مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

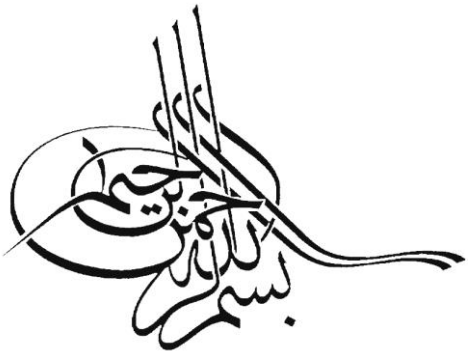
الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ 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 - 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 في جامعة الكويت

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

الأستاذ الدكتور/ طارق بن صالح الريس
الأستاذ 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 مجلة العلوم التربوية

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، ووضوح 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 تسعى نحو إنتاج 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 هدفا عاما 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 المجالات 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 المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. 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.

رابعاً: 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.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

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

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

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

واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة د. فاطمة شعبان محمد عسيري	١٥
درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب ومعوقات ممارستهن لها واتجاهاتهن نحوها د. أسماء سليمان الفايز	٩٣
مستوى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي د. حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان العريني	١٦٧
تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية د. علي بن يحيى آل سالم	٢٥٥
تصور مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. نايف بن عماش السويلم العنزي	٢٩٥
عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني	٣٤١
تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠ م والتوجهات المستقبلية للمملكة د. عبد الله بن فلاح محمد الشهراني	٤١١
الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم من وجهة نظر أولياء الأمور (دراسة نوعية) د. نبيل بن شرف المالكي	٤٩٧

واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة

د. فاطمة شعبان محمد عسيري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة

د. فاطمة شعبان محمد عسيري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٦ /٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تعرف واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة، وباستخدام المنهج الوصفي، أعدّت الباحثة استبانة مكونة من (٦٥) عبارة موزعة على (٨) أبعاد؛ هي: (القيادة، التخطيط، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية)، وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة، طُبقت على عينة مكونة من (١٥٦) معلّمة ومشرفة للغة العربية.

وقد أظهرت النتائج أن واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة جاء ما بين متوسط إلى عالي، فبُعديّ (التخطيط وإدارة الأزمات) تمارس بدرجة متوسطة، في حين تمارس باقي الأبعاد بدرجة عالية، كما أن قيمة اختبار (T– test) غير دالة في بُعديّ (التخطيط والقيادة) بين آراء المعلّمات والمشرفات التربويات؛ في حين جاءت قيمة اختبار (T– test) دالة في أبعاد (التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية في اتجاه المعلّمات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، المهارات الناعمة، معلمات اللغة العربية.

The reality practice of Arabic language teachers of classroom management skills considering sophisticated Skills in the Elementary Level in Asir region

Dr. Fatimah Shaban Mohammd Asiri
Department of Curriculum and Teaching Method-Education Collage
King Khalid University

Abstract:

This research aims at finding out the real practice of Arabic language teachers of classroom management skills considering sophisticated Skills in the Elementary Level in the Asir region. The descriptive approach is used to carry this research. A questionnaire is used to get the data of this research. It consists of (65) phrases divided to (8) domains about (leadership, planning, negotiation, teamwork, communication and communication, crisis management, time management, and social relations management). After verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was distributed to a sample of (156) teachers and supervisors of the Arabic language.

Results showed that the Arabic teachers ' reality practice of sophisticated skills in classroom management skills is ranged from medium to high, which means the two dimensions (planning and crisis management) are practiced with a medium degree, while the rest of the dimensions are practiced with a high degree. But the T-test value of the teachers' opinions and educational supervisors is not functioning in the two dimensions (planning and leadership), while the T-test value results of the dimensions (negotiation, teamwork, relationship and communication, crisis management, time management, social relations management) are functioning towards female teachers.

Key words: classroom management, soft skills, Arabic language teachers.

مقدمة:

يعد التعليم أحد مؤسسات المجتمع التنموية التي تسهم في تنشئة وتعليم أفراد المجتمع، وتنمية شخصياتهم وإكسابهم المهارات اللازمة التي تعدّهم للمساهمة في بناء وخدمة الوطن، ويمثّل المعلّم حجر أساس في منظومة التعليم، وتزداد أهمية دوره في ظلّ التّحديات المصاحبة للتغيرات السريعة المتلاحقة التي نشهدها في هذا العصر وتتطلب مواجهتها والتعامل معها بحكمة لتتوافق مع متطلبات العصر وتوجهات الدولة.

هذه التّحديات تفرض على النظام التعليمي مراجعة سياسته وأنظمته، وتطوير عمليتي التعليم والتعلم بعناصرها وأدواتها؛ لاستيعاب هذا التحول السريع، والمساهمة في صنع جيل قادر على مواكبة ما يحدث من تراكم معرفي وتطور تقني سريع.

ولا يقتصر حدوث عملية التعليم والتعلم على غرفة الصف؛ بل إنها قد تتم في المدرسة بما تحويه من فصول دراسية ومعامل ومكتبات أو البيئة أو الحقل أو الملعب أو المسرح، وعلى الرغم من تعدد هذه البيئات فإن غرفة الصف تعدّ إحدى أهم هذه البيئات (العجمي وعاصم، ٢٠١٨، ص ١٨٧).

وفي ذلك ذكرت آلاء الأفندي (٢٠١٤، ص٣) أن إدارة الصف القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية إصلاح التعليم، فالمعلّم مهما كان متمكنًا من المادة العلمية؛ فإنه إذا لم يمتلك مهارات إدارة

الصف ويهيئ لنفسه البيئة الصفية المناسبة لن يستطيع أن يؤدي المهام الملقاة على عاتقه بأكمل وجه.

ويتفق هذا مع ما يراه الرشيدي (٢٠٠١، ص٩٥) بأن غرفة الصف تمثل نقطة البداية والانطلاق والتجديد والتجويد، فهي وحدة بناء المنظومة التعليمية وتمثل بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية للتعامل مع العالم الإنساني. ويؤكد الشهري وقطب (٢٠٢٠، ٨٨ص) بأن الإدارة الصفية تُعدّ أهم متطلبات كفايات التدريس كما تعتبر المحور الرئيس لنجاح العملية التعليمية والتربوية، فإذا نجح المعلّم داخل الصف الدراسي فإن التربية ستحقق أهدافها وتصل إلى غاياتها بسهولة ويسر.

وعليه فإن الإدارة الصفية الفاعلة تقوم على قدرة المعلّم ومهاراته في إدارة الصف، ووضع معايير وإجراءات سلوكية لتوفير بيئة صفية فاعلة تنطلق من كفاياته المهنية في توظيف الأساليب التربوية التي تحقق له الكفايات العلمية التي تحتاجها غرفة الصف.

وفي ظلّ متغيرات القرن الحادي والعشرين ومصادرها المتعددة وما تتطلبه من قدرات ومهارات خاصة لإدارة الصف، ولتحقيق الأهداف العامة لرؤية المملكة (٢٠٣٠) في مجال التعليم ومنها تأهيل المعلمين للتواصل الفعّال، والتدريب المستمر للنمو المهني، فإن المهارات الأساسية لم تعد كافية لذلك؛ بل إن امتلاك المعلّم المهارات الناعمة – التي تتعلق بالأداء والعلاقات الإنسانية - بات مطلبًا لتكوين بيئة صفية فاعلة.

وتتمثّل المهارات الناعمة في قدرة المعلّم على قيادة الصف الدراسي من خلال مجموعة المهارات، والتركيز على خدمة المتعلمين، والإدارة العاطفية، مع التركيز على الشخصية والمواقف والسلوك، فهي عملية تكاملية تشاركية تعتمد على الإقناع والتفاوض والتقدير والتحفيز والتعاون (Rao, 2012, p49).

وتعدّ المهارات الناعمة من المهارات الحياتية الأساسية التي تسهم في تحقيق النجاح للمعلّم وتساعده على مواجهة المواقف المختلفة، وتمكّنه من التعامل مع المشكلات، وترفع من قدراته داخل الصف، وفي ذلك أشارت دراسة راو (Rao, 2014) إلى أن المهارات الناعمة جزء أساسي من المهارات الحياتية، تسهم في تحقيق النجاح؛ لارتباطها بسلوكيات المعلّم وتصرفاته.

وفي أهمية المهارات الناعمة أشارت دراسة أوان وآخرون (Awan et al, 2015, p28) إلى أن نجاح الفرد يعود لامتلاكه للمهارات الناعمة بنسبة (٨٥٪)، وأن اكتساب المهارات الناعمة يساعد على اكتشاف حلول فعّالة، وطرق مبتكرة؛ مما يزيد من الفعالية داخل البيئة الصفية.

وتتجسد أهمية المهارات الناعمة في الإدارة الصفية في قدرة المعلّم على التفاعل مع المتعلمين، وإيجاد بيئة تعاونية تشاركية مبنية على العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال والتواصل؛ مما يسهم في تحويل المتعلمين إلى شركاء فاعلين في إنجاح العملية التعليمية، والمساهمة في بناء الشخصية المتوازنة لديهم.

وفي هـذا الصـدد أشـارت دراسـة سـيتا (Seetha, 2013)، وعـلا حجـاج (٢٠١٤)، وراو (Rao, 2014)، وشـبير (٢٠١٦)، الأغـا (٢٠١٨)، وسـليم (٢٠١٩)، وثابـت (٢٠٢٠)، ودوبـي وتيـواري (Dubey & Tiwari, 2020)، إلى أن المهـارات الناعمـة تعـزز الكفـاءة المهنيـة، وتثـري البيئـة العمليـة، وترفـع مسـتوى الرضـا الـوظيفي، إضـافة إلى ضـرورة الارتقـاء بالمهـارات الناعمـة ووضـع آليـات لإكسـابها في مجالات العمل المختلفة بما فيها التعليم.

ومـا سـبق يتضـح أن امـتلاك المعلّمـة مهـارات الإدارة الصـفية الناعمـة أمـر مهـم؛ حيـث إن الإدارة الصـفية الناعمـة قـد تحقـق مكاسـب تعليميـة تتمثـل في تعزيـز المهـارات الاجتماعيـة والاتجاهـات الإيجابيـة، كمـا أنهـا تسـاير الاتجاهـات الحديثـة المتوائمـة مـع مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين الـتي تسـعى إلى تحقيقهـا المؤسسـات التعليميـة، ومـن هنـا جـاءت فكـرة البحـث للوقـوف علـى واقـع امـتلاك معلّمـات اللغـة العربيـة لمهـارات الإدارة الصفية الناعمة.

مشكلة البحث:

انطلاقًـا مـن أهميـة الإدارة الصـفية، ومـا أوصـت بـه الدراسـات السـابقة كدراسـة (الشـهري، ٢٠١٠)، و(الطعـاني، ٢٠١١)، و(الخطيـب، ٢٠١٣)، (والأفنـدي، ٢٠١٤)، وريتـز وآخـرون (Ritz, & Others, 2014)، و(العجمـي وعاصـم، ٢٠١٨)، مـن ضـرورة تطـوير مهـارات الإدارة الصـفية بمـا يتفـق والاتجاهـات الحديثـة ومتطلبـات العصـر الـراهن، وكـذلك مـا أظهرتـه نتـائج دراسـة (الرويلـي، ٢٠١٤)،

و(المهوس، ٢٠١٥)، و(والخويطر، ٢٠١٧) بأن أهم مشكلات الإدارة الصفية التي حظيت بنسبة كبيرة؛ هي: الإدارة الصفية المتسلطة، وافتقار المعلّمين والمعلّمات لمهارات الاتصال، وضعف مهارات التواصل مع الطلاب والطالبات، إضافة إلى ضعف إدارة الحوار والمناقشة مع الطلاب سعى البحث الحالي تعرف واقع المهارات الناعمة في الإدارة الصفية لدى معلّمات اللغة العربية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة؟**

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟
- ما واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية الناعمة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات؟
- ما دلالة الفروق بين المعلّمات والمشرفات التربويات في تقدير واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة؟

هدفا البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

- تعرف واقع مهارات الإدارة الصفية الناعمة لدى معلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من كونه قد يفيد:

- معلّمات اللغة العربية: حيث يقدم قائمة بمهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- مشرفات اللغة العربية: قد تفيد نتائج البحث الحالي مشرفات اللغة العربية في تعرف واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة، كما يمكن الاستفادة من قائمة مهارات الإدارة الصفية الناعمة لبناء أداة ملاحظة لتقييم مهارات الإدارة الصفية الناعمة.
- مسؤولو برامج الإعداد المهني: قد تفيد نتائج البحث الحالي في إمداد المسؤولين عن برامج الإعداد المهني بمعلومات ميدانية تساعدهم في تحسين مهارات الإدارة الصفية الناعمة.
- مسؤولو برامج التدريب المهني: تزويد القائمين على البرامج التدريب المهني بأهم مهارات الإدارة الصفية الناعمة للاستفادة منها في إعداد البرامج التدريبية.
- الباحثون: تفتح آفاقًا مستقبلية للباحثين في مجال الإدارة الصفية الناعمة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تعرف واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة، والمتمثلة في (القيادة، التخطيط، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية).
- الحدود البشرية: عينة من معلّمات ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية.
- الحدود المكانية: بعض الإدارات التعليمية والمدارس الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية (إدارة تعليم أبها، إدارة تعليم خميس مشيط، إدارة تعليم أحد رفيدة).
- الحدود الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤١/ ١٤٤٢هـ).

مصطلحات البحث:

إدارة الصف:

عرفها هارون (٢٠٠٣) بأنها: "جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم" (ص٣٤).

وعرفتها براءة الخطيب (٢٠١٣) بأنها: "مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية الوقائية والتصحيحية التي يؤديها المعّلم أثناء

وجوده داخل غرفة الصف، والتي يتجنب بها حدوث المشكلات الإدارية والسلوكية والتعليمية، ويدفع التلاميذ باتجاه إدارة الذات بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ، ومراعاة النمو المتكامل لديهم" (ص٢٥٣).

وتعرف مهارات إدارة الصف إجرائيًّا بأنها: الإجراءات والأنشطة والتعليمات والتنظيمات التي تقوم بها معلّمة اللغة العربية داخل الفصل الدراسي، لتهيئة الجو المناسب للعملية التعليمية والتربوية، وتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة، وتعديل الأنماط السلوكية غير المرغوبة، وضبط النظام، وتحقيق الأهداف المرجوة.

المهارات الناعمة:

عرفها خميس (٢٠١٣) بأنها: "جملة من السمات في الشخصية ترتبط بمجال التواصل مع الآخرين في جو من الودّ والتعاون وتعكس مقدار الأريحية التي يتعامل بها الموظف مع بيئة العمل، كما ترتبط بالقدرة على التعبير عن الذات والتواصل مع معطيات التكنولوجيا الرقمية التي أصبحت مطلوبة لدى كل فرد في عصرنا الحالي، كمهارات استخدام الحاسب الآلي، والبريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي، إضافة إلى عرض الأفكار بصورة جاذبة" (ص١٧).

وعرفها شبير (٢٠١٦) بأنها: "فنّ التعامل مع الآخرين بصورة لائقة، وهي سمات وقدرات شخصية يتمكن من خلالها الفرد توصيل أفكاره بصورة حضارية والارتقاء بشخصيته"(ص٨).

وتعرف إجرائيًّا بأنها: القدرات والسمات الشخصية اللازمة لإدارة معلّمة اللغة العربية الصف الدراسي بفاعلية وإيجابية من خلال مهارات (التخطيط، القيادة، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية) والتي تقاس باستجابة معلّمات ومشرفات اللغة العربية على الاستبانة المعدّة لذلك.

الإطار النظري:

أولًا - المهارات الناعمة:

مفهوم المهارات الناعمة:

عرفتها آمال ثابت (٢٠٢٠) بأنها: "قدرة الشخص على التعامل مع جميع الفئات، وفي جميع المواقف، بقدرات عالية في حل الإشكالات، والقدرة على التواصل والتأثير على الآخرين بشكل مميز، وإدارة العلاقات الاجتماعية" (ص٧).

وعرفتها عُلا حجاج (٢٠١٤) بأنها: "السمات والقدرات الشخصية التي يمكن أن تكتسب والتي تعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي وتحفز الآفاق الوظيفية" (ص١٢).

وعرفها سمر صايمة (٢٠١٠) بأنها: "القدرة على التكيف والسلوك الإيجابي للمواقف المختلفة، التي تساعد المتعلم على متطلبات وتحديات الحياة اليومية، ومن أبرز المهارات الناعمة: المهارات اللغوية، والصحية، حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة التعامل مع الذات" (ص٣٨).

ويـرى راو (Rao, 2012, p50) بأنهـا: القـدرات المطلوبـة لتحقيـق النجـاح المهـني، وهـذه المهـارات ذات صـلة بشخصـية الفـرد وسـلوكه وتصرفاته في المواقف التي يمر بها.

ونستخلص من التعريفات السابقة أن المهارات الناعمة:

- قدرات وسمات شخصية.
- مكتسبة من التفاعل مع الآخرين في بيئة العمل وخارجها.
- تحقق النجاح المهني.
- تسـهم في القـدرة علـى مواجهـة مختلـف المشـكلات والتعامـل مـع مختلف المواقف، والتكيف مع مختلف البيئات.

أهمية المهارات الناعمة للمعلّمات:

أوردت آمـال ثابـت (٢٠٢٠، ص ٣١ - ٣٢) أهميـة المهـارات الناعمة في أنها:

- تسـهم في إعـداد أفـراد قـادرين علـى التكيـف بفاعليـة مـع متغيرات العصر المعرفية والتقنية.
- تكسـب المـتعلم خـبرة مباشـرة عـن طريـق التفاعـل المباشـر، وتحقـق التكامـل بـين المدرسـة والحيـاة، وربـط التعلـيم بحاجـات المجتمـع والمتعلمين.
- تكسـب القـدرة علـى اتخـاذ القـرار في الوقـت المناسـب لـدى الفـرد، وكـذلك المهـارات العقليـة اللازمـة للحيـاة؛ مثـل: حـل المشكلات، والمهارات الاجتماعية.
- تنمي الميول نحو التعلم والتعمق في الدراسة.

- تمكّن الفرد من التعامل والتفاعل مع الآخرين، وتحقق له الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

وترى الباحثة أن المهارات الناعمة تكتسب أهميتها من كونها جانب مهم وحيوي في تطوير العملية التدريسية، فهي تمثّل الجانب الشخصي للمعلّمة في التعامل مع المتعلمات وإدارة الصف الدراسي، ويمكن إجمال أهميتها للمعلّمة في أنها تسهم في:

- زيادة التفاعل مع المتعلمات من خلال مهارات التواصل الفعّال.
- توطيد العلاقة بين المعلّمة والمتعلمة.
- الوصول للكفاية الاجتماعية من خلال التواصل، وإقامة علاقات ودية، والتفاهم بلغة الحوار.
- تنمية الشخصية، والمسؤولية الفردية والاجتماعية.
- اتخاذ القرارات المناسبة.
- احترام الرأي الآخر أيًا كان وتقبل الآخر.
- الاحترام المتبادل بين المعلّمة والمتعلمة وبين المتعلمات أنفسهن.
- تعزيز الثقة في النفس، وإشاعة العمل التعاوني التشاركي.

خطوات تنمية المهارات الناعمة لدى المعلّمات:

تعد المهارات الناعمة من المهارات التي تُكتسب وتُنمى من خلال البرامج التدريبية، وتمر عملية تنمية المهارات الناعمة لدى المعلّمات بخطوات تتمثل في الآتي:

- التأكد من قصور المهارة لدى المعلّمات، وتعرف مدى حاجتهن لتعلمها.
- التأكد من فهم المعلّمات لمعنى المهارة، وطبيعتها، وأهميتها، وكيف تؤدى.
- تهيئة المعلّمات وإعداد مواقف التدريب لممارسة هذه المهارات من خلال المواقف.
- التأكد من انتقال أثر التدريب بعد اكتساب المهارات.
- تثبيت أثر التعلم من خلال التعزيز والمكافأة.
- متابعة المعلّمات للتأكد من ممارسة المهارة بشكل دائم.
- تشجيع المعلّمات للاستمرار في برنامج التدريب من أجل استخدام المهارة بكفاءة؛ مما يولد السلوك الطبيعي لديهن (إبراهيم، ٢٠١٢، ص٣١).

مهارات الإدارة الصفية الناعمة:

أورد عدد من الباحثين تصنيفات عدة للمهارات الناعمة؛ حيث صنفتها (ثابت، ٢٠٢٠) إلى: الاتصال والتواصل، القيادة، التخطيط، إدارة الأزمات، العمل بروح الفريق، التفاوض، التفكير الناقد، اتخاذ القرار وحل المشكلات، التشبيك، إدارة الوقت، وصنفتها (حجاج، ٢٠١٤) إلى: التشبيك، الاحتراف، إدارة الأزمات، التفاوض، التفكير الناقد، تقديم الذات، إدارة الغضب. وصنفها (شبير، ٢٠١٦) إلى: القيادة، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، التفاوض، التخطيط، وحل المشكلات).

وتصنفها الباحثة في هذه الدراسة إلى: القيادة، التخطيط، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية؛ وجاء هذا التصنيف للاعتبارات التالية:

- مناسبتها لمجال إدارة الصف الدراسي فالمعلّمة تعمل في منظومة تتطلب منها أن تمتلك سمات شخصية معينة للتعامل مع تلميذات لديهن فروقات فردية، وبيئات اجتماعية متباينة.
- تماشيها مع توجهات رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي تؤكد في بعض أهدافها على تعزيز القيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد، وتعزيز القيم الإسلامية (الوسطية والتسامح والاتقان والانضباط، والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة).
- التوجهات الحديثة في مجال التطوير الإداري عمومًا والإدارة الصفية أحد المجالات المعنية بالتطوير والتي تؤكد على جانب المهارات الناعمة لتحقيق النجاح والتميز المهني.

وقد تناولت العديد من الدراسات المهارات الناعمة بالبحث والدراسة؛ ومنها: دراسة سيتا (Seetha, 2013) والتي هدفت إلى تعرف مدى حاجة الطلاب إلى التدريب على المهارات الناعمة من خلال دمجها في المناهج التعليمية وبرامج التدريب، وباستخدام المنهج التجريبي طُبق برنامجًا تدريبيًا تضمن التدريب على عدد من المهارات الناعمة على عينة من الطلاب، وقد أظهرت النتائج أثرًا إيجابيا في مستوى المهارات الناعمة لدى المتعلمين.

وكذلك قدّم راو (Roa, 2014) دراسة هدفت إلى تعزيز المهارات الناعمة اللازمة للحصول على وظيفة لطلاب الهندسة والإدارة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي وزعت استبانة على عينة من الطلاب ومدراء المعاهد التعليمية وعمداء الجامعات وملّاك مصانع الانتاج، وأظهرت النتائج أن هناك دورًا كبيرًا للمهارات الناعمة لدى الطلاب في الحصول على الوظيفة.

وفي سياق آخر أجرى (العدوان، ٢٠١٤) دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الشونة الجنوبية من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، وباستخدام المنهج الوصفي طبق الباحث استبانة على عينة مكّونة من (٤٨٩) معلّمًا ومعلّمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك مديري المدارس للمهارات الناعمة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات جاءت مرتفعة في جميع المجالات.

كما أجرى (شبير، ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة، ولتحقيق أهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تكّونت العينة من طلبة كل من الكليات الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، والكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيونس، وكلية فلسطين التقنية بدير البلح، وقد أظهرت النتائج علاقة دالة إحصائيًا بين المهارات الناعمة والتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية بمحافظة غزة.

وتناول (الأغا، ٢٠١٨) في دراسته العلاقة بين المهارات الناعمة والأداء الوظيفي لدى العاملين في بنوك محافظات فلسطين، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي طبقت الاستبانة على عينة مكوّنة من (٢٧٨) موظفًا وموظفة، وأظهرت النتائج درجة موافقة كبيرة عن توفر المهارات الناعمة لدى العاملين في البنوك.

وأجرى (الجرايدة والعلوي ، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الناعمة في ولاية صور بسلطنة عمان، وباستخدام المنهج الوصفي طُبقت استبانة على (٥٠) مساعدًا للمدير ومعلّمًا أول، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الناعمة جاءت عالية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي.

كذلك أجرت (سليم، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة، وباستخدام المنهج التجريبي طبقت الباحثة أدوات الدراسة على عينة مكّونة من (٢٧) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة الموهوبين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر إيجابي للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الناعمة لدى أطفال الروضة الموهوبين.

وفي هذا السياق أيضًا أجرت (ثابت، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى

الهيئات الإدارية للأطر الطلابية في جامعة الأقصى، من خلال الكشف عن مستوى مهاراتهم الناعمة، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، ومعرفة التغير في متوسط المهارات الناعمة، وباستخدام المنهج التجريبي طبقة الباحثة أدوات الدراسة على عينة مكّونة من (٣٧) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثرًا واضحًا في رفع مستوى المهارات الناعمة لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وأجرى دوبي وتيواري (Dubey & Tiwari, 2020) دراسة هدفت إلى تفعيل سمات المهارات الناعمة وتحديد الفجوة القائمة لدى الطلاب المبتدئين بتكنولوجيا التعليم، وتعرف أثر تنوع الخلفيات المعرفية على إدراك المهارات الناعمة، وقد اختيرت عينتين إحداهما من طلاب تكنولوجيا المعلومات بالمؤسسات الفنية الممولة من الحكومة المركزية، والثانية من ممارسي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طبقت عليها الاختبارات التجريبية والاستبانات، وقد أظهرت أهمية المؤسسات التعليمية في تعزيز وتنمية المهارات الناعمة.

وبالنظر للدراسات السابقة يتبين أنها تناولت المهارات الناعمة بالتنمية أو القياس أو مدى الحاجة، وجمعيها أشارت إلى أهمية المهارات الناعمة في مختلف المجالات، وتتفق تلك الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها للمهارات الناعمة، وكذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة (شبير، ٢٠١٦) وراو (Roa, 2014) في استخدام المنهج الوصفي وكذلك الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، في حين

تختلف مع بقية الدراسات في المنهج المتبع لتلك الدراسات وهو المنهج التجريبي، كما أن جميع الدراسات تمّثلت عينتها في الطلاب بمراحل مختلفة من الروضة وحتى الجامعة، في حين تمثّلت عينة هذه الدراسة في معلّمات اللغة العربية.

وقد تميّزت هذه الدراسة عن تلك الدراسات في تناولها مجال الإدارة الصفية أحد المجالات المهمّة في العملية التعليمية وهو ما لم تتناولها الدراسات السابقة.

وقد استفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات في:

- الإطار النظري للدراسة.
- بناء قائمة مهارات الإدارة الصفية الناعمة.
- مناقشة نتائج الدراسة.

ثانيًا - الإدارة الصفية:

أورد الباحثون تعريفات عدة لمفهوم الإدارة الصفية؛ حيث عرفها أبو خليل (٢٠١١) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التنظيمية وفق قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف" (ص٣١).

وعرفتها نايفة قطامي (٢٠٠٤) بأنها: "تنظيم وإدارة الصف، وتفعيل الوساطة الممكنة، وتقديم برامج التعديل والتغير المناسبة ثم مراقبة الظروف المناخية والبيئة التي تحدث هذه العمليات ضمنها" (ص٣٤٧).

وعرفها محمود (٢٠١١) بأنها: "كل السلوكيات، وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة فيه" (ص٥٠٢).

وأورد الهويدي (٢٠١٢) تعريفها بأنها: "مجموعة الإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين، وتنسيق معطيات وعوامل التعليم والتعلم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية" (ص٨٢).

ومما سبق يتضح أن الإدارة الصفية في مجملها تتضمن:

- إجراءات تنظيمية لضبط النظام داخل الصف الدراسي.
- توفير مناخ صفي ملائم لعملية التعلم.
- تخطيط الأنشطة وأساليب التدريس والتقويم والممارسات الصفية الملاءمة لنجاح العملية التدريسية.
- تتعلق بالمعلّم والمتعلم.
- عملية منظمة ومخططة.

متطلبات الإدارة الصفية:

تُعدّ الإدارة الصفية عملية تربوية تهدف لتحقيق النظام داخل الفصل الدراسي؛ من خلال ممارسات ونشاطات يقوم بها المعلّم لتوفير بيئة تعليمية مناسبة وفاعلة؛ وحتى يتحقق ذلك فإنه لا بدّ من توفر عدد من المتطلبات؛ هي:

- توفير النظام والهدوء في الصف: فالنظام قيمة أساسية ومطلب مهم لكن في المقابل لا ينبغي أن يقيد المتعلم في مقعده طوال اليوم الدراسي، لكن يجب على المعلّم أن يفسح المجال للمتعلم في الحركة.

- توفير بيئة نفسية تساعد المتعلمين على التعلم.
- تنظيم البيئة المادية للصف وذلك من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بطريقة تضمن استغلال كل أجزاء الصف ويسهل انتقال المتعلمين في نفس الوقت.
- توفير الخبرات التعليمية من خلال التخطيط للخبرات التعليمية وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع، ويوفر خبرات جديدة للمتعلمين.
- ملاحظة المتعلمين ومتابعة تقدمهم وتقويمهم لتعرف مستوى تقدمهم ونقاط الضعف والقوة (الأفندي، ٢٠١٤، ص٣٩).

مكونات الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية بصفتها عملية نشطة وفاعلة تشمل عدد من المكونات ذكرها الزغبي (٢٠١٣، ص٢٩٧) على النحو التالي:

- وقت الحصة الدراسية التي يتم فيها أنواع التفاعلات داخل الصف الدراسي.
- الأفراد والعاملون في إدارة الصف بدءً من مدير المدرسة وانتهاء بالمتعلمين.
- المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي تضم المواد ووسائل وتكنولوجيا التعليم التي تستخدم في التعليم والتعلم.
- غرفة الصف الذي تتم فيه عملية التعلم سواء كان الصف الدراسي، أم المعمل، أم ساحات المدرسة، أم مصادر التعلم.

المهارات الأساسية للإدارة الصفية:

تقوم الإدارة الصفية على أساس التفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلمين ويتمّ ذلك بتوفر عدد من المهارات الأساسية أشملتها نايفة قطامي (٢٠٠٤، ص٣٤٧) في الآتي:

أولًا - الإدارة، وتشمل:

- تنظيم وعرض الدرس.
- الانهماك في التعلّم.
- تقليل العوامل المشتتة لانتباه المتعلمين.

ثانيًا - المراقبة، وتشمل:

- فهم الأنظمة المدرسية.
- الخدمات التي تقدم لمساعدة المتعلمين.
- توفير بيئة صفية ومناخ مدرسي دافئ.

ثالثًا - الوساطة، وتشمل:

- إرشاد وتوجيه المتعلمين.
- أساليب تفعيل التعزيز للذات.
- تجنب إثارة المواجهة السلبية.

رابعًا - التعديل، يشمل:

- فهم نظرية التعلم.
- استراتيجيات تعديل السلوك أو تغييره.
- توظيف برامج التعزيز أو العقاب.

الأدوار الأساسية للمعلّم داخل الفصل الدراسي:

التعليم بصفته عملية نشطة تفاعلية داخل الفصل الدراسي يقوم على أدوار عديدة للمعلّم والمتعلم، وتتمثّل الأدوار الأساسية للمعلّم داخل الفصل الدراسي في:

- تقديم المادة العلمية وتفسيرها، وهذا يتطلب من المعلّم إتقان المادة العلمية التي يدرسها وهو أحد العناصر الأساسية للعملية التدريسية.
- طرح الأسئلة الصفية والتنويع فيها لتنتقل من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.
- استخدام الوسائل التعليمية وهي من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلّم.
- القدوة من خلال تعامله وتصرفاته؛ حيث يكسب المتعلمين القيم والعادات والسلوكيات والاتجاهات الإيجابية.
- تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في جميع الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والنفس حركية.

الإدارة الصفية والمهارات الناعمة:

عند تناول المهارات الناعمة وعلاقتها بمهارات إدارة الصف الدراسي يتبين أنها قد تتلاقى في كثير من النقاط، وبتتبع مفهوم ومهارات الإدارة الصفية التي أوردها التربويون والباحثون مثل (قطامي، ٢٠٠٤)، و(محمود، ٢٠١١)، و(الهويدي، ٢٠١٢)، و(هارون، ٢٠٠٣)، و(الخطيب، ٢٠١٣)، و(العجمي وعاصم،

٢٠١٨)، و(رضوان، ٢٠١٩)، و(الرواضية، ٢٠٢٠) يتضح أنها اتفقت على أن مهارات الإدارة الصفية:

- إجراءات تنظيمية تهدف لضبط النظام في الفصل الدراسي.
- تأتي في جانبين؛ هما: النشاط التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية، والنشاط الإداري لضبط النظام وتنظيم البيئة الصفية.
- تنحصر مهاراتها في جوانب العملية التعليمية (التخطيط، الإدارة، التنظيم، الاتصال، الضبط، التعديل، الوساطة).

أمّا ما يتعلق بمفهوم المهارات الناعمة فقد اتفق التربويون والباحثون؛ ومنهم: (صايمة، ٢٠١٠)، و(شبير، ٢٠١٦)، و(خميس، ٢٠١٣)، و(حجاج، ٢٠١٤)، وراو (Roa, 2014)، و(ثابت، ٢٠٢٠) على أن المهارات الناعمة:

- قدرات وسمات شخصية للتعامل مع مختلف الشخصيات والمواقف، ومواجهة المشكلات والأزمات.
- تشمل جوانب العملية التعليمية النشاط التعليمي، والنشاط الإداري، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية، الجوانب الفنية في البيئة التعليمية.
- تتعلق بالمرونة في ممارسة مهاراتها: القيادة، التخطيط، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية، القدرة على التكيف، حل المشكلات.

ويتضح مما سبق أن المهارات الناعمة ترتبط بصفات وأداء المعلّمة أثناء إدارة الصف الدراسي، هذه الصفات تجعل المعلّمة أكثر مرونة في ممارسة المهارات الصفية والسلوكيات التدريسية؛ حيث تتعامل بأريحية وتعرض أفكارها وتمارس سلوكها القيادي بطريقة مرنة ولبقة ومقنعة، إضافة إلى قدرتها على التفاوض وتهيئة بيئة صفية حوارية تفاعلية مفعمة بالودّ قائمة على العلاقات الإنسانية، وتفعيل قنوات التواصل المباشرة والإلكترونية؛ مما يسهم في تميزها المهني، وعليه فالإدارة الصفية الناعمة نموذجًا من نماذج الإدارة الصفية المرنة التي تمتزج فيه المهارات التدريسية، والمهارات القيادية، مع العلاقات الإنسانية والاجتماعية بدلًا عن كون الإدارة الصفية مجرد ضبط وتنظيم.

وقد حظي موضوع الإدارة الصفية باهتمام الباحثين فمنهم من بحث مشكلات الإدارة الصفية ومنهم من اهتم بتطويرها وتحديد احتياجاتها التدريبية كدراسة (الشهري، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لإدارة الصف لدى المعلّمين الجدد في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلّمين الجدد، والفروق بين أفراد العينة وفقًا لمتغيري الوظيفة ونوع المؤهل، وباستخدام المنهج الوصفي طُبقت استبانة مكونة من (٧٤) عبارة تتضمن (١٢) كفاية على (٢٩) شرفًا تربويًّا، و(١٧) مديرًا، و(٢٨) معلّمًا من المعلّمين الجدد بالمرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن الكفايات اللازمة لإدارة الصف تراوحت لدى المعلّمين عينة الدراسة ما بين متوسطة إلى عالية.

و(الطعاني، ٢٠١١) والتي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلّمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلّمًا ومعلّمة طبقت عليهم استبانة، وقد أظهرت النتائج أن مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي حصلت على المرتبة الأولى بالنسبة للإدارة الصفية، وحصلت مهارة الإرشاد التربوي على المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوظيف التقنيات التربوية الحديثة في تنفيذ الإدارة الصفية بفاعلية.

ودراسة (الخطيب، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلّمون وتعرف أثر عدد من المتغيرات عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث طبقة استبانة الدراسة على عينة مكونة من (٢٩٩) معلّمًا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلّمين في مجال إدارة الصف كانت بنسبة مرتفعة بشكل عام (٣٧.٨٠٪)، وأكثر المشكلات شيوعاً: الشغب، والعدوانية، والإهمال في النظافة، والدراسة. وأبرز أسباب المشكلات: ضعف قدرة المعلّم على إدارة صفّه بفعالية، وقلة تعاون أولياء الأمور.

ودراسة (الأفندي، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى تحديد مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء عدد من المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة وبطاقة ملاحظة، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) معلّمًا، وقد أظهرت النتائج عدد من المشكلات المتعلقة بالإدارة الصفية.

ودراسة ريتز وآخرون (Ritz, & Others, 2014) والتي هدفت إلى تعرف أساليب الإدارة الصفية لدى معلّمي رياض الأطفال في الاستجابة للسلوك السيء، وباستخدام المنهج الوصفي استخدم الباحثون المقابلة والملاحظة في خمسة صفوف دراسية، وأظهرت النتائج تنوع الاستراتيجيات الصفية التي يستخدمها المعلّمون للتعامل مع السلوك السيء داخل الصف الدراسي.

ودراسة (الرويلي، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقة الجوف، وباستخدام المنهج الوصفي طبق الباحث استبانة ومقياس مشكلات الضبط الصفي على عينة مكّونة من (٧٨) معلّمًا، وقد أظهرت النتائج وجود عدد من مشكلات الضبط الصفي لدى المعلّمين.

أيضًا دراسة (المهوس، ٢٠١٥) والتي هدفت إلى تحديد مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة حائل، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي طبق الباحث استبانة على عينة بلغ عددها (١٤٥) معلّمًا بالمرحلة الابتدائية، وقد أظهرت

النتائج وجود مشكلات للإدارة الصفية بالضبط الصفي ومهارات التواصل.

وفي السياق ذاته أجرت (الخويطر، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تعرف أسباب مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه المعلّمات في محافظة عنيزة، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت الباحثة استبانة على عينة مكّونة من (٨٠) معلّمة، و(٨٠) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود عدد من الأسباب لمشكلات الإدارة الصفية أهمها الإدارة الصفية المتسلطة، وضعف التواصل مع الطالبات.

كما قدمت (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلّمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتفعيل مهارات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال إدارة الصف، وباستخدام المنهج الوصفي أعدّت الباحثتان استبانة وبطاقة ملاحظة، طبقت على عينة مكّونة من (٨٩) معلمة و(٦١) مشرفة تربوية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠١,٠) بين تكرارات الاستجابات الخاصة بواقع ممارسة المعلّمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة وآليات تطويرها، مما يدل على أن هناك مهارات تمارس بطريقة عالية وأخرى بطريقة متوسطة وثالثة لا تمارس.

ودراسة (رضوان، ٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصف من وجهة

نظرهم وفق عدد من المتغيرات، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي طبقت استبانة على عينة مكّونة (٢٨٤) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات إدارة الصف متوسطة.

ودراسة (الرواضية، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك معلّمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة. وباستخدام المنهج الوصفي طبق الباحث استبانة على عينة مكّونة من (١٣٠) معلّمًا ومعلّمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلّمين لمهارات إدارة الصف عالية.

ودراسة (الشهري وقطب، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تعرف واقع كفايات الإدارة الصفية لدى المعلّمين الجدد في المدارس الأهلية بتعليم مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس، وتقديم تصور مقترح لتنميتها، وباستخدام المنهج الوصفي أعدّ الباحثان استمارة مكّونة من (٧٢) عبارة موزعة على ستة محاور؛ هي: (التخطيط للدرس، استراتيجيات التعلم النشط، الانضباط الصفي، دعم المتعلمين، التقويم الصفي، دعم التعلم)، طبقت على (٤٢) مشرفًا تربويًا (٧١) قائد مدرسة وقد أظهرت النتائج أن توافر كفايات الإدارة الصفية لدى المعلّمين الجدد جاءت في جميع المحاور متوسطة ما عدا الانضباط الصفي جاء بدرجة عالية.

ويتضح من الدراسات السابقة تنوع أهدافها؛ فمنها من سعى لتعرف مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية كدراسة (الطعاني،

٢٠١١) و(رضوان، ٢٠١٩)، ومنهم من استهدف تحديد الاحتياجات التدريبية كدراسة (الخطيب، ٢٠١٣)، أيضًا منهم من بحث في مشكلات الإدارة الصفية كدراسة (الأفندي، ٢٠١٤) و(الرويلي، ٢٠١٤) و(المهوس، ٢٠١٥) والخويطر (٢٠١٧)، ومنهم من حرص على تعرف أساليب الإدارة الصفية كدراسة ريتز وآخرون (Ritz, & Others, 2014)، وآخرون حاولوا تطويرها في ضوء الاتجاهات الحديثة كدراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨)، وتتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات في كونها تتناول جانب الإدارية الصفية وفي المنهج الوصفي للدراسة، وكذلك تتفق مع دراسة (الطعاني، ٢٠١١)، و(الخطيب، ٢٠١٣)، وريتز وآخرون (Ritz, & Others, 2014)، و(الأفندي، ٢٠١٤)، و(العجمي وعاصم، ٢٠١٨)، و(الرواضية، ٢٠٢٠) في عينة الدراسة المتمثلة في المعلّمين والمعلمات، وتتفق كذلك في أداة الدراسة الاستبانة مع دراسة (الطعاني، ٢٠١١)، و(الخطيب، ٢٠١٣)، و(الأفندي، ٢٠١٤)، و(العجمي وعاصم، ٢٠١٨)، و(رضوان، ٢٠١٩)، و(الرواضية، ٢٠٢٠).

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (رضوان، ٢٠١٩) في العينة التي تمثّلت في طلاب التربية العملية، وكذلك دراسة ريتز وآخرون (Ritz, & Others, 2014) التي استخدمت المقابلة وبطاقة الملاحظة في جمع بياناتها.

وقد تميّزت هذه الدراسة عن تلك الدراسات في:

- تفعيل المهارات الناعمة في الإدارة الصفية كأحد التوجهات الحديثة اللازمة للتعلم مدى الحياة.
- تناولت الدراسة عدد من مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمتغيرات العصر ومستجدات الوضع الراهن؛ مثل: (التفاوض، وإدارة الأزمات، وإدارة العلاقات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي)، وهي مهارات لم تتطرق لها الدراسات السابقة التي هدفت إلى تطوير مهارات إدارة الصف في مجالات محددة هي: (التخطيط، والتنظيم، الاتصال، القيادة، الضبط).
- استهدفت معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ لما تتميز به تلميذّات المرحلة الابتدائية من خصائص النمو الحركي، والنفسي، والعقلي، واللغوي، والبدني المتغيرة، والتي تتطلب سمات ومهارات معينة لدى المعلّمة تراعي خصائص تلك المرحلة التي تحتاج فيها التلميذّة إلى تشجيع، وتدريب، واهتمام، واحتواء.

وقد استفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات في: الإطار النظري، وتحديد المشكلة، ومناقشة نتائج البحث.

منهج البحث وإجراءات تطبيقه:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من معلّمات اللغة العربية، والمشرفات التربويات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير التعليمية

لعام (١٤٤١/ ١٤٤٢ه) البالغ عددهن (٥١٨) معلّمة و(٩٢) مشرفة، وتكونت العينة من (١٥٦) شملت (١١١) معلّمة للغة العربية و (٤٥) مشرفة تربوية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية بمنطقة عسير، وإدارة الإشراف التربوي، والجدول التالي يوضح توزيع العينة:

جدول (١) توزيع عينة البحث

النوع	المجتمع	العينة	نسبة العينة للمجتمع	نسبة المعلّمات والمشرفات من العينة
معلّمات اللغة العربية	٥١٢	١١١	٪٦٨,٢١	٪١٥,٧١
مشرفات اللغة العربية	٩٢	٤٥	٪٩١,٤٨	٪٨٥,٢٨
المجموع	٢٠٤	١٥٦		٪١٠٠

المواد والأدوات البحثية:

أولًا - قائمة مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

١ - **الهدف من القائمة:** تحديد مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢ - **مصادر بناء القائمة:** قامت الباحثة ببناء القائمة بالاعتماد على القوائم الواردة في الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الناعمة ومهارات إدارة الصف كدراسة و(خميس، ٢٠١٣)،

و(شـــبير، ٢٠١٦)، و(الخطيـــب، ٢٠١٣) (العجمـــي وعاصـــم، ٢٠١٨)، و(ثابت، ٢٠٢٠).

٣ - **وصـف القائمـة في صـورتها الأوليـة:** في ضـوء المصـادر السـابقة تم التوصـل إلى (٥٢) مهـارة فرعيـة تنـدرج تحـت (٨) مهـارات رئيسـة، نُظّمـت في صـورة اسـتمارة يمكـن الإجابـة عنهـا بأبعـاد ثلاثـة؛ هـي: مـدى ملاءمتهـا لمعلّمـات اللغـة العربيـة بالمرحلـة الابتدائيـة (ملائمـة، غـير ملائمـة)، درجـة أهميتهـا (مهمـة بدرجـة عاليـة، مهمـة بدرجـة متوسـطة، غـير مهمـة)، ومـدى ارتبـاط كـل مهـارة فرعيـة بالمهـارة الرئيسـة (مرتبطـة، غير مرتبطة).

٤ - **صـدق القائمـة:** اعتمـدت الباحثـة في التحقـق مـن صـدق القائمـة علـى صـدق المحكمـين؛ حيـث عُرِضـت القائمـة –بصـورتها الأوليـة - علـى (١٠) مـن المحكمـين التخصصـين في مجـال الإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس (ملحق رقم ١).

٥ - **وصـف القائمـة في صـورتها النهائيـة**: اشـتملت القائمـة في صـورتها النهائيـة علـى (٥٤) مهـارة فرعيـة مندرجـة تحـت (٨) مهـارات رئيسة (ملحق رقم٢).

ثانيًـا - اسـتمارة واقـع ممارسـة معلّمـات اللغـة العربيـة لمهـارات الإدارة الصفية الناعمة:

١. **الهـدف مـن الاسـتبانة:** التعـرف علـى واقـع مهـارات الإدارة الصفية الناعمة لدى معلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢. **بناء مفردات الاستبانة وصياغتها**: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات الاستبانة على قائمة مهارات الإدارة الصفية الناعمة السابق إعدادها بالرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث والكتابات المختصة، وصِيغت الاستمارة في صورة عبارات تعبر عن ممارسة معلّمة اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة، وزعت على (٨) أبعاد؛ هي: (التخطيط، القيادة، التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية).

٣. **الصورة الأولية للاستبانة**: شملت الاستبانة في صورتها الأولية (٥٤) عبارة، موزعة على (٨) أبعاد اشتملت على ثلاث استجابات (تمارس بدرجة عالية، تمارس بدرجة متوسطة، لا تمارس).

٤. **صدق الاستبانة**: للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على (١٢) محكّمًا من المختصين في الإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول عباراتها، وقد حظيت بموافقة المحكّمين مع تعديل بسيط في صياغة بعض العبارات.

٥. **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة**: تم ذلك على النحو التالي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية

للاستبانة على عينة بلغت (٣٠) معلّمة ومشرفة من خارج عينة البحث وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التخطيط		القيادة		التفاوض		العمل ضمن فريق		الاتصال والتواصل		إدارة الأزمات		إدارة الوقت		إدارة العلاقات الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٧**	١	٠,٦٠**	١	٠,٥٩**	١	٠,٦٣**	١	٠,٦٢**	١	٠,٦٢**	١	٠,٥٤**	١	٠,٦٦**
٢	٠,٥٩**	٢	٠,٥٨**	٢	٠,٦٣**	٢	٠,٥٧**	٢	٠,٦٣**	٢	٠,٥٣**	٢	٠,٥٧**	٢	٠,٦٤**
٣	٠,٦٣**	٣	٠,٤٩**	٣	٠,٥٣**	٣	٠,٦٤**	٣	٠,٥٩**	٣	٠,٥٦**	٣	٠,٥٨**	٣	٠,٦٢**
٤	٠,٧٥**	٤	٠,٥٢**	٤	٠٣٩**	٤	٠,٥٩**	٤	٠,٦٩**	٤	٠,٤٩**	٤	٠,٥٩**	٤	٠,٤٩**
٥	٠,٦٥**	٥	٠,٥٦**	٥	٠,٧٣**	٥	٠,٥٨**	٥	٠,٧٢**	٥	٠,٥٢**	-	-	٥	٠,٥٥**
٦	٠,٥٩**	٦	٠,٦٤**	٦	٠,٦٦**	-	-	٦	٠,٦٢**	-	-	-	-	٦	٠,٦٦**
٧	٠,٥٥**	٧	٠,٥٧**	٧	٠,٦٦**	-	-	٧	٠,٥٩**	-	-	-	-	-	-
٨	٠,٦٦**	-	-	٨	٠,٥٩**	-	-	٨	٠,٥٣**	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	٩	٠,٥٢**	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	١٠	٠,٥٤**	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	١١	٠,٥٠**	-	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لواقع ممارسة المعلّمات لمهارات الإدارة الصفية الناعمة

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التخطيط	٠,٨٠	٠,٠١
٢	القيادة	٠,٧٩	٠,٠١
٣	التفاوض	٠,٧٢	٠,٠١
٤	العمل ضمن فريق	٠,٧٨	٠,٠١
٥	الاتصال والتواصل	٠,٨٨	٠,٠١
٦	إدارة الأزمات	٠,٧١	٠,٠١
٧	إدارة الوقت	٠,٦٩	٠,٠١
٨	إدارة العلاقات الاجتماعية	٠,٧٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الاستبانة وهو مؤشر على الصدق (Robinson, Shaver& Wrightsman, 2009,p135).

٦. **ثبات الاستبانة**: تم التحقق من ثبات كل محور بطريقة ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach) جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات للاستبانة

م	المحور	البعد	معامل الثبات
١	واقع ممارسة المعلّمات لمهارات الإدارة الصفية الناعمة	التخطيط	٠,٧٦
٢		القيادة	٠,٧٤
٣		التفاوض	٠,٧٦

م	المحور	البعد	معامل الثبات
٤		العمل ضمن فريق	٠.٧٠
٥		الاتصال والتواصل	٠.٨١
٦		إدارة الأزمات	٠.٦٩
٧		إدارة الوقت	٠.٦٨
٨		إدارة العلاقات الاجتماعية	٠.٦٦
المحور كامل			٠.٨٢

٧. **الصورة النهائية للاستبانة:** من خلال الخطوات السابقة توصلت الباحثة إلى استمارة مهارات الإدارة الصفية الناعمة في صورتها النهائية مكونة من (٥٤) عبارة اشتملت على ثلاث استجابات (تمارس بدرجة عالية، تمارس بدرجة متوسطة، لا تمارس) ملحق (٣).

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم اتباع الإجراءات التالية:

- الاطلاع على أدبيات البحث ذات الصلة بالموضوع والدراسات السابقة للتعرف على الإطار النظري الذي تناول مهارات الإدارة الصفية الناعمة.
- بناء أداة البحث في ضوء أسئلتها ونتائج الدراسات السابقة.
- تحديد المنهج المستخدم واختيار عينة البحث.
- تطبيق البحث على العينة من خلال توزيع الاستبانة إلكترونيًا على معلّمات اللغة العربية والمشرفات التربويات.

- جمع البيانات وتحليلها.
- عرض النتائج ومناقشتها في ضوء خبرة الباحثة ونتائج الدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائجها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معمل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- ألفاكرونباخ (AlphaCronbach)لحساب ثبات الاستبانة.
- اختبار مربع كاي (chi- Square) لتعرف الفروق بين تكرارات استجابات المعلّمات والمشرفات الخاصة بواقع ممارسة الإدارة الصفية الناعمة.
- اختبار (ت) (T- test) للفروق بين مجموعتين.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الإدارة الصفية الناعمة اللازمة لمعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

توصل البحث إلى قائمة بمهارات الإدارة الصفية الناعمة لدى معلّمات اللغة العربية وفق عدد من الخطوات فُصلت في الفصل الثالث، وقد شملت القائمة في صورتها النهائية على (٥٤) مهارة فرعية مندرجة تحت (٨) مهارات رئيسة على النحو التالي:

أولًا - التخطيط، ويشمل: (تحديد أهداف واضحة لإدارة الصف في ضوء خصائص تلميذات المرحلة الابتدائية واحتياجاتهن التربوية والنفسية، صياغة أهداف إجرائية لإدارة الصف وفق متطلبات المقرر التعليمي الخبرات السابقة للتلميذات، تطوير خطط تعليمية تعكس المتطلبات السابقة المعرفية والمهارية والاستعداد للتعلم، وضع خطط علاجية للتلميذات المتعثرات، اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطبيعة المحتوى ووقت الحصة، اختيار الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع خصائص التلميذات، اختيار أساليب التقويم المناسبة، تحديد مصادر التعليم والتعلم المناسبة).

ثانيًا - القيادة، وتشمل: (تحمل المسؤولية، توزيع المهام على التلميذات في الصف الدراسي، إشراك التلميذات في إدارة الصف الدراسي، إشراك التلميذات في المناقشة داخل الصف الدراسي، التعامل بفاعلية مع الصعوبات التي تواجهها التلميذات أثناء التعلم، المحافظة على العلاقات الإيجابية داخل الفصل الدراسي، التصرف بهدوء عند التعرض لمواقف طارئة).

ثالثًا - التفاوض، ويشمل: (التصرف بذكاء في المواقف المحرجة داخل الصف الدراسي، التفاوض مع التلميذات داخل الصف حول القضايا والأمور الخلافية، الاستماع لآراء التلميذات أثناء إدارة العملية التدريسية، الموضوعية في حل الخلافات أو إدارة النقاشات، تشجيع الحوارات والمناقشات البناءة، طرح الأسئلة التفاوضية التي

تحفز تفكير التلميذات، ضبط النفس والمحافظة على الهدوء والتحكم بالانفعالات، مناقشة وجهات النظر المتعارضة بموضوعية).

رابعًا - العمل ضمن فريق، ويشمل: (تبادل الأدوار مع التلميذات داخل الصف الدراسي، تشجيع التلميذات على تحمل المسؤولية الجماعية، تشجيع التلميذات على المشاركة الجماعية في الصف الدراسي، تشجيع التلميذات على المشاركة في صنع القرارات، التجاوب مع التلميذات أثناء مشاركتهن إنجاز المهام).

خامسًا - الاتصال والتواصل، ويشمل: (التحدث بوضوح، الإيجاز في عرض الأفكار، استخدام لغة سليمة في التعبير عن الأفكار، استخدام لغة الجسد أثناء التواصل، استخدام وسائل التواصل الإلكترونية في التواصل مع التلميذات، الإنصات للتلميذات أثناء تحدثهن، دعم موضوع النقاش بالشواهد والأدلة، احترام الآراء المتعارضة، طرح الأسئلة لإثارة الاتصال، تعزيز السلوك الإيجابي مباشرة، مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات).

سادسًا - إدارة الأزمات، وتشمل: (التنبؤ بالمشكلات والصعوبات، تحديد الإمكانات اللازمة لمواجهة الأزمة، وضع خطة شاملة لمواجهة الأزمة، اتخاذ قرارات سريعة ومناسبة للسيطرة على الأزمة، الحرص على خفض التوتر لدى التلميذات لمساعدتهن في مواجهة الأزمة).

سابعًا - إدارة الوقت، وتشمل: (تحديد المهام اليومية، ترتيب الأولويات، تقسيم الوقت المتاح لإنجاز المهام، تخصيص وقت للمهام الطارئة).

ثامنًا - إدارة العلاقات الاجتماعية، وتشمل: (بناء علاقات ودية مع التلميذات، الاستفادة من العلاقات داخل الصف في إنجاز المهام وإدارة الصف، استثارة التلميذات للمشاركة والتفاعل، الاستفادة من الأنشطة والفعاليات الأخرى داخل المدرسة، مشاركة التلميذات في الأنشطة والفعاليات المتنوعة، تشجيع التلميذات على حضور الأنشطة والفعاليات).

للإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية الناعمة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مربع كاي (chi-Square) لحسن المطابقة للتعرف على الفروق بين تكرارات استجابات المعلّمات والمشرفات الخاصة بواقع ممارسة الإدارة الصفية الناعمة لكل عبارة وحساب متوسط كل عبارة والبعد كاملا وتحديد مستوى الممارسة في ضوء المعيار (المتوسط من ١ - أقل من ١,٦٧ لا تمارس، المتوسط من ١,٦٧ – أقل من ٢,٣٤ متوسط، المتوسط أكبر من ٢,٢٤ عالي) وجاءت النتائج كما يلي:

أولا - بعد التخطيط :

جدول (٥) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد التخطيط من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تحدد المعلّمة أهداف واضحة لإدارة الصف في ضوء خصائص تلميذات المرحلة الابتدائية واحتياجاتهن التربوية والنفسية	ت	٥٠	٤٩	٥٧	٠,٧٣	غير دالة	١,٦٥	لا تمارس
		٪	٣٢,١	٣١,٤	٣٦,٤				
٢	تصوغ المعلّمة أهداف إجرائية لإدارة الصف وفق متطلبات المقرر التعليمي والخبرات السابقة للتلميذات	ت	٤٦	٤٠	٧٠	٩,٦٩	٠,٠١	١,٦٦	لا تمارس
		٪	٢٩,٥	٢٥,٦	٤٤,٩				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٣	تطور المعلّمة خطط تعليمية تعكس المتطلبات السابقة المعرفية والمهارية والاستعداد للتعلم	ت	٦٢	٦٣	٣١	١٢,٧	٠,٠١	٢,٢١	متوسطة
		٪	٣٩,٧	٤٠,٤	١٩,٩				
٤	تضع المعلّمة خطط علاجية للتلميذات المتعثرات	ت	٥١	٨٣	٢٢	٣٥,٨	٠,٠١	٢,١٩	متوسطة
		٪	٣٢,٧	٥٣,٢	١٤,٤				
٥	تختار المعلّمة الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطبيعة المحتوى ووقت الحصة	ت	١٠٧	٤٩	٠	٢١,٦	٠,٠١	٢,٦٩	عالية
		٪	٦٨,٦	٣١,٤	٠				
٦	تختار المعلّمة الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع خصائص التلميذات	ت	٩٨	٥٦	٢	٨٩,١	٠,٠١	٢,٦٢	عالية
		٪	٦٢,٨	٣٥,٩	١,٣				
٧	تختار المعلّمة	ت	١٠٣	٥٣	٠	١٦,١	٠,٠١	٢,٦٦	عالية

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
	أساليب التقويم المناسبة	٪	٦٦.٠	٣٤.٠	٠				
٨	تحدد المعلّمة مصادر التعليم والتعلم المناسبة	ت	١٠٦	٤٨	٢	١٠٤.٥	٠.٠١	٢.٦٧	عالية
		٪	٦٧.٩	٣٠.٨	١.٣				
البعد كاملا								٢.٢٩	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل لا تمارس للعبارة:** تصوغ المعلّمة أهداف إجرائية لإدارة الصف وفق متطلبات المقرر التعليمي والخبرات السابقة للتلميذات.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارتين:** تطور المعلّمة خطط تعليمية تعكس المتطلبات السابقة المعرفية والمهارية والاستعداد للتعلم، وتضع المعلّمة خطط علاجية للتلميذات المتعثرات.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية للعبارات:** تختار المعلّمة الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطبيعة المحتوى ووقت الحصة، وتختار المعلّمة الأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع خصائص التلميذات، وتختار المعلّمة أساليب التقويم المناسبة، وتحدد المعلّمة مصادر التعليم والتعلم المناسبة.

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) غير دالة للعبارة** (تحدد المعلّمة أهداف واضحة لإدارة الصف في ضوء خصائص تلميذات المرحلة الابتدائية واحتياجاتهن التربوية والنفسية)

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (١,٦٥) إلى (٢,٦٩) مما يعني أن مستوى الممارسة يتراوح بين بدرجة عالية ولا تمارس، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٢٩) وهو يشير لمستوى متوسط من الممارسة لبعد التخطيط، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن المعلّمة تمارس التخطيط ضمن إطار مراحل التدريس على مستوى الفصل الدراسي، أو الوحدة الدراسية، كونه أحد متطلبات العملية التعليمية الذي يُتَابع من قبل المشرفات التربويات وتؤكد عليه وزارة التعليم، وقد دُربت عليه قبل وأثناء الخدمة؛ حيث يُعدّ من متطلبات تنفيذ السياسات التعليمية، كذلك البرامج التدريبية التي تقدم للمعلّمات في مجال التخطيط للتدريس، أما كون مهارة صياغة أهداف إجرائية لإدارة الصف لا تمارس فربما يعود ذلك إلى خبرة المعلّمة في متطلبات إدارة الصف وفهمها لطبيعة التلميذّات لديها في الفصل الدراسي واحتياجاتهنّ التربوية والنفسية، وربما يعود ذلك إلى تضمينه في الخطة الفصلية، وقد تكون المعلّمة اقتصرت على صياغة أهداف تعليمية تخلو من أهداف إدارة الصف، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) والتي أظهرت أن مهارات التخطيط لإدارة الصف تمارس بدرجة متوسطة أو لا تمارس، ودراسة

(الطعاني، ٢٠١١) التي أظهرت نتائج متوسطة في تخطيط المعلّمين للإدارة الصفية، ودراسة (الشهري وقطب، ٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها كذلك درجة متوسطة لكفايات التخطيط الصفي لدى المعلّمين.

ثانيا - بعد القيادة:

جدول (٦) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد القيادة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تتحمل المعلّمة المسؤولية	ت	١٣٣	٢٣	٠	٧٧,٦	٠,٠١	٢,٨٥	عالية
		٪	٨٥,٣	١٤,٧	٠				
٢	توزع المعلّمة المهام على التلميذات في الصف الدراسي.	ت	٧٣	٧٧	٦	٦١,٢	٠,٠١	٢,٢٩	متوسطة
		٪	٤٦,٨	٤٩,٤	٣,٨				
٣	تشرك المعلّمة التلميذات في إدارة الصف الدراسي	ت	٤٦	٥١	٥٩	١,٦٥	غير دالة	١,٦٦	لا تمارس
		٪	٢٩,٥	٣٢,٧	٣٧,٨				
٤	تشرك المعلّمة التلميذات في المناقشة داخل الصف الدراسي	ت	٩١	٦٥	٠	٤,٣٣	٠,٠١	٢,٥٨	عالية
		٪	٥٨,٣	٤١,٧	٠				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٥	تتعامل المعلّمة بفاعلية مع الصعوبات التي تواجهها التلميذات أثناء التعلم	ت	١١٠	٤٥	١	١١٥,٧	٠,٠١	٢,٧٠	عالية
		٪	٧٠,٥	٢٨,٨	٠,٦				
٦	تحافظ المعلّمة على العلاقات الإيجابية داخل الفصل الدراسي	ت	١٢٨	٢٨	٠	٦٤,١	٠,٠١	٢,٨٢	عالية
		٪	٨٢,١	١٧,٩	٠				
٧	تتصرف المعلّمة بهدوء عند التعرض لمواقف طارئة.	ت	١١٩	٣٧	٠	٤٣,١	٠,٠١	٢,٧٦	عالية
		٪	٧٦,٣	٢٣,٧	٠				
	البعد كاملا							٢,٥٢	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) غير دالة للعبارة:** تشرك المعلّمة التلميذات في إدارة الصف الدراسي.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارة:** توزع المعلّمة المهام على التلميذات في الصف الدراسي.

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية للعبارات:** تتحمل المعلّمة المسؤولية، وتشرك المعلّمة التلميذات في المناقشة داخل الصف الدراسي، وتتعامل المعلّمة بفاعلية مع الصعوبات التي تواجهها التلميذات أثناء التعلم، تحافظ المعلّمة على العلاقات الإيجابية داخل الفصل الدراسي، تتصرف المعلّمة بهدوء عند التعرض لمواقف طارئة.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (١,٦٦) إلى (٢,٨٥) ما يعني أن مستوى الممارسة يتراوح بين بدرجة عالية ولا تمارس، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٥٢) وهو يشير لمستوى عالي من الممارسة لبعد القيادة، وهذا يُعزى للجهود التي تبذل في إعداد المعلّمة وتدريبها أثناء الخدمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) و(الشهري وقطب، ٢٠٢٠) والتي أظهرت مستوى ممارسة عالي لمهارات الانضباط الصفي والقيادة، أما ما يتعلق بمهارات إشراك التلميذات في إدارة الصف الدراسي والتي لا تمارس فهذا يعود لأسلوب الضبط المتبع في مدارسنا؛ حيث تقيد المعلّمة بفترة زمنية محدودة قد لا تتيح لها فرصة لإشراك التلميذات في إدارة الصف، فضلًا عن انشغالهن بإنجاز الأنشطة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) والتي أظهرت أن المعلّمة تضبط الفصل الدراسي دون إشراك للتلميذات ولا تسمح للتلميذة في الاستقلال والاعتماد

على نفسها أثناء أداء الأعمال، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الطعاني، ٢٠١١) والتي أظهرت مستوى عالٍ لإشراك التلاميذ في التنظيم وإدارة الصف.

ثالثا - بعد التفاوض:

جدول (٧) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد التفاوض من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تتصرف المعلّمة بذكاء في المواقف المحرجة داخل الصف الدراسي.	ت	١١٢	٤٤	٠	٢٩,٦	٠,٠١	٢,٧١	عالية
		٪	٧١,٨	٢٨,٢	٠				
٢	تتفاوض المعلّمة مع التلميذات داخل الصف حول القضايا والأمور الخلافية.	ت	٧٤	٧١	١١	٤٨,٦	٠,٠١	٢,٤٠	عالية
		٪	٤٧,٤	٤٥,٥	٧,١				
٣	تستمع المعلّمة لآراء التلميذات أثناء إدارة	ت	١١٦	٣٩	١	١٣٢,١	٠,٠١	٢,٧٣	عالية
		٪	٧٤,٤	٢٥,٠	٠,٦				

م	العبارات العملية التدريسية.	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٤	تحل المعلّمة الخلافات أثناء إدارة النقاشات بموضوعية.	ت	١٠١	٥٣	٢	٩٤,٣	٠,٠١	٢,٦٣	عالية
		٪	٦٤,٧	٣٤,٠	١,٣				
٥	تشجع المعلّمة الحوارات والمناقشات البناءة.	ت	٩٨	٥٦	٢	٨٩,١	٠,٠١	٢,٦١	عالية
		٪	٦٢,٨	٣٥,٩	١,٣				
٦	تطرح المعلّمة أسئلة تفاوضية تحفز تفكير التلميذات.	ت	٧٦	٧٥	٥	٦٣,٧	٠,٠١	٢,٤٦	عالية
		٪	٤٨,٧	٤٨,١	٣,٢				
٧	تحافظ المعلّمة على هدوئها وتحكمها بانفعالاتها.	ت	١١٩	٣٧	٠	٤٣,١	٠,٠١	٢,٧٦	عالية
		٪	٧٦,٣	٢٣,٧	٠				
٨	تناقش المعلّمة وجهات النظر المتعارضة بموضوعية.	ت	٩٢	٥٩	٥	٧٤,٢	٠,٠١	٢,٥٦	عالية
		٪	٥٩,٠	٣٧,٨	٣,٢				
البعد كاملا								٢,٦١	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية لجميع العبارات.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (٢,٤٠) إلى (٢,٧٦) ما يعني أن مستوى الممارسة عالي لجميع العبارات، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٦١) وهو يشير لمستوى عالي من الممارسة لبعد التفاوض، ويُعزى ذلك إلى الأنشطة الصفية والاستراتيجيات التدريسية التعاونية التشاركية التي يُوصى بها لجعل المتعلم محور العملية التعليمة، وهذا ما تؤكده المؤتمرات التربوية ؛ ومنها والمؤتمر العلمي السادس عشر المنعقد في الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس (٢٠٠٤) بعنوان: "تكوين المعلم"، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم والمنعقد في الرياض في الفترة (٤ -٦ ديسمبر٢٠١٨)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والمنعقد في جامعة حائل في الفترة (٢٦ - ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩)، ومؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع المنعقد بالشارقة في يناير (٢٠٢٠).والتي أكدت على ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التدريس الفاعلة التي تجعل المتعلم شريكًا أساسيًّا في الصف الدراسي، إضافة لتدريب المعلّمات على الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة وتوجيههن بتطبيقها أثناء التدريس، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (العدوان، ٢٠١٤) والتي أظهرت

مستوى ممارسة عالي في طرح قضايا قابلة للنقاش والتفاوض لحلّها، ونتائج دراسة (الشهري وقطب، ٢٠٢٠) والتي أظهرت مستوى عالي لممارسات تشجيع الطلاب على التفاعل الإيجابي أثناء الدرس، ونتائج دراسة (الطعاني، ٢٠١١) التي أظهرت مستوى عالي في ممارسات التفاعل والتفاوض الصفي .

رابعا - بعد العمل ضمن فريق:

جدول (٨) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد العمل ضمن فريق من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تتبادل المعلّمة الأدوار مع التلميذات داخل الصف الدراسي.	ت	٤١	٤٣	٧٢	١١.٦	٠.٠١	١.٦٦	لا تمارس
		٪	٢٦.٣	٢٧.٦	٤٦.٢				
٢	تشجع المعلّمة التلميذات على تحمل المسؤولية الجماعية	ت	٩٢	٦٤	٠	٥.٠٣	٠.٠٥	٢.٥٩	عالية
		٪	٥٩.٠	٤١.٠	٠				
٣	تشجع المعلّمة التلميذات على المشاركة الجماعية في الصف	ت	٩٢	٦٤	٠	٥.٠٣	٠.٠٥	٢.٥٩	عالية
		٪	٥٩.٠	٤١.٠	٠				

م	العبارات الدراسي	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٤	تشجع المعلّمة التلميذات على المشاركة في صنع القرارات	ت	٥١	٦٨	٣٧	٩,٣	٠,٠١	٢,٢٠	متوسطة
		٪	٣٢,٧	٤٣,٦	٢٣,٧				
٥	تتجاوب المعلّمة مع التلميذات أثناء مشاركتهن إنجاز المهام	ت	١١٥	٤١	٠	٣٥,١	٠,٠١	٢,٧٣	عالية
		٪	٧٣,٧	٢٦,٣	٠				
البعد كاملا								٢,٣٥	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل لا تمارس للعبارة:** تتبادل المعلّمة الأدوار مع التلميذات داخل الصف الدراسي.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارة:** تشجع المعلّمة التلميذات على المشاركة في صنع القرارات.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية للعبارات:** تشجع المعلّمة التلميذات على تحمل المسؤولية الجماعية، وتشجع المعلّمة التلميذات على المشاركة الجماعية

في الصف الدراسي، تتجاوب المعلّمة مع التلميذات أثناء مشاركتهن إنجاز المهام.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (١,٦٦) إلى (٢,٧٣) ما يعني أن مستوى الممارسة يتراوح بين بدرجة عالية ولا تمارس، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٣٥) وهو يشير لمستوى عالٍ من الممارسة لبعد العمل ضمن فريق، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة تنظيم الصف الدراسي في ظل التوجهات الحديثة للتعلم النشط تفرض العمل ضمن فريق، إضافة إلى التدريب الذي تحصل عليه المعلّمة فيما يتعلق بتنمية مهارات العمل في فريق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العدوان، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة والعلوي، ٢٠١٨) والتي أظهرت مستوى عالي لممارسة مهارات العمل في فريق، ما يتعلق بمهارة تبادل الأدوار مع التلميذات، ومهارات إشراك التلميذات في صنع القرار والتي لا تمارس فهذا ربما يعود إلى الزام المعلّمات بوقت محدد للحصة الدراسية قد لا يتيح لها ممارسة تلك المهارات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) والتي أظهرت أن تلك المهارات لا تمارس .

خامسا - بعد الاتصال والتواصل:

جدول (٩) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تتحدث المعلّمة بوضوح.	ت	١٣٧	١٩	٠	٨٩,٣	٠,٠١	٢,٨٨	عالية
		٪	٨٧,٨	١٢,٢	٠				
٢	توجز المعلّمة في عرض الأفكار.	ت	١٠٧	٤٩	٠	٢١,٦	٠,٠١	٢,٦٨	عالية
		٪	٦٨,٦	٣١,٤	٠				
٣	تستخدم المعلّمة لغة سليمة في التعبير عن الأفكار.	ت	١٢٦	٣٠	٠	٥٩,١	٠,٠١	٢,٨٠	عالية
		٪	٨٠,٨	١٩,٢	٠				
٤	تستخدم المعلّمة لغة الجسد أثناء التواصل.	ت	١٢٤	٣٠	٢	١٥٧,١	٠,٠١	٢,٧٨	عالية
		٪	٧٩,٥	١٩,٢	١,٣				
٥	تستخدم المعلّمة وسائل التواصل الإلكترونية في التواصل مع التلميذات	ت	٦٤	٧٠	٢٢	٢٦,٣	٠,٠١	٢,٢٧	متوسطة
		٪	٤١,٠	٤٤,٩	١٤,١				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٦	تنصت المعلّمة للتلميذات أثناء تحدثهن	ت	١٣٣	٢٣	٠	٧٧,٦	٠,٠١	٢,٨٥	عالية
		٪	٨٥,٣	١٤,٧	٠				
٧	تدعم المعلّمة موضوع النقاش بالشواهد والأدلة	ت	١٠٥	٥٠	١	١٠٤,١	٠,٠١	٢,٦٧	عالية
		٪	٦٧,٣	٣٢,١	٠,٦				
٨	تحترم المعلّمة الآراء المتعارضة	ت	١٠٨	٤٧	١	١١٠,٨	٠,٠١	٢,٦٩	عالية
		٪	٦٩,٢	٣٠,١	٠,٦				
٩	تطرح المعلّمة الأسئلة لإثارة الاتصال	ت	٩٣	٦٣	٠	٥,٨	٠,٠٥	٢,٦٠	عالية
		٪	٥٩,٦	٤٠,٤	٠				
١٠	تعزز المعلّمة السلوك الإيجابي مباشرة	ت	١٢١	٣٥	٠	٤٧,٤	٠,٠١	٢,٧٨	عالية
		٪	٧٧,٦	٢٢,٤	٠				
١١	تراعي المعلّمة الفروق	ت	١٠٠	٥٦	٠	١٢,٤	٠,٠١	٢,٦٤	عالية
		٪	٦٤,١	٣٥,٩	٠				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
	الفردية بين التلميذات								
البعد كاملا								٢,٦٩	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارة:** تستخدم المعلّمة وسائل التواصل الإلكترونية في التواصل مع التلميذات، في حين جاءت في اتجاه البديل بدرجة عالية لباقي العبارات.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (٢,٢٧) إلى (٢,٨٨) مما يعني أن مستوى الممارسة يتراوح بين درجة متوسطة ودرجة عالية لجميع العبارات، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٦١) وهو يشير لمستوى عالي من الممارسة لبعد الاتصال والتواصل، وربما تدل هذه النتيجة على طبيعة عمل المعلّمات في الصف الدراسي القائمة على التواصل الفعّال تماشيًا مع طبيعة التعلم المتجهة للاستراتيجيات التدريسية التعاونية التي تتطلب اتصالًا وتواصلًا بين المعلّمة والتلميذات وبين التلميذات بعضهن بعضًا، كذلك الجهود المبذولة لإكساب المعلمات مهارات التواصل والاتصال في برامج التأهيل التي حصلت عليها المعلمة فترة الإعداد

التربوي، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(العدوان، ٢٠١٤)، ونتائج دراسة (الجرايدة والعلوي، ٢٠١٨) والتي أظهرت ممارسة عالية لمهارات الاتصال والتواصل، في حين تختلف مع نتائج دراسة (العجمي وعاصم، ٢٠١٨) والتي أظهرت مستوى ممارسة تراوح ما بين متوسط ولا تمارس.

سادسا - بعد إدارة الأزمات:

جدول (١٠) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تتنبأ المعلّمة بالمشكلات والصعوبات.	ت	٤٩	٨٢	٢٥	٣١,٥	٠,٠١	٢,١٥	متوسطة
		٪	٣١,٤	٥٢,٦	١٦,٠				
٢	تحدد المعلّمة الإمكانات اللازمة لمواجهة الأزمة.	ت	٣٩	٤٧	٧٠	٩,٩	٠,٠١	١,٦٦	لا تمارس
		٪	٢٥,٠	٣٠,١	٤٤,٩				
٣	تضع المعلّمة خطة شاملة لمواجهة الأزمة	ت	٣٩	٤١	٧٦	١٦,٧	٠,٠١	١,٥٦	لا تمارس
		٪	٢٥,٠	٢٦,٣	٤٨,٧				
٤	تتخذ المعلّمة قرارات سريعة ومناسبة للسيطرة على الأزمة	ت	٥١	٧٣	٣٢	١٦,٢	٠,٠١	٢,١٢	متوسطة
		٪	٣٢,٧	٤٦,٨	٢٠,٥				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٥	تحرص المعلّمة على خفض التوتر لدى التلميذات لمساعدتهن في مواجهة الأزمة	ت	٨٥	٦١	١٠	٥٦,٤	٠,٠١	٢,٤٨	عالية
		٪	٥٤,٥	٣٩,١	٦,٤				
البعد كاملا								١,٩٩	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل لا تمارس للعبارتين :** تحدد المعلّمة الإمكانات اللازمة لمواجهة الأزمة ، وتضع المعلّمة خطة شاملة لمواجهة الأزمة.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارتين :** تتنبأ المعلّمة بالمشكلات والصعوبات ، تتخذ المعلّمة قرارات سريعة ومناسبة للسيطرة على الأزمة.
- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية للعبارة :** تحرص المعلّمة على خفض التوتر لدى التلميذات لمساعدتهن في مواجهة الأزمة.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (١,٥٦) إلى (٢,٤٨) مما يعني أن مستوى الممارسة يتراوح

بين بدرجة عالية ولا تمارس، وبلغ المتوسط العام للبعد (١,٩٩) وهو يشير لمستوى متوسط لبعد إدارة الأزمات، وتشير هذه النتيجة إلى ربما قصور في ممارسة مهارات إدارة الأزمات وقد يعود ذلك إلى عدم حصول المعلّمة على التدريب الكافي فيما يتعلق بممارسات إدارة الأزمات، وما يتعلق باتفاق أو اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لم تتطرق تلك الدراسات لمحور إدارة الأزمات.

سابعا - بعد إدارة الوقت:

جدول (١١) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد إدارة الوقت من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تحدد المعلّمة المهام اليومية.	ت	١٢٦	٣٠	٠	٥٩,١	٠,٠١	٢,٨١	عالية
		٪	٨٠,٨	١٩,٢	٠				
٢	ترتب المعلّمة الأولويات.	ت	١٢٤	٣٢	٠	٥٤,٣	٠,٠١	٢,٧٩	عالية
		٪	٧٩,٥	٢٠,٥	٠				
٣	تقسم المعلّمة الوقت المتاح لإنجاز المهام.	ت	١٢٥	٣١	٠	٥٦,٦	٠,٠١	٢,٨٠	عالية
		٪	٨٠,١	١٩,٩	٠				
٤	تخصص المعلّمة وقت للمهام الطارئة.	ت	٥٥	٤٠	٦١	٤,٥	غير دالة	١,٥٦	لا تمارس
		٪	٣٥,٣	٢٥,٦	٣٩,١				
البعد كاملا								٢,٤٩	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل لا تمارس للعبارة:** تخصص المعلّمة وقت للمهام الطارئة، في حين جاءت قيمة الاختبار دالة في اتجاه بدرجة عالية لباقي العبارات.

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (١,٥٦) إلى (٢,٨١) ما يعني أن مستوى الممارسة تراوح بين لا تمارس وتمارس بدرجة عالية وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٤٩) وهو يشير لمستوى عالي من الممارسة لبعد إدارة الوقت، وربما تفسر هذه النتيجة بوعي المعلّمات بأهمية إدارة الوقت داخل الصف الدراسي كونهن مرتبطات بزمن معين للحصة وفق أنظمة وزارة التعليم، وهذا ما دُرِبت عليه المعلّمة قبل وأثناء وبعد الخدمة والتي تعدّ من ضمن متطلبات تنفيذ التدريس وفق سياسة التعليم، أما ما يتعلق بتخصيص وقت للمهام الطارئة والتي لا تمارس فربما يعود ذلك إلى تخصيص المعلمة وقت الحصة لإنجاز المهام التعليمية المجدولة في الخطة دون المهام الطارئة، وربما يعود ذلك إلى عدم تلقيها التدريب الكافي في ترتيب الأولويات وتخصيص زمن للمهام الطارئة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العدوان، ٢٠١٤)، ونتائج دراسة (الجرايدة والعلوي، ٢٠١٨).

ثامنًا - بعد إدارة العلاقات الاجتماعية:

جدول (١٢) قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل بعد إدارة العلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
١	تبني المعلّمة علاقات ودية مع التلميذات.	ت	١٣٥	٢١	٠	٨٣,٣	٠,٠١	٢,٨٧	عالية
		٪	٨٦,٥	١٣,٥	٠				
٢	تستفيد المعلّمة من العلاقات داخل الصف في إنجاز المهام وإدارة الصف.	ت	٧٩	٦٧	١٠	٥٢,٣	٠,٠١	٢,٤٤	عالية
		٪	٥٠,٦	٤٢,٩	٦,٤				
٣	تستثير المعلّمة التلميذات للمشاركة والتفاعل.	ت	٩٥	٦٠	١	٨٦,٨	٠,٠١	٢,٦٠	عالية
		٪	٦٠,٩	٣٨,٥	٠,٦				
٤	تستفيد المعلّمة من الأنشطة والفعاليات الأخرى داخل المدرسة.	ت	٦٠	65	٣١	١٢,٩	٠,٠١	٢,٢٢	متوسطة
		٪	٣٨,٥	٤١,٧	١٩,٩				
٥	تشارك المعلّمة التلميذات في الأنشطة والفعاليات المتنوعة.	ت	٦٢	٦٤	٣٠	١٤,٠	٠,٠١	٢,٢٢	متوسطة
		٪	٣٩,٧	٤١,٠	١٩,٢				

م	العبارات	البيان	درجة الممارسة			قيمة كا٢	الدلالة	المتوسط	مستوى الممارسة
			عالية	متوسطة	لا تمارس				
٦	تشجع المعلّمة التلميذات على حضور الأنشطة والفعاليات.	ت	٦١	٦٧	٢٨	١٦,٩	٠,٠١	٢,٢٥	متوسطة
		٪	٣٩,١	٤٢,٩	١٧,٩				
البعد كاملا								٢,٤٣	عالية

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة متوسطة للعبارات**: تستفيد المعلّمة من الأنشطة والفعاليات الأخرى داخل المدرسة، وتشارك المعلّمة التلميذات في الأنشطة والفعاليات المتنوعة، وتشجع المعلّمة التلميذات على حضور الأنشطة والفعاليات.

- **جاءت قيمة اختبار كا٢ (chi- Square) دالة في اتجاه البديل بدرجة عالية للعبارات**: تبني المعلّمة علاقات ودية مع التلميذات، تستفيد من العلاقات داخل الصف في إنجاز المهام وإدارة الصف، وتستثير المعلّمة التلميذات للمشاركة والتفاعل

ووفقا لقيم المتوسطات فإن نتيجة اختبار كا٢ (chi- Square) تتفق مع مستوى الممارسة الذي كشفت عنه قيم متوسطات العبارات التي تراوحت بين (٢,٢٢) إلى (٢,٨٧) مما يعني أن مستوى الممارسة تراوح بين درجة متوسطة ودرجة عالية وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٤٣) وهو يشير لمستوى عالي من الممارسة لبعد إدارة العلاقات

الاجتماعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتناء وزارة التعليم في الآونة الأخيرة باستراتيجيات التعلم النشط والذي يتطلب بيئة صفية تُدار على أساس إدارة العلاقات الاجتماعية وتبادل المعارف والخبرات، كذلك التوجهات التي تدعم مواءمة الأنشطة اللاصفية لتخدم نواتج التعلم وتسهم في تحقيقها، وفيما يتعلق باتفاق هذه النتيجة أو اختلافها مع نتائج الدراسة السابقة لا يوجد بينها دراسة تناولت هذا المحور في مجال الإدارة الصفية.

ولمعرفة أكثر أبعاد الإدارة الصفية الناعمة ممارسة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات فقد تم حساب المتوسط الوزني لكل بعد وترتيب الأبعاد وفقا لذلك وتحديد مستوى الممارسة لأبعاد الإدارة الصفية الناعمة في ضوء المعيار (المتوسط من ١ - أقل من ١,٦٧ لا تمارس، المتوسط من ١,٦٧ – أقل من ٢,٣٤ متوسط ، المتوسط أكبر من ٢,٢٤ عالي) وجاءت النتائج كما بجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) المتوسط الوزني وترتيب أبعاد الإدارة الصفية الناعمة ممارسة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات

الأبعاد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
التخطيط	٢,٢٩	٠,٣٥	متوسطة	٧
القيادة	٢,٥٢	٠,٣٣	عالية	٣
التفاوض	٢,٦١	٠,١٣	عالية	٢
العمل ضمن فريق	٢,٣٥	٠,٣٨	عالية	٦
الاتصال والتواصل	٢,٦٩	٠,١٧	عالية	١

الأبعاد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
إدارة الأزمات	١,٩٩	٠,٢٩	متوسطة	٨
إدارة الوقت	٢,٤٩	٠,٤١	عالية	٤
إدارة العلاقات الاجتماعية	٢,٤٣	٠,٢٦	عالية	٥
الأداة كاملة	٢,٤٢	٠,٢٠	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن بعدي (التخطيط وإدارة الأزمات) تمارس بدرجة متوسطة بينما باقي الأبعاد تمارس بدرجة عالية وجاء في الترتيب الأول من حيث الممارسة بعد (الاتصال والتواصل) بمتوسط قدره (٢,٦٩)، بينما جاء بعد (إدارة الأزمات) في الترتيب الأخير من حيث الممارسة بمتوسط قدره (١,٩٩)، وجاء المتوسط العام لدرجة ممارسة الإدارة الصفية الناعمة (٢,٤٢) بمستوى ممارسة عالية، وتعزى هذه النتيجة إلى برامج التدريب التي تحظى بها المعلّمات، والمتابعة المسّتمرة من قبل المشرفات التربويات والتي تتمثّل في الزيارات الصفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العدوان، ٢٠١٤)، و(الشهري، ٢٠١٠)، و(العجمي وعاصم، ٢٠١٨)، و(الشهري وقطب، ٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها على وجه العموم نتائج متوسطة إلى عالية في مهارات الإدارة الصفية.

إجابة السؤال الثالث: ما دلالة الفروق بين المعلّمات والمشرفات التربويات في تقدير واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة؟

للتعرف على دلالة الفروق بين المعلّمات والمشرفات التربويات في تقدير واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة تم استخدام اختبار (T- test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) قيمة اختبار (T- test) ودلالتها للفروق بين المعلّمات والمشرفات التربويات في تقدير واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة

البعد	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التخطيط	معلّمات	١١١	١٩,١٣	٣,٧٣	١,٧٠	غير دالة
	مشرفات	٤٥	١٨,٠٧	٢,٨٩		
القيادة	معلّمات	١١١	١٨,٢٩	٢,٣٨	١,٩٠	غير دالة
	مشرفات	٤٥	١٧,٤٩	٢,٤٥		
التفاوض	معلّمات	١١١	٢١,٣	٣,٠٧	٢,٥٧	٠,٠١
	مشرفات	٤٥	١٩,٨	٣,٥٥		
العمل ضمن فريق	معلّمات	١١١	١٢,٣٦	٢,٤٢	٣,٧١	٠,٠١
	مشرفات	٤٥	١٠,٨٢	٢,١٦		
الاتصال والتواصل	معلّمات	١١١	٣٠,٠	٣,٤٧	٢,٠٢	٠,٠٥
	مشرفات	٤٥	٢٨,٧	٣,٨٣		
إدارة الأزمات	معلّمات	١١١	١٠,٨	٣,٢١	٣,٤٣	٠,٠١

البعد	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
	مشرفات	٤٥	٩,٠٢	٢,٤٧		
إدارة الوقت	معلّمات	١١١	١٠,٥٩	١,٥٧	٢,٩٠	٠,٠١
	مشرفات	٤٥	٩,٨٠	١,٤٩		
إدارة العلاقات الاجتماعية	معلّمات	١١١	١٢,٦١	٢,٣٤	٢,٢٢	٠,٠٥
	مشرفات	٤٥	١١,٦٩	٢,٣٩		
الأداة كاملة	معلّمات	١١١	١٣٥,٢	١٨,٨٦	٢,٩٩	٠,٠١
	مشرفات	٤٥	١٢٥,٥	١٦,٧٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي

- جاءت قيمة اختبار (T- test) غير دالة في بعدي (التخطيط، والقيادة).
- جاءت قيمة اختبار (T- test) دالة في أبعاد (التفاوض، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، إدارة الأزمات، إدارة الوقت، إدارة العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية في اتجاه المعلّمات؛ مما يعني أن المعلّمات قدرن أنفسهن بدرجة أكبر مما فعلت المشرفات التربويات، ويمكن تفسير ذلك كون زيارة المشرفات محدودة بزمن معين قد لا تتضح فيه تلك المهارات، على عكس المعلّمات كونهن هن ممارسات لذلك.

ملخص نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية :

- أن واقع ممارسة معلّمات اللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية الناعمة جاء ما بين متوسط إلى عالي ، فبُعديّ (التخطيط وإدارة الأزمات) تمارس بدرجة متوسطة ، في حين تمارس باقي الأبعاد بدرجة عالية.
- أن قيمة اختبار (T- test) غير دالة في بُعديّ (التخطيط والقيادة) بين آراء المعلّمات والمشرفات التربويات. في حين جاءت قيمة اختبار (T- test) دالة في أبعاد (التفاوض ، العمل ضمن فريق ، الاتصال والتواصل ، إدارة الأزمات ، إدارة الوقت ، إدارة العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية في اتجاه المعلّمات.

التوصيات :

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلّمات اللغة العربية في مجال الإدارة الصفية من خلال المقابلات أو الاستبانات.
- تخصيص برامج تدريبية لمعلّمات اللغة العربية في مجال الإدارة الصفية الناعمة ؛ حيث إن المعلّمات بحاجة إلى الاطلاع على كلّ جديد ومسايرته.
- تفعيل الزيارات المتبادلة بين المعلّمات على نطاق الإدارات التعليمية لتبادل الخبرات والتجارب في مجال الإدارة الصفية خاصة ما يتعلق بالتخطيط لإدارة الصف وإدارة الأزمات من خلال برنامج مجدول لذلك.

- تفعيل المجالس التربوية على نطاق المدرسة لمناقشة مشكلات ومستجدات الإدارة الصفية.
- إصدار دليل واضح لقياس ممارسات الإدارة الصفية الناعمة.
- تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات في مجال الإدارة الصفية الناعمة.

المقترحات:

- الاحتياجات التدريبية للمعلّمات في مجال الإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- العلاقة بين مستوى ممارسة المعلّمة لمهارات الإدارة الصفية الناعمة واتجاهات الطالبات نحو التعلم.
- تحديد مشكلات التي تواجه المعلّمات في تفعيل الإدارة الصفية الناعمة.

* * *

المراجع:

- الأغا، محمد صهيب. (٢٠١٨). المهارات الناعمة وعلاقتها بالأداء الوظيفي (دراسة تطبيقية على العاملين في بنوك محافظات فلسطين الجنوبية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.
- الأفندي، آلاء عمر. (٢٠١٤). "مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلّمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية)، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة حلب.
- إبراهيم، سليمان. (٢٠١٢). فن المهارات الحياتية مدخل إلى تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، القاهرة: السحاب للنشر والتوزيع.
- أبو خليل، فاديا. (٢٠١١). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، بيروت: دار النهضة العربية.
- ثابت، آمال فؤاد. (٢٠٢٠). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى الهيئات الإدارية للأطر الطلابية في جامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الأقصى.
- حجاج، علا نعيم. (٢٠١٤). " دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية - دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية في قطاع غزة"، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الخطيب، براءة فايز. (٢٠١٣). " الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلّمون دراسة ميدانية في محافظة دمشق"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٩)، العدد (١)، ص ص٢٣٥ - ٢٧٢.
- خميس، عبدالله. (٢٠١٣). المهارات الناعمة التي يبحثون عنها، عمان: مؤسسة الرؤيا للثقافة والنشر.

