مجلة العلوم التربوية

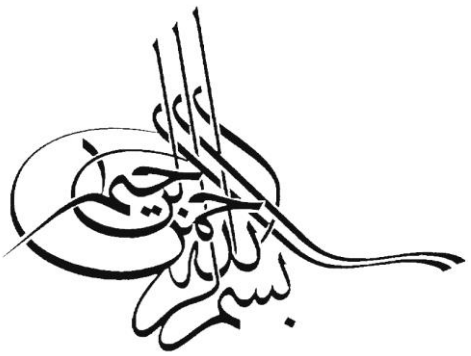
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الواحد والأربعون
ربيع الآخر ١٤٤٦هـ

(الجزء الأول)

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا –كلية التربية والقيادة التعليمية – جامعة أركنساس للتكنولوجيا

أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة – معهد السياسات العالمي – جامعة كوين ميري لندن

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم –كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية الأميرة عالية الجامعية –جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية –جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية التربية – جامعة عين شمس

د. خولة بنت هلال علي المعمري

أستاذ مشارك في قسم علم النفس –كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

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

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

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

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

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

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

الشغف التدريسي لدى معلمي الدراسات الإسلامية ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم	١٥
د. مصعب بن مطلق العنزي	
درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها "نموذج مقترح"	٥٢
د. ندى إبراهيم الشدي	
خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تصور مقترح	١١٩
د. نجوى بنت مفوز مفيز الفواز	
العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية	١٨٥
د. هلال بن مزعل العنزي	
تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، تصور مقترح	٢٣٩
د. عبدالله بن عبدالعزيز الغليقة	

الشغف التدريسي لدى معلمي الدراسات الإسلامية ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم

د. مصعب بن مطلق العنزي
قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

الشغف التدريسي لدى معلمي الدراسات الإسلامية ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم

د. مصعب بن مطلق العنزي

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٠٧/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٠١/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، واختبار ما إذا كان الشغف التدريسي يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، والتأثير المعدِّل للنوع (ذكور – إناث) في العلاقة بينهما. واستخدمت المنهج الارتباطي ذا التصميم التنبؤي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس؛ التطوير المهني للمعلمين، والشغف التدريسي، والتدريس المتمركز حول المتعلم. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي، ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أظهرت النتائج أن الشغف التدريسي يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. كما أظهرت أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات، لتأثيره الواضح في الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريس، المعلمين، العلاقات المهنية، الطالب.

Teaching Passion Among Islamic Studies Teachers and Its Role in Linking Professional Development to Learner-Centered Instruction

Ph.D. Mosab Mutlak Alenazi
Arts and Education College
Northern Border University

Abstract:

The aim of the current study was to examine the correlation between professional development (PD), teaching passion, and student-centered instruction (SCI). It also sought to test whether teaching passion mediates the relationship between PD and SCI and to investigate the moderating effect of gender (male-female) on the relationship between PD and SCI. The study adopted a correlational approach with a predictive design. The sample consisted of 308 Islamic studies teachers in general education schools. Three instruments were used to collect data: the Professional Development Scale, the Teaching Passion Scale, and the Student-Centered Instruction Scale. The results revealed significant correlations between professional development and student-centered instruction, between professional development and teaching passion, and between teaching passion and student-centered instruction. Additionally, the findings showed that teaching passion partially mediates the relationship between professional development and student-centered instruction. However, gender was found to have no moderating effect on the relationship between professional development and student-centered instruction. The study offered several recommendations, most notably emphasizing the importance of professional development for teachers due to its clear impact on teaching passion and student-centered instruction.

key words: professional relationships, student, teaching, teachers

المقدمة:

في إطار مراجعة المؤسسات التربوية لنوعية مخرجاتها وتبنيها لتوجهات تطويرية لرفع كفاءة التعليم، تبرز الدعوة إلى التحول من مدخل أو نموذج التعليم القائم على المعلم، إلى نموذج التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي تتغير فيه الأدوار لكل من المعلمين والطلاب، وتتركز فيه الجهود على التعلم وليس على التعليم فقط.

ومما يدعم ذلك فوائد وثمرات هذا المدخل، والتي تؤكدها العديد من الدراسات ومنها: تحسين الفهم المعرفي للمتعلم، وجعله نشطًا أثناء التعلم مما يؤدي إلى انهماكه في تعلمه. (Heyd- Metzuyanim & Shbtay, 2019; KO Et Al., 2015; Lewis, 2014; Munter et al., 2015). يضع هذا المدخل التدريسي المتعلم في مركز عملية التعلم، حيث يتأثر المتعلم بالمحتوى (باعتباره وسيلة لتنمية مهارات التعلم وليس هدفا) والأنشطة والمواد المستخدمة ومقدار التسريع في التعلم، كما أن هذا المدخل يركز على اهتمامات المتعلمين أكثر من المعلمين. ويكمن دور المعلم في تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة من أجل اكتساب مهارات التعلم المستقل. وهو مدخل يتضمن استبدال التعليم الاعتيادي ومن صوره المحاضرات بالتعلم النشط القائم على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لإعداد متعلمين مدى الحياة. (عبد الحميد وآخرون، ٢٠١٨).

ومما يسهل عملية التحول من النموذج التدريسي الاعتيادي القائم على المعلم إلى نموذج التدريس المتمركز حول المتعلم، الإعداد والتطوير المهني لهذا المعلم أثناء وقبل الخدمة، حيث تعتبر الأدبيات أن التطوير المهني أحد العوامل المؤثرة في الانتقال من الممارسات التدريسية المتمركزة حول المعلم إلى الممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم (Alamri et al., 2018; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Heck

et al 2019; Jacob et al., 2017)، فمن خلال التطوير المهني يمكن تحسين فهم المعلمين للتدريس المتمركز حول المتعلم، واكسابهم المعارف الجديدة حول هذا النموذج، والتي تنعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم التدريسية، وتنتقل بهم من التدريس الاعتيادي إلى التدريس المتمركز حول المتعلم. (Desimone; 2009; Garet et al., 2001; Lewis, 2014)

وقد تتباين تأثيرات التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم طبقًا للعوامل السياقية مثل المساندة الإدارية، ومحتوى التدريب ومدته، وكفاءة المعلم التنظيمية، وهي ما تمثل العوامل التي تتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم (Garet et al., 2001; Desimone, 2009; Santagata et al., 2010; Jacob et al., 2017; Heck et al., 2019) ويؤكد Heck et al., (2019) أن العوامل الوسيطة في العلاقات بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم تحتل أهمية كبيرة في تحسين فاعلية التطوير المهني وبيان أثره، وتطوير الممارسات التدريسية للمعلمين.

وتوضيحًا لذلك فإن نقص الدعم والمساندة من قادة المدارس للمعلمين يقلل من التزامهم بالالتحاق في برامج التطوير المهني، الأمر الذي يحد من انتقال أثر هذا التطوير في الممارسات التدريسية(Jacob et al., 2017) . وعليه فإن تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم ليس تأثيرًا مباشرًا، وإنما يتم عبر مجموعة من العوامل التي تشمل عوامل مرتبطة بالتدريب والمناخ التنظيمي.

من ناحية أخرى فإن الدراسات التي تناولت التأثيرات الوسيطة للعوامل المرتبطة بالمعلم مثل الكفاءة التدريسية والضغوط المهنية والتنظيم الانفعالي والانهماك والشغف التدريسي تعد نادرة، وتشير إلى الحاجة لإجراء المزيد من البحوث حولها (Donnel & Gettinger, 2015; Thoonen et al., 2011).

ويعد الشغف التدريسي عاملاً مؤثرًا في ممارسات المعلم التدريسية بشكل عام، لما يثيره من الحماس فيه تجاه مهنته، مما يزيد من انتاجيته وتحقيقه لأهداف التعليم (عبد العزيز، ٢٠٢١). حيث يصف مطاوع (٢٠٢٣) الشغف لدى المعلم بأنه الميل الشخصي الداخلي نحو أنشطة مهنية محددة يستغرق فيها المعلم وقته ويجد فيها معنى لحياته المهنية. وقد توصلت نتائج المقابلات في دراسة Zydziunaite & Arce (2021) إلى أن نمط المعلم الشغوف يتضمن سمات شخصية تدل على الانهماك في العمل وامتلاك دافعية داخلية مستقلة.

وبتأمل مرحلة إعداد معلم الدراسات الإسلامية لهذه المهنة، فإنه قد درس الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، التي تحثُّه على تعلم العلم وتعليمه للناس، وتدعوه إلى الاهتمام بذلك، والإخلاص فيه، حتى يجد نفسه في هذا العمل ويشعر بالانتماء له، ليشكل جزءًا كبيرًا من هويته ومفهومه عن ذاته، مما ينعكس على أدائه لمهنته بحب وشغف. ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم :" إِنَّ اللهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرَضِينَ حَتَّى النَّمْلَةَ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْحُوتَ لَيُصَلُّونَ عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرَ". أخرجه الترمذي. وغيرها الكثير من النصوص التي يُؤمَّل فيمن تعلمها ودرسها أن يكون شغوفًا في عمله محبًا له، باذلًا نفسه ووقته، في سبيل نشره وتعليمه للعلم.

ومن هنا فإن إعداد معلم الدراسات الإسلامية يتضمن المعرفة التخصصية التي تحثه على أن يكون شغوفًا في مهنته، كما أن ما يحصل عليه من التطوير المهني أثناء خدمته يدعم هذا الاتجاه ويؤكد عليه، وهو ما ينعكس على تطوير ممارساته التدريسية لتحقيق أهداف التعليم.

وتماشيًا مع هذه التوصيات ونتائج الدراسات السابقة؛ تسعى الدراسة إلى اختبار ما إذا كان الشغف التدريسي لمعلم الدراسات الإسلامية يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

مشكلة الدراسة:

تأسيسًا على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضوء ما يلي:

أولًا: تباين الدراسات التي تناولت العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (Hwang, 2021; Heck, et al., 2019; Borup & Evmenova, 2019; Snyder et al., 2018; Gore et al., 2017; Buczynski & Hansen, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة، بينما أشارت نتائج دراسة Jacob et al., (2017) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة. يضاف إلى هذا التباين والتناقض في نتائج الدراسات إلى أن معظمها قد أجري في بيئات وثقافات غربية، وبالتالي لا يمكن تعميم ما توصلت إليه من نتائج.

من هنا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم في بيئة المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: دعوة العديد من الباحثين إلى الكشف عن آلية تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم.

ثالثًا: ركزت معظم الدراسات التي تناول الكشف عن العوامل الوسيطة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم على أربعة عوامل شملت كفاءة المعلم التنظيمية والمساندة الإدارية ومحتوى التدريب ومدته. في حين نجد ندرة في الدراسات التي تناولت تأثيرات عوامل وسيطة أخرى مرتبطة بالمعلم، مثل الكفاءة التدريسية، والضغوط المهنية، والتنظيم الانفعالي، والانهماك، والشغف التدريسي.

رابعًا: لما كان للشغف دورًا محوريًا في تجاوز المعلم للعقبات والتحديات التي يواجهها في عمله التدريسي، خاصة عندما يتبنى نموذج التدريس المتمركز حول المتعلم، فإن المتوقع نجاحه في تكوين بيئة تعليمية إيجابية وداعمة تشجع على المشاركة النشطة داخل الصف، وتلهم الطلاب بالموضوعات الدراسية عبر إيقاظ شرارة الحماس لديهم.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي؟
- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- ما التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- ما التأثير المعدل للنوع (ذكور- إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟

أهداف الدارسة: تهدف الدارسة إلى:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والشغف التدريسي.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.

– الكشف عن التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

– الكشف عن التأثير المعدِّل للنوع (ذكور – إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية التطبيقية:

– رفد المكتبة العربية بمقاييس معربة للتطوير المهني، والتدريس المتمركز حول المتعلم، والشغف التدريسي لدى المعلمين، ذات خصائص سيكومترية مقبولة.

– الإفادة من نتائج الدراسة في تطوير البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

– لفت انتباه القائمين في إدارات التدريب التربوي لتضمين برامج إرشادية للمعلمين في تنمية الشغف التدريسي لديهم.

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من:

– أهمية المتغيرات التي تناولتها؛ حيث إنه وفي حدود علم الباحث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم مجتمعة.

– تناول الدراسة للشغف التدريسي كأحد المتغيرات التربوية الحديثة في مجال التربية الإسلامية، مما يفتح المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات التي يمكن أن تتناوله لدى الطلاب والمعلمين وقادة المدارس والمشرفين التربويين.

حدود الدراسة: تتحدد في الآتي:

الحدود البشرية: معلمي الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام (ذكور – إناث).

الحدود الزمانية والمكانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ. مدارس التعليم العام بمدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.

الحدود موضوعية: وتتمثل في المتغيرات الآتية: التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم.

مصطلحات الدراسة:

التطوير المهني:

تعرفه التميمي (٢٠٢٢) بأنه: مجموعة البرامج المهنية المصممة من قبل المتخصصين في مجال التطوير المهني بهدف تنمية معارف ومهارات المعلمين المهنية والعلمية والإدارية والشخصية ورفع مستوى أداء المعلمين المهني وفقًا لاحتياجاتهم اليومية في ميدان التعليم (ص٨٨٥).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس التطوير المهني والذي أعده الباحث.

