفنية المتوازنة لتكوين شخصية متكاملة للطالب	٢,٢١	١,٣٢	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٣٠				**متوسطة**

في الجدول (١٠) تفاوت بين تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة للتميز في رعاية الطلاب، وتنمية الموهبة والإبداع لديهم؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية، ما بين (٢١, ٢-٢٢, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣٠, ٣)؛ مما يدل على أن درجة الحاجة إليها "متوسطة". فالتركيز على تقديم الأنشطة الرياضية، والثقافية، والاجتماعية، والفنية المتوازنة لتكوين شخصية الطالب الجامعي، يعد دليلاً قاطعاً، على اهتمام إدارة الجامعة. فوضعت شعارها "الطالب أولاً"؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "ضعيفة"، ويظهر اهتمام عمادة شؤون الطلاب بإنشاء وحدات تهتم بالطلاب الموهوبين، ورعايتهم، كما أن برامج السنة التحضيرية تركز على حاجات الطلاب الجدد، ورغباتهم، وتقدم برامج ابتعاث للطلبة الموهوبين للدراسة، والتدريب في الدول المتقدمة؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة، إلى حرص إدارة جامعة أم القرى ممثلة في وكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال على الابتكار والإبداع، إذ كان لها السبق في إنشاء وادي مكة لريادة الأعمال. كما تظهر النتائج أن هناك ضعفاً في درجة توافر وممارسة باقي المؤشرات، والآليات، مما يتطلب إعادة النظر في إجراءات قبول الطلاب، وفق ما هو معمول به عالميًا،

واعتماد مقاييس لتحديد ميولهم المهنية؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "عالية جداً" مما يتطلب إدراك أن التميز الأكاديمي يتطلب التحسين المستمر، والاستفادة من خبرات الجامعات العالمية المتميزة، خاصة وأن رؤية المملكة ٢٠٣٠م ركزت على رعاية الطلاب، ومتابعتهم، ورفع مستواهم؛ لتتلاءم مهاراتهم مع متطلبات سوق العمل في المرحلة القادمة.

إجابة السؤال السابع:

جدول (١١) : درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي السابع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن =٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	توفير أرقى أدوات ووسائل الاتصال التقني بالجامعة	٤,٢٧	٠,٧٥	عالية جداً
٢	تأمين مراكز فنية متطورة لمتابعة وصيانة وتطوير المرافق الجامعية	٤,٠٦	٠,٩٥	عالية
٣	توفير مقومات الأمن الجامعي بمباني الجامعة	٣,٦٥	٠,٨٩	عالية
٤	وجود معامل متخصصة لتلبية حاجات الطلاب المهنية والعلمية	٣,٤٨	٠,٦٨	عالية
٥	وجود مكتبات بالأقسام والكليات مزودة بأحدث المراجع والكتب وقواعد المعلومات تقدم خدماتها بصفة مستمرة	٣,٢٨	٠,٨٣	متوسطة
٦	تأمين مبان جامعية متطورة تليق بالمكانة العلمية والبحثية للجامعة	٣,١٧	٠,٧١	متوسطة
٧	وضع بدائل مستقبلية لسد الاحتياج من المباني والمرافق التي تطلبها عمليات التطوير	٣,٠٥	٠,٩٧	متوسطة
٨	تهيئة مطبعة الجامعة بأحدث تقنيات الطباعة والتصوير لتقديم خدمات تعليمية وبحثية	٢,٩٣	٠,٨٩	متوسطة

٩	تهيئة وسائل المواصلات المناسبة لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس	٢,٥٤	١,٢٤	متوسطة
١٠	تبني سياسة واضحة معلنة تمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام المعامل والمكتبات والخدمات التعليمية المختلفة	٢,٤٠	٠,٩٨	متوسطة
١١	تهيئة وسائل المواصلات المناسبة لسد احتياجات الطلاب	١,٥٦	١,٠٣	منخفضة جداً
١٢	توفير مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياج الطلاب	١,٤٥	٠,٩٧	منخفضة جداً
١٣	توفير مرافق سكنية بالجامعة لسد احتياج أعضاء هيئة التدريس	١,٣١	١,٠٩	منخفضة جداً
متوسطة	**المتوسط الحسابي العام = ٢,٨٥**			

في الجدول (١١) تفاوت بين تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات، والآليات اللازمة للتميز في المرافق والخدمات الجامعية؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣١, ١- ٢٧, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٨٥, ٢)، أي أن درجة الحاجة "متوسطة"؛ إذ حصلت ثلاث مؤشرات على درجة حاجة "منخفضة جداً"، مما يؤكد اهتمام إدارة الجامعة بتوفير مرافق سكنية بالجامعة؛ لسد احتياجات أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وتهيئة وسائل المواصلات المناسبة؛ لسد احتياجات الطلاب، وفي ذات الوقت حصلت سبع مؤشرات على درجة حاجة "متوسطة"، وحصلت ثلاث على درجة حاجة "عالية"، وحصل مؤشر واحد، على درجة حاجة "عالية جداً".

إن انخفاض درجة الحاجة لبعض المؤشرات، والآليات يدل على توافرها، وممارستها بدرجة عالية، إلا أنه لابد من التأكيد على أهمية توافر المرافق، والخدمات الجامعية؛ فتوفير أرقى أدوات ووسائل الاتصال التقني بالجامعة، سيساهم في إحداث نقلة نوعية، فيما تقدمه من برامج تعليمية وتثقيفية، كما أن المباني بحاجة ماسة إلى تأمين مراكز فنية متطورة؛ للمتابعة، والصيانة، والتطوير، خاصة وأن المباني الجامعية آخذة في الاتساع الملحوظ، وظهور درجة الحاجة "المتوسطة" دليل على أن درجة التوافر والممارسة "متوسطة" أيضاً.

إجابة السؤال الثامن:

جدول (١٢): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي الثامن

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	التكامل بين القاعدة المعرفية والبيئة التنظيمية للجامعة والجامعات الأخرى	٤,٣١	٠,٧٨	عالية جداً
٢	وجود خطة لرصد إمكانات الجامعة المعرفية وتحديد احتياجاتها المستقبلية	٤,٢٤	٠,٩٧	عالية جداً
٣	تبني نماذج وأساليب لقياس رأس المال المعرفي وفقاً للمقاييس العالمية	٣,٨٩	٠,٧٩	عالية
٤	دعم انماط جديدة من التعلم الإلكتروني	٣,٧٢	٠,٧٦	عالية
٥	تبني أنظمة لإدارة المعرفة الإلكترونية تبرز إمكانات الجامعة في مختلف أنشطتها التعليمية والبحثية والتدريبية	٣,٤٩	١,٠٤	عالية
٦	بناء هياكل تنظيمية تتضمن بنى تنظيمية خاصة لإدارة المعرفة واقتصاديات التعلم	٣,٤٤	١,٠٤	عالية
٧	تجهيز بنى تحتية لرصد وتوظيف المعرفة الجديدة باستمرار	٣,٤٣	٠,٩٢	عالية
٨	تطبيق نظم المعرفة المفتوحة	٣,٤٠	٠,٨٨	عالية
٩	دعم أنماط جديدة من النشر الإلكتروني	٣,١٨	٠,٨٩	متوسطة
١٠	استقطاب كفاءات متميزة في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة	٣,٠١	٠,٩٧	متوسطة
١١	دعم أنماط جديدة من المكتبة الإلكترونية	٢,٨٥	٠,٦١	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٥٤				**عالية**

تتبين من الجدول (١٢) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات والآليات اللازمة لتميز إدارة المعرفة، ونشرها، وتوظيفها تراوحت متوسطاتها الحسابية، ما بين (٨٥, ٢-٣١, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٥٤, ٣)، أي أن درجة الحاجة إليها "عالية" أي أن هناك حاجة ماسة، إلى نشر ثقافة تميز إدارة المعرفة، ونشرها، وتوظيفها. ولو تأملنا هذه النتيجة،

لوجدنا أن الجهود المبذولة في هذا المجال لا زالت محدودة، على الرغم من دعم إدارة الجامعة لتقديم أنماط جديدة من المكتبة الإلكترونية، والنشر الإلكتروني، واستقطاب كفاءات متميزة، في مجال صناعة وإدارة وتوظيف المعرفة، حيث جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، في حين تراوحت درجة الحاجة إلى باقي المؤشرات والآليات، ما بين "عالية جداً" و"عالية"، وهذه النتيجة تفرض على إدارة الجامعة بضرورة أخذ زمام المبادرة في تعزيز التكامل بين القاعدة المعرفية، والبيئة التنظيمية للجامعة، والجامعات الأخرى، وبناء خطة؛ لرصد إمكانات الجامعة المعرفية، وتحديد احتياجاتها المستقبلية، وتبني نماذج، وأساليب لقياس رأس المال المعرفي، وفقاً للمقاييس العالمية، ودعم أنماط جديدة من التعلم الإلكتروني والافتراضي، وتبني أنظمة لإدارة المعرفة الإلكترونية، تبرز إمكانات الجَامعة، في مختلف أنشطتها التعليمية، والبحثية، والتدريبية، وبناء هياكل تنظيمية، تتضمن بنى تنظيمية خاصة لإدارة المعرفة، واقتصاديات التعلم، كل ذلك يتطلب استشعار التحديات الراهنة، وتبني ثقافة تعزز، وتساند بناء المعرفة وتقاسمها. فتطبيق إدارة المعرفة سيعزز المعرفة، وسيشجع عمليات الإبداع، ضمن بيئة خصبة بالمعارف، التي تسمح لمنسوبي الجامعة، بنقل المعارف فيما بينهم، مما يرفع كفاءتهم، ويصبح أداؤهم مبتكراً ومتقناً، الأمر الذي سينعكس على الجامعة ونمطها الإداري، وظهور درجة الحاجة "العالية" دليل على أن درجة توافر وممارسة هذه المؤشرات والآليات "منخفضة".

إجابة السؤال التاسع:

جدول (١٣): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي التاسع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن=٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	الاستفادة من موقع الجامعة الإلكتروني في تقديم خدمات للمجتمع في المجالات التدريبية والتدريسية والبحثية	٤,٣٤	٠,٧٢	عالية جداً
٢	تقديم خدمات تعليمية واستشارية وتقنية للمستفيدين في أماكن تواجدها	٤,٢٧	٠,٨١	عالية جداً
٣	اعتماد معايير مهنية وتعليمية وبحثية وتدريبية للبرامج الأكاديمية بما يتوافق ومتطلبات المجتمع	٤,٢٢	٠,٩٧	عالية جداً
٤	الاستفادة من المعلومات التي تقدمها الجهات الخارجية لرفع مستوى برامج ومناشط الجامعة	٤,٠٦	٠,٨٦	عالية
٥	دعم للخبرات والكفاءات التدريسية والبحثية لإجراء بحوث ميدانية وتطبيقية تتطلبها الوزارات والقطاع الخاص وقطاع خدمات المجتمع	٤,٠٠	١,٠٤	عالية
٦	وضع تشريعات ونظم تدعم التعاون والتنسيق بين الجامعة وقطاعات الإنتاج المختلفة	٣,٧٦	٠,٩٦	عالية
٧	تشكيل لجان مكونة من خبراء ورجال أعمال لتلبية حاجات المجتمع وقضاياه	٣,٧٢	١,٠٢	عالية
٨	إعطاء أولوية لتوجهات تطوير العلاقة بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية	٣,٦٩	٠,٩٩	عالية
٩	توفير برامج لتحديد احتياجات وتوقعات المؤسسات والمجتمعات التي تقدم لها الجامعة برامجها ومناشطها	٣,٦٢	٠,٩٦	عالية
١٠	توفير أدلة عن المستفيدين من الجامعة وكلياتها ومستوى رضاهم وتحقيق احتياجاتهم بفعالية	٣,٥٣	١,١٦	عالية
١١	إعداد خرائط عملية مستقبلية لإنتاج المعرفة ونشرها في ضوء إمكانات الجامعة واحتياجات الجهات المستفيدة	٣,٤١	٠,٩٩	عالية
١٢	تقديم برامج تدريبية تتضمن مفردات ومتطلبات الوظائف والمهن المطلوبة في المجتمع	٣,٠٢	١,٠٣	متوسطة
١٣	توفير أدلة ورقية وإلكترونية بالخبرات البشرية والاستشارية المتوافرة بالكليات والأقسام وإتاحتها للجهات المستفيدة	٣,٠٠	٠,٩٤	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام ٣,٧٦			**عالية**

لقد تتبين من الجدول (١٣) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة إلى المؤشرات والآليات اللازمة لتميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي جاءت "عالية"؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٠٠, ٣- ٣٤, ٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٧٦, ٣)، أي أن هناك حاجة ماسة لنشر ثقافة خدمة المجتمع والتركيز الخارجي. فرغم امتلاك جامعة أم القرى موقعاً الكترونياً متميزاً إلا أن درجة الاستفادة منه في المجالات التدريبية، والتدريسية، والبحثية، والاستشارية والتقنية تعد ضعيفة إلى حد ما، كما أنها بحاجة إلى اعتماد معايير مهنية وتعليمية، وبحثية، وتدريبية للبرامج الأكاديمية بما يتوافق ومتطلبات المجتمع؛ إذ جاءت درجة الحاجة إليها "عالية جداً".

وتظهر النتائج سعي إدارة الجامعة للتميز في خدمة المجتمع والتركيز الخارجي، الذي يبرز من تقديمها لبرامج تدريبية، تتضمن مفردات ومتطلبات الوظائف والمهن المطلوبة، في المجتمع، وتوفير أدلة، ورقية وإلكترونية بالخبرات البشرية، والاستشارية المتوافرة بالكليات، والأقسام وإتاحتها للجهات المستفيدة. وقد جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، أي أن هذا التوجه بحاجة، إلى اهتمام في المستقبل، مما يتطلب تغييراً في النظرة الحالية لطبيعة العلاقة بين الجامعة والمجتمع تتجسد في فهم الأطر الفكرية والعلمية والمهنية لمنظمات المجتمع، ومشاركتها في تحقيق التوجهات الاستراتيجية. وقد يعود السبب في ظهور درجة الحاجة "العالية" دليلاً على أنها متوفرة بدرجة "منخفضة".

إجابة السؤال العاشر:

جدول (١٤): درجة الحاجة إلى التوجه الاستراتيجي العاشر

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن = ٢٩٨)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
١	توافر عمليات قياس مرجعي Benchmarking للمقارنة مع الجامعات الأكثر تفوقاً	٤,٤٠	٠,٧٥	عالية جداً
٢	ربط الرواتب والمكافآت والحوافز بمستوى قيام الأفراد بالمهام المطلوبة منهم	٤,٣٨	٠,٨٠	عالية جداً
٣	وجود مقاييس علمية تمكن الجامعة من الاستفادة من تقييم المؤسسات الخارجية الفعالة لتحقيق التقدم	٤,١٧	٠,٧٩	عالية
٤	وجود أنظمة لمساءلة ومحاسبة ومتابعة المقصر	٤,٠٤	١,١٠	عالية
٥	وجود مؤشرات للأداء واضحة لدى جميع القيادات الجامعية في جميع قطاعات الجامعة	٣,٨٩	٠,٩٢	عالية
٦	استخدام المعلومات الخاصة بأداء الجامعة وكلياتها وإداراتها المختلفة بعد تحليلها ومراجعتها لتحسين الأداء الإداري بالجامعة	٣,٨٥	٠,٩٧	عالية
٧	استخدام أنظمة للتقويم الفوري للتفاعل المباشر بين الطالب والأستاذ بواسطة تقنية المعلومات	٣,٨١	١,٠٥	عالية
٨	توفير معايير واضحة لتقييم الأداء المؤسسي والفردي والجماعي	٣,٧٥	١,١١	عالية
٩	تطبق عقوبات صارمة للمخالفين والمقصرين والمتسببين في أي خلل	٣,٤٩	٠,٦٠	عالية
١٠	استخدام المعلومات الخاصة بأداء الجامعة وكلياتها وإداراتها المختلفة بعد تحليلها ومراجعتها لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري بالجامعة	٣,٤٢	٠,٩٦	عالية
١١	وضوح الرؤى لدى الكليات بمعايير تقييم جودة الكليات وبرامجها وأنشطتها	٣,٣١	١,٠٣	متوسطة
١٢	توافر مقاييس لقياس المستوى النوعي للبرامج والأنشطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب المتخرجين وأرباب سوق	٣,٢٨	١,٠٩	متوسطة

	العمل			
١٣	وجود وحدة لتحليل المعلومات الخاصة بأداء الجامعة وكلياتها وإداراتها المختلفة	٣ ,١١	١ ,٢١	متوسطة
١٤	وجود مراكز قياس تتولى تطوير الاختبارات والمقاييس وأدوات التقويم	٢ ,٧٥	١ ,٢٨	متوسطة
١٥	وجود نماذج واضحة لجمع المعلومات عن مخرجات كل كلية وإنجازاتها وتقدمها	٢ ,٦٨	١ ,١٢	متوسطة
١٦	وجود مقاييس لتقييم المناخ الأكاديمي والثقافة التنظيمية الجامعية	٢ ,٦٤	١ ,٢٣	متوسطة
١٧	وجود مقاييس التقويم الذاتي الشامل في كافة عمليات الجامعة	٢ ,٦١	١ ,١٦	متوسطة
عالية	**المتوسط الحسابي العام = ٣ ,٥١**			

تتبين من الجدول (١٤) أن تقديرات المستجيبين لدرجة الحاجة، إلى المؤشرات، والآليات اللازمة؛ لتميز أنظمة التقييم والمحاسبة "عالية" اذ تراوحت متوسطاتها الحسابية، ما بين (٢,٦١ -٤٠ ,٤)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣ ,٥١)، مما يؤكد أن هناك حاجة ماسة لبناء ونشر ثقافة تعزز، وتساند تطبيق أنظمة التقييم والمحاسبة، وبالنظر إلى الجدول يظهر اهتمام إدارة الجامعة، بتطوير الجودة الأكاديمية والإدارية فيها، منذ عدة سنوات، تجسد هذا، في إنشاء وحدة لتحليل المعلومات الخاصة بأداء الجامعة، وكلياتها وإداراتها المختلفة، ومركز للقياس والتقويم؛ لتطوير الاختبارات، والمقاييس وأدوات التقويم، ويتابع عملية تحسين جودة الأداء طبقًا لإجراءات موضوعية، تعتمد على مؤشرات إحصائية محددة، وتلزمها بتوفير نماذج واضحة، لجمع المعلومات، عن مخرجات كل كلية، وإنجازاتها، وتبني مقاييس لتقييم المناخ الأكاديمي، والثقافة التنظيمية الجامعية، ومقاييس للتقويم الذاتي الشامل، في كافة عمليات الجامعة، ومقاييس لقياس المستوى النوعي للبرامج، والأنشطة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلاب المتخرجين، وأرباب سوق

العمل، إذ جاءت درجة الحاجة إليها "متوسطة"، أي أنها متوفرة، وتمارس بدرجة "متوسطة" أيضاَ، في حين تراوحت درجة الحاجة، إلى باقي المؤشرات والآليات، ما بين "عالية" و"عالية جداً"، مما يفرض على إدارة الجامعة ضرورة الأخذ بزمام المبادرة؛ فجهود التميز تستوجب تعزيز ثقافة التميز، بين منسوبيها التي من أهمها ثقافة الثواب، والعقاب، والصدق مع الذات، والجدارة، والأهلية، وتقويم الذات.

اختبار الفرضية الأولى:

جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية تبعاً لمتغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	درجة الحرية	اختبار (ت)	
					(ت)	الدلالة
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	ذكور	١٧٥	٣,٥٦	٢٩٦	,٤٣٣-١	٠,١٥٣
	إناث	١٢٣	٣,٦٤			
تميز البرامج الأكاديمية	ذكور	١٧٥	٣,٢٠	٢٩٦	,٠٨٧-١	,٠٣٢ *٠
	إناث	١٢٣	٣,٨٤			
تميز المجال البحثي	ذكور	١٧٥	٣,٦٦	٢٩٦	١,٩٦١	٠,٥٠١
	إناث	١٢٣	٣,٦٠			
تميز التدريس والتعلم الالكتروني والافتراضي	ذكور	١٧٥	٣,٠١	٢٩٦	٠,٧٩٣	,٠٣٩ *٠
	إناث	١٢٣	٣,٥٦			
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	ذكور	١٧٥	٣,١٠	٢٩٦	,٨٠٥-٠	,٠٤٠ *٠
	إناث	١٢٣	٣,٦٠			
تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم	ذكور	١٧٥	٣,٢٨	٢٩٦	,٨٢١-٠	٠,٤١٣
	إناث	١٢٣	٣,٣٢			
تميز المرافق والخدمات الجامعية	ذكور	١٧٥	٢,٦٢	٢٩٦	٠,٠٩٠	,٠٢٩ *٠
	إناث	١٢٣	٣,٠٨			
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	ذكور	١٧٥	٣,٥١	٢٩٦	٠,٠٦٧	٠,٩٤٦
	إناث	١٢٣	٣,٥٧			
تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	ذكور	١٧٥	٣,٦١	٢٩٦	٠,٣٩٣	,٠٣٨ *٠
	إناث	١٢٣	٣,٩٠			
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	ذكور	١٧٥	٣,٥٢	٢٩٦	٠,٤٨٧	٠,٦٢٦
	إناث	١٢٣	٣,٥٠			

***دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥**

تتبين من الجدول (١٥) أن قيم (ت) لقياس مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتميز البرامج الأكاديمية، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، والمرافق والخدمات الجامعية تبعاً لمتغير النوع، وقد جاءت قيماً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تظهر الفروق لصالح عضوات هيئة التدريس الإناث. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن عضوات هيئة التدريس يدركن أهمية التغيير والتجديد المستمر فيما يقدم من البرامج الأكاديمية، وأنهن لا يحصلن على نفس الفرص التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس فيما يقدم لهن من برامج إعداد، وتطوير. بالإضافة إلى أن المرافق والخدمات العامة المتوفرة، في شطر الطالبات أقل مما هو متوفر عند شطر الطلاب. فالمرافق والخدمات بما تتضمنه من بنية تحتية للتعلم الإلكتروني والافتراضي ما زالت لم ترق إلى ما يطمحون إليه. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث، في باقي التوجهات؛ مما يدل على اتفاقهم على درجة الحاجة لتلك التوجهات الاستراتيجية، وقد يعود السبب في ظهر هذه النتيجة إلى توحيد الأنظمة والإجراءات المتبعة في الجامعة؛ لذا يمكن قبول بعض أجزاء فرضية الدراسة الأولى.

اختبار الفرضية الثانية:

جدول (١٦): تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	بين المجموعات	٩,٤٧	٢	٤,٧٤	٩,٦	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	١٨١,٧٣	٢٩٥	٠,٦٢		
المجموع		١٩١,٢٠	٢٩٧			
تميز البرامج الأكاديمية	بين المجموعات	٦,١٤٥	٢	٣,٠٧	٥,٩	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	١٩١,٧٢	٢٩٥	٠,٦٥		
المجموع		١٩٧,٨٧	٢٩٧			
تميز المجال البحثي	بين المجموعات	٢٦,٧٢	٢	٣٦,١٣	,١٩٦	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٥٠,٥٤	٢٩٥	٠,٨٥		
المجموع		٢٧٧,٢٦	٢٩٧			
تميز التدريس والتعلم الالكتروني والافتراضي	بين المجموعات	٦,٠٧٥	٢	٠,٣٠٤	,٤٥٢	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٤٧,٧٥	٢٩٥	٠,٨٤		
المجموع		٢٥٣,٨٣	٢٩٧			
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	بين المجموعات	١٤,١٤	٢	٧,٠٧	٩,٧	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٨٠,٣	٢٩٥	٠,٩٥		
المجموع		٢٩٤,٤٤	٢٩٧			
تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة الإبداع لديهم	بين المجموعات	١٠,١٦	٢	٥,٠٨	,١١٤	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٩,٨٧	٢٩٥	٠,٩٤		
المجموع		٢٩٠,٠٣	٢٩٧			
تميز المرافق والخدمات الجامعية	بين المجموعات	١١,٢٣	٢	٥,٦٢	,٢٦٧	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٨٥,٩	٢٩٥	٠,٩٧		
المجموع		٢٧٩,١٣	٢٩٧			
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	بين المجموعات	٢٢,٨٠	٢	١١,٤٠	,٨٢٠	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٤,٨٢	٢٩٥	٠,٤٣		
المجموع		٢٩٧,٦٢	٢٩٧			
تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	بين المجموعات	١٢,٨٩	٢	٤,٣٠	,٤٢٨	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٣,٩٩	٢٩٥	٠,٩٣		
المجموع		٢٨٦,٨٨	٢٩٧			
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	بين المجموعات	٦,٥٨	٢	٣,٢٩	,٣٢٦	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٨٦,٨٢	٢٩٥	٠,٩٧		
المجموع		٢٩٣,٤٠	٢٩٧			

*** مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)**

تتبين من الجدول (١٦) أن قيم (ف) لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى، جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، تم إجراء اختبار (LSD) وظهرت النتائج في الجدول (١٧).

الجدول (١٧): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية

الابعاد	الدرجة الأكاديمية	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات		
			أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	استاذ
		٣,٣٠	٣,٤١	٤,١٠	
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	أستاذ مساعد	٣,٣٠	–	٠,١١	٠,٨٠*
	أستاذ مشارك	٣,٤١		–	٠,٦٩*
	أستاذ	٤,١٠			–
تميز البرامج الأكاديمية	المتوسطات الحسابية		٣,١٧	٣,٢٤	٤,١٦
	أستاذ مساعد	٣,١٧	–	٠,٠٧	٠,٩٩*
	أستاذ مشارك	٣,٢٤		–	٠,٩٢*
	أستاذ	٤,١٦			–
تميز المجال البحثي	لمتوسطات الحسابية		٣,٢٤	٣,٢٩	٤,٣٦
	أستاذ مساعد	٣,٢٤	–	٠,٠٥	١,١٢*
	أستاذ مشارك	٣,٢٩		–	١,٠٧*
	أستاذ	٤,٣٦			–
تميز التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي	المتوسطات الحسابية		٣,٠٠	٣,٠٣	٣,٨٤
	أستاذ مساعد	٣,٠٠	–	٠,٠٣	٠,٨٤*
	أستاذ مشارك	٣,٠٣		–	٠,٨١*
	أستاذ	٣,٨٤			–
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	المتوسطات الحسابية		٣,٠١	٣,٠٢	٤,٠٣
	أستاذ مساعد	٣,٠١	–	٠,٠١	١,٠٢*
	أستاذ مشارك	٣,٠٢		–	١,٠١*
	أستاذ	٤,٠٣			–
تميز رعاية الطلاب	المتوسطات الحسابية		٣,٠٤	٣,٠٦	٣,٨٠
	أستاذ مساعد	٣,٠٤	–	٠,٠٢	٠,٧٦*

وتنمية الموهبة والإبداع لديهم	استاذ مشارك	٣,٠٦		–	٠,٧٤ *
	استاذ	٣,٨٠			–
تميز المرافق والخدمات الجامعية	المتوسطات الحسابية		٢,٢٩	٢,٣٢	٣,٩٤
	استاذ مساعد	٢,٢٩	–	,٠٣	١,٦٥*
	استاذ مشارك	٢,٣٢		–	١,٦٢ *
	استاذ	٣,٩٤			–
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	المتوسطات الحسابية		٣,١٠	٣,١٤	٤,٣٨
	استاذ مساعد	٣,١٠	–	٠,٠٤	١,٢٨ *
	استاذ مشارك	٣,١٤		–	١,٢٤ *
	استاذ	٤,٣٨			–
تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	المتوسطات الحسابية		٣,٢٣	٣,٢٨	٤,٧٧
	استاذ مساعد	٣,٢٣	–	٠,٠٥	١,٥٤ *
	استاذ مشارك	٣,٢٨		–	١,٤٩ *
	استاذ	٤,٧٧			–
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	المتوسطات الحسابية		٣,١٤	٣,١٧	٤,٢٢
	استاذ مساعد	٣,١٤	–	٠,٠٣	١,٠٨ *
	استاذ مشارك	٣,١٧		–	١,٠٥ *
	استاذ	٤,٢٢			–

*** مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)**

تتبين من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة الأكاديمية، وظهرت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة أستاذ، مقارنة بمتوسطات درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس ممن هم بدرجة أستاذ يمتلكون قدراً كبيراً من المعرفة والمعلومات، ولديهم خبرات متراكمة عبر السنوات في العمل الأكاديمي، والإداري، والبحثي، مما منحهم فرص الاطلاع والقراءة للمستجدات في مجال قيادة التغيير الأكاديمي، والإداري. إضافة إلى خبراتهم بالبرامج الأكاديمية، وإعداد وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية، ومستوى

المستجدين منهم، ومستوى الخدمات المقدمة لهم، وأنظمة التقييم والمحاسبة وتميزها، فتكونت لديهم صورة متكاملة عن التميز الأكاديمي، والتوجهات اللازمة لتحقيقه، مقارنة بأعضاء الهيئة التدريسية بدرجتي (أستاذ مشارك) و(أستاذ مساعد)، كما أن جميع الجهود التي تبذل في الجامعة لم ترق إلى مستوى طموحهم وبالتالي جاءت تقديراتهم لدرجة الحاجة إلى هذه التوجهات عالية؛ لذا يمكن رفض الفرضية الثانية.

اختبار الفرضية الثالثة:

جدول (١٨): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير تولي المناصب الإدارية

الأبعاد	العدد	تولي المناصب الإدارية	المتوسطات الحسابية	درجة الحرية	اختبار (ت)	
					(ت)	الدلالة
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	٨٩	نعم	٢,٩٢	٢٩٦	١١,٩٠	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٤,٢٧			
تميز البرامج الأكاديمية	٨٩	نعم	٣,٠٤	٢٩٦	٨,٩٦	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٤,٠٠			
تميز المجال البحثي	٨٩	نعم	٣,١٢	٢٩٦	١,٧١	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٤,١٤			
تميز التدريس والتعلم الالكتروني والافتراضي	٨٩	نعم	٢,٨٤	٢٩٦	١٠,٧٩	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,٧٣			
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	٨٩	نعم	٣,٠٢	٢٩٦	٠,٩٦	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,٦٨			
تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم	٨٩	نعم	٣,٠٠	٢٩٦	٢,٢٧	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,٦٠			
تميز المرافق والخدمات الجامعية	٨٩	نعم	٢,٢٨	٢٩٦	١,٠٨	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,٤٢			
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	٨٩	نعم	٤,٠٠	٢٩٦	٤,٠٦٠	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,٠٨			
تميز خدمة المجتمع	٨٩	نعم	٣,٣٣	٢٩٦	١١,٣٠	٠,٠٠*

والتركيز الخارجي	٢٠٩	لا	٤,١٩			
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	٨٩	نعم	٣,٨٩	٢٩٦	٣,٢٢	٠,٠٠*
	٢٠٩	لا	٣,١٢			

***دالة عند مستوى ٠,٠٥**

تَبين من الجدول (١٨) أن جميع قيم (ت) لقياس مستوى دلالة الفروق تبعاً لمتغير تولي المناصب الإدارية جاءت جميعها قيماً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وتظهر الفروق لصالح الأعضاء الذين لم يتولوا مناصب إدارية؛ إذ تظهر المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم، أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجة استجابات الأعضاء، الذين تولوا مناصب إدارية. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة، إلى أن الأعضاء الذين تولوا مناصب إدارية على اطلاع مستمر بخطط الجامعة التطويرية وإنجازاتها، سواء فيما يخص البرامج الأكاديمية، أو البرامج التطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية، وبرامج رعاية الطلاب وتنمية مواهبهم والإبداع لديهم وغيرها من البرامج والخدمات الجامعية، بالإضافة إلى أنظمة التقييم والمحاسبة. إلا أنه قد لا يتوفر الإعلان الكافي، عن تلك الخطط والبرامج، خاصة مع اتساع مساحة ومرافق وفروع الجامعة، الأمر الذي يتطلب رفع سقف مستوى الشفافية، والإفصاح عن كل ما تتبناه إدارة الجامعة، ووكالاتها من رؤى مستقبلية، وعمليات تطويرية في مختلف فروعها ومقراتها، وبالتالي يمكن رفض الفرضية الثالثة.

اختبار الفرضية الرابعة:

جدول (١٩): تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة للتميز الأكاديمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في بالجامعة.

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	بين المجموعات	٦٠,٧٥	٢	٣٠,٣٧	٣,٨	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٣٥,٢٥	٢٩٥	٠,٧٩		
المجموع		٢٩٦,٠٠	٢٩٧			
تميز البرامج الأكاديمية	بين المجموعات	٣,٦٥	٢	١,٨٢	٨,٠	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٨٥,٢٩	٢٩٥	٠,٩٧		
المجموع		٢٨٨,٩٤	٢٩٧			
تميز المجال البحثي	بين المجموعات	٤٦,٠٣	٢	٢٣,٠١	١٠,٦	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٣٠,٥١	٢٩٥	٠,٧٨		
المجموع		٢٧٦,٥٤	٢٩٧			
تميز التدريس والتعلم الالكتروني	بين المجموعات	٧,٠٧	٢	٣,٥٣	١٧,٥	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٨٧,٧٥	٢٩٥	٠,٩٨		
المجموع		٢٩٤,٨٢	٢٩٧			
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	بين المجموعات	٢٤,٦٤	٢	١٢,٣٢	٩,٥	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٢,٣٠	٢٩٥	٠,٩٢		
المجموع		٢٩٦,٩٤	٢٩٧			
تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة الإبداع لديهم	بين المجموعات	٢٠,٠٨	٢	١٠,٠٤	١١,١	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٨,٨٦	٢٩٥	٠,٩٤		
المجموع		٢٩٨,٨٤	٢٩٧			
تميز المرافق والخدمات الجامعية	بين المجموعات	٣١,٠٤	٢	١٥,٥٢	٧٠,١	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٦٥,٦٢	٢٩٥	٠,٩٠		
المجموع		٢٩٦,٦٦	٢٩٧			
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	بين المجموعات	١٦,٨٠	٢	٨,٠٤	٢,٤	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٧٤,٩٢	٢٩٥	٠,٩٣		
المجموع		٢٩١,٧٢	٢٩٧			
تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	بين المجموعات	٢,٨٦	٢	١,٤٣	١,٤	٠,٠٠*
	داخل المجموعات	٢٩٣,٩٩	٢٩٥	٠,٩٩		

المجموع		٢٩٦ ,٧٥	٢٩٧			
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	بين المجموعات	٦ ,٥٨	٢	٢٩ ,٣	,١٣	٠,٠٥*
	داخل المجموعات	٢٨٦ ,٨٢	٢٩٥	٩٧ ,٠	٢	
المجموع		٢٩٣ ,٤٠	٢٩٧			

دالة عند مستوى ٠,٠٥

تتبين من الجدول (١٩) أن قيم (ف) لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة للتميز الأكاديمي لجامعة أم القرى جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة لجميع التوجهات الاستراتيجية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الجامعة، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم إجراء اختبار (LSD)، وظهرت النتائج في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠): تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة للتميز الأكاديمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الجامعة

الابعاد	عدد سنوات الخبرة في العمل بالجامعة		الفروق بين المتوسطات		
			أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
	المتوسطات الحسابية		٣ ,١٤	٣ ,١٧	٤ ,٤٩
تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري	أقل من ٥ سنوات	٣ ,١٤	–	٠ ,٠٣	١ ,٣٥*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣ ,١٧		–	١ ,٣٢*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤ ,٤٩			–
تميز البرامج الأكاديمية	المتوسطات الحسابية		٣ ,١٩	٣ ,٢٥	٤ ,٥١
	أقل من ٥ سنوات	٣ ,١٩	–	٠ ,٠٦	١ ,٣٢*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣ ,٢٥		–	١ ,٢٦*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤ ,٤٨			–
تميز المجال البحثي	المتوسطات الحسابية		٣ ,١٠	٣ ,١٣	٤ ,٦٦
	أقل من ٥ سنوات	٣ ,١٠	–	٠ ,٠٣	١ ,٥٦*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣ ,١٣		–	١ ,٥٣*

	من ١٠ سنوات فأكثر	٤,٦٦			–
تميز التدريس والتعلم الالكتروني والافتراضي	المتوسطات الحسابية	٣,١١	٣,١٥		٣,٦١
	أقل من ٥ سنوات	٣,١١	٠,٠٤	–	٠,٥٠*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,١٥	–		٠,٤٦*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣,٦١			–
تميز إعداد وتطوير الهيئة التدريسية	المتوسطات الحسابية	٣,٠٧	٣,٠٩		٣,٨٩
	أقل من ٥ سنوات	٣,٠٧	٠,٠٢	–	٠,٨٢*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٠٩	–		٠,٨٠*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣,٨٩			–
تميز رعاية الطلاب وتنمية الموهبة الإبداع لديهم	المتوسطات الحسابية	٣,٠٠	٣,٠١		٣,٩٠
	أقل من ٥ سنوات	٣,٠٠	٠,٠١	–	٠,٩٠*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٠١	–		٠,٨٩*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣,٩٠			–
تميز إدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها	المتوسطات الحسابية	٣,٢٢	٣,٢٦		٤,١٤
	أقل من ٥ سنوات	٣,٢٢	٠,٠٤	–	٠,٩٢*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٢٦	–		٠,٨٨*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤,١٤			–
تميز خدمة المجتمع والتركيز الخارجي	المتوسطات الحسابية	٣,١٩	٣,٢٤		٤,٨٥
	أقل من ٥ سنوات	٣,١٩	٠,٠٥	–	١,٦٦*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٢٤	–		١,٦١*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤,٨٥			–
تميز أنظمة التقييم والمحاسبة	المتوسطات الحسابية	٣,٣١	٣,٣٥		٣,٨٧
	أقل من ٥ سنوات	٣,٣١	٠,٠٤	–	٠,٥٦*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣,٣٥	–		٠,٥٢*
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣,٨٧			–

تتبين من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة للتوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الجامعة، وظهرت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الأكثر في عدد سنوات خبرة، في الجامعة (من

١٠سنوات فأكثر) مقارنة بمتوسطات درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس الأقل في عدد سنوات خبرة في الجامعة (أقل من ٥سنوات، والذين لهم من ٥ سنوات إلى أقل من١٠سنوات)، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن الأعضاء الذين لهم أكثر من ١٠ سنوات خبرة في الجامعة لديهم خبرات متراكمة، ومن المؤكد أنه قد أتيحت لهم فرص حضور دورات تدريبية، وورش عمل، مما أكسبهم مهارات إدارية، وأكاديمية، ومعلومات أكثر عن التميز الأكاديمي، ومتطلبات تحقيقه؛ لذا فهم يدركون حقيقة أهمية هذه التوجهات الاستراتيجية، وضرورة توافرها؛ لتحقيق التميز الأكاديمي، فما هو موجود في الواقع لا يتوافق مع ما كونته لديهم الخبرات المتراكمة عبر السنوات العشر فأكثر، وبالتالي جاءت تقديراتهم لدرجة الحاجة إلى هذه التوجهات عالية؛ لذا يمكن رفض الفرضية الرابعة؛ التي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة؛ لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الجامعة.

ملخص لنتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى جاءت عالية بوجه عام، وفي: قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والبرامج الأكاديمية، والمجال البحثي، وإدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وخدمة المجتمع والتركيز الخارجي، وأنظمة التقييم والمحاسبة بشكل خاص.

٢. أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى في: التدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي، وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، والمرافق والخدمات الجامعية – جاءت متوسطة.

٣. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق تميز قيادة التغيير الأكاديمي والإداري، والمجال البحثي، ورعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم، وإدارة المعرفة ونشرها وتوظيفها، وأنظمة التقييم والمحاسبة تبعاً لمتغير النوع.

٤. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق تميز البرامج الأكاديمية، والتدريس والتعلم الإلكتروني والافتراضي،

وإعداد وتطوير الهيئة التدريسية، والمرافق والخدمات العامة وخدمة المجتمع والتركيز الخارجي تبعاً لمتغير النوع، وتظهر الفروق لصالح عضوات هيئة التدريس.

٥. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي لجامعة أم القرى، تبعاً لمتغير المرتبة الأكاديمية، وتولي المناصب الإدارية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة. وجاءت الفروق لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على رتبة (أستاذ)، الذين تولوا مناصب إدارية، ومن لهم خبرة عشر سنوات فأكثر.

توصيات الدراسة:

أولاً: توصيات خاصة بالمسؤولين بمواقع اتخاذ القرار، والقيادات الجامعية بجامعة أم القرى:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بالسعي نحو توفير وممارسة التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي؛ لتتمكن من وضع الجامعة على خريطة الجامعات العالمية، من خلال:

١. إنشاء مركز للتميز الأكاديمي بجامعة أم القرى، تحت مظلة وكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال، وإنشاء فروع له في كل عمادة، وإدارة، وكلية، بحيث تهدف إلى تحقيق التميز الأكاديمي بمجالاته المختلفة؛ تحقيقاً لطموحات الجامعة للريادة العالمية، وفق لوائح، وآليات، وبرامج عمل،

وأدلة إجرائية معتمدة من مجلس الجامعة، يشرف عليها خبراء مؤهلون، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في البدء بتوفير، وممارسة مؤشرات، وآليات التوجهات الاستراتيجية، التي أظهرت درجة الحاجة إليها عالية.

٢. إنشاء وحدة للتميز البحثي، تتبع مركز التميز الأكاديمي بالجامعة؛ ليكون نواة للبحث العلمي، وتطويره، وتفعيله ودعم توسيع أنشطته العلمية، والأكاديمية، من البحوث، والدراسات الميدانية، والبينية، التي تسهم في تميز الجامعة، وتدعم خطط التنمية وبرامجها، وإيجاد حدائق للعلوم، وحاضنات للتقنية، مزودة بكوادر بحثية، لديها القدرة على إدارتها؛ ليصبح البحث العلمي، جزءاً أساسياً، في مهمة، ورسالة الجامعة.

٣. ضرورة متابعة المخرجات الجامعية؛ من طلاب، وبحوث ومشاريع، من خلال إجراء دراسات مسحية شاملة، حول خريجي الجامعة، تشتمل على مجالات فرص العمل، والمهارات، التي اكتسبها خلال فترة الدراسة، وتقويم أداء الجامعة، وتقويم أرباب العمل لمستوى الخريجين...إلخ؛ لأن هذا سيقدم مؤشرات دقيقة حول مستوى مخرجات الجامعة، وكذلك بالنسبة للبحوث، والمشاريع المقدمة، سواء من الطلاب، أو من أعضاء الهيئة التدريسية، لتقييم مستوى المشاريع البحثية التي قدمت للمجتمع، ودرجة الاستفادة منها. الأمر الذي سيساعد في إقامة روابط قوية بين الجامعة والمجتمع، وسيساهم في تحقيق التميز الأكاديمي.

٤. تفعيل دور وحدة التعاون الدولي بالجامعة، المرتبطة بوكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال بأن ترتكز أهدافها على تطوير الاستراتيجية التنافسية

للجامعة على المستوى المحلي، والإقليمي، والدولي، من خلال إقامة جسور من التعاون الأكاديمي، والبحثي، والثقافي، بين الجامعة والجامعات المحلية، والعربية، والدولية الحاصلة على مراكز عليا في التصنيفات العالمية؛ لتبادل المعارف، والخبرات العلمية، وتعزيز ذلك التعاون، بتوقيع اتفاقيات، ومذكرات تفاهم، وتنفيذها، ومتابعتها؛ للمساهمة في بناء شراكة مجتمعية فعالة، تعزز دور الجامعة، داخل المجتمع السعودي، وترفع من قدرتها التنافسية، على المستوى المحلي، والإقليمي، والدولي.

٥. ضرورة تعزيز التكامل بين القاعدة المعرفية، والبيئة التنظيمية للجامعة، وذلك من خلال بناء خطة استراتيجية؛ لرصد إمكانات الجامعة المعرفية، وتحديد احتياجاتها المستقبلية، وتبني نماذج وأساليب؛ لقياس رأس المال المعرفي، وفقاً للمقاييس العالمية.

٦. ضرورة اعتماد معايير، ومؤشرات علمية، لاختيار القيادات الإدارية، والأكاديمية، والاهتمام بتطوير وتعزيز مهاراتهم وقدراتهم الفكرية، وذلك بتدريبهم وفق خطط استراتيجية واضحة في برامج علمية مدروسة، تساعدهم على إدراك التحولات، والتغيرات المحلية، والإقليمية، والعالمية، وابتكار أساليب إدارية مناسبة؛ لرفع مستوى التميز، فيما يمارسونه من مهام إدارية، وأكاديمية، وإعداد صف ثان وثالث، من قيادات التغيير الأكاديمي والإداري.

٧. مراجعة وتطوير الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية، ومحتويات المقررات بصورة دورية، وإدخال علوم المستقبل؛ لتتوافق – كماً ونوعاً – مع معايير

التصنيفات العالمية، مع الأخذ في الاعتبار التطورات التقنية والاقتصادية، ومتطلبات، وحاجات المجتمع العربي السعودي، ومواكبة البرامج في الجامعات المعترف بها عالمياً.

٨. ضرورة اعتماد مقاييس علمية، تتضمن مؤشرات دقيقة وواضحة للقياس المرجعي Benchmarking تمكن الجامعة من مقارنة أدائها مع الجامعات الأخرى، والاستفادة، من نتائج التقييم؛ لتحقيق التقدم، والتميز الأكاديمي، مع ضرورة تحديث أنظمة المساءلة، ومحاسبة ومتابعة المقصرين، من منتسبي الجامعة.

٩. زيادة الاهتمام بشطر الطالبات، خاصة المرافق والخدمات العامة، وتجهيزها بالبنية التحتية المناسبة للتعلم الإلكتروني والافتراضي، مع تكثيف البرامج التطويرية لعضوات هيئة التدريس، ومنحهم فرص المشاركة، في صنع، واتخاذ القرارات فيما يخص شطر الطالبات.

ثانياً: توصيات خاصة بالباحثين والمهتمين بقضايا التعليم العالي:

استكمالاً لما قدمته هذه الدراسة، من نتائج، وتواصلاً مع رؤيتها المستقبلية في معالجة الجوانب، التي لم تتطرق إليها، فإن ثمة دراسات ميدانية توصي بها:

١. استراتيجية مقترحة لتحقيق التميز الأكاديمي بالجامعات السعودية.

٢. دور التميز الأكاديمي في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية.

المراجع:

الجعبري، تغريد. (٢٠١٣م). إدارة الموارد البشرية أحد معايير تميز أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (٨)، ٢، ص١٦٧-١٨٢. الصفحة الإلكترونية للمجلة http://www.hebron.edu/journal

جميل، أحمد وسفير، محمد. (٢٠١١م). التميز في الأداء: ما هيته وكيف يمكن تحقيقه في المنظمات. بحث مقدم في الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات (ط٢). نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الأداء المالي وتحديات الأداء البيئي، المنعقد في جامعة ورقة: الجزائر.

الدجني، إياد. (٢٠١١م). دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٩)، ٢ ، ص٣٠٥ –٣٤٢. ISSN ١٧٢٦-٦٨٠٧ http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/.

درويش، عبد الكريم. (٢٠٠٦م). إدارة الجودة ونموذج التميز بين النظرية والتطبيق. مركز بحوث الشرطة: الشارقة.

آل زاهر السلاطين، علي. (٢٠١١م). تحقيق التميز الأكاديمي للجامعة في ضوء بعض الممارسات والتوجهات العالمية. في آل زاهر السلاطين (محرر)، تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة. (ص ٩٣-١٥٨). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

آل زاهر السلاطين، علي. (٢٠١١م). التوجهات الاستراتيجية للجامعة السعودية المتميزة ومؤشرات تنفيذها : دراسة ميدانية. في آل زاهر السلاطين (محرر)، تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة. (ص ١٥٩-٢٣٨). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

آل زاهر السلاطين، علي وآخرون. (١٤٣١هـ). برنامج إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية في ضوء احتياجات سوق العمل ومتطلبات تطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مشروع تطوير الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية، جامعة الملك خالد: كلية التربية، بدعم من وزارة التعليم العالي.

الزواوي، ربيع. (٢٠١٧م). نموذج التميز الأوروبي. ISOTEC في مقالات في أنظمة الإدارة. http://www.iso-tec.com/%D٩%٨٦%D٩%٨٥%D٩%٨٨%D٨%B٠%D٨%AC-%D٨%A٧%D٩%٨٤%D٨%AA%D٩%٨٥%D٩%٨A%D٨%B٢-%D٨%A٧%D٩%٨٤%D٨%A٣%D٩%٨٨%D٨%B١%D٩%٨٨%D٨%A٨%D٩%٨A/

السليمي، خالد. (٢٠١٦م). واقع تطبيق إدارة المعرفة بالجامعات السعودية من وجهة نظر شاغلي الوظائف القيادية الأكاديمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (*ASEP*)، ٧٤، ص٣٢٣-٣٥١. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGAsep/AsepNo٧٤Y٢٠١٦/asep

السلمي، على. (٢٠٠١م). خواطر في الإدارة المعاصرة. جمهورية مصر العربية: دار غريب.

السلمي، علي. (٢٠٠٢م). إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
سمهود، إيهاب. (٢٠١٣م). واقع ادارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص القيادة والإدارة. غزة: جامعة الأقصى.
الصقر، عبد الله. (٢٠١٢م). واقع البحث اعلمي في الجامعات السعودية ومقترحات للتطوير: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بالسويس، (٥)، ١، ص ١٥٤-١٧٣.
الصمادي، محارب. (٢٠١٧م). مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. (١٠)، العدد ٢٧، ص١١١-١٣٨.
العاني، نزار. (٢٠٠٩م). قيادة مؤسسات التعليم العالي للتمييز. اللقاء الثاني من ورشة عمل القيادة الأكاديمية في ظل التغيير، جامعة الملك خالد: مركز التقويم والتطوير الأكاديمي.
عقيلي، عمر. (٢٠٠١م). مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة. دار وائل للنشر: عمان.
غنيم، أمجد. (د.ت). مقدمة لنموذج التميز الأوروبي (EFQM). http://www.idmc.ae/userfiles/file/quality%٢٠and%٢٠excellence/Introduction%٢٠to%٢٠EFQM.pdf
الفقهاء، سام. (٢٠١٢م). تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي: جامعة النجاح الوطنية حالة دراسية. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الأول "استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية"، الذي عقدته المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع الجامعة الهاشمية، وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية، واتحاد الجامعات العربية في الفترة من ٢٤-٢٦ ابريل ٢٠١٢ في الجامعة الهاشمية: الأردن.
القطب، سمير. (٢٠٠٨م). فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٤). العدد ٥٠، ص ١١٠-٢٢٦.
اللوقان، محمد. (٢٠١١م). إدارة التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية: تصور مقترح في ضوء المعايير العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط كلية التربية: جامعة أم القرى.
المدو، آلاء. (٢٠١٦م). أثر إدارة التميز في الأداء الجامعي: دراسة استطلاعية لعينة من الكليات الأهلية. مجلة الدنانير. (٩). ص٣٦٨-٣٨٦.
ملحم، سامي. (٢٠٠٥م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة.
ميرغني، هالة. (٢٠١٥م). أثر تبني معايير نموذج التميز المؤسسي ي تطوير الأداء بالمؤسسات الحكومية بالشركة السودانية للتوليد الحراري المحدودة. رسالة ماجستير مقدمة لقسم الجودة والامتياز: كلية الدراسات العليا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. http://repository.sustech.edu/handle/١٢٣٤٥٦٧٨٩/١١٤٧٢.
النسور، أسماء. (٢٠١٠م). أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الاردن.

النعيمي، محمد والزغبي، علي والزغبي، هيثم. (٢٠١٠م). اقتراح نموذج لمعايير الأداء وقياس تأثيرها في تحقيق التميز في الجامعات الخاصة الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد ٥٦.
النويقة، عطا الله بشير. (٢٠١٤م). أثر تمكن فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف: دراسة تطبيقية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. ١٠(٣)، ص٤٢٦-٤٥٢.
الهادي، شرف. (٢٠١٣م). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو الجودة النوعية وتميز الأداء. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. (٦). ص٢٤٣-٣٠٥.
ياسين، سعد. (٢٠١٠م). الإدارة الاستراتيجية. دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع. الاردن: عمان.
يوسف، مصطفى. (٢٠١٦م). إدارة الأداء. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

Dutt, M., Biswas, D., Arora, P., & Kar, N. (٢٠١٢). Using the EFQM Model Effectively. The Journal of Quality and Participation, ١١-١٨.

Egan, Steve. (٢٠٠٣). *Embracing Excellence in Education*. Sheffield Hallam University.

The EFQM (٢٠١٣). www.efqm.org.

Jankal, R. & Jankalova, M. (٢٠١٦). The Application of The EFQM Excellence Model by the Evaluation of Corporate Social Responsibility Activities of Companies. *Procedia Economics and Finance*. Volume ٣٩, pp ٦٦٠-٦٦٧. https://doi.org/١٠,١٠١٦/S٢٢١٢-٥٦٧١(١٦)٣٠٣١٣-٦

Lehigh, Carbon Community College. (٢٠٠٨). Academic Plan Draft Community of Practice, Internet, ٢٠٠٩, pp ١٨١-١٩٢.

Ofoegbu, F. & Along, H. (٢٠١٧). Effective University Leadership as Predictors of Academic Excellence in Southern Nigerian Universities. *Journal of Education & Practice*, (٨), ٨, ISSN٢٢٢٢-٢٨٨ (on line).

Qawasmeh, F. & Al-Bourini, F. (٢٠١٦). Assessing University Excellence Management Practices by using the European Excellence Model according to Students' and Employees' Perspectives in Jadara University. *Arab Economic & Business Journal*. Available online at www.sciencedirect.com.

Qawasmeh, F., Darqal, N. & Qawasmeh, I. (٢٠١٣). The Role of Organizational Culture in achieving Organizational excellence: Jadara University as a Case Study. *International Journal of Economics and Management Sciences (IJEMS)*, ٧(٢), P٥-١٩.

QS World University Rankings by Subject. (٢٠١٨). https://www.topuniversities.com/universities/umm-al-qura-university

Saada, I. (٢٠١٣). *Applying Leadership Criterion of EFAM Excellence Model in Higher Education Institution-UCAS as A case Study*. Thesis master's in business administration. Islamic University: Gaza.

Webmetrics of World Universities Ranking. (٢٠١٦). Webmetrics of World Universities Ranking July ٢٠١٦ retrieved (٣-٣-٢٠١٨) from: http://www.webometrics.info/en/aw/Saudi%٢٠Arabia%٢٠.

Wooldridge, A., Palfreyman, D., & Tapper, T. (٢٠٠٥). *The brains business: A survey of higher Education Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institution*, London & New York: Routledge.

(ASEP). 74, pp. 323-351.
Samhoud, Ehab. (2013). *The reality of excellence management at Al-Aqsa University and ways to develop it in the light of the European model Excellence (EFQM)*. Unpublished MA thesis, Leadership and Management Specialization. Gaza: Al-Aqsa University.
Samedi, Moharib. (2017). The Extent of Commitment of the University Faculties of the University of Balqa Applied to the standards of Excellence for Technical Education. *Arab Journal for Quality Assurance of University Education*. Vol. 10, No. 27, pp. 111-
Saada, I. (2013). *Applying Leadership Criterion of EFAM Excellence Model in Higher Education Institution-UCAS as A case Study*. MA Thesis in business administration. Islamic University: Gaza.
The EFQM. (2013). www.efqm.org.
Webmetrics of World Universities Ranking. (2016). Webmetrics of World Universities Ranking July 2016 retrieved on (3-3-2018) from: http://www.webometrics.info/en/aw/Saudi%20Arabia%20.
Wooldridge, A., Palfreyman, D., & Tapper, T. (2005). *The brains business: A survey of higher Education Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institution*, London & New York: Routledge.
Yasin, Saad. (2010). *Strategic Management*. Jordan: Dar Al Yazourdi Scientific Publishing and Distribution
Yousef, Mustafa. (2016). *Performance Management*, Jordan: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
Zawawi, Rabia. (2017). European Excellence Model. *ISOTEC in articles in management systems*. http://www.iso-tec.com/%D9%86%D9%85%D9%88%D8%B0%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85% D9% 8% D8% B8% D8% A8% D9% 84% D8% D8% D9% 88% D8% B1%
Al Zaher Al Saltain, Ali. (2011). *Achieving the academic excellence of the university in light of some international practices and trends*. In Al-Zaher Al-Sultin (ed.), Achieving Quality and Excellence in Higher Education Institutions: Research and Scientific Studies. (Pp. 93-158). Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
Al Zaher Al Salteen, Ali. (2011). *Strategic directions of the Saudi University and its implementation indicators: a field study*. In Al-Zaher Al-Sultin (ed.), Achieving Quality and Excellence in Higher Education Institutions: Research and Scientific Studies. (pp. 159-238). Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
Al Zaher Al-Salteen, Ali et al. (1431 H). *Program for the restructuring of academic departments in light of the needs of the labor market and the requirements of the development of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia, the development of academic departments in Saudi universities, King Khalid University*.

Standards. Unpublished PhD thesis. Department of Educational Administration and Planning Faculty of Education: Umm Al Qura University.
Al-Midu, Ala. (2016). Effect of Excellence Management in University Performance: A Survey Study of a Sample of Private Colleges. *Journal of Al-Dananeer*. (9). Pp. 368-386.
Melham, Sami. (2005). *Education and psychology Research Method*. Jordan: Dar Al Masirah.
Mirghani, Halah. (2015). *Impact of adopting the standards of the model of institutional excellence in the performance development of government institutions in the Sudanese Company for Thermal Generating Company Limited*. Master Thesis, Department of Quality and Excellence: Faculty of Graduate Studies, Sudan University of Sciences and Technology. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/11472.
Al-Nusour, Asma. (2010). *Impact of the Properties of Knowledge Organization on Achieving Institutional Excellence: An Applied Study in the Jordanian Ministry of Higher Education and Scientific Research*. (Unpublished MA Thesis, The Middle East University, Amman: Jordan.
AL Nuaimi, Mohammed, Al-Zoghbi, Ali and Al-Zoghbi, Hashem. (2010). Proposing a Model for Performance Indicators and Measuring their Impact on Achieving Excellence in Jordanian Private Universities. *Journal of the Union of Arab Universities*. Issue 56.
Al-Nuweika, Attalla Bashir. (2014). Impact of the Work Teams on Achieving Organizational Excellence at Taif University: An Empirical Study. *Jordanian Journal of Business Administration*. 10 (3), pp. 426-452.
Ofoegbu, F. & Along, H. (2017). Effective University Leadership as Predictors of Academic Excellence in Southern Nigerian Universities. *Journal of Education & Practice*, (8),8, ISSN2222-288 (on line).
Al-Qutb, Samir. (2008). *Philosophy of Excellence in University Education: International Experiences*. Future of Arab Education Journal, Vol. 14, issue 50, pp. 110-226.
Qawasmeh, F. & Al-Bourini, F. (2016). Assessing University Excellence Management Practices by using the European Excellence Model according to Students' and Employees' Perspectives in Jadara University. *Arab Economic & Business Journal.* Available online on www.sciencedirect.com.
Qawasmeh, F., Darqal, N. & Qawasmeh, I. (2013). The Role of Organizational Culture in achieving Organizational excellence: Jadara University as a Case Study. *International Journal of Economics and Management Sciences (IJEMS),* 7(2), P5-19.
QS World University Rankings by Subject. (2018). https://www.topuniversities.com/universities/umm-al-qura-university. 138.
Al-Saqr, Abdullah. (2012). The reality of scientific research in Saudi universities and suggestions for development: An analytical study. *Journal of the Faculty of Education in Suez*, (5), 1, pp. 154-173.
Al-Sulami, Ali. (2001). *Thoughts in Contemporary Management*. Cairo: Dar Ghraib for Printing, Publishing and Distribution.
Al-Sulami, Ali. (2002*). Management Excellence: Models and Techniques of Management in the Age of Knowledge*. Cairo: Dar Ghraib for Printing, Publishing and Distribution.
Sulaimi, Khalid. (2016). The reality of the application of knowledge management in Saudi universities from the point of view of the holders of academic leadership positions. *Arab Studies in Education and Psychology*

List of References:

Works cited

Akili, Omar. (2001). *Introduction to the Integrated Comprehensive Quality Management.* Amman: Dar Wael Publishers.

Al-Ani, Nizar. (2009). *Leading Higher Education Institutions to Excellence.* The Second Meeting of the Academic Leadership Workshop Under Change, King Khalid University: Academic Evaluation and Development Center.

Darwish, Abdel-Karim. (2006). Quality management and the model of excellence between theory and practice. *Sharjah: Police Research Center.*

Al-Dijani, Iyad. (2011). The role of the institutional evaluation process in spreading the culture of quality in the universities of Gaza Strip from the point of view of the evaluation team. *Journal of the Islamic University (Humanities Series)*, vol. (19), 2, pp. 305-342. ISSN 1726-6807 http://www.iugaza.edu.ps/en/periodical/.

Dutt, M., Biswas, D., Arora, P., & Kar, N. (2012). Using the EFQM Model Effectively. The *Journal of Quality and Participation,* 11-18.

Egan, Steve. (2003). Embracing Excellence in Education. Sheffield Hallam University. Experiences. *Future Journal of Arab Education*, vol (14). No. 50, pp. 110-226.

Al-Fuqaha, Sam. (2012). *Adopting Strategies of Excellence in Learning and Education and its Role in Achieving the Competitive Advantage of Sustainable Institutions of Higher Education: An-Najah National University Case Study*. Research Presented to the First Arab Conference "Strategies of Higher Education and Human Resources Planning", held by the Arab Organization for Administrative Development in Collaboration with the Hashemite University, Cairo University in Egypt and the Arab Universities Union from 24-26 April 2012 at the Hashemite University: Jordan.

Ghanim, Amjad. (d.t). *Introduction to the European Excellence Model (EFQM).* http://www.idmc.ae/userfiles/file/quality%20and%20excellence/Introduction%20to%20EFQM.pdf.

Al-Hady, Sharaf. (2013). Managing the Change of Arab Higher Education Institutions Towards Quality and Performance Excellence. *Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education*. (6). Pp. 243-305.

Jabari, Taghreed. (2013). Human resources management is one of the criteria for distinguishing the performance of higher education institutions in the West Bank. *Al-Khalil University Journal of Research,* vol. 8, 2, pp. 167-182. Http://www. khalil.edu/journal

Jamil, Ahmed and Safeir, Mohammed. (2011). *Excellence in Performance: What is it and how to Achieve in Organizations? Research presented at the Second International Forum on the Outstanding Performance of Organizations and Governments* (II). The Growth of Institutions and Economies between Achieving Financial Performance and the Challenge of Environmental Performance held at Ouargla University: Algeria.

Jankal, R. & Jankalova, M. (2016). The Application of The EFQM Excellence Model by the Evaluation of Corporate Social Responsibility Activities of Companies. *Procedia Economics and Finance*. Volume 39, pp 660-667. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)30313-6.

Lehigh, Carbon Community College. (2008). Academic Plan Draft Community of Practice, Internet, 2009, pp 181-192.

Al-Luqan, Mohammed. (2011). *Management of Organizational Excellence in Saudi Government Universities: A Proposed Concept in Light of International*

Extent of the requirement for the strategic orientations to achieve the academic excellence of Umm Al-Qura University in light of the strategic directions model of the university of excellence by Al-Zaher Al-Salateen.

Dr. Mona Hassan Al-Asmar
Department of Educational Administration and Planning - College of Education
Umm Al Qura University

Abstract:

The purpose of this study is to determine, from the point of view of Umm Al-Qura University faculty members, the extent of requirement for the strategic directions to achieve the academic excellence in light of the strategic directions model of the university for excellence by Al-Zaher AL-Salateen. The survey Instrument is developed and administered to (298) faculty members.

The findings indicate that the extent of requirement for the strategic directions to achieve the academic excellence in general and the leadership of academic change, academic programs, research field, knowledge management, publication, employment, community service, evaluation and accounting systems are high. However, the extent of requirement for the strategic directions to achieve the academic excellence in teaching and e-learning, the development of the faculty, care of students, development of talent and creativity, and the facilities and services of the university are average. The study concluded with a number of recommendations aiming to provide and apply the mechanisms and indicators of the strategic directions required to achieve academic excellence of Umm Al-Qura University.

key words: Leadership of academic change, Excellence in research, Excellence in knowledge management.

تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية

د. المتولي إسماعيل بدير
كلية المجتمع - جامعة المجمعة

تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية

د. المتولي إسماعيل بدير
كلية المجتمع- جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٧/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:١/ ٩/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف البحث إلى تطوير برامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة ، لمواكبة المستحدثات العلمية والتقنية والإدارية ، وذلك من خلال التعرف على واقعها وتحليل فعاليتها وكفاءتها ، والكشف عن أوجه الاتساق والتباين بين مستهدفاتها ،وحاجات وتطلعات أعضاء هيئة التدريس ،والتوجهات الاستراتيجية للجامعة ، ثم وضع الحلول والمقترحات المناسبة لرفع كفاءتها كي تحقق المستهدفات التعليمية والمهارية للمتدربين والتوجهات الاستراتيجية للجامعة، ولتحقيق ذلك استطلع الباحث آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس ذكورا واناثا ممن حضروا البرامج التدريبية خلال العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ ، بلغت (١٩٦) ، ومن خلال نتائجها أوصى البحث بعدة توصيات منها توافر مركز متخصص للتدريب في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتوفر فيه معايير مراكز التدريب العالمية، وتوفير مدربات نسائية لتدريب العنصر النسائي ؛لتحقيق تساوى الفرص التدريبية بين الجنسين، واستخدام أساليب التدريب عبر الإنترنت.

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية –التوجهات الاستراتيجية –أعضاء هيئة التدريس– التنمية المهنية.

المقدمة:

أدى التنامي السريع للمعلومات الذى يشهده العالم في عصرنا الحالي ، وما يصاحبه من تغيرات تقنية وتكنولوجية إلى عجز مؤسسات التعليم بصفة عامة والعالي بصفة خاصة عن مواكبه هذا التغيير على الرغم من التوسع الكبير في مؤسسات التعليم العالي محلياً وإقليمياً وعالمياً، مما فرض على مؤسسات التعليم العالي تحديات ضخمة في جميع جوانبها الإدارية والأكاديمية والبحثية والمجتمعية، وبصفة خاصة عضو هيئة التدريس؛ لكونه قناة الاتصال بين تنامى المعلومات والتكنولوجيا من جهة ، والطلاب من جهة أخرى ، وعلى الرغم من شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس إلا أنه مازال هو المسئول عن توصيل المعلومات وتكوين خريج قادر على المنافسة في سوق العمل دائم التغير.

وفى ظل التقدم التقني والمعرفي فقد أشارت دراسة الماجد(Al-Majed، ٢٠١٧) إلى أن عضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين يقوم بمهام جديدة –لا تقتصر على التدريس فحسب – منها إشراك المتعلمين، واستيعاب الاكتشافات الجديدة والاعتماد عليها ،وتنفيذ الواجبات بطرق غير تقليدية ، وتعزيز التعلم بالمؤتمرات، وورش العمل، والاستشارات، والدعم التعليمي، والتدريب عبر الإنترنت ومنتديات المناقشة، والمناقشات التي تقودها العائلة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس المبتدئين، و هذا يتطلب منه مهارات محدثة للتعليم ، والتقييم من خلال التنمية المستمرة لقدراته . ولذا أولت

جامعة المجمعة اهتمامها بتأهيله وتنميه قدراته باستمرار كي يكون قادرا على الاستجابة لهذه المتغيرات والتحديات.

وتعد جامعة المجمعة من الجامعات الناشئة التي أنشأت في ٣ رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ أغسطس ٢٠٠٩م وعلى الرغم من ذلك عنيت بعضو هيئة التدريس كونه العنصر الرئيس في تحقيق جودة البرامج الأكاديمية باختلاف مسمياتها وتخصصاتها وغاياتها، وإيجاد عضو هيئة تدريس متميز ينعكس على جودة مخرجات البرامج الأكاديمية.

واستشعاراً للدور الرئيس الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في المؤسسات الأكاديمية، وتعدد مهامه، فقد برزت حاجة ملحة للعناية بجودة وكفاءة أداء هذه الفئة المهمة، وتدريب وتطوير مهارات أفرادها سعيا لتمكينهم من القيام بالمهام المنوطة بهم على أكمل وجه، وتؤكد دراسة (آل زاهر ،٢٠١٤) على أن دور عضو هيئة التدريس يتسم بصفة مستمرة بالتجدد، مما جعل الكثير من الجامعات تهتم بتنمية المهارات الأكاديمية له ، بهدف الإلمام بالتطورات الحديثة في تخصصه وأدواره المتعددة ، وترى دراسة ماكلين وآخرون Mclean (M et al., ٢٠٠٨) أن تحقيق ذلك يتطلب قيادة مؤسسية داعمة ، وتخصيص الموارد المناسبة والاعتراف بالتعليم المتميز، حتى يمكن تصميم وتنفيذ برامج تقييم و تطوير مهاراتهم بشكل منهجي ، وتوفير الاتجاهات الرئيسية لتطويرهم في المستقبل.

ويمر إعداد البرامج التدريبية بعدة مراحل رئيسة هي تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد الأهداف المرغوب تحقيقها وتصميم البرامج التدريبية

وتنفيذها، وأخيرا تقييم البرامج وقياس أثرها لكن الخطوة الأولى والأهم لتصميم البرامج التدريبية هي دون شك تحديد الاحتياج التدريبي (Janice A. Miller, et.al, ٢٠٠٢; Ali, Riasat et. al, ٢٠١٠) . ورغم كثرة ما يطرح لتحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية، والتي تعكس بوضوح اتجاهات متعددة (الخشاب ١٤١١ هـ), إلا أن تعريف آرمسترنج (Armostrong، ١٩٩٦) يتماشى مع هذه التوجهات حيث يعرف الاحتياج التدريبي بأن الفجوة بين ما هو متحقق فعليا (في الأداء) وبين ما ينبغي أن يتحقق . وقد أشارت دراسة الماجد (Al-Majed، ٢٠١٧) أن الجامعات السعودية لم تؤسس برامجها التدريبية لتلبية احتياجات عضو هيئة تدريس القرن الحادي والعشرين ، مقارنة بالجامعات الأمريكية التي تمنهج برامجها التدريبية لتهيئته لها .

وقد راعت جامعة المجمعة ممثلة في عمادة الجودة وتطوير المهارات الأمور التالية قبل تنفيذ البرامج التدريبية حتى تحقق أهدافها والتوجهات الاستراتيجية للجامعة:

- الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس
- التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- الوظائف والمهام التي تتطلب التدريب
- الكفايات والمهارات المطلوبة لأداء العمل.
- الأشخاص المرغوب تدريبهم.

وعلى الرغم من ذلك هناك متغيرات كثيرة طرأت على تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة منها قلة الموارد المالية الخاصة بالتدريب كتوجه لترشيد

النفقات ومن ثم إعتماد الجامعة في التدريب على كوادرها الأكاديمية مما قد يوجد فروقا في جودة تنفيذ البرامج التدريبية، وكذلك تعدد وتنوع جهات التدريب بالجامعة، وعدم اقتصارها على عمادة الجودة وتطوير المهارات ،وقلة الدورات التدريبية الخارجية ، وعدم وجود خطة تدريبية موحدة بالجامعة ، بالإضافة إلى التطور التقني في طرق وأساليب التدريب وأمام كل هذه المتغيرات كان موضوع البحث الحالي الذى يسعى لتطوير تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية من خلال الإجابة على تساؤلات مشكلة البحث التالية .

مشكلة البحث:

في ضوء التمهيد السابق تكمن مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما التوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة كموجه للبرامج التدريبية؟

٢. ما واقع البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة المجمعة في ضوء التوجهات الاستراتيجية؟

٣. ما مدى تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها وللتوجهات الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في رفع كفاءة البرامج التدريبية بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الاستراتيجية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١. التعرف على التوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة.

٢. التعرف على واقع البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة المجمعة.

٣. التعرف على درجة تحقيق البرامج التدريبية التي نفذتها عمادة الجودة وتطوير المهارات بجامعة المجمعة لأهدافها وللتوجهات الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين حضروا الدورات التدريبية.

٤. الكشف عن أوجه الاتساق والتباين بين البرامج التدريبية المنفذة والتوجهات الاستراتيجية للجامعة.

٥. وضع الحلول والمقترحات المناسبة لتطوير البرامج التدريبية التي تنفذها الجامعة؛ كي تحقق حاجات المتدربين، والتوجهات الاستراتيجية للجامعة.

أهمية البحث:

- تتضح أهمية البحث الحالي في أهمية موضوعه؛ حيث إنه يتناول موضوعًا من أهم الموضوعات التي تشغل بال المهتمين حاليًا بالتعليم الجامعي السعودي بصفة عامة والمهتمين بجامعة المجمعة بصفة خاصة كونها جامعة يتطلع المسؤولون فيها إلى بناء جامعة تهتم بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وبجودة أدائهم باعتبارهم الفئة التي يقع عليها العبء الأكبر في

تحقيق رسالة، وأهداف الجامعة الاستراتيجية من ناحية أخرى، مما ينعكس على تكوين صورة ذهنية متميزة للجامعة.

- حداثة موضوعه؛ حيث أنه يتناول موضوعًا من الموضوعات الحديثة، ففي حدود علم الباحث لا توجد دراسة ربطت بين التدريب والتوجهات الاستراتيجية بجامعة المجمعة، وقد يكون ذلك راجعًا لحداثة نشأة الجامعة.
- ومما يزيد من أهمية هذا البحث اعتماده على مسح آراء أعضاء هيئة التدريس الذين حضروا البرامج التدريبية حول تحقيق أهدافها، وتلبية رغباتهم وتطلعاتهم، ومعوقات تنفيذها، واتساقها مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- تحديد المعوقات التي تحول دون تنفيذ برامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة بجودة عالية
- يفيد المسؤولون في جامعة المجمعة والمهتمين بالتعليم الجامعي السعودي من خلال المقترحات التي سوف يقدمها لتطوير البرامج التدريبية مما قد تساعد في تخطيط وتنفيذ أفضل لبرامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.