- الخـــويطر، أروى محمـــد. (٢٠١٧). "أســـباب مشـــكلات الإدارة الصـــفية الـــتي تواجـــه المعلّمـــات في مـــدارس محافظـــة عنيـــزة الثّانويـــة"، المجلـــة العلميـــة بكليـــة التربية جامعة أسيوط، المجلد (٣٣)، العدد (٩)، ص ص٥٣٢ - ٥٦١.
- رضـــوان، أحمـــد محمـــود. (٢٠١٩). "درجـــة ممارســـة طلبـــة التربيـــة العمليـــة في جامعـــة اليرمـــوك لمهـــارات إدارة الصـــف مـــن وجهـــة نظـــرهم"، مجلـــة العلـــوم التربوية، المجلد (٤٦)، العدد (٢).
- الرواضـــية، خالـــد هـــارون. (٢٠٢٠). "مـــدى امـــتلاك معلّمـــي المرحلـــة الأساســـية في مـــدارس تربيـــة البادية الجنوبيـــة مهـــارات الإدارة الصـــفية وعلاقتهـــا بمخرجـــات الـــتعلم والعلاقـــات الاجتماعيـــة بـــين الطلبـــة"، مجلـــة العلـــوم التربويـــة والنفسية، المجلد (٤)، العدد (٩)، ص ص٣٨ - ٦٢.
- الرويلـــي، نـــواف عبـــدالله. (٢٠١٤). "مشـــكلات الضـــبط الصـــفي لـــدى معلّمـــي التعلـــيم الأساســـي وفقًـــا لـــبعض المـــتغيرات"، مجلـــة دراســـات عربيـــة في التربيـــة وعلم النفس، العدد (٥٤)، ص ص١٦١ - ١٧٥.
- الـــزعبي، ميســـون طـــلال. (٢٠١٣). "درجـــة ممارســـة الســـلوك الإبـــداعي في إدارة الصـــف لـــدى معلّمـــي مـــدارس الملـــك عبـــدالله الثـــاني للتميـــز في المملكـــة الأردنيـــة الهاشميـــة"، مجلـــة مؤتـــة للبحـــوث والدراســـات، المجلـــد (٢٨)، العـــدد (٣)، ص٢٨٩.
- ســـليم، ماجـــدة فتحـــي. (٢٠١٩). "برنـــامج مقـــترح قـــائم علـــى الأنشـــطة التفاعليـــة لتنميـــة المهـــارات الناعمـــة ومهـــارات الـــذكاء النـــاجح لـــدى الموهـــوبين مـــن أطفال الروضة"، مجلة الطفولة والتربية، العدد (٤٠)، ص ص٢٤٧ - ٣٣٠.
- شـــبير، رمضـــان. (٢٠١٦). "المهـــارات الناعمـــة وعلاقتهـــا بالتوجهـــات الريادية لـــدى طلبـــة الكليـــات التقنيـــة والمهنيـــة في محافظـــات غـــزة"، رســـالة ماجســـتير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.

- الشهري، خالد علي. (٢٠١٠). "الكفايات اللازمة لإدارة الصف لدى المعلّمين الجدد في محافظة محايل التعليمية"، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك خالد.
- الشهري، خالد علي، وقطب، إيمان محمد. (٢٠٢٠). "تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلّمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤)، العدد (١٠)، ص ص٨٦ - ١١٩.
- صايمة، سمر. (٢٠١٠). "المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر - غزة.
- الطعاني، حسن. (٢٠١١). " درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلّمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات" مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، العدد (١)، ص ص٦٩١ - ٧٢٨.
- العجمي، لبنى حسين وعاصم، وداد عبدالحليم. (٢٠١٨). " تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلّمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، المجلد (٢٩)، العدد (١)، ص ص ١٨٦ - ٢٢٧.
- العدوان، واصف توفيق. (٢٠١٤). "المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية"، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية - جامعة جرش.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال، عمان: دار الفكر.

- محمود، صلاح الدين. (٢٠١١). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات رؤية تربوية معاصرة، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- مراد، صلاح وسليمان، أمين. (٢٠٠٥). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- المهوس، سالم فرج. (٢٠١٥). "مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلّمي المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة طيبة.
- هارون، رمزي فتحي. (٢٠٠٣). الإدارة الصفية، عمان: دار وائل للنشر.
- الهويدي، زيد. (٢٠١٢). مهارات التدريس الفعال، الطبعة الثانية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- Dubey, R. S., & Tiwari, V. (2020). Operationalisation of soft skill attributes and determining the existing gap in novice ICT professionals. International Journal of Information Management, 50, 375-386.
- Rao , M.S(2012) "Myths and truths About Soft Skills" American Society for Training & Development .USA
- Rao, M. S. (2014). Blend hard and soft skills to fast-track a management career. Human Resource Management International Digest.
- Ritz, Mariah, Noltemeyer, Amity, Davis, Darrel, Green, Jennifer, 2014, Behavior Management in Perschool Classrooms: Insights Revlead Through Systematic Observation and Interview.
- http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.21744/abstract
- Robinson, J.P., Shaver, P.R., Wrightsman, L.S.(2009**).** Measures of personality and social psychological attitudes.San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Seetha ,S .(2013) . Necessity of Soft Skills Training for Students and professionals.4(2) March-may ,2013,pp.171-174.International Journal of Engineering ,Business and Enterprise Applications.

References:

- Agha, Muhammad Sahib. (2018). Sophisticated Skills and Their Relationship with Job Performance (applied study on workers in banks in southern Palestine provinces), an unpublished master's thesis, College of Economics and Administrative Sciences.
- Al-Afandi, Alaa Omar. (2014). Classroom Management Problems Facing Teachers in The First stage of the basic education. (field study in the northern region schools in the Syrian Arab Republic), Master Thesis, College of Education - University of Aleppo.
- Ibrahim, Suleiman. (2012). The Art of Life Skills As Introduction to The Development of Positive Social Behaviors, Cairo: As-Sahab for Publishing and Distribution.
- Abu Khalil, Fadia. (2011). Classroom Management and Classroom Behavior Modification, Beirut: Arab Renaissance House.
- Thabet, Amal Fouad. (2020). "The Effectiveness of a Proposed Training Program for the Development of Soft Skills for the Administrative Bodies of Student Frameworks at Al-Aqsa University, Unpublished Master Thesis, College of Education - Al-Aqsa University.
- Hajjaj, Ola Naim. (2014). "The Role of Sophisticated Skills in the Process of Acquiring Administrative Jobs - An Applied Study on Administrative Jobs in the Gaza Strip", Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza.
- Al-Khatib, Baraa Fayez. (2013). "Training Requirements for Basic Education Teachers in The Field of classroom Management from Teachers perspective them as a field study in Damascus governorate", Damascus University Journal, Vol. 29, No. 1, pp. 235-272
- Khamis, Abdullah. (2013). The Sophisticated Skills That They Are Looking for, Oman: Al Ruya Foundation for Culture and Publishing
- Al-Khwaiter, Arwa Muhammad. (2017). "Reasons of the Classroom Management Problems that Are Facing Female Teachers in Unaizah Government Secondary Schools," Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Vol. 33, No. 9, p. 532-
- Radwan, Ahmed Mahmoud. (2019). "The Degree of Educational Practice of Classroom Management Skills in

Yarmook University from Students 'point of View", Journal of Educational Sciences, Volume (46), Issue (2).

- Rawadiyah, Khaled Haroun. (2020). "The average of primary School Teachers in the Southern Badia Possession to which Classroom Management Skills and Their Relationship to Learning Outcomes and Social Relations Between Students," Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (4), Issue (9), pp. 38-62.
- Al-Ruwaili, Nawaf Abdullah. (2014). "Problems of Classroom Control for Teachers of Basic Education According to Some Variables," Journal of Arab Studies in Education and Psychology, No. 54, pp. 161-175
- Al-Zoubi, Maysoon Talal. (2013). "The Degree of Creative Behavior Practice in Classroom Management for Teachers of King Abdullah II Schools of Distinction in the Hashemite Kingdom of Jordan," Mu'tah Journal for Research
- Salim, Magda Fathy. (2019). "A Proposed Program based on Interactive Activities to Develop Sophisticated Skills and Successful Intelligence Skills Among Gifted Kindergarten Children," Childhood and Education Journal, Issue (40), pp. 247-330.
- Shabir, Ramadan. (2016). Sophisticated Skills and its Relation to Entrepreneurial Attitudes among Students of Technical and Vocational Colleges in Gaza Province , Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza.
- Al-Shehri, Khaled Ali. (2010). "Competence Needed for Classroom Management for New teachers in Muhayil Educational province, Master Thesis, College of Education - King Khalid University
- Al-Shehri, Khaled Ali, and Qutb, Iman Muhammad. (2020). "A Proposed Vision for Developing Classroom Management Competencies Among New Teachers in Private Schools From the Supervisors and School Leaders Perspective in Makkah Al-Mukarramah", Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (4), Issue (10), pp. 86-119
- Saime, Samar. (2010). "Life skills Included in The Arabic Language curriculum for the 3rd Basic Grade and The Extent of Their Practice Among Students of international UNRWA schools", Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University - Gaza.

- Al-Taani, Hassan. (2011). “The degree of practicing basic Classroom Management skills among Secondary Education Teachers in Karak Province and Their Relationship to Some Variables” Damascus University Journal, Volume (27), Issue (1), pp. 691-728
- Al-Ajmi, Lubna Hussein, Asim, and Dad Abdel-Halim. (2018). “Development of Classroom Management Skills of Science Teachers of Intermediate Level in Asir Region in Light of Contemporary global trends,” King Khalid University's Journal for Educational Sciences, Volume (29), Issue (1), pp. 186-227
- Al-Eidwan , Wassef Tawfiq. (2014). Sophisticated Skills for Government School Principals in the Province of Education in Southern Shouneh, MA Thesis, College of Educational Sciences - Jerash University.
- Katami, Nayfa. (2004). Effective Teaching Skills, Amman: Dar Al-Fikr
- Mahmoud, Saladin. (2011). Teaching and Learning Skills of Teaching in the Information Age, A Contemporary Educational Vision, Second Edition, Cairo: The World of Books.
- Murad, Salah and Suleiman, Amin. (2005). Characteristics and Steps of Tests’ Preparation of Psychological and Educational Sciences and Their Standards, Kuwait: Dar Al-Kitaab Al-Hadith.
- Al Mahoos , Salem Faraj. (2015). "Classroom Management Problems That Facing Primary School Teachers", MA Thesis, College of Education - Taibah University.
- Haron, Ramzi Fathy. (2003). Classroom Management, Amman: Dar Wael Publishing House
- Al-Huwaidi, Zaid. (2012). Effective Teaching Skills, Second Edition, Al Ain: University Book House

* * *

درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب ومعوقات ممارستهن لها واتجاهاتهن نحوها

د. أسماء سليمان الفايز

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب ومعوقات ممارستهن لها واتجاهاتهن نحوها

د. أسماء سليمان الفايز

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٥ / ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ١ / ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب، ومعوقات ممارستهن لها، واتجاهاتهن نحوها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلمة، طبق عليهن بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات، وعمل لهن مقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمات الفقه لاستراتيجيات التفكير المتشعب خلال تدريسهن بلغ (٢.٦١)، وهي نسبة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمات الفقه نحو ممارستهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب، كانت إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٨٧)، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجههن عند ممارستهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب، ولعل من أهمها كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب، تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لتنفيذ التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة - معلمات الفقه - المرحلة الثانوية - استراتيجيات التفكير المتشعب - المعوقات - الاتجاهات.

The degree to which the female teachers of jurisprudence at the secondary stage practice the strategies of the development of Divergent thinking, obstacles to their practice, and their attitudes towards them

DR. ASMA SULIMAN ALFAYIZ

Curriculum and lnstruction department - College Of Education

King Saud University

Abstract:

of the study: This study aimed to know the degree of the practice of teachers of jurisprudence at the secondary stage of Divergent thinking strategies, obstacles to their practice of them, and their attitudes towards them, and the study relied on the descriptive approach (the survey). The sample of the study consisted of (25) female teachers, for whom the observation card and attitudes scale were applied, and an interview was made for them. The results of the study concluded that the general average of the degree to which jurisprudence teachers practice Divergent thinking strategies during their teaching was (2.61), which is an average rate. The study also found that the attitudes of jurisprudence teachers towards their practice of Divergent thinking strategies were positive, as the general arithmetic mean was (2.87). And that there is a set of obstacles that they face when practising Divergent thinking strategies, and perhaps the most important one is a large number of female students in a single class. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of practice of jurisprudence teachers in the secondary stage of Divergent thinking strategies due to the variable of experience in education, and the existence of statistically significant differences in the degree of practice of the teachers of jurisprudence in the secondary stage for the implementation of teaching according to the Divergent thinking strategies due to the scientific qualification variable.

Key words: degree of practice - teachers of jurisprudence - secondary school - Divergent thinking strategies - obstacles – trends

مقدمة:

تهدف الرؤية المستقبلية للتعليم بالمملكة العربية السعودية، والمتمركزة حول الطالب إلى إعداد مواطن متمسك بالدين الإسلامي، وقيمه، سليم الفكر، متزن الشخصية، منتج للمعرفة، ومتعلم مدى الحياة، ويتعامل بإيجابية مع من حوله.

وتعد المرحلة الثانوية مرحلة مهمة للمتعلمين في التعليم، فهي تُعِدهم إعدادًا شاملًا ومتوازنًا وتنمي شخصياتهم، ويُتطلع لهذا التعليم باعتباره منطلقًا للدراسة في المراحل التالية، واستثمارًا في رأس المال البشري للحياة العملية.

وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم بأهمية تطوير التعليم عمومًا، والتعليم الثانوية بشكل خاص، فقد سعت إلى تطوير خططها، وبرامجها، ومقرراتها؛ لتلبي الاحتياجات المجتمعية، ولتلائم متطلبات العصر، ومتغيراته المتسارعة.

ولكي تحقق وزارة التربية والتعليم أهدافها، فقد سعت إلى توفير كل ما يلزم لتطوير العملية التعليمية، فكان من أبرز منطلقاتها إعداد المعلم، وتطويره مهنيًا؛ لكونه أساس العملية التعليمية، فظهر نتيجة ذلك مشروع تطوير استراتيجيات التدريس الذي جاء تحت شعار (علمني كيف أتعلم)، (مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، ١٤٢٨هـ).

ونظرًا لأهمية دور المعلم في العملية التعليمية، فإن الدور المطلوب من معلمي، ومعلمات العلوم الشرعية يزداد أهمية؛ لإسهامهم في تكوين شخصية الطالب، وتزويده بالمعارف الشرعية الضرورية لإقامة أمور حياته وفق منهج الإسلام، من خلال مجموعة من المقررات المخططة بصورة تتفق

مع طبيعة الطلاب، ومجتمعهم (الجلاد، ٢٠٠٥، ١٣٩)، هذا إلى جانب ارتباط مقررات العلوم الشرعية بالتفكير، حيث كان السلف يَعدُون التفكير في خلق السموات والأرض من العبادات؛ بحسب ما أشار إليه الشديفات (٢٠١٣م، ٢٩)، وقد ورد عديد من الآيات القرآنية، وبصيغ مختلفة؛ للحث على التفكير، ومن الآيات الدالة على ذلك قوله تعالى: (وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ) [الذاريات: ٢١].

والفقه باعتباره أحد مقررات العلوم الشرعية، ترتبط موضوعاته بالتفكير، والتدبر في العبادات، والمعاملات، والعقوبات، ونحوها مما يتضمنه مقرر الفقه، ويحتاج إليها المسلم في جميع مسائل الحياة، صغيرها وكبيرها.

ولعل ما سبق يدعو معلمات الفقه إلى الاهتمام بتدريس مقرراتهن، والاستفادة من الدراسات التربوية في مجالهن، والابتعاد عن طرائق التدريس المعتادة، وذلك من خلال تحويل محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي إلى التركيز على عقل الطالبة، الأمر الذي جعل تطوير تعليم مقررات الفقه أمرًا ملحًا.

ومن هذا المنطلق، فإنه يستوجب على معلمات الفقه تقديم تعليم متميز للطالبات؛ من خلال تعليمهن كيف يفكرن، وذلك باستخدام استراتيجيات تدريس، تُعنى بتنمية التفكير، ويظهر التفكير المتشعب كأحد الاستراتيجيات التي تؤكد على ذلك؛ حيث يقوم التفكير المتشعب على فتح، وصلات بين الخلايا العصبية للمخ، مما يعمل على توسع امتداد الشبكة العصبية، ويدعم حدوث اتصالات، وتفرعات جديدة لم تكن موجودة من قبل بين الخلايا العصبية، وهذا يسمح لتفكير الطالب أن يسير عبر مسارات جديدة، مما يتيح

للعقل إمكانات، وقدرات جديدة تسهم في رفع كفاءته، وإثراء إمكاناته (Scott,2004, Sousa,2008).

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تحقيق نواتج التعلم بمجالاتها المختلفة، مثل دراسة البقمي (٢٠١٩)، ودراسة البدري (٢٠١٩)، وأوصت دراسة البدري (٢٠١٩) بضرورة تدريب معلمي التعليم العام على استخدام تلك الاستراتيجيات في مقرراتهم.

كما أوصى العديد من المؤتمرات بالعناية بمهارات التفكير، وتنميتها، مثل مؤتمر "القراءة، وتنمية التفكير"، المنعقد في مصر (٢٠٠٤م)، والمؤتمر "العربي الثالث للتفكير، والإبداع، والابتكار"، المنعقد في الأردن (١٤٤٠)، واللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية، والنفسية (جستن) تحت عنوان: "تطوير التعليم: رؤى، ونماذج، ومتطلبات"، ٢٠١٠م.

وعلى الرغم من أهمية التدريس وفق استراتيجيات التفكير، إلا أن العديد من الدراسات كدراسة الجهيمي (٢٠٠٩)، ودراسة الزعبي، والحراحشة (٢٠١٩)، أكدتا على تركيز معلمي العلوم الشرعية على اتباع الطريقة المعتادة في التدريس، وعلى وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارستهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، ويعود أهم هذه المعوقات إلى عدم تحمس الكثير من المعلمات؛ لتوظيف هذه الاستراتيجيات في تدريسهن؛ لتعودهن على الطريقة المعتادة، ومن هنا تظهر العلاقة بين الاتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو عملهن، وبين النجاح الأكاديمي لديهن (ملحم، ٢٠١٠)، كما تعود هذه الاتجاهات الإيجابية أيضًا إلى سنوات الخبرة المتقدمة، وهذا ما أثبتته دراستي (حسن ونوس، ٢٠١١؛ الكندري وآخرون، ٢٠١٨).

وفي إطار هذا السياق، نجد أنه من الأهمية بمكان الكشف عن درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، واتجاهاتهن نحوها، ورصد أهم المعوقات التي تواجههن عند تطبيقها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وضرورة توظيف استراتيجيات لتنميتها، إلا أن الباحثة قد لاحظت من خلال عملها كمعلمة في مدارس التربية النموذجية، ومن خلال إشرافها على طالبات التربية الميدانية، وحضورها لثلاث حصص لمعلمات الفقه، مع تحليلها لنماذج تحضيرهن للدروس، أن واقع تدريس الفقه، دون المستوى المأمول به، ومناقض للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وإهمال واضح لاستراتيجيات التفكير المتشعب.

وبجانب ذلك، فإن الباحثة قد قامت بإجراء المقابلات الشخصية مع تلك المعلمات؛ بهدف معرفة درجة إلمامهن باستراتيجيات التفكير المتشعب، وكيفية تطبيقها في دروس الفقه، وبالدورات التدريبية التي تم حضورهن لها، والمرتبطة باستراتيجيات التفكير المتشعب، إضافة إلى المعوقات اللاتي تواجههن أثناء ممارستهن لها، واتضح للباحثة ما يلي:

- جميع المعلمات لا يعرفن استراتيجيات التفكير المتشعب.
- ٩٠ ٪ من المعلمات أجبن بأنهن لا يعرفن كيفية تدريس الفقه من خلالها، و١٠ ٪ منهن أجبن تخمينًا، وكانت معظم إجاباتهن خاطئة، كما أن هناك اعترافًا من قبل المعلمات بوجود معوقات تحول دون ممارستهن للتفكير

المتشعب، مما أثر سلبًا على اتجاهاتهن نحوها، وهذا ما أكدته دراسة الربعي (٢٠١٥).

وقد أكدت الدراسات السابقة هذا القصور في أداء معلمي ومعلمات الفقه، ومنها دراسة الجهيمي (٢٠٠٩)، ودراسة السليم (٢٠١٢)، وقد أرجعت ذلك إلى اتباع الطرائق المعتادة في التدريس، وهذا يتعارض مع ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة العنزي، وصهلولي (٢٠١٦)، من أهمية إثراء المقررات الدراسية بأنشطة تعليمية، تعتمد على التفكير المتشعب، وكذلك ندرة الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع.

ويتبين مما سبق وجود ضعف في ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للتفكير المتشعب، وكذلك وجود معوقات تحول دون ذلك، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بالدراسة، وفي سبيل ذلك تسعى الباحثة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب؟

٢- ما معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة؟

٣- ما اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارستهن للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، وفقًا لاختلاف الخبرة في مجال التعليم؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على درجة الممارسة الفعلية لمعلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب.

٢ - تحديد أهم معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب.

٣ - بيان اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس.

٤ - الكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، وفقًا لاختلاف الخبرة في مجال التعليم؟

٥ - إيضاح الفروق في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١ - تقدم الدراسة إطارًا نظريًا يتناول التفكير المتشعب: أهميته، وأسسه، واستراتيجياته، والاتجاه نحو ممارسته.

٢ - تواكب هذه الدراسة الاهتمامات، والاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية ممارسة معلمي، ومعلمات التعليم العام للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في عملية التدريس.

٣ - ندرة الدراسات المحلية على حد علم الباحثة التي تناولت موضوع الدراسة" درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب، ومعوقات ممارستهن لها، واتجاهاتهن نحوها" لذلك تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى الأدب التربوي، الذي ربما يسهم في إثراء المكتبة العربية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية كل من:

١- المعلمات: في تطوير تدريس مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب.

٢- الطالبات: وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير المتشعب لديهن في مقرر الفقه باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك، والعمل على تحسين إقبالهن على دراسة العلوم الشرعية، ومنها الفقه.

٣- المشرفات التربويات: حيث تقدم الدراسة بطاقة ملاحظة أداء معلمات الفقه، ومقياس اتجاه المعلمات نحو التفكير المتشعب، واستراتيجياته، مما يمكن المشرفات التربويات من تقويم المعلمات في ضوء تلك الأدوات.

٤- مخططي المناهج بصفة عامة، ومناهج العلوم الشرعية بصفة خاصة، حيث تقدم الدراسة أساليب حديثة في التعلم، فيوجه أنظارهم نحو تضمين استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس العلوم الشرعية.

٥- الباحثين: قد تفتح هذا الدراسة أفاقًا جديدة للدراسة في مجال التفكير المتشعب، واستراتيجياته.

حدود الدراسة: تم تقسيم حدود الدراسة على الشكل التالي:

١ - الحدود الموضوعية:

- درجة ممارسة معلمات الفقه للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، في مهارتين أساسيتين، هما (التخطيط، التنفيذ)، وذلك لأهمية مواكبة التقدم العلمي المستمر في طرائق التدريس تخطيطًا، وتنفيذًا، وكذلك تجريب الاستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم العلوم الشرعية.

- معوقات ممارسة معلمات الفقه لاستراتيجيات التفكير المتشعب، وذلك بإجراء مقابلة مع المعلمات، وسؤالهن عن المعوقات التي تواجههن عند استخدامهن لإستراتيجيات التفكير المتشعب؛ بهدف تحديد تلك المعوقات، ومحاولة تخطيها.

- اتجاهات معلمات الفقه نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب، في الأبعاد الثلاثة الآتية: (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، وذلك لأن الاستجابة لموقف ما تتطلب هذه الهرمية الثلاثية.

٢ - الحدود البشرية: معلمات الفقه في المرحلة الثانوية في شمال مدينة الرياض؛ لأن طالبات هذه المرحلة بحاجة إلى هذه الاستراتيجيات لتحقيق نجاحهن في حياتهن العملية، وإبراز قدراتهن العقلية المختلفة كالقدرة على التفكير المجرد، والاستنتاج، وغيرها من القدرات التي تعد مطلبًا من مطالب القرن الحادي والعشرين؛ لأن هذه الاستراتيجيات تعمل على إحداث تشعب في خلايا المخ، ولهذا التشعب دوره في تدريب العقل، وزيادة إمكاناته،

وقدراته، وفتح مسارات جديدة للتفكير، مما يدعم مزيدًا من الفرص لإعمال العقل، ومرونة الفكر، وتعدد الرؤى لدى الطالبات.

٣ - الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ -١٤٤٢هـ؛ لكي يتسنى للباحثة إعداد أدوات الدراسة، وتطبيقها.

مصطلحات الدراسة: تحوي الدراسة الحالية المفاهيم، والمصطلحات التالية:

تحوي الدراسة الحالية المفاهيم، والمصطلحات التالية:

١ - استراتيجيات التفكير المتشعب: عرفها الحنان (٢٠١٦) بأنها: مجموعة من الإجراءات، والممارسات المقصودة التي يتبعها المعلم، والتي تعتمد على طرح أسئلة متنوعة على الطلاب، سواء بطريقة فردية، أو جماعية، وهذا يساعد على فتح مسارات جديدة للتفكير، والاتصال بين الخلايا المكونة لبنية العقل؛ مما يؤدي إلى مرونة التفكير، وتعدد الرؤى، وصدور استجابات تباعديه متشعبة، والوصول لأكثر من حل للمشكلة.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات، والممارسات، والطرائق المخططة التي تستخدمها معلمات الفقه في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

٢ - درجة الممارسة: عرفها سمارة والعديلي (٢٠٠٨) بأنها: نوع من الخبرة المنظمة نسبيًا، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابة الظاهرة نفسها، أو ما شبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيًا.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تقدرها الباحثة حول ممارسة معلمات الفقه لاستراتيجيات التفكير المتشعب، المتضمنة في فقرات بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

٣ - المعوقات: عرفها حازم (٢٠١٤) بأنها: مجموعة المعوقات التي تحول دون تحقيق هدف ما، وتؤثر في جودته.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: كل ما يحول دون ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس ذلك المقرر، وتقف عائقًا أمامهن، والتي تقاس من خلال مقابلة المعلمات، وسؤالهن عن المعوقات التي تواجههن عند ممارستهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب.

٤ - الاتجاهات: عرف اللقاني، والجمل (١٤١٦) الاتجاهات بأنها: استعداد عقلي، يعبر عنه من خلال الاستجابة بطرق معينة نحو المواقف، أو الأشخاص.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: اتجاهات معلمات الفقه نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب في مكونات الاتجاه الثلاثة التالية: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، ويقاس من خلال استجابتهن على مقياس الاتجاهات الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة:

المحور الأول: التفكير المتشعب: يهدف هذا المحور إلى عرض نبذة عن التفكير، ثم التفكير المتشعب مفهومه، وفلسفته، وأهميته، واستراتيجياته.

التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده، واختلفت حوله الآراء، مما يعكس تعقد العقل البشري، وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم

استقباله من خلال واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة بحثًا عن معنى في الموقف، أو الخبرة" (مجيد، ٢٠٠٨: ١٧).

وللتفكير أنماط مختلفة، حددها وليم عبيد، وعزو عفانة (٢٠٠٣، ٥٨) في الأنماط الآتية:

- التفكير الناقد: هو نمط سلوكي عقلي يتبعه الفرد عند إصداره حكم في قضية ما، أو مناقشة صحيحة.

- التفكير التقاربي: يختص هذا النمط بالذكاء، والقدرات العقلية التي تتطلب الإجابة فيها حلًا واحدًا صحيحًا.

- التفكير التباعدي: هو نمط يهتم بالابتكار، وتكون الإجابة فيه أكثر من حل صحيح واحد، وتمثل عملية معرفية تتيح عددًا من الاستجابات الصحيحة لسؤال واحد، والتي تولد عددًا من الأفكار غير المألوفة لمشكلة ما، ولقد تعددت مسميات التفكير التباعدي، فمنها التفكير المنطلق، والتفكير المتشعب.

ولقد تناولت هذه الدراسة التفكير المتشعب كأحد أنماط التفكير المهمة في حياة الفرد، وفيما يلي تفصيل للتفكير المتشعب.

مفهوم التفكير المتشعب:

يُعرف مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤، ٥٠٢) التشعب في اللغة "التفرق؛ يُقال تشعبت الأغصان، وانشعب النهر، وتشعب: تفرقت منه أنهار، وانشعب الطريق: تفرق"، وقوله تعالى في محكم التنزيل: (انْطَلِقُوا إِلَى ظِلٍّ ذِي ثَلاثِ شُعَبٍ) [المرسلات: آية ٣٠]. (الحديبي ٢٠١٢)

وعرفه عبد الحميد (٢٠٠٨، ٢٢٤) بأنه: تفكير متشعب، يرتبط بأسئلة تمثل حوارًا داخليًا في دماغ الطالب، وتساعد على دمج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية.

الفلسفة التي ينطلق منها التفكير المتشعب:

بدأت أبحاث العقل بالظهور منذ بداية النصف الثاني من العقد الماضي، وقد ساعد في ذلك العديد من العلوم، فضلاً عما قدمه للتربويون من اكتشاف الكثير من الإجراءات التي تساهم في تنمية القدرات العقلية المختلفة.

كما ظهر في عقد التسعينات عدد كبير من أبحاث الدماغ، ونظرياته، ولعل من أبرز هذه النظريات نظرية النصفين الكرويين للدماغ، والدماغ الكلي، ونظريات الذكاء المعاصر، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ (محمد، ٢٠١٨، ٣٧).

فنظرية التعلم المستند إلى الدماغ من التوجهات الحديثة التي تهتم بدراسة الجهاز العصبي للإنسان، ورفع كفاءته، فضلًا عن الاهتمام بدراسة المخ البشري من حيث ماهيته، وكيفية عمله (Spears &Wilson,2010).

وينقسم المخ البشري من الناحية التشريحية إلى نصفين كرويين، يرتبطان ببعضهما البعض من خلال شبكة من الألياف العصبية، تقوم بمهمة الانسجام بين عمل النصفين الأيمن والأيسر من المخ البشري (Wilson,2010).

ويختص كل جانب بمجموعة من الوظائف العقلية التي يقوم بأدائها لخصها (Sousa,D,2009):

جدول (١) وظائف الجانب الأيمن والجانب الأيسر للدماغ

	الجانب الأيمن للدماغ	الجانب الأيسر للدماغ
	يتعامل مع الصور والخيال	يتعامل مع الألفاظ والرموز التجريدية، الحقائق والوقائع
	يحب العشوائية والحرية	يحب الترتيب والنظام
	طريقة التفكير كلية وشاملة	طريقة التفكير تحليلية وتفصيلية
	يعالج المعلومات بالتوازي والتزامن	يعالج المعلومات بشكل متسلسل ومتتابع
	إبداعي ومولد للأفكار	متفحص وناقد

ويتضح من الجدول السابق: أن كل دماغ يعتبر متميزًا في نوعه، وطريقة معالجته للمعلومات، وأن المثيرات التي يشعر بها دماغ، قد لا يشعر بها دماغ آخر، أو لا يشعر بها بنفس الطريقة.

ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ تقوم على مجموعة من المبادئ كما بينها (funderstanding,2011):

- الدماغ نظامي ديناميكي معقد، وذو طبيعة اجتماعية، وكل دماغ فريد بذاته.
- الدماغ يقوم بعملية موازنة، بمعنى أنها تؤدي العديد من الأنشطة في وقت واحد.
- البحث عن المعنى أمر فطري للدماغ، كما يشترك كل من الدماغ، والجسم في عملية التعلم.
- في الاستراتيجيات العواطف هي أساس الدماغ، إذ أنها تقوم بدور مهم في اتخاذ القرارات.
- يعالج الدماغ الجزئيات، والكليات في وقت واحد، ككل.

- ينطوي التعلم دائماً على عمليات الوعي، واللاوعي.
- التعلم المستند إلى الدماغ تعلم ذو طابع تطوري، كما يدعم التعلم عن طريق التحدي.

أهمية استراتيجيات التفكير المتشعب:

يعد التفكير المتشعب من أنماط التفكير التي لها أهمية كبيرة في العملية التربوية، والتعليمية، حيث أشار شحاتة (٢٠١٣، ٢٦) إلى أهمية هذا النوع من التفكير في عدة نقاط، ومن أهمها:

١- يبين وظائف جانبي المخ: الأيمن، والأيسر بصورة إجمالية، ووظائف المخ بصورة تفصيلية.

٢- يحدد إجراءات تصميم المناهج التعليمية بطريقة تتناسب مع طبيعة الطلاب باختلاف نمط تعلمهم، والجانب النشط في الدماغ، سواء الجانب الأيمن، أو الأيسر.

٣- يعمل على تحفيز خلايا المخ للعمل بشكل جيد، عن طريق إحداث ترابطات طبيعية بين شبكة الخلايا العصبية للإنسان.

٤- يستثمر القدرات الإبداعية لدى الطلاب، من خلال توليدهم للاستجابات، أو الحلول المتعددة للمواقف.

٥- يزيد من إيجابية الطلاب في مواقف التعلم المختلفة، من خلال تحفيزهم على التفكير في اتجاهات متعددة، وفتح مسارات جديدة للتفكير، والإبداع، وتوظيفها في عملية التعلم.

وانطلاقًا من أهمية التفكير المتشعب؛ فقد اهتمت العديد من البحوث بدراسته، وأثبتت دورة في الرفع من مستوى العملية التعليمية، مثل دراسة

المحيميد (٢٠١٦)، ودراسة البدري (٢٠١٩)، وهذا ما يؤكد أهمية ممارسة معلمات الفقه لهذا النوع من التفكير، ومعرفة معوقاته التي تحول دون استخدامه ؛ لكون هذا المقرر يعنى بتعليم الفرد أمور دينه، ودنياه، ويعمل على تكييف سلوكه وفق أحكام دينه قولًا، وعملًا، وهذا يحتاج إلى الفهم السليم، والتطبيق الصحيح لأحكام الشريعة، خصوصًا في ظل تطور القضايا الفقهية، وظهور النوازل، مما يلزم الفقيه بإعمال فكره.

أنواع استراتيجيات التفكير المتشعب:

أجمعت العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (Verma,Metal(2012، ودراسة البدري (٢٠١٩) أن استراتيجيات التفكير المتشعب تتكون من سبع استراتيجيات، وهي كما يلي:

(١) استراتيجية التفكير الافتراضي Hypothetical Thinking Strategy:

تعتمد هذه الاستراتيجية على توجيه مجموعة من الأسئلة الافتراضية للطلاب، والتي تحفزهم للتفكير في الأحداث، والمواقف، والنتائج المترتبة عليها، وتكوين علاقات جديدة بينها.

(٢) استراتيجية التفكير العكسي Reversal Thinking Strategy :

توفر هذه الاستراتيجية مزيدًا من فرص تعميق رؤية الطالب للأحداث، والمواقف، والتفكير فيما وراءها، وبذلك ينتقل من مجرد التفكير بالمعرفة المكتسبة إلى التفكير فيما وراء هذه المعرفة.

(٣) استراتيجية تطبيق التفكير الاستراتيجي Application Thinking Strategy :

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام التفكير الاستراتيجي في مواقف التعلم، مثل رسم خطوط تعبر عن المواقف، فكلما نمت قدرة الطالب على التعبير، فإن ذلك يدل على قدرته على استيعاب عناصر الموقف.

(٤) استراتيجية التناظر Analogy Strategy:

تقوم هذه الاستراتيجية على إعمال المخ البشري؛ لتوضيح العلاقات بين الأشياء والعناصر.

(٥) استراتيجية تحليل وجهة النظر Analysis of point of View Strategy:

تعبر هذه الاستراتيجية عن قدرة الطالب على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، وعلى إبداء وجهة نظره عما يعتقد من آراء، وأفكار تجاه المواقف.

(٦) استراتيجية التكملة Completion Strategy:

هي عملية إكمال الأشياء الناقصة، أو غير المكتملة، مما يدفع الطالب بتشعب تفكيره في مسارات عديدة؛ لمحاولة الوصول إلى تحديد العلاقات بين الأجزاء الموجودة.

(٧) استراتيجية التحليل الشبكي Strategy Web Analysis:

تعبر عن ترابط بعض المواقف، والأحداث، والظواهر من حولنا بعلاقات، وطرق معقدة، ومتشابكة، ومتداخله.

وفي هذا الصدد يمكننا القول إن استراتيجيات التفكير المتشعب ترتبط مع بعضها، مما يساعد على زيادة كم الارتباطات العصبية، ويحفز تفكير الطالبات في اتجاهات متنوعة، وهذا ما يدعو إلى تغيير إجراءات التعلم

السائدة في واقعنا التعليمي على نحو يتوافق مع هذه الاستراتيجيات للحصول على أفضل النتائج الممكنة.

المحور الثاني: الاتجاه نحو التفكير المتشعب: يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الاتجاه، ومكوناته، وخصائصه.

مفهوم الاتجاه:

إن مفهوم الاتجاهات من المفاهيم المهمة في علم النفس الاجتماعي، وأكثرها ثراءً، فالأفراد يحملون عددًا كبيرًا من الاتجاهات؛ ونحن في جميع جوانب حياتنا الاجتماعية دائمًا ما نسعى للكشف عن اتجاهات الآخرين، وأخبارهم عن أفكارنا، ومحاولة تغيير آرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه (Pennington,1999).

وقد تناول علماء النفس مفهوم الاتجاه من جوانب مختلفة، فمنهم من ركز على الجانب الاجتماعي، كتعريف ألبورت الذي يقول بأن الاتجاه حالة عقلية؛ تنظم من خلال الخبرة، وممارسة تأثير مباشر على استجابة الفرد لكل المواقف التي ترتبط بها (O'Keele,2002)، ومنهم من ركز على الجانب الموقفي، كتعريف الحارثي (١٩٩٢) للاتجاه بأنه "موقف الفرد نحو إحدى القيم السائدة في البيئة الاجتماعية"، في حين نجد أن ثورستون يركز على الجانب الإدراكي، حيث يعرفه بأنه "درجة العاطفة الإيجابية، أو السلبية المرتبطة بموضوع نفسي" (دويدار، ١٩٩٤، ١٨٥).

نستنتج مما سبق أن جميع هذه المفاهيم تؤكد على أن الاتجاه استجابة تحدد موقف الفرد إيجابيًا، وسلبيًا تجاه شيء معين، ويمكن أن ينتظم، ويتأثر بخبرات الشخص، والبيئة التي يتفاعل معها، وهذا ما يتماشى مع توجه الدراسة الحالية.

خصائص الاتجاه: ذكر الجراح (٢٠٠٧)، أن الاتجاهات عمومًا تتميز بعدة خصائص، من أهمها:

١ - متعلمة: أي أنها نمط سلوكي تكتسب بالخبرة، والتعلم، ناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة الواقعية.

٢ - موجهات للسلوك: ويستدل عليها من السلوك الظاهر للفرد.

٣ - استعدادات للاستجابة عاطفيًا: فهي تتمثل في الميل، أو النزعة لأن يكون الفرد مع، أو ضد موقف ما.

٤ - تتسم الاتجاهات بالاستقرار، والثبات النسبي، وتسعى بوجه عام إلى المحافظة على ذاتها، ومع ذلك، فهي قابلة للتعديل، والتغيير بفعل عوامل عديدة، كالمتغيرات البيئية، والسمات الشخصية للفرد.

٥ - قابلة للقياس: من خلال مقاييس الاتجاهات.

مكونات الاتجاه: يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أساسية، وردت في دراسة (ملحم، ٢٠١٠: ٣٧٤):

أ. **المكون المعرفي:** ويتمثل هذا المكون في المعارف، والمعلومات التي تشكل البنية المعرفية للعلم، وأهميته في تطوير حياة المجتمع، ويتأثر المكون المعرفي للاتجاه عن طريق الميل العام إلى التصنيف.

ب. **المكون الوجداني:** ويشير هذا المكون إلى تأثر الفرد بموضوع الاتجاه، والانفعال، بحيث يمتلك وجهة نظر، أو تصورًا حول موضوع الاتجاه تؤثر في سلوكه في حياته الحالية، والمستقبلية.

ج. **المكون السلوكي:** ويشمل الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه، ويتمثل في ميل الفرد إلى أن يسلك سلوكًا معينًا، ويتأثر بالمعايير الاجتماعية.

الدراسات السابقة: جاءت الدراسات السابقة في محورين: المحور الأول، دراسات تناولت التفكير المتشعب، أما المحور الثاني، فالدراسات التي تناولت درجة الممارسة، والاتجاهات، والمعوقات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الدراسات التي تناولت التفكير المتشعب:

- أجرى (Jeon,2008) دراسة مقارنة لأثر كل من التفكير المتشعب، والمعرفة، والاهتمام على الأداء الإبداعي في الأدب، والرياضيات، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٢١) طالبًا كوريًا في الصف الثامن من مدرستين حكوميتين للمرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير المتشعب يؤثر بصورة دالة إحصائيًا على الأداء الإبداعي في كل من الأدب، والرياضيات.

- وقام العنزي، وصهلولي (٢٠١٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر مهارات التفكير المتشعب، اللازم توافرها في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في السعودية، وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات التفكير المتشعب في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بدرجة منخفضة، إذ بلغ متوسط النسبة المئوية لدرجة توافرها (٣٩.٦٩)، كما أظهرت الدراسة اتساق نتائج تحليل المحتوى بين مقررات العلوم للصفوف العليا ككل، وبين كتابي الطالب، والنشاط داخل الصف الواحد.

- وأجرى المحيميد (٢٠١٦) دراسة استهدفت بناء برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير المتشعب، لدى طلاب المستوى السابع، في كلية أصول الدين، بجامعة الإمام، وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية بعدي، والمجموعة الضابطة بعدي، لصالح المجموعة التجريبية بعدي، وأن قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- وهدفت دراسة كل من (Keiser & Jane,2016) إلى التعرف على استراتيجيات التفكير المتشعب لعلاج صعوبات التعلم في المفاهيم الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- أما دراسة (Joseph,2016)، فهدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب؛ لتحسين مستوى التحصيل في الرياضيات، والتفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التحصيل، ولاختبار التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- كما هدفت دراسة المظفر، وأبو مغنم (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج، على تنمية التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم.

الدراسات التي تناولت درجة الممارسة، والاتجاهات، والمعوقات:

- أجرى الزعبي، وآخرون (٢٠٠٩)، دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي، ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن، من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة المفرق بالأردن، يمارسون بدرجة كبيرة في مجال تقبل الإبداع، وبدرجة متوسطة في الممارسات المتعلقة بـ: حرية التعبير عن الرأي، وتقديم الكتب، وطرق التدريس، وطرق التقويم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للعوامل المشجعة للتفكير الإبداعي، تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

- وقام الكندري، وآخرين (٢٠١٨)، بإجراء دراسة هدفت إلى الوقوف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت بعمليات التعلم النشط، واتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجياته، وواقع الاستخدام، وأهم معوقاته من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات بمستوى متوسط نحو التعلم النشط، واستخدام استراتيجياته، وأن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الواقع يتم بدرجة متوسطة، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه عملية استخدامهم لهذه الاستراتيجيات داخل الحصة.

- وأجرت السويدان (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم في محافظة نابلس، نحو استخدام التدريس بالفريق، والتعرف إلى أبرز معوقات استخدامه من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التدريس بالفريق في مقرر العلوم كان

محايدًا، كما أظهرت النتائج وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من استخدام التدريس بالفريق داخل الحصة الدراسية.

- وهدفت دراسة خير الدين (٢٠١٩) إلى تعرف درجة استخدام معلمات اللغة العربية طريقة التعلم المتمازج، واتجاهاتهن نحوها، والفروق فيها وفقًا لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية لطريقة التعلم المتمازج متوسطة، وأن اتجاهاتهن نحو طريقة التعلم المتمازج بلغت في متوسط حسابي (٣,٣٠)، وبدرجة تقدير إيجابية.

أوجه الشبه، والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها للتفكير المتشعب مثل: دراسة العنزي، وصهلولي (٢٠١٦)، ودراسة (Joseph,2016)، ودراسة المظفر، وأبو مغنم (٢٠٢٠).

- واتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، مثل: دراسة الزعبي، وآخرين (٢٠٠٩)، الكندري وآخرين (٢٠١٨)، السويدان (٢٠١٨)، خير الدين (٢٠١٩).

- كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الكندري، وآخرين (٢٠١٨) في تناولها لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لاستراتيجياته التعلم النشط، واتجاهاتهن نحوها، وأهم معوقات استخدامهم لها.

- واختلفت الدراسة مع الدراسات السابقة في هدفها؛ حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للتفكير المتشعب، ومعوقات ممارستهن له، واتجاهاتهن نحوه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم الشعور بمشكلة الدراسة، وكتابة إطارها النظري.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة الحالية، وإجراءاتها.
- الاستفادة من الدراسات السابقة باختيار العينة، وبناء أدوات الدراسة (بطاقة الملاحظة، مقياس الاتجاهات).
- مناقشة، ودعم نتائج الدراسة الحالية، وربط نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

١ - **منهجية الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها.

٢ - **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الفقه في المرحلة الثانوية في التعليم الحكومي شمال مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٤٧) معلمة، وذلك وفقًا لإحصاءات إدارة التعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٤١ -١٤٤٢هـ.

٣ - **عينة الدراسة:** بلغت عينة الدراسة من (٢٥) معلمة من معلمات الفقه في المرحلة الثانوية، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، من (١١) مدرسة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الخبرة في مجال التعليم	٦ سنوات فما دون	٥	٢٠,٠
	فوق ٦ سنوات	٢٠	٨٠,٠
	المجموع	٢٥	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٢٠	٨٠,٠
	أعلى من بكالوريوس	٥	٢٠,٠
	المجموع	٢٥	١٠٠,٠

٤ - أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: بطاقة ملاحظة درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب

وتم بناؤها من خلال الرجوع للأدبيات النظرية، والبحثية المتعلقة بالممارسة التدريسية، أو الأداء التدريسي في مجال العلوم الشرعية، كدراسة التويجري (٢٠١٦)، والدراسات المتعلقة بالتفكير المتشعب، كدراسة العنزي، وصهلولي (٢٠١٦)، والإفادة منها في صياغة الفقرات في بطاقة الملاحظة، وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من مهارتين أساسيتين، هما: تخطيط التدريس مكون من (١٢) مهارة، وتنفيذ التدريس مكون من (٤٥) مهارة، مع تحديد درجة الممارسة للبطاقة في خمسة مستويات وفق مقياس ليكرت الخماسي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، ويعد مقياس ليكرت مقياسًا رتبيًا بالأساس، ولكن في التحليل الإحصائي يتم

اعتبار أنه يقع على المستوى الفئوي، بمعنى أنه متصل، وطريقة حساب الفئات كما يلي:

١ - المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة = ٥ – ١ = ٤

٢ - نقسم المدى على عدد الفئات لنحدد الحد الأعلى من الفئة الأولى، فتكون (٤/٥) = ٠,٨٠

٣ - إذن الفئة الأولى هي من ١ الى ١,٨٠ ، والثانية من١,٨١ إلى٢,٦٠ ، وهكذا بقية الفئات.

٤ - يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي كما ورد.

الخصائص السيكومترية للأداة الأولى:

أ. الصدق:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها في صورتها الأولية على (١٣) محكمًا من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومجال علم النفس، وفي ضوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم بالحذف، أو التعديل، أجرى عددًا من التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظم المحكمين، وبذلك أصبحت البطاقة مكونة من (٩) مهارات في التخطيط، (٣٩) مهارة في التنفيذ.

ب. الثبات:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها في صورتها النهائية (بعد إدخال تعديلات المحكمين) على معلمة واحدة من معلمات الفقه في المرحلة الثانوية في الفصل الثاني ١٤٤١ -١٤٤٢ ، حيث تم اختيارها - من خارج المجموعة -، وتعاون أستاذتان من قسم العلوم الشرعية مع الباحثة في

ملاحظتها، وللتحقق من ثبات البطاقة تم استخدام معادلة كوبر (Cooper)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢): معامل الاتفاق

عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
٣٨	٧	٨٤,٤٪

يبين الجدول (٢) أن نسبة اتفاق الملاحظين بلغت (٨٤,٤٪) وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على وجود ثبات مرتفع لبطاقة الملاحظة.

معامل كوبر للثبات = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق × ١٠٠ ٪

الثبات= ٣٨ ÷ (٣٨+٧)

نسبة الثبات= (٣٨ ÷ ٤٥) ٪= ٨٤,٤٪

الأداة الثانية: إجراء مقابلة مفتوحة مع معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للتعرف على معوقات استخدامهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب.

تم إعداد سؤال مفتوح لمقابلة (٢٥) معلمة من معلمات الفقه في المرحلة الثانوية (عينة الدراسة)، بهدف حصر أبرز المعوقات التي تواجههن أثناء تطبيق استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مقرر الفقه، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات، تم إرفاقها في نتائج هذه الدراسة.

الأداة الثالثة: مقياس لاتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب

وتم بناؤه من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: دراسة حسن ونوس (٢٠١١)، دراسة سويدان (٢٠١٨)

والإفادة من إجراءاتها في بناء المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية، من ثلاثة مكونات، وهي المكون: المعرفي، ويحوي (١٥) عبارة، والوجداني، ويحوي (١٣) عبارة، والسلوكي، ويحوي على (١٢) عبارة، منها عبارات موجبة، وأخرى عبارات سالبة، ويجاب عن كل مكون باتباع مقياس ليكرت الخماسي.

الخصائص السيكومترية للأداة الثالثة:

أ. الصدق: تم عرض مقياس الاتجاهات في صورته الأولية على (١٣) محكمًا من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومجال علم النفس، وفي ضوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم بالحذف، أو التعديل، أجري عدد من التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظم المحكمين، وبذلك أصبح مقياس الاتجاهات مكونًا من (١٢) فقرة في كل مكون من المكونات الثلاثة التالية: (المعرفي، والوجداني، السلوكي).

ب. الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاهات، تم تطبيق مقياس الاتجاهات في صورته النهائية (بعد إدخال تعديلات المحكمين) على مجموعة استطلاعية، قوامها (٢٢) معلمة، وتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) كما يلي:

أولًا: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، ويوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣): معاملات ارتباط بنود مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمكون المنتمية إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المعرفي	١	٠,٧٥٢**	٧	٠,٦٩٦**
	٢	٠,٦٧٩**	٨	٠,٦٩٠**
	٣	٠,٨٤٢**	٩	٠,٧٣٥**
	٤	٠,٧٨٧**	١٠	٠,٥٤٦**
	٥	٠,٨٤٨**	١١	٠,٧٩٥**
	٦	٠,٨١١**	١٢	٠,٧٤٢**
الوجداني	١	٠,٦١٤**	٧	٠,٨٤٣**
	٢	٠,٨٠١**	٨	٠,٨٧١**
	٣	٠,٨٣٥**	٩	٠,٨٣٦**
	٤	٠,٨٤٣**	١٠	٠,٧٣٩**
	٥	٠,٧٢٩**	١١	٠,٦٨٣**
	٦	٠,٦٢٤**	١٢	٠,٦٢٧**
السلوكي	١	٠,٨٥٩**	٧	٠,٧٤١**
	٢	٠,٨٧٦**	٨	٠,٨٢٥**
	٣	٠,٦٠٨**	٩	٠,٨١٠**
	٤	٠,٥٧٠**	١٠	٠,٨٤٧**
	٥	٠,٦٤٥**	١١	٠,٨٤٨**
	٦	٠,٦١٩**	١٢	٠,٧٥٠**

❖❖ دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة، والبعد المنتمية إليه، كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مكونات مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

الجدول (٤): معاملات ارتباط محاور مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

البعد	معامل الارتباط
المعرفي	٠,٩٦٣❖❖
الوجداني	٠,٩٧٢❖❖
السلوكي	٠,٩٥٤❖❖

❖❖ دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (٤) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجميعها كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ج. **حساب ثبات مقياس الاتجاهات:** استخدمت بيانات المجموعة الاستطلاعية لحساب قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بند من بنود المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس

البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المعرفي	٠,٩٢٦
الوجداني	٠,٩٣٢
السلوكي	٠,٩٢٩
المقياس ككل	٠,٩٧٤

يبين الجدول (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

بمعنى أنه يمكننا الحصول على نتائج مقاربة لهذه النتائج، لو تم تطبيق الدراسة على عينة مشابهه لهذه العينة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة في هذه الدراسة بالخطوات الآتية:

١ - تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها.

٢ - مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

٣ - تطوير أدوات الدراسة (بطاقة الملاحظة، مقياس الاتجاهات، المقابلة).

٤ - تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات، والمقابلة على (٢٥) معلمة من معلمات الفقه، من الفترة ١٤٤١/٦/١٦هـ إلى الفترة ١٤٤١/٧/١٠هـ.

٥ - تم جمع البيانات في جداول خاصة، ومعالجتها إحصائيًا.

٦ - تم استخراج النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

٧ - تم عرض النتائج، وتقديم التوصيات.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، والحصول على النتائج كما يلي:

- التكرارات، والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات.
- معادلة كوبر (Cooper) للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U)، لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

عرض النتائج، ومناقشتها:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد الدراسة على فقرات بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه، ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخدام المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة لمهارات المحور الأول، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: فيما يتعلق بالمهارة الأولى (تخطيط التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب)، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة على مهارة تخطيط التدريس، بعد أن أعطيت الاختيارات: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، مستويات الأداء (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦) الآتي:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة

حول ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لتخطيط التدريس، وفق الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٥	تخطط لطرح أسئلة تقويم تكويني في درس الفقه تتناول مثلًا إدراك العلاقات، تقديم التعليلات، طرح المقترحات.	٤,٣١	١,٥٤١	عالية جدًا	١

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تحدد البيانات الأساسية في خطة الدرس (التاريخ، الفصل، الحصة، موضوع الدرس) في تدريس الفقه وفق مهارات التفكير المتشعب.	٤,٢٣	١,٣٣٣	عالية جدًا	٢
٢	تخطط لطرح أسئلة تقويم قبلي في درس الفقه تتناول مثلًا إدراك العلاقات، تقديم التعليلات، طرح المقترحات.	٣,٢٨	١,٠٦١	متوسطة	٣
٧	تخطط للتهيئة لتدريس الفقه وفق مهارات التفكير المتشعب باستخدام أساليب مبتكرة مثل: (القصة، مشهد تمثيلي، عرض صورة، مقطع فيديو).	٣,١٢	١,٥٦٣	متوسطة	٤
٩	تخطط لطرح أسئلة تقويم ختامي في نهاية الحصة الدراسية في تدريس الفقه تتناول مثلًا إدراك العلاقات، تقديم التعليلات، طرح المقترحات.	٢,٨٨	١,٤١٨	متوسطة	٥
٣	تصوغ أهدافًا ترتبط بمهارات التفكير المتشعب مثل: الربط بين العلاقات أو تعديل بعض المواقف أو وجهة النظر.	٢,١٢	٠,٩٧١	منخفضة	٦

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	تحدد المتطلبات التعليمية السابقة لتحقيق أهداف الدرس وفق مهارات التفكير المتشعب، مثل جمع المعلومات حول موضوع الدرس.	٢,٠٤	٠,٨٨٩	منخفضة	٧
٦	تحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الوقت المتاح أثناء تدريس الفقه وفق مهارات التفكير المتشعب.	١,٨٨	١,٠٥٤	منخفضة	٨
٨	تضمن الدروس بعض استراتيجيات التفكير المتشعب، مثل: التكملة، التفكير الاستراتيجي.	١,٨٤	١,٠٦٨	منخفضة	٩
	المتوسط العام	٢,٨٦	٠,٧٧٢	متوسطة	

ويبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية؛ لتخطيط التدريس وفق الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، تراوحت قيمها بين (١,٨٤ – ٤,٣١)، حيث حصل المطلبان (٥، ١) على درجات ممارسة عالية جدًا، كان أعلاهما المطلب (٥)، والذي ينص على " تخطيط لطرح أسئلة تقويم تكويني في درس الفقه، تتناول مثلًا إدراك العلاقات، تقديم التعليلات، طرح المقترحات " على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٤,٣١)، في حين حصلت المهارات (٢، ٧، ٩) على درجات ممارسة

متوسطة، بينما حصلت باقي المهارات على درجات ممارسة منخفضة، كان أدناها المطلب رقم (٨)، والذي ينص على " تضمن الدروس بعض استراتيجيات التفكير المتشعب، مثل: التكملة، التفكير الاستراتيجي" ؛ حيث حصل على أقل متوسط حسابي، وقيمته (١,٨٤).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي، قيمته (٢,٨٦)، ودرجة ممارسة متوسطة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١ ، وهذا يدل على أن ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لتخطيط التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب، كانت بدرجة متوسطة.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الممارسة:

جدول (٧): المتوسط الحسابي، ودرجة الممارسة

المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
٤,٢ فما فوق	عالية جدًا
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	عالية
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	منخفضة
أقل من ١,٨	منخفضة جدًا

ثانيًا: فيما يتعلق بالمهارة الثانية (تنفيذ التدريس وفق الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب)، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة على مهارات تنفيذ التدريس، بعد

أن أعطيت الاختيارات: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، مستويات الأداء (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة

حول ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لتنفيذ التدريس وفق الاستراتيجيات المنية للتفكير المتشعب

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٠	تسجل البيانات الأساسية على السبورة الحائطية (التاريخ، الفصل، الحصة، موضوع الدرس) عند تدريس الفقه وفق استراتيجيات التفكير المتشعب.	٤,١٦	١,١٧٩	عالية	١
٢٥	تنتظر وقتًا مناسبًا بعد طرح السؤال (٥ -١٥ ثانية) للتفكير في الإجابة.	٣,٥٢	١,٣٥٨	عالية	٢
١٩	تهيئ المناخ الداعم للثقة بالنفس في الصف في تدريسها للموضوعات الفقهية.	٣,٤٤	١,٤٧٤	عالية	٣
١١	تنفذ التهيئة لتدريس الفقه وفق استراتيجيات التفكير المتشعب باستخدام أساليب مبتكرة مثل: (	٣,٢٠	١,٥٨١	متوسطة	٤

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	القصة، مشهد تمثيلي، عرض صورة، مقطع فيديو).				
٤٤	تطرح أسئلة تعمل على استثارة تفكير الطالبات لربط المعلومات السابقة بما يناسبها من المادة العلمية المقدمة في تدريسها للموضوعات الفقهية.	٣,١٢	١,٢٦٩	متوسطة	٥
٢٠	تعطي صورة شمولية للموضوعات الفقهية المطروحة.	٢,٩٢	١,٤٧٠	متوسطة	٦
٣٧	تتيح الفرصة للطالبات لتوضيح آرائهن بأمثلة توضيحية في أثناء دراسة الموضوع الفقهي المطروح.	٢,٩٢	١,٣٨٢	متوسطة	٧
١٣	تطرح مجموعة من الأسئلة الافتراضية المتتابعة للتوصل إلى المفاهيم الفقهية الصحيحة.	٢,٧٦	١,٢٠٠	متوسطة	٨
٣٤	تسأل الطالبات عن أهمية موضوعات فقهية في الحياة الواقعية.	٢,٧٢	١,٢٧٥	متوسطة	٩
٤٥	توفر أنشطة صفية تساعد على تطبيق الطالبات لما تعلمنه من أحكام فقهية في مواقف تعلم	٢,٧٢	١,٤٢٩	متوسطة	١٠

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	جديدة.				
٣٣	تحفز الطالبات على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات الفقهية التي تواجههن في حياتهن الواقعية.	٢,٦٠	١,٤٤٣	متوسطة	١١
٣٦	تشجع الطالبات على اتخاذ القرارات السليمة في المشكلات الفقهية المطروحة.	٢,٥٢	١,٣٨٨	منخفضة	١٢
٤١	تعطي الفرصة للطالبات للاختيار من بين مجموعة من الأشياء لتحديد الأنسب لملًا الفراغ في تدريسها للموضوعات الفقهية.	٢,٤٠	١,٢٥٨	منخفضة	١٣
٤٣	تطرح أحداثًا حقيقية واقعية ذات النتائج المتشابكة في تدريسها للقضايا الفقهية المختلفة.	٢,٣٦	١,٣٥٠	منخفضة	١٤
٢٦	تشجع الطالبات على صياغة المشكلات المطروحة بأسلوبهن الخاص.	٢,٣٢	١,٤٦٤	منخفضة	١٥
٤٢	توفر أنشطة صفية تساعد على تنمية قدرة الطالبات على إكمال الأشياء المفقودة في تدريسها	٢,٢٤	١,٣٣٢	منخفضة	١٦

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	للموضوعات الفقهية.				
١٤	تركز على وجود عدة حلول للمشكلة الفقهية الواحدة.	٢,٢٠	١,٤٤٣	منخفضة	١٧
٢٩	تطرح أسئلة عن أوجه الشبة بين عدة موضوعات فقهية.	٢,٢٠	١,٣٨٤	منخفضة	١٨
٣٢	تطلب من الطالبات تحديد العلاقة التي تربط بين شيئين أو أكثر في تدريسها للموضوعات الفقهية.	٢,٢٠	١,٢٩١	منخفضة	١٩
٣٨	تطرح أسئلة تقود الطالبات إلى تقديم إجابات مدعمة بأدلة في تدريسها للموضوعات الفقهية المختلفة.	٢,٢٠	١,٣٢٣	منخفضة	٢٠
١٢	تطبق الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في درس الفقه.	٢,١٦	١,٤٦٣	منخفضة	٢١
٣٠	تهيئ الفرصة للطالبات لتوصل لأشياء تشبه أو تختلف عن بعض الأفكار الواردة في الموضوعات الفقهية المطروحة.	٢,١٦	١,٣٤٤	منخفضة	٢٢
٢٨	توجه الطالبات إلى تنظيم ما تعلمنه في مخططات أو رسوم بالتعاون مع زميلاتهن.	٢,١٣	١,٣٦١	منخفضة	٢٣

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٥	توظف الأحداث الافتراضية ذات النتائج المحتملة في الشرح (ماذا يحدث إذا..، وماذا تتوقعين أن يحدث ...) عند تدريسها للموضوعات الفقهية المختلفة.	٢,١٢	١,٣٦٤	منخفضة	٢٤
١٧	توجه الطالبات إلى تقديم مبررات للنتائج اللاتي يتوصلن إليها حول القضايا الفقهية المطروحة.	٢,٠٨	١,١١٥	منخفضة	٢٥
٢١	تطرح مواقف جديدة تسهم في النظر إلى المواقف بصورة معكوسة.	٢,٠٨	١,٣٥٢	منخفضة	٢٦
٣٥	تطرح أسئلة سابرة للتفكير في بعض المشكلات الفقهية المطروحة.	٢,٠٨	١,٢٥٦	منخفضة	٢٧
١٨	تقدم عدد من التجارب الاستقصائية للأفكار الفقهية المطروحة.	٢,٠٠	١,٢٩١	منخفضة	٢٨
٢٤	تتيح الفرصة للطالبات في البدء بنهابة قصة ما وجعلها أولها في تدريسها للموضوعات الفقهية.	١,٨٤	١,٢١٤	منخفضة	٢٩
٢٢	تحفز الطالبات على التوصل من النتائج إلى الأسباب أثناء تدريسها للموضوعات الفقهية المختلفة.	١,٨٠	١,١٥٥	منخفضة	٣٠

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٣	تشجع الطالبات على توليد أسئلة حول الموضوعات الفقهية المطروحة بدلًا من إيجاد إجابات لها.	١,٨٠	١,٢٩١	منخفضة	٣١
٣١	تنمي قدرة الطالبات على تقديم تحليل مفصل للأفكار في تدريسها للموضوعات الفقهية.	١,٨٠	١,١٩٠	منخفضة	٣٢
٣٩	تطلب من الطالبات البحث عن العلاقات بين العناصر الموجودة لمعرفة العنصر المفقود في تدريسها للموضوعات الفقهية.	١,٧٩	٠,٩٣٢	منخفضة جدا	٣٣
٤٠	تتيح الفرصة للطالبات لتوقع نهاية مناسبة لتسلسل أحداث محددة في تدريسها للموضوعات الفقهية.	١,٦٤	١,١٥٠	منخفضة جدا	٣٤
٢٧	توجه الطالبات إلى تحويل المعلومات النصية إلى مخططات أو رموز في تدريسها للموضوعات الفقهية.	١,٥٦	٠,٩٦١	منخفضة جدا	٣٥
١٦	تستخدم صيغًا من الأسئلة الافتراضية المتنوعة حول المشكلات المطروحة، مثل: (ما مدى اقتناعك بكذا...، وما هي ردة	١,٣٦	٠,٧٥٧	منخفضة جدا	٣٦

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	فعلك تجاه كذا...).				
	المتوسط العام	٢,٣٦	٠,٥٧٠	منخفضة	

ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية ؛ لتنفيذ التدريس وفق الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، تراوحت قيمها بين (١,٣٦ – ٤,١٦)، وتراوحت درجاتها ما بين عالية ومنخفضة جدًا، حيث حصل المطلب (١٠)، والذي ينص على "تسجل البيانات الأساسية على السبورة الحائطية (التاريخ، الفصل، الحصة، موضوع الدرس) عند تدريس الفقه وفق استراتيجيات التفكير المتشعب" على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٤,١٦)، ودرجة ممارسة عالية، في حين حصلت المطلب رقم (١٦)، والذي ينص على " تستخدم صيغًا من الأسئلة الافتراضية المتنوعة حول المشكلات المطروحة، مثل: (ما مدى اقتناعك بكذا...، وما هي ردة فعلك تجاه كذا...)" على أقل متوسط حسابي، وقيمته (١,٣٦)، ودرجة ممارسة منخفضة جدًا.

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي، قيمته (٢,٣٦)، ودرجة ممارسة منخفضة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا ؛ لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١ ، وهذا يدل على أن ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لتنفيذ التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب، كانت بدرجة منخفضة.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة حول ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
تخطيط التدريس	٢,٨٦	٠,٧٧٢	متوسطة	١
تنفيذ التدريس	٢,٣٦	٠,٥٧٠	منخفضة	٢
المتوسط العام	٢,٦١	٠,٥٥٣	متوسطة	

ويبين الجدول (٩) حصول مهارة تخطيط التدريس على الترتيب الأول بمتوسط حسابي، قيمته (٢,٨٦)، ودرجة ممارسة متوسطة، في حين حصلت مهارة تنفيذ التدريس على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي، قيمته (٢,٣٦)، ودرجة ممارسة منخفضة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي، قيمته (٢,٦١)، ودرجة ممارسة متوسطة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا؛ لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١، وهذا يدل على أن ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، كانت بدرجة متوسطة.

وتعزى النتيجة التي تم التوصل إليها في المهارة الأولى (تخطيط التدريس): إلى أن معلمات الفقه لديهن معرفة محدودة بالمعايير الأساسية التي تستخدم أثناء التخطيط، فبعضهن يضعن خطة دروسهن بأنفسهن، وبعضهن الأخر يقتصرن على التخطيط العام للوحدة الدراسية، ومنهن من تستخدم بطاقة التحضير المعدة من قبل وزارة التعليم، والمشتملة على: (البيانات الأولية للدرس، التمهيد، عناصر الدرس، الأهداف السلوكية، التقويم البنائي)، ومنهن من تعتمد على تخطيط الدروس المنشورة في الأنترنت، دون بذل أي مجهود في الإضافة عليها، ويشرن إلى أنهن غير ملزمات بتخطيط الدروس، وبأن المشرفات التربويات لا يتابعن ذلك، ولا يهتممن به، بقدر اهتمامهن بإنهاء المقرر في ضوء الخطة الموضوعة، كما يلاحظ أن المعلمات ليس لديهن معرفة كافية بتخطيط التدريس وفق مهارات التفكير المتشعب، حيث حصلت معظم المهارات على درجة ممارسة منخفضة، وهذا ما يؤكد النتيجة المنخفضة التي تم الحصول عليها في مهارات تنفيذ التدريس، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحداد (٢٠١٨)، والتي أظهرت أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات الأداء التدريسي اللازمة؛ لتدريسها بالمرحلة الثانوية، تراوحت بين ضعيفة جدًا، ومتوسطة، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة عناجرة (٢٠١٩)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للكفايات الخاصة بتخطيط التدريس، في ضوء معايير الجودة الشاملة، كانت مرتفعة.

كما تعزى النتيجة التي تم التوصل إليها في المهارة الثانية (تنفيذ التدريس): إلى أن ممارسات المعلمات المتبعة في تدريس الفقه في غالبيتها ممارسات تلقينيه،

تتم من خلال التركيز على النزعة المعتادة في الطرح، والإلقاء، والتدريس، والتلقي، وهذا يعني التركيز على الجوانب النظرية، والبعد عن الجوانب التطبيقية، والمتعلقة باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس، ويعود ذلك إلى قلة، ونوعية البرامج التدريبية المطروحة قبل الخدمة، وفي أثنائها، فمعلمات الفقه بحاجة إلى إخضاعهن لبرامج تدريبية في كيفية توظيف استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الفقه؛ لضعف امتلاكهن للمهارات اللازمة للتعليم وفق هذه الاستراتيجيات، إضافة إلى أن هذه الاستراتيجيات يكتنف تنفيذها عدد من المعوقات، أشارت إليها الدراسة الحالية، ولعل من أهمها عدم إلمام معلمات الفقه بهذه الاستراتيجيات، وكذلك كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن، إضافة إلى كثرة أعداد الطالبات في الصف الواحد، كما أن التدريس وفق هذه الاستراتيجيات، يحتاج إلى وقت طويل للتخطيط والتنفيذ (من وجهة نظرهن)، هذا إلى جانب ضعف وجود الحوافز التشجيعية للمعلمات المتميزات في التدريس، وكل ذلك سيؤثر على ممارسة المعلمات لهذه الاستراتيجيات في عمليات تدريسهن، كما أن منهج الفقه في المرحلة الثانوية من المناهج المطورة، والتي دعت لها مجموعة من المبررات، والدواعي المحلية، حيث قامت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج بتطويرها، ونظرًا لأن بناء المناهج، وتجويدها يشكل صعوبة، ويأخذ قدرًا من الوقت، فإن هنالك مشكلات تبدأ مع بناء هذه المناهج، وأثناء التدريب عليها، وتستمر بعد التدريب، ولعل من أبرز هذه المشكلات هو القناعة السائدة عند عدد من المعلمات في إصرارهن على استخدام المنهج المطور بالطريقة المعتادة التي تقوم على الإلقاء، مما يؤدي إلى فشل تلك المناهج المطورة، وهذا يعد مؤشرًا إلى الحاجة لإعداد دورات

تدريبية، تعمل على تأهيل المعلمات أثناء الخدمة للعناية بممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة، والمتلائمة مع تدريس مقرراتهن، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج عدة دراسات سابقة، كدراسة شحاتة (٢٠١٣)، والتي أظهرت ضعف أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من خلال إجرائه لدراسة استطلاعية على معلمي التعليم العام، وكذلك دراسة حسن (٢٠١٩)، والتي أظهرت ضعف مستوى بعض طلاب المرحلة الإعدادية في بعض مهارات التفكير المتشعب، من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها، كما توصلت دراسة العنزي، وصهلولي (٢٠١٦) إلى وجود تدنٍ ملحوظ في تضمين مهارات التفكير المتشعب في مقررات اللغة العربية، واختلفت مع نتائج دراسة الزعبي، وآخرين (٢٠٠٩)، والتي توصلت إلى أن معلمي، ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة المفرق، يمارسون معظم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة طلافحة، وآخرين (٢٠١٠)، والتي توصلت إلى أن معلمي التربية الاجتماعية يمارسون استراتيجيات تنمية التفكير بدرجة عالية جدًا.

السؤال الثاني: ما معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة حول معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠): التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة حول معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب

م	المعوقات	التكرار	النسبة المئوية
١	كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد.	٢٣	٩٢٪
٧	ضعف إلمام المعلمات بمهارات استخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في تدريس الفقه.	٢١	٨٤٪
٤	ضيق وقت الحصة الدراسية.	١٩	٧٦٪
٦	عدم إشراك المعلمات بدورات تدريبية خاصة بتعليم الفقه باستخدام التفكير المتشعب.	١٦	٦٤٪
٨	طول الوقت والجهد المبذول في التخطيط والإعداد لتعليم الفقه بالتفكير المتشعب.	١٤	٥٦٪
٢	كثرة الأعباء التعليمية الملقاة على عائق المعلمة.	١٣	٥٢٪
٣	كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق المعلمة.	١١	٤٤٪
٩	ضعف الإمكانات المتاحة داخل المدرسة.	٧	٢٨٪
٥	ضعف القدرة على إدارة الصف.	٥	٢٠٪

ويبين الجدول (١٠) حصول المعوقات (١، ٧، ٤، ٦، ٨، ٢) على نسب مئوية تجاوزت ٥٠٪ من أفراد العينة، لذلك يمكن اعتبار هذه المعوقات هي معوقات ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب.

السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية، نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس، والمتعلقة بمكونات الاتجاه الثلاثة: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي، وكانت النتائج كما يلي:

أ. **المكون المعرفي:**

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون المعرفي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
٥	يعمل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.	٣,١٣	١,١٣٧	متوسطة	١
٨	يتوافق تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مع الخبرات التدريسية للمعلمة في البيئة السعودية.	٣,١٢	١,٢٤٢	متوسطة	٢
٣	يوسع تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من مدارك الطالبات.	٣,٠٥	١,١٨٦	متوسطة	٣

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
١	يعد تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب ضعيف الفائدة.	٢,٧٧	٠,٩٩٥	متوسطة	٤
١٢	ينتج تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مخرجات تعليمية قادرة على ممارسة التفكير في كافة نواحي الحياة.	٢,٧٧	١,٤١١	متوسطة	٥
٢	يقلل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من استخدام المعلمة للوسائل التعليمية المعينة على التعلم.	٢,٧٣	٠,٧٤٨	متوسطة	٦
٤	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى مساعدة المعلمة في عمل تقييم ذاتي للمعارف المكتسبة في التعليم.	٢,٧٣	١,٣١٤	متوسطة	٧
٧	يتعارض تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مع إعداد معلمة الفقه في البيئة السعودية.	٢,٥٣	٠,٨٨١	منخفضة	٨
١١	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى	٢,٤٩	٠,٩٠٩	منخفضة	٩

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
	زيادة تعقيد المفاهيم الفقهية الصعبة لدى الطالبات.				
٦	يتطلب تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب الالتحاق في الدورات التدريبية المتعلقة بالتفكير المتشعب.	٢,٣٧	١,١٧٢	منخفضة	١٠
١٠	يرتكز تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على نقل المعرفة المتعلقة بالمادة العلمية فقط دون غيرها.	٢,٣٣	٠,٨١٢	منخفضة	١١
٩	يحول تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من تعامل الطالبات مع المواقف المختلفة بعقلانية.	٢,١٣	٠,٨٩١	منخفضة	١٢
	المتوسط العام	٢,٦٨	٠,٤٩٣	متوسطة	

ويبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون المعرفي، تراوحت قيمها بين (٢,١٣ – ٣,١٣)، حيث حصلت العبارات (٥، ٨، ٣، ١، ١٢، ٢، ٤) على درجات اتجاه متوسطة، كان أعلاها العبارة (٥)، والتي تنص على "يعمل تدريس الفقه

باستخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب على مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات" ؛ حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٣,١٣)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات اتجاه منخفضة، كان أدناها العبارة رقم (٩)، والتي تنص على " يحول تدريس الفقه باستخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب من تعامل الطالبات مع المواقف المختلفة بعقلانية" ؛ حيث حصلت على أقل متوسط حسابي، وقيمته (٢,١٣).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٢,٦٨)، ودرجة اتجاه متوسطة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا ؛ لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١ ، وهذا يدل على أن اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس، المتعلقة بالمكون المعرفي، كانت إيجابية بدرجة متوسطة.

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الاتجاه :

جدول (١٢): المتوسط الحسابي، ودرجة الاتجاه

المتوسط الحسابي	درجة الاتجاه
٤,٢ فما فوق	عالية جدًا
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	عالية
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	منخفضة
أقل من ١,٨	منخفضة جدًا

ب. المكون الوجداني:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون الوجداني

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
٢	يجعل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب المحتوى أكثر ارتباطًا بالحياة الواقعية للطالبات.	٣,٢٩	١,١١٨	متوسطة	١
٥	يضيف تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب عبئًا جديدًا على المعلمة.	٢,٨٩	٠,٩١٣	متوسطة	٢
٦	يقلل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من تحري الدقة في النتائج.	٢,٨٩	٠,٨٦٦	متوسطة	٣
٣	يساعد تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على اتخاذ القرارات المدروسة.	٢,٨٥	١,٠٧٥	متوسطة	٤
١١	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى قلق المعلمة.	٢,٨٥	٠,٨١٠	متوسطة	٥
١	يؤدي تدريس الفقه باستخدام	٢,٨١	٠,٨٠٢	متوسطة	٦

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
	استراتيجيات التفكير المتشعب إلى ضياع جهد المعلمة.				
٧	يشجع تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على تفهم وجهات النظر.	٢,٨١	١,٠٦٩	متوسطة	٧
١٠	يثير تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب دافعية المعلمة نحو الإنجاز.	٢,٧٧	١,١٣٧	متوسطة	٨
٤	يوفر تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب بيئة ممتعة للتعلم تتسم بالحوار الهادف.	٢,٧٣	١,٠٩١	متوسطة	٩
٩	يقلل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من ثقة المعلمة بنفسها.	٢,٦٩	٠,٨٦٦	متوسطة	١٠
١٢	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى نفور الطالبات.	٢,٦٩	٠,٨٦٦	متوسطة	١١
٨	يرفع تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من مكانة المعلمة.	٢,٥٣	١,٠٢٠	منخفضة	١٢
	المتوسط العام	٢,٨٢	٠,٤٥٤	متوسطة	

ويبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون الوجداني، تراوحت قيمها بين (٢,٥٣ – ٣,٢٩)، حيث حصلت معظم العبارات على درجات اتجاه متوسطة، كان أعلاها العبارة (٢)، والتي تنص على " يجعل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب المحتوى أكثر ارتباطًا بالحياة الواقعية للطالبات"، على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٣,٢٩)، في حين حصلت العبارة رقم (٨) ، والتي تنص على " يرفع تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من مكانة المعلمة "على أقل متوسط حسابي، وقيمته (٢,٥٣)، ودرجة اتجاه منخفضة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٢,٨٢)، ودرجة اتجاه متوسطة، وهذا يدل على أن اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون الوجداني، كانت إيجابية بدرجة متوسطة.

ج. المكون السلوكي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون السلوكي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
٥	يتناسب تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مع مختلف المراحل الدراسية.	٣,٨٧	١,١٣٧	عالية	١
٦	يرفع تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من المستوى الدراسي.	٣,٦٠	١,١١٨	عالية	٢
١	يجعل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب المحتوى أكثر ثراء.	٣,٥٥	١,٠٦٠	عالية	٣
٩	ينمي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب عادات استذكار جيدة.	٣,٤٧	١,١٣٠	عالية	٤
٢	يتيح تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب مجالًا واسعًا لإيجابية الطالبات في عملية التعلم.	٣,٣٩	١,١٥٥	متوسطة	٥
٨	يعزز تدريس الفقه باستخدام	٣,٢٧	١,٢٤٩	متوسطة	٦

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
	استراتيجيات التفكير المتشعب من إجراء مناقشات مع الآخرين حول استراتيجياته.				
٧	يقلل تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب من مشاركة المعلمة في الأنشطة التعليمية ذات العلاقة بالتفكير المتشعب.	٣,١١	٠,٨٧٢	متوسطة	٧
١٠	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى تشتت الانتباه.	٢,٧١	٠,٨٨١	متوسطة	٨
١١	يقود تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى التمحور حول الذات.	٢,٧١	٠,٩٧١	متوسطة	٩
١٢	يؤدي تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى الفوضى.	٢,٦٣	١,٠٢٠	متوسطة	١٠
٣	يؤكد تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب على التدريب المستمر لاستخدام استراتيجياته.	٢,٦٠	٠,٧٠٧	متوسطة	١١

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
٤	يحتاج تدريس الفقه باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب إلى قضاء ساعات طويلة في إعداد الدروس.	٢,٥٩	٠,٩١٣	منخفضة	١٢
	المتوسط العام	٣,١٢	٠,٢٣٣	متوسطة	

ويبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة استراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون السلوكي، تراوحت قيمها بين (٢,٥٩ – ٣,٨٧)، حيث حصلت العبارات (٥، ٦، ١، ٩) على درجات اتجاه عالية، كان أعلاها العبارة (٥)، والتي تنص على: " يتناسب تدريس الفقه باستخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب مع مختلف المراحل الدراسية "؛ حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٣,٨٧)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات اتجاه متوسطة، عدا العبارة رقم (٤)، والتي تنص على " يحتاج تدريس الفقه باستخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب إلى قضاء ساعات طويلة في إعداد الدروس "؛ حيث حصلت على أقل متوسط حسابي، وقيمته (٢,٥٩) ، ودرجة اتجاه منخفضة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي، قيمته (٣,١٢)، ودرجة اتجاه متوسطة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا؛ لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١ ، وهذا يدل على أن

اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون السلوكي، كانت إيجابية بدرجة متوسطة.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون السلوكي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس المتعلقة بالمكون السلوكي

المكون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
السلوكي	٣,١٢	٠,٢٣٣	متوسطة	١
الوجداني	٢,٨٢	٠,٤٥٤	متوسطة	٢
المعرفي	٢,٦٨	٠,٤٩٣	متوسطة	٣
المتوسط العام	٢,٨٧	٠,٣٢٤	متوسطة	

ويبين الجدول (١٥) حصول جميع المكونات على درجات اتجاه متوسطة، حيث حصل المكون السلوكي على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٣,١٢)، تلاه المكون الوجداني بمتوسط حسابي قيمته (٢,٨٢)، تلاه المكون المعرفي بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٨).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المكونات على متوسط حسابي، قيمته (٢,٨٧)، ودرجة اتجاه متوسطة، وأن أفراد العينة كانوا متجانسين في رأيهم هذا؛ لأن قيمة الانحراف المعياري كانت أقل من ١، وهذا يدل على أن اتجاهات معلمات الفقه في المرحلة الثانوية نحو ممارسة الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس، كانت إيجابية بدرجة متوسطة.

وتعزى النتيجة التي تم التوصل إليها إلى أنه بالرغم من انخفاض ممارسة معلمات الفقه للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في المهارة الثانية (تنفيذ التدريس)، ووجود العديد من المعوقات التي يجد بعضها من تحول دون ممارستهن لها، والتي قد يعود بعضها إلى المعلم، أو المتعلم، أو بيئة التعلم، إلا أن اتجاهاتهن نحو ممارستها في جميع أبعاد المقياس الثلاثة (السلوكي، الوجداني، المعرفي) تعد بدرجة متوسطة، وهذا دليل على أن لديهن وعيًا بأهمية تطوير أدائهن التدريسي للفقه، وإيمانهن بأهمية استخدام الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في التدريس، ودورها في رفع كفاءة العملية التعليمية، كما يشير إلى استعدادهن لممارستها، إذا ما توافرت الظروف، والإمكانات اللازمة مستقبلًا، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج عدة دراسات سابقة، كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٤)، ودراسة خير الدين (٢٠١٩)، والتي أظهرت نتائجهما أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس، وطرائق التعلم بالإيجابية، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة السويدان (٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التدريس بالفريق في مقرر العلوم كان محايدًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٥٠) في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب، وفقًا لاختلاف الخبرة في مجال التعليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U)، وقد تم استخدام هذا الاختبار الإحصائي اللامعلمي؛ لأن حجم العينة أقل من (٣٠)؛ ولأن توزيع المتغير التابع (درجة الممارسة)، لا يتبع التوزيع الطبيعي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦): نتائج اختبار (مان ويتني) لمعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب تبعًا لمتغير الخبرة في مجال التعليم

البعد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس	٦ فما دون	٥	٦,٦٧	٢٠,٠٠	١٤,٠٠٠	-١,٥٩٣	٠,١١١
	أكثر من ٦	٢٠	١٣,٨٦	٣٠٥,٠٠			
تنفيذ التدريس	٦ فما دون	٥	٦,٣٣	١٩,٠٠	١٣,٠٠٠	-١,٦٧٤	٠,٠٩٤
	أكثر من ٦	٢٠	١٣,٩١	٣٠٦,٠٠			
الاستراتيجيات ككل	٦ فما دون	٥	٥,٨٣	١٧,٥٠	١١,٥٠٠	-١,٧٩٩	٠,٠٧٢
	أكثر من ٦	٢٠	١٣,٩٨	٣٠٧,٥٠			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠.٠٥) في جميع الأبعاد، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب، تعزى لمتغير الخبرة في مجال التعليم، مما يشير إلى تشابه ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية (وتجانسهن) نحو ممارستهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب، مهما اختلفت خبراتهن في مجال التعلم.

وتعزى النتيجة التي تم التوصل إليها إلى تقارب سنوات الخبرة بين المعلمات ككل، مما جعل درجة ممارستهن لاستراتيجيات التفكير المتشعب متشابهة على اختلاف سنوات تلك الخبرة، كما أن جميع المعلمات على اختلاف خبراتهن التدريسية، قد تعرضن للتدريب نفسه، وقد طبقن نفس المناهج، وكذلك قد تلقين التوجيهات نفسها من المشرفات التربويات، ومديرات المدارس، مما جعلهن يقمن بالأعمال الموكلة إليهن بنفس الظروف، والطريقة، والآلية، اعتمادًا على الرؤية الموحدة التي تحكم عملهن، ويمكن عزو ذلك أيضًا إلى أن استراتيجيات التدريس المعتمدة على التفكير المتشعب، تحتاج إلى معارف، ومهارات متنوعة، وهذا ما يتطلب تدريبًا، وإعدادًا للتمكن من ممارستها في العملية التدريسية، فضلًا عن أنهن على اختلاف خبراتهن، ينظرن لاستراتيجيات التدريس الحديثة نظرة لا مبالاة فيها؛ لأسباب قد ترجع للبيئة المدرسية، أو للطالبات، أو للمعلمات أنفسهن، أو قد تعود لهذه الأسباب مجتمعة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي، وآخرين (٢٠٠٩)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للعوامل المشجعة للتفكير الإبداعي،

تعزى لعدد سنوات الخبرة، في حين اختلفت مع نتائج دراسة حسن ونوس (٢٠١١)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تبعًا لمتغير الخبرة، وهذه الفروق تعود لسنوات الخبرة المتقدمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٥٠) في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U)، - كما بينا سابقًا -، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٧): نتائج اختبار (مان ويتني) لمعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير المتشعب تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
تخطيط التدريس	بكالوريوس فأقل	٢٠	١٣,٠٢	٢٨٦,٥٠	٣٢,٥٠٠	-٠,٠٤٢	٠,٩٦٧
	أعلى من البكالوريوس	٥	١٢,٨٣	٣٨,٥٠			
تنفيذ التدريس	بكالوريوس فأقل	٢٠	١١,٨٩	٢٦١,٥٠	٨,٥٠٠	-٢,٠٥١	٠,٠٤٠
	أعلى من البكالوريوس	٥	٢١,١٧	٦٣,٥٠			
الاستراتيجيات ككل	بكالوريوس فأقل	٢٠	١٢,١٦	٢٦٧,٥٠	١٤,٥٠٠	-١,٥٤٨	٠,١٢٢
	أعلى من البكالوريوس	٥	١٩,١٧	٥٧,٥٠			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في بعد تنفيذ التدريس، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية؛ لتنفيذ التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الحاصلات على مؤهل علمي أعلى من البكالوريوس، مما يشير إلى أن ممارسة معلمات الفقه الحاصلات على مؤهل

علمي أعلى من البكالوريوس في المرحلة الثانوية ؛ لتنفيذ التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب ، كانت أعلى من ممارسة المعلمات الحاصلات على مؤهل علمي بكالوريوس فأقل.

في حين بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لممارسات المعلمات في بعد تخطيط التدريس ، والدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) ، مما يشير إلى تشابه ممارسة معلمات الفقه في المرحلة الثانوية ؛ لتخطيط التدريس وفق استراتيجيات التفكير المتشعب ، واستراتيجيات التفكير المتشعب ككل ، مهما اختلفت مؤهلاتهن العلمية.

وتعزى النتيجة التي تم التوصل إليها بالنسبة لمهارة (تنفيذ التدريس) إلى أن معلمات الفقه ذوات المؤهل أعلى من البكالوريوس ، قد تلقين في برنامج الدراسات العليا مقررات ، وتطبيقات خاصة بتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة ، كما أنهن قد اكتسبن مهارات ، وقدرات مختلفة ، عملت على توسع مداركهن ، وجعلتهن أكثر اطلاعًا ، وممارسة لما اكتسبنه في دراستهن ، وهذا ما سهل عملهن ، وساعدهن في تطوير أدائهن التدريسي ، وفي تقبلهن لمهنتهن ، وحرصهن على تطويرها ، هذا إلى جانب الخبرة في المجال التعليمي ، كما يعود السبب في عدم وجود فروق تعود للمؤهل العلمي في مهارة (تخطيط التدريس) إلى عدم اهتمامهن بتخطيط الدروس ، بقدر اهتمامهن بتنفيذ تلك الدروس داخل الحصة الدراسية ، واقتصار البعض منهن على وضع تخطيط عام للوحدة الدراسية ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خير الدين (٢٠١٩) ، والتي أظهرت وجود فروق في درجة استخدام معلمات

اللغة العربية لطريقة التعلم المتمازج، تعزى للمؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس، في حين اختلفت مع نتائج دراسة الزعبي، وآخرين (٢٠٠٩)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للعوامل المشجعة للتفكير الإبداعي، تعزى للمؤهل العلمي أعلى من البكالوريوس.

توصيات الدراسة، ومقترحاتها:

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١ - العمل على رفع مستوى وعي معلمات المرحلة الثانوية عامة، ومعلمات الفقه بخاصة بأهمية التعلم باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وبصفة خاصة استراتيجيات التفكير المتشعب، وجدوى استخدامها.

٢ - العناية بإعداد، وتدريب المعلمات قبل الخدمة، وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مقرراتهن.

٣ - إعداد دليل من قبل وزارة التعليم، يدعم معلمات الفقه معرفيًا، ويرشدهن إجرائيًا في تطوير ممارستهن التدريسية للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب.

٤ - إعادة صياغة مناهج الفقه بالمراحل التعليمية المختلفة بما يجعلها تساعد على تنمية الاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب لدى الطالبات بجميع المراحل التعليمية (لابتدائي - الإعدادي -الثانوي).

٥ - تذليل المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمات الفقه للاستراتيجيات المنمية للتفكير المتشعب في العملية التعليمية بشكل جيد.

كما اقترحت الباحثة إجراء البحوث، والدراسات الآتية:

١ - درجة الممارسة التدريسية، أو الأداء التدريسي في ضوء استراتيجيات محددة لدى معلمات الفقه بالتعليم العام.

٢ - معوقات الممارسة التدريسية المحفزة لدوافع الطالبات لدى معلمات الفقه بالتعليم العام.

٣ - برنامج مقترح لتنمية استراتيجيات التفكير المتشعب لدى معلمات الفقه بالتعليم العام، وأثره على تحسين كفاءتهن في هذه الاستراتيجيات، وعلى تحسين تحصيل طالباتهن.

٤ - برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وفاعلية في تنمية مهارات تدريس استراتيجيات التفكير المتشعب لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية.

* * *

المراجع:

1– Abd alrahmin, J. (2014). Trends of the attitudes of secondary stage teacher towards teaching career in Aljazeera State. *Majmaa Journal* . (8),197-219.

2- Anajra, F. (2019). The Degree of Islamic Education Teachers Practicing of Instructional Competencies according to the Total Quality Standards from the Supervisors and Principals perspectives in Al- Mafraq Directorate. The *Jordanian Educational Journal*., 4(3),62-84.

3– AL-BADRI, F. (2019). the effectiveness of thinking strategies in the achievement and thinking skills produced in mathematics among second grade students. *The International Interdisciplinary Journal of Education*. 8(4),73-86.

4– Al-biqami, g.(2019). the effect of using Neural Branching strategies on developing Convergent and Divergent thinking skills in mathematics for primary school girls. *Journal of College of Education*.35(7), 402-432.

5– Al-eanzi, M, & Sahluli, y.(2016). analyzing content Courses Sciences For classes Supreme For the stage Primary in a Divergent Thinking skills. *Journal of College of Education*.32(3),535-569.

6- Al-harithiu, Z .(1992).Building Referendums And Measurement directions. Jeddah. Dar alfannon.

7- Al-hidad, E.(2018).Determination degree of Arabic teachers performance of the teaching performance Skills required for teaching in *the secondary Stage in the State of Kuwait*.١٠٨-٦٧,(٢٠١).

8- Al-hannan ,A. (2016). Strategies Divergent Thinking. 1, Egypt: Dar Sahib**.**

9- Al-jhumye, A. (2009). Barriers Use Strategies Translate Modern in a Translate Courses Sciences Legitimacy in a Stage high school. *Journal of Humanities and Social Sciences*. (12), 96-155.

10- Al-jhumye,A .(2015). Effectiveness of using (interactive) smart board in Teaching Fiqh on the achievement, retention, and raising motivation towards learning among students of the first medium grade. *Journal of Educational & Psychological Sciences*,.8(4),1103-1145.

11- Al-jirah,E.(2007). Attitudes of counseling students at Yarmouk University toward their major in the light of some variables , *Jordan Journal of Educational Sciences* ,3 (2),181-165.

12- Al-kandari, K, & a lqutan, H, & alshamriu, E .(2018). Identify the level of knowledge of the teachers of the secondary stage in the State

of Kuwait active learning processes, and their attitudes towards the use of strategies. *Journal of arab children*. 10 (36),245-290.

13- Al- jalaad, M. (2005). The degree to which students acquire a diploma in methods of teaching Islamic education for educational competencies in the branches of Islamic education. Journal of Educational and Psychological Sciences: Bahrain, 6 (3), 135-164.

14- Al-Muzafar F; Abu Mughnim, K. (2020). The effectiveness of the flipped classroom in teaching the curriculum building and development course on developing divergent thinking and motivation for learning among students of the College of Education at Faisal University. Journal of Educational Sciences. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. (22), 292-193.