التدريس المتمركز حول المتعلم:

يعرفه أبو سليم (٢٠١٩) بأنه: " نموذج بنائي للتعليم يرتكز على مساعدة المتعلم في أن يتعلم كيف يتعلم، يتضمن مجموعة من المبادئ وسلوكيات التعليم التي ينهجها المعلم في التدريس، وتستلزم إعادة تصميم أدوار المعلم والمتعلم والمقرر في إطار إشراك المتعلم تعلمه " (ص ٤٠).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس التدريس المتمركز حول المتعلم والذي أعده الباحث.

الشغف التدريسي:

يعرفه الضبع (٢٠١٩) بأنه: "ميل قوي لدى المعلم نحو عمله، حيث يثير هذا العمل اهتمامه، ويجد فيه نفسه، ويندمج فيه عن طيب خاطر، ويشعر خلاله بالحيوية والطاقة والمتعة، ويستثمر فيه قدرًا كبيرًا من وقته وطاقته، ويشكل جزءًا كبيرًا من هويته ومفهومه عن ذاته" (ص٥١).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس الشغف التدريسي والذي أعده الباحث.

الإطار النظري للدراسة:

التطوير المهني والممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم:

زاد الاهتمام بالتطوير المهني في الآونة الأخيرة بين الباحثين ، وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. (Garet et al., 2001; Lewis , 2014; Roschelle et al.,2010) حيث يساعد التطوير المهني المعلمين في اكتساب طرق التدريس الحديثة، وتعلم كيفية تطبيقها داخل الفصل الدراسي، كما أشارت دراسة Garet et al. (2001) إلى أن أنشطة التطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات تتوافق مع الممارسات التدريسية للتدريس المتمركز حول المتعلم، وبالمثل أشارت نتائج دراسة Heck et al.(2019) إلى تحول المداخل التدريسية للمعلمين إلى الممارسات المتمركزة حول المتعلم في ضوء المعارف المكتسبة من أنشطة التطوير المهني. كما وجد الباحثون أن تأثيرات التطوير المهني في التدريس تتابين طبقًا للعوامل السياقية (النوع ، عدد سنوات الخبرة ، مستوى المدرسة ، دعم قادة المدارس) (Desimone, 2009; Santagate et al., 2010; Jacob et al.,2017) حيث

أشارت دراسة Jacob et al.,(2017) والتي تناولت (١٠٥) معلمًا من معلمي الرياضيات في مدارس إحدى الإدارات التعليمية ذات الأداء التحصيلي المنخفض للطلاب إلى أنه وعلى الرغم من أن خبرات التطوير المهني حسَّنت من المعارف ا التدريسية للمعلمين إلا أن تأثير التطوير المهني في التدريس كان غير دال إحصائيًا. وبالمثل فقد أشارت دراسة Santagata et al. (2010) والتي تناولت (٦٤) معلمًا للرياضيات في بعض المدارس منخفضة الأداء إلى أن التطوير المهني لم يؤثر في معارف وممارسات المعلمين، وفسَّر الباحثون ذلك بأن العوامل السياقية (مثل نقص الدعم والمساندة من قادة المدارس، ومحتوى التطوير المهني غير الفعَّال، والتركيز على الأداء قصير المدى في الاختبارات المقنَّنة) كل هذه العوامل أدت إلى منع ظهور تأثير التطوير المهني في التدريس لدى المعلمين.

التطوير المهني والشغف التدريسي والممارسات التدريسية:

يصف Fried (2001) المعلم الشغوف بأنه شخص يُحب مجال المعرفة، ولديه حماس بشدة للأفكار التي تُغيِّر واقع التدريس داخل الفصول الدراسية، ومهتم بشكل كبير بإمكانيات ومشكلات الطلاب الذين يأتون للدراسة كل يوم. ويختصر (١٩٩٣) Zehm & Kottler تعريف المعلم الشغوف بأنه: الشخص الذي يحب عمله الذي يقوم به. فالشغف مكون أساسي لجودة وفاعلية عملية التدريس، حيث يعتبر عاملًا يزيد من أداء المعلمين ويشجعهم نحو تحسين أدائهم التدريسي لطلابهم، كما أن المعلمين الشغوفين ملتزمون بتكوين بيئات تعلم فعَّالة تزيد من قدرات المتعلمين على التعلم، وكشفت دراسة Benekos (2016) عن أن نمط المعلم الشغوف يتضمن سمات شخصية تدل على الانهماك في العمل مثل المقبولية والانفتاح على الخبرة والأمانة ويقظة الضمير ومهارات معرفية خاصة بالمحتوى العلمي ومهارات تدريسية

ودافعية داخلية مستقلة. كما يعتبر الشغف أحد العوامل المساهمة في الإبداع التدريسي (سليمان، ٢٠٢٢). ويتضح من هذا أن المعلمين الشغوفين لديهم مهارات تفكير أعلى، مما يساعدهم على إنتاج أفكار جديدة تزيد من فعالية أدائهم التدريسي، ولذا فإنهم يحدثون أثراً في تعليم طلابهم.

وعن دور الشغف في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس؛ فتشير الدراسات إلى أن تأثير التطوير المهني في الممارسات التدريسية يكون أكبر وأكثر دلالة في حالة قدرة المعلم على الانهماك في عمله التدريسي، وهذا الانهماك مصدره مكونان أساسيّان هما حب المعلم لعمله، وثقته في قدرته على القيام به على أكمل وجه. (Galton & Macbeath, 2008; Ouelle et al., 2018; Wilson, 2002). فالتطوير المهني الذي يساعد المعلمين على تعلم الإدارة الناجحة للصف، والاستراتيجيات التدريسية، يتم عبر المكونات الفعالة للشغف والمتمثلة في الالتزام (الدافعية الداخلية والكفاءة التدريسية)، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس؛ الأمر الذي يساعد على تلبية متطلبات عملية التدريس بفعالية ونجاح.

ورغم ذلك فليس شائعًا في الأدبيات وجود تأثير للتطوير المهني في الشغف لدى المعلمين. Zydziunaite & Arce (2021) كما أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت تأثير الشغف في الأداء التدريسي أو الممارسات التدريسية (Kim, 2013; Mustafa, 2017; Ruiz-Alfonse & Leon; 2019).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: العلاقة بين التطوير المهني والتدريس

هدفت **دراسة:** Hwang (2021) إلى الكشف عن التأثير الوسيط لمعتقدات الكفاءة الذاتية والضغط الصفي على العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. تكونت عينه الدراسة من (٣١٧) معلمًا للرياضيات في كوريا، وأشارت

النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، وكشفت النتائج عن تأثير وسيط قوي لمعتقدات الكفاءة الذاتية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أشارت إلى تأثير وسيط ضعيف للضغط الصفي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

وكشفت **دراسة:** Heck et al., (٢٠١٩) عن تأثيرات ثلاثة أشكال من التطوير المهني في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، تكونت عينه الدراسة من (٢٠٥) معلم من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، واشتملت الأشكال الثلاثة للتطوير المهني على ورشة عمل صيفية، ومقرر متعدد الوسائل التكنولوجية يكمله المعلمون بأنفسهم في أوقات فراغهم، ومصادر التعلم المتاحة حول إحدى الوحدات التدريسية في منهج الجبر يستخدمه المعلمون بشكل فردي. وأشارت النتائج إلى وجود تحسن كبير دال في الممارسات التدريسية بغض النظر عن شكل أسلوب التطوير المهني.

كما كشفت **دراسة:** Borup & Evmenova, (2019)عن مدى فاعلية مقرر في التطوير المهني لمدة (٧) أسابيع في تحسين معارف أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم واستعدادهم للتدريس عبر الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) عضو هيئة تدريس. حيث أشارت نتائج تحليل المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس إلى أن محتوى المقرر والتكليفات أدى إلى تحسين معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس، وهو ما انعكس إيجابًا على تدريسهم عبر الإنترنت للطلاب.

وهدفت دراسة: Snyder et al., (2018) إلى الكشف عن تأثير برنامج تدخل في التطوير المهني على الممارسات التدريسية لمعلمي الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلمًا من ثلاث مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية، و (١٠٦) طفل

من فصول المعلمين المشاركين في الدارسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تلقوا تدخلات التطوير المهني كتبوا أهدافًا تعليمية عالية الجودة، كما أظهروا تحسنًا دالاً في الممارسات التدريسية المستندة إلى أدلة، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تلقى معلموهم برنامج تدخلات التطوير المهني حققوا تحسنًا نمائيًا وتعليميًا دالا وكبيرًا وفقا لمقاييس التقييم المعيارية.

واختبرت دراسة: Gore et al.,(2017) مدخلًا تعاونيًا للتطوير المهني قائم على أصول التدريس لمعرفة تأثيره على جودة التدريس، تكونت عينة الدراسة شبه التجريبية من (٨) معلمين في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، استمر مدة مدخل التطوير المهني أربعة أشهر، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال كبير لمدخل التطوير المهني على جودة التدريس، حيث بلغ حجم التأثير (٠,٤) بغض النظر عن نوع المرحلة (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية)، وموقع المدرسة (حضرية ، ريفية)، وسنوات الخبرة في التدريس واستمر هذا التأثير حتى بعد مرور ستة أشهر.

أما **دراسة:** Jacob et al., (2017)فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج تطوير مهني في الرياضيات لتحسين المعرفة المتعلقة بتدريس الرياضيات والممارسات التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلم، وأشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين المعرفة المتعلقة بتدريس الرياضيات، بينما لم يوجد تأثير في الممارسات التدريسية للمعلمين.

وهدفت دراسة : Buczynski & Hansen(2010) إلى الكشف عن تأثير برنامج تطوير مهني قائم على الشراكة في التعلم الاستقصائي على المهارات التدريسية والتدريس المستند إلى الاستقصاء في صفوف المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة

الدراسة من (١١٨) معلمًا في مدرستين من المدارس منخفضة الأداء التحصيلي للطلاب، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن دال في المعارف المرتبطة بالمحتوى العلمي في مادة العلوم، وحدوث تحسن دال في الدراسات الاستقصائية داخل الفصول، وحدوث تحسن دال في درجات طلاب الصف الخامس في الاختبارات التحصيلية المقننة.

المحور الثاني: الدراسات في العلاقة بين التطوير المهني والشغف التدريسي

دراسة: Zydziunaite & Arce (2021) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التطوير المهني والشغف لدى (١١٢) معلمًا في لتوانيا، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير قوي للتطوير المهني في الشغف التدريسي لدى المعلمين ذوي سنوات الخبرة أكثر من ٥ سنوات، بينما كان هذا التأثير ضعيفًا ودالاً لدى المعلمين ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات.

دراسات المحور الثالث: في العلاقة بين الشغف والتدريس

دراسة: (٢٠٢٣) **serin** وهي دراسة تحليل مفاهيمي هدفت إلى الكشف عن مكونات جودة التدريس لدى المعلمين من خلال فحص وتحليل النماذج التدريسية المخالفة والتي تشمل النماذج المستندة إلى نظريات التعلم خاصة المتعلقة بالدافعية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشغف والالتزام التدريسي (الدافعية الداخلية) المكونات الأساسية للتدريس الفعال، حيث إن المعلمين الشغوفين وذوي الدافعية المرتفعة يملكون التأثير الجاد في نواتج التعلم لدى الطلاب وبالتالي يسهمان إسهامًا دالاً في تحصليهم.

وكشفت **دراسة:** Mustafa (2017)إلى الكشف عن دور الشغف في التعلم والتدريس عالي الجودة من خلال تحليل الباحث للأطر والنماذج المعينة بالشغف في

بيئات العمل المختلفة، وتوصلت النتائج إلى أن الشغف ييسر التعلم من خلال تكوين الرغبة والحماس وتكوين دوافع داخلية في حين يعمل الشغف على تكوين بيئات تعلم فعالة تساعد على تحسين قدرات التعلم لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (٢٠١٣)Kim ا إلى الكشف عن شغف معلمي ما قبل الخدمة في تدريس الأطفال وتأثيره في معتقدات التدريس البنائي والكفاءة التدريسية ، تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلمًا في مرحلة الطفولة المبكرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الشغف، كما أشارت النتائج إلى ارتباط الشغف الانسجامي بمعتقدات التدريس البنائي، بينما لم توجد علاقة بين الشغف التدريسي والكفاءة التدريسية العامة والشخصية ، كما أشارت النتائج إلى أن الشغف الانعكاسي لم يرتبط بالمعتقدات التدريسية أو الكفاءة التدريسية، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن الشغف الانسجامي فسَّر ما نسبته ٢١ % من معتقدات التدريس البنائي لدى معلمي ما قبل الخدمة.

وكشفت **دراسة:** (٢٠١٩) Ruiz – Alfonse & Leon عن العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم واستراتيجية التعلم العميق والفضول المعرفي في الرياضيات لدى (١٠٠٣) طالب من طلاب المدارس الثانوية في فرنسا، وأظهرت النتائج أن جودة التدريس، وتوفير التحدي الأمثل، وتقديم تغذية راجعة إيجابية، والتركيز التدريسي، تنبأت بالشغف الانسجامي لدى الطلاب، وتنبأ الشغف الانسجامي باستراتيجية التعلم العميق للطلاب، كما تنبأ الشغف الانسجامي بالفضول المعرفي للطلاب.