منهج البحث:

نظراً لطبيعة مشكلة البحث سوف يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته وطبيعة الدراسة، حيث يعبر عن الموضوع كيفيًا وكميًا من خلال التنظير لمفهوم التدريب والبرامج التدريبية، والتعرف على الواقع الحالي له في جامعة المجمعة، وتحديد أهم معوقاته من خلال عينة الدراسة ، ولا

يتوقف عند هذا الحد بل يتعدى ذلك إلى تحليل النتائج وتفسيرها ومقارنتها بنتائج مؤشرات أداء الخطة الاستراتيجية للجامعة؛ للتعرف على مدى تلبيتها للتوجهات الاستراتيجية للجامعة، وللوصول إلى استنتاجات قد تسهم في تقديم المقترحات المناسبة لتفعيل وتطوير البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

حدود البحث:

- **الحد المكاني:** جامعة المجمعة وفروعها بكل من الزلفى والغاط والحوطة ورماح
- **الحد الموضوعي:** سوف يقتصر البحث على عينة قدرها (٦) برامج من البرامج التدريبية التي تقدمها عمادة الجودة وتنمية المهارات لأعضاء هيئة التدريس، والتوجهات الاستراتيجية للجامعة ذات الصلة بها، ومؤشرات أدائها.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨/ ١٤٣٩ هـ

أداتي البحث:

١. استبانة مقدمة لأعضاء هيئة التدريس الذين حضروا دورات تدريبية خلال العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ: بهدف التعرف على آرائهم في البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة المجمعة متمثلة في عمادة الجودة وتطوير المهارات.

٢. قائمة تحليل محتوى البرامج التدريبية عينة الدراسة بهدف معرفة درجة الاتساق بينها وبين التوجهات الاستراتيجية للجامعة

عينة البحث:

بلغت عينة البحث (١٩٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) الذين حضروا الدورات التدريبية عينة الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ، وهي تمثل جميع أفراد المجتمع الأصلي بنسبة ١٠٠٪.

مصطلحات البحث: يعرف البحث المصطلحات التالية اجرائيا على النحو التالي:

- **البرامج التدريبية:** هي مجموعة من الاحتياجات المهنية والادارية والتخصصية المخطط لها والتي تقدمها عمادة الجودة وتطوير المهارات لمنسوبي الجامعة من القيادات الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس والإداريين سنويًا بهدف تنمية قدراتهم وتحقيق توجهات الجامعة الاستراتيجية.
- **التوجهات الاستراتيجية:** هي أهداف الجامعة الاستراتيجية التي نصت عليها الخطة الاستراتيجية الثانية للجامعة وسوف يرد تفصيلا عنها في موضع لاحق من البحث

الدراسات السابقة:

بالإطلاع على أدبيات البحث في هذا المجال تمكن الباحث من التوصل إلى بعض الدراسات العربية والأجنبية ومنها:

دراسة جون استيقن (Jone Steven,١٩٨٤) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التدريس الحديثة ، وأساليب معاملة الطلاب، وتشجيعهم على التفكير الابتكاري،

كما أكدت دراسة موسى (١٩٩٨) على أن تحديد حاجات المتدربين تعد الخطوة الأولى في بناء وتصميم أي برنامج تدريبي ناجح محقق لأهدافه، وحددت الكفايات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس غير التربويين في تحصيل الطلاب، طرق التدريس، صياغة الأهداف التربوية، أساليب حفز الطلاب، أساليب التقويم، كيفية بناء الأسئلة الموضوعية، وتوصي بأن "تكون هذه الكفايات هي أهداف لأي برنامج تدريبي يسعى إلى تطوير قدرات عضو هيئة التدريس"، كما أكدت دراسة حمد (١٩٩٨) على احتياجات التطوير المهني والإداري، وتوصلت إلى "تحديد أولويات التطوير في المجالات التالية: المهارات الإدارية، المنهاج الدراسي، إدارة شؤون العاملين، وتطوير العلاقات بين الأفراد".

وتؤكد دراسة كل من زكي وغنايم (١٩٩٠) على وجود "اتفاق على تنظيم دورات تدريبيَّة في التأهيل التربوي وبطريقة خيارية "لأعضاء هيئة التدريس، وأشارت دراسة كل من غالب وعالم (٢٠٠٨) على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس التي تتضح آثارها في المحصلة النهائية على المخرجات التعليمية التي بواسطتها يمكن الحكم على الجودة في التعليم العالي، أما دراسة شوانغ ( ) (Chuang,٢٠٠٢ فقد أكدت على توفير برامج تدريبة لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم لتلبية احتياجاتهم المعاصرة مثل تفعيل التعليم عن بعد من خلال التعلم الالكتروني عبر الانترنت ، توظيف برامج الوسائط المتعددة المتفاعلة.

واستهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٢) التعرف على واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد المعلمين، وتوصلت الى عدة توصيات: منها ضرورة تأسيس مراكز متخصصة في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتنفيذها وفق خطط علمية معلنة ، أما دراسة العنزي (٢٠١٤) فقد استهدفت التعرف على الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية وأوصت الدراسة بإنشاء هيئة وطنية متخصصة تعنى بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ،أما دراسة يونس (٢٠١٤) فقد استهدفت التعرف على مستوى التنمية المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وكيفية النهوض بهذا المستوى، وتوصلت إلى أن واقع التنمية المهنية في جامعة القصيم يتحقق بدرجة متوسطة ، مما يتطلب الارتقاء بمستواها. واهتمت دراسة البغدادي (٢٠١٤) بالتدريب لكونه الأداة الرابطة بين الاحتياجات التدريبية، والأهداف المطلوب تحقيقها، والموارد والأساليب بشكل متكامل، وأوصت بأن هناك أساليب وطرق لجمع البيانات أهمها: الملاحظة، قوائم الاستقصاء، استشارة المختصين، المطبوعات، المقابلات الشخصية، الاختبارات، السجلات والتقارير، عينات العمل لتحديد الاحتياجات التدريبية على نحو علمي، يراعي متطلبات الواقع.

وتوصلت دراسة السيد (٢٠١٤) إلى أن درجة تحقق المعايير والمحددات اللازمة لبناء البرامج التدريبية في جامعة الطائف بلغت بنسبتها (٤٩,٧٥٪)،

وأرجعت ذلك لعدة أسباب منها عدم استخدام الإنترنت في التدريب، ووجود قصور في تقييم أثر التدريب، ودراسة ربابعة (٢٠١٧) أوصت بحث الجامعات الأردنية على تنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة للمجالات التالية التخطيط والتدريس والاتصال والتكنولوجيا والبحث العلمي، والمهام الإدارية والتقويم. أما دراسة سرحان، محمد عمر (٢٠١٧) فقد توصلت إلى أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن تشمل المجالات التالية: التعلم الذاتي، والتخطيط للتدريس، والإرشاد الأكاديمي، والتقويم، والوسائط المتعددة، ومهارات التدريس.

وأوصت دراسة حرب (٢٠١٨) بضرورة تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المعارف والمهارات التي يحتاجونها قبل تنفيذ البرامج التدريبية؛ لتحقيق درجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وأيضا توفير دراسات مستمرة بشكل دوري؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتكون منطلقًا لتطوير البرامج التدريبية الحالية أو لاستحداث برامج تدريبية أثناء الخدمة ، أما دراسة حسان (Hassan) فقد استهدفت تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وفق الكفاءة من خلال القيام بمسح لعينة قدرها (١١٥) من أعضاء هيئة التدريس كلية طب الأسنان، جامعة الإسكندرية بهدف تصميم خطة تدريبية تلائم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية، وتوصلت إلى أن تقييم الكفاءة هو العامل الرئيسي والخطوة الأولى في عملية التدريب ، وأن الاحتياجات

التدريبية تختلف من فرد لأخر حسب كفاءته وخبراته ، وأنه يجب تقييم كفاءات أعضاء هيئة التدريس قبل وبعد تنفيذ خطة التدريب؛ لقياس تأثير التدريب على تطوير كفاءات للأعضاء الأكاديميين.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن:

- هناك اتفاق عام بين جميع الدراسات السابقة على ضرورة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بصفة مستمرة؛ لمواكبة ما يطرأ على مهنتهم من مستحدثات مثل دراسة زكي وغنايم (١٤١١هـ)، وشانغ Chuang (٢٠٠٢).
- هناك دراسات اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين مثل: دراسة موسى (١٩٩٨)، حرب (٢٠١٨)، سرحان (٢٠١٧).
- هناك دراسات اهتمت بجودة التدريب وانعكاس أثره على جودة مخرجات العملية التعليمية، مثل دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨)، وأخرى اهتمت بإنشاء مراكز متخصصة للتدريب مثل الغامدي (٢٠١٢)، والعنزي (٢٠١٤).
- لا يوجد في حدود علم الباحث دراسات اهتمت بالعلاقة بين البرامج التدريبية والتوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة، وهذا ما ينفرد به البحث الحالي.

خطة البحث:

جاءت الاجابة على تساؤلات البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما التوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة كموجه للبرامج التدريبية؟

يجيب عليه المحور الأول: التوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة كموجه للبرامج التدريبية

السؤال الثاني: ما واقع البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة المجمعة؟ ويجيب عليه المحور الثاني: واقع البرامج التدريبية بجامعة المجمعة.

السؤال الثالث: ما مدى تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها وللتوجهات الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ يجيب عليه المحور الثالث: تقويم البرامج التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الرابع: ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير البرامج التدريبية بجامعة المجمعة كي تلبى التوجهات الاستراتيجية للجامعة؟ يجيب عليه المحور الرابع: المقترحات التي تسهم في تطوير البرامج التدريبية بجامعة المجمعة.

يسبق ذلك الإطار العام للبحث والذي يتضمن مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، ومصطلحاته.

المحور الأول: التوجهات الاستراتيجية لجامعة المجمعة كموجه للبرامج التدريبية

تعد الإدارة الاستراتيجية المسار الصحيح لتطبيق العملية الإدارية في المؤسسات بمختلف أنواعها خاصة التعليمية منها، وممارستها ساعدت في تميز المؤسسات عن غيرها، والوصول لمفهومها الحالي حيث بين موسى وآخرون (٢٠٠٢، ٢٥ -٢٧) أن الإدارة الاستراتيجية عملت على تطويع بيئة المؤسسة لخدمة رسالتها وأهدافها.

وتشتمل عملية الإدارة الاستراتيجية على عدة خطوات تتلخص في صياغة رسالة المؤسسة ورؤيتها وتوجهاتها الاستراتيجية بصفة أولية من خلال مخرجات التحليل البيئي للمؤسسة والتي تنتج عن مجموعة من نقاط القوة والضعف داخلية في المؤسسة، وفرص و تهديدات من البيئة الخارجية للمؤسسة ، في ضوئها يتم تحديد البدائل الاستراتيجية؛ لتقوم المؤسسة بدراستها وتقييمها وترتيبها في شكل أولويات ، ثم وضع متطلبات فعالية تنفيذها(أحمد ، ٢٠٠٩،٤٥:٣٣)، مما سبق يمكن تقسيم عملية الإدارة الاستراتيجية إلى أربعة محاور: التحليل البيئي، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، ثم الرقابة والتقييم.

ولتحقيق فعالية ممارسة الإدارة الاستراتيجية، قامت الجامعة بإعداد منهجية تتوافق إلى حد كبير جدًا مع منهجيات إعداد وبناء الخطط الاستراتيجية وفق الفكر الإداري والاستراتيجي المعاصر، مع الأخذ في الاعتبار للتوجهات المستقبلية والإسقاطات المجتمعية المتوقعة للوفاء بالاحتياجات والتطلعات لكافة الأطراف المستفيدة وشركاء وأصحاب المصالح هذا، بالإضافة إلى الاستفادة من رؤية المملكة(٢٠٣٠) ،والرؤى المستقبلية للتعليم العالي كمشروع آفاق ، ثم قامت بإعداد خطة استراتيجية للجامعة انبثقت عنها خطط تشغيلية للكليات والعمادات المساندة والادارات بالجامعة للفترة ١٤٣٦/١٤٤٠ هـ ، وفيما يلى إيجاز عن أبرز مدخلات الخطة:

رؤية المملكة (٢٠٣٠)

من أهم ملامحها العمل على إحداث تحول وطني شامل، يشمل تطوير وإصلاح واستحداث مرتكزات عمل عديدة اجتماعية واقتصادية وعسكرية وأمنية واقتصادية وتعليمية وثقافية وصحية ورياضية وترفيهية وسياحية وانفتاحيه والعمل على جعل تلك القطاعات تتكامل مع بعضها البعض بحيث يصبح تحقيق التنمية متوافقًا مع الخطط الاستراتيجية المرسومة "وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية"(رؤية المملكة ٢٠٣٠) ولتحقيق ذلك لخص التقرير الثاني لمتابعة الخطة الاستراتيجية ٢٠٢٠لجامعة المجمعة متطلبات التطوير للتوافق مع تغيرات وتوجهات التحول الوطني ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في النقاط التالية (التقرير الثاني لمتابعة الخطة الاستراتيجية ٢٠١٨، ٦١):

١. تحسين منظومة التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والقيادات
٢. تعزيز مشاركة العنصر النسائي في المناصب الأكاديمية والإدارية
٣. الارتقاء بأداء الموظفين وتعزيز الأخلاقيات المهنية والمعايير الوظيفية.
٤. الاهتمام بمعيار الانتاجية العلمية في تقييم وتجديد عقود أعضاء هيئة التدريس

٠. بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال استراتيجيات التدريس والقياس والتقويم ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للتوافق مع معايير المراكز الوطنية للقياس والتقويم ومثيلاتها

١. التوسع في قبول الإناث في التخصصات العلمية والتقنية والمهنية

٢. بناء كوادر سعودية مؤهلة في الجامعة وفق برنامج مرحلي للسعودة.

٣. تمكين عضوات هيئة التدريس المتميزات من مشاركة الاجتماعات الإدارية العليا على مستوى الجامعة، وإتاحة الفرصة لهن لتبادل المعلومات.

٤. تنظيم دورة رسمية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين الجدد عند انضمامهم إلى الجامعة تتناول مسألة الأخلاقيات والنزاهة

٥. تطوير نظام شامل للتوظيف في الجامعة من أجل إتاحة المعلومات والتوجيهات الإرشادية لجميع أنشطتها الخاصة بالموارد البشرية بشكل يتسق مع خطة الجامعة الاستراتيجية.

٦. تطوير ونشر ميثاق أخلاقي مؤسسي يحكم سلوكيات أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين وكذلك الإجراءات التأديبية.

يرى البحث الحالي أن ما قدمه التقرير الثاني للخطة الاستراتيجية الثانية للجامعة يتواكب مع رؤية المملكة (٢٠٣٠)، كما يلاحظ أن معظم ما طرحه التقرير يسلط الضوء على تنمية المهارات بصفة عامة مما يؤكد على أهمية هذا البحث.

مشروع الخطة المستقبلية للتعليم العالي في المملكة (آفاق):

ارتكز مشروع الخطة المستقبلية للتعليم العالي في المملكة (آفاق) على ثلاثة توجهات هي: التوسع، الجودة، التمايز، وهي أبعاد متكاملة تشمل جميع التفصيلات الممكنة في أي خطة استراتيجية، حيث أن (المملكة ١٤٣١، ١٧):

- **التوسع**: يركز على بعد الإتاحة وتوفير الأماكن والاستيعاب لجميع الطلاب الراغبين وإنشاء المرافق اللازمة وتوفير كافة التجهيزات
- **الجودة**: يركز على زيادة مستوى جودة الخدمات المقدمة، ورفع مستوى كفايات وقدرات أعضاء هيئة التدريس
- التمايز: يركز على التنوع وفق الإمكانات المتاحة وطبيعة المجتمع واحتياجات البيئة (تدريس، بحث، علوم تطبيقية، مجتمع، تعليم عن بعد)

ولم تغفل خطة جامعة المجمعة أياً من تلك الأبعاد، حيث تم مراعاة تطوير البني التحتية والتقنية، والاهتمام بقضايا الجودة وتنمية رأس المال البشري والفكري، ودعم التنوع والتمايز في رؤى ورسائل الكليات والعمادات المساندة والمستفيدين من خدماتها.

ويرى البحث الحالي أن البرامج التدريبية التي تنفذها الجامعة ينبغي أن تحقق توجهات خطة آفاق بأبعادها الثلاثة؛ فالبرامج التدريبية يجب أن تتاح لجميع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس بجميع رتبهم وتخصصاتهم ونوعهم وجنسهم، وأن تقدم بجودة عالية.

التوجهات الاستراتيجية للجامعة

رسمت الجامعة توجهاتها الاستراتيجية من خلال الطبيعية التي من أجلها أنشئت والتي تعبر عنها رؤيتها ورسالتها، والمدخلات السابق توضيحها، وفيما يلي رؤية ورسالة الجامعة وتوجهات الاستراتيجية:

رؤية الجامعة (http://cutt.us/٦MdMO)

"أن تكون جامعة المجمعة مؤسسة تعليمية متميزة في أدائها وجودة برامجها، تفي بتطلعات المجتمع المحلي والوطني، وتسهم في تحقيق توجهاته التنموية والتنافسية".

رسالة الجامعة (http://cutt.us/٦MdMO):

"تلتزم جامعة المجمعة بتقديم برامج تعليمية نوعية، ودعم المشاريع البحثية، والمبادرات المجتمعية التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وتعزيز الولاء والانتماء للوطن بقيمه الثقافية وتراثه الحضاري".

التوجهات (الأهداف) الاستراتيجية للجامعة (الخطة الاستراتيجية، ٢٠١٥، ٦٦-٧٦)

١. بناء القدرات التنافسية للطلبة وفق متطلبات سوق العمل ومجتمع المعرفة
٢. الارتقاء بقدرات، ومهارات الكوادر الأكاديمية والإدارية
٣. تطوير الأداء المؤسسي، والمنظومة الإدارية
٤. تطوير البنية التحتية، والتقنية ورفع كفاءتها التشغيلية
٥. الوفاء بمتطلبات ضمان الجودة والتهيئة للاعتماد المؤسسي والبرامجي
٦. الارتقاء بالقيمة النوعية للبحث العلمي والابتكار وفقًا لأولويات التنمية

٧. تعزيز المسؤولية والشراكة المجتمعية

من العرض السابق للأهداف الاستراتيجية سوف يعتمد البحث الحالي على الهدف الاستراتيجي الثاني "الارتقاء بقدرات ومهارات الكوادر الأكاديمية والإدارية" لأنه ذات الصلة بموضوعه في التعرف على مدى تحقيق البرامج التدريبية للتوجهات الاستراتيجية، ويحتوي على الأهداف التفصيلية التالية:

١. الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم، وأنماط التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.
٢. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة.

وقد أوكلت مهمة تنفيذ هذه الأهداف لعمادة الجودة وتطوير المهارات عن طريق المبادرات التالية (جامعة المجمعة ،١٤٤٠/٢٠٢٠، ص ٢٦، ٣٠):

١. دراسة الاحتياجات التدريبية في مجال التعليم والتعلم، وأنماط تقويم الطلاب.
٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم.
٣. إعداد دورات، وورش عمل في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة.
٤. إعداد ندوات، وورش عمل في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته التعليمية.

ولقد حرصت عمادة الجودة وتطوير المهارات على تفعيل هذه المبادرات بإرساء مشروع لتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس بعدد من البرامج التدريبية وفق أهداف تدريبية وتأهيلية صممت بناءً على الاحتياج التدريبي، وبما يحقق رؤية واستراتيجية الجامعة التطويرية والتأهيلية؛ بهدف تنمية القدرات وتطوير الكفايات، وتعزيز ثقافة التطوير المهني؛ لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.

المحور الثاني: واقع البرامج التدريبية بجامعة المجمعة

يعتبر تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس عملية مستمرة نتيجة للتطورات المتعددة في أدوار المؤسسة الأكاديمية من ناحية، والتقدم العلمي الذى يتطلب نموا مهنيا مستمراً لأعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى، كما أنها تعد أحد الوسائل المهمة في التعامل مع التغيير ومواجهته في ظل تنوعه وتعدده، ويمكن النظر إليها "كاستراتيجية لتحقيق الجودة العالية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بالتعليم العالي" (بصفر وآخرون،٢٠١٠، ٦) ، كما أنها تعد أحد الطرق التي يتعلم منها أعضاء هيئة التدريس "تعزيز النقاش والمشاركة والحماس في الصف وكيفية تطوير المهام الإبداعية ، وتعزيز العمل الجماعي ".(Al-majed,٢٠١٧,p١٢٥) ، وجامعة المجمعة تعد أحد الروافد الأكاديمية التي تهتم بتنمية قدرات، ومهارات أعضاء هيئة التدريس ، ويتناول هذا المحور توضيحًا شاملًا لواقع البرامج التدريبية بها.

مفهوم التدريب:

تناول الباحثون تعريف التدريب بصفة عامة في دراساتهم بمفاهيم مختلفة؛ حيث عرفه خالد (٢٠٠٤، ٨٩) بأنه" :وسيلة علمية وعملية تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته وتنمية مهاراته ،وتغيير اتجاهاته وتزويده بمعلومات لضمان تحقيق التوازن الحقيقي المنشود بين الأهداف والنتاج التدريبي"، أما عبدالباقي (٢٠٠٠، ٦٩) فعرفه بأنه: نشاط مخطط له يهدف إلى تزويد المتدربين بمجموعة من "المعارف والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أدائهم في العمل"، بينما يرى عقيلي (١٩٩٦، ٢٣٣) أن التدريب: عملية مخططة لصقل مهارات وقدرات المتدربين، وتوسيع نطاق معارفهم ، لرفع مستوى كفاءتهم وكفاءة المؤسسة التي يعملون فيها .

وعرفته أيضا وزارة التربية والتعليم بمصر (٢٠٠٢،١١) بأنه: "تلك الجهود التي تبذل أو تقدم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية كافة عناصر العملية التعليمية وعلى كافة المستويات أثناء قيامهم بالعمل، وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ليصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم للأعمال الوظيفية وهي عملية مستمرة، تتيح الفرصة لأن يكون المتدرب متجددًا ومتطورًا في مهنته ومتوافقًا مع مجموعة المتغيرات المحيطة به". ويعرفه سعد (٢٠١٢،١١) بأنه: "أنشطة منظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين،

ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة".

من العرض السابق يرى البحث الحالي ضرورة ربط التعلم بالتدريب حيث يعتبر التعلم وسيلة للتدريب ولا يمكن من دونه أن تتم عملية التدريب، حيث أن التعلم يهتم بتزويد الأفراد بالمعرفة العلمية وإيصالهم إلى التفكير السليم أما التدريب فيهتم بنقل المعرفة إلى تطبيق فعلي حيث يعد ثمرة التعلم.

ومن التعريفات السابقة نستخلص أن التدريب عملية مستمرة تهدف إلى:

١. إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات ومعلومات وخبرات تؤدي إلى تحسين أدائهم ومن ثم تحسين أداء المؤسسة ككل.
٢. إكساب أعضاء هيئة التدريس اتجاهات وأنماط سلوكية جديدة.
٣. صقل المهارات الموجودة لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤. عملية مخطط لها تقوم بناءً على احتياجات تهدف إلى رفع قدرات وكفاءة المستهدفين منها.

منظومة التدريب في الجامعة:

عنيت جامعة المجمعة بتدريب أعضاء هيئة التدريس بهدف تنمية مهاراتهم وقد بدا ذلك بوضوح من انشاء عمادة تعنى بذلك وهي عمادة الجودة وتطوير المهارات حيث كانت من أول العمادات التي أنشأتها الجامعة ومن أبرز مهامها (الدليل التنظيمي ،٢٠١٤، ٧٧):

١. وضع الاستراتيجيات العامة لتطبيق الجودة في الجامعة.
٢. نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي والتحسين المستمر بين منسوبي الجامعة.
٣. تقديم الدعم والمساندة لوحدات الجامعة المختلفة في كل ما يتعلق بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي ومن بينها تنفيذ الدورات التدريبية.
٤. تصميم وإعداد الأدوات اللازمة لتقويم العملية التعليمية من خلال قياس مؤشرات الأداء لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية (هيئة التدريس – الطلبة – الخريجون ... الخ).
٥. التنسيق مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، في المواضيع ذات العلاقة ومن بينها تنفيذ ورش العمل والدورات التدريبية.
٦. إعداد وتنفيذ ومتابعة البرامج التدريبية التي تسهم في تطوير مهارات منسوبي الجامعة.
٧. تبادل الخبرات والأفكار الخاصة بتطوير التعليم الجامعي مع المراكز والوحدات المماثلة في الجامعات السعودية والعالمية.
٨. إعداد تقارير سنوية عن حالة الجودة في الجامعة ورفعها لصاحب الصلاحية.

يرى الباحث أن العرض السابق يحدد الجهة المسئولة نظاميا عن تدريب أعضاء هيئة التدريس ومهامها وهي عمادة الجودة وتطوير المهارات الا أن

الواقع الحالي يشير إلى تداخل جهات أخرى في الجامعة في تدريب أعضاء هيئة التدريس مثل وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي خاصة في البرامج التدريبية خارج المملكة، وعمادة التعليم الإلكتروني في البرامج التدريبية الخاصة بأنظمة التعليم الإلكتروني، وأيضا عمادة البحث العلمي في البرامج التدريبية الخاصة بالبحث العلمي والنشر العلمي وغيرها.

الأهداف العامة للبرامج التدريبية:

حددت جامعة المجمعة في ضوء الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الأهداف العامة للبرامج التدريبية في (التقرير السنوي لعمادة الجودة ١٤٣٧، ٤٧):

١. تنمية المهارات التدريسية، والبحثية لدى عضو هيئة التدريس.

٢. تنمية مهارات الشخصية كالاتصال الفعال.

٣. تعزيز عمليات الجودة في الكليات والبرامج الأكاديمية.

٤. تنمية المهارات القيادية لدى القيادات الأكاديمية.

آلية تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة:

يعد الإطار المنظومي في التدريب من الأطر المتكاملة التي تحقق الغاية من البرامج التدريبية ويمكن ايجازه في المراحل التالية (وزارة التربية والتعليم بمصر، ٢٠٠٢، ٣٥):

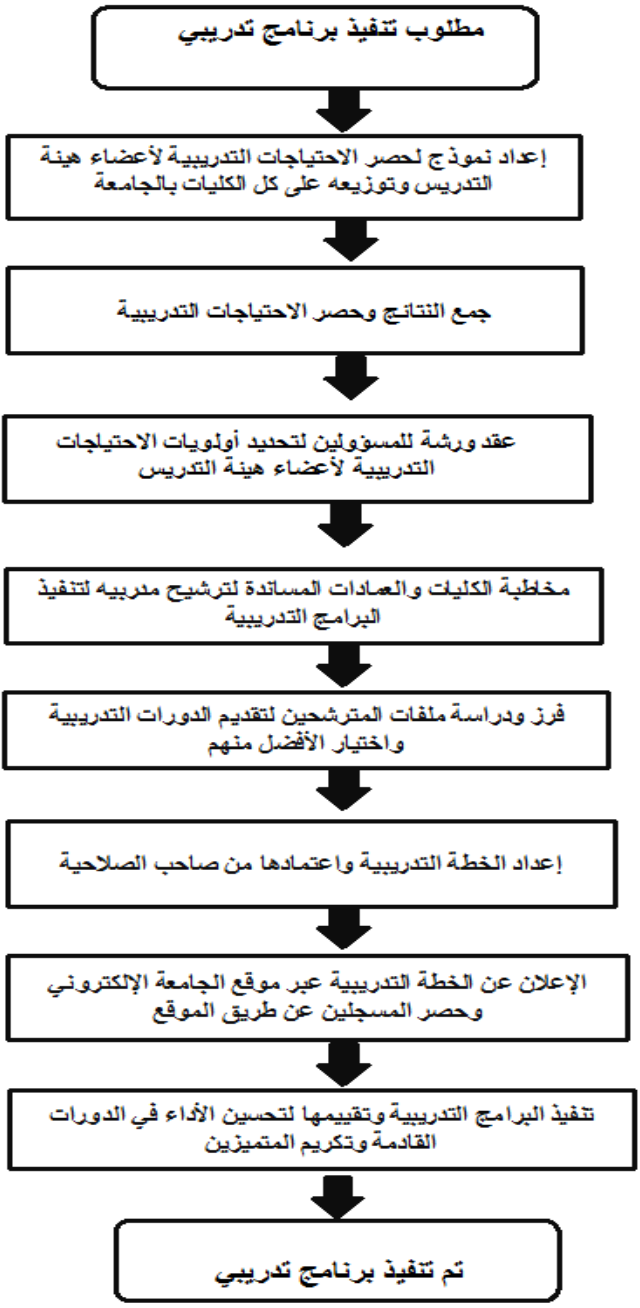
١. تقدير الاحتياجات التدريبية.

٢. تخطيط، وتصميم البرامج التدريبية.

٣. تنفيذ البرامج التدريبية.

٤. تقويم، ومتابعة البرامج التدريبية.

وتنتهج عمادة الجودة وتطوير المهارات كونها الجهة المنفذة للبرامج التدريبية الاطار المنظومي حيث يتم تحديد الاحتياجات التدريبية سنويًا من خلال استمارة حصر للاحتياجات تقوم عمادة الجودة وتطوير المهارات بتعميمها على جميع كليات الجامعة والبالغ عددها (١٣) كلية، موزعة على أفرع الجامعة بكل من: المجمعة والزلفى وحوطة سدير والغاط ورماح ، ويتم معالجة بياناتها وتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ، ثم يتم وضعها في خطة تنفيذية وتوفير الموارد المالية لها ، ويتم تنفيذها ، وفى الفترة من ١٤٣١. هـ وحتى ١٤٣٦ هـ كان يتم تنفيذ الدورات من خلال شركات خارجية وبمتابعة وإشراف من العمادة ، وفى الفترة من ١٤٣٧هـ وحتى وقت إعداد الدراسة تم الاعتماد في تنفيذها على مدربين من كوادر الجامعة ، للحد من التكلفة المالية ، ثم يتم تقييم البرامج التدريبية لتطويرها وتحديثها بما يتسق مع احتياجات وتطلعات المتدربين وتوجهات الجامعة الاستراتيجية والشكل التالي يبين إجراءات تدريب أعضاء هيئة التدريس (التقرير السنوي، ١٤٣٥،٦١)



شكل (١) إجراءات تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة

اهتمام الجامعة بتدريب أعضاء هيئة التدريس [1]:

اهتمت الجامعة بتدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال تنويع مصادر التدريب على نحو ما هو مبين في العرض التالي:

برنامج إعداد مدربي الجودة بالجامعة

أعدت عمادة الجودة برنامج تأهيل وإعداد مدربي الجودة بالجامعة بهدف إعداد مجموعة من المدربين من الرجال والنساء بلغ عددهم (٥٠) حتى يتمكنوا من تقديم دورات تدريبية متكاملة، روعي في اختيارهم تمثيل جميع جهات الجامعة ،والتمكن من إتقان المهارات التدريبية وتم تأهيلهم ومنحهم شهادة بذلك (التقرير السنوي، ١٤٣٥،٦١) ويرى الباحث أن هذا المشروع ساعد على توفير مدربين بكل كليات الجامعة، وعمل على سرعة تنفيذ الخطط التدريبية بالكليات، وأيضا ساعد على الحد من الانفاق في الميزانيات، كما أنه اتسق مع الرؤية الحالية للمملكة ٢٠٣٠.

تدريب المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

تهتم الجامعة بإرسال أعضاء هيئة التدريس للتدريب في المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البرامج التدريبية التي يعلنها المركز؛ حيث بلغ عدد المتدربين عام ١٤٣٧ هـ (١٥) متدربا منهم (٣) من النساء، وعندما أصبحت البرامج التدريبية بمقابل مادي كبير قللت الجامعة من الاعتماد على جميع هذه البرامج، واعتمدت على بعض البرامج النوعية التي يقدمها المركز

(١) من واقع سجلات عمادة الجودة وتطوير المهارات ومن مقابلة أجراها الباحث مع مسؤولي عمادة الجودة.

مثل برنامج إعداد المراجعين الخارجيين حيث بلغ عدد المشاركين فيه (٨) عام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، واعتمدت على البرامج التي تقدمها عمادة الجودة.

تدريب القيادات الأكاديمية

حيث تقوم الجامعة بإرسال المتدربين سنويا من القيادات الأكاديمية (رئيس قسم – وكيل –عميد) إلى مركز القيادة الأكاديمية بوزارة التعليم للتدريب؛ حيث بلغ عدد المتدربين (٢٢) متدربا منهم (٦) من النساء عام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ بهدف تنمية مهاراتهم القيادية.

التدريب الخارجي:

ويتمثل في إرسال عدد قليل سنويا لبعض الدورات التدريبية النوعية خارج المملكة العربية السعودية؛ حيث بلغ عدد المتدربين خارجيا عام ١٤٣٨. هـ (١٢) متدربا، وهذا النوع من التدريب "مفيد في تدريب القيادات في تلبية المتطلبات تخصصية" (معمار،٢٠١٠،٢٣) .

تنويع أساليب التدريب:

تستخدم الجامعة أنواعا مختلفة للتدريب منها التدريب التقليدي المتمثل في ورش العمل وهو الأكثر شيوعا، ويتم داخل الجامعة، وهذا النوع مناسب من حيث " قلة التكاليف وكذلك التزام المتدربين بالوقت والحضور ولكن يحتاج إلى مكان مناسب لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي" (معمار،٢٠١٠،٢٣)، وفى الوقت الراهن تسعى الجامعة لاستخدام أسلوب التدريب عن بعد من خلال إطلاق منصة الكترونية للتدريب.

البرامج التدريبية وأعداد الملتحقين بها:

لقد قامت عمادة الجودة وتطوير المهارات بتنفيذ (١٢) برنامج تدريبي؛ لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس خلال العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) قائمة البرامج التدريبية وأعدد الحاضرين

م	عنوان البرنامج	عدد الحضور		المجموع
		ذكور	إناث	
١	التقييم الذاتي الأولي	٢٢	١١	٣٣
٢	مهارات البحث العلمي	١٨	١٢	٣٠
٣	بناء الخطط الدراسية وتطويرها	٢٦	١٢	٣٨
٤	عمليات الجودة وتحسين مخرجات العمل	٢٥	١٣	٣٨
٥	اتجاهات التطوير المهني الحديثة	١٧	٩	٢٦
٦	استراتيجيات دمج التقنية في التدريس	١٩	١٢	٣١
٧	توصيف وتقرير المقررات والبرامج	١٤	١٢	٢٦
٨	استراتيجيات دمج مهارات التفكير في التدريس	١٥	١٠	٢٥
٩	استراتيجية تطوير المناهج	١٧	١١	٢٨
١٠	تنمية مهارات التدريب	١٦	١٢	٢٨
١١	الاتجاهات الحديثة للتقويم	١٥	١١	٢٦
١٢	بناء الاختبارات الالكترونية	٢٣	١٦	٢٩
المجموع		**٢٢٧**	**١٤١**	**٣٦٨**

من الجدول السابق يتضح أن عمادة الجودة وتطوير المهارات بناءً على الاحتياجات التدريبية للأكاديميين قامت بالتخطيط، والإعداد لتنفيذ(١٢) برنامجًا تدريبيًا حضرها(٣٦٨) من أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين في الجامعة ممن تنطبق عليهم شروط الالتحاق بهذه الدورات، منهم (٢٢٧) من الذكور، و (١٤١) من الإناث، وهذا يدل على مدى الإقبال على حضور

هذه البرامج لحاجة الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس والقيادات إليها نظرًا لكون الجامعة من الجامعات السعودية الناشئة.

الاتساق بين البرامج التدريبية والتوجهات الاستراتيجية للجامعة

أشار العرض السابق في المحورين الأول والثاني إلى أهداف الجامعة الاستراتيجية ومبادرات عمادة الجودة بالإضافة إلى البرامج التدريبية التي أعدتها عمادة الجودة لتحقيق هذه المبادرات والمبينة بالجدول رقم (١) ويرى البحث الحالي أن هناك اتساق بين مضامينها، وعلى الرغم من ذلك أراد الباحث أن يتعرف على واقع البرامج التدريبية بجامعة المجمعة في ضوء التوجهات الاستراتيجية بطريقة علمية من خلال تحليل محتوى الحقائب متبعًا الإجراءات التالية:

أولاً–إعداد قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة:

لما كانت الدراسة الحالية تسعى إلى تطوير البرامج التدريبية بجامعة المجمعة في ضوء التوجهات الاستراتيجية للجامعة، تم إعداد قائمة تُستخدم لتحليل محتوى للحقائب التدريبية، وقد مر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

١. إعداد الصورة الأولية للقائمة والتي قُسمت إلى محورين هما الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس، وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة، وتضمنت عدد (١٣) مفردة بعد الرجوع إلى المصادر التالية:

أ– المراجع والدوريات المتخصصة في مجال التخطيط الاستراتيجية.

ب– البحوث والدراسات السابقة في التدريب.

ج- الخطة الاستراتيجية الثانية للجامعة.

د- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال التخطيط الاستراتيجي.

٢. عرض قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة على (٥) من المحكَّمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى أهميتها ومناسبتها.

٣. تم رصد استجابات المحكمين وحساب النسبة المئوية للأهمية لكل بند بالاستبانة وترتيب هذه الموضوعات علي حسب وزنها النسبي. (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ٣٦٠ – ٣٦١)

٤. تضمنت قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة في صورتها النهائية (١٠) مفردة.

ثانياً: تحليل محتوى الحقائب التدريبية في ضوء قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة:

تعد عملية تحليل المحتوي أحد الأساليب المتبعة لتقييم الحقائب التدريبية والإطلاع على محتواها وتوجهاتها، ويتميز بأنه أسلوب علمي منظم وموضوعي يتم وفق إجراءات وطرق علمية دقيقة، وقد مرت عملية فحص الحقائب التدريبية في ضوء قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من عملية التحليل: تهدف عملية فحص محتوي الحقائب التدريبية في ضوء قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة إلى تقييم مضامين التوجهات الاستراتيجية للجامعة من خلال مدرج قياس من (١:٥) وحساب المتوسطات لها.

٢. استخدام قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة كأداة للتحليل؛ حيث تم تحليل الأهداف ومحتوى القائمة في ضوئها.

٣. حساب ثبات أداة التحليل: تم استخدام قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة في عملية تحليل المحتوي؛ حيث تم إعادة عملية التحليل مرة ثانية بواسطة زميل، وتطبيق معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني (رشدي طعيمه ،٢٠٠٤) وبلغ معامل الثبات (.٨٦)

٤. استخدام المتوسطات الحسابية لتقييم مضامين التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

٥. تحديد درجة الاتساق بناء على المستويات التالية (١:٢,٣٣ ضعيفة ٢,٣٤ : ٣,٦٧متوسطة ٣,٦٨: ٥,٠٠مرتفعة)

٦. تحديد نتائج عملية تحليل الحقائب التدريبية في ضوء التوجهات الاستراتيجية للجامعة:

من الجدول (ملحق ٢) يتضح:

- أن هناك اتساق بدرجة مرتفعة بلغت ٥/٣,٩٩ بين البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس والتوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- جاءت جميع بنود القائمة بدرجة اتساق متوسطة ومرتفعة ولا توجد أي من بنودها بدرجة ضعيفة مما يؤكد حرص الجامعة على تنفيذ برامج تدريبية تتسق مع أهدافها وتوجهاتها الاستراتيجية

- احتل التوجه الاستراتيجي الخاص "بتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة" الترتيب الأول بدرجة اتساق (٣,٩) بينما جاء التوجه الاستراتيجي "الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس" الترتيب الثاني بدرجة اتساق (٣,٣٨).

المحور الثالث: تقويم البرامج التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

للإجابة على السؤال الثالث ما مدى تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها، وللتوجهات الاستراتيجية للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ استخدم الباحث طريقتان: الأولى: الدراسة الميدانية، حيث يتم التعرف على آراء المتدربين المستفيدين من البرامج التدريبية، والثانية: نتائج مؤشرات الأداء الخاصة بالأهداف الاستراتيجية من خلال تقارير الخطة الاستراتيجية لعامي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٢٠١٧/٢٠١٨.

أولا: الدراسة الميدانية

١. عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة بحثه على جميع مجتمع الدراسة حيث بلغ الحجم الإجمالي للعينة (١٩٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة منهم (١٢٧) ذكور، و(٦٩) نساء، وهم الذين حضروا عدد (٦) برامج تدريبية من إجمالي (١٢) برنامج سبق توضيحها في جدول (١)، وقد وقع الاختيار على هذه البرامج؛ نظرًا لإحتلالها مراتب متقدمة في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح العينة الكلية وتوزيعها:

جدول (٢) عينة الدراسة وتوزيعها

عدد البرامج التدريبية	العينة		مجموع العينة
	ذكور	اناث	
٦	١٢٧	٦٩	١٩٦

٢. أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف البحث استخدِم الباحث الاستبانة، حيث استفاد الباحث من أدبيات البحث التربوي، والدراسات والأبحاث التي تمت في هذا المجال، ومن اجراء بعض المقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتتكون الاستبانة من جزأين: تناولَ الجزءُ الأولُ بياناتٍ عن أفراد العينة، وتناول الجزءُ الثاني: مفردات الاستبانة، والبالغ عددها (١٧) مفردة تقيسُ تقييم عضو هيئة التدريس للبرامج التدريبية، موزعة على أربعة محاور كما هو مبين بالملحق واستخدم الباحث لمعرفة درجة التقييم مقياس خماسي(جيد جدا، جيد ،متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدا) ،وبعد تحكيم الاستبانة وتحديد المجتمع ،والعينة العشوائية الطبقية، تم التطبيق الكترونيًا بحيث لا يتمكن المتدرب من الحصول على شهادة البرنامج التدريبي إلا باستيفاء الاستبانة، حيث بلغ الاستبانات المستجاب عليها (١٩٦) استمارة بنسبة ١٠٠٪ ، وبلغ عدد الصحيح منها (١٩٠) بنسبة (٩٦,٩٪)استمارة ، فيما استبعدَ الباحثُ (٦) استمارة؛ لعدمِ مُطابقتِها لشروطِ الإجابة ،وبالتالي فإن عدد الاستبانات الصحيحة بلغ (١٩٠) بنسبة ٩٦,٦٪ من المجتمع الأصلي، وهى نسبة عالية.

٣. صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

بعد تصميم الأداة الرئيسة للدراسة، والتي تمثلت في الاستبانة، بإتباع الأسلوب العلمي، تم عرضها على أساتذة متخصصين في المجال التربوي والجودة والاعتماد الأكاديمي لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها من حيث الحكم على مدى وضوح العبارات ودرجة انتمائها لمحورها ومدى شمولها وكفايتها لقياس ما وضعت من أجله، وعلى ذلك تم تعديل بعض العبارات حتى أخذت الاستبانة صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم تطبيقها على عينة أولية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢٠)، وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبيان ككل كما هو موضح بالجدول (٣).

٤. إختبار ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha)) لقياس الثبات الداخلي لأسئلة الاستبانة، ويمكن تفسير ألفا على أنها معامل الثبات الداخلي Internal Consistency)) بين الإجابات، ولذلك فإن قيمتها تتراوح بين (صفر، ١)، وأن القيمة المقبولة إحصائيًا هي (٦٠٪) فأكثر كي تكون مصداقية المقياس جيدة، وحتى يمكن تعميم النتائج. ويتضح من الجدول التالي

(٣) أن معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٩٠,٥٪ و٩٤,٢٪) هو مرتفع وموجب مما يعني أن مقياس الاستبيان ثابتًا.

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

م	البرنامج	معامل ألفا كرونباخ
١	التقييم الذاتي الأولي	٪٩٠,٥
٢	مهارات البحث العلمي	٪٩٢,٤
٣	بناء الخطط الدراسية وتطويرها	٪٩١,٤
٤	عمليات الجودة وتحسين مخرجات العمل	٪٩٢,٩
٥	اتجاهات التطوير المهني الحديثة	٪٩٤,٢
٦	استراتيجيات دمج التقنية في التدريس	٪٩٠,٦

٥. تطبيق الأداة:

اعتمد الباحث في تطبيق أداة بحثه على النظام الإلكتروني لتدريب أعضاء هيئة التدريس الذي تستخدمه عمادة الجودة وتطوير المهارات حيث تم استطلاع أراء المتدربين الكترونيا كشرط لحصولهم على ما يثبت (شهادة) اجتيازهم وحضورهم البرامج التدريبة.

٦. عرض نتائج الدراسة

تهتم الجامعة بتقييم برامجها التدريبية (تحديد نقاط القوة والضعف)، من خلال استطلاع رأي المشاركين على استبانة تحتوي على بعض المتغيرات، يمكن ايجازها في (٤) محاور رئيسة هي:

١. **التنظيم الإداري للبرنامج؛** ويتضمن ست عناصر: مكان عقد البرنامج، مدة تنفيذ البرنامج، عدد ساعات التدريب اليومية، قاعة التدريب، وقت الاستراحة.

٢. **المحتوى العلمي والأهداف**؛ ويتضمن ثلاث عناصر: توافق أهداف البرنامج مع احتياجاتك، الحقيبة التدريبية ومحتوياتها والمحتوى العلمي للبرنامج.

٣. **أساليب التدريب المستخدمة**؛ ويتضمن أربع عناصر: أساليب التدريب التي اتبعت، الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي، استخدام وسائل الإيضاح في التدريب، الالتزام بالموعد المحدد.

٤. **المدرب**؛ ويتضمن أربع عناصر: تمكنه من المادة العلمية، القدرة على التعامل مع وسائل العرض، القدرة على الشرح وتوصيل المعلومة، طريقة التعامل مع المتدربين.

بالإضافة إلى سؤالين آخرين مفتوحين عن معوقات ومقترحات التدريب من وجهة نظر أفراد العينة أجاب المشاركون على (١٧) عنصرا من العناصر المكونة للاستبانة ، وذلك بإرفاق كل عنصر بعبارة "جيد جدا" أو "جيد" أو " متوسط" أو "ضعيف" أو "ضعيف جدا"، ثم تم اختيار الأساليب الإحصائية بما يتناسب مع طبيعة فرضيات الدراسة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS) في تحليل البيانات التي تم جمعها لأغراض الدراسة، وتم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي مثل النسب المئوية والتكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ من أجل إعطاء وصف شامل لردود أفراد العينة على فقرات الاستبانة المختلفة. وكذلك أجابت أفراد العينة على السؤالين المفتوحين وتم الاستفادة من الإجابات في نتائج البحث ومقترحاته وتوصياته.

جدول (٤) يوضح متوسطات تقييم عينة الدراسة للبرامج التدريبية في كل محور من محاور استبانة التقييم

البرامج (٢)	المحاور											
	التنظيم الإداري			أساليب التدريب			المحتوى العلمي			المدرب		
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإتفاق (%)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإتفاق (%)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإتفاق (%)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الإتفاق (%)
١	٣,٦٤	٠,٩٨	٧٣	٣,٤٦	١,٠١	٦٨	٣,٣٣	١,٠٦	٦٩	٣,٨٥	١,٠١	٧٤
٢	٤,٢٣	٠,٨٩	٧٩	٣,٨٨	١,١٥	٧٠,٤	٣,٥١	١,٠٦	٦٩,٩	٤,٥٧	٠,٧٦	٨٣,٤
٣	٤,٠٠	٠,٩٢	٧٧,١	٣,٦١	٠,٩٥	٧٣,٦	٣,٣٨	١,٢٨	٦٢,٠	٣,٩٧	٠,٩٨	٨٨,٠
٤	٣,٨٤	١,٠٣	٧٣,٢	٣,٧٠	٠,٩٩	٧٣,١	٣,٩٦	١,٠٢	٧٤,٢	٤,٣٧	٠,٧٨	٨٢,٣
٥	٤,٥٢	٠,٧٤	٨٣,٧	٤,٧٥	٠,٥٢	٨٩,٠	٤,٦١	٠,٥٨	٨٧,٥	٥,٠٠	٠,٠٥	٩٩,١
٦	٣,٥٤	١,١٨	٦٦,٦	٣,٢٠	١,٣٢	٥٨,٨	٣,٢٥	١,٢٨	٦٠,٦	٣,٦٤	١,١٣	٨٨,٠

من الجدول (٤) يتضح أن:

- متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس على المحاور الأربعة لكل برنامج أكبر من المتوسط العام الذي يبلغ (٣) نقاط (مجموع أوزان المقياس

الخماسي تقسيم عددهم (١+٢+٣+٤+٥:٥=٣)، وهذا مؤشر على موافقة أكثر من نصف المشاركين على محاور البرامج.

- هناك تنوع في البرامج التدريبية، وفى ذلك دلالة على أنها تلبى احتياجات المتدربين المتنوعة بين المجالات الأكاديمية مثل برنامج استراتيجيات دمج التقنية في التدريس وبرنامج عمليات الجودة وتحسين مخرجات العمل وبرنامج بناء الخطط الدراسية وتطويرها والمجالات البحثية مثل مهارات البحث العلمي والمجالات المهنية والشخصية مثل برنامج التقييم الذاتي الأولي وبرنامج اتجاهات التطوير المهني الحديثة.

- **المحور الأول**: التنظيم الإداري للبرنامج والذي يتضمن ست عناصر (مكان عقد البرنامج، مدة تنفيذ البرنامج، عدد ساعات التدريب اليومية، قاعة التدريب، وقت الاستراحة). جاء بدرجة مرتفعة تراوحت بين (٤,٢٣،٣,٥٢) في أربع برامج هي (التقييم الذاتي الأولي ومهارات البحث العلمي وبناء الخطط الدراسية و تطويرها وعمليات الجودة و تحسين مخرجات العمل واتجاهات التطوير المهني الحديثة وفى ذلك دلالة على أن تنظيمها نال استحسان المتدربين وأشبعت رغباتهم، إلا أن برنامج " استراتيجيات دمج التقنية في التدريس " فجاء بدرجة متوسطة بلغت (٣,٥٤) وبمعدل اتفاق بلغ (٨٨٪) وفى ذلك إشارة لأن تنظيمه وترتيبه لم يكن على نفس درجة البرامج الأخرى في التنظيم والترتيب مما قد يؤثر سلبا على تحقيق أهداف البرنامج حيث يشير معمار إلى أهمية مناسبة مكان تنفيذ البرنامج في تحقيق

أهدافه " (معمار،٢٠١٠،٢٣) وعلى أية حال فإن التنظيم الإداري للبرامج جاء محققا لأهداف البرامج ومن ثم للتوجهات الاستراتيجية للجامعة.

-**المحور الثاني** :المحتوى العلمي والأهداف والذى يتضمن ثلاث عناصر (توافق أهداف البرنامج مع احتياجاتك، الحقيبة التدريبية ومحتوياتها والمحتوى العلمي للبرنامج).من الجدول (٤) يتضح أن درجة تحقق المحور من وجهة نظر العينة تراوح بين (٣,٢٥،٤,٦١) وبمتوسط إجمالي (٣,٧)وهذا يعنى أن متوسط درجة تحقق المحور مرتفعة وفى ذلك دلالة عن أن المحتوى العلمي للحقائب التدريبية جاء متسقا مع احتياجات المتدربين وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة كل من موسى (١٩٩٨)، حرب (٢٠١٨)، سرحان (٢٠١٧) من أهمية تحديد احتياجات المتدربين ، كما ساعد على تنمية مهاراتهم الشخصية والتخصصية والتقنية ، ويعزز ذلك احتلال برنامج "اتجاهات التطوير المهني الحديثة " المرتبة الأولى بين البرامج بمتوسط قدره (٤,٦١) وفى ذلك دلالة على أهمية التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس كي يتمكنوا من مواكبة ما يطرأ على مهنتهم من مستحدثات وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من زكي وغنايم (١٤١١هـ)، وشانغ (Chuang ٢٠٠٢) بينما احتل برنامج "استراتيجيات دمج التقنية في التدريس " المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (٣,٢٥) وبمعدل اتفاق بلغ أي بدرجة متوسطة(٨٨٪) وقد يكون ذلك راجعا لتنوع تخصصات عينة الدراسة الذين حضروا البرامج التدريبية وقد يكون معظمهم من تخصصات غير تربوية مما استرعى اهتمام الجامعة بدراسة الاحتياجات التربوية للتخصصات غير التربوية وتنفيذ برنامج لتأهيلهم تربويا ، وعلى الرغم

من ذلك يمكن القول بأن جميع البرامج لبت مضامين التوجهات الاستراتيجية للجامعة

-**المحور الثالث**: أساليب التدريب المستخدمة ويتضمن أربع عناصر (أساليب التدريب التي اتبعت، الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي، استخدام وسائل الإيضاح في التدريب، الالتزام بالموعد المحدد) فجميع البرامج التدريبية جاءت محققة لذلك بمتوسطات تراوحت بين (٤,٧٥،٣,٢٠) أي بدرجات تحقق متوسطة لبرنامج " استراتيجيات دمج التقنية في التدريس بدرجة ٣,٢٠" وبمعدل اتفاق بلغ (٨٨٪) وقد يكون ذلك راجعا لحداثة بعض البرامج التقنية في الجامعة مثل برنامج نظام التعليم الإلكتروني ، وبدرجات مرتفعة لباقي البرامج التدريبية وعددها (٥) وبلغ إجمالي متوسط جميع البرامج التدريبية (٣,٨) أي بدرجة تحقق مرتفعة مما يؤكد تنوع أساليب التدريب المستخدمة وتحقيق التوازن بين الجوانب التطبيقية والنظرية وتنوع استخدام وسائل الايضاح والالتزام في المواعيد المحددة وجميعها تساعد على تحقق أهداف البرامج التدريبية وتكسب العديد من المهارات التدريبة والمهنية لأعضاء هيئة التدريس مثل مهارات استخدام استراتيجيات التدريس في التعليم ومهارة الالتزام بالمواعيد المحددة والعمل الجماعي والتعلم الذاتي (Al-majed,٢٠١٧,p١٢٥) وبالتالي في تحقق التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

-**المحور الرابع** : المدرب ويتضمن أربع عناصر (تمكنه من المادة العلمية، القدرة على التعامل مع وسائل العرض، القدرة على الشرح وتوصيل المعلومة، طريقة التعامل مع المتدربين) من الجدول (٤)يتضح أن جميع البرامج التدريبية

جاءت بدرجة تحقق مرتفعة بلغ متوسطها (٤,٢) وفى ذلك دلالة على تمكن المدرب من المادة العلمية، وقدرته على التعامل مع وسائل العرض، والشرح وتوصيل المعلومة، وطريقة التعامل مع المتدربين ، ويؤكد ذلك احتلال البرنامج التدريبي " اتجاهات التطوير المهني الحديثة " المركز الأول بدرجة تحقق بلغت (٥) وبمعدل اتفاق قدره (٩٩,١٪) وهذا يؤكد نقل المدرب مهارات تطويرية مهنية تخصصية للمتدربين كما أن في ذلك دلالة على عناية الجامعة باختيار المدربين حيث يتوقف عليهم نجاح البرامج التدريبية وتحقق أهدافها وجودة مخرجاتها وهذا ما أكدته دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨) ومن ثم تحقق التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

كما أجاب أفراد العينة على السؤال المفتوح الخاص بمعوقات البرامج التدريبية من وجهة نظرهم؛ ومن أبرزها:

١. ضعف نقل التدريب للعنصر النسائي لوجود أعطال في التقنية
٢. عدم مناسبة موعد التدريب في المساء.
٣. عدم احتساب التدريب ضمن ترقيات أعضاء هيئة التدريس.
٤. قلة البرامج التدريبية المتخصصة.

وكذلك أجابوا على السؤال المفتوح الخاص بمقترحاتهم لتطوير التدريب وتمكن الباحث من توظيفها في مقترحات البحث

للحكم على مدى تقييم أعضاء هيئة التدريس المتدربين للبرامج التدريبية فإنه تم تقسيم المدى إلى ثلاث فئات حيث أن أقل متوسط (١) وأعلى متوسط(٥) وبالتالي فإذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين(١ و٢,٣٣) فإن

التقييم ضعيف وإذا تراوح المتوسط بين(٢,٣٤ و ٣,٦٧) فهو تقييم متوسط وإذا تراوح المتوسط الحسابي بين(٣,٦٨ و٥) فإن التقييم مرتفع ، وبما أن جميع متوسطات التقييم في جميع محاور الاستبانة في البرامج التدريبية الستة أعلى من(٣,٣٤) فإنها تقع جميعها في فئة التقييم المرتفع باستثناء تقييم المحتوى العلمي ، وأساليب التدريب في دورة استراتيجيات دمج التقنية في التدريس، والمحتوى العلمي لدورة التقييم الذاتي فيقع التقييم في هذه المحاور في فئة المتوسط وبدرجة قريبة من فئة المرتفع وذلك يشير إلى أن هذه البرامج حققت أهدافها المرجوة، ومن ثم حققت التوجهات الاستراتيجية للجامعة .

ثانيا: نتائج مؤشرات الأداء

اعتمدت الجامعة في بناء مؤشراتها على ثلاث مصادر رئيسة هي: الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي آفاق، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والخطة الاستراتيجية للجامعة، وتستخدم مؤشرات الأداء في التعرف على مدى التقدم نحو تحقيق أهدافها الاستراتيجية، ويتم قياسها بصفة دورية من خلال تعاون جهات الجامعة الرئيسية وهى مكتب مدير الجامعة، وكالة الجامعة، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية، وتقوم الإدارة الاستراتيجية بإعداد تقرير سنوي بنتائج قياس مؤشرات الأداء ، وفيما يلى النتائج الخاصة بالهدف الاستراتيجي الثاني الإرتقاء بقدرات ومهارات الكوادر الأكاديمية والإدارية ، الخاص بموضوع البحث

جدول (٥) نتائج مؤشرات أداء الارتقاء بقدرات ومهارات الكوادر الأكاديمية

مؤشرات الأداء	قياس ٢٠١٧/٢٠١٦		قياس ٢٠١٨/٢٠١٧		المستهدف
١. نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التطوير.	ذكور	اناث	ذكور	اناث	٪٧٥
	٪٦٥	٪٧٧	٪٨٤	٪٨٤,٥	
٢. نسبة رضا أعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التطوير.	٪٧١		٪٧٤		٪٨٠
٣. مستوى الأداء السنوي لتنفيذ الأهداف الاستراتيجية للجامعة.	٪٥٤		٪٧٣		٪٧٥

من الجدول السابق يتضح أن:

- نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التطوير المهني في تطور حيث بلغت(٧١٪) عام ٢٠١٧، وتطورت إلى(٨٤٪) ٢٠١٨ وأن عدد البرامج المقدمة للذكور والاناث قد تكون متساوية تقريبا، وأنها لم تحقق المستهدف في عام ٢٠١٧/٢٠١٦ حيث بلغت (٧١٪) وقد يكون ذلك راجعا لانشغال الجامعة بمتطلبات الاعتماد المؤسسي من تهيئة أعضاء هيئة التدريس وتجهيز الوثائق المختلفة واستقبال الفريق الزائر ، ولكنها زادت عن المستهدف في عام ٢٠١٨/٢٠١٧ حيث بلغت (٨٤٪) وقد يكون ذلك راجعا لتنوع البرامج التدريبية ، وأنها تلبى احتياجات المستهدفين منها.

- نسبة رضا أعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التطوير المهني في نمو حيث بلغت عام ٢٠١٧ (٧١٪) وارتفعت عام ٢٠١٨ إلى (٧٤٪)، ولكنها لم تحقق المستهدف الذي تسعى الجامعة للوصول إليه (٨٠٪)، ويرى البحث الحالي أنه يمكن تحقيقها من خلال التوصيات والمقترحات التي سوف يقدمها للجامعة.
- أن مستوى الأداء السنوي لتنفيذ الأهداف الاستراتيجية للجامعة على الرغم من تطوره بين عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨ بنسبة تصل إلى (١٩٪) وهي نسبة نمو معقولة إلا أنه لم يحقق المستهدف، وقد يكون ذلك راجعًا لوجود بعض المبادرات الاستراتيجية الجاري تنفيذها ولم تدخل في فترة القياس

تعليق:

يشير الجدول (٤) إلى أن متوسط رضا أعضاء هيئة التدريس عن البرامج التدريبية بلغ (٧٨٪) ، ويزيد ذلك عن نتائج قياس مؤشرات الأداء (٧٤٪) وهذا يدل على وجود فجوة بين نتائج رضا أعضاء هيئة التدريس عن البرامج التدريبية ونتائج قياس مؤشرات الأداء بفارق يصل إلى (٤٪) وقد يكون ذلك راجعا لطبيعة القياس حيث يتم استطلاع آراء المتدربين الكترونيا كشرط لحصولهم على ما يثبت (شهادة) اجتيازهم وحضورهم البرامج التدريبة وقد يؤثر ذلك في درجة الدقة في استطلاع آرائهم ، أما قياس مؤشرات الأداء فيتم من خلال جهات محايدة وفى أوقات أخرى ، وبصفة عامة يرى الباحث أنها في الحالتين جاءت محققة للتوجهات الاستراتيجية للجامعة

ولحاجة المتدربين ، أما عن الفجوة بين القياسين سوف يتم علاجها من خلال المقترحات والتوصيات التي يقدمها هذا البحث ، وهذا ما سوف يتضح من المحور الرابع.

نتائج البحث:

بعد العرض السابق للبحث بشقيه النظري والميداني تمكن الباحث من استخلاص النتائج التالية:

١. أن درجة تطبيق عمادة الجودة وتطوير المهارات بجامعة المجمعة لكافة الأنشطة المتعلقة بمراحل العملية التدريبية من منظور استراتيجي (والمتمثلة بتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذ البرامج التدريبية وتقويم البرامج التدريبية، واختيار المدرب) كانت مرتفعة وبالتالي فإن هذا يدل على أن هناك اهتمام من القائمين على التدريب بوجود استراتيجية واضحة.

٢. أن البرامج التدريبية التي نفذتها عمادة الجودة وتطوير المهارات جاءت متسقة مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة كالارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس، تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة.

٣. أن هناك تنوع في البرامج التدريبية بحيث تغطى النواحي المهنية والادارية والتقنية لمنسوبي الجامعة من الأكاديميين.

٤. أن هناك حاجه ماسة لإعداد خطة موحدة على مستوى الجامعة للبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

المحور الرابع: المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير البرامج التدريبية بجامعة المجمعة في ضوء التوجهات الاستراتيجية

للإجابة على السؤال الرابع سوف يطرح الباحث عددا من المقترحات التنظيمية والفنية والتقنية التي قد تساعد الجامعة في إعداد وتنفيذ برامج تدريبية تلبى حاجة المتدربين والتوجهات الاستراتيجية للجامعة وهي:

١. أن يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال خطة استراتيجية موحدة للتدريب تتسق مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة تضم جميع جهات الجامعة التي تقدم تدريبا لأعضاء هيئة التدريس، وتشرف عليها وتقيمها وتقيس مؤشرات أدائها عمادة الجودة وتنمية المهارات.

٢. توفير مركز متخصص للتدريب في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتوفر فيه معايير مراكز التدريب العالمية وهذا ما أكدته دراسة كل من الغامدي (٢٠١٢)، والعنزي (٢٠١٤).

٣. توفير مدربات نسائية للعنصر النسائي لتحقيق تساوى الفرص التدريبية بين الجنسين وعلاج مشكلة تذبذب جودة البث.

٤. الاعتماد على الكفاءات التدريبية المتميزة من منسوبي الجامعة للحد من التكلفة الاقتصادية.

٥. ربط حضور الدورات التدريبية واجتيازها بترقيات أعضاء هيئة التدريس وتقويم أدائهم .

٦. قيام عمادة الجودة وتطوير المهارات بتوفير مزيد من الاهتمام والدعم من قبل الإدارة العليا لتبني استراتيجيات واضحة للتدريب منبثقة من الاستراتيجية العامة للجامعة.

٧. تنويع أساليب التدريب المستخدمة مثل المناقشة ودراسة الحالة والمؤتمرات والمناقشات والتدريب عبر الانترنت، والتدريب من خلال التكليفات... وغيرها من الأساليب الحديثة وعدم اقتصارها على أسلوب المحاضرات لما لها من أثر في تحسين مستويات الأداء وتتطلبها احتياجات أعضاء هيئة التدريس في القرن الحالي وهذا ما أكدته دراسة Al-Majed (٢٠١٧)

٨. تبني الوسائل التكنولوجية الحديثة كأساس لتطبيق استراتيجيات التدريب وذلك لما له من أثر إيجابي على العملية التدريبية وتحسين مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس

٩. تقويم البرامج التدريبية باستخدام أحد الأساليب المعروفة مثل نموذج كريك باتريك الذي يقدم إطارا عاما لتقييم برامج التدريب من خلال أربع مستويات وكل مستوى منها ينقلك إلى المستوى الذي يليه، وعند الانتقال من مستوى إلى آخر يصبح التقييم أكثر صعوبة ويحتاج إلى مستوى متقدم من المهنية وهي قياس مستوى ردة الفعل وقياس مستوى التعلم وقياس مستوى التطبيق والتغيير في سلوكيات العمل وقياس الأثر (المنتج) النهائي Kirkpatrick. Donald L. and Kirkpatrick. James (D. . ٢٠٠٩)

١٠. أن تولى الجامعة اهتماما خاصا لتدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد، ومنحهم تصريحا لمزاولة المهنة.

١١. بناء قاعدة بيانات خاصة بالتدريب تقدم البيانات الإحصائية اللازمة للمسئولين عن التدريب في الجامعة بصفة عامة.

١٢. إطلاق منصة الكترونية للتدريب لتوفير الوقت والجهد والكلفة الاقتصادية وهذا يتسق مع ما ورد في دليل كلية فالنسيا (Valencia College, 2018,p.٦), حيث أشار إلى أن برنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس يوفر مجموعة متنوعة من البرامج على الإنترنت صممت بشكل فريد يسهل استخدامها في عدد من الجدارات منها التعليم المتمركز حول الطالب والالتزام المهني والمخرجات المتمركزة على النتائج والتقييم.

١٣. توحيد آليات قياس مؤشرات الأداء الخاصة بالتدريب وقياسها من خلال جهة واحدة هي عمادة الجودة وتطوير المهارات كونها الجهة المنوط بها رسميا تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.

١٤. إجراء المقارنات المرجعية في مجال التدريب بين الجامعة وبعض الجامعات الأخرى على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي

١٥. تقديم تقرير سنوي عن التدريب في الجامعة لمتخذي القرار في ضوئه ترسم الخطط للتحسين والتطوير ولتوفير الإمكانات المادية والبشرية.

١٦. إجراء دراسات أخرى في هذا المجال عن تنمية مهارات القيادات الأكاديمية، تنمية مهارات الموظفين، وتنمية مهارات الطلاب والطالبات.

توصيات البحث: يوصى البحث بإجراء دراسات أخرى في هذا المجال مثل:

١. أثر البرامج التدريبية على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس.

٢. البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

٣. دراسة مقارنة عن التدريب التقليدي والتدريب عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

* * *

المراجع:

أولا: المراجع العربية

١. أحمد، محمد سمير(٢٠٠٩) : **الإدارة الاستراتيجية وتنمية الموارد البشرية** ،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢. بصفر، حسان بن عمر وآخرون (٢٠١٠): **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي**، ط (١)، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٣. البغدادي، فاطمة (٢٠١٤): التدريب التربوي. تصحيح المسار، **مجلة المعرفة**، العدد (٢٣٤)، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.

٤. جامعة المجمعة (٢٠١٥): **الخطة الاستراتيجية لجامعة المجمعة**، إدارة الخطة الاستراتيجية، ٦٦-٧٦.

٥. جامعة المجمعة (١٤٤٠/٢٠٢٠): **الخطة التشغيلية لجامعة المجمعة**، إدارة الخطة الاستراتيجية، ص ٢٦، ٣٠.

٦. جامعة المجمعة (٢٠١٤) : **الدليل التنظيمي لجامعة المجمعة** ، الإصدار الثاني ، ص ٧٧.

٧. جامعة المجمعة (٢٠١٧): **التقرير السنوي، عمادة الجودة وتطوير المهارات**، ص ٤٧.

٨. جامعة المجمعة (٢٠١٨): **التقرير الثاني لمتابعة الخطة الاستراتيجية**، إدارة الخطة الاستراتيجية.

٩. حرب، راجح سعد (٢٠١٨): احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الأكاديمية (دراسة استباقية لوضع برنامج تدريبي مبنى على الاحتياجات)، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٧)، العدد (٥)، ص ص ١١٨- ١٣٤.

١٠. حمد، محمد حرب (١٩٩٨) : **احتياجات التطوير المهني و الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات** ، ط (١) ،عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،ص ٢٢٣

١١. خالد، عبدالرحيم الهيتي(٢٠٠٤) : **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**، عمان: دار وائل للنشر، ص٨٩.

١٢. الخشاب، أديب يوسف، وهشام سعيد(١٤١١هـ): نحو بناء أداة لتقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعليم الفني في الجمهورية العراقية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العراق، العدد(٢٦) .

١٣. ربابعة ، عمر (٢٠١٧) : الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المهرة ،**المجلة الدولية للبحوث التربوية** ، جامعة الامارات ،المجلد (٤١) ،العدد (٣) ،ص ص ٧٥-١٠١.

١٤. زكي، عمر محمد، غنايم، مهني (١٤١١هـ) : التأهيل التربوي للمدرس الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العراق، العدد(٢٦) .

١٥. أل زاهر، علي ناصر (٢٠١٤): **القيادة الاكاديمية في مؤسسات التعليم العالي**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٦. سرحان، محمد عمر (٢٠١٧): تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٧٦)، الجزء الأول، ص ص ٥٣٧-٥٦٢.

١٧. سعد، نادية (٢٠١٢): **دليل تقييم برامج التدريب**، فلسطين، المعهد القضائي الفلسطيني.

١٨. السيد، سوزان عطية (٢٠١٤) : معايير ومحددات بناء وتطبيق البرامج التدريبية القائمة على التعليم الإلكتروني كأحد تطبيقات التعليم المستمر في جامعة الطائف ، **المجلة العربية الدولية للمعلوماتية**، المجلد (٣) ، العدد (٥)، ص ص ١-٢٠

١٩. طعيمه، رشدي (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٠. العنزي، مشعل (٢٠١٤): الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، المجلد (٩)، العدد (٢) ، ص ص ٢٦٥-٢٨٦.
٢١. عبد الباقي، صلاح (٢٠٠٠): **إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية**، القاهرة، الدار الجامعية، ص٦٩.
٢٢. عقيلي، عمر (١٩٩٦): **إدارة القوى البشرية**، عمان: دار زهران للنشر، ص٢٣٣.
٢٣. غالب، ردمان وعالم توفيق (٢٠٠٨) : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم العالي ،**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** ،مج (١) ، ع (١)، ص ص ١٦٠-١٨٨
٢٤. الغامدي، عمير (٢٠١٢): "التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح" ، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى ، كلية التربية، مكة المكرمة
http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/١٢٩٦٢.pdf
٢٥. معمار،صلاح(٢٠١٠): **التدريب الأسس والمبادئ**، الأردن،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٦. المملكة العربية السعودية (١٤٣١): **خطط ومبادرات التعليم العالي لتحقيق التميز في العلوم والتقنية**، وزارة التعليم العالي، الادارة العامة للتخطيط والاحصاء، مكتبة الملك فهد الوطنية -ط٢، الرياض، ص ١٧.
٢٧. المملكة العربية السعودية (٢٠١٦): رؤية المملكة ٢٠٣٠، https://vision٢٠٣٠.gov.sa
٢٨. موسى، جمال وآخرون (٢٠٠٢): التفكير **الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

٢٩. موسى، عبد الحكيم موسى (١٩٩٨): **تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجية نظرهم**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٠. وزارة التربية والتعليم، ج.م. ع (٢٠٠٢): **دليل التدريب داخل المدرسة**، القاهرة

٣١. يونس، مجدي (٢٠١٤): واقع تنمية مهارات أعضاء هيئة لتدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي، مجلة **العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٥)، العدد (٢)

ثانيا: المراجع الأجنبية

٣٢. Ali, Riasat, and et.al. (٢٠١٠) : "Teachers Training-A Grey Area in Higher Education", Journal Asian Social Science ,Canadian Centre of Science & Education ,Vol.(٦) ,No. (٧) pp:٤٣-٤٨

٣٣. Al-Majed, Asma, et.al (٢٠١٧): A Comparative Study between Virginia Tec University, American University & King Saud University Higher Education Studies; Century Professional Skill Training Programs for Faculty Members, Vol. ٧, No. ٣; , Canadian Center of Science and Education

٣٤. Armstrong, M. (١٩٩٦) :A Handbook of personnel Management Practice, ٦th ed. http://bestpdfkoe.com/handbook-of-personnel-management-practice-looking-for-free-books-visit-our-library.pdf

٣٥. Chuang, W. (٢٠٠٢), An Innovation Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web- Based Reflection System, British Journal of Educational Technology, ٣٣ (٢): ٢٢٧–٢٤٩.

٣٦. Hassan, Mohamed Wahba: The Usage of Training Needs Assessment (TNA) for academic staff: An applied study for Faculty of Dentistry, Alex, University http://cutt.us/٨xsk٦. (٢/١٢/٢٠١٨)

٣٧. Janice A. Miller, SPHR and Diana M. Osinski, SPHR (٢٠٠٢), TRAINING NEEDS ASSESSMENT https://www.coursehero.com/file/١٣٥٧٢٢٤٩/TRAINING- NEEDS-ASSESSMENT/

٣٨. Kirkpatrick. Donald L. and Kirkpatrick. James D. (٢٠٠٩) Evaluating Training Programs" the four levels" (٣ edition). Berrett-Koehler Publishers Copyright www.bkconnection.com

٣٩. Mclean M, Cilliers F, Van Wyk JM. (٢٠٠٨): Faculty Development: Yesterday, today and tomorrow, Journal Medical Teacher, vol.(٣٠) ,issue

(٦) , pp٥٥٥-٥٨٤.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/١٠,١٠٨٠/٠١٤٢١٥٩٠٨٠٢١٠٩٨٣٤?journalCode=imte٢٠
٤٠. Valencia College (٢٠١٨/٢٠١٩) : Catalog Faculty and Instructional Development & Teaching/Learning Academym, valenciacollege.edu/facultydevelopment.

ثالثا : المواقع الالكترونية

- http://cutt.us/٦MdMO

ملحق (١) استبانة تقويم برنامج تدريبي

الاسم (اختياري)..... الكلية

.....

التخصص ..... الوظيفة

..... ساهم معنا في تطوير أدائنا من خلال الاستجابة على بنود الاستبانة الآتية بوضع علامة (√) في الخانة التي ترى أنها مناسبة من وجهة نظرك:

٥	٤	٣	٢	١
جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا

عناصر التقييم	التقييم				
	٥	٤	٣	٢	١
التنظيم الإداري للبرنامج:					
١.مكان عقد البرنامج					
٢.مدة تنفيذ البرنامج					
٣.عدد ساعات التدريب اليومية					
٤.قاعة التدريب					
٥.مناسبة وقت الاستراحة					
٦.الضيافة					
المحتوى العلمي والأهداف:					
٧.توافق أهداف البرنامج مع احتياجاتك					
٨.الحقيبة التدريبية ومحتوياتها					
٩.المحتوى العلمي للبرنامج					
أساليب التدريب المستخدمة:					
١٠.أساليب التدريب التي اتبعت					
١١.الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي					

عناصر التقييم	التقييم				
١٢. استخدام وسائل الايضاح في التدريب					
١٣.الالتزام بالمواعيد المحددة للبرنامج التدريبي					
المدرب:					
١٤.تمكنه من المادة العلمية					
١٥.القدرة على التعامل مع وسائل العرض					
١٦.القدرة على الشرح وتوصيل المعلومة					
١٧.طريقة التعامل مع المتدربين					

معوقات التدريب من وجهة نظرك:

.....