15- Al-Tuwayijriu, A. (Muharram 2016). The reality of teaching forensic science teachers the skills of critical thinking at the secondary stage in the Qassim educational region. Journal of Educational Sciences. 8, 74-15.

16- Al-Muhaimid, Turkish. (2016). A teaching program based on differentiated education and measuring its effectiveness in developing divergent thinking skills among students of the Faculty of Fundamentals of Religion at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. PhD Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

17- Al-rabei, M. (2015). The Relationships between the Approaches of Teachers of Arabic in Intermediate Schools towards the Teaching Profession and Their Teaching Performance in Al-Qasseem Region. *Journal of Educational Sciences*. (3),15-66.

18- Al-zaebi,I& Al-HawamIah,M,& AI- Showdayfat,S.(2009). The Extent of Islamic Education Practices of Stimulating Innovation in Al-Mafraq District in Jordan: Teachers' viewpoint. Umm Al-Qura University. *Journal of Education and Psychology Sciences* 1(1),154-113.

19- Al –Zubi, I & Harahsha,A .(2019).The effect Of Round House Strategy on Juris-prudential Concepts Acquisition among Basic Eighth Grade Students in Jordan. . *Journal of Educational*.33(132),165-200.

20- Hasan, M. (2019). PDEODE Strategy and Developing Confidence Mathematical and divergent Thinking among first grade Preparatory Pupils. *Journal of Mathematics Education*.22 (7),194-238.

21- Hasan, E & Wannous, Y .(2011). Attitudes of Teachers Towards Using Cooperative Learning Strategies in Teaching. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*.33(1),199-213.

22- Hazim,I.(2014). Reflections in a Our Arabic curricula. Beirut, Library of Beirut.

23– Jaber, E. (2008). Framework Thinking and His theories: Guide The Teaching and Learning and search, Oman: Dar Masarh.

24– Jeon, Kyung, (2008). A comparison of the effects of Divergent Thinking ‘ Domain Knowledge’ and Interest on Creative Performance in Art and Math. Unpublished PhD. Dissertation .Purdue University.

25– Joseph N. (2016).An Effective Tool for Achieving Quality Mathematics Classroom Instruction and critical thinking in secondary School. Universal Journal of Education Research, 23(12), PP, 325-340.

26– Keiser, M. & Jane, S. (2016). Neural Branching Strategies to Support Students Mathematical Disabilities in Mathematical concepts in Middle School. Journal of Mathematics Teaching in the Middle School, 65 (10), PP. 506-520.

27- Khair eddeen, L. (2019). The Degree of using Blended Learning Between Arabic Teachers and their Attitudes Toward in Najran Region. Dirasat: *Human and Social Sciences*.2(14),33-69.

28- Mohamed, H. (2018). Effectiveness of Using Neural Branching Strategy in Teaching Biojlogy to Develop Reflective Thinking and Self-Regulated Learning for Secondary School Students. *Journal of Scientific Research in Education* 9 (19), 123-158.

29- O’Keefe, D. (2002): Persuasion: Theory and Research, Second Edit-ion, Thousand Oaks: CA:Sage Publications Inc.

30- Pennington, D., Gillen K .and Pam H. (1999): Social Psychology, New York: Oxford University Press Inc.

31- Recommendations of the scientific meeting "Education Development: Visions, Models and Requirements". (2010 AD). The fifteenth annual meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin). King Saud University Journal, 123-142.

32- Recommendations of the Conference on "Reading and Thinking Development". (2004 AD). The fourth conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge. Reading and Knowledge Journal, Cairo: Faculty of Education, Ain Shams University, 140-119.

33- Shahatuh, M. (2013). The Effectiveness a proposed program based on Some Neural Ranching Thinking Strategies in Developing Mathematics Communication Skills for Primary Stage Pupils. *Journal of Arab studies in education and Psychology*. 3(39),12-55.

34- Samara, N, & Aleadili, E. (2008). Concepts And the term in a Sciences Educational. Amman: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.

35- Swidan, R. (2018). The Attitudes Of Science Teachers In The Nablus Governorate Towards Using Team Teaching In The Light Of Some Variables And The Impediments of Using It From Their Point Of view. *Journal of Scientific Research in Education*.5 (19),459-474.

36- Scott (2004). Divergent thinking abstract problem solving in children and adults with agenesis of psychology (0371) Dis.Abs.Int. vol 65-o3b, No .AA13124710**.**

37- Sousa,D.(2008). How the brain learns mathematics. Thousand oaks ca,corwin press.

38- Sousa, D (2009). Brain- friendly learning for teacher, Educational leadership, June V.(66).

39- Spears, A & Wilson, L (2010). Brain based learning high lights, Indus training and research institute.

40- Talafha, H, & AIKhawaIdeh, N .(2010). The Performance of Social and National Education Teachers of Basic Stage in Jordan for Using Strategies of Developing Thinking Skills, valuing it, and the Difficulties they face. *Journal of King Saud University :Educational Sciences and Islamic Studies*. 22 (3),437-466.

41- The Saudi Ministry of Education, Teaching Strategies Development Project, Preparing the Local Team for the Project, 1428 AH.

42- Verma , Metal (2012) : An efficient algorithm for frequent pattern mining using web analysis approach , IJcsET , July , 2 , 7 , 1327 - 1332

43- Washington.edu (2017): Strategies of Divergent Thinking, At: https://faculty.washington.edu/ezent/imdt.htm.

* * *

مستوى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي

د. حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان العريني
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستوى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي

د. حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان العريني

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٧ /٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي. وشمل مجتمع الدراسة كافة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (٤٠٨٠) عضو، فيما تكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) عضو. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، والتي شملت ثلاثة محاور رئيسة هي تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في كل من التدريس، والتواصل مع الطلاب، بالإضافة إلى اتجاه أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الحوسبة السحابية. وأسفرت نتائج الدراسة عن اتفاق أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة على تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس، وكذلك أثناء التواصل مع طلابهم، فيما أوضحت النتائج اتجاههم بدرجة مرتفعة جداً نحو تفعيل الحوسبة السحابية.

الكلمات المفتاحية: الحوسبة السحابية؛ أعضاء هيئة التدريس؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ التعلم الأكاديمي.

The activation level of faculty members at Imam Mohammad bin Saud Islamic University for Cloud Computing in academic teaching and learning

Dr. Hanan Abdulrahman Al-Orini
Curriculum and Instructions Department
Faculty of Education
Imam Mohammed Ben Saud Islamic University

Abstract:

The research aimed to find out the faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University activating the extent of Cloud Computing (CC) in academic teaching and learning. To achieve this objective, the descriptive Analysis method was followed. The study population included entire University members (4080), while the study sample consisted of (353) member. The questionnaire was used as a data collection tool, which included (3) aspects: activating faculty members for (CC) in teaching, communicating with students, and their tendency to use (CC). The findings indicated that the faculty members agreeing to activate (CC) during teaching, as well as during communication with students at a high degree, while their tendency towards activating (CC) at a very high degree.

Key Words: Cloud Computing (CC); faculty members; Imam Muhammad Bin Saud Islamic University; Academic learning.

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي، وتعد مواكبة التطورات التكنولوجية من أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم، لذا ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في تطوير المعرفة وصناعتها لدعم عمليات التعليم والتعلم، وأصبح التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ضرورة تفرضها متطلبات مجتمع المعرفة، وفي ظل التخزين المتاح على الحواسب الشخصية، ظهرت الحاجة إلى مستودعات ومخازن رقمية ضخمة يمكن التخزين فيها، واستدعاء المعلومات والبيانات منها دون قيود مكانية أو زمانية، لذا تنامى التوجه نحو ما يسمى بالحوسبة السحابية التي تستند إلى مراكز بيانات متطورة تقدم مساحات تخزين كبيرة للمستخدمين.

ويؤكد عبدالحميد وموسى (٢٠١٧م، ص٢١٢) أن التطور التكنولوجي أثر بشكل كبير في كل مجريات الحياة ومنها التعليم؛ فأصبحت التوجهات العالمية لتطوير التعليم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتحول نحو دمجه بالتكنولوجيا، خاصة بعد عجز نُظم التعليم التقليدية عن الوفاء بمتطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة الرقمي القائم على نشر المعرفة، وسهولة الحصول عليها، وإتاحة المعلومات، وإكساب المهارات، وتطوير الذات بهدف تحقيق التعلم المستمر مدى الحياة.

وفرضت التطورات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الجامعات الإفادة من التقنيات الحديثة وتوظيفها في تحقيق أهدافها وتأدية أدوارها، وأصبح دمج التقنية في عملية التعليم والتعلم مطلباً حيوياً، نظراً لما تقدمه هذه التقنية من نقلة نوعية في جوانب العملية التعليمية ورفع مستوى

الخريج وتحسين قدرته على المنافسة في سوق العمل المحلي والدولي (زكريا، ٢٠١٢م، ص١٩٧٤).

وأصبحت الحاجة ملحة إلى استخدام برامج وتطبيقات تعليمية متقدمة تتناسب مع مستوى وقدرات الطلاب، وتسمح بتبادل الخبرات مع الآخرين؛ مما أدى إلى ظهور عدة تطبيقات تعليمية إلكترونية ذات إمكانات متعددة تستخدم في مجال التعليم بهدف بناء مجتمع معرفة متكامل، وهو ما تتبناه العديد من المؤسسات التعليمية (رياح، ٢٠١٤م، ص٢٢). كما ظهرت في السنوات القليلة الماضية مصطلحات كثيرة ترتبط بالحوسبة السحابية وبعدة أشكال، فهناك خدمة التخزين السحابي، والتطبيقات السحابية، وأنظمة التشغيل السحابية (أبو الحكمة، ٢٠١٩م، ص٢٩٧).

ويرى أبو ناجي وآخرون (٢٠١٩م، ص٦٨٠) أن الحوسبة السحابية أصبحت لغة العصر التقني، وأن عالم الإنترنت سيتحول تدريجياً لمستودع رقمي (Digital repositories) تخزن فيه معظم بيانات العالم على مستوى الأفراد والمؤسسات، وخاصة التعليمية منها، ومحاولة هذه المؤسسات الإفادة بقدر الإمكان من تطبيقاتها المختلفة في إدارة المحتوى التعليمي وتقديمه بشكل جيد يسهل على المتعلم الحصول عليه في أي وقت ومن أي مكان. وأشار إركان (Ercan, 2010, p.938) إلى أن الحوسبة السحابية تعد واحدة من الاتجاهات الحديثة في التكنولوجيا، ولها تأثير كبير على التدريس.

ومن أهم التطبيقات التشاركية القائمة على الحوسبة السحابية تطبيق جوجل درايف الذي يتيح تخزين ومشاركة الملفات، وتطبيق مستندات جوجل الذي يتيح إنشاء ومشاركة الملفات النصية، وتطبيق جداول جوجل الذي يتيح

إنشاء جداول البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتطبيق عروض جوجل الذي يتيح إنشاء ومشاركة العروض التقديمية، وتطبيق نماذج جوجل الذي يتيح إنشاء الاختبارات وتصحيحها آليا، وتطبيق مواقع جوجل الذي يتيح إنشاء المواقع الشخصية والتعليمية (سيد، ٢٠١٧م، ص٢٦٥).

وتوضح نورة بنيان (٢٠١٨م، ص١٤٩) أن الحوسبة السحابية تمثل مستحدثاً تكنولوجياً سهل الاستخدام يوفر بيئة فعّالة على الإنترنت يمكن استخدامها بفاعلية بفضل ما توفره من مساحات تخزينية كبيرة يمكن الوصول إليها من خلال أجهزة الحاسب المتصلة بالإنترنت، حيث يمكن التشارك فيما بين المتعلمين لإنشاء المحتوى التعليمي وإدارته وتخزينه ومشاركة المصادر التعليمية والأنشطة التدريبية. وتعد الحوسبة السحابية من الخدمات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت التي تقدم منصات عمل قليلة التكلفة ومضمونة عند الطلب، والتي يمكن الوصول إليها واستخدامها بسهولة (Lizhe & Gregor, 2009, p.3).

ويشير كل من (شريهان المنيري، ٢٠١١م، ص١١ ؛ الدهشان، ٢٠١٧م، ص٢٩) أن الحوسبة السحابية تمكن المعلم من الدخول إلى ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة إلى توافر التطبيق في جهازه. فتتيح الحوسبة السحابية للمعلم مشاركة المحتوى التعليمي عبر أدوات المشاركة التي تتيحها تطبيقات الحوسبة السحابية، كما يمكن للمعلم تقديم دروسه لطلابه عن بعد من خلالها، كما تتيح له وضع الاختبارات والدروس والواجبات والعروض التعليمية على تطبيقاتها حتى يتمكن الطلاب من الوصول إليها عند الحاجة.

وتوضح أميرة عطا الله (٢٠١١م، ص١١) أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل منظومة الحوسبة السحابية ضرورية للمؤسسات التعليمية، حيث يقل اعتماد مستخدمي الحاسب للشبكات المحلية على التطبيقات والبرامج، وكذلك إمكانات الأجزاء المادية (Hardware)الموجودة في أجهزتهم، وبدلاً من ذلك يتم الاعتماد على إمكانات الأجهزة المكونة لنظام الحوسبة السحابية. ويذكر العليمي (٢٠١٤م، ص٤) أن الحوسبة السحابية أصبحت اتجاهاً تقنياً مهماً، حيث أتاحت للمتعلمين إمكانية الإفادة من المميزات المتقدمة من مزودي الحوسبة السحابية، وأتاحت الوصول إلى البرامج والتطبيقات والأجهزة، والإفادة من مساحات التخزين الموجودة على السحابة (زكريا، ٢٠١٢م، ص١٠١). وتوصلت دراسة السعيد (٢٠١٨م) إلى فاعلية الحوسبة السحابية في بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين بالجامعة واحتفاظهم بالمعلومات وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لسرعة الوصول إلى تطبيقاتها وخدماتها بمستوياتها المتعددة عبر أجهزة الحاسوب أو ما يقوم مقامها. كما أثبتت دراسة جانغ (Jang, 2014) أن الحوسبة السحابية تمكن المتعلمين من الدراسة مع مواد مختلفة وفقاً لملكاتهم الفكرية ومستويات استخدام المحمول والكتب المدرسية الرقمية في أي وقت وفي أي مكان وعلى أي جهاز.

وأكدت دراسة وانج وشين وخان (Wang, Chen and Khan, 2014) أن التعليم المتنقل عبر الحوسبة السحابية يؤثر على عملية التعليم والتعلم، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، وأن الحوسبة السحابية تسهل الحصول على المعرفة من خلال الأجهزة المحمولة، كما أن التعلم المتنقل من خلال الحوسبة السحابية يفيد المتعلمين في الفصول الدراسية كما يفيد المعلمين

في إدارة الفصول الدراسية. كما أوضحت نتائج دراسة أفنان العييد (٢٠١٤م) أن المتعلمين يعتقدون أن استخدام محرك جوجل (Google drive) أسهم في زيادة التفاعل والاتصال بين أعضاء المجموعة وتحسين العمل التعاوني وتحسين العمل الإنتاجي وتسهيل طرق الوصول إلى المعلومات واستخدام مهارات التفكير العليا.

مما سبق، تتضح أهمية اكتساب عضو هيئة التدريس لمهارات استخدام الحوسبة السحابية وممارستها في العملية التعليمية للتواصل مع طلابه من خلال عدد من الأدوات التقنية، سواءً كان ذلك عبر الخوادم المحلية أو العالمية، نظراً لما تقدمه الحوسبة السحابية من فوائد أهمها السرعة في التواصل، واختصار الوقت، وإمكانية التواصل من أي مكان وفي أي وقت.

مشكلة البحث:

على الرغم من مميزات معطيات التعلم الإلكتروني من مرونة وتفاعلية، إلا أن توظيفه يواجه بعض التحديات في التدريس الجامعي، مثل إمكانية تبادل الخبرات والمصادر، وضعف التواصل المستمر والفعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن ما ظل يواجهه أساتذة المقررات من مشكلة أثناء عملية نقل المعرفة لطلابهم، وهي الوصول إلى أفضل الطرق التي تمكنهم من إعمال عقول طلابهم داخل الصف أو خارجه (الحسن، ٢٠١٦م).

وهناك عدد من الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية وتوصلت إلى فاعلية تطبيق الحوسبة السحابية في تحسين جودة المخرجات التعليمية، حيث توصلت دراسة الرشيد (٢٠١٨م) إلى وجود اتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو دورهم في استخدام

الحوسبة السحابية بنسبة (٨٠٪)، ونحو دور طلابهم في استخدامها بنسبة (٨٣.٤٪). فيما توصلت دراسة النملة (٢٠١٧م) إلى وجود أثر إيجابي كبير لاستخدام تقنية الحوسبة السحابية من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث عاد بالفائدة على إكساب طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كفايات تصميم الدروس الإلكترونية. كما أشارت دراسة إيمان محمد (٢٠١٣م) إلى ضرورة تفعيل دور الحوسبة السحابية في العملية التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز، حيث لايزال استخدامها ضعيفاً مقارنة بالمستحدثات الأخرى. وتوصلت دراسة حنان العريني (٢٠١٧م) إلى فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم. وكذلك أسفرت دراسة عائشة العمري (٢٠١٤م) إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة. وقدّمت دراسة سناء بنات (٢٠٢٠م) نموذجاً مقترحاً لاستخدام تكنولوجيا الحوسبة السحابية في الجامعة الأردنية، حيث أسفرت الدراسة عن ملاءمة النموذج المقترح بدرجة مرتفعة جداً لتطبيق الحوسبة السحابية في التدريس والتقويم والأنشطة التعليمية.

ونظراً للتأثير القوي الذي تمثله الحوسبة السحابية في العملية التعليمية، وخاصة في مؤسسات التعليم العالي التي تعتمد اعتماداً كلياً على استخدام أجهزة الحاسب، بالإضافة إلى توفيرها بيئة تعليمية إلكترونية مزدهرة وآمنة وفعالة؛ فإن المؤسسات التعليمية تسعى إلى الإفادة من التطبيقات المتاحة داخل السحابة؛ لكي تمكن المتعلمين من أداء الأعمال والمهام التعليمية (Ercan, 2010, pp.938).

وتواجه الجامعات العديد من المشكلات، ومنها مواكبة التغيرات المتسارعة في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات، الأمر الذي يتطلب من الجامعة توفير الميزانيات اللازمة لمواجهة هذه التغيرات، حيث يحتم العصر الحالي على كل متعلم استخدام التقنية بشكل فعّال في التعليم الجامعي لتقديم تعليم عالي الجودة، وإيصال المعلومات في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد، بهدف إعداد الطلاب لمواجهة تحديات العصر (زينب إسماعيل، ٢٠١٦م، ص٢٥٦).

ويؤكد النشوان (٢٠١٦م، ص٨٥) أنه على الرغم من أهمية الحوسبة السحابية والخدمات التي تحققها في مجالات الحياة عامة وفي التعليم خاصة، إلا أنها مازالت في بدايتها في الدول النامية، كما أنها تعد مجالاً خصباً للتربويين لمسايرة التوجهات العالمية الحديثة في مجال التعليم، وذلك من خلال التعلم المتمركز حول المتعلم، أو التعلم المتمركز حول نواتج التعلم.

من هذا المنطلق، رأت الباحثة تسليط الضوء على مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي والاتجاه نحوها، نظراً لوجود فجوة بحثية تتطلب دراسة كفايات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتوجههم نحو استخدام أدوات الحوسبة السحابية، وتتطلبه الأنشطة العملية من وقت طويل لتطبيقها، في ظل ما يواجهه عضو هيئة التدريس من تحديات تتمثل في إحجام بعض الطلاب عن المشاركة، الأمر الذي قد يعزى إلى عوامل الخجل والانطواء أثناء الممارسة وجهاً لوجه.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي؟

٢) ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي، واتجاههم نحوها تُعزى إلى متغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، وعدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام أدوات الحوسبة السحابية)؟

أهداف البحث:

- التعرف على مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم وتوجههم نحوها.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، وعدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام أدوات الحوسبة السحابية).

أهمية البحث:

يمكن تلخيص أهمية البحث في ضوء مدى إفادة الفئات التالية:

- **أعضاء هيئة التدريس**: تقديم الإرشادات التي تمكّن أعضاء هيئة التدريس من تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي.

- **المتعلمون**: تقديم الإرشادات التي تمكّن المتعلمين من تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم.
- **مصممو المقررات التدريسية**: توضيح أهمية تخصيص أنشطة تعليمية يتم تقديمها عبر الحوسبة السحابية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية**: مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم، وذلك في مجالات (التدريس، والتواصل مع الطلاب، والاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية).
- **الحدود البشرية**: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **الحدود المكانية**: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ه.

مصطلحات البحث:

الحوسبة السحابية (Cloud Computing):

يعرف عبدالله (٢٠١٩م) الحوسبة السحابية بأنها: "تقنية تتضمن العديد من التطبيقات التي تساعد على العمل التشاركي من خلال جهاز الحاسب وشبكة الإنترنت، بحيث يمكن الوصول إلى أي ملف من الملفات المخزنة ومشاركتها مع الآخرين" (ص١٥٧).

وتضيف أمل حمادة (٢٠١٧م، ص٥٥٦) أنها: "تكنولوجيا متطورة تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بجهاز الحاسب إلى ما يسمى السحابة (Cloud) وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت لتحويل برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات" (ص٥٥٦).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تقنية يوفرها بعض مزودي الخدمات الإلكترونية العالميين لمساعدة المعلمين والمتعلمين من خلال توفير مساحات تخزينية عملاقة، وكافة البرامج الأساسية التي يمكن أن يحتاج إليها عضو هيئة التدريس أو المتعلم لممارسة العملية التعليمية بشكل تشاركي وفعّال، وتنشيط عملية التعلم الجماعي عن بُعد.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الحوسبة السحابية:

يوضح فايد وآخرون (٢٠١٧م) أن الحوسبة السحابية هي: "نظام مصمم لتقديم المحتوى الإلكتروني عبر الإنترنت من خلال العمليات التشاركية والتي تتسم بالتفاعلية التي تتم بين كل من المعلمين والمتعلمين، وتتنوع فيها أشكال الدعم" (ص١٣٠).

كما تعرف زينب إسماعيل (٢٠١٦م) الحوسبة السحابية بأنها: "مجموعة من التطبيقات والأدوات التي تمكن الطلاب من استخدام مساحة تخزين لحفظ ملفاتهم ومشاريعهم وأعمالهم بصيغ مختلفة في مقرر دراسي معين مع إمكانية مشاركتها مع الأقران وإجراء النقاشات والتواصل المتزامن وغير المتزامن" (ص٢٦٧).

ويعرفها القرني (٢٠١٩م) بأنها: "استخدام الطلاب والمعلمين لتطبيق جوجل درايف (Google drive) والوصول للملفات المخزنة من أي حاسب بوساطة الاتصال بالإنترنت. وسهولة الإرسال والوصول مباشرة (Online) لقاعدة البيانات والتدريبات والمشروعات المقدمة من الطلاب، والحصول على التغذية الراجعة بين المعلمين والمتعلمين. كما تسهل التواصل بين الطلاب والحصول على المساعدة والتعلم بطرق جديدة وتساعدهم على إدارة مشروعاتهم وواجباتهم" (ص٤٦١).

كما يمكن تعريف الحوسبة الحسابية بأنها مصادر تسمح بوصول الشبكة عند الحاجة وبصورة ملائمة إلى حزمة من الموارد والمصادر الحاسوبية، مثل الشبكات، الخوادم، التخزين، التطبيقات والخدمات التي يمكن تمويلها وإطلاقها بسرعة مع أقل حد من الجهد المبذول من إدارة أو تفاعل ممولي الخدمة (المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا، ٢٠١١م، ص٢).

ويؤكد هارتمان (Hartmann, 2017, p.191) أنها أحد الأساليب التي تسهل استخدام المصادر الكمبيوترية وتعطي صلاحية للحصول على البرمجيات التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات ويتاح للطلاب الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات.

من التعريفات السابقة يتضح أن السحابية نظام حوسبة يضم مجموعة من الأجهزة الافتراضية المترابطة عبر شبكة الإنترنت، وتقدم خدمات ومساحات تخزينية كبيرة للمستفيدين من خلال اتفاقية تتم بين مقدم الخدمة، والمستفيد. ويمكن للمستفيدين من خلالها تخزين بياناتهم ومعلوماتهم على الأجهزة الافتراضية عبر الخوادم العملاقة في أي وقت ومن أي مكان.

أهمية استخدام الحوسبة السحابية:

أسهم التطور الذي أحدثته تقنية المعلومات في نمو أشكال التعليم خارج القاعات الدراسية في السنوات الأخيرة، حيث تسعى الجامعات إلى تعزيز قدراتها التنافسية من خلال تنمية مهارات خريجيها، وتحسين قدراتهم في امتلاك تقنية المعلومات والاتصالات من خلال التعليم عبر الإنترنت (حسونة، ٢٠١٦م، ص١٦٧).

وأدى تطور التقنيات المتاحة من خلال شبكة الإنترنت إلى قيام المؤسسات التعليمية بالإفادة منها؛ حيث أتاحت الحوسبة السحابية العديد من المزايا، كتوفير النفقات، وإتاحة الخدمات لقطاع أكبر من المستفيدين، حيث تسمح للوصول إلى جميع التطبيقات وخدمات المستخدم من أي مكان وفي أي وقت عبر الإنترنت، إذ يتم تخزين المعلومات على خوادم الشركة المقدمة للخدمة، وتلتزم الشركة مقدمة الخدمة بالتأكد من أن الخدمة تعمل على مدار اليوم بأعلى كفاءة (رشا صبري، ٢٠١٩م، ص٤٣).

وكان العامل الرئيس في تعزيز استخدام الحوسبة السحابية في الجامعات الاعتراف بأن عدد كبير من الجامعات لديها الآلاف من الخوادم التي عادة لا تعمل بكامل طاقتها، وقدرة الحوسبة السحابية على خلق فائض من القدرة الحاسوبية من خلال استخدام هذه الموارد بشكل أكثر كفاءة ومن خلال المحاكاة الافتراضية، كما أن الحوسبة السحابية تمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق أكبر للعائد الاستثماري لمراكز البيانات، وتمكنها من إنشاء مؤسسة تعليمية في سحابة ضمن البنية التحتية الخاصة بها. وتعتمد البنية التحتية للحوسبة السحابية على مراكز البيانات المتطورة، والتي تقدم مساحات تخزين

كبيرة للمستخدمين، كما توفر بعض البرامج كخدمات للمستخدمين، وتعتمد في ذلك على الخدمات التي وفرتها تقنية الويب ٢.٠ (حنان عمار ٢٠١٦م، ص٧١).

ويعد استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الجامعي ضرورة للتغلب على المشكلات التي تواجهها الجامعات لتأدية وظائفها، وتحقيق الطموحات التعليمية، واللحاق بركب التطور التعليمي على مستوى العالم، فهي خيار اقتصادي لا يكلف الكثير من النفقات نظير ما تقدمه من خدمات تقنية وتطبيقات حديثة تفتح آفاق التطوير في التعليم، وإتاحة التعليم للجميع، وتتيح الوصول السريع لمختلف التطبيقات والنظم والموارد، وتسهم بدور فاعل في تعزيز الاقتصاد المعرفي واستيعاب كافة الاحتياجات التعليمية التي لا تقف عند حدٍ معين من الميزانيات والتكاليف، وهي أحد المداخل الجديدة التي تسهم في تحسين التعليم وحل الكثير من المشكلات التي تواجهها المؤسسات التعليمية (الجوهرة العبدالجبار، ٢٠١٦م، ص٣٨٣).

إن استخدام الحوسبة السحابية يوفر التكلفة المالية التي يتم إنفاقها على شراء الأجهزة والبرمجيات بصفة دورية. كما أنها تسهل على المعلمين والطلاب العمل والإنجاز وإمكانية العمل في أي وقت ومن أي مكان (القرني، ٢٠١٩م، ص٤٥٧). كما تقدم الحوسبة السحابية حلولاً لبعض عوائق توظيف التعلم الإلكتروني من خلال إتاحتها موارد ضخمة، ويستطيع كل عضو في المؤسسة التعليمية استخدامها دون الحاجة لوجود بنية تحتية خاصة أو دعم فني وصيانة أو موارد مالية لدعم البرمجيات تقنياً (حنان الزين، ٢٠١٨م، ص١٢٦). وتمثل الحوسبة السحابية البيئة والمنصة الأساسية لمستقبل

التعلم الإلكتروني لما تقدمه من مزايا، كتخفيض كلفة بيئات التعلم من برامج وتطبيقات، وعدم الحاجة لإقامة بنية تحتية أو شراء البرامج (زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٠).

مما سبق يتضح أن أهمية استخدام الحوسبة السحابية تكمن في كونها توفره حلولاً متنوعة تساعد على التحرر من مشكلات إدارة البنية التحتية لتقنية المعلومات، والاتجاه نحو التحول عن اقتناء وتشغيل الخوادم والتطبيقات داخلياً، وما يتطلبه ذلك من تثبيت البرمجيات والتطبيقات المختلفة، ومشكلات توافق أنظمة التشغيل، وخطورة الحفاظ على سلامة البيانات المخزنة، حيث يمكن الاستعاضة عن كل ذلك بوظائف مماثلة على شبكة الإنترنت تسمح بالوصول إلى مختلف الموارد والتطبيقات الحاسوبية من خلال منصة واحدة بناءً على طلب المستفيد. لذلك فإن من الأهمية أن تعمل المؤسسات التعليمية على مواكبة هذه التطورات لتوفير الوقت وإعادة تخصيص الموارد المادية، وتوجيه الإنفاق على البنية التحتية إلى النفقات التشغيلية لتحسين الخدمات المقدمة للمتعلمين من خلال تفعيل الحوسبة السحابية.

مراحل تطور الحوسبة السحابية:

يوضح الفار (٢٠١٥م، ص ص٣٤١ -٣٤٢) مراحل تطور الحوسبة السحابية بداية من حوسبة الإنترنت، وصولاً إلى الحوسبة السحابية، حيث مرت الحوسبة السحابية بمجموعة من المراحل:

- **الحوسبة المركزية:** يتقاسم العديد من المستخدمين مراكز كبيرة قوية باستخدام محطات وهمية.
- **الحوسبة الكمبيوترية:** تصبح الحواسب المكتبية القائمة بذاتها قوية بما فيه الكفاية لتلبية معظم احتياجات المستخدمين.

- **الحوسبة الشبكية:** يتم فيها توصيل الحواسب المكتبية، والحواسب المحمولة، والخوادم مع بعضها البعض من خلال الشبكات المحلية لمشاركة المصادر وزيادة الأداء.
- **حوسبة الإنترنت:** يتم ربط الشبكات المحلية بالشبكات الأخرى لتشكيل شبكة عالمية مثل الإنترنت للإفادة من التطبيقات عن بعد والمصادر الأخرى.
- **الحوسبة السحابية:** وفرت الحوسبة السحابية المزيد من الموارد المشتركة على شبكة الإنترنت بطريقة متدرجة وبسيطة.

ويتضح مما سبق أن الحوسبة السحابية مرت بعدد من المراحل، حيث تطورت من مجرد حوسبة مركزية إلى إنشاء الشبكات المحلية، ومن ثم الانتقال إلى المستوى العالمي على شبكة الإنترنت كشبكات عامة حول العالم، وصولاً إلى الحوسبة السحابية من خلال استخدام الخوادم العملاقة على السحابة الإلكترونية.

مميزات استخدام الحوسبة السحابية:

ويوضح كل من (عبدالله ٢٠١٩م، ص ص١٨١ -١٨٣؛ بشرى الزهراني، ٢٠١٩م، ص٤٧؛ القرني، ٢٠١٩م، ص٤٧٠؛ زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٤) مميزات الحوسبة السحابية في العناصر التالية:

- **خدمة ذاتية حسب الطلب:** يقوم المعلم بتحديد قدرات الحوسبة المطلوبة من جانب واحد، مثل وقت استخدام الخادم، وقدرة التخزين الشبكية المطلوبة تلقائياً.
- **الوصول الواسع إلى الشبكة:** القدرة على إتاحة الشبكة والوصول إليها من خلال آلية قياسية تعزز الاستخدام من قبل منصات المستخدمين

المختلفة (كمحطات العمل، الحواسيب الشخصية والمحمولة والهواتف النقالة).

- **تجميع الموارد**: يتم تجميع موارد الحوسبة من خلال مزود الخدمة الذي يقوم بتقديمها إلى العديد من المستخدمين وتقديم الموارد الحقيقية والافتراضية بشكل دينامي وفقاً لإقبال وطلب المستخدمين.
- **المرونة السريعة**: توفير القدرات الحاسوبية بشكل تلقائي بما يتناسب مع مقدار الطلب عليها من قبل المستخدمين، وغالباً ما تكون هذه الإمكانات غير محدودة ويمكن تخصيصها بأي كمية في أي وقت.
- **التدريس عن بعد**: تتيح للمعلم تقديم الحصص الدراسية لطلاب عن بعد، ومشاركة الأنشطة التدريسية عبر قنوات التواصل الاجتماعي التي تقدمها تطبيقات الحوسبة السحابية، وتتيح له تخزين ومشاركة العروض التقديمية والأنشطة الإثرائية للطلاب للاطلاع عليها في أي وقت ومن أي مكان.
- **مصادر التعلم**: تتيح للطلاب العديد من التطبيقات والمواقع التعليمية ومصادر العلم المختلفة وتعزز الدور الفعال للمتعلم في عملية التعلم من خلال البحث والاطلاع والمشاركة، وتتيح للطلاب الاطلاع على المحتوى التعليمي من أي مكان وفي أي وقت، وتتيح لهم قراءة الكتب الإلكترونية.
- **مساحات تخزينية**: تعمل الحوسبة السحابية على توفير مساحات تخزينية عالية وآمنة للبيانات ومنصات تكنولوجية باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضية.
- **حل المشكلات التقنية**: تمثل خدمات التخزين السحابية حلاً للكثير من المشكلات التي يواجهها مستخدمي الحواسيب والهواتف الذكية خاصة

من ينتقلون بكثرة، إذ توفر لهم إمكانية الوصول إلى بياناتهم من أي مكان وبطرق غير معقدة، مع سهولة المزامنة بين أكثر من جهاز مهما بعدت المسافة.

وباستعراض مزايا استخدام الحوسبة السحابية، يتضح أنه يمكن لعضو هيئة التدريس تخزين الدروس والتكليفات والعروض التقديمية على خوادم الحوسبة السحابية حتى يتمكن طلابه من الوصول للدرس والتكليفات عند الحاجة إليها، بالإضافة إلى استخدام ميزة المزامنة مع الآخرين لمزامنة التغيرات التي يقوم بها الأستاذ في جهاز الحاسوبي الشخصي، مع ما يقوم طلابه بتخزينه في الحوسبة السحابية، والتي تمكنهم من الحفاظ على ملفاتهم بعيداً عن التلف الذي قد يصيب أجهزة الحاسب الخاصة بهم. كما تمكن الحوسبة السحابية من المرونة في الحصول على مصادر التعلم؛ مما يزود عضو هيئة التدريس والطلاب بأدوات الإبداع والابتكار والمشاركة، وكذلك تخزين ومشاركة الملفات وإنشاء المستندات والتعاون في البحث والكتابة.

خصائص الحوسبة السحابية:

أشار كل من (سالي عبداللطيف، ٢٠١٦م، ص١١٩؛ زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٤؛ سعاد قاسم، ٢٠١٧م، ص٢٠٧؛ Orndorff, 2015, p.344; Fernandez, 2014, p.39) إلى أهم خصائص الحوسبة السحابية:

- **السرعة الفائقة**: تتيح للمتعلمين الوصول إلى التطبيقات المتاحة بسرعة عالية.
- **التشاركية السحابية**: تتيح للمتعلمين إنشاء مجموعات عمل تشاركية تستخدم نفس البيانات وتتيح التواصل الاجتماعي من خلال أدوات الويب، ويتم تبادل الخبرات والآراء ومشاركة الملفات والمعلومات والتطبيقات والبرامج عبر السحابة الإلكترونية.

- **الصيانة**: يتم صيانة الحاسب من خلال السحابة وزيادة سرعته والكشف عن الفيروسات، ودعم البرامج بالإصدارات الجديدة.
- **التخزين**: من خلالها يتم عمل نسخ احتياطية للمعلومات المخزنة على الحوسبة بمساحات تخزينية واسعة ويتم الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان.
- **متمركزة حول المتعلم**: حيث إنها تقدم خدمات وتطبيقات متاحة مثل تطبيقات مستندات جوجل وجداول وقواعد البيانات.
- **قوية ومتشعبة**: تربط آلاف من أجهزة الحاسب معاً في السحابة، ولا تقتصر على مصدر واحد للبيانات.
- **إتاحة الوصول والقابلية للاستخدام**: تتيح للمتعلم سهولة الوصول إلى التطبيقات والموارد والملفات المخزنة المتاحة في السحابة، والاطلاع عليها في أي وقت ومن أي مكان بشرط الاتصال بالإنترنت.
- **خفض التكاليف**: تتيح تطبيقات الحوسبة للمتعلم معظم التطبيقات والبرمجيات مجانية؛ مما يوفر التكلفة والوقت والصيانة.

مما سبق يمكن القول إن هناك عدداً من السمات التي تختص بها أنظمة الحوسبة السحابية، أهمها إعفاء المستخدم من تكاليف اقتناء مساحات تخزينية كبيرة، وإعفائه من تكلفة الصيانة في حال تلف أجهزته التي يقوم بتخزين معلوماته عليها، كما أنها تتسم بالسرعة الفائقة التي قد يصعب على المستخدم اقتنائها في جهازه الخاص، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لمشاركة الأعمال بين المستفيدين.

أبرز التطبيقات المستخدمة في الحوسبة السحابية:

يوضح وانج (Wang et al., 2017, p.17) أهم تطبيقات وخدمات الحوسبة السحابية:

- موقع (Dropbox) يتيح مساحات تخزينية عالية يمكن حفظ الملفات عليها، ويتيح تصفح الملفات الموجودة عليه دون الحاجة إلى الاتصال بالإنترنت.
- موقع (Google drive) سحابة تحتوي على عدة تطبيقات ومنها مستندات جوجل (Google Docs) والتي تتيح للطلاب إنشاء مستندات ومشاركتها فيما بينهم والتعديل عليها في آن واحد، كما تتيح جداول البيانات إنشاء القوائم والملفات المتعلقة بالدروس ومشاركتها، وعروض جوجل التقديمية والتي تتيح للمعلم تقديم التغذية الراجعة للطلاب على هذه العروض، وتطبيق رسوم جوجل (Google drawing) الذي يمكن أن يستخدمه المعلم كلوحة بيضاء للرسم الحر للشرح للطلاب من خلال عمل رسوم هندسية ورياضية.
- تطبيق (One Drive) الذي يتيح للطلاب استضافة الملفات المكتبية والصور ومقاطع الفيديو ومشاركتها بشكل متزامن.
- تطبيقات الويب ٢.٠ مثل تطبيقات مشاركة الفيديو والصور والعروض والمدونة التعليمية واليوتيوب وأدوات التواصل الاجتماعي.

ويضيف كل من (الشطيطي، ٢٠١٧م، ص١٢١؛ القرني، ٢٠١٩م، ص٤٦٧) أن الحوسبة السحابية توفر العديد من الخدمات التي يمكن الإفادة منها في التدريس كالمواقع والتطبيقات المختلفة، ومنها:

- مواقع بعض الشركات التي تقدم مساحات تخزينية مجانية، مثل موقع (Amazon) الذي يقدم مساحة قدرها (٥GB) ويوفر مساحة قدرها (٢٠ GB) مقابل ١٠ دولارات سنوياً؛ مما يمكن المعلمين من تخزين مصادر التعلم ومشاركتها مع المتعلمين داخل وخارج المدرسة.
- تطبيقات شركة جوجل التعليمية، والتي يمكن استخدامها لتعزيز التواصل بين المعلمين وطلابهم، مثل البريد الإلكتروني Gmail, Google Drive, Google Documents التي تتيح إمكانية العمل على المستند ذاته بين مجموعة من الأفراد في آن واحد.
- تطبيق جداول البيانات من سحابة جوجل لإنشاء القوائم والملفات المتعلقة بالدروس ومشاركتها وتحليلها وحفظها عبر شبكة الإنترنت وتعقب تكليفات الطلاب.
- عروض جوجل التقديمية وهو تطبيق يتيح للمعلمين وطلابهم إنشاء عروض تقديمية وإمكانية تعديلها ويمكن للمعلم تقديم تغذية راجعة فورية على هذه العروض.
- تطبيق رسوم جوجل (Google Drawing) حيث يمكن للمعلم استخدامه كلوحة بيضاء للرسم الحر أمام الطلاب لشرح بعض المفاهيم وعمل الرسوم.
- تطبيقات جوجل التعليمية (Google Apps) مجموعة من الأدوات والحلول التعاونية والتشاركية المقدمة من شركة جوجل (Google)، والتي يمكن الإفادة منها بشكل كبير في العملية التعليمية، وتتميز تطبيقات جوجل المجانية بعدة خصائص قلما تجتمع في الحلول التعاونية للشركات الأخرى، مما

يجعل العديد من الأنظمة والمؤسسات التعليمية تختار الحلول التعاونية لجوجل في طريقها نحو عالم التقنية.

كما يمكن الإفادة من موقع (classmarker.com) وخدمة (quiz-school) التي يمكن من خلالها استضافة الاختبارات وتقويمها آلياً مجاناً، حيث يقدم الموقعان إمكانية عمل اختبارات بأنواعها المختلفة مثل أكمل الفراغ، اختيار من متعدد، صح وخطأ، وغيرها مع توفير إمكانية عرض الأسئلة بشكل عشوائي أو حسب ترتيب معين، ونشر الاختبار عن طريق البريد الإلكتروني أو صفحات الويب. وقد قدمت (Google) نظاماً مخصصاً في جدولة البرنامج الدراسي (Cloud Course) يتيح النظام للمعلمين عمل أنشطة تعلم ومتابعتها، وكذلك عمل جدول دراسي، وإدارة قائمة الانتظار والموافقة عليها، بالإضافة إلى مجموعة من الخصائص المتقدمة مثل مزامنة الجدول مع أنظمة متوافقة وخدمة معلومات الغرف الدراسية وأخيراً خدمة معلومات المستخدمين (زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٦).

وهكذا يمكن القول بأن هناك مجموعة متنوعة من التطبيقات والمواقع الإلكترونية التي توفرها الحوسبة السحابية، والتي تتوافق مع تلبية احتياجات كل مستخدم، حيث حرصت الشركات المزودة للخدمة على توفير كافة الخدمات الحاسوبية التي يمكن لأي مستخدم احتياجها وفقاً لمجال عمله، بما في ذلك خدمات إعداد وتقديم الاختبارات التي يمكن استخدامها في الجامعات.

أنواع السحب الإلكترونية:

ويوضح كل من (زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٣؛ رانية عبدالمنعم، ٢٠١٦م، ص٧٥؛ Fernandez,2014, p.35 & Karim & Goodwin,

Bhaavan, 2014, p.191 ؛ 2013, p.65) أنواع السحب الإلكترونية في الآتي:

- **السحابة العامة (Public Cloud)**: يتم بناؤها من قبل مئات من خوادم الويب والكثير من مراكز البينات التي تعمل في أماكن مختلفة من العالم، وتتميز بأنها متاحة لعامة الجمهور.
- **السحابة الخاصة (Private Cloud)**: تقدم الحوسبة لفئات محددة من المستخدمين على الشبكات الخاصة حيث يتم تطبيق هذا النوع من التكنولوجيا السحابية في المنظمات التي توجد بها شبكة داخلية.
- **سحابة الهجين (Hybrid Cloud)**: تتيح بيئة هذه السحابة المشتركة من عدة أنظمة وتدعم مجتمعاً معيناً له اهتمامات مشتركة مثل متطلبات الموارد والإتاحة وسهولة تدفق البيانات.
- **السحابة المجتمعية (Community Cloud)**: تتيح بيئة هذه السحابة المشتركة من عدة منظمات وتدعم مجتمعاً معيناً له اهتمامات مشتركة مثل متطلبات الموارد والإتاحة وسهولة تدفق البيانات.

مما سبق يتبين أن الحوسبة السحابية لها عدد من الأشكال والنماذج التي تتوقف على طبيعة الاستخدام، فمنها الخدمات السحابية العامة المتاحة للجميع بلا استثناء، ومنها الخدمات السحابية الخاصة التي تتيح للمنظمات امتلاك مساحات تخزينية خاصة مدفوعة الثمن، أما السحابة الهجين فهي تجمع بين عدة أنظمة. فيما يتم تخصيص السحابة المجتمعة لمجتمع بعينه.

مبررات استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية:

ترى إيناس الشيتي (٢٠١٣م، ص٣) أن الحوسبة السحابية بما تتضمنه من تطبيقات وبرمجيات وأدوات تواصل، تمثل حلاً مناسباً للعديد من المشكلات والقضايا التي تواجه المؤسسات التعليمية، مثل التعامل مع الكم الهائل من البيانات، حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلاب الوصول إلى البيانات والمعلومات من أي مكان وفي أي وقت بغض النظر عن إمكانات أجهزة الحاسب لديهم والتغلب على مشكلات نقص عدد الأجهزة وضعف مواصفاتها وندرة برمجيات التشغيل وما تتطلبه من تحديث مستمر. ويضيف كومار وآخرون (Kumar et al, 2014, p.80) أن الحوسبة السحابية تمكن أعضاء هيئة التدريس من تصميم أو تطوير الاختبارات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت، والتعامل مع الطلاب من خلال نظم إدارة المحتوى التعليم الإلكتروني.

ويؤكد الرشيد (٢٠١٨م، ص٣٠) أن مبررات استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية تتمثل فيما يلي:

- دعم التعلم المتمركز حول المتعلم، إذ تتيح له الدراسة عن المصادر التي تلبي حاجاته وتحقق أهدافه، وتوفير مساحات تخزين ضخمة تساعد على تخزين قدر كبير من البيانات دون قلق من بطء الأجهزة أو نفاذ مساحة التخزين، حيث يمكن توسيعها بمرونة عند الحاجة إمكانية الوصول إلى السحابة في أي وقت ومكان وعبر أجهزة مكتبية أو متنقلة عند توافر الاتصال بشبكة الإنترنت وتساعد هذه السمة على زيادة كفاءة الأداء وسرعته، حيث لا يعوقه المكان أو الزمان.

- المرونة العالية التي تميز الحوسبة السحابية وتزيد من كفاءتها في توصيل البيانات للمستخدم عند الطلب، خاصة في ضوء تسارع نمو البرامج والتطبيقات مع الحاجة الملحة للتكيف مع هذا النمو ومواكبته سريعاً.
- تزايد المحتوى التعليمي على السحابة إضافة إلى سهولة تصميمه عبرها ونشره وإدارته بكفاءة من قبل المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، خاصة للمؤسسات الكبيرة التي تنتشر فروعها في أكثر من منطقه مثل الجامعات.
- تقليل تكلفة إنشاء البنية التحتية وتوفير الأجهزة والتطبيقات وصيانتها إضافة إلى أن الدفع مرتبط بالاستخدام بمعنى أن المستخدم يدفع قيمة ما يستخدمه فحسب، مما يساعد على ترشيد الإنفاق وتوجيهه نحو تجويد العملية التعليمية.
- الاحتفاظ بنسخة احتياطية من جميع البيانات المخزنة على السحابة، فبعكس ما يحدث عندما يتعرض حاسوب المستخدم لعطب أو فيروس قد يتلف بعض أو جميع البيانات المخزنة عليه، فإن الشركات التي توفر خدمة الحوسبة السحابية تحتفظ بنسخة احتياطية لمواجهة احتمال اختراقها أو عطبها.
- توفير حلول لمسالة الأمن على شبكة الإنترنت من خلال أنواعها المتعددة، عامة أو خاصة أو هجين، الأمر الذي يتيح للمؤسسات اختيار ما يناسبها أو الجمع بين أكثر من نوع منها مع التحكم في طبيعة ومقدار البيانات التي تقدمها وطبيعة البرامج والتطبيقات التي قد تسمح لها بالتداخل مع برامجها وتطبيقاتها الخاصة.

وباستعراض مبررات استخدام الحوسبة السحابية في المؤسسات التعليمية، نجد أن هناك حاجة ملحة في الجامعات السعودية لتطبيق الحوسبة السحابية نظراً لكم البيانات الهائل الذي يجب على الجامعة الاحتفاظ به، والذي قد يتطلب رصد موازنات عملاقة في حالة توفير مساحات تخزينية خاصة بالجامعة، كما أنها توفر اقتناء البرامج والتطبيقات والأنظمة المختلفة وصيانتها، كما تساعد على التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب تحت أي ظروف.

استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم:

يلخص كل من (زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٦؛ الدهشان، ٢٠١٧م، ص٣٩؛ Karamete, 2015, p.31; Ding & Xiong, 2015, p.13367; Duan, 2016, p.4) كيفية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم:

- **التعليم عن بعد:** يمكن للمعلم تقديم الحصص الدراسية للمتعلمين عن بعد بالإضافة إلى إمكانية مشاركة الأنشطة التدريسية والعروض للمتعلمين للاطلاع عليها وقت الحاجة.
- **تنوع طرق التدريس:** يمكّن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة المعلم من تنويع طرق التدريس.
- **الاختبارات الإلكترونية:** يمكن للمعلم إعداد الاختبارات الإلكترونية وإرسال المشروعات والتدريبات والأنشطة للمتعلمين مع سهولة الوصول إلى المشروعات المقدمة من الطلاب.

- **البرمجيات والتطبيقات المجانية**: إمكانية وصول كل من المعلم والمتعلم إلى العديد من البرمجيات والتطبيقات المجانية دون الحاجة إلى توافر التطبيق في جهاز المعلم أو المتعلم.
- **مساحات تخزينيه عالية:** كما أن هذه المساحات تكون آمنة للبيانات مع تقديم منصات تكنولوجية وإمكانية التعلم باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضية.
- **تعلم متمركز حول المتعلم**: تدعم تطبيقات الحوسبة السحابية التعلم البنائي لدى المتعلم من خلال الدور الإيجابي النشط للمتعلم أثناء التعلم، فهي تتيح للمتعلم البحث في العديد من المصادر والمواقع التعليمية وتمكنه من التعلم الذاتي.
- **توفير التكاليف**: معظم المؤسسات التعليمية لا تمتلك الموارد والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل وشراء الإصدارات الحديثة من البرمجيات التي ترتقي بمستوى التعليم، حيث يمكن استخدام أية أجهزة حاسب مرتبطة بالإنترنت للإفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية، دون شرط أن تكون الأجهزة بمواصفات معينة.
- **تشجيع التعاون والتواصل بين عناصر العملية التعليمية**: يمكن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لمساندة طرائق التدريس القائمة على التعلم التشاركي، حيث إنها تسمح بإنشاء مجلد مستقل لكل متعلم واستخدام مجلدات تشاركية بين مجموعة من المتعلمين؛ مما يتيح للمتعلمين تلقى التغذية الراجعة المناسبة من المعلم وأقرانهم في أي وقت ومن أي مكان.

- **توفر خبرة تعلم أكثر ثراء وتنوع**: من خلال استخدام تطبيقات وبرمجيات إلكترونية حديثة؛ مما يتيح لهم تعلم المواد الدراسية من خلال الخبرات التفاعلية والتواصل الفعال بين المتعلمين مما يجعل التعلم ذو معنى.

مما سبق، يتضح أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية يساعد على خفض الكلفة المادية، ويوفر البرمجيات وأنظمة التشغيل المناسبة، ويتلافى الصعوبات الفنية المتعلقة بالبرمجيات الحاسوبية والاختراق المعلوماتي، وصعوبة تشارك البيانات وعدم توافر المساحة التخزينية الكافية على أجهزة الحاسب بمعظم مؤسسات التعليم العام بالمملكة.

مكونات الحوسبة السحابية:

يوضح زانج مكونات الحوسبة السحابية (Zhang et al., 2010, p.9):

- **الأجهزة**: وتشمل جميع مصادر السحابة المادية المسؤولة عن إدارتها، ومن ضمنها الخوادم وأنظمة الطاقة والتبريد وأجهزة التوجيه والمحولات والمقابس وغيرها.
- **البنية التحتية**: وتعرف بالطبقة الافتراضية وتشكل تجمعاً من المصادر ومساحات التخزين التي تستخدم تقنيات الواقع الافتراضي.
- **المنصة**: وتعتمد على البنية التحتية، وتتألف من أنظمة التشغيل والتطبيقات بهدف تخفيف العبء على أجهزة المستخدمين بنشر التطبيقات عبر أجهزة أو خوادم افتراضية.
- **التطبيقات**: تحتل قمة الهرم التسلسلي، وتشتمل على جميع التطبيقات التي توفرها السحابة للمستخدمين وتختلف تطبيقات السحابة عن التطبيقات المعتادة في توافرها مع انخفاض تكلفة تشغيلها.

ويشير كل من (أبو الحكمة، ٢٠١٩م، ص٣٠٤؛ صباح كلو، ٢٠١٥م، ص٧؛ عبدالجليل وآخرون، ٢٠١٨م، ص ص٢٩٣ -٢٤٢) إلى أن هناك العديد من الخدمات التي تقدمها الحوسبة السحابية، ومن أهم الشركات المزودة لهذه الخدمات: (شركة Google، شركة Microsoft، شركة Amazon، شركة Red hat، مكتبة نيويورك العامة، Dropbox، Sky Drive، Google Drive، GoogleDocs، Jaycut، Aviary Music Creator، موقع YouTube، عروض جوجل التقديمية Google Slides، مواقع جوجل Google Sites).

يوضح كل من (مروة زكي، ٢٠١٢م، ص ص٥٦١ -٥٦٣؛ ليلى الجهني، ٢٠١٣م، ص٤٧؛ حنان عمار، ٢٠١٦م، ص ص٧٣ -٧٥؛ Hamid, 2010, p.17؛ Fernandez, 2014, pp.30-32) مكونات الحوسبة السحابية:

- البنية التحتية (Infrastructure): وهي الأدوات التكنولوجية المستخدمة في تشغيل أنظمة الحوسبة السحابية وتتمثل في الخوادم، الشبكات، التكنولوجيات المرتبطة باستخدام تطبيقات معينه، مثل تطبيقات المحاكاة والواقع الافتراضي.
- البرمجيات (Software): وتعد البيانات من أهم مكونات الحوسبة السحابية التي تقدم من خلال المواقع المتخصصة مثل (Google Docs)، ومايكروسوفت، دون الحاجة إلى شراء أو اقتناء أو تنصيب البرامج على أجهزة الحاسب الخاصة.

- المنصة (Platform): تشير إلى البرامج والتطبيقات والأدوات المختلفة، مثل بيئة جوجل وميكروسوفت وغيرها من البيئات التي تشتمل على منصات رقمية مثل لغة جافا، ودوت نت.

وهكذا يتضح أن استخدام الحوسبة السحابية يتطلب توافر عدد من العناصر التي تتكون منها بيئة العمل عبر السحابة الإلكترونية، هي الأجهزة الحاسوبية وأجهزة التخزين، وتوافر البنية التحتية التقنية اللازمة، والمنصة والتطبيقات المتنوعة.

متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في الجامعات:

يوضح عبدالحميد وموسى (٢٠١٧م، ص٢٣٦) المتطلبات التي يجب توافرها في الجامعات للإفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية:

- التوعية بأهمية الحوسبة السحابية ونشر ثقافتها لدى القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وذلك من خلال النشرات وحلقات النقاش وورش العمل والندوات والمؤتمرات.
- توجيه المتخصصين والباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول الحوسبة السحابية من زوايا مختلفة وبيان كيفية الإفادة منها في العملية التعليمية.
- التأكد من تجهيزات البنية التحتية اللازمة للحوسبة السحابية، خاصة أن بعض الخدمات السحابية تدعم التكنولوجيا المتوافرة وتزيد فاعليتها.
- عمل استراتيجية لتحسين بيئة تقنية المعلومات والتأكد من استعداد الشبكات لاعتماد الحوسبة حيث إن الشبكة جزء مهم لتوفير الأمن وجودة الخدمات على نطاق واسع.

- مساعدة المستخدم على الدخول الآمن والإفادة من الخوادم الضخمة في إجراء عمليات معقدة قد تتطلب أجهزة بمواصفات عالية، مع ضمان الصيانة المستمرة وتوفير التحديث الدائم من خلال الشركات المستضيفة.

ويتضح مما سبق أن هناك مجموعة من العوامل التي يجب توافرها في المؤسسة الجامعية قبل الشروع في استخدام أنظمة الحوسبة السحابية، حيث يجب توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهميتها، ورصد الميزانيات الخاصة بإنشاء البنية التحتية اللازمة لاستيعابها، والتأكيد من قدرة الشبكات المتوافرة في الجامعة على تحمل العمل عبر الحوسبة السحابية، بالإضافة إلى تقديم الخدمات اللوجستية لمساعدة المستخدمين للوصول إلى المنصات المختلفة والتي يتم رصدها عبر أنظمة الحوسبة السحابية.

معوقات استخدام الحوسبة السحابية:

يوضح كل من (حنان الزين، ٢٠١٨م، ص١٢٦؛ زينب خليفة، ٢٠١٥م، ص٥١٥؛ بشرى الزهراني، ٢٠١٩م، ص٤٩؛ Shyshkina, 2013, p.3) معوقات استخدام الحوسبة السحابية في العناصر التالية:

- انشغال الطلاب بالدخول إلى مواقع أخرى أثناء الدراسة، وصعوبة الوصول إلى المعلومات المخزنة عند وجود عطل في الموقع، كما قد لا تتوافر شبكة الإنترنت عند بعض الطلاب، مما يصعب عليهم الاطلاع على المحتوى.
- ضعف البنية التحتية وقصور تأهيل أعضاء هيئة التدريس في توظيف هذه التطبيقات يعوق عمليات التوسع في استخدامها في العملية التعليمية.
- الأمن والخصوصية، كون الملفات مخزنة لدى جهة أخرى، فإن هناك مخاوف بشأن أمن المعلومات وخصوصيتها؛ فليس هناك ضمان كامل بعدم

هجوم الهاكرز، فهناك طرف ثالث مسؤول عن الحفاظ على أمن وخصوصية البيانات والمعلومات.

- التبعية وفقدان السيطرة، تفرض الحوسبة السحابية الاعتماد التام على مزودي الخدمة في كل شيء يخصهم كون السحابة بيئة مغلقة برمجياً.
- قلة المرونة، فلاتزال هذه الخدمة غير قادرة على توفير كل حاجات المستخدم، وغالباً ما يحدث فقدان للبيانات عند تحديث الأنظمة والبرمجيات للسحابة.
- المعرفة والتكامل واستخدام السحابة يتطلب معرفة تقنية واسعة في التعامل مع البرمجيات قد لا يمتلكها البعض.
- يتطلب استخدام الحوسبة السحابية وجود اتصال دائم وسريع بالإنترنت، فمشكلة توافر الإنترنت هي إحدى المشكلات الرئيسة في الدول النامية، وتعد حماية حقوق الملكية الفكرية إحدى المشكلات التي تثير مخاوف مستخدمي تلك الخدمات، فلا يوجد ضمانات بعدم انتهاك حقوق الملكية الفكرية للمستخدمين.

باستعراض ما سبق يتضح أن الحوسبة السحابية شأنها شأن أية خدمة من الخدمات تواجه عدداً من التحديات التي قد تحول دون تطبيقها، وقد تكون هذه التحديات اجتماعية، أو مادية، أو فنية.

الدراسات السابقة:

دراسة إيناس الشيتي (٢٠١٣م)، هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من ٦٠

طالبة بجامعة القصيم وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة. أوضحت نتائج الدارسة موافقة عينة الدراسة على سهولة وفاعلية استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني من خلال تقنية الحوسبة السحابية وتوافرها للطالبات في أي وقت ومن أي مكان. وأوصت الدراسة بتوظيف الحوسبة السحابية في التعليم كاستراتيجية تتيح التعلم الذاتي والتعليم التعاوني.

دراسة أفنان العبيد (٢٠١٤م)، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التعاوني لطالبات جامعة الأميرة نورة واتجاههن نحوها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٩٢ طالبة بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن واستخدمت قائمة بالمهارات اللازمة للتعلم التعاوني واستبانة. وأوضحت النتائج أن الطالبات يعتقدون أن استخدام Google drive أسهم في زيادة التفاعل والاتصال بين أعضاء المجموعة، وتحسين العمل التعاوني وتحسين العمل الإنتاجي وتسهيل طرق الوصول إلى المعلومات واستخدام مهارات التفكير العليا.

دراسة جانغ (Jang, 2014)، هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق تطوير المقررات الإلكترونية وتقويم الخدمات الإلكترونية المقدمة من خلالها. اعتمد البحث على المنهج الوصفي والاستبانة. وتم التطبيق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في كوريا. وكانت أبرز نتائج الدراسة أن استخدام الأجهزة الرقمية والمواقع التفاعلية والشبكات الاجتماعية والتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والابتكار والقيادة والتعاون والتفاهم بين الثقافات ومحو الأمية الرقمية معياراً للنجاح في القرن الحادي والعشرين. وأثبتت

الدراسة أن الحوسبة السحابية تمكن الطلاب من الدراسة مع مواد مختلفة وفقاً لملكاتهم الفكرية ومستويات استخدام المحمول والكتب المدرسية الرقمية في أي وقت ومن أي مكان وعلى أي جهاز.

دراسة العمري والرحيلي (٢٠١٤م)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. تم استخدام المنهج التجريبي على عينة من ٢٣ عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم تقديم برنامج تدريبي مقترح قائم الحوسبة الحسابية واختبار تحصيلي. أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين جودة الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس وهو ما يعزى إلى إتاحة المحتوى المعرفي للبرنامج في أي وقت وأي مكان.

دراسة وانغ وشين وخان (Wang, Chen & Khan, 2014)، هدفت الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي تمكن استخدام الحوسبة السحابية في التعلم المتنقل بالتعليم العالي من خلال تنفيذ مودل موبايل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وشارك في الدراسة مجموعة من طلاب جامعة خليفة، وكانت أبرز النتائج أن التعلم المتنقل عبر الحوسبة السحابية يؤثر على عملية التعلم وذلك من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأن الحوسبة السحابية تسهل الحصول على المعرفة من خلال الأجهزة المحمولة، كما أن التعلم المتنقل من خلال الحوسبة السحابية يفيد الطلاب في الفصول الدراسية كما تفيد المعلمين في إدارة الفصول الدراسية.

دراسة تهاني الجليفي (٢٠١٦م)، هدفت الدراسة إلى تقصي واقع توظيف الحوسبة الحسابية في مهام المشرفات التربويات وتحديد التحديات التي تحد من هذا التوظيف الحوسبة السحابية في مهام المشرفات التربويات وتحديد التحديات التي تحد من هذا التوظيف وتقديم تصور مقترح لتوظيف الحوسبة السحابية في مهام المشرفات التربويات. وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى توظيف تطبيقات جوجل السحابية في المهام الإشرافية ووجود عدد من معوقات توظيف الحوسبة في مهام المشرفات التربويات. وعدم وجود فروق جوهرية في توظيف المشرفات لتطبيقات الحوسبة السحابية تبعاً لمتغير الخبرة، بينما توجد فروقاً تبعاً لمتغير الدورات التدريبية ولصالح المشرفات التربويات الحاصلات على دورتين فأكثر.

دراسة زينب إسماعيل (٢٠١٦م)، هدفت الدراسة إلى تحديد أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات الموجهة وغير الموجهة في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية ترجع إلى اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لصالح المجموعة التي استخدمت نمط إدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية.

دراسة الشمري (٢٠١٧م)، هدفت الدراسة إلى تقصى متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات واتجاهات معلمي الرياضيات نحو

استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من ١٠٤ من معلمي الرياضيات تم اختيارهم عشوائياً من معلمي الرياضيات بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية. وتم تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات اشتملت على محورين (متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحوسبة السحابية). أوضحت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لمتطلبات استخدام الحوسبة السحابية جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما أكدت الاتجاه الإيجابي لمعلمي الرياضيات نحو استخدام الحوسبة السحابية في التدريس.

دراسة الرشيد (٢٠١٨م)، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الإلكترونية نحو استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي وأعد استبانة تم تطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة السعودية الإلكترونية والبالغ عددهم (٣٠٩) شارك منهم (٢٤٩) عضو هيئة تدريس. أوضحت الدراسة الاتجاه الإيجابي لأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية.

دراسة حنان الزين (٢٠١٨م)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية لدى أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من ١٣ عضو هيئة تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واعتمدت الدراسة على برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الحوسبة

السحابية لدى أعضاء هيئة التدريس، كما تم تصميم أداتين: أداة تقيس الجانب المعرفي لمفردات المحتوى التعليمي وأداة تقيس الجانب التقني لمحتوى البرنامج لغرض تحديد مستوى المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج التدريبي. وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية والاطلاع على تجارب المؤسسات التعليمية المختلفة والدول المتقدمة في توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية والإفادة منها.

دراسة السعيد (٢٠١٨م)، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة وبقاء أثر التعلم لديهم. استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ طالباً من طلاب الدبلوم التربوي العام في جامعة طيبة. وأوضحت نتائج الدراسة عدم فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي المباشر لديهم بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، كما أوضحت فاعلية الحوسبة السحابية في بقاء أثر التعلم لديهم واحتفاظهم بمعلومات وحدتي المقرر بعد تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل وكذلك فاعليتها في تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لسرعة الوصول إلى تطبيقاتها وخدماتها بمستوياتها المتعددة عبر أجهزة الحاسوب أو ما يقوم مقامها. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات للتأكد من مدى فاعليتها في التحصيل المباشر وإعداد دليل يوزع على الأساتذة للتأكد من مدى فاعليتها في التحصيل المباشر، وإعداد دليل أو كتيب يوزع على الأساتذة وطلاب

الجامعة للتعرف على مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وخدماتها من أجل حثهم على الإفادة منها في المرحلة الجامعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناول واقع تطبيق الحوسبة السحابية في التعليم الجامعي، بشكل عام. فيما اختلف مع البعض الآخر من الدراسات التي تناولت الحوسبة السحابية في المدارس.
- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي، في حين اختلف مع البعض الآخر الذي اتبع المنهج التجريبي.
- اتفق البحث الحالي مع البحث بعض الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، فيما اختلف مع البعض الآخر الذي استخدم أدوات بحثية إضافية.
- من حيث عينة الدراسة اتفق البحث الحالي مع دراسة حنان الزين (٢٠١٨م) في التطبيق على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود السلامية، كما اتفق جزئياً مع دراسة الرشيد (٢٠١٨م) في التطبيق على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة السعودية الإلكترونية. فيما اختلف مع الدراسات الأخرى التي طبق بعضها على طلاب المدارس أو الجامعات.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الآتي:

- الإلمام بمحاور الإطار النظري، وتكوين خلفية مفيدة حول المحاور الرئيسة والفرعية الواجب التطرق إليها وفقاً لطبيعة موضوع البحث الذي

يتناول مستوى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي.

- اختيار المنهج البحثي المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي.
- التعرف على مجموعة من المراجع التربوية المهمة والأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الحوسبة السحابية واستخداماتها.
- كما أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة وتحديد محوريها.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي المسحي نظراً لمناسبته موضوع البحث، حيث يمكن من خلاله الإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه من خلال الكشف عن مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي واتجاههم نحوها.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والذين يبلغ عددهم (٤٠٨٠) عضو هيئة تدريس، فيما تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة قوامها (٣٥٣) مفردة، بما نسبته ٨,٦٥٪ من مجتمع الدراسة. وتشير معادلة اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة الصادرة عن الجمعية التربوية الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية (National Education Association) إلى أن العينة من مجتمع يبلغ

(٤٥٠٠) مفردة لا يجب أن تقل عن (٣٥٤) مفردة (Krejcie and Morgan, 1970).

مواصفات عينة الدراسة:

جدول (١) مواصفات عينة الدراسة

الدرجة العلمية			سنوات الخبرة التدريسية			عدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام الحوسبة السحابية		
الدرجة	العدد	٪	الخبرة	العدد	٪	المقررات	العدد	٪
أستاذ	١٥	٤,٢٪	أقل من خمس سنوات	١٧٤	٤٩,٣٪	لا يوجد	١١٤	٣٢,٣٪
أستاذ مشارك	٥٢	١٤,٧٪	٥ -١٠ سنوات	٤٩	١٣,٩٪	أقل من ٥ مقررات	١٨٢	٥١,٦٪
أستاذ مساعد	١٦١	٤٥,٦٪	أكثر من ١٠ سنوات	١٣٠	٣٦,٨٪	٥ -٨ مقررات	٥٧	١٦,١٪
محاضر	٣٥	٩,٩٪	-	-	-	٩ -١٥ مقرراً	٠	٠,٠٪
معيد	٩٠	٢٥,٥٪	-	-	-	أكثر من ١٥ مقرراً	٠	٠,٠٪
المجموع	**٣٥٣**	**١٠٠**	**المجموع**	**٣٥٣**	**١٠٠**	**المجموع**	**٣٥٣**	**١٠٠**

يشير جدول (١) إلى أن النسبة الأكبر من عينة البحث على درجة أستاذ مساعد بنسبة (٤٥,٦٪)، تلتها فئة معيد بنسبة (٢٥,٥٪)، ثم فئة أستاذ مشارك بنسبة (١٤,٧٪)، ثم فئة محاضر بنسبة (٩,٩٪)، وأخيراً فئة أستاذ بنسبة (٤,٢٪). ومن حيث سنوات الخبرة العملية، جاءت فئة من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في المرتبة الأولى بنسبة (٤٩,٣٪)، تلتها فئة من لديه

خبرة أكثر من عشر سنوات بنسبة (٣٦,٨٪)، وأخيراً جاءت فئة من لديهم خبرة تتراوح بين خمس إلى عشر سنوات في المرتبة الثالثة بنسبة (١٣,٩٪).

ومن حيث عدد المقررات التي قام أعضاء هيئة التدريس بتدريسها باستخدام الحوسبة السحابية ؛ أشارت عينة البحث إلى أن النسبة الأعلى كانت لتقديم أقل من خمس مقررات بنسبة (٥١,٦٪)، فيما أكدت البيانات أن ما نسبته (٣٢,٤٪) من عينة البحث لم يقوموا بالتدريس باستخدام الحوسبة السحابية، كما أشار ما نسبتهم (١٦,١٪) إلى أنهم قاموا بتدريس خمسة إلى ثماني مقررات باستخدام الحوسبة السحابية، في الوقت الذي لم يشر أي من عينة البحث إلى تدريس تسعة مقررات فأكثر باستخدام الحوسبة السحابية.

وتشير مواصفات عينة البحث إلى أن هناك محاولات حثيثة لتوظيف الحوسبة السحابية في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، إلا أنه لم يتم الاعتماد الكلي في العملية التعليمية التعلمية على أدوات الحوسبة السحابية في الوقت الحالي، حيث لم يتم توظيفها في تدريس العديد من المقررات، ولم يلتزم بها العديد من أعضاء هيئة التدريس.

أداة البحث :

تمثلت أداة البحث في استبانة إلكترونية لاستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام رئيسة، الأول يشمل البيانات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس، والمتمثلة في (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، عدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام الحوسبة السحابية)، فيما اشتمل القسم الثاني على محور يقيس مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم

الأكاديمي، ويشمل بعدين (التدريس، والتواصل مع الطلاب)، أما المحور الثاني فيقيس اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية. وشمل القسم الثالث من الاستبانة أربعة أسئلة مفتوحة حول المقررات التي تم تدريسها باستخدام الحوسبة السحابية، للتعرف على مميزات استخدام الحوسبة السحابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمهارات التي اكتسبها عضو هيئة التدريس من استخدام الحوسبة السحابية، والتعرف على التطبيقات الأكثر استخداماً في الحوسبة السحابية، ومقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطوير العملية التعليمية باستخدام الحوسبة السحابية.

التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث:

وللتأكد من صدق وثبات أداة البحث، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم للتأكد من صدقها الظاهري، حيث تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين وحذف عدد من الفقرات، وإضافة أخرى لإثراء محاور الاستبانة، مع عمل بعض التعديلات اللغوية والإيضاحية.

التحقق من الاتساق الداخلي لأداة البحث:

للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة البحث، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٨) عضو هيئة تدريس، وجمع استجاباتهم حولها، وتم قياس ارتباط الاستجابة عن كل فقرة بالمحور التابعة له، وأظهر التحليل وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع فقرات الاستبانة والمحاور التابعة لها، ما يعني صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه من الناحية الإحصائية.

جدول (٢) ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له

تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس										
العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الارتباط	٠,٧١٥**	٠,٨٢٢**	٠,٩٠٢**	٠,٩١١**	٠,٧٥٥**	٠,٦٣٢**	٠,٦٩٩**	٠,٩٥٠**	٠,٨١٧**	٠,٨٦٣**
العبارة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الارتباط	٠,٧٤١**	٠,٧٧٧**	٠,٧٥٦**	٠,٨٤٦**	٠,٨١٦**	٠,٩١٤**	٠,٧٩٦**	٠,٧٢٢**	٠,٩١٢**	٠,٧٨٤**
العبارة	٢١	٢٢								
الارتباط	٠,٨٥٥**	٠,٧١٢**								
تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب										
العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧			
الارتباط	٠,٧١١**	٠,٩٣٤**	٠,٨٦٤**	٠,٧٢٤**	٠,٦٨٧**	٠,٩١٨**	٠,٧٢٢**			
الاتجاه نحو تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم										
العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الارتباط	٠,٨٠٠**	٠,٩٦٣**	٠,٦٩٥**	٠,٧٧٧**	٠,٧٩٨**	٠,٦٧١**	٠,٧٩٨**	٠,٩٤٠**	٠,٧٢٥**	٠,٩٩١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

التحقق من ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات أداة البحث تم تطبيقها مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين، وباستخدام أسلوب الفاصل الزمني، تم قياس معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بين التطبيقين الأول والثاني، حيث أشارت النتائج عن توافر ثبات معتبر إحصائياً في كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك في الاستبانة ككل، حيث بلغ معامل الثبات لمحور التدريس (٧٨٪)، ولمحور التواصل مع الطلاب (٨٩٪)، ولمحور الاتجاه نحو التدريس باستخدام الحوسبة السحابية (٩٢٪). وبالنسبة للاستبانة ككل بلغ معامل الثبات (٨٦,٣٪). الأمر الذي يشير إلى صلاحية أداة البحث للتطبيق على مجتمع البحث ككل.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١) الإحصاءات الوصفية لحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث حول محاور الاستبانة، وتحديد مواصفات عينة البحث.

٢) تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لقياس الفروق بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، وعدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام أدوات الحوسبة السحابية).

٣) اختبار أقل فرق معنوي (Least Significant Difference LSD) لتحديد اتجاه الفروق في درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي، إن وجدت.

٤) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاختبار الاتساق الداخلي لأداة البحث.

٥) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة البحث.

٦) كما تم الاعتماد في أداة البحث على قياس استجابات أعضاء هيئة التحرير وفقاً لمعيار ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وذلك على النحو الآتي:

- أوافق بشدة= (٥) درجات.

- أوافق= (٤) درجات.
- محايد= (٣) درجات.
- لا أوافق= (٢) درجتان.
- لا أوافق بشدة= (١) درجة واحدة.

ووفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، تتراوح درجة استجابات عينة البحث لكل فقرة بين (٥) كحد أقصى و(١) كحد أدنى، ومن ثم يتم حساب المدى، والذي يعادل الفارق بين أكبر درجة وأقل درجة (٥ -١) =٤، ثم حساب طول الفئة من خلال قسمة المدى (٤) على عدد الفئات (٥) المطلوبة لتصنيف درجة الاستجابة (٤÷٥= ٠,٨٠)، وهكذا يكون طول كل فئة (٠,٨٠)، لتكون فئات اتفاق عينة البحث حول محاورها كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣) فئات استجابات عينة البحث وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط	درجة الاتفاق
(١ -١,٨٠).	منخفضة جداً
(١,٨١ -٢,٦٠).	منخفضة
(٢,٦١ -٣,٤٠).	متوسطة
(٣,٤١ -٤,٢٠).	مرتفعة
(٤,٢١ -٥).	مرتفعة جداً

النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما مدى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري ونسبة تحقق كل عبارة، ومن ثم التعرف على مستوى تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي، كما هو موضح في الآتي:

أولاً: توظيف أدوات الحوسبة السحابية في التدريس:

لتحديد مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لأدوات الحوسبة السحابية أثناء التدريس في العملية التعليمية الأكاديمية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري ونسبة تحقق كل عبارة كما في جدول (٤):

جدول (٤) درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية أثناء التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
١٣	أستخدم فصول التعلم الافتراضية في المحاضرات.	٤,٣٣	٠,٨٥٧	٨٦,٧٪	مرتفعة جداً	١
٥	يؤدى استخدام الحوسبة السحابية إلى تكامل البيانات في التعليم والتعلم الأكاديمي.	٤,٢٥	٠,٧٨٦	٨٤,٩٪	مرتفعة جداً	٢
٢	تضمن الحوسبة السحابية تأمين البيانات بصورة أكثر فاعلية من الطرق التقليدية لحفظ البيانات.	٤,٢٣	٠,٧٠٨	٨٤,٦٪	مرتفعة جداً	٣
٨	تقدم الحوسبة السحابية تطبيقات وخدمات مجانية لدى موفر الخدمة.	٤,٢٠	٠,٦١٥	٨٤,١٪	مرتفعة	٤

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
٩	أستخدم الحوسبة السحابية في تخزين مصادر التعلم.	٤,١٩	٠,٨٥٠	٨٣,٨٪	مرتفعة	٥
٤	تسهم الحوسبة السحابية في تحديث نظام المعلومات بشكل مستمر وفقاً للتطورات التكنولوجية.	٤,١٣	٠,٨٣٧	٨٢,٧٪	مرتفعة	٦
١٠	أستطيع الرجوع إلى الملفات التي أحتاج إليها وأجرى عليها تعديلات.	٤,٠٨	٠,٨٨٧	٨١,٥٪	مرتفعة	٧
٦	يتسم النظام المعلوماتي بما يتضمنه من خدمات وتطبيقات في الجامعة بالمرونة الكافية.	٤,٠٧	٠,٩٦٣	٨١,٤٪	مرتفعة	٨
١	يوفر مقدم خدمة الحوسبة السحابية الخيارات الكافية التي تتضمن تأمين البيانات، مثل السحابة الخاصة والمختلطة.	٤,٠٥	٠,٨٠٠	٨٠,٩٪	مرتفعة	٩
٣	يمكن لمقدم خدمة الحوسبة السحابية تعديل خدماته بشكل سريع للتوافق مع متطلبات المستفيد.	٣,٩٤	٠,٨٢٧	٧٨,٩٪	مرتفعة	١٠
١٥	أتفاعل بسهولة مع خدمات وتطبيقات الحوسبة السحابية.	٣,٩١	٠,٧٦٣	٧٨,٢٪	مرتفعة	١١
١٦	أستخدم تطبيقات الحوسبة السحابية في إعداد الاختبارات.	٣,٨٦	٠,٩٢٥	٧٧,٣٪	مرتفعة	١٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
١٤	أستطيع الربط بين عدة مواقع إلكترونية عن طريق خدمات الحوسبة السحابية.	٣,٧٢	٠,٩٠٧	٧٤,٣٪	مرتفعة	١٣
١٢	أستخدم Google presentations في عرض المعلومات أثناء المحاضرات.	٣,٦٦	١,٠٣٥	٧٣,٣٪	مرتفعة	١٤
٧	تضمن الحوسبة السحابية مراعاة حقوق الملكية الفكرية.	٣,٥٨	٠,٧١٩	٧١,٧٪	مرتفعة	١٥
٢١	أستطيع متابعة التطور في أداء الطلاب من خلال مراجعة البيانات المخزنة على السحابة الإلكترونية.	٣,٤٨	٠,٧٠٣	٦٩,٧٪	مرتفعة	١٦
٢٠	تمكن الحوسبة السحابية الطلاب من والتقويم الذاتي.	٣,٤٣	٠,٧٠٠	٦٨,٦٪	مرتفعة	١٧
٢٢	تقدم الحوسبة السحابية خدمة التحليل الإحصائي لنتائج الطلاب.	٣,٤١	٠,٩١٠	٦٨,٢٪	مرتفعة	١٨
١١	أستطيع تضمين تطبيقات إلكترونية في المحاضرات من خلال الحوسبة السحابية.	٣,٣٩	٠,٨٧٩	٦٧,٨٪	متوسطة	١٩
١٨	أقوم بتخزين درجات التقويم المرحلي على السحابة الإلكترونية.	٣,٣٧	١,٠٤٥	٦٧,٤٪	متوسطة	٢٠
١٧	أستخدم Google Spreadsheets في تسجيل نتائج الاختبارات.	٣,٠١	٠,٧٣٧	٦٠,٢٪	متوسطة	٢١
١٩	استخدم Google Analytics بهدف تحليل نتائج الاختبارات.	٢,٩٥	٠,٦٩٥	٥٩,٠٪	متوسطة	٢٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
	المتوسط العام	**٣,٧٨**	**٠,٨٢٥**	**٧٥,٧٪**	**مرتفعة**	

يشير جدول (٤) إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس **بدرجة مرتفعة**، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٧٨ من ٥,٠٠)، وبنسبة اتفاق ٧٥,٧٪، بانحراف معياري بلغ ٠,٨٥٢ ، وهو يعد منخفضاً مما يدل على عدم تشتت وتباين استجابات عينة البحث عن المتوسط العام.

- وكانت أكثر العبارات اتفاقاً **بدرجة مرتفعة جداً** بين أعضاء هيئة التدريس حول تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس عبارة "أستخدم فصول التعلم الافتراضية في المحاضرات" والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٣٣ ، ونسبة اتفاق ٨٦,٧٪ ، تلتها عبارة "يؤدى استخدام الحوسبة السحابية إلى تكامل البيانات في التعليم والتعلم الأكاديمي" ، والتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٥ ، ونسبة اتفاق ٨٤,٩٪ ، ثم عبارة "تضمن الحوسبة السحابية تأمين البيانات بصورة أكثر فاعلية من الطرق التقليدية لحفظ البيانات" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ ٤,٢٣ ، ونسبة افتقا ٨٤,٦٪.
- كما كانت أكثر العبارات اتفاقاً **بدرجة مرتفعة** بين أعضاء هيئة التدريس عبارة "تقدم الحوسبة السحابية تطبيقات وخدمات مجانية لدى موفر الخدمة" ، والتي جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ٤,٢٠ ، ونسبة اتفاق ٨٤,١٪ ، ثم عبارة "أستخدم الحوسبة السحابية في تخزين مصادر التعلم" التي جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي ٤,١٩ ، ونسبة اتفاق ٨٣,٨٪ ، ثم

عبارة "تسهم الحوسبة السحابية في تحديث نظام المعلومات بشكل مستمر وفقاً للتطورات التكنولوجية" التي جاءت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي ٤,١٣ ، ونسبة اتفاق ٨٢,٧٪.

- وأشارت النتائج كذلك أن أقل العبارات اتفاقاً **بدرجة متوسطة** بين أعضاء هيئة التدريس حول تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس عبارة "أستطيع تضمين تطبيقات إلكترونية في المحاضرات من خلال الحوسبة السحابية" التي جاءت بمتوسط حسابي ٣,٣٩، ونسبة اتفاق ٦٧,٨٪ ، ثم عبارة "أقوم بتخزين درجات التقويم المرحلي على السحابة الإلكترونية" بمتوسط حسابي ٣,٣٧، ونسبة اتفاق ٦٧,٤٪ ، ثم عبارة "أستخدم Google Spreadsheets في تسجيل نتائج الاختبارات" بمتوسط حسابي ٣,٠١، ونسبة اتفاق ٦٠,٢٪ ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "استخدم Google Analytics بهدف تحليل نتائج الاختبارات" بمتوسط حسابي ٢,٩٥ ، وبنسبة اتفاق ٥٩٪.

ثانياً: توظيف أدوات الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب:

لتحديد مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لأدوات الحوسبة السحابية أثناء التواصل مع الطلاب في العملية التعليمية الأكاديمية ؛ تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ونسبة تحقق كل عبارة في هذا المحور كما هو موضح في جدول (٥):

جدول (٥) درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية أثناء التواصل مع الطلاب

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
٢	أستخدم التخزين السحابي في حفظ تكليفات الطلاب.	٣,٩١	٠,٨٣٣	٧٨,٢٪	مرتفعة	١
٤	أستطيع تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب عبر الحوسبة السحابية.	٣,٨٦	٠,٨٥٩	٧٧,١٪	مرتفعة	٢
٧	أستطيع مشاركة المستندات مع الطلاب عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.	٣,٨٦	٠,٩١٧	٧٧,٢٪	مرتفعة	٣
٣	أقوم بتصميم أنشطة تعاونية يقوم الطلاب بأدائها عبر منصات الحوسبة السحابية.	٣,٧٥	٠,٨٥٦	٧٥,٠٪	مرتفعة	٤
١	أقوم بتكليف الطلاب بأنشطة تعلم ذاتي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.	٣,٦٠	١,٠٥٤	٧٢,٠٪	مرتفعة	٥
٥	أتواصل مع الطلاب واكتب مشاركات عبر الحوسبة السحابية.	٣,٥٢	٠,٩٦٢	٧٠,٤٪	مرتفعة	٦
٦	أشجع الحوار بين الطلاب عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.	٣,٤٠	٠,٨٤١	٦٨,٠٪	مرتفعة	٧
المتوسط العام		٣,٧٠	٠,٩٠٣	٧٤,٠٪	مرتفعة	

يتضح من جدول (٥) إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع طلابهم

بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٧٠ من ٥,٠٠)، وبنسبة اتفاق ٧٤٪، بانحراف معياري بلغ ٠,٩٠٣ ، ويشير الانحراف المعياري إلى عدم تشتت وتباين استجابات عينة البحث عن المتوسط العام.

- وجاءت أكثر الممارسات اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس لتفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب ممثلة في عبارة "أستخدم التخزين السحابي في حفظ تكليفات الطلاب"، التي جاءت بمتوسط حسابي ٣,٩١، ونسبة اتفاق ٧٨,٢٪ في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية عبارة "أستطيع تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب عبر الحوسبة السحابية" بمتوسط حسابي ٣,٨٦، ونسبة اتفاق ٧٧,٢٪، ثم عبارة "أستطيع مشاركة المستندات مع الطلاب عبر تطبيقات الحوسبة السحابية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨٦، ونسبة اتفاق ٧٧,١٪، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "أقوم بتصميم أنشطة تعاونية يقوم الطلاب بأدائها عبر منصات الحوسبة السحابية" بمتوسط حسابي ٣,٧٥، ونسبة اتفاق ٧٥٪.
- وكانت أقل الممارسات اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس ممثلة في عبارة "أقوم بتكليف الطلاب بأنشطة تعلم ذاتي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية"، التي جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي ٣,٦٠، ونسبة اتفاق ٧٢٪، ثم عبارة "أتواصل مع الطلاب واكتب مشاركات عبر الحوسبة السحابية" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي ٣,٥٢، ونسبة اتفاق ٧٠,٤٪، وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاءت عبارة "أشجع الحوار بين الطلاب عبر تطبيقات الحوسبة السحابية" بمتوسط حسابي ٣,٤٠، ونسبة اتفاق ٦٨٪.

مما سبق نجد اتفاق عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس، وأثناء التواصل مع الطلاب **بدرجة مرتفعة**، وقد تُعزى هذه النتائج إلى الأوضاع التي فرضتها جائحة كورونا (Covid-19) خلال نهايات العام الدراسي السابق، وأثناء العام الدراسي الحالي من ضرورة استمرار الدراسة عن بُعد؛ الأمر الذي اضطر معه جميع أعضاء هيئة التدريس إلى تفعيل العمل باستخدام الحوسبة السحابية التي تقدم الأدوات اللازمة للتدريس عن بُعد، حيث توفر الحوسبة السحابية مساحات عملاقة لتخزين البيانات التي قد تتمثل في فيديوهات تعليمية يقوم عضو هيئة التدريس برفعها على إحدى المنصات التعليمية، ليقوم الطلاب بدراستها والتمعن بها، تطبيقاً لاستراتيجية التعلم الذاتي، ومن ثم يقوم عضو هيئة التدريس بإجراء جلسة تفاعلية مع الطلاب والطالبات لمناقشتهم في المحتوى الذي تم رفعه على المنصة، والإجابة عن التساؤلات، وإجراء المناقشات بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب وعضو هيئة التدريس، مما يعد من قبل استراتيجية التعلم التفاعلي. وهكذا نجد أن اتفاق عينة البحث على تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس والتواصل مع الطلاب والطالبات بدرجة مرتفعة يعود إلى المميزات التي تقدمها الحوسبة السحابية من برامج مجانية متاحة لكافة الطلاب والطالبات، ومنح كل مشترك مساحة مجانية للاحتفاظ بملفاته وتخزينها لحين العودة إليها في أي وقت ومن أي مكان.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة إيناس الشيتي (٢٠١٣م) التي توصلت إلى سهولة وفاعلية استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني من خلال

تقنية الحوسبة السحابية وتوافرها للطالبات في أي وقت ومن أي مكان. وأوصت الدراسة بتوظيف الحوسبة السحابية في التعليم كاستراتيجية تتيح التعلم الذاتي والتعليم التعاوني. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة جانغ (Jang, 2014)، من أن الحوسبة السحابية تمكن الطلاب من الدراسة مع مواد مختلفة وفقاً لملكاتهم الفكرية ومستويات استخدام المحمول والكتب المدرسية الرقمية في أي وقت ومن أي مكان وعلى أي جهاز. كما تتفق كذلك مع دراسة أفنان العبيد (٢٠١٤م) التي أوضحت أن استخدام الحوسبة السحابية أسهم في زيادة التفاعل والاتصال بين أعضاء المجموعات الدراسية، وتحسين العمل التعاوني والعمل الإنتاجي وتسهيل طرق الوصول إلى المعلومات واستخدام مهارات التفكير العليا. كما تتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه التجربة التي قام بها عائشة العمري وتغريبد الرحيلي (٢٠١٤م) من فاعلية برنامج تدريبي على استخدام الحوسبة السحابية في تحسين جودة الأداء التقني لدى أعضاء هيئة التدريس وهو ما يعزى إلى إتاحة المحتوى المعرفي للبرنامج في أي وقت ومن أي مكان. وتتفق النتائج أيضاً مع دراسة وانغ وآخرون (Wang et al., 2014)، التي أسفرت عن أن الحوسبة السحابية تسهل الحصول على المعرفة من خلال الأجهزة المحمولة، كما أن التعلم المتنقل من خلال الحوسبة السحابية يفيد الطلاب في الفصول الدراسية كما تفيد المعلمين في إدارة الفصول الدراسية.

كما اختلفت هذه النتائج مع دراسة تهاني الجليفي (٢٠١٦م) جزئياً، والتي توصلت إلى تدني مستوى توظيف تطبيقات جوجل السحابية في المهام

الإشرافية ووجود عدد من معوقات توظيف الحوسبة في مهام المشرفات التربويات.

الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري ونسبة تحقق كل عبارة، ومن ثم التعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو تفعيل الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي، كما هو موضح في جدول (٦):

جدول (٦) اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو تفعيل الحوسبة السحابية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
٥	تيسر الحوسبة السحابية مهامي التدريسية.	٤,٣٧	٠,٤٨٤	٨٧,٤٪	مرتفعة جداً	١
٦	أمتلك مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.	٤,٢٨	٠,٥٦١	٨٥,٦٪	مرتفعة جداً	٢
١٠	أستطيع مسايرة التطور التكنولوجي عند استخدام الحوسبة السحابية.	٤,٢٤	٠,٤٢٨	٨٤,٨٪	مرتفعة جداً	٣
٣	أستطيع إضافة وحذف خدمات أثناء استخدام الحوسبة السحابية في التدريس.	٤,٢٣	٠,٤٢٣	٨٤,٦٪	مرتفعة جداً	٤

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	درجة التفعيل	الرتبة
٧	أستمتع بقضاء الوقت في تعلم كيفية الاستفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.	٤,٢٢	٠,٤١٨	٨٤,٣٪	مرتفعة جداً	٥
٨	أؤكد على سهولة التحول الكلي لاستخدام الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي.	٤,٢١	٠,٤٨٢	٨٤,١٪	مرتفعة جداً	٦
١	أستطيع مسايرة التطور التكنولوجي عند استخدام الحوسبة السحابية.	٤,٢١	٠,٤٩٢	٨٤,٢٪	مرتفعة جداً	٧
٢	تمكنني خدمات الحوسبة السحابية من تخزين البيانات بصورة آمنة.	٤,٢٠	٠,٤٨٧	٨٤,١٪	مرتفعة	٨
٤	تعمل الحوسبة السحابية على زيادة الإنتاجية التعليمية.	٤,١٠	٠,٥٧٠	٨٢,٠٪	مرتفعة	٩
٩	أشعر بالثقة بالنفس عند استخدام تطبيقات الحوسبة الحسابية في التدريس.	٤,١٠	٠,٧٠٩	٨٢,١٪	مرتفعة	١٠
المتوسط العام		٤,٢٢	٠,٥٠٥	٨٤,٣٪	مرتفعة جداً	

يشير جدول (٦) إلى اتجاه عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية **بدرجة مرتفعة جداً** نحو تفعيل الحوسبة السحابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، بنسبة اتفاق ٨٤,٣٪، وبانحراف معياري منخفض بلغ ٠,٥٠٥، ما يدل على عدم تشتت آراء عينة البحث.