وركزت **دراسة** (٢٠١٤) Rampa (وهي دراسة تفسيرية) على اختيار التدريس كمهنة، وتنمية الشغف التدريسي والمحافظة عليه، حيث تم جمع البيانات وإجراء

المقابلات النوعية مع (٤٨) معلمًا في المدارس المتوسطة والثانوية في جنوب إفريقيا، ووفقًا للنتائج أشار غالبية المعلمين إلى أن الدوافع الخارجية مثَّلت المحددات المهيمنة لاختيار التدريس كمهنة، وهذا يعني أن غالبية المشاركين ربما كان شغفهم التدريسي أقل نتيجة للظروف في بيئتهم، كما أن هذا الشغف القليل قد تضاءل بسبب قلة الشعور بالفاعلية الدائمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تركزت الدراسات التي تم استعراضها في الفترة من (٢٠١٠ – ٢٠٢٣٢) وهو ما يشير إلى حداثة المتغيرات التي تناولتها الدراسة (التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم).
- غلب على نتائج الدراسات في المحور الأول التوصل إلى التأثير الإيجابي للتطوير المهني في الممارسات التدريسية للمعلمين، فيما انفردت دراسة Jacob et al., (2017) بعدم وجود تأثير لذلك.
- تناولت دراسات المحور الثالث الشغف لدى المعلمين وانعكاسه على ممارساتهم التدريسية، حيث توصلت نتائجها إلى أن الشغف يمثل أحد المكونات الأساسية للتدريس الفعَّال، وارتباطه بمعتقدات التدريس البنائي، وأنه يعمل على تكوين بيئات تعلم فعَّالة. فيما انفردت النتائج التي توصلت إليها دراسة (٢٠١٤) Rampa بالإشارة إلى أن الشغف يتأثر بالظروف الخارجية للمعلم، كما أنه يتضاءل بسبب قلة الشعور بالفاعلية الدائمة.
- انفردت دراسة (٢٠١٩) Ruiz – Alfonse & Leon بالكشف عن العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم واستراتيجية التعلم العميق والفضول المعرفي في الرياضيات، وأظهرت النتائج أن جودة التدريس، وتوفير التحدي

الأمثل، وتقديم تغذية راجعة إيجابية، والتركيز التدريسي (وهي ممارسات تدريسية متمركزة حول المتعلم)، تنبأت بالشغف الانسجامي لدى الطلاب.

- في حدود علم الباحث واستقصائه للدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، لم يعثر على دراسة واحدة ربطت بين المتغيرات الثلاثة (التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم).

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- لا يوجد تأثير وسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- لا يوجد تأثير معدّل للنوع (ذكور – إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج الارتباطي ذا التصميم التنبؤي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات

الإسلامية بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٨٠) معلمًا و (٣١٩) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٨) معلمًا و (١٥٠) معلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، في حين بلغت العينة الاستطلاعية (٢٠) معلمًا ومعلمة طبقت عليهم أدوات الدراسة بهدف تقنينها والتأكد من خصائصها السيكومترية.

أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من ثلاثة مقاييس على النحو الآتي:

أولاً: مقياس التطوير المهني للمعلمين

أعد المقياس (٢٠١٦) Kreijns & Hejden ، وقام الباحث بترجمته وتقنينه بهدف قياس التطوير المهني للمعلمين في العمل، يتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد بواقع (٥) عبارات لكل بعد، وتشمل الأبعاد الخمسة ما يلي : (متابعة المستجدات العلمية في التربية وتخصص الدراسات الإسلامية ، التجارب التدريسية ، التأمل الذاتي وطلب التغذية الراجعة، التعاون مع زملاء التخصص في مجال التطوير التدريسي، التعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية في مجال التطوير التدريسي)، يتم الاستجابة للمقياس وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح ما بين أوافق بشدة (٥) إلى لا أوافق بشدة (١)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للمقياس (١٢٥) درجة، والدرجة الصغرى (٢٥) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة إلى أنشطة مكثفة في التطوير المهني لدى معلمي الدراسات الإسلامية. استخدام مؤلفا المقياس طريقة الصدق العاملي للكشف عن صدق المقياس والتي أسفرت عن تشبع فقرات المقياس على خمسة عوامل، وبلغ معامل الثبات الكلي ألفا كرونباخ

(٠,٨١) ومعاملات الأبعاد الفرعية على الترتيب التالي (٠,٨٠، ٠,٧٣، ٠,٧٣، ٠,٧٢، ٠,٧١).

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين:(٠,٣٠- ٠,٩٥) وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، وأسفر ذلك عن معاملات ثبات للأبعاد (متابعة المستجدات العلمية في التربية وتخصص الدراسات الإسلامية، التجارب التدريسية، التأمل الذاتي وطلب التغذية الراجعة، التعاون مع زملاء التخصص في مجال تطوير التدريس، التعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية في مجال التطوير المدرسي)، بلغت قيمها:(٠,٩٠)، (٠,٧٠)، (٠,٧٠)، (٠,٩٣)، (٠,٩٧) على الترتيب، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٥)، ما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

ثانيًا: مقياس الشغف التدريسي

قام الباحث بإعداد مقياس الشغف التدريسي بعد الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية في الشغف، وعلى مقياسي (Carbonneau et al. (٢٠٠٨، (٢٠١٤) . Goncalves et al. يهدف المقياس إلى تحديد درجة شغف المعلمين بمهنة التدريس، ويتكون المقياس من (١٤) عبارة تقيس الشغف الانسجامي لدى المعلمين، وبالتالي فإن المقياس أحادي البعد. يتم الاستجابة للمقياس وفق مقياس ليكرت رباعي التدريجي، يتراوح ما بين أبدًا (١) إلى دائمًا (٤)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى

للمقياس (٥٦) درجة والدرجة الصغرى (١٤) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشغف التدريسي الذي يمتلكه معلم الدراسات الإسلامية.

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين:(٠,٣١-٠,٧٩)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا–كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، وأسفر معامل الثبات الكلي (٠,٨٠)، ما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

ثالثًا: مقياس التدريس المتمركز حول المتعلم

أعد المقياس (٢٠٢٠) Hwangبهدف الكشف عن الممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم، حيث طرح المؤلف تساؤلاً مفاده: كم عدد المرات التي قمت فيها بتضمين الأهداف التدريسية التالية: (ربط الدرس بحياة المتعلم اليومية، الطلب من الطلاب شرح إجاباتهم، تشجيع المناقشات الصفية، ربط المحتوى الجديد بالمعرفة السابقة للطلاب، تشجيع الطلاب للتعبير عن أفكارهم، الطلب من الطلاب كتابة التقارير حول المشكلات التعليمية التي تواجههم ومقترحات حلها، الطلب من الطلاب حل التمارين التي تنطوي على تحديات). ويتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت رباعي التدريج من (أبدًا، أحيانًا في بعض الدروس، غالبًا في دروس كثيرة دائمًا في معظم الدروس) حيث تبلغ الدرجة العظمى للمقياس (٢٨) والصغرى (٧). وتشير الدرجات المرتفعة إلى التزام المعلم بالتدريس المتمركز

حول المتعلم. بلغ معامل ألفا كرونباخ (معامل الثبات الكلي) وفقًا لمؤلف المقياس (٠,٨٢).

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين:(٠,٦٢-٠,٨٥)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا–كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٩)، مما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث الأساليب الآتية: – معامل ارتباط بيرسون، – تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، – تحليل الانحدار البسيط. للإجابة عن أسئلة الدراسة بعد التأكد من توافر الشروط اللازمة لكل منها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يعرض الباحث النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١) معاملات ارتباط يدرسون للعلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	التدريس المتمركز حول المتعلم	مستوى الدلالة
التطوير المهني	**r**=0.65	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية قوية دالة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين التطور المهني والشغف التدريسي (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	الشغف التدريسي	مستوى الدلالة
التطوير المهني	r=0.62	٠,٠٠١

يتضح من لجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي حيث

بلغ معامل الارتباط (٠,٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدام الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

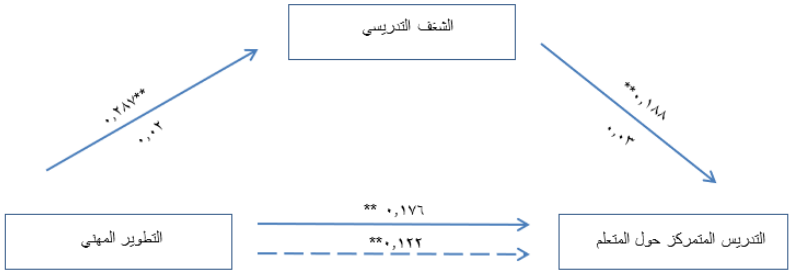
جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	التدريس المتمركز حول المتعلم	مستوى الدلالة
الشغف التدريسي	r=0.60	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطيه متوسطة دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦) وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: ما التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ وللإجابة عن السؤال استخدم الباحث طريقة Baron & Kenny (١٩٨٦)والشكل التخطيطي الآتي يوضح النتائج:

شكل (١) معاملات التأثير للدور الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم



ويتضح من الشكل السابق ما يلي:

- يؤثر التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم بمعامل انحدار يبلغ (٠,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

– يؤثر التطوير المهني في الشغف التدريسي بمعامل انحدار بلغ (٠,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

– يؤثر الشغف التدريس في التدريس المتمركز حول المتعلم بمعامل انحدار بلغ (٠,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ولبيان الدور الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم قام الباحث باستخدام اختبار Sobelحيث أظهرت النتائج أن قيمة الاختبار بلغت (٥,٨٠٣) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). ولتحديد نوع الوساطة يتضح من الشكل أن معامل تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم انخفض من (٠,١٨) إلى (٠,١٢) وهذا يعني أن الشغف التدريسي يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:

ما التأثير المعدل للنوع (ذكور– إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي. والجداول الآتية (٤) (٥) (٦) توضح النتائج.

جدول (٤) ملخص النموذج

النموذج	ر	$ر^2$	$ر^2$المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٦٤٨	٠,٤٢٠	٠,٤١٦	٢,٧٤٧

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة ($ر^2$) بلغت (٠,٤٢٠) وهذا يعني أن المتغير المستقل فسَّر ما نسبته ٤٢ % من التباين في المتغير التابع .

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي ANOVSA

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية df	متسوط المربعات	F	الدلالة
١	الانحدار	١٧٧٤,٠١	٢	٨٨٧,٠٠٥	١١٧,٤٩	٠,٠٠١
	البواقي	٢٤٥٣,٦٧	٣٢٥	٧,٥٥٠		
	المجموع	٤٢٢٧,٦٨٠	٣٢٧			

يتضح من الجدول أعلاه وجود تأثير قوي بين المتغير المستقل (التطوير المهني) والمتغير التابع (التدريس المتمركز حول المتعلم، حيث بلغت قيمة (١١٧,٤٩) F وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

جدول (٦) معاملات الانحدار في التحليل المعدل

النموذج		المعاملات غير المعيارية		قيمة "t"	الدلالة
		B بيتا	الخطأ المعياري		
١	الثابت	٢٣,٩٥٧	٠,١٧٦	١٣٦,٠٠٥	٠,٠٠١
	التطوير المهني	٢,٢٩٨	٠,١٥٨	١٤,٥٠٩	٠,٠٠١
	التفاعل	- ٠,٠٩٤	٠,١٤٥	-٠,٦٤٥	٠,٥١٩

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة " ت " للتفاعل بين التطوير المهني والنوع بلغ (٠,٦٤٥) وهي قيمة غير دالة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، وتتناغم هذه النتائج مع نتائج دراسات

(Garet et al., 2001; Roschelle et al.,2010; Heck et al., 2019) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود تحسن دال في التدريس المتمركز حول المتعلم لدى معلمي الرياضيات بعد المشاركة في دورة ممتدة حول التطوير المهني، والذي يمكن عزوه إلى أن التطوير المهني عمل على زيادة رغبة المعلمين في تضمين ممارسات تدريسية إبداعية جديدة في الفصل الدراسي، تراعي ميول واتجاهات وقدرات المتعلمين المتنوعة، حيث يعد التطوير المهني أحد مصادر مجتمعات التعلم المهنية التي تمد المعلم بشكل مستمر بالعديد من الأدوات التي تضمن حدوث تقدم في الأداء التدريسي، والذي ينعكس أثره على أداء المتعلمين داخل قاعات الدراسة. ومع ذلك فإن هذه النتيجة تتناقض مع نتائج دراسات كل من (Santagata et al., 2010; Jacob et al., 2017) حيث أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى عدم وجود تأثير دال للتطوير المهني في تدريس معلمي الرياضيات. ويمكن عزو هذا التناقض إلى تباين العوامل السياقية بين الدراسة الحالية والدراستين المشار إليهما.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التطوير المهني والشغف التدريسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (٢٠٢١) Zydziunaite & Arce التي أشارت إلى وجود تأثير دال وموجب للتطوير المهني في الشغف التدريسي لدى المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التطوير المهني عمل على تحفيز المعلمين، وزيادة رغبتهم في الانهماك والبحث عن الاستراتيجيات التدريسية التي تلائم قدرات وميول الطلاب، الأمر الذي أدى بهم إلى ممارسات تدريسية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين الأكاديمية، مما ولَّد لديهم الشعور بالشغف التدريسي.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثالث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٣) Kimوالتي أشارت إلى ارتباط الشغف التدريسي بمعتقدات التدريس البنائي، ويعد التدريس المتمركز حول المتعلم أحد ركائز التدريس البنائي. ويمكن عزو ذلك إلى أن امتلاك المعلمين للشغف يمكنُّهم من بناء حصيلة عالية حول استراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات المتعلمين وتراعي ميولهم وقدراتهم، وذلك من خلال تحفيز المعلمين على البحث عن المصادر التي تثري ممارساتهم التدريسية، مثل الانضمام إلى مجتمعات التعلم المهنية، والتي تضم نخب متنوعة من المعلمين ذوي الخبرة، والمشرفين التربويين، والأكاديميين ذوي الاختصاص، الأمر الذي يؤدي إلى نجاح المعلم في تدريسه ومراعاته لسمات طلابه المتنوعة. وتتناقض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٤) Rampa والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير للشغف في الأداء التدريسي، ويعزو الباحث هذا التناقض إلى اختلاف العوامل المنهجية المتمثلة في عينة الدراسة ومكان التطبيق والتباين الثقافي. وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الرابع إلى أن الشغف التدريسي كان له تأثير وسيط بشكل جزئي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريسي المتمركز حول المتعلم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشغف التدريسي لدى المعلمين تكوَّن نتيجة الحصيلة المعرفية من التطوير المهني. إضافة إلى ما اكتسبه المعلمون من آليات تطبيقية فعَّالة مكنتهم من التدريس الفعَّال، والذي يراعي ميول وقدرات الطلاب المتنوعة. كما يمكن عزو هذه الوساطة الجزئية إلى أن هناك عوامل أخرى قد تتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم مثل المناخ التدريسي، وأساليب