مقترحاتك للتحسين:

.....

ملحق (٢) قائمة التوجهات الاستراتيجية للجامعة لتحليل محتوى الحقائب التدريبية

م	الحقائب(٣) / عناصر التقييم	درجة التقييم من ١:٥ ١	٢	٣	٤	٥	٦	المتوسط	درجة التحقق
الارتقاء بأساليب التعليم **والتعلم** وأنماط *التقويم* لدى أعضاء هيئة التدريس (٣,٣٨)									
١	عنوان الحقائب يعكس مضامين الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم	٤	٣	٤	٢	٤	٤	٢١ = ٣,٥	متوسطة
٢	تلبي الأهداف العامة والفرعية للحقائب الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم	٤	٣	٣	٣	٤	٤	٢١ = ٣,٥	متوسطة
٣	يهتم المحتوى العلمي للحقائب بتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم	٣	٢	٣	٤	٣	٤	١٩ = ٣,٢	متوسطة
٤	التمارين التطبيقية بالحقائب تنمى مهارات المتدربين نحو التعليم والتعلم	٤	٤	٣	٤	٣	٤	٢٢= ٣,٧	مرتفعة
٥	تهتم الحقائب التدريبية بأساليب التقويم الحديثة	٤	٢	٣	٣	٣	٣	١٨= ٣	متوسطة
تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المتجددة (٣,٩)									
٦	تكسب الحقائب التدريبية أعضاء هيئة التدريس مفاهيم متنوعة	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٤ = ٤	مرتفعة
٧	تنمى أساليب التدريب بالحقائب التدريبية مهارات متنوعة لأعضاء هيئة التدريس	٣	٤	٥	٤	٥	٣	٢٤ = ٤	مرتفعة
٨	تنمى الحقائب التدريبية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنية الحديثة	٤	٤	٥	٤	٤	٥	٢٦ = ٤,٣	مرتفعة
٩	تكسب الحقائب التدريبية أعضاء هيئة التدريس الاتجاهات الحديثة في المهنة	٤	٥	٤	٥	٣	٤	٢٥ = ٤,٢	مرتفعة
١٠	تنمى الحقائب التدريبية مهارات أعضاء هيئة التدريس البحثية	٤	٤	٣	٣	٤	٥	٢٣= ٣	متوسطة
المتوسط العام								٣,٩٩	مرتفعة

[٣] . (١.التقييم الذاتي الأولي ٢. مهارات البحث العلمي ٣.بناء الخطط الدراسية وتطويرها ٤.عمليات الجودة وتحسين مخرجات العمل ٥.اتجاهات التطوير المهني الحديثة ٦.استراتيجيات دمج التقنية في التدريس)

21. Abdel-Baqi, Salah (2000). “Human Resources Management from a Scientific and Practical Perspective”. Cairo: University Publishing House, p. 69.
22. Aqili, Omar (1996). “Human Resources Management”. Amman. Dar Zahran Publishing, p. 233.
23. Ghaleb, Radman & Alem, Tawfiq (2008). “Professional Development of Faculty Members: Introduction to TQM in Higher Education”. Arab Journal for Quality Assurance of University Education, vol. 1, issue no. 1, pp. 160-188
24. Al-Ghamdi, Umair (2012). "Professional Development of Faculty Members in Colleges of Education at Saudi Universities in the Light of the Criteria of the American National College for Teacher Education Accreditation (NCATE): A Suggested Model.” PhD thesis, Umm Al Qura University, College of Education, Makkah. /libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/12962.pdf
25. Mamar, Salah (2010): Training Principles and Principles, Jordan, Dibono for Printing, Publishing and Distribution
26. Kingdom of Saudi Arabia (1431H). Plans and Initiatives of Higher Education to Achieve Excellence in Science and Technology”. Ministry of Higher Education, General Administration of Planning and Statistics, King Fahd National Library, 2nd Edition, Riyadh, p. 17.
27. Kingdom of Saudi Arabia (2016). “The Kingdom’s Vision 2030”. https.//vision2030.gov.sa
28. Moussa, Abdel-Hakim Moussa (1998). Determination of the Professional Training Needs of Faculty Members in the Non-Educational University Colleges”. Cairo: Dar Al-Nahda Al Arabiya.
29. Moussa, Jamal et al. (2002). “Strategic Thinking and Strategic Management”. Alexandria: University Publishing House.
30. Ministry of Education, Arab Republic of Egypt (2002). “Training Manual within Schools”. Cairo.
31. Younis, Magdy (2014). The Reality of Skills Development of Faculty Members at Qassim University in the Light of University Education Quality Standard”. Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. (15), Issue (2).

12. Al-Khashab, Adeeb Yousef and Hisham Saeed (1411H). "Towards Building a Tool for Assessing the Training Needs of the Faculty Members of Technical Education in the Republic of Iraq". Union of Arab Universities Journal, General Secretariat of the Union of Arab Universities, Iraq.
13. Rabab'a, Omar (2017). "Training Needs of Teaching Staff in Jordanian Universities in Light of the Requirements of the Skills Economy". International Journal of Educational Research, UAE University, vol. 411, issue no. 3, pp. 75-101.
14. Zaki, Omar Mohamed & Ghanayem, Mahdi (1411H). "Educational Rehabilitation of the University Teacher: A Field Study at King Faisal University". Union of Arab Universities Journal, General Secretariat of the Union of Arab Universities, Iraq, issue no. (26).
15. Al-Zaher, Ali Nasser (2014). "Academic Leadership in Higher Education Institutions". Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution
16. Sarhan, Mohamed Omar (2017). "Determining the Training Needs of Faculty Members of Al-Balqa Applied University in the Fields of Educational Technology". Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, issue no. 176, Part One, pp. 537-562.
17. Saad, Nadia (2012). "Evaluation Guide for Training Programs". Palestine, Palestine Judicial Institute.
18. Al-Sayed, Suzanne Attia (2014). "Standards and Determinants of Building and Implementing E-Learning-Based Training Programs as One of the Applications of Continuing Education at Taif University." Arab International Informatics Journal, Vol. 3, issue no. 5, pp. 1-20
19. Taima, Rushdi (2004): Analysis of Content in the Humanities, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
20. Al-Enezi, Mishal (2014). "Professional Practices for the Preparation and Development of the Faculty of Imam Muhammad Bin Saud Islamic University". Taibah University Journal of Educational Sciences, Vol. 9, issue no. 2, pp. 265-286.

List of References:

Works cited

1. Ahmed, Mohamed Samir (2009). "Strategic Management and Human Resources Development. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
2. Basfar, Hassan bin Omar et al. (2010). "Professional Development of Faculty Members in University Education". 1st Edition. Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.
3. Al-Bughdadi, Fatima (2014). "Educational Training. Correction of the Track". Al-Ma'refa Journal, issue no. 234, Saudi Arabia, Ministry of Education.
4. Majmaah University (2015). "Strategic Plan of Majmaah University". Strategic Plan Office, pp. 66-76.
5. Majmaah University (1440/2020). "Operational Plan of Majmaah University". Strategic Plan Department, p. 26, 30.
6. Majmaah University (2014). "Organizational Guide of Majmaah University". 2nd Edition, p. 77.
7. Majmaah University (2017). "Annual Report". Deanship of Quality and Skills Development, p. 47.
8. Majmaah University (2018). "Second Strategic Plan Follow-up Report". Strategic Plan Office.
9. Harb, Rajeh Saad (2018). "Special Skills and Technical Knowledge Needs of Faculty Members of the Deanship of Preparatory Programs at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in the light of Academic Quality Standards": A Proactive Study to Develop a Training Program based on Needs). Specialized International Educational Journal, Vol. 7, issue no. 5, pp. 118-134.
10. Hamad, Mohamed Harb (1998). "The Needs of Professional and Administrative Development of Heads of Academic Departments in Universities". 1st Edition. Amman: Dar Al Yazouri Scientific Publishing and Distribution, p. 223
11. Al-Hiti, Khalid Abdul-Rahim (2004). "Human Resources Management: A Strategic Approach". Amman: Wael Publishing House, p. 89.

Improvement of Skills Development Training Programs for Majmaah University Faculty Members based on University Strategic Orientations

Dr. Al-Metwally Ismail
Community College- Majmaah University

Abstract:

This paper aims to develop training programs offered by Majmaah University to develop the skills of its faculty members to keep them updated with the latest developments in academic, technical and administrative fields. It provides an analysis of the effectiveness and efficiency of such programs, and the consistency and/or variation between their objectives and faculty needs and expectations and the University strategic orientations. It also aims to develop appropriate solutions and suggestions to raise their efficiency in order to achieve the educational and skills goals of faculty and the strategic orientations of the University. The researcher selected a sample of (196) male and female faculty who attended training programs during the academic year 1438/1439H and administered a questionnaire approved by experts. The study recommended, among other things, establishing a specialized training center for faculty professional development using international standards; providing female trainers to achieve equal opportunities for both sexes; and using online training methods.

key words: training programs – strategic orientations – faculty members – professional development.

تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠

د. أحمد بن عبد الله الزهراني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة المجمعة

د. عبد الباقي محمد عرفة
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة المجمعة

تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠

د. أحمد بن عبد الله الزهراني
قسم التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة المجمعة

د. عبد الباقي محمد عرفة
قسم التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٥/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٩/ ٨/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية (مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا) وتطوير البرامج والخطط والمسارات وشروط القبول والبيئة التعليمية والتجهيزات، بما يتوافق مع تحقيق رؤية المملكة في تطوير منظومة التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة على استبيانه مكونة من٥٣ عبارة. واشتملت عينة الدراسة على ١٠١ عضو هيئة تدريس من أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية بما يعادل ٣٠٪ من مجتمع الدراسة البالغ ٣٣١ عضو هيئة تدريس.

كانت أهم نتائج الدراسة حصول جميع محاور الدراسة على متوسط حسابي عال بلغ في المحور الأول (٣,٤٤) وبلغ في المحور الثاني البعد الأول (٤,٥٠٥) وبلغ البعد الثاني (٤,٥٣٤) وبلغ البعد الثالث (٤,٤٢٣). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق إحصائية من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس الخاصة حول واقع أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وعدم وجود فروق إحصائية تبعا لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

واقترحت الدراسة رؤية تطويرية خاصة ببرامج وخطط أقسام التربية الخاصة ورؤية خاصة بخريجي أقسام التربية الخاصة ورؤية تطويرية خاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة تتوافق مع رؤية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برامج التربية الخاصة، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ذوي الإعاقة

المقدمة:

حظيت عملية إصلاح منظومة التعليم وتطويره في المملكة العربية السعودية على أولوية وأهمية لا يمكن تجاهلها في خطط واستراتيجيات المملكة، حيث أن التعليم هو القاطرة التي تقود التنمية والريادة في مختلف الميادين والمجالات.

وتبنت القيادة في المملكة العربية السعودية "رؤية٢٠٣٠" لتكون منهجا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة للمملكة العربية السعودية والأهداف والالتزامات لتكون المملكة نموذجا رائدًا على كافة المستويات (برنامج التحول الوطني، ٢٠٣٠)

ويعتبر التعليم في قمة الأولويات لرؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، وذلك من خلال تخريج الكوادر البشرية القادرة على المنافسة والقيادة في ظل التطور المتسارع.

ومن مؤشرات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وصول عدد الطلاب والطالبات المقيدين في الجامعات الحكومية في العام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ (١,٢٥٧,٠٥٥) طالب وطالبة، وبلغ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية (٦٧,٧٩٣) عضوًا يعملون في (٢٦) جامعة، وبلغ إجمالي عدد المبتعثين سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير والدكتوراه ١٧٤,٣٣٣ طالب وطالبة (وزارة التعليم إحصاء، ٢٠١٦).

وتعتبر الأقسام العلمية حجر الزاوية في مؤسسات التعليم العالي ولا يتوقف دور الأقسام على إصدار القرارات فحسب، بل تقوم بالأبحاث وخدمة المجتمع والمتابعة والإشراف، وغيرها من المهام الإدارية والفنية. وأقسام التربية الخاصة هي ركيزة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية، بالإضافة لذلك، فإن الجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها، أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها الأكاديمية، فهي المفتاح الحقيقي لرفع مستوي الإنتاجية في الجامعات كما ونوعا، وعن طريقها يمكن التحكم في جميع القرارات الجامعية المركزية، كاختيار أعضاء هينة التدريس، وتحديد المقررات الدراسية، وتحديد معايير القبول والتسجيل، وتقدير الأهمية النسبية للأنشطة المختلفة من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع، وغيرها من القرارات التي تحدد طابع المؤسسة الجامعية، كما أنه على مستوي الأقسام يتفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة، ويتلقى الباحثون التوجيه والتقويم، وتحدد دراسة سبل الإسهام في خدمة المجتمع، ناهيك عن أن الاتصال بين القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس لا يتم إلا من خلال الأقسام العلمية (Marten, ٢٠٠١).

حيث تقوم الأقسام بإعداد المختصين والذين سيقومون بتعليم جميع فئات ذوي الإعاقة وذوي الموهبة. وتمكنت هذه الأقسام من سد احتياجات البرامج والمؤسسات التعليمية والتربوية بتوفير كوادر بشرية متخصصة مزودة بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث والدراسات والتوجهات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي من ناحية الكم قد حققت نجاحات على مدى

العشرون عامًا الماضية تقريبًا وبشكل واضح، ولكن المشكلة التي أشارت إليها بعض الدراسات (الحربي، ٢٠٠٦، الداود، ٢٠٠٨، رضا المليجي، ٢٠١٦) هي افتقار الأقسام العلمية إلى استراتيجيات مستقبلية واضحة المعالم لتطوير برامجها وخططها الدراسية لمواكبة التطورات العصرية المتسارعة واحتياجات التنمية .

وثمة اتفاق بين القائمين على سياسات التعليم على تطوير الجامعات السعودية من حيث الأهداف والرؤى وسياسات القبول وحاجة سوق العمل لبعض التخصصات، ووجود فائض في تخصصات أخرى، وفي ظل الزيادة المطردة في أعداد خريجي كليات التربية بما فيها أقسام التربية الخاصة وزيادة أعداد الخريجين عن حاجة سوق العمل اتخذت وزارة التعليم قرارا بإيقاف القبول في برامج إعداد المعلم بكليات التربية ،بناءً على توصيات لجنة تطوير برامج إعداد المعلم (برقية خطية رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ) (والقرار الوزاري رقم ٥١١٧ بتاريخ ١٤٤٠/١/٢٧هـ) من أجل العمل على دراسة وتطوير كليات التربية وبرامجها المختلفة، من أجل إعداد خريجين متميزين قادرين على تحسين منظومة التعليم من ناحية، ومن ناحية أخرى للحد من وجود فائض في بعض التخصصات، فضلاً عن محاولة سد العجز في تخصصات أخرى، وأصبحت الحاجة إلى تطوير برامج كليات التربية بما فيها أقسام التربية الخاصة تحتل أولوية لا يمكن تجاهلها.

وذكرت دراسة (مبارك، ٢٠١٦) أن برامج التربية الخاصة بحاجة ماسة للتطوير والتعديل نتيجة لتسارع وتيرة التطوير في البرامج والمناهج والتشريعات

وطرائق التدريس ووسائل التعليم وغيرها في مجال التعليم بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص.

مشكلة الدراسة:

هناك اتفاق بين المختصين على أن إعداد معلم تربية خاصة بشكله الحالي وفي ظل زيادة الخريجين عن حاجة سوق العمل وفي ظل الاهتمام بالكم على حساب الكيف، يحتاج إلى تبني أقسام التربية الخاصة رؤية مستقبلية طموحة تتماشى وتتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ من أجل توفير خريج متميز وفقا لحاجة سوق العمل ولا يمكن تحقيق التطوير في جانب دون آخر بل لابد من تكامل جوانب التطوير من خلال المناهج والمقررات والخطط والبرامج، ومعايير القبول والتدريب الميداني وغيرها، ومن خلال ما سبق تكمن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما الرؤي المستقبلية لتطوير برامج واقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

١- ما المعوقات التي تواجه برامج التربية الخاصة على مستوى الجامعات السعودية؟

٢- هل توجد فروق إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس؟

٣- هل توجد فروق إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير التخصص؟

٤- هل توجد فروق إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

٥- ما الرؤية التطويرية المقترحة لتطوير برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفقا لأعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- إلقاء الضوء على المعوقات التي تواجه برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

٢- التعرف على وجود فروق إحصائية تعزو إلى متغير الجنس أو التخصص أو متغير سنوات الخبرة.

٣- وضع تصور مقترح لتطوير برامج التربية الخاصة وتحسين مخرجاتها وتطوير الخطط والمسارات وشروط القبول والبيئة التعليمية والتجهيزات، وبما يتوافق مع تحقيق أهداف رؤية المملكة في تطوير منظومة التعليم.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأهمية تطبيقية، ويمكن تلخيص أهميتها النظرية في دراسة واقع أقسام التربية الخاصة ورصد أهم المعوقات التي تواجه أقسام وبرامج التربية الخاصة؛ والتي أدت إلى إيقاف القبول بها في مرحلة البكالوريوس في الوقت الراهن. وتكمن أهميتها التطبيقية في أن يستفيد منها واضعي السياسات التعليمية والخطط الاستراتيجية وصناع القرار في اتخاذ القرارات المناسبة للمرحلة المقبلة؛ من خلال وضع رؤية مستقبلية لتطوير

برامج التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات السعودية، ومن خلال استشراف آراء المختصين عن مستقبل برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والعمل على إيجاد سبل لخفض معدل البطالة بين خريجي أقسام وبرامج التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

التطوير:

وعرفه المليجي (٢٠١٦) "بأنه أسلوب علمي منظم قائم على مجموعة من الأسس والركائز التي تهدف إلى تحسين أداء القيادات الأكاديمية، والارتقاء بأدائهم، ويتم ذلك من خلال توظيف مدخل إدارة التميز، وعملياتها، وأسسها."

وتعرف الدراسة الحالية التطوير إجرائيا بأنه: مجموعة التغييرات المستهدف إجراؤها على برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية بهدف مواكبتها لأحداث الخطط والرؤى والمعايير العالمية.

برامج التربية الخاصة

ويمكن تعريفه بأنه برنامج أكاديمي تطرحه كلية التربية في تخصص التربية الخاصة، بهدف إكساب الطلاب المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم المستقبلية بنجاح (قعدان، ٢٠١٥).

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

خطط تطويرية للمملكة العربية السعودية تهدف للاستثمار في أبنائها ومقدراتها وتعمل على توظيفها بالشكل الأمثل والذي سينعكس إيجابًا على مستوى دخل الدولة وعلى مستوى حياة المواطنين وتحسين معيشتهم (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية تم الإعلان عنها في ٢٠ أبريل ٢٠١٦ وتتلخص في أن تكون المملكة هي: العمق العربي والإسلامي، قوة استثمارية رائدة ومحور ربط القارات الثلاث وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر ووطن طموح (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ ،٢٠١٧).

محددات الدراسة:

المحدد الموضوعي: تركز الدراسة الحالية على تطوير برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على بعض أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية وبلغ عددهم (١٠١) عضوٍ.

المحدد المكاني: تستهدف الدراسة الحالية رؤية أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

المحدد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٧-٢٠١٨.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نشأة أقسام التربية الخاصة بالمملكة

في ظل الطفرة الكبيرة التي يشهدها التعليم العالي في بلادنا، طفقت الجامعات السعودية تتسابق في إنشاء أقسام التربية الخاصة حتى بلغ عددها في هذا العام الجامعي حوالي (٢٠) برنامجاً غالبيتها على مستوى البكالوريوس، وبعضها على مستوى الدبلومات المهنية، وأقلها على مستوى الماجستير (الموسى، ١٤٣٢، وزارة التعليم، ١٤٢٥)

وفي ظل اهتمام القيادة السياسية للمملكة بالتعليم وتقديم الدعم المادي والمعنوي للنهوض بالبرامج المختلفة وخاصة برامج التربية الخاصة لما أولته المملكة للفئات الخاصة من أهمية في الرعاية والتأهيل. وتوسعت أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية حتى وصلت إلى (٢٥) قسما. وتركزت معظم المسارات داخل هذه الأقسام على تخصصات التربية الفكرية، والإعاقة السمعية وصعوبات التعلم. وانفردت بعض تلك الجامعات بتخصصات أخرى في التربية الخاصة مثل التدخل المبكر، والتفوق والموهبة، والإعاقة البصرية، واضطرابات التواصل، وتعدد العوق (العراجي ،٢٠١٦).

أنواع البرامج

شهدت برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تطورا لم يسبق له مثيل في مختلف الجوانب، ودعمت القيادة السياسية للبلاد برامج التربية الخاصة ماديا ومعنويا حتى أصبح هناك تنوع كمي وكيفي، وتوسع رأسي وأفقي في برامج التربية الخاصة، ومن هذه البرامج:

برنامج البكالوريوس: في مختلف التخصصات في التربية الخاصة مثل الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة العقلية، واضطراب التوحد، واضطراب النطق والكلام، وصعوبات التعلم والموهبة والإبداع، وعن مقررات البرامج يمكن استعراض مقررات قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود: يقدم القسم برنامجا متكاملا لتأهيل معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ويتألف من١٢٨ وحدة دراسية تتضمن ٥٢ وحدة إجبارية في التربية الخاصة، و٢٩ وحدة تخصص "مسارات، و١٥وحدة متطلبات جامعة، و٣٢وحدة متطلبات كلية (جامعة الملك سعود، ٢٠١٩).

برنامج الدبلوم العالي: وبعض أقسام التربية الخاصة فتحت دبلومات عليا في التربية الخاصة مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد أو صعوبات التعلم، أو الإعاقة العقلية أو الإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية.

برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة جامعة الملك عبدالعزيز:

يمنح قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز درجة الدبلوم العالي في التربية الخاصة مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد ويجب على الطالب أن يكمل ما لا يقل عن (٣٤) وحدة وتكون موزعة على النحو الآتي:

- (٢٠) وحدة معتمدة للمقررات الإجبارية العامة (الكلية)
- (٨) وحدات معتمدة للمقررات التخصصية (القسم)
- (٦) وحدات معتمدة للدراسة الميدانية (مشروع تخرج) (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٩)

برامج الماجستير: هناك عدد من أقسام التربية الخاصة أنشأ برامجًا للماجستير ومنها جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فيصل وجامعة القصيم

برامج الدكتوراه: في العام الماضي ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ قامت جامعة الملك سعود بفتح برنامج للدكتوراه في عدد من التخصصات منها صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية والاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقة السمعية (جامعة الملك سعود، ٢٠١٩)

أسباب الحاجة إلى تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة:

يمكن استعراض أسباب الحاجة إلى تطوير برامج التربية الخاصة وأقسامها فيما يلي:

- إيقاف القبول في أقسام التربية الخاصة ضمن إيقاف القبول في كليات التربية.
- زيادة عدد الخريجين في الوقت الراهن عن حاجة سوق العمل أو عدم وجود فرص لتوظيف خريجي أقسام التربية الخاصة في الوقت الراهن.
- ضعف مستوى الخريج بشكل عام وخاصة في مهارات التعامل مع الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ومهارة تشخيص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد الباقي، ٢٠١٣).
- المناهج الحالية تحتاج إلى تطوير وتغيير لتتواكب مع التوجهات الحديثة للمرحلة الحالية والمستقبلية، وينبغي أن تستند إلى قاعدة بيانات معرفية واسعة ومحدثة ومبنية على الكفايات المعتمدة من المراكز الوطنية ويجب أن

تطبق على شكل ممارسات عملية داخل الفصول الدراسية (Brownell, Sindelar, Kiely, Danielson, ٢٠١٠).

- تحسين البيئة التعليمية في الأقسام بما يخدم العملية التعليمة، ويرفع من مكانة القسم والجامعة محليا وعالميا (السميري ،٢٠١٦).
- تزايد أعداد الأطفال من ذوي الإعاقة سواء في المدارس أو المراكز المجتمعية والجمعيات الأهلية الخاصة.
- حاجة أسر هؤلاء الأطفال إلى من يمد لهم يد العون في القيام بمسؤولية تربيتهم وتأهيلهم.
- المشكلة الأساسية في أقسام التربية الخاصة تعود إلى تلك الجهود المبعثرة والتي قد لا تساهم في جودة مخرجات أقسام التربية الخاصة وتشكل نقطة ضعف في بناء وتأهيل العنصر البشري الذي يحمل على عاتقه تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقات (العراجي، ٢٠١٦).
- المتغيرات المؤثرة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة من قوانين وتشريعات دولية، والتطور الكبير في مفهوم الدمج وتطبيقاته، و تطور نظريات بناء المنهج الحديثة وإعادة النظر في بناء مناهج تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة (إمام، ٢٠١٢) و (Harvey, Yssel, Bauserman, Merbler, ٢٠١٠).
- افتقار المناهج والخطط الدراسية في التربية الخاصة إلى إعداد وتأهيل الطالب في المواد الأكاديمية كاللغة العربية، والرياضيات، وغيرهما. فما هي

أهمية أن يعرف الطالب أسباب وخصائص واحتياجات المعوق وغيرها؟، لكنه في المقابل لم يعد بالشكل المناسب لتدريس هذه المواد للمعوق؟ (التركي ،١٤٣٢).

- لا يمكن تطوير منظومة التعليم في المملكة لمواكبة رؤية ٢٠٣٠ دون تطوير وتجديد برامج إعداد المعلم وكليات التربية بشكل عام حيث أن المعلم في التربية الخاصة هو جوهر التطوير لما يقوم به من أدوار وواجبات في تدريب وتأهيل ورعاية التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (Brownell, ٢٠٠٩). والمعلم هو من يصنع الفارق في النهضة والتقدم والريادة.
- تطوير برامج التربية الخاصة يسهم في تحقيق التوازن بين مخرجات البرامج من الخريجين وبين متطلبات سوق العمل من التخصصات المختلفة.

وبالرغم من التقدم الكمي وحجم الإنفاق السخي إلا أن المؤشرات تفيد أن جودة التعليم في المملكة أقل من المأمول ومنها ضعف برامج إعداد المعلم وقلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس (الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية ،٢٠١٨)

رؤية المملكة للتعليم وسبل التطوير:

الذي يتفحص رؤية المملكة ٢٠٣٠ يجدها تتضمن تصور شامل ومتكامل لدور التعليم في تنمية وتطوير الموارد البشرية، وأوضحت الرؤية دور التعليم في إحداث التوافق بين مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق

العمل وذلك من خلال توفير فرص التدريب للخريجين، وإنشاء منصات للتدريب والتأهيل. وحظيت مخرجات التعليم باهتمام كبير في رؤية السعودية ٢٠٣٠ حيث سيتم إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب بدءًا من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها وهو ما أكده كل من (Chang, Early, Winton, ٢٠٠٥). وتضمنت الرؤية ما يؤكد على أهمية الجديد في سياسة إعداد المعلم حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على " تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم " وننص الهدف الاستراتيجي السابع على " تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل (وثيقة رؤية المملكة، ٢٠٣٠).

وجاءت الرؤية شاملة لكافة المسارات التنموية وأولت عناية خاصة بالتنمية البشرية من خلال الاهتمام بالتعليم بكافة مراحلة، إلا أنها وضعت على عاتق الجامعات مسؤولية ضخمة في تأهيل الكوادر البشرية القادرة على مواكبة التحولات التي ستشهدها المملكة في جميع المجالات (الداود ،٢٠١٧) ومن أهم منطلقات الرؤية تطوير برامج إعداد المعلم لمواكبة الثورة التقنية والمعرفية الشاملة.

ومن منطلقات سبل التطوير وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ما يلي:

- بناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني.

- الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع.
- بناء بيئة مدرسية محفزة، وجاذبة ومرغبة للتعلم، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة ومتكاملة.
- شمول التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير أفضل اساليب الرعاية التربوية والمهنية والاحتياجات التربوية والاجتماعية والنفسية، لكافة فئات الإعاقة.
- توفير فرص التعليم قبل الابتدائي والتوسع فيه، وتوفير الحضانات ورياض الأطفال وتفعيل ارتباطها مع منظومة التعليم. (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

منطلقات عامة في تجديد برامج إعداد معلم التربية الخاصة

حتى يتم إحداث نقلة نوعية لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة لابد من إعادة تصميم البرامج وفق منطلقات تتعلق بمهنة التدريس ومنها:

١- الاهتمام بتطوير مهارات الطالب الخريج وفق مهارات القرن الواحد والعشرين.

٢- التدريس مهارة: تكتسب بالتدريب والممارسة والاحتكاك والتفاعل أكثر من التدريس النظري، وتحتاج إلى التجديد والتطوير في أساليب وطرق التدريس وفق المتغيرات والمستجدات العالمية.

٣- التدريب قبل الخدمة: تدريب الطالب الخريج قبل الخدمة بدعم من المشرفين الأكاديميين والمعلمين وتعريض الطالب لمواقف تدريبية حقيقة متنوعة تؤدي إلى ثراء الخبرة الميدانية لدى الطالب الخريج.

٤- تطوير برامج التدريب: مع التركيز في إعداد معلم التربية الخاصة على البرامج التطبيقية والزيارات الميدانية ومن خلال تصميم مواقف تدريبية مبنية على المحاكاة.

معايير فنية لتطوير أداء المعلم

لقد اهتمت بعض الدول المتقدمة بوضع معايير اعتمادية يستفاد منها إجمالًا في تحديد المتطلبات الفنية لإعداد المعلم، منها ما وضعته الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS) من معايير لمهنة التدريس تتضمن ما يلي:

١. الاهتمام بالمعرفة المهنية.

٢. الالتزام بطرق التدريس المناسبة.

٣. إدارة الفصل.

٤. التعليم من خلال الخبرة.

٥. الإحساس بالانتماء.

ومنها المعايير المحددة لإعداد المعلم في ولاية (متشجن) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي:

١. المعرفة التامة بمادة التخصص.

٢. فهم بيئة التلاميذ.

٣. معرفة كيفية مواجهة الصعوبات (حل المشكلات) .

٤. معرفة طرائق التدريس.

وفي الاتجاه نفسه حددت ولاية (كاليفورنيا) معايير لمهنة التعليم، منها:

١. إشراك جميع الطلاب في التعليم.

٢. توفير بيئة فاعلة للتعليم.

٣. تنظيم المادة التعليمية.

٤. تخطيط الخبرات التعليمية.

٥. تقويم التحصيل الدراسي.

٦. نمو المعلم مهنيًّا وتربويًّا.

وقد حددت اللجنة الوطنية لتقويم أداء المعلمين في (كاليفورنيا) المتطلبات الأساسية التي تحتاج إليها مهارة التدريس في الآتي:

١. سعة الثقافة في المجالات العقلية والعلوم واللغات.

٢. إحاطة المعلم بالمواد المراد تدريسها، ومعرفته بالمناهج وكيفية تنظيمها.

٣. معرفته بالمهارات المطلوب منه تطويرها، والوسائل التي تساعده في أداء المهمة.

٤. معرفته بطرائق التدريس العامة والخاصة بمادته، ومهارات التدريس التي تلائم الطلاب باختلاف فئاتهم.

٥. معرفته بأساليب تقويم الطلاب، والتأكد من تطور نموهم، وقابليتهم للتعلم، واستعدادهم لتوظيف ما تعلموه لصالحهم. (الحامد ، ٢٠١٤).

ويمكن الاستفادة من المعايير السابقة في تطوير أداء معلم التربية الخاصة في المملكة بالإضافة إلى المعايير الخاصة بكل مسار من مسارات التربية الخاصة مثل معرفة خصائص وصفات ذوي الإعاقة والإلمام بأساليب التقييم والتشخيص الخاصة بكل فئة من فئات الإعاقة وإتقان مهارات التواصل مع ذوي الإعاقة والتمكن من أساليب التدريس الخاصة بكل فئة بالإضافة إلى مهارات ضبط الصف الدراسي وتعديل السلوك والخطط الفردية وإرشاد الأسر وغيرها من معايير أداء معلم التربية الخاصة.

الدراسات السابقة

بعد مراجعة أدبيات التربية الخاصة لم تجد الدراسة الحالية دراسات تتناول نفس الموضوع، لذا تمت الاستعانة ببعض الدراسات ذات العلاقة بطريقة غير مباشرة. ومن أهم تلك الدراسات دراسة صادق (١٤٣٧) والتي هدفت إلى صياغة رؤية مقترحة لتحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج المقارن وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تبني رؤية فلسفية لإعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية في مصر لاستيعاب التطوير والتحديث المستمر.

دراسة القرني (٢٠١٥) وهدفت إلى تحديد متطلبات تطوير أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لتحقيق كفاءة المخرجات التعليمية، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى أن توفير متطلبات تطوير الأقسام جاءت بدرجة متوسطة، وأهمية متطلبات تطوير الأقسام جاءت

بدرجة عالية، وأن درجة موافقة الأعضاء على وجود معوقات جاءت بدرجة عالية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر متطلبات أقسام التربية الخاصة تبعا لمتغيرات الدراسة عدا متغير مجال التدريس.

دراسة العراجي (٢٠١٦) وهدفت إلى الوقوف على واقع المقررات الجامعية في أقسام التربية الخاصة، وأظهرت النتائج وجود ملاحظات عديدة على الخطط الدراسية لتخصص التربية الخاصة في كثير من الجامعات السعودية. كما أشارت النتائج أيضا أن هناك تشتتًا كبيرًا في المقررات الدراسية المعتمدة في أقسام التربية الخاصة، حيث تضمنت ٨١ مقررًا في المسار العام فقط للتربية الخاصة. وتتراوح متوسط المقررات في أقسام التربية الخاصة ٤٥ وحدة دراسية أي ما يقارب ١٩ مقررًا. ولم تتفق جميع الخطط إلا على مقرر واحد فقط مسجل بجميع الخطط وهو المقدمة في التربية الخاصة.

دراسة قاسم (٢٠٠٩) وهدفت إلى تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن هناك تباينا بين المعاهد في مدى الفعالية على المجالات الخمسة كل على حدة. كما أظهرت أن هناك فروقًا ذات دالة إحصائيًا في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير المعهد في المجالات الأربعة (الإدارة والمنهج وأولياء الأمور والمبنى) باستثناء مجال المعلمين والاختصاصيين.

دراسة الصالحي (٢٠١٣) وهدفت إلى توضيح سبل تطوير البيئة التنظيمية لدى الأقسام الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء إدارة المعرفة،

والتعرف على واقع البيئة التنظيمية لدى الأقسام الأكاديمية، واستخدمت المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وتوصلت إلى فعالية مدخل إدارة المعرفة في تطوير بيئة الأقسام الأكاديمية من خلال دعم العلاقات بين الأقسام العلمية، وتحفيز جميع أعضاء هيئة التدريس على تطوير معارفهم وخبراتهم التدريسية.

دراسة المليجي (٢٠١٦) واستهدفت تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء مدخل إدارة التميز واستخدمت المنهج الوصفي بهدف التعرف على واقع أداء الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى امتلاك الأقسام العلمية سياسة واضحة ومعلنة لأعضاء هيئة التدريس، ودعم إدارة الأقسام العلمية لاستخدام أساليب ديمقراطية في الحوار والمناقشة مع أعضاء هيئة التدريس، وتوظيف التطبيقات التكنولوجية لتحسين العمل الإداري.

هدفت دراسة كل من Ergul, Baydik, Demir (٢٠١٣) إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة وما قبل الخدمة في برامج التعليم الخاص الجامعية، ومعرفة أهم الكفايات الميدانية. وتكونت العينة من ١٠٧ معلم تربية خاصة في الميدان وعدد ١٦٠ من طلاب السنة الأخيرة في برامج التربية الخاصة في ٤ جامعات مختلفة. وأظهرت النتائج أن المعلمين القدامى الذين تخرجوا من برامج التربية الخاصة ينظرون لأنفسهم بأن التعليم الذي حصلوا عليه جعلهم أكثر كفاية من معلمي التعليم العام والمعلمين الذين حصلوا على شهادة من برامج التربية الخاصة لاحقًا.

دراسة Berkant Güner& Baysal, Seda (٢٠١٧) سعت إلى تحديد وجهات نظر المعلمين حول ماذا قدمت دراساتهم العليا لأدائهم المهني. واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة كأسلوب بحث نوعي، واشتملت هذه المقابلة على سبعة أسئلة مفتوحة لجمع البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها، أهمية الحصول على دورات تدريبية للمعلمين وهم على رأس العمل، وتحديث معلوماتهم والوصول لأحدث الاستراتيجيات والتوجهات الحديثة في التعليم، تطوير مهاراتهم التدريسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يأتي:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على أن أقسام التربية الخاصة تعاني مشكلات متعددة من حيث مقررات وبرامج الأقسام، ومن حيث إعداد معلم التربية الخاصة، ومن حيث البيئة التعليمية وغيرها من المعوقات، واستفاد الباحثَين من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة في ضرورة وضع خطط تطويرية لأقسام التربية الخاصة وبرامجها في العالم العربي، واستفاد الباحثَين كذلك في التعرف على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات والانتقاء منها بما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية وإعداد أدواتها. وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها أول دراسة في حد علم الباحثين تعمل على تطوير برامج أقسام التربية الخاصة وليس تطوير مقررات الإعداد العام فقط، كما في دراسة العرجي (٢٠١٦) أو البحث عن متطلبات تطوير أقسام التربية الخاصة في المملكة، كما في دراسة

عايض (٢٠١٥) أو وضع رؤية لإصلاح برامج إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية في مصر في ضوء التوجهات والخبرات العالمية كما في دراسة الصادق (١٤٣٧).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، حيث إنه لا يقف عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ونتائج يمكن الاعتماد عليها في صياغة رؤية مستقبلية لبرامج وأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

إجراءات الدراسة

- فحص ودراسة الأدبيات والدراسات والبحوث المرتبطة بالدراسة وصياغة الإطار النظري لها.
- وضع أسئلة الدراسة في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.
- تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة المناسبة.
- إعداد أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية التحليل الإحصائي واختبار صحة الأسئلة.
- عرض النتائج وتفسيرها.
- تقديم المقترحات والتوصيات.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس وفق المواقع الرسمي بأقسام التربية الخاصة ٣٣١ عضوا، بلغ عدد الذكور ٢٢١ عضوا وبلغ عدد الإناث ١١٠ عضوا. والجدول التالي يوضح توزيع الأعضاء على أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

جدول (١)

أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (وفقًا للموقع الإلكتروني الرسمي لأقسام التربية الخاصة بالجامعات المختلفة)

م	جامعة	العدد	الذكور	الإناث
١	الملك سعود	٤٦	٣٢	١٤
٢	الملك فيصل	١٣	٩	٤
٣	طيبة	١٨	١٤	٤
٤	حائل	١٢	٦	٦
٥	الأميرة نورة	١٤	–	١٤
٦	تبوك	١٣	٧	٦
٧	الأمير سطام بن عبدالعزيز	١٤	١١	٣
٨	نجران	١١	٨	٣
٩	المجمعة	٢٥	١٣	١٢
١٠	جدة	٥	٣	٢
١١	الإمام محمد بن سعود	٢٠	١٢	٨
١٢	الجوف	٨	٦	٢
١٣	أم القرى	١٤	١٠	٤
١٤	الملك عبدالعزيز	٢٤	١٨	٦
١٥	الطائف	١٢	١٠	٢
١٦	شقراء	٩	٥	٤

١٧	القصيم	١٢	٩	٣
١٨	الباحة	١٠	٨	٢
١٩	الملك خالد	١٥	١٤	١
٢٠	جازان	١٤	٨	٦
٢١	تبوك	١١	٧	٤
٢٢	الحدود الشمالية	٤	٤	–
٢٣	الإمام عبد الرحمن بن فيصل	٧	٧	–
	المجموع	٣٣١	٢٢١	١١٠

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وبلغ عدد أفراد العينة بعد توزيع الاستبيانات ١٠١ عضو هيئة تدريس للعام الجامعي ١٤٣٨ /١٤٣٩ هـ، وهم يمثلون ما يقرب من ٣٠٪ تقريبًا من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في الوقت الراهن.

جدول (٢) أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	نسبة الذكور	نسبة الإناث
٣٢١	١٠١	٦٠	٤٠
النسبة ١٠٠٪	النسبة ٣٠٪	النسبة ٦٠٪	٤٠٪

جدول (٣) أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير التخصص

مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	تربية خاصة	علم نفس	صحة نفسية
٣٢١	١٠١	٩١	٥	٥
النسبة ١٠٠٪	النسبة ٣٠٪	٩٠,١٪	٥٪	٥٪

جدول (٤) أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير سنوات الخبرة

مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	من١-٥ سنوات	من٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
٣٢١	١٠١	٤٦	٣٥	٢٠
النسبة ١٠٠٪	النسبة ٣٠٪	٤٥,٥٪	٣٤,٤٪	١٩,٨٪

أداة الدراسة

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال البحث الحالي تم بناء استبانة مكونة من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن معلومات شخصية عن أعضاء هيئة التدريس مثل الجنس، والتخصص وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: اشتمل على ٥٥ فقرة تناولت الرؤية التطويرية برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وبعد التحكيم والحذف والتعديل تم تعديل وحذف بعض العبارات لتصبح جاهزة للتطبيق وبلغت عدد عبارات الإستبانة في شكلها النهائي ٥٣ عبارة ، مقسمة إلى محورين رئيسين:

المحور الأول: واقع أقسام التربية الخاصة في المملكة وعدد العبارات ١٩ عبارة.

المحور الثاني وينقسم إلى أولا: الرؤية التطويرية الخاصة بخطط وبرامج الأقسام ١٥ عبارة.

ثانيا: الرؤية التطويرية الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة ١٠ عبارات.

ثالثا: الرؤية التطويرية الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة ١١ عبارة. وأصبحت الأداة في شكلها النهائي ٥٣ عبارة.

أولاً: الصدق

١. صدق المحكمين (صدق الأداة).

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين بلغ عشرة أعضاء من تخصصات تربوية مختلفة من أساتذة التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس للاستفادة من رأيهم حول درجة انتماء الفقرات ومناسبتها للمجالات التي تم تحديدها، وإضافة وحذف وتعديل ما يرونه مناسبًا لإخراج الأداة بصورتها النهائية، وقد أسفرت هذا عن بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها لزيادة دقة الاستبانة في قياس متغيرات البحث.

٢. الاتساق الداخلي:

للتحقق من اتساق الفقرات وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، ويلاحظ أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تتمتع باتساق داخلي قوي. عدا الفقرات (١) المحور الأول، والعبارة (٤) المحور الثاني فهي فقرات صفرية الارتباط، لذلك تم حذفها حتى لا تؤثر على ثبات المقياس، ويصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (٥٣) فقرة، بعد حذف الفقرات الصفرية المشار إليها.

جدول (٥) يوضح معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان

المحور الأول: واقع أقسام التربية الخاصة		المحور الثاني: الرؤية التطويرية الخاصة بخطط وبرامج الأقسام		المحور الثاني: الرؤية التطويرية الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة		ثالثا: الرؤية التطويرية الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة	
العبارات	الارتباط	العبارات	الارتباط	العبارات	الارتباط	العبارات	الارتباط
١	.٠٩٩(*)	١	.٥٠٩	١	.٥٩٩	١	.٦٥٦
٢	.٣٧٥	٢	.٣٦٦	٢	.٥٠٩	٢	.٥٢٤
٣	.٤٧٦	٣	.٤٨١	٣	.٣٦٦	٣	.٦٨٦
٤	.٦٩٩	٤	.٠١٥(*)	٤	.٤٨١	٤	.٧١٦
٥	.٦٣٠	٥	.٢٢٣	٥	.٣٤٥	٥	.٧٠٣
٦	.٥٤٩	٦	.٤٨٧	٦	.٢٢٣	٦	.٨٥٣
٧	.٥٦٦	٧	.٤٩٣	٧	.٤٨٧	٧	.٧١٢
٨	.٤٣٥	٨	.٦٤٠	٨	.٥٢٤	٨	.٧٠٩
٩	.٣٧٧	٩	.٦١٧	٩	.٦٦٩	٩	.٣٢٧
١٠	.٢٥٤	١٠	.٦٠٦	١٠	.٦٨٧	١٠	.٧٠٣
١١	.٦٠٥	١١	.٦٣٧			١١	.٥٤١
١٢	.٤٥٩	١٢	.٤٧٣				
١٣	.٣٠٣	١٣	.٣٤٢				
١٤	.٤٠٣	١٤	.٥١٦				
١٥	.٥١٨	١٥	.٦٥٩				
١٦	.٤٥٦						
١٧	.٣٤٤						
١٨	.٥٦٧						
١٩	.٥٧٦						

الثبات:

للتحقق من الثبات لأداة الدراسة في صورتها النهائية المكونة من (٥٣) فقرة، بعد حذف العبارات صفرية الارتباط الموضحة بالجدول أعلاه رقم (٢)، قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية، ولكل عبارات المقياس، فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول أدناه رقم (٦).

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لثبات أبعاد المقياس الفرعية

أبعاد المقياس الفرعية	عدد العبارات	معاملات الثبات
		معامل ألفا كرونباخ
محور واقع أقسام التربية الخاصة	١٨	٠,٨٢٧
الرؤية التطويرية الخاصة بخطط القسم	١٤	٠,٨٢٥
الرؤية التطويرية الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة	١٠	٠,٩٣٣
الرؤية التطويرية الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة	١١	٠,٩٢٥
كل الأبعاد	٥٣	٠,٩٢٩

جدول رقم (٧) نتائج معاملات الثبات لكل عبارة من عبارات أبعاد المقياس الفرعية

محور واقع أقسام التربية الخاصة			الرؤية التطويرية لأقسام التربية الخاصة								
			الخاصة بخطط وبرامج الأقسام			الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة			الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة		
العبارة	ارتباط العبارة	معامل ألفا كرونباخ	العبارة	ارتباط العبارة	معامل ألفا كرونباخ	العبارة	ارتباط العبارة	معامل الفا	العبارة	ارتباط العبارة	معامل ألفا كرونباخ
١	.٣١٩	.٨٢٧	١	.٦٥٠	.٨٥١	١	.٤٥٠	.٩٣٢	١	.٦٩١	.٩٢٩
٢	.٤٤٤	.٧٩٦	٢	.٦٧٢	.٨٥٤	٢	.٦٨٦	.٩٢٩	٢	.٤٤٣	.٩٣٥
٣	.٤٨٨	.٧٨٣	٣	.٤٤٦	.٨٥٩	٣	.٦١٢	.٩٢٩	٣	.٧٤٥	.٩٢٩
٤	.٧٢١	.٧٦٣	٤	.٤٢٠	.٨٥٥	٤	.٥٩٣	.٩٣٠	٤	.٥٧٦	.٩٣٢
٥	.٦٣٠	.٧٦٩	٥	.٣٥٦	.٨٨٢	٥	.٦١٦	.٩٣٣	٥	.٧٢٤	.٩٢٩
٦	.٥٠٧	.٧٧٧	٦	.٣٧٢	.٨٦٨	٦	.٦٩٥	.٩٢٩	٦	.٦٥٥	.٩٣١
٧	.٦٠٤	.٧٧٦	٧	.٤٣٨	.٨٥٥	٧	.٦٩٢	.٩٢٩	٧	.٥١٨	.٩٣٩
٨	.٥٢٨	.٧٨٨	٨	.٥٩٥	.٨٥٥	٨	.٧٢٦	.٩٢٩	٨	.٦٩٩	.٩٢٩
٩	.٤١٠	.٧٩٣	٩	.٧٨٥	.٨٥١	٩	.٨٣٩	.٩٢٦	٩	.٨٠٥	.٩٢٨
١٠	.٢٩٤	.٨٠١	١٠	.٧٧٤	.٨٥٢	١٠	.٧٦٧	.٩٢٩	١٠	.٨٠٦	.٩٢٩
١١	.٥٧٠	.٧٧٢	١١	.٦٩٣	.٨٥٣				١١	.٦٩١	.٩٢٩
١٢	.٤٠٩	.٨٦١	١٢	.٧٢١	.٨٥٢						
١٣	.٤٤١	.٨٥٨	١٣	.٤٩٠	.٨٥٥						
١٤	.٥١٠	.٨٥٣	١٤	.٣٦٤	.٨٥٩						
١٥	.٤٦٧										
١٦	.٣٢٧										
١٧	.٥٥٢										

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة ومن الأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها الدراسة:

١- الإحصاء الوصفي وذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة اعتمادًا على النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول الخاص بالمعوقات التي تواجه برامج التربية الخاصة بالمملكة.

٢- اختبارات (T-test) للإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس

٣- تحليل التباين الأحادي (ANOVA): للإجابة عن السؤال الثالث والرابع في الدراسة لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائيا بين وجهات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما المعوقات التي تواجه برامج التربية الخاصة؟ قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة رؤية تطويرية لبرامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول:

جدول (٨) واقع أقسام التربية الخاصة

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٨	عدم توظيف أعداد كبيرة من خريجي أقسام التربية الخاصة	٢,٧٨٢	١,٦٢٢٣
٢	١٧	عدم تنوع مسارات أقسام التربية الخاصة	٣,٠٠٠	١,٥٩٣
٣	١٤	ضعف كفاءة الخريج الأكاديمية والمهارية	٣,١١٨	١,٤٠٢
٤	١٥	عدم مواكبة الخريج لحاجة سوق العمل	٣,٠٧٩	١,٢٣٠
٥	١٣	عدم مواكبة الخطط الرؤية المستقبلية للبرامج	٣,٢٤٧	١,٢٩٩
٦	٩	عدم وجود معايير واضحة ودقيقة لقبول الطلاب	٣,٥٩٤	١,٢٨٢
٧	١٠	ضعف دافعية طلاب التربية الخاصة إلى التعليم	٣,٥٦٤	١,٢٠٣
٨	١٦	عدم مواكبة الخريج لفكرة المدرسة الشاملة	٣,٠٦٩	١,٣٤٣
٩	١٢	نقص في بعض التخصصات والبرامج النوعية (التخاطب، الاضطرابات الانفعالية، تدخل مبكر، خدمات انتقالية)	٣,٢٤٧	١,٢٩٩
١٠	١	إعداد الطالب يتم بشكل تقليدي دون تحديث	٤,٣٦٦	٠,٨٦٣
١١	٧	عدم وجود إحصاء بأعداد المقبولين في الأقسام وفقا لحاجة سوق العمل	٣,٧٥٢	١,٢٤٤
١٢	٣	عدم وجود إحصاء لعدد طلاب ذوي الإعاقة وفق فئات الإعاقة	٤,٢٢٧	٠,٩٣٦
١٣	٥	الزيادة الكبيرة في أعداد الخريجين في نفس المسارات	٤,٠٨٩	٠,٩٩٠

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	٦	عدم مواكبة الأقسام التحولات الحادثة في أساليب العمل مع فئات الإعاقة	٣,٩٦٠	١,١٢١
١٥	٨	ضعف إمكانات الأقسام المادية والبشرية (تجهيزات موظفين ، .....)	٣,٧٣٢	١,٢٠٧
١٦	١١	تقليص دور كليات التربية كما وكيفا وتأثيره على التربية الخاصة	٣,٥٢٤	١,١٨٨
١٧	٤	الحاجة إلى خريج قادر على مواكبة التطورات التقنية والتكنولوجية واستخدام المنصات التعليمية	٤,٢٠٧	١,٠٦١
١٨	٢	غياب التنسيق فيما بين برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية وبين والمؤسسات الأخرى ذات الارتباط	٤,٣٥٦	٠,٨٣١
المتوسط العام			٣,٤٤٩	

من الجدول أعلاه يلاحظ أن المتوسط العام لعبارات المحور الأول الخاصة بوجود معوقات تواجه برامج التربية الخاصة حصلت على متوسط عام (٣,٤٩) وهو متوسط عال يؤكد وجود معوقات تواجه برامج التربية الخاصة وإن كانت العبارة (١٠) وهي إعداد الطالب يتم بشكل تقليدي دون تحديث، قد نالت أعلى المتوسطات حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٨٦٣). وهذه النتيجة طبيعية كون المخرجات هي المقياس النهائي لجودة البرامج والأقسام عمومًا، وجاءت عبارة (غياب

التنسيق فيما بين برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية وبين والمؤسسات الأخرى ذات الارتباط) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وهو متوسط حسابي على يعول عليه وجاء في الترتيب الثالث عبارة (عدم وجود إحصاء لعدد طلاب ذوي الإعاقة وفق فئات الإعاقة) بمتوسط حسابي (٤,٢٢) وهو متوسط حسابي عال وتتفق مع دراسة (كاظم، إمام، ٢٠١٥) في عدم وجود قواعد بيانات وإحصاءات دقيقة لعدد الطلاب ذوي الإعاقة وفئاتهم المختلفة بالمملكة العربية السعودية وجاء في الترتيب الرابع عبارة الحاجة إلى خريج قادر على مواكبة التطورات التقنية والتكنولوجية واستخدام المنصات التعليمية بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة التويم (٢٠١٠) وما أشار له (Michaels, McDermott, ٢٠٠٣) فيما يتعلق بالحاجة إلى خريج قادر على مواكبة التطورات التقنية والتكنولوجية وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلم.

وهذه النتائج تؤكدها نتائج دراسات (الخطيب، ٢٠١٣، والشايع وآخرون، ٢٠٠٩، والعلوي ٢٠٠١، ALThabet، ٢٠٠٢ Bristol, et al) وتتفق أيضا هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية (٢٠١٨) التي أفادت بأن جودة التعليم في المملكة أقل من المأمول بدليل تدني نتائج الطلاب والطالبات في الاختبارات الدولية وأن غالبية برامج ومقررات أقسام التربية الخاصة لم تُحدث بشكل يناسب المستجدات والتوجهات الحديثة منذ فترة طويلة.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير الجنس؟ قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج ما يأتي:

جدول رقم (٩)

نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين السعودية تبعاً لمتغير الجنس

	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
رؤية تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية	ذكور	٦٠	١,٢٦٧٥	٤٨,٠١٦	٩٠,٠٨	٠,٣٣٤	٠,٧٣٩	لا توجد فروق دالة احصائياً
	إناث	٤١	١,٢٣٦٣	٤٤,٦٤٤				

يلاحظ من الجدول (٩) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٣٣٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٧٣٩) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دالة احصائية (٠,٠٥) في رؤية تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التخصص؟ قام الباحثان بتطبيق اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي وأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الرؤية التطويرية لبرامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية تبعاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوي الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعتين	٦١٧١,٨٠٤	٣٠٨٥,٩٠٢	٢	١,٤٤١	.٢٤٢	لاتوجد فروق دالة احصائياً
داخل المجموعتين	٢٠٩٨٢١,٤٢٤	٢١٤١,٠٣٥	٩٨			
المجموع	٢١٥٩٩٣,٢٢٨		١٠٠			

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (١٠) يلاحظ أن قيمة (ف) هي (١,٤٤١) عند مستوى دالة احصائية (٠,٢٤٢)، وهي غير دالة احصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق عند مستوى دالة احصائية (٠,٠٥) في مستوى رؤية تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية تبعاً لمتغير التخصص.

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟ قام الباحثان بتطبيق اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي وأظهر النتائج ما يأتي:

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الرؤية التطويرية لبرامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوي الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعتين	٤٩٢٨,٥٦٨	٢٤٦٤,٢٨٤	٢	٠١٤٤	٣٢٣.	لا توجد فروق دالة احصائياً
داخل المجموعتين	٢١١٠٦٤,٦٦٠	٢١٥٣,٧٢١	٩٨			
المجموع	٢١٥٩٩٣,٢٢٨		١٠٠			

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (١١) يلاحظ أن قيمة (ف) هي (١٤٤.) عند مستوى دالة احصائية (٠,٣٢٣)، وهي غير دالة احصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق عند مستوى دالة احصائية (٠,٠٥) في مستوى رؤية تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وللإجابة عن السؤال الخامس: ما الرؤية لتطويرية لبرامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية؟ قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة رؤية تطويرية لبرامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وفق للأبعاد التالية البعد الأول: الرؤية التطويرية الخاصة بخطط وبرامج الأقسام

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: البعد الأول: الرؤية التطويرية الخاصة بخطط وبرامج الأقسام

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٢	ترشيد القبول في الأقسام بالأساليب المناسبة وفق احتياجات سوق العمل	٣,٩٧٠	١,٠٩٠
٢	١٠	فتح مسارات جديدة (تعدد عوق ، اضطرابات انفعالية وسلوكية ، تخاطب)	٤,٣٦٦	٠,٩٥٦
٣	١٣	استحداث برامج لدبلوم التربية الخاصة للمعلمين العاديين (سمعي، صعوبات مرحلة متوسطة)	٣,٤٧٥	١,٦٢٨
٤	١٤	تحديد برامج للماجستير والدكتوراه لتواكب احتياجات سوق العمل	٣,٢٨٧	١,٣٩٥
٥	١١	توفير أعضاء هيئة التدريس لديهم وعى بالحاجة للتطوير ونابعة من طبيعة وفلسفة المرحلة	٤,٣٠٦	٠,٨٩١
٦	٩	تطوير الخطط والمقررات وفقا لرؤية ٢٠٣٠	٤,٣٨٦	٠,٨٢٤
٧	٧	استحداث برامج أكاديمية وتدريبية تتناسب مع رؤية ٢٠٣٠	٤,٤٣٣	٠,٨٩١
٨	٣	الاستفادة من التكنولوجيا في تطوير قدرات الخريج	٤,٤٧٥	٠,٨٢٤
٩	٤	ربط الجوانب النظرية بالميدانية بداية من تخصص الطلاب	٤,٤٧٥	٠,٨١٧

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	٢	وجود هيئة وطنية مسؤولة عن أقسام التربية الخاصة تطويراً ومحاسبةَ	٤,٥٠٥	٠,٧٦٩
١١	٨	نقل التجارب الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة في الدول المتقدمة	٤,٤١٥	٠,٧٢٩
١٢	١	دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والمحتوى.	٤,٥٢٤	٠,٦٧٢
١٣	٦	تطوير استراتيجيات وطرق التدريس ببرامج التربية الخاصة بما يتفق مع مهارات مجتمع المعرفة.	٤,٤٤٥	٠,٨٦٣
١٤	٥	إعداد استراتيجية وخطة للموائمة بين الجامعات ومعاهد ومؤسسات التربية الخاصة	٤,٤٥٥	٠,٦٢٦
المتوسط العام			٤,٥٠٥	

من الجدول أعلاه يلاحظ أن المتوسط العام للرؤية التطويرية للبعد الأول الخاص بخطط وبرامج قسم التربية الخاصة قد نال أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي عام (٤,٥٠٥) وهو متوسط عام عال، وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٢٤)، وجاء في الترتيب الثاني عبارة وجود هيئة وطنية مسؤولة عن أقسام التربية الخاصة تطويرًا ومحاسبةً (٤,٥٠٥)، وجاء في

الترتيب الثالث عبارة الاستفادة من التكنولوجيا في تطوير قدرات الخريج بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وهو متوسط عال.

وتتفق نتائج البعد الأول من الرؤية مع دراسة (سري ،٢٠١٠) و (Johnson, ٢٠٠٤) التي أكدت على أهمية الاستفادة من التقنية والتكنولوجيا في تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: البعد الثاني: الرؤية التطويرية الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	تحديد احتياجات سوق العمل من المعلمين والخريجين	٤,٤٥٥	٠,٧٩٣
٢	٧	وضع معايير متطورة لمخرجات الأقسام	٤,٣٩٦	٠,٧٤١
٣	١٠	أن تتناسب معايير الخريج وفقا رؤية ٢٠٣٠	٠,٨٠٠	٠,٧٩٤
٤	٦	تبني نظم علمية لاختيار الطلاب المتقدمين لبرامج التربية الخاصة أثناء القبول والتسجيل	٤,٣٩٦	٠,٩٠٦
٥	٥	وضع رخص مهنية للمعلمين يتم تحديثها كل عدد من السنوات	٤,٤٠٥	٠,٩٠٦
٦	٩	تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التربية الخاصة تزويدهم بأساليب التعرف مصادر المعرفة	٤,١٠٨	٠,٧٧٦
٧	١	تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الخريج	٤,٥٣٤	١,٠٨٥
٨	٣	إشراك المؤسسات التعليمية في تحديد مهارات وتخصصات الخريج	٤,٤٧٥	٠,٦٨٦

٩	٨	تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم وفق المستجدات	٤,١٨٨	٠,٧٢٩
١٠	٢	تحقيق متطلبات الخريج المهنية وفقا لمعايير الجودة	٤,٤٧٥	٠,٩٢٤
المتوسط العام			٤,٥٣٤	

من الجدول أعلاه يلاحظ أن المتوسط العام لعبارات البعد الثاني الخاص بخريج أقسام التربية الخاصة قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط عام (٤,٥٣٤). وجاءت العبارة رقم (٧) وهي تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الخريج قد نالت أعلى المتوسطات حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٣٤)، وبانحراف معياري (١,٠٨٥). بينما العبارة (٣) وهي أن تتناسب معايير الخريج وفقا رؤية ٢٠٣٠ قد حصلت على أقل المتوسطات على المحور الثاني في البعد الثاني وهو الرؤية التطويرية الخاصة بخريج أقسام التربية الخاصة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٠٠) وبانحراف معياري (١,٥٩٣).

وهذه النتائج تؤكدها نتائج دراسة الريس (٢٠٠٩) ودراسة العراجي (٢٠١٦) بأن طلاب برامج التربية الخاصة بحاجة إلى إعداد خاص يعمق لديهم المعلومات والمعارف ذات العلاقة بالتخصص من تعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، واستراتيجيات تدريسية متنوعة، بالإضافة إلى تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم وفق المستجدات. وتتفق الدراسة مع دراسة العراجي (٢٠١٦) ودراسة (Sindelar, Brownell, Billingsley, ٢٠١٠) الخاصة بتطوير برامج التدريب لطلاب التربية الخاصة بما يتناسب وحاجة سوق العمل.

جدول رقم (١٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: البعد الثالث: الرؤية التطويرية الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	توفير التجهيزات والبيئة المناسبة لتطبيق خطة ٢٠٣٠	٤,٤٣٥	٠,٧٢٩
٢	٤	توفير معامل للقياس والتقويم والتشخيص	٤,٥٨٤	٠,٧٢٦
٣	١	إلحاق مدارس نموذجية بهذه الأقسام، مع التنسيق بينها وبين المؤسسات ذات الارتباط ببرامجها	٤,٦٢٣	٠,٦٧٦
٤	٦	التوسع في فتح غرف مصادر وبرامج لصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة	٤,٥٥٤	٠,٧١٣
٥	٥	تبني التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة مثل المدرسة الشاملة. و الوصول الشامل ..	٤,٥٦٤	٠,٧٤٠
٦	٧	زيادة عدد الجمعيات والمؤسسات الخاصة بالإعاقة	٤,٥٤٤	٠,٧٦٨
٧	١٠	الاعتماد على برامج الوقف والتبرعات لتوفير دعم لتطوير البرامج	٤,٢٨٧	٠,٩٠٣
٨	١١	تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات المقدمة في الأقسام وفق معايير الاعتماد الأكاديمي	٣,٥١٤	١,٣١٦
٩	٨	توفير قاعات دارسيه مجهزة بأجهزة حاسوب وانترنت وتكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات للتدريب والتطوير	٤,٥٢٤	٠,٩٥٣

مسلسل	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	٣	تطو ير الوسائل التعليمية المستخدمة في برامج التربية الخاصة	٤,٥٩٤	٠,٦٩٥
١١	٢	توفير الكتب والمراجع والدوريات العربية والأجنبية بأقسام التربية الخاصة	٤,٦٢٣	٠,٦٣٠
المتوسط العام				٤,٤٢٣

من الجدول أعلاه يلاحظ أن متوسطات العبارة (٣) وهي إلحاق مدارس نموذجية بهذه الأقسام، مع التنسيق بينها وبين المؤسسات ذات الارتباط ببرامجها قد نالت أعلى المتوسطات على المحور الثاني: البعد الثالث: الرؤية التطويرية الخاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٢٣) وبانحراف معياري (٠,٦٧٦). بينما كانت العبارة (٨) وهي تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات المقدمة في الأقسام وفق معايير الاعتماد الأكاديمي قد حصلت على أقل المتوسطات على المحور الثاني: البعد الثالث: الرؤية التطويرية الخاصة بأقسام التربية الخاصة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥١٤) وبانحراف معياري (١,٣١٦). وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الحامد، ٢٠١٤) وخاصة فيما يتعلق بضرورة إلحاق مدارس نموذجية بالكليات .

مقترحات تطويرية خاصة ببرامج وخطط أقسام التربية الخاصة

- تطوير البرامج والخطط والمناهج الدراسية في أقسام التربية الخاصة وفتح المجال أمام برامج الدراسات العليا في التربية الخاصة وإجراء شراكة وتعاون مع كليات التربية الرائدة في الجامعات العالمية والتي تقدم برامج الدراسات العليا في تخصص التربية الخاصة.
- بناء مناهج دراسية تقوم على احترام التنوع والاختلاف الدولي، والتعددية الثقافية، وقيم الحوار والتسامح، وبناء شراكات لتقديم مقررات مهنية دولية باللغة الإنجليزية. وتقديم مجموعة متنوعة من برامج التدريب الميداني المهني لطالب أقسام التربية الخاصة بالخارج لفترات محدودة (أسبوعين أو أكثر) وخاصة للطلاب المتميزين لمشاهدة ومعايش برامج التدريب في أعرق وأقوى الجامعات العالمية.
- إعطاء الأقسام مساحة من الحرية بعيدًا عن بيروقراطية العمل الإداري من أجل تحسين البرامج والخطط وفق المتغيرات.
- إشراك الميدان (المدارس، والمعلمين، والمراكز المتخصصة) في اعداد الخطط الدراسية والمقررات الدراسية ذات العلاقة (Brownell, Ross, Colón, McCallum, ٢٠٠٥).
- والتأكيد على أهمية عمل الزيارات المتبادلة بين أقسام التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

- ضرورة الإعداد المتكامل لمعلم التربية الخاصة من خلال النظام التكاملي بكليات التربية، دون تفرقة بين معلمي المراحل الدراسية كافة، والمسارات المختلفة.
- تفعيل مشروعات التطوير التي يتم طرحها حول كليات التربية بالمملكة والاستفادة مما توصلت إليه من نتائج في تطوير برامج وأقسام التربية الخاصة كجزء من المنظومة التربوية الشاملة.
- ضرورة تطوير البرامج والخطط بما يتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية.
- ترشيد القبول في الأقسام بالأساليب المناسبة وفق احتياجات سوق العمل.
- فتح مسارات جديدة (تعدد عوق، اضطرابات انفعالية وسلوكية، تخاطب).
- استحداث برامج لدبلوم التربية الخاصة للمعلمين العاديين (سمعي، صعوبات مرحلة متوسطة).
- تحديد برامج للماجستير والدكتوراه لتواكب احتياجات سوق العمل وفق أحدث الخطط في الجامعات العالمية.

مقترحات تطويرية خاصة بخريجي أقسام التربية الخاصة

- ضرورة اختيار الطلاب الملائمين للالتحاق بأقسام التربية الخاصة من خلال عمل المقابلات الشخصية والاختبارات الشفهية والتحريرية لضمان توفر عناصر مناسبة لديها الرغبة وتتوفر بها الشروط الموضوعة عند الالتحاق بالبرامج، وألا يكون الالتحاق وفق الوضع الراهن مما يؤدي إلى ضعف الخريج.
- تصميم برامج أو مقررات دراسية تساعد الطلاب على تنمية التفكير الإبداعي والناقد لديهم.
- الاستفادة من المعايير العالمية والإقليمية الخاصة بالعاملين في مجال التربية الخاصة وتطبيقها على أقسام التربية الخاصة في المملكة.
- مشاركة القائمين على سوق العمل والمراكز والمؤسسات التعليمية والتأهيلية المختلفة في تحديد أهم المهارات والمعارف والاتجاهات الواجب توافرها في خريجي أقسام التربية الخاصة.
- مراعاة معايير الجودة الشاملة والاعتماد وتطبيقها على خريجي أقسام وبرامج التربية الخاصة (Brownell, Sindelar, Kiely, Danielson, ٢٠١٠).
- تطوير برامج التدريب الإلكتروني للطلاب والاستفادة من الأقسام والكليات المناظرة في التنمية المهنية والتدريب الإليكتروني للطلاب قبل

وبعد الخدمة، وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلم وفق المستجدات والخبرات العالمية.

- تطوير برنامج التربية الميدانية ليصبح عاما كاملا، يتفرغ فيه الطلاب للقيام بالعديد من المهام التدريسية في الميدان استكمالاً لمتطلبات برنامج التدريب، وتفعيل تدريب معلمي التربية الخاصة من خلال تطوير معارفهم وتنمية كفاياتهم التدريسية، واتجاهاتهم وزيادة وعيهم بطبيعة التحديات والمستجدات.
- تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الخريج من خلال تطوير المناهج وبرامج التدريب.
- إشراك المؤسسات التعليمية في تحديد مهارات وتخصصات الخريج.
- تحقيق متطلبات الخريج المهنية وفقا لمعايير الجودة.
- ربط برامج إعداد المعلم بالكفايات اللازمة للمعلمين التي حددتها وزرة التربية والتعليم لكل تخصص.

مقترحات تطويرية خاصة ببيئة وتجهيزات أقسام التربية الخاصة

- توفير التجهيزات والبيئة المناسبة لتطبيق خطة ٢٠٣٠لتطوير برامج التربية الخاصة من معامل للقياس والتقويم والتشخيص ومن مكاتب خاصة بأعضاء هيئة التدريس ومن مكتبة بها أحدث الكتب العالمية في مجال التخصص وغيرها.

- من الأهمية بمكان وجود مدارس تابعة لأقسام التربية الخاصة من أجل تطبيق الأبحاث والتجارب وتدريب طلاب التدريب الميداني بعيدًا عن تعقيدات إدارة التعليم، مع أهمية التنسيق مع المؤسسات الأخرى ذات الارتباط ببرامج وخطط أقسام التربية الخاصة كالمراكز العامة ومراكز التربية الخاصة والجمعيات الخدمية المختلفة.
- توفير مناخ إيجابي وبيئة مناسبة تساعد على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وبناء قدرات ومهارات الأعضاء من خلال تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة، من خلال التوءمة مع الأقسام المناظرة في الجامعات العالمية.
- توفير قاعات دارسيه مجهزة بأجهزة حاسوب وإنترنت وتكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات للتدريب والتطوير، والعمل على تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في برامج التربية الخاصة (Johnson, ٢٠٠٤).

توصيات الدراسة

- ضرورة إجراء دراسات تطويرية من خلال مراكز بحثية متخصصة حتى يكون لها أثر فعال ورؤية جامعة لتطوير وتحديث برامج وأقسام التربية الخاصة بشكل مستمر، بما يتوافق مع أقسام وبرامج التربية الخاصة في الجامعات العالمية.
- إجراء دراسات عن احتياجات ومعايير سوق العمل لدى خريجي أقسام وبرامج التربية الخاصة.
- إجراء دراسة علمية ميدانية لمتابعة خريجي أقسام التربية الخاصة والتأكد من تمكنهم من مهارات معلم القرن الواحد والعشرين وتمكنهم من تطبيقها عمليا.
- توظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات في تأهيل معلمي التربية الخاصة وفق رؤية ٢٠٣٠ .

المراجع العربية:

أبو حسان، جمال، (٢٠١٥). الخطط الدراسية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن في الجامعات الأردنية عرض وتحليل ونقد. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية، جامعة الملك سعود.

الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، (٢٠١٨). إعداد المعلم في الجامعات السعودية. لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير.

إمام ، محمود (٢٠١٢) رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة ، مجلة التطوير التربوي ، السنة ١٠ ، العدد ٦٨ ، سلطنة عمان من ص ٣٢-٣٦

التركي، يوسف (٢٠١١) أقسام التربية الخاصة بين عشوائية التخطيط وإهمال أعضاء هيئة التدريس ! مقال ، جريدة الرياض ، ١٧ صفر ١٤٣٢ هـ - ٢١ يناير ٢٠١١م - العدد ١٥٥٥

التويجري، أحمد، المحيميد، سلطان، (٢٠١٧). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ هـ، أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ هـ، خلال الفترة١٣ – ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨ هـ الموافق ١١-١٢ يناير ٢٠١٧ م ، ص١٤٢ ،ص ١٩٥.

جامعة الملك سعود، ٢٠١٩. برامج الدكتوراه المتاحة بقسم التربية الخاصة. مسترجع من http://education.ksu.edu.sa/ar/node/٢٦٢١

جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٠١٩. دليل برامج الدراسات العليا ، دبلوم عالي في التربية الخاصة (تخصص الاضطرابات السلوكية والتوحد) تاريخ الدخول ٢٠١٩/٣/٢٩ مسترجع من https://graduatestudies.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=٣٠٦&lng=AR&cid=١١٨٥٢٩

جامعة الملك فيصل، (٢٠١٩). الأقسام العلمية ، قسم التربية الخاصة ، تاريخ الدخول ٢٠١٩/٣/٢٩. مسترجع من

https://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/Education/Pages/Special-Education.aspx

الحامد ، محمد بن معجب، (٢٠١٤). المشروعات البحثية بعض التوجهات الحديثة في اعداد المعلم ،المجلة السعودية للتعليم العالي ، العدد ١١ ، مايو ، ص ١٩٢،١٨٧

الحديدي، عماد أمين، (٢٠١٧). تطوير أقسام الإدارات التربوية بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات الجنوبية في فلسطين في ضوء إدارة الجودة الشاملة، مجلة الأقصى، مج ٢١، ع١ يناير ٢١١٧، ص٢٧٩-٣٢٠.

الحربي، حياة (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي جامعة أم القري كنموذج، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (١٨)، العدد (٤)، كلية التربية: جامعة المنيا.

الخشرمي ، سحر أحمد، (٢٠٠٣). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. برامج التوحد نموذجا، الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن، عمان.

الداود ، عبدالمحسن بن سعد، (٢٠١٧). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، جامعة القصيم يناير ٢٠١٧،من ص ٤١٩-٤٤٢

الداود، إبراهيم، (٢٠٠٨). الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية: التنظيم وتحديات العصر دراسة تحليلية تقويمية، المؤتمر العالمي عن "التعليم العالي في العالم الإسلامي: تحديات وآفاق "، ماليزيا.