- وجاءت أكثر مؤشرات اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تفعيل الحوسبة السحابية **بدرجة مرتفعة جداً** ممثلة في عبارة "تيسر الحوسبة مهامي التدريسية"، والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤"٣٧، ونسبة اتفاق ٨٧"٤٪، تلتها عبارة "أمتلك مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٢٨، ونسبة اتفاق ٨٥,٦٪، ثم عبارة "أستطيع مسايرة التطور التكنولوجي عند استخدام الحوسبة السحابية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٢٤، ونسبة اتفاق ٨٤,٨٪، ثم عبارة "أستطيع إضافة وحذف خدمات أثناء استخدام الحوسبة السحابية في التدريس" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ٤,٢٣، ونسبة اتفاق ٨٤,٦٪، تلتها عبارة "أستمتع بقضاء الوقت في تعلم كيفية الاستفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس"، في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي ٤,٢٢، ونسبة اتفاق ٨٤,٣٪، ثم عبارة "أؤكد على سهولة التحول الكلي لاستخدام الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي ٤,٢١، بنسبة اتفاق ٨٤,١٪، ثم عبارة "أستطيع مسايرة التطور التكنولوجي عند استخدام الحوسبة السحابية" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي ٤,٢١، وبنسبة اتفاق ٨٤,٢٪.

- كما جاءت بعض مؤشرات اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تفعيل الحوسبة السحابية **بدرجة مرتفعة**، ممثلة في "عبارة تمكنني خدمات الحوسبة السحابية من تخزين البيانات بصورة آمنة"، بمتوسط حسابي ٤,٢٠، وبنسبة ٨٤,١٪، تلتها عبارة "تعمل الحوسبة السحابية على زيادة الإنتاجية التعليمية" بمتوسط حسابي ٤,١٠، بنسبة اتفاق ٨٢٪، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة

"أشعر بالثقة بالنفس عند استخدام تطبيقات الحوسبة الحسابية في التدريس"، بمتوسط حسابي ٤,١٠، وبنسبة اتفاق ٨٢,١٪.

مما سبق، يتضح أن هناك توجهاً كبيراً جداً من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام وتفعيل الحوسبة السحابية، ويُعزى ذلك إلى قناعتهم بأن أدوات الحوسبة السحابية تسهم في تيسير المهام التدريسية لعضو هيئة التدريس، كما أن لديهم القدرة والمهارات الكافية لاستخدامها ومسايرة التقدم العلمي المتلاحق، حيث يجد أعضاء هيئة التدريس عدم وجود مشكلة في التحول والتكيف مع الأنظمة التقنية الحديثة في التعليم، وأن استخدام المحركات السحابية تساعدهم على تخزين أدواتهم والمواد التعليمية المساعدة لحين الحاجة إليها، وتساعد الطلاب والطالبات على التعلم الذاتي، وتعزز من التعلم النشط. كما يجد أعضاء هيئة التدريس أن أدوات وبرامج الحوسبة السحابية تتمتع بقدر كبير من المرونة، حيث يمكن إضافة وحذف الخدمات المتوافرة بها حسب الحاجة، وحسب طبيعة المادة التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة الشمري (٢٠١٧م) التي أكدت الاتجاه الإيجابي بدرجة كبيرة للمعلمين نحو استخدام الحوسبة السحابية في التدريس. كما اتفقت مع دراسة الرشيد (٢٠١٨م) التي أوضحت الاتجاه الإيجابي، وبدرجة مرتفعة، لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني. كما اتفقت النتائج مع ما جاءت به دراسة حنان الزين (٢٠١٨م) من فاعلية برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية، وأوضحت

اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير مهاراتهم في استخدام الحوسبة السحابية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية والاطلاع على تجارب المؤسسات التعليمية المختلفة والدول المتقدمة في توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية والإفادة منها.

الإجابة عن السؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية في التعليم والتعلم الأكاديمي، واتجاههم نحوها تُعزى إلى متغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة التدريسية، وعدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام أدوات الحوسبة السحابية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Own way ANOVA)، لتحديد الفروق بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحوسبة السحابية من حيث التدريس والتواصل مع الطلاب، وكذلك من حيث اتجاههم نحوها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٧) تباين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية والاتجاه نحوها والتي تعزى إلى الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس	بين المجموعات	٣٠,٢١٤	٤	٧,٥٥٣	٣٧,٧٤٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٩,٦٤٧	٣٤٨	٠,٢٠٠		
	المجموع	٩٩,٨٦١	٣٥٢			
تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب	بين المجموعات	٣٨,٩٩٩	٤	٩,٧٥٠	١٩,١٣٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧٧,٢٨٨	٣٤٨	٠,٥٠٩		
	المجموع	٢١٦,٢٨٧	٣٥٢			
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	بين المجموعات	٥,٠٨٢	٤	١,٢٧٠	٧,٦٩٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٧,٤٩٠	٣٤٨	٠,١٦٥		
	المجموع	٦٢,٥٧١	٣٥٢			

قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية ٤/٣٤٨ = ٢,٤٦

يشير جدول (٧) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة لكل من تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس، وكذلك في تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، بالإضافة إلى اتجاههم نحو استخدامها جاءت أكبر من قيمة (ف) الجدولية،

كما أنها دالة إحصائياً للمحاور الثلاثة، حيث بلغ مستوى دلالتها (٠,٠٠٠). وبهذا يمكن القول بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التدريس والتواصل مع الطلاب، وكذلك في اتجاههم نحو استخدامها تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام معامل (LSD) كالآتي:

جدول (٨) اتجاه الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس التي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية

المحور	فئة -١	فئة -٢	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس	أستاذ	أستاذ مشارك*	٠,٠٠٠
	أستاذ	أستاذ مساعد*	٠,٠٠٠
	أستاذ	محاضر*	٠,٠٠٠
	أستاذ	معيد*	٠,٠٠٠
	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد*	٠,٠٠٣
	أستاذ مشارك	محاضر*	٠,٠٠٠
	أستاذ مشارك*	معيد	٠,٠٠٠
	أستاذ مساعد*	معيد	٠,٠٠٠
	محاضر*	معيد	٠,٠٠٠

المحور	فئة -١	فئة -٢	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب	أستاذ*	أستاذ مشارك	٠,٠٠٠
	أستاذ*	أستاذ مساعد	٠,٠٠٠
	أستاذ*	محاضر	٠,٠٠٠
	أستاذ*	معيد	٠,٠٠٠
	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد*	٠,٠٠٠
	أستاذ مشارك	محاضر*	٠,٠٠٠
	أستاذ مشارك	معيد*	٠,٠٠٠
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	أستاذ	أستاذ مساعد*	٠,٠٤٤
	محاضر*	أستاذ	٠,٠٠٠
	محاضر*	أستاذ مشارك	٠,٠٠٠
	محاضر*	أستاذ مساعد	٠,٠٠٣
	محاضر*	معيد	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس بين فئة أستاذ، والفئات الأخرى لصالح الفئات الأخرى، كما توجد فروق بين فئة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك لصالح أستاذ

مساعد، وبين فئة أستاذ مشارك ومحاضر، لصالح فئة محاضر، وكذلك بين فئة أستاذ مشارك ومعيد، لصالح أستاذ مشارك، وبين فئة أستاذ مساعد ومعيد، لصالح أستاذ مساعد، وبين فئة محاضر ومعيد، لصالح فئة محاضر.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب بين فئة أستاذ والفئات الأخرى، لصالح الفئات الأخرى. وبين فئة أستاذ مشارك والفئات الأخرى، لصالح الفئات الأخرى أيضاً. وفيما يخص اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية، توجد فروق دالة إحصائياً بين فئة أستاذ وفئة أستاذ مساعد، لصالح أستاذ مساعد، وبين فئة محاضر والفئات الأخرى، لصالح فئة محاضر.

جدول (٩) تباين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية والاتجاه نحوها والتي تعزى إلى سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس	بين المجموعات	٥,٧٥٢	٢	٢,٨٧٦	١٠,٦٩٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٤,١٠٨	٣٥٠	٠,٢٦٩		
	المجموع	٩٩,٨٦١	٣٥٢			
تفعيل الحوسبة	بين المجموعات	٥٧٣.	٢	٠,٢٨٧	٠,٤٦٥	٠,٦٢٩

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
السحابية في التواصل مع الطلاب	داخل المجموعات	٢١٥,٧١٤	٣٥٠	٠,٦١٦		
	المجموع	٢١٦,٢٨٧	٣٥٢			
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	بين المجموعات	٢٣,٠٦٣	٢	١١,٥٣٢	١٠٢,١٥٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٩,٥٠٨	٣٥٠	٠,١١٣		
	المجموع	٦٢,٥٧١	٣٥٢			

قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية ٢/ ٣٥٠ = ٣,٠٩

يشير جدول (٩) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة لكل من تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس، واتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدامها جاءت أكبر من قيمة (ف) الجدولية، كما أنها دالة إحصائياً للمحورين، حيث بلغ مستوى دلالتها (٠,٠٠٠). إلا أن قيمة (ف) المحسوبة لتفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب جاءت أصغر من قيمتها الجدولية، كما أنها غير دالة إحصائياً، حيث بلغ مستوى دلالتها ٠,٦٢٩، وهو أكبر من ٠,٠٥، وبهذا يمكن القول بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التدريس، وكذلك في اتجاههم نحو استخدامها تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام معامل (LSD) كالآتي :

جدول (١٠) اتجاه الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية

المحور	فئة -١	فئة -٢	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس	أقل من ٥ سنوات	٥ -١٠ سنوات*	٠,٠٠١
	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات*	٠,٠٣٣
	٥ -١٠ سنوات*	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٠٠
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	أقل من ٥ سنوات	٥ -١٠ سنوات*	٠,٠٠٠
	أقل من ٥ سنوات*	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٠٠
	٥ -١٠ سنوات*	أكثر من ١٠ سنوات	٠,٠٠٠

يشير جدول (١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (٥ -١٠ سنوات) خبرة تدريسية، لصالح الفئة الثانية. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) خبرة تدريسية، لصالح الفئة الثانية. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين فئة (٥ -١٠ سنوات)، وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح فئة (٥ -١٠ سنوات).

ومن حيث الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية، توجد فروق دالة إحصائياً بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (٥ -١٠ سنوات) خبرة تدريسية، لصالح الفئة الثانية. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) خبرة تدريسية، لصالح الفئة الأولى. بالإضافة إلى

وجود فروق دالة إحصائياً بين فئة (٥ -١٠ سنوات)، وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح فئة (٥ -١٠ سنوات).

جدول (١١) تباين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية والاتجاه نحوها والتي تعزى إلى عدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام الحوسبة السحابية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس	بين المجموعات	١,٢٣٧	٢	٠,٦١٨	٢,١٩٤	٠,١١٣
	داخل المجموعات	٩٨,٦٢٤	٣٥٠	٠,٢٨٢		
	المجموع	٩٩,٨٦١	٣٥٢			
تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب	بين المجموعات	٨,٩٣٦	٢	٤,٤٦٨	٧,٥٤٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٧,٣٥١	٣٥٠	٠,٥٩٢		
	المجموع	٢١٦,٢٨٧	٣٥٢			
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	بين المجموعات	٢٧,٢٨٩	٢	١٣,٦٤٥	١٣٥,٣٥٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٥,٢٨٢	٣٥٠	٠,١٠١		
	المجموع	٦٢,٥٧١	٣٥٢			

قيمة (ف) الجدولية عند درجات حرية ٣٥٠/٢ = ٣,٠٩

يشير جدول (١١) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة لكل من تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب، واتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدامها جاءت أكبر من قيمة (ف) الجدولية، كما أنها دالة إحصائياً للمحورين، حيث بلغ مستوى دلالتها (٠,٠٠١) و(٠,٠٠٠) على التوالي. إلا أن قيمة (ف) المحسوبة لتفعيل الحوسبة السحابية في التدريس جاءت أصغر من قيمتها الجدولية، كما أنها غير دالة إحصائياً، حيث بلغ مستوى دلالتها ٠,١١٣، وهو أكبر من ٠,٠٥، وبهذا يمكن القول بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب، وكذلك في اتجاههم نحو استخدامها تُعزى إلى اختلاف عدد المقررات التي قام عضو هيئة التدريس بتدريسها باستخدام الحوسبة السحابية.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام معامل (LSD) كالآتي:

جدول (١٢) اتجاه الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس التي تعزى إلى عدد المقررات التي تم تدريسها باستخدام الحوسبة السحابية

المحور	فئة -١	فئة -٢	الدلالة
تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب	لا توجد مقررات	٥ -٨ مقررات*	٠,٠٠٠
	أقل من ٥ مقررات	٥ -٨ مقررات*	٠,٠٠١
الاتجاه نحو استخدام الحوسبة السحابية	لا توجد مقررات*	أقل من ٥ مقررات	٠,٠٠٠
	لا توجد مقررات*	٥ -٨ مقررات	٠,٠٠٠

يشير جدول (١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب بين فئة (لا توجد مقررات) وفئة (٥ -٨ مقررات)، لصالح من قاموا بتدريس (٥ -٨ مقررات). وكذلك بين فئة (أقل من ٥ مقررات) وفئة (٥ -٨ مقررات)، لصالح من قاموا بتدريس (٥ -٨ مقررات). وفيما يخص اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية توجد فروق بين فئة (لا توجد مقررات) وكل من فئة (أقل من ٥ مقررات)، وفئة (٥ -٨ مقررات)، لصالح من لم يقوموا بتدريس أية مقررات باستخدام الحوسبة السحابية، ما يدل على أنهم على الرغم من عدم تطبيقها، إلا أن لديهم توجهاً نحو استخدام أدواتها نظراً لقناعتهم بمميزاتها التي ستعود عليهم في العملية التعليمية التعلمية.

* * *

الخاتمة والتوصيات:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- اتفاق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تفعيل الحوسبة السحابية أثناء التدريس بدرجة مرتفعة.
- اتفاق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تفعيل الحوسبة السحابية في التواصل مع طلابهم بدرجة مرتفعة.
- اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة مرتفعة جداً نحو تفعيل الحوسبة السحابية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التدريس تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية التعلمية تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب تُعزى إلى اختلاف عدد المقررات التي تم تدريسها بالحوسبة السحابية.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية التعلمية تُعزى إلى اختلاف عدد المقررات التي تم تدريسها بالحوسبة السحابية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التدريس تُعزى إلى اختلاف عدد المقررات التي تم تدريسها بالحوسبة السحابية.

التوصيات:

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ؛ توصي الباحثة بما يلي:

لحث أعضاء هيئة التدريس على تفعيل الحوسبة السحابية في التدريس يجب تدريبهم على الآتي:

١) تضمين تطبيقات إلكترونية في المحاضرات من خلال الحوسبة السحابية.

٢) تخزين درجات التقويم المرحلي على السحابة الإلكترونية لاستخدامها في المقارنات المستقبلية.

٣) استخدام الجداول الإلكترونية عبر (Google Spreadsheets) في تسجيل نتائج الاختبارات.

٤) استخدام أدوات التحليل (Google Analytics) بهدف تحليل نتائج الاختبارات المرحلية والنهائية.

لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم في استخدام الحوسبة السحابية في التواصل مع الطلاب، يجب تدريبهم على الآتي:

١) التواصل مع الطلاب وتفعيل المشاركات بين مجموعات التعلم عبر الحوسبة السحابية.

٢) تشجيع الحوار بين الطلاب عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

٣) تصميم أنشطة تعاونية يقوم الطلاب بأدائها عبر منصات الحوسبة السحابية.

٤) تكليف الطلاب بأنشطة تعلم ذاتي عبر تطبيقات الحوسبة السحابية.

* * *

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الحكمة، يحيى. (٢٠١٩م). اتجاهات طلاب كلية التربية في جامعة أم القرى نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في مقرر تكنولوجيا التعليم. **مجلة الثقافة والتنمية**، ١٩(١٣٢)، ٢٩٢ -٣٣٤.

أبو ناجي، محمود؛ سيد، تهامي؛ المليجي، حسنية؛ عبدالكريم، سعد. (٢٠١٩م). برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وفاعليته في تنمية مهارات إدارة المحتوي الإلكتروني. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ٣٥(١١)، ٦٧٧ - ٧٠٠.

إسماعيل، زينب. (٢٠١٦م). أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٧٢)، ٢٥٥ -٣٠٢.

بنات، سناء. (٢٠٢٠م). نحو نموذج تمهيدي مقترح لاستخدام تكنولوجيا الحوسبة السحابية في التدريس في الجامعة الأردنية. **مجلة الأندلس**، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، ٦(٢٣)، ٤٤٤ -٤٨٨.

بنيان، نورة. (٢٠١٨م). أثر نمط التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات الحاسب الآلي. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (١١)، ١٤٤ -١٧٧.

الجليفي، تهاني. (٢٠١٦م). **توظيف الحوسبة السحابية في مهام المشرفات التربويات في إدارة التعليم في محافظة الخرج تصور مقترح**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجهني، ليلى. (٢٠١٣م). **تقنيات وتطبيقات الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني ٢,٠**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الحسن، عصام. (٢٠١٦م). فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٦٩(١)، ١٣٦ -١٧٧.

حسونة، إسماعيل. (٢٠١٦م). أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، ٥(١٠)، ١٦٥ -٢٠٢.

حمادة، أمل. (٢٠١٧م). أثر تصميم بيئة التعلم المختلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الأداء المعرفي والحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل المعلم وتنميته بالوطن العربي**. (٣)، ٥٤٧ -٥٧٩، أبريل.

خليفة، زينب. (٢٠١٥م). الحوسبة السحابية خدماتها ودورها في العملية التعليمية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**. (٣)، ٥٠٧ -٥٢٢.

الدهشان، جمال. (٢٠١٧م). الحوسبة السحابية أحد تطبيقات التكنولوجيا في التربية. الملتقى الدولي الأول لكلية التربية، جامعة بنها، فبراير، ٢٥ -٥٣.

الرشيد، أسامة. (٢٠١٨م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني. **مجلة الثقافة والتنمية**، ١٩(١٣٥)، ٦ -٨٧.

رياح، ماهر. (٢٠١٤م). **التعليم الإلكتروني**. الأردن: دار المناهج.

زكريا، محمود. (٢٠١٢م). الحوسبة السحابية وبناء مجتمع المعرفة: رؤية استشراقية. **المؤتمر الثالث والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات**، ١٨ -٢٠ نوفمبر. الدوحة، قطر. ١٠٠ — ١٠١.

زكي، مروة. (٢٠١٢م). تطوير نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٤٧)، ٥٤٣ -٦٠٠.

الزهراني، بشرى. (٢٠١٩م). أثر بيئة الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بالطائف. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥(٦)، ٤٠ -٦٨.

الزين، حنان. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية لدى أعضاء هيئة التدريس. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٣٣(١٢٩)، ١٠٧ -١٤٦.

السعيد، خليل. (٢٠١٨م). فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب مقرر تقنيات التعليم وبقاء أثر التعلم لديهم والاتجاه نحوها. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٣٢(١٢٧)، ٢٤٣ -٢٧٧.

سيد، محمد. (٢٠١٧م). فاعلية التكامل بين تطبيقات جوجل التعليمية وأدوات الويب ٢.٠ في تحقيق نواتج تعلم مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية الاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، جامعة عين شمس.٤٢(١)، ٢٦٠ -٢٣٧.

الشطيطي، فهد. (٢٠١٧م). واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم. **مجلة الثقافة والتنمية**. ١٧(١١)، ١٠٥ -١٧٠.

الشمري، عيد. (٢٠١٧م). متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات واتجاهات المعلمين نحوها. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٦(٦)، ١٠٨ - ١٢٣.

الشيتي، إيناس. (٢٠١٣م). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم. **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، جامعة القصيم، ١ -٢٨.

صبري، رشا. (٢٠١٩م). برنامج مقترح في تعلم حب الرياضيات بالاستعانة بتطبيقات الحوسبة السحابية وقياس أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه

نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت لدى معلمي الرياضيات واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلمها. **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٢(٤)، ٦ -٨٤.

العبدالجبار، الجوهرة. (٢٠١٦م). تحديات استخدام الأكاديميين للحوسبة السحابية للمعرفة: دراسة استطلاعية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية الآداب جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، ٢٢(١)، ٣٧٣ -٤٠٧.

عبدالجليل، علي؛ عبدالوهاب، سعد؛ المليجي، حسنية. (٢٠١٨م). أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات المشروعات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة أسيوط. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٤(٢)، ٢٣٤ - ٢٥١.

عبدالحميد، عبدالعزيز؛ موسى، جيهان. (٢٠١٧م). **توظيف بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على الدمج بين الحوسبة السحابية وتطبيقات ويب التفاعلية لتنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبدالكريم، أحمد. (٢٠١٤م). أثر التفاعل بين نمط التعليم القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية - التعليم المدمج ووجهة الضبط. (داخلي -خارجي) في تنمية التحصيل ومهارات صيانة الكمبيوتر لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (٦١٦)، ٣٦٥ -٤١٤.

عبداللطيف، سالي. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج تدريسي مقترح باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية. **المجلة العلمية للتربية الرياضية والبدنية**، جامعة طنطا، (٧٧)، ١١٦ -١٣٠.

عبدالله، غريب. (٢٠١٩م). استخدام التعلم التشاركي القائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارة تطبيق البرامج التفاعلية والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات. **المجلة التربوية**، كلية التربية بجامعة سوهاج، (٦٨)، ١٦١ -٢١٧.

عبدالمنعم، رانية. (٢٠١٦م). أثر استخدام العروض التقديمية في تدريس مساق تقنيات التدريس على تحصيل الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الأقصى. **المجلة التربوية**، ٣٠(١١٨)، ٦٠ -٨٠.

العريني، حنان يوسف. (٢٠١٧م). **فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

عطا الله، أميرة. (٢٠١١م). الحوسبة السحابية تكلفة حسب الاستخدام وآمال بأن نسبح في فضاء الإنترنت. **مجلة التعليم الإلكتروني**، (٩)، ١ -٣٠.

العليمي، ثروت. (٢٠١٤م). سبل الإفادة من تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم خدمات المعلومات بدولة الإمارات العربية المتحدة. **المؤتمر السنوي العشرون لجمعية المكتبات الخاصة - فرع الخليج العربي، الدوحة**، قطر، ٢٥ -٢٧ مارس، ١ -١٤. تم الاسترجاع من: https://doi.org/10.5339/qproc.2014.gsla.6.

عمار، حنان. (٢٠١٦م). واقع استخدام الحوسبة السحابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها. **المجلة العربية للمعلومات**، ٢٦(١)، ٧٠ -٩٠.

العمري، عائشة؛ الرحيلي، تغريد. (٢٠١٤م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٣(١١)، ٣٦ -٥٢.

العبيد، أفنان. (٢٠١٤م). فاعلية استخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التعاوني لطالبات جامعة الأميرة نورة واتجاههن نحوها، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، كلية التربية، جامعة دمنهور، (٦٣)، ٢٠٥ -٢٣٩.

الفار، إبراهيم. (٢٠١٥م). **تربويات تكنولوجيا العصر الرقمي**. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

فايد، إيهاب؛ بدوي، منال؛ الشرقاوي، جمال. (٢٠١٧م). أثر تصميم كتاب إلكتروني على تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب الدبلوم المهني لتكنولوجيا التعليم. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، (٨)، ١٢١ -١٥٧.

قاسم، سعاد. (٢٠١٧م). فاعلية بعض تطبيقات السحب السحابية في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٦(١)، ١٩٠ -٢٢٠، الأردن.

القرني، متعب. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥(٩)، ٤٥٣ -٤٩٧.

كلو، صباح. (٢٠١٥م). الحوسبة السحابية: مفهومها وتطبيقاتها في مجال المكتبات ومراكز المعلومات. **المؤتمر السنوي الحادي عشر SLA-AGC**، أبو ظبي، ١٧ -١٩ مارس.

محمد، إيمان. (٢٠١٣م). الحوسبة السحابية كأداة لتنمية القدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات دبلوم التربية الخاصة جامعة الملك عبدالعزيز. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (٤٩)، ١٦٧ -٢٠٨.

المنيري، شريهان. (٢٠١١م) **الحوسبة السحابية: سلسة مفاهيم استراتيجية**. القاهرة: المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

النشوان، أحمد. (٢٠١٦م). مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)، ٧٩ -١٣٨.

النملة، عبدالعزيز. (٢٠١٧م). نموذج مقترح لعرض وشرح محتويات مقرر تقنيات التعليم باستخدام تقنية الحوسبة السحابية ومدى قائدته في إكساب طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كفايات تصميم الدروس الإلكترونية. **مجلة جامعة شقراء**، (٢)، ٢٥٩ -٢٦٤.

ثانياً: المراجع العربية مترجمة إلى الإنجليزية:

Abd al-Jabbar, A. (2016). Challenges of Academics' Use of Knowledge of Cloud Computing: An Exploratory Study of Faculty Members at the College of Arts, Princess Noura Bint Abdulrahman University. King Fahd National Library Journal, 22 (1), 373-407.

Abdulhamid, A. & Musa, J. (2017). Employing an electronic learning environment based on the combination of cloud computing and interactive web applications to develop database programming skills among secondary school students. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Mansoura University.

AbdulJalil, A., Abdulwahab, S., & Al-Meligy, H. (2018). The effect of using cloud computing applications on developing some electronic project skills among students of the Faculty of Specific Education, Assiut University. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34 (2), 234-251.

Abdulkarim, A. (2014). The effect of the interaction between the education style based on cloud computing applications - blended learning and the control destination. (Internal - External) in developing the achievement and computer maintenance skills of educational technology students. College of Education Journal, Al-Azhar University, (616), 365-414.

Abdullah, G. (2019). Using participatory learning based on cloud computing to develop the skill of applying interactive programs and self-efficacy among students of the Mathematics Division. Journal of Education, Faculty of Education at Sohag University, (68), 161-217.

Abdullatif, S. (2016). The effectiveness of a proposed teaching program using cloud computing applications in developing information enlightenment and the trend towards a course on methods of teaching physical education among College of Education students. Scientific Journal of Physical and Physical Education, Tanta University, (77), 116-130.

Abdulmoneim, R. (2016). The effect of using presentations in teaching the teaching techniques course on the achievement of student teachers in the Faculty of Education at Al Aqsa University. The Educational Journal, 30 (118), 60-80.

Abu al-Hikma, Y. (2019). Attitudes of College of Education students at Umm Al-Qura University towards the use of cloud computing applications in the educational technology course. Journal of Culture and Development, 19 (132), 292-334.

Abu Naji, M., Syed, T., Al-Meligy, H., & Abdulkarim, S. (2019). A training program based on cloud computing applications and its effectiveness in developing electronic content management skills. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (11), 677-700.

Al Hassan, E. (2016). The effectiveness of cloud computing technology in promoting project-based learning among College of Education students, University of Khartoum. Journal of Education, Al-Azhar University, 169 (1), 136-177.

Al-Alimi, T. (2014). Ways to benefit from cloud computing applications in providing information services in the United Arab Emirates. The 20th Annual Conference of the Private Library Association - Arabian Gulf Chapter, Doha, Qatar, March 25-27, 1-14. Retrieved from: https://doi.org/10.5339/qproc.2014.gsla.6.

Alchity, I. (2013). The possibility of using cloud computing technology in e-learning at Qassim University. The Third International Conference on E-learning and Distance Education, Qassim University, 1-28.

Al-Dahshan, J. (2017). Cloud computing is an application of technology in education. The First International Forum for the Faculty of Education, Benha University, Feb., 25-53.

Al-Eied, A. (2014). The Effectiveness of Using Cloud Computing in Developing Cooperative Learning Skills for Princess Noura University Students and Their Attitudes Toward It, Journal of Educational and Humanitarian Studies, Faculty of Education, Damanhour University, (63), 205-239.

Al-Far, I. (2015). Educational technology of the digital age. Tanta: Delta for Computer Technology.

Al-Juhani, L. (2013). Technologies and applications of the second generation of e-learning 2.0. Beirut: Arab Science House.

Al-Julaifi, T. (2016). Use of cloud computing in the tasks of the educational supervisors in the education administration in Al-Kharj Governorate: proposed scenario. Unpublished Master Thesis,

College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Namla, A. (2017). A proposed model for presenting and explaining the contents of the course on educational technologies using cloud computing technology and the extent of its leadership in providing students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University the competencies of designing electronic lessons. Shaqra University Journal, (2), 259-264.

Al-Nashwan, A. (2016). The extent of employing the Arabic language administrators for cloud computing to educate teachers about learning outcomes. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (8), 79-138.

Al-Omari, A.; Relay, Twitter. (2014). The effectiveness of a proposed training program based on participatory cloud computing in enhancing technical performance at Taibah University. The International Journal of Specialized Education, 3 (11), 36-52.

Al-Orini, H. Y. (2017). The effectiveness of a proposed electronic program to develop the skills of using cloud computing applications for female College of Education students at Qassim University. Unpublished MA Thesis, College of Education, Qassim University.

Al-Qarni, M. (2019). The effectiveness of a program based on cloud computing applications in developing database skills and its relationship to the motivation for achievement of high school students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (9), 453-497.

Al-Rasheed, O. (2018). Attitudes of faculty members at the Saudi Electronic University towards the use of cloud computing in e-learning. Journal of Culture and Development, 19 (135), 6-87.

Al-Saeed, K. (2018). The effectiveness of cloud computing in developing the cognitive achievement of students of the educational technology course and the survival of their learning impact and the direction towards it. The Educational Journal, Kuwait University, 32 (127), 243-277.

Al-Shammari, E. (2017). Requirements for using cloud computing in teaching mathematics and teachers 'attitudes towards it. Specialized Educational International Journal, 6 (6), 108-123.

Al-Shetiti, F. (2017). The reality of using cloud computing applications in teaching science courses. Journal of Culture and Development. 17 (11), 105-170.

Al-Zahrani, B. (2019). The effect of the cloud computing environment on developing innovative thinking among third-grade secondary school students in Taif. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (6), 40-68.

Al-Zein, H. (2018). The effectiveness of a training program to develop the skills of employing cloud computing applications for faculty members. The Educational Journal, Kuwait University, 33 (129), 107-146.

Ammar, H. (2016). The reality of using cloud computing among faculty members at Benha University. Arab Journal of Information, 26 (1), 70-90.

Atallah, A. (2011). Cloud computing is cost-per-use and hopes for swimming at the internet. E-Learning Journal, (9), 1-30.

Banat, S. (2020). Towards a proposed introductory model for using cloud computing technology in teaching at the University of Jordan. Al-Andalus Journal, Hassiba Bin Bouali Chlef University, 6 (23), 444-488.

Bunyan, N. (2018). The effect of the participatory learning style in the cloud computing environment to develop the technological competencies of computer teachers. International Journal of Educational and Psychological Sciences, (11), 144-177.

Fayed, I. Badawi, M., and Al-Charkawi, J. (2017). The effect of designing an electronic book on the development of participatory learning skills among students of the Professional Diploma in Educational Technology. Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education, (8), 121-157.

Hamada, A. (2017). The effect of designing a participatory blended learning environment supported by cloud computing applications on the development of cognitive performance, social presence, and learning satisfaction among educational technology students. The third international conference: the future of the teacher and his development in the Arab world. (3), 547-579, April.

Hassouna, I. (2016). The effect of online training based on cloud computing on acquiring their skills and usability among

students of the Faculty of Education at Al Aqsa University. The Palestinian Journal of Open Education, 5 (10), 165-202.

Ismail, Z. (2016). The effect of different session management style on cloud computing to develop participatory learning skills among educational technology students and educational satisfaction with it. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (72), 255-302.

Khalifa, Z. (2015). Cloud computing, its services, and its role in the educational process. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University. (3), 507-522.

Kloe, S. (2015). Cloud computing: its concept and applications in the field of libraries and information centers. 11th SLA-AGC Annual Conference, Abu Dhabi, 17-19 March.

Mohammed, I. (2013). Cloud computing as a tool for developing the capacity for decision-making and the trend towards self-learning among students of the Special Education Diploma, King Abdulaziz University. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, (49), 167-208.

Muniri, S. (2011) Cloud Computing: A Series of Strategic Concepts. Cairo: Arab Center for Cyberspace Research.

Qassim, S. (2017). The effectiveness of some cloud applications in developing the skills of producing educational videos for primary school teachers in Jeddah. The International Journal of Specialized Education, 6 (1), 190-220, Jordan.

Riyah, M. (2014). E-Learning. Jordan: House of Curricula.

Sabry, R. (2019). A proposed program in learning the love of mathematics using cloud computing applications and measuring its impact on the development of creative teaching skills and the trend towards online learning and education among mathematics teachers and the direction of primary school students towards learning it. Journal of Pedagogical Mathematics, 22 (4), 6-84.

Syed, M. (2017). The effectiveness of integration between educational Google applications and Web 2.0 tools in achieving learning outcomes of a course on methods of teaching mathematics and developing the trend towards participatory learning among student teachers in the College of Education. Journal of the College of Education in Educational Sciences, Ain Shams University. 42 (1), 260-237.

Zakaria, M. (2012). Cloud Computing and Building a Knowledge Society: An Orientalist Vision. The 23rd Conference of the Arab Federation for Libraries and Information, 18-20 November. Doha, Qatar. 100--101.

Zaki, M. (2012). Developing an e-learning system based on some computer cloud applications to develop innovative thinking and the trend towards programs that act as services. College of Education Journal, Al-Azhar University, (147), 543-600.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Bhaavan, M. (2014). Virtualization, resource allocation and security measures in cloud computing. International Journal of Computer Science Engineering and Technology, 6(4), 190-193.

Conn, S. (2013). Cloud computing in support of applied learning: A baseline study of infrastructure design at Southern Polytechnic State University. Information Systems Education Journal, 11(2), 15-22.

Ding, J., Xiong, C. & Liu, H. (2015). Construction of a Digital Learning Environment Based on Cloud Computing. British Journal of Educational Technology, 46 (6), 1367-1377.

Duan, Y. (2016). Cloud computing in higher education sector for sustainable development of the information society. The International Conference on Internet Technologies& Society, Melbourne, Australia, Dec. 6-8.

Ercan, T. (2010). Effective Use of Cloud Computing in Educational Institutions, Procedia Social and Behavioral Sciences Journal, (2), 938-942.

Erdogmus, H. (2009). Cloud Computing: Does Nirvana Hide behind the Nebula? IEEE Software, (26), 4-6. http://dx.doi.org/10.1109/ms.2009.

Fernandez, Z. (2014). E-learning data mind in cloud computing: An overview. Learning Technology Journal, 9(1), 25-52.

Feuerlicht, G. (2010). Next Generation SOA: Can SOA Survive Cloud Computing? Advances in Intelligent Web Mastering, (2), 19-22.

Hartmann, S. (2017). The potentials of using cloud computing in schools: A systematic literature review. Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(1), 190-202.

Karamete, A. (2015). Computer education and instructional technology teacher trainers' opinions about cloud computing technology. Educational Research and Reviews, 10(14), 2043-2050.

Karim. I, & Goodwin, R. (2013). Using cloud computing in E-Learning system. International Journal of Advanced Research in Computer Science & Technology, 1(1), 65-69.

Kop, R. & Carroll, F. (2011). Cloud computing and creativity: Learning on a massive open online course. European Journal of Open Distance and E-learning. Special Issue on Creativity and OER.

Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Educational and Psychological Measurement, (30), 607-610.

Kumar, Bv., Kommareddy, S., & Rani, R. N. (2013). Effective ways cloud computing can contribute to education success. Advanced Computing: An International Journal (ACIJ), 4(4), 17-32, DOI :10.5121/acij.2013.4402.

Lizhe, W. & Gregor, V. (2009). Scientific cloud computing. Early definition and experience oriented cyber infrastructure, 1-13, https://rb.gy/b6rbjz.

Murah, M. (2012). Teaching and learning cloud computing. Procedia Social and Behavioral Sciences, (59), 157-163.

National Institute of Standards and Technology (NIST). (2011). The NIST Definition of Cloud Computing. USA.

Ofemile, A. (2015). Assessing affordances of selected cloud computing tools for language teacher education in Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(3), 1-10.

Orndorff, H. (2015). Collaborative Note-taking: The impact of cloud computing classroom performance. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27(3), 340- 351.

Patel, M. & Chaube, A. (2014). Literature review of recent research on cloud computing in education. International Journal of Research, 1(6), 887-897.

Jang, S., (2014). Study on service models of digital textbooks in cloud computing environment for smart education. International Journal of U-& E-service. Science & Technology,7(1), 73-82.

Shyshkina, M. (2013) Emerging Technologies for Training of ICT- skilled Educational Personnel. In: J. Communications in

Computer and Information Science, Berlin-Heidelberg, Springer Verlag, 274-284.

Wang, J. (2017). Cloud Computing Technologies in Writing Class. Factors Influencing students. Learning Experience Turkish Online Journal of Distance Education, 8(3), 10-40.

Wang, L., Laszewski, G., Younge, A., Xihe, H., Kunze, M., Jietao, J., & Cheng Fu, f. (2010). Cloud Computing: A Perspective Study. Marcel KUNZE, Jie TAO, 28(2), 137-146.

Wang, M., Chen, Y., Khan, J. (2014), Mobile cloud learning for higher education: A case study of Moodle in the cloud. International Review of Research in Open and Distance Learning, 15(2), 254-267.

Zhang, Y. & Guan, L. (2010). Cloud computing: state of the art and research challenges. Journal of Internet Services and Applications. 1(1), 7-8.

* * *

تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. علي بن يحيى آل سالم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. علي بن يحيى آل سالم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٣ /٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أداة تضمنت قائمة بمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى الكتاب، وقد احتوت على المكونات الرئيسة لبعد أولويات المنهج وهي: مكون المواطنة المسؤولة، ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي، ومكون التنمية المستدامة، ويندرج تحتها ثمانية وعشرون مؤشرًا، وبلغ عدد المؤشرات الفرعية لمكون المواطنة المسؤولة ثمانية مؤشرات، وعدد المؤشرات الفرعية لمكون مكانة المملكة ودورها الريادي عشرة مؤشرات، وعدد المؤشرات الفرعية لمكون التنمية المستدامة عشرة مؤشرات، تم في ضوئها تحليل محتوى الكتاب، وتأكد الباحث من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holisti)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في تضمين مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج في محتوى الكتاب، وتوزعت مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج، كما يلي: مكون التنمية المستدامة (٧٢) تكرارًا، مكون المواطنة المسؤولة (٦٠) تكرارًا، مكون مكانة المملكة ودورها الريادي (٣٣) تكرارًا، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض المؤشرات في مكون المواطنة المسؤولة، ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي والتي ينبغي تضمينها في محتوى الكتاب غير متوافرة في المحتوى، وبناءً على ذلك قام الباحث ببناء تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح - أولويات المنهج - الدراسات الاجتماعية.

A Proposal to Include Curriculum Priorities Dimension in the Content of the Social Studies Textbook for the Third Grade of Middle School in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ali bin Yahya Al Salem
Department of Curricula and Teaching Methods college of education
Al Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to develop a proposal to include curriculum priorities dimension in the content of the social studies textbook for the third grade of middle school in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this objective, the researcher prepared a tool that includes a list of indicators for components of curriculum priorities dimension, which should be incorporated in the content of the book. It contains the main components for the curriculum priorities dimension, and they are: the responsible citizenship component, the Kingdom's position and its leading role, the sustainable development component, twenty-eight indicators fall under it, and the number of sub-indicators for the responsible citizenship component reached eight indicators. The number of Kingdom's position sub-indicators and its leading role is ten indicators, and the number of sub-indicators for the sustainable development component is ten indicators, which the content of the book was analyzed in the light of it. The researcher verified the stability of the analysis using the (Holistic) equation. The findings of this study showed a discrepancy in the inclusion of indicators of the components of the curriculum priorities dimension in the content of the book, and the indicators of components of the priorities of the curriculum dimension were distributed, as follows: The Sustainable development component (72) iterations, the component of responsible citizenship (60) iterations, the component of the Kingdom's position and its leading role (33) iterations. The study indicated that some indicators in the responsible citizenship component, the Kingdom's position component and its leading role, which should be included in the book's content, do not exist. Because of that, the researcher formulated a proposal to comprise some curriculum priorities in the content of the social studies book for the third grade of middle school in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: proposal - curriculum priorities - social studies.

مقدمة:

شهد الميدان التربوي عددًا من حركات الإصلاح التربوي، ومن أبرزها حركة الإصلاح التربوي المستندة على المعايير التي تقوم على تنظيم وتوحيد الجهود نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتركز على التدريس والتعليم ذي المعنى، الذي يساعد الطلاب على الكفاءة والمنافسة، ليس فقط في المهارات الأساسية، ولكن أيضا في مهارات مستويات التفكير العليا (حمدان، ٢٠١٠، ص ١٧٤).

ولقد واكبت المملكة العربية السعودية هذا الاهتمام إذ أسست هيئة تقويم التعليم والتدريب عام ١٤٣٨هـ كجهة مستقلة، ترتبط برئيس مجلس الوزراء. كما صدر تنظيم الهيئة الجديد عام ١٤٤٠هـ، بما يدعم رسالتها كهيئة مختصة في المملكة العربية السعودية بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات في مجالي التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص، بهدف الرفع من جودتهما ومساهمتهما في التنمية الوطنية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتسعى الهيئة أن تكون محفزًا ومؤثرًا في رفع جودة التعليم والتدريب وكفاءتهما في المملكة لأعلى المستويات العالمية، وتشمل مجالات عملها (التعليم الأساسي، التدريب المهني، التعليم العالي) ومن المسؤوليات الرئيسية لها: بناء معايير مناهج التعليم العام، والأطر المرجعية، والسياسات واللوائح والأدلة التنظيمية؛ لتقويم المناهج بالتنسيق مع وزارة التعليم، واعتمادها، وتحديثها بشكل دوري لمتابعة مستوى تقدم مخرجات التعليم، وتحسين أساليب التقويم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، والإسهام بتعزيز قدرة نظام التعليم على تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

وقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بإعداد الإطار الوطني لمعايير المناهج في المملكة العربية السعودية الذي يهدف إلى تقديم مرجعية نظرية وإجرائية لبناء معايير مناهج التعليم وتطبيقها وتقويمها، وذلك بالتنسيق مع وزارة التعليم والجهات الأخرى ذات العلاقة، وكذلك بناء أطر تخصصية لكل مجال تعلم؛ لبناء معايير المحتوى، ومعايير الأداء لهذه المجالات، ومن ثم بناء المواد التعليمية، وتوفير مصادر وبيئات التعلّم المتنوعة، لتحقيق التوقّعات العالية من الطلاب. وقد اعتُمد الإطار الوطني لمعايير المناهج بقرار مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في الاجتماع السادس بتاريخ ١٣/٠٦/ ١٤٣٩هـ. كما تم بناء الأطر التخصصية لمجالات التعلم المختلفة، والتي من ضمنها الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية، وتعد البنية التخصصية لمجال الدراسات الاجتماعية البعد الأساسي لبنية معايير الدراسات الاجتماعية وتدعمها ثلاثة أبعاد مشتركة هي: أولويات المنهج، القيم، المهارات. وتنسجم هذه الأبعاد فيما بينها وفق منظومة التعلم الشامل، وتتكامل مع بنية مجال الدراسات الاجتماعية المعرفية؛ لدعم فهم المتعلمين العميق والشامل لمحتوى مجال الدراسات الاجتماعية، وتحقق هذه البنية في مجملها رؤية معايير مناهج التعليم.

وتعتبر الأبعاد المشتركة (أولويات المنهج، والقيم، والمهارات) أبعادًا عامة تشترك الدراسات الاجتماعية في تحقيقها مع بقية مجالات التعلم، ويتضمن كل بُعد منها مجموعة من الأفكار الرئيسة والفرعية، يتم تضمينها بشكل مباشر وغير مباشر، والعمل على تنميتها لدى المتعلمين عبر المستويات والصفوف الدراسية، ويقتضي الاستهداف المباشر تضمين أفكارها الرئيسة

والفرعية في بنية مجال الدراسات الاجتماعية، وبناء معايير محتوى وأداء صريحة لها ضمن معايير المناهج، أما الاستهداف غير المباشر للأفكار الرئيسة والفرعية فيتم من خلال مراعاتها عند بناء: الأمثلة والأنشطة، والبيانات والإحصاءات، والرسوم والصور، والأدلة ومشروعات المتعلمين المتفوقين، وغيرها من خبرات التعلم، ولا يكون بناء معايير المحتوى والأداء لها ضمن معايير المناهج.

وتركز أولويات المنهج على التوجهات الوطنية والموضوعات الكبرى ذات الأولوية للمجتمع، التي يجب أن تكون حاضرة في جميع مجالات التعلم ويتم تضمينها في مجال تعلم الدراسات الاجتماعية بشكل منظم عبر مستويات تعليمهم، من خلال خبرات تعلّم نوعية موجّهة، تتضمن المعارف والقيم والمهارات التي تتآلف فيما بينها وتتكامل مع البنية المعرفية للمجال.

وتهتم مقررات الدراسات الاجتماعية بدراسة الإنسان، وعلاقته بوطنه ومجتمعه، وتفاعله الحيوي مع البيئة الطبيعية، وتعزيز المواطنة المسؤولة، كما أنها من أهم مجالات التعلم ارتباطا بتربية المواطنة بحكم طبيعتها، وارتباطها بالمجتمع، وتناولها للأبعاد التاريخية والجغرافية والاقتصادية والثقافية، وتسعى إلى إعداد متعلم واعٍ بحقوقه وواجباته تجاه أسرته ووطنه، محقّق الولاء والانتماء لوطنه، وقيادته، ومجتمعه، وذي فهم عميق لجغرافية وطنه، وعمقه التاريخي، ومقوماته ومكتسباته وتراثه، معتزٍّ به، ومحافظ عليه، ويمتلك القدرة على المشاركة الإيجابية والفاعلة في بناء مجتمعه وتطوره وازدهاره. وهي بذلك تعد ميدانًا مناسبًا لتضمين أولويات المنهج (المواطنة المسؤولة، مكانة المملكة ودورها الريادي، التنمية المستدامة) (الموقع الرسمي

لهيئة تقويم التعليم والتدريب https://www.eec.gov.sa/ ، الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية ص ٩)

وتتطلب مقررات الدراسات الاجتماعية التقويم المستمر ؛ لتعرف مدى كفاءتها في تحقيق أهدافها المنشودة في ظل التطورات العالمية المتلاحقة في جميع المجالات ، ومن ثم فإن تطوير تلك المناهج وفق ما تضمنه الإطار الوطني لمعايير مناهج التعلم من أبعاد مشتركة يعد خطوة نحو تطوير تلك المقررات ، بما يسهم في إعداد أبنائنا للتعامل مع معطيات العصر ومتغيراته.

مشكلة الدراسة :

أعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب الإطار الوطني لمعايير المناهج في المملكة العربية السعودية ؛ لتكون موجهة للعملية التعليمية ، ومحددة لطبيعة مناهجها ، كما تم بناء الأطر التخصصية لمجالات التعلم المختلفة ، والتي من ضمنها الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية ، وقد تضمنت تلك الأطر أبعادًا مشتركة هي : (أولويات المنهج ، والقيم ، والمهارات) تشترك الدراسات الاجتماعية في تحقيقها مع بقية مجالات التعلم ، وفي ضوء ما تقوم به وزارة التعليم ، وهيئة تقويم التعليم والتدريب من عمليات تطوير مستمر للمناهج ؛ فقد أصبح من الضروري تطوير تلك المقررات ، وتركز هذه الدراسة على إعداد تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؛ وذلك من خلال الإجابة **عن الأسئلة الآتية :**

١ - ما مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

٢ - ما درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج؟

٣ - ما التصور المقترح لتضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

١ - تحديد مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٢ - تعرف درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج.

٣ - وضع تصور مقترح لتضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة: يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

١ - قد تفيد المعنيين في بناء المناهج، والباحثين؛ إذ تقدم قائمة بمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٢ - إفادة مطوري مناهج الدراسات الاجتماعية، من خلال الكشف عن مدى مراعاة محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج.

٣ - مساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية على تدعيم بعد أولويات المنهج، كلما سنحت الفرصة بذلك.

٤ - لا توجد دراسات -في حدود علم الباحث - تناولت تحليل محتوى المقرر في ضوء مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها، ومن ثم تقديم تصور مقترح، ويتوقع أن تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسات أخرى.

حدود الدراسة: التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية طبعة ١٤٤٢ه، في ضوء مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في هذا المقرر.

- تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ه.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح:

يُعرف التصور المقترح بأنه "تخطيط مستقبلي لموضوع معين، يقوم به الباحث بناء على نتائج البحوث والدراسات السابقة، وتوصياتها؛ من خلال تبني ما هو إيجابي، وتجنب ما هو سلبي" (الغديان، ٢٠١٢م، ص ١٢). ويُعرف الباحث التصور المقترح إجرائيًا بأنه: "خطة مستقبلية، مبنية على نتائج الدراسة؛ لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحث، بغرض تضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية".

بُعد أولويات المنهج:

تعبر أولويات المنهج عن التوجهات الوطنية، والموضوعات الكبرى ذات الأولوية للمجتمع، التي يجب أن تكون حاضرة في جميع مجالات التعلم. وتوجه هذه الأولويات بناء معايير مناهج التعليم وتطبيقها وتقويمها، عن طريق تضمينها في مجال تعلم الدراسات الاجتماعية بشكل منظم عبر المستويات والصفوف الدراسية، من خلال خبرات تعلّم نوعية موجّهة، تتضمن: المعارف، والقيم، والمهارات التي تتآلف فيما بينها، وتتكامل مع البنية المعرفية للمجال، والأولويات التي يجب أن تستهدفها جميع مجالات التعلم من خلال الجهود الموجّهة عبر المستويات والصفوف الدراسية، هي: المواطنة المسؤولة، ومكانة المملكة ودورها الريادي، والتنمية المستدامة (الموقع الرسمي لهيئة تقويم التعليم والتدريب https://www.eec.gov.sa/، الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية ص ٦٩)

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج (المواطنة المسؤولة، ومكانة المملكة ودورها الريادي، والتنمية المستدامة) التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية المحددة في أداة الدراسة والتي يحكم عليها بدرجة توافر (عالية، المتوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعبر أولويات المنهج عن التوجهات والأولويات الوطنية للمجتمع والتي ينبغي أن تكون حاضرة في مجالات التعلم، وتتضمن أولويات المنهج التي ينبغي أن يستهدفها مجال تعلم الدراسات الاجتماعية المكونات الآتية:

المواطنة المسؤولة:

وتركز على تحقيق الولاء للوطن وقياداته في نفوس المتعلمين، والتمثل بسمات الشخصية السعودية المتوازنة الطموحة، والمساهمة في بناء الوطن، والمحافظة على مقوّماته ومكتسباته، والاعتزاز بمنجزاته والمشاركة فيها، والمحافظة على جميع موارده، وتعزيز قيم وسلوكيات المواطنة الواعية المسؤولة، وقيم التكافل الاجتماعي لدعم تماسك المجتمع وقوته وحيويته.

مكانة المملكة ودورها الريادي:

ويركز هذا المكون على إبراز مكانة المملكة العربية السعودية، وتأكيد دورها الريادي عربيًّا وإسلاميًّا وعالميًّا. وبيان الأهمية والعمق الاستراتيجي لموقعها؛ مما ينمّي الاعتزاز بمنجزاتها، وتقدير جهودها في خدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما من حجّاج ومعتمرين وزوّار، والإحساس بالمسؤولية تجاه دورها، وجهود المملكة في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال والتسامح، والتواصل الحضاري، ومبادئ الحوار والسلام العالمي، ودعم التفاهم بين الثقافات.

التنمية المستدامة

ويركز هذا المكون على إعداد المتعلمين لمستقبل مزدهر، واستثمار طاقات المواهب الوطنية، وتعزيز الممارسات الصحية السليمة، وتحسين نوعية الحياة وجودتها لجميع فئات المجتمع، وضمان استدامتها بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، مع مراعاة التوازن بينها؛ لتلبية احتياجات الحاضر، والمحافظة على مُقدّرات أجيال المستقبل. (الموقع الرسمي لهيئة تقويم التعليم والتدريب https://www.eec.gov.sa/، الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ص ٢٠ -٢٦)

وقد أجريت العديد من الدراسات والتجارب التي تناولت المعايير في مناهج الدراسات الاجتماعية للإسهام في رفع جودتها من جهة، ومواكبة المتغيرات المستقبلية من جهة أخرى؛ فقد ركزت دراسة أركانساس (Arkansas,٢٠٠٠) على تحديد المجالات الأساسية للدراسات الاجتماعية التي يمكن أن تؤخذ في الحسبان عند تبني المعايير، وتوصلت إلى المجالات الآتية: الوقت والاستمرارية والتغير، والناس والأماكن والبيئات، والقوة والسلطة والحكومة، والإنتاج والتوزيع والاستهلاك. في حين استهدفت دراسة سكالدينغ ومارك (Skelding, Mark& Others, ٢٠٠١) تطوير ممارسات المعلمين التربوية فيما يتعلق بمناهج التاريخ المبنية على اتجاه المعايير، وقدمت دليلًا إجرائيًا للمعلم تضمن نماذجًا وأنواعًا متعددة من الأنشطة التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في تدريس التاريخ وفق ذلك الاتجاه. وقد أشارت دراسة مكتب التعليم العام بولاية مونتانا (Montana State Office Of Public Instruction 2000) إلى أن هناك ستة معايير ينبغي أن يتضمنها محتوى الدراسات الاجتماعية وهي: الوصول للمعرفة، ثم التأليف بينها وتقويمها، رصد وتحليل التغيرات في حياة الناس والقوى المؤثرة في ذلك، المسؤولية الاجتماعية، تطبيق المعرفة والمهارات في الدراسات الاجتماعية، فهم وتفسير تأثير الزمن والتغير في الماضي والحاضر والمستقبل والعلاقة بينهما.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير من أجل مواكبة المتغيرات، دراسة (العنزي، ٢٠٠٦م) التي هدفت إلى تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في الكويت في ضوء المعايير المعاصرة، ودراسة (عطيفي، ٢٠٠٦م)

والـتي هـدفت إلى تقـويم منـاهج الدراسـات الاجتماعيـة في ضـوء المعـايير القوميـة، وكـذلك دراسـة (عبـد الـرحيم، ٢٠١٨م) الـتي هـدفت إلى تقـويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، وأوصت تلك الدراسات بضرورة مراعاة تضمين المؤشرات التي لم تتوافر في المحتوى.

وقدمت دراسة (حمدان، ٢٠١٠) تصورًا مقترحًا لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية، كما قدمت كذلك دراسة (خميس، ٢٠١٧م) تصورًا مقترحًا لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم، أما دراسة (رضا، ٢٠١٩م) فقد تناولت تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف إلى المعايير: كتاب الاجتماعيات نموذجاً، وكان من أبرز توصيات تلك الدراسات ضرورة أخذ المعايير العالمية في الاعتبار عند إجراء عمليات التطوير والمراجعة لمناهج الدراسات الاجتماعية.

ومن التجارب العالمية في مجال تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير تجربة ولاية داكوتا الجنوبية (2000) فقد تم تصميم منهج الدراسات الاجتماعية بناءً على معايير في أربعة مجالات أساسية هي: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، والاقتصاد، وكذلك تجربة ولاية أركنساس (٢٠٠٠) حيث تضمنت خمسة مجالات أساسية، ولكل مجال عدد من المعايير، والمؤشرات؛ والمجالات الأساسية هي: الوقت–الاستمرار، والتغير -الناس، والأماكن، والبيئات -القوة، والسلطة، والحكم - الإنتاج، والتوزيع، والاستهلاك (حمدان، ٢٠١٠). وقد اتفقت الدراسة

الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيقها على مجال الدراسات الاجتماعية، واختلفت عنها في العينة والموضوع كونها تناولت موضوعًا حديثًا وهو مؤشرات بعد أولويات المنهج، وتميزت عن الدراسات السابقة بتقديمها تصورًا مقترحًا لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي عرفه عبيدات وآخرون (١٩٩٢) بأنه لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع البيانات عنها فقط، بل يتعداه إلى: تصنيف المعلومات، وتنظيمها، والتعبير عنها كميًّا وكيفيًّا، بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول لفهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر. كما استخدم المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعرفه بيرلسون (Berelson) بأنه: عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال (العساف، ٢٠٠٦م، ص ٢٣٥)، وذلك بهدف إعداد تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ١٤٤٢ه، وقد استثنى الباحث من التحليل: المقدمة، والفهرس.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في قائمة المؤشرات التي بُنِيَت لتكون أداة موضوعية لتقويم محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى هذا الكتاب، وقد استخلصت تلك المؤشرات من خلال دراسة، وتحليل مكونات بعد أولويات المنهج، ومراجعة الأدب النظري والبحوث السابقة في هذا الصدد، وروعي عند اختيارها أن تكون مناسبة للموضوعات الواردة في المحتوى، ومناسبتها لمستوى الطلاب في هذه المرحلة، وقد تم التأكد من الصدق الظاهري لهذه الأداة من خلال عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص، وقد أسفر ذلك عن بعض الملحوظات التي تم مراعاتها حتى أخذت الأداة الشكل النهائي ملحق رقم (١).

إجراءات التحليل وخطواته:

- تحديد الهدف من التحليل: هدفت عملية التحليل إلى الحكم على درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي قام الباحث بتحديدها.

- تحديد وحدة التحليل: حدد الباحث في هذه الدراسة وحدة التحليل وفقا للطريقة التي وصفها شياباتا وآخرون (Chiappetta, et al) (نقلًا عن: بارعيدة، والحربي، ٢٠١٩، ص١١٠) وفيها تستخدم الوحدات التالية)الفقرة الكاملة في نص من النصوص، السؤال المرتبط بالنص، الخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية والصور المذيلة بعناوين، التعليمات الهامشية، الخطوة الكاملة من نشاط أو تجربة) وحدة للتحليل.

- تحديد فئات التحليل: وهي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي تُوضع وحدات التحليل فيها، وتُصنف على أساسها، وقد اعْتُمِدت مكونات بعد أولويات المنهج (المواطنة المسؤولة، مكانة المملكة ودورها الريادي، التنمية المستدامة) باعتبارها فئاتٍ للتحليل.

- صمم الباحث أداة التحليل لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج، وقد تضمنت الأداة أربعة أعمدة رئيسة وهي: الوحدة، عنوان الدرس، رقم الصفحة، البعد الرئيس، رقم المؤشر، هذا بالإضافة إلى الخلايا (الخانات) التي يُسجل فيها التكرارات.

- التأكد من الصدق الظاهري لأداة التحليل: وذلك من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس المتخصصين، الذين أجمعوا على صدق الأداة ومناسبتها لأغراض الدراسة (ملحق رقم ٢).

- قراءة محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية قراءة متأنية وفاحصة ودقيقة.

- تحديد مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي يتضمنها محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية وفق أداة التحليل التي تم التوصل إليها.

- حساب ثبات تحليل المحتوى: وهو مدى الاتفاق بين نتائج عمليات التحليل المتتالية التي أُجريت. وللتأكد من ذلك قام الباحث بما يلي:

- تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ابتداءً من ١٤٤٢/٢/١هـ حتى ١٤٤٢/٢/٩هـ

وذلك وفقًا للأداة التي تَوَصَّل إليها سابقًا، وذلك بوضع عدد مرات التكرار في الخلية أو الخانة، ثم وضع الباحث المجموع النهائي.

- عملية التحليل الثاني التي قام بها فاحص آخر، ابتداءً من ١٤٤٢/٢/١٠هـ حتى ١٤٤٢/٢/٢١هـ باستخدام نفس الأداة التي استخدمها الباحث؛ لغرض تحديد ثبات تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وبعد ذلك قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (Holisti,1969) وقد أظهرت أن معامل الاتفاق يشير إلى درجة عالية من ثبات التحليل كما يوضح الجدول رقم (١).

$$\text{ت.م} = \frac{3 \text{ س ص}}{\text{س}+\text{ص}+}$$

- حيث (ت.م) يشير إلى معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الفاحص الثاني.
- (س ص ع) التكرارات التي اتفق عليها الباحث والفاحص الثاني.
- (س) التكرارات التي وردت في تحليل الباحث.
- (ص) التكرارات التي وردت في تحليل الفاحص الثاني.

جدول رقم (١) طريقة التحليل ووقته

طريقة التحليل	وقت التحليل		نسبة الاتفاق
	من تاريخ	حتى تاريخ	
تحليل الباحث	١٤٤٢/٢/١هـ	١٤٤٢/٢/٩هـ	
تحليل الفاحص الثاني	١٤٤٢/٢/١٠هـ	١٤٤٢/٢/٢١هـ	٩٣,٧٪

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث في معالجة البيانات إحصائيًّا الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة هولستي (Holisti) لحساب معامل الاتفاق بين عمليات التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيعرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومعالجتها إحصائيًّا ووصفيًّا وتحليليًّا في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتيجة السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ويهدف إلى تحديد مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد استخلص الباحث مجموعة من المؤشرات من خلال دراسة مكونات بعد أولويات المنهج، ومراجعة الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بها، ووضعت في قائمة، وللتأكد من صلاحيتها، عُرِضت على مجموعة من المتخصصين لمعرفة مدى صدقها، وقد أسفر ذلك عن بعض الملحوظات وتم أخذها في الاعتبار، حتى توصل الباحث إلى قائمة مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. (ملحق رقم ١).

نتيجة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ويهدف إلى التعرف على درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمكونات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسبة المئوية لكل مكون من مكونات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ونسبتها للمجموع العام

م	المكون	التكرار	الوزن النسبي
١	التنمية المستدامة	٧٢	٤٣,٦٤٪
٢	المواطنة المسؤولة	٦٠	٣٦,٣٦٪
٣	مكانة المملكة ودورها الريادي	٣٣	٢٠,٠٠٪
الكلي		١٦٥	١٠٠٪

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (٢) أن تكرارات مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية بلغ مجموعها (١٦٥) تكرارًا، توزعت على مختلف مكونات بعد أولويات المنهج، حسب الترتيب الآتي: التنمية المستدامة (٧٢) تكرارًا، أي ما نسبته (٤٣,٦٤٪)؛ والمواطنة المسؤولة (٦٠) تكرارًا، أي ما نسبته (٣٦,٣٦٪)؛ مكانة المملكة ودورها الريادي (٣٣) تكرارًا؛ أي ما

نسبته (٢٠٪). كما تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمؤشرات كل مكون من مكونات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا تبعا لتكرارات كل مؤشر والجداول ذات الأرقام (٣، ٤، ٥) توضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسبة المئوية لمؤشرات مكون المواطنة المسؤولة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية مرتبة تنازليًا تبعا للتكرارات لكل مؤشر

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون المواطنة المسؤولة	التكرار	النسبة	الترتيب
١	١	يتيح المحتوى مواقف من التاريخ الوطني تسهم في تعميق الانتماء للوطن وقيادته.	١٥	25.00%	١
٢	٨	يحفز المحتوى الفرد على استشعار مسؤوليته تجاه مجتمعة ووطنه.	١١	18.33%	٢
٣	٦	يعزز المحتوى ثقافة العمل التطوعي.	١٠	16.67%	٣
٤	٣	يتضمن المحتوى ما يؤكد على المحافظة على الوطن ومكتسباته.	٩	15.00%	٤
٥	٤	يستعرض المحتوى حقوق وواجبات المواطن الصالح و الآثار الناتجة عن الالتزام بهما.	٨	13.33%	٥
٦	٧	يتضمن المحتوى ما يسهم بالوعي بمقومات الوطن ومكتسباته.	٥	8.33%	٦

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون المواطنة المسؤولة	التكرار	النسبة	الترتيب
٧	٥	يقدم المحتوى معلومات حول التراث الوطني.	٢	3.33%	٧
٨	٢	يتضمن المحتوى ما يعزز الدور الحيوي للأسرة.	٠	0.00%	٨
المجموع			٦٠	٪١٠٠	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٣) أن مجموع التكرارات لمكون المواطنة المسؤولة قد بلغ (٦٠) تكرارًا، ويتبين كذلك أن المؤشر الأول "يتيح المحتوى مواقف من التاريخ الوطني تسهم في تعميق الانتماء للوطن وقيادته" جاء في الترتيب الأول بتكرار (١٥) بنسبة (٢٥٪) على مستوى المكون، بينما جاء المؤشر الثامن "يحفز المحتوى الفرد على استشعار مسؤوليته تجاه مجتمعة ووطنه" جاء في الترتيب الثاني بتكرار (١١) بنسبة (١٨,٣٣٪) على مستوى المكون، وجاء المؤشر السادس "يعزز المحتوى ثقافة العمل التطوعي" في الترتيب الثالث بتكرار (١٠) بنسبة (١٦,٦٧٪) على مستوى المكون، أما المؤشرات التي جاء ترتيبها متأخرًا في مكون المواطنة المسؤولة فهي: المؤشر السابع "يتضمن المحتوى ما يسهم بالوعي بمقومات الوطن ومكتسباته" بتكرار (٥)، بنسبة (٨,٣٣٪) على مستوى المكون، والمؤشر الخامس "يقدم المحتوى معلومات حول التراث الوطني" بتكرار (٢) بنسبة (٣,٣٣٪) على مستوى

المكون، ولم يرد أي وجود للمؤشر الثاني "يتضمن المحتوى ما يعزز الدور الحيوي للأسرة" .

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسبة المئوية لمؤشرات مكون مكانة المملكة ودورها الريادي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية مرتبة تنازليًا تبعا للتكرارات لكل مؤشر

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون مكانة المملكة ودورها الريادي	التكرار	النسبة	الترتيب
١	٢	يساعد على تحليل أدوار المملكة العربية السعودية وربط ذلك بمكانتها الاستراتيجية.	١٠	30.30%	١
٢	٧	ينمي المحتوى الاعتزاز بالمنجزات الحضارية في المملكة العربية السعودية.	٧	21.21%	٠
٣	١	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الحرمين الشريفين.	٦	18.18%	٣
٤	٥	يبرز المحتوى الميزة التنافسية الجاذبة للمملكة العربية السعودية.	٥	15.15%	٤
٥	٦	يبرز المحتوى أثر الأدوار الريادية للمملكة العربية السعودية في تعزيز مكانتها على المستوى الإقليمي والعالمي.	٥	15.15%	٤

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون مكانة المملكة ودورها الريادي	التكرار	النسبة	الترتيب
٦	٣	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.	٠	0.00%	٥
٧	٤	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز مبادئ الحوار والسلام العالمي.	٠	0.00%	٥
٨	٨	يبين جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب والتطرف.	٠	0.00%	٥
٩	٩	يبرز جهود المملكة العربية السعودية في دعم القضايا العربية والإسلامية.	٠	0.00%	٥
١٠	١٠	يبرز جهود المملكة العربية السعودية في تقديم المساعدات لدول العالم في مواجهة الحروب والكوارث الطبيعية.	٠	0.00%	٥
			٣٣	100%	

يتبين من خلال استعراض نتائج جدول (٤) أن مجموع التكرارات لمكون مكانة المملكة ودورها الريادي قد بلغ (٣٣) تكرارًا، ويتبين كذلك أن المؤشر الثاني "يساعد على تحليل أدوار المملكة العربية السعودية وربط ذلك بمكانتها الاستراتيجية" جاء في الترتيب الأول بتكرار (١٠) بنسبة (٣٠,٣٠٪) على مستوى المكون، بينما جاء المؤشر السابع "ينمي المحتوى الاعتزاز بالمنجزات

الحضارية في المملكة العربية السعودية" جاء في الترتيب الثاني بتكرار (٧) بنسبة (٢١,٢١٪) على مستوى المكون، وجاء المؤشر الأول "يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الحرمين الشريفين" في الترتيب الثالث بتكرار (٦) بنسبة (١٨,١٨٪) على مستوى المكون، ولم يرد أي وجود للمؤشر الثالث "يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال"، والمؤشر الرابع "يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز مبادئ الحوار والسلام العالمي"، والمؤشر الثامن "يبين جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب والتطرف"، والمؤشر التاسع "يبرز جهود المملكة العربية السعودية في دعم القضايا العربية والإسلامية"، والمؤشر العاشر "يبرز جهود المملكة العربية السعودية في تقديم المساعدات لدول العالم في مواجهة الحروب والكوارث الطبيعية".

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسبة المئوية لمؤشرات مكون التنمية المستدامة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية مرتبة تنازليًا تبعا للتكرارات لكل مؤشر

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون التنمية المستدامة	التكرار	النسبة	الترتيب
١	٩	يؤكد المحتوى على أهمية المحافظة على تحسين حياة الأفراد.	١٨	25.00%	١
٢	٣	يلقي الضوء على الأنشطة البشرية	١١	15.28%	٢

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون التنمية المستدامة	التكرار	النسبة	الترتيب
		وسبل الاستثمار والمشاركة الفاعلة في تنميتها.			
٣	٦	يتضمن المحتوى ما يعزز ثقافة ريادة الأعمال.	٧	9.72%	٣
٤	٨	يساعد المحتوى على تحليل الآثار الإيجابية لتمكين المرأة في الإسهام في التنمية الشاملة.	٧	9.72%	٣
٥	٧	يشجع المحتوى على استخدام الطاقة المتجددة	٦	8.33%	٤
٦	١	يبرز المحتوى الجهود المبذولة للمحافظة على البيئة الطبيعية في المملكة العربية السعودية.	٥	6.94%	٥
٧	٥	يتناول المحتوى طرق ترشيد استهلاك الطاقة	٥	6.94%	٥
٨	١٠	يؤكد المحتوى على أهمية الممارسات الصحية السليمة	٥	6.94%	٥
٩	٢	يسلط المحتوى الضوء على التحديات والمشكلات البيئية التي تواجه المملكة العربية السعودية	٤	5.56%	٦

م	رقم المؤشر في القائمة	مكون التنمية المستدامة	التكرار	النسبة	الترتيب
١٠	٤	ينمي المحتوى المهارات اللازمة لوظائف المستقبل	٤	5.56%	٦
		الكلي	٧٢	100%	

يتبين من خلال استعراض نتائج جدول (٥) أن مجموع التكرارات لمكون التنمية المستدامة قد بلغ (٧٢) تكرارًا، ويتبين كذلك أن المؤشر التاسع "يؤكد المحتوى على أهمية المحافظة على تحسين حياة الأفراد" جاء في الترتيب الأول بتكرار (١٨) بنسبة (٢٥,٠٠٪) على مستوى المكون، بينما جاء المؤشر الثالث "يلقي الضوء على الأنشطة البشرية وسبل الاستثمار والمشاركة الفاعلة في تنميتها" في الترتيب الثاني بتكرار (١١) بنسبة (١٥,٢٨٪) على مستوى المكون، وجاء في الترتيب الثالث المؤشر السادس "يتضمن المحتوى ما يعزز ثقافة ريادة الأعمال" والمؤشر الثامن "يساعد المحتوى على تحليل الآثار الإيجابية لتمكين المرأة في الإسهام في التنمية الشاملة" بتكرار (٧) بنسبة (٩,٧٢٪) على مستوى المكون. أما المؤشرات التي جاء ترتيبها متأخرًا في مكون التنمية المستدامة فهي: المؤشر الثاني "يسلط المحتوى الضوء على التحديات والمشكلات البيئية التي تواجه المملكة العربية السعودية" بتكرار (٤)، بنسبة (٥,٥٦٪) على مستوى المكون، والمؤشر الرابع "ينمي المحتوى المهارات اللازمة لوظائف المستقبل" بتكرار (٤) بنسبة (٥,٥٦٪) على مستوى المكون.

ومن خلال المعالجة الإحصائية، وتحليل نتائج الدراسة يتبين لنا أن مكونات بعد أولويات المنهج الثلاثة توزعت في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية بصورة غير متوازنة، إذ أشارت النتائج إلى أن مكون التنمية المستدامة جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٤٣,٦٤٪)، ومكون المواطنة المسؤولة في المرتبة الثانية بنسبة (٣٦,٣٦٪)، ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي في المرتبة الثالثة بنسبة (٢٠٪)، وهذا يؤكد أن المحتوى يركز على مكون التنمية المستدامة، ويعود ذلك إلى طبيعة وحدات المقرر التي تتناول التنمية في المملكة العربية السعودية، والجوانب الطبيعية من جغرافية المملكة، وكذلك الموارد في المملكة، والإنجاز الذاتي والاقتصاد، وجاء مكون المواطنة المسؤولة ولكن بمجموع تكرارات أقل حيث تتضمن وحدات المقرر موضوعات تركز على المسؤولية، والهوية الوطنية، والتطوع، وفي المرتبة الثالثة يأتي مكون مكانة المملكة ودورها الريادي بأقل التكرارات بالرغم أن المقرر يركز في معظمه على جغرافية المملكة العربية السعودية، كما يلاحظ أن بعض المؤشرات في مكون المواطنة المسؤولة، ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي غير متوافرة في المحتوى، وهذا مؤشر سلبي يدل على غياب مؤشرات ينبغي توافرها في المقرر.

نتيجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما التصور المقترح لتضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد تصور مقترح لتضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

بالمملكة العربية السعودية، وتكون من الآتي: مبررات التصور المقترح، ومرتكزات التصور المقترح؛ المكونات الرئيسة له وهي: الأهداف، المحتوى، طرق واستراتيجيات التعليم، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، وذلك على النحو الآتي:

أولا - مبررات التصور المقترح:

١ - وجود قصور في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في تناول بعد أولويات المنهج.

٢ - مواكبة ما تقوم به وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب من عمليات تطوير مستمر للمناهج.

٣ - توصيات معظم البحوث والدراسات السابقة التي تدعو إلى تضمين مكونات بعد أولويات المنهج (المواطنة المسؤولة، ومكانة المملكة ودورها الريادي، والتنمية المستدامة) من خلال دمجها في المناهج الحالية بالطريقة المناسبة.

ثانيًا - مرتكزات التصور المقترح:

١ - خصائص الطلاب ومطالب نموهم في هذه المرحلة العمرية.

٢ - توجهات وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب التي تنطلق من الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام.

٣ - توظيف أهداف ومحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في دعم مكونات بعد أولويات المنهج (المواطنة المسؤولة، ومكانة المملكة ودورها الريادي، والتنمية المستدامة).

ثالثا - المكونات الرئيسية للتصور المقترح:

الأهداف: يتمثل الهدف الرئيس للتصور المقترح في تضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد روعي في بناء التصور المقترح أن تكون الأهداف متماشية مع أهداف تعليم الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية، وتتمثل الأهداف في الآتي:

١ - تنمية الوعي بمقومات الوطن ومكتسباته.

٢ - تعميق الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والوطن.

٣ - تعزيز الدور الحيوي للأسرة.

٤ - إبراز الدور الريادي للمملكة العربية السعودية على المستوى العربي والإسلامي والعالمي.

٥ - إبراز الدور الديني الفاعل للمملكة العربية السعودية في دعم القضايا العربية والإسلامية.

٦ - إبراز جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب والتطرف، ونشر قيم الحوار والتسامح والتعايش الإنساني.

١) تقدير الدور الفاعل للمملكة العربية السعودية في تقديم المساعدات لدول العالم لمواجهة الحروب والكوارث.

٢) تعرف التحديات والمشكلات البيئية التي تواجه المملكة العربية السعودية

٣) إبراز جهود المملكة العربية السعودية في دعم وسائل وطرق التنمية المستدامة.

المحتوى وآلية تضمين مؤشرات أبعاد المنهج :

الوحدة	مؤشرات أبعاد المنهج التي يقترح تضمينها للمحتوى
الهوية الوطنية	يتضمن المحتوى ما يسهم بالوعي بمقومات الوطن ومكتسباته.
	يقدم المحتوى معلومات حول التراث الوطني.
	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.
	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز مبادئ الحوار والسلام العالمي.
	يبين المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب والتطرف.
	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في دعم القضايا العربية والإسلامية.
المسؤولية	يتضمن المحتوى ما يعزز الدور الحيوي للأسرة.
التطوع	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تقديم المساعدات لدول العالم في مواجهة الحروب والكوارث الطبيعية.
موارد المملكة العربية السعودية	يتضمن المحتوى ما يسهم بالوعي بمقومات الوطن ومكتسباته.
	يقدم المحتوى معلومات حول التراث الوطني.
	يبرز المحتوى الجهود المبذولة للمحافظة على البيئة الطبيعية في المملكة العربية السعودية.
	يتناول المحتوى طرق ترشيد استهلاك الطاقة.
	يسلط المحتوى الضوء على التحديات والمشكلات البيئية التي تواجه المملكة العربية السعودية.

الوحدة	مؤشرات أبعاد المنهج التي يقترح تضمينها للمحتوى
الإنجاز الذاتي والاقتصاد	ينمي المحتوى المهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
التنمية الوطنية	يؤكد المحتوى على أهمية الممارسات الصحية السليمة.

الاستراتيجيات والطرق التعليمية المقترحة:

لتحقيق أهداف التصور المقترح تم تحديد عدد من الاستراتيجيات وطرق التدريس الملائمة، ومنها: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، المناقشة، والتدريس التبادلي، الاستقصاء، الرحلات المعرفية عبر الويب، وغيرها من الأساليب التي تجعل الطالب نشطًا ومحورًا أساسيا في التعلم.

الأنشطة التعليمية المقترحة:

يتطلب تحقيق أهداف التصور المقترح استخدام أنشطة تعليمية متنوعة، وتأتي هذه الأنشطة في صورة مهام تعليمية تعلمية ثرية، تجعل الطلاب يعملون بشكل نشط إما فرديًا أو جماعيًا ومنها:

١. إعداد تقارير بحثية.
٢. تلخيص بعض الكتب المرجعية.
٣. قراءة وتحليل الخرائط والصور.
٤. مقابلة متخصصين.
٥. الأنشطة التي تتم خارج المدرسة كالزيارات الميدانية للبيئة المحلية.

وسائل وتقنيات التعليم المقترحة:

يمكن اختيار عدد من وسائل وتقنيات التعليم والتي ستسهم في تحقيق الأهداف المنشودة ومنها ما يلي:

١ - الخرائط الجغرافية.

٢ - صور توضيحية.

٣ - بعض الرسوم الكاريكاتورية المعبرة.

٤ - الجداول الإحصائية.

٥ - الأطالس الجغرافية والتاريخية.

٦ - جهاز عرض البيانات من الحاسب الآلي.

٧ - جهاز حاسب آلي متصل بالإنترنت.

أساليب وأدوات التقويم المقترحة:

يتطلب تحقيق أهداف التصور المقترح استخدام أساليب متنوعة من التقويم (ملاحظة، اختبارات بأنواعها، مقياس اتجاهات، مقاييس تفكير، اختبار مواقف، تقويم الأقران، السجلات القصصية، مهام جماعية...) والاعتماد كذلك على التقويم التكويني من خلال الملاحظة المستمرة أثناء تنفيذ الأنشطة، وإجراء اختبارات قصيرة في نهاية كل درس لتقييم الطلاب، وكذلك التقويم النهائي.

التوصيات والمقترحات:

١ - الإفادة من قائمة مؤشرات بعد أولويات المنهج التي توصلت إليها الدراسة عند إجراء دراسات على مقررات دراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

٢ - مراعاة تضمين مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية التي لم تظهر في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

٣ - التأكيد على تهيئة المواقف التعليمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية التي تساعد على تنمية مؤشرات بعد أولويات المنهج.

٤ - توزيع مؤشرات بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية بصورة متوازنة وشاملة، وبما يلائم طبيعة المحتوى.

٥ - إجراءُ مزيدٍ من الدراسات للكشف عن مدى تحقيق بقية مقررات الدراسات الاجتماعية بعد أولويات المنهج.

٦ - إجراء دراسة تهدف لبناء تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى مقررات دراسية أخرى.

* * *

أولا - المراجع العربية:

- الإطار التخصصي لمجال تعلم الدراسات الاجتماعية، الإصدار الأول (٢٠١٩)، الموقع الرسمي لهيئة تقويم التعليم والتدريب (https://www.eec.gov.sa/)

- الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الإصدار الأول (٢٠١٩)، الموقع الرسمي لهيئة تقويم التعليم والتدريب (https://www.eec.gov.sa/)

- بارعيدة، إيمان سالم (٢٠١٩)، تصور مقترح لتضمين أبعاد المواطنة العالمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد ٨، العدد٧، ص ص ١٠٣ -١١٩

- حمدان، مبارك بن سعيد (٢٠١٠)، تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد٢٦، ص ص ٧١ -٢٢١

- خميس، خميس محمد (٢٠١٧)، تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم، مجلة دراسات في التربية وعلم النفس، العدد ٨٦، ص ص ٤٧٧ -٥١٢

- رضا، عادل إسماعيل (٢٠١٩م)، تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف إلى المعايير: كتاب الاجتماعيات نموذجاً، مجلة الدراسات المستدامة، العدد ١، ص ص ١٩ -٤٠

- عبد الرحيم، دعاء محمد (٢٠١٨)، تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد١١، ص ص ٩٣ -١٣٣

- عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبدالرحمن؛ عبد الحق، كايد (١٩٩٢م)، البحث العلمي مفهومه أساليبه أدواته. عمان: دار الفكر، ط٤.

- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦م)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة (٤)، الرياض مكتبة العبيكان.
- عطيفي، هاني كامل (٢٠٠٦)، تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير القومية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- العنزي، عبد الرحمن طرقي (٢٠٠٦)، تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في الكويت في ضوء المعايير المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
- الغديان، عبد المحسن. (٢٠١٢م)، تصور مقترح للتعليم المتنقل في مؤسسات التعليم العالي، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٢٠)، العدد (٢٨)، يناير، ص ص ١٢ -٢٨.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

- Arkansas: Social Studies standards and expectation, ERIC database, ED 455159, 2000.
- Holsti, O.R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. New York, MA: Addison-Wesley.
- Montana State office of public Instruction,: Montana standards for social studies office of public Instruction, state of Montana,2000.
- Suitor, Mary C.: Steps to financial fitness, Grade ,٥teacher Guide and student's workouts. Financial fitness ial fitness for life org. ٢٠٠١.

List of References:

- The Specialized Framework in the Field of Learning Social Studies, First Edition (2019), the official website of the Education and Training Evaluation Commission https://www.eec.gov.sa/)
- The National Framework for Public Education Curriculum Criteria in the Kingdom of Saudi Arabia, First Edition (2019), the official website of the Education and Training Evaluation Commission https://www.eec.gov.sa/)
- Bareeda, Iman Salem (2019), A Proposal to Include the Dimensions of Global Citizenship in the Content of the Book of Social and National Studies for the Second Grade of Middle School in the Kingdom of Saudi Arabia,

The International Interdisciplinary Journal of Education, Volume 8, Issue 7, pp. 103-119

- Hamdan, Mubarak bin Saeed (2010), A Proposal for Developing a Social Studies Curriculum in the Middle School in Light of International Standards, Educational Association of Social Studies, Volume 26, pp. 71-221
- Khamis, Khamis Muhammad (2017), A Proposal of the Social Studies Curriculum in the Middle School in Light of the Standards of the Upcoming Generation, Journal of Studies in Education and Psychology, Volume 86, pp. 477-512
- Abdulrahim, Doaa Muhammad (2018), Evaluating the Social Studies Curriculum for the First Grade of Middle School in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Quality Standards, the Arab Journal for Studies and Research in Educational and Human Sciences, Issue 11, pp. 93-133
- Obeidat and Thouqan; Adas, Abdulrahman; Abdel-Haq, Kayed (1992), Scientific Research its Concept, Methods, and Tools. Amman: Dar Al-Fikr, 4th editon.
- Al-Assaf, Salih bin Hamad (2006), Introduction to Research in the Behavioral Sciences, Edition (4), Riyadh, Al-Obeikan Bookstore.
- Otifi, Hany Kamel (2006), Evaluation of Social Studies Curricula in the Light of National Standards, an Unpublished Master's Thesis, Girls' College, Ein Shams University, Egypt.
- Al-Enezi, Abd al-Rahman Tarqi (2006), Evaluation of the Social Studies Book for the Ninth Grade of Middle School in Kuwait in the Light of Contemporary Standards, Unpublished Master's Thesis, Amman University, College of Higher Education Studies, Jordan.
- Al-Ghadyan, Abdulmohsen. (2012), a Proposal for Mobile Education in Higher Education Institutions, The Future of Arab Education Journal, Volume (20), Issue (28), January, pp. 12-28.

ملحق (١)

قائمة مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج بعد التحكيم

مكون المواطنة المسؤولة:	
١	يتيح المحتوى مواقف من التاريخ الوطني تسهم في تعميق الانتماء للوطن وقيادته.
٢	يتضمن المحتوى ما يعزز الدور الحيوي للأسرة.
٣	يتضمن المحتوى ما يؤكد على المحافظة على الوطن ومكتسباته.
٤	يستعرض المحتوى حقوق وواجبات المواطن الصالح والآثار الناتجة عن الالتزام بهما.
٥	يقدم المحتوى معلومات حول التراث الوطني.
٦	يعزز المحتوى ثقافة العمل التطوعي.
٧	يتضمن المحتوى ما يسهم بالوعي بمقومات الوطن ومكتسباته.
٨	يحفز المحتوى الفرد على استشعار مسؤوليته تجاه مجتمعة ووطنه.
مكون مكانة المملكة العربية السعودية ودورها الريادي:	
١	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في خدمة الحرمين الشريفين.
٢	يساعد على تحليل أدوار المملكة العربية السعودية وربط ذلك بمكانتها الإستراتيجية.
٣	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.

٤	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز مبادئ الحوار والسلام العالمي.
٥	يبرز المحتوى الميزة التنافسية الجاذبة للمملكة العربية السعودية.
٦	يبرز المحتوى أثر الأدوار الريادية للمملكة العربية السعودية في تعزيز مكانتها على المستوى الإقليمي والعالمي.
٧	ينمي المحتوى الاعتزاز بالمنجزات الحضارية في المملكة العربية السعودية
٨	يبين المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الإرهاب والتطرف.
٩	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في دعم القضايا العربية والإسلامية.
١٠	يبرز المحتوى جهود المملكة العربية السعودية في تقديم المساعدات لدول العالم في مواجهة الحروب والكوارث الطبيعية.
	مكون التنمية المستدامة :
١	يبرز المحتوى الجهود المبذولة للمحافظة على البيئة الطبيعية في المملكة العربية السعودية.
٢	يسلط المحتوى الضوء على التحديات والمشكلات البيئية التي تواجه المملكة العربية السعودية.
٣	يلقي الضوء على الأنشطة البشرية وسبل الاستثمار والمشاركة الفاعلة في تنميتها.

٤	ينمي المحتوى المهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
٥	يتناول المحتوى طرق ترشيد استهلاك الطاقة.
٦	يتضمن المحتوى ما يعزز ثقافة ريادة الأعمال.
٧	يشجع المحتوى على استخدام الطاقة المتجددة.
٨	يساعد المحتوى على تحليل الآثار الإيجابية لتمكين المرأة في الإسهام في التنمية الشاملة.
٩	يؤكد المحتوى على أهمية المحافظة على تحسين حياة الأفراد.
١٠	يؤكد المحتوى على أهمية الممارسات الصحية السليمة.

* * *

تصور مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

د. نايف بن عماش السويلم العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصور مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٥ /٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتقديم تصور مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (١١٧) قائد مدرسي من مدارس التعليم العام بشمال ووسط الرياض، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات تكونت من ثلاثة محاور، واستخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على واقع تحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت متوسطة على جميع الأبعاد (بعد الالتزام العاطفي، بعد الالتزام المستمر، بعد الالتزام الدائم)، كما قدمت الدراسة تصوراً مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الكلمات المفتاحية: واقع، تحسين، الالتزام التنظيمي، مدارس التعليم، تصور مقترح.

Imagine a good organizational appearance in public education schools in Riyadh

Dr. Nayef bin Ammash Al-Suwailem Al-Anzi
Educational Planning and Administration - Faculty of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify the reality of improving organizational commitment in public education schools in the city of Riyadh and to present a proposed vision for improving organizational commitment in public education schools in Riyadh. To achieve this goal, a sample consisting of 117 school leaders from public education schools in north and central Riyadh was selected. A questionnaire was used to collect data consisting of three axes, and a descriptive approach was used in this study. The results of the study concluded that the degree of approval of a sample The study on the reality of improving organizational commitment in public education schools in Riyadh was moderate on all dimensions (after emotional commitment, after continuous commitment, after permanent commitment). The study was also presented to visualize a proposal to improve organizational commitment in public education schools in Riyadh.

Key words: reality, improvement, organizational commitment, schools of education, proposed perception.

مقدمة:

لقد شهدت المملكة العربية السعودية تطورات كبيرة في العديد من المجالات الإدارية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) المرتكزة على التوسع في عملية تطوير أداء وقدرات العاملين في المؤسسات العامة والخاصة، وتمكين للعاملين إدارياً وفنياً، مما يساهم في تحسين الممارسات الإدارية الحديثة، ويعزز من الالتزام التنظيمي لدى العاملين الذي يعتبر عاملاً أساسياً في تطور إدارة المؤسسات والمنظمات بشكل عام ومؤسسات التعليم بشكل خاص.

ويعد الالتزام التنظيمي من قبل العاملين في مؤسسات التعليم العام من الأمور الهامة الذي يمكن أن يتحقق من خلال اقتناع قادة المدارس بأهميته وفوائده في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها، لذلك تسعى القيادات المدرسية على تنميته في نفوس المعلمين والعاملين في المدرسة وتعزيز التزامهم بأبعاده ومبادئه (الدجاني، ٢٠١٨، ١٣).

ولأهمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين والمعلمين في مدارس التعليم العام في الوقت الحالي، سعت القيادات الناجحة إلى تحقيق أعلى مستوى من الالتزام التنظيمي بين العاملين في المدرسة، لأنه يعتبر أحد العوامل الأساسية التي تدعم تطوير الأداء، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، لأن الموظفين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي تجاه مدارسهم التي يعملون بها يؤدون عملهم بالتزام ومسئولية أكبر من غيرهم (Madeoglu, Uysal & Sarier, 2014: 48).

وتعتبر القيادة المدرسية من أهم المستويات الإدارية في مجال التعليم العام،

لما لها من دور حيوي في تحديد دعم العاملين في المدرسة وتشجيعهم على الانجاز والتميز، بما يحقق أهداف المدرسة، وفي نفس الوقت تعمل على إشباع حاجات المعلمين والعاملين فيها، ورفع مستوى الالتزام التنظيمي لديهم لما له من أثر ايجابي على أداء العمل في االمدرسة وتحسينه، كما أنه يقلل من بعض الظواهر السلبية التي تستنزف جهدها وامكانياتها مثل سلوكيات الانسحاب كالتأخير والغياب وترك العمل (الحارثي، ٢٠١٩، ٩).

ولأهمية الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام، فقد سعت هذه الدراسة للتعرف على واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وتحسينه.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مؤسسات التعليم العام في تحقيق أهدافها بكفاءة، وتحسين مستوى أداء العاملين بالمدرسة إلا أنه ما زال دون المأمول فقد توصلت دراسة فارس (٢٠١٤)، ودراسة نغمو وحسن (٢٠١٦)، ودراسة ياسمين الدجاني (٢٠١٨) أن درجة الالتزام التنظيمي في مؤسسات التعليم جاء بدرجة متوسطة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تم تطبيقها في البيئة المحلية أو في البيئة العربية إلى دور القادة الإداريين في المؤسسات العامة والخاصة في تنمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين والتي من بينها دراسة النويقة (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى العاملين بجامعة الطائف. كما توصلت دراسة البقمي (٢٠١٢) إلى وجود علاقة إيجابية بين الالتزام التنظيمي وأداء العاملين ، وتوصلت

دراسة الشمري (٢٠١٣) إلى وجود علاقة بين البيئة الداخلية للمنظمة وبين الالتزام التنظيمي.

ويرى الباحث أن واقع الالتزام التنظيمي ما زال دون المأمول، وأن قادة المدارس بحاجة إلى إيجاد وسائل تساعدهم على تحسين مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمدارس، ولذلك جاءت فكرة اقتراح تصور يهدف إلى تحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتتمثل صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاجابة على السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

سوف تجيب الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس؟
- ما التصور المقترح لتحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس.
- تقديم تصور مقترح يهدف إلى تحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في اثراء الجانب المعرفي في مجال الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام.

- ستقدم الدراسة بعض المعلومات والمفاهيم المتعلقة بخطوات تحسين التطوير التنظيمي لدى العاملين في مدارس التعليم العام.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يأمل الباحث أن يساعد التصور المقترح قادة مدارس التعليم العام على تحسين الالتزام التنظيمي في مدارسهم.

- ستفيد نتائج الدراسة المسئولين في وزارة التعليم على وضع خطط وإجراءات تسهم في تحسين الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مدارس التعليم العام.