القيادة المدرسية، واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وسماتهم الشخصية، وهو ما يمكن أن يوصى بتناوله في الدراسات المستقبلية.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الخامس إلى أن النوع ليس له تأثير معدّل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ويمكن عزو ذلك إلى العديد من العوامل؛ حيث تعمل إدارات التدريب التربوي في الإدارات التعليمية على توجيه المعلمين والمعلمات في الميدان على حد سواء بشكل مستمر لحضور دورات التطوير المهني، ويقوم المشرفون التربويون والمشرفات التربويات بضم المعلمين والمعلمات في مجموعات تعلم مهنية حيث يتم مناقشة الموضوعات التي تحفِّز على التدريس الفعال. ولذا فإن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء هي علاقة ارتباطية موجبة وقوية.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

لأهمية متغيرات الدراسة (التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم) والكشف عن العلاقة الارتباطية بينها، واختبار ما إذا كان الشغف التدريسي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، والتأثير المعدِّل للنوع (ذكور – إناث) في العلاقة بينهما. طبقت الدراسة ثلاثة مقاييس؛ التطوير المهني للمعلمين، والشغف التدريسي، والتدريس المتمركز حول المتعلم، على عينة من (٣٠٨) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدارس التعليم العام، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي، وكذلك

وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أظهرت النتائج أن الشغف التدريسي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. كما أظهرت أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

وتوصي الدراسة بما يأتي:

– الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات، لتأثيره الواضح في الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.

– بناء برامج تدريسية للمعلمين والمعلمات في الشغف الانسجامي لأهميته في انهماك المعلمين وفعاليتهم التدريسية.

– التأكيد على دور القيادة المدرسية في إشاعة ونشر ثقافة الشغف التدريسي بين أوساط المعلمين؛ لتأثيره في تبني المعلمين للاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المتعلم.

وتقترح الدراسة ما يلي:

- المناخ المدرسي ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ودورها في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- السمات الشخصية لمعلمي الدراسات الإسلامية ودورها في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- بحث التأثير المعدل للنوع في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم على عينة أكبر حجمًا من عينة الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو سليم، إيمان حسين. (٢٠١٩). دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٣)، ١-٢٦.

التميمي، فاطمة بنت عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢٣). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٤)، ٨٧٩-٩١٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٩). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية*، (٦٣)،٢٧-٩٧.

عبد الحميد، إبراهيم يوسف، وأبو بكر، كاسية، وزيلاني، سهيلا، ويحيى، حضرتي. (٢٠١٨). أثر تلعيب التعليم المتمركز حول المتعلم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة أبحاث التعليم المقارن لرابطة أمم جنوب*-eISSN: 2600-769X*شرق آسيا حول الإسلام والحضارة*. ٢ (٢)، ١٨-٣٨.

عبد العزيز، عبد العزيز محمود. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي بالقبول والالتزام لتنمية شغف العمل الانسجامي لدى عينة من الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٢٨٥-٣٣٨.

مطاوع، محمد مسعد. (٢٠٢٣) الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة العلوم التربوية*، (٣٤)، ٧١- ١٣٤.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul -Aziz, A.M. (2021). The effectiveness of an acceptance and commitment guidance program to develop the passion for cohesive action in my sample of faculty members (in Arabic). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 285-338.

Abdul -Hamid, I., Abu -Bakr, K.,Vazilani, S.& Vaihiya, H. (2018). The effect of learning centered around the learner in teaching the Arabic language to non-native speakers (in Arabic). Journal of Comparative Education for the Association of Southern Nations East Asia around Islam and civilization, 2(2), 18-38.

Abu -Salim, I. H. (2019). University teacher recruitment round for student-centered teaching strategies in developing students' skills, teachers in special education in Arabic language teaching (in Arabic). Al-Uloom al-Tarbuiya and Nafsiya Journal, 3(3), 1-26.

Alamri, N. M., Aldahmash, A. H., & Alsharif, K. M. (2018). Emerging trends in research on math teacher professional development. International Journal of Instruction, 11(3), 91–106. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1137a.

Al-Dhaba, F. (2019). Entitlement to nature, passion, and neurotic perfectionism as sources of self-pleasure in the practice of kindergarten teachers. Educational Journal, (63), 27-97

Al-Tamimi, F. A. (2023). The reality of teachers' knowledge of professional development policies in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic) . Shabab al-Bahakin Journal of Educational Sciences, (14), 914-879.

Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 3(3), 155-158.

Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. Journal of Criminal Justice Education, 27(2), 225-237.

Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a College of Education. Online Learning, 23(2), 1-20.

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and teacher education, 26(3), 599-607.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. Journal of educational psychology, 100(4), 977.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189x08331140.

Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. Teaching and Teacher Education, 51, 47–57. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003.

Fried, R. (2001). The passionate learner. Boston: Beacon Press.

Galton, M., & MacBeath, J. (2008). Teachers under Pressure. London: SAGE.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, 38(4), 915–945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915.

Gonçalves, G., Orgambídez-Ramos, A., Ferrão, M. C., & Parreira, T. (2014). Adaptation and initial validation of the Passion Scale in a Portuguese sample. Escritos de Psicología-Psychological Writings, 7(2), 19-27.

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and teacher education, 68, 99-113.

Heck, D. J., Plumley, C. L., Stylianou, D. A., Smith, A. A., & Moffett, G. (2019). Scaling up innovative learning in mathematics: exploring the effect of different professional development approaches on teacher knowledge, beliefs, and instructional practice. Educational Studies in Mathematics. doi:10.1007/s10649-019-09895-6

Heyd-Metzuyanim, E., & Shabtay, G. (2019). Narratives of 'good' instruction: Teachers' identities as drawing on exploration vs. acquisition pedagogical discourses. ZDM Mathematics Education. 51, 41–554. https://doi.org/10.1007/s11858-018-01019-3

Hwang, S. (2021). The Mediating Effects of Self-Efficacy and Classroom Stress on Professional Development and Student-Centered Instruction. International Journal of Instruction, 14(1), 1-16.

Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The Impact of a Professional Development Program on Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching, Instruction, and Student Achievement. Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(2), 379–407. doi:10.1080/19345747.2016.1273411

Kim, H. (2017). Early childhood preservice teachers' passion, beliefs, and their sense of teacher efficacy.

Ko, J. H., Kim, T. E., & No, W. K. (2015). An analysis of the actual status about the connection of teaching and learning mathematics between elementary school and junior high school. J of Korea Society Edu Stu in Math: School Mathematics, 17(1), 135–156.

Lewis, G. M. (2014). Implementing a reform-oriented pedagogy: Challenges for novice secondary mathematics teachers. Mathematics Education Research Journal, 26(2), 399– 419. https://doi.org/10.1007/s13394-013-0092-5.

Munter, C., Stein, M. K., & Smith, M. A. (2015). Dialogic and direct instruction: Two distinct models of mathematics instruction and the debate(s) surrounding them. Teachers College Record, 117(11), 1-32.

Mutawa, M. M. (2023) The mediating role of professional attachment consciousness in the relationship between professional passion and organizational citizenship behavior among teachers of visually impaired students (in Arabic). Journal of Educational Sciences, (34), 71-134

Ouellette R. R., Frazier S. L., Shernoff E. S., Cappella E., Mehta T. G., Maríñez-Lora A., Cua G., & Atkins M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494–508.

Rampa, S. H. (2014). Passion for teaching: A perspective for South African teachers. Africa Education Review, 11(3), 386-404.

Ruiz-Alfonse & Leon; 2019)

Santagata, R., Kersting, N., Givvin, K. B., & Stigler, J. W. (2010). Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. J of Research on Educational Effectiveness, 4(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19345747.2010.498562.

Serin, H. (2023). Effective Teaching: Passion and Commitment. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 10(٣).

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. Exceptional Children, 84(2), 213-232

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. P., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. Educational Administration Quarterly, 47(3), 496–536. https://doi.org/10.1177/0013161x11400185.

Wilson, D. L. (2014). Research-based ideas for improving the quality of learning and teaching birth through grade three. Keynote address presented at the Second Annual Roundtable, Center on Enhancing Early Learning Outcomes (CEELO), June 4-6, and Minneapolis, MN.

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). On being a teacher: The human dimension. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Žydžiūnaitė, V., & Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: passion-driven professional duty. Creativity Studies, 14(1), 125-144.

درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها
"نموذج مقترح"

د. ندى إبراهيم الشدي
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة شقراء

درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها "نموذج مقترح"

د. ندى إبراهيم الشدي

قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ٠٦/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٠١/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها، والتعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في المجالات التالية (الإدارية، التقنية، البشرية)، ثم بناء النموذج المقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على جميع عمداء ووكلاء كليات جامعة شقراء البالغ عددهم (٨٤)، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة توفر أبعاد الحوكمة الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك موافقة بدرجة عالية على المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الإلكترونية– الشفافية– المساءلة.

The Degree of Availability of E-Governance Dimensions in the Deanship of E-Learning and Digital Transformation at Shaqra University: A Proposed Model

Dr Nada Ibrahim ALsheddi
Department of Educational Sciences - Faculty of Education
Shaqra university

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of e-governance dimensions (strategic alignment, added value, resource management, risk management, and performance measurement) in the Deanship of E-Learning and Digital Transformation at Shaqra University from the perspective of its leadership. It also sought to identify the obstacles limiting the application of e-governance in the following areas: administrative, technical, and human. Additionally, the study aimed to develop a proposed model for the application of e-governance in the Deanship of E-Learning and Digital Transformation. The study employed the descriptive survey method and used a questionnaire as its tool, targeting all deans and vice-deans of Shaqra University faculties (84 participants). One of the most prominent findings was that the degree of availability of e-governance dimensions was moderate, and there was high agreement on the obstacles hindering the application of e-governance at the university.

key words: accountability, E-governance, transparency.

المقدمة:

يشهد العالم منذ أكثر من عقدٍ تحولاً تقنياً اجتاح مختلف جوانب الحياة، تاركاً بصماته الواضحة على جميع القطاعات، وتُعدّ المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في تبني التحول الرقمي، حيث تسعى إلى تحقيق رؤية ٢٠٣٠ التي تُعدّ خارطة طريق للمملكة العربية السعودية لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف المجالات.

وتُعدّ المؤسسات التعليمية، ومن بينها الجامعات، من أكثر المؤسسات تأثرًا بهذا التحول، وتواجه الجامعات السعودية تحديات وفرصًا جديدة من أبرزها، مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، وضمان جودة التعليم، والحفاظ على التنافسية.

ولكي تتمكن الجامعات من مواجهة التحديات، واستغلال تلك الفرص، عليها تبني إستراتيجيات فعّالة لمواكبة التطورات والتميز في بيئة تنافسية متزايدة (Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2023) وتُعدّ عمادة التحول الرقمي من أهم العمادات في الجامعات السعودية التي تسهم في تحقيق أهدافها الإستراتيجية وإيجاد قيمة مضافة لتحقيق التنافسية المحلية والعالمية.

وتُجسّد عمادة التحول الرقمي هذا الدور من خلال مساهمتها الفعّالة في تقديم خدمات إلكترونية متطورة تُعزز جودة التعليم وتُسهل العمليات الإدارية، من خلال توظيف الحوكمة الإلكترونية للربط بين التقنية والإدارة والحوكمة، فتوظيف الحوكمة الإلكترونية يسهم في تحقيق التوافق الاستراتيجي بين أهداف الجامعة، وأهداف عمادة التحول الرقمي، وقياس أدائها المؤسسي، والاستفادة المثلى لمواردها (البار،٢٠١٨،ص ٤٥، khther&Othman,2013,p43)، ويتطلب ذلك تحقق أبعاد الحوكمة من خلال الموائمة بين خطط الجامعة الإستراتيجية وخطط عمادة التحول الرقمي، وإدارة مواردها البشرية والمالية والمادية بكفاءة وفاعلية، وإدارة

المخاطر والتهديدات الداخلية والخارجية التي تواجهها، وقياس مؤشرات الاداء الرئيسية لعملها.