رؤية المملكة، (٢٠٣٠). مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision٢٠٣٠.aspx

الريس، طارق، (٢٠٠٩). رضا معلمي الصم وضعاف السمع عن برنامج إعدادهم الأكاديمي بجامعة الملك سعود "دراسة تحليلية تقويمية في ضوء بعض المتغيرات" مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة- الرياض.

سري محمد رشدي، (٢٠٠١). إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي العاشر، "البحث التربوي في الوطن العربي-رؤي مستقبلية"، كلية التربية، جامعة الفيوم.

سليمان، نجدة، (٢٠٠٥). إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة دراسة ميدانية، المؤتمر القومي الثاني عشر العربي الرابع تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس القاهرة.

السميري ، أحمد سالم، (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير الأقسام العلمية في الجامعات السعودية ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، مصر ، العدد ١٧١ ج١ من ص٦٥٠-٦٦١

الشايع، فهد، مدبولي، محمد، أبونيان، إبراهيم، السويلم، بندر، العبدالعزيز، منيرة، الخشرمي، سحر، طيبة، وفاء، الغامدي، صالح (٢٠٠٩). الإطار المفاهيمي لكلية التربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية: الرياض. مسترد من https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa/files/%٢٠٪D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٩٪٨٥٪D٩٪٨١٪D٨٪A٧%D٩٪٨٧٪D٩٪٨A%D٩٪٨٥٪D٩٪٨A%٢٠٪D٩٪٨٤٪D٩٪٨٣٪D٩٪٨٤٪D٨٪A٩%D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٨٪AA%D٨٪B١٪D٨٪A٨٪D٩٪٨A%D٨٪A٩.pdf

الشهري، فايز، (٢٠١٧). أبحاث الدراسات العليا ومشاريع طالب السنة النهائية بقسم التخطيط الحضري والإقليمي بجامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل ودورها في تحقيق رؤية المملكة. أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ هـ، خلال الفترة١٣ – ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨ هـ الموافق ١١-١٢ يناير ٢٠١٧ م ،ص ٧ص٦٢

صادق، محمد فتحي، (١٤٣٧). رؤية مقترحة لإصلاح برامج إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم بعنوان إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، المملكة العربية السعودية، مج ١، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصالحي، خالد، (٢٠١٣). تطوير البيئة التنظيمية لدي الأقسام الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء إدارة المعرفة، مجلة كلية التربية، العدد (٣٧)، الجزء (٣)، جامعة عين شمس.

العامري، عبدالله، (٢٠١٧). بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي (تصور مقترح (، أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ هـ.

عبد الباقي، محمد عرفة سالم، (٢٠١٣). كفايات معلم التربية الخاصة في برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية بجامعة الأزهر، العدد ١ يناير.

العراجي، فهد مبارك، (٢٠١٦). تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، ٢٠١٦، ٤(١٣)، ١٨-٦١.

العلوي، خالد إسماعيل، (٢٠٠١). تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي،المجلة التربوية، العدد ٦١ ، ص ص ١٩٧-٢٣٠.

فاضل، مهاء، (٢٠١١). إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القري والملك عبدالعزيز "دراسة ميدانية على شطر الطالبات "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري.

قاسم، جمال، (٢٠٠٩). تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لمعاهد المدينة المنورة في العام الدراسى (١٤٢٧-١٤٢٨ هـ). دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، مج ٣, ع ٤ ، ٤٥ - ٧٢. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/١٠٤٥٢٥

القرني، سالم بن عايض، (٢٠١٥). متطلبات تطوير أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لتحقيق كفاءة المخرجات التعليمية، جامعة أم القرى، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه.

قعدان، هنادي، (٢٠١٥). درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. ٤، ع. ٥، أيار.

كاظم، علي، إمام محمود، (٢٠١٥). " تصور مقترح للتعبير الكمي عن الإعاقة في المنطقة العربية وفقا للتصنيف الدولي لأداء الوظائف والإعاقة والصحة (ICF)" مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط ، مج ٣١ ، ع ١، ص ص٢١٩-٢٤٩

المليجى، إبراهيم، (٢٠١٦). تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز. مستقبل التربية العربية: لمركز العربى للتعليم والتنمية، مج٢٣, ع١٠٠، ٦٣ – ٦٩. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/٧٦٣٠٤٧

الموسى، ناصر بن على، (١٤٣٢). كثرة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.. هل هي مشكلة أم حل لمشكلة؟! ، جريدة الجزيرة ،السبت ٢٨ربيع الثاني ١٤٣٢، العدد ١٤٠٦٥هـ

وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، (١٤٣٨). متاح على موقع الرؤية، تم استرجاعه في ٥ /٨ /١٤٣٨هـ مسترجع من http://vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/ntp

وثيقة رؤية المملكة، ٢٠٣٠، (٢٠١٧). مسترجع من http://vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/ntp

وزارة التعليم، (١٤٢٥). استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم، (٢٠١٧). برقية خطية رقم ٨٨٢٤٧ بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ

وزارة التعليم، (٢٠١٧). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision٢٠٣٠.aspx

وزارة التعليم، (٢٠١٨). قرار وزاري رقم ٥١١٧ بتاريخ ١٤٤٠/١/٢٧هـ

المراجع الأجنبية

Alnahdi, G. (٢٠١٤). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. International Journal of Special Education, ٢٩(٢), ٥٩-٦٧.

Althabet, I. (٢٠٠٢). Perceptions of Teachers of Mental Retardation Regarding Their Preparation Program at King Saud University in Saudi Arabia. Ph.D., University of South Florida, ١٤٢p, AAT ٣٠٧١٢٩

Berkant, H. G., &Baysal, S. (٢٠١٧). The implementation of graduation education to professional performance: Teachers' perspective. European Journal of Education Studies.

Bullock, L. M., & Simpson, R. L. (١٩٩٠). Critical Issues in Special Education: Implications for Personnel Preparation. Monograph.

Devlin, R. J. (١٩٧٥). A Follow-Up Study of Graduates of Master's Level Special Education Teacher Preparation Programs at Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana. Research Report, Volume ٥, Number ٩.

Alnahdi, G. (٢٠١٤). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. International Journal of Special Education, ٢٩(٢), ٥٩-٦٧.

Althabet, I. (٢٠٠٢). Perceptions of Teachers of Mental Retardation Regarding Their Preparation Program at King Saud University in Saudi Arabia. Ph.D., University of South Florida, ١٤٢p, AAT ٣٠٧١٢٩

Berkant, H. G., & Baysal, S. (٢٠١٧). The implementation of graduation education to professional performance: Teachers' perspective. European Journal of Education Studies.

Brownell, M. T., Bishop, A. G., Gersten, R., Klingner, J. K., Penfield, R. D., Dimino, J., Sindelar, P. T. (٢٠٠٩). The role of domain expertise in beginning special education teacher quality. Exceptional Children, ٧٥(٤), ٣٩١-٤١١.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (٢٠٠٥). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. The Journal of Special Education, ٣٨(٤), ٢٤٢-٢٥٢.

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (٢٠١٠). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. Exceptional Children, ٧٦(٣), ٣٥٧-٣٧٧.

Bullock, L. M., & Simpson, R. L. (١٩٩٠). Critical Issues in Special Education: Implications for Personnel Preparation. Monograph.

Chang, F., Early, D. M., & Winton, P. J. (٢٠٠٥). Early childhood teacher preparation in special education at ٢-and ٤-year institutions of higher education. Journal of Early Intervention, ٢٧(٢), ١١٠-١٢٤.

Devlin, R. J. (١٩٧٥). A Follow-Up Study of Graduates of Master's Level Special Education Teacher Preparation Programs at Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana. Research Report, Volume ٥, Number ٩.

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (٢٠١٣). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. Educational Sciences: Theory and Practice, ١٣(١), ٥١٨-٥٢٢.

Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (٢٠١٠). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. Remedial and Special Education, ٣١(١), ٢٤-٣٣.

Johnson, L. R. (٢٠٠٤). based Online Course Development for Special Education Teacher Preparation. Teacher Education and Special Education, ٢٧(٣), ٢٠٧-٢٢٣. https://doi.org/١٠,١١٧٧/٠٨٨٨٤٠٦٤٠٤٠٢٧٠٠٣٠١

Marten, N.: The Roles and Responsibilities of Heads and Chair Persons in Schools of Education as perceived by Deans, Journal of Education, Vol. ١١٢, No. ٢, ٢٠٠١

Michaels, C. A., & McDermott, J. (٢٠٠٣). Assistive technology integration in special education teacher preparation: Program coordinators' perceptions of current attainment and importance. Journal of Special Education Technology, ١٨(٣), ٢٩-٤٤.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (٢٠١٠). Special education teacher education research: Current status and future directions. Teacher Education and Special Education, ٣٣(١), ٨-٢٤.

المواقع الإليكترونية

https://departments.moe.gov.sa/PLANNINGINFORMATION/
http://vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/node/١٣٢
www.uqu.edu.sa
www.kku.edu.sa
www.ksu.edu.sa
www.tu.edu.sa
www.taibahu.edu.sa
www.kau.edu.sa
www.kfu.edu.sa
www.qu.edu.sa
www.jazanu.edu.sa
www.ut.edu.sa
www.su.edu.sa
www.cec.sped.org

Alqarni, Salem (2015). Requirements of developing special education departments in Saudi universities to achieve the efficiency of educational outputs. Umm AlQura University, Department of Educational Administration and Planning, PhD dissertation.

Qadan, Hanadi (2015). Degree of availability of quality standards in the program of Special education teacher preservice Princess Noura Abdulrahman University. International Journal of Specialized Education. (4), p. May 5.

Kazem, Ali, Imam Mahmoud (2015). A Proposal for a quantitative account of disability in the Arab region in accordance with the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 31, p. 1, pp. 2119-249

Al-Miligui, Ibrahim, (2016). Developing the scientific departments at Hail University according to the standards of excellence management. Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development, vol. 23, p 100, 63 - 69. Retrieval from https://search.mandumah.com/Record/763047

Al-Mousa, Nasser, (1432). Many departments of special education in Saudi universities: Is it a problem or a solution to a problem? Al - Jazeera newspaper, Saturday, 28 Rabi 'II, 1432.

National Transition Program 2020, (1438). Available on the Vision website, retrieved on 5/8/1438 from http://vision2030.gov.sa/en/ntp

Vision of the Kingdom of Saudi Arabia, 2030, (2017). Retrieved from http://vision2030.gov.sa/en/ntp

Ministry of Education, (1425). Strategy for the Development of University Education in the Kingdom of Saudi Arabia (AFAQ), Riyadh, Saudi Arabia.

Ministry of Education, (2017). Written Telegram, No. 88247 dated 16/6/1439 AH

Ministry of Education, (2017). Education and vision of Saudi Arabia 2030. Retrieved from https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Ministry of Education, (2018). Ministerial Decision No. 5117 of 27/1/1440

D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9.pdf
Alshehri, Fayez (2017). Graduate research and graduate student projects at the Department of Urban and Regional Planning at Imam Abdulrahman Al Faisal University and its role in achieving the vision of the Kingdom of Saudi Arabia. Conference of the role of Saudi universities in activating Vision 2030, 13-14 Rabi Thani 1438 H - 11-12 January 2017, p. 7 p. 62
Sadiq, Muhammad (1437). A proposal to develop the programs of preparing the special education teacher in education colleges according to the international trends and experiences. Fifth conference on Preparation of teacher training according to the demands of development and the latest developments of the era, Saudi Arabia, 1, Makkah.
Alsalhi, Khalid (2013). Developing the Organizational Environment in the Academic Departments of Al-Qassim University in the Light of Knowledge Management. Journal of the Faculty of Education, Issue 37, Part 3, Ain Shams University.
Alameri, Abdullah (2017). A proposal for building academic partnerships for educational graduate programs in Saudi universities in the light of globalization models of higher education: Conference of the role of Saudi universities in activating Vision 2030.
Abdulbaqi, Arafa (2013). Qualifications of special education teachers in the integration programs in Saudi Arabia, Journal of Education, Al-Azhar University, N. 1 January.
Alaraji, Fahad (2016). A proposal for the general preparation courses of the special education departments of Saudi universities in light of the professional standards of special education teachers. Journal of Special Education and Rehabilitation Private Education and Rehabilitation Foundation - Egypt, 2016, 4 (13), 18-61.
Alalawi, Khalid (2001). Evaluation of special education programs at the Arab Gulf University. Journal Education, No. 61, pp. 197-230.
Fadel, Mahaa (2011). Management of Academic Departments according to the Comprehensive Quality Standards and Accreditation at Umm Al-Qura and King Abdulaziz Universities: Field Study on Female Students, Unpublished Master Thesis. Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
Kassem, Jamal (2009). Evaluation of the Effectiveness of Saudi Educational Institutes: An Empirical Study of Madinah Institutes in 1427-1428. Arab Studies in Education and Psychology: Arab Educational Association, 3, 4, 45 - 72. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/104525

Alharbi, Hayat (2006). Total Quality Management and Accreditation in Higher Education Institutions, Umm Al-Qura University as a Model. Journal of Research in Education and Psychology, Vol. (18), Issue (4), Faculty of Education: Minia University.

Alkhashrami, Sahar (2003). Development of Special Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Autism programs as a model, the Saudi cultural week in Jordan, Amman.

Aldawoud, Abdelmohsen (2017). The Responsibility of Saudi Universities to Achieve KSA Vision 2030. Conference of the Role of Saudi Universities in Activating KSA Vision 2030, Qassim University, January 2017, pp. 419-442.

Aldawoud, Ibrahim (2008). University Management in Saudi Universities: Organization and contemporary challenges. Analytical Study, World Conference on "Higher Education in the Islamic World: Challenges and Prospects", Malaysia.

Vision of Kingdom of Saudi Arabia, (2030). Retrieved from https://www.moe.gov.sa/en/Pages/vision2030.aspx

Alrayes, Tareq (2009). Attitude of teachers of the Deaf and students of impaired hearing toward their academic preparation program at King Saud University. An analytical and evaluation study in light of some variables. Journal of the Arab Academy for Special Education, Riyadh.

Sirri, Mohammed (2001). Preparation of Special Education Teacher according to the Quality Standards, 10th Scientific Conference, "Educational Research in the Arab World - Future Vision", Faculty of Education, Fayoum University.

Suleiman, Najda (2005). Development of the performance of Arab universities according to the comprehensive quality standards and accreditation systems. Center for the development of university education, Ain Shams University, Cairo.

Alsamiri, Ahmed (2016). Proposal for the development of scientific departments in Saudi universities. Journal of Education, Al-Azhar University, Egypt, No. 171 C 1 of the period from 650 to 661

Al-Shaya, Fahad, Madbouli, Mohammed, Abunian, Ibrahim, Alswaylim, Bandar, Al-Abdalaziz, Munira, Alkhashrami, Sahar, Taiba, Wafaa, Alghamdi, Salih (2009). The conceptual framework of the College of Education, King Saud University, Faculty of Education: Riyadh. Retrieved from https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa/files/%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%

List of References:
Works cited

Abu Hassan, Jamal (2015). Study plans of the master's and doctoral degrees in the field of interpretation and the sciences of the Quran in the Jordanian universities, analyze and critique. The Second International Conference for the Development of Quranic Studies, King Saud University.

The Executive Framework for Updating Teacher Preparation Programs in Saudi Universities (2018). Preparation of the teacher in Saudi universities. Committee for the development of teacher preparation programs in the Ministry of Education for Planning and Development.

Imam, Mahmoud (2012). Contemporary Vision for the Preparation of Special Education Teacher, Educational Development Journal, Year 10, Issue 68, pp. 32-36. Oman.

Alturki, Youssef (2011). Special Education departments between arbitrary planning and negligence of faculty members! Al - Riyadh Newspaper, 17 Safar 1432 AH - 21 January 2011 - Issue 1555

Al-Tuwaijri, Ahmad, Al-Mehimeed, Sultan (2017). A Proposal for the Outputs of Teacher Preparation Programs according to the Vision of Saudi Arabia 2030, Conference of the Role of Saudi Universities in Activating KSA Vision 2030, 13-14 Rabie Thani 1438 AH, 11-12 January 2017, p. 142, p. 195.

King Saud University (2019). Offered PhD programs at the Department of Special Education. Retrieved from http://education.ksu.edu.sa/en/node/2621

King Abdulaziz University (2019). Manual of Graduate Programs, Higher Diploma in Special Education (Majors: Behavioral Disorders and Autism) Retrieved on 29/3/2019 from: https://graduatestudies.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=306&lng=AR&cid=118529

King Faisal University (2019). Department of Special Education. 29/3/2019. Retrieved from: https://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/Education/Pages/Special-Education.aspx

Alhamed, Mohammed (2014). Research Projects: Some recent trends in teacher preparation. Saudi Journal of Higher Education, No. 11, May, p. 187,192

Alhadeedi, Emad (2017). Development of the educational departments in the Administration of education in the southern governorates in Palestine in the light of total quality management, Al-Aqsa Journal, vol. 21, January 1, 2117, pp.

Developing special education programs in the Kingdom of Saudi Arabia in accordance to Vision 2030

Dr. Ahmed Ibn Abdullah Al-Zahrani - Dr. Abdel Baqi Mohamed Arafa
Department of Special Education - College of Education
Majmaah University

Abstract:

The current study aimed to develop special education programs in Saudi Arabia universities, including the development of programs, plans, majors, admission conditions, educational environment and equipment. The intent of this study aligns with Saudi Arabia's vision and objectives for the development of its education system. The study used the descriptive method and relied on a 53-item questionnaire. A total of 101 faculty members from special education departments participated in this study, and those represent 30% of the total study population of 331 faculty members. The most important of the results were that all the study's sections achieved a high mean: the first section at (3.44), the first subsection of section two at (4.505), the second subsection of section two at (4.534), and the third subsection (4.423).

The study found that there were statistically significant differences, from the view of the special education faculty members, about the reality of special education departments in Saudi Arabia, and there were not statistical differences depending on gender, major and experience.

The study suggested a developmental vision for planning and programming special education departments. It also suggests a vision for graduates of special education departments, and for the environment and equipment of special education departments, in line with Vision 2030

key words: Development, Special Education Programs, Saudi Arabia Vision 2030, Disability

مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية والتدابير التربوية لزيادته

د. عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع
كلية التربية بشقراء
جامعة شقراء

مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية والتدابير التربوية لزيادته

د. عبد الله بن سعود بن سليمان المطوع
كلية التربية بشقراء
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٩/ ٥/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:١٩/ ٨/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية ومعرفة التدابير التربوية التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية لزيادته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبية المسحي والاستقرائي، وقد تكون مجتمع الدراسة من(٧١٣) طالب وطالبة، وبلغت العينة (١٩٠) طالب وطالبة هم جميع طلبة قسمي التربية الخاصة وعلم النفس لكونهما القسمين المتناظرين بين شطري الكلية، وأظهرت نتائج الدراسة: موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول المرتبط بالمصطلحات الواردة في النظام، والمحور الثاني المرتبط بالتنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة، وكشف الخصوصية، والمحور الثالث المرتبط بإنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور على التوالي(٤,٠٢) (٣,٧١) (٣,٨١).وهي قيمة منخفضة نسبيا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المحور الأول، مرتبطة بمتغيرات الجنس أو التخصص أو المعدل التراكمي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا متعلقة بإجابات أفراد العينة في المحور الثاني والثالث مرتبطة بمتغيري الجنس أو التخصص بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذين المحورين مرتبطة بالمعدل التراكمي بين من معدلهم أقل من(٣) ومن معدلهم أكثر من(٤) لصالح من معدلهم أكثر من (٤) من (٥) وبينت الدراسة عدد من التدابير التربوية التي يمكن اتخاذها لزيادة مستوى الوعي لدى الطلبة ومن ذلك تبصيرهم بماهية جائم المعلوماتية وبأخطارها وبأهم الطرق لمواجهتها ومن ذلك تنمية المسئولية، والقيم الأخلاقية والوطنية، وتجنيبهم العوامل الاجتماعية التي قد تؤدي إلى ارتكابها أو المشاركة بها. وتنمية جانب الرقابة والوقاية والاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية والتقنية المتاحة لدى الكلية.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برامج التربية الخاصة، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ذوي الإعاقة

المقدمة:

يشهد استخدام الشبكة المعلوماتية، تزايدا متسارعا على المستوى الشخصي والمؤسسي والدولي حتى أصبح استخدام الشبكة المعلوماتية والتقنية الرقمية حاجة ملحة بما تحققة وتتميز به من دقة وسرعة وقلة كلفة وسهولة في الوصول. وقد بلغت نسبة المستخدمين على عينة دراسة بلغت ٤٢٣أجريت في مدينة جدة وجود استخدام كبير ودائم لشبكة الإنترنت من قبل الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (٧٧,٧٪). (أصسل وخضري، ١٤١٧: ١٠٨) ، وهذه النسبة هي في تزايد مستمر ومضطرد للتقدم التقني من جهة ولدخول الشبكة المعلوماتية في مناحي كثيرة من الحياة.

وقد أفرز هذا التقدم التقني وهذا الانشار للشبكة الإلكترونية والمعلوماتية، ونتيجة للاستخدام غير الواعي مؤشرات خطيرة لتهديدات اتخذت من الشبكة المعلوماتية وسيلة، ومن المستخدمين لها أهدافا، وتتمثل هذه التهديدات في ما يعرف بجرائم المعلوماتية.

وقد أخذت هذا الجرائم في التوسع والانتشار حتى غدت جرائم منظمة تشكل تهديدا حقيقيا للمجتمع وأفرادة ومؤسساته على حد سواء بل ويمتد التهديد إلى مستوى الدول وأمنها وسيادتها واقتصادها وتدمير بنيتها (المؤتمر الدولي الرابع عشر_الجرائم الإلكترونية، ٢٠١٧: ٢٤٢-٢٤٣).

وقد شرعت المملكة العربية السعودية ومن منطلق الحاجة لتلافي تلك الأخطار ولتحقيق الأمن المعلوماتي، وحفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكة المعلوماتية، وحماية للمصلحة العامة

والأخلاق والآداب العامة، وحماية الإقتصاد الوطني، في إقرار نظام مكافحة جرائم المعلوماتية ليكفل تلك الحاجات والمطالب (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ١٤٢٨هـ: ٢).

وانطلاقا من مسئولية كلية التربية بوصفها مؤسسة تربوية وتعليمية، تتحمل مسئوليتها تجاه المجتمع وتجاه مؤسساته المختلفة للعمل على انجاح هذا النظام وتحقيقه لأهدافه، وحماية لطلبتها الذين هم أحد مكونات المجتمع الذين يستهدفهم هذا النظام بالحماية والوقاية.

وبناء عليه ظهرت الحاجة لتعزيز الوعي لديهم بهذا النظام وبمواده، ووقايتهم من الوقوع في الجرائم المعلوماتية أو التعرض لها أو المشاركة فيها، معتمدة في ذلك الإجراءات التربوية المناسبة لتوعيتهم وتنمية مسئولياتهم الدينية والخلقية والاجتماعية بل والوطنية لتحقيق الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي وتعاملهم مع شبكة المعلومات الالكترونية (الانترنت) وبما يؤصل فيهم تقوى الله سبحانه وتعالى، وحفز نفوسهم على الالتزام بمبادئ الصدق والأمانة والموضوعية والمراقبة الذاتية، والتثبت في المقول والمنقول، وامتثال توجيهات الإسلام في الآداب والأخلاق، والاستفادة مما تمتلكه الكلية من التقنية والخبرات البشرية والامكانات المادية في تحقيق ذلك الوعي. ولكن تلك الإجراءات تحتاج أولا للوقوف على مستوى الوعي لدى طلبتها ومن ثم وضع التدابير التربوية الممكنة لزيادة هذا الوعي، وبناء عليه جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يشهد استخدام أفراد المجتمع للشبكة المعلوماتية (الانترنت) إنتشارا واسعا وتنوعا عظيما وقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت على عينة شملت (٣٠٠٠) فردا أن عدد مستخدمي الانترنت منهم (٩١. ٢٧٪) (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٤: ٣١). وهذا النمو المتزايد لعدد المستخدمين أو جد اهتماما وحاجة ملحة لاستغلاله ومواكبته ودعمه، وتتمثل هذه المواكبة في حرص الحكومات والعديد من المؤسسات والمصالح الأهلية على تقديم واتاحة خدماتها من خلال الشبكة المعلوماتية، والمملكة العربية السعودية، بمصالحها ومؤسساتها جزء من هذا العالم، تتفاعل وتواكب وتستفيد وتستغل هذا التطور التقني والإلكتروني والانتشار المعلوماتي.

ولأن تطور الانترنت والتدفق المعلوماتي مهما كان إيجابيا فإنه لابد وأن يكون له جوانب سلبية ملازمة له، ومن تلك الجوانب ما يعرف اليوم بجرائم المعلوماتية، التي ظهرت وانتشرت وازداد خطرها مع ازدياد انتشارها.

ففي المملكة العربية السعودية تشير الإحصائيات إلى أن عدد الجرائم الالكترونية التي نظرتها المحاكم السعودية بلغت (١٠٥٣) قضية خلال العام ١٤٣٧هـ الثلاثاء /١٠/محرم/١٤٣٨هـ.

(http: //www. okaz. com. sa/article/١٥٠١٨٢٥)

ولا شك أن الجريمة الالكترونية مقلقة للمسئولين في المملكة العربية السعودية على المستوى المعلوماتي والتربوي والأخلاقي والديني والاجتماعي

والاقتصادي والأمني والوطني، كيف وهي تحتضن منبع الإسلام وتضم قبلة المسلمين، وتحكِّم شرع الله.

وانطلاقا من هذا جاء حرص المملكة العربية السعودية لوضع نظام مكافحة جرائم المعلوماتية ليحفظ المصلحة العامة والأخلاق والآداب العامة أولا، وليواكب التزايد في أعداد مستخدمي الانترنت ومجالاتها المتعددة من جهة ثانية، وليدعم توفير هذه الخدمة الحضارية أمام المستفيد بكل يسر وسهولة ويحفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية من جهة ثالثة، وليحد من الجريمة الالكترونية والمعلوماتية من جهة رابعة، ولتحقيق الأمن المعلوماتي وحماية الاقتصاد الوطني من جهة خامسة (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ١٤٢٨هـ: ٢).

فكان لزاما على كلية التربية بشقراء- واستشعارا لأهمية دورها ومسئوليتها- أن تضع التدابير التربوية لرفع مستوى الوعي لدى طلبتها لحمايتهم من الوقوع في جرائم المعلوماتية بشتى أنواعها، أوالتعرض لها أو المشاركة فيها؛ عملا بمبدأ الوقاية وأخذ الحيطة لوقايتهم من جميع الآفات التي قد تلحق الضرر بهم وبمجتمعهم (خوجلي، ٢٠١١: ٣١٩-٣٢٢).

ولكي لا يقع الطلبة ضحية لهذه الجرائم الالكترونية، أو يكونوا أطرافا فيها جهلا منهم بتلك الجرائم وأصنافها وأنواعها وأساليبها والجزاءات المترتبة على الوقوع فيها أو المشاركة فيها أو ممارستها بقصد أو بغير قصد، ظهرت الحاجة الملحة لدى الباحث- بوصفة أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بشقراء- لدراسة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة

جرائم المعلوماتية ليتم في ضوء نتائجها وضع مقترح علمي بالتدابير التربوية المناسبة لرفع مستوى الوعي لديهم.

أسئلة الدراسة:

تقوم أسئلة الدراسة على السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية وما التدابير التربوية التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية لزيادته؟ وتنبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالمصطلحات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية؟

٢-ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالجرائم المعلوماتية الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية؟

٣-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة في مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية مرتبطة بمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي؟

٤- ما التدابير التربوية المتوقعة من كلية التربية بشقراء لزيادة مستوى الوعي لدى طلبتها بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تنبثق أهداف الدراسة من الهدف الرئيس المتمثل في معرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية ومعرفة التدابير

التربوية التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية لزيادته. ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

١-معرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالمصطلحات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية.

٢-معرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالجرائم المعلوماتية الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية.

٣-معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة احصائيا بين إجابات أفراد العينة في مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية ترتبط بمتغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

٤- معرفة وإبراز التدابير التربوية المتوقعة من كلية التربية بشقراء لزيادة مستوى الوعي لدى طلبتها بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

١-إن نجاح نظام مكافحة جرائم المعلوماتية كغيره من الأنظمة يتوقف على مستوى وعي المشمولين به، وهذه الدراسة تستقصي مستوى هذا الوعي لتسهم في إنجاحه من هذا الوجه.

٢-تزويد الجهات ذات العلاقة بواقع مستوى الوعي لدى الطلبة بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية.

٣-دعم المسئولية المجتمعية لكلية التربية بشقراء، والمساهمة في دراسة ما من شأنه أن يسهم في تحقيق الأمن بمفهومه العام والخاص.

٤-تنمية الوعي وتعزيز مفهوم التربية الوقائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة شقراء ووضع التدابير التربوية بما يحقق الاستفادة من خدمات الشبكة المعلوماتية بيسر وأمان.

٥-إبراز جهود المؤسسات التربوية في القيام بدورها تجاه تعزيز الوعي للوقاية من جرائم المعلوماتية.

مصطلحات الدراسة:

١-الوعي: جاء في لسان العرب: وعي: الوَعْيُ: حِفْظ القلبِ الشيءَ. وعَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ يَعِيه وَعْياً وأَوْعاه: حَفِظَه وفَهِمَه وقَبِلَه. (ابن منظور، ١٤١٤، ج١٥: ٣٩٦) وجاء في المعجم الوسيط (الوعي) الْحِفْظ وَالتَّقْدِير والفهم وسلامة الْإِدْرَاك (مجمع اللغة العربية، ١٣٩٣، ج٢: ١٠٤٤). ومن الوعي جاءت التوعية وهي: تكوين الفهم الصحيح لحقيقة ما يجري (قلعجي وقنيبي، ١٤٠٨هـ: ٥٠٦).

والوعي في الاصطلاح التربوي والاجتماعي: يعرفه العريفي: على أنه اتجاه عقلي منعكس يعين الإنسان ليكون مدركا بنفسه وبيئته بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد بوظائفه الجسمية والعقلية وبأهداف العالم المحيط به. وله كفرد في المجتمع، وكعضو في جماعة، وللعلاقات التي تربط بين الظواهر الاجتماعية والمواقف التي يمر بها، والقيم والمعايير التي تحدد استجاباته المختلفة (العريفي، ١٤١٦هـ: ٢٢).

ويعرف الباحث الوعي إجرائيا: بأنه الإدراك الشامل الذي يعين الطالب الجامعي لإدراك نفسه وبيئته وبوظائفه الجسمية والعقلية والفكرية والعلمية والسلوكية في ضوء مسئوليته الدينية والأخلاقية والاجتماعية وتفاعله، مع نفسه ومجتمعه الجامعي ومجتمعه الذى يعيش فيه، بما يكفل استفادة من المعلومات المتاحة عبر الانترنت دون الوقوع في الجريمة المعلوماتية أو المشاركة فيها أو التعرض لها.

٢- نظام مكافحة جرائم المعلوماتية: النظام في اللغة بكسر النون، وهو جمع نظم وأنظمة مصدر نظم والنِظامُ: كُلُّ خَيْطٍ يُنْظَمُ به لُؤْلُؤٌ ونحوه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٣: ١١٦٢) وهو قوام كل شئ، وهو مجموعة الأوامر والنواهي والإرشادات التي تحدد الطريقة التي يجب اتباعها في تصرف معين، ومنه النظام الاقتصادي، والنظام الإداري (قلجي وقنيبي، ١٤٠٨: ٤٨٢).

والنظام في الاصطلاح: هو مجموعة المبادئ والتشريعات والأعراف وغيرها من الأمور التي تقوم عليها حياة المجتمع وحياة الدولة وبها تنتظم أمورها (العويشز، ١٤٣٤: ٣).

ويعرف الباحث نظام مكافحة جرائم المعلوماتية إجرائيا: بأنه مجموعة المبادئ والمصطلحات والتشريعات والأعراف والجزاءات المعتمدة لدي هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات لمكافحة جرائم المعلوماتية والصادرة بالمرسوم الملكي الكريم رقم م/١٧ في ١٤٢٨/٣/٨هـ.

٣-الجريمة: وهي في اللغة كما جاء في المعجم الوسيط (الجريمة) (بِوَجْه عَام) كل أَمر إيجابي أَو سَلبِي يُعَاقب عَلَيْهِ القانون (مجمع اللغة العربية، ١٣٩٣،

ج١: ١١٨) وفي مختار الصحاح: (الْجُرْمُ) وَ (الْجَرِيمَةُ) الذَّنْبُ تَقُولُ مِنْهُ: (جَرَمَ) وَ (أَجْرَمَ) وَ (اجْتَرَمَ) (الرازي، ١٤٢٠هـ، ج١: ٥٦).

والتعريف الاصطلاحي للجريمة المعلوماتية: هي أي فعل يرتكب متضمنا استخدام الحاسب الآلي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام نظام مكافحة جرائم المعلوماتية (مجلس الوزراء، ١٤٢٨: ٢).

ويمكن تعريف المعلوماتية إجرائيا: بأنها مجموع التقنيَّات المتعلّقة بالبيانات الالكترونية ونقلها ومعالجتها الآليَّة والعقليَّة بحسب العلم الإلكترونيّ، وتشمل كل مايمكن تخزينه ومعالجته وتوليده ونقله بوسائل تقنية المعلومات، وبوجه خاص الكتابة والصور والصوت والأرقام والحروف والرموز والإشارات.

ويعرف الباحث الجريمة المعلوماتية إجرائيا بأنها: أي فعل يرتكب يعاقب عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية متضمنا استخدام الحاسب الآلي، أو الشبكة المعلوماتية، من خلال البيانات والمعلومات الالكترونية والتي تشمل كل ما يمكن تخزينه ومعالجته وتوليده ونقله بوسائل تقنية المعلومات وبوجه خاص الكتابة والصور والصوت والأرقام والحروف والرموز والإشارات.

حدود الدراسة: يمكن بيان حدود هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

١-الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في موضوعها على دراسة مستوى ذلك الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية، ويتضمن ذلك المصطلحات والألفاظ، والتنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية

وانتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة، وبيان التدابير التربوية المتوقعة لزيادة مستوى ذلك الوعي لدى الطلبة.

٢-الحدود المكانية: تقتصر الحدود المكانية لهذه الدراسة على طلبة كلية التربية بشقراء للأقسام المتقابلة بين شطري البنين والبنات وهي قسمي التربية الخاصة وعلم النفس.

٣-الحدود الزمانية: وتبين الوقت الذي أجريت فيه هذه الدراسة وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ).

الإطار المفهومي والدراسات السابقة:

أولا: الدراسات السابقة وقد تم تقسيمها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها إلى ما يلي:

١-الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الوعي وتعزيزه:

دراسة قواري ورحيلي (٢٠١٧) وهدفت لبيان دور التربية والتوجيه في الحماية والوقاية من الجرائم الالكترونية وتوصلت الدراسة إلى: أن الجرائم الالكترونية تنصبّ على تلك السلوكيات والعمليات الإجرامية التي تتخذ الحواسيب وما توفره تكنولوجيا الإعلام والاتصال محطة لشن العمليات الإجرامية، وأن الوقاية أفضل وسيلة لانتشال جيل اليوم من الضياع والتشرذم الذي يهدد الكيان العربي والإسلامي في وجوده والذي بات يقض مضاجع أعدائه فرصدوا له المكائد الإلكترونية.

دراسة الشريف (٢٠١٧) وهدفت إلى الكشف عن واقع التربية التقنية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القري بمرحلة البكالوريوس، وقد تكونت

عينة البحث من (٥٠) طالبة، وأستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبينت النتائج أن أفراد العينة لديهم معلومات عن الحاسب ومكوناته وطريقة تشغيله، والوسائط المتعددة، بينما يقل إلمامهم ببعض المصطلحات الحديثة كإدارة التعليم الإلكتروني، والواقع المعزز، وخدمة المجموعات الإخبارية، والواقع الافتراضي، والقوانين الدولية لمحاربة الجرائم المعلوماتية,وأكدت الدراسة على ضرورة زيادة الوعي بالتقنية الحديثة وتضمينها في المقررات الدراسية وتدريب أعضاء هيئة التدريس لتفعيلها واستخدامها في العملية التعليمية.

دراسة غريب والأمير (٢٠١٧) وهدفت للاطلاع على مستوى وعي الشباب بمفهوم الجرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معرفتهم أوعدم معرفتهم بنظام العقوبات الصادر بخصوص ذلك الموضوع وأجريت الدراسة على ٢١٤ شاب وشابة من مختلف مناطق المملكة، وأظهرت الدراسة وجودعلاقة طردية بين الوعي بنظام الجزاءات، والإقدام على ممارسة بعض السلوكيات المشينة التي تتم عبر الوسائل التقنية الحديثة. وقد ذكر نصف عينة الدراسة ٥٠ % أن لديهم وعيًا بالممارسات غير الشرعية عند استخدام الأجهزة الإلكترونية، وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي. كما بينت الدراسة أن معرفة الأنظمة والعقوبات الخاصة بمكافحة الجرائم المعلوماتية كان لها دور كبير في الحد من الممارسات السلبية في تقنية المعلومات

دراسة أصيل وخضري (٢٠١٧) وهدفت لدراسة مدى الوعي بالجرائم المعلوماتية بين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي ورصد مدى وعيهم

القانوني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبقت على عينة مكونة من (٥٠٠) فرد ذكر وأنثى بالتساوي. والمستعاد منها (٤٢٢) وبينت الدراسة أهم الطرق والأساليب التي يطبقها أولئك المستخدمون للوقاية من الجرائم المعلوماتية. وأظهرت معرفة الغالبية العظمى من أفراد العينة بنسبة ٧٢ %بوجود تشريعات وقوانين خاصة بالجرائم المعلوماتية صادرة من قبل الجهات التشريعية في الدول، وعدم وجود معرفة بالقانون السعودي لمكافحة جرائم المعلوماتية لدى قاعدة كبيرة بلغت نسبتها ٥٥، ٦٪ وبواقع ٣٢٠ فرد. وبوثيقة الرياض حيث بلغت نسبتها٤٤، ٤ % وبواقع ٢٢٤فردا. وأن الرغبة ضعيفة من قبل أفراد العينة بالإبلاغ حال التعرض ألي الجرائم المعلوماتية وبمانسبته ٢٥، ٥٪أي ١١٥ فردا. وكشفت عن حاجة المجتمع السعودي لرفع مستوى الوعي بالنظام.

دراسة الجراحي (٢٠١٥) وهدفت لدراسة دور الجامعات السعودية في تنمية وعي الشباب بخطورة الجرائم المعلوماتية ودعمها للإرهاب الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبينت أن الجرائم المعلوماتية تعد أهم الأسباب المغذية للإرهاب الإلكتروني، وأن الإرهاب الإلكتروني مرتبط بالتطورات التي حدثت في مجال المعلومات، وتركز على تأجيج العواطف وتهييج انفعالات الشباب، وأكدت على ضرورة وأهمية وقاية الشباب وحمايتهم، وعلى الجامعة وبما تملكة من وإمكانات دور يوجب تحمل مسئوليتها في هذا الجانب.

دراسة أحمد (٢٠١٥) وهدفت لمعرفة وتكوين الوعي الديني من المنظور الاجتماعي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى: أن الوعي الديني يمثل التجربة الإنسانية الأنجح والأقدس، وأن العبادة تمثل خطة سلوك وخطة فكر وخطة شعور قائمة على منهج واضح، كما أنها توفر للمسلم الوقت لكي يتأمل نفسه، وتوفر له الطمأنينة وتخفف عنه الشعور بالذنب.

دراسة (Avais٢٠١٤) وهدفت للتعرف على مستوى الوعي بالاحتيال السبراني Cyber Victimization لدى طلاب جامعة السند University of Sindh—مقاطعة Jamshoro باكستان–واتجاهاتهم حيال استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية، كما هدفت الدراسة إلى رصد معرفة الطلاب في ما يتعلق بأساليب الوقاية من الجرائم السبرانية (الجرائم المعلوماتية). واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وبلغ أفراد العينة (١٠٠) ذكور وإناث بعدد (٥٠) لكل فئة. وعن طريق استبانة تم توزيعها على أفراد العينة. وبينت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج الهامة منها أن نسبة (٨٦٪) من إجمالي أفراد العينة أشارت إلى معرفتها بالحد العمري الأدنى اللازم للانضمام في المجتمع السبراني ومواقع الشبكات الاجتماعية، في مقابل نسبة (١٤٪) لمن أشاروا إلى عدم معرفتهم بالحد العمري الأدنى المطلوب و نسبة (٦١٪) من إجمالي أفراد العينة على الوعي بوسائل الأمن أو أساليب الحماية الشخصية، ونسبة الأفراد ممن ليس لديهم معرفة وداريه بهذه الوسائل بلغت (٣٩٪) ، ونسبة (٧١٪) من أفراد العينة أشاروا بعدم ردهم على البريد الإلكتروني المرسل من

أفراد مجهولين وذلك في مقابل نسبة (٢٩٪) ممن أشاروا إلى قيامهم بذلك، ونسبة (٤١٪) من أفراد العينة أوضحت اهتمامها بقراءة تعليمات السياسة الخاصة بمواقع الشبكات الاجتماعية قبل الانضمام لها، وما يزيد عن نصف عدد أفراد العينة وبنسبة (٥٩٪) لا تنتهج هذا النهج في الالتحاق بمواقع التواصل الاجتماعي، ونسبة (٧٣٪) من إجمالي أفراد العينة أشارت بعدم معرفتها للرؤية القانونية لبعض السلوكيات (الإرهاب الإلكتروني، المطاردة الإلكترونية، رسائل القذف) كسلوكيات إجرامية تُعرض للعقوبة القانونية.

دراسة Julija وآخرون (٢٠١٤) وهدفت لدراسة الخطوات الوقائية الاستراتيجية من الجريمة السيبرانية مع التركيز الرئيسي عليها والتدابير اللازمة لمنع الجريمة السيبرانية المتعلقة بالأطفال والمراهقين. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت نتائجها أن التعليم يهدف إلى زيادة الوعي والمعرفة فيما يتعلق بمحتوى الإنترنت غير القانوني والجريمة السيبرانية بين الأطفال والمراهقين، وكذلك الآباء والمعلمين. كما أن العديد من الأطفال والمراهقين الذين لديهم الهواتف الذكية خاصة، ينبغي إيلائهم الاهتمام ولهواتف الذكية وغيرها من الأجهزة المحمولة. وأنه لا يمكن أن تتحقق التوعية إلا مع الجهود المشتركة لأصحاب المصلحة الرئيسيين، وأن من تلك العناية إقامة دورات تدريبية تهدف لرفع مستوى الوعي للأطفال والشباب والمعلمين وأولياء الأمور وتبين أن العينة التي تعرضت لتلك البرامج من خلال الجمع بين محاضرات Face-toface ودورات تدريبية مع نظام LMS eCampus_التي تم تطويرها

للاستخدام على الهاتف المحمول أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الكمبيوتر-أظهرت تأثيرا على مستوى الوعي الأطفال والمراهقين، وللآباء والمعلمين.

دراسة Ishak (٢٠١٢) وهدفت لقياس درجة الوعي الأمني Security Awareness لدى مستخدمي مواقع الشبكات الاجتماعية من الماليزيين وطُبقت على مجموعة من الأفراد من الذكور والإناث (بإجمالي عدد ٤٠٠ فرد) من خلفيات تعليمية مختلفة وأعمار متفاوتة (من سن ١٧ سنة وحتى ٤٥ سنة). من خلال الاستبانة وبلغت نسبة المردود منها (١٠٠٪) ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج الهامة منها. أن نسبة (٧٩,٥٪) من الذكور المستجيبين للدراسة، ونسبة (٨٢,٨٪) من الإناث المستجيبين للدراسة، أشاروا إلى توخيهم الحذر في طلبات الصداقة الموجهة إليهم عبر صفحاتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، وأن الغالبية العظمى من المستجيبين للدراسة أشاروا إلى توجههم نحو قبول طلبات الصداقة الموجهة إليهم فقط من الأفراد الذين هم على معرفة بهم، وذلك بنسبة (٨٠,١٪) من إجمالي عدد الذكور المستجيبين للدراسة، ونسبة (٨٣,٦٪) من إجمالي الإناث، وأن نسبة (٩٢,٣٪) من إجمالي الذكور، ونسبة (٩٢,٦٪) من إجمالي الإناث، المستجيبين للدراسة أشاروا بعدم كشفهم عن كلمات المرور الخاصة بحساباتهم الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي لأي أفراد آخرين، ووفقاً لمتغير الجنس أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى الوعي الأمني في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الإناث، مقارنة بالذكور، وفقاً لمتغير الخلفية التعليمية، وارتفاع مستوى الوعي

الأمني في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الأفراد من ذوي الخلفيات التعليمية العالية (الحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) مقارنة بذوي الخلفيات التعليمية الأقل.

دراسة عمر (٢٠١٠) وهدفت لمعرفة مفهوم الوعي والتوعية وأهميتهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلى: أن الوعي مفهوم شامل لكل جوانب الدنيا والآخرة، والتشريع والأخلاق والسياسة، والاجتماع، وأن كمال الدين يتحقق بكمال الوعي. وأن الوعي بالنصوص الشرعية يعني فهمها والالتزام بها وهو طريق النهضة الحضارية للأمة وتخلصها من مشكلاتها ومكايدة الأعداء لها.

دراسة Schlitz (٢٠١٠) وهدفت لدراسة تطور الفهم المتزايد والوعي الواضح للوعي الاجتماعي من خلال التحولات في النظرة العالمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث حددت خمسة مستويات تنموية للوعي الاجتماعي، وأظهرت الدراسة أن الوعي كل متكامل، وجزءا لا يتجزأ وأنه نتيجة انعكاسية للذات والمعرفة والتعاون والتفاعل الاجتماعي، ويمكن أن يتوسع الوعي ليشمل كل مستوى من هذه المستويات، بما يؤدي إلى تعزيز التجارب والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية. ويمكن للوعي الاجتماعي المتزايد أن يحفز بدوره المزيد من التحولات في النظرة العالمية. وأن تنمية الوعي الاجتماعي حاجة أساسية لطلاب وطالبات القرن الحادي والعشرين.

٢-الدراسات السابقة ذات العلاقة بجرائم المعلوماتية وأنظمة مكافحتها:

دراسة الجنابي (٢٠١٧) وهدفت لبيان فعالية القوانين الوطنية والدولية في مكافحة الجرائم السيبرانية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن هناك عدم إجماع دولي على تعريف الجريمة الالكترونية. وأن جرائم نظم المعلومات تستهدف في المقام الأول المؤسسات المالية، والحاجة قائمة إلى نظام أكثر فاعلية ولعقد الاتفاقيات الثنائية ومتعددة الأطراف لتفعيل التعاون الدولي لمكافحة هذه الجرائم، والحاجة للتنفيذ والتطبيق الأمثل للتشريعات والقوانين. وأن الجرائم الالكترونية تسهم في الانتحار و البطالة وانتشار الجريمة الالكترونية، وأن الاهتمامات والدراسات ضعيفة في جانب المقاومة والوقاية.

دراسة شرون (٢٠١٤) وهدفت لمعرفة فعالية التشريعات العقابية في مكافحة الجرائم المعلوماتية وتعريف الجرائم المعلوماتية وطبيعتها القانونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وبينت الدراسة: أن هناك اختلافاً في سمات الجرائم المعلوماتية عن الجرائم التقليدية، وأن هناك ضعف في كفاية النصوص القانونية المعنية بالجرائم التقليدية لمواجهة الجرائم المعلوماتية.

دراسة Reshka Chauhan (٢٠١٤) وهدفت لدراسة الجرائم المعلوماتية وتقييم واكتشاف التحديات المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج، أن دولة الهند تأتي في المرتبة الثالثة بعد الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا كأكثر الدول تأثرا بالهجمات الإلكترونية، وأن مجرمي المعلوماتcriminals Cyber لدهيم العديد من الطرق والأساليب

المبتكرة ففي عام (٢٠١٠) بلغ عدد الاختراقات حوالي٧ملايين عملية، وكان النصيب الأكبر منها مخصص لمواقع التواصل الاجتماعي ومواقع التجارة الكرتونية. وأن٨٠ % من المراهقين كانوا ضحية لتلك الجرائم التقنية التي أصابت٣٠مليون شخص في الهند في عام (٢٠١٠) وقد قامت الباحثة شوهان برتيب أكثر (٥) جرائم معلوماتية في الانتشار بين مستخدمي الشبكة والأجهزة الحديثة على النحو التالي: الخداع عبر البريد الالكتروني للتتبع والملاحقة عبر الانترنت، والنصب والاحتيال الإلكتروني، والدخول غير المسموح للشبكة، والقذف والتشهير، وتشويه السمعة.

دراسة Phair Nige (٢٠١٤) وهدفت لبيان مخاطر الدخول غير المسموح، وأهمية تعزيز أنظمة الحماية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت الدراسة: أن الأمن المعلوماتي هو اكتشاف ورصد أي دخول غير مشروع أو غير مسموح به أو حتى استخدام أنظمة شبكة المعلومات لمنظمة ما، بدون إذن أو صلاحية. كما نصحت منظمات قطاع الأعمال وغيرها، لتعزيز أنظمة حماية الكترونية لشبكاتها بتكرار تلك الأنظمة على عدة مراحل أو طبقاتLayers باستخدام استراتيجية depth-in-Defense للحصول على الحماية المتعددة.

دراسة اليحي (٢٠١٣) وهدفت لدراسة نظام مكافحة جرائم المعلوماتية بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة لبيان كفاءة النظام بما اشتمل عليه من

مصطلحات وعقوبات وتفصيل جيد لأهم الجرائم المعلوماتية لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

٣-العلاقة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة: في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها تم تقسم الدراسات السابقة إلى محورين أساسيين المحور الأول يتضمن الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الوعي والمحور الثاني يتضمن الدراسات السابقة ذات العلاقة بجرائم المعلوماتية وأنظمة مكافحتها، وقد كانت الدراسات السابقة في المحور الأول تتناول مدى الوعي بالجرائم المعلوماتية وخطرها والوقاية منها ودور الجامعة في تعزيز الوعي من جهة وذلك مثل دراسة الشريف (٢٠١٧) ودراسة الجراحي (٢٠١٥) ، وتناولت الوعي بأنضمة وعقوبة الجرائم المعلوماتية والاحتيال البراني والوعي الأمني من جهة أخرى مثل دراسة غريب والأمير (٢٠١٧) ودراسة أصيل (٢٠١٦) ودراسة Ishak (٢٠١٢) ودراسة Avais (٢٠١٤) ، وتناولت من جهة ثالثة أهمية الوعي والتوعية وأن الوعي الديني يعد التجربة الإنسانية الأنجح في التصدي للمشلكلات مثل دراسة عمر (٢٠١٠) ودراسة أحمد (٢٠١٥) من جهة رابعة، وتناولت الدراسات السابقة في هذا المحور الخطوات والاجراءات الوقائية، وأهمية تكوبن الوعي وأنه كل متكامل يحتاج للتعزيز من كل الوجوه، وأن التربية والتوجيع والتعليم عوامل مهمة لزيادته. وذلك مثل دراسة Julija (٢٠١٤) ودراسة Schlitz (٢٠١٠) ، وتناولت الدراسات السابقة في المحور الثاني فعالية القوانية الوطنية والدولية والتشريعات العقابية من جهة وذلك مثل دراسة الجنابي (٢٠١٧) ودراسة شرون (٢٠١٤) ومن جهة ثانية معرفة

الجرائم الالكترونية وبيان خطرها وطرائقها ووسائلها وسبل مواجهتها وذلك مثل دراسة Reshka Chauhan (٢٠١٤) ودراسة Phair Nige (٢٠١٤) ، وتناولت نظام جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية ومدى فعاليته في التصدى للجرائم المعلوماتية من جهة ثالثة وذلك مثل دراسة اليحيى (٢٠١٣).

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة السابقة في موضوعها التربوي من جهة وكذلك في مجتمعها وعينتها التي استهدفت كليات التربية من جهة أخرى، وكذلك في أنها تدرس الحالة ثم توجد لها الحلول التربوية من جهة ثالثة. حيث طبقت على مجموعة من الطلبة يمثلون المجتمع الطلابي لكلية التربية بشقراء وقد جمعت بين الوقوف على مستوى الوعي وفي ضوء ذلك المستوى قامت بوضع تدابير وقائية لزيادته في نفس المجتمع والامكانات المتاحة وهذا ما قد يميز هذه الدراسة، ولا يعني هذا أي تعارض معرفي بينها وبين الدراسات السابقة بل إن هذه الدراسة أتت لتتكامل مع تلك الدراسات في إضافتها العلمية والاجابة على أسئلتها. بل لقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء وبلورة الأدب المفاهيمي لهذه الدراسة المرتبط بتعريف الوعي وأنواعه وأهميته، وكذلك فيما يتعلق بالإجراءات اللازمة لزيادة الوعي ومواجهة الجرائم المعلوماتية، كما استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة في التعليق على نتائجها ومقارنة ما توصلت إليه هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

الإطار المفهومي:

الوعي ومكوناته وأنواعه:

أ–الوعي ومكوناته: سبق تعريف الوعي بأنه: الإدراك الشامل الذي يعين الطالب الجامعي لإدراك نفسه وبيئته بوظائفه الجسمية والعقلية والفكرية والعلمية والسلوكية في ضوء مسئوليته الدينية والأخلاقية والاجتماعية وتفاعله، مع نفسه ومجتمعه الجامعي ومجتمعه الذى يعيش فيه، بما يكفل الاستفادة من المعلومات المتاحة عبر الانترنت دون الوقوع في الجريمة المعلوماتية أو المشاركة فيها أو التعرض لها.

وبناء عليه يمكن القول بأن الوعي يتضمن: الإدراك والحفظ، والفهم، والتقدير ويشترط في ذلك أن يكون صحيحا، وأن يكون على حقيقته. ولا يمكن أن يكون ذلك إلا بتحقق جانبي الوعي من الداخل والخارج، أي على مستوى الذات من جهة، وعلى مستوى ما يجري حولها وفي محيطها الاجتماعي والبيئي من جهة أخرى، ثم يظهر ذلك في سلوك الفرد وأخلاقة من جهة ثالثة. ولكي يتم ذلك فلابد له أن يتضمن إطارا معرفياً وإطاراً قيمياً أو التزامياً وإطار أداء أو ممارسة.

وقد يرى البعض أن الوعي حالة من الاستعداد تتكون من العديد من الأفعال العقلية المشتركة والتي من خلالها نعى تلك الموضوعات في بيئتنا أو أنفسنا (Gillet&McMillan, ٢٠٠١: ٢٤٧) ولعل الباحث يستدرك على هذا التعريف أنه لم يتضمن الإشارة إلى القيم والمجتمع والمسئولية والعلم، وهذا ما حاول العريفي تلافيه في تعريفه للوعي حيث ضمنه وعى الإنسان بوظائفه

الجسمية والعقلية وبأهداف العالم المحيط به، وإدراك الإنسان لنفسه ومجتمعه، وللعلاقات التي تربط بين الظواهر الاجتماعية والمواقف التي يمر بها، والقيم والمعايير التي تحدد استجاباته المختلفة في هذه المواقف (العريفي، ١٤١٦: ٢٢).

ويمكن مما سبق تلخيص عمل الوعي في ثلاثة مستويات هي: المستوى المعرفي، والمستوى الوجداني، والمستوى السلوكي أو المهاري، وقد سماها رحمون بالمكونات (رحمون، ٢٠١٥: ١٢). لكن الباحث لا يرى تسميتها بالمكونات، بل هي المستويات التي يمكن أن يتداخل في كل مستوى منها مكون أو أكثر من مكونات الوعي. أما ما ذهب إليه رحمون في دراسته التي بين فيها أن الوعي يتكون من اثني عشر مكون هي: المبادي، والقيم، وظروف حياة الفرد، والنظم الاجتماعية، ومرتكزات الفطرة، وحوادث الحياة والضمير، والإرادة، والمشاعر، والأحاسيس، والخيال، والحدس (رحمون، ٢٠١٥: ٩) فإن الباحث يتفق معه في ذلك ويؤكد أن التطور في هذه المكونات يكون ثمرة لصيانة الفطرة وتنمية المعرفة والعلم والعقل، والالتزام الأخلاقي والسلوكي.

ب–**أنواع الوعي**: كما يظهر من تعريف الوعي السابق، والذي يشير إلى أنه يتضمن جميع الاتجاهات التفاعلية والسلوكية التي تتأثر بالإدراك، والحفظ، والفهم، والتقدير العقلي والعلمي والقيمي والاجتماعي والأخلاقي. وبناء عليه يمكن القول إن الوعي يشمل جميع جوانب حياة الإنسان من جهة، كما أنه يشمل تفاعلات الإنسان وسلوكه السري والعلني مع ذاته أو مع ما يحيط به

سواء في محيطة الفردي، أو الأسري أو الاجتماعي أو العالمي أو الكوني من جهة أخرى، واستطاعته تحقيق الأمن في ذلك الوسط الداخلي والخارجي من جهة رابعة، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن هناك أنوع للوعي تتضمن ما يلي:

-الوعي المعرفي: والذي يحدد تعاملات الفرد وتفاعله وسلوكه في ضوء التطور العلمي والمنتجات التقنية والمعلوماتية والاتصال العلمي، ومما تؤكده الدراسات أن الانترنت يلعب دورا كبيرا في نشر الوعي العلمي والمعرفي (الباحث الإعلامي، ٢٠٠٩: ١٧). وفي نفس الوقت فإن الباحث يرى أن غياب الوعي المعرفي لا يحقق الاستفادة الإيجابية من الانترنت لأنها تشكل سيلا من الإيجابيات والسلبيات المعرفية والمعلوماتية المتاحة في المواقع الالكترونية.

-الوعي الأمني والوطني: والذي يحدد تعاملات الفرد وتفاعله وسلوكه في ضوء منظومة الأمن التي تكفل له البقاء والعيش الهني والسيادة والحرية، والانتماء الإنساني والاجتماعي في محيط الأسرة والجامعة والمجتمع والوطن والعالم. ولا شك أن الانترنت تشكل خطرا على الجانب الأمني النفسي من جهة وعلى الأمني الوطني من جهة أخرى، وذلك في كل مجالات الأمن الفكرية والسياسية والاجتماعية والسلوكية وغيرها، فكل تطبيق مستحدث للانترنت يلازمه مخاطره الجديدة المحتملة التي تختلف عن غيرها، بحسب طبيعة التطبيق، ولذلك من الصعوبة التنبؤ بطبيعة الأخطار الأمنية المحتملة (النعمان، ٢٠١٢: ١٢٠).

-الوعي الأخلاقي: والذي يحدد تعاملات الفرد وتفاعله وسلوكه في ضوء الذوق السليم والحكمة والآداب العامة، واحترام حقوق الآخرين وأذواقهم وحرياتهم. ولا بد أن يقترن نمو الوعي الذي يشير إلى الانفتاح المعرفي والتطور التقني في كل المجالات الحضارية بالأخلاق التي تقيد ذلك الوعي ليتماشى والبعد الأخلاقي للحضارة والمدنية، وهذا يجعل العقل يرشد انفلاته نحو التقدم التقني المجرد، مما يضفي البعد الإنساني ويشيع القيم الأخلاقية التي بدونها تنحط الإنسانية وتهمش الأخلاق الفاضلة التي تحول دون عبثية الإنسان واغتراره بالتفتح العقلي والتطور التكنلوجي والتقني. (عبود، ٢٠٠٥: ٢٢٠).

-الوعي المعلوماتي: ويرتبط هذا الوعي بتعاملات وتفاعلات وسلوك الشخص الذي يبحث عن المعلومة ويملك المهارة في معرفة ما يحتاجه، وكيف يصل إليه، وإذا كان مفهوم الوعي المعلوماتي يرتبط بمصادر المعلومات، ومنها المكتبات وما تحويه من الكتب وأوعية المعلومات، فإنه يجب العلم أن مكتبات المعلومات لم تعد المباني ورفوف الكتب بل أتاحت الانترنت الكتب الالكترونية والمكتبات الالكترونية، بل والمجلات العلمية الالكترونية. فالوعي المعلوماتي يعني اكتساب مهارة الوصول للمعلومات التي يحتاجها، وفهم كيفية تنظيم مصادر المعلومات في المكتبات وإعداد المعلومات، وأدوات البحث الإلكترونية، واستخدام التقنية في عمليات البحث وتقييم المعلومات وطرق الوصول إليها زمانا ومكانا، والاستفادة منها بفاعلية ". http: //iman-dia. p/blog-page_٢٩. html/blogspot. com في (١٤٣٩/٦/٢٩).

-الوعي الديني: وهوالذي يحدد ويضبط تعاملات الفرد وتفاعلاته وسلوكياته في ضوء الوحي سواء القرآن الكريم أو السنة النبوية، وما يختص بالعبادات والأوامر والنواهي والفعل والترك، والأخذ والعطاءوالتقوى والمراقبة الذاتية، فاالدين عبادات، وأحوال، وأحكام، ومعاملات. ومن هنا تظهر شمولية الوعي الديني لكل جوانب حياة الإنسان واتجاهاتها؛ فهو: المنهج الذي أنزله الله إلى عباده عبر رسله وأنبيائه مشتملا على العقائد والمعارف والتعاليم والأخلاق والأوامر والنواهي، ومهمته إصلاح الفرد، وسياسة المجتمع وأصل الدين الخضوع والذلة، وسمي بذلك لأن صاحبه يدين لله تبارك وتعالى بالامتثال لشرعه (الأشقر، ١٩٨٥: ٧٣).

ولا يقصد الباحث بالوعي الديني أنه يعني مفهوم الدين، وإنما المراد الوعي المرتبط بالدين، في كل جوانب حياة الفرد والمجتمع. وبالتالي فإنه يمكن إجمال غاية الوعي الديني أن يتحقق وعي فردي واجتماعي يضمن تحقق سلامة العلوم، الأفكار، والعقائد، والأخلاق، والممارسة أو السلوك.

ومن خلال ماسبق فإن تلك الأنواع جميعها تشير إلى وجود وعي فردي يعكس تعبير الفرد ومعرفته وسلوكه ومشاعره في إطار ظروفه وخصوصيته وبيئته، فيما يمكن أن يسمى وعيا فرديا عيانيا وهذا من جهة. ومن جهة أخرى فإن هذا التعبير للفرد ومعرفته وسلوكه ومشاعره في إطار الخصوصية والبيئة فهو جزء متكامل يؤثر ويتأثر بمثيله على المستوى المجتمعي الذي يعطي الانطباع العام عن حالة المجتمع تجاه هذا الوعي. ليتشكل ما يمكن أن يسمى بالوعي الجماعي، وفي الوقت ذاته فإن الباحث يرى أن الوعي بكافة أنواعه

يشكل منظومة مفاهيمية ومعرفية وقيمية ونفسية وسلوكية، تعمل مكوناتها في مستويات متلازمة ومتكاملة ومتفاعلة ثمرتها الالتزام بالمسئولية في كافة صورها دينيا وأخلاقيا واجتماعيا.

وبناءً على ما سبق يؤكد الباحث على ما يلي:

*-أن تحقق كلا الأمرين يتوقف على مدى الالتزام والتطبيق للمسئولية الشاملة التي أساسها الوعي.

*-أنه لا يمكن الفصل بين الوعي في مستواه الفردي والاجتماعي، من جهة، ولا الفصل بين جانبيه الداخلي والخارجي من جهة أخرى، لأن تكامل واندماج وتفاعل الفرد والجماعة يعكس دينامية التكامل في نسق التفاعل الاجتماعي للفرد بوصفه وحدة لمكونات ذلك النسق، فما المجتمع إلا مجموعة أفراد.

*- أنه لا يمكن الفصل تماما بين أنواع الوعي وإن كان بالإمكان تمييزها وفقا لمجالاتها، لأنها تشتق من بنية منظومية مفاهيمية واحدة، وتتفاعل في بنية منظومية إنسانية فردية، واجتماعية، وبيئية واحدة أيضا.

*- أنه يمكن القول إن الوعي الديني هو جماع أنواع الوعي كلها استنادا لما يلي:

أ-أن الدين شامل كامل لكل جوانب الحياة ومناهجها من جهة، وهو منطلق التكليف والأمانة والاستخلاف من جهة أخرى، وأنه لا يمكن فصله عن أي سلوك فعلي أو قولي أو قصدي يقوم به الفرد.

ب– أن الوعي الديني يستلزم أن يكون لدى الفرد أوالطالب وعيا جسميا، وعقليا، وفكريا، وعلميا، وعمليا وسلوكيا، في ذاته ومجتمعه، وفي ضوء مسئوليته الدينية والأخلاقية والاجتماعية.

ج–أن الوعي الديني يحتم على الفرد الوعي بكل نوع من هذه الأنواع ما دام أنه يحقق له ولغيره السلامة في نفسه وماله وعرضه وعقله ودينه.

نظام مكافحة جرائم المعلوماتية: لقد صدر اعتماد نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية وذلك وفقا للمرسوم الملكي رقم م/١٧ بتاريخ ١٤٢٨/٣/٨هـ. وتتوافق مواد هذا النظام تقريبا مع ما تضمنته وثيقة الرياض التي صدرت باتفاق بين دول مجلس التعاون الخليجي الذي صدر عام ٢٠١٣ (الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي، ٢٠١٣: ٥–١٥). وهو نظام ملزم التنفيذ لكل الجهات كل فيما يخصه، وقد تضمن هذا النظام ست عشرة مادة وقد نصت المادة الثانية على الهدف من النظام والمتمثل في تحديد الجرائم المعلوماتية والعقوبات المقررة لكل منها، بهدف الحد من وقوع جرائم المعلوماتية، وبما يؤدي إلى: **أولا:** المساعدة في تحقيق الأمن المعلوماتي. **ثانيا:** حفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية. **ثالثا:** حماية المصلحة العامة والأخلاق والآداب العامة. **رابعا:** حماية الاقتصاد الوطني. (مجلس الوزراء، ٢٠٠٧: ٢).

جريمة المعلوماتية: تنوعت الجريمة المعلوماتية وتعددت مسمياتها نتيجة لانتشارها من جهة، ونتيجة لعدم الاتفاق على تعريف موحد لها من جهة أخرى، ونتيجة لتعديها الزماني والمكاني من جهة ثالثة، ونتيجة لسرعة ظهورها

واختفائها دون أثر من جهة رابعة؛ فمن تلك الأسماء: جرائم الحاسوب والإنترنت، أو جرائم التقنية العالية، أو الجريمة الإلكترونية، أو الجريمة السايْبِرانيّة، أو جرائم أصحاب الياقات البيضاء. http: //democraticac. de/?p=٣٥٤٢٦ في (١٤٣٩/٧/٤).

وتصنف الجريمة المعلوماتية وفقا لأنواعها إلى ما يلي: الجرائم التجسسية، الجرائم المالية، الجرائم الأخلاقية، الجرائم الأمنية، جرائم الاعتداء على الحياة الخاصة، وداخل كل تقسيم مجموعة من التقسيمات الأكثر دقة وتحديدا (الحوطي، ٢٠٠٠: ٣-١١).

كما أن من تصنيفات الجرائم المعلوماتية: جرائم الإرهاب الإلكتروني والاحتيال وسرقة الهوية، والملاحقة والتحرش، وبريد النفايات، والفيروسات، وكلمات السر، والقنابل الذكية (البداينة، ٢٠١٤: ٧-٩). وفي المملكة العربية السعودية ظهرت الجرائم المعلوماتية وكان ترتيبها بحسب انتشارها كالتالي: جرائم الاختراقات، ثم الجرائم المالية، ثم الاعتداء على المواقع المعادية، وكان أقلها الجرائم الجنسية والأخلاقية (المنشاوي، ٢٠٠٣: ٣١٣-٣١٥). وفي بريطانيا وفي عام٢٠٠٧ هناك جريمة الكترونية تقع كل١٠ثوان، ولكن القضية أكبر مما يمكن تصوره لا من حيث الانتشار، ولا من حيث الاختفاء، ولا من حيث السرعة والتأثير. (مصطفي، وآخرون، ٢٠١١: ٤) وهناك عدد من الأسباب ومنها التوسع في استخدام الانترنت وزيادة مستخدميه، وتطور برمجيات الاكتساح واختراق المواقع ولعدم الاتفاق على تعريف موحد للجريمة المعلوماتية وغير ذلك من الأسباب، التي تتطور مع تطور التقنية الالكترونية

والمعلوماتية وبرمجياتها وتطبيقاتها، وفي ظل تدني الوعي والالتزام الأخلاقي الذي يجي أن يواكب ذلك التقدم.

وتظهر الجريمة المعلوماتية في ثلاثة مستويات: هي المستوى الشخصي، والمستوى المجتمعي، والمستوى الكوني أو العالمي. وتتغير وتتفاوت أسباب الجريمة المعلوماتية وفقا لنوعها، ونوع المستهدف، ونوع الجاني، وهدف الجريمة، ومستوى التنفيذ. فعلى المستوى الشخصي ترجع أهم الأسباب إلى أولا: البحث عن التقدير: وهذا النوع غالباً يتميز به الصغار، وقد يتلاشى مع كبر السن تدريجيا. ثانيا: الفرصة، وتلعب البيئة دورا كبيراها في هذا السبب حين تغيب المراقبة من جهة، وتتوفر الفرصة حينما يكون الهدف سهل المنال من جهة أخرى. ثالثا: الضغوط العامة: ولا يتوقف هذا السبب على الإحباط الذي يظهره الفرد حين يتعسر عليه تحقيق هدف ما ولكن أيضا نتيجة المشاعر السلبية التي تحدث في المواقف الاجتماعية المختلقة والمتنوعة، ومن ذلك السخط من نقص الأجور أو الفصل من الوظيفة. (البداينة، ٢٠١٤:٩).

وعلى المستوى الاجتماعي فإن من أهم أسباب الجريمة المعلوماتية ما يلي: أولا: التحضر والمدنية، حيث التحضر يؤدي للحد من التقيد بالقيم الاجتماعية من جهة، ومحاولة الثراء واللحاق بمتطلبات المدينة من جهة آخرى. ثانيا: البطالة، حيث تتفق الجريمة المعلوماتية مع الجريمة التقليدية في هذا السبب بشكل كبير. ثالثا: الضغوط العامة، حيث يولد الفقر والبطالة مشاعر سلبية لدى مجموعة من الناس يدفعهم إلى أساليب تأقلم سلبية مع

هذه الظروف منها الجريمة الإلكترونية. رابعا: البحث عن الثراء: حيث الثراء فالرغبة في الثراء يواجهها صعوبات معقدة تؤدي لسلوك طرق غير مقبولة منه الجريمة المعلوماتية. خامسا: غياب القوانين والأنظمة أو تغييبها أو جهل الناس بها، وهذا قد تدخل فيه جميع الأسباب السابقة. (مصطفي وآخرون، ٢٠١١: ٦)

وعلى المستوى العالمي فإن من أهم أسباب الجريمة المعلوماتية ما يلي: أولا: التحول للمجتمع الرقمي، وهذا السبب هو في نفس الوقت من عيوب التقدم التقني حيث أدى لشيوع العالم الافتراضي الذي شجع على الجريمة المعلوماته. ثانيا: العولمة: والعولمة التي مكنت بالتقدم الإلكتروني والتقني من كسر المسافات الجغرافية كانت من هذا الوجه سببا لتسهيل وقوع الجريمة العابرة للقارات، ويدعم هذا ما يعرف بالتواصل الكوني الذي عبر الحدود بلا استئذان. (البداينة، ٢٠١٤: ١١). ويرى الباحث أن السبب الأقوى والأهم الذي يدخل في كل هذه الأسباب، وهو ضعف الوعي الديني (الوازع الديني) الذي بغيابه تغيب المسئولية، وتختل منظومة المسئولية في كل أنواعها ومستوياتها الدينية والأخلاقية والاجتماعية.

ومن خصائص جرائم المعلوماتية: الإزالة: وتعني أن الجريمة المعلوماتية يمكن نسخها دون إزالتها. التوافر: فالمعلومات متوافرة في في كل مكان وفي كل زمان. القيمة: فالمعلومات المرتبطة ببطاقات الائتمان والحسابات المصرفية ذات قيمة. المتعة: الكثير من جرائم المعلوماتية ممتعة في ممارستها. الاستدامة: المعدات والبرامج المسروقة يمكن أن تستخدم لفترة طويلة. سرعة التنفيذ:

الجريمة المعلوماتية قد تتم بضغطة زر. التنفيذ عن بعد: لا تتطلب الجريمة المعلوماتية غالبا تواجد المجرم في مقر الجريمة. إخفاء الجريمة: الجريمة المعلوماتية مخيفة، مع أنه يمكن ملاحظة آثارها وتتبعها والتخمين بوقوعها. الجاذبية: فقد غدت الجريمة المعلوماتية أكثر جذباً لاستثمار الأموال وغسيلها. عابرة للحدود الدولية: لا تعترف الجريمة المعلوماتية بالحدود ولا بالمكان ولا بالزمان فالعالم كله ساحة لها. http: //democraticac. de/?p=٣٥٤٢٦ في (١٤٣٩/٧/٤).

أنها جرائم ناعمة لا تتطلب ما تتطلبه الجريمة فهي لا تتطلب عنفاً في نقل البيانات من حاسب إلى آخر، أو السطو الإلكتروني على أرصدة بنك ما. صعوبة إثباتها تتميز الجريمة المعلوماتية بأنها صعبة الإثبات لأنها لا تترك أثرا من جهة ويمكن محو الدليل أو تدميره في زمن قصير من جهة أخرى، كما أنها نتيجة تلونها وتطورها واختفائها تصعب على الأمن من جهة ثالثة. (المطردي، ٢٠١٢: ١٧).

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

– منهج الدراسة: يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه: الأسلوب (المسحي) وذلك بإجراء دراسة مسحية لمعرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية. وقد قام الباحث بتصميم أداة للدراسة عبارة عن استبانة لاستخدامها لجمع المعلومات بما يحقق الوصول للإجابة على أسئلة

الدراسة، أما السؤال الرابع فقد استخدم الباحث الأسلوب (الاستقرائي) وقد صمم الباحث بطاقة جمع المعلومات كأداة للمساعد في الإجابة هذا السئوال.

– **مجتمع الدراسة:** هم طلبة كلية التربية بشقراء وعددهم (٧١٣) طلباً وطالبة استنادا لأعداد الطلبة المنتضمين في الكلية للفصل الثاني من العام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ). وهو زمن إجراء الدراسة.