- يؤمل من نتائج الدراسة المساهمة في إيجاد بيئة عمل جاذبة للعاملين والمعلمين في المدارس بما يحسن من مستوى الالتزام التنظيمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دراسة واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على قادة مدارس التعليم العام الحكومي للمراحل (الابتدائية ، المتوسطة، الثانوية) الفصل الدراسي الثاني من للعام الدراسية ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بشمال ووسط الرياض مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الالتزام التنظيمي: يعرف الالتزام التنظيمي بأنه شعور الفرد ورغبته الداخلية بالالتزام بأداء المهمات المطلوبة منه، والتي تساهم في تحقيق أهداف وقيم المؤسسة المهنية التي يعمل بها، مع وجود الرغبة في المحافظة على استمراريتها وتطويرها (شنطي، ٢٠١٧، ٩١).

بينما يعرف الالتزام التنظيمي اجرائياً في هذه الدراسة بأنه قيام العاملين والمعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالالتزام بتنفيذ جميع الأعمال والمهام المنوطة بهم وفق ما تحدده القيادة المدرسية، بما يحقق متطلبات الوظائف التي يشغلونها، والأهداف التربوية والتعليمية.

الإطار النظري:

مفهوم الالتزام التنظيمي:

يشير كل من ماير وألين (Meyer,& Allen, 2009) إلى أن الالتزام التنظيمي يشير إلى وجود اتجاهين في التزام الفرد وهما: الاتجاه الأول يشير إلى الالتزام التوجيهي الذي يساهم في جعل الأفراد يفكرون بأهمية الالتزام بأهداف المنظمة وأهدافهم الشخصية، وعلاقتهم بالمنظمة التي يعملون بها. وأما الاتجاه الثاني فيشير إلى الالتزام السلوكي الذي من خلاله يعبر الفرد عن علاقته بالمنظمة التي يعمل بها من خلال السلوكيات المرتبطة بالعمل، والتي ينتج عنها بقاءه بالمنظمة أو مغادرتها للعمل خارجها.

بينما يعرف عطية (٢٠١٨ ، ٢٦) الالتزام التنظيمي بأنه عبارة عن رغبة الفرد بالالتزام بما هو مطلوب منه ، وهو عنصر هام يساهم في انتماء الفرد للمنظمة التي يعمل بها ، ويعتبر التزام التنظيمي من قبل العاملين تجاه المنظمة التي يعملون بها مؤشراً قوياً عن مستوى الرضا الوظيفي للعاملين ومدى درجة استمرار وفاء العاملين في عملهم ، وعاملاً هاماً للتنبؤ بفعالية المؤسسة ومدى تحقيق أهدافها.

ويعرف الوجعان (٢٠١٤ ، ٧) الالتزام التنظيمي بأنه وجود رغبة داخلية تدفع الفرد لإنجاز العمل بكفاءة عالية ، والسعي نحو تطوير المنظمة وتحقيق أهدافها بغض النظر عن الحوافز التي تقدمها المنظمة.

وفي هذه الدراسة يعرف الالتزام التنظيمي بأنه قيام العاملين والمعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالالتزام بتنفيذ جميع الأعمال والمهام المنوطة بهم وفق ما تحدده القيادة المدرسية ، بما يحقق متطلبات الوظائف التي يشغلونها ، والأهداف التربوية والتعليمية.

أهمية الالتزام التنظيمي :

يمكن توضيح أهمية الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام من خلال التالي (العبد اللطيف ، ٢٠١٦ ، ٣٣٢) :

- يعد الالتزام التنظيمي من المؤشرات الهامة التي تساعد على التنبؤ بسلوكيات العاملين والمعلمين بالمدرسة ، وتمكن من تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين ، كما أنها تحدد معدل دوران العمل ، حيث وجد أن الأفراد الذين لديهم التزام تنظيمي أطول بقاء في العمل ، ويشعرون بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي ، وأكثر عملاً نحو تحقيق أهداف المدرسة.

- يعتبر الالتزام التنظيمي من المواضيع الهامة في مجال الإدارة التربوية، كونه يؤثر على العديد من عمليات الإدارة، فهو يهتم بدراسة سلوك العاملين بالمدرسة، ويساهم في توجيههم نحو إنجاز العمل وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

- يساهم الالتزام التنظيمي على بناء علاقات اجتماعية قوية بين العاملين في المدرسة، ويساعد في رفع مستوى دافعيتهم نحو العمل والإنجاز، وتحقيق الأهداف المنشودة.

- يساعد الالتزام التنظيمي على الحد من الاتجاهات السلبية التي قد يشعر بها بعض العاملين بالمدرسة، ويسهم في إيجاد اتجاهات مرغوب فيها.

- يسهم الالتزام التنظيمي المرتفع لدى العاملين في مساعدة القيادة المدرسية على التنبؤ بكفاءة العمل، وتمكين المدرسة من تحقيق أهدافها، وأهداف العاملين فيها.

مراحل الالتزام التنظيمي:

يشير قونجز وجينان ومومير Guangxi, Jianan and Muammer, 2019: 21)) إلى أنه الالتزام التنظيمي يمر عبر بعدة مراحل، هي:

أولاً: مرحلة الإذعان والالتزام: وفي هذه المرحلة يكون التزام العاملين والمعلمين بالمدرسة ناتج عن المميزات والفوائد التي يتم جنيها من خلال العمل بالمدرسة، وهو أقل مستويات الالتزام التنظيمي لدى العاملين.

ثانياً: مرحلة التطابق بين مصلحة العاملين بالمدرسة: وفي هذه المرحلة يكون التزام العاملين بالمدرسة ناتج عن وجود تطابق بين مصلحتهم ومصلحة المدرسة، وفي هذه المرحلة يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز في العمل بالمدرسة، ويسعى إلى استمرار العمل بها والانتماء إليها.

ثالثاً: مرحلة التبني: وفي هذه المرحلة يكون التزام العاملين بالمدرسة في أعلى مرحله، حيث يتبنى الفرد أهداف المدرسة وقيمها، وتصبح جزء من قيمه، وأهدافه الشخصية، وفي هذا المستوى من الالتزام التنظيمي يكون في أعلى مستوياته لدى العاملين.

وهناك مراحل أخرى تعبر عن مراحل الالتزام التنظيمي للعاملين في المؤسسات والمنظمات والتي من بينها التالي (متولي، ٢٠٠٦، ١١٧):

- مرحلة التجربة: في هذه المرحلة يتدرب فيها الفرد على الالتزام التنظيمي في المدرسة، فهو يخضع للتجربة والمحاولة، حيث يحاول الفرد أن يلتزم بالعمل الموكل إليه والقيام به على أكمل وجه.
- مرحلة التأقلم مع الوضع الجديد: في هذه المرحلة يحاول الفرد الالتزام مع واجبات ومتطلبات العمل وفقاً للمعايير السائدة في المدرسة، ويجتهد في ابراز ما يتمتع به من قدرات وإمكانات بما يتفق مع اتجاهات المدرسة وقيمها .
- مرحلة العمل والانجاز: في هذه المرحلة يتم التأكيد على الالتزام بأداء العمل بما يحقق أهداف المدرسة التربوية والتعليمية، ويحقق الأهداف الشخصية للعاملين فيها.
- مرحلة الثقة بالتنظيم: في هذه المرحلة من الالتزام التنظيمي يصبح لدى الفرد ثقة بالمدرسة التي يعمل بها، حيث يزداد حب الفرد للمدرسة وأهدافها وقيمها، وارتباطه بها، وفي هذه المرحلة يزداد نضج الفرد بأهمية الالتزام التنظيمي، حيث يصبح في أعلى مستوياته لدى الفرد.

ويرى الباحث عملية الالتزام التنظيمي عملية متدرجة، ويزداد مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمدرسة من خلال الممارسات الإدارية الايجابية، التي يقوم بها قائد المدرسة، فكلما شعر الموظف بأهميته، وبعدالة وشفافية القيادة المدرسية التي يعمل بها تحسن لدية الالتزام التنظيمي، وسهل عليه القيام بالمهام الموكل بها على أكمل وجه.

أبعاد الالتزام التنظيمي:

تتكون أبعاد الالتزام التنظيمي للعاملين في المنظمات من الأبعاد التالي:

أولاً: بعد الالتزام العاطفي: ويقصد بالالتزام العاطفي بأنه قدرة الفرد على إدراك عواطفه ومضمونها والتعبير عنها بشكل دقيق وتوافقي. كما يتضمن تنظيم الانفعالات لدى الفرد، وفهم المعلومات الخاصة بالانفعالات، والقدرة على إدراك هذه البيئة المعرفية في الذات، وبالتالي فإن الالتزام العاطفي يتضمن قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وانفعالاته وعلى التعامل مع المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالعمل، كالشعور بالإحباط وتراكم ضغوط العمل بحيث يتمكن من استخدام وتوظيف المشاعر للوصول إلى قرارات سلمية ويعزز الالتزام التنظيمي لديه (Lurton, 2016: 23).

ثانياً: بعد الالتزام المستمر: ويشير بعد الالتزام المستمر إلى أن درجة التزام العاملين تجاه المنظمة التي يعملون فيها ناتجة عن العائد الاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن تحقيقه من الاستمرار في العمل بالمنظمة، مع تحديد ما سيفقده الفرد لو قرر ترك العمل بالمنظمة والانتقال للعمل مع منظمة أخرى. أي أن هذا الالتزام مرتبط بالفوائد التي يجنيها الفرد من العمل بالمنظمة

وخصوصاً الفوائد المادية، حيث يبقى التزام الفرد للمنظمة ما دام العمل فيها يقدم له عائد مادي أفضل مما تقدمه المنظمات الأخرى، حيث يهتم الأفراد الذين لديهم التزام مستمر بمصلحتهم الشخصية أكثر من مصلحة المنظمة التي يعملون بها (المسدي، ٢٠١١، ٧).

ثالثاً: بعد الالتزام الدائم: ويقصد به أن الفرد لديه التزام دائم بالعمل في المؤسسة مهما حدث، وأن الفرد لن يترك العمل بالمنظمة حتى لو جاءته فرصة للعمل بمنظمة أخرى بفوائد وعوائد مادية أكبر وأعلى مما يحصل عليها في المنظمة التي يعمل بها، فهو يكافح من أجل استمرار تقدم وتطور المنظمة التي يعمل بها (Guangxi, Jianan and Muammer, 2019: 22).

خصائص الالتزام التنظيمي:

هناك عدد من الخصائص التي تميز الالتزام التنظيمي داخل مدارس التعليم العام، والتي من بينها التالي (شنطي، ٢٠١٧، ٨٩):

- زيادة دافعية المعلم داخل المدرسة لبذل أقصى جهد من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتلبية احتياجات الطلاب.
- زيادة انتماء المعلم للمدرسة ومهنة التعليم، ورغبته القوية بالبقاء في العمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- يتميز الالتزام التنظيمي بأنه حالة غير محسوسة، ولكن يستدل عليه من خلال سلوكيات المعلم واتجاهاته الإيجابية نحو العمل بالمدرسة، والقيام بمهامه على أكمل وجه.
- يمكن للالتزام التنظيمي أن يتحقق من خلال قناعة العاملين بالمدرسة بأهمية الالتزام التنظيمي في تحقيق أهداف المدرسة، وأهدافهم الشخصية.

- يحدث الالتزام التنظيمي في المدرسة من خلال وضع استراتيجيات وخطط إدارية تساهم في تعزيز الالتزام التنظيمي، وتقويته لدى جميع العاملين في المدرسة من إداريين، ومعلمين.

- يتأثر الالتزام التنظيمي بمجموعة عوامل داخلية وخارجية للمدرسة، كما يتأثر أيضاً بالخصائص الشخصية للعاملين فيها.

- يتأثر الالتزام التنظيمي بالمعززات والحوافز التي تقدمها المدرسة للعاملين فيها، مما يزيد من دافعية العاملين بها نحو الالتزام التنظيمي.

دور القيادات الإدارية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين:

تعد القيادة الإدارية محورًا مهمًا ترتكز عليها مختلف النشاطات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في هذا العصر، لذلك على القيادة الإدارية أن تتجاوز مرحلة الإدارة التي تركز على تسيير شؤون المنظمة تسييراً روتينياً إلى التأثير القوي في العاملين من أجل تحقيق أهداف المنظمة وتحقيق أفضل مستوى من الأداء والتميز (الصرايرة، ٢٠١٢، ٧٨):

ويمكن القول بإن الاهتمام بالقيادة الإدارية يعد من أهم الاتجاهات الإدارية الحديثة التي ترى أن القيادة الإدارية هي التي تستيعد التركيز على تطوير أداء الموظفين، وتنمي العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين، وهي القادرة على إعداد الأفراد من ذوي الكفاءة العالية لشغل وظائف قيادية في المستقبل. إضافة فإن القيادة الإدرايية لها أهمية كبرى على جميع مستويات التنظيم في المنظمة، ولا يقتصر أهميتها على مناصب الإدارة العليا فقط، وهو الخطأ الذي تقع فيه العديد من المنظمات التقليدية (هلال، ٢٠١٠، ١٠).

لقد برز في علم الإدارة الحديث أهمية تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين، حيث تعد القيادة الإدارية الناجحة من العوامل الأساسية والهامة في تحقيق الالتزام التنظيمي، فالقيادة الناجحة هي التي تعمل على تحقيق رؤية المنظمة وأهدافها التنافسية، كما أنها تعمل على تنمية مهارات وقدرات العاملين في المنظمة وتحقيق أهدافهم الشخصية (عطية، ٢٠١٨، ٢٦):

ويرى(Riccio,2010: 18) أن إدارة العمل الإداري بنجاح في المنظمات يعد من قبل الكثيرين دافعاً لنجاح المنظمة وتحقيق أهدافها، لذلك يجب على القادة في المنظمات الحديثة العمل على استخدام الأساليب القيادية الفاعلة في العمل الإداري الذي يساعد على الالتزام التنظيمي بين العاملين ويشعرهم بالرضا الوظيفي المنشود.

من خلال ما تم عرضه يمكن القول أن القيادة الإدارية الناجحة تُعَدُّ من العوامل المُهمَّة في تحقيق الالتزام التنظيمي للمنظمات العامة والخاصة، ولذلك فأن إعداد العاملين وتدريبَهم على مواجهة مشكلات العمل المختلِفة، وزيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العمل، يسهم في رفع مستوى الالتزام التنظيمي، فالقيادة الإدارية الناجحة هي القادرة على تحسين مستوى العاملين، وتلبية حاجاتهم، وتحقيق أهدافهم، مما يساهم في رفع مستوى الالتزام التنظيمي في المنظمة.

الدراسات السابقة:

سوف يتم عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام، وقد تم عرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب تدرجها التاريخي كما يلي:

هـدفت دراسـة علـي وحسـن (٢٠١٦) إلى التعـرف علـى دور الثقافـة التنظيميـة في تعزيـز الالتـزام التنظيمـي، وانتهجـت الدراسـة المـنهج الوصـفي الارتباطي، وتكونت العينـة مـن (٧١) موظفـاً مـن العـاملين في (٥) كليـات في جامعـة كـربلاء، بلـغ عـدد الـذكور (٣٧) موظفـاً، و(٣٤) موظفـة، وتم بنـاء استبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجـود علاقـة ذات دلالـة إحصائية وموجبة بـين متغيري الثقافـة التنظيميـة والالتزام التنظيمـي، وظهـر ان هنـاك تـأثير معنـوي للثقافـة التنظيميـة فـي الالتزام التنظيمـي. وأن هنـاك تأثير معنوي للثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي لـدى العـاملين في كليـات جامعة كربلاء.

هـدفت دراسـة مـادينجلو ويوسـال وسـرير (Madeoglu, Uysal, & Sarier, 2014) إلى التعرف على سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي والالتـزام التنظيمـي مـن وجهـة نظـر المعلمـين، ولتحقيق هـذا الهـدف تم اختيـار عينـة تكونـت مـن (١٧٦) معلمـاً، واسـتخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بـين سـلوكيات القيـادة الأخلاقيـة لمديري المدارس والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي التنظيمي، كمـا وجـد أن سـلوكيات القيـادة الأخلاقيـة لهـا تـأثير كـبير علـى شـعور المعلمـين بالرضـا الوظيفي.

وأما دراسة فارس (٢٠١٤) فقـد هـدفت الدراسـة إلى التعـرف علـى أبعـاد الثقـة التنظيميـة والالتـزام التنظيمـي في جامعـة الأزهـر بغـزة، وتحديـد مسـتوى الالتزام التنظيمي لـدى أفـراد عينـة الدراسـة، وانتهجـت هـذه الدارسـة المـنهج

الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدارسة من (١٧٠) إدارياً، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية متوسطة بين جميع أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بالمشرفين، والثقة بزملاء العمل، والثقة بإدارة الجامعة)، والالتزام التنظيمي. كما وجد أن درجة الالتزام التنظيمي لدى عينة الدراسة متوسطة.

بينما هدفت دراسة العبد اللطيف (٢٠١٦) إلى التعرف على الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وتم اختيار عينة تكونت من (٢٢٣) معلماً من مدارس الثانوية الحكومية، وتم بناء استبانة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأنماط الإدارية الثلاثة لمديري المدارس (التنظيمي، والشخصي، والتوافقي) والالتزام التنظيمي بأبعاده الأربعة: (الالتزام نحو مهنة التعليم، ونحو المدرسة، ونحو العمل المدرسي، والزملاء).

وقد هدفت دراسة لورتن (Lurton, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى ممارسة سلوك القيادة التحويلية بجامعة نورث كارولينا ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (١١٩) عضو تدريس، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين مستوى ممارسة سلوك القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي. ووجود مستوى مرتفع في الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس،

ووجد فروق في استجابة عينة الدراسة تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة العالية، كما لم يتم التوصل إلى وجود فروق تعزى لمتغير الرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس حول مستوى الالتزام التنظيمي.

بينما هدفت دراسة ياسمين الدجاني (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة ممارسة القىادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمَان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، ولتحقق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتمّ استخدام استبانتان؛ الأولى القىادة الأخلاقية مكونة من (٣٦) فقرة موزعة على (الصفات الشخصية الأخلاقية، والصفات الإدارية الأخلاقية، والعلاقات الإنسانة)، والثانية الالتزام التنظيمي مكونة من (٢٣) فقرة موزعة على (الالتزام الاتجاهي، الالتزام الاستمراري، المسؤولة اتجاه المدرسة)، وتكونت من(٣٧٠) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة الاتي: إن درجتي ممارسة القىادة الأخلاقىة والالتزام التنظىمي جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة اىجابىة ذات دلالة إحصائية بىن درجة بىن القىادة الأخلاقىة والإلتزام التنظىمي.

في حين هدفت دراسة سامية الحارثي (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالالتزام التنظيمي للمعلمات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٣٦١) معلمة من معلمات المدارس الحكومية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية لقائدات

المدارس الحكومية بمدينة الرياض جاءت مرتفعة، وأن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمات جاء بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة إيجابية طردية بين القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الحكومية بمدينة الرياض والالتزام التنظيمي للمعلمات.

وأما دراسة قونجز وجينان ومومير Guangxi, Jianan and Muammer, 2019)) فقد هدفت إلى التعرف على تصورات القيادة الأخلاقية للمشرف التربوي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٢٨٢) من المعلمين ومديري المدارس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق كبيرة بين وجهة نظر المشرف التربوي للممارسته للقيادة الأخلاقية والمعلمين ومديري المدارس، حيث وجد أن تصورات القيادة الأخلاقية للمشرفين التربويين يصنفون أنفسهم بشكل أفضل على القيادة الأخلاقية مقارنةً، كما وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي، وأن الانحراف في التنظيم الإداري على مستوى المدرسة يكون أعلى عندما يكون هناك ممارسة أدنى من القيادة الأخلاقية.

كما هدفت دراسة كومار وجيري (Kumar and Giri ,2019) إلى التعرف على تأثير متغيرات العمر وخبرة العاملين على الرضا التنظيمي والالتزام التنظيمي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان مجتمع الدراسة (٣٨٠) إدارياً من العاملين في قطاعي المصارف والاتصالات، وتم تطبيق استبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الرضا التنظيمي

والالتزام التنظيمي تختلف درجتها لدى العاملين باختلاف العمر كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الرضا التنظيمي، والالتزام التنظيمي لدى العاملين الأكبر عمراً أعلى منه لدى العاملين الأصغر منهم. كما يوجد فروق جوهرية في درجة الرضا التنظيمي والالتزام التنظيمي لدى العاملين تبعاً لمتغير خبرة العمل للعاملين، وقد كانت هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة الكبيرة.

ومن خلال العرض السابق يتضح أهمية دور القيادات المدرسية في تحسين مستوى الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام، كما وجد تفاوت في نتائج بعض الدراسات، حيث وجد أن درجة ممارسة قائد المدرسة للالتزام التنظيمي مرتفع، ووجود بعض الدراسات أنه منخفض، وأن هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها ستقدم تصور مقترح لتحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض يمكن تطبيقه في مدارس التعليم العام، إضافة إلى التعرف على واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٢٤) قائد مدرسة، وفقاً للدليل الاحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (٢٠١٩، ٣٣ -٣٤) للعام الدراسي ١٤٤١هـ.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من جميع قادة مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض وقد بلغ عددهم (١١٧) قائد مدرسة، أي ما نسبته (٥٢,٢٪)، من المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة :

تم بناء استبانة موجهة إلى قادة مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض، بهدف التعرف على واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظرهم، وقد تكونت الاستبانة من (٢١) عبارة موزعة على ثلاثة الأبعاد هي:

البعد الأول: الالتزام العاطفي، وتكون من (٧) عبارات.

البعد الثاني: الالتزام المستمر، وتكون من (٧) عبارات.

البعد الثالث: الالتزام الدائم، وتكون من (٧) عبارات.

صدق أداة الدراسة (استبانة) :

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحكمين (الظاهري) للاستبانة:

بعد بناء الاستبانة الموجهة لقادة المدارس بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة والاشراف التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (١١) محكماً، لتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، مع وضع التعديلات والاقتراحات المناسبة التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

ثانياً: الاتساق الداخلي لاستبانة عضوات هيئة التدريس :

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من قادة مدارس التعليم العام من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٠) قائداً، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدث الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول رقم (١) يوضح تلك النتائج.

الجدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد الاستبانة

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الالتزام العاطفي	١	٠,٧٦٣**	٥	٠,٥٤٤*
	٢	٠,٧١٣**	٦	٠,٧٢٥**
	٣	٠,٧٠٩**	٧	٠,٧٠٨**
	٤	٠,٧١٣**		
الالتزام المستمر	١	٠,٧٠٤**	٥	٠,٧٣٦**
	٢	٠,٧٦٦**	٦	٠,٧١٥**
	٣	٠,٥١٨*	٧	٠,٧١٩**
	٤	٠,٧٦٦**		
الالتزام الدائم	١	٠,٥٦٥*	٥	٠,٨١١**
	٢	٠,٧٣٩**	٦	٠,٧٦٧**
	٣	٠,٥٣٩*	٧	٠,٧٥٤**
	٤	.٦٨٠**		

*** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد الاستبانة، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة :

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٠) قائداً، والجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٢) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
بعد الالتزام العاطفي	٠,٨٤
بعد الالتزام المستمر	٠,٨٨
بعد الالتزام الدائم	٠,٨٦
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٨٩

تشير النتائج الواردة في الجدول (٢) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة لاغراض البحث العلمي، حيث كانت أعلى معاملات الثبات على بعد الالتزام المستمر، وبلغت (٠,٨٨)، في حين بلغت أقل معاملات الثبات على بعد الالتزام العاطفي، وبلغت (٠,٨٤)، بينما بلغت ألفا كرونباخ على الثبات الكلي للاستبانة (٠,٨٩).

درجات قياس الاستبانة :

لكل فقرة من فقرات الاستبانة أربع مستويات بحيث تعطى الدرجة (١) لـ "منخفضة جداً"، والدرجة (٢) لـ "منخفضة"، والدرجة (٣) لـ "متوسطة"، والدرجة (٤) لـ "عالية"، وقد تم رصد الإجابات وفق مقياس لكرت الرباعي لتحديد درجة الموافقة على فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس؟

لتحديد واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، كالتالي:

أولاً: النتائج المتعلقة ببعد الالتزام العاطفي: والجدول رقم (٦) يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الالتزام العاطفي

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
يتعاون جميع العاملين بالمدرسة لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية	ك	٧٠	٣٤	١٠	٣	٣,٤٦	٨٦,٥	٠,٧٦	١
	٪	٥٩,٨	٢٩,١	٨,٥	٢,٦				
من واجبي أن ابذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة	ك	٣١	٧٠	١٣	٣	٣,١٠	٧٧,٥	٠,٦٨	٢
	٪	٢٦,٥	٥٩,٨	١١,١	٢,٦				
تسود االعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع العاملين بالمدرسة	ك	٢٥	٦٦	٢٣	٣	٢,٩٦	٧٤,٠	٠,٧١	٣
	٪	٢١,٤	٥٦,٤	١٩,٧	٢,٦				
أعتقد أن مهام العمل الموكلة إلي واضحة	ك	٢٤	٥٠	٣٦	٧	٢,٧٧	٦٩,٢	٠,٨٤	٤
	٪	٢٠,٥	٤٢,٧	٣٠,٨	٦,٠				
أشعر بسعادة عند أداء المهام المطلوبة مني	ك	١٥	٥٦	٣٧	٩	٢,٦٥	٦٦,٢	٠,٨٠	٥
	٪	١٢,٨	٤٧,٩	٣١,٦	٧,٧				
أفتخر بما أقوم به من انجازات داخل المدرسة	ك	١٤	٥٨	٣٥	١٠	٢,٦٤	٦٦,٠	٠,٨٠	٦
	٪	١٢,٠	٤٩,٦	٢٩,٩	٨,٥				
اساعد طلاب المدرسة على تعديل سلوكياتهم غير السوية	ك	١٣	٥٢	٤١	١١	٢,٥٧	٦٤,٢	٠,٨١	٧
	٪	١١,١	٤٤,٤	٣٥,٠	٩,٤				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢,٨٧	متوسطة	٧١,٧٥٪	٠,٨٤

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد الالتزام العاطفي، وعددها (٧) عبارات بلغ (٢,٨٧)، من أصل (٤,٠٠)،

وبنسبة مئوية بلغت (٧١,٧٥٪)، وبانحراف معياري (٠,٨٤)، أي أن عينة الدراسة من قادة المدارس موافقون بدرجة (متوسطة) على بعد الالتزام العاطفي، كما يشير إليه المتوسط الحسابي، وأن بينهم تجانس كما يشير إليه الإنحراف المعياري، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت لفقرات هذا البعد بين (٦٤,٢٪ إلى ٨٦,٥٪)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة " عالية" بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة "متوسطة".

وجاءت في المرتبة الأولى على هذا البعد، العبارة "يتعاون جميع العاملين بالمدرسة لتلبية احتياجات الطلب التعليمية"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٦) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٨٦,٥٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود لأن جميع العاملين بالمدرسة يدركون أن نجاح العمل الإداري والفني بالمدرسة مرتبط بقدرة العاملين على تلبية احتياجات الطلب التعليمية حتى يتمكنوا من تحقيق أهداف المدرسة في مجال العملية التعليمية.

وجاءت في المرتبة الثانية على هذا البعد، العبارة " من واجبي أن ابذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدارسة"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,١٠) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٧,٥٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود معرفة لدى العاملين بالمدرسة بأهمية تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة من خلال قيام كل واحدٍ منهم بالمهام المنوطة به، ولأهمية ذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الثاني على هذا البعد، وفي الفئة الثالثة من مقياس لكرت الرباعي.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة " اساعد طلاب المدرسة على تعديل سلوكياتهم غير السوية"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٧)، من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤,٢٪)، ويمكن تفسير ذلك بسبب أن كثير من المعلمين والعاملين بالمدرسة يعتقدون بأن مهمة تعديل سلوكيات الطلاب غير السوية هي من مسؤولية المرشد الطلابي، وأن مسؤولياتهم محدودة في هذا الجانب لذلك جاءت هذه الفقرة في الترتيب الأخير على هذا البعد.

ثانياً: بعد الالتزام المستمر: والجدول رقم (٤) يوضح تلك النتائج:

جدول (٤) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الالتزام المستمر

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
ابذل قصارى جهدي لتحسين مستوى تحصيل الطلاب	ك	٦٢	١٨٩	٣٥	٦	٣,٠٥	٧٦,٢	٠,٦٢	١
	٪	٢١,٢	٦٤,٧	١٢,٠	٢,١				
أحافظ على أوقات العمل في المدرسة بشكل دقيق	ك	٦٥	١٧٦	٤٨	٣	٣,٠٣	٧٥,٧	٠,٦٥	٢
	٪	٢٢,٣	٦٠,٣	١٦,٤	١,٠				
أقدم الدعم للعاملين بالمدرسة باستمرار	ك	٦٢	١٦٧	٥٨	٥	٢,٩٧	٧٤,٢	٠,٦٩	٣
	٪	٢١,٢	٥٧,٢	١٩,٩	١,٧				
أحرص على أن تكوين علاقاتي طيبة مع جميع العاملين بالمدرسة	ك	٦١	١٢١	٨٨	٢٢	٢,٧٥	٦٨,٧	٠,٨٦	٤
	٪	٢٠,٩	٤١,٤	٣٠,١	٧,٥				
أحافظ على ممتلكات المدرسة وكأنها ممتلكاتي الخاصة	ك	٤٠	١٥٢	٧٩	٢١	٢,٧٢	٦٨,٠	٠,٧٦	٥
	٪	١٣,٧	٥٢,١	٢٧,١	٧,٢				

العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
أحرص على تطبيق السياسات التربوية المعتمدة من وزارة التعليم بالمدرسة	ك	٣٩	١٤٥	٩٣	١٥		٢,٧١	٦٧,٨	٠,٧٥	٦
	٪	١٣,٤	٤٩,٧	٣١,٨	٥,١					
التزم بتنفيذ خطط المدرسة التشغيلية	ك	١١	٤١	٥٢	١٣		٢,٤٢	٦٠,٥	٠,٧٨	٧
	٪	٩,٤	٣٥,٠	٤٤,٤	١١,١					

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢,٨٠	متوسطة	٧٠,٠٪	٠,٨٦

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد الالتزام المستمر من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام، وعددها (٧) عبارات بلغ (٢,٨٠)، من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٠,٠٪)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، أي أن عينة الدراسة من قادة المدارس موافقون بدرجة (متوسطة) على بعد الالتزام المستمر، كما يشير إليه المتوسط الحسابي، وأن بينهم تجانس كما يشير إليه الإنحراف المعياري، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت لفقرات هذا البعد بين (٦٠,٥٪ إلى ٧٦,٢٪)، وتبين من الجدول السابق حصول (٦) عبارات على درجة موافقة "متوسطة" بينما حصلت عبارة واحدة على درجة "منخفضة".

وجاءت في المرتبة الأولى على هذا البعد، العبارة " ابذل قصارى جهدي لتحسين مستوى تحصيل الطلاب"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٠٥) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٦,٢٪)، ويمكن يعود سبب ذلك إلى أن تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى

الطلاب يعد من أهم الأهداف التعليمية التي يسعى إليها جميع العاملين بالمدرسة، ولأهمية ذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول وبالمستوى الثالث من مقياس لكرت الرباعي.

وجاءت في المرتبة الثانية على هذا البعد، العبارة " أحافظ على أوقات العمل في المدرسة بشكل دقيق"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٠٣) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٥,٧٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب أن قائد المدرسة يشكل نموذج يقتدى به، لذلك فإن اهتمامه بالمحافظة على الالتزام بأوقات العمل سوف يؤثر إيجاباً على التزام جميع العاملين بالمدرسة، ولذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متقدم في هذا البعد لأهميتها.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة " التزم بتنفيذ خطط المدرسة التشغيلية"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٤٢)، من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٠,٥٪)، ويمكن تفسير ذلك بسبب أن الخطة التشغيلية للمدرسة يتم عليها الكثير من التعديلات وخاصة في الظروف الطارئة كانتشار مرض كورونا، أو الحالة الجوية، مما يقلل من نسبة التزام قائد المدرسة بتنفيذ الخطة التشغيلية للمدرسة، لذلك جاءت هذه العبارة بأقل درجة .

ثالثاً: بعد الالتزام الدائم: والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتائج:

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الالتزام الدائم

العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
أحب عملي ولا أرغب في تغييره طوال حياتي الوظيفية	ك	٢٢	٨٠	١٠	٥	٣,٠١	٧٥,٢	٠,٦٦	١
	٪	١٨,٨	٦٨,٤	٨,٥	٤,٣				
أرى أن الالتزام التنظيمي من قبل العاملين بالمدرسة جيداً	ك	٢٢	٧٤	١٧	٤	٢,٩٧	٧٤,٢	٠,٦٨	٢
	٪	١٨,٨	٦٣,٢	١٤,٥	٣,٤				
أرى أن العمل بالمدرسة يلبي طموحي الشخصي	ك	٣٧	٤٦	٢١	١٣	٢,٩١	٧٢,٧	٠,٩٧	٣
	٪	٣١,٦	٣٩,٣	١٧,٩	١١,١				
أرى أن عملية تقييم الأداء من قبل المنطقة التعليمية موضوعية	ك	١٨	٧٥	١٨	٦	٢,٨٩	٧٢,٢	٠,٧١	٤
	٪	١٥,٤	٦٤,١	١٥,٤	٥,١				
أرى أن فرص التطوير المهني متاحة لجميع قادة المدارس بالمنطقة التعليمية	ك	٢٢	٦٤	٢٣	٨	٢,٨٥	٧١,٢	٠,٨٠	٥
	٪	١٨,٨	٥٤,٧	١٩,٧	٦,٨				
أرى أن نظام الحوافز مشجعة للعمل بالمدرسة	ك	١٩	٦٣	٣٠	٥	٢,٨٢	٧٠,٥	٠,٧٤	٦
	٪	١٦,٢	٥٣,٨	٢٥,٦	٤,٣				
تتيح المنطقة التعليمية لقادة المدارس المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل	ك	٢٣	٥٦	٣١	٧	٢,٨١	٧٠,٢	٠,٨١	٧
	٪	١٩,٧	٤٧,٩	٢٦,٥	٦,٠				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢,٨٩	متوسطة	٪٧٢,٢٥	٠,٩٧

من خلال النتائج الواردة في الجدول (٥) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد الالتزام الدائم من وجهة نظر قادة المدارس، وعددها (٧) عبارات بلغ (٢,٨٩)، من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٢,٢٥٪)، وبإنحراف معياري (٠,٩٧)، أي أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على بعد الالتزام الدائم، كما يشير إليه المتوسط الحسابي، وأن بينهم تجانس كما يشير إليه الإنحراف المعياري، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسبة المئوية تراوحت لفقرات هذا البعد بين (٧٠,٢٪ إلى ٧٥,٢٪)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع عبارات هذا البعد على درجة موافقة "متوسطة".

وجاءت في المرتبة الأولى على هذا البعد، العبارة "أحب عملي ولا أرغب في تغييره طوال حياتي الوظيفية"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٠١) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٥,٢٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود التزام دائم من قبل قادة المدارس بالبقاء بعملهم، وأنه لديهم رغبة عالية بعدم تغيير وظيفتهم إلى وظيفة أخرى، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول في هذا البعد.

وجاءت في المرتبة الثانية على هذا البعد، العبارة "أرى أن الالتزام التنظيمي من قبل العاملين بالمدرسة جيداً"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٩٧) من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٤,٢٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود رضا من قبل قادة المدارس على مستوى الالتزام التنظيمي من قبل العاملين بالمدرسة، حيث أن جميع مهام العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين محددة وواضحة مما يسهم في تحسين مستوى الالتزام التنظيمي لديهم.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تتيح المنطقة التعليمية لقادة المدارس المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٨١)، من أصل (٤,٠٠)، وبنسبة مئوية بلغت (٧٠,٢٪)، على الرغم من هذه الفقرة جاءت بالترتيب الأخير على بعد الالتزام الدائم إلى أنها جاءت بدرجة موافقة (متوسطة)، وفي الفئة الثالثة من مقياس لكرت الرباعي لأهميتها، ويمكن تفسير ذلك بسبب أن المنطقة التعليمية تتيح لقادة المدارس المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العمل في مدارسهم، وتحسينه وفق اللوائح والأنظمة المعمول بها.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة فارس (٢٠١٤)، ومع دراسة نغمو وحسن (٢٠١٦)، ومع دراسة ياسمين الدجاني (٢٠١٨)، التي جميعها توصلت إلى أن درجة الالتزام التنظيمي لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما التصور المقترح الذي يهدف إلى تحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

تم إعداد تصور مقترح لتحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بناء على نتائج الدراسة الميدانية، والمعلومات المستفادة من محتوى الإطار النظري والدراسات السابقة، ويشتمل التصور المقترح على المكونات التالية :

المقدمة :

لقد اكتسب الالتزام التنظيمي أهمية كبرى لدى الباحثين في مجال السلوك التنظيمي في العقود الثلاثة الأخيرة، وذلك لأن القيادات الإدارية في مؤسسات

التعليم العام أصبحت تعتمد في تحقيق أهدافها على درجة انتماء العاملين والتزامهم بتحقيق أهداف تلك المؤسسات، لذلك يجب أن تبحث القيادات الإدارية في المؤسسات الحديثة عن ما هو أكثر من تكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية لموظفيها لكي تصل إلى تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين فيها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التهيئة الجيدة لبيئة العمل لديها بوضع نظام عمل يسهم في تحسين دافعية الانجاز لديهم، وينمي قدراتهم الإبداعية.

مبررات التصور المقترح:

هناك عدد من المبررات لاقتراح تصور يهدف إلى تحسين واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ، ومن بين تلك المبررات التالي:

- تطلعات رؤية المملكة (٢٠٣٠) الهادفة إلى تشجيع التميز الإداري في مؤسسات التعليم العام واستخدام الأساليب الإدارية الحديثة التي من بينها الالتزام التنظيمي.

- نتائج الدراسة الحالية والتي أشارت إلى وجود ضعف في الالتزام التنظيمي بالفقرات التالية: اساعد طلاب المدرسة على تعديل سلوكياتهم غير السوية، التزم بتنفيذ خطط المدرسة التشغيلية، تتيح المنطقة التعليمية لقادة المدارس المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.

- حاجة المدارس في التعليم العام إلى تطبيق الالتزام التنظيمي لأنه يعد من المؤشرات الهامة التي تساعد على التنبؤ بسلوكيات العاملين والمعلمين بالمدرسة، ويساهم في توجيههم نحو إنجاز العمل وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

- دور الالتزام التنظيمي الايجابي في بناء علاقات اجتماعية قوية بين جميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، واسهامه في إيجاد اتجاهات إيجابية لدى العاملين نحو العمل بالمدرسة.

- تطبيق الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام يسهم في زيادة مستوى تنبؤ القيادة المدرسية بكفاءة العمل، والمساعدة على تحقيق أهداف المدرسة، وأهداف العاملين فيها.

أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز انتماء العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين، وحبهم للعمل والإنجاز.

- زيادة مستوى الالتزام التنظيمي لديهم، من خلال زيادة معرفتهم بأهميته في تحقيق أهداف المدرسة، وأهدافهم الشخصية.

- زيادة قدرة المدرسة على المنافسة من خلال تشجيع المعلم، والمرشد الطلابي، والطالب، على المشاركة في جائزة التعليم للتميز.

- نشر ثقافة الالتزام التنظيمي بين العاملين بمؤسسات التعليم العام لما له من فوائد وأهمية تتعلق بالمدرسة والعاملين فيها والطلاب.

- تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال الالتزام التنظيمي للعاملين بالمدرسة.

مراحل تطبيق التصور المقترح:

هناك عدة مراحل لتطبيق التصور المقترح لتنويع مصادر تمويل جائزة التعليم للتميز، وهي:

المرحلة الأولى: تشخيص واقع الالتزام التنظيمي بمدارس التعليم العام:

وفي هذه المرحلة يتم تشخيص الوضع الراهن لواقع الالتزام التنظيمي بمدارس التعليم العام لتحديد مواطن القوة والضعف، وفي هذه المرحلة تتم عملية التشخيص من خلال القيام بما يلي:

- تحليل ممارسات العاملين ومدى التزامهم باللوائح والقوانين من خلال السجلات المتعلقة بذلك.

- تحديد جوانب الضعف في مستوى التزام بعض العاملين وتحديد وسائل وأساليب معالجة تلك الجوانب.

المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط وبناء برامج تحسين الالتزام التنظيمي:

يتم في هذه المرحلة وضع خطة تهدف إلى زيادة ممارسة الالتزام التنظيمي لدى العاملين بمدارس التعليم العام، من خلال القيام بما يلي:

١. تحليل نتائج التشخيص في المرحلة السابقة:

يتم في هذه الخطوة تحليل نتائج التشخيص في المرحلة السابقة، ومن خلالها يتم ما يلي:

- تحديد جوانب الضعف في الممارسات الإدارية التي يقو بها قائد المدرسة، والتي سيتم العمل على معالجتها.

- تحديد العاملين في مدارس التعليم العام الذين يحتاجون إلى التعرف على أهمية ووسائل الالتزام التطبيقي.

- تحديد المعوقات التي قد تحد من زيادة الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام.

- تحديد الأهداف التفصيلية والقابلة للقياس لزيادة الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

- تحديد مؤشرات الإداء التي يمكن من خلالها الحكم على الالتزام التنظيمي من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العام.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطبيق:

في هذه المرحلة يدخل التصور الذي تم وضعه في المرحلة السابقة حيز التنفيذ، حيث تشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

- عقد ورش عمل للعاملين في مدارس التعليم العام من معلمين وإداريين لتوعيتهم بأهمية الالتزام التنظيمي، وإجراءاته وسبل تطويره.

- القيام بورش عمل لقادة مدارس التعليم العام، بهدف اكسابهم المهارات التي تمكنهم من تطبيق الالتزام التنظيمي في مدارسهم، وتوظيف طاقات وقدرات العاملين بالمدرسة على المساهمة في نشر الوعي بين العاملين بالمدرسة بأهمية الالتزام التنظيمي.

- تعزيز نشر الوعي بأهمية الالتزام التنظيمي في العمل، مما يسهم في تطوير أدائهم وتحسين مخرجات العملية التعليمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتطوير الممارسات الإبداعية في جميع مجالات العمل الإداري والتربوي، والتعليمي، والإرشادي.

- تحديد التطورات والتغيرات ومراقبتها من خلال تشكيل فريق عمل بكل مدرسة لرصد ومراقبة الآثار المترتبة على الالتزام التنظيمي، وتحديد مواطن الضعف لمعالجتها، وجوانب القوة لتطويرها والبناء عليها.

- بناء الثقة بين قادة المدارس والعاملين فيها، ويتم ذلك من خلال التواصل إلى آليات وإجراءات تسهم في رفع مستوى الالتزام التنظيمي بين العاملين بالمدرسة من خلال التعامل مع الجميع بشفافية عالية، وتعزيز العاملين وتقديرهم.

المرحلة الرابعة: التقويم والتحسين المستمر:

تشمل عمليات التقويم والتحسين المستمر بمتابعة ومراقبة واقع الالتزام التنظيمي لدى العاملين، كما تشمل هذه المرحلة على تقويم أداء جميع العمالين لتحديد مواطن القوة والضعف في التزامهم التنظيمي، وتقديم تغذية راجعة لهم عن أدائهم حتى تتم عملية التطوير والتحسين، وتتم عملية التحسين باستخدام أدوات ومنهجيات القياس المناسبة، لضمان تحقيق أهداف جائزة التعليم للتميز كالمقابلات الفردية، واستخدام قوائم الرصد، ومتابعة ملف الإنجازات لجميع العاملين، ودرجة التزامهم بمواعيد العمل والانصراف.

متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح:

هناك عدد من المتطلبات التي تسهم في نجاح التصور المقترح والتي من بينها المتطلبات التالية:

- منح قادة المدارس مزيد من الصلاحيات لتطوير العمل وتطويره دون التعارض مع اللوائح والانظمة بما يعزز من رفع مستوى الالتزام التنظيمي بين العاملين في المدارس.

- الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في تعزيز الالتزام التنظيمي بين العاملين في مدارس التعليم العام.

- التوجه الاستراتيجي نحو تطبيق آليات إدارية حديثة ومبتكرة في قيادة مدارس التعليم العام يتم من خلاله تقبل الأفكار الإبداعية من قبل العاملين بالمدرسة، وتشجيعهم على الالتزام التنظيمي.

- التدريب والتطوير المستمر للعاملين بمدارس التعليم العام لتوسيع مداركهم وزيادة وعيهم بأهمية الالتزام التنظيمي وانعكاساته الايجابية على المدرسة والطالب والمعلم، والإداريين، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

- نشر الوعي بين جميع العاملين بمؤسسات التعليم العام حول أهمية الالتزام التنظيمي ورفع مستواه بين جميع العاملين بمدارس التعليم العام.

- الاستفادة من تجارب بعض مؤسسات القطاع الخاص في تعزيز الالتزام التنظيمي بين العاملين، ونقل خبراتهم الناجحة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

١. تطوير مهارات القيادات المدرسية على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في قيادة المدرسة، والتي من بينها تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مدارس التعليم العام.

٢. اكساب قادة المدارس مهارات تمكنهم من مساعدة طلاب المدرسة على تعديل سلوكياتهم غير السوية من خلال إشراكهم في برامج تدريبية متخصصة في هذا المجال.

٣. متابعة درجة التزام قادة المدارس بتنفيذ خطط المدرسة التشغيلية من خلال الزيارات الإشرافية التي تقوم بها إدارات التعليم.

٤. تشجيع القيادات المدرسية على تقديم مقترحاتهم المتعلقة بتطوير العمل، وتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرات الهادفة لتعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مدارس التعليم العام، من خلال منحهم الصلاحيات المناسبة لتحقيق ذلك.

٥. تطبيق التصور المقترح في هذه الدراسة، والهداف إلى تحسين الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البقمي، سعد. (٢٠١٢). **الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين بجوازات منطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الحارثي، سامية. (٢٠١٩). القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات. **مجلة البحث العلمي بالتربية**، جامعة عين شمس، (٢٠)٥، ١ -٣٥.

الدجاني، ياسمين. (٢٠١٨). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإلتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلو التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الشمري، عايد (٢٠١٣). **دور بيئة العمل الداخلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي قيادة حرس الحدود بمنطقة الحدود الشمالية**، رسالة ماجستير، جامعة الأمير نايف، كلية الدراسات العليا - قسم العلوم الإدارية، الرياض.

شنطي، محمود. (٢٠١٧). العلاقة بين الأنماط القيادية والالتزام التنظيمي والرض التنظيمي كمتغير وسيط، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادي**، عمان، المجلد (٢)، العدد (٧)، ص ص٨٥ -١٠٤.

الصرايرة، حسين يوسف. (٢٠١٢). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية. **مجلة دراسات، جامعة الأغواط**، (١٩)١، ٦٤ - ٨٧.

العبد اللطيف، عبد المجيد (٢٠١٦) الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين: نموذج جوبا منطلقًا. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، (٣)١، ٣٢١ - ٣٧٥.

عطية، غادة. (٢٠١٨). القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي العاطفي: الآثار المباشرة وغير المباشرة في ظل وجود الارتباط بالعمل وتمثيل القائد للمنظمة. **المجلة العربية للإدارة**، جامعة الدول العربية، القاهرة، (٤)٣٦، ٢١ - ٤٣.

علي، نغم دايخ وحسن، محمد فائز. (٢٠١٣). دور الثقافة التنظيمية في تعزيز الالتزام التنظيمي دراسة استطلاعية في جامعة كربلاء، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، جامعة كربلاء، (٧)٢، ٦٣ - ٩٠.

فارس، محمد جودت. (٢٠١٤). العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي دارسة ميدانية على جامعة الأزهر، **مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات الاقتصادية والإدارية**، الجامعة الإسلامية، غزة، (٢)٢٢، ١٦٥ -١٩٥.

متولي السيد متولي. (٢٠٠٦). **السلوك التنظيمي: المبادئ والمفاهيم ومجالات التطبيق**، القاهرة: مكتبة عين شمس.

المسدي، عادل عبد المنعم. (٢٠١١). **أثر المنظمة في سلوكيات الالتزام التنظيمي**، دراسة تطبيقية. دورية الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة الرياض، العدد (٢)١، ١ - ٢٣..

نويقه، عطا الله. (٢٠١٥). أثر الثقافة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة الطائف، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، جامعة المنصورة، (٢٧)٢، ١٥٥ - ١٩٠.

هلال، محمد. (٢٠١٠). **إدارة المواهب: الموهبة والاستثمار في الموارد البشرية**، القاهرة: مركز تطوير الأداء للنشر.

الوجعان، صعب نواف. (٢٠١٤). **علاقة التمكين الإداري بالالتزام التنظيمي (دراسة ميدانية مطبقة على الإدارات الحكومية في حفر الباطن)**، رسالة ماجستير، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود، الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٤١ه). **الدليل الاحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض**. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Guangxi, Z, Jianan Z and Muammer, O. (2019). Supervisor-Subordinate (Dis) agreement on Ethical Leadership: An Investigation of its Antecedents and Relationship to Organizational Deviance.©2018 **Business Ethics Quarterly** 29:1 (January 2019). ISSN 1052-150X DOI: 10.1017 /beq .2018.14-34.

Kumar, B. Pavan & Vijai N. Giri (2019). Effects of Age and Experience on Job Satisfaction and Organizational Commitment, The Icfai (Institute of Chartered Financial Analysts of India), **University Journal of Organizational Behavior**, Vol. VIII, No. 1, pp. 28-36.

Lurton, B. (2016). **Transformational Leadership and Organizational Commitment: A study of UNC system business school department chairs**. PHD. Thesis, Capella University.

Madeoglu, C, Uysal, S. &Sarier, Y. (2014). Relationships of School principals ethical leadership and teachers job satisfaction on teachers organizational commitment. **Educational Administration Theory & Practice**,20 (1)،47-69.

Meyer, J. & Allen, N. (2009). **Commitment in the workplace: Theory research, and application.** Thousand Oaks, CA: Sage

Riccio, S. (2010).**Talent Management In Higher Education Developing Emerging Leaders Within The Administration At A private Aolleages AndUniversities**. Unpublished Ph.D. Educational Administration, university of Nebraska: Lincoln.

* * *

استبانة الالتزام التنظيمي

الأخ الفاضل قائد المدرسة ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يسرني أن أضع بين يديكم الأداة التي تم إعدادها لهذه الدراسة وهي بعنوان: واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس، والتي سوف يتم تطبيقها على قادة مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض، ويسعدني أن أتقدم إليكم بالشكر الجزيل مسبقا على الوقت الذي ستخصصونه في تعبئة هذه الاستبانة، علماً أن جميع المعلومات سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. وسوف يعتمد الباحث على مقياس ليكرت الرباعي. وبجانب كل فقرة درجات الموافقة المبينة في المقياس الرباعي وفق النموذج التالي:

العبارة	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
توفر القيادة المدرسية في التعليم العام بيئة جاذبة للعمل	√			

تعني الموافقة بدرجة كبيرة أي أن بيئة العمل في مدارس التعليم العام دائماً جاذبة للعمل، وهي تشير إلى أعلى درجات الموافقة على هذه الفقرة، بينما "منخفضة جداً" تعني أقل درجات الموافقة على هذه الفقرة.

شاكراً سلفاً لكم كرم الاستجابة وروح المبادرة ...

الباحث

محاور الاستبانة

المحور الأول: واقع الالتزام التنظيمي في مدارس التعليم العام بشمال ووسط مدينة الرياض من وجهة نظر قادة المدارس

يرجى وضع أشارة (√) في داخل المربع الذي يقابل العبارة التي تتفق مع رأيك

م	العبارات	درجات الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
البعد الأول: الالتزام العاطفي					
١	أعتقد أن مهام العمل الموكلة إلي واضحة				
٢	أشعر بسعادة عند أداء المهام المطلوبة مني				
٣	أفتخر بما أقوم به من انجازات داخل المدرسة				
٤	من واجبي أن ابذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة				
٥	تسود االعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع العاملين بالمدرسة				
٦	يتعاون جميع العاملين بالمدرسة لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية				
٧	اساعد طلاب المدرسة على تعديل سلوكياتهم غير السوية				
البعد الثاني: الالتزام المستمر					
١	أقدم الدعم للعاملين بالمدرسة باستمرار				
٢	ابذل قصارى جهدي لتحسين مستوى تحصل الطلاب				
٣	أحافظ على ممتلكات المدرسة وكأنها ممتلكاتي الخاصة				
٤	التزم بتنفيذ خطط المدرسة التشغيلية				
٥	أحافظ على أوقات العمل في المدرسة بشكل دقيق				
٦	أحرص على أن تكوين علاقاتي طيبة مع جميع العاملين بالمدرسة				

م	العبارات	درجات الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٧	أحرص على تطبيق السياسات التربوية المعتمدة من وزارة التعليم بالمدرسة				
البعد الثالث: الالتزام الدائم					
١	أحب عملي ولا أرغب في تغييره طوال حياتي الوظيفية				
٢	أرى أن الالتزام التنظيمي من قبل العاملين بالمدرسة جيداً				
٣	أرى أن العمل بالمدرسة يلبي طموحي الشخصي				
٤	أرى أن نظام الحوافز مشجعة للعمل بالمدرسة				
٥	أرى أن عملية تقييم الأداء من قبل المنطقة التعليمية موضوعية				
٦	تتيح المنطقة التعليمية لقادة المدارس المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل				
٧	أرى أن فرص التطوير المهني متاحة لجميع قادة المدارس بالمنطقة التعليمية				

أية اضافات أخرى تراها مناسبة:

.....

.....

.....

انتهت مع الشكر والتقدير

* * *

عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي
دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة القصيم

عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم، وكذلك الكشف عن أثر عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير "استبانة" كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من (١١٠) قائد أكاديمي بجامعة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة جاء بتقدير "متوسط" وكان بُعد تخزين المعرفة الأعلى من حيث التطبيق في حين جاء بُعد توليد المعرفة أقل عمليات إدارة المعرفة تطبيقاً، كما أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بتقدير "متوسط" أيضاً وكان بُعد الدافعية أعلى أبعاد الذكاء الاستراتيجي في حين جاء بُعد الاستشراف الأقل تطبيقاً، كما أظهرت النتائج أن عمليات إدارة المعرفة تؤثر تأثيراً ذو دلالة إحصائية في تعزيز الذكاء الاستراتيجي، وجاءت عملية تشارك المعرفة الأكثر تأثيراً بينما جاءت عملية تخزين المعرفة الأقل تأثيراً في الذكاء الاستراتيجي، وتوصي الدراسة بدعم عمليات إدارة المعرفة في الجامعة وتأسيس نظام إداري يعتمد على المعرفة في التخطيط واتخاذ القرارات، تطوير نظام لتحفيز أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، وتبني مفهوم وتطبيقات الذكاء الاستراتيجي لضمان التعامل مع التحديات المستقبلية والفرص المتاحة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والفاعلية، استحداث مركز لـ (الذكاء الاستراتيجي والدراسات المستقبلية)، وتفعيل دور عمليات إدارة المعرفة في تنويع وتفعيل أنشطة الذكاء الاستراتيجي في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الاستراتيجية، الذكاء الاستراتيجي، إدارة المعرفة، المعرفة الاستراتيجية.

Knowledge Management Processes and their Impact on Enhancing Strategic Intelligence - An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Academic Leaders at Qassim University

Dr. Ibrahim Hanash Saeed Alzahrani
Department of Foundations of Education
Faculty of Education - Qassim University

Abstract:

The study aimed to identify the level of application of knowledge management processes and the level of strategic intelligence at Qassim University, as well as to reveal the effect of knowledge management processes in enhancing strategic intelligence. To achieve this, the study adopted the descriptive approach, and a "questionnaire" was developed as a tool for data collection; Where it was applied to a stratified random sample of (110) academic leaders at Qassim University, and the study found that the level of application of knowledge management processes came with a "medium" rating, and the knowledge storage dimension was the highest in terms of application, while the knowledge generation dimension came with the least applied knowledge management process. The level of strategic intelligence was rated "average" as well, and the motivation dimension was the highest dimension of strategic intelligence, while the foresight dimension was the least applied. The results also showed that knowledge management processes have a statistically significant impact on enhancing strategic intelligence, and the process of sharing knowledge was the most influential while The process of storing the least influencing knowledge came in strategic intelligence, and the study recommends supporting knowledge management processes at the university and establishing a knowledge-based management system in planning, and making decisions, developing a system to motivate faculty members and academic leaders, and adopting the concept and applications of strategic intelligence to ensure dealing with future challenges. And the available opportunities to achieve maximum efficiency and effectiveness, the creation of a center for (strategic intelligence and future studies), and effectiveness The role of knowledge management processes in diversifying and activating strategic intelligence activities at the university.

Keywords: Strategic Management, Strategic Intelligence, Knowledge Management, Strategic Knowledge.

مقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي في طريقها للتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة تحديات متنوعة ومتعددة، وذلك نتيجة للأحداث المتلاحقة والتغيرات السريعة والتطورات المستمرة في شتى المجالات العلمية والتقنية؛ حيث تعمل هذه المؤسسات في بيئات تنافسية غير مستقرة، وتعتبر المعرفة محوراً أساسياً لعمل وأنشطة المؤسسة الجامعية ومورداً استراتيجياً حيوياً في عمليات التغيير والتطوير وبناء الميزة التنافسية؛ الأمر الذي يفرض تبني أدوات استراتيجية غير تقليدية يمكن من خلالها استثمار المعرفة المتجددة والمبتكرة في إدارة الواقع والمستقبل؛ وهنا يأتي دور الذكاء الاستراتيجي بوصفه سمة تتميز بها الجامعة وتوظفها كأداةً لتحقيق أهدافها الاستراتيجية عن طريق فهم وتحليل بيئة العمل الداخلية والخارجية والتعامل مع التحديات المستقبلية والفرص المتاحة لتحقيق الأهداف على نحوٍ أكثر كفاءة وفاعلية.

وفي هذا الإطار يشير أبو أصبع (٢٠١٩، ١٢١) إلى أن الذكاء الاستراتيجي يساعد المؤسسة على التخطيط وإدارة التغيير، ويوفر لصانع القرار المعلومات الضرورية لمراقبة التغيرات والبحث عن الفرص الجديدة واتخاذ القرارات الاستراتيجية، وقراءة المستقبل وتطوير الأنشطة والخدمات بما يتلاءم مع المتطلبات والاحتياجات، كما أنه يساعد على تطوير الرؤية وتنفيذها وتحويل الابتكار إلى صناعة. ويُعد الذكاء الاستراتيجي كما يرى لعلايمة (٢٠١٥، ٣) أحد أهم المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة الاستراتيجية التي نالت اهتمام العلماء والباحثين منذ ظهوره وقدموا العديد من النظريات التي تفسر أبعاده وبنيته لمساعدة المؤسسات على رصد التغيرات البيئية والاستفادة منها واستغلالها لخدمة الأهداف والأغراض المرجوة.

ويعبّر مصطلح الذكاء الاستراتيجي كما يرى "ليبوايتز" (Liebowitz, 2006) عن أنشطة الذكاء في مجال التخطيط والإدارة الاستراتيجية، ويهتم بتوفير المعلومات لصناع القرارات، ويركز على التنبؤ بالمستقبل والأنشطة الاستباقية. ويشير "مكدويل" (McDowell, 2009,7) إلى أنه في الآونة الأخيرة تعددت استخدامات وتطبيقات الذكاء الاستراتيجي في مجالات متعددة مثل التنبؤ بالتحليلات الاقتصادية، والتخطيط لتنفيذ وتقييم السياسات والالتزام والمراقبة، وتقييم المخاطر والتهديدات، وتطوير البرامج والاستراتيجيات. ويرى "سيرفس" (Service, 2006,6) أن الذكاء الاستراتيجي يعبر عن القدرة على تطوير استراتيجيات مناسبة وفعالة لمواجهة التحديات البيئية، فهو بمثابة الفهم والمعرفة والخيار الواسع. ويعرفه "ماكوبي" (Maccoby, 2001,4) بأنه الذكاء الذي يتسم به قادة المؤسسات من خلال أربعة مكونات تتمثل في الاستشراف والتفكير المنظومي والرؤية المستقبلية والدافعية والشراكة؛ ويتميز الذكاء الاستراتيجي كما يشير (Gonzales & Zaima, 2008, 4) بالتكامل، ويعمل على توفير المعلومات الاستراتيجية في الوقت المناسب وللشخص المناسب، كما أنه يوفر أقصى درجات التعاون بين الأعضاء لمواجهة التحديات المحتملة.

ويشير عتريس (٢٠١٧، ٢٠) إلى أن الذكاء الاستراتيجي كأحد أدوات النجاح الاستراتيجي من أهم المصطلحات الحديثة في مجال الاقتصاد والإدارة، بما يمثله من نظام إدارة المعلومات ومنظومة متكاملة تمكن من رصد كل التغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسة الجامعية والعمل على استغلالها كفرص يمكن الاستفادة منها في تعزيز قيمتها ومكانتها، أو كتهديد ومعوقات تتطلب التعامل معها واجتنابها أو التكيف معها.

كما يُعد مدخل إدارة المعرفة أحد المداخل الإدارية الحديثة الملائم لمؤسسات التعليم العالي بحكم طبيعة وظائفها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ؛ حيث تتخذ من المعرفة وسيلةً وهدفاً لها ؛ وفي هذا السياق تؤكد "كيدول ولينـد وفاندر" Kidwell, J, Linde, K, Vander M., & Johnson, S, 2000,28) على الهدف الرئيس من وجود الجامعة المتمثل في اكتشاف المعرفة وتوليدها ونشرها وتداولها، مما يعني أهمية تبني مدخل إدارة المعرفة لتحسين وتطوير أدائها وبالتالي تحقيق أهدافها ورسالتها، بالإضافة إلى الأهمية الاستراتيجية لإدارة المعرفة من خلال تحسين تبادل المعلومات الداخلية والخارجية، وتعزيز القدرة على بناء الخطط الاستراتيجية التي تلبي الاحتياجات والمتطلبات، والتحول إلى منظمة متعلمة قادرة على التكيف ومواجهة التحديات.

وفي ضوء ما سبق ؛ تتضح أهمية المعرفة التنظيمية والمعرفة الاستراتيجية وما تنتجه عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي، وفي ذات السياق يؤكد عبدالعزيز (٢٠١٨، ٩٠) على أهمية إدارة المعرفة كمتطلب أساسي للذكاء الاستراتيجي وحاجة الجامعة إلى الذكاء الاستراتيجي في إدارتها نظراً لتعقد البيئة العالمية وزيادة حدة المنافسة بين الجامعات وصعوبة التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية، وأن امتلاك الجامعة للذكاء الاستراتيجي لا يمكن أن يتم إلا في وجود إدارة للمعرفة والتوصل إلى نوعية جديدة من المعرفة وتطبيقها.

ومن هنا تبرز أهمية إدارة المعرفة كمرتكز أساسي لتعزيز الذكاء الاستراتيجي في ظل تغير وتطور المعرفة من حيث التوافر والحجم والأهمية

من جهة وضرورة التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة من جهة أخرى، الأمر الذي يتطلب اتخاذ قرارات استراتيجية فعالة تؤثر على نحو إيجابي في مستقبل الجامعة وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية وبناء ميزة تنافسية تتلاءم مع طبيعة العصر الذي تغلب عليه سمة التطور المعرفي والتقني في بيئة سريعة التغيّر. وتأتي هذه الدراسة في سياق التوجه الوطني للمملكة للتحول نحو مجتمع المعرفة، وتوجه جامعة القصيم للتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة.

وفي إطار ما سبق؛ فإن الدراسة تسعى إلى التعرف على أثر تطبيق عمليات إدارة المعرفة باتجاه تعزيز الذكاء الاستراتيجي كأداة يمكن من خلالها بناء مؤسسة ذكية قادرة على استثمار المعرفة وفهم الواقع واستشراف المستقبل والتنبؤ بالفرص والتحديات بما يخدم القضايا والأهداف الاستراتيجية وتحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعة.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الأدبيات النظرية أهمية إدارة المعرفة والتعامل مع الكم الهائل من المعلومات وتحويلها إلى معرفة يمكن توظيفها لتحسين الأداء الحالي والمستقبلي للجامعة، كما تؤكد الأدبيات أهمية توظيف وتعزيز الذكاء الاستراتيجي الذي يتطلب إدارة فعالة للمعرفة ودمجها في جميع أنشطة وعمليات الجامعة، واستثمار المعرفة التنظيمية والاستراتيجية لتحليل وفهم المتغيرات البيئية ومواجهة التحديات والبحث عن الفرص من أجل بناء استراتيجيات مبتكرة وإعادة صياغة السياسات واتخاذ قرارات استراتيجية فعالة تتلاءم مع التغيرات الحالية والمستقبلية وتعتمد على معرفة سابقة وفهم لواقع ومستقبل الجامعة في سبيل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية على نحوٍ مستدام.

ويؤكد عبدالعزيز (٢٠١٨، ١٩ -٢١) إلى أن الجامعة بحاجة إلى نظام معلومات يساعد على وضع الاستراتيجيات التي تحقق لها أهدافها، ولا بد من امتلاك ذكاء استراتيجي يساعدها على التكيف مع طبيعة التغيرات التي تحدث في بيئتها يمكن من خلاله مسح البيئة الخارجية التي تتواجد بها لتحليل التحديات الحالية والمستقبلية، وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى تفعيل الذكاء الاستراتيجي وإدارة التغيير إلا أن بعض الجامعات تواجه العديد من الإشكاليات على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات.

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة في بيئة التعليم العالي السعودي إلى بعض جوانب القصور في تطبيق عمليات إدارة المعرفة، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة الصقري (٢٠١٧) إلى من أهم معوقات تطبيق إدارة المعرفة ضعف شيوع ثقافة إدارة المعرفة بين العاملين في الجامعة وسوء تخطيط العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة، بالإضافة إلى ضعف التعاون بين العاملين في مشاريع إدارة المعرفة. وأوصت دراسة الحميدي (٢٠١٩) بإيجاد ثقافة محفزة ومشجعة على توليد المعرفة ومشاركتها. وتوفير الموارد المالية الكافية لتشجيع ودعم الباحثين والمبدعين لإنتاج المعرفة، وتوفير البيئة المناسبة، كما أوصت دراسة كمال الدين وأبو زيد (٢٠١٩) بأهمية التوعية بمفهوم إدارة المعرفة ودعم عملياتها الأساسية وتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها، كما أشارت دراسة العنزي والحربي (٢٠١٥) إلى ضعف الاهتمام بإدارة المعرفة، وعدم وجود استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة، وضعف الدعم اللازم لتطبيق مدخل إدارة المعرفة في الجامعات السعودية. وفي جامعة القصيم توصلت دراسة الهادي ونصار (٢٠١٥) إلى أنه لا يتم تطبيق عمليات إدارة المعرفة في

جامعة القصيم بصورة كاملة، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة. كما أوصت دراسة المذحجي والهادي (٢٠١٧) بضرورة تبني إدارة الجامعة لمدخل إدارة المعرفة كأحد المداخل الإدارية الحديثة.

ومن جانب آخر أشارت بعض الدراسات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي في البيئة العربية إلى تدني ممارسة الذكاء الاستراتيجي فعلى سبيل المثال أشارت دراسة عبدالستار وأمين (٢٠١٩) إلى ضعف ممارسة الأقسام العلمية بالجامعات المصرية لمدخل الذكاء التنظيمي، كما أوصت دراسة عبدالقاسم (٢٠١٩) بضرورة اهتمام الإدارة العليا في الجامعات الأردنية الخاصة بالذكاء الاستراتيجي وتطوير أساليب اتخاذ القرار الاستراتيجي. وأظهرت دراسة فائق (٢٠١٨) أهمية دور الذكاء الاستراتيجي في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق أهداف الجامعة وأوصت بضرورة الاهتمام بالذكاء الاستراتيجي، وفي بيئة التعليم الجامعي السعودي أوصت دراسة الشيخ وعلي (٢٠١٧) بضرورة إدراك التغيرات البيئية المحلية واستخدام الاستشراف لزيادة الفعل الإيجابي وتنمية الإبداع المنظمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، وإقامة شراكة مع كليات مناظرة محلياً وإقليمياً.

كما أكدت دراسات أخرى على العلاقة بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في بيئات وقطاعات مختلفة، منها على سبيل المثال دراسة المدهون (٢٠٢٠) التي كشفت عن وجود علاقة طردية قوية بين عمليات إدارة المعرفة وعناصر الذكاء الاستراتيجي في القطاع الصحي الفلسطيني وأوصت الدراسة بضرورة استغلال البنية تحتية لإدارة المعرفة وتطويرها بما يؤدي لزيادة الذكاء الاستراتيجي، كما أكدت دراسة "تالقاني وسارولاهي" (Taleghani &

Sarollahi, 2016)ودراسة "ماندرين وسيافوش" (Mandejin & Siahpoosh, 2015) على العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة وعوامل التفكير الاستراتيجي.

وتتبنى جامعة القصيم في رؤيتها المساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وفي ورسالتها المساهمة في بناء الاقتصاد المعرفي؛ مما يدل على إدراك أهمية امتلاك المعرفة المتجددة والمبتكرة كمصدر استراتيجي للبقاء والتطور وبناء الميزة التنافسية، الأمر الذي يفرض ضرورة إدارة المعرفة وتوظيفها بكفاءة في جميع أنشطة وعمليات الجامعة، وتحويل البيانات والمعلومات إلى معرفة تنظيمية واستراتيجية يمكن من خلالها تطوير قدرات الأفراد والجماعات والمؤسسة الجامعية على استشراف المستقبل والتعامل مع التغيرات وبالتالي اتخاذ القرارات الاستراتيجية وإدارة التغيير والتحوّل المطلوب.

ولتحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت (١٤) من القيادات الأكاديمية ذوي الخبرة في العمل الإداري بجامعة القصيم، وكان من أبرز النتائج ما يلي: ضعف الاستجابة للتحديات ومتطلبات التغيير ومواكبة التطورات، الاعتماد على ردود الفعل والتركيز أو الانشغال بالأعمال الروتينية واليومية وحل مشكلات العمل الحالية، ضعف مستوى ثقافة استشراف المستقبل وعدم وجود بدائل استراتيجية مدروسة للتعامل مع التغيرات أو التحديات، مقاومة التغيير والخوف من التجديد تجنباً للمخاطرة والمساءلة، غياب التوجه الاستراتيجي لدى بعض القيادات وارتباط التوجهات بشخصيات القادة، واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة والخبرة الشخصية للقائد وليس بناءً على المعرفة التنظيمية والاستراتيجية للمؤسسة الجامعية.

وتفترض الدراسة الحالية أن تطبيق عمليات إدارة المعرفة التي تهدف إلى تحويل المعرفة بجميع أشكالها ومصادرها المختلفة إلى معرفة تنظيمية ومعرفة استراتيجية سوف يسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي للمؤسسة الجامعية، وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما أثر تطبيق عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم؟**.

أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس وتحقيق أهداف الدراسة تسعى الدراسة الميدانية إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم؟

٢. ما مستوى الذكاء الاستراتيجي من وجهة القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم؟

٣. هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تتناول الدراسة موضوعين مهمين وهما إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي؛ حيث تعتبر من أبرز الموضوعات الحديثة في الفكر الإداري الاستراتيجي.

٢. تستمد الدراسة الحالية أهميتها العلمية من أهمية تفعيل عمليات إدارة المعرفة بما يسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي في ظل ما تشهده بيئات

مؤسسات التعليم العالي من تغيرات سريعة وتطورات متلاحقة وحاجتها المستمرة إلى تحقيق الميزة التنافسية والتفوق الاستراتيجي.

٣. تتزامن هذه الدراسة مع توجّه رؤية المملكة (٢٠٣٠) للتحول نحو الاقتصاد على المعرفة، وتوجّه جامعة القصيم للمساهمة في التحول نحو الاقتصاد المعرفي وبناء مجتمع المعرفة.

٤. قد تسهم الدراسة الحالية في تشخيص عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم وأثره في تحقيق الجامعة لأهدافها وتوجيه استراتيجياتها بما يتلاءم مع الاحتياجات والمتطلبات.

٥. يؤمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات الأكاديمية لتفعيل عمليات إدارة المعرفة وتوظيف أبعاد الذكاء الاستراتيجي لاكتشاف واستغلال الفرص والتكيف مع البيئة الداخلية والخارجية.

٦. يمكن أن تمهد الدراسة الحالية الطريق للباحثين والمهتمين في مجال الإدارة والتخطيط الاستراتيجي لدراسة مفهوم الذكاء الاستراتيجي ودوره في تطوير الأداء المؤسسي وتحقيق الميزة التنافسية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على أثر عمليات إدارة المعرفة كأحد المداخل الإدارية الحديثة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم؛ وينبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

١. تحديد مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة: (توليد المعرفة، تخزين المعرفة، تشارك المعرفة، تطبيق المعرفة) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم.

٢. التعرف على مستوى الذكاء الاستراتيجي بأبعاده: (الاستشراف، التفكير المنظومي، الرؤية المستقبلية، الدافعية، الشراكة) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم.

٣. التعرف على أثر عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

فرضيات الدراسة:

في ضوء مراجعة الدراسة السابقة ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية توليد المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

الفرضية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تخزين المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

الفرضية الثالثة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تشارك المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

الفرضية الرابعة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تطبيق المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على عمليات إدارة المعرفة: (توليد المعرفة، تخزين المعرفة، تشارك المعرفة، تطبيق المعرفة) وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بأبعاده الخمسة: (الاستشراف، التفكير المنظومي، الرؤية المستقبلية، الدافعية، الشراكة).

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على القيادات الأكاديمية "عمداء الكليات والعمادات المساندة، وكلاء الكليات والعمادات المساندة، رؤساء الأقسام العلمية" من الجنسين (ذكور، إناث) بجامعة القصيم.

الحدود المكانية: جامعة القصيم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ

مصطلحات الدراسة:

أ) **إدارة المعرفة** Knowledge management :

يُعرف الباحث إدارة المعرفة إجرائياً بأنها: عملية منظمة تساعد المؤسسة الجامعية على استثمار المعرفة (الداخلية والخارجية، الظاهرة والضمنية) وتحويلها إلى معرفة تنظيمية واستراتيجية بما يعزز التعلم والذكاء التنظيمي والاستراتيجي ويسهم في تحسين الأداء وتطوير الخدمات التعليمية والبحثية والاجتماعية والتكيف مع المتغيرات وبالتالي تحقيق أهداف ورسالة الجامعة على نحوٍ أكثر كفاءة وفاعلية.

ب) **الذكاء الاستراتيجي** Strategic Intelligence :

يُعرف الباحث الذكاء الاستراتيجي إجرائياً بأنه: سمة تتميز بها الجامعة "أفراد وجماعات ووحدات تنظيمية" تصف مدى القدرة على دراسة وفهم بيئة العمل المؤسسي الحالية والمستقبلية، واستثمار المعرفة التنظيمية والاستراتيجية من خلال استشراف المستقبل وممارسة التفكير المنظومي ورسم الرؤية المستقبلية وتحقيق مستوى عالٍ من الدافعية والمشاركة؛ بهدف تحسين

العمليات وتطوير الاستراتيجيات وإدارة التغيرات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

(أ): الخلفية النظرية:

أولاً: إدارة المعرفة

١. مفهوم إدارة المعرفة:

تعتبر إدارة المعرفة من المداخل الإدارية الحديثة التي يمكن من خالها استثمار المعرفة باعتبارها مورداً استراتيجياً، ورغم الاهتمام المتزايد بمفهوم إدارة المعرفة إلا أن ذلك الاهتمام رافقه تعدد وتنوع في تعريفات هذا المصطلح؛ ويرى "سنتوسا" (Sentosa, 2016) أن إدارة المعرفة مفهوم معقد يتجاوز مجرد جمع البيانات وتحولها إلى معرفة؛ فالمؤسسات تنظر إلى إدارة المعرفة كعملية استراتيجية أساسية يمكن من خلالها تحقيق ميزتها التنافسية.

وتعرّف ريم الزامل (٢٠٠٣، ١٥) إدارة المعرفة بأنّها العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها، وأخيراً تحويل المعلومات الهامة التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعلم والتخطيط الاستراتيجي.

كما يعرف القريوتي (٢٠٠٥، ٥) إدارة المعرفة على أنها "عملية منظمة للبحث عن المعلومات واختيارها وتنظيمها وتصنيفها بطريقة تزيد من مستوى فهم العاملين لها وتخزينها بشكل يحسن مستوى ذكاء المؤسسة ويوفر لها المرونة اللازمة في العمل ويحافظ على الأصول الفكرية من الضياع وُيسهّل عملية

الاستفادة منها في حل مشاكل العمل وفي التعلم والتخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات".

ويرى"ليبوويتز" (Liebowitz,2006,22) أن إدارة المعرفة نتاج تجمع نخبوي فكري يوفر معلومات ذات قيمة مضافة ومعارف تستثمر في صناعة القرارات الاستراتيجية للمنظمة، ويسهم في تقديم الخدمات بفعالية وكفاءة عالية. كما يعرفه "فارجاس" (Vargas,2011) بأنها مزيج من العمليات المعرفية التي يتم توظيفها في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التطوير وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية.

٢. عمليات إدارة المعرفة:

يشير نجم (٢٠٠٥، ١٠٠ -١٠٣) إلى أنه لا يوجد اتفاق بين العلماء على عدد وترتيب عمليات إدارة المعرفة، فقد حدد "توربان" E.Turban هذه العمليات بالآتي: (إنشاء المعرفة الجديدة، الحصول على المعرفة، تنقيح المعرفة، خزن المعرفة، إدارة المعرفة، نشر المعرفة) أما "ديفيد سكايم" D.Skyrme فقد حدد عمليات إدارة المعرفة تحديدا تفصيلياً في عشر عمليات: (إنشاء المعرفة، تحديد المعرفة، الجمع والحصول على المعرفة، تنظيم المعرفة، تقاسم المعرفة، التعلم، تطبيق المعرفة، استغلال المعرفة، حماية المعرفة وأخيراً تقييم المعرفة).

وقد حدد (Martin, Brown, Dehayes, Hoffer, Perkins, 2001,28) عمليات إدارة المعرفة في أربعة عمليات أساسية هي: (توليد المعرفة، تخزين المعرفة، تشارك المعرفة، تطبيق المعرفة)، وحدد "ماركيورادت" (Marquardt 2002,3) عمليات إدارة المعرفة بالآتي: (الاكتساب، التوليد،

الخزن، استخراج المعلومات وتحليلها، النقل والنشر، التطبيق والمصادقة)، كما حدد "البديوي ومجدي" (El Badawy & Magdy, 2015)هذه العمليات في: (توليد المعرفة، تحويل المعرفة، تنظيم المعرفة، خزن المعرفة، نشر المعرفة)، بينما حددها "قونزالز ومارتينس" (Gonzalez & Martins, 2017) في أربع عمليات هي: (اكتساب المعرفة، خزن المعرفة، توزيع المعرفة، استخدام المعرفة).

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول بأن إدارة المعرفة كعملية منظمة تساعد المؤسسة الجامعية على استثمار المعرفة الداخلية والخارجية، الضمنية والظاهرة وتحويلها إلى معرفة تنظيمية واستراتيجية؛ بحيث تسهم هذه المعرفة في التعلم الذاتي والتعاوني والتنظيمي وتستخدم كأساس لحل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط الاستراتيجي وبالتالي تحسين وتطوير الأداء الفردي والتنظيمي والمؤسسي، وتتضمن عمليات فرعية على النحو التالي:

١. توليد المعرفة Knowledge Generation: وهي كما يرى الحضيبي (٢٠١٦، ٧٣٠) إبداع المعرفة أو القدرة على توليد المعرفة واستخدامها من المصادر الأكثر أهمية لتوليد معرفة جديدة غير مكتشفة وغير مسبوقة؛ وذلك من خلال تشجيع العاملين على إنتاج المعرفة الجديدة وسعى المنظمة لتحويل المعرفة الضمنية لدى منسوبيها إلى معرفة ظاهرة أو صريحة وتبني الأفكار الإبداعية عند العاملين لإنتاج معرفة جديدة. ووضع الحوافز لتشجيع الأفراد على إنتاج البحوث العلمية التي تتسم بالجدة والحداثة. وتنظيم الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية للحصول على المعرفة الجديدة. ويمكن القول بأن عملية توليد المعرفة تشمل تشخيص واكتشاف المعرفة والحصول عليها من المصادر

المختلفة، وتشجيع خلق وإبداع أو ابتكار المعرفة الجديدة، وتحويل المعرفة الضمنية والفردية إلى معرفة تنظيمية عبر المستويات التنظيمية المختلفة في المؤسسة الجامعية.

٢. تخزين المعرفة Knowledge Storage: يشير عليان (٢٠١٢، ١٩٦) إلى أن عملية تخزين المعرفة تعتمد على الذاكرة التنظيمية التي تتنوع فيها المعرفة وتتعدد أشكالها، بما في ذلك الوثائق المكتوبة والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الإلكترونية والمعرفة الإنسانية المخزنة في النظم والخبرة والمعرفة الموجودة في الإجراءات والعمليات التنظيمية الموثقة، والمعرفة الفنية المكتسبة من الأفراد وشبكات العمل. ويمكن القول بأن عملية تخزين المعرفة تهدف إلى جمع المعرفة بأنواعها وأشكالها المختلفة بطريقة منظمة ليسهل استدعاؤها عند الحاجة لتشاركها وتوظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتطبيقها في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية.

٣. تشارك المعرفة Knowledge Sharing: وتشمل كما يشير "جانيوس" (Janus, 2016 :18) تبادل المعلومات والمهارات والخبرات داخل المؤسسة الواحدة ومع المؤسسات الأخرى، وتأخذ أشكالاً واتجاهات مختلفة يتعلم فيها كل طرف ويطور المعرفة الخاصة به بما يخدم الأهداف المرسومة. ويمكن القول بأن عملية تشارك المعرفة تهدف إلى تجديد وتطوير المعرفة من مصادرها المختلفة واستثمار القدرات الفردية والجماعية والتنظيمية من خلال دمج المعرفة الضمنية لدى الأفراد بالمعرفة الظاهرة وتطوير المعرفة التنظيمية لخدمة أهداف المؤسسة الجامعية.

٤. تطبيق المعرفة Knowledge Application: وتمثل الهدف النهائي والغاية من إدارة المعرفة؛ حيث يرى العلي، وقندلجي والعمري (٢٠٠٦) أنها من أهم عمليات إدارة المعرفة وتشمل الاستعمال وإعادة الاستعمال والاستفادة والتطبيق؛ فالإدارة الناجحة للمعرفة تستخدم المعرفة المتوفرة في الوقت المناسب دون أن تفقد استثمار فرصة توافرها لتحقيق ميزة لها أو لحل مشكلة قائمة. ويؤكد "قونزالز ومارتنس" (Gonzalez & Martins, 2017) على ضرورة استخدام المعرفة كأساس لتطوير معارف جديدة من خلال التكامل والإبداع وتوسيع قاعدة المعرفة القائمة، واستخدام هذه المعارف في اتخاذ القرارات. ويمكن القول بأن القيمة الحقيقية للمعرفة تكمن في عملية التطبيق التي تتمثل الغاية من عمليات إدارة المعرفة في سبيل التوظيف الأمثل والفعال للمعرفة ودمجها في الأنشطة والعمليات المختلفة وجعلها أكثر ارتباطاً بالوظائف الأساسية للمؤسسة الجامعية.

وتجدر الإشارة إلى أن عمليات إدارة المعرفة متداخلة ليست مستقلة عن بعضها البعض، وكل عملية تعتمد على العمليات الأخرى تؤثر وتتأثر بها، وفي مجملها تساعد المؤسسة الجامعية على استثمار المعرفة بجميع أشكالها ومختلف مصادرها وتحويلها إلى معرفة تنظيمية واستراتيجية بشكل يعزز التعلم والذكاء التنظيمي والاستراتيجي ويسهم في تحسين الأداء وتطوير الخدمات والتعامل مع المتغيرات وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والفاعلية.

ثانياً: الذكاء الاستراتيجي

١. مفهوم الذكاء الاستراتيجي:

تعددت تعريفات الذكاء الاستراتيجي باعتباره أحد المفاهيم الإدارية المعاصرة في الأدبيات الإدارية والاستراتيجية، واختلفت وجهات النظر حول هذا المفهوم؛ حيث ركز بعض منها على النظر إلى الذكاء الاستراتيجي كنظام أو أداة للإدارة الاستراتيجية في المؤسسة، ويصف هذا الاتجاه المؤسسة الذكية استراتيجياً؛ في حين يركز الاتجاه الآخر على النظر إلى الذكاء الاستراتيجي باعتباره سمة شخصية يجب أن يتحلى بها القائد في المؤسسة، وهو بذلك يصف القائد الذكي استراتيجياً، فعلى سبيل المثال يعرّفه "ثام وكم" (Tham & Kim, 2002,1) بأنه أداة تعمل على دراسة بيئة المنظمة للحصول على المعلومات والمعارف حول بيئة أعمالها ووضع تصورات تتعلق بعملياتها الحالية، لتتمكن من إدارة التغيرات في بيئتها الخارجية استعدادا للمستقبل، مع تصميم الاستراتيجيات الملائمة لتوفير ربحية أكبر وقيمة للمؤسسة. في حين يعرف "جين" (jean,2010:99) الذكاء الاستراتيجي بأنه المعرفة التي تحتاجها المنظمة عن بيئة أعمالها والتي تمكنها من إدارة أعمالها الحالية وتوقع وادارة التغيرات المستقبلية ومن ثم تصميم الاستراتيجيات التي تساهم في تقديم قيمة مضافة للزبون وتزيد من أرباح المنظمة؛ ويتفق معه لعلايمة (٢٠١٥، ٤) حيث يعرفه بأنه كل ما تحتاجه المنظمة لتعرفه عن بيئة أعمالها كي تستطيع وضع تصورات حول عملياتها الراهنة، واستباق وإدارة التغيير استعداداً للمستقبل.

كما يعرفه "كلار وآخرون"(Clar, et al., 2008,10) بأنه مجموعة من العمليات التي تسعى إلى البحث عن المعلومات الهادفة والفعالة ومعالجتها ونشرها لتكون حاضرة في الوقت المناسب والمكان المناسب لاستخدامها في اتخاذ قرارات فعالة ومصيرية ؛ ويتفق معه "مكدويل" (McDowell, 2009,7) الذي يعرفه بأنه الأداة المستخدمة في علم الإدارة والتي تساعد في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا الاستراتيجية الهامة والشاملة. بينما يعرفه "ماكوبي" (Maccoby, 2001,4) بأنه الذكاء الذي يتسم به قادة المنظمات من خلال أربعة مكونات: الاستشراف، تفكير النظام، الرؤية المستقبلية، الدافعية، والشراكة ؛ ويتفق معه العابدي والموسوي (٢٠١٤، ١٥) اللذان عرفاه بأنه الذكاء الذي يقوم على استقراء المستقبل من خلال التحليل الاستراتيجي لعوامل البيئة الداخلية والخارجية لمساعدة المنظمة في صناعة القرارات الاستراتيجية وصياغة الاستراتيجيات على المدى البعيد.

وعرفه عتريس (٢٠١٧، ١٧) بأنه أحد أهم المداخل والآليات الاستراتيجية الحديثة المرتبطة بنمط من أنماط الذكاء الذي يجب أن توسم به القيادات الجامعية اليوم للتعاطي مع المتغيرات والتحديات الراهنة والمستقبلية، بما يوفره لديهم من قدرات ومهارات استراتيجية، تمكنهم من الاستشراف العلمي للمستقبل، وتشكيل الرؤية الاستراتيجية، التفكير بمنطق النظم، الإبداع الاستراتيجي، تحفيز العاملين وإثارة دافعيتهم، تفعيل الشراكة والتحالفات الاستراتيجية، بما يؤدي إلى اتخاذ قرارات استراتيجية من شأنها تحقيق التنافسية والريادة والتميز. وقد أشار صالح، إبراهيم، العزاوي (٢٠١٠) إلى ثلاثة اتجاهات تحدد مفهوم الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث أن

الذكاء الاستراتيجي عبارة عن أداة لجمع المعلومات لصالح صناع القرار، وأن الذكاء الاستراتيجي وظيفة تتعامل مع كل القضايا التي تؤثر في المنظمات في المدى المتوسط والبعيد، بالإضافة إلى أن الذكاء الاستراتيجي جزء من نظام الشخصية التي يتمتع بها قادة المنظمات.

ويتضح مما سبق أن هناك اتجاهان أساسيان في تعريفات الذكاء الاستراتيجي، ينظر الاتجاه الأول إلى الذكاء الاستراتيجي كنظام أو أداة يمكن من خلاله الوصول إلى المعلومات والمعرفة الاستراتيجية عن البيئة الحالية والمستقبلية للمؤسسة ويسهم في تفعيل قدرة المؤسسة الجامعية على التنبؤ بمستقبل الجامعة وصنع واتخاذ قرارات استراتيجية، والاتجاه الثاني ينظر إلى الذكاء الاستراتيجي باعتباره سمة يتميز بها قادة المؤسسات تسهم في تفعيل القدرة الشخصية للقائد على استشراف المستقبل والاستعداد المسبق له من خلال فهم طبيعة العمل والعوامل المؤثرة في بيئة العمل، ويمكن القول بأن الاتجاه الأول أوسع وأشمل ويتضمن الاتجاه الثاني؛ حيث أن نظام الذكاء الاستراتيجي في المؤسسة سيؤدي إلى إكساب القادة سمات القائد الذكي استراتيجياً، وهو ما أشار إليه "ليبوويتز" (Liebowitz, 2006,22) بأن الذكاء الاستراتيجي يمكن المنظمات من مواجهة التحديات المتوقعة وتوفير الفرص اللازمة لتحقيق النجاح التنظيمي، كما يعمل على تعزيز وتطوير السمات القيادية ضمن نظام متكامل.

٢. أبعاد الذكاء الاستراتيجي:

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد الذكاء الاستراتيجي وذلك باختلاف وجهة النظر حول طبيعة الذكاء الاستراتيجي في المؤسسات ولدى الأفراد أو

القادة، وقد حدد "كاستيلو" (Castillo et al, 2006) أربعة أبعاد للذكاء الاستراتيجي، وهي: الاستشراف Foresight، الذكاء الاقتصادي Economic Intelligence، إدارة المعرفة Knowledge Management، المقارنة المرجعية Benchmarking. بينما حدد "هارين" (Harden, 2005)سبعة أبعاد للذكاء الاستراتيجي، تمثلت في: القوة Power، المعرفة Knowledge، السيطرة أو التحكم Control، التوازن Balance، الحكمة Wisdom، الأداء Performance، الالتزام Integrity.

كما حدد "إكسو" (Xu,2007,5) أبعاد الذكاء الاستراتيجي في أربعة أبعاد: الاستشعار Sensing، التجميع Collecting، التنظيم Organizing، المعالجة processing، الاتصال communicating. كما حدد "ثام وكيم" (Tham & kim, 2003) خمس أبعاد كمراحل متتالية، وهي: الاستشعار، الجمع، التنظيم، المعالجة، الاستخدام. وتعتمد الدراسة الحالية أبعاد الذكاء الاستراتيجي وفقاً لأنموذج "ماكوبي وسكيودر"(Maccoby & Scudder,2011,5) على النحو التالي:

١. الاستشرافForesight : ويعرفه "ماكوبي" (Maccoby , 2004) بأنه القدرة على رؤية الاتجاهات المستقبلية، عبر إجراء مسح لعوامل بيئة العمل الداخلية والخارجية في الماضي والحاضر. كما يؤكد عبدالعزيز (٢٠١٨، ١١٣) على أهمية بناء وتكوين الفرق الأكاديمية القادرة على إدراك المستقبل من خلال تحليلها لجميع نقاط القوة والضعف في الجامعات، وقدرتها على رصد الفرص والتهديدات التي تواجهها، ولن يتم ذلك إلا بخطط استراتيجية تقودنا إلى مستقبل أفضل.

٢. التفكير المنظومي System Thinking: ويشير (Maccoby & Scudder, 2011,5) أن النظام ككل يعمل من خلال الطريقة التي تتفاعل معها أجزاؤه مع بعضها، وليس كأجزاء منفصلة. ويعرف "ماكوبي" (Maccoby, 2004,3) التفكير المنظومي بأنه القدرة على دمج وتجميع العناصر المتنوعة وفهم الكيفية التي تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق أهداف المنظمة. كما يؤكد عبدالعزيز (٢٠١٨، ١١٣) على أهمية التفكير المنظومي باعتباره أحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث أن هناك حاجة إلى تحليل العلاقة بين كافة المدخلات للعملية التعليمية ودراسة العلاقات بينها في سياق البيئة الخارجية التي تتواجد فيها، بالإضافة إلى الحاجة إلى تصور النتائج المترتبة على العلاقات ين كل هذه المدخلات، وذلك من أجل وضع عدد من الاحتمالات للتغيير في الأحداث المستقبلية من خلال معرفة تقريبية للنتائج المترتبة.