مشكلة الدراسة:

تعد الحوكمة الإلكترونية من المواضيع التي حظيت باهتمام قادة الجامعات لأنها تعزز من كفاءة أي مؤسسة وترفع من كفاءة اداء العاملين وتحقق التميز والتنافسية. وقد أظهرت الكثير من الدراسات الحديثة حاجة الجامعات لتبني مفهوم الحوكمة الإلكترونية المتمثل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمواكبة التطورات الحاصلة في البيئة المحيطة للجامعات النظيرة (الشجيري والغزالي، ٢٠١٨، ص ٧٦).

ولقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الدهشان٢٠٢٠، والهروط٢٠١٨) ضرورة تبني الحوكمة الإلكترونية في الجامعات، لمواكبة التطورات والتغييرات التي تجرى في البيئات المحيطة، وتطوير بنية المؤسسات التعليمية وربط الجامعات مع بعضها للنهوض بواقع البيئات التعليمية، ولتحقيق الجودة في التعليم العالي واختيار الأساليب المناسبة والفاعلة لتمكين العاملين، وتخفيض تكاليف الجودة من خلال رؤية مستقبلية واضحة تحقق جودة التعليم.

وإدراكًا لأهمية الحوكمة الالكترونية، تسعى جامعة شقراء إلى تبني أبعادها وذلك بتعزيز التوافق الإستراتيجي بين أهداف الجامعة الإستراتيجية وأهداف التحول الرقمي بالمملكة، وخلق قيمة مضافة لتعزيز قدرة الجامعة على المنافسة المحلية والعالمية، وتحسين إدارة الموارد وخفض التكاليف، وضمان أمن البيانات والمعلومات، وقياس الأداء بفعالية بناء على مؤشرات الأداء. حيث أظهرت نتائج تقرير قياس التحول الرقمي للجهات الحكومية في المملكة العربية السعودية الصادر من الهيئة الحكومية الرقمية خلال عام ٢٠٢٢، أن جامعة شقراء احتلت المركز السادس عشر في مرحلة

التحسين (تقرير هيئة الحكومة الرقمية، ٢٠٢٢). وتشير نتائج القياس وفقًا لملتقى الحكومة الرقمية في عام ٢٠٢٣ تحسناً ملحوظاً بنسبة ١٢,٢٪ عن عام ٢٠٢٢، وهذا التحسن يُعزى إلى جهود الجامعة المستمرة في تبني التحول الرقمي، وتعزيز أبعاد الحوكمة الإلكترونية.

ومما سبق تظهر مشكلة الدراسة في السؤال التالي "**ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة شقراء وجهة نظر قيادتها**".

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء؟
- ما المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها في المجالات التالية (الإدارية – التقنية – البشرية)؟
- ما النموذج المقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس: التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها؟

ويتفرع عنه الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء.
- الكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها في المجالات التالية (الإدارية – التقنية – البشرية).
- بناء نموذج مقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على مفهوم الحوكمة الالكترونية، وهو أحد المفاهيم الإدارية الحديثة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- تأتي هذه الدراسة استجابة للدراسات التي أكدت أهمية توظيف الحوكمة الإلكترونية في قطاع تقنية المعلومات.
- تثري الدراسة وتوصياتها المكتبات المحلية والعربية في مجال الحوكمة الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة في تحديد درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء.
- قد يفيد تسليط الضوء على معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية قيادات الجامعة في العمل على تذليلها.
- من المأمول أن يقدم النموذج المقترح إطار عمل لتعزيز الحوكمة الإلكترونية والتحول الرقمي في جامعة شقراء.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها، والتعرف عن المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها في المجالات التالية (الإدارية، التقنية، البشرية) والتوصل إلى نموذج مقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة شقراء.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على جميع عمداء الكليات والعمادات المساندة، ووكلائهم في جامعة شقراء.

مصطلحات الدراسة:

الحوكمة: لغويًا: هي التحكم أو الحكم، أي "السيطرة على الأمور بوضع الضوابط والقيود التي تحكم العلاقات داخل المنظمات بصفة عامة، سواءً بالتوجيه والإرشاد، أو اللجوء إلى العدالة، أو الرجوع إلى المرجعيات الأخلاقية"(حسام الدين،٢٠١٥، ص ١٦).

أما اصطلاحاً فهي "مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المنظمة"(حسام الدين، ٢٠١٥، ص ١٨).

الحوكمة الإلكترونية: عرفها معهد الحوكمة الإلكترونية " IT Governance Institute (ITGI) بأنها: دورة حياة مستمرة تبدأ من التوافق الإستراتيجي مع أجزاء المنظومة وإدارة مواردها، وتسليم القيمة المضافة، ووضع الخطط لمواجهة المخاطر والتقليل من آثارها، وقياس الأداء، والرفع التقارير واتخاذ ما يلزم من إجراءات (ITCI & VALIT, 2016)

إجرائيًّا: هي "التحقق من درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من تحقق التوافق بين الأهداف الإستراتيجية للجامعة وأهداف العمادة، وإدارة مواردها البشرية والمادية والتنظيمية، وقياس أدائها المؤسسي، والحد من المخاطر التي تواجهها، للوصول إلى القيمة المضافة للخدمات الإلكترونية".

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الحوكمة الإلكترونية: ظهر عدد من المفاهيم التي ترمي إلى تطوير بيئة العمل وتحسينها وتكاملها، من أبرزها الحوكمة، والتحول الرقمي، وإدارة المخاطر، وظهرت أيضاً مفاهيم مجمعة كالحوكمة الإلكترونية، وحوكمة التحول الرقمي، وحوكمة تقنية

المعلومات (البار، ٢٠١٨). وتعددت تعاريف الحوكمة الإلكترونية بحسب مجالها فعرفها بوسالم وآخرون (٢٠١٧) بأنها "حصول المساهمين وأصحاب المصالح على حقوقهم، وممارسة واجباتهم بوسائل إلكترونية، لإضفاء مزيد من الفاعلية، والسرعة، والشفافية على أداء أنشطة المنظومة، ونشر المعلومات للجميع"، أما إطار المهارات والكفاءات العالمية لعالم رقمي(Skills Framework for the Information Age) فعرفتها بأنها" الإشراف على نهج المؤسسة الخاص باستخدام نظم المعلومات والخدمات الإلكترونية، بما يتوافق مع احتياجات أصحاب المصلحة في المنظومة، ومتطلبات الحوكمة التنظيمية الشاملة، والمسائلة فيما يخص تقييم الاحتياجات الحالية والمستقبلية، وتوجيه عملية التخطيط للعرض والطلب على هذه الخدمات، وجودة خدمات تقنية المعلومات وخصائصها ومستواها، ورصد الالتزامات والتشريعات والمعايير التنظيمية والرقابية، بهدف ضمان المساهمة الإيجابية لتقنية المعلومات في تحقيق أهداف المؤسسة الإستراتيجية وغاياتها"(SFIA,2019).

ويتضح من التعاريف السابقة أن مفهوم الحوكمة الإلكترونية يركز على تحقيق التوافق الإستراتيجي والرقابة والتوجيه وتقديم الخدمات للمواطنين وأصحاب المصالح، وتوافق المنظومة مع المعايير العالمية. وجاء التعريف الإجرائي ليحدد أبعاد الحوكمة الإلكترونية الخمسة التي تناولتها الدراسة وهو" التحقق من درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من تحقق التوافق بين الأهداف الإستراتيجية للجامعة وأهداف العمادة، وإدارة مواردها البشرية والمادية والتنظيمية، وقياس أدائها المؤسسي، والحد من المخاطر التي تواجهها، للوصول إلى القيمة المضافة للخدمات الإلكترونية"

الحوكمة الإلكترونية وأهميتها في الجامعات: تعد الحوكمة الإلكترونية من الأساليب الإدارية الأساسية؛ للتغلب على التغيرات البيئية والتكنولوجية السريعة، من خلال تعزيز الشفافية وإزالة قيود الوقت، والمسافة، وتفويض الكادر الجامعي بالمشاركة في المسؤولية بكافة أنواعها (كافي،٢٠١٨، ص ٩٨). ويرى الفرا (٢٠١٣، ص٤١) أن حوكمة الجامعات هي" الممارسة الرشيدة لسلطات الإدارة الجامعية وعملية صنع القرار، من خلال الارتكاز على القوانين والمعايير والقواعد الضابطة التي تحدد العلاقة بين إدارة المؤسسة والمنتفعين وأصحاب المصلحة".

وتظهر أهمية الحوكمة الإلكترونية للجامعات لأنها تساعد على تحقيق أهدافها بأفضل السبل، وتضمن الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها، بالإضافة إلى ضمانها حماية مواردها في إطار من النزاهة والحيادية، من خلال تحديد مهام ومسؤوليات كل فرد مع معالجة الأخطاء أولاً بأول، وضمان الموازنة بين المسؤوليات الإستراتيجية طويلة المدى، والمسؤوليات التشغيلية على المدى القصير، وتبني علاقات عمل متميزة بين وحدات وأقسام الجامعة (مرزوق،٢٠١٢،ص٦٥)، كما تضيف العريني (٢٠١٤،ص١٣) أن الحوكمة الإلكترونية تساهم في تحقيق جامعات مستقلة قادرة على تحقيق أهدافها بأفضل الوسائل، وتساعد في الكشف عن أوجه القصور وتعزز من قدرتها التنافسية، وتستفيد من مواردها ومجالات الاستثمار الأمثل لها، وتضمن حقوق ومصالح العاملين.

ومما سبق تظهر أهمية الحوكمة الإلكترونية بمساهمتها في تحقيق أهداف الجامعات بأفضل السبل من خلال تعزيز الشفافية، وضمان الالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها، والكشف عن أوجه القصور، وتعزيز قدرة الجامعة على المنافسة، والاستفادة من موارد الجامعة ومجالات الاستثمار الأمثل له.

متطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية: تم تقسيم المتطلبات إلى ثلاث نقاط رئيسية وهي:

المتطلبات الإدارية: تُساهم الحوكمة الإلكترونية في تعزيز كفاءة الجامعات من خلال تبسيط الهياكل التنظيمية وتعزيز خطوط الاتصال المؤسسي الأفقي والعمودي، وتوزيع الصلاحيات، والأدوار والمسؤوليات، وتُساعد على تطوير الهياكل التنظيمية للجامعات لضمان توافقها مع التحول الرقمي (البنك الإسلامي الأردني، ٢٠١٩)

المتطلبات التقنية: تساعد الحوكمة الإلكترونية على إدارة البنية التحتية لتقنية المعلومات، والبيانات المستخدمة، وتوفير بيئة مرنة للتأقلم مع التطورات التقنية، وتوفير الأجهزة والبرامج والشبكات، وتحديد المعايير الخاصة لإحراز التقدم، ومواجهة المخاطر، والصعوبات التي تصاحب تطبيقها (Wgita & Idi,2014).

المتطلبات البشرية: تظهر الحوكمة الإلكترونية في قمة اهتمام القيادات العليا، كونها تحقق مصالح المستفيدين مع المنظومة، وتساعد على صناعة القرارات الإستراتيجية، واستقطاب العنصر البشري المؤهل والمدرب من الأشخاص ذوي الخبرة، اعتماداً على معايير المعرفة الأكاديمية والمهنية والخبرة العملية، وتحفيز الموظفين بشكل مستمر على تطوير مهاراتهم وادائهم (البنك الإسلامي الأردني، ٢٠١٩).

يتضح مما سبق أن أهم المتطلبات الإدارية في الحكومية الإلكترونية تتمثل في توافق الهيكل التنظيمي للمنظومة مع إدارة التحول الرقمي وتحديد الأدوار التنظيمية والمسؤوليات، وتوزيع الصلاحيات لإدارة التحول الرقمي، ودعم الهياكل التنظيمية بضوابط داخلية. أما أهم المتطلبات التقنية فهي مساهمة الحكومة الإلكترونية في تطوير البنية التحتية للتحول الرقمي، وإدارة البيانات المستخدمة، ومواكبة التطور التقني، وتوفير شبكات الاتصال والأجهزة والبرامج الحديثة، بما يخدم المنظومة. أما

أهم المتطلبات البشرية في دعم واهتمام الإدارة العليا في استقطاب الموارد البشرية، وتطوير مهارات الموظفين من خلال توفير التدريب المتميز، والحصول على اعتماد من المؤسسات المانحة للشهادات المهنية.

أبعاد الحوكمة الإلكترونية: ترتكز الحوكمة الإلكترونية وفق معهد حوكمة تقنية المعلومات (IT Governance Institute) والتي تتبناها الدراسة على خمسة أبعاد رئيسية هي:

التوافق الإستراتيجي: يركز على تحقيق علاقة تكاملية بين المؤسسة والتحول الرقمي، من خلال التنسيق بين المجالات الداخلية والخارجية، وتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة (Turner &Weickgenannt,2016).

القيمة المضافة: يركز على تحقيق التوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف التحول الرقمي، وتحسين الكفاءة التشغيلية، وتعزيز رضا المستفيدين من خدماتها، وذلك من خلال توفير خدمات أفضل وأكثر كفاءة، وأقل، وقت، وجهد (Itci&Valit,2016).

إدارة الموارد: يركز على إدارة الموارد المالية والبشرية والتقنية اللازمة لإدارة التحول الرقمي، وينبغي استخدام هذه الموارد بكفاءة وفعالية، وترشيد التكاليف، واستخدام أفضل الممارسات والتقنيات الحديثة، وضمان أمن المعلومات (Vantage Technology Consulting Group,2018).