–**عينة الدراسة:** تم أخذ عينة عمدية ممثلة لمجتمع الدراسة بلغت نسبتها (٢٧٪) تقريبا مثلت جميع الطلبة في تخصصي التربية الخاصة، وعلم النفس فقط، وهما القسمان المتناضران بين شطري الكلية البنين والبنات، وبلغ عددأفراد العينة (١٩٠) موزعة (٧٠طالباً) ، (١٢٠طالبة) وهم الطلبة المنتضمون في الدراسة بكلية التربية بشقراء للعام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) بحسب افادة شئون الطلاب بالكلية. وقد استهدف الباحث هذه العينة للتقارب بين القسمين من جهة ولأنها الكلية الوحيدة بجامعة شقراء التي يجتمع بها هذين القسمين من جهة أخرى، ولكون الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بشقراء من جهة ثالثة.

–أداة الدراسة: بعد أن قام الباحث بالاطلاع الشامل والمراجعة الدقيقة لأدبيات الموضوع ومن خلال بطاقة جمع المعلومات وجداول المقارنة (الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة) قام الباحث بتصميم استبانة قسمها لثلاث محاور و (٢٤) فقرة.

–بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وللتأكد من صدقها الظاهري تم عرضها على قرابة عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة

التدريس في عدد من التخصصات أصول التربية والحاسب الآلي وعلم النفس، وبعد تلقي آراء السادة المحكمين قام الباحث بتعديل ما يمكن تعديله وفقا لتلك الآراء لتخرج الأداة بصورتها النهائية مشتملة على البيانات الأولية وعلى المحاور التالية:

المحور الأول: المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية (٨) فقرات.

-المحور الثاني التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية (٩) فقرات.

- المحور الثالث: إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة. (٧) فقرات.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

- البيانات الأولية لمتغيرات الدراسة:

١- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى) ٢- التخصص وله مستويان (علم النفس _التربية الخاصة)

٣- المعدل التراكمي وله ثلاث مستويات (أقل من ٣ /من ٣-٤/ أكثر من ٤).

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد أن تم تحديد عينة الدراسة والانتها من بناء الأداة في ضوء أسئلة الدراسة وبعد التأكد من صدقها واعتماد آراء المحكمين، بدأ الباحث تطبيق الخطوات التالي:

١– تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وعددهم (٧٠) ذكراً وعدد (١٢٠) أنثى. وتم تجميع الاستبانات بعد تعبئتها من أفراد مجتمع الدراسة، وبلغت نسبة المسترجع منها (١٣١) موزعة (٥٠ ذكر، ٨١ أنثى) وكانت جميعها صالحة للتحليل وقد يلاحظ ارتفاع نسبة الفقد بالنسبة لعدد أفراد العينة وبالذا لدى أفراد العينة من الطالبات ولكن قد يعود هذا لأن عملية التوزيع تتم بطريقة غير مباشرة

٢– تم تفريغ البيانات في ذاكرة الحاب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) ؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

٣– استخراج النتائج وتسجيلها ومناقشتها.

٤– كتابة خاتمة الدراسة.

٥– كتابة توصيات الدراسة في ضوء النتائج.

٦– كتابة مقترحات الدراسة في ضوء النتائج.

–الأساليب الإحصائية المستخدمة: وقد استخدم الباحث الأساليب التالية:

١– طريقة حساب المقياس **٢–**معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة. **٣–**معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. **٤–**التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة. **٥–**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات إجابات أفراد العينة. **٦–**اختبار تاء (T)

لمعرفة الفروق الإحصائية. **٧-**اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية.

٨-اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

المتوسط	درجة الموافقة
٤. ٢١ – ٥	موافق بشدة
٣. ٤١ – ٢٠ .٤	موافق
٢. ٦١ – ٤٠ .٣	لا أدري
١. ٨١ – ٦٠ .٢	غير موافق
١ – ٨٠ .١	غير موافق بشدة

طريقة حساب المقياس (الخماسي) : ٥ **(أكبر قيمة للمقياس)** – ١ **(أصغر قيمة للمقياس)** = ٤

٥/٤ = ٠.٨٠

١+٠.٨٠ = ١.٨٠

١.٨٠+٠.٨٠ = ٢.٦٠

٢.٦٠+٠.٨٠ = ٣.٤٠

٣.٤٠+٠.٨٠ = ٤.٢٠

٤.٢٠+٠.٨٠ = ٥

-ثبات أداة الدارسة: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (١) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

الجدول (١) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام	٠.٧٣٤
التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية	٠.٧٨٩
إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة	٠.٨٣١
كامل الاستبانة	٠.٧٩٠

ويتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

– **صدق الاتساق الداخلي**: وللتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد عينة الدراسة (العينة الاسطلاعية) وعددهم (٣٠) وبحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	أولاً	ثانياً	ثالثاً
١	**٠.٥٢٦	**٠.٤٥١	**٠.٦٢٣
٢	**٠.٤٣٠	**٠.٦١٢	**٠.٧٢٧
٣	**٠.٤٧٧	**٠.٧٦٤	**٠.٦٤٥
٤	**٠.٥٢٥	**٠.٦١٦	**٠.٧٢٤
٥	**٠.٣٧٢	**٠.٦٤٠	**٠.٧٥١

م	معامل الارتباط		
	أولاً	ثانياً	ثالثاً
٦	**٠.٥٦٦	**٠.٣٧٩	**٠.٧٢٢
٧	**٠.٥٠١	**٠.٦٧٢	**٠.٧٥٨
٨	**٠.٥٤٧	**٠.٧٦٦	
٩		**٠.٦٧٢	

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

-متغيرات الدراسة:

-الجنس: يتضح من الجدول (٣) أن ٦١,٨٪ من أفراد العينة من الإناث وأن ٣٨,٢٪ منهم من الذكور.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٥٠	٣٨.٢
أنثى	٨١	٦١.٨
المجموع	١٣١	١٠٠

-التخصص: يتضح من الجدول (٤) أن ٦٨,٧٪ من أفراد العينة تخصصهم علم نفس، وأن ٣١,٣٪ منهم تخصصهم تربية خاصة.

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة (%)
علم نفس	٩٠	٦٨.٧
تربية خاصة	٤١	٣١.٣
المجموع	١٣١	١٠٠

-المعدل التراكمي: يتضح من الجدول (٥) أن ٤٧,٣٪ من أفراد العينة معدلهم التراكمي من (٣ – ٤) ، وأن ٢٦,٧٪ منهم، معدلهم التراكمي أقل من (٣) وأن ٢٦٪ منهم معدلهم التراكمي أكثر من (٤).

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	التكرار	النسبة (%)
أقل من ٣	٣٥	٢٦.٧
٣ – ٤	٦٢	٤٧.٣
أكثر من أربعة	٣٤	٢٦
المجموع	١٣١	١٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا نتائج السؤال الأول: ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالمصطلحات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية؟

جدول (٦) يبين رأي أفراد العينة حول المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	شبكة المعلومات هي ارتباط بين أكثر من حاسب آلي أو نظام معلوماتي للحصول على البيانات وتبادلها.	ك	٤٢	٦١	٢٢	٤	٢	٤. ٠٥	٠. ٨٦٧	٤
		%	١ .٣٢	٦ .٤٦	٨ .١٦	١ .٣	٥ .١			
٢	تعد أجهزة الجوال الذكية بمثابة أجهزة حاسب آلي لأن لها القدرة على معالجة البيانات.	ك	٤٣	٥٨	١٤	١٤	٢	٣. ٩٦	١. ٠٠٣	٥
		%	٨ .٣٢	٣ .٤٤	٧ .١٠	٧ .١٠	٥ .١			
٣	المواقع الالكترونية هي مكان إتاحة البيانات على شبكة المعلومات من خلال موقع محدد.	ك	٣٠	٦٠	٣٦	٤	١	٣. ٨٧	٠. ٨٢٦	٦
		%	٩ .٢٢	٨ .٤٥	٥ .٢٧	١ .٣	٨ .٠			
٤	الدخول من خلال جهاز الحاسب الآلي على جهاز أخر أو موقع الكتروني دون إذن يعد دخول غير مشروع.	ك	٦٧	٣٨	١٨	٤	٤	٤. ٢٢	١. ٠٠٢	٣
		%	١ .٥١	٢٩	٧ .١٣	١ .٣	١ .٣			
٥	الالتقاط يعني مشاهدة البيانات أو الحصول عليها دون مسوغ نظامي صحيح.	ك	٢٠	٣٨	٥٦	١٢	٥	٣. ٤٣	٠. ٩٨٥	٨
		%	٣ .١٥	٢٩	٧ .٤٢	٢ .٩	٨ .٣			
٦	أرى أنني شخص مسئول عن كل ما يبدر مني.	ك	٨٥	٣٩	٤	٣	٠	٤. ٥٧	٠. ٦٦٨	١
		%	٩ .٦٤	٨ .٢٩	١ .٣	٣ .٢	٠			
٧	البيانات هي المعلومات التي تعد وتستخدم من خلال الحاسب الآلي سواء كانت صور أو أصوات أو رسائل أو حروف أو أرقام.	ك	٦٤	٥٠	١٥	٢	٠	٤. ٣٤	٠. ٧٤٢	٢
		%	٩ .٤٨	٢ .٣٨	٥ .١١	٥ .١	٠			
٨	النظام المعلوماتي عبارة عن مجموعة برامج وأدوات معدة لمعالجة البيانات وإدارتها وتشمل الحاسبات الآلية.	ك	٢٩	٥٥	٣٦	٨	٣	٣. ٧٦	٠. ٨٤٥	٧
		%	١ .٢٢	٤٢	٥ .٢٧	١ .٦	٣ .٢			
المتوسط الحسابي العام = ٤. ٠٢، الانحراف المعياري العام =٠. ٤٣٠										

من الجدول (٦) يتضح لنا أن عبارات المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١-أرى أنني شخص مسئول عن كل ما يبدر مني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤. ٥٧) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون بشدة على ذلك.

٢-البيانات هي المعلومات التي تعد وتستخدم من خلال الحاسب الآلي سواء كانت صوراً أو أصواتاً أو رسائل أو حروفاً أو أرقاماً، و بلغ المتوسط الحسابي (٤. ٣٤) ويدل على موافقون أفراد العينة بشدة.

٣-الدخول من خلال جهاز الحاسب الآلي على جهاز أخر أو موقع الكتروني دون إذن يعد دخولاً غير مشروع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤. ٢٢) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون بشدة على ذلك.

٤-شبكة المعلومات هي ارتباط بين أكثر من حاسب آلي أو نظام معلوماتي للحصول على البيانات وتبادلها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤. ٠٥) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٥-تعد أجهزة الجوال الذكية بمثابة أجهزة حاسب آلي لأن لها القدرة على معالجة البيانات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٩٦) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٦-المواقع الالكترونية هي مكان إتاحة البيانات على شبكة المعلومات من خلال موقع محدد حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٨٧) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٧-النظام المعلوماتي عبارة عن مجموعة برامج وأدوات معدة لمعالجة البيانات وإدارتها وتشمل الحاسبات الآلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٧٦) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٨-الالتقاط يعني مشاهدة البيانات أو الحصول عليها دون مسوغ نظامي صحيح، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٤٣) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

التعليق على نتائج السؤال الأول: ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالمصطلحات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية:

يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤. ٠٢) أن أفراد العينة موافقون على عبارات هذا المحور، ويرى الباحث استنادا إلى ما ظهر في الجدول رقم (٦) أن هناك مجموعة من أفراد العينة لا يستهان بها كانت إجاباتهم لا أدري، وأن المسافة الكمية في المتوسط الحسابي بين الفقرة الحاصلة على رقم (١) والفقرة الحاصلة على رقم (٢) في ترتيب الإجابات تعتبر مسافة كبيرة نسبيا، حيث بلغت (٠. ٢٣) خصوصا وأن الفقرة رقم (١) هي في الأصل لم تحقق درجة الموافق بشدة كاملة، حيث تقل عن الدرجة الكاملة بنسبة (٠. ٤٣). وأن المسافة الكمية بين الفقرة رقم (١) و (٨) في ترتيب الإجابات بلغت (١. ٢٤) وهي أرقام كبيرة نسبيا بالنسبة لقيم المقياس وذلك بالنظر للمستوى التعليمي لأفراد العينة. مما يعكس تدني مستوى الوعي بما يشير إلى ما أشارت له دراسة أصيل وخضري من وجود ضغف في معرفة أفراد عينتها بالقانون السعودي لمكافحة جرائم المعلوماتية لدى قاعدة كبيرة منهم بلغت نسبتها ٥٥، ٦٪ وبواقع ٣٢٠ فرد. وبوثيقة الرياض حيث بلغت نسبتها٤٤، ٤ % وبواقع ٢٢٤فردا. وأن الرغبة ضعيفة من قبل أفراد العينة بالإبلاغ حال التعرض ألي الجرائم المعلوماتية وبما ٢٥، ٥٪أي ١١٥

فردا. وكشفت عن حاجة المجتمع السعودي لرفع مستوى الوعي بالنظام (أصيل وخضري، ٢٠١٧: ٧١) وهذا يظهر أن هناك حاجة لرفع مستوى الوعي لديهم، وبالرغم من أن درجة المتوسط الحسابي تشير إلى درجة موافق، وتعادل تقريبا (٨٠، ٤٪). وهي قيمة جيدة نسبيا، ولكن بمقارنتها بنتائج الدراسة التي أجرتها هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات بأن عدد مستخدمي الانترنت بلغ (٩١. ٢٧٪) (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٤: ٣١). وباعتبار أن مجتمع الدراسة الحالية مجتمع متعلم ودرس مقررات في الحاسب الآلي سواء في مرحلة التعليم العام، أو في المرحلة الجامعية، فإن ذلك يظهر أن هذه النتائج غير مرضية من وجهة نظر الباحث، وبالتالي هناك حاجة لممارسات وإجراءات للتدابير التربوية الموجهة لرفع مستوى الوعي. كما يرى الباحث أن ما أكدته دراسة (شرون، ٢٠١٤: ٤٤٤) من ضعف فاعلية القوانين والأنظمة، ليس بالضرورة أن يكون ضعفا فيها وإنما قد يكون ناتجا عن ضعف الوعي بها، وبما تتضمنه من مصطلحات، ويدعم ما يراه الباحث ما أكدته دراسة (الحارثي، ٢٠٠١: ١٠٨) من وجود مستوى من المسئولية لدى الشباب السعودي، ولكنها بحاجة إلى زيادة الوعي الذي أشارت دراسة (الشمر، ٢٠١٤: ١٦٤) بأنه يرتق بالمسئولية بكافة أنواعها ومنها الوعي الذي من أهم ركائزه التكوين المعرفي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بالجرائم المعلوماتية الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية؟

أ- التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية:

جدول (٧) يبين رأي أفراد العينة حول التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩	التنصت على المواد المرسلة بالشبكة المعلوماتية بين شخصين أو أكثر عمل يعاقب عليه نظام مكافحة الجرائم الالكترونية.	ك	٤٧	٢٧	٢٩	١٥	١٣	٦١ .٣	٣٣ .١	٧
		%	٩ .٣٥	٦ .٢٠	١ .٢٢	٥ .١١	٩ .٩			
١٠	في حال تمكنت من الدخول على الشبكة الالكترونية فإنه لا يحق لي جعل شخص ما يقوم بفعل أو يمتنع عنه إذا كان الفعل أو الامتناع حق مشروع له.	ك	١٩	٣٧	٤٦	١٩	١٠	٢٧ .٣	١١ .١	٨
		%	٥ .١٤	٢ .٢٨	١ .٣٥	٥ .١٤	٦ .٧			
١١	لا يحق لي الدخول بأي طريقة إلى إي موقع الكتروني دون إذن كما لا يحق لي أن أقوم بعمل أي تغيير أريده دون إذن.	ك	٥٩	٣٨	١٧	١١	٦	٠٢ .٤	١٥ .١	٢
		%	٤٥	٢٩	١٣	٤ .٨	٦ .٤			
١٢	يعاقب نظام مكافحة جرائم المعلوماتية على نشر صور الأشخاص عبر وسائل تقنية المعلومات المختلفة دون إذنهم.	ك	٨٠	٢٥	١١	١١	٤	٢٧ .٤	١١ ..١	١
		%	١ .٦١	١ .١٩	٤ .٨	٤ .٨	١ .٣			
١٣	مهما كنت قادر فإنه لا يمكنني الوصول إلى بيانات الأشخاص أو المؤسسات أو البنوك، أو ما تتيحه من خدمات دون مسوغ نظامي.	ك	٣٩	٣٢	٣٧	١٦	٧	٦١ .٣	١٨ .١	٦
		%	٨ .٢٩	٤ .٢٤	٢ .٢٨	٢ .١٢	٣ .٥			
١٤	أعلم أن تقليد المواقع والصفحات الالكترونية الخاصة يعرضني للمسئولية. حتى وإن كان طريقا سهلا للحصول على الأموال والودائع.	ك	٢٢	٢٧	٣٥	٣٠	١٧	٠٥ .٣	٢٧ .١	٩
		%	٨ .١٦	٦ .٢٠	٧ .٢٦	٩ .٢٢	١٣			
١٥	في حال استعان بي قريب أو صديق للدخول على بيانات مؤسسة أو أفرد فإنه لا يجوز لي ذلك	ك	٥٢	٣٦	٢٢	١٦	٥	٨٧ .٣	١٧ .١	٤
		%	٧ .٣٩	٥ .٢٧	٨ .١٦	٢ .١٢	٨ .٣			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٦	يعاقب نظام مكافحة جرائم المعلوماتية من تسبب في تعطيل أو إيقاف أي شبكة معلوماتية، أو نشر ما تضمنته من معلومات.	ك	٥٥	٢٨	٣٤	١٢	٢	٩٣ .٣	٠٩ .١	٣
		%	٤٢	٤ .٢١	٢٦	٢ .٩	٥ .١			
١٧	أكون تحت طائلة المسئولية إذا قمت بإعاقة الوصول إلى الخدمات المتاحة عبر الشبكة الالكترونية	ك	٤٣	٣٣	٤٥	٩	١	٨٢ .٣	٩٦٦ .٠	٥
		%	٨ .٣٢	٢ .٢٥	٤ .٣٤	٩ .٦	٨ .٠			
المتوسط الحسابي العام = ٣. ٧١، الانحراف المعياري العام =٠. ٧١٠										

من الجدول (٧) يتضح لنا أن عبارات التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١-يعاقب نظام مكافحة جرائم المعلوماتية على نشر صور الأشخاص عبر وسائل تقنية المعلومات المختلفة دون إذنهم، وبلغ المتوسط الحسابي (٤. ٢٧) ويدل على أن أفراد العينة موافقون بشدة على ذلك.

٢-لا يحق لي الدخول بأي طريقة إلى أي موقع الكتروني دون إذن كما لا يحق لي أن أقوم بعمل أي تغيير أريده دون إذن، وبلغ المتوسط الحسابي (٤. ٠٢) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٣-يعاقب نظام مكافحة جرائم المعلوماتية من تسبب في تعطيل أو إيقاف أي شبكة معلوماتية، أو نشر ما تضمنته من معلومات، وبلغ المتوسط الحسابي (٣. ٩٣) ويدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٤-في حال استعان بي قريب أو صديق للدخول على بيانات مؤسسة أو أفرد فإنه لا يجوز لي ذلك، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٨٧) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٥-أكون تحت طائلة المسئولية إذا قمت بإعاقة الوصول إلى الخدمات المتاحة عبر الشبكة الالكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٨٢) ويعني أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٦-مهما كنت قادراً فإنه لا يمكنني الوصول إلى بيانات الأشخاص أو المؤسسات أو البنوك، أو ما تتيحه من خدمات دون مسوغ نظامي، وبلغ المتوسط الحسابي (٣. ٦١) ويعني موافقة أفراد العينة على ذلك.

٧-التنصت على المواد المرسلة بالشبكة المعلوماتية بين شخصين أو أكثر عمل يعاقب عليه نظام مكافحة الجرائم الالكترونية، وبلغ المتوسط الحسابي (٣. ٦١) ويعني أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٨-في حال تمكنت من الدخول على الشبكة الالكترونية فإنه لا يحق لي جعل شخص ما يقوم بفعل أو يمتنع عنه إذا كان الفعل أو الامتناع حق مشروع له، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٢٧) مما يدل على أن أفراد العينة لا يدرون بذلك.

٩-أعلم أن تقليد المواقع والصفحات الالكترونية الخاصة يعرضني للمسئولية، حتى وإن كان طريقا سهلا للحصول على الأموال والودائع، وبلغ المتوسط الحسابي (٣. ٠٥) ويدل أن أفراد العينة لا يدرون بذلك.

التعليق على نتائج السؤال الثاني:

أ–التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية: ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣. ٧١) ويدل على أن أفراد العينة موافقون على عبارات هذا المحور. ونظرا للمستوى التعليمي والعمري للعينة فإن الباحث يرى أن نتائج الجدول رقم (٧) تدعم ما ذهب إلية الباحث في التعليق على نتائج الجدول رقم (٦) فتدني مستوى الوعي بالمصطلحات جعل المستخدم لا يدري عن موقفه من بعض الاستخدامات للانترنت، فكما يظهر من نتائج الجدول رقم (٧) أن فقرة واحدة حصلت على قيمة موافق بشدة، ورغم ذلك فالمسافة الكمية بين قيمة متوسطها وأعلى قيمة للرتبة نفسها بلغ (٠. ٧٣) والمسافة الكمية بين قيمة هذه الفقرة والتي تليها (٠. ٢٥) وهي قيمة كبيرة نسبيا جعلت الفقرتين في موضعين مختلفين على المقياس رغم أن الأولى تشغل الرقم (١) والثانية تشغل الرقم (٢) في ترتيب إجابات أفراد العينة لنفس المحور.

ورغم أن المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المحور يشير إلى موافقة أفراد العينة، وأن هذا المتوسط يعادل تقريا (٧٤٪) إلا أن هذه النسبة غير مقنعة للباحن بالنظر لكون مجتمع الدراسة مجتمع متعلم من جهة ومجتمع يستخدم الانترنت من جهة أخرى، ومجتمع درس أفراده مقررات عن الحاسب الآلي سواء في في مرحلة التعليم العام أو في مرحلتهم الحالية، كما أن هناك فقرتين حصلتا على ترتيب لا أدري. وبالنظر لهاتين الفقرتين وجد أنهما تنتميان للفقرات رقم (٦، ٧، ٨) بحسب ترتيب إجابات أفراد العينة في الجدول رقم (٦) ، وقد بلغ عدد المجيبين بلا أدري على تلك الفقرات على التوالي (٣٦، ٣٦، ٥٦) وهي أعداد كبيرة نسبيا بالنسبة لمجموع أفراد العينة. وهذا يظهر

الحاجة لاتخاذ تدابير تربوية فاعلة لزيادة مستوى الوعي لدى الطلبة بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية.

ب- إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة.

جدول (٨) يبين رأي أفراد العينة حول إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٨	اقع تحت طائلة المسئولية حين أقوم بإرسال أو نشر أي مادة يمكن تداولها عن طريق الانترنت حتى ولو لم أكن المنتج لها.	ك	٣٨	٢٦	٢١	٣٣	١٣	٣٣ .٣	٣٨ .١	٧
		%	٢٩	٨ .١٩	١٦	٢ .٢٥	٩ .٩			
١٩	يعاقب نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية على إنتاج أي مادة مخلة بالآداب العامة يتم نشرها عبر الشبكة الالكترونية وإن نشرت بدون علم أو إذن المنتج.	ك	٤٦	٣٦	١٧	١٦	١٦	٦١ .٣	٣٩ .١	٦
		%	١ .٣٥	٥ .٢٧	١٣	٢ .١٢	٢ .١٢			
٢٠	تداول البرامج الإباحية أو روابط مواقعها ونشرها لا يعد حرية شخصية بل يعاقب عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية.	ك	٨٢	٢٠	١٤	١٣	٢	٢٧ .٤	٠٩ .١	١
		%	٦ .٦٢	٣ .١٥	٧ .١٠	٩ .٩	٥ .١			
٢١	يمنع نظام مكافحة جرائم المعلوماتية من تداول روابط مواقع المخدرات ولو أنه قد يكون مجال للكسب المادي.	ك	٧٢	١٥	٢٤	١٤	٦	٠٢ .٤	٢٥ .١	٢
		%	٥٥	٥ .١١	٣ .١٨	٧ .١٠	٦ .٤			
٢٢	إنشاء أو نقل أو تداول مواقع أو أخبار المنظمات المحظورة وأفكارها يعد ترويجا لها ويعاقب عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية.	ك	٥٨	٢٥	٣٢	١٢	٤	٩٢ .٣	١٥ .١	٣
		%	٣ .٤٤	١ .١٩	٤ .٢٤	٢ .٩	١ .٣			
٢٣	التحريض على الجرائم الالكترونية أو المساعدة فيها يستوجب العقوبة حتى ولو لم الجريمة الالكترونية.	ك	٥٤	٢٤	٣٣	١٤	٦	٨١ .٣	٢١ .١	٤
		%	٢ .٤١	٣ .١٨	٢ .٢٥	٧ .١٠	٦ .٤			
٢٤	إذا قمت بالدخول بأي طريقة ممكنه على أي نظام معلوماتي ونشرت معلوماته لمن يريد الاستفادة منها دون إذن صريح فإن هذه تعد جريمة وفقا لنظام مكافحة المعلوماتية	ك	٥٠	٢٨	٢٧	٢١	٥	٧٤ .٣	٢٣ .١	٥
		%	٢ .٣٨	٤ .٢١	٦ .٢٠	١٦	٨ .٣			
المتوسط الحسابي العام = ٣. ٨١، الانحراف المعياري العام =٠. ٨٨١										

من الجدول (٨) يتضح لنا أن عبارات إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١-تداول البرامج الإباحية أو روابط مواقعها ونشرها لا يعد حرية شخصية بل يعاقب عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، وبلغ المتوسط الحسابي (٤. ٢٧) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون بشدة على ذلك.

٢-يمنع نظام مكافحة جرائم المعلوماتية من تداول روابط مواقع المخدرات، ولو أنه قد يكون مجال للكسب المادي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤. ٠٢) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٣-إنشاء أو نقل أو تداول مواقع أو أخبار المنظمات المحظورة وأفكارها يعد ترويجا لها ويعاقب عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، وبلغ المتوسط الحسابي (٣. ٩٢) ويدل أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٤-التحريض على الجرائم الالكترونية أو المساعدة فيها يستوجب العقوبة حتى ولو لم الجريمة الالكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٨١) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٥-إذا قمت بالدخول بأي طريقة ممكنة على أي نظام معلوماتي ونشرت معلوماته لمن يريد الاستفادة منها دون إذن صريح فإن هذه تعد جريمة وفقا لنظام مكافحة المعلوماتية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٧٤) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٦-يعاقب نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية على إنتاج أي مادة مخلة بالآداب العامة يتم نشرها عبر الشبكة الالكترونية، وإن نشرت بدون علم أو

إذن المنتج، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٦١) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على ذلك.

٧-أقع تحت طائلة المسئولية حين أقوم بإرسال أو نشر أي مادة يمكن تداولها عن طريق الانترنت حتى ولو لم أكن المنتج لها، و بلغ المتوسط الحسابي (٣. ٣٣) مما يدل على أن أفراد العينة لا يدرون بذلك.

التعليق على نتائج السؤال الثاني:

ب- إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة: يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣. ٨١) أن أفراد العينة موافقون على عبارات هذا المحور. ويرى الباحث أن في نتائج الجدول رقم (٨) اتصال بما ذهب إليه في التعليق على نتائج الجدول رقم (٧) خصوصا وأن كلا الجدولين يمثلان نتائج محورين يعكسان مدى ممارسة الطلبة للتطبيق العملي وممارسة استخدام الانترنت، ونتيجتا هذين المحورين قد عكستا تدني مستوى الوعي بالمصطلحات الواردة في المحور الأول والممثل بنتائج الجدول رقم (٦) ، حيث تظهر نتائج الجدول رقم (٨) أن هناك فقرة واحدة حصلت على قيمة موافق بشدة، ورغم ذلك فإن المسافة الكمية بين قيمة متوسطها وأعلى قيمة للرتبة نفسها بلغ (٠. ٧٣) والمسافة الكمية بين قيمة هذه الفقرة والتي تليها (٠,٢٥) وهي قيمة كبيرة نسبيا جعلت الفقرتين في موضعين مختلفين على المقياس رغم أن الأولى تشغل الرقم (١) والثانية الرقم (٢) في ترتيب إجابات أفراد العينة. ورغم أن المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المحور يشير إلى موافقة أفراد العينة، إلا أن هناك فقرة حصلت على ترتيب لا أدري رغم أن

فقرات هذا المحور هي (٧) فقرات، وهي أقل من فقرات المحور رقم (٢) الممثلة نتائجه بالجدول رقم (٧) الذي احتلت فيه الفقرتان (٨) ، (٩) درجة لا أدري، مما يفيد أن هذا المحور فيما لو كانت فقراته كالمحور الثاني لربما انتقل المتوسط من درجة موافق إلى درجة لا أدري، أوعلى الأقل ستكون نتائجه تقريبا كالمحور الثاني الممثل بالجدول رقم (٧) ، حيث تتقارب القيم الكمية بين نتائج المحورين في المتوسط العام والمسافة الكمية في الفقرة الأولى والثانية في ترتيب إجابات أفراد العينة.

كذلك فإن المسافة الكمية بين درجة المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المحور البالغة (٣,٨١) وبين أعلى قيمة لرتبة موافق بشدة بلغ (١. ١٩) ، وهو فرق كبير نسبيا خصوصا وأن فيه أربع فقرات من سبع فقرات ابتداء من القيمة (٣. ٨١) في الأعلى وانتهاء بالقيمة (٣. ٣٣) في الأدنى.

ولكون المتوسط العام لفقرات هذا المحور يعادل تقريبا (٧٦٪) فإن هذه النسبة غير مقنعة لأن مجتمع الدراسة مجتمع متعلم ومستخدم للانترنت، ودرس أفراده مقررات عن الحاسب الآلي سواء في مراحلهم السابقة أوفي المرحلة الحالية. وعلى ما سبق تظهر الحاجة لزيادة مستوى الوعي لدى الطلبة بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية. ولعل من أهم ما يحقق زيادة الوعي: ضرورة نشر الوعي بالمخاطر المترتبة على الاستخدام غير الآمن، ومن ثم إتاحة الفرصة للمواطنين وخصوصا الشباب للمشاركة في مكافحة جرائم المعلوماتية (شرون، ٢٠١٤: ٤٤٤). والفرصة مواتية بحسب هذا النظام الذي يشجع على التراجع عن الجريمة المعلوماتية والإبلاغ عنها ويتيح فرصة الإعفاء من

العقوبة أو التخفيف منها وفق ضوابط معينة (اليحيى، ٢٠١٣: ٢٧٤) ، بما يحقق الحيلولة دون وقوع المخاطر التي حذر منها نظام مكافحة جرائم المعلوماتية من الأضرار بالأمن المعلوماتي، والحقوق المترتبة على الاستخدام الآمن للإنترنت، والإضرار بالمصلحة العامة والأخلاق والآداب والاقتصاد الوطني (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، ٢٠٠٧: ٢) وبالتالي فالحاجة هنا ملحة في تكامل وتعاون القطاعات التربوية والتعليمة والتقنية والاجتماعية لتنمية الوعي والمسئولية لشمولها لكل مجالات الحياة، وأنها السبيل لضبط السلوك الإنساني وتعاملاته، فقد جعلت من الجزاء والمحاسبة دافعا للالتزام بها (أفضل، ٢٠٠٧: ١٦٦-١٦٧).

ولتقرير وتحقيق ما كفله الإسلام من الضرورات التي بتحقيقها يسلم المجتمع من كل الشرور وهذه الضرورات: تتمثل في حفظ الدين والنفس والمال والعقل والعرض (الشاطبي، ١٤٢٤: ١٧).

ثالثا: نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة في مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية مرتبطة بمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي والتخصص؟ وللإجابة على هذا السؤال تم ما يلي:

أ- إجراء اختبار تاء (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (٩) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
أولاً	ذكر	١١ .٤	٤٩٤ .٠	١٢٩	٨٥ .١	٠٦٧ .٠
	أنثى	٩٧ .٣	٣٧٨ .٠			
ثانياً	ذكر	٧١ .٣	٧٧٢ .٠	١٢٩	٠٨١ .٠ –	٩٣٥ .٠
	أنثى	٧٢ .٣	٦٧٤ .٠			
ثالثاً	ذكر	٩١ .٣	٩٠٧ .٠	١٢٩	٠٤ .١	٢٩٧ .٠
	أنثى	٧٥ .٣	٨٦٤ .٠			

(*) دالة عند ٠. ٠٥ يتبين من الجدول رقم (٩) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحالات التالية:

١-استجابات أفراد العينة في المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام، حيث بلغ معامل T (١. ٨٥) عند درجة حرية (١٢٩) ومستوى دلالة (٠. ٠٦٧) وهو أكبر من (٠. ٠٥).

٢- استجابات أفراد العينة في التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية، حيث بلغ معاملT (- ٠. ٠٨١) عند درجة حرية (١٢٩) ومستوى دلالة (٠. ٩٣٥) وهو أكبرمن (٠. ٠٥).

٣- استجابات أفراد العينة في إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة وبلغ معامل T (١. ٠٤) عند درجة حرية (١٢٩) ومستوى دلالة (٠. ٢٩٧) وهو أكبر من (٠. ٠٥). ولعل مرد عدم وجود الفروق هنا هو ما أشارت إلى دراسة إلى تقارب الفئة العمرية من جهة وكذلك المرحلة التعليمية وبالتالي الخبرة والدراسة في التعامل مع الأجهزة والدخلول للشبكة

وهذا يتوافق وما ذهبت إلية دراسة Ishak في نتائجها (Ishak، ٢٠١٢: ٢٣).

ب-إجراء اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص:

جدول (١٠) يوضح اختبار تحليل التباين الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب التخصص

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أولاً	بين المجموعات	١١٣ .٠	٢	٠٥٦ .٠	.٠ ٣٠٢	٧٤٠ .٠
	داخل المجموعات	٩٣ .٢٣	١٢٨	١٨٧ .٠		
ثانياً	بين المجموعات	٣٠٧ .٠	٢	١٥٣ .٠	.٠ ٣٠٠	٧٤١ .٠
	داخل المجموعات	٣٧ .٦٥	١٢٨	٥١١ .٠		
ثالثاً	بين المجموعات	٦٣ .٢	٢	٣١ .١	٧١ .١	١٨٤ .٠
	داخل المجموعات	٢٩ .٩٨	١٢٨	٧٦٨ .٠		

(*) دالة عند مستوى ٠. ٠٥

ويتبين من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحالات التالية:

١-استجابات أفراد العينة في المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام، حيث بلغ معامل F (٠. ٣٠٢) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ٧٤٠) وهو أكبر من (٠. ٠٥).

٢-استجابات أفراد العينة في التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية، حيث بلغ معامل F (٠. ٣٠٠) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ٧٤١) وهو أكبر من (٠. ٠٥).

٣-استجابات أفراد العينة في إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة، حيث بلغ معامل F (١. ٧١) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ١٨٤) وهو أكبر من (٠. ٠٥) ولعل الباحث يجد أن وحدة الجامعة والمجتمع والكلية وتقارب التخصصين قد يعكسان عدم ظهوق الفروق في إجابات أفراد العينة على تلك المحاور، من جهة، ومن جهة أخرى لما أشار إليه الشمري في دراسته من أن المستوى التعليمي والتكوين المعرفي هو الذي يتأثر به مستوى الوعي دون الإشارة للتخصص (الشمر، ٢٠١٤: ١٦٤) وومن جهة ثالثة لأن غالب الاستخدامات للانترنت من قبل أفراد العينة هي استخدامات غالبا شخصية وليست تخصصية مما يقلل أن يكون هناك مجال لتأثير التخصص. وربما لأن عدد أفراد العينة في تخصص علم النفس يفوق أفراد العينة في تخصص التربية الخصة بأكثر من الضعف.

ج- إجراء اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي:

جدول (١١) يوضح اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المعدل التراكمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أولاً	بين المجموعات	٥٥١ .٠	٢	٢٧٦ .٠	٥٠ .١	٢٢٧ .٠
	داخل المجموعات	٤٩ .٢٣	١٢٨	١٨٤ .٠		
ثانياً	بين المجموعات	٢٥ .٥	٢	٦٢ .٢	٥٦ .٥	*٠٠٥ .٠
	داخل المجموعات	٤٢ .٦٠	١٢٨	٤٧٢ .٠		
ثالثاً	بين المجموعات	٣٥ .٨	٢	١٧ .٤	٧٧ .٥	*٠٠٤ .٠
	داخل المجموعات	٥٧ .٩٢	١٢٨	٧٢٣ .٠		

(*) دالة عند مستوى ٠. ٠٥

ويتبين من الجدول رقم (١١) ما يلي:

لا توجد فروق دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المصطلحات والألفاظ والعبارات الواردة في النظام و بلغ معامل F (١. ٥٠) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ٢٢٧) وهو أكبر من (٠. ٠٥).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في التنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة وكشف الخصوصية، حيث بلغ معامل F (٥. ٥٦) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ٠٠٥) وهو أصغر من (٠. ٠٥) ، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار شيفيه (Scheffe) وأتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من معدلهم أقل من ثلاثة ومن معدلهم أكثر من أربعة لصالح من معدلهم أكثر من أربعة، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢) يبين مصدر الفروق لاختبار شيفيه (Scheffe)

		المعدل التراكمي ومتوسطاته		
		أقل من ٣ (٣. ٤٢)	٣ – ٤ (٣. ٧٤)	أكثر من أربعة (٣. ٩٧)
المعدل التراكمي ومتوسطاته	أقل من ٣ (٣. ٤٢)			
	٣ – ٤ (٣. ٧٤)	٠. ٠٩٧		
	أكثر من أربعة (٣. ٩٧)	٠. ٠٠٥*	٠. ٢٩٠	

(*) دالة عند ٠. ٠٥

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في إنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة، حيث بلغ معامل F (٠. ٧٧) عند درجة حرية (١٣٠) ومستوى دلالة (٠. ٠٠٤) وهو أصغر من (٠. ٠٥) ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرينا اختبار شيفيه (Scheffe) وأتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من معدلهم أقل من ثلاثة ومن معدلهم أكثر من أربعة لصالح من معدلهم أكثر من أربعة، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣) يبين مصدر الفروق لاختبار شيفيه (Scheffe)

		المعدل التراكمي ومتوسطاته		
		أقل من ٣ (٣. ٥٠)	٣– ٤ (٣. ٧٨)	أكثر من أربعة (٤. ١٩)
المعدل التراكمي ومتوسطاته	أقل من ٣ (٣. ٥٠)			
	٣ – ٤ (٣. ٧٨)	٠. ٢٩٧		
	أكثر من أربعة(٤. ١٩)	٠. ٠٠٤*	٠. ٠٨٢	

(*) دالة عند ٠. ٠٥

ومن نتائج الفروق السابقة والتي كان اتجاهها لصالح الطلبة الذين تزيد مستويات تحصيلهم العلمي والأكاديمية عن (٤ من ٥) يمكن القول إنها تبين

أهمية المستوى العلمي والمعرفي في زيادة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء في المحورين الأول والثاني واللذين يعكسان الممارسة التطبيقية لدلالات المصطلحات الواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، وبالتالي تتأكد أهمية زيادة هذا الوعي أثناء استخدام الانترنت، حيث يعد المستوى العلمي والتعليمي مهما في زيادة الوعي وبالتالي في ضبط السلوك (الشديفات والرشيدي، ٢٠١٦: ١٤٤).

كما أن المستوى العلمي والتعليمي أيضا يلعب دورا هاما في رفع مستوى المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب (الحارثي، ٢٠٠١: ٨٤) والعلاقة طردية بين زيادة الوعي الوقائي والاجتماعي والمسئولية الدينية والاجتماعية والأخلاقية (الشمري، ٢٠١٤: ١٩٦) وعليه فإن تحقق الوعي بهذا المفهوم يضمن وقاية واعية لممارسة صحيحة في التعامل مع الانترنت.

ويزيد الوعي العلمي والمعرفي من الفهم والالتزام بالنصوص الشرعية والتنظيمية وتوظيفها في الحياة، لأنه يعمل في كل مستويات السلوك الإنساني المعرفية والوجدانية والمهارية، وهذه المستويات هي جماع مكونات الوعي التي تتضمن المبادئ، والقيم، والظروف التي تكتنف حياة الفرد، والنظم الاجتماعية، ومرتكزات الفطرة، وحوادث الحياة، والضمير والإرادة والمشاعر، والأحاسيس والخيال والحدس (رحمون، ٢٠١٥: ٩).

الإجراءات التربوية المتوقعة لرفع مستوى وعي الطلبة بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية:

تعتبر التربية هى الهدف الأسمى لإصلاح الأفراد والمجتمعات ورغم اختلاف تعريف التربية الاصطلاحي طبقا للاختلافات بين مجتمعات بني الإنسان وطبقا للمنطلقات الفلسفية لتلك المجتمعات في تربية أجيالها وترسيخ قيمها، ومع ذلك كانت كل "مناهج الأرض تلتقي على أن هدف التربية هو إعداد "المواطن الصالح" (مدكور، ٢٠٠١: ٢٢). وانطلاقا من هذا الهدف فإنه لابد من تدخل التربية لإصلاح أي خلل أو خطر قد يحول دون تحقق ذلك الهدف.

وعليه فإن جرائم المعلوماتية وانتشارها وتعدد وتنوع أشكالها ومصادرها ومخاطرها من أكبر مهددات وعوائق تحقيق هذا الهدف مما يوجب تدخل التربية وبكافة مؤسساتها وأفرادها للحيلولة دون هذه المخاطر، من خلال وضع الإجراءات الكفيلة بالتصدي لهذه المعضلة، وانطلاقا من مهمة تلك المؤسسات المجتمعية في القيام بواجبها لمكافحة جرائم المعلوماتية (المطردي، ٢٠١٢: ٥٤) فقد تحملت تلك المؤسسات المسئولية كل فيما يخصه بحسب تخصصه ومهامه فمنها من وضعت الأنظمة لمكافحة جرائم المعلوماتية. من يتولى جوانب التربية والتوعية بها والوقاية من الوقوع فيها، وبذلك كان لزاما على كلية التربية بشقراء وهي جزء من تلك المنظومة التربوية، أن تقوم بدورها ومسئوليتها تجاه هذا الأمر، لرفع مستوى الوعي لدى طلبتها بهذه الأنظمة من جهة ووقايتهم من المخاطر المترتبة على وقوعهم في الجرائم المعلوماتية من

جهة أخرى. وبالتالي الحيلولة دون وقوعهم أو تعرضهم أو مشاركتهم في تلك الجرائم. فكان لابد من وضع الإجراءات التربوية لزيادة مستوى الوعي لدى طلبتها بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية ومن تلك الإجراءات ما يلي:

أولا: تنمية المسئولية: إن أهم ما يقوم عليه سلوك الإنسان العاقل المكلف هو المسئولية سواء من حيث مستوياتها: الواجبة، والمسنونة، والمستحبة، أومن حيث أنواعها: الدينية والاجتماعية والأخلاقية وتنميتها لدى الطلبة أمر محتوم، نظرالأن مصدر إلزامها هو الله تعالى أولا، ولشمول المسئولية في الإسلام لكل مناحي الحياة ثانيا، ولأن الجزاء هو الدافع الأساسي للإنسان للشعور بالمسئولية ثالثا، وتتساوى المرأة مع الرجل في المسئولية إلا في بعض الأمور التي لا تناسب فطرتها وخصوصيتها. (أفضل، ٢٠٠٧: ١٦٦).

والمسئولية الدينية التي هي التزام المرء بأوامر الله ونواهيه، وقبوله في حال المخالفة لعقوبتها ومصدرها الدّين. (أبن حميد وآخرون، ٢٠٠٨، ج٨، ص ٣٤٠٣).

وتعد المسئولية الدينية أعلى أنواع المسئولية وأصلها وأغلاها وأرقاها، ولأجلها خلق الإنسان، وعليها قامت الأمانة التي تحملها الإنسان، وهي تعكس علاقة العبد مع ربه وخالق، وحاجة إلى ربه ومسئوليته عن طاعته وعبادته، والقيام بما أوجبه الله عليه، وتشمل هذه المسئولية جانبين عظيمين هما التوحيد أو الاعتقاد، والعمل أو السلوك، فالعقيدة أو التوحيد يقتضي الإيمان وأركانه، وأما السلوك أو العمل فيقتضي التطبيق والمحافظة على تعاليم الإسلام وما يلحق بها من عبادات عملية وهذين الجانبين بينهما ارتباط

القصد والنية، فلا عمل بلا نية، ولا نية بلا قصد وتوحيد، وقوام ذلك العلم والعمل، بمراتبهما المتمثلة في:

أولا الرواية: وهي النقل وحمل المروي. وثانيا الدراية: وهي فهم وتعقل وتيقن المعنى. وثالثا الرعاية: وتعني العمل بموجب العلم ومقتضاه (ابن قيم الجوزية، ١٤١٦، ج٢، ص٦٠).

والمسئولية الدينية أصل لكل مستويات المسئوليات وأنواعها سواء المسئولية الخلقية: التي هي حالة تمنح المرء القدرة على تحمّل تبعات أعماله وآثارها، ومصدرها الضّمير. (أبن حميد وآخرون، ٢٠٠٨، ج٨، ص ٣٤٠٣). أوالمسئولية الاجتماعية: التي هي التزام المرء بقوانين المجتمع ونظمه وتقاليده. وقيل إن المسئولية الاجتماعية التي تعني: المسئوليّة الذّاتيّة عن الجماعة، وتتكوّن من عناصر ثلاثة هي: الاهتمام والفهم والمشاركة. (أبن حميد وآخرون، ٢٠٠٨، ج٨، ص ٣٤٠٣).

وفي هذا الإطار تقوم المسئولية على الطالب الجامعي بوصفه مأمور بأمر الله، وأهل للتكليف بما أوجبه الله عليه. ولزاما على الكلية اكسابها وتنميتها لدى الطلبة لأنها مبنى الالتزام والعلم والعمل، والمراقبة الذاتية، وعليها يقوم الجزاء. ولقد أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية طردية بين المسئولية الاجتماعية والوعي الاجتماعي وعلاقة ارتباطية وثيقة طردية بين المسئولية والمسئولية الأخلاقية والوطنية، وعلاقة ارتباطية عكسية بين المظاهر السلبية والمظاهر الإيجابية في الوعي الوقائي، وعلاقة ارتباطية بين التكوين المعرفي وبين المظاهر الإيجابية في الوعي الوقائي (الشمري، ٢٠١٤: ١٩٦). وأن العبادة

والوعي الديني أيضا تعزز انتماء المسلم للمجموعة الأكبر الذي يشترك معها في التفكير والعقيدة والعبادة وتشعره بالأمان والانتماء (أحمد، ٢٠١٥: ٤٠).

ثانيا: الإبراز العلمي والمعرفي لأنواع وأساليب جرائم المعلوماتية: ويتضمن ذلك إطلاع الطلبة وتبصيرهم وتنمية المعرفة لديهم في كل الأمور المتعلقة بالجرائم المعلوماتية ويمكن للباحث أن يجمل أهم هذه الأمور في ما يلي:

الأمر الأول: توعية الطلية بماهية الجريمة الإلكترونية وأهدافها وأنواعها: ويعد من أهم الإجراءات التربوية لزيادة الوعي لد الطلبة ليدركوا المفهوم الشامل لجريمة المعلوماتية كي يستطيعوا تمييزها ومواجهتها والحذر منها في ضوء ذلك المفهوم، فالجريمة ألالكترونية تعني بمفهومها الشامل كل فعل يلحق الضرر بالآخرين يتم من خلال استعمال الوسائط الالكترونية كالحواسيب، وأجهزة الموبايل (الهواتف الذكية) ، أو من خلال شبكات الاتصالات الهاتفية، أو شبكات نقل ألمعلومات، أو شبكة ألانترنيت أو بالاستخدامات غير ألقانونية والنظامية المصرحة للبيانات ألحاسوبية أو ألالكترونية عموما) رحيمة، ٢٠١٧: ٩٨). ولسعة هذا المفهوم واضطراده فإنه لا يمكن تحديده بإيجاد تعريف محدد لأنواع الجرائم الإلكترونية نظرا لكثرتها وتعددها وتنوعها ولعدم وجود إجماع دولي على تعريف معين لها (الجنابي، ٢٠١٧: ٤٠) ومع ذلك فلا بد من توعيتهم بتنوع الجريمة المعلوماتية الذي ينبع من خصائصها التي جعلتها تتخطى الحدود الجغرافية، وتتميز بالسرعة، واختصار الوقت والخفاء واختفاء الأثر والمصدر وشخصية المنفذ وأداة التنفيذ، وسعة موقع

الاستهداف وتعدد المستهدفين المتضررين والمنفذين، فضلا عن تمتع منفذيها بالمعرفة والمهارة والثقافية. وتختلف أهداف الجريمة المعلوماتية بحسب أهداف منفذيها والتي منها التسلية والمزاح، والفضول وإبراز القدرات على الدخول والاختراق للتحدي والتندر، ومنها أيضاء الهجوم المنظم الذي يتضمن السطو وتدمير الأجهزة والسرقة المعلوماتية، والمالية، ونشر الفيروسات، وإلحاق الأذى بالمجني عليهم، سواء كانوا أفرادا أو مؤسسات. (رحيمة، ٢٠١٧: ١٠٣). وفي ضوء تلك الأهداف تتعدد أنواع الجرائم المعلوماتية فمنها جرائم الدخول غير المشروع، ومنها جرائم اتلاف الأجهزة ومكوناتها، ومنها جرائم صناعة الفيروسات ونشرها، ومنها جرائم الغش والتغيير في مواصفات وخصائص تقنية المعلومات، ومنها جرائم سرقة الأجهزة ومكوناتها المعلوماتية، ومنها جرائم النظام، وجرائم الأخلاق والآداب العامة، والابتزاز، والتحرش، والجنس والاتجار بالبشر، ومنها جرائم الإرهاب، والاعتداء على الملكية الفكرية. (عاقلي، ٢٠١٧: ١٢٣-١٢٤) وكل ما سبق من تلك الأنواع يقع على فراد، أو يقع على المؤسسات، أو يقع على الدولة.

الأمر الثاني: تبصير الطلبة بأخطار جرائم المعلوماتية: نظرا لتعدد أخطار جرائم المعلوماتية وتنوعها فقد أجملها نظام مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية وفي المادة الثانية منه حين أقر مجموعة من الاعتبارات التي جاء النظام لحمايتها، والحيلولة دون التعدي عليها فجاء ليودي لما يأتي:

١ –المساعدة على تحقيق الأمن المعلوماتي.

٢ –حفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية.

٣ –حماية المصلحة العامة، والأخلاق، والآداب العامة.

٤ –حماية الاقتصاد الوطني. (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ١٤٢٨: ٢).

كما بينت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات بعضا من أهم تلك الجرائم المعلوماتية المشمولة بنقاط النظام السابقة وتتمثل فيما يلي: انتحال الشخصية– التشهير– الابتزاز– تسريب الخطابات السرية ونشرها–تحميل البرامج غير الموثوقة–اختراق المواقع الإليكترونية، الاحتيال عبر الإنترنت: http: //www. citc. gov. sa/ar/mediacenter/awarenesscampaigns/Pages/PR_AWR_٠٠٥. aspx

في ١٤٤٠/٦/٢٥هـ. ولهذا أوجد هذا النظام وجاء بالعقوبات المقررة لكل منها

الأمر الثالث: أهم الطرق العلمية في مواجهة جرائم المعلوماتية:

من المهم لكلية التربية تبني إجراءات وتدابير تربوية تساعد على التوعية للتعرف والتعامل مع جرائم المعلوماتية ومواجهتها بكل احترافية واقتدار وبما يكفل مستوى عالي من الوعي والحماية للطلبة من التعرض لها ويمكن إجمال أهم الطرق العلمية لمواجهة جرائم المعلوماتية من خلال ما يلي:

– نشر الوعي بين الطلبة بمخاطر التعامل مع المواقع السيئة على الشبكات المعلوملتية وإشراك الطلبة أنفسهم للمشاركة في التوعية في هذا الجانب.

– الاستفادة من مؤسسات المجتمع المتخصصة وذات العلاقة للقيام بدورها التوعوي والوقائي من الوقوع في براثن الرذيلة والممارسات الخاطئة، مع تكامل مؤسسات المجتمع ووسائط التربية وتعزيز المنظومة القيمية والأخلاقية. (المطردي، ٢٠١٢: ٥٤).

– أخذ الحيطة والحذر وعدم تصديق كل ما يصل أو ينشر من إعلانات والتأكد من مصداقيتها ومصدرها قبل التعامل معها ويمكن الاستعانة في ذلك بمحركات البحث الشهيرة.

–تجنب فتح أي رسالة إلكترونية أو روابط مجهولة المصدر والتخلص منها والعمل على إلغائها.

– زيادة تأمين الرقم السري ليكون محتويا على أكثر من ثمانية أحرف، أن يكون متنوع الحروف والرموز واللغات ومطابقا للمواصفات الجيدة وبما يصعب ويحول دون سهولة عملية القرصن.

– الحرص على سرية المعلومات الشخصية وعدم البوح بها وكذلك الحرص على تأمين والحسابات الشخصية والحرص على وضع برامج الحماية المناسبة.

ثالثا: الرقابة وتنميتها بجانبيها الرقابة الذاتية والرقابة الأسرية والاجتماعية والمؤسسية: وأهم ما ينمي الرقابة هو الوازع الدين والالتزام الأخلاقي بتعاليم الإسلام وآدابه العظام، وأهم ما يعزز ذلك وينمي الوعي أمرين هامين أولا: العلم وفهم النصوص الشرعية بالمفهوم العام للشريعة والالتزام بها وهذا هو طريق النهضة الحضارية للأمة وتخلصها من مشكلاتها ومكايدة الأعداء لها. (عمر، ٢٠١٠: ٦١). وثانيا: العبادة والتي تمثل خطة السلوك وخطة الفكر

وخطة الشعور، ولأنها تعني العمل بمقتضى العلم وهي قائمة على منهج واضح وتوفر للمسلم الوقت لكي يتأمل نفسه، وتوفر له الطمأنينة، وتخفف عنه الشعور بالذنب (أحمد، ٢٠١٥: ٤٠). ومن المعلوم أن لدى الطلبة مستوى من المسؤولية الاجتماعية لابد من استغلاله وتنميته في هذا الجانب (الحارثي، ٢٠٠١: ١٠٨).

رابعا: المساهمة في التصدي لكل ما من شأنه أن يقود لارتكاب الطلبة للجرائم المعلوماتية:

لقد تناولت العديد من الدراسات أسباب اجتماعية واقتصادية وأخلاقية، وشخصية ومعرفية ونفسية جديرة بالاهتمام والعناية لتذليلها ووقاية الطلبة من نتائجها السلبية التي قد تكون إحدى الدواعي والأسباب لوقوع الطلية في الجرائم المعلوماتية وركزت الدراسات على ثلاثة أمور: أولها: بيان أن تفكك العلاقات الأسرية، وتدهور الحالة المادية والبطالة وتدني مستوى الدخل للمبحوثين، كانت من الأسباب الرئيسية التي أوقعت العينة في ارتكاب الجريمة، كما أكدت الدراسة أن الصحبة السيئة، ورفاق السوء، والمنطقة السكنية، وطبيعة السكن، وضعف الضبط الاجتماعي لعبت دورا كبيرا في توجه أفراد العينة لارتكاب الجريمة. (الشديفات والرشيدي، ٢٠١٦: ٢١٣٥).

وثانيها: التأكيد على أنه لابد من وعي أخلاقي يواكب الوعي الصناعي والتقدم التقني والالكتروني والانفجار المعلوماتي، وضرورة التحكم الأخلاقي في

العقل وضبط وتهذيب انفتاحه كي لا يكون في معزل عن الأخلاق (عبود، ٢٠٠٥: ٢٤٥).

ومن المهم في هذا الجانب أيصا تعزيز الانتماء الوطني والاجتماعي وتهذيب مفهو الحرية لدى الطلبة بما يكفل لهم ممارسة حقوقهم والالتزام بعدم التعدي على حقوق الغير التي حددتها الشريعة وكفلتها وأوجبت حفظها وأجملتها في الضرورات الخمس: الدين والنفس والمال والعقل والعرض (الشاطبي، ١٤٢٤: ١٧)

وثالثها: التأكيد على أهمية الوقاية في هذا الجانب وأكدت على أن الوقاية هي أصل في تنمية الوعي وأنهما أفضل وسيلة لانتشال جيل اليوم من الضياع والتشرذم الذي يهدد الكيان العربي والإسلامي في وجوده والذي بات يقض مضاجع أعدائه فرصدوا له المكائد الإلكترونية. (قواري ورحيلي، ٢٠١٧: ٧٢).

خامسا: الاستفادة من الإمكانات المتاحة سواء المادية أو البشرية أو التقنية:

ويدخل في الجانب أن يتم تسخير الامكانات والعمل على تكاملها لتؤدي دورها بشكل إيجابي يضمن أولا: زيادة الوعي بهذه الجرائم المعلوماتية وثانيا: الحد منها ومن التعرض لها أو الوقوع فيها، وثالثا: ضمان المساهمة في محاربتها وابطال آثارها الفتاكة بالفرد والمجتمع والدول.

والكلية بما تملكه من دور وإمكانات عليها مسئولية في هذا الجانب (الجراحي، ٢٠١٥: ٧٨) ويمكن بيان سبل استغلال تلك الإمكانات من خلال ما يلي:

١-الإمكانات المادية والتنظيمية: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من مرافق الكلية وإمكاناتها وممراتها، لاستيعاب اللوحات التوعوية وإقامة المحاضرات والندوات، واستغلال مراكز التصوير وخدمات الطالب وكذلك نماذج توصيف المقررات، واللوائح والانظمة الطلابية، للتوعية والتحذير من تلك الجرائم أو المشاركة فيها (اليحي، ٢٠١٣: ٢٥٣).

٢-الإمكانات البشرية: ويدخل في هذا أن يتحمل أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم مسئوليتهم في التوعية كل بحسب تخصصه وإمكاناته، سواء على مستوى القدوة، أو على مستوى تدريس المقرر، أو على مستوى البحوث والدراسات، أو على مستوى الأنشطة الطلابية، أو على مستوى التدريب وخدمة المجتمع. والاستفادة من المسئولين في الأمن والاقتصاد والاتصال وأهل الخبرة والعلم في التقنية والحاسب والقانون والتربية، والشريعة. ولتحقيق التوعية من خلال هذا الجانب لابد من أن تمتد تلك الجهود لرفع مستوى الوعي لجميع المعنيين في الكلية وتمتد كذلك لأسر الطلبة (Julija وآخرون، ٢٠١٤: ٢٨١)

٣-الإمكانات التقنية والإلكترونية: من نعم الله تعالى وكما هو منهج أهل الإسلام الاعتقاد بأن الله لم يجعل فيما خلقه شر محض، بل جعله شر بالإضافة (ابن تيمية، ١٤١٦، ج ١٤: ٢٧٧). وكذلك التأكيد على أن

المحن لا تخلو من المنح بل إن المنح تخرج من أجواف المحن (الهروي، ٢٠٠٢: ٣٣٢٥). وهذا الأمر يحفز على العمل والمواجهة واستغلال الفرص والإمكانات وبناء على ما تتمتع به الكلية وتمتلكه من إمكانات تقنية تتمثل في الشبكة المعلوماتية المفتوحة والاجهزة الالكترونية واللوحات الضوئية والبوابة الالكترونية وبوابة الطالب الأكاديمية الالكترونية، والبريد الإلكتروني للطالب، كل هذه الإمكانات جيدة ويمكن استغلالها للتوعية والتوجية، ورفع الوعي (الشريف، ٢٠١٧: ٩٨). وتضمين تلك المواد التقنية واللكترونية رسائل توعوية وتنبيهات لرفع مستوى الوعي لدى الطلاب بهذا النظام الوطني الذي يهدف لصون الحقوق والضرورات وقد أكدت الدراسات على أن الوعي به له دور في الحد من الممارسات السلبية (غريب والأمير، ٢٠١٧: ١٧).

* * *

خاتمة الدراسة:

بحمد الله وتوفيقه فقد تمت هذه الدراسة وقد أسفرت عن جملة من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي: ١-موفقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول المرتبط بالمصطلحات الواردة في النظام حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٤. ٠٢). ٢- موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثاني المرتبط بالتنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة، وكشف الخصوصية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣. ٧١). ٣-وموافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثالث المرتبط بإنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣. ٨١). ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المحور الأول، مرتبطة بمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا متعلقة بإجابات أفراد العينة في المحور الثاني والثالث مرتبطة بمتغيري الجنس والتخصص بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذين المحورين مرتبطة بالمعدل التراكمي بين من معدلهم أقل من (٣) ومن معدلهم أكثر من (٤) لصالح من معدلهم أكثر من (٤) من (٥). ٥-بينت الدراسة عدد من التدابير التربوية التي يمكن اتخاذها لزيادة مستوى الوعي لدى الطلبة ومن ذلك تبصيرهم بأخطار جرائم المعلوماتية وأهم التدابير والطرق العلمية لمواجهتها، والاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية والتقنية المتاحة وتنمية المسئولية، والقيم الأخلاقية والوطنية، وتجنيبهم العوامل الاجتماعية التي قد تؤدي إلى ارتكابها أو المشاركة فيها.

توصيات الدراسة ومقترحاتها: في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١-يوصي الباحث بأن يكون هناك تعاون بين كلية التربية وكلية الحاسب الآلي وقسم القانون وتصميم مقرر مشترك يتضمن في مفرداته عرضا وافيا لمخاطر الانترنت وطرائقها وكذلك أخلاقيات مستخدم الانترنت. وكذلك للأنظمة واللوائح المتعلقة باستخدامات الانترنت، وقد تكون متطلبا جامعيا أو على الأقل مادة اختيارية.

٢-أن تتضمن الصفحة الإلكترونية للنظام الأكاديمي للطالب للجامعي لوائح وأنظمة الجامعة وما يجب على الطلبة الالتزام به من ضوابط في استخدامهم للانترنت، وفي استخدامهم لبرامج التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال صفحاتهم في تلك البرامج خصوصا حين تتضمن صفحاتهم الإشارة إلى انتسابهم لجامعة شقراء.

٣-أن يتم بث رسائل إلكترونية لتوعية الطلبة بالأنظمة واللوائح الوطنية عموما ومنها نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، وذلك من خلال مواقعهم على النظام الالكتروني الأكاديمي الجامعي.

٤- يوصي الباحث بزيادة فرص التعاون والتكامل بين كافة مؤسسات المجتمع بما يحقق وعي كل جهة بدورها تجاه المؤسسة الأخرى.

٥- في ضل تطور وتنوع الجرائم العلوماتية فإن لا بد من التحديث المستمر لنظام مكافحة الجريمة المعلوماتية ليتوائم ويواكب أنماط وأنواع الجرائم

المعلوماتية التي قد تنشأ وتتجدد دون إشعار مسبق، وذلك بما يجعل النظام أكثر فاعلية واستيعاب لكل المستجداد.

ويقترح الباجث في ضوء نتياج الدراسة ما يلي:

١-إجراء دراسات علمية لمعرفة مستوى وعي الطلبة باللوائح والأنظمة الوطنية المشابهة لنظام مكافحة جرائم المعلوماتية.

٢-إجراء دراسات علمية مماثلة لمعرفة مدى التزام طلبة الجامعة بالأنظمة واللوائح الجامعية. ودور برامج النشاط الطلابي في زيادة الوعي بها.

٣-إجراء دراسات علمية لمعرفة دور الشاشات الالكترونية ورسائل بوابة الطالب في زيادة مستوى وعي الطلبة وتحقيق التزامهم بمسئولياتهم الشخصية والاجتماعية والأخلاقية.

٤- إجراء دراسات علمية متخصصة تقنيا وقانونيا واجتماعيا وتربويا بشكل مستمر لمعرفة مستوى فاعلية نظام مكافحة جرائم المعلوماتية وتقديم تغذية راجعة علمية لتطوير النظام.

مراجع الدراسة:

١-ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (١٤١٦). مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف: المدينة المنورة.

٢-أحمد، رحمون (٢٠١٥). **الوعي الديني من المنظور الاجتماعي**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، العدد (١٢). **الجزائر**، ص ص٦-٤٣.

٣-الأشقر، عمر سليمان (١٩٨٥). **نحو ثقافة إسلامية أصيلة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

٤-أصيل وخضري، غادة عبد الوهاب وهيفاءخضري (٢٠١٧). **مدى الوعي بالجرائم المعلوماتية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي** المجلد الثاني لأبحاث الملتقى العلمي الأول لكلية الآداب والعلوم الانسانية، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص-ص٧١-١٢٠.

٥-أفضل، سجاد أحمد (٢٠٠٩). **المسئولية الأخلاقية وأثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة علم إقبال، إسلام أباد.

٦-آل مشافي، سعد عبدالله (٢٠٠٧). الضوابط الأخلاقية لاستخدام وسائل الاتصال في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٧-البداينة، ذياب موسى، (٢٠١٤). **الجريمة الالكترونية المفهوم والأسباب**، الملتقى العلمي الجرائم المستحدثة في ظل التغيرات والتحولات الإقليمية، عمان، ٢-٤ سبتنمبر.

٨-بشير، جمعة محمد فرج، (٢٠٠٥). **التدابير الوقائية لمنع ارتكاب الجريمة في الشريعة الإسلامية**، مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، زليتن ليبيا، السنة٣، العدد٤، ص١٥٣-١٧٦.

٩-جاه النبي، محمد توفيق، (٢٠١١). **الوقائية في مواجهة الانفتاح العالمي الثقافي والإعلامي**، جامعة أم درمان، السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة.

١٠-الجراحي، منى فؤاد إبراهيم (٢٠١٥) **دور الجامعات السعودية في تنمية وعي الشباب بخطورة الجرائم المعلوماتية لدعم قضايا مكافحة الإرهاب الإلكتروني،** كتاب بحوث المؤتمر الدولي الأول لمكافحة الجرائم المعلوماتية- ICACC، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص-ص ٧٥-٨٠.

١١-الجزائر، مركز جيل البحث العلمي (٢٠١٧). البيان الختامي للمؤتمر الدولي الرابع عشر –الجرائم الإلكترونية، طرابلس، لبنان. ص-ص٢٤١-٢٤٤.

١٢-الجلعود، تركي عبد الله، (٢٠١٢). **تصور استراتيجي لتنمية الوعي الأمني للتعامل مع الإنترنت. دراسة لحالة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٣-الجنابي، ليلى، (٢٠١٧). **فعالية القوانين الوطنية والدولية في مكافحة الجرائم السيبرانية،** المجلة العلمية الأكاديمية العربية في الدنمارك، العدد، ٢٠. ص٤٠-٩٧.

١٤-الحارثي، زايد بن عجير، (٢٠٠١). **واقع المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها،** رسالة ما دكتوراة غير منشورة. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز البحوث.

١٥-الحوطي، نجاة زيد، (٢٠٠٠). **الجريمة الإلكترونية،** جامعة الكويت، كلية الحقوق: الكويت.

١٦-رحيمة، نمديلي (٢٠١٧). **خصوصية الجريمة الإلكترونية في القانون الجزائري والقوانين المقارنة، المؤتمر الرابع عشر- الجرائم الإلكترونية،** طرابلس، ص-ص٩٥-١١٣.

١٧-الزحيلي، محمد مصطفي، (٢٠٠٦). **القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة،** دار الفكر: دمشق.

١٨-الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (٢٠٠٣). الموافقات، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد: الرياض.

١٩-الشديفات والرشيدي، أمين جابر ومنصور عبد الرحمن، (٢٠١٦). **العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة في المجتمع الأردني من وجهة نظر**

المحكومين في مراكز الإصلاح والتأهيل، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، الجلد ٤٣، ملحق ٥. ص٢١٢٣-٢١٣٧.

٢٠-شرون، حسينة (٢٠١٤). **فعالية التشريعات العقابية في مكافحة الجرائم الإلكترونية**، جامعة الجلفة، المجلة العربية للأبحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول الجزائر، ص ص٤٢٣-٤٤٨.

٢١-الشريف، عهود عنقاوي (٢٠١٧). **واقع ثقافة التربية التقنية لدى طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة**، مجلد ٤، العدد١٩، مصر. ص-ص ٧٠- ٩٩.

٢٢-الشمري، هادي عاشق بداي، (٢٠١٤). **المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٢٣-عاقلي، فضيلة (٢٠١٧). **الجريمة الإلكترونية وإجراءات مواجهتها من خلال التشريع الجزائري، المؤتمر الرابع عشر-الجرائم الإلكترونية**، طرابلس، ص-ص١١٥- ١٣٦.

٢٤-عبدالله، نوري سعدون، (٢٠١١). **العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة دراسة ميدانية لأثر العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى ارتكاب الجريمة في مدينة الرمادي**، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد الأول. ص١٣٢-١٦٠.

٢٥-عبود، عصام غصن، (٢٠٠٥). **الوعي الأخلاقي في البيئة الحياتية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢، العدد (٣+٤). ص٢١٩-٢٤٨.

٢٦-العجلة، محمد سامي، (٢٠١٢). **المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالصراع النفسي**، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٧-العريفي، محمد سعود (٢٠١٦). **العلاقة بين الوعى الاجتماعى والحد من انتشار العقاقير المخدرة، رسالة ماجستير، المركز العربى للدراسات الأمنية والتدريب**، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٨-علوي، هند، (٢٠٠٨). **أخلاقيات الانترنت دراسة تحليلية ميدانية من خلال منظور الأساتذة الجامعيين**، جامعة منتوري بقسنطينة، سيبراني جورنال العدد ١٥ مارس: الجزائر
٢٩-عمر، عمر صالح، (٢٠١٠). **مفهوم الوعي والتوعية وأهميتهما**، ندوة الحج الكبرى، مكة المكرمة. ص-ص٣٣-٦٦.
٣٠-العويشز، نورة محمد، (٢٠١٣). **مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية** بحث في أحد موضوعات علم الثقافة الإسلامية (النظم). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم الثقافة الإسلامية، الرياض.
٣١-غريب، والأمير، ماجدة عزة وحسن، (٢٠١٧). **مدى الوعي لدى الفئة العمرية الشابة بنظام عقوبات الجرائم المعلوماتية السعودي**، المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المجلد٥، العدد٩، السعودية، ص-ص١٧-٣٢.
٣٢-قاسم، جميل محمد، (٢٠٠٨). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية، غزة.
٣٣-قواري ورحلي، سليمان قواري وسعاد رحلي، (٢٠١٧). **دور التربية والتوجيه في الحماية والوقاية من الجرائم الالكترونية**، المؤتمر الدولي الرابع عشر للجرائم الالكترونية، طرابلس، ص٤٩-٧٦.
٣٤-القويماني، بدر علي، (٢٠١١). **المسئولية المدنية عن الفعل الضار الناجم عن التصرفات الواردة عبر النظام الرقمي**، جامعة آل البيت، الأردن.
٣٥-مدكور، على أحمد (٢٠٠١). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي: القاهرة.
المصري، محمد أمين، (١٩٧٩). **المسئولية**، دار الأرقم: الكويت.
٣٦-مصطفي وآخرون، سمير سعدون وآخرون، (٢٠١١). **الجريمة الالكترونية عبر الإنترنت أثرها وسبل مواجهتها**، الكلية التقنية، كركوك.
٣٧-المطردي، مفتاح أحمد، (٢٠١٢). **الجرائم الالكترونية والتغلب عليها**، المؤتمر الثالث لرؤساء المحاكم العليا في الدول العربية، السودان، ٢٣-٢٥سبتنبر.

٣٨-ملك، بدر محمد، (٢٠١٣). **دور التربية في مواجهة زيادة معدلات الجريمة،** المنتدى العلمي الرابع لكليات التربية الاساسية، الكويت.
٣٩-المنشاوي، محمد بن عبدالله، (٢٠٠٣). **جرائم الانترنت في المجتمع السعودي،** رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٤٠-النعمان، أميرة عبدالله، (٢٠١٢). **تصور استراتيجي لتنمية الوعي الأمني للتعامل مع الانترنت،** رسالة ما جستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٤١-الهروي، على بن محمد (٢٠٠٢). مرقات المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، دار الفكر: بيروت.
٤٢-هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (٢٠١٤). **تقرير مخرجات مسح الأفراد/الأسر، نتائج دراسة مسح سوق الاتصالات وتقنية المعلومات:** الرياض.
٤٣-يالجن، مقداد محمد، (١٩٧٧). **التربية الأخلاقية الإسلامية،** مكتبةالخانجي: القاهرة.
٤٤-اليحي، تركي محمد، (٢٠١٣). **مكافحة جرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية،** مجلة البحوث والدراسات الشرعية، العدد٧، مجلد٢، ٢٥٣-٢٨٨.
٤٥-مفهوم الوعي المعلوماتي، (دت) من موقع http: //iman-dia. p/blog-page_٢٩. html/blogspot. com في (١٤٣٩/٦/٢٩).
٤٦- صحيفة عكاض (٢٠١٦). ارتفاع وتيرة الجرائم المعلوماتية,من موقع :http //www. okaz. com. sa/article/١٥٠١٨٢٥ في (١٠/١/ ١٤٣٨هـ).
٤٧-هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، (١٤٣٥). حملة التوعية بالجرائم المعلوماتية، من موقع

http: //www. citc. gov.

sa/ar/mediacenter/awarenesscampaigns/Pages/PR_AWR_٠٠٥. aspx

في (٢٥/٦/١٤٤٠هـ).

٤٨-Avais , Muhammad Abdullah , et al. (٢٠١٤) , Awareness Regarding Cyber Victimization Among Students of University of Sindh, Jamshoro , International Journal of Asian Social Science , vol. ٤,no. ٥,pp ٦٣٢-٦٤١ .

٤٩- Bele, J. L. , Dime, M. , Roman, D. , & Jemec, A. S. (٢٠١٤). Raising awareness for cybercrime: The useof education as a means of prevention and protection. Presented at ١٠th International Conferences Mobile Learning, MLC Faculty of Management and Law, Ljuljana City, ٢٠١٤, ٢٨١-٢٨٤

٥٠- Chouhan, Raksha (٢٠١٤) , "Cyber Crimes: Evaluation, Direction and Future Challenges", The IUP Journal of Information Technology, Vol. X, No. ١, March

٢٠١٤, pp. ٤٨-٥٥ .