٣. الرؤية المستقبلية Visioning: حيث يشير Maccoby,2001,58-60)) أنها تمثل القدرة على تصور حالة مثالية للمستقبل وتقوم على الاستشراف وتوظيف بعد النظر وتفكير النظم في تصميم أنموذج مثالي للمنظمة. ويرى عبدالعزيز (٢٠١٨، ١١٤) أن الرؤية أحد أهم مقومات الذكاء الاستراتيجي، إذ يجب على الجامعات الاهتمام برسم صورة ذهنية لها في المستقبل، وهذه الصورة يجب أن تشتمل على جميع المخرجات المطلوبة من المنظومة الجامعية لوضع الجامعات على الخريطة العالمية، وهذا يتطلب موارد بشرية أكاديمية بصفات وخصائص تتناسب مع متطلبات التنافسية على المستوى الاستراتيجي.

٤. الدافعية Motivating : ويعرف صالح وآخرون (٢٠١٠) الدافعية بأنها قدرة القائد على حث العاملين تشجيعهم على تنفيذ الرؤى والتصورات التي وضعها، وتوجيههم نحو هدف محدد لتعزيز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، وتمثل الدافعية أداة فعالة في تعزيز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة من خلال تأثيرها في توجهات العاملين، كأحد أبعاد الذكاء الاستراتيجي لذلك من الضروري أن يتمتع القادة بالذكاءين الاستراتيجي والشعوري في آن واحد، من أجل توظيف أبعاد الذكاء الشعوري في فهم الذات، وضبط النفس، والتقمص العاطفي، والذكاء الاستراتيجي لاسيما الدافعية لإيجاد قيادة متفوقة تشعر بنوايا العاملين وأهدافهم، وتبني أفضل التصورات عنهم. ويشير "ماكوبي" (Maccoby, 2004,12) إلى أنها تعني القدرة على توجيه ودفع العاملين لتعزيز الأهداف الاستراتيجية للمنظمة عبر تشجيعهم لتنفيذ الرؤية التي تحملها. وقد حدد (Maccoby & Scudder, 2011,10) أربعة قواعد Rs٤ يجب على القادة اتباعها بهدف كسب ولاء الموظفين وهي: المسئوليات (Responsibilities) وتشمل المهام والمصالح والمهارات، والعلاقات (Relationship) وتشمل الانفتاح والعمل الجماعي)، والمكافآت (Rewards) وتشمل المكافآت والحوافز وفقاً لمستوى الأداء، والأسباب (Reason)وتشمل ربط المهام بالنتائج. ويرى عبدالعزيز (٢٠١٨، ١١٥) أن الدافعية أحد أهم مرتكزات النجاح الاستراتيجي؛ حيث أن توافر الدافعية لدى جميع الموارد البشرية في الجامعة يسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية والرؤية المستقبلية، لذا ينبغي على القادة الاستراتيجيين التحفيز بكل الطرق والوسائل الممكنة سواءً عن طريق الإقناع بالعائد من تحقيق الرؤية

أو من خلال معرفة مدى تأثير الرؤية في أداء الجامعة أو من خلال الموارد المالية والمكافآت عند تحقيق الأهداف المنشودة.

٥. الشـــــــراكة Partnering : ويعرفهـــــــا "مـــــــاكوبي" (Maccoby,2001,58,60) بأنهـا القـدرة علـى إقامـة تحالفـات اسـتراتيجية تساعدها على مواجهة التحديات واستغلال الفرص وتحقيق المصالح المشتركة. كما يرى صالح وآخرون (٢٠١٠) أن الشراكة تعني قدرة المنظمات في إيجاد شـراكات اسـتراتيجية مـع منظمـات أخـرى في نفـس المجـال، وبـين أن الثقـة والالتزام وقدرة الشركاء على حل الصراعات التي قد تبرز بينهم ومشاركتهم في المعلومات مقومات رئيسة لتعزيز الذكاء الاستراتيجي. ويؤكد عبدالعزيز (٢٠١٥, ١١٤) على أهمية التحالفات الاستراتيجية للجامعات لعدة أسباب منها ما هو مرتبط بالمجتمع وأخرى ترتبط بالمنتجات أو الخدمات التي تقدمها الجامعة، بالإضافة إلى تلك التي ترتبط بالموارد سواءً البشرية أو المادية أو المعلوماتية وغيرها، وذلك من أجل تحسين الأداء ورفع الكفاءة، ولأن المعرفة من أهم مصادر التنمية الاقتصادية بالمجتمعات، والموارد البشرية المنتجة للمعرفة من أهم الميزات التنافسية فإن هناك حاجة أيضاً لإقامة شراكات مع المؤسسات الإنتاجية والتنموية. كما يؤكد "ثام وكيم" (Tham & Kim,2002,2) و"اكسو" (Xu,2007,4) على أهمية النمط الإداري اللامركزي في توظيف الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث تتشارك الإدارات العليا مع الأقسام وتعزيز التعاون ومشاركة المعلومات وتمكين العاملين، مع السماح بتوجيه الذكاء الاستراتيجي باتجاه هذه الأقسام وعدم اقتصاره على الإدارة العليا، من خلال مشاركة العاملين بتصوراتهم تجاه مستقبل المنظمة والمشاركة

في عمليات صنع القرار، وتبادل المعلومات بين الأقسام، واعتبار الذكاء الاستراتيجي جزء من ثقافة المنظمة.

ثالثاً: دور إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي

في إطار دور إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي يشير "كنيب" (Knip, 2004) إلى أنه في الوقت الذي تركز فيه إدارة المعرفة على الجانب الداخلي للمنظمة وتحقيق الأهداف التنظيمية يركز الذكاء الاستراتيجي بشكل أكبرعلى الجانب الخارجي وتحقيق الأهداف المؤسسية، كما أن إدارة المعرفة موجهة نحو تطوير الأداء الحالي (الاستغلال) بينما يهتم الذكاء الاستراتيجي أكثر بالأداء المستقبلي (الاستشراف، الاستكشاف) من خلال دمج المعرفة ذات الأهمية الاستراتيجية واستغلالها في استراتيجية المؤسسة وتعزيز الأنشطة والعمليات وتوجيهها استراتيجياً، وتحديد المعرفة الجديدة التي يجب على المؤسسة إدارتها في المستقبل. وبناءً على ذلك فإن الذكاء الاستراتيجي كنظام للتفكير أشمل وأعم من إدارة المعرفة وأن كل منهما يكمل الآخر، فإدارة المعرفة من خلال عملياتها المنظمة تسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي؛ حيث تركز إدارة المعرفة على العمل التنظيمي وتطويره من خلال استغلال المعرفة من مصادرها المتنوعة وتحويها إلى معرفة تنظيمية تسهم في تطوير العمليات والأنشطة التدريسية والبحثية والاجتماعية وتحقيق الأهداف التنظيمية للجامعة، بينما يركز الذكاء الاستراتيجي على العمل المؤسسي للجامعة من خلال استكشاف المعرفة من مصادرها المتنوعة وتحويلها إلى معرفة استراتيجية تسهم في فهم بيئة العمل وتطوير الاستراتيجيات والسياسات الحالية والمستقبلية بما يتلاءم مع التغيرات البيئية المتوقعة.

ويمكن القول بأن الذكاء الاستراتيجي يستند إلى معلومات ذات أهمية استراتيجية وقاعدة معرفية تتضمن المعرفة التنظيمية والمعرفة الاستراتيجية واستثمار المعرفة الظاهرة والضمنية سواءً كانت من مصادر داخلية أو خارجية، بالإضافة إلى نتائج عمليات إدارة المعرفة وما تنتجه من معرفة جديدة تعزز مستوى الذكاء الاستراتيجي في الجامعة بما يسهم في إيجاد حلول استراتيجية لمشكلات العمل والتحليل الاستراتيجي لبيئة العمل والتخطيط الاستراتيجي للمستقبل واتخاذ قرارات استراتيجية فعالة، وفي هذا السياق يشير (Laura, 2011,13) إلى أن الذكاء الاستراتيجي يستخدم في إطار التخطيط والإدارة الاستراتيجية، ويرتبط بمتخذي القرار في المستويات العليا بالمؤسسة، ويركز على العمليات الاستباقية، ويدعم إدارة المؤسسة من خلال جمع المعلومات وتحليلها ونشرها، ودراسة المتغيرات والمؤثرات المحيطة بالمؤسسة وما ينتج عنها من فرص وتهديدات وكيفية التعامل معها بما يسهم في اتخاذ أفضل القرارات الاستراتيجية، وتمثل المعلومات والمعرفة الركيزة الأساسية في الذكاء الاستراتيجي.

إن الذكاء الاستراتيجي يعتمد على المعرفة ويتطور من خلال ممارسة أو تطبيق عمليات إدارة المعرفة، ويحتاج إلى قاعدة معرفية تحدد طبيعة المعلومات والمعرفة الاستراتيجية اللازمة لخلق قيمة مضافة ملائمة للظروف الحالية وأخرى ملائمة للظروف المستقبلية، بما يمكن من استثمار المعرفة المتوفرة ذات الأهمية الاستراتيجية واستكشاف المعرفة الجديدة، وفي ذات السياق يشير صالح وآخرون (٢٠١٠) إلى أن إدارة المعرفة تهتم بنشر المعرفة في المؤسسة حتى تكون في متناول الجميع، وتلتقي إدارة المعرفة مع الذكاء الاستراتيجي

بكونهما من أهم الأدوات لتوفير المعلومات لاتخاذ القرارات المناسبة، واختلفت إدارة المعرفة عن الذكاء الاستراتيجي كون الذكاء يأتي في مرحلة أعلى من المعرفة ضمن الترتيب الهرمي للذكاء.

وتأسيساً على ما سبق ومن خلال تحليل دور إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي وعلى اعتبار أن إدارة المعرفة أحد المقومات الأساسية للذكاء الاستراتيجي ؛ يمكن القول بأن كل منهما يتمحور حول المعلومات وتطوير المعرفة التنظيمية والاستراتيجية، وأن التعامل مع المعلومات وإدارة المعرفة وتطويرها وتوجيهها استراتيجياً يحتاج إلى ذكاء استراتيجي، كما أن إدارة المعرفة من خلال عملياتها المنظمة تسهم في دعم وتعزيز الذكاء الاستراتيجي للمؤسسة الجامعية من خلال توفير المعرفة باعتبارها الركيزة الأساسية للذكاء الاستراتيجي وتحويلها إلى معرفة تنظيمية ومعرفة استراتيجية عبر مجموعة من العمليات التي تسعى إلى توليد المعرفة وتخزينها في الذاكرة التنظيمية للجامعة، ودعم تشارك المعرفة والعمل الجماعي والتعلم التنظيمي وتشجع توظيف واستخدام المعرفة لتطوير العمليات والأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى أن هذه الممارسات والتجارب والخبرات والكفاءات والقدرات الفردية والجماعية والتنظيمية تدعم وتعزز الذكاء الاستراتيجي بما يسهم في تحليل ومعالجة المعلومات والوصول إلى فهم عميق لبيئة العمل المؤسسي للجامعة واتخاذ قرارات استراتيجية ملائمة من خلال استشراف المستقبل وممارسة التفكير المنظومي، ورسم الرؤية المستقبلية وتحفيز أعضاء هيئة التدريس وجميع الموظفين وإثارة دافعيتهم، وبناء وتفعيل الشراكات في سبيل تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.

(ب): الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت إدارة المعرفة:

هدفت دراسة الحميدي (٢٠١٩) إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة بلغت (٣١٥) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة المعرفة ومستوى الميزة التنافسية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة. وجود تأثير قوي لإدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف، وأوصت الدراسة بإيجاد ثقافة محفزة ومشجعة على توليد المعرفة ومشاركتها. وتوفير الموارد المالية الكافية لتشجيع ودعم الباحثين والمبدعين لإنتاج المعرفة، وتوفير البيئة المناسبة. وربط برامج الجامعة وكلياتها بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من أجل تحقيق الميزة التنافسية للجامعة.

وهدفت دراسة كمال الدين وأبو زيد (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء المؤسسي في الجامعات السعودية، بالتطبيق على جامعة نجران، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٦٨) من أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نجران جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة قوية موجبة ذات لالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها من جهة، ورضا العاملين والتعليم والنمو المؤسسي وكفاءة العمليات الداخلية من جهة

أخرى، وأوصت الدراسة بأهمية التوعية بمفهوم إدارة المعرفة ودعم عملياتها الأساسية وتوفير المتطلبات اللزمة لتطبيقها.

وقدمت دراسة "نجيراين" (Njiraine, 2019) عدد من الطرق المقترحة لدعم تبادل المعرفة الأكاديمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي في كينيا، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه على الرغم من الاستثمارات الموجهة نحو البنية التحتية المعلوماتية التي تسهل الوصول الحر إلى الموارد الرقمية إلا أن تبني ممارسات التبادل المعرفي بين الباحثين والأكاديميين دون المأمول، وأكدت الدراسة على أهمية دعم ممارسات التبادل المعرفي بين الأكاديميين في مختلف مؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بضرورة التوعية وتفعيل التبادل المعرفي وتحفيز المستفيدين وأصحاب المصلحة، وإنشاء إدارات خاصة بإدارة المعرفة وتشاركها بين الأكاديميين والباحثين في مؤسسات التعليم العالي.

وهدفت دراسة الصقري (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود، والكشف عن معوقات التطبيق، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٤٠٠) من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، وأن من أهم معوقات تطبيق إدارة المعرفة ضعف شيوع ثقافة إدارة المعرفة بين العاملين في الجامعة وسوء تخطيط العمليات التنظيمية لإدارة المعرفة، بالإضافة إلى ضعف التعاون بين العاملين في مشاريع إدارة المعرفة.

وسعت دراسة المذحجي والهادي (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع ممارسة أبعاد القيادة التحويلية وإدارة المعرفة في جامعة القصيم، واعتمدت الدراسة

المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات ؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٣٥٠) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة ، وأن ممارسة عمليات إدارة المعرفة جاءت بدرجة متوسطة ، ووجود علاقة قوية وموجبة بين درجة ممارسة القيادة التحويلية ودرجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في جامعة القصيم ، وأوصت الدراسة بضرورة تبني إدارة الجامعة لمدخل إدارة المعرفة كأحد المداخل الإدارية الحديثة.

وهدفت دراسة الحضيبي (٢٠١٦) إلى الكشف عن درجة تطبيق عمداء كليات جامعة شقراء لعمليات إدارة المعرفة ومحاولة التعرف على معوقات تطبيقها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة المكونة من (٢٤) عميداً. وقد توصلت الدراسة إلى أن عمليات إدارة المعرفة : تشخيص المعرفة. واكتسابها. ونشرها تمارس بدرجة عالية. في حين تمارس عمليات إدارة المعرفة : توليد المعرفة. وتخزينها. وتطبيقها بدرجة متوسطة.

وقدمت دراسة الهادي ونصار (٢٠١٥) تصوراً مقترحاً لتفعيل إدارة المعرفة في ضوء ثقافة الجودة التنافسية ؛ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة القصيم من وجهة نظر قيادات الجامعة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، والتي طُبقت على عينة مكونة من (١٢٥) من القادة الأكاديميين في الجامعة ، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه لا يتم تطبيق أساليب وممارسات إدارة المعرفة في جامعة القصيم بصورة كاملة ، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحد من

تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة، وأوصت الدراسة بتطبيق التصور المقترح وبضرورة تفعيل مجموعة الآليات اللازمة تنفيذ التصور بما يكفل تفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم.

وسعت دراسة "البديوي ومجدي" (El Badawy & Magdy,, 2015) إلى تحليل مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة المصرية، وتشخيص درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات المصرية الخاصة بمفهوم إدارة المعرفة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة جاء بدرجة متوسطة، وبُعد نشر وتوزيع المعرفة هو البعد الأعلى من حيث التطبيق، في حين جاء بُعد تخزين المعرفة أقل عمليات إدارة المعرفة من حيث التطبيق في الجامعات محل الدراسة.

وهدفت دراسة "نايك وآخرون" (Nayak et al. 2014) إلى التعرف على ممارسات عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة في منطقتي أودوبي وجنوب كانارا في الهند. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٢٠١) عضواً، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن عمليات إدارة المعرفة ممارسة بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بإنشاء المعرفة واكتشافها وتطبيقها، ووجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بتخزين المعرفة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة.

ثانياً: دراسات تناولت الذكاء الاستراتيجي:

هدفت دراسة عبدالقاسم (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر الذكاء الاستراتيجي في جودة القرارات الاستراتيجية للعاملين في الإدارة العليا في الجامعات الأردنية الخاصة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُقت على عينة مكونة من (١٠٢) إدارياً في الجامعات الأردنية الخاصة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعناصر الذكاء الاستراتيجي في جودة القرارات الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الإدارة العليا في الجامعات بالذكاء الاستراتيجي وتطوير أساليب اتخاذ القرار الاستراتيجي.

وهدفت دراسة عبدالستار وأمين (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع ممارسة الذكاء الاستراتيجي في الجامعات الحكومية المصرية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طبقت على عينة عشوائية بلغت (٣٢٠) من رؤساء الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية المصرية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الأقسام العلمية بالجامعات المصرية لمدخل الذكاء التنظيمي جاءت بدرجة منخفضة، وأوصت الدراية بضرورة مراجعة معايير اختيار وتعيين رؤساء الأقسام، وتضمين كفايات الذكاء التنظيمي في بناء معايير جديدة، وإعادة تأهيل وتدريب رؤساء الأقسام العلمية.

وسعت دراسة عبدالعزيز (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع التحالفات الاستراتيجية بين الجامعات المصرية ودورها في تحقيق التكامل بين الذكاء

التنافسي والاستراتيجي، واعتمدت الدراسة منهجية مركبة من المنهج الوصفي والتحليل المورفولوجي لبيئة التحالفات الاستراتيجية كأحد المناهج الاستشرافية، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (٦٩) عضو هيئة تدريس بجامعة عين شمس، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود تأثير قوي للتحالفات الاستراتيجية في تحقيق متطلبات الذكاء التنافسي للجامعات المصرية، ووجود تأثير واضح لمقومات التحالفات الاستراتيجية في تحقيق التكامل بين الذكاء التنافسي والاستراتيجي، وقدمت الدراسة عدد من السيناريوهات المستقبلية من خلال نمذجة دور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق مقومات التكامل بين الذكاء التنافسي والاستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام التحليل المورفولوجي.

وهدفت دراسة عتريس (٢٠١٧) إلى التعرف على كيفية تنمية مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية بمصر في ضوء نموذج الذكاء الاستراتيجي وممارساته التطبيقية لدى النبي محمد صلى الله عليه وسلم، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة مقترحة من الإجراءات لتنمية مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية، كما قدمت برنامج تدريبي مقترح في هذا الإطار.

وهدفت دراسة الشيخ وعلي (٢٠١٧) إلى اختبار أثر الذكاء الاستراتيجي على الإبداع المنظمي في كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة بلغت (٩١) من أعضاء هيئة التدريس في الكلية تم اختيارهم

بطريقة عشوائية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي و دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي على الإبداع المنظمي، وأوصت الدراسة بضرورة إدراك التغيرات البيئية المحلية واستخدام الاستشراف لزيادة الفعل الإيجابي وتنمية الإبداع المنظمي.

وسعت دراسة "باي" (Baei, et al., 2017) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي والتطوير التنظيمي في بعض المنظمات الحكومية في إيران، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وتكون مجتمع الدراسة من (٩٢٠) موظفاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتطوير التنظيمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد الذكاء العاطفي والتطوير التنظيمي عدم وجود علاقة أيضاً بين بُعد والإبداع والابتكار والتطوير التنظيمي في المنظمات محل الدراسة.

ثالثاً: دراسات تناولت "إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي":

هدفت دراسة المدهون (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي في القطاع الصحي الفلسطيني في المحافظات الجنوبية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة بلغت (١٠٧) من المدراء ورؤساء الأقسام في المستشفيات الحكومية والأهلية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة في القطاع الصحي الفلسطيني كانت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الذكاء الاستراتيجي كان بدرجة مرتفعة أيضاً، ووجود علاقة طردية كبيرة بين عمليات إدارة

المعرفة وعناصر الذكاء الاستراتيجي، وأوصت الدراسة بضرورة استغلال البنية تحتية لإدارة المعرفة وتطويرها بما يؤدي لزيادة الذكاء الاستراتيجي، وتوظيف مهنيين ومتخصصين لتعزيز فرص الاستفادة من عمليات إدارة المعرفة من خلال استخدام منهجية الذكاء الاستراتيجي.

وهدفت دراسة "روني وآخرون" (Rony et al., 2017) إلى التعرف على التأثير المتبادل بين إدارة المعرفة وتنفيذ استراتيجية المنظمة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) خبير، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن إدارة المعرفة تؤثر في استراتيجية المنظمة من جانب وأداء المنظمة ككل، وأن هناك علاقة تبادلية بين تقييم استراتيجية المنظمة وإدارة المعرفة، وأوصت الدراسة بأهمية دمج مدخل إدارة المعرفة في استراتيجية المنظمة، وأن نجاح المنظمات يعتمد قدرتها على إدارة المعرفة.

وسعت دراسة "تالقاني وسارولاهي" (Taleghani & Sarollahi, 2016)إلى التعرف على العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة وعوامل التفكير الاستراتيجي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث طُبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٧٧) مديراً وخبيراً في مركز غيلان في إيران، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وعوامل التفكير الاستراتيجي لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة "ماندرين وسيافوش" (Mandejin & Siahpoosh, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين إدارة المعرفة والتفكير الاستراتيجي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع

البيانات، والتي طُبقت على عينة مكونة من (١١٠) مدير وخبير في وزارة الشؤون الاقتصادية والمالية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى إدارة المعرفة والتفكير الاستراتيجي كان ضعيفاً، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد إدارة المعرفة والتفكير الاستراتيجي، وأن بُعد المشاركة في المعرفة وتطبيق المعرفة وتخزين المعرفة كان لها الأثر الأكبر مقارنةً ببُعد توليد المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين إدارة المعرفة وتطوير مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الموظفين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة أنه بالرغم من تأكيد أدبيات الإدارة والفكر الاستراتيجي على أهمية العلاقة النظرية بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي ربطت بين عمليات إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، ومعظم الدراسات السابقة تناولت إدارة المعرفة أو الذكاء الاستراتيجي على حده، ودراسات أخرى تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في قطاعات أخرى، مثل دراسة المدهون (٢٠٢٠) التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في القطاع الصحي في فلسطين، كما ركزت دراسات أخرى أجنبية على العلاقة بين إدارة المعرفة واستراتيجية المنظمة مثل دراسة "روني وآخرون" (Rony et al., 2017)، بينما تناولت دراستي "تالقاني وسارولاهي" (Taleghani & Sarollahi, 2016)و"ماندرين وسيافوش" (Mandejin& Siahpoosh,2015) العلاقة بين إدارة المعرفة والتفكير الاستراتيجي. وتختلف هذه الدراسة أيضاً عن الدراسات العربية

والأجنبية السابقة في أنها تهدف إلى تفعيل دور عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي في المؤسسة الجامعية، كما تميزت هذه الدارسة بربط متغيري إدارة المعرفة والذكاء الاستراتيجي في قطاع التعليم العالي، وقد تحقق للباحث جملة من الفوائد عند مراجعة هذه الدراسات منها تدعيم الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، والاستفادة من نتائجها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

ثالثاً: منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وهو كما يشير ملحم (٢٠٠٠، ٣٢٤) أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة وتصويرها كمياً وتصنيفها وتحليلها؛ حيث هدفت الدراسة الحالية إلى وصف مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة، ومستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم، بالإضافة إلى تحليل وتفسير العلاقة والأثر بين إدارة المعرفة كمتغير مستقل، والذكاء الاستراتيجي كمتغير تابع.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية (عميد كلية/عمادة، وكيل كلية/عمادة، رئيس قسم علمي) في جامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٤٠هـ؛ والبالغ عددهم (١٨٧) قائداً أكاديمياً، حسب إحصائيات عمادة الموارد البشرية في الجامعة، وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية شملت الفئات الثلاثة من مجتمع الدراسة، وبلغت (١٢٥) قائداً أكاديمياً، وبعد توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة كان الصالح من الاستبانات المسترجعة

للتحليل الإحصائي (١١٠) شكّلت العينة الفعلية بما يقارب (٥٩٪) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (المركز القيادي).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز القيادي

المتغير	مجتمع الدراسة			عينة الدراسة		
	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة
المركز القيادي	عميد كلية/عمادة	٤٨	٢٥٪	عميد كلية	٢٨	٢٥ ٪
	وكيل كلية/عمادة	٦٣	٣٤٪	وكيل كلية	٣٥	٣٢٪
	رئيس قسم علمي	٧٦	٤١٪	رئيس قسم	٤٧	٤٣٪
المجموع	-	١٨٧	١٠٠٪	-	١١٠	١٠٠٪

أداة الدراسة "الاستبانة":

من خلال مراجعة أدبيات البحث والاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة "الاستبانة"؛ حيث اشتملت على (٥٣) فقرة، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي والذي يتراوح بين مرتفعة جداً ومنخفضة جداً؛ ، وتكونت من محورين بعد الجزء المخصص للبيانات الأولية: (الجنس، المركز الوظيفي)، اشتمل المحور الأول: "عمليات إدارة المعرفة" على (٢٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وفقاً لـ (Martin,et al., 2001): توليد المعرفة (٦)

فقرات، تخزين المعرفة (٥) فقرات، تشارك المعرفة (٧) فقرات، تطبيق المعرفة (٦) فقرات. واشتمل المحور الثاني: "الذكاء الاستراتيجي" على (٢٩) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وفقاً لأنموذج (Maccoby & Scudder,2011) للذكاء الاستراتيجي: الاستشراف (٦) فقرات، التفكير المنظومي (٧) فقرات، الرؤية المستقبلية (٥) فقرات، الدافعية (٥) فقرات، الشراكة (٦) فقرات.

تقنين أداة الدراسة:

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإدارة التربوية في عدد من الجامعات، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين، ثم تم تطبيق الأداة المعدلة على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (٣٥) قائداً أكاديمياً من خارج عينة الدراسة؛ بغرض التأكد من صلاحية وموثوقية أداة الدراسة "الاستبانة" للتطبيق على عينة الدراسة؛ وذلك من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات للأداة، على النحو الآتي:

(أ) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من مدى صدق أداة الدراسة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه تم حساب مع معامل صدق الاتساق الداخلي لكل بُعد ومحور من محاور الاستبانة والمجموع الكلي للمحاور، إذ بلغ معامل للاستبانة ككل (٠,٨٩)؛ مما يدل على قوة التجانس و التماسك الداخلي بين كل محور أو بُعد من الأداة والفقرات التي تنتمي إليه، وأن الاستبانة ذات معامل صدق داخلي

مرتفع ؛ الأمر الذي يؤكد صدق الأداة (الاستبانة) وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

(ب) ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ" Alpha Cronbach وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨٦) أي أن الاستبانة ذات معامل ثبات مرتفع ؛ مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

والجدول (٢) يوضح معامل صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات لكل بُعد ومحور من محاور أداة الدراسة (الاستبانة) والمجموع الكلي للأداة :

جدول (٢) معامل صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات لأبعاد ومحاور أداة الدراسة (الاستبانة)

محاور وأبعاد الدراسة			عدد الفقرات	معامل صدق الاتساق الداخلي	معامل الثبات
المحور الأول : عمليات إدارة المعرفة	١	توليد المعرفة	٦	٠,٨٢٩	٠,٩٥١
	٢	تخزين المعرفة	٥	٠,٨٦٦	٠,٨٥٦
	٣	تشارك المعرفة	٧	٠,٩٥١	٠,٩٠٤
	٤	تطبيق المعرفة	٦	٠,٩٦٢	٠,٨٦٩
إجمالي المحور الأول			٢٤	٠,٩٠٧	٠,٨٩٨
المحور الثاني : الذكاء الاستراتيجي	١	الاستشراف	٦	٠,٨٨٩	٠,٨٣٧
	٢	التفكير المنظومي	٧	٠,٨٣٦	٠,٨٢٦
	٣	الرؤية المستقبلية	٥	٠,٩٣٠	٠,٨٦٨

محاور وأبعاد الدراسة			عدد الفقرات	معامل صدق الاتساق الداخلي	معامل الثبات
	٤	الدافعية	٥	٠,٨٤٨	٠,٩٠٣
	٥	الشراكة	٦	٠,٩١٢	٠,٨٥٤
إجمالي المحور الثاني			٢٩	٠,٨٦٥	٠,٨٧٣
المجموع الكلي (الأداة)			٥٣	٠,٨٩٢	٠,٨٥٧

تصحيح أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة المعيار الخماسي المتدرج الذي يتراوح بين مرتفعة جداً (٥) نقاط، ومنخفضة جداً بنقطة واحدة، وللحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم في تفسير مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي وفقاً للجدول (٣).

جدول (٣): معيار الحكم على تقدير المستوى وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي

المستوى / المتوسط	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
من	٤,٢٠	٣,٤٠	٢,٦٠	١,٨٠	١
إلى	٥	٤,١٩	٣,٣٩	٢,٥٩	١,٧٩

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة:

تحليل نتائج السؤال الأول: ما مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات القيادات الأكاديمية حول مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القصيم، كما في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات القيادات الأكاديمية حول مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القصيم

م	عمليات إدارة المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
١	توليد المعرفة	٢,٨٠٧	٠,٩٣٢	متوسطة	٤
٢	تخزين المعرفة	٣,٦٩٨	٠,٦٦٧	مرتفعة	١
٣	تشارك المعرفة	٣,٢٤٤	٠,٨٢٨	متوسطة	٣
٤	تطبيق المعرفة	٣,٢٧٦	٠,٨٥٩	متوسطة	٢
المتوسط العام للمحور		٣,٢٥٧	٠,٦٢٤	متوسطة	

يتضح من بيانات الجدول (٤) أن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (متوسطة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لعمليات إدارة المعرفة ككل (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٦٢) مما يشير إلى تقارب وجهات نظر عينة الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى بُعد "تخزين المعرفة" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٧٠)، بمستوى تطبيق عالٍ،

ويليه بُعد "تطبيق المعرفة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨) بمستوى تطبيق متوسط، ثم بُعد "تشارك المعرفة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٤) بمستوى تطبيق متوسط أيضاً، في حين جاء بُعد "توليد المعرفة" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨١) وبمستوى متوسط من التطبيق، وقد امتدت الانحرافات المعيارية بين (٠.٦٧ – ٠.٩٣) مما يدل على تقارب تقديرات عينة الدراسة لمستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية ومن خلال عملهم كعمداء أو وكلاء ورؤساء أقسام يلاحظون اهتمام الجامعة بتخزين المعرفة وتطبيقها أكثر من الاهتمام باكتشاف وإنتاج أو توليد المعرفة وتشاركها على مستوى الأفراد أو الوحدات التنظيمية أو على المستوى المؤسسي مع المؤسسات الأخرى؛ مما يشير إلى التركيز على الأنشطة اليومية أكثر من الإبداع والابتكار والتخطيط لمستقبل الجامعة. ويعزو الباحث حصول عملية تخزين المعرفة على المرتبة الأولى بمستوى عالٍ من التطبيق إلى توفر قواعد المعلومات للنظم واللوائح المنظمة للعمل والاعتماد على الذاكرة التنظيمية التي تحفظ هذه اللوائح، بالإضافة إلى امتلاك معظم القيادات الأكاديمية لمهارات التعامل مع نظم المعلومات والتوظيف الجيد للتقنية الحديثة والبرامج الداعمة للعملية الإدارية في العمادات والكليات والأقسام العلمية. كما يعزو الباحث حصول عملية توليد المعرفة على المرتبة الأخيرة إلى ضعف الثقافة الإبداعية الداعمة للابتكار وإنتاج المعرفة كقيمة مضافة، والقصور في تفعيل الأنشطة المتنوعة واستثمار المصادر الداخلية والخارجية وتفعيل مراكز البحوث لتوليد وتطوير معارف جديدة يمكن من خلالها فهم بيئة العمل والاستجابة

للتحديات المختلفة وتوظيفها لخدمة الأهداف والخطط المستقبلية للجامعة. وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المعرفة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، واختلف من حيث ترتيب العمليات حيث جاءت عملية اكتساب المعرفة في المرتبة الأولى بينما جاءت عملية تخزين المعرفة في المرتبة السادسة والأخيرة، كما اتفقت مع دراسة كمال الدين وأبو زيد (٢٠١٩) التي أظهرت درجة تطبيق متوسطة لعمليات إدارة المعرفة في جامعة نجران، ومع دراسة الصقري (٢٠١٧) التي أظهرت أن تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، ودراسة المذحجي والهادي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن ممارسة عمليات إدارة المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الحضيبي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن تشخيص المعرفة. واكتسابها. ونشرها تمارس بدرجة مرتفعة في جامعة شقراء بينما تمارس توليد المعرفة. وتخزينها. وتطبيقها بدرجة متوسطة، ومع دراسة الهادي ونصار (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن تطبق أحياناً وأن الممارسات المتصلة بعمليات إدارة المعرفة بجامعة القصيم تطبق أحياناً ولا تتحقق بصورة كاملة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة "البديوي ومجدي" (El Badawy & Magdy,, 2015) من حيث النتيجة الإجمالية فقد جاء مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة بدرجة متوسطة في الجامعات المصرية الخاصة، واختلفت من حيث ترتيب مستوى التطبيق للعمليات؛ حيث جاء بُعد توزيع المعرفة الأعلى وجاء بُعد تخزين المعرفة أقل عمليات إدارة المعرفة من حيث التطبيق، وقد أكدت دراسة "نجيراين" (Njiraine, 2019) أهمية دعم ممارسات إنتاج وتشارك

المعرفة بين الأكاديميين في المؤسسة الواحدة وفي مختلف مؤسسات التعليم العالي.

تحليل نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم؟ ؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات القيادات الأكاديمية حول مستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم، كما في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات القيادات الأكاديمية حول مستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم

م	أبعاد الذكاء الاستراتيجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
١	الاستشراف	٢,٧٤٢	٠,٦٨٤	متوسطة	٥
٢	التفكير المنظومي	٣,١٣٢	٠,٦٦١	متوسطة	٣
٣	الرؤية المستقبلية	٢,٨٥١	٠,٩٠٣	متوسطة	٤
٤	الدافعية	٣,٤٩٨	٠,٨٠٦	مرتفعة	١
٥	الشراكة	٣,٢٨١	٠,٧٢٣	متوسطة	٢
المتوسط العام للمحور		٣,١٠٢	٠,٤٧٩	متوسطة	

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم "متوسط" من وجهة نظر القيادات الأكاديمية ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد الذكاء الاستراتيجي ككل (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٤٨) مما يشير

إلى تقارب وجهات نظر عينة الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى بُعد "الدافعية" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٠)، بمستوى تطبيق عالٍ، ويليه بُعد "الشراكة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) بمستوى تطبيق متوسط، ثم بُعد "التفكير المنظومي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣) بمستوى تطبيق متوسط أيضاً، يليه بُعد "الرؤية المستقبلية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨٥) بمستوى تطبيق متوسط، وأخيراً جاء بُعد "الاستشراف" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وبمستوى متوسط من التطبيق، وقد امتدت الانحرافات المعيارية بين (٠,٦٦ – ٠,٩٠) مما يدل على تقارب تقديرات عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاستراتيجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية يدركون أهمية الذكاء الاستراتيجي في ممارسة العمل الإداري والقيادي في ظل التغيرات المتسارعة من خلال تحليل وفهم البيئة التنظيمية والتكيف مع المستجدات ورسم الخطط المستقبلية، وأن البيئة الجامعية محفزة للعمل والتطوير؛ مما ولّد لديهم رغبة في تحقيق التوجهات التطويرية والمستقبلية وإقامة شراكات استراتيجية مع بعض المؤسسات والجامعات بما يسهم في تبادل الخبرات وتطوير الاستراتيجيات، إلا أن هناك حاجة إلى تحديد تلك التوجهات والرؤى المستقبلية وتوجيه التخطيط الاستراتيجي من خلال استقراء علمي لمستقبل الجامعة، مع ضرورة تفعيل التفكير المنظومي في عمليات التطوير وحل المشكلات ومعالجة المعلومات وتحليها من منظور شمولي وتكاملي يأخذ في الاعتبار العلاقات المتبادلة والبينية بين عناصر النظام والأقسام او الوحدات الإدارية المختلفة في الجامعة. ويعزو الباحث حصول بُعد الدافعية على المرتبة الأولى وبمستوى تقدير عالٍ

إلى تـوفر بيئـة أكاديميـة محفـزة لتحقيـق الرؤيـة الاسـتراتيجية وتنفيـذ الـبرامج والمشروعات المتنوعة، بالإضافة إلى تشجيع القيادات وأعضاء هيئة التدريس على العمل ضمن فرق عمل ولجان فاعلة، بالإضافة إلى استشعار الجميع بالمسئولية تجاه العمل وتحقيق الغايات والأهداف الاستراتيجية للجامعة. كما يمكن أن يُعزى حصول بُعد استشراف المستقبل على المرتبة الأخيرة إلى ضعف الحرص على التنبؤ بالتحديات المستقبلية والاستعداد لاستثمار الفرص المحتملة من خلال دراسات علمية استشرافية، وعدم كفاية المعلومات الاستراتيجية الداعمة لصناعة واتخاذ القرارات المناسبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشيخ وعلي (٢٠١٧) التي أظهرت درجة موافقة متوسطة لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، واختلفت معها من حيث ترتيب الأبعاد؛ فقد جاء بُعد الرؤية في المرتبة الأولى بينما جاء بُعد الشراكة في المرتبة الأخرة، وتختلف هذه النتيجة في مجملها مع دراسة عبدالقاسم (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في الجامعات الأرنية الخاصة مرتفع وأن بُعد الرؤية المستقبلية جاء في المرتبة الأعلى بينما جاء بُعد التفكير المنظومي في المرتبة الأخيرة.

تحليل نتائج السؤال الثالث: هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) **لعمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم؟**، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression Analysis) لقياس أثر عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي حسب تقديرات القيادات الأكاديمية في جامعة القصيم؛ وذلك من خلال اختبار فرضيات الدراسة على النحو التالي:

اختبار الفرضية الأولى: "يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) لعملية توليد المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر توليد المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي

المتغير المستقل	المتغير التابع: الذكاء الاستراتيجي				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	قيمة (T)	Sig. دلالة قيمة (T)
توليد المعرفة	٠,٥٦٠	٠,٠٥٥	٠,٣٨٦	٧,٠٣١	٠,٠٠٠
قيمة اختبار (F)	F= 49.430		معامل الارتباط (R)		R=0.560
الدلالة الإحصائية Sig. ((F	Sig.=0.000		معامل التحديد (R2)		R2= 0.314

يتضح من الجدول (٦) أنه هناك تأثيراً ذو دلالة إحصائية لعملية توليد المعرفة في الذكاء الاستراتيجي؛ حيث بلغت قيمة (F) الإحصائية (٤٩,٤٣٠) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وأيدت قيمة (T) معنوية هذا التأثير إذ بلغت (٧,٠٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما يتضح أن عملية توليد المعرفة تؤثر

تـأثيراً إيجابيـاً في الـذكاء الاسـتراتيجي بدلالـة قيمـة (Beta) الـتي بلغـت (٠,٥٦٠)، كما جاء معامل التحديد (R^2) لنموذج الاختبار معنوياً أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠)؛ مما يعني أنه يمكن من خلال عملية توليد المعرفة التنبؤ وتفسير ما نسبته (٣١٪) من التباين في الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، وهذا يدل على أن التغير في مدى إنتاج أو توليد المعرفة بجامعة القصيم سيؤدي إلى التغير في الذكاء الاستراتيجي لدى الجامعة، ويمكن الاستنتاج بأن عملية توليد وإنتاج المعرفة من خلال استثمار الأفكار الجديدة ودعم المبادرات الإبداعية والبحوث العلمية الأصيلة وتحفيز المبدعين من أعضاء هيئة التدريس سيسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بالجامعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية توليد المعرفة في الذكاء الاستراتيجي، وقبول الفرضية الأولى التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الثانية: "يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تخزين المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول (٧): تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر تخزين المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي

المتغير المستقل	المتغير التابع: الذكاء الاستراتيجي				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	قيمة (T)	Sig. دلالة قيمة (T)
تخزين المعرفة	٠,٣٧٧	٠,٠٤٦	٠,١٩٤	٤,٢٣٢	٠,٠٠٠
قيمة اختبار (F)	F= 17.912		معامل الارتباط (R)		R=0.377
الدلالة الإحصائية Sig. ((F	Sig.=0.000		معامل التحديد (R2)		R2= 0.142

يتضح من الجدول (٧) أنه هناك تأثيراً ذو دلالة إحصائية لعملية تخزين المعرفة في الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث بلغت قيمة (F) الإحصائية (١٧,٩١٢) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وأيدت قيمة (T) معنوية هذا التأثير إذ بلغت (٤,٢٣٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما يتضح أن عملية تخزين المعرفة تؤثر تأثيراً إيجابياً في الذكاء الاستراتيجي بدلالة قيمة (Beta) التي بلغت (٠,٣٧٧)، كما جاء معامل التحديد (R^2) لنموذج الاختبار معنوياً أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ؛ مما يعني أنه يمكن من خلال عملية تخزين المعرفة التنبؤ وتفسير ما نسبته (١٤٪) من التباين في الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، وهذا

يدل على أن التغير في مدى تخزين المعرفة بجامعة القصيم سيؤدي إلى التغير في الذكاء الاستراتيجي لدى الجامعة، ويمكن الاستنتاج بأن عملية تخزين المعرفة من خلال توثيق الخبرات والتجارب الناجحة في المجال الأكاديمي أو الإداري، وتوفير البيانات والمعلومات والمعارف وإتاحتها لجميع أعضاء هيئة التدريس ومتخذي القرار، وتوظيف تقنية المعلومات الحديثة للمحافظة على المعلومات والمعارف وتسهيل الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان سيسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، مما يؤكد أهمية توفر المعلومات والمعارف لممارسة التفكير والتخطيط الاستراتيجي، والعمل على اكتشاف المعرفة الظاهرة والضمنية، الداخلية منها والخارجية وجمعها أو تخزينها بطريقة تساعد وتسهّل استدعائها سيسهم في تفعيل الذكاء الاستراتيجي وبالتالي اتخاذ القرارات الاستراتيجية المناسبة.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تخزين المعرفة في الذكاء الاستراتيجي، وقبول الفرضية الثانية التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الثالثة: "يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تشارك المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر تشارك المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي

المتغير المستقل	المتغير التابع: الذكاء الاستراتيجي				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	قيمة (T)	Sig. دلالة قيمة (T)
تشارك المعرفة	٠,٦٨١	٠,٠٣٧	٠,٣٥٦	٩,٦٥٢	٠,٠٠٠
قيمة اختبار (F)	F= 93.154		معامل الارتباط (R)		R=0.681
الدلالة الإحصائية Sig. ((F	Sig.=0.000		معامل التحديد (R2)		R2= 0.463

يتضح من الجدول (٨) أنه هناك تأثيراً ذو دلالة إحصائية لعملية تشارك المعرفة في الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث بلغت قيمة (F) الإحصائية (٩٣,١٥٤) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وأيدت قيمة (T) معنوية هذا التأثير إذ بلغت (٩,٦٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما يتضح أن عملية تشارك المعرفة تؤثر تأثيراً إيجابياً في الذكاء الاستراتيجي بدلالة قيمة (Beta) التي بلغت (٠,٦٨١)، كما جاء معامل التحديد (R^2) لنموذج الاختبار معنوياً أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ؛ مما يعني أنه يمكن من خلال عملية تشارك المعرفة التنبؤ وتفسير ما نسبته (٤٦٪) من التباين في الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، وهذا يدل على أن التغير في مدى تشارك المعرفة بجامعة القصيم سيؤدي إلى

التغير في الذكاء الاستراتيجي لدى الجامعة، ويمكن الاستنتاج بأن عملية تشارك وتبادل المعرفة من خلال استخدام أدوات ووسائل تقنية تساعد على نشر وتشارك المعرفة، وتوفير مناخ إيجابي يحفز أعضاء هيئة التدريس ذوي المعرفة والخبرة على مشاركة معارفهم وإتاحتها للجامعة، ودعم التشارك المعرفي المؤسسي مع مؤسسات التعليم العالي محلياً وعالمياً سيسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، مما يؤكد على أهمية التفكير الاستراتيجي وتشارك المعرفة وبناء الشراكات الاستراتيجية وتحسين عمليات التواصل والتنسيق اللازمة لتحقيق التكامل في الأداء، وتفعيل العقل الجمعي والعمل الجماعي في سبيل استشراف المستقبل وتطوير أفكار جديدة يمكن من خلالها مواجهة التحديات واستثمار الفرص والتكيف مع المستجدات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تشارك المعرفة في الذكاء الاستراتيجي، وقبول الفرضية الثالثة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الرابعة: "يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تطبيق المعرفة في الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر لتطبيق المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي

المتغير المستقل	المتغير التابع: الذكاء الاستراتيجي				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	قيمة (T)	Sig. دلالة قيمة (T)
تطبيق المعرفة	٠,٥٢٣	٠,٠٥٩	٠,٣٧٣	٦,٣٧١	٠,٠٠٠
قيمة اختبار (F)	F= 40.617		معامل الارتباط (R)		R=0.523
الدلالة الإحصائية Sig. ((F	Sig.=0.000		معامل التحديد (R2)		R2= 0.273

يتضح من الجدول (٩) أنه هناك تأثيراً ذو دلالة إحصائية لعملية تطبيق المعرفة في الذكاء الاستراتيجي ؛ حيث بلغت قيمة (F) الإحصائية (٤٠,٦١٧) بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وأيدت قيمة (T) معنوية هذا التأثير إذ بلغت (٦,٣٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما يتضح أن عملية تطبيق المعرفة تؤثر تأثيراً إيجابياً في الذكاء الاستراتيجي بدلالة قيمة (Beta) التي بلغت (٠,٥٢٣)، كما جاء معامل التحديد (R^2) لنموذج الاختبار معنوياً أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ؛ مما يعني أنه يمكن من خلال عملية تطبيق المعرفة التنبؤ وتفسير ما نسبته (٢٧٪) من التباين في الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، وهذا يدل على أن التغير في مدى تطبيق المعرفة بجامعة القصيم سيؤدي إلى التغير في

الـذكاء الاسـتراتيجي لـدى الجامعـة ، ويمكـن الاسـتنتاج بـأن عمليـة تطبيـق واستخدام المعرفة من خلال دعم المبادرات النوعية وتطبيق الأفكار الابتكارية والاسـتفادة مـن خـبرات أعضـاء هيئـة التـدريس ، وتوظيـف نتـائج البحـوث العلمية ودعم الممارسات المتميزة ، واستثمار المعرفة في حل المشكلات وتطـوير العمل الحالي بما يتلاءم مع الاحتياجات والمتطلبات المستقبلية سيسهم في تعزيز الذكاء الاستراتيجي بالجامعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الصفرية الـتي تقضـي بعـدم وجـود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تطبيـق المعرفـة في الذكاء الاستراتيجي ، وقبول الفرضية الرابعة التي تقضـي بوجـود ذلـك التـأثير المعنوي.

وبناءً علـى مـا سبق ؛ يتضـح أن هنـاك تـأثيراً ذو دلالـة إحصـائية لعمليـات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي ، وفي ضوء ما تشير إليه قـوة العلاقـة والقـدرة التفسـيرية لكـل عمليـة مـن عمليـات إدارة المعرفـة يتضـح أن أكثـر عمليات إدارة المعرفة تأثيراً في الذكاء الاسـتراتيجي هـي عمليـة تشـارك المعرفـة وفق علاقة إيجابية بلغـت (٠,٦٨١) وقـدرة تفسـيرية (٠,٤٦٣) ، ويليهـا عمليـة توليد المعرفة وفق علاقة إيجابيـة بلغـت (٠,٥٦٠) وبقـدرة تفسـيرية (٠,٣١٤) ، ثم عملية تطبيق المعرفة وفق علاقـة إيجابيـة بلغـت (٠,٥٢٣) ، وقـدرة تفسـيرية (٠,٢٧٣) ، بينمـا كانـت عمليـة تخـزين المعرفـة هـي الأقـل تـأثيراً في الـذكاء الاستراتيجي وفق علاقة إيجابيـة بلغـت (٠,٣٧٧) وقـدرة تفسـيرية (٠,١٤٢) ؛ ممـا يعـني أن عمليـات إدارة المعرفـة تسـهم في تنويـع وتفعيـل أنشـطة الـذكاء الاستراتيجي وتعزيزه في المؤسسة الجامعية ؛ حيث يعتمـد الـذكاء الاسـتراتيجي

على المعرفة وتشاركها على مستوى الأفراد والأقسام أو الوحدات التنظيمي المختلفة وعلى المستوى المؤسسي من خلال تفعيل العمل الجماعي وتطوير العلاقات وبناء الشراكات، وعلى توليد المعرفة واستكشافها من المصادر الداخلية والخارجية وتجديدها بشكل مستمر في ضوء المستجدات والتطورات السريعة للمعرفة والمزج بينها في سبيل حل المشكلات والاستجابة والتعامل مع المتغيرات البيئية المختلفة، وتوفيرها بطريقة تمكّن أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية وصناع القرار من تطبيقها والاستفادة منها لتطوير الأنشطة التدريسية والبحثية والعمليات الإدارية والخدمات المجتمعية وصياغة السياسات واتخاذ القرارات الاستراتيجية بما يسهم في تحقيق أهداف الجامعة الحالية والمستقبلية على نحو أكثر كفاءة وفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة بصفة إجمالية مع ما توصلت إليه دراسة المدهون (٢٠٢٠) التي أظهرت ووجود أثر وعلاقة طردية قوية بين عمليات إدارة المعرفة وعناصر الذكاء الاستراتيجي في القطاع الصحي الفلسطيني وأكدت على ضرورة استغلال البنية تحتية لإدارة المعرفة وتطويرها بما يؤدي إلى زيادة الذكاء الاستراتيجي وتوظيف مهنيين ومتخصصين لتعزيز فرص الاستفادة من عمليات إدارة المعرفة من خلال استخدام منهجية الذكاء الاستراتيجي، كما اتفقت هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة "روني وآخرون" (Rony et al., 2017) التي أظهرت وجود أثر لإدارة المعرفة في استراتيجية المنظمة ووجود علاقة تبادلية بين تقييم استراتيجية المنظمة وإدارة المعرفة وأكدت على أهمية دمج مدخل إدارة المعرفة في استراتيجية المنظمة، كما اتفقت مع دراسة "تالقاني وسارولاهي" (Taleghani & Sarollahi, 2016) ودراسة

"ماندرين وسيافوش" (Mandejin & Siahpoosh, 2015) التي كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد إدارة المعرفة وعوامل التفكير الاستراتيجي وأن بُعد المشاركة في المعرفة وتطبيق المعرفة وتخزين المعرفة كان لها الأثر الأكبر مقارنةً ببُعد توليد المعرفة، وأكدت على ضرورة تحسين إدارة المعرفة وتطوير مستوى التفكير الاستراتيجي.

توصيات ومقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج السابقة فإن الدراسة توصي بما يلي:

١. دعم عمليات إدارة المعرفة في الجامعة والاهتمام بإنتاج وتوليد المعرفة وتشجيع الإبداع والابتكار الفردي والجماعي ودعم البحوث المبادرات النوعية وتفعيل المراكز البحثية، والتركيز على تشارك المعرفة على مستوى الأفراد والوحدات أو الأقسام والكليات داخل الجامعة وعلى مستوى الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية محلياً وإقليمياً وعالمياً بما يخدم رؤية ورسالة الجامعة؛ وذلك من خلال ما يلي:

أ - بناء وتأسيس نظام إداري يعتمد على المعرفة في التخطيط واتخاذ القرارات اللازمة لحل المشكلات وتحسين الأنشطة التدريسية والبحثية والخدمات المجتمعية وتطوير العمليات الإدارية بما يخدم التوجهات والرؤى المستقبلية للجامعة.

ب - تطوير نظام لتحفيز أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية على الإبداع وإنتاج المعرفة وتشاركها مع الأفراد والجهات ذات العلاقة، مع تطوير نظام لتقويم الأداء الفردي والمؤسسي المبني على التشارك المعرفي والعمل الجماعي.

٢. تبني مفهوم وتطبيقات الذكاء الاستراتيجي لضمان القدرة على استشعار التغيرات واستثمار الفرص ومواجهة التحديات بهدف الاستجابة والتكيف وإدارة التغيير وتحقيق التحول نحو مجتمع واقتصاد المعرفة ؛ وذلك من خلال ما يلي :

أ - توفير البيئة الأكاديمية الملائمة والعمل على تشكيل الثقافة الداعمة لتفعيل الذكاء الاستراتيجي بما يسهم في تطوير قدرات الأفراد والأقسام والكليات والمؤسسة الجامعية ككل على استشراف المستقبل والتعامل مع التغيرات وبالتالي اتخاذ القرارات الاستراتيجية اللازمة وإدارة التغيير وتحقيق التحوّل المطلوب.

ب - استحداث مركز لـ (الذكاء الاستراتيجي والدراسات المستقبلية) يرتبط تنظيمياً بعمادة البحث العلمي أو وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة يتولى مهمة الإشراف على أنشطة وعمليات الذكاء الاستراتيجي المتمثلة في : "استشراف المستقبل، بناء الرؤية المستقبلية، التفكير المنظومي، الدافعية والتحفيز، بناء الشراكات الاستراتيجية" ويهدف إلى متابعة وتحليل التغيرات التي قد تؤثر على أنشطة ومستقبل الجامعة في البيئة المحلية والعالمية وإدارة التغيير المتوقع، وتوفير البيانات والمعلومات والمعرفة اللازمة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية وصياغة الخطط والبدائل الاستراتيجية الملائمة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والقيادات على أساليب وتقنيات استشراف المستقبل ومهارات التفكير الاستراتيجي والمنظومي، وبناء وتفعيل الشراكات الاستراتيجية وتوفير المعرفة عن الشركاء والمنافسين من المؤسسات الإنتاجية والخدمية والأكاديمية

وتطوير العلاقات بين الأقسام والكليات المناظرة في مؤسسات التعليم العالي محلياً وعالمياً.

٣. تفعيل دور عمليات إدارة المعرفة في تنويع وتفعيل أنشطة الذكاء الاستراتيجي، والعمل على استغلال وتطوير المعرفة التنظيمية واكتشاف المعرفة الاستراتيجية في سبيل تحليل وفهم التغيرات البيئية وتطوير القدرة على الاستجابة والتكيف وبناء مستقبل أفضل للجامعة ؛ وذلك من خلال ما يلي :

أ - تفعيل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات والأقسام والكليات والجامعات المختلفة بما يسهم في تحقيق الانسجام والتكامل وتطوير العلاقات وتحسين عمليات التواصل والتنسيق وتفعيل العقل الجمعي والعمل التعاوني، وبناء الشراكات الاستراتيجية مع المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية والأكاديمية.

ب - تحديث المعرفة التنظيمية في الجامعة في ضوء المستجدات والتطورات السريعة واستكشاف المعرفة ذات الأهمية الاستراتيجية من البيئة الداخلية والخارجية والاستفادة من الخبرات والتجارب الناجحة في تطوير العمل الحالي بما يتلاءم مع الاحتياجات والمتطلبات المستقبلية وإدارة التغيير المتوقع واتخاذ القرارات الاستراتيجية المناسبة.

٤. إثراء المجال بدراسات أخرى تتناول العوامل المؤثرة في الذكاء الاستراتيجي، وتأثير الأنماط القيادية في تعزيز الذكاء الاستراتيجي، ودور الذكاء الاستراتيجي في تنمية مهارات القيادة المستقبلية لدى القيادات الأكاديمية، ودور الذكاء الاستراتيجي في تنمية القدرات التنافسية لمؤسسات التعليم العالي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبـو أصـبع، علـي فيصـل. (٢٠١٩). الـدور المتوقـع للـذكاء الاسـتراتيجي في اتخـاذ القرارات الناجحة في الجامعات اليمنية الحكومية: دراسة تحليلية، مجلة الجامعة الوطنية، الجامعة الوطنية، (٩)، ١١٩ -١٥١.

الحضيبي. إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠١٦). واقع تطبيق عمداء كليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر. ١(١٦٨)، ٧٢١ -٧٤٨.

الحميـدي، منـال حسـين. (٢٠١٩). دور إدارة المعرفـة في تحقيـق الميـزة التنافسـية بالجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٥)، ٤٤٢ -٤٨٠.

ريـم الزامـل، ريـم. (٢٠٠٣). إدارة المعرفة لمجتمـع عربـي قـادر علـى المنافسـة، مجلـة الاتصالات والعالم الرقمي، (١٦).

الشيخ، بابك وعلي، التاج. (٢٠١٧). أثر الـذكاء الاسـتراتيجي في الإبـداع المنظمـي "دراسة استطلاعية لآراء عينة من هيئة التـدريس في كليـة العلـوم الإداريـة بجامعـة نجـران، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٩ (١٩)، ٢٧٢ -٢٩٤.

صالح، أحمد؛ إبراهيم، إبراهيم؛ العزاوي، بشرى. (٢٠١٠). الإدارة بالذكاءات: منهج التميز الاستراتيجي والاجتماعي للمنظمات، عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

الصقري، فهـد عطيـة. (٢٠١٧). واقـع تطبيـق إدارة المعرفـة في الجامعـات السـعودية: جامعـة الملـك سـعود أنموذجـاً، مجلـة دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم الـنفس، (٩١)، ٥٠٣ -٥٢٨.

العابدي، علي رزاق جاد، والموسوي، هاشم مهدي. (٢٠١٤). تشخيص مؤشرات الذكاء الاستراتيجي لضمان السيادة الاستراتيجية من خلال خفة الحركة الاستراتيجية:

دراسة تحليلية في شركة كورنش للاتصالات المتنقلة في العراق، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٨(٣١)، ١٣٤ -١٦٧.

عبدالستار، عبدالستار محروس وأمين، رشا عويس. (٢٠١٩). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية المصرية في ضوء مدخل الذكاء التنظيمي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، مصر، (٦٢)، ١٨٥ -٢٤١.

عبدالعزيز، أحمد محمد. (٢٠١٨). النمذجة بالتحليل المورفولوجي لدور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق مقومات التكامل بين الذكاء التنافسي والاستراتيجي للجامعات المصرية: جامعة عين شمس نموذجاً، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٢(٣)، ١٤ -١٩٠.

عبدالقاسم، عبير مخلد. (٢٠١٩). أثر الذكاء الاستراتيجي في جودة القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية في الجامعات الأردنية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عتريس، محمد عيد. (٢٠١٧). تنمية مهارات الذكاء الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية بمصر في ضوء نموذج الذكاء الاستراتيجي وتطبيقات لدى النبي صلى الله عليه وسلم، مجلة كلية التربية بجامعة نبها، ٢٨(١١١)، ١ -١١٣.

العلي، عبد الستار وقندلجي، عامر والعمري، غسان. (٢٠٠٦). المدخل إلى إدارة المعرفة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي مصطفى. (٢٠١٢). إدارة المعرفة، الطبعة الثانية، دار صفاء لمنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنزي، سعود عيد والحربي، نيفين حامد. (٢٠١٥). معوقات إدارة المعرفة في الجامعات السعودية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠(١)، ٦٩ -٨٢.

فائق، تلا عاصم. (٢٠١٨). دور الذكاء الاستراتيجي في تعزيز الأداء التنظيمي: بحث استطلاعي لآراء القيادات الإدارية لجامعة الفلوجة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية بجامعة الفلوجة، ٢٤(١٠٧)، ١٠٨ -١٢٧.

القريوتي، محمد قاسم. (٢٠٠٥). أدارة المعرفة التنظيمية المفهوم والأساليب والاستراتيجيات، مكتبة آفاق للنشر والتوزيع، الكويت.

كمال الدين، هشام مصطفى وأبو زيد، محمد محمود. (٢٠١٩). واقع تطبيق إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء المؤسسي في الجامعات السعودية: دراسة حالة جامعة نجران، مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، ٢٠(١)، ١٧٧ -٢١٣.

لعلايمة، محمد علي. (٢٠١٥). أهمية الذكاء الاستراتيجي في عملية اتخاذ القرارات: دراسة ميدانية لمؤسسة "فرتيال" (fertial)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

المدهون، فؤاد زهير. (٢٠٢٠). دور إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي في القطاع الصحي الفلسطيني ـ المحافظات الجنوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المذحجي، منصور قاسم والهادي، شرف إبراهيم. (٢٠١٧). العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التحويلية ودرجة ممارسة إدارة المعرفة بجامعة القصيم، مجلة الثقافة والتنمية، (١٢١)، ٤٩ -١٣٢.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

نجم، نجم عبود. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجية والعمليات، عمّان، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهادي، شرف إبراهيم ونصار، علي عبدالرؤوف. (٢٠١٥). تصور مقترح لتفعيل إدارة المعرفة بجامعة القصيم في ضوء ثقافة الجودة التنافسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٨(٣)، ٧٤٧ -٨٤٣.

Abdul Qasim, Abeer Mukhled. (2019). The Impact of Strategic Intelligence on the Quality of Strategic Decisions: A Field Study in Private Jordanian Universities (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Jordan.

Abdul Sattar, Abdul Sattar Mahrous and Amin, Rasha Owais. (2019). Development of the administrative performance of heads of scientific departments in Egyptian public universities in light of the

approach to organizational intelligence (in Arabic), The Educational Journal, Sohag University, Faculty of Education, Egypt, (62), 185-241.

Abdulaziz, Ahmad Muhammad. (2018). Modeling by morphological analysis of the role of strategic alliances in achieving the elements of integration between competitive and strategic intelligence for Egyptian universities: Ain Shams University as a model (in Arabic), Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, 42 (3), 14-190.

Abu Asbaa, Ali Faisal. (2019). The expected role of strategic intelligence in making successful decisions in Yemeni government universities: An analytical study (in Arabic), Journal of the National University, Al-Watania University, (9), 119-151.

Al-Abdi, Ali Razzaq Gad, and Al-Mousawi, Hashem Mahdi. (2014). Diagnosing Strategic Intelligence Indicators to Ensure Strategic Sovereignty Through Strategic Agility: An Analytical Study at Corv Mobile Communications Company in Iraq (in Arabic), Al-Ghary Journal of Economic and Management Sciences, 8 (31), 134-167.

Al-Ali, Abdul Sattar and Qandalji, Amer and Al-Omari, Ghassan. (2006). Introduction to Knowledge Management (in Arabic), Oman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Anzi, Saud Eid and Al-Harbi, Nevin Hamed (2015). Obstacles to Knowledge Management in Saudi Universities (in Arabic), Taibah University Journal for Educational Sciences, 10 (1), 69-82.

Al-Hadi, Sharaf Ibrahim and Nassar, Ali Abdul-Raouf. (2015). A proposed conception to activate knowledge management at Qassim University in light of the culture of competitive quality (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 8 (3), 747-843.

Al-Hamidi, Manal Hussein. (2019). The Role of Knowledge Management in Achieving Competitive Advantage in Saudi Universities: An Applied Study on Taif University (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (5), 442-480.

Al-Hudhaibi, Ibrahim Abdel-Rahman. (2016). The reality of applying the deans of the colleges of Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia to knowledge management processes from their point of view (in Arabic), Journal of the College of Education: Al-Azhar University, 1 (168), 721-748.

Alian, Rabhi Mustafa. (2012). Knowledge Management (in Arabic), Second Edition, Safaa House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Madhji, Mansour Qasim and Al-Hadi, Sharaf Ibrahim. (2017). The relationship between the degree of transformational leadership practice and the degree of knowledge management practice at Qassim University, Journal of Culture and Development, (121), 49-132.

Al-Madhoun, Fouad Zuhair. (2020). The Role of Knowledge Management in Promoting Strategic Intelligence in the Palestinian Health Sector - Southern Governorates (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Qaryouti, Muhammad Qasim. (2005). Organizational Knowledge Management Concept, Methods and Strategies (in Arabic), Afaq Library for Publishing and Distribution, Kuwait.

Al-Saqri, Fahd Attia. (2017). The reality of applying knowledge management in Saudi universities: King Saud University as a model (in Arabic), Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (91), 503-528.

Atris, Muhammad Eid. (2017). The development of strategic intelligence skills among university leaders in Egypt in light of the strategic intelligence model and applications of al-Tabbi, may God bless him and grant him peace (in Arabic), Journal of the College of Education at Nabha University, 28 (111), 1-113.

Faiq, Tila Asim. (2018). The Role of Strategic Intelligence in Enhancing Organizational Performance: An Exploratory Study of the Opinions of Administrative Leaderships at the University of Fallujah (in Arabic), Journal of Economic and Administrative Sciences at the University of Fallujah, 24 (107), 108-127.

Kamal al-Din, Hisham Mustafa and Abu Zaid, Muhammad Mahmoud. (2019). The reality of applying knowledge management and its impact on institutional performance excellence in Saudi universities: a case study of Najran University (in Arabic), Jerash Journal for Research and Studies, Jerash University, 20 (1), 177-213.

Laaymeh, Muhammad Ali. (2015). The Importance of Strategic Intelligence in the Decision-Making Process: A Field Study of "Fertial" Foundation (in Arabic), Unpublished Master Thesis, Mohamed Khaider University, Algeria.

Melhem, Sami Mohmmad. (2000). Research Methods in Education and Psychology (in Arabic), Amman, Maisarah House for Publishing, Distribution and Printing, Jordan.

Najm, Najm Abboud. (2005). Knowledge Management: Concepts, Strategy and Operations (in Arabic), Amman, Jordan, Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.

Reem Al-Zamil, Reem. (2003). Knowledge Management for a Competitive Arab Society (in Arabic), Journal of Communications and the Digital World, (16).

Saleh Ahmad; Ibrahim Ibrahim; Al-Azzawi, Bushra. (2010). Management with Intelligence: A Strategic and Social Excellence Approach for Organizations (in Arabic), Amman: Wael Publishing House, Jordan.

Sheikh, Babak and Ali, Al-Taj. (2017). The Effect of Strategic Intelligence on Organizational Creativity "An exploratory study of the opinions of a sample of the faculty at the College of Administrative Sciences at the University of Najran (in Arabic), Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 9 (19), 272-294.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

El Badawy, T & Magdy, M. (2015). The Practice of Knowledge Management in Private Higher Education Institutions in Egypt: The Demographics Effect, International Journal of Business Administration. 6(2),96-105.

Baei, F, Ahmadi, M, Malafeh, Asadi, N, Baee, A (2017). The Relationship between Manager's Strategic Intelligence and Organization Development in Governmental Agencies in Iran (Case Study: Office of Cooperatives Labor and Social Welfare). International Review of Management and Marketing. 7(2).

Castillo, J., Laubenheimer, M., Martins, M., Pommier, P., & Vivant, M. (2006). Strategic intelligence and innovation clusters, a regional policy blueprint highlighting the uses of strategic intelligence in cluster policy, European regions, StratinC project, Interreg III C.

Clar, G., Acheson, N, Zimmermann, S., Buczek, M., Allan, J. (2008). Strategic Policy intelligence tools, enabling better RTDI policy Making Europe's regions, Berlin: Stuttgart.

Gonzales, Michael L & Zaima, Arlene. (2008). Strategic intelligence framework. Teradata magazine. 8(2),1-17.

Gonzalez, Rodrigo Valio Dominguez. & Martins, Manoel Fernando. (2017). Knowledge Management Process a theoretical, conceptual research,.24(2), 248-266.

Helene, H. (2006). Complex Event Processing approach for Strategic Intelligence Thales Research & Technology, 12(8), 1-15.

Jean,Pierre Kruger,(2010). A Study Of Strategic Intelligence As A Strategic Management Tool In The Long-Teerm Insurance Industry In South Africa, Master's thesis, submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master Of Commerce in the subject of Business Management, University Of South Africa.

Kidwell, J, Linde, K, Vander M., & Johnson, S (2000). Applying Corporate of Knowledge Management System Practices in Higher Education. Educause Quarterly, (4), 28-33

Knip V. (2004), What is the relationship between competitive intelligence and knowledge management?in Fleisher G. S. & Blenkhorn L. D. (eds), Controversies in competitive intelligence. The enduring issues, Praeger Publishers, London.

Laura C, Setovirta (2011). The Role of Strategic Intelligence Services in Corporate Decision Making, Master's Thesis, Department of Management and International Business Aalto University, School of Economics.

Liebowitz, J (2006). Strategic intelligence: Business intelligence, competitive intelligence, and knowledge management. Tylor & francis Group, Auerbach Publication. Boca raton NY.

Maccoby, M & Scudder, T. (2011) Strategic Intelligence Definition: A conceptual system of leadership for change. Performance Improvement, 50(3), 32-40.

Maccoby, M. (2001). Narcissistic Leaders: The Incredible Pros, the Inevitable Cons. Harvard business review. 44(5), 92-102.

Maccoby, M. (2001). successful leaders employ strategic intelligence, research technology management,. 44(3).

Maccoby, M. (2004). Only the Brainiest Succeed. Research technology management. 5(44), 61-62.

Mandejin, M. R.R, & Siahpoosh, S. (2015). Relationship Between Startegic Thinking and Knowledge Managemant (Case Stady: Iran's Ministry of Economic Affairs and Finance). Journal of Applied Sciences, 15(2), 312-367.

Marchand, D. & Hykes, A. (2007). Leveraging What Your Company Really Knows: A Process View of Strategic Intelligence. UK: Idea Group Inc. IN Xu, M. Managing Strategic Intelligence - Techniques and Technologies. University of Portsmouth.1-13.

Marquardt, M. (2002). Building the Learning Organization: Mastering the 5 Elements for Corporate Learning. U.S.A: Davis-Black publishing Company.

Martin, W. & Brown, C. & Dehayes, D. & Hoffer, J. & Perkins (2001). Managing Information Technology, Upper Saddle River,

New Jersey Prentice-Hall.

McDowell, D. (2009). Strategic intelligence: a handbook for practitioner, managers, and users. Scarecrow press, Inc. United States of America.

Nayak, M, Barboza A, and .Sai K, rishna U. (2014). The Practice of Knowledge Management Processes- A Comparative Study of public and Private Higher Education Institutions in Udupi & South Kanara Districts, IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), 1(11), 84-91.

Njiraine, Dorothy. (2019). Enabling Knowledge Sharing Practices for Academic and Research in Higher Education Institutions, Information and Knowledge Management Journal..9(1), 82-89.

Rony, D , Peter, He & Florinda, M. (2017). Knowledge management as a factor for the formulation and implementation of organization strategy. Journal of Knowledge Management. 21(2).308-329.

Service, Rober, W., (2006). The Development of Strategic Intelligence: A Managerial Perspective, International Journal of Management, 23(1), 61-77.

Taleghani, M, & Sarollahi, S. K. (2016). The Investigation of Relationship Between Knowledge Management Processes and Strategic Thinking Factors in Organization level (case Study, Governor of Guilan). International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 1816-1872.

Tham, K. & Kim, M. (2003). Towards Strategic Intelligence with Anthology Based Enterprise modeling & ABS, Proceeding of the international business & economic research.

Tham, K. & Kim, M., (2002), Towards Strategic Intelligence with Anthology Based Enterprise Modeling & ABS, Proceedings of the IBER Conference.

Tham, K. Donald , and Kim, Henry M , (2002), Towards strategic intelligencewith ontology Based modeling and ABC, processing of the IBER conference, Lasvegas, NV , October.

Vargas, J. (2011). Knowledge assets and knowledge management phenomena in Mexican public institutions in Guadalajar, Jalisco. Journal of Psychology and Business, 2 (1), 59-66

Xu, m. (2007). Management Strategic Intelligence: Techniques and Technologies. United State of America & United Kingdom, IGI Global.

تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللاّزمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠ م والتوجهات المستقبلية للمملكة

د. عبد الله بن فلاح محمد الشهراني

قسم التربية - كلية التربية

جامعة بيشة

تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللاّزمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠ م والتوجهات المستقبلية للمملكة

د. عبد الله بن فلاح محمد الشهراني

قسم التربية - كلية التربية

جامعة بيشة

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٥/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية تعرف التربية المهنية اللاّزمة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والتحديات التي تواجهها وسبل التغلب عليها، وتقديم تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للمملكة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت على عينة تكونت من (٢٦٩٦) معلماً ومعلمة في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: حصول محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب ومحور التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية ومحور التحديات المتعلقة بالمعلم ومحور التحديات المتعلقة بالمجتمع على درجة موافقة كبيرة ، بينما حصل محور التحديات المتعلقة بالأسرة على درجة موافقة كبيرة جداً ، وكان ترتيب التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية كالتالي: التحديات المتعلقة بالأسرة ثم المتعلقة بالمجتمع يليها المتعلقة بالبيئة المدرسية ثم المتعلقة بالمعلم وأخيراً المتعلقة بالطالب، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)تعزى لمتغير الجنس(معلمين/ معلمات) لصالح المعلمين، ولدى جميع المحاور لصالح ذوي الخبرة(أقل من ٥ سنوات)، كما توصلت الدراسة لسبل التغلب على تحديات التربية المهنية وتقديم تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للملكة ،وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات .

الكلمات المفتاحية: تصور مستقبلي مقترح ؛ التربية المهنية ؛ المرحلة الثانوية ؛ رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

A Proposed Forward-looking Vision for Vocational Education Needed for secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of changes expected to occur after 2030 Vision and Future Tendencies of the Kingdom.

Dr. Abdullah bin Falah Mohammed Al-Shahrani
Department of Education, College of Education
University of Bisha

Abstract:

This research aimed at studying vocational education necessary for secondary school students in Saudi Arabia challenges it faces and ways to overcome such challenges to present a proposed future vision for secondary school students' vocational education in the light of changes expected to occur after 2030 Vision and future tendencies of KSA. The researcher used the analytical descriptive methodology with a questionnaire and applied the Delphi method to a sample consisted of (2696) male and female secondary school teachers in Saudi Arabia. The research came out with several conclusions, including that: the student-related vocational education challenges, school environment-related challenges, teacher-related challenges and the community-related challenges received a high degree of approval, while family-related challenges received a very high degree of approval. The priorities of challenges facing vocational education for secondary school students were as follows: family-related challenges came first and then the community, followed by the school environment, then teacher-related and finally student-related challenges. The research also found that there are statistically significant differences at the level of (0,001) attributable to the sex variable (male teachers/female teachers) in favor of male teachers. There are also statistically significant differences at the level of (0,001) in all study tracks in favor of the experienced path of (less than 5 years). In addition, the research found ways to overcome vocational education challenges and came out with a forward-looking vision for secondary school students' vocational education expected to occur after 2030 Vision and future tendencies of the Kingdom. The research concluded with a number of recommendations.

Keywords: Forward-Looking Vision, Vocational Education, Secondary School Education, Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision..

مقدمة:

تخطو المملكة العربية السعودية نحو التغيير والتطوير بخطى واسعة وثابتة، وهي في سعيها تستهدف تحقيق الاكتفاء الذاتي البشري والإنتاجي، أو ما يعرف بنظام السعودة، ومقصد هذا التوجه هو تأهيل وتدريب المواطنين السعوديين تمهيدا لتولي مهام أوطانهم، والاستغناء مقابل ذلك عن العمالة الأجنبية؛ ليحل محلها عمالة وطنية مؤهلة ومدربة بأحدث الإمكانات تؤسس لبناء وطن حديث ومتطور، يحقق أمال وطموحات أبنائه، قادر على مجابهة التحديات بكل صورها وأشكالها.

ويعتمد هذا التوجه على تدريب المواطن السعودي لهذه المهمة وتحمّل تبعاتها، وذلك لتنمية ميوله نحو حب الأعمال والمهن التي يمارسها والتي تتناسب مع قدراته وإمكاناته، فضلا عن اكسابه مهارات تمكن له ممارسه هذا العمل بدقة وإتقان.

وتسعى التربية المهنية لتنمية معارف الطلاب ومهاراتهم وتوعيتهم وتوجيههم لاكتشاف العلاقة بين التعليم والمهن، فضلاً عن أنها إحدى أشكال العملية التربوية التي من خلالها يتم ربط التعليم بالعمل، وتعزيز الجانب التطبيقي للمهارات بالمعارف النظرية التي يدرسها الطلاب.

فالتربية المهنية تؤدي إلى تعريف الطلبة بعالم المهن، ومن ثم بلورة نوع من الألفة بين الفرد والمهنة لمسايرة العالم المعاصر؛ حيث يكون الهدف من التربية المهنية ترسيخ وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العمل بشكل عام، والعمل اليدوي بشكل خاص، مما يولّد لديهم نظرة إيجابية نابعة من تعرف العمل عن قرب، كما يتم من خلالها تعريف الطلبة بالممارسات المهنية

المختلفة لمجموعة من المهن اليدوية، ليشعروا بأهمية الممارسة وقيمتها، وأنهم قادرون على إنجاز المهام الموكلة إليهم مستقبلا (حورية، ٢٠١٠: ٥٤٠).

وتأتي أهمية التربية المهنية لغرس قيم هذه التوجهات في نفوس أبنائنا، لا سيما إن كانت من خلال أنظمة تعليمية تنفذ تحت إشراف جهات رسمية، تتمثل في وزارة التعليم السعودية، والتي لا تألوا جهداً في هذا المجال.

وإذا كان الأمر بالأهمية الكبيرة لطلاب المدارس عامة فهو أكثر أهمية وإلحاحا لطلاب المرحلة الثانوية؛ لجملة من الأسباب منها:

- عملية التربية المهنية في المرحلة الثانوية تحظى بالأولوية في المجتمعات المعاصرة؛ باعتبارها الوسيلة التي تمكنها من استثمار إمكاناتها المتاحة بشكل فعال، لبناء الأطر المادية والبشرية، ودفع المجتمع إلى التقدم والإزهار، وتفيد التربية المهنية في تزويد الأفراد والقيادات بالمهارات والمعارف والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل، ورفع مستوى كفاياتهم في معالجة المشكلات التي تواجههم، كما أن العنصر البشري يمثل الثروة الحقيقية التي تقوم عليها التنمية في كل المجالات، وإذا اتجهت معظم دول العالم في تنميتها إلى التعليم باعتبارها عاملا حاسما في إعداد القوى البشرية وتنميتها(حجي، ٢٠٠٠، ص ٩).

- تهدف التربية المهنية في المرحلة الثانوية إلى إعداد المتعلم كي يسهم إسهاماً نافعاً في الحياة المنزلية والمدرسية والمجتمع، وتنمية شعوره بكرامة العمل وقيمته في مجالات مختلفة، واكتشاف ميوله وقدراته الفنية والمهنية، وتنمية ذوقه الفني، وقدرته على التصميم والابتكار، وتعزيز مبدأ الربط بين النظرية والتطبيق في المجال التربوي، وتعريفه ببعض المهن وفرص العمل المتاحة أمامه

في البيئة المحلية، وإتباعه لوسائل السلامة المهنية التي تطلبها ممارسة العمل، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي في الممارسات التطبيقية، وغرس حب العمل الجماعي بين الطلبة (حسن، ١٩٩٥)

- تمثل المرحلة الثانوية مرحلة الاعداد البدني والذهني، وهي مرحلة الشباب، كما أنها مرحلة تمهيدية لمرحلة الاعداد المهني والعلمي وهي مرحلة الجامعة، كما يتفرد أبناء هذه المرحلة بقدرات ومواصفات ومهارات هي في الغالب طاقات بناءة، يجب العمل على الافادة منها والانتفاع بها في بناء مجتمع آمن ومستقر اجتماعيا واقتصاديا.

ومن مبررات الاهتمام بهذه المرحلة:

١ - "كونها تمثل مرحلة المراهقة بخصائصها المتميزة، وهي المرحلة التي يقترب فيها الفرد من اكتمال النضج، فهي عملية بيولوجية في بدايتها اجتماعية في نهايتها" (السيد ، ١٩٩٨ : ٢٣٢).

٢ - أطلق أريكسون على هذه المرحلة اسم " الهوية مقابل غموض الدور ؛ لذلك لا يجب فهم المراهقة من جانب أحادي وكأن التغيرات الجسمية والانفعالية والجنسية ذات منحى سلبي، بل العكس، فهذه المرحلة وهذه التغيرات تحمل بعداً ايجابياً. (محمد، ١٩٩٦ : ١٦٥).

٣ - هذه الشريحة - طلاب المرحلة الثانوية - مستهدفة من قبل أعدائنا، وعمدت جهات عديدة النيل منها بوسائل متعددة من خلال الإعلام الموجه لجذب أبنائنا إلى مصادر الإثارة الجنسية، والانفعالية والتي تصلنا عبر الأقمار الصناعية ولا سيطرة لنا عليها، وكذلك وسائل اللهو التي تشغل وقت أبنائنا بلا قيمة هادفة، مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية

الاجتماعية والتربوية عند هذه الشريحة، كضعف التحصيل والتسرب والعنف وإثارة الفوضى، وتدني مستوى الثقة بالنفس وضعف الوازع الديني، والسلبية، وعدم إنشاء علاقات اجتماعية سليمة، وغموض الأهداف، والبحث عن رفاق السوء وغياب المسؤولية الاجتماعية (قاسم ، ٢٠٠٨ : ٢).

- عدم الاهتمام بتربية هذه الفئة تربية مهنية متطورة يؤثر سلبيا على الاقتصاد الوطني يجرف الشباب إلى مخاطر سلوكية كالتدخين والإدمان، وعدم تحمل المسؤولية، فضلا عن اعتناق أفكار متطرفة كالإرهاب والتطرف وغيرها.

- ما تحتله التربية المهنية يوما بعد يوم من مكانة متقدمة، وأهمية متجددة في أغلب الأنظمة التربوية المعاصرة، ويلقى التعليم التقني والتدريب المهني اهتماماً متزايداً في بقاع كثيرة من العالم، بل إن الحاجة إلى مثل هذا التعليم والتدريب تزداد بشكل متسارع، نظراً لما أفرزه تعقد الحياة المعاصرة، وتنوع المهن والأعمال والوظائف والحرف التي تحتاج إلى مزيدٍ من تعليم وتربية مهنية شاملة (المحيميد ، ٢٠٠٣ : ٤٨٨).

- تعد مؤسسات التعليم من أهم المؤسسات التي تضطلع بأدوار مهمة وحيوية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.فهي مراكز إعداد رأس المال البشري، والكوادر اللازمة التي تتوافق مع احتياجات سوق العمل الجديد وفق الرؤية (الشمري، ٢٠١٨ : ٣٧٣).

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تقديم تصور لما يمكن أن يواجه طلاب المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من تحديات لتربيتهم مهنيا فيما يؤهلهم للتعايش المهني والعملي حيث يناط بهذه المرحلة إعداد المتعلم للعمل واختيار المهنة وفيما بعد رؤية ٢٠٣٠ وما تتبناه المملكة من توجهات لإحلال اليد العاملة الوطنية وسعودة المهن.

وقد توصل الباحث إلى مشكلة بحثه من مصادر أساسية هي :

أولاً : إحصاءات طلاب المرحلة الثانوية المتزايدة، وضعف الاتجاه نحو التعليم المهني وسوق العمل، حيث تشير الاحصاءات بأن عدد مخرجات التعليم الثانوي بلغت (١٥٠٣٢٢٢) لعام ٢٠١٤، وبلغت (٧٤٥٠٣١٩) لعام ٢٠١٥، وبلغت (٦٤٩٥٧٥٤) لعام ٢٠١٦، بينما اتجهت غالبية هذه الأعداد للتعليم الجامعي حيث بلغ المقبولون لعام ٢٠١٧ (٢٩٢٨٦٢) في حين لم يتجه للتعليم المهني سوى (٥٤٦٨) منهم (٤٦١٢) طالبا، (٨٥٥) طالبة (الكتاب الاحصائي السنوي، ٢٠١٨) ، وهو ما يؤكد ضعف الاقبال على مثل هذه النوعية من التعليم رغم أهميته، الأمر الذي يثير الانتباه ويستدعي الدراسة والبحث في خفاياه، والأسباب التي تقف خلف هذا العزوف الواضح.

ثانياً : الدراسات السابقة

حيث أكدت تلك الدراسات حاجة البحث العلمي إلى دراسات تضع تصورات ورؤى لآلية التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية تؤسس لما بعد رؤية ٢٠٣٠ وتبنى على توجهات المملكة في الحاضر والمستقبل من تلك

الدراسات: دراسة العتيبي وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٧)، ودراسة الجهني وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٣)، ودراسة المحيميد (٢٠٠٣) التي أكدت جميعها عزوف الطلاب عن التربية المهنية مما أدى إلى ارتفاع في معدلات البطالة، فضلاً عن وجود نقص كبير في الاستجابة لحاجة المجتمع من المتخصصين المهنيين في شتى المجالات المهنية مما يدفع المجتمع إلى سد هذا النقص عن طريق جلب العمال والمهنيين من مجتمعات أخرى لما له نتائج سلبية كبيرة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومن ثم أوصت تلك الدراسات بضرورة وضع تلك المشكلة امام الباحثين والدراسين لتنال حظها من البحث والدراسة بما يتفق وأهميتها والحاجة إليها. كما أكدت دراسة عزازي (٢٠٠٧) على ضرورة الربط بين التعليم وعالم العمل حيث أصبح يكتسب أهمية كبرى عن ذي قبل، خاصة لطلاب التعليم الثانوي.

كذلك دراسة(AL-Saydeh, 2002; Tweissi, 1998) التي أوصت بضرورة تعديل مناهج التربية المهنية بما يساير مستجدات العصر وما يحقق طموحات الأمم وما لديها من رؤى وأمال. كما أكدت على وجود مشكلات متعددة تعوق تنفيذ المنهاج في التربية المهنية وتحقيق أهدافها وتحد من التركيز على المهارات العملية، وهو ما يفرض حتمية البحث عن تطوير وتحديث تلك المناهج بصورة عصرية حديثة، تركز على الجانب التطبيقي دون الجانب النظري، الذي يقف بالمتعلم عند حدود المعرفة دون الفهم والتوظيف العملي.

دراسة ونش (Winch, 2010) أكدت أن التربية المهنية ضرورة حيوية لكل إنسان لتحقيق ذاته، وتحسين أدواته في كل مجالات الحياة وكذلك لكل الأمم والمجتمعات، معتبرا أن تطور الأمم والمجتمعات هو رهن بتحسين

وتطوير برامج التربية المهنية لاسيما في المرحلة الثانوية من السلم التعليمي باعتبار تلك المرحلة هي مرحلة الإعداد والبناء لأجيال المستقبل.

دراسة فاجل ستروم ٢٠١٤) Fjellstrom) هدفت الدراسة إلى تعرف أثر التربية المهنية القائم على المشاريع في برنامج البناء على طلاب إحدى الثانويات العليا السويدية ؛ حيث توصلت إلى وجود فجوة بين المهارات العملية والأهداف التعليمية وأن دعم المعلمين للطلاب قوي ولكن كمبادرات فردية ، ومن ثم أوصت بضرورة تغيير مناهج التربية المهنية لتواكب حاجات المجتمع وتلبي رغباته ، مع حتمية تدريب وتأهيل المتعلمين للتعامل مع كافة الأنشطة الحياتية معاملة تسيرها الفنيات والمهارات التي تخرج به في كفاءة عالية.

وتتوافق الدراسة الحالية بأهدافها وغاياتها مع أهداف ورؤى المؤسسات التعليمية ، حيث تسعى إلى تطوير التعليم وذلك بالارتقاء بمستوى الناشئة ، ونشر التعليم والثقافة المهنية في كل مكان بالمملكة ، وسد حاجة المملكة في التخصصات المختلفة وتزويد سوق العمل المحلي باحتياجاته من الكوادر السعودية المؤهلة المتخصصة ، وزيادة التمكن من العلوم الحديثة في المؤسسات التعليمية المتميزة عالميًا ، وإتاحة الفرصة للمؤهلين من أبناء الوطن للحصول على تعليم متميز ومكانة مرموقة (وزارة التعليم ، ١٤٣٦ه : ٩).

كما تتوافق الدراسة مع ما تهدف إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث تبنت المملكة تلك الرؤية لتكون منهجا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة ، وقد رسمت الطريقة والتوجهات والسياسات العامة للرؤية والالتزامات الخاصة بها ؛ لتكون المملكة نموذجا رائدا على المستويات كافة

(رؤية المملكة ٢٠٣٠)، (الزهراني، ٢٠١٨: ١١٧). وتتوافق مع التوجهات المستقبلية للمملكة في إحلال العمالة السعودية المؤهلة. كما أعد الباحث دراسة استطلاعية موجهة لعينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وتكونت من ثلاثة محاور لاستطلاع أفراد العينة حول التوجهات نحو التربية المهنية، وأهميتها في المجتمع السعودي، والتحديات التي تواجه التربية المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وللتأكد من وجود المشكلة والوقوف على مسبباتها ووضع التصور المناسب لها، وأسفرت تلك الدراسة عن:

- تأكيد سعي القيادة السياسية الجاد في المملكة من أجل تحقيق الاكتفاء الذاتي في المهن والأعمال والافادة من الكوادر الوطنية في تحقيق نهضة شاملة في ربوع المملكة تعتمد على أبنائها القادرين على ممارسة مهنهم بفهم عالٍ ومهارة متقنة.

- التأكيد على أهمية التربية المهنية في غرس قيمة العمل والميل إليه دون الركون للفهم الخاطئ في تفضيل بعض الأعمال والمهن بعضها على بعض.

- ضرورة الوقوف على مستوى التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة، ووضع تصورات وبرامج مهنية من شأنها الارتقاء بهم مهنيا ووظيفيا.

- تأكد حاجة طلاب المرحلة الثانوية لبرامج حديثة متطورة للتربية المهنية تحقق طموحات هؤلاء الطلاب وتنمي لديهم مهارات ممارسة المهنة وتجذبهم إليها.

- ضرورة دراسة التربية المهنية لطلاب المدارس الثانوية فيما بعد رؤية٢٠٣٠، حيث لا توجد دراسات في هذا المجال وهو ما يعزز إجراء هذه الدراسة والحاجة إليها.

كما أنه تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تعد الدراسة الوحيدة – حسب علم الباحث -التي تبحث في تقديم تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحولات المتوقعة بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للملكة العربية السعودية.

أهداف الدارسة: هدفت هذه الدراسة للكشف عن:

١- التعرف على التحديات التي يمكن أن تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية لمواكبة التحولات المتوقعة فيما بعد رؤية ٢٠٣٠.

٢- الكشف عن الفروق الدالة احصائياً في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرين النوع وسنوات الخبرة.

٣- التوصل إلى سبل التغلب على التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية.

٤- وضع تصور مستقبلي مقترح لمواكبة التحديات المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية لمواكبة التحولات المتوقعة فيما بعد رؤية ٢٠٣٠؟

٢ - ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات المحاور الخمس للاستبانة التي تعزى لمتغير النوع (معلمون/معلمات) عند مستوى دلالة ٠,٠٥؟

٣ - ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية ف في متوسطات المحاور الخمس للاستبانة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥ : ١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات)؟

٤ - ما سبل التغلب على التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية؟

٥ - ما التصور المستقبلي المقترح لمواكبة التحديات المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

حدود الدراسة:

الحدود لموضوعية: تقتصر الدراسة على التربية المهنية في المرحلة الثانوية والتحديات التي تواجهها، وتقديم تصور في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتوجهات المملكة نحو نظام السعودة وذلك لما بعد رؤية ٢٠٣٠.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية والمكانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٠ -١٤٤١ه على مدارس المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

التربية المهنية Career Education

تعرف التربية المهنية بأنها كل تعليم يعد الفرد لمهنة أوسع، فهو يشمل كل شيء عن مجتمع العمل الذي يدرس من الحضانة إلى الجامعة، وهي تشير إلى مجالات معينة هي: الوعي المهني، الاستكشاف المهني، الادراك المهني، والإعداد المهني .(Grant Leroy.1993. 186)

ويعرفها الباحث إجرائياً: إعداد طلاب المرحلة الثانوية لمزاولة المهن في سوق العمل بعد التخرج، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للمهن المتنوعة.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م Arab Saudi kingdom vision 2030

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، تم الإعلان عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦، وتتزامن مع التاريخ المحدد لإعلان الانتهاء من تسليم ٨٠ مشروعا حكوميا عملاقا، تبلغ كلفة الواحد منها ما لا يقل عن ٣.٧ مليار ريال وتصل إلى ٢٠ مليار ريال (ويكبيديا، الموسوعة العالمية ٢٠١٦).

أما ما بعد رؤية ٢٠٣٠ فيقصد بها الباحث الرؤية المستقبلية المعتمدة من قبل المملكة العربية السعودية والتي تتضمن خريطة العمل في كافة المجالات والتوجهات للنهوض بمؤسسات الوطن، وفي مختلف النواحي، وهي توضع أيضاً في إطار رؤية ٢٠٣٠.

التعريف الإجرائي للتصور للمقترح للمستقبلي:

هو إطار عام مستقبلي يوضح من خلال تجاوز تحديات التربية المهنية في المرحلة الثانوية لما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتطويرها بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتوجهات المستقبلية فيما يتعلق بسعودة المهن في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

التربية المهنية :

التربية المهنية هي تلك التربية التي تهتم بتوعية الطلاب بمتطلبات المهن في المجتمع بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وإعدادهم لاتخاذ القرار نحو اختيار المهنة المناسبة، وذلك بتهيئتهم وتأهيلهم للتكيف مع الحياة العملية من خلال اكسابهم بعض الاتجاهات الايجابية نحو العمل والمهارات والمفاهيم المهنية اللازمة لجعلهم واعين مهنيا (محمد، ٢٠١٣: ٢٤٩).