إدارة المخاطر: هي عملية تقييم المخاطر التي تواجه المؤسسة، وتحديد الإجراءات الوقائية اللازمة لتقليل تأثيرها على أهداف المؤسسة، كما تساعد الحوكمة الإلكترونية في إدارة المخاطر الإستراتيجية من خلال توفير أطر عمل، وتعزيز الشفافية والتكامل (Vantage Technology Consulting Group,2018).

قياس الأداء: هو عملية تقييم أداء المؤسسة من حيث كفاءة استخدامها لتقنية المعلومات من أجل تحقيق أهدافها، وتحسين استخدام مواردها، واكتشاف مواطن الخلل لاتخاذ الإجراءات التصحيحية، والاستفادة من النتائج في التحسين المستمر (Zhang,2013).

تحديات تواجه الحوكمة الإلكترونية: لخصت العثمان (٢٠٢٢، ص ٧٢٠٧٣) التحديات التي تواجه الحوكمة الإلكترونية إلى:

تحديات تنظيمية: تتمثل في عدم وضوح مبادئ الحوكمة الإلكترونية وسياساتها، وغياب الهياكل التنظيمية والإستراتيجيات والإجراءات والضوابط الرقابية، ومقاومة تقبل السياسات والمعايير والمسؤوليات الجديدة، وغياب وضوح العمليات.

تحديات مادية: تتمثل في ضعف أداء الأنظمة الإلكترونية، وضعف استخدام مواردها بكفاءة وفاعلية، عدم كفاية الوقت المخصص لتطبيق الحوكمة الإلكترونية.

تحديات بشرية: تتمثل في ضعف دعم إدارة الموارد البشرية، وضعف مشاركة أصحاب المصالح في مبادرات الحوكمة الإلكترونية، وعدم اقتناع القيادة العليا بدواعي التحول الرقمي ومتطلباته، ووجود فجوة رقمية بين المتخصصين في مجال التقنية وآخرين لا يمارسونها، والخوف من التقنية وتطبيقاتها، وعدم الثقة في حماية سرية التعاملات الشخصية وأمنها، ونقص في التدريب التخصصي.

تحديات مالية: تتمثل في عدم كفاية الموارد المالية المخصصة، أو عدم استخدام المتاحة منها بكفاءة وفاعلية.

معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية:

رغم أهمية الحوكمة الإلكترونية، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تقف في طريق تطبيقها وتطويرها، وصنفها Patel (٢٠١٥، ص ٢٢) إلى أربع مجالات رئيسية، وهي:

المعوقات التنظيمية: تشمل الافتقار إلى دعم الإدارة العليا، ومقاومة التغيير من بعض الموظفين الذين قد يشعرون بالتهديد من التغييرات التي قد تطرأ على وظائفهم أو مهامهم، والافتقار إلى الموظفين المؤهلين والمدربين لاستخدام التقنيات الإلكترونية.

المعوقات الاجتماعية: يواجه بعض أفراد المجتمع صعوبة في الوصول إلى التكنولوجيا الإلكترونية بسبب نقص المهارات اللازمة أو صعوبة توفر الإنترنت وهذا ما يطلق عليه الفجوة الرقمية بالمجتمع، وكذلك نقص الثقافة الرقمية والوعي بفوائد تطبيق الحوكمة الإلكترونية.

المعوقات الاقتصادية: تشمل الافتقار إلى الدعم المالي حيث يتطلب تطبيق الحوكمة الإلكترونية استثمارات مالية كبيرة في البنية التحتية الإلكترونية، والتدريب، والدعم الفني.

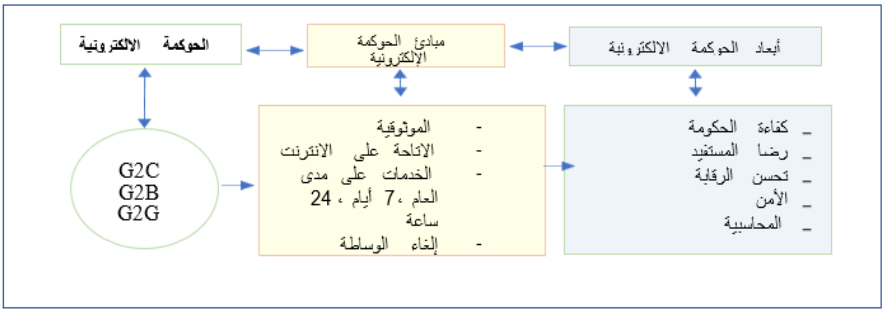
المعوقات التقنية: تشمل أمن المعلومات حيث يجب أن تتمتع أنظمة الحوكمة الإلكترونية بأعلى درجات الأمان للحماية من الاختراقات أو سوء الاستخدام، ويجب أن تحترم أنظمة الحوكمة الإلكترونية خصوصية البيانات الشخصية للمستفيدين.

النماذج العالمية في ممارسة الحوكمة الإلكترونية في الجامعات:

تنوعت نماذج الحوكمة الإلكترونية والتي تم تصميمها لتشتمل على جانب أو أكثر من متطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية، ومن خلال هذه النماذج يمكن قياس المستوى الذي وصلت إليه الجامعة في تطبيقها للحوكمة الإلكترونية، وتجدر الإشارة إلى أن الجامعة قد تعتمد نموذجا قائماً لتطبيق الحوكمة الإلكترونية وتعدله ليناسب ظروفها الخاصة، أو قد تقرر تصميم نموذجاً فريداً يختص بها، ويعتمد النجاح في تطبيق الحوكمة الإلكترونية في التحليل النهائي على نجاح النموذج المعين الذي اعتمدته وسهولة تطبيقه.

-نموذج الخدمة الذاتية Self-Service Model: عرض كل من Ojhai & Pavia& Gupta (٢٠١٥)، نموذج لخدمة كل مستفيد في الجامعة وخارجها، حيث جمع هذا النموذج كل الخدمات والمعلومات الإلكترونية في واجهة إلكترونية واحدة للمستفيد أطلق عليها نموذج الخدمة الذاتية، بحيث تكون سهلة الاستخدام لجميع المستفيدين، ويشير المؤلفون بأن الحوكمة الإلكترونية يمكن أن تساعد على مواءمة عمل الجامعات الحكومية، ويستند نموذج الخدمة الذاتية على ثلاثة جوانب للحوكمة كما هو موضح في الشكل أدناه.

نموذج الخدمة الذاتية



أما جوانب الحوكمة الإلكترونية الثلاثة التي تستند إلى هذا النموذج، فهي: تفاعلات الحوكمة الإلكترونية، حيث تقدم الخدمات من الجامعة للمستفيدين G2C، وما بين الجامعة والقطاعات الحكومية الأخرى G2G، ومن الجامعة إلى قطاع الأعمال G2B.

مبادئ الحوكمة الإلكترونية التي ترتكز على الموثوقية في المعلومات، وتوافر الخدمات على الإنترنت، والمسؤولية وانعدام الوساطة، والمعالجة التلقائية، والدقة في المعلومات.

أبعاد الحوكمة الإلكترونية فهي كفاءة الحكومة، ورضا المستخدمين، وتحسين المراقبة، والإنذار المبكر بشأن التحديات، وعمليات التدقيق الشاملة.

-نموذج طبقتي الوصول والحوكمة الإلكترونية Access and E-governance Layer Model يشير Ebrahim and Irani (٢٠١٥)، إلى أن النموذج يستند إلى طبقتين هما طبقة الوصول وطبقة الحوكمة الإلكترونية، طبقة الوصول هي الأساس للحوكمة الإلكترونية، حيث يتم التحكم فيها وإدارتها من قبل المسؤولين في الجامعة، حيث يحدد نجاح المنصة الإلكترونية مدى كفاءة توزيع المعلومات والخدمات الإلكترونية، والتزام المسؤولين بمعايير الحوكمة الإلكترونية، كما تؤدي مرحلة الوصول إلى خفض التكاليف، وتحسين فرص الحصول على الموارد، وتمكين الجامعة من تقديم خدمات ذات جودة أعلى. أما طبقة الحوكمة الإلكترونية فتتعلق بدمج أبعاد الحوكمة الإلكترونية بالخدمات المقدمة على البوابة الإلكترونية للجامعة، ويتم ذلك في شكل بوابة إلكترونية موحدة للحوكمة.

وتتمثل المساهمة الرئيسية لهذا النموذج في أنه يدمج وظائف الجامعة، ويوفر للمستفيدين إمكانية الوصول إلى الخدمات الإلكترونية، وإعطاء التغذية الراجعة للجامعة من خلال استخدام الهواتف الذكية ومراكز الاتصال.

الدراسات السابقة:

دراسة الرويثي (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق أهم أبعاد الحوكمة الإلكترونية لإدارات التحول الرقمي في الجامعات السعودية، وأثرها على رضا المستفيدين، استخدم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على (٦٢٨) عضو هيئة تدريس، ومن أبرز نتائج الدراسة أن أبعاد الحوكمة الإلكترونية في إدارات التحول الرقمي للجامعات السعودية يتم تطبيقها بدرجة عالية، وأنها تؤثر بشكل إيجابي على رضا المستفيدين.

دراسة البلتاجي (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة المنوفية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وزعت على عينة بلغت (١٥٣) من القيادات الأكاديمية (عميد، وكيل، رئيس قسم) وأبرز نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة يجتمعون أن هناك معوقات تحول دون تطبيق القيادات الأكاديمية بالجامعة للحوكمة الإلكترونية.

دراسة الراعي وأبو العلا (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بالتمكين الإداري لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، استخدم المنهج الكمي، والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٣٦٧) من أعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية وممارسة التمكين الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية وعلاقته بدرجة ممارسة التمكين الإداري.

دراسة العثمان (٢٠٢٢) هدفت إلى بناء إستراتيجية لتطوير إدارات تقنية المعلومات بالجامعات السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية، استخدمت أسلوب الحصر الشامل، حيث وزعت الاستبانة على جميع القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية محل الدراسة، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد الحوكمة الإلكترونية لصالح الإناث وتقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارات تقنية المعلومات في الجامعات السعودية.

دراسة Büyüközkan (٢٠٢٢) هدفت إلى تقييم أثر تطبيق أبعاد الحوكمة الإلكترونية في الجامعات التركية على جودة التعليم، استخدم تحليل المحتوى لتقييم مستوى تطبيق أبعاد الحوكمة الإلكترونية في المواقع الرسمية للجامعات التركية، ثم استخدم منهج المسح لقياس جودة التعليم في الجامعات التركية، حيث وزعت استبانة على عينة مكونة من (١٥٠٠) من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في عشر جامعات تركية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأبرز نتائج الدراسة أن تطبيق أبعاد الحوكمة الإلكترونية في الجامعات التركية يسهم في تحسين جودة التعليم من خلال تحسين الكفاءة الإدارية وتعزيز الشفافية، وزيادة المشاركة، وتوفير التمويل الكافي، وضمان الاستخدام الفعّال للموارد المالية، وحماية حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتعزيز القيم الأخلاقية، وخلق بيئة تعليمية آمنة.

دراسة محمد (٢٠٢١) هدفت إلى تقييم أثر تطبيق أبعاد الحوكمة الإلكترونية في الجامعات المصرية على جودة التعليم حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وزعت على عينة مكونة من (٣٠٠) عضو هيئة تدريس وطالب في الجامعات المصرية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن تطبيق أبعاد الحوكمة الإلكترونية يؤثر إيجابياً على جودة التعليم في الجامعات المصرية، من خلال زيادة

الشفافية في إدارة الجامعة، وتعزيز ثقة أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار، مما يؤدي إلى تحسين جودة البرامج التعليمية.

دراسة الدهشان (٢٠٢٠) هدفت إلى بناء تصور مقترح لمتطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية في جامعة أسيوط في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وزعت على (١٧٧) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأبرز نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة أسيوط جاء بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض وتحليل الدِّراسَات السابقة، اتضح أن هناك اهتمامًا متزايدًا بدراسة الحوكمة الإلكترونية في الجامعات، من أجل تحقيق التميز والكفاءة والشفافية وكسب رضا المستفيدين، وتناولت العديد من الدِّراسَات الحوكمة الإلكترونية كدراسة الرويثي (٢٠٢٣) والبلتاجي (٢٠٢٢) والراعي وأبو العلا (٢٠٢٢) وتتفق الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي مع الدراسات السابقة، ما عدا دراسة الراعي وأبو العلا(٢٠٢٢)التي استخدمت المنهج الكمي، وتتفق الدراسة من حيث مجتمع الدراسة وهم جميع عمداء ووكلاء كليات جامعة شقراء مع الدراسات السابقة ماعدا دراسة الرويثي (٢٠٢٣) والراعي وأبو العلا (٢٠٢٢) Büyüközkan (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠٢١) والدهشان (٢٠٢٠) التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته للدراسة حيث إنه منهج من المناهج البحثية التي تخص عملية البحث والتقصي حول الظواهر المجتمعية، والتربوية، والتحليلية؛ كونه يقوم على وصف هذه الظواهر، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها بهدف اكتشاف العلاقات، والتوصل إلى تعميمات ذات علاقة بالظواهر (العساف،٢٠١٣، ص١٥). وقد استخدمت أدواته الكمية والكيفية (الاستبانة) لتحقيق أهدافها المتمثلة في الكشف عن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها، والتعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها في المجالات التالية (إدارية، تقنية، بشرية) والتوصل إلى نموذج مقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء ووكلاء كليات جامعة شقراء والبالغ عددهم (٨٤) من القيادات الجامعية، واستخدمت الدراسة أسلوب الحصر الشامل، حيث وزعت عمادة البحث العلمي الاستبانة إلكترونياً عن طريق البريد الإلكتروني لمجتمع الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١) مجتمع الدراسة من القيادات الاكاديمية من (عميد ووكيل كلية) بجامعة شقراء

اداة الدراسة	عميد	وكيل
وزعت الاستبانة على	٢٩	٥٥
وعدد الاستجابات	٢١	٤٧
المجموع	٦٨ عميد ووكيل وتمثل (٨١,٠٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.	