٥١- Phair, Nigel (٢٠١٤) , "Cyber Crime Risks and Responsibilities for Businesses", available at https: //anziif. com/members-centre/the-journal-articles/volume-٣٧/issue-٥/cyber-crime-risks-and-responsibilities-for-businesses, Accessed on ١٦ Mar (٢٠١٩ .(

٥٢-Ishak ,Iskander , et al. (٢٠١٢) , A Survey on Security Awareness Among Social Networking Users in Malaysia , Australian Journal of Basic and Applied Sciences , vol. ٦,no. ١٢,pp٢٣-٢٩

٥٣- Schlitz, M. M. , Vieten, C. , & Miller, E. M. (٢٠١٠). Worldview transformation and the development of Social Consciousness. Journal of Consciousness Studies, ١٧ (٧-٨) , ١٨-٣٦

25 September.
39- Malak, Badr Mohammed, (2013). The role of education to cope with the increasing crime rates, the fourth scientific forum of basic education colleges, Kuwait.
40- Al- Minshawi, Mohammed Ibn Abdullah, (2003). Internet crimes in the Saudi society, MA Thesis, Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
41- Al-Nu'man, Amira Abdullah, (2012). A strategic proposal for developing security awareness for handling the Internet, MA Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
42- Al-Harawi, Ali Ibn Mohammed (2002). Mirqat Al-Mafateeh Sharh Mishkat Al-Masabeeh. Dar Al-Fikr: Beirut.
43- Communications and Information Technology Commission (2014). Report of the outcomes of surveying individuals/families, Findings of the survey of the ICT market: Riyadh.
44- Yaljen, Miqdad Muhammad, (1977). Islamic Moral Education, Alkhanji Library: Cairo.
45- Al-Yahiya, Turki Mohammed, (2013). Combating Cybercrime in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Research and Sharia Studies, Issue 7, Volume 2, pp253-288.
46- Concept of Informational Awareness, (n.d.) http://iman-dia.blogspot.com/p/blog-page_29.html IN(29l6l1439).
47- Akaz Newspaper (2016) the increasing frequency of cybercrimes, http://www.okaz.com.sa/article/1501825. Retrieved on 10/1/1438 AH.
Communications and Information Technology Commission, (1435). Campaign for Raising Awareness about cybercrimes. http://www.citc.gov.sa/ar/mediacenter/awarenesscampaigns/Pages/PR_AWR_005.aspx. Retrieved on 25/6/1440.

University of Humanities, Issue 1. pp.132-160.
25- Abboud, Essam Ghosn, (2005). Moral awareness in everyday life, Journal of Damascus University, Volume 22, No. (3 & 4). pp 219-248.
26- Alajalha, Muhammad Sami, (2012). Social Responsibility and its Relationship to Psychological Conflict, unpublished MA Thesis, Islamic University, Gaza.
27- Al-Arifi, Muhammad Saud (2016). Relationship between social awareness and preventing the spread of narcotic drugs, Ma Thesis, Arab Center for Security Studies and Training, King Saud University, Riyadh.
28- Alawi, Hend (2008). Ethics of the Internet: Analytical Field Study from the Perspective of University Professors, University of Mentori, Constantine, Journal of Cyber, No. 15 March: Algeria.
29- Omar, Omar Saleh, (2010). Concept and importance of conscience and awareness raising, the Great Hajj Symposium, Makkah Al Mukarramah, pp,33-66.
30- Al-Aweshez, Noura Mohammad, (2013). An Introduction to Islamic Culture: Research in one of the topics of Islamic culture (systems). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Department of Islamic Culture.
31- Ghareeb, Alameer, Magda, Azza and Hassan, (2017). The level of awareness of youths about the system of penalties of cybercrimes in Saudi Arabia, the Arab International Journal of Informatics, Volume 5, No. 9, Saudi Arabia, pp.17-32.
32- Qasem, Jamil Mohammed, (2008). Effectiveness of counselling program for the development of social responsibility among secondary school students, MA Thesis, The Islamic University, Gaza.
33- Qawari Suleiman and Suad Rahli, (2017). The role of education and guidance in the protection and prevention of cybercrimes, the 14th International Conference of Cybercrimes, Tripoli, pp. 49-76.
34- Al-Quwaimani, Bader Ali, (2011). Civil Responsibility for Harms and Damages of the Digital System, Al Al-bayt University, Jordan.
35- Madkour, Ali Ahmed (2001). Education Curricula, Foundations and applications, Dar Al Fikr Al-Arabiy: Cairo.
36- Al-Masry, Mohamed Amin, (1979). Responsibility, Dar Al-Arqam: Kuwait.
37- Mustafa, Samir Saadoun et al (2011). Cybercrimes: impact and how to cope with, The Technical College, Karkuk.
38- Al-Matradi, Miftah Ahmed, (2012). Cybercrimes and how to control, Third Conference for Presidents of Supreme Courts in the Arab States, Sudan, 23-

12- Al-Galoud, Turki Abdullah, (2012). A Strategic perception for developing security Awareness about accessing the Internet. A case study of the High School in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished MA Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
13- Al-Janabi, Laila, (2017). Effectiveness of national and international laws for combating cybercrimes, Arab Academic Journal in Denmark, No. 20. pp. 40-97.
14- Al-Harthy, Zayed Ibn Ujeir, (2001). The reality of personal and social responsibility of the Saudi youth and how to develop it, unpublished PhD thesis. Naif Arab Academy for Security Sciences, Research Center.
15- Al-Houti, Najat Zaid, (2000). Cybercrimes, Kuwait University, Faculty of Law: Kuwait.
16- Rahimah, Nemidi (2017). The Specificity of Electronic Crime in the Algerian Law and Comparative Laws, The Fourteenth conference - Electronic Crimes, Tripoli, pp. 95-113.
17- Al Zuhaili, Muhammad Mustafa, (2006). Rules of jurisprudence and its applications according to the four Schools of Fiqh, Dar al-Fikr: Damascus.
18- AlShatby, Ibrahim Ibn Musa, (2003). Al-Muwafaqat, Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Advocacy and Guidance: Riyadh.
19- Alshidifat, Al-Rashidi, Amin Jaber and Mansour Abdul Rahman, (2016). Social factors leading to crimes in the Jordanian society according to the sentenced in Reform and rehabilitation centers, Humanities and Sociology, vol. 43, Appendix 5. pp. 2123-2137.
20- Sheroun, Husaina, (2014) Effectiveness of Punitive Legislations in Combating Cybercrimes, University of Aljelfa, Arab Journal of Research in Humanities and Sociology, No. 1 Algeria, pp. 423-448.
21- Al-Sharif, Ohoud Anqawi (2017). The reality of the culture of technical education among female students of Umm Al Qura University in Makkah Al Mukarramah, Journal of Reading and Knowledge, Volume 4, No. 19, Egypt. pp. 70-99.
22- Al Shammari, Hadi Asheq Bday, (2014). Social responsibility of university students and its relation to social preventive awareness, unpublished PhD thesis Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
23- Aqali, Fadila (2017). Cybercrimes and how to confront it through Algerian legislation, the Fourteenth conference, Cybercrimes, Tripoli, pp.115-136.
24- Abdullah, Nuri Saadoun, (2011). Social factors of crimes: A field study of the impact of social factors that lead to crimes in Al-Ramadi, Alanbar

List of References:
Works cited

1- Ibn Taymiyah, Ahmed bin Abdul-Halim (1416). Al-Fatawa Al-Kubra, King Fahd Complex for printing the Holy Quran: Al-Medina.

2- Ahmed, Rahmoun (2015). Religious Awareness from a Social Perspective, Journal of Social Sciences Development, No. (12). Algeria, pp. 6-43

3- Al-Ashqar, Omar Suleiman (1985). Toward An authentic Islamic culture. Kuwait: Al Falah Library.

4- Aseel, Khodri, Ghada Abdel Wahab and Haifa Khodri (2017). Legal awareness of Cybercrimes among users of social networking sites, King Abdulaziz University, Center for Scientific Publishing, King Abdulaziz University, Jeddah, p71-p120.

5- Afdal, Sajjad Ahmed (2009). Ethical Responsibility and its Impact on the Individual and Society in the light of the Prophetic Sunnah, Unpublished PhD Thesis, University of Alam Iqbal, Islamabad.

6- Al Meshafi, Saad Abdullah (2007). The ethical conditions for the use of means of communication in the light of Islamic education and its educational applications, unpublished MA thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.

7- Al-Badaina, Diab Mousa (2014). Cybercrimes: Concept and Causes, the Scientific Forum of Emerged Crimes in the light of Regional Changes and Transitions, Amman, 2-4 September.

8- Basheer, Jumaa Muhammad Faraj (2005). Protective measures to prevent crimes in Islamic Legislation, Journal of Asmaria Islamic University, Zliten, Libya, year 3, No. 4, pp. 153-176.

9- Jah Al-Nabi, Muhammad Tawfiq (2011). pre- operationalism to cope with global cultural and media openness, Omdurman University, Sudan, unpublished PhD thesis.

10- Al-Jarahy Mona Fouad Ibrahim (2015) The role of Saudi universities in developing the awareness of young people about the seriousness of cybercrimes in support of the issues of combating electronic terrorism, Proceedings of the first international conference on anti-cybercrimes, ICACC, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, pp. 75 - 80.

11- Algeria, Jeel Al-Bahth Al-'Ilmi Center (2017). Final Speech of the Fourteenth International Conference, Cybercrimes, Tripoli, Lebanon, pp. 241-244.

How aware are students of the Faculty of Education in Shakra of anti-cybercrime and how to enhance that educationally?

Dr. Abdullah Ibn Saud Ibn Suleiman Al-Mutawa
College of Education
Shaqra University

Abstract:

This study aims to identify the level of awareness of anti-cybercrimes among students of Faculty of Education in Shaqra University and the educational measures that can be taken by the Faculty of Education to increase their awareness. The study used the descriptive method of surveying and inductive approaches. The study population consisted of (713) students and a sample consisting of (190) students (female & male) who are all students of the departments of special education and psychology, the two comparable sections in the two campuses of the college. The findings showed that respondents approved all the items of the first theme related to terms mentioned in the system, the second theme associated with wiretapping, illegal access to websites, and disclosure of privacy. Moreover, they approved the third theme related to the production of programs and the dissemination of pornographic and banned websites. The general arithmetic average of the themes was (4.02) (3.71) (3.81) respectively. There are no statistically significant differences in the responses of the sample members in the first item, related to the variables of gender, specialization and the cumulative rate. Furthermore, there are no statistically significant differences in the responses of the sample members related to gender and major variables in the second and third themes. On the other hand, there are statistically significant differences in the two items, related to the GPA, among those with a GPA of less than (3) and those who scored more than (4) in favor of those who scored (4) out of (5). The study suggested a number of educational measures that can be taken to increase the level of awareness among students, including informing them about the dangers of cybercrimes, and the most important measures and methods to confront them and to make use of available material, human and technical resources. In addition, the responsibility and ethical and national values should be developed and keeping them away from any social factors that may lead to committing or participating in cybercrimes.

key words: Level of awareness, combating cybercrime, educational measures, raising awareness

استخدام أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل والتفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. أحمد محمد رجائي الرفاعي

كلية العلوم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية التربية – جامعة طنطا

استخدام أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل والتفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. أحمد محمد رجائي الرفاعي
كلية العلوم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية التربية – جامعة طنطا

تاريخ تقديم البحث: ٥/ ٦/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٠/ ٨/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التحقق من بيان أثر استخدام أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) على تحصيل طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتنمية تفكيرهم الإحصائي.

وأعد البحث اختبارين في تحصيل الإحصاء، والآخر في التفكير الإحصائي، وأشارت أهم نتائج البحث إلى وجود تأثيرات الإيجابية لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على كل من تحصيل الإحصاء والتفكير الإحصائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، وأشارت توصيات البحث إلى ضرورة الاهتمام بتفعيل الأنشطة التي تتطلب القيام بعمليات الكتابة.

الكلمات المفتاحية: أنشطة الكتابة للتعلم، تعليم الإحصاء، تحصيل الإحصاء، التفكير الإحصائي، طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

*يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٣٩ هـ، برقم (٣٨١٢١٩).

المقدمة:

يعد مدخل التعلم للكتابة writing to learn أحد المداخل التعليمية والتواصلية المهمة، وخاصة عند تعليم موضوعات ذات طبيعة تركيبية ولغوية مجردة مثل الإحصاء، فنظراً لما تحوية لغة الإحصاء من رموز ومفاهيم وتعبيرات وقوانيين وأشكال وجداول تحتاج للترابط بينها عبر انتاج تمثيلات لها بهدف زيادة فهمها وتوضيحها للآخرين، فقد أشارت كثير من أدبيات الدراسات السابقة إلى أهمية تعليم موضوعات الإحصاء باستخدام المداخل القائمة على الكتابة أو القراءة أو التحدث أو الاستماع نظراً للآثار الإيجابية المتوقعة على تنمية التفكير وتحسين الفهم ورفع مستوى تحصيل الطلاب.

وتعتبر أنشطة الكتابة للتعلم writing to learn activities موجهات تعمل على تحفيز الطلاب على انتاج وممارسة أنشطة مكتوبة متنوعة المحتويات والمستويات ولها مدى واسع من الممارسات التعليمية الهادفة، ربما تساعد في تحسين تحصيل الطلاب المنخفض في مقرر مبادئ الإحصاء وتنمية تفكيرهم الإحصائي بعملياته ومهاراته المختلفة.

مشكلة البحث

تمثلت مشكلة البحث في ضَعف تحصيل طلاب المستوى الأول في مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠)، ظهر ذلك خلال تدريس الباحث للمقرر مع شعب مختلفة من الطلاب لعدد من السنوات، كما تم تحليل عينات من درجات طلاب بعض الشعب الدراسية سواء في الاختبارات الشهرية midterm exam أو الاختبارات القصيرة quizzes أو الاختبارات النهائية

final exam والتي أشارت إلى تدني درجات الطلاب بصفة عامة في كافة مفاهيم الإحصاء أو خلال حل مشكلات إحصائية، كما كان أداء الطلاب على مهام الواجبات المنزلية به كثير من الأخطاء التي تؤكد قلة استيعاب الطلاب لمحتويات مقرر الإحصاء.

كما كانت شكاوى الطلاب المتكررة من وجود صعوبات لديهم في المقرر مؤشراً على قلة استيعابهم له، وندرة ممارساتهم لأنشطة وتدريبات كافية، وتوازى مع ذلك ملاحظة ندرة التغذية الراجعة المقدمة لهم لتصحيح أدائهم على المهام المطلوبة منهم.

بالإضافة إلى إشارة كثير من الدراسات لأهمية التفكير الإحصائي وتنميته لدى كافة الطلاب دراسي المقررات الإحصائية، وعند تقديم بعض المفردات الاختبارية حول عمليات التفكير الإحصائي (حل المشكلات، التمثيلات، الاستدلال) لطلاب المستوى الأول الدراسين لمقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) كان أدائهم عليها ضعيف جداً، بالرغم من ارتباط تلك المفردات بمفاهيم أساسية درسوها في الإحصاء مثل الوسط الحسابي والوسيط والمنوال والانحراف المعياري، حيث لم يستطع غالبية الطلاب تفسير بعض الرسوم البيانية واستنتاج معلومات منها أو اختيار رسم بياني مناسب لبيانات نوعية أو كمية أو الاستفادة من بيانات معطاه لحل مشكلة محددة.

أسئلة البحث وفرضياته

للتصدي لمشكلة البحث سيحاول الإجابة عن السؤال الرئيسي المتمثل في "ما أثر استخدام أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء

على التحصيل والتفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية؟"، ويتفرع من السؤال الرئيسي للبحث الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أثر أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية؟

٢. ما أثر أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية؟

ولمحاولة الإجابة عن الأسئلة السابقة صيغ الفرضين الصفريين التاليين لاختبارهما إحصائياً بأساليب أحصائية مناسبة، وهما:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي.

أهمية البحث

١. تقديم أنشطة متنوعة في الكتابة لتعلم الإحصاء توظّف عند تعليم محتوى مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) ربما يستفيد بها القائمين بالتدريس لمقررات الإحصاء.

٢. تصميم عينة من الدروس المعدّة جيداً في مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) قائمة على أنشطة الكتابة للتعلم، بما تحويه من أهداف

واستراتيجيات تدريس وأدوات ومواد تعليمية وأنشطة ووسائل تقويم، مما قد يفيد مدرسي المقرر والباحثين.

٣. تصميم اختبار في التفكير الإحصائي بطريقة علمية يناسب طلاب الجامعة الدارسين لمقررات إحصائية مما قد يفيد القائمين بتطوير وتقويم وتعليم مقررات الإحصاء.

٤. إعداد اختبار في تحصيل الإحصاء مما قد يفيد المهتمين بمجال تعليم الإحصاء وتقويمه.

٥. إفادة عينة من طلاب المستوى الأول – بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمحاولة تحسين النواحي المعرفية والانفعالية والمهارية لديهم عند تعلمهم الإحصاء.

٦. عرض مجموعة من التوصيات الناتجة من معالجة مشكلة الدراسة وقائمة على النتائج التي ستصل إليها، وتقديم بعض الدراسات المستقبلية المقترحة مما قد يفيد الميدان البحثي.

أهداف البحث

١) تحديد أنشطة الكتابة للتعلم المستخدمة في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠).

٢) بيان أثر استخدام أنشطة الكتابة للتعلم على تحصيل مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) لدى طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدراية.

٣) بيان أثر استخدام أنشطة الكتابة للتعلم على التفكير الإحصائي لدى طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدراية.

حدود البحث

أ. الحدود الموضوعية

١. اختيار بعض محثات الكتابة للتعلم حول المحتوى والعمليات والانفعالات بما يناسب محتويات الإحصاء في مقرر "مبادئ الإحصاء" (احص١١٠)، وتغطي تلك المحثات المحتوي وتقدم قبل وأثناء وبعد عمليات التدريس.

٢. يقتصر تطبيق البحث على الفصول الأربعة من مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) التي تتضمن Introduction to statistics, Graphical and tabulation presentation, Measures of central tendency, and Measures of dispersion، نظراً لأهميتها الكبيرة وتمثيلها لحوالي ٨٥٪ من خطة المقرر.

٣. اقتصار قياس التفكير الإحصائي حول العمليات التالية: حل المشكلات، والتمثيلات، والاستدلال (الاستقرائي والاستباطي).

٤. اقتصار قياس تحصيل الإحصاء على المفاهيم والتعميمات وحل المشكلات المتضمنة بالفصول الأربعة الأولى من مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠)، في ضوء الأبعاد المعرفية التالية: التذكر، الاستيعاب، التطبيق.

ب. الحدود المكانية

اقتصار إجراء البحث على طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

ج. الحدود الزمانية

أجري البحث على شعبتين تم اختيارهما عشوائياً من الشعب التي تدرس مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) من طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) بمعدّل ساعتين أسبوعيا طبقاً للخطة التدريسية للمقرر ولمدة جاوزت ١٠ أسابيع، بعد أخذ الموافقات الرسمية وموافقة الطلاب الممثلين لعينة الدراسة، حيث تضمنت طلاب المجموعة التجريبية (شعبة ١٨، ن=٤٠) التي ستدرس مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) باستخدام أنشطة الكتابة للتعلم، وطلاب المجموعة الضابطة (شعبة ٢٣، ن=٤٠) التي ستدرس نفس المقرر باستخدام الأنشطة المعتادة التي عادة لا تهتم بأنشطة الكتابة للتعلم وتتعلم عن طريق الشرح نظري وحل بعض التمارين التطبيقية، كما استعان البحث بعينة استطلاعية (شعبة ٢، ن=٤٥ طالب) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) لضبط الأدوات.

التعريفات الإجرائية

١) أنشطة الكتابة للتعلم

أنشطة الكتابة للتعلم هي عبارة عن موجهات مرتبطة بالنواحي المعرفية والمهارية والانفعالية تسمي محثات prompts، تتنوع بين الكتابة الحرة free writing والكتابة نصف المفتوحة open-ended writing والكتابة المغلقة closed writing، وتكون قبل أو أثناء أو بعد عملية التعليم من أجل تحسين الفهم والتفكير وممارسة الاكتشاف والتحليل والتطبيق والمقارنة وانتاج أمثلة ولا أمثلة وتمثيلات، وتقيّم في ضوء قوائم تقدير scoring rubric.

ويشير (Joseph, 2012: 50) إلى أن مصطلح محث prompt يستخدم تبادلياً مع مهمة الكتابة writing task، وتتوجه المحثات نحو المحتوى أو العمليات أو الانفعالات.

وتتمثل محثات الكتابة للتعلم في: محثات المحتوى تركز على المفاهيم والعلاقات ويطلب فيها الاستجابة لتعريف أو المقارنة أو التناقض أو الشرح، ومحثات العملية التي تطلب من الطلاب شرح وتفسير عمليات تعلمهم، ومحثات الجانب الانفعالي التي تعطي الطلاب الفرصة للكتابة المقالية حول آرائهم ومشاعرهم، ومحثات سرد قصة حول بعض جوانب التعلم أو العلاقة بين مجموعة من المفاهيم. (Joseph, 2012: 32)

وتعد الكتابة مركبة مهمة تستخدم عبر مختلف التخصصات الأكاديمية في التربية، فالكتابة في الرياضيات والإحصاء هي أداة قيمة إذا اسنخدمت في مختلف فروع الرياضيات أو الإحصاء. (Joseph, 2012: 63)

وتتركز عادة محثات الكتابة حول الكتابة بأسلوب الطلاب لشرح بعض نقاط المحتوى سواء مفاهيم أو تعميمات أو حل مشكلات أو طرح أمثلة توضيحية أو شرح أهمية موضوع ما أو شرح علاقة بين مفهومين أو وصف طرق المختلفة لحل مشكلة في ضوء استخدام معايير محددة للحكم على جودة أعمال الطلاب المكتوبة سواء عن طريق تغذية راجعة شفهية أو تغذية راجعة مكتوبة. (Miller, 2000: 133)

ويمكن تعريف أنشطة الكتابة للتعلم إجرائياً بأنها "محثات توجه تفكير الطلاب لتحسين عمليات التعلم سواء المعرفية أو الانفعالية أو المهارية وتدفعهم لممارسة عمليات تعلم محتويات الإحصاء عبر مواقف (حرة أو نصف مفتوحة أو مغلقة)، وتقيّم نواتج الكتابة في ضوء قوائم تقدير كلية تهتم بشكل الكتابات من حيث الوضوح والاختصار والتكامل والشمولية وصحة اللغة والتعبير عن الشعور الذاتي تجاه المقرر، وصحة العبارات من الجهة الإحصائية".

٢) تحصيل الإحصاء

التحصيل هو مقدار ما اكتسبه الطالب من المادة التعليمية من معارف ومفاهيم ومصطلحات نتيجة مروره بالخبرة خلال عملية التعلم. (ظريفة، ٢٠١٦: ١١)

ويمكن تعريف تحصيل الإحصاء إجرائياً بأنه "ناتج ما حصله الطالب من مفاهيم وتعميمات وحل مشكلات، في ضوء الأبعاد المعرفية (التذكر،

الاستيعاب، التطبيق)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار المعد لهذا الغرض".

٣) التفكير الإحصائي

يعرفه (علي، ٢٠١١: ٥٢) بأنه "نشاط عقلي مرن ومنظم يقوم به الطالب بهدف حل التمارين والمشكلات الإحصائية من خلال استخدام بعض مهارات الاستقراء والاستنباط والتفسير وإدراك العلاقات".

ويذكر (جرادات، ٢٠١١: ١٠٢) أنه التفكير الإخصائي بقصد به "العمليات العقلية والمهارات التي يقوم بها الفرد لتطوير الأفكار ذات العلاقة بالمواقف والخبرات الإحصائية، ويعني بالقدرة على عرض البيانات وتمثيلها ووصفها باستخدام النزعة المركزية والتشتت والتوصل إلى استنتاجات من خلال معطيات معينة لفظية أو شكلية".

وتذكر (أبو عواد، ٢٠١٠: ١٠٣٣) بأن التفكير في الإحصاء هو "القدرة على وصف البيانات باستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت، والتعامل مع الاحتمالات وتفسيرها، والتوصل إلى استنتاجات من خلال معطيات معينة لفظية وشكلية".

ويضيف (عتمان، ٢٠١٠: ٢١) أنه التفكير الإحصائي هو "قدرة الطالب على وصف وتنظيم واختزال وتمثيل وتحليل وجمع البيانات، واستخدام وتطبيق مفاهيم الاحتمال للوصول إلى النتائج وتفسيرها تفسيرا منطقيا واتخاذ قرارا صحيحا في ضوء ذلك".

ويعرّف التفكير الإحصائي إجرائياً بأنه "عمليات عقلية منظمة يمكن قياسها لدى الطالب من خلال حل المشكلة الإحصائية، والاستدلال الإحصائي، والقدرة على انتاج تمثيلات إحصائية متنوعة، وتقاس تلك الأبعاد باستخدام درجة الطالب على اختبار التفكير الإحصائي المعد من قبل الباحث".

الإطار النظري

- **أنشطة الكتابة للتعلم**

الكتابة هي أداة مهمة في المجتمعات الأكاديمية حيث تزود بمعاني من التيسيرات والتوضيحات للتفكير وعمليات التعلم. (Sanchez and Lewis, 2013:43)

وتتعدد أنشطة الكتابة للتعلم بحيث تتضمن عدداً من المحثات prompts والتي يقصد بها مهام الكتابة writing tasks، وتتضمن تلك المحثات: محثات تتطلب الكتابة حول محتويات موضوعات الإحصاء بما تتضمنه من مفاهيم وعلاقات إحصائية (تعريفات، مفاهيم، شروحات، توضيحات، تمثيلات...)، ومحثات تتطلب شرح عمليات التعلم وتفسير بعض العلاقات والإجراءات والنواتج (تبرير وحجج، طرح أمثلة، شرح إجراءات، الحكم على نواتج،...) ومحثات لعرض مشاعر وانفعالات المتعلمين خلال تعلمهم (صعوبات، مشاعر فرح، مشاعر حزن، استفادة، اضرار، تطبيقات، تقدير،...)، ومحثات تستلزم كتابة مقال متكامل (قصة مثلاً) حول موضوع متكامل حول محتويات مقرر الإحصاء (كتابة موضوع مدعماً بالأمثلة

والأفكار والتمثيلات والحجج، كتابة ملخص لموضوع، كتابة ماذا تعلمت؟، كتابة صعوبات واجهتها،...).

ويذكر (Williams and Wynne, 2000:133) أنه يوجد نوعان من محثات الكتابة writing prompts هما:

١) محثات انفعالية affective prompts: وتشمل المناقشة في صورة فقرة لوصف عمل جيد قام به المعلم أو الطالب، فمثلاً كتابة الطلاب لوصف وتحديد تعريف للاختبار الذي يحقق العدالة بين الطلاب، وكيفية الاستعداد لاختبارات وأسئلة حول الإحصاء، وشرح كيف تساعد عملية تسجيل ملاحظات مكتوبة حول تعلم الإحصاء في تعلمه.

٢) محثات رياضية mathematical prompts: ويقصد بها الكتابة الموجهة لمراجعة الرياضيات أو الإحصاء مثل العمل على حل مشكلات إحصائية وشرح إجراءات حلها، وكتابة شرح النظريات والعلاقات في كلمات الطالب (بأسلوبه) وتوضيحها بأمثلة متنوعة مثل شرح نظرية فيثاغورث واستخداماتها في حل المشكلات، والكتابة الموجهة للآخرين (لصديق مثلاً) لشرح متطلبات العمل مع موضوع من موضوعات الإحصاء كموضوع مقاييس التشتت، وكتابة قوائم لاستخدامات بعض الموضوعات مثل حل المعادلات والتمثيل البياني للأعداد وتبسيط الجذور، وكتابة شرح العلاقات الرياضية مثل العلاقة بين الضلع المقابل لزاوية ما في المثلث، وكتابة وصف عدة طرق رياضية مثل الكتابة لوصف حل المعادلات التربيعية بطرق متعددة بالاستعانة بأمثلة لكل طريقة، وشرح

العلاقة بين طول الضلع وقياس الزاوية في المثلثات، وشرح لزميل غاب عن حصة حساب المسافة وصيغ الحساب.

وقسّم (Parsons, 2011: 49) الكتابة إلى نوعين أساسيين هما: كتابة غير شكلية informal writing تتضمن كتابة الملاحظات أو كتابة السجلات أو كتابة المقالات أو كتابة الخطابات أو ممارسة الكتابة الحرة أو المقيدة في الفصل، وكتابة شكلية formal writing تتضمن كتابة البراهين أو كتابة أوراق العمل أو الكتابة لتلخيص مقالات أو الكتابة حول حل مشكلات مقالية أو كتابة ملاحظات في الفصل أو كتابة أوراق بحث مكلف به الطلاب.

وفي سياق الحديث عن أنشطة الكتابة للتعلم، فقد أجريت كثير من الدراسات منها:

١. دراسة (Duong, Nghiem, and Nguyen, 2018) والتي هدفت إلى استكشاف طرق تصنيفية متداخلة ومختلفة من أنشطة الكتابة استخدمت في تعلم اللغة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفضل الطرق كان لها تأثير على تحسين تحصيل الطلاب بنسبة موزونة مقدارها ٧١,٨٪.

٢. دراسة (Incirci and Parmaksiz, 2016) التي استنتجت أن هناك تأثيرات إيجابية لاستخدام الكتابة للتعلم على تحسين الانجاز الأكاديمي والاتجاه لدى تعلم اللغة.

٣. دراسة (Kingir, 2013) التي توصلت إلى فعالية الكتابة للتعلم كأداه تعليمية مهمة على تحسين تحصيل الكيمياء.

٤. دراسة (Sanchez and Lewis, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن مهام الكتابة طريقة فعالة قد ساعدت في تحسين تعليم المحتوى لدى الطلاب المعلمين.

٥. دراسة (Joseph, 2012) والتي اهتمت بتحديد بيان أثر ممارسة الكتابة في تعليم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأشارت نتائجها إلى دعم الكتابة الكبير لدى التلاميذ في حل التمارين، وعززت الأسئلة الميتالغوية لمحثات الكتابة (الشرح، الوصف، لماذا، كيف) لأداء التلاميذ في الرياضيات وقدراتهم اللغوية.

٦. دراسة (Parsons, 2011) والتي ركزّت على استكشاف تأثير الكتابة للتعلم كأداة تقويمية على التحصيل والتأمل الذاتي (كوكبة نمو ميتامعرفية) في تعلم مقرر حساب التفاضل والتكامل لدى طلاب الرياضيات الجامعيين، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرات ايجابية عند ممارسة الكتابة لتعلم الرياضيات ظهرت في تحسين التعلم وتيسير الترابطات ذات المعنى بين العلاقات الرياضية، وانعكست على ورؤية المتعلمين لأنفسهم بصورة جيدة.

٧. دراسة (Bullock, 2006) التي أشارت نتائجها إلى فعالية بناء المفاهيم ونموها باستخدام أنشطة الكتابة للتعلم.

٨. دراسة (Miller,2000) التي أشارت إلى التأثيرات الإيجابية للكتابة المقالية Journal writing سواء الموجهة لمحتوى الرياضيات أو الموجهة للجوانب الانفعالية (الوجدانية) على تعلم الرياضيات.

- **التفكير الإحصائي Statistical thinking**

يمثّل التفكير الإحصائي Statistical thinking الهدف النهائي لعمليات التعليم والتعلم لمقررات الإحصاء في كافة المراحل التعليمية، حيث يتناول المهارات والعمليات الأساسية والإجراءات والمعارف خلال دراسة الطلاب لمقرر الإحصاء.

والإحصاء هو فرع من فروع الرياضيات الذي يركز على جمع وتنظيم وتحليل البيانات، وتلك البيانات ينبغي الاهتمام بها والحصول عليها عبر معلومات دقيقة ومحددة.

(Muschla; Muschla, and Muschla, 2015: 65)

وعرف (علي، ٢٠١١: ٥٢) الاحصاء بأنه "عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها واستخلاص النتائج منها وتفسيرها، بالإضافة إلى عملية الاستدلال والتعميم من الخاص إلى العام، أي من بيانات العينة إلى المجتمع"؛ ويشير هذا التعريف إلى بعض المحتويات المعرفية لعلم الإحصاء والعمليات المتعلقة به.

ويعد التفكير الإحصائي Statistical thinking أحد أهم العمليات الممارسة خلال تعليم وتعلم وتقويم الإحصاء، وهو هدف رئيسي لعمليات تعليم وتعلم الإحصاء.

ويعرَف (جرادات، ٢٠١٣: ١٠٢) التفكير الإحصائي بأنه "عمليات عقلية ومهارات يقوم بها الفرد لتطوير الأفكار ذات العلاقة بالمواقف والخبرات الإحصائية، ويعرف إجرائياً بالقدرة على عرض البيانات ووصفها باستخدام

مقاييس النزعة المركزية والتشتت، والتوصل إلى استنتاجات من خلال معطيات معينة لفظية أو شكلية".

ويصف (علي، ٢٠١١: ٥٢) التفكير الإحصائي بأنه "نشاط عقلي مرن ومنظم يقوم به المتعلم بهدف حل التمارين والمشكلات الإحصائية من خلال استخدام بعض مهارات الاستقراء والاستنباط والتفسير وإدراك العلاقات".

ويشرح (عتمان، ٢٠١٠:٢١) مهارات التفكير الإحصائي بأنها " قدره الطالب على وصف وتنظيم واختزال وتمثيل وتحليل وجمع البيانات واستخدام وتطبيق مفاهيم الاحتمال للوصول إلى نتائج وتفسيرها تفسيرًا منطقيا،واتخاذ القرار الصحيح في ضوء ذلك".

ويصنّف (أبوعواد، ٢٠١٠: ١٠٢٢) التفكير الإحصائي إلى التفكير الإحصائي الوصفي ويعني "القدرة على التعامل مع البيانات بصورة وصفية تتضمن مقاييس النزعة المركزية والتشتت وعرض البيانات وتمثيلها"، بينما التفكير الإحصائي الشكلي يعني "القدرة على التوصل إلى استنتاجات ملائمة من أشكال بيانية معطاه".

ويحدد (عبدالحميد، ٢٠٠٦: ١٨٨) التفكير الإحصائي بأنه "قدرة المتعلم على التعامل مع البيانات والأشكال والرسوم البيانية، والذي يعتمد على مجموعة من المكونات أو المهارات".

ويوضح (سليمان، ٢٠٠٤: ٣٦٠) أن التفكير الإحصائي هو "القدرة على الفهم والتحقيق العلمي الصحيح والوعي بالقضايا والأساليب الإحصائية التي تساعد على تفسير البيانات وتطوير الطرق والاجراءات وحل

المشكلات واتخاذ القرار المناسب، وتتمثل تلك المهارات في: الوصف والمقارنة والاستنتاج ودراسة الأسباب وتقديم الاقتراحات وحل المشكلات بطرق متنوعة وتقييم الاستنتاجات".

وفي سياق الاهتمام بالتفكير الإحصائي، فقد نادى كل من (Kugler , Hagen and Singer, 2003: 435-437) إلى أنه ينبغي أن يمارس الطلاب أنشطة تحث على التفكير الإحصائي مثل: استخدام العينات Samples لعمل استدلالات حول المجتمعات Populations والتوصل لاستنتاجات حقيقية، واستخدام مقاييس النزعة المركزية Central tendency والمقارنة بينها والمفاضلة لاستخدام بعضها لتناسب طبيعة البيانات، والتمييز بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

وحدد (جرادات، ٢٠١٣: ١٠٢-١٠٣) مظاهر التفكير الإحصائي بأنها "مهارات أو عمليات يشتمل عليها التفكير الإحصائي وتتمثل في أربعة مظاهر هي: وصف البيانات (قراءة البيانات في قوائم أو جداول أو رسوم بيانية وتعيين قيمها)، وتنظيم البيانات وتلخيصها (وصف شكل البيانات باستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت)، وتمثيل البيانات بيانيا وعرضها (اختيار الطريقة المناسبة لتمثيل البيانات جدوليا وبيانيا)، وتحليل البيانات وتفسيرها (تطوير وإجراء الاستدلالات والاستنتاجات المبنية على البيانات)".

ويوضح جروث (Groth , 2003: 5) أن عملية قراءة التمثيلات البيانية (الجداول، القوائم، الرسوم) تعد أحد الأشكال الأساسية للتفكير الإحصائي؛ حيث تتمثل تلك العمليات في كل من القراءة المباشرة للبيانات والقراءة بين

البيانات read between the data والقراءة لما وراء البيانات read beyond the data، وكذلك البراعة في استخدام قياسات النزعة المركزية والتشتت لوصف البيانات باستخدام عمليات الاحصاء.

وتعد قراءة وبناء الرسوم الإحصائية Statistical graphs جزء من الثقافة الإحصائية statistical Literacy التي يحتاجها الأفراد وخاصة الدراسين لمقررات الإحصاء.

(Arteaga, Batanero, Contreras and Canadas, 2012: 261)

وخلال تعلم الطلاب للإحصاء، فالرسوم البيانية Graphs تزود الطلاب بطرق مختلفة لتنظيم وتحليل وعرض البيانات. (Consortium for Policy Research in Education, 2006: 1) ويعتبر استخدام الطلاب أساليب جمع البيانات للحصول على معلومات حول ظاهرة أو مواقف في محيطهم، وتمثيل المعلومات بيانيا ورمزيا للتوصل إلى استنتاجات مناسبة أحد الأهداف المرجوة من تعليم الإحصاء. (Espinel, Bruno and Plasencia, 2008: 1)

وعرضت دراسة (Jones et al., 2001:112-113) إطار عمل للتفكير الإحصائي يتضمن مستويات التفكير الإحصائي ودرجة تحقيق التلاميذ لكل منها بصورة تحليلية أو كمية سواء كانت صحيحة أم بها بعض الأخطاء، ومستويات التفكير الإحصائي هي:

١) وصف عروض البيانات Describing data displays: ويتصف أداء التلميذ الاحترافي بأنه يمكنه الاسهام في الترابط والشرح بفهم لجدوى استخدام تمثيلات متنوعة لنفس البيانات، ويستخدم تبريرات كافية ولها

علاقة بالموقف وتكون صحيحة، ويمكنه قراءة البيانات واستنتاج معلومات صحيحة قائمة عليها.

٢) تنظيم وتلخيص البيانات Organizing and reducing data: ويتصف أداء التلميذ الاحترافي بأنه يمكنه ترتيب البيانات إلى فئات أو مجموعات باستخدام أكثر من طريقة، ويمكنه شرح القاعدة وراء كل ترتيب أو تصنيف للبيانات، ويدرك حينئذ أنه يمكن تلخيص البيانات باستخدام طرق مختلفة، ويعطي توضيحات كاملة لكل مجموعة أو ترتيب، كما يمكنه وصف البيانات باستخدام مقاييس شائعة مثل مقاييس النزعة المركزية (مثل الوسيط والمتوسط) أو مقاييس التشتت (مثل المدى)، كما يصف البيانات من حيث انتشارها بصورة كاملة باستخدام عدد من المقاييس ويبرر النواتج التي يصل إليها.

٣) تمثيل البيانات Representing data: ويتصف أداء التلميذ الاحترافي بأنه يكون ليس لديه صعوبات في استخدام أفكار تعتمد على استخدام مقاييس متنوعة، كما يمكنه انتاج عدد من التمثيلات الصحيحة لنفس البيانات من أجل المساعدة في تنظيمها.

٤) تحليل وتفسير البيانات Analysis and interpreting data: ويتصف أداء التلميذ الاحترافي بأنه يمكنه عمل استجابات متعددة قائمة على الفهم مثل الاستجابات الصحيحة عن أسئلة مثل "ما الرسم البياني الذي لا يناسب البيانات المعطاه؟" أو "أقرأ ما بين السطور حول البيانات المعطاه عن بعض المعلومات المفقودة أو المعلومات المتطلبة لاستكمال البيانات؟"

أو توسيع للبيانات بالاستجابة عن أسئلة حول "ما وراء البيانات" باقتراح بيانات أخرى أو مضاعفة البيانات مثلاً أو عمل إضافات أو طروحات أو قواسم لها.

وجدير بالذكر وجود كثير من الدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير الإحصائي في العديد من المراحل التعليمية منها:

١. دراسة (جرادات، ٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلى تدني مستويات التفكير الإحصائي لدى الطلاب، وتضمن مظاهر التفكير الإحصائي التي تناولتها الدراسة: تمثيل البيانات بيانياً، ووصف البيانات، وتنظيم البيانات وتلخيصها، وتحليل البيانات وتفسيرها.

٢. دراسة (علي، ٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى تنمية مهارات التفكير الإحصائي باستخدام نموذج التعلم البنائي.

٣. دراسة (أبو عواد، ٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مهارات التفكير الإحصائي كانت متوسطة لدى طلاب كلية العلوم.

٤. دراسة (عتمان، ٢٠١٠) والتى توصلت إلى فعالية برنامج تعليمي في الاحتمالات والإحصاء في تنمية مهارات التفكير الإحصائي واتخاذ القرار والتحصيل لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات.

٥. دراسة (Groth, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن عمليات التفكير الإحصائي عبر رصد تفكير الطلاب المتعلق ببعض مفاهيم الإحصاء الأساسية باستخدام أداة المقابلة.

٦. دراسة (Jones et al., 2001) والتي هدفت إلى استكشاف وتصميم قياس مستويات التفكير الإحصائي الأولية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية التلاميذ وصلوا فقط إلى المستوى الثاني من مستويات التفكير الاحصائي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة بمحوريها، استفاد البحث الحالي من إعداد أدوات الدراسة وإعدادا أنشطة الكتابة للتعلم التي سوف تستخدم في البحث، ومعالجة النتائج إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها ومقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة.

كما أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة من حيث طبيعة محتوى مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) محل الاهتمام وقلة إجراء بحوث مماثلة فيه – في حدود علم الباحث –، بالإضافة إلى أن مجال أنشطة الكتابة واسع جداً يمكن الاختيار منه تبعاً لمستويات الطلاب وطبيعة المحتوى والأهداف المراد تحقيقها ووسائل تقويم التعلم المستخدمة ويتضمن محثات للمحتوى (المعرفة) ومحثات للعمليات (الإجراءات) ومحثات للإنفعالات (المشاعر والاتجاهات) ومحثات لكتابة مقالات (موضوعات تعبيرية)، بالإضافة إلى الاهتمام العالمي بموضوع الكتابة للتعلم في مجال المناهج وطرق التدريس وموضوع معايير الرياضيات كلغة mathematics as a language في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: المجتمع والعينة

تمثّل مجتمع الدراسة الأصلي في طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (يبلغ حجمه ١٢٦٠ طالباً تقريباً)، كما تمثلت عينة الدراسة (حجمها ٨٠ طالباً) التي تم اختيارها عشوائياً من هذا المجتمع في شعبتين من طلاب المستوى الأول بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م، إحدهما تمثّل المجموعة التجريبية (شعبة ١٨، ن=٤٠) التي ستدرس مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) باستخدام أنشطة الكتابة للتعلم، والأخرى تمثّل المجموعة الضابطة (شعبة ٢٣، ن=٤٠) التي تتعلم نفس المقرر باستخدام الأنشطة المعتادة عن طريق الشرح نظري وحل بعض التمارين التطبيقية، كما تمت الاستعانة بعينة استطلاعية (شعبة ٢، ن=٤٥ طالب) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

ثانياً: منهج البحث وتصميمه التجريبي

استخدم المنهج شبه التجريبي لقياس دور المتغير المستقل (أنشطة الكتابة للتعلم) على المتغيرين التابعين (تحصيل الإحصاء، والتفكير الإحصائي)، والتصميم التجريبي المستخدم في البحث هو التصميم التجريبي من النوع Pretest-posttest Control Group Design.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث

١. اختبار تحصيل الأحصاء

- أعد اختبار بهدف قياس تحصيل الطلاب في الفصول الأربعة الأولى لمقرر مبادئ الإحصاء(احص١١٠) التالية: Introduction to statistics, Graphical and tabulation presentation, Measures of central tendency, and Measures of dispersion.
- تم تحليل محتويات الفصول الأربعة السابق ذكرها، في ضوء التصنيف (مفاهيم، تعميمات، مهارات وحل مشكلات) كما يوضح ذلك جدول (١)، وتم تحليل محتويات الفصول مرة أخرى بفاصل زمني ٢٠ يوماً للتأكد من ثبات التحليل، حيث وجد أن معامل الارتباط بين التحليلين ٩٧,٥٪.

جدول (١): تحليل محتويات الفصول الأربعة لمقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠)

المحتويات	تحليل المحتوى		
	مفاهيم	تعميمات	مهارات وحل مشكلات
Chapter (1): Introduction to statistics	statistics, data, parameter, statistic, census, sample survey, sample, population, qualitative data, quantitative data, ordinal, nominal, discrete, continuous, ratio, and interval	Definitions of all concepts	Exercises of all concepts

Exercises on qualitative and quantitative data	Interpreting tables and graphs, make graphs and tables for qualitative and quantitative data	frequency, relative frequency, present frequency, cumulative frequency, ascending and descending cumulative frequency, bar graph, pie chart, histogram, ogive, stem and leaf plot, five number summaries, and box plot	Chapter (2): Graphical and tabulation presentation
Exercises on calculating the all measures of central tendency	Definitions (mean, mode, medium), and Rules (mean, harmonic mean, geometric mean, percentiles, quartiles)	mean, mode, medium, harmonic mean, geometric mean, percentiles, quartiles (first, second, and third), and grouped data	Chapter (3): Measures of central tendency
Exercises on calculating the all measures of dispersion	Definitions (range, interquartile range, variance, standard deviation, and coefficient of variation), and Rules (range, interquartile range, variance, standard deviation, and coefficient of variation)	range, interquartile range, variance, standard deviation, and coefficient of variation	Chapter (4): Measures of dispersion

– صمم جدول المواصفات في ضوء الأهمية والوزن النسبي لموضوعات مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠)، ولوصف العلاقة بين تحليل محتويات

الفصول الأربعة للمقرر والأبعاد المعرفية (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، وجدول (٢) يوضح ذلك، وبناء على تصميم هذا الجدول تم كتابة أسئلة من ٢٨ سؤال من نوع اختبار الورقة والقلم في شكل أسئلة اختيار من متعدد، علماً بان تقاطع الأعمدة مع الصفوف يعبّر عن أرقام الأسئلة ودرجة كل سؤال درجة واحدة

جدول (٢): جدول مواصفات اختبار تحصيل الإحصاء

لمقرر مبادئ الإحصاء (احص ١١٠)

المحتويات	البعد المعرفي			المجموع	المجموع %
	التذكر	التطبيق	حل المشكلات		
Chapter (1): Introduction to statistics	٣، ٢٣	١، ٢، ٤	٥، ٩	٧	٢٥٪
Chapter (2): Graphical and tabulation presentation	١٦	٢٠، ٢١	١٨، ١٩، ٢٨	٦	٢١,٥٪
Chapter (3): Measures of central tendency	٢٤، ٢٧	٨، ١٥	٦، ٧، ١٤، ١٧، ٢٦	٩	٣٢٪
Chapter (4): Measures of dispersion	٢٢	١٣، ٢٥	١٠، ١١، ١٢	٦	٢١,٥٪
المجموع	٦	٩	١٣	٢٨	١٠٠٪
المجموع %	٢١,٥٪	٣٢٪	٤٦,٥٪	١٠٠٪	

- التحقق من صدق الاختبار، حيث عرضت أسئلة الاختبار مع جدول المواصفات وجدول تحليل المحتوى ومتن المقرر على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق تدريس الرياضيات، حيث طلب منهم التركيز على صياغات الأسئلة، والتأكد من تصنيف الأسئلة تبعاً للبعد المعرفي المنتمي إليه، ومناسبته ووضوحه للطالب، وأجريت بعض التعديلات التي أشاروا إليها.
- التحقق من ثبات الاختبار بطريقة "إعادة تطبيق الاختبار" وذلك بتطبيقة على عينة استطلاعية (شعبة ٢، ن=٤٥ طالب) من طلاب المستوى الأول خلال الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩هـ (٢٠١٧/٢٠١٨م) ثم تطبيقة على نفس المجموعة بفاصل ١٤ يوم، فوجد أن معامل الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبار في المرتين يساوي ٠,٨٦ وهو قيمة مقبولة لمعامل الثبات، كما حُسب متوسط زمن التطبيق ووجد أنه يساوي ساعة واحدة، ولذا أصبح اختبار التحصيل في صورته النهائية مكون من ٢٨ سؤال من نوع الاختيار من متعدد ويجاب عنه خلال ساعة واحدة ودرجته العظمى تساوي (٢٨) درجة (انظر ملحق (١)).

٢. اختبار التفكير الإحصائي

- أعد الاختبار بهدف قياس التفكير الإحصائي في الفصول الأربعة الأولى لمقرر مبادئ الإحصاء(احص١١٠) لدى طلاب المستوى الأول بكلية افقتصاد والعلوم الإدارية.

- وحددت أبعاد الإختبار في: حل المشكلة الإحصائية، والاستدلال الإحصائي، وانتاج تمثيلات إحصائية.
- حللت محتويات الفصول الأربعة من مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) (انظر جدول (١)).
- وضعت مجموعة أولية من الأسئلة لاستخدامها في الاختبار، وتضمنت أسئلة من نوع اختيار من متعدد وأسئلة مقالية تغطي أبعاد الإختبار الثلاثة، وتتعلق بمحتويات الفصول الأربعة.
- واشتملت مفرداته على أسئلة من نوع الورقة والقلم تتطلب من الطلاب انتاج استجابات حول أسئلة اختيار من متعدد تصحح بطريقة تحليلية analytic scoring rubrics أو حول أسئلة مقالية تصحح بطريقة كلية holistic scoring rubrics.
- تم التحقق من صدق الاختبار، عن طريق عرض الاختبار مع أبعاده الثلاثة ومحتويات الفصول الأربعة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق تدريس الرياضيات، وعُدّلت صياغات بعض الأسئلة بناء على ما أشار إليه المحكمين.
- التحقق من ثبات الاختبار بطريقة "إعادة تطبيق الاختبار" وذلك بتطبيقة على عينة استطلاعية (شعبة ٢، ن=٤٥ طالب) من طلاب المستوى الأول خلال الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩هـ (٢٠١٧/٢٠١٨م) ثم تطبيقة على ذات المجموعة بفاصل ١٤ يوم، وحُسب معامل الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبار

مرتين يساوي ٠,٧٩ وهو قيمة مناسبة لمعامل الثبات، كما حُسب متوسط زمن التطبيق ووجد أنه يساوي ساعة ونصف الساعة، ولذا أصبح اختبار التفكير الإحصائي في صورته النهائية مكون من ٢٠ سؤال من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة مقالية، ويجاب عنه خلال ساعة ونصف الساعة ودرجته العظمى تساوي (٥٨) درجة (انظر ملحق (٢))، ويوضح جدول (٣) توزيع أسئلة اختبار التفكير الإحصائي على أبعاده الثلاث

جدول (٣): توزيع أسئلة اختبار التفكير الإحصائي على أبعاده الثلاث

أبعاد التفكير الإحصائي	الأسئلة (الدرجات)	الدرجات
حل المشكلة الإحصائية	٤ (درجتان)، ١٦ (درجتان)، ١٨ (٤ درجات)	٨
الاستدلال الإحصائي	١ (درجة)، ٢(٤ درجات) ٥(درجتان)، ٦(درجتان)، ٩(درجة)، ١٠(درجة)، ١٢(درجتان)، ١٥(٤ درجات)، ١٧ (٥ درجات)، ٢٠ (٤ درجات)	٢٦
القدرة على انتاج تمثيلات إحصائية متنوعة	٣ (٦ درجات)، ٧(درجتان)، ٨(درجة)، ١١(درجة)، ١٣(٦ درجات)، ١٤ (٣ درجات)، ١٩ (٥ درجات)	٢٤
مجموع الدرجات		٥٨

رابعاً: إجراءات تجربة البحث

أجري البحث الحالي بهدف الإجابة عن تساؤلاته واختبار فروضه، وفيما يلي استعراض إجراءات تجربة البحث:

الخطوة الأولى: التخطيط لتجربة البحث، ولعمل ذلك أتبعت الإجراءات التالية:

- اختيار عينة البحث، ومنهج البحث وتصميمه التجريبي.
- تصميم أداتي البحث (اختبار تحصيل الإحصاء، واختبار التفكير الإحصائي).
- إعداد الدروس المقدمة إلى المجموعة التجريبية للبحث باستخدام أنشطة الكتابة للتعلم طبقاً للخطة التدريسية لمقرر "مبادئ الإحصاء" (احص١١٠) للأربعة فصول الأولى، حيث تم ذلك بتضمين أنشطة حول المعارف والمهارات والإنفعالات واستخدمت فيها كل أنماط التعلم (الفردي، والتعاوني، والجماعي)، وتضمنت الخطة العامة للدروس ما يلي: عنوان وتاريخ الدرس وعدد الحصص والأدوات واستراتيجية التدريس والأنشطة وتنظيم الطلاب وأدوات التقويم وأوارق العمل.
- اتبعت الإجراءات التالية داخل المحاضرة:

- التنوع في استخدام أنشطة الكتابة داخل الدرس لتشمل الكتابة حول موضوعات الإحصاء، والكتابة حول شرح إجراءات التعلم والنواتج وتفسيرها وتبريرها، والكتابة حول مشاعر الطلاب، والكتابة الشاملة بعد انتهاء موضوع المحاضرة للتلخيص وتحديد الصعوبات وأوجه التعلم.
- وضوح أسس تقويم كتابات الطلاب واعتمادها مع الطلاب من خلال المناقشات معهم من حيث جودة الشكل واللغة والإيجاز والوضوح والتلخيص وتضمين أمثلة ورسوم ومفاهيم إحصائية.

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعلم تعاوني لمعالجة بعض أنشطة الكتابة.

- معايير إعداد أنشطة الكتابة للتعلم:

- تسمح بتعزيز التواصل والتفكير لدى الطلاب.
- تتنوع ما بين المحتوى والإجراءات والإنفعالات.
- تتدرج من البسيط إلى المركب في مستوياتها.
- يتعامل معها الطلاب فردياً وجماعياً وتعاونياً.
- تستخدم قبل الدرس (التمهيد) وخلاله (عمليات التعليم والتعلم والتقويم) وبعده (التقويم الختامي والواجبات المنزلية).
- قابلة للقياس والتقويم عبر معايير كلية متدرجة يتفق عليها بين المعلم والطلاب.
- تتنوع شكل الأنشطة ما بين مغلقة (مقيدة) إلى نصف مفتوحة إلى مفتوحة.
- تتطلب كتابة كلمة أو عبارة أو فقرة.
- يستلزم تقويم تلك الأنشطة بعض الصفات المتدرجة وهي: الكتابة واضحة، الكتابة مختصرة، الكتابة متعلقة بالنشاط، الكتابة صحيحة لغوياً، الكتابة صحيحة فنياً، الكتابة تمت في الوقت المخصص لها، الكتابة دعمت بأمثلة أو أشكال بيانية أو شروح اضافية مؤثرة، اتضاح الدور الذي قام به الطالب أو مجموعة الطلاب لمعاجة النشاط الكتابي.

- الاطلاع على محتويات مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) وتحليل محتوياته بصورة غير شكلية لبناء أنشطة للكتابة تراعي المعايير السابق تحديدها لكل درس.
- تحديد خطوات استراتيجية الكتابة للتعلم كما يلي:
  - إعطاء مهام للكتابة تتطلب معالجتها مجموعات تعاونية كتمهيد للدرس.
  - تقديم محتويات الدرس بصورة مختصرة باستخدام الإكتشاف الموجه أو حل المشكلات.
  - تقديم عدد من الأنشطة التي تحث على الكتابة للتعلم لتعميق الفهم بصورة تعاونية أو جماعية بين الطلاب.
  - تقديم نشاط يتطلب القيام بالكتابة من قبل الطلاب بهدف تلخيص المعارف والانفعالات بالدرس.
- إجراء لقاء مع طلاب المجموعة التجريبية للبحث بهدف شرح المطلوب منهم وأهمية التجربة والتأكيد على سرية مساهماتهم واستخدام ذلك في البحث فقط، وتقسيمهم إلى مجموعات تعاونية بالاتفاق معهم، بحيث تتضمن كل مجموعة عدد خمسة طلاب (طالب قائد وأربعة طلاب)، والاتفاق على معايير التقويم الفردية (دور كل طالب) والتقويم الجماعي (دور المجموعة).

- تحكيم عينة من الدروس المقدمه لطلاب المجموعة التجريبية بعرضها على بعض المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتعديل بعض الصياغات والأنشطة في ضوء آرائهم.
- تطبيق اختبار تحصيل الإحصاء واختبار التفكير الإحصائي على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، واستخراج النتائج للتحقق من تقارب المجموعتين في التحصيل والتفكير الإحصائي قبل إجراء تجربة البحث، ويوضح جدول (٤) نتائج حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في القياسات القبلية للاختبار تحصيل الإحصاء واختبار التفكير الإحصائي.

جدول (٤): حساب دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في القياسات القبلية باستخدام اختبار ت T-Test بين عينتين مستقلتين

الأداة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
التحصيل	تجريبية	5.78	3.66	٦٨	-1.24	0.218	غير دال
	ضابطة	6.65	2.53				
التفكير	تجريبية	7.40	6.37	٦٨	0.70	0.487	غير دال
	ضابطة	6.53	4.71				

وتشير النتائج المتضمنة بجدول (٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين مجموعتي البحث بين متوسطيهما القبلي في كلا من تحصيل الإحصاء والتفكير الجبري، مما يدل على تقارب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل والتفكير الإحصائي قبل إجراء تجربة البحث.

الخطوة الثانية: تنفيذ تجربة البحث، وأتبعت الإجراءات التالية:

- التدريس لطلاب المجموعة التجريبية (شعبة ١٨، ن=٤٠) لمقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) باستخدام أنشطة الكتابة للتعلم عن طريق الباحث نفسه طبقا للدروس المكتوبة (انظر ملحق(٣) لعينة من الدروس المقدمة للمجموعة التجريبية).
- التدريس لطلاب المجموعة الضابطة (شعبة ٢٣، ن=٤٠) لمقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) باستخدام الأنشطة المعتادة التي تقوم على الشرح نظري وحل بعض التمارين التطبيقية عن طريق الباحث نفسه.
- تسجيل الملاحظات خلال تنفيذ عمليات التدريس لمجموعتي البحث التي استغرقت حوالي ٨ أسابيع بالإضافة إلى تطبيق أداتي البحث.
- تطبيق اختبار تحصيل الإحصاء واختبار التفكير الإحصائي بعد انتهاء التدريس للفصول الأربعة من مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

الخطوة الثالثة: استخراج الدرجات وعمل التحليلات الإحصائية:

- تم استخراج الدرجات بهدف اختبار صحة الفروض الصفرية للبحث باستخدام إجراء تحليلات إحصائية مناسبة والتي استّخدم البحث فيها الحزمة الإحصائية لبرنامج SPSS وتضمنت حساب بعض الاحصاءات الوصفية للعينات (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين باستخدام اختبار ت Independent T-Test، وحساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين

مرتبطتين باستخدام اختبار ت Paired (dependent) T-Test، وحساب حجم الأثر effect size باستخدام طريقة مربع ايتا ζ^2 لقياس حجم الأثر بين المجموعات المرتبطة، وحساب حجم الأثر باستخدام طريقة كوهين Cohen`s d لمجموعتين مستقلتين، ومن ثم التوصل إلى النتائج وتفسيرها، وكتابة التوصيات والمقترحات.

عرض نتائج البحث

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية؟"، تم اختبار صحة الفرض الصفري الأول: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل"، وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء (درجته العظمى ٢٨ درجة)، ويعرض جدول (٥) ملخصاً للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق.

جدول (٥): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
تجريبية	16.50	5.50	٧٨	2.06	0.043	دال
ضابطة	14.13	4.81				

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية (المجموعة ذات المتوسط الأكبر).

بناء علي النتائج السابقة (من جدول (٥)) يمكن رفض الفرض الأول من الفروض الصفرية للبحث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء؛ مما يعني حدوث مؤشرات ايجابية في تحصيل الإحصاء لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة.

ولتحديد حجم الأثر باستخدام باستخدام طريقة كوهين Cohen`s d لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، حيث (M2 - M1)/SDpooled = d ، SDpooled = √((SD12 + SD22)/2)

فوجدت أنها تساوي d=0.46، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير (النقاط الحدية: d=0.2 فالتأثير صغير، d=0.5 فالتأثير متوسط، d=0.8 فالتأثير كبير) (Kim, 2015: 330)، مما يشير إلى أن استخدام أنشطة الكتابة للتعلم أحدثت فرقاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية بين

المجموعتين في تحصيل الإحصاء، وإن كان هذا الفرق العملي صغير إلى متوسط.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أدائهم اختبار تحصيل الإحصاء استخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٦): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار تحصيل الإحصاء قبل وبعد التجربة

تحصيل الإحصاء	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
قبل	5.78	3.66	٣٩	-10.41	0.000	دال
بعد	16.50	5.50				

تشير نتائج جدول (٦) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) فى متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الإختبار (انظر قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية القبلية والبعدية فى اختبار تحصيل الإحصاء في جدول (٦)).

ولحساب قوة تأثير استخدام أنشطة الكتابة للتعلم (المتغير المستقل) على تحصيل الإحصاء، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير من المعادلة (أبوحطب وصادق، ١٩٩١: ٤٣٩): $\zeta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$، حيث t القيمة التائية، df درجات الحرية، وحُسبت من البيانات المتضمنة بجدول

(٥)؛ وبلغت قيمة مربع ايتا لتحصيل الإحصاء ٠,٧٤؛ مما يعنى أن قوة تأثير المتغير المستقل بلغ حد كبير على تحصيل الإحصاء (النقاط الحدية: $\xi^2 = 0.01$ يعني التأثير صغير، $\xi^2 = 0.06$ يعني التأثير متوسط، $\xi^2 = 0.14$ يعني التأثير كبير) مما يؤكد التأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على تحصيل الإحصاء بدرجة كبيرة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في أدائهم اختبار تحصيل الإحصاء استخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول (٧): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار تحصيل الإحصاء قبل وبعد التجربة

تحصيل الإحصاء	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
قبل	6.65	2.53	٣٩	-9.40	0.000	دال
بعد	14.13	4.81				

تشير نتائج جدول (٧) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) فى متوسط نتائج طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الإختبار (انظر قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة القبلية والبعدية فى اختبار تحصيل الإحصاء في جدول (٧)).

ولحساب قوة تأثير استخدام الطريقة المعتادة (المتغير المستقل) على تحصيل الإحصاء، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير من المعادلة: $\zeta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$، باستخدام البيانات المتضمنة بجدول (٦)؛ بلغت قيمة مربع ايتا لتحصيل الإحصاء ٠,٦٩؛ مما يعنى أن قوة تأثير المتغير المستقل بلغ حد كبير على تحصيل الإحصاء، مما يؤكد التأثير الإيجابي لاستخدام الأنشطة المعتادة على تحصيل الإحصاء بدرجة كبيرة لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أثر أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية؟"، تم اختبار صحة الفرض الثالث: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي"، وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي (درجته العظمى ٥٨ درجة)، ويعرض جدول (٨) ملخصاً للإحصاء الوصفي وحساب دلالة الفرق.

جدول (٨): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
تجريبية	34.3	12.9	٧٨	5.87	0.000	دال
ضابطة	20.15	8.13				

يتضح من جدول (٨) أنه يوجد فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وبناء علي النتائج السابقة (من جدول (٨)) يمكن رفض الفرض الثاني من الفروض الصفرية للبحث فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي، مما يعني الكشف عن فروق في التفكير الإحصائي بين طلاب مجموعتى البحث لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ولتحديد حجم الأثر باستخدام باستخدام طريقة كوهين Cohen`s d لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، فوجدت أنها تساوي d=1.31، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير جداً، مما يشير إلى أن استخدام أنشطة الكتابة للتعلم أحدثت فرقاً من الناحية العملية وليس فقط من الناحية الإحصائية بين المجموعتين في التفكير الإحصائي بدرجة كبيرة جداً.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أدائهم على اختبار التفكير الإحصائي، تم استخدام اختبار "ت"

للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (٩) نتائج هذا التحليل.

جدول (٩): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التفكير الإحصائي قبل وبعد التجربة

التفكير الإحصائي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
قبل	7.40	6.37	٣٩	-11.78	0.000	دال
بعد	34.33	12.92				

وتشير نتائج جدول (٩) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) عند مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإحصائي مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لنفس الاختبار لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (انظر قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية القبلية والبعدية فى اختبار التفكير الإحصائي بجدول (٩)).

ولحساب قوة تأثير أنشطة الكتابة للتعلم (المتغير المستقل) على التفكير الإحصائي، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير: $\zeta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$، حيث t القيمة التائية، df درجات الحرية، وحُسبت من البيانات المتضمنة بجدول (٩)؛ وبلغت قيمة مربع ايتا لنتائج اختبار التفكير الإحصائي ٠,٧٨؛ مما يعنى أن قوة تأثير المتغير المستقل بلغ حد كبير في تأثيره على التفكير الإحصائي، مما يؤكد التأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم بدرجة كبيرة على التفكير الإحصائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدي دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في أدائهم على اختبار التفكير الإحصائي استخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples T Test، ويعرض جدول (١٠) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠): نتائج تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطين بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في تطبيق اختبار التفكير الإحصائي قبل وبعد التجربة

تحصيل الإحصاء	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	الدلالة عند ≤ ٠,٠٥
قبل	6.53	4.71	٣٩	-11.68	0.000	دال
بعد	20.15	8.13				

تشير نتائج جدول (١٠) إلى وجود مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) فى متوسط نتائج طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الإختبار (انظر قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة القبلية والبعدية فى اختبار التفكير الإحصائي في جدول (١٠)).

ولحساب قوة تأثير استخدام الطريقة المعتادة (المتغير المستقل) على التفكير الإحصائي، استخدمت معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير من المعادلة $\zeta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$، باستخدام البيانات المتضمنة بجدول (١٠)؛ بلغت قيمة مربع ايتا لتحصيل الإحصاء ٠,٧٨؛ مما يعنى أن قوة تأثير المتغير المستقل بلغ حد كبير على التفكير الإحصائي، مما يؤكد وجود تأثير إيجابي

لاستخدام الأنشطة المعتادة على التفكير الإحصائي بدرجة كبيرة لدى طلاب المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

هدف البحث الحالي إلى بيان تأثير "أنشطة الكتابة للتعلم في تعليم مقرر مبادئ الإحصاء على التحصيل والتفكير الإحصائي لدى طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية"، ولتحقيق هذا الهدف شرع الباحث في بناء وضبط أداتي البحث (اختبار تحصيل الإحصاء، واختبار التفكير الإحصائي)، والعمل على تخطيط الدروس المستخدمة في تعليم المجموعة التجريبية وفق أنشطة الكتابة للتعلم بما يناسب أهداف مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) والطلاب، وأجريت تجربة البحث طبقاً لإجراءات اتبعت منهجية علمية محددة، وفيما يلي عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١. مناقشة وتفسير النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول:

توصلت النتائج إلى الإجابة عن السؤال الأول، وتلخصت تلك النتائج في وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما وجدت مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) فى متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل الإحصاء مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الإختبار لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قوة تأثير المتغير المستقل "أنشطة الكتابة للتعلم" حد كبير على تحصيل الإحصاء لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما

بلغ حجم أثر الطريقة المعتادة لدى طلاب المجموعة الضابطة تأثيراً كبيراً، وكان حجم التأثير للمتغير المستقل (استخدام أنشطة الكتابة للتعلم، والطريقة التقليدية) على الفرق بين مجموعتي البحث ضعيف إلى متوسط، كما تحسنت نتائج طلاب المجموعة الضابطة بعد دراستهم للمقرر بالطريقة المعتادة.

وتفسير النتائج المتعلقة بالتأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على تحصيل الإحصاء، أن طبيعة تلك الأنشطة الكتابية (المعرفية، والمهارية، والإنفعالية) أثارت استخدام المعرفة لدى الطلاب وزادت دافعيتهم وحفزتهم لمعالجتها بعد تحديد البيانات المعطاة والمطلوب المتضمن بها، كما أنها أتاحت لهم التواصل مع الآخرين عبر طرق العرض والشرح بصورة واضحة، وجعلتهم يركزون على استخدام وسائل الإقناع والتبرير القائمة على الأدلة والأمثلة والرسوم، بالإضافة إلى أن الطلاب مارسوا تلك الأنشطة في مجموعات تعلم تعاونية مما جعلهم يتحاورا مع بعضهم ويقنعوا الآخرين ويشرحوا لهم في مجموعاتهم قبل اقناع وشرح أفكارهم للفصل ككل، مما انعكس على تنظيم تفكيرهم والتعمق في استيعاب المحتوى وثراء الأفكار واستيعابها، وعزز ذلك لديهم مهارات جانبية مهمة مثل المهارات الاجتماعية ومهارات الشرح والإقناع والتبسيط والتدعيم بأمثلة متعددة وتمثيلات رياضية توضيحية، كما شجعت أنشطة الكتابة للتعلم طلاب المجموعة التجريبية على تلخيص وتفسير وتمثيل البيانات التي تتطلب التعبير عنها إحصائياً بمتغير واحد أو متغيرين، مثل البيانات الخام أو الجدولية لدرجات الطلاب والتعبير عنها بمقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التشتت، أو بيانات ثنائية لنفس العينة

والتعبير عنها وتفسيرها باستخدام معامل ارتباط بيرسون أو معادلة الانحدار الخطي البسيط.

وساعد استخدام طلاب المجموعة التجريبية لأنشطة الكتابة للتعلم على توضيح معرفتهم بمقرر الإحصاء، وتقديم شروحات واضحة للآخرين، ظهر فيها استيعابهم للمقرر ومهارات إجرائية وعملية من خلال رسم الرسوم البيانية أو كتابة خطوات إجراء بعض الجداول والاختلافات بين الرسوم البيانية وصلاحيتها لنوع البيانات محل المعالجة، بالإضافة لتلخيص ما تعلموه في صورة مكتوبة، وتقديم الصعوبات التي واجهوها خلال تعلمهم لمقرر الإحصاء.

كما كان حجم الأثر للمجموعة الضابطة لاستخدام الأنشطة المعتادة على تحصيل الإحصاء كبيراً، مما يعني أن الطريقة المعتادة أثرت ايجابيا على تحسين تحصيل هؤلاء الطلاب، وإن كان هذا التحسن الفعلي في درجات تحصيلهم ليس على المستوى المطلوب، وتشير تلك النتيجة أن الطريقة المعتادة أفادت طلاب المجموعة الضابطة، لما يؤشر أن تلك الطريقة لها من المميزات وإنما تحتاج إلى تدعيم من تضمين أنشطة أخرى بجانبها لزيادة التفاعل داخل الصف.

وتتفق نتائج البحث فيما يتعلق بالتأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على تحصيل الإحصاء مع دراسة (Parsons, 2011).

٢. مناقشة وتفسير النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني:

توصلت النتائج إلى الإجابة عن السؤال الثاني، وتلخصت تلك النتائج في وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإحصائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما وجدت مؤشرات ايجابية دالة إحصائياً (عند مستوى ≤٠,٠٥) عند مقارنة متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإحصائي مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لنفس الاختبار لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وبلغت قوة تأثير المتغير المستقل "أنشطة الكتابة للتعلم" حد كبير في تأثيره على التفكير الإحصائي، كما بلغ حجم الأثر للطريقة المعتادة كبيراً على التفكير الإحصائي لدى طلاب المجموعة الضابطة، كما تحسنت نتائج طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإحصائي بعد إجراء التجربة باستخدام الطريقة المعتادة.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالتأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على التفكير الإحصائي، أن ممارسة الطلاب لأنشطة الكتابة للتعلم بما تحويه من أدوات ساعدت على التخطيط لحل المشكلات الإحصائية واقتراح الحلول وتنفيذ الحلول ومراجعتها داخل مجموعات التعلم التعاونية، كما استخدمت عمليات الاستنتاج والاستقراء والقياس خلال معالجة المواقف والتمارين المتعلقة بمقرر الإحصاء، عبر استخدام وانتاج تمثيلات متنوعة

جدولية وبيانية ورمزية وكتابات وصفية، مما انعكس كل ذلك على تحسين عمليات التفكير الإحصائي لدى الطلاب.

وحجم الأثر الكبير للطريقة التقليدية تساوى فعلياً مع حجم التأثير العملي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على التفكير الإحصائي بصرف النظر عن درجات المجموعتين البعدية في التفكير الإحصائي، وربما يرجع ذلك إلى أن الطلاب يحتاجوا إلى التدريب على عمليات التفكير لوقت أطول وبصورة أعمق مما تعرضوا له من خبرات تعليمية غير كافية.

وتتفق نتائج البحث فيما يتعلق بالكشف عن التأثير الإيجابي لاستخدام أنشطة الكتابة للتعلم على التفكير الإحصائي مع كل من دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) ودراسة (عتمان، ٢٠١٠).

التوصيات

١. تضمين أنشطة الكتابة للتعلم لما لها من مميزات تعليمية وتقويمية في مقررات الإحصاء بالمرحلة الجامعية.

٢. تقديم دورات تدريبية لمدرسي مقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠) على كيفية التدريس لتنمية التفكير الإحصائي، وأسس اختيار أنشطة تدعم هذا التوجه لدى الطلاب.

٣. الإهتمام بالأنشطة المكتوبة والمداخل التي تعززها لدى الطلاب عند تعليمهم لمقرر مبادئ الإحصاء (احص١١٠).

٤. تشجيع الطلاب على ممارسة عمليات الكتابة بصورها المتنوعة وأشكالها المختلفة بصورة منتظمة عند تعلم الإحصاء، وممارسة عمليات التواصل الرياضي الأخرى كالتحدث والمناقشات والقراءة والإنصات.

البحوث المقترحة

١. تقييم مقررات الإحصاء الجامعية في مدى تضمينها لأنشطة تحث على التفكير الإحصائي لدى طلابها.

٢. تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الإحصاء لدى طلاب الجامعة باستخدام بعض الأنشطة والمداخل كمدخل "التغيّر المفاهيمي" وأنشطة الكتابة للتعلم.

٣. أثر استخدام بعض البرامج الجاهزة المساعدة في التحليلات الإحصائية مثل SPSS وMinitab وMathematica على التفكير الإحصائي والاتجاه نحو المقرر.

٤. توظيف المشكلات الحياتية في تنمية التفكير الإحصائي واتخاذ القرارات التجارية لدى الطلاب المتخصصين في الاقتصاد والعلوم الإدارية.

٥. دراسة العلاقة بين عادات العقل الإحصائية ومستويات التفكير الإحصائي، وأثر التفاعل بينهما على تحقيق معايير تعلم الإحصاء طبقاً لمعايير الرياضيات المحورية المشتركة.

قائمة المراجع

١. أبوحطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢. أبوعواد، فريال (٢٠١٠): مستوى التفكير الإحصائى لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٤)٤(:١٠١٧-١٠٤٢.

٣. جرادات، هاني محمود (٢٠١٣): مستوى التفكير الإحصائى لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر وعلاقته ببعض المتغيرات. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١ (٤٠): ٩٦-١١٤.