كما تعرف التربية المهنية : " بانها عملية طويلة الأجل تشمل إتاحة فرصة منتظمة، وتجاوب مخطط لها بشكل منهجي من أجل تعزيز التنمية والتطوير في هذه المهنة"(Unesco, 2003,12)

ويعد مفهوم التربية المهنية من المفاهيم الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي، ويعود هذا المفهوم في نشأته على بداية السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية عند، أشار (سدني مار لند) في عام ١٩٧٠م على أن كل التربية تربية مهنية ويجب أن تكون، وجميع جهودنا نحن التربويين يجب أن تكرس إما لإعداد الطالب لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من الثانوية، أو تمكينه من متابعة التعليم العالي وأي شيء سوى ذلك يعد في غاية الخطورة... وأن الهدف الرئيس للتربية المهنية هو الإعداد الناجح للمهنة (جامل، ٢٠٠٦: ٢٨٢).

تاريخ التربية المهنية :

عرفَ الإنسان التربية المهنية منذ العصور البشريّة القديمة، والتي تميّزت باعتماد الأفراد على أنفسهم، وتطبيق المهارات الذاتيّة التي اكتسبوها خلال

تعلمهم لها سواءً عن طريق التدريب الذاتيّ، أو الاستعانة بخبرات أفرادٍ آخرين في مختلف المجالات المهنيّة، واعتمدَ الناس على فكرة توارث المهن، فالأب يعلّم ابنه المهنة التي تعلّمها من والدهِ، وهكذا يستمر العمل بهذه المهنة حتى تصبح جزءاً أساسياً من حياة أولئك الأفراد، وأحياناً قد تستخدم كلقبٍ عائليّ لهم.

في القرن الثامن عشر للميلاد، بدأت الدول التي تحتوي على مجتمعاتٍ صناعيّةٍ بالاهتمام بتطبيقِ التعليم، والتربية المهنيّة كنوعٍ مِن أنواعِ الدراسات المعرفيّة، لذلك تمّ الحرص على إنشاء مجموعةٍ من المدارس التي تهتمّ بتطبيق برامج تعليميّة مهنيّة، والهدف منها تطوير مهارات، وقدرات الطلاب على تعلّم العديد من أنواع المهن المختلفة.

وفي القرن العشرين شهدَ التعليم المهنيّ تطوراً ملحوظاً؛ إذ انتشرت المدارس، والمؤسّسات التي تهتمّ بالتّعليم، والتدريب المهنيّ في مختلف دول العالم.

وقررت العديد من وزارات التربية والتعليم في مختلف دول العالم تدريسَ مادةِ التربية المهنيّة ضمن التعليم الأكاديميّ في المراحل الدراسيّة من الصفوف الأولى وحتّى فترة التعليم الإعداديّ؛ لتزوّد هذه المادّة الطلاب بالعديد من المعلومات حول مختلف أنواع المهن، وطبيعة عملها، ووسائل تطبيقها في المجتمع (خضر، ٢٠١٦: ٢).

أهداف التربية المهنية:

تركز التربية المهنية على غرس قيم العمل والتوجيه المهني للأفراد وفقاً لميولهم وقدراتهم، ومواكبة التغييرات المتسارعة في سوق المهن وما تطلبه من معارف ومهارات.

ومن أبرز أهدافها: (عبدالرزاق، ٢٠١٤: ١٢)

١ - تلبية احتياجات المجتمع من القوى البشرية لتحقيق الاكتفاء الذاتي، وتحقيق النمو الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

٢ - تلبية احتياجات الأفراد بتوفير مجالات مهنية متنوعة ومتعددة تشبع طموحات الأفراد وحاجاتهم، وتهيء لهم فرص العمل التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم وبما يمكنهم من متطلبات الحياة.

٣ - إضفاء معنى إيجابي على مختلف المعارف من خلال ربط النظرية بالتطبيق والدراسة بالحياة.

ويضيف عودة (٢٠١٥: ٧٨ -٧٩) بتلبية احتياجات الأفراد وتوفير مجالات مهنية ومتعددة تشبع ميولهم وطموحاتهم وإمكاناتهم، وتنمية حب العمل في نفوس المتعلمين، وتمكين المتعلمين من اختيار مهنة المستقبل، وإكسابهم المهارات والمفاهيم ذات الصلة بعالم العمل.

كما يضيف الباحث على ما سبق أن التربية المهنية تهدف إلى ربط العلم بمختلف جوانب الحياة، وبناء شخصية المتعلم من خلال تزويده بالقيم والمهارات الحياتية، وتمكينه من بناء مجتمعه وتطوير اقتصاده، كما تهدف لمواكبة متغيرات الحياة ومتطلبات سوق العمل المتطورة.

أهمية التربية المهنية:

تسهم التربية المهنية في إعداد الفرد للحياة، وتجعل له قيمة داخل مجتمعه، وما يترتب عليها من عمارة الأرض، وقد حث الدين الإسلامي على العمل وتحقيق عمارة الأرض التي استخلف الله الإنسان فيها، وذلك في قوله تعالى ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ

مُّجِيب﴾ [هود:٦١] وعمارة الأرض لا تتم إلا بالعمل الصالح والذي يترتب عليه الآثار الإيجابية على حياة الأفراد والمجتمعات كما في قوله تعالى: ﴿وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ﴾ [الأعراف:١٢٩] ويمكن إبراز أهمية العمل والمهن في الفلسفة التربوية فيما يأتي: (عودة، ٢٠١٧: ٦٦)

١ - تعد خبرات العمل جزءاً أساسياً من العملية التربوية من خلال شعور المتعلم بقيمته وشعوره بالكرامة الفردية التي تجعل له مكانة في المجتمع.

٢ - شعور المتعلم بحياة دراسية سعيدة عند ربط تعليمه بقيم ومهارات العمل.

٣ - تبرز التربية المهنية من خلال أن العمل ضرورة تربوية وحياتية، انطلاقاً من أن المدرسة هي العمل، والعمل هو الحياة.

كما تهتم التربية المهنية بغرس القيم التي تمكن الطالب من حب العمل والاعتزاز به، وربط العمل بقيم الاعتزاز بالهوية والكرامة، واكتساب الطالب مكانته من خلال إعداده للمهنة التي يميل لها وتتناسب مع ميوله وإمكاناته، والتي من خلالها تستكمل شخصيته في عملية تربوية شاملة تركز على التكيف المثمر بين الطلاب والبيئة المحيطة بهم.

ولذا تجدر الإشارة إلى ضرورة التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة والمجتمع في التربية المهنية من خلال ما يأتي:

١ - تربية الطلاب منذ مراحل التعليم المبكرة، والتركيز على إكسابهم المزيد من القيم المهنية والمهارات اللازمة خصوصًا في المرحلة الثانوي.

٢ - التكامل بين مؤسسات التربية في اكتساب الطلاب مكانتهم داخل المجتمع من خلال تنمية ميولهم ومهاراتهم المهنية.

٣ - تزويد الطلاب بالمعارف والقيم والمهارات التي تنمي قدراته وإمكاناته المهنية.

٤ - تطبيق المعارف وممارستها في حياة الطلاب وربطها بواقعهم ومحيطهم الخارجي.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتربية المهنية:

دراسة عصبة (٢٠٠٥) والتي هدفت تعرف مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، إضافة إلى تحديد أثر المتغيرات: (النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة) بالنسبة للمعلمين المهنيين، وأثر المتغيرات: (النوع، والصف، والفرع المهني والمحافظة) بالنسبة للطلبة على تحديد درجة مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين قوامها (١٣٢) معلما ومعلمة من المجتمع الأصلي، وعلى عينة عشوائية طبقية من الطلبة في المدارس الثانوية المهنية قوامها (٤٧٩) طالبا وطالبة تشكل الأصلي، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانتين، الأولى تتعلق بالمعلمين المهنيين والأخرى تتعلق بالطلبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين المهنيين كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية (٧٢٪)، وكان مجال تمويل قطاع التعليم المهني في المرتبة الأولى للمشكلات المتوافرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة لها إلى (٨١٪)، بينما كان مجال النمو المهني للمعلمين في المرتبة الأخيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦١٪).

وفي دراسة (يماني، ٢٠٠٨) هدفت تعرف مفهوم التربية المهنية، وأبعادها، وأصولها وملامحها في السنة النبوية وتوضيح مكانة التربية المهنية في الإسلام ، ووضع تصور لكيفية تفعيل التربية المهنية في المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الإسلام أوجب على كل مسلم أن يسعى ويعمل ويجتهد ملتمسا الرزق، حتى يغني نفسه ويسد حاجته وينفق على أسرته ،وأن الإسلام قد جعل العمل على قدر الطاقة، وهذا تكليف إلهي لذا ينبغي على المسلم أن يلتحق بالعمل الذي يناسبه أو يستطيع أداءه بكفاءة ومقدرة فلا ينبغي أن يختار عملا لم يؤهل له ولا يستطيع أداءه ولا يحسنه، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: أن تقوم السلطات المشرفة على التعليم الفني والتدريب المهني بمحاولة تغير الاتجاهات السلبية نحو العمل اليدوي، وربط التعليم المهني باحتياجات القوى العاملة، ومتطلبات الخطط التنموية ،وإدخال مادة التربية المهنية ضمن برامج الدراسة بدءا من المرحلة الابتدائية بإشارات بسيطة ثم التعمق التدريجي في بقية المراحل.

ودراسة آسارا (Assareh، 2013) هدفت تعرف أهمية تصميم برامج التربية المهنية في بعض الدول ومنها الولايات المتحدة الأمريكية والتي كشفت نتائجها عن تركيز تلك البرامج على تنمية وتطوير شخصية الطالب بينما في ألمانيا تركز على ربط التدريب المهني بالنمو الاقتصادي.

ودراسة فاجل ستروم (fjellstromm، 2014) هدفت تعرف أثر التربية المهنية القائم على المشاريع في برنامج البناء على طلاب إحدى الثانوية العليا السويدية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأدوات الدراسة

هي الملاحظة والمقابلات لمجموعات الطلاب، ومن نتائج الدراسة وجود فجوة بين المهارات العملية والعلم القائم على المشروع والأهداف التعليمية في المنهج، وأن دعم المعلمين للطلاب قوي ولكن كمبادرات فردية محدودة.

ودراسة الكلثم (٢٠١٦) استهدفت إلقاء الضوء على دور مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها، وقد تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية شملت (٣٥) معلمة تربية مهنية ، وقد استخدمت الدراسة أداتين هما: بطاقة تحليل المحتوى واستبانة مُعدة وفق أهداف الدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن لتدريس مقرر التربية المهنية دور مهم في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتحديد قيم العمل التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية بطريقة إجرائية، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أبرزها: زيادة نشر الوعي وثقافة العمل بتدريس مقرر التربية المهنية للطالبات في ثانويات التعليم العام، وإدراج وحدة عن الاستخدام الأمثل لتقنية والتكنولوجيا في المهنة والوظيفة ضمن محتوى مقرر التربية المهنية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة في مجال التربية المهنية

- أكدت جميع الدراسات ضعف برامج الإعداد المهني والحاجة الماسة لتطويرها وتحديثها وفق رؤى وتوجهات علمية دقيقة.
- لا توجد دراسة واحدة تستهدف تقديم تصور للتربية المهنية في ضوء ما بعد رؤية ٢٠٣٠.
- خلو تلك الدراسات من دراسة واحدة تستهدف تطوير برامج التربية المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

أسهمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في رسم أهدافاً طموحة لنقل المملكة إلى مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح.

- مفهوم رؤية المملكة ٢٠٣٠ Saudi Vision 2030 :

عرفها الزهراني (٢٠١٨ : ٥٣) "خطة شاملة تبنتها حكومة المملكة العربية السعودية وذلك من أجل العمل على إحداث تنمية متكاملة لكافة القطاعات المرتبطة بحياة المواطنين والمقيمين ".

ويضيف الباحث وفق رؤية المملكة بأنها رؤية وطنية طموحة تسير وفق خطة طويلة المدى ذات أهداف استراتيجية لنقل المملكة بحلول ٢٠٣٠ ليصبح مجتمعاً حيوياً قيمه راسخة وبيئته عامرة وبنيانه متين، واقتصاده مزدهر ذو تنافسية جاذبة وبنيان متين وموقع مستغل، ووطن طموح ذو حكومة فاعلة ومواطنه مسؤول.

أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ :

إن هذه الرؤية الرائدة تعتمد على ثلاث ركائز هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، ولها ثمانية أهداف عامة هي: تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، وتمكين حياة عامرة وصحية، وتنمية وتنويع الاقتصاد، وزيادة معدلات التوظيف، وتعزيز فاعلية الحكومة والمسؤولية الاجتماعية كما تضمنت هذه الرؤية سبعة وعشرون هدفاً فرعياً وتفرعت تحتها ستة وتعون هدفاً تفصيلياً.

وقد ارتبطت هذه الرؤية بالعمل الجاد المتقن، وبناء الأفراد وتشكيل شخصياتهم المهنية، مما يتطلب من مؤسسات التعليم بشكل عام، والتعليم

الثانوي بشكل خاص أن تزود الطلاب بالقيم المهنية والمهارات اللازمة وذلك من خلال ربط التعليم بالتطبيق، كما أن أهداف رؤية المملكة ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بتربية الطلاب تربية مهنية تشكل شخصياتهم وتعزز هويتهم الوطنية، وتمكنهم من حياة عامرة، وتزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتنمية المجتمع السعودي وتوطين الكوادر الوطنية وإحلالها محل العمالة الأجنبية.

دور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التربية المهنية:

يشكل التعليم بشكل عام في رؤية المملكة ٢٠٣٠ أهمية كبيرة حيث شملت رؤية المملكة قطاع التعليم من خلال تكامل المدارس ومنها الثانوية بالأسر والمجتمع السعودي في بناء شخصيات قيادية ذات قيم راسخة.

كما ركزت على استحداث الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والتعاون مع القطاع الخاص وغير الربحي لتأهيل الكوادر التربوية وتطوير المناهج الدراسية (اليامي، ٢٠١٨: ٣٦).

كما تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ توفير فرص التعليم للجميع وربطه بالمهن في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء سياسة التعليم وخطط التنمية الشاملة، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات المهنية المناسبة لقدراتهم وميولهم، وإتاحة الفرصة لتوجيههم المهني بين المسارات التعليمية والمهنية.

ما بعد رؤية ٢٠٣٠

يقصد برؤية المملكة لعام ٢٠٣٠ تلك الرؤية التي وضعها ولي العهد الأمير محمد بن سلمان ووافق عليها مجلس الوزراء، ويمكن استعراض تلك الرؤية في إطارها العام على النحو التالي:

- شملت الرؤية السعودية خططا واسعة من بينها برامج اقتصادية واجتماعية وتنموية تستهدف تجهيز السعودية لمرحلة ما بعد النفط.

- تضمنت "رؤية السعودية" التي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد السعودي، الأمير محمد بن سلمان، ٣ تقسيمات رئيسية هي اقتصاد مزدهر، مجتمع حيوي، ووطن طموح.

وذكرت "رؤية السعودية" أن "السعودية تمتاز بوفرة بدائل الطاقة المتجددة، وفيها ثروات سخية من الذهب والفوسفات واليورانيوم وغيرها، وأهم من هذا كله، ثروتنا الأولى التي لا تعادلها ثروة مهما بلغت: شعبٌ طموحٌ، معظمُه من الشباب، هو فخر بلادنا وضمان مستقبلها".

ولتحقيق اقتصاد مزدهر تستهدف "رؤية السعودية" رفع نسبة الصادرات غير النفطية من ١٦٪ إلى ٥٠٪ على الأقل من إجمالي الناتج المحلي غير النفطي، وتقدم ترتيب المملكة في مؤشر أداء الخدمات اللوجستية من المرتبة ٤٩ إلى ٢٥ عالمياً، ورقم ١ إقليمياً.

كما تستهدف "رؤية السعودية" رفع نسبة الاستثمارات الأجنبية المباشرة من إجمالي الناتج المحلي من ٣.٨٪ إلى المعدل العالمي ٥.٧٪، والانتقال من المركز ٢٥ في مؤشر التنافسية العالمي إلى أحد المراكز الـ١٠ الأول.

- وفيما يتعلق بالاستثمار فإن المستهدف هو رفع قيمة أصول صندوق الاستثمارات العامة من ٦٠٠ مليار إلى ما يزيد على ٧ تريليونات ريال سعودي، كما تضمنت الرؤية رفع نسبة المحتوى المحلي في قطاع النفط والغاز من ٤٠٪ إلى ٧٥٪. ومن المستهدف زيادة حجم الاقتصاد السعودي وانتقاله من المرتبة ١٩ إلى المراتب الـ ١٥ الأول على مستوى العالم.

http://www.alarabiya.net/ar/aswaq/econo

وبتفحص الباحث للدراسات السابقة التي تناولت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لم يتوصل الباحث لدراسة واحدة تستهدف ما بعد هذه الرؤية وأن جميع ما توصل إليه الباحث هي دراسات استهدف رؤية ٢٠٣٠ وليس ما بعدها مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية وأنها الأولى في مجالها.

ومن الدراسات التي تناولت رؤية ٢٠٣٠ دراسة الشمري (٢٠١٨) التي هدفت تعرف مفهوم حوكمة الجامعات والكشف عن واقع تطبيق مؤشراتها في الجامعات السعودية وتقديم مجموعة من المقترحات التي تدعم تبني هذه المؤشرات وتطور واقعها. واختتمت ببيان أثر هذه المؤشرات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠

تعقيب عام على الدراسات السابقة في مجال رؤية المملكة ٢٠٣٠

- لا توجد دراسات سابقة تناولت برامج التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية فيما بعد رؤية ٢٠٣٠.

- جميع الدراسات في إطار رؤية ٢٠٣٠ ولا توجد دراسة واحدة تطرقت لما بعد تلك الفترة.

- لا توجد دراسة واحدة فيما بين الدراسات السابقة جمعت بين توجهات المملكة الحالية والمستقبلية وما بعد رؤية ٢٠٣٠.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يتم من خلاله دراسة واقع الظاهرة من خلال وصف التحديات التي تواجه التربية المهنية وصفاً دقيقاً، واستقصاء سبل التغلب عليها وتحليلها، والوصول إلى استنتاجات يبنى عليها التصور المقترح.

كما استخدم الباحث أسلوب دلفاي وهو أحد أشهر الأساليب الاستشرافية في الدراسات المستقبلية للوصول لتصور مستقبلي مقترح من خلال تساؤلات ذات طابع وبعد ميداني وذلك وفق نتائج الدراسة الميدانية، وطابع نظري مستقبلي والذي يحتاج فيها الباحث إلى بلورة آراء من قبل خبراء ومختصين في مجال التربية والتعليم.

تساؤلات أسلوب دلفاي ذات الطابع النظري المستقبلي:

ما التصور المستقبلي للتربية المهنية لما بعد رؤية ٢٠٣٠ وفق محاور رؤية المملكة العربية السعودية (وطن طموح، اقتصاد مزدهر، مجتمع حيوي)؟

ما التصور المستقبلي للتربية المهنية في ضوء التوجهات المستقبلية للمملكة في ضوء نظام السعودة؟

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والجدول (١) بوضح حجم هذه العينة موزعة على متغيري النوع وسنوات الخبرة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري النوع (معلمون/ معلمات) وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ من ٥: ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠سنوات)

النوع / سنوات الخبرة	معلمون	معلمات	المجموع
أقل من ٥ سنوات	٣٣٦	٢٥١	٥٨٧
من ٥: ١٠ سنوات	١٠٨	٥٨٧	٦٩٥
أكثر من ١٠سنوات	٣٧٢	١٠٤٢	١٤١٤
المجموع	٨١٦	١٨٨٠	٢٦٩٦

- **عينة الخبراء:** اعتمد الباحث على ١٠ خبراء لتنفيذ أسلوب دلفاي للوصول إلى التصور المستقبلي المقترح للتربية المهنية اللاّزمة لطلاب المرحلة الثانوية لما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للملكة العربية السعودية

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في:

١ - استبانة للتعرف على التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية وسبل التغلب عليها.

٢ - قائمة بالتحديات التي توجه طلاب المرحلة الثانوية فيما بعد رؤية ٢٠٣٠.

٣ - أسلوب دلفاي لبناء التصور المستقبلي المقترح في ضوء نتائج الدراسة الميدانية ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ولبناء تلك الأدوات اتبع الباحث المنهجية التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة
- البناء الأولي للأدوات.
- طرح الأدوات للتحكيم.
- التعديل في ضوء آراء المحكمين حيث كانت الاستبانة في صورة الأولية مكونة من ٤٩ فقرة، وتم عرضها على مجموعة المحكمين وانتهت ببعض التعديلات شملت محاور الدراسة ثم توصل الباحث للصورة النهائية وبلغت فقراتها ٤٦ فقرة.

وقد استخدم الباحث أسلوب دلفاي للتوصل لهذا التصور من خلال ثلاث جولات تم الاستعانة بعشرة خبراء كما يلي :

- **الجولة الأولى :** تقديم استبانة مفتوحة الأسئلة للخبراء وذلك لتحديد الآليات المقترحة للتربية المهنية وفق المحاور الرئيسة لرؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية والتي تمثلت في المحور الأول : مجتمع حيوي ويشتمل على ثلاثة محاور فرعية(قيمة راسخة وبيئة عامرة ، وبنيان متين) والمحور الثاني اقتصاد مزدهر ويشمل على ثلاثة محاور فرعية(تنافسية جاذبة ، واستثمار فاعل ، وموقعه مستغل) والمحور الثالث وطن طموح ويشتمل على محورين فرعيين (حكومة فاعلة ، ومواطنه مسؤول) والمحور الرابع نظام السعودة ويركز على إحلال العمالة الوطنية محل العمالة الأجنبية.

- **الجولة الثانية :** تقديم استبانة مغلقة تتضمن الأليات المتفق عليها من الجولة الأولى من قبل الخبراء وتقييم استجاباتهم عليها وفقاً للمقياس المتدرج : موافق بدرجة كبيرة جداً ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة ضعيفة ، موافق بدرجة ضعيفة جداً بإعطاء الدرجات التالية(٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي.

- **الجولة الثالثة :** تقديم استبانة مغلقة تتضمن أعلى الأليات المتفق عليها من الجولة الثانية من قبل الخبراء وتقييم استجاباتهم عليها وفقاً للمقياس المتدرج (موافق بدرجة مرتفعة جداً ، موافق بدرجة مرتفعة ، موافق بدرجة متوسطة)بإعطاء الدرجات التالية(٣ ، ٢ ، ١) .

المعالجة الإحصائية:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط، كا[٢]، اختبار ت، تحليل التباين الأحادي.

النتائج المتعلقة بأسلوب دلفاي:

- الجولة الأولى:

في ضوء تطبيق الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة على الخبراء تم التوصل إلى ٧٤ ألية للتربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية وذلك وفقاً لنسبة اتفاق بينهم لا تقل عن ٨٠ ٪ولقد تم توزيع هذه الآليات على المحاور الأربعة كما يوضحها (٢)

جدول (٢) نسبة الاتفاق على محاور الاستبانة:

المحاور	مجتمع حيوي	اقتصاد مزدهر	وطن طموح	نظام السعودة	الكلي
عدد الأليات	٢٧	٢٩	١٥	٣	٧٤
متوسط نسب الاتفاق	٪٨١	٪٨١,٤	٪٨٩,٣	٪٩٠	٨٥,٤٣

- الجولة الثانية:

أوضحت نتائج الاستبانة المغلقة التي قدّمت للخبراء للحكم على الآليات المستخلصة من الجولة الأولى وفقاً للمقياس المتدرج موافق بدرجة مرتفعة جداً، موافق بدرجة مرتفعة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، موافق بدرجة ضعيفة جداً بإعطاء الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات الخبراء والانحرافات المعيارية وتم الحكم على درجة الموافقة في ضوء قيم المتوسطات كما يوضحها جدول (٣)

جدول (٣) متوسطات الاستجابات

قيم المتوسطات	١ : ١,٨٠	١,٨١ : ٢,٦٠	٢,٦١ : ٣,٤٠	٣,٤١ : ٤,٢٠	٤,٢١ : ٥
درجة الموافقة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

وقام الباحث بالإبقاء على الآليات التي تراوحت قيم متوسطاتها ما بين (٣,٤١ : ٥) والتي تم الحكم عليها بمستوى مرتفع ومرتفع جداً، وبناءً على ذلك تم قبول (٤٩) آلية تم توزيعها على المحاور التالية التي يوضحها جدول (٤):

جدول (٤) متوسطات تقديرات المحاور وانحرافاتها المعيارية في الجولة الثانية

المحاور	مجتمع حيوي	اقتصاد مزدهر	وطن طموح	نظام السعودة	الكلي
عدد الأليات	١٨	١٤	١٤	٣	٤٩
متوسط التقديرات	٤,٢٥	٤,٢٣	٤,٤٠	٣,٨٠	٤,١٧
الانحراف المعياري	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٩١	٠,٨٧

الجولة الثالثة:

أجريت بعد شهر من تطبيق الجولة الثانية حيث تم تقديم استبانة مغلقة ثلاثية الاستجابة (موافق بدرجة متوسطة / موافق بدرجة مرتفعة/ موافق بدرجة مرتفعة جداً) للخبراء العشرة والتي تتضمن ٤٩ آلية تم الإبقاء عليها من الجولة الثانية وكانت تقيم الاستجابات بالدرجات (١ ، ٢ ، ٣) على التوالي وتم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات الخبراء والانحرافات

المعيارية وتم الحكم على درجة الموافقة في ضوء قيم المتوسطات كما يوضحها جدول (٥):

جدول (٥) متوسطات استجابات الخبراء في الجولة الثالثة

قيم المتوسطات	١ : ١,٦٦	١,٦٧ : ٢,٣٣	٢,٣٤ : ٣
درجة الموافقة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

وقام الباحث بالإبقاء على الآليات التي تراوحت قيم متوسطاتها أكبر من ٢,٣٣ والتي تم الحكم عليها بمستوى درجة موافقة مرتفعة جداً، وبناءً على ذلك تم قبول ٣٢ آلية تم توزيعها كما يلي:

الأول(١٢) والمحور الثاني(٩) والمحور الثالث(١٠) والمحور الرابع(١) وبمجموع (٣٢) آلية للتربية المهنية.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول الآليات المستخلصة من الجولة الثالثة

المحاور		الآليات	م	ع
مجتمع حيوي	قيمة راسخة	غرس مبادئ الإسلام التي تحث على العمل في نفوس الطلاب	٢,٨	٠,٦٣
		تسخير طاقات المجتمع وإمكاناته لرفع كفاءة الطلاب في الأعمال التي يرغبونها	٢,٨	٠,٦٣
		ترسيخ حب العمل لدى الطلاب وأن ذلك دليل على الاعتزاز بالهوية الوطنية والانتماء لوطنهم	٢,٨	٠,٦٣
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٩٣٪			
	بيئة عامرة	دعم وتوفير الأنشطة والتدريب على العمل	٢,٧	٠,٦٧

المحاور		الآليات	م	ع
		للطلاب داخل المدرسة		
		توفير ودعم الخدمات الصحية	٢,٧	٠,٦٧
		اشراك الطلاب في تطوير العمل داخل المدرسة	٢,٦	٠,٨٤
		تبصير الطلاب بمهامهم والدور المنوط بهم تجاه المجتمع	٢,٦	٠,٨٤
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٨٨,٣٪			
	بنيانه متين	العمل على توفير الجو الأسري داخل المدرسة ونبذ العنف والتناحر	٢,٥	٠,٨٤
		توفير الخدمات الصحية المناسبة للطلاب	٢,٥	٠,٨٤
		توفير المناخ المناسب لإظهار كل طالب لشخصيته وفكره دون حجر أو قمع	٢,٥	٠,٨٤
		إشراك الطلاب في العمل على تقدم وطنهم	٢,٤	٠,٨٧
		اتاحة الفرصة لكل طالب لاختيار ما يناسبه من عمل وفق قدراته	2.7	٠,٦٧
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٨٤٪			
النسبة المئوية للمحور ٨٨,٤٪				
اقتصاد مزدهر	تنافسية جاذبة	تحسين بيئة التعلم داخل المدرسة بحيث تكون محفزة للعمل	٢,٨	٠,٦٣
		تعميق التخصصية العلمية داخل المدرسة لرفع كفاءة الطلاب	٢,٩	٠,٣٢
		خلق روح التنافسية بين الطلاب بتوفير الحوافز المادية والمعنوية المحفزة للعمل	٢,٩	٠,٣٢

المحاور		الآليات	م	ع
		إعادة تأهيل المدارس بما يحقق أهدافها من خلال توفير البرامج التدريبية اللازمة	٢,٨	٠,٦٣
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٩٥٪			
	استثماره فاعل	تعظيم القدرات والكفاءات من الطلاب ومنحهم الحوافز التي تشبع رغباتهم وممارسة الأعمال التي تناسب قدراتهم	٢,٨	٠,٦٣
		منح القدرات الشابة الواعدة الفرص الكافية لتحقيق طموحاتهم	٢,٧	٠,٦٧
		تخصيص الخدمات داخل المدرسة وتحديد المهام	٢,٦	٠,٨٤
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٩٠٪			
	موقعه مستغل	تحقيق التكامل والترابط بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الخارجي على المستوى الاقليمي والدولي	٢,٦	٠,٨٤
		دعم المدرسة ماليا ومعنويا بما يحقق لها أهدافها	٢,٩	٠,٣٢
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٩١,٦٪			
النسبة المئوية للمحور ٩٢,٢٪				
وطن طموح	حكومته فاعلة	تحقيق النزاهة والشفافية والمحاسبة داخل المدرسة	٢,٩	٠,٣٢
		الحفاظ على موارد المدرسة وحسن استغلالها بما يحقق لها رسالتها داخل المجتمع	٢,٨	٠,٦٣
		خلق التفاعل البناء والمثمر بين الطلاب	٢,٦	٠,٦٩
		الالتزام بكفاءة الانفاق وبالتوازن المادي	٢,٦	٠,٦٩
		دعم المرونة داخل المدرسة وتشجيع الابداع	٢,٧	٠,٦٧

المحاور		الآليات	م	ع
		والابتكار		
النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٩١٪				
	مواطنه مسؤول	تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في حياتهم	٢,٦	٠,٦٩
		تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في أعمالهم	٢,٦	٠,٦٩
		تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في مجتمعهم	٢,٦	٠,٦٩
		حث الطلاب على تطوير الذات والارتقاء بها علميا ومهنيا	٢,٧	٠,٦٧
	النسبة المئوية لاتفاق الخبراء ٨٧,٥٪			
النسبة المئوية للمحور ٨٩,٢٥٪				
نظام السعودة	إحلال العمالة السعودية محل العمالة الأجنبية	الإعداد المهني المناسب وتنمية مهارات الطلاب للتحول من الوضع الراهن إلى توجه يرقى بالعمالة السعودية مهنيا إلى مستوى يحقق أمال المملكة وقياداتها في ممارسة الأعمال والمهن ممارسة تتوافق والتحديات العالمية	٢,٩	٠,٣٢
		النسبة المئوية للمحور ٩٦,٦٪		
النسبة المئوية الاجمالية لجميع المحاور ٩١,٦٪				

- الوصول إلى الصورة النهائية للأدوات.

صدق الأداة: للتأكد من صدق محتوى الاستبانة عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة

بيشة ؛ وبعد دراسة مقترحاتهم وتعديلاتهم أُجريت التعديلات اللازمة إلى أن خرجت الاستبانة بصورتها النهائية كما هي الآن.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة لكل محور من المحاور الخمس للاستبانة (تحديات متعلقة بالطالب، تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، تحديات متعلقة بالمعلم، تحديات متعلقة بالأسرة، تحديات متعلقة بالمجتمع)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٧) في كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمحور، وجدول (٧) يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٧) معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمحور

تحديات متعلقة بالمعلم		تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية		تحديات متعلقة بالطالب		تحديات متعلقة بالأسرة		تحديات متعلقة بالمجتمع	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	١	٠,٥١**	١	٠,٥٤**	١	٠,٧٤**	١	٠,٧٥**
٢	٠,٧٨**	٢	٠,٥٢**	٢	٠,٦٩**	٢	٠,٦٣**	٢	٠,٧٩**
٣	٠,٨٤**	٣	٠,٦١**	٣	٠,٧٦**	٣	٠,٨١**	٣	٠,٧٧**
٤	٠,٨١**	٤	٠,٧٢**	٤	٠,٦٢**	٤	٠,٦٧**	٤	٠,٨٦**
٥	٠,٨١**	٥	٠,٨١**	٥	٠,٦٣**	٥	٠,٨٥**	٥	٠,٨٧**
٦	٠,٧٨**	٦	٠,٧٦**	٦	٠,٧٢**	٦	٠,٧٥**	٦	٠,٧٥**
٧	٠,٧٦**	٧	٠,٨٠**	٧	٠,٦٣**	٧	٠,٧٧**	٧	٠,٨٢**
٨	٠,٣٤**	٨	٠,٧٠**	٨	٠,٤٥**				
٩	٠,٧٥**	٩	٠,٧١**	٩	٠,٤٩**				
١٠	٠,٧٢**	١٠	٠,٦٦**						

تحديات متعلقة بالمعلم		تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية		تحديات متعلقة بالطالب	تحديات متعلقة بالأسرة	تحديات متعلقة بالمجتمع
١١	٠,٥٢**	١١	٠,٦٤**			
١٢	٠,٦١**					
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة						
٠,٧٧**		٠,٨٣**		٠,٦٧**	٠,٨١**	٠,٧٥**

تشير النتائج الموضحة في جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة بين كل فقرة من فقرات المحاور الخمس والدرجة الكلية لكل محور، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٥ : ٠,٧٦) لفقرات المحور الأول وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ وبالنسبة لفقرات المحور الثاني تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥١ : ٠,٨١) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبالنسبة لفقرات المحور الثالث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٤ : ٠,٨١) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، أما فقرات المحور الرابع فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٣ : ٠,٨٥) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١

وبالنسبة للمحور الخامس تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٥ : ٠,٨٧) وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ و كشفت النتائج عن وجود ارتباطات طردية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الخمس والدرجة الكلية للاستبانة وكانت قيم معاملات الارتباط على التوالي(٠,٧٧ ، ٠,٨٣ ، ٠,٦٧ ، ٠,٨١ ، ٠,٧٥)، مما سبق اتضح تحقق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. حيث أكّد هذا الاتساق قوة العلاقة الترابطية والتناسقية لمكونات الاستبانة والتي تتحقق بين فقراتها الكلية والفرعية بشكل كبير يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الاستبانة وزعت على عينة تجريبية من خارج عينة الدراسة، ثم حسبت معامل الارتباط (بيرسون) بين فقرات الاستبانة الفردية والزوجية، وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٨٨)، وللتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كرونباخ إلفا)، وكانت قيمة معامل الثبات الكلية (٠,٩٣)، وتعد هذه القيمة مناسبة ويمكن الاعتماد عليها لأغراض هذه الدراسة، حُسبت معاملات ألفا كرونباخ للمحاور الخمس للاستبانة للعينة الاستطلاعية (ن=١٠٧) وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٨) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المهارة	معامل ألفا
تحديات متعلقة بالطالب	**٠,٨٥**
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	**٠,٩١**
تحديات متعلقة بالمعلم	**٠,٩١**
تحديات متعلقة بالأسرة	**٠,٨٨**
تحديات متعلقة بالمجتمع	**٠,٨٩**
الدرجة الكلية	**٠,٩٣**

يتضح من خلال الجدول السابق تحقق ثبات الاستبانة حيث كانت قيم معاملات ألفا أكبر من ٠,٧٠

وهي درجة ثبات عالية إلى حد كبير.

نتائج الدراسة: تم التوصل إلى إجابة عن تساؤلات كما يلي:

١. ما التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية لمواكبة التحولات المتوقعة فيما بعد رؤية ٢٠٣٠؟

لتحديد درجة تحديات كل محور من المحاور الخمس لدى عينة الدراسة تم استخدام كا[٢] لحساب الفروق بين تكرارات استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (ن=٢٦٩٦) في كل فقرة من فقرات المحاور الخمس للاستبانة وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات عينة الدراسة في كل فقرة ، وقد قدرت استجابات المفحوصين المتعلقة بدرجة التحديات المتعلقة بالتربية المهنية كما يوضحها جدول (١٠):

الاستجابة	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق
التقدير	٤	٣	٢	١

وبالتالي يكون الحكم على متوسط استجابات المفحوصين المتعلقة بتحديد درجة التحديات للمحاور الخمس كما يوضحها جدول (١١):

الاستجابة	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق
مدى الدرجات	أكبر من ٣,٢٥ : ٤	أكبر من ٢,٥٠ : ٣,٢٥	أكبر من ١,٧٥ : ٢,٥٠	١ : ١,٧٥

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

جدول (١٢) تكرارات استجابات عينة الدراسة، وقيم كا٢ ومتوسطات (م) استجاباتهم وانحرافاتهم المعيارية (ع) على فقرات محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
نظرة الطالب الدونية للعمل اليدوي والمهن.	١٨٠	٩٩٣	٨١٥	٧٠٨	٥٤٤,٣	٢,٧٦	٠,٩٢	موافق	٩
٢ -ضعف مشاركة الطالب في برامج التربية المهنية.	٢٢٧	٨٠٧	١٠٢٩	٧٣٢	٤٩٠,٥	٢,٨٤	٠,٩٢	موافق	٧
٣ -ضعف الدافعية نحو التعلم المهني.	١٤٣	٦٤٧	١١٨٦	٧٢٠	٨١١,٥	٢,٩٢	٠,٨٥	موافق	٥
٤ -عزوف الطالب عن المشاركة في المهن تقليداً لأقرانه.	١٦٨	٦٣٤	١٠٦٦	٨٢٨	٦٤٥,٤	٢,٩٥	٠,٨٩	موافق	٤
٥ -رغبة الطالب نحو المهن المكتبية بعيدا عن الأعمال اليدوية.	١٣١	٥٤٠	٩٣٥	١٠٩٠	٨٢٢	٣,١١	٠,٨٩	موافق	٣

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٦ -شعور الطالب بالخجل من الانخراط في الأعمال المهنية.	٣٨٣	٦١١	٩٥٨	٧٤٤	٢٥٨,٥	٢,٧٦	١,٠٠	موافق	٨
٧ -تدني المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب.	٢٥١	٦٤٨	٩٨١	٨١٦	٤٣٦,٢	٢,٨٨	٠,٩٥	موافق	٦
٨ -نفوره عن الأعمال اليدوية لقلة العائد المادي.	١٩١	٥٢٨	٧٧٩	١١٩٨	٨٠١,٥	٣,١١	٠,٩٦	موافق	٢
٩ -رغبة الطالب في قضاء أوقات الفراغ في اللهو واللعب.	٩٦	٥٢٨	٨٣٩	١٢٣٣	١٠٣١	٣,١٩	٠,٨٧	موافق	١
المحور ككل						٢,٩٥	٠,٩٢	موافق	

يتضح من جدول (١٢) أن قيم كا٢ لحساب الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجات حرية (٣) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق) في جميع الفقرات، واتفقت هذه النتائج مع متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور حيث كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٧٦ : ٣,١٩) وكان متوسط

استجابات المحور ككل (٢,٩٥) ويعني أن تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب لها درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة assarah).2013) والتي ركزت على ضرورة تنمية وتطوير شخصية الطالب المهنية وإكسابه المهارات المهنية اللازمة، ويرجع ذلك لكون الطالب هو الهدف الرئيسي من وراء تنفيذ عمليات التربية المهنية بكافة صورها وبجميع أشكالها.

وقد حصلت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "شعور الطالب بالخجل من الانخراط في الأعمال المهنية" على أعلى الدرجات في الموافقة، بينما حصلت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "ضعف الدافعية نحو التعلم المهني" على أقل الدرجات في الموافقة.

جدول (١٣) تكرارات استجابات عينة الدراسة، وقيم كا^{2} ومتوسطات (م)استجاباتهم وانحرافاتهم المعيارية(ع) على فقرات محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالبيئة المدرسية

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
١ -ضعف إشراك المدرسة لأسرة الطالب في البرامج المهنية	٢٢٨	٥٤٠	٩٩٤	٩٣٤	٥٧٤	٢,٩٨	٠,٩٤	موافق	١١
٢ -الدراسة في قاعات لا تتناسب مع التطبيق العملي للمهن.	٨٤	٣٧٢	٩١١	١٣٢٩	١٣٧١,٧	٣,٢٩	٠,٨٢	موافق جداً	٣

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٣ -قلة البرامج التثقيفية لمستقبل المهن في خطط المملكة التنموية	٩٦	٤٨٠	٩٨٣	١١٣٧	١٠١١,٢	٣,١٧	٠,٨٥	موافق	٦
٤ - ضعف استغلال مراكز مصادر التعلم في التطبيق المهني.	١٢٠	٤٣٢	١٠٥٥	١٠٨٩	١٠١٣,٢	٣,١٦	٠,٨٥	موافق	٧
٥ - إهمال رغبات وميول الطلاب في برامج المدرسة المهنية .	١٩٢	٤٦٨	١٠٢٠	١٠١٦	٧٥٩	٣,١٠	٠,٩١	موافق	٨
٦ - إهمال الأنشطة التربوية التي تشبع ميول الطلاب وتتفق ورغابتهم.	١٩٢	٥٧٦	٨٩٩	١٠٢٩	٦٢١	٣,٠٠	٠,٩٤	موافق	٩
٧ -ضعف برامج التنمية المهنية في تكوين الاتجاهات	١٠٨	٣٨٤	١١٢٧	١٠٧٧	١١٤٥,٥	٣,١٨	٠,٨٢	موافق	٥

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
لإيجابية نحو المهن.									
٨ -التركيز على المعلومات النظرية أكثر من المهارات التطبيقية للمهن.	٧٢	٣٦٠	١٠٦٧	١١٩٧	١٣١٩	٣,٢٦	٠,٧٩	موافق جداً	٤
٩ -تدني توظيف التكنولوجيا الحديثة في انجاز الأعمال والقيام بها.	٢٢٨	٦١٢	٨٥٠	١٠٠٦	٥١٠,٣	٢,٩٨	٠,٩٧	موافق	١٠
١٠ -ندرة المعامل التي يتدرب الطالب على مهارات العمل المهني.	٥٩	٢٦٤	٨٧٥	١٤٩٨	١٨٧٨	٣,٤١	٠,٧٦	موافق جداً	١
١١ -ضعف التمويل لتدريب الطلاب على المهن.	١٠٨	٢٦٣	٧٨٠	١٥٤٥	١٨٦٨,٢	٣,٤٠	٠,٨٢	موافق جداً	٢
المحور ككل						٣,١٧	٠,٩٣	موافق	

يتضح من جدول (١٣) أن قيم كا٢ لحساب الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات محور التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية

كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجات حرية (٣) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق) في الفقرات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٠) أما الفقرات (٢ ، ٨ ، ١٠ ، ١١) فكانت الفروق لصالح استجابة (موافق جداً)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عصبة (٢٠٠٥) والتي أظهرت وجود مشكلات توجه التعليم المهني بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك لغياب البيئة المدرسية المهيأة بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتفعيل التربية المهنية وربط المعرفة النظرية بالتطبيق.

واتفقت هذه النتائج مع متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور حيث كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٩٨ : ٣,٤٠) وكان متوسط استجابات المحور ككل (٣,١٧) ويعني أن تحديات التربية المهنية المتعلقة بالبيئة المدرسية لها درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة.

وقد حصلت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على " تدني توظيف التكنولوجيا الحديثة في انجاز الأعمال والقيام بها" على أعلى الدرجات في الموافقة، بينما حصلت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " ندرة المعامل التي يتدرب الطالب على مهارات العمل المهني " على أقل الدرجات في الموافقة.

جدول (١٤) تكرارات استجابات عينة الدراسة، وقيم كا٢ ومتوسطات (م) استجاباتهم وانحرافاتهم المعيارية (ع) على فقرات محور تحديات التربية المهنية لمتعلقة بالمعلم

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
١ -ضعف مشاركة المعلم في تصميم برامج التربية المهنية.	٢٠٤	٧٨٠	٨٦١	٨٥١	٤٤٢,٨	٢,٨٨	٠,٩٥	موافق	١٠
٢ -قلة الكوادر المدربة على العمل المهني بالمدارس.	١٠٨	٢٥٢	٩٩٥	١٣٤١	١٥٥,٥	٣,٣٢	٠,٨١	موافق جداً	٢
٣ -القصور في التدريب على المهن لدى المعلم.	١٣٢	٤٤٤	٩٣٥	١١٨٥	١٠٠٢,٨	٣,١٨	٠,٨٠	موافق	٤
٤ - قلة المرونة لتنفيذ المعلم لبرامج التربية المهنية	١٤٤	٥٦٣	١٠٥٥	٩٣٤	٧٥٠,٧	٣,٠٣	٠,٨٨	موافق	٨
٥ -ضعف إلمام المعلم بالمعرفة المهنية.	٢٨٧	٥٠٤	٩٥٩	٩٤٦	٤٩٥,٤	٢,٩٥	٠,٩٨	موافق	٩
٦ -غموض	١٤٤	٥٤٠	١٠٤٢	٩٧٠	٧٧٤,٣	٣,٠٥	٠,٨٨	موافق	٦

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
أهداف البرامج الموجهة للتربية المهنية لدى المعلم.									
٧ -قلة البرامج التدريبية للمعلم الموجهة للتربية المهنية.	٩٦	٣١٢	٩٩٤	١٢٩٤	١٤١٢,٣	٣,٢٩	٠,٨١	موافق جداً	٣
٨ -كثرة أعباء المعلم الإدارية والتدريسية.	٣٦	١٣٢	٥١٥	٢٠١٣	٣٧٣٧,٤	٣,٦٧	٠,٦٣	موافق جداً	١
٩ -ضعف كفاية معرفة المعلم بجميع مجالات التربية المهنية.	٢١٦	٤٧٩	٨٣٩	١١٦٢	٧٦١,٤	٣,٠٩	٠,٩٦	موافق	٥
١٠ -اهتمام المعلم بالجانب النظري على حساب الجانب العملي.	٣٩٥	٥٤٠	٨٣٨	٩٢٣	٢٧٤	٢,٨٥	١,١٠	موافق	١١
١١ -كثرة أعداد الطلاب في الورش والمعامل المهنية.	٢٦٤	٤٩١	٨١٦	١١٢٥	٦٣٠,٨	٣,٠٤	١,٠٠	موافق	٧

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
١٢ -ضعف وعي المعلم بمتطلبات سوق العمل المهني.	٣٦٠	٦٦٠	٩٩٤	٦٨٢	٢٩٨,٦	٢,٧٤	٠,٩٨	موافق	١٢
المحور ككل						٣,١٠	٠,٩٥	موافق	

يتضح من جدول(١٤) أن قيم كا٢ لحساب الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات محور التحديات المتعلقة بالمعلم كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجات حرية(٣) وكانت الفروق لصالح استجابة(موافق) في جميع الفقرات فيما عدا الفقرات (٢ ، ٧ ، ٨) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق جداً)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فاجل ستروم **(fjellstromm، 2014)** التي أظهرت نتائجها وجود فجوة بين المعلمين وتوجيه طلابهم نحو العمل المهني، ويعزى ذلك إلى الإعداد النظري للمعلمين وقلة الدورات التدريبية على التربية المهنية والمهارات اللازمة لتدريب طلابهم على ربط المعرفة بالتطبيق العملي.

واتفقت هذه النتائج مع متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور حيث كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٧٤ : ٣,٦٧) وكان متوسط استجابات المحور ككل (٣,١٠) ويعني أن تحديات التربية المهنية المتعلقة بالمعلم لها درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة، ويعزى ذلك لتركيز المعلم على التعليم النظري وقلة المواقف التطبيقية، وضعف دور المعلم في

توجيه طلابه نحو التربية المهنية من خلال تزويدهم بالقيم المرتبطة بالعمل في العملية التعليمية مما أثر على رغبة الطلاب المهنية، ولذا فإن المعلم له دوره المؤثر بشكل كبير في نفوس المتعلمين وفي شخصياتهم بما يمتلكه من صفات ومهارات تعزز من تأثيره وبصمته في مكنون المتعلم.

وقد حصلت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " اهتمام المعلم بالجانب النظري على حساب الجانب العملي " على أعلى الدرجات في الموافقة، بينما حصلت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " اهتمام المعلم بالجانب النظري على حساب الجانب العملي " على أقل الدرجات في الموافقة.

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
١ - ضعف تشجيع الأسرة للأعمال المهنية والحرف اليدوية.	١١٩	٢٦٤	١٠١٩	١٢٩٤	١٤٥٣.٣	٣.٢٩	٠.٨٢	موافق جداً	٥

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٢ - ضعف الدور التربوي لتنمية قيم العمل اليدوي.	٢٤	٣٥٩	١١٦٣	١١٥٠	١٤٦٥	٣,٢٨	٠,٧٢	موافق جداً	٧
٣ -غياب المناخ الأسري المحفز لتطبيق مهارات العمل.	٩٦	٢٨٨	١٠٥٥	١٢٥٧	١٤٣٦	٣,٢٩	٠,٨٠	موافق جداً	٦
٤ -قلة تواصل الأسرة مع المدرسة لحل مشاكل الطالب المهنية.	٤٨	٣٧١	٩٨٢	١٢٩٥	١٤٣٠,٥	٣,٣١	٠,٧٧	موافق جداً	٤

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٥ - سيطرة العادات والتقاليد السلبية لممارسة العمل داخل الأسر الأسرة .	٧١	٢٦٣	٨٨٧	١٤٧٥	١٨٠٩,٣	٣,٤٠	٠,٧٧	موافق جداً	٢
٦ - اعتماد الاسرة على العمالة الوافدة في تحمل المسؤولية الأعمال والحرف المهنية.	٤٨	٢٦٣	٨٠٤	١٥٨١	٢٠٧٧,٧	٣,٤٥	٠,٧٤	موافق جداً	١

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٧ -قلة التكليفات الأسرية التي تدرب الطالب على تحمل مسؤولياته.	٦٠	٢٩٩	٩٢٤	١٤١٣	موافق جداً	٣,٣٧	٠,٧٧	موافق جداً	٣
المحور ككل						٣,٣٤	٠,٨٨		

جدول (١٥) التكرارات لاستجابات عينة الدراسة، وقيم كا٢ ومتوسطات (م) استجاباتهم وانحرافاتهم المعيارية (ع) على فقرات محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالأسرة

يتضح من جدول (١٥) أن قيم كا٢ لحساب الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات محور التحديات المتعلقة بالأسرة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجات حرية (٣) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق جداً) في الفقرات جميعها ، واتفقت هذه النتائج مع متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور حيث كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٣,٢٨ : ٣,٤٥) وكان متوسط استجابات المحور ككل (٣,٣٤) ويعني أن تحديات التربية المهنية المتعلقة بالأسرة لها درجة من (الموافقة جداً) لدى عينة الدراسة، ويمثل هذا المحور أعلى المحاور.

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف دور الأسرة في تربية الأبناء تربية مهنية تؤهلهم لتحمل واجباتهم في الحياة، والمشاركة الفعالة في تربية النشء وتحقيق شراكة مع مؤسسات التعليم، حيث لم تعد المدرسة أو الجامعة بمفردها قادرة على تربية وتأهيل المتعلمين لمهن ووظائف بعينها دون الاعتماد على الأسرة باعتبارها المهد الأول والأخير الذي يحتوي الفرد ويسهم مساهمة قوية في بناء شخصيته وتشكيل هويته وثقافته.

وقد حصلت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " اعتماد الاسرة على العمالة الوافدة في تحمل مسؤولية الأعمال والحرف المهنية " على أعلى الدرجات في الموافقة، بينما حصلت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " ضعف الدور التربوي لتنمية قيم العمل اليدوي " على أقل الدرجات في الموافقة.

جدول (١٦) تكرارات استجابات عينة الدراسة، وقيم كا^{2} ومتوسطات (م)استجاباتهم وانحرافاتهم المعيارية(ع) على فقرات محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالمجتمع

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
١ - غياب المشاركة المجتمعية لبرامج التربية المهنية.	١٢٣	٣٨٤	١١٦١	١٠١٩	١٠٨٩,١	٣,١٤	٠,٨٤	موافق	٥
٢ -ضعف إسهام المجتمع في دعم المشاريع المهنية	١٣٢	٤٣١	١١٢٧	١٠٠٦	٩٩١,٥	٣,١٢	٠,٨٥	موافق	٦

الفقرات	تكرارات الاستجابات				كا٢	م	ع	درجة المعوقات	الترتيب
	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق جداً					
٣ -النظرة السلبية من المجتمع لذوي المهن	١٩١	٥٢٦	٩٣٥	١٠٤٤	٦٨٢,٨	٣,٠٥	٠,٩٣	موافق	٧
٤ -ضعف البرامج التثقيفية تجاه مستقبل المهن.	٧٢	٤٠٨	٩٩٥	١٢٢١	١٢٣٩,٥	٣,٢٦	٠,٨١	موافق جداً	٤
٥ -غياب مشاركة القطاع الخاص لدعم المهن	٦٠	٣٧١	٩٦٠	١٣٠٥	١٤٠٧,٧	٣,٣٠	٠,٧٩	موافق جداً	٢
٦ -ضعف الأمان الوظيفي لدى المجتمع تجاه المهن	٤٨	٢٥٢	٨٦٤	١٥٣٢	١٩٩١,٤	٣,٤٤	٠,٧٤	موافق جداً	١
٧ -سيطرة العادات والتقاليد السلبية لممارسة العمل داخل المجتمع.	٩٦	٤٣٠	٧٦٨	١٤٠٢	١٣٨٣,٤	٣,٢٩	٠,٨٦	موافق جداً	٣
المحور ككل						٣,٢٣	٠,٨٩	موافق	

يتضح من جدول (١٦) أن قيم كا٢ لحساب الفروق بين تكرارات استجابات عينة الدراسة على فقرات محور التحديات المتعلقة بالمجتمع كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجات حرية (٣) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق) في الفقرات (١ ، ٣، ٢) وكانت الفروق لصالح استجابة (موافق جداً) في الفقرات (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧)، واتفقت هذه النتائج مع متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور حيث كانت قيم المتوسطات تتراوح ما بين (٣,٠٥ : ٣,٢٩) وكان متوسط استجابات المحور ككل (٣,٢٣) ويعني أن تحديات التربية المهنية المتعلقة بالمجتمع لها درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يماني(٢٠٠٨) والتي أوصت بضرورة تغيير الاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو العمل اليدوي، ويعزى ذلك لقلة البرامج التثقيفية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالمسجد ووسائل الإعلام لتصحيح النظرة السلبية نحو المهن وأهميتها في إعلاء قيمة الفرد وتطور المجتمع، كما يعزى ذلك لقلة المردود الاقتصادي للملتحقين بالقطاع الخاص والذين يعملون بالمهن مما كرس ضعف الأمان الوظيفي لدى الأفراد العاملين بتلك المهن.

وقد حصلت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " ضعف الأمان الوظيفي لدى المجتمع تجاه المهن " على أعلى الدرجات في الموافقة، بينما حصلت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " النظرة السلبية من المجتمع لذوي المهن " على أقل الدرجات في الموافقة.

من خلال النتائج السابقة يمكن ترتيب المحاور الخمس للاستبيان (من الأعلى إلى الأدنى) وفقاً لمتوسطات استجابات عينة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (١٧) ترتيب محاور الاستبانة وفقاً لمتوسطات استجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة	الترتيب
تحديات التربية المهنية المتعلقة بالأسرة.	٣,٣٤	موافق جداً	الأول
تحديات التربية المهنية المتعلقة بالمجتمع	٣,٢٣	موافق	الثاني
تحديات التربية المهنية المتعلقة بالبيئة المدرسية.	٣,١٧	موافق	الثالث
تحديات التربية المهنية المتعلقة بالمعلم.	٣,١٠	موافق	الرابع
تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب.	٢,٩٥	موافق	الخامس

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن المحور المتعلقة بالأسرة حصل على المرتبة الأولى يليه التحديات المتعلقة بالمجتمع، ثم التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية، يليه التحديات المتعلقة بالمعلم، وأخيراً التحديات المتعلقة بالطالب، ويعزو ذلك إلى أن الأسرة والمجتمع هما الأساس في قبول وتشجيع الطلبة للتعليم المهني، والأسر والمجتمع إذا اهتموا بهذا النوع من التعليم واعطوه قيمته وتخلصوا من النظرة السلبية للتعليم المهني، وحثوا ابناءهم للالتحاق به سيكون له أثر كبير في تقبل الأبناء لهذا النوع من التعليم ودفع كثير منهم للالتحاق به، كما يعزو حصول المحور المتعلق بالطلبة على المرتبة الأخيرة إلى

أن الطلبة لديهم رغبة للالتحاق بالتعليم المهني لكن ينقصهم تشجيع الأسرة المجتمع لهم، فضلا عن قبول المجتمع لهذا النوع من التعليم.

ويؤكد الباحث أن هذا الترتيب كان متوقعاً وجاء منطقيا لما يلاحظ من واقع ومن ممارسات فعلية في المجتمعات تدعم في مجملها ما أسفر عنه الجدول السابق.

٢ - ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات المحاور الخمس للاستبانة التي تعزى لمتغير النوع (معلمون/معلمات) عند مستوى دلالة ٠,٠٥؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين، وجدول (١٨) يوضح نتائج اختبار ت لحساب الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في المحاور الخمس للاستبانة.

النوع / محاور الاستبانة	معلمون		معلمات		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
تحديات متعلقة بالطالب	٢٧,٤٣	٥,٣٣	٢٦,١٢	٥,٥٧	٢٦٩٤	٥,٦٧	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	٣٦,٤٦	٥,٨٠	٣٤,٢٣	٧,١٠		٧,٩١	٠,٠٠١

النوع / محاور الاستبانة	معلمون		معلمات		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
تحديات متعلقة بالمعلم	٣٨,٤٣	٦,٥٢	٣٦,٥٢	٨,٤٠		٥,٧٧	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالأسرة	٢٤,٧٥	٢,٨٦	٢٢,٧٩	٤,٤٣		١١,٦٢	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالمجتمع	٢٤,٠١	٣,٣٤	٢١,٩٦	٤,٨٢		١١,١٠	٠,٠٠١
حجم العينة(ن)	٨١٦		١٨٨٠				

يتضح من جدول (١٨) والذي يبين نتائج اختبار "ت" لحساب الفروق في المحاور الخمس للاستبانة في ضوء متغير النوع (معلمون/ معلمات)، أن هناك قيم ت كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في جميع محاور الاستبانة يعزى للنوع وكانت الفروق في اتجاه المعلمين الذكور" حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية لديهم أكبر من المتوسطات الحسابية لدى المعلمات في جميع المحاور، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الكلثم (٢٠١٦) التي توصلت إلى ضرورة تدريس مقرر التربية المهنية والربط بينه التعليم والمهنة، ويعزى

ذلك إلى أن المعلمين أكثر ادراكاً لهذا النوع من التعليم وأهميته وهذا يجعلهم أكثر معرفة بالتحديات التي تواجه.

كما يعزو الباحث تلك الفروق لحرص المعلمين على التعليم الجاد الذي يحقق أمال المجتمعات ويسهم في تقدم الأمم والشعوب وذلك لنزعة الرجال وحبهم لإثبات الذات والتغلب على التحدي والصعوبات.

٣ - ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية ف في متوسطات المحاور الخمس للاستبانة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥ : ١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين البسيط لحساب الفروق بين متوسطات المحاور الخمس للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات / من ٥ : ١٠ سنوات / أكثر من ١٠ سنوات) لدى عينة الدراسة، وجدولي(١٨ ، ١٩) يوضحان النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في محاور الاستبانة

سنوات الخبرة / محاور الاستبانة	أقل من ٥ سنوات		من ٥ : ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات	
	م	ع	م	ع	م	ع
تحديات متعلقة بالطالب	٢٦,٣٥	٥,٦٣	٢٥,٩١	٥,٢٨	٢٦,٨٨	٥,٥٨
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	٣٦,٤٠	٥,٧٣	٣٤,٤٧	٦,٩٣	٣٤,٥٠	٧,٠٤
تحديات متعلقة بالمعلم	٣٨,٢٨	٧,١٢	٣٥	٨,٣٠	٣٧,٦٤	٧,٩٠

سنوات الخبرة / محاور الاستبانة	أقل من ٥ سنوات		من ٥ : ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات	
	م	ع	م	ع	م	ع
تحديات متعلقة بالأسرة	٢٤,٠٤	٣,٤٣	٢٣,٣٢	٤,٣٤	٢٣,١٤	٤,٢٤
تحديات متعلقة بالمجتمع	٢٣,٤٧	٣,٧٧	٢١,٩٠	٤,٤٩	٢٢,٥٥	٤,٧٦
عدد الطلاب (ن)	٥٨٧		٦٩٥		١٤١٤	

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين البسيط لحساب الفروق بين متوسطات المحاور الخمس للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة

محاور الاستبانة	مجموع المربعات		درجات الحرية		متوسط المربعات		النسبة الفائية	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	داخل المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات		
تحديات متعلقة بالطالب	٤٥٩,٨٠	٨١٩٤٣,٦	٢	٢٦٩٣	٢٢٩,٩٠	٣٠,٤٣	٧,٥٦	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية	١٦٧٣,٨٤	١٢٢٦٩٩,١	٢	٢٦٩٣	٨٣٦,٩٢	٤٥,٥٦	١٨,٣٧	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالمعلم	٤٣٢٨,١٨	١٦٤٩١٣,٦	٢	٢٦٩٣	٢١٦٤,١	٦١,٢٤	٣٥,٣٤	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالأسرة	٣٤٥,٠٤	٤٥٤٥٢,٤٠	٢	٢٦٩٣	١٧٢,٥٢	١٦,٨٨	١٠,٢٢	٠,٠٠١
تحديات متعلقة بالمجتمع	٧٩٢	٥٤٣٣٨	٢	٢٦٩٣	٣٩٦	٢٠,١٨	١٩,٦٣	٠,٠٠١

يتضح من نتائج تحليل التباين أن قيم النسب الفائية في المحاور الخمس دالة عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في المحاور الخمس للتحديات المهنية تعزي لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق كانت في صالح معلمي ومعلمات ذوي الخبرة "أقل من ٥ سنوات" وذلك في محاور التحديات المهنية المتعلقة بالبيئة المدرسية والمعلم والأسرة والمجتمع، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لديهم أكبر ويتضح ذلك من جدول (١٨) من قيم المتوسطات الحسابية لدى معلمي ومعلمات ذوي الخبرة من ٥ : ١٠ سنوات و ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، في حين كانت الفروق في محور التحديات المهنية المتعلقة بالطالب لصالح معلمي ومعلمات "ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات" حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لديهم أكبر من قيم المتوسطات الحسابية لدى معلمي ومعلمات ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات وذوي الخبرة من ٥ : ١٠ سنوات.

٤ - ما سبل التغلب على التحديات المهنية لطلاب المرحلة الثانوية:

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات عينة الدراسة عن السؤال المفتوح المتعلق بسبل التغلب على التحديات المهنية التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تكرار سبل التغلب واتفاق ما لا يقل ١٠ ٪ من عدد أفراد العينة الذين استجابوا على الأسئلة المفتوحة (٩٢٣ معلم ومعلمة) وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالطالب:

١) تشجيع العمل المهني من خلال إبراز أهمية الدور الذي يلعبه في المستقبل.

٢) غرس وتشجيع العمل المهني وتنمية النظرة الإيجابية في نفوس الطلاب.

٣) جعل الطالب يعتمد على نفسه ويقوم ببعض الأعمال البسيطة في مراحل ما قبل التعليم الثانوي؛ حتى يتعوّد على الأعمال المهنية واليدوية.

٤) تشجيع الطلاب على التعليم المهني من خلال حوافز تقدم لهم؛ ووعدهم بالتوظيف المباشر واحلالهم محل العمالة الوافدة.

٥) إشراك الطلبة في بعض الأعمال الخيرية والتطوعية التي تكسبهم الثقة بأنفسهم وتحمل المسؤولية.

٦) اكتشاف المواهب والميول المهنية الخاصة بالطلاب وتوجيهها إلى الجوانب المهنية المناسبة.

٧) توعية الطلاب بأهمية التعليم المهني في تنمية المجتمع وتقدمه وازدهاره.

ثانياً: سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالمعلم:

١) التدريب الجيد والتحفيز والتشجيع للمعلم للمشاركة في الاعمال المهنية.

٢) تأهيل وتدريب المعلمين على المهن المطلوبة في سوق العمل.

٣) رفع مستوى المعلم وتثقيفه بأهمية الجانب العملي مع الجانب النظري من خلال حضور دورات تدريبيه وتثقيفيه.

٤) إعداد المعلم بشكل يواكب تطور العصر، والحاجة للأعمال المهنية التي يحتاجها سوق العمل.

٥) إعادة تأهيل المعلم في الجانب المهني وتضمينها ضمن نصابه التدريسي بحيث لا تكون عبئا عليه.

٦) زيادة تدريب المعلمين على الأعمال المهنية وتوعيتهم بأهميتها

٧) حث المعلم على حضور دورات تثقيفيه وتدريبية لرفع المستوى المعرفي والمهني لديها.

٨) تهيئة المعلمين وتدريبهم وترسيخ مفهوم العمل المهني

٩) عمل دورات تدريبيه للمعلم لإيجاد معلمين ماهرين في تخصص العمل اليدوي وتدريبهم بمهاره.

١١) إعداد كوادر خاصه لتعليم الأعمال المهنية وأعداد اماكن خاصه لعقد الورش وأعمال التطبيق.

ثالثاً: سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالأسرة:

١) توعية الأسرة من خلال وسائل الإعلام والمساجد بأهمية العمل اليدوي وتذكيرها إن الأعمال المهنية من مهن الأنبياء وليس هناك عيب في ممارستها.

٢) تعزيز الشراكة المجتمعية بين الاسرة والمدرسة وتوعية الاسرة بأهمية العمل اليدوي من خلال برامج توعويه تعقدها المدرسة لأسر الطلبة.

٣) تعزيز دور الأسرة وتغيير الكثير من المفاهيم الخاطئة حول المهن ونظرة المجتمع لها.

٤) إشراك الأسر في التنمية وتحقيق احتياج سوق العمل من خلال تشجيع الأسر لأبنائهم للانخراط في المجالات المهنية.

٥) العمل على تهيئة الأسر والمجتمع على الاعتماد على سواعد أبناء الوطن في الكثير من الأنشطة المهنية ، والتقليل من الاعتماد على العمالة الوافدة.

٦) النمذجة والتعرف على الدخل الشهري للعامل في المهنة ذات العلاقة ، التوجه إلى التعلم المهني وتفعيله.

٧) إعطاء الأبناء فرصه في تنفيذ بعض الأعمال اليدوية البسيطة داخل المنزل ، مع تشجيعهم في النجاح والتوجيه في حالة الاخفاق.

٨) تفعيل الشراكة بين المدرسة ولأسرة وتوعيتهم برغبات وميول أبنائهم.

رابعاً : سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية :

١) تشجيع الطالب من خلال توفير البيئة المدرسية المناسبة للعمل المهني.

٢) توفير بيئة مناسبة بتوفير المناهج المهنية الحديثة التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل.

٣) زيارة الطلاب مع معلميهم للمنشآت الحرفية والمهنية.

٤) وتوفير البنية التحتية لاحتياجات المهن اليدوية والحرفية من خلال توفير المعامل والورش والأدوات اللازمة للتدريب الجيد ، والتي تعود الطالب على العمل وممارسته.

٥) إعداد الطالب مهنياً وتوفير البنية التحتية لاحتياجات المهن اليدوية والحرفية.

٦) توفير جميع الامكانيات للطلاب من أجهزة والكترونيات وتوفير المكان الصحيح والمهيأ للتدريب.

٧) التركيز على الأنشطة اللاّصفية التي يقوم الطالب بالعمل فيها بيده وعمل الورش المهنية خلال حصص الاحتياط وتوفير الادوات اللازمة لذلك.

٨) ضرورة التمويل المادي للقيام بتدريب الطلاب وتوفير الأماكن المخصصة لذلك.

٩) توفير دعم مادي للمدارس لتوفير بيئة تربوية جاذبه مهنيًا.

١٠) تحفيز الطلاب وتشجيع ومكافأة المبدعين منهم في التعليم المهني.

١١) رصدت مكافئات ماديه شهريه أو سنوية للطلاب الملتحقين بالتعليم المهني.

خامساً: سبل التغلب على التحديات المتعلقة بالمجتمع:

١) توعية المجتمع عن طريق وسائل الإعلام وغيرها من المنابر بأهمية العمل اليدوي.

٢) توعية المجتمع بأهمية العمل اليدوي في الإسلام من خلال النصوص الدينية التي ذكرت في كتاب الله وسنة رسوله الكريم.

٣) تشجيع الشراكة المجتمعية بين القطاع العام والقطاع الخاص لدعم أصحاب المهن اليدوية وتوفير الدعم والأمان الوظيفي لهم.

٤) تشجيع الأسر والطلاب وتوفير المهن المضمونة للخرجين وضمان مستقبلاً آمناً لهم والحد من البطالة.

٥) تعزيز دور القطاع الخاص في مشاركة المجتمع في تشجيع الأعمال المهنية والحرفية وضمان التحاق الخرجين في الوظائف الخاصة بهذا القطاع.

٦) تشجيع الملتحقين بهذه المهن ووضع مكافئات لهم لتشجيعهم وتغير نظرة المجتمع تجاه مستقبل هذه المهن.

٧) تكوين ثقافة لدى أفراد المجتمع بشرف العمل اليدوي وتغيير الصورة النمطية السلبية لدى المجتمع عن العمل المهني.

٨) مشاركة المؤسسات ولقطاع الخاص والمجتمع في أحياء المهن وتنشيطها في المدن والقرى للاستفادة منها ، وللحد من العمالة الوافدة.

٩) العمل على تهيئة المجتمع على الاعتماد على سواعد أبناء الوطن في الكثير من الأنشطة المهنية.

٥ - ما التصور المستقبلي المقترح لمواكبة التحديات المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال توصل الباحث من خلال أسلوب دلفاي للتصور المقترح الذي بني على النتائج الميدانية لهذه الدراسة وعلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ومن خلال الأدبيات التي تم الرجوع اليها من أطار نظري ودراسات سابقة ، ويمكن عرضه في الجدول التالي :

جدول(٢٠) يوضح نتائج حول رأي الخبراء في التصور المستقبلي المقترح لمواكبة التحديات المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما بعد رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات المستقبلية للمملكة العربية السعودية

محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات الحالية لنظام السعودة		آلية تحقيقها لمواكبة التحولات فيما بعد رؤية ٢٠٣٠ وتحقيق توجهات المملكة
مجتمع حيوي	قيمة راسخة	غرس مبادئ الإسلام التي تحث على العمل في نفوس الطلاب
		تسخير طاقات المجتمع وإمكاناته لرفع كفاءة الطلاب في الأعمال التي يرغبونها
		ترسيخ حب العمل لدى الطلاب وأن ذلك دليل على الاعتزاز بالهوية الوطنية والانتماء لوطنهم
	بيئة عامرة	دعم وتوفير الأنشطة والتدريب على العمل للطلاب داخل المدرسة
		توفير ودعم الخدمات الصحية
		اشراك الطلاب في تطوير العمل داخل المدرسة
		تبصير الطلاب بمهامهم والدور المنوط بهم تجاه المجتمع
	بنيانه متين	العمل على توفير الجو الأسري داخل المدرسة ونبذ العنف والتناحر
		توفير الخدمات الصحية المناسبة للطلاب
		توفير المناخ المناسب لإظهار كل طالب

محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات الحالية لنظام السعودة		آلية تحقيقها لمواكبة التحولات فيما بعد رؤية ٢٠٣٠ وتحقيق توجهات المملكة
		لشخصيته وفكره دون حجر أو قمع
		إشراك الطلاب في العمل على تقدم وطنهم
		اتاحة الفرصة لكل طالب لاختيار ما يناسبه من عمل وفق قدراته
اقتصاد مزدهر	تنافسية جاذبة	تحسين بيئة التعلم داخل المدرسة بحيث تكون محفزة للعمل
		تعميق التخصصية العلمية داخل المدرسة لرفع كفاءة الطلاب
		خلق روح التنافسية بين الطلاب بتوفير الحوافز المادية والمعنوية المحفزة للعمل
		إعادة تأهيل المدارس بما يحقق أهدافها من خلال توفير البرامج التدريبية اللازمة
	استثماره فاعل	تعظيم القدرات والكفاءات من الطلاب ومنحهم الحوافز التي تشبع رغباتهم وممارسة الأعمال التي تناسب قدراتهم
		منح القدرات الشابة الواعدة الفرص الكافية لتحقيق طموحاتهم
		تخصيص الخدمات داخل المدرسة وتحديد المهام
	موقعه مستغل	تحقيق التكامل والترابط بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الخارجي على المستوى

محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات الحالية لنظام السعودة		آلية تحقيقها لمواكبة التحولات فيما بعد رؤية ٢٠٣٠ وتحقيق توجهات المملكة
		الاقليمي والدولي
		دعم المدرسة ماليا ومعنويا بما يحقق لها أهدافها
وطن طموح	حكومته فاعلة	تحقيق النزاهة والشفافية والمحاسبة داخل المدرسة
		الحفاظ على موارد المدرسة وحسن استغلالها بما يحقق لها رسالتها داخل المجتمع
		خلق التفاعل البناء والمثمر بين الطلاب
		الالتزام بكفاءة الانفاق وبالتوازن المادي
		دعم المرونة داخل المدرسة وتشجيع الابداع والابتكار
	مواطنه مسؤول	تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في حياتهم
		تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في أعمالهم
		تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية في مجتمعهم
		حث الطلاب على تطوير الذات والارتقاء بها علميا ومهنيا

محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوجهات الحالية لنظام السعودة		آلية تحقيقها لمواكبة التحولات فيما بعد رؤية ٢٠٣٠ وتحقيق توجهات المملكة
نظام السعودة	إحلال العمالة السعودية محل العمالة الأجنبية	الإعداد المهني المناسب وتنمية مهارات الطلاب للتحول من الوضع الراهن إلى توجه يرقى بالعمالة السعودية مهنيا إلى مستوى يحقق أمال المملكة وقياداتها في ممارسة الأعمال والمهن ممارسة تتوافق والتحديات العالمية

وباستعراض ما سبق يمكن بناء التصور المستقبلي المقترح كالآتي:

أولاً: تمهيد: تهتم الدراسة في ضوء الإطار النظري، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية؛ وانطلاقًا من الواقع السعودي للتعليم بصياغة تصور مقترح يسهم في تفعيل التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠م

ثانياً: فلسفة التصور المستقبلي المقترح: تنطلق فلسفة التصور من أن التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠م، تعد القوة الدافعة للتنمية الاقتصادية، وقاطرة النمو في القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً: منطلقات التصور المستقبلي المقترح: تتحدد أهم المنطلقات الفكرية للتصور المقترح في تفعيل التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية ٢٠٣٠م فيما يأتي:

- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والتي من ضمن محاورها تحقيق تنافسية جاذبة من خلال الاستثمار الفاعل في التعليم ومخرجاته،

واستغلالها في اقتصاد مزدهر للوطن، وتلبية أهداف الوطن المستقبلية الطموحة وذلك من خلال تعميق التخصصية العلمية داخل المدرسة لرفع كفاءة الطلاب باكتساب المهارات المهنية اللازمة، لإحلال العمالة السعودية محل العمالة الأجنبية.

- إن التغيير حقيقة حتمية لابد من قبولها، واستيعاب المتغيرات والتعامل معها بدلاً من تجاهلها أو تجنبها.

- التطورات في ظل مجتمع المعرفة، وما تفرضه من مقتضيات تؤدي إلى ضرورة التطوير في البرامج التعليمية والأكاديمية، وما يمليه ذلك من متطلبات واحتياجات في التنمية المهنية المستدامة والتطوير المهني لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية وضرورة العمل على تحقيق التنمية المهنية المستدامة في ضوء التحديات المعاصرة التي أشارت إليها نتائج الدراسة.

- وجود العديد من التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ، كما بينتها نتائج الدراسة الميدانية حيث حصل محور تحديات التربية المهنية المتعلقة بالطالب على درجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٥) ، وحصل محور التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٧) ، بينما حصل محور التحديات المتعلقة بالمعلم على درجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٠)، كما حصل محور التحديات المتعلقة بالأسرة على درجة موافقة بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٣٤) ، وكانت ترتيب التحديات التي تواجه التربية المهنية لطلاب المرحلة الثانوية التحديات المتعلقة بالأسرة ثم

المتعلقة بالمجتمع يليها المتعلقة بالبيئة المدرسية ثم المتعلقة بالمعلم وأخيراً المتعلقة بالطالب .

- إن عملية التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة ضرورة يفرضها الوضع الراهن من ضرورة جودة الخريجين وفقا لمتطلبات سوق العمل السعودي.

- التطور السريع في الإنتاج المعرفي والفكري وتقنيات الاتصال وثورة المعلومات ؛ أصبح نوعا من التحديات التي فرضت على التعليم بصفة عامة والثانوي على وجه الخصوص ضرورة التحديث في أهدافه وأدواره ووظائفه.

- إن التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة يسهم في مواكبة مؤسسات التعليم الثانوي لمتطلبات سوق العمل السعودي.

رابعاً: الرؤية والرسالة للتصور المستقبلي المقترح

١ - **رؤية التصور المستقبلي المقترح:** تحقيق ميزة تنافسية في التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وتأهيلهم للعمل بالمجتمع المحلي بما يحقق التميز والكفاءة في ضوء متطلبات سوق العمل.

٢ - **رسالة التصور المستقبلي المقترح:** تتركز رسالة التصور المقترح في وضع إطار مخطط متكامل للتربية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، بما يحقق التميز والكفاءة، ويضمن تكيفهم مع متغيرات العصر، ومواكبة متطلبات سوق العمل ، وذلك من خلال تبني المقترحات الخاصة بالمجالات المهنية في مجال التعليم الثانوي وخدمة المجتمع في هذا التصور، وذلك من خلال تبني حزم متكاملة من برامج التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي ،

وتطبيقها وفق مجموعة من الأساليب المتنوعة، وفي ضوء نظرة شمولية تطرح الحلول المناسبة لما يتوقع من معوقات قد تحد من تنفيذ هذه البرامج

خامساً: أهداف التصور المستقبلي المقترح:

١. إيجاد آليات وصيغ للقيام ببرامج التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة، والعمل على تحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم في مجال خدمة المجتمع، وإعدادهم لمهام وأدوار متطورة ومتجددة، وتشجيعهم على اتباع أهم الاساليب والطرق الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق التطوير المهني.

٢. توفير المناخ العلمي المناسب لفعالية برامج التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة وتطويرها على المستوى الفردي والتنظيمي ليواكب متطلبات سوق العمل.

٣. تحديد الأدوار والمهام الخاصة لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة، والبرامج الخاصة بالتربية المهنية، وتحديد الطرق المناسبة لتحقيقها.

٤. مساعدة طلاب التعليم الثانوي بالمملكة على الاطلاع ومواكبة كل جديد في تخصصهم العلمي والمهني.

٥. دعم التفكير الهادف لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة (النقد الذاتي للأداء) وذلك عن طريق توفير برامج تنمية مهنية ذاتية لهم في مجال التفكير الهادف والنقد الذاتي الموجه للأداء دون الاعتماد فقط على نقد وتقويم الآخرين.

٦. تطوير مهارات التفكير العلمي والإبداعي والابتكاري لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة وإكسابهم مزيداً من القدرات والمعارف والمهارات العلمية

والأكاديمية والتدريسية والعمل على خلق مناخ مناسب لمناقشة أعضاء هيئة التدريس لتبادل الأفكار والخبرات.

سادساً: متطلبات التصور المستقبلي المقترح:

١. يتطلب التصور الحالي للدراسة تعرّف واقع التربية المهنية في المرحلة الثانوية وما يشوبها من تحديات ومشكلات كما أشارت إليها الدراسة الميدانية.

٢. الوصول بالتربية المهنية في المرحلة الثانوية إلى مواكبة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ كما أشار الخبراء في الدراسة الميدانية.

٣. ربط مخرجات التعليم الثانوي بالمهن المختلفة في سوق العمل.

٤. ضرورة تبني فلسفة التطور والتجديد الشامل للنظام التعليمي الثانوي العام، والذي يعتمد على ضرورة تبني فلسفة ربط النظرية بالتطبيق العملي وما يتضمنه من مهارات الإبداع والابتكار الشامل.

٥. عقد شراكات بين الجهات التعليمية المشرفة على التعليم الثانوي والقطاع الخاص تضمن ممارسة الطلاب وتطبيقهم داخل مناخ المهن قبل التخرج.

٦. ربط التربية المهنية وتطويرها بخطط التنمية في المملكة العربية السعودية.

سابعاً: ملامح التصور المستقبلي المقترح:

١. تتضمّن ملامح التصور المقترح بعض المحاور الرئيسة التي يمكن من خلالها إكساب ثقافة التربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي العام بالمملكة. وتتمثل هذه الملامح فيما يلي:

٢. الاهتمام بتطوير طرق التدريس والأساليب الحديثة المتبعة في تدريس المقررات الدراسية ذات الصلة بالتربية المهنية ويتطلب تنفيذ ذلك مراعاة الآتي.

٣. استخدام طرق تدريس أساليب تدريس فعالة وحديثة للمقررات الدراسية والبرامج ذات الصلة بالتربية المهنية أو إدارة المشروعات. وذلك بالاستفادة من الطرق الحديثة المتبعة في بعض الدول المتقدمة مثل: الزيارات الميدانية الأنشطة اللاّصفية، وعقد اللقاءات مع رجال الأعمال الناجحين والتدريب الداخلي والتدريب الصيفي وتمثيل الأدوار ومشاركة رجال الأعمال بما يسهم في تدريب الطلاب على اكتساب روح المبادرة والريادة والعمل الحر.

٤. إنشاء شبكة خاصة تربط بين المعلمين وبين رجال الأعمال والمهتمين بالتربية المهنية وذلك لتسهيل عملية التواصل والتفاعل بينهم. وتوظيف هذه الشبكة في تبادل الآراء والخبرات والتجارب الناجحة فيما يتعلق بالتربية المهنية وطرق تدريسها وكيفية تدريب الطلاب عليها بما يسهم في نمو خبرة المعلمين ومن ثم زيادة قدرتهم على دعم فكرة التربية المهنية والمهارات لدى الطلاب.

٥. توفير الدعم المالي والتمويل المناسب للمدارس من أجل التنوع في طرق وأساليب التدريس لمقررات التربية المهنية وتطبيق المشروعات والأنشطة ذات الصلة بالتربية المهنية لربط الجانب النظري للمقررات بالجانب العلمي في الأنشطة والاهتمام بتدريب المعلمين على تبني وتطبيق طرق التدريس الحديثة، وتوفير البنية التحتية المناسبة التي تؤهل المعلمين لتطبيق الوسائل بصورة واقعية وصحية لما يساهم في تطوير الطالب وإكسابه ثقافة التربية المهنية وروح المبادرة.

٦. الاهتمام بتطوير البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لطلاب التعليم الثانوي العام وصبغها بالجدية والابتكار لإكساب الطلاب المهارات اللازمة.

٧. ويتطلّب تحقيق ذلك مراعاة الإجراءات التالي :

٨. ضرورة التوسع في توفير مقررات دراسية ذات صلة مباشرة بالتربية المهنية في المرحلة الثانوية العامة. مثل مقررات عن أساسيات التربية المهنية، وتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التربية المهنية.

٩. وضع استراتيجية عامة على مستوى التعليم الثانوي العام للاهتمام بالتربية المهنية والاعتماد عليها كإطار عام يتضمن إجراءات ملموسة وواقعية.

١٠. ضرورة توظيف المقررات الدراسية المقدمة في التعليم الثانوي العام بإرساء مبدأ التعليم الذاتي والتجربة والتفكير التحليلي والمهارات الإبداعية والابتكارية والعمل بروح الفريق.

١١. اهتمام وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني في وضع مشروعات لتطوير المناهج الدراسية في ضوء تحديات التحديات المعاصرة للتربية المهنية لطلاب التعليم الثانوي بالمملكة.

ثامناً: آليات تطبيق ملامح التصور المستقبلي المقترح:

يتطلب تنفيذ هذا التصور الآليات الآتية:

١ - **آلية التخطيط والتطوير:** الانطلاق من سياسة التعليم وأهدافها في ربط النظرية بالتطبيق وإكساب المتعلمين في المرحلة الثانوية المزيد من المهارات المهنية.

٢ - المساقات:

- تضمين المرحلة الثانوية مساقات ومقررات لها جانب نظري وجانب تطبيقي على أن تكون مساقات إلزامية وليست اختيارية.

- تضمين المقررات الأخرى عند تطوير المناهج موضوعات مثل المهارات الريادية على جميع في المراحل الدراسية المختلفة.

- إدراج برامج وأنشطة إثرائية للتربية المهنية في الأنشطة الصفية واللاصفية.

- إدراج اختبار مهاري على الاختبار التحصيلي بعد التخرج من المرحلة الثانوية

٣ - آلية التدريب:

- برامج لتدريب المعلمين والمعلمات

- تضمين برامج تدريبية ضمن خطة التدريب والابتعاث لتدريب الكوادر التعليمية كما ينبغي إدخال برامج اعتماد المعلم في تدريس ريادة الأعمال على مستوى الدراسة، وتشجيع المعلمين على التعامل مع القطاع الخاص ورجال الأعمال كي يكونوا مستعدين بشكل أفضل لتعليم ريادية الأعمال.

- برامج التدريب الإلكتروني الافتراضي:

- وذلك من خلال إطلاق منصة تدريبية تفاعلية لتدريب المعلمين والطلاب وعقد لقاءات والندوات مع أسر الطلاب وقطاعات المجتمع بشكل عام والقطاع الخاص بشكل خاص.

- وتطوير شبكات معلمي التربية المهنية وينبغي إشراك قطاع الأعمال مع هذه الشبكات لدعم المعلمين في تدريس التربية المهنية.

٤ - آلية الشراكة:

إنشاء كيان وطني رائد تجمع التعليم وهيئة تقويم التعليم والقطاع الخاص لقيادة إدراج التربية المهنية في قطاع التعليمي الثانوي العام، يضم هذا الكيان مجموعات عمل من داخل الوزارات المختلفة التي تفرز تعليم التربية المهنية بالإضافة إلى ممثلي القطاع الخاص والهيئات والمنظمات غير الربحية ويمكن لهذا الكيان الرائد أن يكون مؤسسة مستقلة أو يمكن تأسيسه داخل وزارة التربية والتعليم، وتكون مهام هذا الكيان كالآتي:

- وضع خطة عمل لتطبيق الاستراتيجية لقياس مخرجات التعليم الثانوي وتمكينهم في العمل وتنفيذ توجهات الوطن المستقبلية في السعودة والريادة والابتكار.

- التنسيق والتعاون بين الحكومات والمؤسسات الإقليمية والدولية والمؤسسات الأقرب لتبادل المعرفة والمعلومات وسبل التعاون المثمر.

- إجراء المزيد من الأبحاث في مجال تعليم التربية المهنية بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

- توفير التمويل الكامل المتعلق بتنفيذ استراتيجية تعليم التربية المهنية.

- ثالثًا: وضع الخطة الاستراتيجية والمبادئ التوجيهية لتعليم التربية المهنية في التعليم الثانوي العام بالمملكة:

- ينبغي الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم هي الجهة الأمثل لقيادة عملية تطوير استراتيجية وطريقة لتعليم التربية المهنية بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، لكن جميع الوزارات ذات الصلة ينبغي أن تشارك في وضع الاستراتيجية.

- كما يجب تأسيس مجموعات عمل قائم على الشراكة بين الطلاب والأسر والجهات التعليمية والقطاع الخاص لضمان التشاور والحوار المهني النشط.

- وينبغي أن تتضمن الاستراتيجية الشاملة لإدراج تعليم التربية المهنية في التعليم الثانوي العام المجالات الآتية:

- التمويل والميزانية:

- يجب أن تتضمن الاستراتيجية أيضًا التمويل ومتطلبات الميزانية اللازمة لتنفيذها وتوضيح أفضل الممارسات من أن تمويل الحكومة لتعليم التربية المهنية يجب أن يأتي من مختلف المصادر ذات الصلة داخل الحكومة.

- خطة الاتصال/ والتواصل:

- لابد من وجود خطة للاتصال الفعّال في الاستراتيجية يهدف إلى رفع الوعي حول أهمية تعليم التربية المهنية وكسب تأييد المجتمع بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تهدف خطة الاتصال والتواصل إلى ضمان أن أصحاب المصلحة على إطلاع ومعرفة بالسياسات والاستراتيجيات والمبادرات المحددة.

٥ - آلية التطبيق:

- التطبيق التدريجي لإدراج التربية المهنية في التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية:

- تعرّف معايير تعليم التربية المهنية.

- المناهج الدراسة والأنشطة اللامنهجية وتدريب المعلمين.

- استخدام طرق تدريسية حديثة مثل: التعليم عبر التجربة أساليب التعليم التجريبي في عملية تدريس مهارات التربية المهنية بشكل فعال يعتمد على نوع المشاريع المطبقة ووفقًا لكل مرحلة تعليمية.

- ودمج المستحدثات التكنولوجية يشهد التعليم تحولاً جذريًا مع تقدم التكنولوجيا وقد اتخذ التعليم شكلاً جديدًا متزايدًا مع الاستخدام الواقع لأجهزة الكمبيوتر والانترنت والحواسيب اللوحية والهواتف الذكية وبالتالي فإن استخدام تدخلات تكنولوجيا المعلومات يمكن أن يدعم المعلمين ومدربي التربية المهنية، توفر التكنولوجيا المعلومات طريقة أكثر إثارة وفاعلية لإشراك الطلاب في تعليم التربية المهنية في حين أنها تحاكي ديناميكية قطاع الأعمال الحقيقي والتي تعتمد اعتمادًا كبيرًا اليوم على حلول تكنولوجيا المعلومات.

- وضع معايير تعليم التربية المهنية لكل صف دراسي على حدة من التعليم الثانوي العام:

لابد من وضع مجموعة معايير مرتبطة بتطوير المحتوى وتحديد مستوى التدخلات المنهجية واللامنهجية لكل صف بشكل تتابعي وتدريجي.

- لابد في هذه المرحلة من إشراك المعلمين ورواد الأعمال وذلك لضمان إدراج المهارات والكفاءات ذات الصلة في تصميم معايير تعليم ريادة الأعمال.

- المناهج الدراسية والتدخلات اللامنهجية وتدريب المعلمين: إدراج الأنشطة اللامنهجية بعد الدوام الدراسي وبإمكان وزارة التربية والتعليم والمدارس والمنظمات غير الربحية تنظيم منتديات ومؤتمرات وتبادل الأقطار والمشاركة في ورش العمل التعليمية حول التربية المهنية وذلك بمشاركة الشركات ورجال الأعمال لتقديم الخبرات والتوجيه.

تاسعاً: معوقات تنفيذ التصور المستقبلي المقترح:

١. البيروقراطية والمركزية التي قد تحد من تطوير المدارس الثانوية ونشر ثقافة المهن، كما قد تحول عن تنفيذ برامج نوعية في التربية المهنية والزيارات والشراكات مع القطاع الخاص.

٢. ضعف المخصصات المالية لتهيئة بيئة التعليم الثانوي بالتجهيزات والورش لمعايشة الطلاب المواقف التعليمية في التربية المهنية، واكتساب المهارات اللازمة في التربية المهنية.

٣. قصور التخطيط الاستراتيجي لبرامج ومجالات التربية المهنية في ضوء التحديات المعاصرة؛ والتطور السريع في المهن.

٤. العجز الكبير في الكفاءات المتخصصة في مجالات وبرامج وخطط التربية المهنية.

٥. القصور في مستوى وعي الأسر وطلاب التعليم الثانوي العام بثقافة التربية المهنية وثقافة العمل الحر وضعف إلمامهم بدور التعليم للتربية المهنية وأهميته في تحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع.

٦. جمود معظم الموارد والمقررات الدراسية في التعليم الثانوي العام تعتمد على الحفظ والتلقين والاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس وفي تقييم الطلاب مما يفقد الطلاب على الابتكار والإبداع.

عاشراً: سبل التغلب على معوقات التصور المستقبلي المقترح:

١. إدراك الجهات ذات العلاقة والمسئولة عن التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، أن الطلاب والقيادات الأكاديمية والإدارية بوضعها الراهن تواجه الكثير من التحديات، والتي تحتاج إلى نوع خاص من مصادر التربية المهنية وبرامجها ومجالاتها والتخطيط لها، لذا من مسئولياتها إجراء إصلاحات جذرية واستحداث كيانات للتربية المهنية والتدريب، واعتماد التربية المهنية مدخلاً مناسباً لمواجهة تلك التحديات ومعالجاتها.

٢. دعم التربية المهنية في المرحلة الثانوية من خلال تخصيص ميزانيات، ودعم مؤسسات المجتمع المحلي والقطاع الخاص لها.

٣. التخطيط من قبل المتخصصين في مجال التخطيط بمشاركة مع القطاع الخاص لوضع خطة شاملة للتربية المهنية على مستويات التعليم، وربطها بخطط التنمية والتطور المتسارع في سوق العمل.