يتضح من الجدول رقم (١) وبعد التطبيق الميداني للاستبانة فقد حصلت الباحثة على استجابات بنسبة (٨١٪) وبعدد (٦٨) من مجتمع الدراسة بواقع (٢١) عميدًا، (٤٧) وكيل كلية.

وصف أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، يوضحها الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	أستاذ	٩	١٣,٢
	أستاذ مشارك	١٧	٢٥,٠
	أستاذ مساعد	٤٢	٦١,٨
المسمى الوظيفي	عميد كلية	٢١	٣٠,٩
	وكيل كلية	٤٧	٦٩,١
سنوات الخبرة	٥-١٠ سنوات	٢٠	٢٩,٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	٧٠,٦
الإجمالي		**٦٨**	**١٠٠,٠**

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن هناك (٤٢) درجتهم العلمية أستاذ

مساعد بنسبة (٦١,٨٪)، في حين أن هناك (١٧) درجتهم العلمية أستاذ مشارك بنسبة (٢٥,٠٪)، وهناك (٩) درجتهم العلمية أستاذ بنسبة (١٣,٢٪)، وفيما يتعلق بالمسمى الوظيفي فإن هناك (٤٧) من وكلاء الكليات بنسبة (٦٩,١٪)، في حين أن هناك (٢١) من عمداء الكليات بنسبة (٣٠,٩٪)، وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فإن النسبة الأكبر خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات بتكرار (٤٨) وبنسبة (٧٠,٦٪)، في حين أن هناك (٢٠) تتراوح سنوات خبرتهم بين (٥-١٠) سنوات بنسبة (٢٩,٤٪).

أداة الدراسة: بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع بالدِّراسَة، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتم بناؤها بالرجوع إلى الأدبيات والدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسَة، حيث تكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين:

-البيانات الأوليَّة لوصف أفراد الدِّراسَة، والتي تتمثل في: (الدرجة العلميَّة، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة).

-يتناول محورين الأول "الكشف عن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي"، المحور الثاني يتناول " المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي".

واستخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مجتمع الدِّراسَة وفق درجة الموافقة (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، كما في الجدول رقم (٣)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
١,٨٠-١	٢,٦٠ -١,٨١	٣,٤٠ – ٢,٦١	٣,٢٥ – ٢,٥١	٤,٠ – ٣,٢٦

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي في الجامعات السعودية، لتحكيم الاستبانة، وبيان مدى انتماء الفقرات للمحور، ومدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة ووضوح معانيها، والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناءً على ما أبدأه المحكمون من آراء ومقترحات على صياغة العبارات، أجريت التعديلات اللازمة على الاستبانة لتظهر بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدِّراسَة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضَّح بالجداول التالية (٤-٥)

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات درجة توافر أبعاد الحوكمة الالكترونية بالدرجة الكلية لكل محور

التوافق الاستراتيجي		القيمة المضافة		إدارة الموارد		إدارة المخاطر		قياس الأداء	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٤**	٥	٠,٥٩٢**	١٠	٠,٧٤٦**	١٥	٠,٥٩٨**	١٩	٠,٦٠١**
٢	٠,٦٨٠**	٦	٠,٦٦٣**	١١	٠,٥٨٠**	١٦	٠,٧٠٨**	٢٠	٠,٦٨٥**
٣	٠,٧٧٦**	٧	٠,٦٧٣**	١٢	٠,٨١٣**	١٧	٠,٧٦٢**	٢١	٠,٧٢٨**
٤	٠,٦٧٤**	٨	٠,٧٤٩**	١٣	٠,٦٢٨**	١٨	٠,٧٣٣**	٢٢	٠,٧٨٦**
–	–	٩	٠,٦٨٥**	١٤	٠,٦٤٤**	–	–	٢٣	٠,٥٥٠**
٠,٨٠١**		**٠,٨٥١****		**٠,٨٤٦****		**٠,٨٤٤****		**٠,٧٧٦****	

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالدرجة الكلية لكل محور

معوقات إدارية		معوقات تقنية		معوقات بشرية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٣**	٦	٠,٨٠٢**	١٠	٠,٥٧٧**
٢	٠,٥٤٢**	٧	٠,٧١٩**	١١	٠,٧١٠*
٣	٠,٦٤٢**	٨	٠,٥٤٠**	١٢	٠,٥١٦**
٤	٠,٦٩٠**	٩	٠,٦٢٠**	١٣	٠,٦٥٨**
٥	٠,٦٦٣**	–	–	–	–
٠,٧٤٥**		٠,٨٧٧**		٠,٧٩٧**	

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من خلال الجدولين رقم (٤،٥) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات والأبعاد جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد محور (درجة توافر أبعاد الحوكمة الالكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بين (٠,٥٥٠، ٠,٨١٣)، ولمحور (المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بين (٠,٥١٦، ٠,٨٠٢)؛ وهذا يعطي دلالة على مؤشرات صدق جيدة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل الثبات ألفا كرو نباخ، واتضح أن استبانة الدِّراسَة تتمتع بثبات عالٍ إحصائيًّا يبلغ (٠,٨٩١)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	التوافق الاستراتيجي	٤	٠,٨٢٥
٢	القيمة المضافة	٥	٠,٨٢٤
٣	إدارة الموارد	٥	٠,٧٧٨
٤	إدارة المخاطر	٤	٠,٨٠٠
٥	قياس الأداء	٥	٠,٨١٦
٦	الدرجة الكلية لدرجة توفر أبعاد الحوكمة الالكترونية	٢٣	٠,٨٧١
٧	معوقات إدارية	٥	٠,٨٦٦
٨	معوقات تقنية	٤	٠,٧٣٠
٩	معوقات بشرية	٤	٠,٧٩٩
١٠	الدرجة الكلية للمعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية	١٣	٠,٨٢٩
الثبات الكلي		٣٦	٠,٨٩١

يوضح الجدول رقم (٦) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩١) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٧٣٠، ٠,٨٧١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرو نباخ، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

نتائج الدراســة ومناقشــتها وتفســيرها: وذلك من خلال إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة والإجابة على تساؤلات الدراسة وتفسيرها على النحو التالي:

الســؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الالكترونية (التوافق الاســتراتيجي، القيمة المضـــافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها؟

التوافق الاســـتراتيجي: للتعرف على درجة توفر بعد التوافق الاســـتراتيجي، تم حســـاب التكرارات والنســـب المئوية والمتوســـطات الحســـابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) يوضح درجة بعد التوافق الاستراتيجي في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	تواكب عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي التطورات التقنية بالجامعات العالمية.	٠	٠,٠	٨	١١,٨	٣٩	٥٧,٤	٢١	٣٠,٩	٠	٠,٠	٢,٨١	٠,٦٣	١
٣	تتوافق مشاريع عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع احتياجات الجامعة.	٠	٠,٠	٦	٨,٨	٤٢	٦١,٨	٢٠	٢٩,٤	٠	٠,٠	٢,٧٩	٠,٥٩	٢

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢	تنطلق الخطة الإستراتيجية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من خطة الجامعة.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٤٤	٦٤,٧	٢٠	٢٩,٤	٠	٠,٠	٢,٧٦	٠,٥٥	٣
٤	تتوافق المشاريع المستحدثة لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع البنية التحتية للجامعة	٠	٠,٠	٦	٨,٨	٣٨	٥٥,٩	٢٤	٣٥,٣	٠	٠,٠	٢,٧٤	٠,٦١	٤
المتوسط الحسابي العام للمحور												٢,٧٨	٠,٥٤	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٧٨) بانحراف معياري (٠,٥٤)، وهذا يدل على أن درجة توفر بعد التوافق الإستراتيجي في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من وجهة نظر قياداتها جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (تواكب عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي التطورات التقنية بالجامعات العالمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨١) وبانحراف معياري (٠,٦٣)، وقد يعزى إلى حرص القيادات العليا في الجامعة الاستفادة من التجارب التقنية الناجحة في الجامعات العالمية والسعي لتبنيها، يليها العبارة رقم (٣) والتي تنص على (تتوافق مشاريع عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع احتياجات الجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وبانحراف معياري (٠,٥٩)، ويمكن تفسير ذلك إلى حرص القيادات العليا بالجامعة على متابعة تحقق أهدافها الإستراتيجية، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة

رقم (٢) والتي تنص على (تنطلق الخطة الإستراتيجية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من خطة الجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وبانحراف معياري (٠,٥٥)، وبالمرتبة الرابعة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على (تتوافق المشاريع المستحدثة لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع البنية التحتية للجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٦١). وقد يعزى هذا إلى حداثة بعض المباني في المدينة الجامعية مما يؤثر سلباً على البنية التحتية الرقمية. وتتوافق نتيجة الدراسة مع دراسة العثمان (٢٠٢٢) ومع رؤية ٢٠٢٠ التي أكدت أهمية البنية التحتية الرقمية لبناء بيئة تعليمية متطورة تجذب المستثمرين، وتحسن التنافسية في الاقتصاد الوطني.

القيمة المضافة: للتعرف على درجة توفر بعد القيمة المضافة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح درجة توفر بعد القيمة المضافة في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥	تهتم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي باستدامة موارد الجامعة.	٠	٠,٠	٦	٨,٨	٤٣	٦٣,٢	١٩	٢٧,٩	٠	٠,٠	٢,٨١	٠,٥٨	١

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٩	تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تقديم خدماتها لمنسوبي الجامعة بأعلى سرعة ممكنة.	٠	٠,٠	٨	١١,٨	٣٧	٥٤,٤	٢١	٣٠,٩	٢	٢,٩	٢,٧٥	٠,٧٠	٢
٨	تعمل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على كفاءة الخدمات المقدمة لمنسوبي الجامعة.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٤٦	٦٧,٦	٢٠	٢٩,٤	٠	٠,٠	٢,٧٤	٠,٥١	٣
٧	تعمل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تطوير مشاريعها وفقاً لاحتياجات الجامعة المستقبلية.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٣٨	٥٥,٩	٢٦	٣٨,٢	٠	٠,٠	٢,٦٨	٠,٥٨	٤
٦	تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على توفير البرامج الإلكترونية لمنسوبي الجامعة.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٣٩	٥٧,٤	٢٣	٣٣,٨	٢	٢,٩	٢,٦٦	٠,٦٤	٥
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٢,٧٣**	**٠,٤٦**	**–**

أظهرت النتائج بالجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٧٣) بانحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أن درجة توفر بعد القيمة المضافة في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من وجهة نظر قياداتها جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (تهتم عمادة التعلم

الإلكتروني والتحول الرقمي باستدامة موارد الجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨١) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي تسهم في تنظيم موارد الجامعة، وحفظها والاستفادة منها عند الحاجة إليها. يليها العبارة رقم (٩) والتي تنص على (تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تقديم خدماتها لمنسوبي الجامعة بأعلى سرعة ممكنة) بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حداثة الأجهزة والبرامج المستخدمة وسرعة الإنترنت في الجامعة. وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (تعمل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على كفاءة الخدمات المقدمة لمنسوبي الجامعة) إلى متوسط حسابي (٢,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٥١)، يليها العبارة رقم (٧) والتي تنص على (تعمل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تطوير مشاريعها وفقاً لاحتياجات الجامعة المستقبلية) بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على توفير البرامج الإلكترونية لمنسوبي الجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٦٤). وقد يعزى هذا إلى عمل العمادة على استكمال البنية التحتية لها، وتدريب العاملين بالجامعة على الأجهزة الحديثة فيها. وتتعارض نتيجة الدراسة مع دراسة الرويثي (٢٠٢٣) بأن الحوكمة الالكترونية ترفع من جودة وكفاءة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتساعد على تطوير مشاريعها وفقاً لاحتياجات الجامعة المستقبلية.