٤. درويش، رمضان (٢٠١١): واقع مهارات الإحصاء في التعليم الثانوي التجاري بين المناهج الدراسية ومطلبات سوق العمل "دراسة ميدانية على العاملين من خريجى التعليم الثانوي التجاري في الفترة (٢٠٠٤-٢٠٠٨)"، **مجلة العلوم التربوية**، ١٤(٤): ٩١-١٢٤.

٥. سليمان، رمضان رفعت محمد (٢٠٠٤): فعالية التعليم النشط في تدريس الإحصاء لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الإحصائي لديهم. **المؤتمر العلمي الرابع "رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة"**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة ٧-٨ يوليو: ٣٤٦-٣٨٤.

٦. ظريفة، هشام محمد قاسم (٢٠١٦): أثر استخدام برنامج مني تاب Minitab في تحصيل طلبة الصف التاسع الساسى في وحدة الإحصاء ودافعيتهم نحو تعلمه في مدارس نابلس. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

٧. عبد الحميد، عبدالناصر محمد (٢٠٠٦): فاعلية استخدام مدخل التجارب العملية في تنمية التفكير الإحصائى والاحتفاظ بتعلم الاحصاء لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. **المؤتمر العلمي السنوي السادس "مداخل معاصرة لتطوير تعليم**

وتعلم الرياضيات"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩-٢٠ يوليو: ١٧٨-٢١٧.

٨. عتمان، حاتم مصطفى (٢٠١٠): فعالية برنامج في تحليل البيانات والاحتمالات على تنمية مهارات التفكير الإحصائى واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. **رسالة دكتوراة** غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩. على، عبدالهادي عبدالله أحمد (٢٠١١): فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائى في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الإحصاء لدى طلاب كليات التربية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١(١١٢): ٤٥-٨٠.

10. Arteaga, P. , Batanero, C., Contreras,J.M. and Canadas, G.R. (2012). Understanding Statistical Graph A Research Survey. ***Boletin de Estadistica e Investigacion Operativa***, 28(3): 261-227.

11. Bullock, S. (2006). Building concept through writing-to-learn in college physics classrooms. ***Ontario Action Researcher***, 9(2): 1-8

12. Capraro, M.M. , Kulum , G. and Capraro , R.M. (2005). Middle Grades: Misconceptions in Statistical Thinking. ***School Science and Mathematics***, 105(4):165-173.

13. Chick, H.L. and Watson, J.M. (2002). Collaborative influences on emergent statistical thinking – a case study. ***Journal of Mathematical Behavior***, 21:371-400.

14. Common core state standards Initiative (2016). High School: Statistics and Probability**.** Retrievable from

http://www.corestandards.org/Math/Content/HSS/ID/

15. Consortium for Policy Research in Education (2006).Graphs: Student Misconceptions and Strategies for Teaching. Retrievable from

http://www.epcae.org/uploads/documents/Graphs_Sept%2020.pdf

16. Duong, M.; Nghiem, M., and Nguyen, N. (2018). Exploring alignment-classification methods in the context of professional writing assistance. ***Data & Knowledge Engineering***, 114: 1-11.

17. Espinel,M.C., Bruno,A. and Plasencia, I.(2008).Statistical graphs in the training of teachers. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading & A. Rossman (Eds.), Joint ICMI/IASE Study: Teaching Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education. Proceedings of the ICMI Study 18 and 2008 IASE Round Table Conference. Retrievable from ***http//www.ugr.es/~icmi/iase_study/Files/Topic2/T2P11_Espinel.pdf***

18. Groth, R. E. (2006). An exploration of students `statistical thinking. ***Teaching Statistics***, 28(1): 17-21.

19. Groth, R.E. (2003). Developing of a high school statistical thinking framework. ***PHD***, department of Mathematics, Illinois State University, UMI number: 3087867, ProQuest Information and Learning Company.

20. Jones, G.; Langrall, C.; Thornton, C.; Mooney, E.; Wares, A.; Jones, M.; Perry, B.; Putt, I.; and Nisbet, S. (2001). Using students' statistical thinking to inform instruction. ***Journal of Mathematical Behavior***, 20: 109-144.

21. Joseph, C. M. (2012). Communication and academic vocabulary in mathematics: a content analysis of prompts eliciting written responses in two elementary mathematics textbooks. Graduate Theses and Dissertations. Retrievable from ***http://scholarcommons.usf.edu/etd/4344***

22. Incirci, A. and Parmaksiz, R. S. (2016). The effects of writing to learn (WTL) on academic achievement and attitude to lesson in English classes. ***Universal Journal of Educational Research***, 4(4): 2163-2173.

23. Kim, H. (2015). Statistical notes for clinical researchers: effect size. Open lecture on statistics, PP. 328-331. Retrievable from ***https://www.rde.ac/Synapse/Data/PDFData/2185RDE/rde-40-328.pdf***

24. Kingir, S. (2013). Using non-traditional writing as a tool in learning Chemistry. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education***, 9(2): 101-114.

25. Kugler, C., Hagen, J. and Singer, F. (2003). Teaching statistical thinking providing a fundamental way of understanding the world. ***Journal of College Science Teaching***, 32(7):434-439.

26. Kuta, K.W .(٢٠٠٨) .***Reading and writing to learn: strategies across the curriculum***. Teacher Ideas Press, London.

27. Miller, C. M. (2000). Journal writing in the mathematics classroom: a beginner`s approach. ***The Mathematics Teacher***, 93(2): 132-138.

28. Muschla, J. A.; Muschla, G. R.; and Muschla, E .(٢٠١٥) .***Teaching the common core math standards with hands-on activities, grades 9-12***. Published by Jossy-Bass, San Francisco.

29. Parsons, M. R. (2011). Effects of writing to learn in pre-calculus mathematics on achievement and effective outcomes for students in a community college setting: a mixed methods approach. ***PHD***, School of Education, Colorado state University (UMI number: 3454629) .

30. Putt, I.J., Jones, G.A., Thornoton, C.A. and Perry, B. (1999). Young Students' Informal Statistical Knowledge. ***Teaching Statistics***, 21(3):74-78.

31. Sanchez, B. and Lewis, K. (2013). Writing to learn: a study of pre-service teachers demonstrated increased content knowledge through the use of structured writing assignments. ***Delta Journal of Education***, 3: 42-51.

32. Williams, N. B. and Wynne, B. D. (2000). Journal writing in the mathematics classroom: a beginner's approach. ***The Mathematics Teacher***, 93(2): 132-135 .

Psychology, 1 (40): 96-114.

8- Sulaiman, R.R. (2004). Effectiveness of active teaching in teaching statistics to students in the preparatory stage on their achievement and the development of their statistical sense. ***4th Scientific Conference "Mathematics of General Education in Knowledge Society"***, Egyptian Association of Mathematics Education, Cairo 7-8 July: 346-384.

9- Tharifa, H. M. (2016). Effects of the use of the Minitab program on the achievement of ninth grade students in the Statistics Module and their motivation to learn in Nablus schools. ***Unpublished Master Thesis***, An-Najah National University.

List of References:
Works cited

1- Abdelhamid, A. M. (2006). Effectiveness of the use of the approach of practical experiments in the development of statistical thinking and retention of learning statistics among the second grade secondary students. ***The 6th Annual Scientific Conference "Contemporary Approaches for the Development of Teaching and Learning Mathematics"***, Egyptian Association of Mathematics Education, 19-20 July: 178-217.

2- Aboawad, F. (2010). The level of statistical thinking among the students of the Faculty of Educational Sciences of the UNRWA in relation to some variables. ***Najah University Journal of Research (Humanities)***, 24 (4): 1017-1042.

3- Abohatab, F. and Sadek, A. (1991). ***Research methods and methods of statistical analysis in psychology, pedagogy and sociology***. Cairo: Anglo Egyptian Press.

4- Ali, A. A. (2011). Effectiveness of the use of constructive learning model in developing the skills of statistical thinking and achievement and the impact of learning on statistics among students of colleges of education. ***Journal of Reading and Knowledge***, 1 (112): 45-80.

5- Darwish, R. (2011). The Reality of Statistics Skills in Secondary Commercial Education between the Curriculum and the Requirements of the Labor Market "An Empirical Study on the Employees of the Graduates of Secondary Vocational Schools (Business) from 2004-2008". ***Journal of Educational Sciences***, 14 (4): 91-124.

6- Etman, H M. (2010). Effectiveness of a program for data analysis and probabilities to develop the skills of statistical thinking and decision-making among students of the Faculty of Education, Mathematics Department. ***Unpublished PhD thesis***, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Tanta University.

7- Jaradat, H. M. (2013). The level of statistical thinking among the students of the scientific departments at the Faculty of Arts and Sciences in Wadi Al-Dawasir and its relation to some variables. ***Arab Studies in Education and***

Impact of Using writing to learn activities in teaching principles of statistics course on achievement and statistical thinking for students of college of Economics and Administration Sciences

Dr. Ahmed Mohamed Rajaei Al-Rifai
College of Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University - Faculty of Education - Tanta University

Abstract:

The present research aims to examine the impact of using learning-based writing activities in teaching Principles of Statistics (stat110) on achievement and statistical thinking among students in the Faculty of Economics and Administrative Sciences. The research uses an experimental design, "Pretest-posttest Control Group". The research tools included "achievement test in statistics" (ATS) and "statistical thinking test" (STT). The results indicated that there was a positive impact of using learning-based writing activities on achievement and algebraic thinking.

key words: learning-based writing activities, statistics teaching, achievement of statistics, statistical thinking, students of College of Economic and Administration Sciences.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالباتهن

د. سمر عبد العزيز الشلهوب

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية
جامعة الملك سعود

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالباتهن

د. سمر عبد العزيز الشلهوب
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١/ ٨/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٦/ ٨/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن، كذلك قياس أثره على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات تلك المرحلة، تكونت عينة البحث من (٥٢) معلمَة، (٢٦) المجموعة التجريبية، (٢٦) المجموعة الضابطة، كذلك (٣١٠) طالبةً، (١٥٥) من طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج، و(١٥٥) من طالبات المعلمات غير المتدربات، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة أداء تكونت من (٨) مهارات رئيسة، وكذلك مقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات، وتم التطبيق القبلي والبعدي لأداتي البحث، وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات بعض مهارات استخدام التقويم البديل في التدريس، وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح جزء الطالبات التجريبي في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، وبحجم أثر مرتفع، وتم تقديم توصيات ومقترحات للبحث.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي– التقويم البديل– ملف الإنجاز (البورتفوليو)– معلمات الرياضيات – الدافعية للإنجاز.

المقدمة:

يحظى التقويم بمكانة هامة في المجالات التعليمية المختلفة، فهو يساعد التربويين إلى التعرف على مقدار ما يتحقق من أهداف تربوية، كما أنه يعتبر جزءًا أساسيًا في العملية التعليمية لأنه يقدم للمتعلمين التغذية الراجعة التي تزيد من دافعيتهم للتعلم، بالإضافة إلى أنه مدخلاً رئيسًا لإصلاح التعليم وتطويره.

ولما كان الإصلاح التربوي المنظم لابد وأن يدور حول ثلاث قضايا أساسية وهي: ما الذي ينبغي أن يتعلمه التلاميذ؟ وكيف يتعلمونه؟ ثم كيف يتم قياس التقدم الذي يحرزونه؟، فإنه يمكن القول ما لم يمتد التطوير إلي التقويم فإن مجرد تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم؛ رؤية تتخطى حدود النظر إلي التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه، وليتحدد في ضوء نتائجه ما إذا كان الطالب يستحق النجاح في الرياضيات فيسمح له بالإنتقال إلي الصف الأعلى أو أن يعيد دراستها مرة أخرى (محمود وبخيت،٢٠٠٦: ١٣٨) .

ويؤكد أوجونكولا وكليفورد (Ogunkola & Clifford,٢٠١٣) أن التقويم يمكن أن يُفيد في تحسين التدريس والتعلم، وتحفيز الطلاب إلى مزيد من التعلم، وتعديل وتطوير عادات التعلم لديهم، وتعزيز اتجاهاتهم، واستثارتهم لتطوير اهتمامات واتجاهات جديدة للتعلم، كما يؤكدان كذلك أن ممارسة المعلمين للتقويم المناسب تُسهم في استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية والمهارات المرتبطة بها.

ويشير علام (٢٠٠٩) إلى أنه نتيجة للانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي، دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وحركات الإصلاح التربوي إلى نوع من التقويم يُعرف بالتقويم البديل، الذي يركز على تقويم الأداء، وهو يشكل مدخلًا بديلًا لتقويم الطلاب أكثر اتساعًا وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية، باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة منتجة، وليس مجرد أسئلة محدودة واصطناعية تتطلب في معظمها الورقة والقلم.

لقد مر التقويم التربوي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بتحول جذري، من القياس النفسي إلى التقويم التربوي، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم (الدوسري، ٢٠٠٤) ، وقد أدى ذلك إلى خلق مدىً واسعًا لاستخدامات التقويم مقارنة بما كان عليه الوضع قبل خمسة وعشرين عاماً. على سبيل المثال: هناك تقويم المعلم، ومهمات الأداء، ومستويات الأداء، وسجلات التحصيل، وملف إنجاز الطالب(البورتفوليو) ، وكذلك التقويم العملي والشفوي، والتقويم مرجعي المحك، والتقويم التكويني، والتقويم المعتمد على الأداء أو التقويم الحقيقي أو التقويم البديل.

وتشير أبو الحاج (٢٠١٠) إلى أن تقويم التقدم الأكاديمي للطلبة أصبح قضية محورية للإصلاحات التربوية في الدول المتطورة والنامية، ومع حدوث تحول جذري في الأطر الفكرية التي يستند إليها التقويم؛ أصبح التقويم البديل Alternative Assessment هو أحد الخيارات الأساسية التي تبنتها الدول

لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليمية لما يتضمنه من منظور جديد لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته واستراتيجياته وأدواته التي تتخطى حدود الأساليب والأدوات القديمة التي تعتمد على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها.

وتُضيف الأسمري (٢٠١٧) أن التقويم البديل بمنظوره المتسع يركز على قياس أداء المتعلمين ومهاراتهم وفهمهم وتنظيمهم لبنيتهم المعرفية، من خلال إستراتيجيات وأدوات تقويمية متعددة ومتنوعة تتطلب مستويات عليا من التفكير، وتسعى لإيجاد متعلمين قادرين على التميز والإبداع لديهم القدر الجيد من الدافعية للإنجاز التي تساعدهم في تعلمهم وحياتهم العملية.

ويشير عثمان والدغيدي (٢٠٠٧) إلى أن ملفات الإنجاز البورتفوليو هي إحدى الصيغ الجديدة التي أفرزتها التوجهات التربوية المعاصرة، حيث يعتبر مرآة تعكس أهداف ومفردات المنهاج الدراسي، وما تم التأكيد عليه في العملية التعليمية، فهو يعزز التعلم الصفي ويؤكد على تقويم حقيقي لأداء الطالب، والذي من الصعب الحصول عليه من أي وسيلة تقويمية أخرى.

بينما يؤكد جودة (٢٠١٤) على أن ملفات الإنجاز البورتفوليو تركز على عمليات تعلم يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة نمو الطالب عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلمه، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات الوظيفية، حيث يشارك الطالب في مراقبة ومتابعة أدائه، كما تسمح بمستويات متباينة لحل المشكلات التي تثير اهتمام الطالب

وتفكيره الناقد والمنتج، وبذلك تحفز عمليات التعلم المستمر، وتنمي لدى الطالب الدافعية للإنجاز.

ولقد لقي موضوع الدافعية للإنجاز اهتمامًا بالغًا من جانب علماء النفس في الوقت المعاصر، حتى أصبح البحث في هذا الموضوع من المعالم المميزة للفكر التربوي والسيكولوجي، حيث تُعد الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية. وقد أشار ملحم (٢٠٠٦) إلى اتفاق علماء النفس على أنه لا تعلم بلا دافعية، وقد أعدوها من شروط التعلم الجيد حيث يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المختلفة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في تكوين الاتجاهات والقيم، أو في تكوين المهارات المختلفة.

وفي إطار سعي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لمواكبة التطورات العلمية المتسارعة، والحاجات الداخلية الملحة لتطوير التعليم العام من خلال تحسين مدخلاته وتجويد مخرجاته، فقد عمدت إلى القيام بالعديد من المشاريع التطويرية، إلى أنه ومن خلال زيارة الباحثة للعديد من مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لأغراض متعددة، لاحظت إفتقاد معلمات الرياضيات لممارسة ومعرفة واستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته كملف الإنجاز البورتفوليو، وضعف شديد في وعيهن بمفهومه وخصائصه وأهميته، كذلك قصور في وعيهن لما تتضمنه كل إستراتيجية من فعاليات, والتي تجعل تقويمهن لعملية تعلم وتعليم الطالبات حقيقيا، كذلك أهمية تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات حيث تعمل على استثارة الطلاب لممارسة الأنشطة المختلفة

لتحقيق التعلم، وأن زيادة قوة دافعية الإنجاز تساعد على التعلم ونقصان الدافعية يؤدي إلى توقف الطالبة عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنها من السيطرة على الموقف التعليمي، وتقلل من فرص التعلم.

ولما كان معلم الرياضيات من أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية، وله الدور الفاعل والمؤثر في تحديد جودة مخرجات العملية التعليمية، لذا فإن وعي المعلمين وقدرتهم على استخدام التقويم البديل والتدريب على استراتيجياته وأدواته مثل: ملف الإنجاز البورتفوليو، يجعل تقويمهم لعملية التعليم والتعلم حقيقيًا وواقعيًا، كما تجعلهم أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة، تساعد في إظهار ما لدى المتعلمين من نواتج التعلم المتنوعة، كذلك تعميق الفهم لديهم، واستثارة الدافعية للإنجاز التي تشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات. وقد أثبتت العديد من الدراسات والبحوث التربوية فعالية استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في التعليم بشكل عام وتعليم الرياضيات بشكل خاص منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من (الأسمري، ٢٠١٧؛ المشيخي والرياشي، ٢٠١٨؛ الشريقي، ٢٠١٨؛ جفال، ٢٠١٥؛ العرابي، ٢٠٠٤؛ اللوح، ٢٠١٥؛ الحجيلي، ٢٠١٦؛ العليان، ٢٠١٤؛ الأشقر، ٢٠١٥؛ السلمي، ٢٠١٨؛ نصار واللوح، ٢٠١٧؛ العتيبي، ٢٠١٦؛ شنار، ٢٠١٦؛ الرباط، ٢٠١٢؛ الرشيدي، ٢٠١٨؛ الخبيري، ٢٠١٦؛ أبو رزق وأبو طه، ٢٠١٨؛ الصلوي، ٢٠١٧؛ المزيني، ٢٠١٥؛ Adediwura,٢٠١٢ ؛ Bramwell &Rainford,٢٠١٤ ؛ Sato & Atkin, ٢٠٠٧ ؛ Mueller, ٢٠٠٥ ؛ Helen,٢٠٠٥ ؛ Watt,٢٠٠٥) وغيرها من

الدراسات والبحوث التي وردت بأدبيات البحث الحالي، الأمر الذي كان دافعًا إضافيًا للإحساس بمشكلة الدراسة ومن ثم القيام بدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالباتهن.

أسئلة البحث:

١. ما مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في تدريسهن؟.

٢. ما صورة ومكونات البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في تدريسهن؟.

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات—مجموعة البحث—مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن؟.

٤. ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج التدريبي المقترح؟.

مصطلحات البحث الإجرائية (*):

لغرض البحث الحالي استخدمت الباحثة المصطلحات الإجرائية التالية:

(*) ستعرض الباحثة لمجموعة من التعريفات المتعددة لمصطلحات البحث من خلال الإطار النظري.

التقويم البديل:وهو "نوع من التقويم يعكس الواقع الفعلي المعبر عن أداء الطالبة في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛ من خلال قيام الطالبة بمهام تنفذ بشكل عملي وواقعي وذات معنى بالنسبة لها، ولا تقتصر على الاختبارات التقليدية بل تشمل التقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز وقواعد لتقدير الأداء وغيرها، وذلك وفق معايير ومؤشرات يتم بناءها والاتفاق عليها في بداية عملية التعليم/التعلم بين كل من المشرفة التربوية والمعلمة، وتُعلَم بها الطالبة".

الدافعية للإنجاز في الرياضيات: "سعي الطالبة للوصول إلى مستوى عالٍ من التميز في مادة الرياضيات من خلال أداءها المهام والأنشطة، وإنجاز الأعمال الصفية المتعلقة بها، ومن خلال بذل الجهد والتغلب على العقبات التي تَحول دون تحقيق أهدافها بهدف رفع مستواها الرياضياتي، وتحقيق مستوى أفضل من الأداء، وذلك من خلال مستوى عالٍ من الطموح والمثابرة والمنافسة، وتقاس

بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس الذي صُمم لهذا الغرض".

أهداف البحث:

١. تحديد مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

٢. تصميم وبناء برنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لإكسابهن المهارات اللازمة لاستخدام التقويم البديل في تدريسهن؟.

٣.الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة المهارات للازمة لاستخدام التقويم البديل في تدريسهن.

٤.قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات المعلمات المتدربات في البرنامج التدريبي المقترح.

أهمية البحث:

١. يُعد البحث الحالي استجابة موضوعية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجالي التقويم وبرامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة، ولما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من أهمية الدافعية للإنجاز لدي المتعلمين في العملية التعليمية.

٢. يُقدم البحث الحالي دراسة نظرية حول التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو من حيث (التطور والمفهوم، خصائص الخصائص، الأهمية، المبادئ الأساسية، التقويم البديل مقابل التقويم التقليدي، الأساليب والإستراتيجيات والأدوات، معوقات التطبيق، ملفات الإنجاز البورتفوليو، وأهداف استخدامها، وتصنيفاتها، شروط استخدامها، كيفية إعدادها، ومحتوياتها، وكيفية تقييم البورتفليو) .

٣. تأكيد أهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدي المتعلمين وأثرها على الكثير من المتغيرات في تعليم الرياضيات.

٤. يُفيد البحث الحالي طالبات الصف الثالث المتوسط: حيث يسعى البحث إلى تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات لديهن من خلال مهارات التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو التي تستخدمها معلمات الرياضيات عند تدريسهن.

٥. يفيد البحث الحالي معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة: في تطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال توظيف ما يتم تدريبهن عليه من مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، وكذلك إمدادهن ببعض الأدوات التي تمكنهن من قياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى طالباتهن.

٦. يفيد البحث الحالي المشرفات التربويات: حيث يضع البحث بين أيديهن برنامجًا تدريبيًا في بعض مهارات التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو في تدريس الرياضيات، مما قد يُعد محاولة جيدة لتطوير تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

٧. يفيد البحث الحالي الباحثين: حيث من المأمول أن يسهم هذا البحث في فتح أفاق جديدة أمام الباحثين في مجال تقويم تعلم الرياضيات؛ لتصميم تجارب مماثلة في جوانب مختلفة في تعليم الرياضيات وفي مراحل تعليمية مختلفة.

حدود البحث:

تتحدد نتائج هذا البحث بمجموعة من المحددات ألا وهي:

– المحدد البشري والمكاني: تم تطبيق هذا البحث على معلمات الرياضيات بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية؛ وطالبات الصف الثالث المتوسط لنفس مجموعة المعلمات.

– المحدد الزماني: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٧/٢٠١٨م.

– المحدد الموضوعي: اقتصرت نتائج الدراسة على كلا من:

أ- قياس فاعلية البرنامج في قياس اكتساب المعلمات مجموعة البحث مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو التالية:

- التخطيط للدروس لاستخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات.
- مراعاة المواصفات الأساسية لمهمات التقويم البديل.
- استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تدريس وتقويم الرياضيات.
- إشراك الطالبات في عمليات التقويم البديل.
- تنويع أساليب التعليم والتعلم المناسبة للتقويم البديل.
- توظيف ملفات الإنجاز البورتفوليو في تعليم وتعلم الرياضيات.
- تفعيل دور الطالبة في استخدام ملف الإنجاز البورتفوليو لتقويم تعلم الرياضيات.
- استخدام نظام تقدير وتصحيح مناسب لتقويم ملف الإنجاز.

ب- قياس أثر البرنامج على تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات من خلال المحاور الثلاثة التالية: مستوى الطموح، المنافسة، المثابرة.

ج- اقتصار البحث على ملفات الانجاز البورتفليو كأحد أدوات التقويم البديل عند استخدام المعلمات للتقويم البديل اثناء التدريس.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

لبلوغ أهداف البحث والتحقق من مدي فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الرياضيات

مهارات استخدام التقويم البديل، وأثره على تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى الطالبات صَممت الباحثة المواد التعليمية والأدوات التالية:

أ- المواد التعليمية وتكونت من:

- قائمة مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات في تدريسهن وتكونت من ال (٨) مهارات الرئيسة - الواردة بحدود البحث - ويتفرع منها (٦٥) مهارة فرعية.
- برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل— الواردة بحدود البحث - واللازمة في تدريسهن.

ب . أدوات قياس متغيرات البحث التابعة وتكونت من:

- بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات لمهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو — الواردة بحدود البحث - في تدريس الرياضيات.
- مقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات لطالبات المرحلة المتوسطة.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهجين: الوصفي وشبه التجريبي؛ حيث استخدم المنهج الوصفي لتحديد بعض مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات في تدريسهن، وكذلك عند بناء البرنامج التدريبي ومقياس الدافعية للإنجاز، وبطاقة ملاحظة المهارات، أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات الرياضيات بعض مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن، وكذلك أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى طالبات المعلمات المتدربات.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وكذلك الطالبات التي تُدرسن لهن بمنطقة الرياض مقر عمل وإقامة الباحثة، أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

مجموعة البحث:

لغرض البحث الحالي تم تحديد مجموعة البحث من معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة (الرياض) مقر عمل الباحثة والطالبات اللاتي تُدرسن لهن وقد تكونت من:

أ- (٥٢) معلمَة تُدرسن الرياضيات للصف الثالث المتوسط في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ ٢٠١٧/٢٠١٨ م، نصفهن (٢٦)

مجموعة المعلمات التجريبية اللاتي تلقين البرنامج التدريبي المقترح، ونصفهن الآخر(٢٦) مجموعة المعلمات الضابطة.

ب- (٣١٠) طالبةً نصفهن(١٥٥) من طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج –مجموعة الطالبات التجريبية، ونصفهن الأخر (١٥٥) من طالبات المعلمات غير المتدربات بالبرنامج –مجموعة الطالبات الضابطة- وقد تم اختيار تلك العينة الممثلة من الطالبات اختيارا تنظيميا عن طريق اختيار كل خامس طالبة ومضاعفاتها من قائمة أسماء طالبات الفصل المرتبة أبجديًا لكل المعلمات مجموعة تجربة البحث.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التقويم البديل Alternative Assessment

على الرغم من أن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءًا لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر، إلا أنه أصبح مثار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول، ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها، والآثارالاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية (علام،٢٠٠٩: ١٣) .

التطور والمفهوم:

إن اقتصار التقويم على الامتحانات بصورتها النمطية أدى إلى ظهور كثير من الممارسات السلبية في العملية التعليمية، لذا فقدت عملية التقويم وظيفتها الأساسية من تصحيح الأخطاء ومعالجة نقاط الضعف وتدعيم نواحي القوة، وأصبح الامتحان هدفًا في حد ذاته، وأُهمل كثير من الجوانب الأخرى في العملية التربوية مثل المهارات العملية والعقلية والاتجاهات والقيم والميول، حيث أنها تقتصر في كثير من الأحيان على الجانب المعرفي فقط في أدنى مستوياته.

ومع نهايات القرن السابق وبداية القرن الحالي، وزيادة الاهتمام بالتعلم والنظر إليه على أنه عمليات متكاملة واستخداما للمعرفة وتنمية لمهارات التفكير، وليس فقط حقائق وخطوات روتينية، فقد زادت الحاجة لاستخدام تقويم يعتمد على مجموعة من الشواهد والأدلة، ويتعلم الطالب من خلاله. كما يُعدل المعلم في ضوئه من طرائق تدريسه (حميد،٢٠١٥: ١٦) .

ولقد حظي التقويم البديل اهتماماً واسعاً في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق هذا النوع من التقويم في النظم التربوية والتعليمية تقدمًا ملحوظًا في مستوى أداء الطلاب، وتعزيزًا للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة، وتقديم صورة شاملة لجميع جوانب نمو الطالب المختلفة (علام،٢٠٠٤: ٣١-٣٢ ؛ زيتون،٢٠٠٧: ٥٩٩) .

ويشير مويلير (Mueller, ٢٠٠٢) إلي أن للتقويم البديل عدة مسميات تعبر كل منها عن جانب معين من جوانبه وهي:

- التقويم الأصيل البديل Alternative Authentic Evaluation: ويقصد به استخدام أساليب بديلة للتقويم غير تقليدية (خلاف الاختبارات المقننة) .
- التقويم المعتمد على الأداء Performance-Based Evaluation: ويقصد به تقويم المهام الأصيلة التي يؤديها المتعلم في تعلم الرياضيات وترتبط بمشكلات حقيقية.
- التقويم الأصيل المباشر Authentic Evaluation Direct: ويقصد به مدى قدرة المتعلم على تطبيق المعارف والمهارات العلمية ليتوصل إلي منتج يعبر عن حقيقة أدائه.

ويُعد التقويم البديل جزءًا لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، حيث يعتبر توجهًا جديدا في الفكر التربوي وتحولاً جوهريًا في الممارسات الإعتيادية السائدة في قياس تحصيل الطلاب، وتقويم أدائهم في المراحل التعليمية المختلفة. (جفال،٢٠١٥: ١٥)

ويعرفه جفال (٢٠١٥) بأنه "التقويم البديل يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حياتية، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليست كاختبارات". ويعرفه العرابي (٢٠٠٤) بأنه" عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة، واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع) ، ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة". بينما يرى ستجنز (Stiggins,٢٠٠٣) أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم القيام

بأنشطة تبين تمكنه من مهارات أدائية معينة، أو قدرته على ابتكار نتاجات تحقق مستويات جودة معينة. ويعرفه التركي والشمراني (٢٠١٧) بأنه "عملية التقويم التي ترتكز على تقييم أداء الطالب في مهمات حقيقية، وفي سياق واقعي، بدلًا من الإعتماد على الأساليب التقليدية للتقويم".

ويعرف ويكستروم (Wikstrom,٢٠٠٧) التقويم البديل بأنه:"عملية مستمرة يشترك فيها الطالب

والمعلم في إصدار أحكام موضوعية عن أداء الطالب وتحسنه، باستخدام مجموعة من الأساليب والإستراتيجيات مثل: مهام الأداء وملفات الإنجاز والتقارير الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والاختبارات". ويضيف مانتيرو(Mantero,٢٠٠٢) بأنه يعكس الواقع الفعلي للمتعلم المعبر عن أدائه.

بينما يرى عبيد (٢٠٠٤) أنه "يقصد به: التقويم الذي يعتمد على أدوات قياس ذات صدقية وموثوقية، واختبارات تقيس قدرات تفكير عليا بالنسبة لمواقف حقيقية وواقعية، وليس مجرد قياس قدرات تذكر وحفظ وحل مسائل ومشكلات روتينية ومقولبة ومكررة".

ويذكر كاساس (Kasas,٢٠١١) أن التقويم البديل يركز على ما يفعله ويقوله الطلاب ويفكرون ويشعرون به عند قيامهم بعملية التعلم عن واقعهم الفعلي في محاولة منهم لتحقيق أهدافهم. في حين يرى الخالدي (٢٠١٤) أن "مفهوم التقويم البديل يركز على الطالب من خلال أدائه لمهام واقعية ذات معنى بالنسبة له، تساعده على النمو المعرفي والمهاري وتنمية مهارات التفكير،

ويتم تقدير أداء الطالب وفق أدوات ومعايير ومؤشرات محددة، بهدف تحسين أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب".

ويعرفه المشيخي والرياشي (٢٠١٨) بأنه "مجموعة من الطرق والإجراءات العملية العلمية المستمرة التي تستهدف الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، للوصول إلى الأهداف المنشودة والتحقق منها أولاً بأول، ومن ثَم يكون إصدار الأحكام والقرارات بشكل علمي متيقن من دقته". ويعرفه عودة (٢٠١٥) بأنه "استخدام أدوات للتقويم غير تقليدية مثل سلم التقدير اللفظي وقوائم رصد الملاحظات الصفية لرصد تحصيل الطلاب ".

وتعرفه اللوح (٢٠١٥) بأنه "نوع من التقويم يعتمد على مجموعة من الإستراتيجيات منها (التقويم القائم على الأداء، التقويم القائم على الملاحظة) ، ومجموعة من الأدوات ومنها (ملف الإنجاز) ، يستخدم للكشف عن الجوانب السلبية والجوانب الإيجابية للتدريس وفق مقاييس معينة في عملية التعلم، ومعالجة الجوانب السلبية وتعزيز الجوانب الإيجابية؛ بهدف تحسين التعلم".

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح اتفاقهم على أن التقويم البديل طريقة تقوم على أسس علمية لتحديد نقاط الضعف والقوة في أي نظام تربوي، يُستفاد منها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات لتعديل مسار هذا النظام إلى الاتجاه الصحيح لتحقيق أهدافه، كما أن التقويم البديل يشمل أنواعًا مختلفة من المهارات التي تسعى لتشجيع التعلم الحقيقي، وتتيح للطالبات فرصًا

حقيقية ومتعددة للتعلم ليبرزن مهارات التفكير المتنوعة، وعمق معرفتهن وربط التعلم بحياة الطالبة اليومية، كما أن التقويم البديل يُراعي الفرد كما يراعي الجماعة، كما أن التقويم البديل يُعد مؤشرًا صادقًا وأكثر تعبيرًا عن مخزون الطالب المعرفي وقدراته الذاتية.

خصائص التقويم التربوي البديل:

من خلال استعراض ملامح التقويم الأصيل في الأدب التربوي (الأشقر،٢٠١٥: ١٩ ؛ العليان،٢٠١٤: ٥٩ ؛ مصطفى،٢٠١٦: ١٨ ؛ الأسمري،٢٠١٧: ٦٤ ؛ Baker & Puburn, ١٩٩٧: ٣٧٩) تتضح خصائصه فيما يلي:

- منطقي وصادق: فهو يقوم على السياقات الحقيقية للعلم، كما أنه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي.
- الواقعية: وتعني قدرة المتعلم على تطبيق المعارف والمهارات التي لديه ليتوصل إلي منتج يعبر عن حقيقة أدائه أي ما يستطيع عمله بالفعل، كما أنه يتضمن حل مشكلات حقيقية واقعية.
- الشمولية: وتشمل نواتج التعلم التي حققها المتعلم في المجالات المعرفية الثلاثة، ويقيس بشكل شامل القدرات والمهارات المتنوعة التي اكتسبها المتعلم في كل مجال من مجالات التعلم.
- الاستمرارية: وتعني مصاحبته لعمليات التعليم والتعلم في جميع مراحلها، بحيث تبدأ مع بداية البرنامج التعليمي وتستمر باستمرار فعالياته.

- المعيارية: ويقصد بها:" الحكم على أداء المتعلم ومدى نجاحه في تحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه، في إطار مجموعة من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات الأداء المقبول.
- محكي المرجع: لأنه يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب، والتي تعتمد معايير أداء الجماعة.
- تعاوني: ويقصد به إشراك المتعلم وولي أمره في عمليات التقويم مما يجعلهما يتقبلان النتائج.
- يقوم على مهمات أصيلة؛ مهمات تُعلم الطلبة الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

ويضيف علام (٢٠٠٩: ٨٨) ويؤكد على إضافته.مصطفى (٢٠١٦: ١٩) وكذلك الأشقر (٢٠١٥: ١٨) بأن التقويم التربوي البديل يتميز بخصائص إضافية أهمها ما يلي:

– الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.

– الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.

– الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.

– الاستناد إلى التقييم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.

– الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

وتضيف الباحثة أن من أهم خصائص التقويم البديل الاهتمام بالطالب وجعله محور العملية التعليمية، والتركيز على تنمية قدراته ومهاراته وليس مجرد قياس أداءه.

أهمية التقويم التربوي البديل:

يُشير الأدب التربوي إلى مجموعة من النقاط التي تُجمل أهمية التقويم التربوي البديل (جابر،٢٠٠٧ ؛ نورة عوضة،٢٠١٧ ؛ Tsagari,٢٠٠٤) أهمها:

- تغيير دور المتعلمين في عملية التقويم، فبدلًا من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار؛ فقد أصبحوا مشاركين نشطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله، بدلًا من أن تُبرز نواحي ضعفهم.
- تقديم مهام وأعمال مشوقة وذات قيمة في الحياة الفعلية تتحدى قدرات المتعلمين، لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكامًا، ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين مهما اختلفت أعمالهم، وقدراتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
- تكوين اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التعلم والمعلم ونحو أنفسهم أيضًا.
- ابتكار أدوار جديدة للمعلمين، بحيث يصبحون مساعدين للمتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتقويم مستويات تقدمهم بصورة ذاتية.
- إعطاء الأباء أدوارًا أكثر نشاطًا في عملية التقويم، من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستوى المتعلمين، وتشجيع الأباء على أن ينظروا إلى أبعد من تقديرات الاختبارات والتقارير أو الشهادات، في تقدير إنجاز أبنائهم وتحصيلهم.

المبادئ الأساسية للتقويم البديل:

يستند التقويم البديل إلى مجموعة من المبادئ الأساسية (الخليلي،١٩٩٨: ١٢٤ ؛ جفال،٢٠١٥: ١٦ ؛ الخالدي،٢٠١٤: ٤٢٧ ؛ Mintah,٢٠٠٣) والتي يمكن تلخيصها في:

- نشر ثقافة التقويم البديل بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في تطبيقه.
- التقويم البديل إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معًا في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة.
- ترتبط جودة التقويم البديل مباشرة وعلى نطاق واسع بجودة التدريس وفعالياته.
- يراعي التقويم البديل الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال توفير العديد من الفعاليات والأنشطة التقويمية المناسبة لكل طالب.
- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف، هي غاية يجب رعايتها عندهم والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقويم البديل.
- أن يكون التقويم البديل محكي المرجع، ويبتعد عن المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد على معايير أداء الجماعة.
- يجب أن يشارك الطالب في تقييم ذاته أثناء أداء المهام.
- إنجازات الطلاب هي مادة التقييم البديل، ويقتضي ذلك أن يكون التقييم البديل متنوعًا في أساليبه وأدواته، ولا تحتل الاختبارات الورقية سوى حيزًا ضيقًا، دون قلق أو رهبة.
- يجب توفر قاعدة بيانات لحفظ واسترجاع نتائج أداء الطلاب بصورة سهلة.

التقويم البديل مقابل التقويم التقليدي:

إن نظام التقويم البديل يتطلب إحداث تحولات في المنظومة التعليمية، والممارسات التربوية التقليدية يلخصها الأدب التربوي (مصطفى،٢٠٠٩ ؛ أبو الحاج،٢٠١٠ ؛ خير،٢٠١٥ ؛ نصار واللوح،٢٠١٧ ؛ الحربي، ٢٠١٨ ؛ Berlak.,et al, ١٩٩٢) في:

- التحول من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم، إلى النظريات البنائية والعمليات المعرفية الإنمائية.
- التحول من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطالب، إلى الممارسات التي تؤكد أن الطالب كائن حي نشط، مفكر، مبدع، ويبني معارفه من مهام ذات مغزى يقوم بتنفيذها.
- التحول من دور المعلم كناقل للمعرفة وسلطة ضاغطة، إلى ميسر موجه، ناصح ومخلص.
- التحول من المناهج التقليدية وعملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية وحقائق منفصلة، إلى التوجه نحو البحث ومسؤولية الطالب تجاه تعلمه، وتكامل المعرفة.
- التحول من الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي، إلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق.
- التحول من التنظيم المدرسي الجامد والمركزية الصارمة إلى الإدارة المدرسية، والتنظيم القائم على الموقع، واللامركزية، ومسؤوليات مهنية واسعة للمعلمين.
- التحول من البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة، إلى البحث التربوي الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة.

أساليب واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

لما كان التقويم البديل قائمًا على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند التطبيق، ومن أهمها أن التقويم البديل يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك المتعلمين للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعًا على التعلم في ضوء محكات الأداء المطلوبة، كذلك اهتمام التقويم البديل بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاكتشاف؛ اقتضى ذلك أن يكون التقويم البديل متنوعًا في استراتيجياته وأساليبه وأدواتهما، مراعيًا الفروق الفردية بين المتعلمين في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، ومن خلال استقصاء الأدب التربوي (العتيبي،٢٠١٥٦ ؛ إبراهيم،٢٠١٧ ؛ الحراحشة،٢٠١٦ ؛ الحميدي والظفيري،٢٠١٦ ؛عبد الوهاب، ٢٠١٣ ؛ الحجيلي، ٢٠١٦ ؛ زيتون والبنا،٢٠٠١) تعددت إستراتيجيات التقويم البديل ويعرض البحث مختصرًا لبعض منها:

- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: وتتيح هذه الاستراتيجية للطلاب توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية تحاكي الواقع، وتُظهر مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها، كما أن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور ايجابي في تقييم المهارات التي يمتلكها.
- استراتيجية الملاحظة: وهي عملية مشاهدة الطلاب وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم، ويتمتع هذا الأسلوب بمرونة عالية تُمكن المعلمين من تصميم قوائم ملاحظة تتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.

– استراتيجية التواصل: وتقوم على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار بشكل يُمَكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، حيث أن إدراك المعلم لأدواته (المؤتمر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) ، يُمكِن أن يُفيد في التخطيط الجيد للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للمتعلمين وفق قدراتهم ومستوياتهم.

– استراتيجية تقويم الأقران: وتتضمن قيام كل طالب بتقويم أقرانه، ويتطلب ذلك تنظيمًا وإعدادًا، لكي يكون تقويم الأقران متسقًا والأحكام الناتجة.

– استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: وتعد الاختبارات بأنواعها أساس هذه الاستراتيجية وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تُمَكن المعلم من قياس قدرات الطلاب ومهاراتهم في مجالات محددة كقياس مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي لمجالات عدة، وكذلك حين يطلب من المتعلم كتابة تقرير أو مقال.

– استراتيجية مراجعة الذات.: حيث تعتمد على تقييم ما تعلمه الطلاب من خلال تأملهم الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا، وتُعد هذه الاستراتيجية مكونًا أساسيًا للتعلم الذاتي بما تقدمه من فرصة حقيقية لتطوير مهارات ما وراء المعرفة، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

– استراتيجية خرائط المفاهيم: وهي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرميًا، إذ يُوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتندرج تحته

المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وكما تعددت إستراتيجيات التقويم؛ تتعدد أدوات التقويم تبعًا للمهام المستهدف تقويمها، ومن أبرز تلك الأدوات: ملفات الإنجاز (البورتفليو) – **والتي اقتصرت عليها حدود البحث** – ، أدوات التقدير وتشمل سلالم وقوائم التقدير، البطاقة المجمعة، الأدوات التي يعدها المتعلم، معارض بلوغ المنتهى، قوائم الرصد/ الشطب، سجلات وصف سير التعلم، السجلات القصصية، مشاريع الطلاب، العروض الشفوية والعملية.

معوقات تطبيق التقويم البديل:

توصل الدوسري (٢٠٠٤) إلى أن هناك عدة عقبات تعيق تطبيق التقويم البديل وأكد على ما توصلت إليه دراسة كل من اللوح (٢٠١٥) ودراسة الحجيلي (٢٠١٦) ودراسة حميد (٢٠١٥) ودراسة أبو الحاج (٢٠١٠) ، ودراسة الشريقي (٢٠١٨) ، وأنه يجب تجاوز تلك العقبات بهدف الوصول إلى تطبيق ناجح وصادق، وتتمثل تلك العقبات في أربع معوقات رئيسة هي:

- شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا، وما يتطلب من مهارات ومهمات كثيرة التعقيد والاختلاف، فهم بحاجة لوقايتهم من الشعور بالفشل.
- كراهية المعلمين التخلي عن التقويم التقليدي، والإنتقال إلى عالم جديد من التقويم، المحفوف بالمتاعب والمخاطر، الذي يمثل تحولاً في النموذج، كذلك عدم كفاية البرامج التدريبية لهم عن التقويم البديل.

- عدم استيعاب الوالدين للتقويم البديل بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقويم الأداء من المدرسة، أو لعدم متابعتهم للتغيرات في الحقل التربوي.
- المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالوقت والمال من جهة، والتصميم والتوظيف من جهة أخرى، إضافة إلى كثرة أعداد الطلبة داخل الصف والعبء التدريسي للمعلم.

ومن ثَم فإن مقاومة التغيير من قبل المعلمين والطلاب، وارتفاع كثافات المتعلمين داخل الفصول الدراسية، ونقص تدريب المعلمين، وارتفاع كلفة التقويم البديل الخاصة بالتصميم وإعداد التجهيزات تُمثل أبرز معوقات التقويم البديل. **على الجانب الآخر فإن التوجه نحو التقويم البديل** غير شكل التقويم التقليدي، بحيث أصبح للمتعلم دور في عملية التقويم الذي يرتبط بحياته وواقعه في مهام وأعمال مشوقة، مما كون لديه اتجاهات موجبة نحو المدرسة والتعلم ونحو ذاته، كذلك أصبح للمعلم دور مختلف تمامًا من ناقل للمعرفة إلي ميسر لعملية التعلم، كذلك أصبح للأباء دور في عملية تقويم ومتابعة تقدم أبنائهم، وهذا هو التغير الجديد في عملية التعلم، الذي يحث المشتغلين بالتربية على محاولة الإصلاح في تقويم التعليم بصفة عامة وتعليم الرياضيات بصفة خاصة في ضوء مفاهيم وإستراتيجيات وأدوات التقويم البديل.

المحور الثاني: ملف الإنجاز "البورتفوليو"Portfolio

يُعد تقويم تدريس الرياضيات باستخدام ملفات الإنجاز البورتفليو Portfolio من الأساليب المهمة للتقويم البديل، والتي أصبحت تستخدم بكثرة في المؤسسات التعليمية في العديد من الدول المتطورة في الآونة الأخيرة، نظرًا لأنها تناسب أغراض التقويم البديل بدرجة كبيرة، فهي تركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة نمو الطالب عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلمه، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات الوظيفية.

ماهية ملفات الإنجاز "البورتفوليو" Portfolio:

يعرفها زيتون والبنا (٢٠٠١: ٢٠٢) "بأنها عبارة عن سجلات للتعلم والتقويم تجمع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات، وتشمل كل من مخرجات التعلم إلي جانب عملياته، وقد ترتكز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال، ويشير نمو "البورتفليو" إلي مدى مشاركة المتعلم في إنتقائه للمواد المختارة". وينظر إليها عبيد (٢٠٠٤) على أنها "عبارة عن صورة عامة مجمعة عن إنجازات تلميذ/متعلم والتي تبين مجهوداته، تحصيله، وما يعكس طرق تفكيره، ويتضمن هذا الملف أنواعًا مختلفة من التقييم والتي يكون قد أستخدمت فيها أدوات متعددة ومتنوعة بعضها شفوية وبعضها تحريرية، بعضها رسمية وبعضها حرة". بينما ترى إليزابيث وأخرون (٢٠١٠) أنها تجميع لأفضل أعمال المتعلمين وإنجازاتهم على مر الوقت، وهو إنعكاس لمدى تعلمهم السابق. وهي مجموعة هادفة من أعمال الطلاب التي تحكي عن جهود الطالب، وأدلة على

تفكيره بهدف استنتاج مستوى الطالب في مجال تعلمه (Klenowski,٢٠٠٢)) . بينما تعرفه شنار (٢٠١٦) بأنه نشاطًا توثيقيًا لما يقوم به الطالب ويؤديه وكيف يؤديه. وتعرفه الرباط (٢٠١٢) بأنه تجميع مقصود لأعمال المتعلم ويكون ذلك بالاتفاق بينه وبين المعلم، بحيث يكون مؤشرًا لأدائه ومدى التقدم الذي يحرزه في محتوى دراسي معين خلال فترة زمنية معينة. ويعرفه أبو جلالة (٢٠٠٤) بأنه ملف لتجميع الأعمال والأنشطة البحثية والأدائية المتنوعة الورقية منها والتكنولوجية، التي تُعدها الطالبة بنفسها حول موضوع ما من مصادرها المختلفة، وتبين جهودها ومراحل تقدمها واتجاهاتها نحو الموضوع. وعرف كل من بيرجن وباكي (Birgin & Baki, ٢٠٠٧)) ملف الإنجاز على أنه تسجيل لعملية تعليم الطفل، حيث يتم تسجيل ما قام الطفل بتعلمه، ومدى ما حصل عليه من علم، وكيفية تفكيره، واستفساراته، وتحليله وإبداعه، واستنتاجه، وتجميعه، وكيفية تفاعله عاطفيًا واجتماعيًا مع الآخرين. وتعرفه الخبيري (٢٠١٦) بأنه ملف خاص بكل طالبة يتضمن نماذج من أعمالها، وتعرض من خلاله أهم إنجازاتها وجهودها، كدليل على تقدمها في مدة زمنية محددة، وذلك وفق معايير معدة، وتحت إشراف المعلمة وتوجيهها.

وفي ضوء ما سبق ينظر البحث الحالي لملف الإنجاز البورتفوليو على أنه ملف للطالبة تعرض فيه عينة هادفة ومنظمة من أعمالها تُظهر مستوى أدائها وتوضح تقدمها، وهو بذلك شاهد على مهاراتها وأفكارها وميولها وإنجازاتها، ويتضمن هذا الملف تقارير منتقاة، أو مذكرات لكتابات منقحة، أو صورًا

ورسومًا بيانية، أو نماذج لمشروعات أو مهمات قامت بها مع زميلاتها، ونماذج لبعض الاختبارات الشفوية والتحريرية والواجبات المنزلية، وتعليقات لكل من المعلمة والطالبة وولي

الأمر، ويتم تقدير كل تلك الأعمال من خلال معايير واضحة ومسبقة.

أهداف استخدام ملف الإنجاز البورتفوليو:

حدد كل من (Mueller, ٢٠٠٢ ؛ جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢؛ مايسة فاضل، ٢٠٠٤، ناصر وبن

طريف والزيون، ٢٠١٤) أهداف "البورتفليو" Portfolio في النقاط التالية:

- تهيئ الفرصة للطلاب أن يصبحوا شركاء لمعلميهم في عملية التقويم.
- تتيح للمعلم تقويم نمو التلاميذ وتقدمهم في أداء المهام العملية.
- توجه المعلمين والموجهين إلي العمل على تقويم البرامج التعليمية لتطويرها.
- المساعدة في فهم حاجات الطلاب وميولهم ومشكلاتهم حتى يمكن مساعدتهم على إشباعها وتنميتها.

بينما يرى بيلك وكاليس (Belk & Calais, ١٩٩٣) أن "البورتفليو" يحقق أهدافًا منها:

- يكشف لنا ليس عما يعرفه التلميذ وإنما عما يمكن أن يؤديه أو يقوم به فعلاً.
- يربط بين التدريس والتقويم.
- يساعد على اتخاذ قرارات تدريس علاجية في الوقت المناسب.

- يحقق متابعة مستمرة لنمو المتعلم وتقدمه التعليمي.
- يحقق المشاركة بين الأطراف المختلفة (المعلم – ولي الأمر – التلميذ) .

وأكد ذلك كل من (عبيد، ٢٠٠٤؛ شنار، ٢٠١٦ ؛ جودة، ٢٠١٤) بذكرهم أن من أهداف استخدام البورتفليو": المعاونة في تقويم التلاميذ من حيث تحصيلهم وفهمهم وتقدمهم بما يساعد في متابعتهم ورعايتهم، كذلك إطلاع أولياء الأمور على صور واقعية عن أبنائهم، والتعاون معهم في حل أي مشكلة أو صعوبات يواجهونها في تعلمهم وأساليبهم الدراسية، تعريف التلاميذ أنفسهم بواقعهم ومعاونتهم نحو التقدم في دراسة الرياضيات ومجالات قوتهم أو ضعفهم فيها.

تصنيفات ملفات الإنجاز البورتفوليو:

تُصنف ملفات إنجاز الطالب (البورتفوليو) إلى أربعة أصناف تُمثل بعدين كما حددها عباس والعبسي (٢٠٠٤:٢٤٤) هما: الغرض من ملف الطالب، وطريقة استخدام ملف الطالب، وهذه الأصناف الأربعة هي:

- الملف التجميعي: وهو تسجيل لأعمال أو تحصيل الطالب لأغراض الاختيار أو الترقية المطلوبة لدخول مهنة أو برنامج، وهذا النوع من الملفات لا يحتاج إلى تغذية راجعة.
- ملف الطالب التدريبي: وهو مجموعة جهود مطلوبة تُجمع خلال عملية التعلم أو البرنامج أو المنهج، تُلقي الضوء على محور المعرفة والمهارات التي اكتسبها الطالب، وتعتبر عينة ممثلة لعمل الطالب خلال مدة زمنية محددة.

– ملف الطالب التأملي: وهو مجموعة من أعمال الطالب الهادفة والشخصية التي تعطي الدليل على التقدم والنمو من خلال توليف تلك الأدلة لإظهار أفضل الممارسات المختارة والتي تناسب محكات تتوافق مع التقدم الذاتي عبر الزمن.

– ملف الطالب التطوري الشخصي: وهو مجموعة من أعمال الطالب تعمل على تقويم

شخصي للنمو المهني عبر عملية طويلة الأمد، وتمثل تلك الأعمال فرصة لمناقشة وتقييم نشاط الفرد.

ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلي تنوع كبير في مسميات ملفات الإنجاز تبعًا للأغرض المستخدمة فيه.

شروط استخدام ملف الإنجاز البورتفليو في التقويم:

أشار كل من (عبيد، ٢٠٠٤: ٣٠٤؛ حسن، ٢٠٠٥: ١٣) إلي مجموعة من شروط استخدام ملف الإنجاز "البورتفليو" منها:

- وجود هدف محدد للتقويم.
- تحديد الأشخاص الذين يحررون الملف ومواعيد وضع المعلومات والبيانات.
- إعطاء الضمان الكامل للطالب بأن الملف ملك له وحده Sense of ownership ولن يستخدم للإساءة ضده، بل لصالحه ولتحفيزه على التقدم.
- توفير خطة وطريقة لتحديد ما يمكن أن يشمله ملف "البورتفليو" والأدوات المستخدمة.

- التأكيد على مسؤولية الطالب فهو مسؤول عن تعلمه ومشارك في عملية التقويم والتقييم.
- أن يكون هناك تكامل بين محتويات الملف.
- وجود معايير لتقييم مكونات الملف وللملف بصورته الكلية.
- أن يحتوي على أنشطة تم إنجازها خارج المدرسة.

كيفية إعداد ملف الإنجاز البورتفوليو:

يشير كل من(عبد الكريم بدران، ٢٠٠٥: ١٣٧-١٣٩ ؛ سالم، ٢٠١٥: ١٩٧) إلى وجود مجموعة من الخطوات الإرشادية يمكن أن تستخدم كدليل إرشادي في إعداد ملف الطالب "البورتفليو" وتطبيقه داخل الفصول الدراسية وتتلخص تلك الخطوات فيما يلي:

- **التخطيط لملف التلميذ التعليمي:** تقع هذه الخطوة على عاتق كل من المعلمين والتلاميذ وذلك من أجل استكشاف التساؤلات الرئيسة في بداية الإجراءات، وفهم التلاميذ للغرض من الملف ووضعه كأداة للمتابعة والتقويم الشامل والمستمر لتقدمهم، ولذا يجب أن يدور الحوار بين المعلم والتلميذ في إطار: كيف تختار الوقت وأسلوب الحوار لتعكس ما تم تعلمه في الفصل؟، وكيف تنسق وتعرض مكونات الملف التي تم جمعها؟، وكيف تحافظ على الملف؟.
- **تنظيم محتويات ملف التلميذ التعليمي:** وتتكون من عملية تنظيم محتويات الملف التعليمي المفيدة، والتي تبرز خبرات التلميذ التعليمية وأهدافها، وكيفية اتخاذ القرار بخصوص ما يجب أن يشتمل عليه المحتوى

والسياق بناءً على الدافع والغرض المحددان له، ويتدخل في عملية التنظيم العوامل التالية: تحديد موضوع معين، عملية التعلم، مشروع فردي أو جماعي، ويجب أن يلاحظ أن المواد المجمعة يجب أن تعكس بوضوح معايير التقويم المحددة.

- **ردود الأفعال التعليمية:** يجب أن توجد أدلة وشواهد بالملف على ردود أفعال التلميذ الإدراكية تجاه عملية التعليم والتعلم ومتابعتها، ويجب مراعاة الآتي: تحديد الأهداف التقويمية من ملف التلميذ التعليمي، التركيز على أهداف تعليمية محددة، التعاون مع المعلمين والعاملين بالمدرسة، اشتراك التلاميذ وأولياء الأمور في إجراءات تطوير ملف التلميذ التعليمي.

محتويات ملف الإنجاز البورتفليو:

محتوى ملف التلميذ التعليمي قد يختلف من فصل لفصل، ومن مادة دراسية لأخرى، ومن مدرسة إلي أخرى، ومن أجل استخدام ملف الإنجاز "البورتفليو" كأداة للتقويم يجب أن يكون الاهتمام الأساسي في بداية الاستخدام هو معرفة الهدف من استخدامه، ويشير بيرجن وباكي (Birgin & Baki,٢٠٠٧) إلى أن مشاركة الطالب محتويات ملفه بنفسه، وكيفية تنظيمه تحت إشراف وتوجيه المعلمين، ينمي لديهم مهارات التنظيم الذاتي والإبداع والدافعية للإنجاز، فلا بد وأن نضع في اعتبارنا أن لكل طالب مهارات وجدانية، ومعرفية، وخبرات مختلفة، ومستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، وهذا يعني أن محتوى ملف الإنجاز يمكن أين يكون متغيرًا استنادًا على مستخدميه أو أهدافه.

ولقد ذكر كل من (حمزة، ٢٠١٤ ؛ شنار، ٢٠١٦ ؛ خير، ٢٠١٥) مجموعة من الأعمال التي يمكن أن يحتويها ملف الإنجاز (البورتفوليو) منها:

- صفحة الغلاف: وهي خاصة ببيانات الطالب والأسرة وولي الأمر وكيفية التواصل معه، بيانات خاصة عن مستواه التعليمي في الرياضيات في العام السابق وفي الفصل الدراسي السابق، وما يوضحه الملف بخصوص تقدمه كمتعلم (ويتم كتاباتها على مدار الفصل الدراسي وفي نهايته ولكن يتم وضعها في بداية الملف) ، وهي تلخص الشواهد والأدلة لعملية تعلم الطالب ونموه وتقدمه.
- فهرس الملف: يعرض مكونات الملف طبقًا للترقيم الداخلي للملف، ويجب تسجيل التاريخ لكل مدخلات الملف، من أجل البرهنة على إثبات نمو التلميذ على مدار العام الدراسي.
- مدخلات الملف: وينقسم الملف إلي مدخلات أو مكونات أساسية التي يجب أن يحتوي عليها الملف، ويحددها المعلم، وإلي مدخلات أو مكونات اختيارية، وهي من اختيارات الطالب، ويتم طلب المكونات الأساسية من كل طالب وتستخدم كأساس لعملية صنع القرار التقويمي، أما المكونات الاختيارية فيسمح للطالب أن يقدم ما يفيد تميزه.
- المسودات: وهي منتجات الطالب المكتوبة والشفهية والسمعية والحسية قبل وبعد تنقيحها وذلك لمقارنة نموه وتقدمه.
- ردود الأفعال التعليمية: وقد تظهر خلال مراحل مختلفة لعملية التعلم.

- ملخص نظري: يجب أن يكون لكل مكون بالملف ملخصًا نظريًا يوضح فيه التلميذ أسباب اختياره له، على أن يرتبط بأدائه وشعوره تجاه تقدمه، أو تجاه نفسه كمتعلم، وقد يتضمن الملخص النظري الإجابة على البنود التالية: ما الذي تعلمته من هذا البند؟، ما الذي أتقنته جيدًا؟، لماذا اخترت هذا البند؟، ماذا أريد أن أطور في هذا البند؟، ما شعوري تجاه أدائي؟، أين نقاط الضعف أو القوة؟.
- محتويات أخرى للملف: قد يحتوي الملف على خطة المنهج الدراسي لكل فصل، وكذلك كل اختبارات الطالب المصححة والتي تم إعادتها له، وأيضًا إعادة كل الأوراق التي كتبها الطالب بعد إطلاع المعلم عليها، فضلاً عن كافة البيانات عن اتجاهات وميول الطالب، والسجل الدراسي له، وقائمة المصادر التي اطلع عليها الطالب، وأوراق العمل، وتقارير عن تجارب مخبرية، أنشطة جماعية، صور ضوئية، تقديرات.

تقييم ملف الإنجاز البورتفليو:

يشير جابر عبد الحميد (٢٠١١) إلى أن طريقة تقويم ملف الإنجاز تعتمد على الهدف منه، فإذا كان الهدف تشجيع تقييم التلميذ لذاته فإن المعلم يطلب منه تحديد محكات تقويمه وأن تصاغ بلغته، وإذا كان الهدف قياس نمو التلميذ وتتبعه فإن ذلك يتطلب وجود معايير أو مستويات ذات مؤشرات يقوم على أساسها ملف الإنجاز، وإذا كان الهدف تقويم البرامج التعليمية، فإن ذلك يتطلب وجود معايير أو مستويات واختيار مجموعة فرعية من حقائب الأعمال تمثل مجتمع التلاميذ ككل. وبذلك لا بد من معرفة التلميذ

بأهداف ملف الإنجاز البورتفوليو، وما المعايير التي تستخدم للحكم عليه من حيث درجة شمولها على الموضوعات المختلفة التي تظهر جوانب التعلم لديه.

وأشار زيتون (٢٠٠٧) أن من المعايير والمحكات التي يُمكن للمعلم الاسترشاد بها، إكتمال المعلومات وثرائها، وتنوع الأعمال والمنجزات، ومستوى التأملات ونوعيتها، ووجود الشواهد على تقدم ونمو معارف الطالب ومهاراته عبر الزمن، وتقييم الطالب لأعماله ومنجزاته.

كما تصحح الملفات أو تقدر باستخدام المحكات التالية (Gomez, ٢٠٠٢: ٥-١):

- وصف للأداء في مستويات متدرجة Rubrics.
- قائمة المراجعة Check list.
- قائمة التقدير Rating scale.

ويشير (الخيبري، ٢٠١٦ ؛ Switz & Bartholomew, ٢٠٠٨) إلي أن وضع المحكات يُسهل عملية التصحيح، ويقلل من احتمالية عدم الدقة، مما يستوجب تدريب المعلمات على وضع معايير تقويم ملف الإنجاز البورتفوليو حسب المهارات المراد تقويمها، كما أن العلاقة بين الأعضاء الأساسيين الذين يدعمون نجاح الطالب وتطوير ملفات الإنجاز متمثلين بالمعلم وولي الأمر والطالب نفسه علاقة مهمة جدا، من أجل فهم وتقييم ملف الإنجاز، فلدى كل عضو مسؤولية تتمثل في الإعداد، والتوقعات والوقت والامتثال والتنظيم وغيرها.

وترى الباحثة أن استخدام ملف الإنجاز "البورتفوليو" في تقويم أداء الطالب أداة حقيقية وفعالة وتعكس الطبيعة المعقدة لإنجاز الطالب عن فترة زمنية طويلة، وتجعلنا نربط بين التقويم والتعليم والتعلم، إلا أنه برغم كل نقاط القوة ومميزات "البورتوفليو" في تقويم تدريس الرياضيات فإن هناك بعض نقاط الضعف في استخدام "البورتوفليو" في تقويم أداء الطالب وتحدد هذه النقاط في أن:

- هناك مشكلة في تحديد صدق الملف: مما يستدعي أن يضم عددًا كافيًا من عينات أعمال

الطلاب بحيث تكون ممثلة لأدائهم وما حققوه من أهداف تعليمية.

- تقدير الملفات كثيرًا لا يكون ثابتًا فقد يكون هناك قدر قليل من الاتفاق بين المعلمين عن كيف ينبغي أن يقدر الملف.
- تستغرق وقتًا كبيرًا من المعلم في أثناء الحصص وبعدها.
- تحتاج إلي معلمين متدربين على استخدامها وهي إحدى دواعي إجراء هذا البحث.

ولا نعني بجوانب القصور هذه أن نتجنب "البورتفوليو" في تقويم الأداء، ذلك أن النتائج التربوية الهامة التي أظهرها استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، في كثير من الدراسات والبحوث والمشاريع البحثية على درجة من الأهمية التي تجعل للكلفة والوقت المستهلك ما يبرره، وإن كان علينا استخدامها بحرص عند التقويم النهائي للسجلات مع اتخاذ الإجراءات التي تزيد من صدق وثبات أدوات التقويم الأصيل ومنها:

- الاتفاق على تحديد معايير أداء للمادة الدراسية.
- تحديد الجوانب الهامة في ملف الإنجاز "البورتفوليو" التي تخضع للتقويم.
- إضافة بعض الاختبارات المقننة في نهاية الفصول الدراسية إلي ملف إنجاز الطالب البورتفوليو يخضع لعملية التقييم.
- الاتفاق على معايير الحكم على ملف الإنجاز "البورتفليو" والأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية الفصول الدراسية.

خطوات البحث وإعداد أدواته:

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بالخطوات والإجراءات التالية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات استخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات وبطاقة ملاحظتها:

قامت الباحثة بإعداد قائمة ببعض مهارات استخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات وبطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

أ- مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت التقويم وتقويم الرياضيات بصفة خاصة، وتلك التي تناولت استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، في تدريس وتقويم الرياضيات (الأسمري، ٢٠١٦ ؛ مصطفى، ٢٠١٦ ؛ نصار واللوح، ٢٠١٦ ؛ أبو الحاج، ٢٠١٠ ؛ الحميدي، ٢٠١٦ ؛ العتيبي، ٢٠١٦ ؛ الرباط، ٢٠١٢؛ حمزة، ٢٠١٤ ؛ الصلوي، ٢٠١٧ ؛ السنوسي، ٢٠١٧ بني خالد، ٢٠١٨) ، والاسترشاد بالخلفية النظرية للبحث.

ب- في ضوء الخطوة السابقة قامت الباحثة بحصر وتجميع مجموعة من مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، تم وضعها في

استبانة اشتملت قائمة مبدئية تقع في (٨) مهارات رئيسة تندرج أسفلها (٧٣) مهارة فرعية، وقد تم عرض الاستبانة بالقائمة في صورتها الأولية على مجموعة المحكمين لأدوات البحث، للحكم على مدى صلاحيتها وسلامتها العلمية ومناسبتها لتحديد مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البوتفوليو، وقد أُرسلت الاستبانة للمحكمين مصحوبة بخطاب تعريف بالهدف منها والمحتوى والمطلوب من المحكمين إبداء رأيهم فيه، هذا وفي ضوء أراء المحكمين تم حذف (٨) مهارات فرعية لتشابهها مع غيرها من المهارات، أو أنها تتطلب نفس السلوك، كما تم تعديل صياغة بعض المهارات حتى تمثل مهارة فعلية يمكن قياسها.

ج– بعد تعديل قائمة بعض مهارات استخدام التقويم البديل وملفات الإنجاز البورتفوليو في ضوء أراء وتعديلات المحكمين لأدوات البحث، أصبحت القائمة النهائية لها تحوي (٨) مهارات رئيسة – المبينة بحدود البحث – ويندرج أسفل هذه المهارات الـ (٨) الرئيسة (٦٥) مهارة فرعية، اتفق الخبراء المحكمين على سلامتها العلمية وقابليتها للقياس. ملحق (١) [١] وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

د– بعد تحديد القائمة النهائية لبعض مهارات استخدام التقويم البديل وملفات الإنجاز البورتفوليو، قامت الباحثة بتحويلها إلى بطاقة ملاحظة وذلك عن طريق:

---

١ ملحق (١) قائمة المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لاستخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

١- تحديد نظام العلامات كأحد أنظمة ملاحظة سلوك التدريس داخل الفصل وهو يهتم بمستوى الأداء الذي يصدر عن المعلمة، وقد تم استخدام أوزان التقدير (٣، ٢، ١، ٠) لتقابل مستويات أداء المعلمات للمهارات (مرتفع – متوسط – ضعيف – لم تقم بالأداء) وفق مؤشرات الأداء التالية:

مرتفع	متوسط	ضعيف	لم تقم بالأداء
أدت المهارة ٣ مرات فأكثر خلال ال٦ حصص	أدت المهارة مرتين خلال ال ٦ حصص	أدت المهارة مرة واحدة خلال ال ٦ حصص	لم تقم بأداء المهارة ولا مرة خلال ال ٦ حصص

وبذلك تكون الدرجة الكلية للبطاقة (١٩٥) درجة والدرجة الصغرى (صفر) درجة.

٢- تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة الخبراء المحكمين لأدوات البحث، للحكم على مدى صلاحيتها وسلامتها العلمية ومناسبتها للحكم على أداء معلمات الرياضيات لبعض مهارات استخدام التقويم البديل وملفات الإنجاز البورتفوليو، هذا وقد جاءت أراء المحكمين لتؤكد شمول البطاقة وسلامتها العلمية، مع تعديل بعض العبارات لتصبح إجرائية للحكم على أداء معلمات الرياضيات، وقد جاءت في (٨) محاور رئيسة يندرج تحتها (٦٥) مهارة إجرائية فرعية.

٣- بعد التأكد من صلاحية البطاقة، قامت الباحثة بعملية التطبيق الاستطلاعي للبطاقة بهدف حساب ثبات البطاقة وزمن تطبيقها، وقد تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة لسهولتها وشيوعها، وقد قامت الباحثة مع زميلة لها بملاحظة سلوك وأداء ست من

معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وقد تم حساب معامل الثبات من خلال إيجاد نسبة الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر" "Cooper" لحساب نسبة الاتفاق، وقد جاءت معاملات الاتفاق بين الملاحظتان على البطاقة محصورة بين (٠,٨١ – ٠,٨٥) وهي معاملات اتفاق مرتفعة، الأمر الذي يؤكد على ثبات البطاقة وقدرتها على قياس أداء معلمات الرياضيات لبعض مهارات استخدام التقويم البديل وملفات الإنجاز في تدريس الرياضيات، هذا وقد اتفقت الملاحظتان مع أراء المحكمين في أن زمن ملاحظة (٦) حصص لكل معلمة هو زمن كافي لتطبيق البطاقة.

٤- في ضوء التطبيق الاستطلاعي وتحكيم البطاقة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية مكونة من صفحة البيانات والتعليمات وإرشادات للملاحظة التي تستخدم البطاقة، كذلك تحتوي على (٨) محاور رئيسة تندرج أسفلها (٦٥) مهارة إجرائية فرعية لقياس أداء المعلمات لبعض مهارات استخدام التقويم البديل في تدريس الرياضيات، ومن ثم يكون تم تجهيز أداة القياس التي تحتاجها الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث. ملحق (٢) [٢].

ثانيًا: بناء البرنامج التدريبي المقترح:

قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريبي المقترح لإكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، بعض مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن للرياضيات، وفق الخطوات التالية:

---

٢ ملحق (٢) بطاقة الملاحظة

أ– مراجعة الأدب التربوي الذي تناول مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو في تدريس الرياضيات، وكذلك بناء البرامج التدريبية، والاسترشاد بالخلفية النظرية والدراسات والبحوث السابقة الواردة بأدبيات ومراجع البحث ومنها (مصطفى، ٢٠٠٩؛ الرباط، ٢٠١٢؛ حمزة، ٢٠١٤؛ جودة، ٢٠١٤؛ اللوح، ٢٠١٥؛ المزيني، ٢٠١٥؛ الخبيري، ٢٠١٦؛ الأسمري، ٢٠١٧؛ الصلوي، ٢٠١٧؛ الحلابي، ٢٠١٨) .

ب– تحديد أسس بناء البرنامج: في ضوء الأدبيات التي رجعت إليها الباحثة في موضوع تدريب المعلمات ومهارات استخدام التقويم وملفات الإنجاز البورتفوليو في تدريس الرياضيات وطبيعة طالبات المرحلة المتوسطة تم وضع مجموعة أسس البرنامج وهي:

– التدريب على مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو قدرة مُتعلمة ومرتبطة بمهارات إجرائية يمكن أن تُعلم وتُكتسب.

– التدريب طريقة جيدة لتحسين نتاجات التعلم.

– تطبيق المعلمات لمهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز في تدريسهن، يساعد الطالبات على تطوير فهم أوسع وزيادة الدافعية لدراسة الرياضيات.

– تساعد مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، على تطوير تعليم وتعلم الرياضيات من مجرد تلقي معارف إلى اكتساب وإتقان مهارات.

- يمكن تقديم الأنشطة التدريبية بما يناسب بيئة التعلم للمعلمات المتدربات.
- يمكن تصميم أنشطة تشارك فيها جميع المعلمات مع مراعاة الفروق الفردية.

ج- تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح: في ضوء قائمة مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو التي تحتاجها معلمات الرياضيات في تدريسهن والمطلوب إكسابها لهن.

د- تحديد خطة البرنامج التدريبي المقترح وزمن تنفيذه: والذي اشتمل على(٢٠) ساعة تدريب مقسمة على (٥) أيام تدريبية بواقع (٤) ساعات تدريبية كل يوم، وينقسم اليوم التدريبي إلى جلستين تدريبيتين.

هـ- تحديد مرتكزات وقواعد عمل البرنامج التدريبي وكانت كالتالي:

- التركيز على الأنشطة التدريبية التي تتضمن وصف تفصيلي لتصميم واستخدام أساليب التقويم البديل وملفات الإنجاز البورتفوليو.
- التمركز حول المشاركة (المتدربة) وليس المدربة.
- التركيز على استخدام الإستراتيجيات التدريبية المناسبة لكل نشاط تدريبي.
- استخدام بعض المهام التطبيقية لاستخدام ملف الإنجاز البورتفوليو في حجرة الدراسة.
- التقويم المستمر لإنتاج المشاركات وإنتاج المجموعات.
- التركيز على تنفيذ المعلمات للمهارات المكتسبة من البرنامج عند التدريس لطالباتهن.

- كيفية الاستفادة من التدريب في تطوير ونقل الممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية.

و- وضع مقدمة للبرنامج تحتوي تقديم البرنامج وإرشادات للمدربة وإرشادات للمتدربة، ودليل البرنامج والأهداف العامة للبرنامج وزمن تطبيقه وطرق التدريب المستخدمة، والإجراءات والأنشطة التدريبية المصاحبة، وكذلك الأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها البرنامج التدريبي المقترح، وشروط اجتياز البرنامج، والشروط الواجب توافرها في المدرب والمتدرب، والتقويم المتبع في البرنامج، والتعليمات والقواعد التنظيمية، والمحتوى العلمي للبرنامج.