٤. الاستعانة بخبراء ومتخصصين، وتدريب المعلمين والمعلمات على التربية المهنية وتثقيفهم بالمهن وتطورها في سوق العمل.

٥. عقد شراكات مع الأسر ولجان التنمية الاجتماعية والمساجد لتنفيذ خطب عن العمل والمهن في الإسلام وحملات توعوية ودورات تدريبية متنوعة مباشرة، والكترونية لنشر ثقافة التربية المهنية وقيمة العمل.

٦. ربط المعارف بالتطبيق أثناء تدريس المقررات وعقد شراكات مع القطاع الخاص لتبادل الزيارات الميدانية بين المدارس وأرباب المهن في القطاع الخاص.

٧. تعزيز مبدأ التربية المهنية الذاتية المستمرة بما يكفل غرس قيمة الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

التوصيات

١. اعتماد قائمة التحديات المهنية التي توصلت إليها الدراسة والعمل على تذليلها.

٢. اعتماد التصور المستقبلي المقترح المستقبلي المقترح حيث يتوقع أن يثبت فاعليته في مواكبة تحولات ما بعد رؤية ٢٠٣٠.

٣. ضرورة بناء تصورات في التربية المهنية لجميع الصفوف الدراسية على شاكلة الدراسة الحالية.

٤. على المؤسسات التعليمية بجميع صفوفها ومراحلها ضرورة الاهتمام بالتربية المهنية باعتبارها الركيزة الأساسية لإيجاد جيل نافع مسلح بالمعرفة والمهارة.

المقترحات

١. إجراء دراسات تسعى لبناء برامج للتربية المهنية لكافة المراحل التعليمية بالمملكة

٢. إجراء دراسات تسعى لمقارنة برامج التربية المهنية لطلاب المراحل التعليمية المختلفة قبل وأثناء وبعد رؤية ٢٠٣٠

٣. إجراء دراسات تسعى لتطوير الدور الوظيفي للمعلمين فيما بعد رؤية ٢٠٣٠

٤. إجراء دراسات بهدف تقديم تصورات حديثة لبرامج التربية المهنية للمعلمين لمواكبة تحولات ما بعد رؤية ٢٠٣٠.

* * *

المراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- **القرآن** الكريم.

أبو عصبة، مي فتحي. (٢٠٠٥). مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

إسماعيل، حمدان محمد علي. (٢٠١٧). أثر أنشطة إثرائية في الكيمياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تنمية الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي استراتيجيات التعلم العميق والسطحي. مجلة التربية العلمية. مصر. فبراير مج ٢٠. ع ٢. ص ص ١ – ٥٦.

الجهني، خالد عليثة وآخرون.(٢٠١٧). تصور مقترح قائم على التعلم مدى الحياة لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠. مؤتمر جامعة القصيم" دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠. يناير. ص ٣٦٩ - ٣٨٣.

الزهراني ، معجب بن عثمان. (٢٠١٨).ملاءمة مخرجات برنامج التربية الفنية بجامعة الملك سعود مع احتياجات سوق العمل وفق رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية، ٣٠ (٣)، ٤٢٧ -٤٥١.

الزهراني، رحمة .(٢٠١٨). رؤية استشرافية لدوار المشرفة التربوية في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة الطفولة والتنمية. المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٩. ع ٣١. ص ١١٧ – ١٤٧.

السيد ، فؤاد البهي.) ١٩٩٨). الأسس النفسية للنمو من الطفولة حتى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشمري، عادل بن عايد. (٢٠١٨). واقع حوكمة الجامعات السعودية ودورها في تحقيق رؤية المملكة. مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك سعود. مج ٣٠. ع ٣. ص ٣٦٩ – ٣٩٧.

العتيبي، عواطف قاعد وآخرون. (٢٠١٨). نظام التعليم التقني لمواكبة تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء التجربة اليابانية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. مج ٢٩. ع ١١٤. أبريل. ص ٤٦ – ٧٦.

الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠١٨، العدد ٢٤،

.https://www.stats.gov.sa/ar/1010-0

الكلثم، مها بنت إبراهيم. (٢٠١٦). دور تدريس مقرر التربية المهنية في تنمية مهارات قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٢٤. ع ١ . ص ص ٢٤ – ٤٣.

المحيميد، عبدالعزيز بن عبدالرحمن. (٢٠٠٣). الأسس الإسلامية للتربية المهنية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود. مج ١٦. ع ١. ٤٨٧ – ٥٤٧.

الموسوعة العالمية (٢٠١٦).

جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (٢٠٠٦). التربية المهنية في التعليم الأساسي برنامج مقترح لإعداد المعلم " المؤتمر العلمي الثامن عشر. مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي. مصر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مج ١. يوليو. ص ٢٨٠ – ٢٩٠.

حجي، أحمد إسماعيل(٢٠٠٠). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، بلاسم (١٩٩٥). التربية العملية في التعليم الأساسي في الجمهورية العراقية. الحلقة الاقليمية عن رفع كفاية مشرفي التربية المهنية. الأردن. عمان. ٢٧ أيار. ١ حيزران.

خضر، مجد: (٢٠١٦) التربية المهنية،
https://mawdoo3.com/%D8%A8%D8%AD%D8%AB_%D8%B9%D9%86_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D9%86%D9%8A%D8%A9

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠http vision 2030.gov.sa 2030: / /

عبد الرزاق، سلامة. (٢٠١٤). التربية المهنية، قسم التربية المهنية، وزارة التربية والتعليم.

عبدالرزاق، سلام غازي .(٢٠١٤). التربية المهنية. الأردن: دار دجلة.

عزازي، خالد. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في مادة تكنولوجيا التبريد وتكيف الهواء قائم على المدخل المنظومي لإكساب المهارات العلمية وتنمية الابداع لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

عودة، محمد. (٢٠١٥). التربية المهنية في عصر متجدد، دار الكتاب الجامعي.

قاسم، جميل محمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

محمد مجدي، أحمد. (١٩٩٦). النمو النفسي بين السواء والمرض الاسكندرية : دار

المعرفة الجامعية.

محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (٢٠١٣). وحدة مقترحة في الفيزياء لتنمية الوعي المهني والذكاء الطبيعي في ضوء أهداف التربية المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. يناير. ج ٣٣. ص ٢٤١ – ٢٩٥.

وزارة التعليم: (١٤٣٦). أهداف ورؤى المؤسسات التعليمية،
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D9%8A%D9%83%D9%8A%D8%A8%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D8%A7_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9.

حورية، ترزورلت عمروني ومزياني الوناس. (٢٠١٠). التربية المهنية كاستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (٣)، ٥٣٦ -٥٥٢.

اليامي، هادية بنت علي. (٢٠١٨).رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.مجلة العلوم التربوية والنفسية ،٢(٢٦)، ٣٢ -٤٩.

يماني، على عبد القادر. (٢٠٠٨). التربية المهنية في السنة النبوية تفعيلها في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alereah(2013).A comparative evaluation of vocational curriculum in pritain , japan, April, vol 4. No 12.

AL-Saydeh, M. (2002). Pre-Vocational Education in Jordan: Implications for Teacher preparation and In–Service Training. Un-Published Ph.D dissertation, the university of Huddersfield ,UK.

Fjellstrom, M. (2014). Vocational education in practice: a study of work-based learning in a construction programme at a Swedish uppersecondary school. Vocational Education and Training, a Springer Open Journal, 6(2), 1-20

Fjellstrom, M. (2014). Vocational education in practice: a study of work-based learning in aconstruction programme at a Swedish up persecondary school. Vocational Education and raining, a Springer Open Journal, 6(2), 1-20.

Grant Leroy.1(1993). Employs Attitudes to word the transition from school for youths with disabilities , MED,the university of Manitoba, Canada , p: 168.

Tweissi, A. (1998). Effectiveness and Efficiency in Jordan Prevocational. Education Provision, Un-Published Ph.D dissertation, the university of Huddersfield, UK.

Unesco.(2003). Teacher professional development : international reviews of the lecture op. cit.

Winch, C. (2010). Vocational Education, Knowing .How and Intelligence Concepts. Journal of Philosophy of Education, 44(4), 551-567 -

الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم من وجهة نظر أولياء الأمور

(دراسة نوعية)

د. نبيل بن شرف المالكي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك سعود

الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم من وجهة نظر أولياء الأمور (دراسة نوعية)

د. نبيل بن شرف المالكي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٠ /٦/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور، إضافة إلى معرفة مستوى رضاهم ومشاركتهم في البرامج والتدخلات، والوصول إلى أبرز المقترحات التي تسهم في تفعيل التعاون والمشاركة بين القطاعات ذات العلاقة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث منهج البحث النوعي (Qualitative Research). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة متدنٍ وضعيف جداً، كما أظهرت عدم وجود رؤية مشتركة في تقديم الخدمات المساندة والطبية في المدارس، إضافة إلى أن مستوى الرضا عن تكامل الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة وشموليتها بين القطاعات ذات العلاقة متدنٍ ودون المأمول. وأفضت نتائج هذه الدراسة إلى وجود عديد من المعوقات حيال تكامل الخدمات، مع التطرق إلى عددٍ من المقترحات والتوصيات بشأن ذلك.

الكلمات المفتاحية: الأدوار التكاملية، خدمات التربية الخاصة، الخدمات المساندة، أولياء الأمور.

The Integrated Roles among Relevant Sectors in Education and Rehabilitation of Individuals with Disabilities from the perspective of parents- A Qualitative Study

Dr. Nabil Sharaf Almalki
Department of special education- College of education- King Saud University

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of the integrated roles in providing special education and related services to individuals with disabilities between the relevant sectors (the Ministry of Education, the Ministry of Health, the Ministry of Human Resources and Social Development) from the perspective of parents. For the study, the researcher used the Qualitative Research method. The results of the study concluded that the level of integration of special education and related services provided to individuals with disabilities between the relevant sectors is low and very weak, as well as the lack of a common vision and integrated services in providing related and medical services in schools. Besides, the level of satisfaction with the integration of services provided to individuals with disabilities and their comprehensiveness among the relevant sectors is low and below expectations. The results of this study revealed the existence of many obstacles to the integration of services, with several proposals and recommendations addressed in this regard.

Key words: Integrated roles, Special education services, Related services, Parents.

مقدمة:

تهدف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) إلى حصول الأفراد ذوي الإعاقة على تعليم وتدريب وتأهيل يضمن استقلاليتهم، واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، كما تهدف إلى توفير التسهيلات والأدوات كافة التي تساعدهم على تحقيق النجاح. ويتضح ذلك من خلال ما نصت عليه رؤية (٢٠٣٠) بأن "يحصل كل طفل سعودي - أينما كان - على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكّر" (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٠). وقد أقرَّت عديد من القوانين بالولايات المتحدة الأمريكية، مثل: قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات بأجزائه (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, Part C & B) على تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البيئات التربوية الملائمة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة (IDEA, 2004).

وانطلاقًا من ذلك، ولتقديم هذه الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة تقديمًا فاعلًا وشاملًا، لابد من توحيد الجهود والأدوار التكاملية بين جميع القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) وغيرها من القطاعات الحكومية والأهلية التي تقدم الخدمات لذوي الإعاقة في البيئات التعليمية والتأهيلية المختلفة (Friend & Cook, 2007; Wei et al., 2014). واستناداً إلى ما سبق، تعمل وزارة التعليم وغيرها من الوزارات في عديد من مبادرات برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، ومنها مبادرة تطوير التربية الخاصة لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)

في حصول الأفراد ذوي الإعاقة على فرص عمل وتعليم مناسبة، تكفل استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

يتطلب تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة منهجاً فاعلًا وناجحًا للتعاون بين مجموعة متنوعة من المهنيين وأصحاب المصلحة (الأطباء، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمختصين ذوي العلاقة)، حيث يعرّف كلٌ من فرند وكوك Friend & Cook, 2007)) التعاون بأنه أسلوب للتفاعل المباشر بين طرفين متساويين على الأقل يشاركان في صنع القرار في أثناء عملهم نحو هدف مشترك. على سبيل المثال: أخصائي اللغة والكلام (وزارة الصحة)، ومعلم التربية الخاصة (وزارة التعليم) قد يعملان معًا نحو مهارات تواصل محسّنة للتلميذ الذي لديه مشكلات في النمو اللغوي والتواصل. ويمكن لمجموعة متنوعة من الفرق التعاونية دعم تعليم التلاميذ وتعزيزه للوصول إلى خدمات شاملة وملائمة لاحتياجاتهم وقدراتهم، فقد يحتاج تلاميذ المدارس من ذوي الاحتياجات التربوية والصحية وأسرهم إلى الخدمات والدعم من مجموعة قطاعات كقطاع الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، فضلاً عن مقدمي الخدمات من مختلف التخصصات (Friend & Cook, 2007; Nicholson, et al., 2000; Sloper, 2004).

حرصت عديد من الدول -كالمملكة المتحدة - على أهمية التعاون والتنسيق والتكامل بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم وجعله أولوية رئيسة في السياسة العامة في المملكة المتحدة .(Abbot, et al. 2005; Kirk, 2007) وكذلك في الولايات المتحدة الأمريكية حدث تحول تشريعي من تقديم الخدمات من بيئة العزل في معاهد خاصة للأفراد

ذوي الإعاقة في عام ١٩٧٥م وفق قانون التعليم لجميع المعوقين Education for All Handicapped Act ، إلى بيئات شاملة ومتكاملة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ١٩٩٧م (IDEA)التي تتطلب زيادة التواصل والتعاون والتنسيق بين مقدمي الخدمات (Bergen, 2003; IDEA .1997)، ويتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة تفاعلًا وتنسيقًا في اتخاذ القرارات والإجراءات التي تتم عادةً من مجموعة من ذوي العلاقة كمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وكذلك الأسر بالتنسيق مع أخصائيي الخدمات المساندة، كالأخصائي النفسي، وأخصائيي النطق والكلام، والأخصائي الطبيعي .(Banks, 2015)

مشكلة الدراسة

أقرت عديد من الدول القوانين والتشريعات التي تكفل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم وتأهيل شاملين وملائمين وفقاً لاحتياجاتهم، فاعتنت المملكة العربية السعودية بالأفراد ذوي الإعاقة وذلك بتشريع القوانين والأدلة التنظيمية لتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة من خلال برامج ومعاهد ومراكز من مؤسسات حكومية وأهلية متنوعة بما يشمل جميع فئات التربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ؛ وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٠ ؛ وزارة الصحة، ٢٠٢٠). وإن المتمعن في واقع التربية الخاصة يدرك أن هناك تحسنًا وتطورًا -إلى حد ما - في تقديم الخدمات من خلال التوسع في برامج التعليم الشامل، ولكن على الرغم من ذلك فإن تقديم البرامج الملائمة والخدمات الشاملة وتوفيرها لا يتم

بوجه متكامل بين القطاعات أو المؤسسات ذات العلاقة ؛ مما يفقد تقديم الخدمة بشكل فعال وناجح .(Alnahdi, 2014) فالتلاميذ ذوو الإعاقة بحاجة إلى خدمات تأهيلية أو صحية في المدارس الحكومية ، ويعزى ذلك لطبيعتهم وخصائصهم واحتياجاتهم المتنوعة ، وهذا ما أكدته عديد من الأدبيات السابقة (Aruda et al., 2011; Best et al., 2010) ، فأعداد التلاميذ ذوي الإعاقة ممن هم بحاجة إلى رعاية صحية أو طبية متكاملة في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية ويعتمد كثير منهم على التكنولوجيا الطبية من أجل جودة الحياة والعيش المستقل ، قد ازداد وضوحًا في السنوات الأخيرة.

ونظراً لندرة الأدبيات والدراسات العلمية التي تطرقت لموضوع التكامل بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في العالم العربي ، وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية ، ولعل سبب هذه الندرة يعود إلى كون الباحثين يتطرقون لكل موضوع على حدة وفقاً لكل مؤسسة حكومية أو وزارة ؛ وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة والشروع في تحديد مشكلة عدم التنسيق والتعاون بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم وتقديم الخدمات الشاملة لهم. تبرز مشكلة الدراسة بوضوح في عدم تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة ، أو وجودها بشكل غير فعّال. ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الثلاثة الرئيسة الآتية : ما واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم ، ووزارة الصحة ، ووزارة الموارد البشرية والتنمية

الاجتماعية)؟ وما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل هذه الخدمات؟ وما أبرز المقترحات التي تسهم في تفعيل التعاون والمشاركة بين القطاعات ذات العلاقة؟

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور؟ وتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

(أ) ما مستوى تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

(ب) ما الأنشطة التي يقوم بها العاملون في المدرسة والمقررة من القطاعات ذات العلاقة؛ كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة لتحديد احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

السؤال الثاني: ما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية)؟ وتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

(أ) ما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومشاركة أولياء الأمور فيها؟

(ب) ما أبرز معوقات تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بصورة تكاملية بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور؟

السؤال الثالث: ما أبرز المقترحات التي تسهم في تكامل الأدوار بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

١. معرفة واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور.

٢. معرفة مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

٣. التعرف على أبرز المقترحات التي تسهم في تكامل الأدوار بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور.

أهمية الدراسة

١. ندرة الأدبيات والدراسات العلمية - بحسب علم الباحث - التي تطرقت لموضوع الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في العالم العربي، وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية. لذا من المؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية عن واقع تكامل الخدمات بين القطاعات ذات العلاقة في تعليم ذوي الإعاقة وتأهيلهم.

٢. قلة الأبحاث العلمية - بحسب علم الباحث - التي استخدمت منهج البحث النوعي (Qualitative Research) في دراسة واقع الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة، مما يساعد على الحصول على وفرة في المعلومات حول تكامل هذه الخدمات.

٣. تسهم نتائج الدراسة في صياغة تصور لتحسين إجراءات التنسيق والتعاون بين القطاعات المعنية (وزارة التعليم، وزارة الصحة، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) وتفعيلها في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

٤. تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم المقترحات حيال تفعيل الأدوار التكاملية بين القطاعات المعنية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الأدوار التكاملية للقطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

١. **الحدود المكانية:** القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) بالمملكة العربية السعودية.

٢. **الحدود البشرية:** أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة المسجلين لدى (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

٣. **الحدود الزمانية:** أجريت مقابلة (المجموعات المركزة - Focused Groups) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

الأدوار التكاملية Integrated roles: هي مجموعة من الأدوار المنظمة والمتكاملة بين عدة قطاعات ومقدمي خدمة مختلفين لتمكين التخطيط الفعال وتنفيذ خدمة متكاملة عالية الجودة (Klassen et al., 2010).

ويُقصَد بالأدوار التكاملية إجرائيًا أنها: مجموعة من الأدوار المنظمة والمتكاملة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

التعاون Collaboration: أسلوب للتفاعل المباشر بين طرفين متساويين على الأقل يشاركون في صنع القرار المشترك في أثناء عملهم نحو هدف مشترك، حيث يُعد وسيلة لتحسين تنسيق الخدمات وتكاملها للأفراد ذوي الإعاقة (Friend & Cook, 2007).

ويُقصَد بالتعاون إجرائيًا: التنسيق بين مقدمي الخدمة في عدة قطاعات لتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

القطاعات ذات العلاقة Relevant sectors: هي مجموعة من القطاعات ذات العلاقة كوزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (Hillier et al., 2010.)

ويُقصَد بالقطاعات ذات العلاقة إجرائيًا: مجموعة من القطاعات ذات العلاقة بتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات مختلفة.

خدمات التربية الخاصة Special education services: "هي مجموعة من البرامج والخطط والإستراتيجيات المصممة خصيصًا لتلبية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة، وتشمل طرائق التدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة" (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص٦).

ويُقصَد بخدمات التربية الخاصة إجرائيًا: مجموعة من الخدمات والبرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بمختلفة احتياجاتهم وخصائصهم.

الخدمات المساندة Related services: "البرامج الضرورية للنمو التربوي للطلاب ذوي الإعاقة مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي، وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي" (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص٧).

ويُقصَد بالخدمات المساندة إجرائيًا: مجموعة من الخدمات الطبية والصحية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات مختلفة.

فريق العمل Team of work: "مجموعة من المختصين يمتلكون معارف ومهارات وقدرات متكاملة، ولهم أهداف مشتركة ينسقون ويتعاونون فيما بينهم لتحقيقها بكفاءة" (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص٦).

ويُقصَد بفريق العمل إجرائيًا: مجموعة من المختصين الذين لديهم أهداف مشتركة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات متنوعة كالمدرسة والمنزل.

أولياء الأمور Parents: الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة ممن هم بحاجة إلى تعليم وتأهيل ملائمين في القطاعات الحكومية أو الأهلية ذات العلاقة.

الدراسات السابقة

على الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت واقع الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة، فإن هناك بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي

أشارت إلى ذلك، فقد أجرى سيكارك وآخرون (Sekerak et al., 2003) دراسة للتعرف على العوامل التي تسهم في نجاح خدمات العلاج الطبيعي المقدمة في سياق الروتين اليومي المدرسي في بيئات الفصول الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة؛ حيث استُخدِم المنهج النوعي، وتمت مقابلة (١٠) من الأخصائيين الطبيعيين للأطفال من المجتمعات الريفية والحضرية في جميع أنحاء ولاية كارولينا الشمالية بأمريكا بواسطة المقابلات الهاتفية. وخلصت النتائج من المقابلات إلى تحديد ستة محاور رئيسة، هي: التعاون والتفاعل بين العاملين في الصف، وتأثير بيئة الفصل، والخصائص الفردية للتلميذ، والاعتبارات اللوجستية أو المادية، والسياسات والممارسات الإدارية، وخيارات تقديم الخدمات، وأشارت النتائج كذلك إلى أن الأخصائيين الطبيعيين ذكروا أن تعاون المعلم والتزامه أمران ضروريان لنجاح دمج أنشطة العلاج الطبيعي خلال اليوم المدرسي للتلميذ، وأن توفير نماذج متعددة لتقديم الخدمات ضروري لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ. وأشارت النتائج إلى عدم وجود نموذج واحد لتقديم الخدمات على أنه "أفضل ممارسة"، واقتُرِحَت مبادئ توجيهية للتكامل والتعاون الناجح للعلاج الطبيعي في الفصول الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة.

قام باجناتو وآخرون (Bagnato et al., 2004) بدراسة وصفية لنموذج مدته (٥) سنوات، موِّل من قِبل الحكومة الفيدرالية، وأجري التحقق من صحته ميدانيًا لدعم الرعاية الصحية التنموية التعاونية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. ويطلق على هذا النموذج طفل سليم Healthy Child، ويركز على التدخلات الصحية التعاونية للمتعلمين الذين يعانون من

اختلافات أو إعاقات صحية في المدارس أو مرحلة ما قبل المدرسة الحكومية. وضحت الدراسة أن مديري برامج التربية الخاصة والمعلمين وأولياء الأمور أظهروا الحاجة الملحة إلى التعاون الوثيق بين المتخصصين في الرعاية الصحية والمتخصصين في التعليم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لهؤلاء الأطفال وأسرهم ؛ حيث بينت الدارسة أن نموذج طفل سليم Healthy Child يُعد من الممارسات المبنية على الأدلة لضمان التعاون بين المهنيين الطبيين والمعلمين وأولياء الأمور للأطفال ذوي الاحتياجات الصحية المتنوعة في المدارس الحكومية.

وأجرى كلٌ من أسبري وناش (Asprey & Nash, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد مدى كفاية الدعم للشباب الذين يعانون من ظروف مقيدة ومهددة للحياة في نظام التعليم ؛ حيث يعمل الباحثان في مستشفى جنوب غرب للأطفال، ومقرها جامعة إكستر، وشملت هذه الدراسة (١٠) مناطق في جنوب غرب إنجلترا بين عامي (٢٠٠٠ -٢٠٠١)، وأجريت المقابلات شبه المنظمة مع عينة مكونة من (٤٦) من الآباء والأمهات من (٤٧) شابًا ممن يعملون في مجموعة من الشراكات ذات المسؤولية المحدودة والشراكات طويلة الأجل، الذين يدرسون حاليًا في مدارس أو كليات حكومية عامة. حيث رُكِّزَ على وجهات نظر الآباء لمستويات الوعي باحتياجات أطفالهم واهتماماتهم، وما يترتب على ذلك من أثر في اندماجهم الناجح في التعليم الشامل. وقد أظهرت النتائج بوضوح أن الوعي باحتياجات هؤلاء الشباب وصعوباتهم كان متدنيًا تدنيًا كبيرًا جداً، وكانت مسألة ضعف الاتصال بين المدرسة والمنزل ووكالات التعليم والصحة أو مؤسساتها مصدر قلق رئيس. وأظهرت أيضًا

بعض التقارير المشجعة والمفيدة حول الممارسات الجيدة من المقابلات بشأن تأثير نموذجين للإعاقة (النموذج الطبي، والنموذج الاجتماعي)، مما يشير إلى أن اندماج هؤلاء الشباب ليس هدفًا مستحيلًا على الرغم من وجود الصعوبات والتحديات.

وقام حاميل وبويد (Hamill & Boyd, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية أنظمة الدعم للشباب الذين أظهروا سلوكًا صعبًا أو اضطرابًا سلوكيًا في مشروع بحثي مدته عام واحد قام به باحثون من جامعة ستراثكلايد بالمملكة المتحدة في منطقة أسكتلندية واحدة، وتضم (١٢) مدرسة ثانوية شاملة. أجرى الباحثان مقابلات مع جميع الأفراد المهمين، أي الشباب والآباء والمعلمين وغيرهم من المهنيين، واستُخدمت مجموعة من أدوات البحث بما في ذلك المقابلات شبه المنظمة، وجداول المراقبة، والاستبانات، وشبكات التحليل الداعمة، والأدلة الوثائقية. وأجريت مقابلات مع أكثر من (١٠٠) متخصص، بما في ذلك موظفين رئيسين من (١٢) مدرسة ثانوية وممثلين من كل قسم من أقسام مجلس المنطقة أ الذين لديهم موقع في تقديم الخدمات للشباب. وفحص الباحثان النظم القائمة من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ والآباء والموظفين الرئيسين في القطاعات الأخرى بما في ذلك العمل الاجتماعي والتعليم المجتمعي والخدمات النفسية. ووضحت النتائج عدة محاور: بالنسبة للنظرة الشاملة بين جميع المهنيين، لم يشارك المهنيون المتخصصون نفس الرؤية. أما بخصوص الاحترام والتقدير المتبادل بين المهنيين، فبعض المهنيين لا يشعرون بالتقدير، ويشعرون في بعض الأحيان بأنهم أقل مرتبة في التسلسل الهرمي المهني مقارنة بمجموعات المهنيين

الأخرى، ومن ثم فإن قيمة مدخلاتهم أيضًا منخفضة إلى حد ما. وبالنسبة لتوظيف المهارات اللازمة في تقديم خدمات ملائمة للشباب الذين لديهم اضطراب سلوكي، لا توجد مجموعة مهنية واحدة لديها كل المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات الشباب ممن لديهم اضطرابات سلوكية.

قام هيلير وآخرون (Hillier et al., 2010) بدراسة مراجعة منهجية حول النماذج وأفضل الممارسات لدعم التعاون والتكامل بين موظفي التعليم والصحة، وكذلك معرفة الآثار المترتبة على إستراتيجيات التدريب على تعاون فعال أثناء مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا من خلال مراجعة منهجية للدراسات السابقة بشأن ذلك. وقد توصلوا إلى أن نماذج التفاعل والعمل الجماعي كانت جيدة، ولكن ليس بالضرورة أن تُقيَّم جيدًا في التفاعل بين المدارس والقطاعات الصحية. وقد تشمل مجموعة من الاستشارات فرقًا تعاونية وتفاعلية. واقترحوا أن المهنيين قد لا يكونون مؤهلين بوجه كافٍ أو على دراية بعمليات العمل الجماعي أو الأدوار النوعية التي يمكن أن تقدمها كل مجموعة في التعاون حول الاحتياجات الصحية للأطفال في المدارس.

وقد أجرى كلٌ من تيترلت وزملائه(Tétreault et al., 2013) دراسة متعلقة بالاتفاقية عام (٢٠٠٣) بين وزارة الصحة والخدمات الاجتماعية ووزارة التعليم بكندا؛ لتقديم خدمات ذات جودة عالية ومناسبة لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة، ومعرفة جودة الممارسات والخدمات من خلال وصف وجهات نظر الوالدين فيما يتعلق بتأثير هذه الاتفاقية فيهم وفي أطفالهم. وقد أجريت المقابلات على عدد (٥٥) من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة.

وكشفت النتائج أن معظم الآباء والأمهات لم يكونوا على دراية مباشرة بأي اتصال بين موظفي القطاع التعليمي والعاملين في المجال الصحي أو الاجتماعي.

وهدفت دراسة بوفباف وآخرين (Pufpaff et al., 2015) إلى فحص التعاون بين العضوين الأكثر أهمية في فريق متعدد التخصصات يضم ممرضة المدرسة ومعلم التربية الخاصة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة والإعاقات الشديدة. وطُبِّقَت استبانة مكونة من (٤٥) عنصرًا حول هذه الشراكة التعاونية من قِبَل (٧٦) ممرضًا مدرسيًّا يعملون في بيئات المدارس العامة. كانت النتائج متسقة مع الأدبيات الموجودة؛ مما يشير إلى وجود جوانب ملحوظة للشراكة بين ممرضات المدارس ومعلمي التربية الخاصة التي وصفتها ممرضات المدارس بأنها إيجابية. ومع ذلك، لا تزال هناك حواجز مستمرة؛ مما يؤدي إلى رعاية محدودة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة والإعاقات الشديدة؛ إذ أشارت النتائج كذلك إلى أن ممرضات المدارس هن المسؤولات في المقام الأول عن الرعاية الصحية للتلاميذ، ولكنهن لم يشاركن بوجه عام في الأنشطة التعاونية المتعلقة بالتعليم.

أما دراسة المهدي وعبد الكريم (٢٠١٧) فهدفت إلى معرفة واقع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم في السودان. حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٢) من أولياء الأمور، وتكون مجتمع البحث من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالمدارس التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية

وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم. واستُخدم المنهج الوصفي عن طريق إعداد أداة الاستبانة لمعرفة وجهات نظر أولياء الأمور حيال تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. وأظهرت نتائج الدارسة أن تقديم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الحكومية كان متوسطًا. كما وضحت النتائج أن أولياء الأمور أظهروا تقديرًا مرتفعًا نحو الخدمات الإرشادية والنفسية وخدمات التربية الخاصة والترفيهية. في حين كانت خدمات العلاج الوظيفي والنقل والتنقل متوسطة، وأخيراً الخدمات الطبية وخدمات العلاج الطبيعي كانت منخفضة. وأوصت الدراسة بأهمية التوعية والإرشاد المتعلقين بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتفعيل الخدمات العلاجية والطبية وخدمات العلاج الطبيعي والوظيفي داخل المدارس الحكومية بمدينة الخرطوم.

وأجرى الحموز (٢٠١٨) دراسة لمعرفة واقع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في فلسطين، والدور المأمول لها من وُجهة نظر العاملين في مؤسّسات التربية الخاصّة بمحافظة الخليل، حيث بنى مقياسًا خاصًا وطبَّقه على عينة مكونة من (١١٢) من العاملين في مؤسسات التربية الخاصة الفلسطينية بمحافظة الخليل، والبالغ عددها (٢٥) مؤسسة حكومية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن أبرز الخدمات التي تغطيها برامج التربية الخاصة تمثلت في الخدمات التأهيلية، في حين جاءت الخدمات الإيوائية، والإعانات المادية الشهرية في الترتيب الأخير، وأن واقع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لذوي الإعاقة وفاعليتها جاء بدرجة مرتفعة، على الرغم من وجود عدة مشكلات وتحديات عند تقديم

هـذه الخـدمات الـتي تمثلـت في محدوديـة التكامـل والتنسـيق والتعـاون بـين القطاعات ذات العلاقة. وأوصت الدراسة كذلك بضرورة الاهتمام بتقديم جميع خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، والعمل على زيادة التكامل والتنسيق بين القطاعات ذات العلاقة من خلال الوعي المجتمعي بأهمية التعاون والتواصل بين جميع القطاعات ومؤسسات التربية الخاصة في تقديم الخدمة للأفراد ذوي الإعاقة.

وأجرى يوسف وآخرون (٢٠١٨) دراسة لمعرفة حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم في الأردن، وعلاقتها بعدة متغيرات تمثلت في: الدخل الشهري، ونوع الإعاقة، وعمر الطفل، وجنسه، حيث استُخدم مقياس حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة والمكون من (٦) أبعاد، هي: الحاجة إلى المعلومات، والحاجة إلى الخدمة المجتمعية، والحاجة إلى الدعم، والحاجات المرتبطة بالأداء الأسري، والحاجة إلى تفسير الآخرين، والحاجات المادية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقات المتنوعة: الفكرية، والحركية، والحسية، والسمعية، والبصرية الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة في محافظة الكرك بالأردن. وأظهرت النتائج أن الحاجة إلى المعلومات جاءت بدرجة مرتفعة، في حين الحاجة إلى تفسير الآخرين جاءت بدرجة متوسطة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدخل لصالح (٢٠٠) دينار أردني فما دون في جميع المجالات، وبالنسبة لمتغير نوع الإعاقة، جاءت الفروق لصالح الإعاقة الفكرية. في حين وضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير العمر في جميع المجالات باستثناء تفسير الآخرين والخدمات المجتمعية التي

وضحت لصالح عمر الطفل أقل من (١٥) سنة في الحصول على الخدمات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس. وأوصت الدراسة بأهمية تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة من قبل القطاعات الرسمية وتقديم الدعم المالي الملائم لأسر ذوي الإعاقة.

أما دراسة القثامي وآخرون (Algethami et al., 2019) فهدفت إلى تقييم وضع خدمات فحص النظر في المدارس النهارية التي ترعى التلاميذ ذوي الإعاقة في المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية، وقد أُعِدَّت استبانة أداة للدراسة ووُزِّعَت على جميع المدارس التي تقدم خدمات الرعاية النهارية في المنطقة الغربية وعددها (٣٠) مدرسة في المدة ما بين أبريل ومايو (٢٠١٨ م)، واستجابت (٢٣) مدرسة، بمجموع (١٨٣١) تلميذًا فُحِص النظر لهم. وأوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٦٠٪) من المدارس لا تقدم الخدمات المساندة كخدمات فحص النظر للتلاميذ. وأوصت الدراسة بأهمية توسيع نطاق الفحص لجميع التلاميذ وضرورته بالتعاون مع جميع القطاعات ذات العلاقة لتقديم خدمات فاعلة لهم، مع أهمية وضع نظام يجب أن يعد ويؤهل طاقم المدرسة للتعامل مع حالات ضعف البصر لدى الأطفال ذوي الإعاقة واكتشافها، وإحالتهم إلى متخصصين.

تبين للباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة إلى اتفاق عديد منها مع هدف الدراسة الحالية، حيث تتفق مع دراسة كلٍ من: سيكارك وآخرين (Sekerak et al., 2003)، باجناتو وآخرين (Bagnato et al., 2004)، أسبري وناش (Asprey & Nash, 2006)، حاميل وبويد (Hamill &

(Boyd, 2006)، هيلير وآخرين (Hillier et al., 2010)، تيترلت وزملائه (Tétreault et al., 2013)، بوفباف وآخرين (Pufpaff et al., 2015)، وقد هدفت إلى معرفة الدور التكاملي بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة. كما اتفقت الدراسات السابقة اتفاقًا جزئيًا مع هدف الدراسة الحالية كما في دراسة المهدي وعبد الكريم (٢٠١٧)، ودراسة الحموز (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة واقع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في المؤسسات التعليمية. كما تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث الهدف كدراسة يوسف وآخرين (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم في الأردن، وعلاقتها بعدة متغيرات، ودراسة القثامي وآخرين (Algethami et al., 2019) التي هدفت إلى تقييم وضع خدمات فحص النظر في المدارس النهارية التي ترعى التلاميذ ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بمجتمع الدراسة فقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. وقد لوحظ اتفاق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة مثل دراسة كلٍ من: أسبري وناش (Asprey & Nash, 2006)، حاميل وبويد (Hamill & Boyd, 2006)، تيترلت وزملائه (Tétreault et al., 2013)، المهدي وعبد الكريم (٢٠١٧)، يوسف وآخرين (٢٠١٨)، التي ركزت على أن تكون العينة من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة، في حين تختلف بعض الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة عن الدراسة الحالية، مثل دراسة سيكارك وآخرون (Sekerak et al., 2003) فقد تكونت العينة من

الأخصائيين الطبيعيين للأطفال من المجتمعات الريفية والحضرية، ودراسة باجناتو وآخرين (Bagnatoet al., 2004) التي تكونت عينتها من المتعلمين الذين يعانون من اختلافات أو إعاقات صحية في المدارس أو مرحلة ما قبل المدرسة الحكومية، ودراسة الحموز (٢٠١٨) التي تكونت عينتها من العاملين في مؤسّسات التربية الخاصّة بمحافظة الخليل، ودراسة القثامي وآخرين (Algethami et al., 2019) التي تكونت من جميع التلاميذ في (٣٠) مدرسة بمدينة جدة.

وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة واعتمادها على المقابلة، مثل دراسات: سيكارك وآخرين (Sekerak et al., 2003)، أسبري وناش (Asprey & Nash, 2006)، حاميل وبويد (Hamill & Boyd, 2006)، تيترلت وزملائه (Tétreault et al., 2013). كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات من حيث الأداة حيث استخدمت بعضها الاستبانة أداة لجمع البيانات، مثل دراسة كلٍ من: بوفباف وآخرين (Pufpaff et al., 2015)، دراسة المهدي وعبد الكريم (٢٠١٧)، ودراسة الحموز (٢٠١٨)، ودراسة يوسف وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة القثامي وآخرين (Algethami et al., 2019)، كما اختلفت عن دراسة باجناتو وآخرين (Bagnato et al., 2004) التي استخدمت نموذج طفل سليم Healthy Child، وركزت على التدخلات الصحية التعاونية للمتعلمين الذين يعانون من اختلافات أو إعاقات صحية، وعن دراسة هيلير وآخرين (Hillier et al., 2010) التي استخدمت مراجعة منهجية حول النماذج وأفضل الممارسات لدعم التعاون والتكامل بين

موظفي التعليم والصحة. ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة أهمية معرفة واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة (المجموعات المركزة Focused - Groups) بوصفه أحد أساليب منهج البحث النوعي (Qualitative Research) الذي يُعد منهجًا منظمًا لفهم الصفات، أو الطبيعة الأساسية لظاهرة ضمن سياق معين (Brantlinger et al., 2005). وتقود المعلومات الوصفية من الدراسات النوعية إلى فهم الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم وأولئك الذين يعملون معهم. وعادة ما تستكشف الدراسات النوعية مواقف عدد من الأطراف المشاركة في مجال التربية الخاصة وآرائهم ومعتقداتهم وكذلك عامة الناس، وتفحص ردود الفعل الشخصية على بيئات التربية الخاصة وإستراتيجيات التدريس ؛ حيث يمكن للدارسات النوعية تتبع بعض تأثيرات التدريس والتعلم وتوثيقها، واستكشاف طبيعة الممارسة ومدى تأثيرها في الأفراد ذوي الإعاقة، أو أسرهم، أو الأماكن التي يميلون إليها في المجتمع كالعمل، أو المنزل، أو بيئات التعليم (Brantlinger et al., 2005; Pugach et al., 2014.)

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم –بوصفه مسحًا عشوائيًّا - (٣٣٥٧٥) أسرة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧). ولتحقيق أهداف الدراسة النوعية ومنهجيتها؛ دعا الباحث مجموعة من أسر الأفراد ذوي الإعاقة للمشاركة، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٩) مشاركين من بينهم (٤) ذكور و(٥) إناث من الراغبين في إجراء المقابلة الجماعية أو المجموعات المركزة. ويوضح الجدول (١) المعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

الجدول (١) المعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة (ن=٩).

	جنس ولي الأمر	جنس الطفل	المؤهل التعليمي لولي الأمر	نوع المؤسسة التي تقدم الخدمة	المرحلة التعليمية	نوع الإعاقة/ الاضطراب
المشارك ١	ذكر	ذكر	بكالوريوس	المنزل	لا يوجد	التوحد
المشارك ٢	ذكر	ذكر	دبلوم ثانوي	مراكز تابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	رياض الأطفال	إعاقة فكرية

	جنس ولي الأمر	جنس الطفل	المؤهل التعليمي لولي الأمر	نوع المؤسسة التي تقدم الخدمة	المرحلة التعليمية	نوع الإعاقة/ الاضطراب
المشارك ٣	ذكر	ذكر	ماجستير	مبتعث خارج المملكة من قبل وزارة التعليم	تدريب وتأهيل	التوحد
المشارك ٤	أنثى	أنثى	ماجستير	مراكز تابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	رياض الأطفال	إعاقة فكرية
المشارك ٥	أنثى	أنثى	دبلوم ثانوي	جمعية الأطفال ذوي الإعاقة	رياض الأطفال	إعاقة حركية
المشارك ٦	أنثى	ذكر	بكالوريوس	مدارس التعليم العام، فصول ملحقة بوزارة التعليم	رياض الأطفال	إعاقة فكرية

	جنس ولي الأمر	جنس الطفل	المؤهل التعليمي لولي الأمر	نوع المؤسسة التي تقدم الخدمة	المرحلة التعليمية	نوع الإعاقة/ الاضطراب
المشارك ٧	ذكر	ذكور وإناث، ٣ أطفال	بكالوريوس	مراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم مدارس التعليم العام، برامج الدمج التابعة لوزارة التعليم	الابتدائية	إعاقة سمعية
المشارك ٨	أنثى	ذكر	دبلوم ثانوي	مدارس التعليم العام، برامج الدمج التابعة لوزارة التعليم	الثانوية	إعاقة حركية
المشارك ٩	ذكر	ذكر	دبلوم ثانوي	مدارس التعليم العام، برامج الدمج التابعة لوزارة التعليم	المتوسطة	تعدد عوق

أداة الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على البحث النوعي (Qualitative Research)، باستخدام أداة/ استمارة المقابلة الجماعية أو المجموعات المركزة Focused Groups؛ حيث يتضمن هذا الأسلوب مجموعة من الأشخاص يشاركون في مناقشة موضوع محدد؛ إذ من خلاله يتم استقراء تصورات المشاركين حول مجال معين أو موضوع اهتمام، وتسمح المجموعات المركزة للأعضاء أو المشاركين بالتفاعل والتأثير في بعضهم بعضًا في أثناء المناقشة والتفكير في الأفكار المطروحة (Puchta & Potter, 2004; .Rabiee, 2004) لذا اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب المجموعات المركزة بهدف الحصول على الإجابة المتعمقة عن واقع الأدوار التكاملية، وكيفية حصول أسر ذوي الإعاقة على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بشكل شامل ومتكامل من القطاعات ذات العلاقة ومستوى رضاهم، وصولاً إلى رصد أبرز المقترحات لتحقيق تكامل الأدوار بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، والصحة، والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

وقد صمم الباحث استمارة المقابلة لتتكون من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول: ويتضمن مقدمة الدراسة وأهميتها، وأهدافها، وإجراءاتها، ومنافعها، والمخاطر المحتملة -إن وجدت، إضافة إلى خصوصية المعلومات وسريتها، موضحًا أنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. الجزء الثاني: ويتضمن المعلومات الأساسية لعينة الدراسة (جنس ولي الأمر، وجنس الطفل، وعمر الطفل، والمؤهل التعليمي لولي الأمر، ونوع المؤسسة التي تقدم الخدمة، والمرحلة التعليمية، ونوع الإعاقة/ الاضطراب). أما الجزء

الثالث فيتضمن ثلاث أسئلة مفتوحة (مثلت أسئلة الدراسة الرئيسة) وُجِّهَت لأفراد عينة الدراسة، وهي:

١ - ما واقع الأدوار التكاملية بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

٢ - ما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية)؟

٣ - ما أبرز المقترحات التي تسهم في تكامل الأدوار بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

إجراءات المقابلة الجماعية Focused Groups Interview Procedures

أجرى الباحث المقابلة الجماعية لعينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، وذلك بعد الحصول على الموافقة من جميع المشاركين من خلال الاطلاع والتوقيع على نموذج الموافقة على المشاركة في الدراسة العلمية. حيث تم التواصل معهم مسبقاً والتنسيق بشأن تحديد موعد ومكان ملائمين لإجراء المقابلة، ونظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها المملكة العربية السعودية ودول العالم بسبب جائحة كورونا، اتُّفِق على وقت

مناسب لجميع المشاركين لإجراء المقابلة الجماعية عن بعد باستخدام منصة زوم zoom ؛ إذ استغرقت مدة المقابلة الجماعية قرابة (٣) ساعات و(٢٨) دقيقة، مع تقديم معلومات مختصرة –بدايةً - عن الدراسة وأهميتها، وأهدافها، وإجراءاتها، وتوضيح خصوصية المعلومات وسريتها، وأنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وبُدئ بالأسئلة الرئيسة، وبعدها الأسئلة الفرعية التتبعية لكل سؤال، واستُخدمت طريقتان لتسجيل المقابلة الجماعية ؛ الطريقة الأولى باستخدام مسجل الصوت بجهاز الجوال الآيفون (٦) ماكس iPhone، والطريقة الثانية باستخدام أيقونة التسجيل (Recording) في منصة زوم، إضافة إلى تدوين كل ما ذكر يدوياً بالقلم والورقة. وفي نهاية المقابلة الجماعية، شكر الباحث المشاركين في هذه الدراسة على جهودهم ووقتهم الثمين.

تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي، من خلال المجموعات المركزة Focused Groups لتحقيق أهداف الدراسة ؛ حيث استمع الباحث –بدايةً - إلى التسجيلات الواردة من المشاركين في الدراسة لعدة مرات، ثم نسخها(Transcribed) كاملة وأزال جميع المعرّفات أو الأسماء لحماية السرية والخصوصية، ودونها في مستند وورد ((Microsoft word. وصُنّفت البيانات ((Coded من المقابلة الجماعية بعد قراءة النصوص، وحُددت الموضوعات الشائعة والمشتركة الرئيسة (Themes) والعناصر غير المتوقعة كذلك مع كتابة الاستجابات المتكررة وملاحظتها، ثم أعقبها خطوة تجميع الاستجابات المماثلة معًا، وتحديد الفئات وترميزها في عناوين وصفية استنادًا إلى محتوى الاقتباسات الفعلية التي تمت في المقابلة الجماعية.

الموثوقيةTrustworthiness

للتحقق من مصداقية البيانات، وقابلية المراجعة والملاءمة؛ أعاد الباحث الاستماع إلى المقابلة الجماعية مرة أخرى للتأكد منها ومطابقتها بما هو مذكور في النصوص المكتوبة للمقابلة، ومن ثم مشاركة التسجيلات مع جميع المشاركين في الدراسة للتحقق من دقة المعلومات المذكورة وصحتها؛ حيث أكد جميع المشاركين صحة المعلومات المنسوخة التي ضُمنت في المقابلة الجماعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: السؤال الأول: ما واقع الأدوار التكاملية في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور؟ وتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

(أ) ما مستوى تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال، صُنِّفَت بيانات المشاركين ((Coding في الدراسة وفقاً لإجاباتهم؛ حيث كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد

البشرية والتنمية الاجتماعية) متدنٍ وضعيف جداً. وهذا ما تبين من استجابات المشاركين حيال تقديم هذه الخدمات بشكل مكتمل وفي مستوى عالٍ؛ إذ ذكر المشارك الأول أنه يوجد لدينا بنية تحتية قوية وبرامج تربوية وخدمية وسلوك بوزارة الصحة، وكذلك برامج تربية خاصة ومراكز خدمات مساندة، ولكن الأدوار التكاملية بين القطاعات الثلاث لتقديم خدمة متكاملة للأفراد ذوي الإعاقة مفقودة. "نتكلم عن التشخيص الرسمي للمعاق يصدر من وزارة الصحة من عيادة للأسف، ولا يُحوَّل إلى مراكز القياس والتشخيص التابع لوزارة التعليم لتكملة قياس الحالة وتشخيصها ومعرفة قدراتها، ولا يُحوَّل إلى مركز تأهيل، وهل يحتاج إلى تخاطب؟! هذا الخلل يؤدي إلى فقدان التنسيق للدمج بين عيادات النمو والسلوك ومراكز القياس والتشخيص التابعة لوزارة التعليم".

وذكر المشارك الثاني أن لدينا قدرات كبيرة من ناحية المختصين في جميع المجالات المعنية بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتأهيلهم وذوي الإعاقة عموماً على تنوعها، ولكن مشكلتنا في التكامل بين هذه القطاعات "ما بينهم ذاك التكامل أبداً أبداً، وهذا الذي يضيع الجهود، يضيع الوقت، يضيع أعمار أطفالنا وأبنائنا وبناتنا، ويضيع حتى على كثير من الذين يحاولون يستثمرون وقتهم مع هذا الطفل، حيث يصل إلى نقطة معينة ثم تنقطع علاقتهم به ويدخل في مجال آخر يبدؤون من جديد وكل اللي فات غير معتمد، ويبدأ مرحلة معاناة جديدة". وأضاف أن برامج التعليم كانت تشترط أن يكون الطالب مستقلًا في إدارة ذاته؛ وهذا شرط صعب، وأوقف كثيرًا من الأسر عن إلحاق أبنائهم ببرامج التعليم، وإن استطاعت الأسرة إدخال ابنها،

فلا يوجد تنسيق لتوفير المتخصصين ضمن برنامج متكامل تشترك فيه كل القطاعات. وتَلخَّص هدفه في قوله: "نحن نحتاج إلى أن نهيئ التعليم للطلاب لا نهيئ الطلاب للتعليم، ونسبة الذكاء (٥٠) التي وضعتها وزارة الموارد البشرية بوصفها محكًا لتشخيص الطفل قرار غير صائب، خلافاً لطريقة التشخيص التي لا تتجاوز جلسة حوارية من خمس دقائق، مشبهها بأشعة التشخيص".

أما بشأن التكامل بين القطاعات ذات العلاقة فذكر المشارك الثالث أنه "لا يوجد تكامل بين وزارة الصحة ووزارة التعليم، فكل وزارة لديها فريق. ابني عمره الآن (٢١) سنة، لم يستفد من مركز أو من دكاترة الحالة في المستشفى، كل جهة تحيل الموضوع إلى الجهة الأخرى مما اضطرني للسفر للأردن للتشخيص والتأهيل، وتم بسلام والحمد لله رب العالمين". أما المشارك الرابع، فقد عرج على موضوع تقديم الخدمات وتكاملها بعدم توفر عيادات التقييم والتشخيص المبكر بشكل شامل ومتكامل؛ إذ قال: "عشت المجهول، أحتاج إلى شخص يأخذ بيدي، تعبت ما تحسنت حالة ابنتي الصحية، كانت مراجعتها في السنة الأولى في عيادات القلب والأمعاء، لما خلصنا السنة وجهونا لعيادة متلازمة داون، كنت أسأل الدكتور: أين أذهب بابنتي، ومع من أتابع؟! لا أجد من يدلني، فقط تابعت من خلال شبكة الإنترنت، تعرفت على تجارب مختلفة". أما المشارك الخامس فبين أنه "لا يوجد أي تكامل، وتجربتي مع اثنين من أبنائي: عمر الأول (٢٩) سنة، والثاني (١٣) سنة لم أستطع تعليمهم وبالذات الولد الأكبر، فمسألة الدمج لا تجدي مع حالته "متلازمة داون". لا يوجد عندهم الاهتمام ولم يستفد منهم أي شيء،

ونفس الملاحظة الآن على الابن الثاني، وخاصة نحن في محافظة "شقراء"، فعندما كان عمر ابني الثاني خمس سنوات سجلته في روضة، ورُفِضَ من قبل مديرة المدرسة بحجة أنه مشاكس، هذا الأمر أثر في نفسي، لا توجد أي مساعدة ولم أجد من يدلني، سنة كاملة وأنا أقوم بتعليمه، حتى شعرت بتحسن مستواه؛ فكرت في إدخاله مدرسة من جديد، حتى على المستوى الصحي رُفِضَ عمل أي فحوص طبية في المستشفى، وعندما طلبت منهم تحويلًا لأي مستشفى بالرياض كذلك رُفِض طلبي، وتوجهت إلى مدينة الملك فهد الطبية ورُفِضَ أيضاً وأخرجوني بحجة عدم أهلية أبنائي للعلاج أو معنى قريب من ذلك، فعن أي تكامل نتحدث؟".

وعرج المشارك السادس بقوله: "أنا تجربتي بدأت من قبل الولادة؛ نتيجة لعدم التشخيص الصحيح لوضع الجنين الذي شكل الصدمة الأولى قبل موضوع المساندة والوقوف مع الأسرة، فالتكامل مفقود، وإن وجد فهو معاق بين الوزارات الثلاث "الصحة، والتعليم، والموارد البشرية". فالتشخيص للإعاقة مرحلة مفصلية وجوهرية في حياة الطفل، فيوضع له ملف بكل ما يحتاج إليه للتدرج المنظم في العلاج والتعليم والتأهيل". وذكر المشارك السابع أنه أب لثلاثة أولاد لديهم إعاقة سمعية، أكبرهم ولد ومعه أختان بنفس الإعاقة السمعية، "حيث كانت البداية -وهي التجربة الأصعب - مع الولد الذي ابتدأ العلاج بمدينة الملك فهد الطبية على هيئة جلسات للتأهيل السمعي اللفظي؛ جلستين في الأسبوع تقريباً، انتقل بعدها إلى روضة للتعليم ويعطى هذه الخدمات في روضة الدمج حتى انتقل إلى الابتدائي، والإعاقة إعاقة سمعية وانحلت بزراعة القوقعة والمعينات السمعية، فحالنا أفضل من

بعض الإعاقات الأخرى ؛ حيث يستطيع الطفل التطور مثل الطفل السامع متى ما كان التدخل العلاجي لزراعة القوقعة في الوقت المناسب، ونحصل عليها من وزارة الصحة مع التكفل بالصيانة مدى الحياة".

أما المشارك الثامن فذكرت أنه لا يوجد تكامل بين وزارتي التعليم والصحة ؛ حيث بينت أن "بداية الصدمة كانت نتيجة لعدم وجود دعم ومساندة. نعيش بمدينة أبها واضطررنا للانتقال إلى الرياض، اجتهدت مع والدها في البحث في المستشفيات والتشخيص، ويوم دخلت ابنتي مستشفى كبيرًا هنا في الرياض، وجهوني بداية إلى التأهيل وتفاجأت بأن مدة الجلسة نصف ساعة، طبعًا كانت ابنتي متقبلة للمدرب الأخصائي الذي أمامها، وهو في هذه الفترة أعطي البنت ألعابًا ؛ فمر الوقت، وجلسات أخرى في الأسبوع. ما المستوى الذي نطمح إليه؟!". وأضافت "والحمد لله أدخلناها في البداية مركز رعاية نهارية، وكان للمركز دور لا بأس طيلة ثلاث سنوات ولكن ليس للمستوى المأمول، فابنتي تعاني من إعاقة حركية وتأخر في الإدراك، وعندها مشكلة في النطق ؛ لكن الحمد لله توصلنا باجتهاد منا وبمساعدة مركز الرعاية، ولكن دورهم دون المستوى كما قلت، ولا يوجد تكامل بين التعليم والصحة لتسهيل عملية الانتقال من مرحلة لأخرى، يجب أن يمروا على المراكز ليروا قدرات الأطفال أو مراكز الرعاية النهارية نفسها".

وذكر المشارك التاسع أن ابنه لديه إعاقة حركية، وتشوه في الأطراف، وعنده الشفة الأرنبية وفتحة سقف الحلق، وتشوه في اليدين والرجلين عامة. حيث وضح بشأن مستوى تكامل الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة أنه "ليس فيها تكامل، وربما تقول التكامل في مستوى الصفر، أنا أعطيه صفرًا، الآن

ابني التحق بالصف الثالث المتوسط وهو بدءًا من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس في مدرسة واحدة، كانوا متعاونين وأمورهم طيبة، ولكن يوجد نقص في الخدمات ومع ذلك - جزاهم الله خيرًا - تحملوا، وساعدوه، إذا أراد دورة المياه يتصل بي فأخرج من البيت أو من العمل وأذهب به لدورة المياه". ومن ناحية أخرى "كل مدرسة تقول أعطنا تقريرًا. مع أنه مسجل عندهم، لو دخل على موقع السجل المدني لاستخرجه من عنده. لا يوجد أي ترابط لا مع وزارة التنمية الاجتماعية، ولا مع الصحة، ولا مع التعليم؛ أي إن كل جهة تطلب شيئًا، وكان الله في عون الأب والأم".

يتضح من العرض السابق أن الأدوار التكاملية ومستوى تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة) لا تصل إلى المستوى المطلوب؛ حيث إن تكامل الخدمة المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة مفقود بغض النظر عن إعاقتهم، سواء كان لديهم إعاقة حركية، أو سمعية، أو توحد، أو إعاقة فكرية، أو متلازمة داون. كل الإعاقات لديها نفس المشكلة، وهي عدم التنسيق بين مقدمي الخدمة، وهذا قد يحرم معظم الأفراد ذوي الإعاقة من الحصول على الخدمات التربوية والخدمات المساندة اللازمة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بغياب التنسيق والتعاون بين القطاعات ذات العلاقة؛ مما أدى إلى ضعف التكامل في تقديم هذه الخدمات وشموليتها للأفراد ذوي الإعاقة. حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عديد من الدراسات؛ مثل دراسات (الحموز، ٢٠١٨؛ Algethami et al., 2019

(Asprey & Nash, 2006; Banks, 2015; Tétreault et al., 2013 التي بينت ضعف تقديم الخدمات بشكل متكامل وشامل، وكذلك أكدت أهمية وجود تنسيق بين القطاعات ذات العلاقة في تقديم الخدمة للأفراد ذوي الإعاقة. فيما اختلفت مع بعض الدراسات، كدراسة (المهدي وعبد الكريم، ٢٠١٧) التي بينت أن مستوى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة على وجه الخصوص كان في المستوى المتوسط.

(ب) ما الأنشطة التي يقوم بها العاملون في المدرسة والمقررة من القطاعات ذات العلاقة؛ كوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة لتحديد احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

أظهرت استجابة المشاركين عدم تقديم خدمات مشتركة، وعدم وجود رؤية مشتركة وخدمات تكاملية في تقديم الخدمات المساندة والطبية في المدارس؛ إذ أورد المشارك الأول قوله: "أنا اليوم ولدي مصاب بالتوحد يحتاج إلى تشخيص من مستشفى معتمد، ولابد أن توضع خطة فردية لطريقة الملاحظة، ويجب أن نعرف نقاط القوة ونقاط الضعف عند الولد، ونعرف نسبة الذكاء، وقدراته الصحية. في وزارة التعليم توجد آلاف البرامج وخدمات مساندة كثيرة ومنتشرة حول المملكة، ولكن للأسف بدون أي إشراف من وزارة الصحة، والتدخلات العلاجية الصحية، بكل أمانة نفتقد الخدمات المساندة". وأضاف "تعديل السلوك... يجب أن يتم بين مراكز القياس والتشخيص، فوزارة التعليم تقوم بتنسيق كامل بين الجهتين؛ مثلاً في مستشفى الأورام للأطفال هل يتدخل التعليم فيما يقدم من علاجات لمرضى الأورام؟ لا. هل تتدخل وزارة الصحة ممثلة في مستشفى الأورام في المنهج

التعليمي الذي يقدمه التعليم للطفل المصاب؟ لا ، نحتاج إلى تنسيق فقط لا غير".

في حين بيَّن المشاركان الأول والثاني أن لدينا بنية تحتية قوية بالفعل ، ولا نستطيع أن ننكر أن عندنا قوة بشرية وكوادر متخصصة وعلى أعلى مستوى ، كوادر حديثة التخرج من حملة بورد علاج وظيفي ، وكذلك لدينا جمعية مهنية في العلاج الوظيفي ، في التخاطب ، "نتكلم عن التأهيل المهني اليوم ، لدينا مبادرة سعي قوية جداً تحتاج إلى خدمات مساندة ، هذه الخدمات مبتورة. سعي هي مبادرة لتوظيف التأهيل المهني لكن تظل الخدمة مبتورة ، كونها اجتهادًا قويًا جداً أو مبادرة قوية جداً من معلمي تربية خاصة فيهم متخصصون في التأهيل المهني ، لكن وجود الجانب الطبي أو الجانب النفسي أو الخدمات المساندة فيها باجتهادات وليس له دليل إجرائي ولا تكامل خدمة ولا تنسيق". وذكر المشارك الأول أهمية السجل المدني في توحيد الجهود بين القطاعات ذات العلاقة ، وأثنى على ذلك المشارك الثاني بقوله : "بالنسبة للسجل المدني وهذا من الأفكار الضرورية الملحة.... عندنا بنية تحتية وعندنا قدرات عالية ، يعني أنتم ترون الآن مثلًا في الإجراءات الإلكترونية في ظل هذه الجائحة (كوفيد ١٩) في مسألة التصاريح ، والتقارير العامة. حُدِّدَ لي موعد في المستشفى أمس ، وأُصدِرَ لي تصريح لأني سأخرج في الساعة التاسعة ليلًا ، حيث موعدي في التاسعة والنصف ، ولقد أتتني رسالة وفتحت تطبيق (توكلنا) فوجدت موعدي موجودًا فيه متضمنًا وقت الخروج ، ووقت العودة في ظرف طارئ وسريع ، وهنا أتساءل : هل جهاتنا تعجز مثلًا عن الربط بين القطاعات ذات العلاقة بموجب السجل المدني للفرد من ذوي

الإعاقة من بداية التشخيص، أو من بداية وجود الإعاقة بالنسبة للإعاقة الطارئة؟".

وبَيَّنَ المشاركان الثالث والرابع أن تقديم الخدمات المساندة والتأهيلية يصيبها نوع من الضعف؛ حيث قال المشارك الثالث: "عندي ملاحظتان؛ الأولى: لابد أن يكون هناك اتفاق بين التعليم والصحة والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والثانية: لابد أن من حل مشكلة التشخيص والتوجيه الصحيح بداية من وزارة الصحة أو أي مستشفى لكي تُشخَّص الحالة وتُحوَّل إلى المكان الصحيح، ولابد أن يختار المكان المناسب للتأهيل؛ بمعنى أن المركز إذا وجهه إلى مركز جديد، فلابد أن يتم ذلك عبر بوابة ولابد أن يُقبَل". وبين المشارك الرابع -على وجه الخصوص- ذلك بقوله: "ذهبت بنفسي إلى مراكز متلازمة داون ومراكز الرعاية النهارية التي هي مراكز دمج كامل لكنها لم تعجبني، ورأيت أن هناك إهمالًا، فقد كانوا يدمجون المعاقين مع بعضهم بعضًا، ويدمجون كل الإعاقات، في حين يجب أن يكون لكل فئة برامج ومتابعة خاصة بها".

كذلك أظهرت استجابة المشاركين الخامس والسادس عدم توفر الخدمات المساندة في بيئة المدارس لأبنائهم؛ حيث وضح المشارك الخامس أنه سافر بابنه إلى الأردن للحصول على الخدمات المناسبة بقوله: "مما اضطرني للسفر للأردن للتشخيص والتأهيل". وقال المشارك السادس كذلك: "أتكلم من واقع تجربة، فأنا معلمة صف أول، وأنا الآن أعترف عقب إنهاء ابني المرحلة الثانوية العامة .... أعرف قدرات ابني، وشُخِّص بإعاقة فكرية، حتى في جمعية المعاقين التي كانت تقدم له جلسات علاج طبيعي مع التعليم. تقول

المديرة بأسلوب سيئ جداً: دعنا نرى ماذا سيفعل بالتعليم العام. هم يضغطون الأسر بدلاً من مساعدتهم". وأضافت: "أربع سنوات درسها ابني بالمرحلة الابتدائية ولم أجد له مجالًا للعلاج الطبيعي أبداً، فقط بالبيت، ومستشفى الملك خالد الجامعي ليس عندهم علاج، قالوا فقط اعتمدي على نفسك ... طوال سنوات دراسته وإلى الآن لا زلنا في نفس الوضع، لا تكامل، ولا خدمات مساندة، كلها جهود الأسرة".

أما المشارك السابع فأوضح أن هناك نقصًا في توفير المعينات السمعية والخدمات المساندة للتلاميذ الصم وضعاف السمع بقوله: "نعاني من غياب دور التعليم في صيانة المعينات السمعية، بل تمتد المعاناة إلى عدم وعي المعلمين ومن يتعامل مع الطفل في مثل هذه الحالات يرى أن البيئة الصفية بيئة الضجيج مؤثرة سلباً في وصول الصوت لكل زارعي القوقعة أو مستخدمي السماعات، وقد يصل الأمر إلى عدم استفادة الطفل من كلمة واحدة طوال اليوم، وهنا تكمن الحاجة لتوفير خدمات مساندة أو بعض المساعدات السمعية كجهاز (FM)، وبيئة صفية خاصة للحد من الضجيج..." واستطرد في حديثه عن مستوى تقديم هذه الخدمات، فقال: "تتوفر خدمات مساندة ولكن مقدم الخدمة غير مؤهل لمستوى عالٍ". وذكر المشارك الثامن عدم تقديم الخدمات الطبية والخدمات المساندة لذوي الإعاقة بشكل شامل ومتكامل؛ حيث تبين أنه "نتيجة عدم التكامل، بدأنا على مواقع التواصل الاجتماعي ندل بعضنا على المراكز، والوزارة في الآونة الأخيرة لم تعطِ الأجهزة الطبية، فعانت بعض الأمهات اللاتي ليس عندهن قدرة على شرائها، وأصبحت الأمهات تتناقل الأجهزة، فحينما ننتهي من استخدامها نعطيها للأم من أسرة أخرى لتستفيد بها".

أما المشارك التاسع فثنى على استجابات المشاركين بحديثه عن تجربة ابنه في المدراس وتقديم الخدمات المساندة له، فذكر على حد قوله: "سألت: هل توفرون له علاجًا طبيعيًّا أو وظيفيًّا من أجل الكتابة؟ لا يوجد.... علمناه في البيت، الدمج يعني بمفهوم الناس وضعه مع أناس طبيعيين فقط. هذا مفهومهم، وأدخله لكي يدرس ... وفي البداية كانت هناك سيارات تنقلهم، أما الآن فلا توجد، وإما أن تستأجر سيارة أو تشتري واحدة، مع العلم أن هناك أناسًا ظروفهم لا تسمح، وأنتِ مسؤولة عنهم يا وزارة التعليم". وأضاف عن إمكانية قبول ابنه وتوفر الخدمات المساندة له في المدرسة: "سألنا إدارة التعليم ... عندنا ولدنا كذا وكذا، بدأت السنة، وقد أفادونا: إعاقة حركية يقبل في أي مدرسة. نذهب إلى المدرسة ويرفضوننا، ونعود للإدارة فيقولون: ليس كما يحبون، كيف لا يقبلونه؟ وطبعاً المدرسة غير مهيأة، لا فيها منزلق، ولا دورة مياه، كيف يحولون ملف طالب معاق حركياً لمثل هذه المدرسة؟ إذًا فعن أي تكامل خدمات تسألني؟".

يتضح من العرض السابق أن تقديم الخدمات المساندة والتأهيلية للأفراد ذوي الإعاقة في المدارس ضعيف جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فريق برنامج تربوي فردي متعدد التخصصات يعمل بشكل فعال ومتكامل وشامل. كذلك لا توجد منهجية واضحة لتقديم هذه الخدمات، إضافة إلى ضعف التنسيق والتعاون بين الفرق وكذلك بين القطاعات ذات العلاقة في توفير الخدمات المساندة والتأهيلية التي يحتاج إليها الأفراد ذوو الإعاقة في أثناء يومهم المدرسي ؛ حيث عبر أولياء الأمور عن نقص المعرفة حول كيفية تعاون أصحاب المصلحة بين القطاعات ذات العلاقة مع بعضهم بعضًا، فلم يكونوا

على دراية مباشرة بأي اتصال بين موظفي المدرسة ومراكز إعادة التأهيل والخدمات المساندة أو المهنيين الصحيين. كان من الصعب تحديد أمثلة على العمل المشترك الذي يشارك فيه موظفو المدرسة والمهنيون من الخدمات الصحية والاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عديد من الدراسات (Asprey & Nash, 2006; Bagnato et al., 2004; Hillier et al., 2010; Pufpaff et al., 2015; Tétreault et al., 2013; Sekerak et al., 2003). حيث أظهرت ضعفًا في تقديم الخدمات المساندة والصحية والاجتماعية، وعدم التكامل الفعال بين موظفي المدارس والقطاعات ذات العلاقة بتقديم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس وبرامج التربية الخاصة. في حين اختلفت هذه النتيجة مع بعض ما توصلت إليه دراسة الحموز (٢٠١٧) بخصوص أن أبرز الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة هي الخدمات الصحية والتأهيلية بوصفها خدمات مساندة.

ثانياً: السؤال الثاني: ما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية)؟ وتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

(أ) ما مستوى رضا أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة عن تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومشاركة أولياء الأمور فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، صُنِّفَت بيانات المشاركين في الدراسة وفقاً لاستجاباتهم؛ إذ كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الرضا عن تكامل الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة وشموليتها بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) متدنٍ ودون المأمول. وهذا ما تبين من استجابات المشاركين، فقد ذكر المشارك الأول أن "مستوى الخدمة غير مُرضٍ ولم يرتقِ للمستوى إطلاقاً على الرغم من وجود البنية التحتية، أستطيع أن أقول دون المأمول، لا أستطيع أن أسميه بالسيئ في بعض الأحيان؛ والسبب غياب التنسيق وعدم تكامل الخدمة، في إمكاني أن أجد برنامج دمج يقبل ابني في التعليم، لكن ماذا عن الخدمات المساندة؟". وهذا ما بينه كذلك المشارك الثاني في قوله: "الخدمة عندنا لا ترتقي ولا تواكب ما تقوم به حكومة خادم الحرمين الشريفين لهذا البلد من ميزانيات ومن دعم كبير لقطاع التربية الخاصة، ويؤسفنا أن النتائج مخيبة للآمال بالنسبة للجهات الرسمية، وبالنسبة لنا بوصفنا مستفيدين وأهالي، غير مُرضٍ إطلاقاً".

وأظهر المشاركان الثالث والرابع الامتعاض وعدم الرضا عن تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية للأفراد ذوي الإعاقة؛ حيث وضح المشارك الثالث أن "... مستوى الرضا عن الخدمة المقدمة أقدره بنسبة (١٠٪)؛ وذلك لعدم تكامل الخدمة المطلوبة من جميع الوزارات، حتى (١٠٪) يعد نسبة كبيرة...". وقال المشارك الرابع: "طبعاً مستوى الرضا منخفض جدًا، يعني أقدره بنسبة (١٠٪) ومن عشرة أعطيه واحد أو اثنين، نحتاج إلى أن يكون أعلى من ذلك". وهذا ما أوضحه أيضاً المشارك الخامس من أن مستوى تكامل

الخدمة وتقديمها متدنٍ بقوله: "...مستوى الخدمة غير مرضٍ ومتدنٍ جدًا، سيئ جدًا، لو قيَّمته لأعطيته واحد من عشرة أو صفر من عشرة..". أما المشارك السادس فقال بشأن مستوى رضاهم حيال الخدمات: "بالنسبة لدرجة الرضا والخدمات فلا أعطيها إلا أقل (٢٠٪)؛ لأنها فعلاً غير متكاملة، أنا بوصفي أمًا أتخبط بولدي من ناحية التأهيل، ومن ناحية التعليم، ومن ناحية الرعاية الصحية". كما استرسلت في الحديث وذكرت مثالًا لابنها بقوله: "... أنا ولدي منذ سنتين كاملتين لديه جهاز في رأسه، وظيفته تصريف الماء نتيجة الاستسقاء الدماغي ويشعر أحيانًا بصداع شنيع، وعندما نذهب به إلى المستشفى يُصاب بالتشنج، وأخيرًا يُجرون له أشعة مقطعية، ثم يقولون لي: الولد جهازه سليم ابحثي أنت عن سبب صداعه. والله طبيبة الطوارئ تقول: ابحثي عن سبب الصداع!!، وفي الأخير يُعطى أدوية للتشنج. أخيرًا بعد سنتين لما ذهبت إلى مستشفى خاص، اكتشف الطبيب الاستشاري هناك أن الجهاز متعطل منذ سنتين، ولم يكتشفوا ذلك في أثناء مراجعاتنا في المستشفى الحكومي، إذًا أي رضًا تبحثون عنه؟!".

كذلك اتفق المشاركون السابع والثامن والتاسع على تدني الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة وعدم تكاملها وعدم رضاهم حيالها. على سبيل المثال: ذكر المشارك السابع أنه "لا يوجد رضا عن الخدمات المقدمة من كل القطاعات، وزارعو القوقعة كانت تُصرَف لهم إعانة من وزارة الموارد، لكنهم قطعوها بحجة أن الأطفال زارعي القوقعة أصبحوا يسمعون، أو أن الزراعة أعادت لهم السمع، وهذا غير صحيح، هي تصحيحية فقط أو تحسينية". وقال أيضاً المشارك التاسع: "... أستاذي! الرضا ليس هو ذاك الرضا

التام هو (٥٪) أو (١٠٪)، أنت بوصفك أبًا أو أمًا لابد أن تذهب وتبحث عن الخدمات اللازمة لأبنائك". وبالنظر إلى مدى مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم وكذلك المشاركة في التدخلات التربوية والعلاجية، أفاد جميع المشاركين بعدم مشاركتهم في ذلك. فعلى سبيل المثال: ذكر المشارك الأول أن "... مشاركات أولياء الأمور والأسر في اتخاذ القرار بالنسبة لتأهيل الأطفال بالنسبة لتعليمهم أو في الخدمات أو في جانب من هذه الجوانب، يمكن أن أقول لقد حالفني الحظ أكثر من غيري؛ لأني أنا سافرت إلى أمريكا..." أنا شاركت في الخطة وفي تنفيذها، كان لي دور كبير جدًا مع المختصين هناك، كانت تجربة أمريكا لكن لما رجعت هنا فُقِدَت تماماً". حيث أوضح أيضاً أن مشاركة الأسرة أو أولياء الأمور في القرارات والتدخلات غير موجودة، بقوله: "...هنا في المملكة العربية السعودية إن مشاركة الأسرة مفقودة تماماً، وكثير من المسؤولين ومختصي التربية الخاصة والممارسين الصحيين دائماً يذكرون دور الأسرة وأن دورهم مهم، وأقولها بعبارة واضحة: أول من يحيد دور الأسر هم المختصون وهم من ينادون بالأسرة". وذكر المشارك الثاني أيضاً في حديثه"... عدم مشاركة أصحاب الخدمة أنفسهم من ذوي الإعاقة وأسرهم في اتخاذ القرار". أما المشارك السابع فذكر أنه "... لم يسبق أن استُدعِيَ أحدنا على أنه من قبيل مشاركة الأسر أو أخذ رأينا في الخدمات المقدمة".

يتضح من العرض السابق أن مستوى رضا أولياء الأمور عن تكامل الخدمات وشموليتها بين القطاعات ذات العلاقة ومشاركتهم فيها دون المأمول. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تقديم خدمات التربية الخاصة

والخدمات المساندة لأبنائهم بشكل ناجح وفاعل وكذلك شامل ومتكامل. إضافة إلى عدم مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم، أو الخطط والتدخلات التربوية والعلاجية الخاصة بهم. وغالباً ما تعكس أمثلة آليات التعاون بين القطاعات ذات العلاقة وطرق إشراك أولياء الأمور من خلال عملية صنع القرار إجراءات مماثلة ؛ لأن المدارس ومؤسسات الخدمات الصحية والاجتماعية ملزمة بإعداد خطة تدخل، أو برنامج تربوي فردي لكل طفل من ذوي الإعاقة والاحتياجات التربوية الخاصة الأخرى، فقد حدد أولياء الأمور هذه الطريقة بأنها الأداة التعاونية الأكثر شيوعًا التي يشاركون من خلالها ؛ إذ تهدف هذه الخطط إلى تحديد احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة، وتحديد الأهداف، وتحديد وسائل تحقيقها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات (يوسف وآخرون، ٢٠١٨ (Hamill & Boyd, 2006 ؛ التي بينت مستوى متدنيًا لتكامل الخدمات وعدم مشاركة أولياء الأمور في البرامج والخدمات وكذلك القرارات المتعلقة بأبنائهم. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع بعض نتائج دراسة المهدي وعبد الكريم (٢٠١٧) فيما يتعلق بضعف تقديم الخدمات الصحية والتأهيلية والوظيفية، في حين تختلف مع ما يتعلق بتقديم الخدمات النفسية والإرشادية وخدمات التربية الخاصة ؛ حيث أظهرت الدراسة أن أولياء الأمور ذكروا أنها تُقدم بمستوى عالٍ.

(ب) ما أبرز معوقات تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بصورة تكاملية بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور؟

أظهرت استجابة المشاركين عديدًا من معوقات تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة بشكل تكاملي، فعدم وجود أدلة وتوحيد الإجراءات بين القطاعات ذات العلاقة يُعد من أبرز المعوقات؛ حيث تساءل المشارك الأول: "... ما دور وزارة الصحة؟ ما دور وزارة التعليم؟ ما دور وزارة الشؤون الاجتماعية؟ هناك تداخل واضح للعيان". ويقول على سبيل المثال: "... نحن نفتقد للتنسيق بين وزارة الصحة وبين مراكز الخدمة المساندة التابعة للتعليم، لابد أن يكون هناك تنسيق بينهما، فهما من يحددان مسار أولياء الأمور". واتفق المشاركون أيضاً على أهمية الوعي والتخطيط لتقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة؛ إذ قال المشارك الثاني: "نحن نفتقر إلى الوعي الكامل بالاحتياج إلى بناء الخطط، إلى بناء البرامج بصورة واقعية تلامس الحاجة، لابد أن يجتمع صاحب القرار بأصحاب الخدمات والأسر حتى نخرج بنظرة شمولية حقيقية مبنية على واقع". فإذا كان عمل "وزارة الصحة في اتجاه، والتعليم في اتجاه ثانٍ، والتنمية في اتجاه ثالث، والأسر في اتجاه سنبقى على ما نحن عليه إلى سنوات يعلمها الله". وذكر المشارك الثاني أن "... عدم التكامل يرجع إلى العشوائية وأسبابها كثيرة، منها عدم المرجعية، وعدم التخصص...".

أما بشأن معوقات التكامل بين الخدمات فذكر المشارك الثالث أنها تتمثل في "عدم التفاهم بين القطاعات، مثل: الصحة، والتعليم، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من أجل حل أمور أولياء الأمور، ويجب أن يكون هناك تفاهم"، كما شدد على أهمية الوعي، وأن "فهمهم لهذه الفئة جزء من الوعي المجتمعي يؤدي لتقديم الخدمة بشكل صحيح، فبعضهم موظفون عاديون يعتقدون أنها مراجعة دائرة حكومية. لا، هي مراجعه فئة

غالية علينا، يجب أن يشعروا بمعاناة أولياء الأمور وألمهم مع هذه الفئة"، إضافةً إلى عدم استقبال الآراء لأولياء الأمور بشأن ابنهم. وأضاف المشارك الرابع إلى أن: "قلة وعي المجتمع بأهمية تعليم ذوي الإعاقة وتأهيلهم" يُعد من أبرز المعوقات لتقديم الخدمات بشكل تكاملي. إضافة إلى ضعف تأهيل المختصين بالتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة؛ إذ ذكر في حديثه أن "بعض الأخصائيين أو المعلمين أو الأطباء بدون تأهيل جيد، وحتى لو كان هناك تأهيل فلا توجد متابعة، ولا استماع لرأي الأهالي أو شكاويهم أو ملاحظاتهم". وأيضاً ضمن المعوقات "عدم وجود عنايه للحالة النفسية للآباء والأمهات، لا يوجد وعي عند بعضهم طبعًا، لا أظلمهم كلهم، هذه الأمور بكل صراحة تحد من التكامل وتحد من تطوير ذوي الإعاقة وتأهيلهم". واتفق جميع المشاركين على أهمية مجموعات الدعم الأسري وما لها من قيمة كبيرة وأثر إيجابي، ولكن من المشكلات أو المعوقات التي نواجهها عدم الاعتراف بها، فأثر مجموعات الدعم الأسري كبير ولكنه مهدر من قبل القطاعات ذات العلاقة والجهات الرسمية، ويُعد ذلك أحد المعوقات في تكامل الخدمات وتقديمها بشكل ناجح للأفراد ذوي الإعاقة.

يتضح من العرض السابق أن هنالك عديدًا من المعوقات في تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة بشكل تكاملي؛ حيث اتفق المشاركون في الدراسة على وجودها وتأثيرها في تكامل الخدمات بين القطاعات ذات العلاقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتنوع خبرات أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة في الحصول على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة من المدارس والمراكز ذات العلاقة. إضافة إلى أن المشاركين في الدراسة لديهم تنوع

من حيث إعاقة أبنائهم، سواء حركية، أو سمعية، أو فكرية، لذلك نجد لديهم دراية وقدرة على الإشارة إلى معوقات تكامل الخدمات والتنسيق بين القطاعات ذات العلاقة أو صعوباتها في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتأهيلهم؛ إذ تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسات: (المهدي وعبد الكريم، ٢٠١٧؛ يوسف وآخرين، ٢٠١٨؛ Asprey & Nash 2006; Nicholson, et al., 2000; Tétreault et al., 2013).

ثالثاً: السؤال الثالث: ما أبرز المقترحات التي تسهم في تكامل الأدوار بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال، صُنِّفَت بيانات المشاركين في الدراسة وفقاً لاستجاباتهم؛ إذ كشفت نتائج الدراسة أن هناك تشابهًا وتقاربًا في وجهات النظر بين المشاركين بشأن المقترحات لتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بشكل تكاملي وشامل للأفراد ذوي الإعاقة. حيث صنف الباحث الأفكار المتشابهة والنقاط المشتركة فيما بينهم في الآتي:

١. فصل هيئة الأفراد ذوي الإعاقة عن وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ إذ إن فصل الهيئة عن الوزارة سيقدم حلًا لمشكلة أبناء أسر ذوي الإعاقة ومشكلات الكوادر التعليمية، بحيث تكون جهة مستقلة للأفراد ذوي الإعاقة تتبنى كل الحلول المقدمة لهم.

٢. إنشاء منصة مشتركة بين القطاعات ذات العلاقة لتسجيل معلومات الأفراد ذوي الإعاقة وبياناتهم.

٣. وضع أدلة إجرائية لكل إعاقة من المتخصصين، فهي العمود الفقري لتقديم الخدمة لرفع مستوى الفرد ذي الإعاقة، فوضع أدلة إجرائية يعد نواة لوضع أدلة تنظيمية في باقي قطاعات المجتمع لتقديم هذه الخدمة التكاملية للأفراد ذوي الإعاقة.

٤. اتفق جميع المشاركين في الدارسة على أهمية الربط بين الوزارات والقطاعات ذات العلاقة إلكترونياً عند إصدار التقارير للأفراد ذوي الإعاقة وتعديلها بواسطة توفير نافذة أو بوابة لتفعيل السجل المدني للأسرة.

٥. الاستفادة من الأبحاث والدراسات ورفعها للجهات المسؤولة؛ من أجل الوصول بالتوصيات والحلول الممكنة لتقديم الخدمات بشكل تكاملي.

٦. اتفق المشاركون على أهمية الاستعانة بفرق الدعم الأسري لتقريب وجهات النظر، وتقليص الشتات، وسماع مشاركة أولياء الأمور.

٧. حث جميع المشاركين على إنشاء لجنة ميدانية إشرافية لتفقد المدارس التي توجد بها برامج الدمج بوزارة التعليم. فأحياناً تكون هذه البرامج غير مهيأة للوصول الشامل ولا توجد بها الخدمات المساندة؛ إذ لا يتوفر فيها منزلقات ولا دورات مياه ولا كوادر، فوجود لجنة مختصة مصرح لها مهم جداً.

٨. اتفق المشاركون على ضرورة تكثيف الدورات التدريبية للمتخصصين ومقدمي الخدمات المساندة بما يتلاءم مع المكان التربوي أو مكان تقديم الخدمة، مع أهمية توفير متخصصين في الخدمات المساندة في المدارس بشكل رسمي أو دائم لتقديم الخدمة اللازمة التي يحتاج إليها التلميذ ذو الإعاقة. فبدلًا من أن يكون تعيين الأخصائي أو مقدم الخدمة المساندة (مثلاً أخصائي السمعيات) في مستشفى، يكون موظفًا في وزارة التعليم في المدرسة نفسها بنفس المسمى؛ لمتابعة التلميذ واحتياجاته اليومية ودعمه في المنهج المدرسي.

يتضح من العرض السابق أن هنالك عديدًا من المقترحات والتوصيات التي تسهم في تفعيل التعاون والمشاركة بين القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة بشكل تكاملي وشامل؛ حيث اتفق المشاركون في الدراسة على أهميتها في تكامل الخدمات بين القطاعات ذات العلاقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بمعرفة أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة بواقع مجال التربية الخاصة وميدانها بشكل مباشر ومستوى تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة من المدارس والمراكز. إضافة إلى أن المشاركين في الدراسة لديهم تنوع في الخبرات من حيث إعاقة أبنائهم، سواء كانت إعاقة حركية، أو سمعية، أو فكرية، لذلك نجدهم على دراية لذكر بعض المقترحات والتوصيات عن تكامل الخدمات بين القطاعات ذات العلاقة من واقع تجربتهم؛ لأن دور الأسر مهم جداً في تقديم الخدمات وسن التشريعات في سبيل تكامل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لأبنائهم. وتتفق هذه النتيجة مع المصادر العلمية ومع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسات: (الحموز، ٢٠١٨؛ المهدي وعبد الكريم، ٢٠١٧ Abbot, et al. 2005; Bagnato et al., 2004; Friend & Cook, 2007; Hamill & Boyd, 2006; Hillier et al., 2010; IDEA, 2004; Kirk, 2007; Nicholson, et al., 2000; .Sloper, 2004; Wei et al., (2014

* * *

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

١. إعداد أدلة تنظيمية وإجرائية رسمية موحدة توضح آليات تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة وإجراءاتها.

٢. تفعيل دور هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة ؛ لكي يكون دورها إشرافياً على تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية والعلاجية للأفراد ذوي الإعاقة.

٣. تمكين أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة من المشاركة في التدخلات التربوية والعلاجية ، وكذلك مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم.

٤. إيجاد طرق لزيادة التفاعل والتواصل بين العاملين في المدارس الحكومية ومقدمي الخدمات المساندة ؛ من أجل الحصول على خدمات شاملة ومتكاملة للأفراد ذوي الإعاقة.

٥. عقد لقاءات مجتمعية متنوعة من قبل المتخصصين للتعريف باحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة ، مما يعكس جودة تقديم الخدمات لهم من القطاعات المختلفة وشموليتها وتكاملها.

٦. توفير دورات تدريبية مستمرة لجميع العاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة باختلاف تخصصاتهم ؛ ليسهم ذلك في تقديم الخدمات بشكل فاعل.

٧. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى معرفة وجهات نظر العاملين في المدارس الحكومية عن تكامل الخدمات وشموليتها للأفراد ذوي الإعاقة في المراحل التعليمية المختلفة.

٨. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى معرفة وجهات نظر مقدمي الخدمات المساندة في المراكز الصحية والتأهيلية عن تكامل الخدمات وشموليتها للأفراد ذوي الإعاقة.

٩. إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى معرفة دور القيادات في القطاعات ذات العلاقة (وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة بشكل متكامل وشامل.

* * *

قائمة المراجع

١٠. أولاً: المراجع العربية:

١١. الحموز، عايد محمد عثمان. (٢٠١٨). واقع التربية الخاصة في فلسطين والدور المأمول لها من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظة الخليل. مجلة العلوم التربوية ٤٥(٣)، ٢٣٩ -٢٥٨.

١٢. المهدي، محمد؛ عبد الكريم، عمر. (٢٠١٧). واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة التربية بجامعة سوهاج ٥٠(٢)، ١٧ -٥٨.

١٣. الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧). مسح ذوي الإعاقة. المملكة العربية السعودية.

١٤. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠٢٠). https://vision2030.gov.sa/. المملكة العربية السعودية.

١٥. وزارة التعليم (٢٠٢٠). وكالة البرامج التعليمية: مبادرة تطوير التربية الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية.

١٦. يوسف، محمد عبد الرحمن؛ والمؤمني، وفاء عبد الله محمد؛ والشرع، فيصل خلف ناصر.(٢٠١٨) حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة العلوم التربوية ٤٥(٤)، ٢٥٤ -٢٧٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

17. Abbot D, Townsley R, Watson D. (2005). Multi-agency working in services for disabled children: What impact does it have on professionals? Health Social Care and Community 13, 155–163.

18. Algethami, M. R., Raffa, L. H., Alhibshi, R. H., Baabdullah, M. Y., & Alobudi, A. H. (2019). Vision screening services in special needs schools in Western Saudi Arabia. Saudi Medical Journal, 40(4), 385–390.

19. Alnahdi, G. H. (2014). Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations. Journal of the International Association of Special Education, 15(1), 83–91.

20. Aruda, M. M., Kelly, M., & Newinsky, K. (2011). Unmet needs of children with special health care needs in a specialized day school setting. The Journal of School Nursing, 27, 209–218.

21. Asprey, A., & Nash, T. (2006). The Importance of Awareness and Communication for the Inclusion of Young People with Life-Limiting and Life-Threatening Conditions in Mainstream Schools and Colleges. British Journal of Special Education, 33(1), 10–18.

22. Bagnato, S.J., Blair, K., Slater. J., McNally, R., Mathews, J., & Minzenberg, B. (2004). Developmental healthcare partnerships in inclusive early childhood intervention settings: the HealthyCHILD model. Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention, 17(4), 301–317

23. Banks, T. (2015). The role of special educators in interdisciplinary connections. In: Obiakor, F.E., Bakken, J.P. (Eds). Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider (Advances in Special Education, Vol. 30A), Emerald Group Publishing Limited, pp. 13-34.

24. Bergen, D. (2003). Perspectives on inclusion in early childhood special education. In: Isenberg, JP, & Jalongo, MR (Eds.). Major trends and issues in early childhood education. New York and London: Teachers College Press.

25. Best, S. J., Heller, K. W., & Bigge, J. L. (2010). Teaching individuals with physical or multiple disabilities (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

26. Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional Children, 71(2), 195–207.

27. Friend, M. & Cook, L. (2007). Interactions: Collaboration skills for school professionals. (5th Ed.) Boston, MA: Pearson.

28. Hamill, P., & Boyd, B. (2006). Rhetoric or reality? Inter-agency provision for young people with challenging behaviour. Emotional and Behavioural Difficulties, 6(3), 135–149.

29. Hillier, S. L., Civetta, L., & Pridham, L. (2010). A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training. Education for Health (Abingdon, England), 23(3), 393.

30. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004). Part C & B. Public Law 108-446.

31. Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA].

32. Kirk, S. (2007). Children and young people with complex health care needs and long-term conditions. In DeBell, D. (Ed.), Public health practice and the school-age population. London: Edward Arnold Publishers; p. 208–240.

33. Klassen, A., Miller, A., Anderson, N., Shen, J., Schiariti, V., & O'Donnell, M. (2010). Performance measurement and improvement frameworks in health, education and social services systems: a systematic review. International Journal for Quality in Health Care: Journal of the International Society for Quality in Health Care, 22(1), 44–69.

34. Nicholson, D., Artz, S., Armitage, A. & Fagan, J. (2000) Working relationships and outcomes in multidisciplinary collaborative practice settings. Child & Youth Care Forum, 29(1), 39–73.

35. Puchta, C., & Potter, J. (2004). Focus Group Practice. SAGE, Publications Ltd.

36. Pufpaff, L. A., Mcintosh, C. E., Thomas, C., Elam, M., & Irwin, M. K. (2015). Meeting the Health Care Needs of Students with Severe Disabilities in the School Setting: Collaboration between School Nurses and Special Education Teachers. Psychology in the Schools, 52(7), 683–701.

37. Pugach, M. C., Mukhopadhyay, A., & Gomez-Najarro, J. (2014). Finally making good on the promise of qualitative research in special education? A response to the special issue. Remedial and Special Education, 35(6), 340–343.

38. Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society, 63(4), 655–660.

39. Sekerak, D.M., Kirkpatrick, D.B., Nelson, K.C., & Propes, J.H. (2003). Physical therapy in preschool classrooms: successful integration of therapy into classroom routines. Pediatric Physical Therapy, 15(2), 93–104.

40. Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. Child: Care Health and Development 30(6), 571–580.

41. Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. (2013). Understanding the parents of children with special needs: collaboration between health, social and education networks. Child: Care, Health & Development, 40(6), 825–832.

42. The Education for All Handicapped Children Act (EHA, 1975). Public Law (PL) 94-142.

43. Wei, X., Wagner, M., Christiano, E. R. A., Shattuck, P., & Yu, J. W. (2014). Special Education Services Received by Students with Autism Spectrum Disorders from Preschool through High School. Journal of Special Education, 48(3), 167–179.

* * *

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, 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