ز- وضع المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح والذي اشتمل على الموضوعات التالية:

- مقدمة البرنامج ومحتوياته.
- ما معنى التقويم وما أهميته في التعليم؟.
- ما هو التقويم التقليدي في المدارس وما مزاياه وعيوبه؟.
- ما هو التقويم البديل ؟.
- خصائص التقويم التربوي البديل.
- المبادئ التي يقوم عليها التقويم البديل.
- وظائف التقويم البديل وأغراضه.
- الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي.
- الشروط الواجب توافرها عند تطبيق التقويم البديل.

- دور معلم الرياضيات في تطوير واستخدام التقويم البديل ودور الطالب في التقويم البديل.
- مواصفات المهام في التقويم البديل.
- استراتيجيات التقويم البديل.
- التقويم البديل في الرياضيات.
- أمثلة وتطبيقات على مهام التقويم البديل.
- ما هو ملف الإنجاز البورتفوليو؟ وما مفهوم ملف الإنجاز، ولماذا ملف الإنجاز.
- أسباب ظهور ملف الإنجاز، وأهداف ملف الإنجاز .
- وصف ملف الإنجاز،وما خصائص ملف الإنجاز .
- أهمية ملف الإنجاز،وما أنواع ملف الإنجاز .
- محتويات ملف الإنجاز،وما دور المعلم والطالب في ملف الإنجاز .
- مداخل ملف الإنجاز،وما خطوات إعداد ملف الإنجاز .
- تقويم ملف الإنجاز، وما التحديات التي أمام ملف الإنجاز .
- عرض وتصميم نماذج من ملفات الإنجاز، وملف الإنجاز الإلكتروني .

ح- الضبط العلمي للبرنامج التدريبي المقترح: تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة الخبراء المحكمين لأدوات البحث للاسترشاد بأرائهم في النقاط التالية:

- أهداف البرنامج من حيث وضوحها ومدى شمولها لجوانب التدريب المرجوة منه.

– المادة العلمية المقدمة في البرنامج من حيث سلامتها ودقتها .

– مناسبة المادة العلمية والأنشطة وأساليب التدريب والتقويم للمعلمات ولموضوع التدريب.

ومن ثَم تم إجراء التعديلات اللازمة التي أشار إليها السادة المحكمون لأدوات البحث، وأصبح

البرنامج في صورته النهائية، ملحق (٣) [٣]، والتي تجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه "ما صورة ومكونات البرنامج التدريبي المقترح لإكساب مهارات استخدام التقويم البديل اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في تدريسهن؟" ويكون صالحًا للتطبيق للتحقق من قدرته على إكساب معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بعض مهارات التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو في تدريسهن للرياضيات.

ثالثًا: بناء مقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث تم بناء مقياس دافعية الإنجاز في الرياضيات وفقًا

للخطوات التالية:

أ– تحديد الهدف من المقياس:

٣ ملحق (٣) البرنامج التدريبي المقترح

الهدف من المقياس هو التعرف على مستوى دافعية الإنجاز في الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط – مجموعة البحث – قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لمعلماتهن.

ب– تحديد أبعاد المقياس:

من خلال الإطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت دافعية الإنجاز وإعداد مقياسها ومنها مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي في البيئة السعودية إعداد الحامد (١٩٩٦) ، وكذلك مقاييس الدافعية للإنجاز لكل من (سطوحي، ٢٠١٢؛ بدر، ٢٠١٣؛ دياب، ٢٠١٦، محمد، ٢٠١٠؛ Marcelin&Lam,٢٠١٨) تم تحديد المحاور الثلاثة التالية:

- **مستوى الطموح:** ويتمثل في تحديد الطالبة لمستويات عليا من الأهداف المدرسية المرتبطة بالرياضيات، وبذل الجهد لمحاولة تحقيقها في ضوء تفضيلها للأعمال المثيرة التي تتحدى القدرات وتتطلب المزيد من التفكير والعمل.
- **المنافسة:** وتتمثل في رغبة الطالبة في الإعتزاز الذاتي بالنجاح ورغبتها في التفوق في الرياضيات في ضوء تنافسها في مواجهة قدراتها ومعاييرها الذاتية أو مواجهة المعايير التي يضعها الأخرون.
- **المثابرة:** وتتمثل في حماس الطالبة وقدرتها على المشاركة في دراسة المهام المكلفة بها في الرياضيات والتمسك بها وعدم تركها قبل الانتهاء منها، والسعي للتغلب على الصعوبات التي تواجهها دون ملل.

ج– صياغة عبارات المقياس وتعليماته:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، ومقاييس الدافعية للإنجاز، وفي ضوء تعريف دافعية الإنجاز في الرياضيات وأبعاده، وكذلك مجموعة من اللقاءات التشاورية مع الزملاء من أساتذة طرق تدريس الرياضيات وعلم النفس، تم صياغة عدد (١٨) عبارة تمثل عبارات المقياس موزعة على أبعاده الثلاثة وفق طريقة ليكرت في صورة مقياس ثلاثي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) وعلى الطالبة اختيار الاستجابة المناسبة لها، بوضع علامة (√) أمام العبارة وأسفل الاستجابة التي تراها تنطبق مع سلوكها، وقد روعي في صياغة عبارات المقياس قواعد صياغة عبارات مقاييس الدافعية، وأن تتناسب في بساطتها ووضوحها مع طبيعة طالبات المرحلة المتوسطة، وتم صياغة مجموعة من التعليمات تضمنت الهدف من المقياس وكذلك مثالاً توضيحيًا لكيفية الاستجابة لعباراته، وطُلب من معلمة الصف قراءتها عند تطبيق المقياس وقبل بدء الطالبات في الاستجابة لعباراته.

د- طريقة تصحيح المقياس والتقدير الرقمي له:

خُصصت الأوزان من (١-٣) والتي تُقابل استجابات الطالبات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) حسب

نوع العبارة، موجبة (٣-٢-١) أو سالبة (١-٢-٣) ، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٧٢) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (١٨) درجة.

هـ- تحديد صلاحية الصورة الأولية للمقياس:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة المحكمين لأدوات البحث مصحوبًا بمقدمة توضح الهدف من البحث؛ وتعريف دافعية الإنجاز وأبعاده، وجدول مواصفات المقياس موزعًا على أبعاده في صورته الأولية لإبداء الرأي والحكم على صلاحيته لتحقيق الهدف منه ومناسبة عبارات المقياس لطالبات المرحلة المتوسطة، وشمول العبارات لأبعاد المقياس، وصدق العبارات في قياس الأبعاد التي وضعت أسفلها، وسلامة الصياغة اللُغوية لعبارات المقياس ووضوحها، وكذلك وضوح تعليمات المقياس، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، والذين اتفقوا على صلاحية بنود المقياس لقياس دافعية الإنجاز في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وبذلك أصبح المقياس في صورته شبه النهائية جاهزًا للتطبيق الاستطلاعي.

و- التجربة الاستطلاعية للمقياس وصورته النهائية:

تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية للبحث حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد ومقبول، وبلغ زمن تطبيق المقياس حوالي (٤٠) دقيقة منها (٥) دقائق لإلقاء التعليمات، وبلغ معامل الصدق الذاتي (٠,٩١) تقريبا وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (١٨) عبارة، تقيس في مجموعها الأبعاد الثلاثة للمقياس بواقع (٦) عبارات لكل بُعد (٣) عبارات موجبة، (٣) عبارات سالبة، ملحق (٤) [٤] صالحًا للتحقق من مستوى دافعية الإنجاز في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وجاهزًا لاستخدامه للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

رابعًا: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي على مرحلتين: تمثلت الأولى في تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة البحث المختارة من معلمات الرياضيات اللاتي يقمن بالتدريس للصف الثالث المتوسط واللاتي تم تقسيمهن إلى نصفين؛ الأول تجريبي والثاني ضابط، وذلك بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معلمات الجزء التجريبي والجزء الضابط، وكذلك تحديد مستوى مهارات المعلمات مجموعة البحث قبل تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال إشراف الباحثة وبالاستعانة بفريق عمل من بعض الزميلات والمحاضرات من

٤ ملحق (٤) مقياس الدافعية للإنجاز

تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات وبعض المشرفات التربويات وذلك بعد تدريبهن على كيفية الملاحظة، والتوجيه بضرورة ملاحظة كل معلمة (٦) حصص وهى زمن تطبيق البطاقة، والمرحلة الثانية تمثلت في تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات على المجموعة المختارة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وهن من طالبات مجموعة المعلمات المختارة بنصفيها التجريبي والضابط، بهدف التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج مقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات بين طالبات جزء المعلمات التجريبي والأخر الضابط؛ قبل تدريس المعلمات لهن عقب تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.

خامسًا: تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح لجزء المعلمات التجريبي أثناء عطلة نصف العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، واستغرق تنفيذه (٢٠) ساعة تدريبية على مدار (٥) أيام، بواقع أربع ساعات يوميًا، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم توجيه المعلمات المتدربات إلى ضرورة تطبيق ما اكتسبنه في البرنامج التدريبي من بعض مهارات استخدام التقويم البديل وكذلك استخدامهن لملف الإنجاز البورتفوليو كأحد أدوات التقويم البديل في تدريسهن للرياضيات لطالباتهن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ وذلك بهدف قياس أثر ما أكتسبته المعلمات من مهارات على زيادة دافعية الطالبات نحو الرياضيات بعد نهاية الفصل الدراسي كاملًا .

سادسًا: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

عقب الإنتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي، استعانت الباحثة بفريق العمل اللاتي سبق الاستعانة

بهن في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة، على مجموعة معلمات البحث بجزئيها التجريبي وكذلك الضابط واللاتي سبق تطبيق بطاقة الملاحظة عليهن قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، وبنفس قواعد وزمن تطبيق بطاقة الملاحظة، وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ تم تكليف معلمات مجموعة البحث الجزء التجريبي وكذلك الضابط، بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الرياضيات للفصل الدراسي الثاني ورصد النتائج لتحليلها.

نتائج البحث:

أولًا: تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث من خلال إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، والملاحق (١ ، ٣) ، وتمت الإشارة لذلك في مواضعها من البحث.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه" ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب معلمات الرياضيات– مجموعة البحث– مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن؟.

أ – تم استخدام معادلة الكسب المعدل "لبلاك" "Blake" والجدول (١) يوضح النتائج.

جدول (١) نسبة بلاك لفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز

البيانات المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى للبطاقة	نسبة الكسب المعدل
جزء المعلمات التجريبي ن = ٢٦	**٦١,٢٣**	**١٥٩,١٧**	**١٩٥**	**١,٢٣**

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الكسب المعدل لمجموعة المعلمات اللاتي خضعن للبرنامج التدريبي المقترح (١,٢٣) وهى أعلى من النسبة التي حددها "بلاك" "Blake" بـ (١,٢) للوصول لحد الفاعلية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب مجموعة المعلمات التجريبية بعض مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز، الأمر الذي يعود إلى محتوى البرنامج؛ وتَضَمُنه لبعض المهام التطبيقية لاستخدام التقويم البديل في حجرة الدراسة مما سهل من فرصة اكتساب مهارات استخدام التقويم البديل بصورة تطبيقية، كذلك استراتيجيات التدريب المستخدمة واستخدامها لأنشطة بها وصف تفصيلي للإجراءات المتبعة في تصميم واستخدام أساليب التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، كذلك الجدة النسبية لموضوع البرنامج زاد من رغبة المعلمات للإفادة من مضمونه؛ وساعدهم في ذلك وجود دليل تفصيلي للتطبيق في ظل الارتباط الوثيق بين الأنشطة المستخدمة وبين تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

ب– **كذلك** تم استخدام اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي درجات المعلمات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وكذلك حساب حجم الأثر ومستواه باستخدام معادلة حجم الأثر " لكارل " والجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢) قيمة "ت" بين متوسطي درجات المعلمات مجموعة البحث (الجزء التجريبي – الجزء الضابط) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

البيانات المجموعات	عدد المعلمات	الدرجة النهائية للبطاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر ونوعه
جزء المعلمات التجريبي	ن١ = ٢٦	١٩٥	١٥٩,١٧	١٧,١٥	١٩,٤٨	٠,٠١	**٥,٣٥ مرتفع**
جزء المعلمات الضابط	ن٢ = ٢٦	١٩٥	**٦٢,١٤**	**١٨,١١**	١٩,٤٨	٠,٠١	**٥,٣٥ مرتفع**

يوضح الجدول (٢) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح جزء مجموعة المعلمات التجريبي في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمات لبعض مهارات استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز في تدريس الرياضيات، وبحجم أثر مرتفع بلغ (٥,٣٥) وهى أعلى من النسبة التي حددها "كارل" بـ (٠,٨) للأثر المرتفع، الأمر الذي يرجع إلى البرنامج التدريبي المقترح الذي تلقته معلمات الجزء التجريبي من مجموعة البحث، وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه "ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى طالبات المعلمات المتدربات بالبرنامج التدريبي المقترح؟"، **تم** استخدام اختبار "ت"، وكذلك حساب حجم الأثر ومستواه باستخدام معادلة "كارل" لمقياس الدافعية للإنجاز مرتين:

- الأولى: للفروق بين درجات طالبات مجموعة البحث (الجزء التجريبي – الجزء الضابط) والجدول (٣) يوضح النتائج

جدول (٣) قيمة "ت" بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث (الجزء التجريبي – الجزء الضابط) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات

البيانات المجموعات	عدد المعلمات	الدرجة النهائية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم ونوع
جزء الطالبات التجريبي	ن١ = ن٢ = ١٥٥	٥٤	٣٧.١٤	٩.١٦	١١.٥٣	٠.٠١	**١,٣٨ مرتفع**
جزء الطالبات الضابط			**٢٢,٤٩**	**١٠,٥٨**			

يوضح الجدول (٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح جزء الطالبات التجريبي في التطبيق البعدي، وبحجم أثر مرتفع بلغ (١,٣٨) .

- والثانية: للفروق بين درجات طالبات مجموعة البحث (الجزء التجريبي) في التطبيقين (القبلي – البعدي) لمقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات والجدول (٤) يوضح النتائج.

جدول (٤) قيمة "ت" بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز في الرياضيات

البيانات المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر ونوعه
		المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**			
مجموعة البحث التجريبية ن = ١٥٥	**٥٤**	**٢١,١٥**	**٥,٨٧**	**٣٧,١٤**	**٩,١٦**	**١٨,٣٧**	**٠,٠١**	**١,٧٤ مرتفع**

يوضح الجدول (٤) السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي لاختبار الدافعية للإنجاز في الرياضيات، وبحجم أثر مرتفع بلغ (١,٧٤) ، مما يدل على الأثر الواضح للبرنامج التدريبي المقترح وأثره على السلوك والأداء التدريسي للمعلمات واللاتي أصبح لديهن المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لاستخدام أساليب التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو، كذلك تنوع أنشطة التقويم واستخدام ملف الإنجاز البورتفوليو بمهمات حقيقية أشاعت جو من الإيجابية داخل حجرات الدراسة، والتي نتج عنها منافسة بين الطالبات للمشاركة في

أنشطة التقويم البديل والمثابرة على التفكير وارتفاع لمستويات الطموح لديهن، وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء مراحل تنفيذ البحث وما أسفر عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- محاولة الاستفادة من البرنامج المقترح في هذا البحث بالتوجيه لوزارة التعليم لتضمين أدواته وأنشطته التقويمية داخل الفصول الدراسية مع مجموعات أخرى من المعلمات والطالبات؛ مما يقدم دعما للنتائج التي تم التوصل إليها.
- التوسع في الانتقال التدريجي من التقويم التقليدي المتبع في المدارس إلي أساليب التقويم البديل واستخدام ملف الإنجاز البورتفوليو.
- التوجيه لوزارة التعليم بزيادة فرص تدريب المعلمات والمشرفات التربويات على كيفية تطبيق مختلف أساليب وأدوات التقويم البديل في المدارس.
- تطوير دليل للمعلمات يوضح لهن بعض النماذج والأمثلة لمهمات التقويم البديل والمشاريع البحثية التي يمكن تكليف الطالبات بها، لبلوغ أقصي عائد تربوي منه، تقوم بإعداده كليات التربية.
- التوجيه للمعلمات بمنح الطالبات المزيد من الوقت وإتاحة الفرص لهن لممارسة أنشطة ومهام التقويم البديل أثناء التعلم.

ونظرًا لمحدودية البحث الحالي يمكن اقتراح ما يلي من بحوث مستقبلية:

- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على معلمات الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والثانوية لاستقصاء المزيد حول فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.
- دراسة أثر استخدام البرنامج المقترح لمعلمي الرياضيات للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف أنواعهم في جميع المراحل التعليمية.
- دراسة تجريبية لتقويم أثر البرنامج المقترح في هذا البحث على بعض جوانب التعلم الأخرى لدى الطالبات.
- دراسة فاعلية استخدام التقويم البديل في تنمية بعض مهارات التفكير لطالبات المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة فاعلية استخدام التقويم البديل وملف الإنجاز البورتفوليو للطالبات المعلمات بكليات التربية على تحصيلهم واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس.

المراجع العربية:

إبراهيم، خالد أحمد عبد العال (٢٠١٧) . درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظة سوهاج نموذجاً. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٧(١) ، ٧٣ – ٩٠.

أبو الحاج، أحلام حسن عبدالله (٢٠١٠) . مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا – الجامعة الأردنية.

أبو جلالة، صبحي حمدان (٢٠٠٤) . أثر فعالية ملف إنجاز الطالب تخصص علوم ورياضيات بكلية التربية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في اتجاهاته نحو تدريس العلوم وفي تنمية مهارات التفكير الناقد. التربية – جامعة الأزهر بمصر، ١(١٢٥) ، ٨٩ – ١٣٠.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١) . النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير الامتحانات. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، ٢٢-٢٤ ديسمبر، ١٠٢ – ١٤٠.

أبو رزق، خليل عبد الله خليل و أبو طه، مصطفى أحمد شاكر (٢٠١٨) . درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات التربوية والنفسية، ٨(٢٤) ، ١-١٨.

الأسمري، نوره عوضه (٢٠١٧) . تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. مجلة العلوم التربوية والنفسية- المركز القومي للبحوث، ١(١٠) ، ٦٠-٩٤.

الأشقر، مهند حسن أحمد (٢٠١٥) . أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.

البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢) . استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين،١٣(١) ، ٢٤١-٢٧٠.

التركي، خلود بنت إبراهيم والشمراني، سعيد بن محمد (٢٠١٧) . تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، ١١١(٢٨) ، ٣٤٠-٣٧٤.

الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦) . قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، رسالة الخليج العربي، ع ٥٨، ١٣١-١٦٩.

الحربي، علياء بنت سعيد بنت علي (٢٠١٨) . مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة القصيم.

الحجيلي، محمد بن عبد العزيز (٢٠١٦) . درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. العلوم التربوية، ٢٤ (٢) ، ٢٠٥-٢٦١.

الحراحشة، كوثر عبود (٢٠١٦) . واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن، ٢٢(٤) ، ٣٣٥ – ٣٧٢.

الحميدي، حامد عبد الله والظفيري، محمد دهيم (٢٠١٦) . مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. العلوم التربوية، ٢٤ (٣) ، ١٦٧-٢١٠.

الخالدي، عادي بن كريم (٢٠١٤) . درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. مجلة كلية التربية– عين شمس، ٣٨، ٤١٥– ٤٦٣.

الخبيري، وضيحي بنت محمد بن دخيل الله (٢٠١٦) . فعالية التقويم باستخدام ملف الانجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والطالبات في الصف السادس وأولياء أمورهن في المرحلة الابتدائية. مجلة رابطة التربية الحديثة – مصر، ٨(٢٨) ، ٢١٧ – ٢٨٦.

الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨) . التقييم الحقيقي في التربية. مجلة التربية (تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٦ (٢٧) ، ١١٨– ١٣٢.

الدوسري، راشد (٢٠٠٤) . القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة. البحرين: دار الفكر.

الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٢) . برنامج قائم على التقويم باستخدام ملف الإنجاز في تنمية أبعاد القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، ع ١٨٧، ٦٥ – ١١٥.

الرشيدي، سميحان بن ناصر (٢٠١٨) . مستوى توظيف استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الأحساء. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع٧، ٧٥–١٠٥.

السلمي، محمد بن عبد الجبار بن معيض (٢٠١٨) . درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩(١) ، ٣٢٥–٣٦٠.

السنوسي، محمد يوسف أحمد (٢٠١٧) . التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفايات الطالب/المعلم بكلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث–دولة فلسطين، ١(١) ، ٦٨–٨٥.

الشريقي، معاذ فواز محمد (٢٠١٨) . درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق. رسالة ماجستير، المعهد العالي للدراسات الاسلامية–جامعة آل البيت.

الصلوي، محمد علي طاهر (٢٠١٧) . واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع٨٨، ٤٠٣–٤٢٢.

العتيبي، نوال سعد (٢٠١٦) . أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) كأداة تقويمية للمتعلم والمعلم من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩(١) ، ١٠٨ – ١٥٠.

العرابي، محمد سعد (٢٠٠٤) . فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الرابع – رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، ١٧٧–٢٤٤ .

العليان، فهد بن عبد الرحمن (٢٠١٤) . اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. رسالة التربية وعلم النفس، ع ٤٥، ٥٣–٧٦.

اللوح، شاهيناز بكر محمود (٢٠١٥) . أثر توظيف التقويم البديل في تنمية القدرة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الأزهر غزة.

المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي (٢٠١٥) . فاعلية استخدام التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري واكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طلبة اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٣، ٦٧-١٣٠.

المشيخي، موسى أحمد والرياشي، حمزة عبد الحكم (٢٠١٨) . مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع١٠، ١٠١-١٥٣.

بدران، عبد الكريم (٢٠٠٥) . ملف التلميذ التعليمي (الحقيبة التقويمية) . وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع وحدة تحسين التعليم ، مشروع منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الصف الثالث ، مصر.

بدر, بثينة محمد (٢٠١٣) . فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التواصل الرياضي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات, الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات, ١٦(٢) , ١٣- ٦٩.

بني خالد، نزيه سليمان (٢٠١٨) . مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية-جامعة آل البيت.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٧) . اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠١١) . اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

جفال، فلاح نصار (٢٠١٥) . مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لاستراتيجيات التقويم البديل ومعيقات ممارستهم لها. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت.

جودة، موسى محمد عبد الرحمن (٢٠١٤) . ملف الإنجاز كأداة تقويم بديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في قطاع غزة. مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ٢(١٥) ، ٦٤٥-٦٧٠.

حسن، صفاء عبد الله (٢٠٠٥) . ملفات التعليم Portfolios . وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع وحدة تحسين التعليم ،مشروع منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلي الصف الثالث، مصر.

حمزة، لمياء محمد علي أحمد على (٢٠١٤) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض أساليب التقويم البديل لدى معلمي الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس –السعودية، ع ٥٠، ٣١٧-٣٤٤.

حميد، حيدر نافع (٢٠١٥) . مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار. رسالة ماجستير، المعهد العالي للدراسات الإسلامية – جامعة آل البيت.

خير، النور عبد الرحمن محمد (٢٠١٥) . التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية. مجلة البحوث التربوية والنفسية –كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٠(٢) ، ١-٢٩.

دياب, رضا أحمد(٢٠١٦) . فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات, الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات,١٩(٣) , ١٦٤- ٢٥٢.

زيتون، عايش (٢٠٠٧) . النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق.

زيتون، كمال والبنا، عادل (٢٠٠١) . سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي. المؤتمر العربي الأول – الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية– المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ٢٢– ٢٤ ديسمبر. ١٩٧ — ٢٣٠.

سالم، هيام مصطفى عبد الله (٢٠١٥) . استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي وأداء طلاب المرحلة الجامعية. دراسات في التربية وعلم النفس– السعودية ، ع٦٠، ١٧٩–٢٣٢.

سطوحي, منال فاروق (٢٠١٢) . استخدام نماذج إخبارية بوسائل الإعلام لأحداث جارية، مع المنظمات البيانية في تدريس الإحصاء لتنمية الحس الإحصائي وبعض عادات العقل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية, دراسات في المناهج وطرق التدريس, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, ع (١٧٨) , ١٤٧– ٢٠٠.

شنار، آلاء مازن اسماعيل (٢٠١٦) . أثر استخدام ملف الانجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا — جامعة النجاح بنابلس.

عباس، محمد ومحمد، العبسي (٢٠٠٧) . مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٣) . التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجاً. المؤتمر الدولي الأول — رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات

المجتمعية المعاصرة –كلية التربية جامعة المنصورة ، ٢٠ –٢١ فبراير، مج١، ١٠٧٣ – ١١٠٧.

عبيد، وليم (٢٠٠٤) . تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، سلوى والدغيدي، هبة (٢٠٠٧) . العلاقة بين تحقيق أغراض الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) والقدرة على الحوار والتفاوض الفكري لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة دراسات في المناهج – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٢٠، ٩٨-١٢٥.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٤) . التقويم التربوي البديل. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٩) . التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر الحر.

عودة، خالد رشاد سعد (٢٠١٥) . أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا – جامعة النجاح.

محمد، المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١٠) . فعالية استراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهد وطرق التدريس، ٢(١٥٩) ، ١٣-٦٥.

محمود، أشرف راشد و بخيت، مؤنس محمد (٢٠٠٦) . أثر استخدام التقويم الأصيل (البورتفليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. المؤتمر العلمي الثامن عشر ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس- مناهج التعليم وبناء الإنسان المعاصر، مج(١) ، ١٣٨-١٧٩.

مصطفى، أشرف عطية فؤاد (٢٠١٦) . واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.

مصطفى، سناء جميل محمد (٢٠٠٩) . أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا – الجامعة الأردنية.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) . سيكولوجية التعليم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية، ط٢،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم وبن طريف، عاطف والزيون، محمد (٢٠١٤) . مدخل إلى التربية. طبعة ٣، عمان: دار الفكر العربي.

نصار، علي محمد واللوح، شاهيناز بكر (٢٠١٧) . أثر توظيف ملف الإنجاز في تنمية القدرة الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية – غزة، ٢٥(٢) ، ٣٦٩-٣٨٩.

المراجع الأجنبية

Adediwura, A. (٢٠١٢) . Effect of peer and self-assessment on male and female student self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. Gender and Behaviour,١٠(١) , ٤٤٩٢-٤٥٠٨.

Baker, D. & Piburn, M.D. (١٩٩٧) . Constructing Science in Middle and Secondary Schools Classrooms. London, Allyn and Bacon.

Belk, J. & Calais, G. (١٩٩٣) . Portfolio Assessment in Reading and Writing: Linking Assessment and Instruction to Learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November ١٠-١٢.

Bergin, O. & Baki, A. (٢٠٠٧) . The Use of Portfolio to Assessment Students Performance. Turkish Science Education Journal, ٤, ٧٥-٩٠.

Berlak,H., Newman ,F., Adams, E., Adams, E., Archibald, D., Burgess, T., Raven, J., & Romberg, T. (١٩٩٢) . Towards a new science of Educational testing and assessment. New York: New York Press.

Bramwell-Lalor, S. & Rain-ford, M. (٢٠١٤) . The Effects of Using Concept Mapping for Improving Advanced Level Biology Students Lower - and Higher – Order cognitive Skills. International Journal of Science Education , ٣٦(٥) , ٨٣٩-٨٦٤.

Elizabeth, Meyer, Philips, Abram, (٢٠١٠) . Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: teaching and learning with pearl, Me Gill university faculty of education, Montreal, Canada

Gomez, E. (٢٠٠٠) . Assessment Portfolios: Including English Language Learners in Large -Scale Assessment, (ERIC ED ٤٤٧٧٢٥) .

Gomes, A., Ke, W., Lam, C., Marcelino, M., & Mendes, A. (٢٠١٨) . Student motivation towards learning to program. In ٢٠١٨ IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) . ١-٨, IEEE.

Helen, W. (٢٠٠٥) . Attitudes to the use Alternative Assessment methods in Mathematics. Educational studies in Mathematics, ٥٨(١) , ٧١.

Klenowski,V. (٢٠٠٢) . Developing portfolios for Learning and assessment: processes and principles. Routledge Educational Research,٤٦ (٣) ,١٢٠-٢٠٠.

Mantero, M. (٢٠٠٢) . Evaluating Classroom Communication: In Support of Emergent and Authentic Frameworks in Second Language Assessment, Practical Assessment, Research & Evaluation, ٨ (٨) .

Mintah, J. K. (٢٠٠٣) . Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students, Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement, Measurement in Physical Education Sciences, ٧(٣) ,١٦١ – ١٧٤.

Mueller, J. (٢٠٠٢) . Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment? , ١-٥ . available in (Web Site: http//www.jonathan.mueller,faculty.octrl.Edu/toolbox/ whatisit.htm) .

Mueller, J. (٢٠٠٥) . Authentic Assessment in the Classroom and the Childhood Education Journal, ٣١(١) , ٢٣-٣١.

Ogunkola, B. &Clifford, C. (٢٠١٣) . Instructional assessment practices of science teachers in Barbados: Pattern, techniques and challenges Academic, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, ٢(١) , ٣١٣-٣٢٩.

Sato, M. & Atkin, M. (٢٠٠٧) . Supporting teacher change in classroom assessment. Educational Leadership, ٦٤(٤) , ٧٦-٧٩.

Seitz, H. & Bartholomew, C. (٢٠٠٨) . Powerful Portfolios for Young Children. Early Children Education Journal. March, ٢٩, ١٠٥-١١٤.

Stiggins, R. (٢٠٠٣) . Balanced assessment::the Key to accountability and improved student learning . Cambridge, MA: Harvard University.

Tsagari,D. (٢٠٠٤) . Is there Life beyond Language testing? An introduction to alternative Language assessment. Center for Research in Language Education, CRILE Working Papers, ٥٨, ١-٢٣.

Watt, H. (٢٠٠٥) . Attitudes to the use Alternative Assessment methods in Mathematics: A study with secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. Educational studies in Mathematics, ٥٨(١) , ٢١-٤٤.

Wiggins, G.P. (١٩٩٨) . Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Josser-Bass Publishers.

Wikstrom, N. (٢٠٠٧) .Alternative Assessment in Primary Years Of International Baccalaureate Education, available in: //www. Divaportal.org/diva/get Document? Urn nab sa diva-٨٠١٢-١fullext.pdf.

and civic education in the Rusaifa district and their attitudes towards it. Master Thesis, College of Graduate Studies - University of Jordan.
٥٨- Melhem, Sami Muhammad (٢٠٠٦). Psychology of Teaching and Learning, Theoretical and Applied Foundations, ٢nd Edition, Amman: Dar Al-Massirah for Publishing and Distribution.
٥٩- Nasser, Ibrahim and Bin Tarif, Atef and Zion, Muhammad (٢٠١٤). Introduction to Education. Edition ٣, Oman: Dar Al-Fikr Al-Araby.
٦٠- Nassar, Ali Muhammad and Al-Louh, Shahinaz Bakr (٢٠١٧). Effect of employing the achievement portfolio on developing the mathematical ability of the tenth-grade students in Gaza. Journal of Educational and Psychological Studies, Islamic University, Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies at the Islamic University, Gaza, ٢٥ (٢), ٣٦٩-٣٨٩.

on the achievement and attitudes of the fifth-grade students of the Arabic language course in government schools in Nablus. Master Thesis, College of Graduate Studies, An-Najah University, Nablus.
٤٧- Abbas, Muhammad and Muhammad, Al-Absi (٢٠٠٧). Curricula and methods of teaching mathematics to the lower elementary stage. Amman: Dar Al-Massirah for Publishing and Distribution.
٤٨- Abdul-Wahab, Abdel-Nasser Anis (٢٠١٣). Tendencies towards alternative evaluation methods for quality assurance in higher education institutions: Graded assessment measures as a model. The First International Conference, A futuristic vision for education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes, Faculty of Education, Al-Mansoura University, February ٢٠-٢١, Volume ١, ١٠٧٣-١١٠٧.
٤٩- Obaid, William (٢٠٠٤). Teaching mathematics to all children according to the requirements of standards and the culture of thinking. Amman: Dar Al-Massirah for Publishing and Distribution.
٥٠- Othman, Salwa and El-Deghidi, Heba (٢٠٠٧). The relationship between achieving the purposes of the portfolio and the ability of dialogue and intellectual negotiation among postgraduate students at the College of Education. Journal of Studies on Curricula, Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods. Issue ١٢٠ pp. ٩٨-١٢٥.
٥١- Allam, Saladin (٢٠٠٤). Alternative educational evaluation. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Araby.
٥٢- Allam, Saladin (٢٠٠٩). Alternative educational evaluation: theoretical and methodological foundations and fields of application. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Hurr.
٥٣- Oudeh, Khaled Rashad Saad (٢٠١٥). Effect of using alternative evaluation on ninth-grade students' achievement and their attitudes towards science in Nablus governorate schools. Master Thesis, College of Graduate Studies, An-Najah University.
٥٤- Muhammad, Al-Mu'taz Billah Zainuddin Muhammad (٢٠١٠). Effectiveness of a suggested teaching strategy for teaching thinking in sciences to develop evaluation thinking skills and motivation for academic achievement among second-grade middle school students. Studies on Curricula and Teaching Methods, Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, ٢ (١٥٩), ١٣-٦٥.
٥٥- Mahmoud, Ashraf Rashid and Bakhit, Mu'nis Muhammad (٢٠٠٦). Effects of using basic Portfolios on the development of some mathematical communication skills and the tendency towards mathematics among elementary school students and the retention of of their learning. Conference ١٨, the Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Teaching Curricula and Building the Contemporary Man, Mag (١), ١٣٨-١٧٩.
٥٦- Mustafa, Ashraf Attia Fouad (٢٠١٦). The reality practice of alternative evaluation methods by Islamic education teachers and ways to develop them in the lower primary stage in Gaza. Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.
٥٧- Mustafa, Sanaa Jamil Muhammad (٢٠٠٩). Effect of using alternative evaluation methods on the achievement of tenth-grade students in national

evaluation and obstacles of practice. Master Thesis, College of Educational Sciences - Al-Bayt University.
٣٦- Joudeh, Musa Muhammed Abdel-Rahman (٢٠١٤). The achievement portfolio as an alternative evaluation tool from the point of view of mathematics teachers in the Gaza Strip. Journal of Scientific Research in Education, Egypt, ٢ (١٥), ٦٤٥-٦٧٠.
٣٧- Hassan, Safaa Abdullah (٢٠٠٥). Learning portfolios. Ministry of Education, in partnership with Education Improvement Unit, a comprehensive educational evaluation system project for basic education stage from Grade ١-٣, Egypt.
٣٨- Hamza, Lamia Muhammad Ali Ahmad Ali (٢٠١٤). Effectiveness of a proposed training program for the development of some alternative evaluation methods among the teachers of decoration and advertising in service. Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, pp. ٥٠, ٣١٧-٣٤٤.
٣٩- Hamid, Haider Nafi' (٢٠١٥). Extent of practicing alternative evaluation strategies by Islamic education teachers at the intermediate stage in Anbar Governorate. Master Thesis, Higher Institute of Islamic Studies, Al-Bayt University.
٤٠- Khair, Al-Nur Abdul-Rahman Muhammad (٢٠١٥). Alternative educational evaluation and its positive role in measuring student achievement and evaluating their performance at different stages of education: An analytical theoretical study. Journal of Educational and Psychological Research - Faculty of Education, Menoufia University, ٣٠ (٢), ١-٢٩.
٤١- Diab, Reda Ahmed (٢٠١٦). Effectiveness of using metacognition strategy in teaching mathematics in developing generative thinking and achievement motivation among first-grade middle school pupils. Mathematics Pedagogical Journal, Egyptian Mathematics Pedagogical Association, ١٩ (٣), ١٦٤-٢٥٢.
٤٢- Zaitoun, Ayesh (٢٠٠٧). Constructivist theory and science teaching strategies. Jordan: Dar Al-Shorouk.
٤٣- Zaitoun, Kamal and Al-Banna, Adel (٢٠٠١). Scorecards and Concept Maps: Alternative Tools in a Real Evaluation from a Constructivist Perspective. The First Arab Conference, Examinations and Educational Assessment: A Future Vision - National Center for Educational Examinations and Evaluation, December ٢٢-٢٤. ١٩٧--٢٣٠.
٤٤- Salem, Hiyam Mustafa Abdullah (٢٠١٥). The use of Portfolio as a strategy for alternative evaluation in developing both reflective thinking and undergraduate performance. Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, Vol. ٦٠, ١٧٩-٢٣٢.
٤٥- Sutouhi, Manal Farouk (٢٠١٢). Using news models in the media of current events, with graphic organizations in teaching statistics to develop the statistical sense and some habits of mind and motivation for achievement among middle school students, studies in curricula and teaching methods, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, pp. (١٧٨), ١٤٧-٢٠٠.
٤٦- Shanar, Alaa Mazen Ismail (٢٠١٦). Effect of using the achievement portfolio

alternative assessment methods among science teachers. Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, pp. ٨٨, ٤٠٣-٤٢٢.
٢٥- Al-Otaibi, Nawal Saad (٢٠١٦). The importance of using the Portfolio as an evaluation tool for the learner and teacher from the point of view of mathematics teachers in Makkah, Journal of Mathematics Pedagogies, Egyptian Association for Mathematics Pedagogies, ١٩ (١), ١٠٨-١٥٠.
٢٦- Al-Orabi, Muhammad Saad (٢٠٠٤). Effectiveness of the alternative assessment on achievement, communication and reducing mathematics anxiety among primary school students. Egyptian Association for Mathematics Pedagogies, Fourth Scientific Conference of Mathematics of General Education in the Knowledge Society, ١٧٧-٢٤٤.
٢٧- Al-Alyan, Fahd Abdul Rahman (٢٠١٤). Attitudes of middle school mathematics teachers towards using alternative assessment in evaluating mathematics learning. Message of Education and Psychology, pp. ٤٥, ٥٣-٧٦.
٢٨- Al-Louh, Shahinaz Bakr Mahmoud (٢٠١٥). The effect of employing alternative assessment on developing the mathematical ability of tenth grade students in Gaza. MA Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.
٢٩- Al-Mizaini, Tahani Abdul Rahman Ali (٢٠١٥). Effectiveness of using alternative evaluation in developing the two dimensions of knowledge and skills, acquiring self-organized learning skills and improving reflective thinking among English language students at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, vol. ٣, ٦٧-١٣٠.
٣٠- Al-Mashikhi, Musa Ahmed and Al-Riachi, Hamza Abdul-Hakam (٢٠١٨). The extent to which social and national studies teachers use alternative evaluation strategies and tools in Mahayil Asir governorate. International Journal of Pedagogy and Psychology, The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, Vol. ١٠, ١٠١-١٥٣.
٣١- Badran, Abdel Karim (٢٠٠٥). The student's learning portfolio, The Ministry of Education, in partnership with the Education Improvement Unit, a comprehensive educational evaluation system for the basic education stage from Grade ١-٣, Egypt
٣٢- Badr, Buthaina Muhammad (٢٠١٣). Effectiveness of a proposed strategy based on the theory of brain-based learning in developing mathematical communication skills and motivation for academic achievement among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Pedagogical Mathematics, Egyptian Association for Mathematics Education, ١٦ (٢), ١٣-٦٩.
٣٣- Bani Khaled, Nazih Suleiman (٢٠١٨). Extent of using Arabic language teachers at the primary stage alternative evaluation strategies in Jordan and their attitudes towards it. Master Thesis, College of Education- Al-Bayt University.
٣٤- Jaber, Jaber Abdel-Hamid (٢٠١١). Contemporary trends and experiences in evaluating student and teacher performance. Cairo: Al-Fikr Al-Araby.
٣٥- Jaffal, Falah Nassar (٢٠١٥). Extent to which mathematics teachers in the upper elementary stage in Mafraq governorate own strategies for alternative

١٢- Al-Hujaily, Muhammad Abdulaziz (٢٠١٦). The degree of satisfaction of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia with alternative assessment methods in evaluating the teaching process in public education and the obstacles to its use. Educational Sciences, ٢٤ (٢), ٢٠٥-٢٦١.
١٣- Harahsheh, Kawthar Abboud (٢٠١٦). The reality of science teachers' use of alternative assessment strategies and tools in the basic stage in Jordan. Al-Manara Journal for Research and Studies, Jordan, ٢٢ (٤), ٣٣٥-٣٧٢.
١٤- Al-Hamidi, Hamed Abdullah and Al-Dhafiri, Muhammad Deheem (٢٠١٦). Extent of using alternative assessment methods by teachers of Arabic in Kuwait intermediate schools, from their point of view. Educational Sciences, ٢٤ (٣), ١٦٧-٢١٠.
١٥- Al-Khalidi, Adiy Karim (٢٠١٤). Extent of practicing alternative assessment skills by natural science teachers in the intermediate stage. Journal of the College of Education - Ain Shams, ٣٨, ٤١٥-٤٦٣.
١٦- Al-Khubairi, Wudihi Muhammad Dakhil-Allah (٢٠١٦). Effectiveness of assessment using the portfolio from the viewpoint of science teachers, students in sixth grade of elementary schools, and their parents. Journal of Modern Education Association - Egypt, ٨ (٢٨), ٢١٧-٢٨٦.
١٧- Al-Khalili, Khalil Yusuf (١٩٩٨). Real evaluation in education. Journal of Education, issued by the Qatar National Commission for Education, Culture and Science, ٢٦ (٢٧), ١١٨-١٣٢.
١٨- Al-Dossary, Rashid (٢٠٠٤). Modern educational measurement and evaluation: Contemporary principles, applications, and issues. Bahrain: Dar Al-Fikr.
١٩- Al-Rabbat, Bahira Shafiq Ibrahim (٢٠١٢). An evaluation-based program using portfolios in developing the mathematical dimensions of power among fourth-grade pupils. Studies in Curriculum and Teaching Methods, Egypt, pp. ١٨٧, ٦٥-١١٥.
٢٠- Al-Rashidi, Samihan Nasser (٢٠١٨). The level of employing teaching strategies, alternate assessment strategies and tools by teachers of gifted students and their supervisors in Al-Ahsa region. Saudi Journal of Special Education, Vol. ٧, ٧٥-١٠٥.
٢١- Al-Sulami, Muhammad bin Abdul-Jabbar Maeid (٢٠١٨). How far can the Arabic Language Teacher Education Program at Umm Al-Qura University familiarize preservice teachers about alternative language assessment strategies. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, ٩ (١), ٣٢٥-٣٦٠.
٢٢- Al-Sunussi, Muhammad Yusuf Ahmad (٢٠١٧). Alternative educational assessment and its role in developing student/teacher competencies in the College of Education. Journal of Pedagogy and Psychology, National Research Center, Palestine, ١ (١), ٦٨-٨٥.
٢٣- Al-Shuraiqi, Moaz Fawaz Muhammad (٢٠١٨). Extent of using alternative assessment strategies by Islamic education teachers in teaching Islamic education courses and the obstacles of use from their point of view in Mafraq Governorate. MA Thesis, Higher Institute of Islamic Studies, Al-Bayt University.
٢٤- Al-Salawi, Muhammad Ali Taher (٢٠١٧). The reality of practicing

List of References:

Works cited

١- Ibrahim, Khaled Ahmed Abdel Aal (٢٠١٧). Extent of teachers' use of alternative evaluation strategies and tools: Teachers of Sohag governorate as a case study. Journal of College of Education, Alexandria ٢٧ (١), ٧٣-٩٠.

٢- Abu Al-Hajj, Ahlam Hassan Abdullah (٢٠١٠). How familiar are English language teachers of the upper elementary stage in Amman with alternative assessment methods. PhD Thesis, College of Graduate Studies, University of Jordan.

٣- Abu Jalalah, Subhi Hamdan (٢٠٠٤). Effectiveness of student achievement portfolio, majoring in science and mathematics, College of Education, Ajman University of Science and Technology Network, on his directions towards science teaching and in developing critical thinking skills. Journal of Education, Al-Azhar University in Egypt, ١ (١٢٥), ٨٩-١٣٠.

٤- Abu Allam, Raja Mahmud (٢٠٠١). Modern Theories in assessment, evaluation, and test development, The National Center for Educational Assessment and Evaluation, The First Arab Conference: Assessment and Evaluation: A Future Vision, December ٢٢-٢٤, ١٠٢-١٤٠.

٥- Abu Rizk, Khalil Abdullah Khalil and Abu Taha, Mustafa Ahmad Shaker (٢٠١٨). Extent of using alternative assessment strategies by English language teachers in the preparatory stage in the public schools of Gaza. Journal of Al-Quds Open University, Pedagogy and Psychology, ٨ (٢٤), ١-١٨.

٦- Al-Asmari, Noura Oudah (٢٠١٧). A proposed scenario for developing assessment of mathematics learning for middle schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of alternative assessment strategies. Journal of Pedagogy and Psychology- National Research Center, ١ (١٠), ٦٠-٩٤.

٧- Al-Ashqar, Muhannad Hassan Ahmed (٢٠١٥). Effect of employing alternative assessment on developing mathematical thinking among fourth grade students in Gaza. Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.

٨- Al-Bashir, Akram Adel and Barham, Areej Essam (٢٠١٢). The use of alternative assessment strategies in evaluating learning of mathematics and Arabic in Jordan. Journal of Journal of Pedagogy and Psychology - Bahrain, ١٣ (١), ٢٤١-٢٧٠.

٩- Al-Turki, Kholoud Ibrahim and Al-Shamrani, Saeed Muhammad (٢٠١٧). Perceptions of science teachers in Majmaah about the alternative assessment. Journal of the College of Education, Banha University, ١١١ (٢٨), ٣٤٠-٣٧٤.

١٠- Al-Hamid, Muhammad Muejib (١٩٩٦). Measuring the motivation for academic achievement on the Saudi environment, The Arabian Gulf Message, pp. ٥٨, ١٣١-١٦٩.

١١- Al-Harbi, Alia Saeed Ali (٢٠١٨). Extent of using science alternative assessment methods included in primary school science books by female teachers in Buraidah. MA Thesis, College of Education, Al-Qassim University.

Efficiency of a Training Program Proposal in Providing Mathematics Teachers with the Skills of Using Alternative Assessment in Their Instruction and the Impact on the Development of Achievement Motivation among Their Female Students

Dr. Samar AbdulAziz Alshalhoub
Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education
King Saud University

Abstract:

The aim of the research study is to identify the efficiency of a training program proposal in providing intermediate school mathematics teachers with the skills of using the alternative assessment in their instruction, as well as measuring the impact on the motivation development for students' achievement in the intermediate stage. The study sample consisted of ٥٢ teachers; the experimental group made up ٢٦ teachers and the control group made up of ٢٦, as well as (٣١٠) students, (١٥٥) female students of the female teacher trainees of the program, and (١٥٥) female students of the female teacher non-trainees of the program. The research tool used was a performance note card that consisted of (٨) key mathematics skills. This also included a measure of motivation in mathematics achievement, and the pre-implementation and post-implementation of the two research tools were carried out. The research study revealed a set of results, including: the efficiency of the training program proposal in providing mathematics teachers some of the skills of using the alternative assessment in instruction. There is also a statistically significant difference for the part of experimental group in the post-implementation of the measure of achievement motivation along with the high impact. Finally, some recommendations and suggestions were put forward.

key words: Training Program, Alternative Assessment, Portfolio, Mathematics Teachers, Achievement Motivation.

Appendix 6: Learn a second language

Learn a second language not a big deal as some people think. I will talk about three things. How to learn it, how to practice it, and how does learning a second language effect on the mind. Lets take the English language for example.

First of all, how to learn English. The first thing you learn the letter and grammar. The second thing writing and listing, writing might be the most important subject in English. In writing you will learn how to write a paragraph an essay. In listing you will listen to conversation to develop your listening skills.

Second, how to practicing English to be a good learner in English you have to practice it a lot and there are some ways to practice English by watching movie, reading story, listeing to the news and try to speaking as much as you can.

third, the effect of learn a second language in the mind. Learn other language can improve youmental ability, refreshing your mind you will not forget things eisaly ether if you get older.

at the end, I encourag you to learn any other language because if you learn it you thinking will change defferntly.

First of all, you have to consider that learning a second language is not easy. You have to practice every day. You can study in college however, I prefer online learning.

Second, learning a second language could be fun. You will learn new thing about the culture of the language that you would like to learn. and maybe that will benefit you in live.

Third, learning a second language will do you no harm. You will communicate with the people who spoke the language and they may respect you more.

Finally, consider learning a second language cause that will help you in many ways. In my opinion learning a second language espesyly English is very important.

Appendix 5: Enhancing appearance

Enhancing appearance is more important it reflects our image in society. For example when you apply to a job you need to be clean and well dressed to show how respectful you are.

Enhancing appearance could happen in a certain events. for example family meatings, weddings, job interview, going out with friends and more.

One of my relative got accepted in ARAMCO but he got refuse because he showed up in a dirty clothes and he smilled terrible they saw that he disrespect the interviewer and he didn't take it seariously.

In conclusion, Enhancing appearance is important if you in a job interview or wedding we need to Enhance the natural appearance to show how respectful we are.

Appendix 3: Why they risk

From the title, you may ask whom are they. Well they are the people do daring and dangerous thigs. Too cover this question answers. I used a statistics, I read in NY TIME'SMagzine. It says that 90% of the people do it to get famous, 10% of the people do it to impress someone in mind, and 10% do it for fun.

What they do. Well there are alot of things they do. Like jump from bulding to another, jump in caves falls, walk on fire, eat stones. and in some cases the nurt then self just for what they have in mind.

I meet one of those people once in a restranut. The man was a young. He was healthy and normal, while he was a glass eater he eat glass like a cup of glass or mirror made of glass. I asked hem why you do that. he said for fun and fun always. I said this is not fun at all. He told me I already do it just to get famous I really don't enjoy it a lot.

I told hem if you gonna risk just to get famous I think you need to slow down, and think in the other side. I meant his health he said that he will.

I think that all people like hem should do the same.

Appendix 4: Learning a second language

There are a lot of reasons to learn a second language. For example, jobs these days requires a two known language or if it doesn't require you will have a better chance than the people with one language.

Appendices

Appendix 1: Essay Writing: Choose ONE topic.

A. Write an essay on the motives or reasons that push people change or enhance their natural appearance. Support your writing by using the supporting materials learnt so far (examples, facts, anecdotes, and/ or statistics)

B. Write an essay on why people do daring and dangerous things.

C. According to you, what are the things that a learner has to consider when learning a second language? Write an essay in which you state these considerations.

Appendix 2: Changing Appearance

In the present day, fashion is important thing. People change their appearance because of many reasons.

First of all, the person have to wear a new clothes, have a new haircut.

Because the people will not accept your old clothes.

Second, people like to wear their clothes like the fashionest. Everyone of us like to look like the fashionest.

Third, in our modern life people start to wear whatever they want, and no one will judje them. Actually, in our country Saudi Arabia, 50% of people start to wear jeans and T-Shirt insted of our traditional clothes.

In my opinion, time is changed, people changed, the whole world is changed. So you have to change with them.

McCutchen, D. (1984). "Writing as a linguistic problem". Educational Psychologist, 19 (4), 226–238.

Miller, J. and Cohen, R. (2001)."Reason to Write: Strategies for Success inAcademic Writing". New York: Oxford University Press.

Nunan, D. (1991)."Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers". New York: Prentice-Hall.

Rosen, H. (1969) ‘Towards a Language Policy Across the Curriculum inLanguage, the Learner, and the School. London: Penguin.

Shih, M. (1986) Content Based Approaches to Teaching Academic Writing. TESOL Quarterly 20:617-48.

Watson, G. (2002). Using Technology to Promote Success in PBL Courses. The Technology Source, May/June 2002. Retrieved from: http://technologysource.org/article/using_technology_to_promote_success_in_pbl_courses/.

References

Brown, H. D. (2001) "Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy".(2nd ed.) New York: Longman.

Dar, M. F., & Khan, I. (2015). Writing anxiety among public and private sectors Pakistani undergraduate university students. Pakistan Journal of Gender Studies, 10 (1), 121– 136.

Elumalai, KesavanVadakalur, and Jesudas, RoselineNirmala, (2014): "Common Errors in the Basic Writing Skill with Reference to Native Speakers of Arabic Students in Collegiate Level". Language in India, 19302940, Jan 2014, Vol. 14, Issue 1.

Haider, G. (2012). An insight into difficulties faced by Pakistani student writers: Implications for teaching of writing. Journal of Educational and Social Research, 2 (3), 17–27.

Hedge, T. (1998) "Writing: Resource book for Teachers". Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2003). "Second language writing". Ernst Klett Sprachen.

Geiser, S., & Studley, w. R. (2002). "Uc and the sat: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California". Educational Assessment, 8 (1), 1–26.

Girill, T. R. D. (2014). "How Technical Communication Helps ESL Science Students".In Technical Literacy Project Retrieved from: http://www.ebstc.org/TechLit/handbook/eslissues.html. Gush

Graham, S., & Perin, D. (2007). "Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools". The Elementary School Journal, 94 (2), 169–181.

Kellogg, R. T. (2001). "Long-term working memory in text production". Memory & cognition, 29 (1), 43–52.

Mahboob, A. (2014). Epilogue: "Understanding language variation: Implications for eil pedagogy". Springer, Switzerland.

problems of the language, students should be familiar with the marking codes made by their teacher, so that they can mark other students' writing in class. With guidance of the teacher, students can work with the syntax, vocabulary and mechanics of the language more naturally and more effectively. The teacher can spare some time to work with individuals with specific problems.

Conclusion

This study analyzes the difficulties of writing encountered by students at the English Language & Translation department at the College of Languages & Translation. It presents suggestions in which approaches of writing might help students to overcome such problems. It was obvious that all students revealed problems in writing with correct syntactical structure, mechanics, and vocabulary. The most common problems were choice of words, omission of vocabulary, incorrect verb usage, and spelling errors. Some activities were suggested for improvement. Although, a number of problems and mistakes revealed in the writing samples of students, it would be beyond the scope of this study to suggest exercises for every mistake students' made in their writing works. However, remedies were suggested for the kind of difficulties mentioned above. Further, collaboration of students can be beneficial as they encourage comments and feedback for each other's writing. Students seemed more receptive to learning and participate effectively when they receive positive feedback. In addition, with encouraging comments and praise from the teacher, students require positive reinforcement after they have struggled to write something. Elumalai, and Jesudas (2014) point out that teachers may apply the process writing approach which they believe is better for Arab learners. Also, they recommend that the curriculum designers, teacher educators and material designers may focus on providing strategies based on using the process writing approach in EFL domain.

sentences. This might be because students have learned a lot of grammatical rules but they do not know how to use them accurately. The students already learned English for at least nine years of intensive English grammar and language skills, so it is believed that their understanding of syntax and grammar should be so good enough that they found no difficulty in overcoming language errors. But it seemed that they did not have enough practice in using what they have learned. A number of suggestions might be useful to students to overcome their problems in the writing skill. They can be summarized as follows:

- Students need to benefit effectively by doing exercises in correction of ungrammatical sentences taken directly from their work.
- Reading exercises for example, can be a better way to learn grammar, vocabulary and punctuation.
- It is important to provide students with lots of written works to eventually have the nuts and bolts of the language for practice.
- Teachers need to encourage their students to do extra activities in reading and writing skills.
- A suggestion by Hedge (1998: 56) which may benefit students having problems with syntax, vocabulary, grammar and mechanics is by having them correct their own work.
- Students can do peer reviewing of their classmates, and can be shown examples of revisions of other students' writing. Peer editing would enable students to become better at spotting grammatical errors, and to get a better feeling for what they have done.
- Hedge (1998: 56) points out that "experience shows that it helps students to get the idea of revision if they can actually see how another student has marked up a script for revision".

In respect of the list of problems shown in students' writing tasks, it is necessary, to draw the students' attention to their errors, making them look for language flaws in their own work,for example: misuse of tense or word formation, word choice, punctuation marks, capitalization, and spelling. To work on these

Student Composition # 4 – Enhancing Appearance (see appendix 5)

Comments:

The student focuses on one certain idea that appearance reflects our picture in the society. The main idea is short and ambiguous. He provided few reasons to convince the readers about his topic. The content has many mistakes in syntax and mechanics.

Suggestions:

It is important for students to acknowledge their problems if they want to develop their writing skill. Students then can overcome their problems by practicing their mistakes more and more. Further, they need to learn how to use connectors such as; as well as, too, in addition, also, and, etc., as these connectors help them to connect ideas and make their paragraphs more cohesive.

Student Composition # 5 – Learn a Second Language (see appendix 6)

Comments:

The content, organization and illustration of ideas are generally good. The writer provides introduction and conclusion. The numbering of ideas is incorrect as he uses the second point twice. There are many spelling mistakes and punctuation marks. However, the writer tries his best to convince the reader to learn another language.

Suggestions:

The student's ability in writing skill is fine. He could easily improve himself with more practice in the skill. He uses a good technique in developing ideas and urging others for something.

Findings and Suggestions:

By looking at the writing tasks of students, there was a number of problems the studentsfaced, especially that of syntax. In addition, grammar was another problem for them. It seemed that they memorized a list of words, but when it came to put them into practice they just ignore how to spell, and how to form correct

Student Composition #2 – Why they risk (see appendix 3)

Comments:

This student needs to learn how to organize his ideas and then develop them into sentences to a paragraph. Yet he presents only one idea and develops it into a story. Also, he made lots of mistakes regarding the spelling, structure, and word formation.

Suggestions:

Once communicative idea is given by the teacher to the topic, students then can participate in elaborating this idea with more ideas. A topic word or phrase is written on the board, for example, "challenges and risks", and students contribute ideas associated with the class. After completing this technique, students might have the chance to write freely for a short period of time to develop and expand on some ideas of the challenges they would like to discuss. They would be encouraged to write about their attitudes, feelings, likes and dislikes, and to make suggestions about the class without hesitating or thinking too much. Students would be reminded that grammar and spelling are important, trying to reach for the first time. This would help students to increase the quality and minimize writing errors.

Student Composition #3 – Learning a second language (see appendix 4)

Comments:

The content in this piece is acceptable. The ideas and points are well developed. The writing piece is only five paragraphs. The writer attempts to organize his ideas and shows coherence within paragraphs. The work of writing is organized well with an introduction and conclusion, and shows cohesiveness and fluency in writing, but with some spelling mistakes.

Suggestions:

The writer needs to work further in order to improve syntax, mechanics, and word use. Further, over practice of writing will help the writer to minimize his writing difficulties.

Analysis of Data:

Problems of Writing and Suggestions

After receiving all of the assignments, the writing tasks were verified according to each selected topic. Twelve students had selected the first topic, three students chose the second topic, while nine students selected the third one. By correcting all of the assignments received, they revealed similar problems of word order, vocabulary, cohesion, and mechanics.

Student Composition # 1 – Changing Appearance (see appendix 2)

Comments:

This writer chose to write an essay on the motives or reasons that push people change their appearance which shows the writer has some information about the reasons, but may not know exactly how to organize his ideas. Most of the content is appropriate; the writer mentions a few reasons. However, the content is inappropriate for motives. For example, the main idea is missing. The introduction is inappropriate. Once he has a basic idea of the appropriate content and organization, he will have more confidence and direction in organizing his work. “In order to appreciate the skills needed for successful crafting it is useful to look at finished pieces of writing and to see how ideas are put together and developed" (Hedge 1998: 89). The writer needs to show coherence within the ideas presented, as well as, reasons have to be clear without ambiguity. Further, there were many spelling mistakes. The technique of writing looks informal.

Suggestions:

Reformulation is a technique described by Hedge (1998) which could be helpful in this situation. Students' problems of writing could be shown, underlined, or referred to with a code of symbols. To help students, the topic can be rewritten by the teacher and distributed to the class. Students could work in groups to identify changes and the reasons for them. They can then revise their own work to counteract the tendency to write in long lists, the teacher might use an exercise in organizing general and supporting statements (Hedge 1998). An exercise in cohesion in which short sentences can be combined would be helpful for this student.

the second semester of the second year of a five-year program. There were twenty four students in that level. Students were taught the different steps for writing during the semester, and they already studied the writing skills (1 &2) for the previous semesters. Before the end of the semester students were asked to write about one of three topics given to them by the teacher and they were asked to submit their pieces of written work for evaluation and comments. Students were given one week for this assignment (see Appendix 1 for further instructions).

Further, they were told that the writing tasks will be used for research purposes. In addition, they were told that a bonus of two marks will be added to their final mark in order to encourage them to do the task to the best of their knowledge. After submitting their assignments, five pieces of written work have been selected randomly from each topic for analysis of writing; two pieces from the first topic, one piece from the second one, and two pieces from the third one.

Analysis of Writing:

To analyse the samples of the writing tasks, the researcher has based his observations on categories for evaluating writing, as described in Brown (2001:357 adapted from J. D Brown 1991).

Category	Content	organization	Discourse	Syntax	vocabulary	Mechanics
Explanation	-Use of description and expression - Development of ideas - Appropriate subject matter	- Introduction, conclusion - Appropriate length - Logical sequence of ideas	- Introduction, conclusion - Appropriate length - Logical sequence of ideas	- Fluency, cohesion	- Proper use of word forms, word order	- Spelling and punctuation

changes might be added on their first draft. It should be noted that revisions are considered as an important and natural part of the writing process, and that is a vital factor which helps them improve their writing skills. Sometimes, students need to make a second draft of their work as that might help them to provide time for further clear ideas.

Teacher' Feedback

The teacher, as a guide or facilitator, should keep in mind that feedback has to be student-centred. The teacher's remark has to be positive on students' writing along with error correction, as it helps to encourage and promote student confidence. Brown (2001) confirms that the teacher should offer guidance in helping students to engage in the thinking process of composing but, in a spirit of respect for the students' opinion, and he must not impose his own thoughts on student writing.

Methodology:

Purpose of the Study:

The study is an explanatory research which is a type of research conducted for a problem in which the reasons have not been clearly defined. Explanatory research was useful to determine the best research design, data collection method and selection of subjects. Also, it helps to identify the problem, describe it and suggest some solutions.

Qualitative Study:

The study is a qualitative study as the aim of this research was to describe some of the different problems students have when writing compositions in English as well as to determine and analyse the techniques that teachers use when teaching English composition.

The Process:

The students who participated in this study were studying the essay and summary writing course, and they were in the intermediate level at the English Language & Translation Department at the College of Languages & Translation at King Saud University in Riyadh. They were English majors students in

Drafting and Revision

As soon as students have selected their topics, the process approach could be involved, followed by the drafting and revising phases. Brown (2001: 348) outlines the skills and strategies pertaining to the process of drafting and revision:

• Getting started – letting ideas flow smoothly from mind to written word.

• Optimal monitoring of one's writing (vocabulary, punctuation, editing and grammar is not important at this stage).

• Peer reviewing – being open to comments and suggestions from classmates.

• Using instructor's feedback – teacher guides student for further revision.

• Editing – for grammatical errors.

• Read aloud – Students read their virtually complete final draft to classmates and make corrections on cohesion, syntax, vocabulary, and punctuation.

• Proof reading – have others read work to double check for publishing quality.

Peer Editing:

As soon as students finish their first draft, peer editing can take place as this will allow them to see how others view their ideas, which may be different from those they have tried to express. Brown (2001: 353) states, "peer editing is a true sharing process. Not only do you get feedback from your classmates, but you also give feedback to them."

Revision

Brown (2001: 354) assures that "all good writers go through several steps of revision because they want their writing to be the best it can be". It is important for students to understand that revision of their work can reflect upon suggestions made by their colleagues and the teacher, and then decide for themselves what

Surveys on Writing Interest:

In order to let students write freely, it is important to ask students to write about things that are of interest to them and teachers should be aware of students' views on writing. Students could be asked at the beginning of the course to write a list of what they think is important to learn and write about it. Hedge (1998) suggests that teachers need to give students the opportunities to write about topics of their interest and relevant to their lives, and to participate in various writing activities which will let them feel that their writing has value. Teachers need to help students by integrating writing with content at every level of instruction and develop the ability to communicate effectively in different contexts.

The teacher can be considered as a coach. He encourages students to develop their own ideas, and offer their own critical analysis. The role of the teacher is like a facilitator, and not an authoritative director and arbitrator. (Brown 2001).

Pre-writing

Brown (2001) points out three fundamental stages which process writing approaches are structured around. They are prewriting, drafting and revision. Further, Brown lists several ways in which ideas can be merged in the prewriting stage.

- Reading a passage, a poem or a story
- Scanning or skimming a passage
- Brainstorming
- Making lists or charts
- Clustering or mind maps (building on one word using free association)
- Posing thought provoking questions
- Free writing

3) Help students realize the importance of revision.

4) Help students create their own methods for prewriting, drafting and rewriting.

5) Invite peer feedback.

6) Provide students with feedback during the composing process and on the final product.

7) Provide time for student/teacher conferencing throughout the compositional process.

Brown (2001) says the process approach might be considered as an attempt to take advantage of the nature of the written code which makes it different for conversation as it requires planning and a number of steps before the final draft. He asserts the importance of giving students the time to think while they write. Also, he describes writing as a thinking process.

To generate more ideas, organizing electronic communication for student groups and providing communication and authoring tools empower students to engage in electronic collaboration and activities (Watson 2002). Introducing overt communication design into writing classes enables general strategies known to be effective, as self-editing with guidelines and scaffolded practice (Girill 2014).

In a study by Jimenez (2013) and others suggest that for English writing composition, students and teachers should study the writing techniques in a deeply way in order to manage the main ones in practice and theory, using new and different methodology in class. Further, teachers and students must have a previous knowledge in writing with the purpose of having a better performance in the composition field.

Generally speaking, in Saudi Arabia, insufficient time for teaching writing, improper teaching aids, overcrowded classrooms, traditional pedagogy and students' weak academic backgrounds have been reported to be some of the factors affecting students' writing skills (Haider, 2012), (Hyland, 2003).

Two main approaches are known in teaching writing skill in classrooms. They are the product approach and the process approach. Nunan (1991: 86) differentiates the two approaches as follows:

"Broadly speaking, a product-oriented approach focuses on the end result of the learning process – what it is that the learner is expected to be able to do as a fluent and competent user of the language. Process approach, on the other hand, focuses more on the various classroom activities which are believed to promote the development of skilled language use".

The product approach can be exemplified in writing as a five-paragraph expository essay with an introduction and a thesis statement, three supporting main body paragraphs and a conclusion. Nunan (1991: 87) suggests that students are "engaged in imitating, copying and transferring models of correct language". Nunan believes that students should have mastered sentencesbefore they can write a coherent paragraph.

Teachers traditionally tend to be more concerned with the end result of a composition. Brown (2001) confirms that teachers began to become aware of the advantages of seeing learners as creators of language. As a result, the communicative approach to language was adopted, and students began to be regarded as thinkers and creators of language, instead of the traditional view as empty glasses to be filled with knowledge. A process approach to writing had taken place as teachers became more interested in the process itself. But Nunan (1991: 87) says that "the focus in the first instance is on quantity rather than quality, and beginner writers are encouraged to get their ideas on paper in any shape or form without worrying too much about formal correctness."

Shih as cited in Brown (2001: 335) suggests what the process approach might help to do:

1) Have students become aware of their personal composing process.

2) Have students become focused on the writing process as well as the end product.

at King Saud University in Riyadh, Saudi Arabia.The study shows the main factors for students poor writing quality so as to determine their possible solution.It also identifies the English writing methods and techniques used by the students with the purpose of determining its effectiveness. It also analyse some of the students writing works in English in order to propose strategies and techniques to improve students' writing skills.

Research Questions:

1- What are the main writing skill difficulties that affect the Saudi students' performance in their learning of the English writing in the English Language & Translation department at King Saud University in Riyadh?
2- What are the techniques and methods that can be applied to help students to overcome their writing difficulties and improve their performance in the writing skill?

Literature Review:

Writing is the most challenging area in learning second language. It is based on appropriate and strategic use of language with structural accuracy and communicative potential (Dar & Khan, 2015), (Hyland, 2003), (Mahboob, 2014). Kellogg (2001) opines that writing is a cognitive process that tests memory, thinking ability and verbal command to successfully express the ideas; because proficient composition of a text indicates successful learning of a second language.(Geiser & Studley 2002), (Hyland, 2003), (McCutchen, (1984), (Nickerson, Perkins, and Smith 2014).

Therefore, learning how to write has gained considerable importance for the last two decades due to two factors: its use as a tool for effective communication of ideas, and the extensive research work carried out in this area to examine various issues faced by second language writers (Dar & Khan, (2015), (Graham & Perin, 2007), (Haider, 2012) (Hyland, 2003). Student writers face various writing problems at different stages of their learning. Generally, these problems can be classified into linguistic, psychological, cognitive and pedagogical categories. (Haider, 2012), (Hyland, 2003).

Languages and Translation department at King Saud University encounter in their learning of the writing skills. Further, comments and suggestions will be given for classroom activities which are believed to help in solving some of the problems students face with writing in English.

Statement of the Problem:

The writing skill difficulties are one of the most significant problems that affect students of foreign language learning, and Saudi students in particular. Most students encounter numerous writing difficulties such as errors in their assignments, write run-on sentences and create incoherent paragraphs. For this reason, it is important to say that acquiring the writing skills involve many requirements that students must put into practice to avoid difficulties and complications at the moment of writing essays or report papers. Besides, not only self-strategies influence students' performance, but also the effectiveness of the techniques and methods that students follow in their English writing courses. One technique might be useful with some students but fails with others, so writing needs to persist and teachers must take into account other techniques and strategies if they want their students to develop effective writing skills. Therefore, in order to help students to overcome their writing difficulties, it was necessary to carry out an investigation, showing the writing skill learning difficulties faced by students, whether these difficulties are for writing reports, essays and summaries, or the skills that they are able to apply when asked for writing compositions, giving feedback for students and teachers on weaknesses of their work.Suggestions for effective techniques and practical activities will be given for teachers and students. If students want to improve their writing skills, only in this way they will have good results and they will notice the difference in their writing compositions and assignments.

Significance of the Study:

The study identifies the difficulties of the writing skillencountered by the Saudi students who were studying the essay and summary writing course in the department of English Language & Translation in the College of Languages & Translation

Introduction

Writing as a skill represents a daunting task for many students who are studying English as a foreign language. This problem might also apply to their first language as well. Writing is considered so difficult for many people. Harold Rosen citedin Hedge (1988: 5) points out this difficult situation in which any writer can find himself:

"The writer is a lonely figure cut off from the stimulus and corrective of listeners. He must be a predictor of reactions and act on his predictions. He writes with one hand tied behind his back, being robbed of gesture. He is robbed too of the tone of his voice and the aid of clues the environment provides. He is condemned to monologue; there is no one to help out, to fill the silences put words in his mouth, or make encouraging noises".

Rosen (1998) stresses that writing does not have the same broad range of possibilities for expression like speech, and a writer must find his own way for this handicap. He adds that speakers can at any point go back and change or clarify their ideas if questioned. Tricia Hedge (1998: 5) states the requirements of effective writing:

"Effective writing requires a number of things: a high degree of development in the organization of ideas and information; a high degree of accuracy so there is no ambiguity of meaning; the use of complex grammatical devices for focus and emphasis; and careful choice of vocabulary, grammatical patterns, and sentence structures to create a style which is appropriate to the subject matter and the eventual readers".

Nunan (1991) points out the importance of being aware of the differences between spoken and written language when administering suitable classroom procedures and activities.

It is known that most students find acquiring the writing skills problematic. It is important for teachers to understand and know the difficulties in order to prescribe classroom work that will help them to overcome such problems. This research is an attempt to highlight the problems and difficulties the Saudi students at the

Evaluation and Suggestions Concerning Students to Overcoming English Writing Difficulties in the Classrooms

Dr. Khalid I. Al-Nafisah
The English Language & Translation Dept.- College of Languages & Translation - King Saud University

تاريخ تقديم البحث: ٢٥ / ٥ / ١٤٤٠هـ تاريخ قبول البحث: ٤ / ٨ / ١٤٤٠هـ

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة أهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب في قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود في الرياض بالمملكة العربية السعودية عند دراستهم لمهارة الكتابة. ولتحقيق ذلك الهدف، تم اختيار جميع الطلاب الذين يدرسون مهارة الكتابة في المستوى الرابع وعددهم ٢٨ طالبًا للمشاركة في الدراسة بحيث يقوموا بالكتابة عن موضوع من ثلاثة مواضيع تم تحديدها لهم. وقد تم بعد ذلك جمع البيانات وتصحيحها وتحليلها وفقًا للمشكلات الشائعة في الكتابة مثل البنية اللغوية، وميكانيكية اللغة، والمفردات. أظهرت النتائج أن مشكلات الكتابة الأكثر شيوعا لدى الطلاب هي اختيار الكلمات، وإغفال المفردات، والاستخدام غير الصحيح للكلمات، والأخطاء الإملائية. وقد اقترحت الدراسة بعض الأنشطة والتمرينات لتحسين أداء الطلاب. كما تقترح الدراسة أيضًا أن التعاون بين الطلاب سيكون مفيدًا، حيث أن التعليقات المشجعة تحفز الطلاب وتزيد من ردود الفعل تجاه كتابات بعضهم للآخرين. كما توصي الدراسة بأن يركز مصممو المناهج ومدربو المعلمين على تقديم استراتيجيات جديدة تعتمد على استخدام أسلوب كتابة العملية في مجال تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة – صعوبات الكتابة – الطلاب – المشاكل – طرق التدريس – استراتيجيات الكتابة.

Evaluation and Suggestions Concerning Students to Overcoming English Writing Difficulties in the Classrooms

Dr. Khalid I. Al-Nafisah
The English Language & Translation Dept.- College of Languages & Translation - King Saud University

تاريخ تقديم البحث: ٢٥ / ٥ / ١٤٤٠هـ تاريخ قبول البحث: ٤ / ٨ / ١٤٤٠هـ

Abstract:

This study aims to shed light on the difficulties of writing faced by students at the English department at King Saud University in Riyadh, Saudi Arabia. To achieve this, the entire class of the writing skill of ٢٨ students was given an assignment of writing in certain topics. Data were collected, corrected, and analyzed according to the common problems in writing such as syntax, mechanics, and vocabulary. The most common problems of the writing skill for students were choice of words, omission of vocabulary, incorrect verb usage, and spelling errors. Some writing strategies and activities were suggested for improvement. The study also suggests that collaboration of students can be beneficial as they encourage comments and feedback for each other's writing. Also, the study recommends that the curriculum designers, teacher educators and material designers may focus on providing strategies based on using the process writing approach in EFL domain.

Key words: writing skill – writing difficulties – students – problems – writing approach – writing strategies.

Evaluation and Suggestions Concerning Students to Overcoming English Writing Difficulties in the Classrooms

Dr. Khalid I. Al-Nafisah
The English Language & Translation Dept.
College of Languages & Translation
King Saud University

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research