إدارة الموارد: وللتعرف على درجة توفر بُعد إدارة الموارد، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة

الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح درجة توفر بعد إدارة الموارد في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٠	تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على صرف ميزانيها بأفضل ما يمكن.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٤٤	٦٤,٧	٢٢	٣٢,٤	٠	٠,٠	٢,٧١	٠,٥٢	١
١٢	تمتلك عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي موارد بشرية مؤهلة لإدارة مشاريعها.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٤٢	٦١,٨	٢٤	٣٥,٣	٠	٠,٠	٢,٦٨	٠,٥٣	٢
١٣	تستخدم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في مشاريعها أفضل البرامج والأجهزة الإلكترونية.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٣٨	٥٥,٩	٢٦	٣٨,٢	٢	٢,٩	٢,٥٩	٠,٦٠	٣
١١	إصدار أدلة عمل لتسهيل استخدام برامج التقنية والاستفادة منها	٠	٠,٠	٥	٧,٤	٣١	٤٥,٦	٣٠	٤٤,١	٢	٢,٩	٢,٥٧	٠,٦٨	٤
١٤	تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تدريب منسوبيها على البرامج الإلكترونية الحديثة بالجامعة.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٣٠	٤٤,١	٣٢	٤٧,١	٢	٢,٩	٢,٥٣	٠,٦٦	٥
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٢,٦١**	**٠,٤٤**	**-**

كشفت النتائج بالجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٦١) بانحراف معياري (٠,٤٤)، وهذا يدل على أن درجة توفر بُعد إدارة الموارد في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من وجهة نظر قياداتها جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على صرف ميزانيها بأفضل ما يمكن) بالمرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (٢,٧١) وبانحراف معياري (٠,٥٢)، وقد يعزى ذلك إلى وجود حوكمة مالية للميزانية المخصصة للعمادة، يليها العبارة رقم (١٢) والتي تنص على (تمتلك عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي موارد بشرية مؤهلة لإدارة مشاريعها) بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٥٣)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (تستخدم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في مشاريعها أفضل البرامج والأجهزة الإلكترونية) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد يعزى ذلك ارتفاع تكلفة تلك البرامج والأجهزة الإلكترونية. يليها العبارة رقم (١١) والتي تنص على (إصدار أدلة عمل لتسهيل استخدام برامج التقنية والاستفادة منها) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٤) والتي تنص على (تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تدريب منسوبيها على البرامج الإلكترونية الحديثة بالجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٦٦). وقد يعزى هذا إلى ارتفاع تكلفة تدريب منسوبي العمادة على تلك البرامج، ونقص الكوادر البشرية المؤهلة في استخدام البرامج الإلكترونية الحديثة بالجامعة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة العثمان (٢٠٢٢) ودراسة محمد (٢٠٢١) التي أكدت على أن قلة الكوادر البشرية المؤهلة لا يتناسب مع ممارسات الحوكمة الإلكترونية.

إدارة المخاطر: وللتعرف على درجة توفر بُعد إدارة المخاطر، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح درجة بعد إدارة المخاطر في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٥	تساهم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في رفع الوعي بمخاطر سوء استخدام التقنية.	٠	٠,٠	٦	٨,٨	٣٢	٤٧,١	٢٨	٤١,٢	٢	٢,٩	٢,٦٢	٠,٦٩	١
١٦	تصمم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي اجراءات وقائية للحد من مخاطر أمن المعلومات.	٠	٠,٠	٧	١٠,٣	٢٧	٣٩,٧	٣٤	٥٠,٠	٠	٠,٠	٢,٦٠	٠,٦٧	٢
١٨	توفر عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي نظام صيانة لحماية معلوماتها.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٣٠	٤٤,١	٣٦	٥٢,٩	٠	٠,٠	٢,٥٠	٠,٥٦	٣
١٧	تتعامل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع التهديدات الإلكترونية وفقاً لإجراءات نظامية.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٢٤	٣٥,٣	٤٠	٥٨,٨	٠	٠,٠	٢,٤٧	٠,٦١	٤
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٢,٥٥**	**٠,٥٠**	**–**

وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (تستخدم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في مشاريعها أفضل البرامج والأجهزة الإلكترونية) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد يعزى ذلك ارتفاع تكلفة تلك البرامج والأجهزة الإلكترونية. يليها العبارة رقم (١١) والتي تنص على (إصدار أدلة عمل لتسهيل استخدام برامج التقنية والاستفادة منها) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبانحراف معياري (٠,٦٨)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٤) والتي تنص على (تحرص عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي على تدريب منسوبيها على البرامج الإلكترونية الحديثة بالجامعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٦٦). وقد يعزى هذا إلى ارتفاع تكلفة تدريب منسوبي العمادة على تلك البرامج، ونقص الكوادر البشرية المؤهلة في استخدام البرامج الإلكترونية الحديثة بالجامعة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة العثمان (٢٠٢٢) ودراسة محمد (٢٠٢١) التي أكدت على أن قلة الكوادر البشرية المؤهلة لا يتناسب مع ممارسات الحوكمة الإلكترونية.

إدارة المخاطر: وللتعرف على درجة توفر بُعد إدارة المخاطر، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح درجة بعد إدارة المخاطر في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١٥	تساهم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في رفع الوعي بمخاطر سوء استخدام التقنية.	٠	٠,٠	٦	٨,٨	٣٢	٤٧,١	٢٨	٤١,٢	٢	٢,٩	٢,٦٢	٠,٦٩	١
١٦	تصمم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي اجراءات وقائية للحد من مخاطر أمن المعلومات.	٠	٠,٠	٧	١٠,٣	٢٧	٣٩,٧	٣٤	٥٠,٠	٠	٠,٠	٢,٦٠	٠,٦٧	٢
١٨	توفر عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي نظام صيانة لحماية معلوماتها.	٠	٠,٠	٢	٢,٩	٣٠	٤٤,١	٣٦	٥٢,٩	٠	٠,٠	٢,٥٠	٠,٥٦	٣
١٧	تتعامل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع التهديدات الإلكترونية وفقاً لإجراءات نظامية.	٠	٠,٠	٤	٥,٩	٢٤	٣٥,٣	٤٠	٥٨,٨	٠	٠,٠	٢,٤٧	٠,٦١	٤
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٢,٥٥**	**٠,٥٠**	**-**

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٥٥) بانحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن درجة توفر بعد إدارة المخاطر في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من وجهة نظر قياداتها جاء بدرجة منخفضة، حيث تأتي العبارة رقم (١٥) والتي تنص على (تساهم عمادة

التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في رفع الوعي بمخاطر سوء استخدام التقنية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٦٩)، وقد يعزى ذلك إلى اهتمام العمادة بالتوعية والتثقيف بالمخاطر الناتجة عن التقنية، وتطبيق وثيقة السياسة الوطنية للعلوم والتقنية في إيجاد الآليات اللازمة، لضمان أمن المعلومات وحمايتها، ووجود السياسات وآليات الحوكمة والأطر والمعايير المتعلقة بالأمن السيبراني من الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، وأكدت دراسة البلتاجي(٢٠٢٢) على أهمية أدوار مراكز المعلومات في التوعية من مخاطر الأمن السيبراني وذلك بسن القوانين الرادعة لكل مخترق، وتنسيق الجهود مع الأنظمة المختلفة للتوعية من مخاطر الإرهاب السيبراني، وتفعيل دور المكافحة الوقائية ضد خطر الإرهاب السيبراني من خلال المؤسسات المجتمعية. يليها العبارة رقم (١٦) والتي تنص على (تصمم عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي اجراءات وقائية للحد من مخاطر أمن المعلومات) بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٦٧)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (توفر عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي نظام صيانة لحماية معلوماتها) بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٥٦)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٧) والتي تنص على (تتعامل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع التهديدات الإلكترونية وفقاً لإجراءات نظامية) بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وبانحراف معياري (٠,٦١). وتتفق النتيجة مع نتائج الدراسة الحالية في أن هناك موافقة بدرجة عالية على المعوقات الإدارية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء، بقلة المشاريع التقنية للعمادة المنساقة مع احتياجات الجامعة، وانخفاض مستوى نشر ثقافة الحوكمة

الإلكترونية بين منسوبي الجامعة، وضعف الدعم المالي المقدم للعمادة، وغياب التشريعات النظامية للحماية من مخاطر التحول الرقمي، وانخفاض مستوى استفادة العمادة من نتائج مؤشرات الأداء.

قياس الأداء: وللتعرف على درجة توفر بعد قياس الأداء، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١١) يوضح درجة توفر بعد قياس الأداء في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٣	اتخاذ إجراءات تصحيحية بناء على التغذية الراجعة لمؤشرات الأداء من عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.	٠	٠,٠	٧	١٠,٣	٣٠	٤٤,١	٣١	٤٥,٦	٠	٠,٠	٢,٦٥	٠,٦٦	١
٢١	متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمؤشرات جودة العمليات الإدارية.	٤	٥,٩	٢	٢,٩	٢٨	٤١,٢	٣٤	٥٠,٠	٠	٠,٠	٢,٦٥	٠,٨١	٢

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٩	متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية.	٢	٢,٩	٢	٢,٩	٣٠	٤٤,١	٣٤	٥٠,٠	٠	٠,٠	٢,٥٩	٠,٧٠	٣
٢٠	متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مؤشرات رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة.	٢	٢,٩	٤	٥,٩	٢٦	٣٨,٢	٣٦	٥٢,٩	٠	٠,٠	٢,٥٩	٠,٧٤	٤
٢٢	متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمؤشرات برامج الموارد البشرية.	٠	٠,٠	٧	١٠,٣	٢٣	٣٣,٨	٣٨	٥٥,٩	٠	٠,٠	٢,٥٤	٠,٦٨	٥
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٢,٦٠	٠,٦٢	–

أظهرت النتائج بالجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن درجة توفر بعد قياس الأداء في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من وجهة نظر قياداتها جاء بدرجة منخفضة، حيث تأتي العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على (اتخاذ إجراءات تصحيحية بناء على التغذية الراجعة لمؤشرات الأداء من عمادة التعلم الإلكتروني

والتحول الرقمي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وبانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التقارير والبيانات، وقلة فاعلية الأنظمة الإلكترونية في قياس أداء العمادة وفق ممارسات الحوكمة الإلكترونية وتركيزها على الإنجازات، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الرويثي(٢٠٢٣) التي أشارت بأن الجامعات تعتمد على قياس التحول الرقمي الحكومي (يسر)، المعتمد من هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، الذي يعمل على تشخيص الوضع الراهن، وقياس نضجها الرقمي عبر إطار عام موحد لضمان تحقيق التحول الرقمي في كافة مراحله، والسعي إلى تحفيز الأجهزة الحكومية للعمل في تطوير الكفاءات ورفع مستوى الأداء، وتمكين الجهات الحكومية من تقييم تحولها وقياسه، ومدى تطور أدائها بشكل ذاتي ومستمر خلال العام، في سبيل الوصول إلى حكومة رقمية متكاملة. وجاءت العبارة رقم (٢١) والتي تنص على (متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمؤشرات جودة العمليات الإدارية) بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، وقد يعزى ذلك إلى حاجة الجامعة لوضع نظام مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي، وكما أن أهداف الخطة التنفيذية الثانية للتعاملات الإلكترونية الحكومية توجه إلى الارتقاء بطريقة تقديم الخدمات، وقد جاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع دراسة الدهشان (٢٠٢٠) أي وجود علاقة إيجابية بين خدمات التحول الرقمي وجودة الجامعات. يليها العبارة رقم (٢٠) والتي تنص على (متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مؤشرات رضا

المستفيدين عن الخدمات المقدمة) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٢٢) والتي تنص على (متابعة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمؤشرات برامج الموارد البشرية) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٦٨). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة الاستفادة من تقييم الخدمات في الحصول على التغذية الراجعة، بالرغم من تأكيد برنامج التحول الوطني على تقييم الأداء، وتطوير تجربة العميل، وكذلك تطوير قنوات التواصل للمشاركة الإلكترونية التي تختص بملاحظات المستخدمين واستفساراتهم. واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة العثمان (٢٠٢٢) ودراسة البلتاجي (٢٠٢٢) في تحقيق الجامعات لدرجة موافقة متوسطة في بعد قياس الأداء لتطبيق الحوكمة الإلكترونية، وتحديد آلية لتقييم الأداء ومدى رضا العميل.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها في المجالات التالية (الإدارية– التقنية – البشرية)؟

المعوقات الإدارية: للتعرف على المعوقات الإدارية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٢) يوضح المعوقات الإدارية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣	قلة المشاريع التقنية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي المنساقة مع احتياجات الجامعة.	٨	١١،٨	٥٣	٧٧،٩	٧	١٠،٣	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٠١	٠،٤٧	١
١	انخفاض مستوى نشر ثقافة الحوكمة الإلكترونية بين منسوبي الجامعة.	٤	٥،٩	٥٥	٨٠،٩	٩	١٣،٢	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٣،٩٣	٠،٤٣	٢
٤	ضعف الدعم المالي المقدم لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.	٢	٢،٩	٥٦	٨٢،٤	١٠	١٤،٧	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٣،٨٨	٠،٤١	٣
٢	غياب التشريعات النظامية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي للحماية من مخاطر تقنية المعلومات.	٢	٢،٩	٥٣	٧٧،٩	١٣	١٩،١	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٣،٨٤	٠،٤٤	٤
٥	انخفاض مستوى استفادة عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي من نتائج مؤشرات الأداء.	٠	٠،٠	٥٢	٧٦،٥	١٦	٢٣،٥	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٣،٧٦	٠،٤٣	٥
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٣،٨٩**	**٠،٣٥**	**–**

كشفت النتائج بالجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣،٨٩) بانحراف معياري (٠،٣٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية

بين أفراد الدراسة على المعوقات الإدارية التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء، حيث تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على (قلة المشاريع التقنية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي المنساقة مع احتياجات الجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠١) وبانحراف معياري (٠,٤٧)، وتتفق النتيجة مع نتيجة الدراسة في بعد التوافق الاستراتيجي وانخفاض موافقة أفراد الدراسة على توافق المشاريع المستحدثة للعمادة مع البنية التحتية للجامعة، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على (انخفاض مستوى نشر ثقافة الحوكمة الإلكترونية بين منسوبي الجامعة) بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وبانحراف معياري (٠,٤٣)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف مواكبة التطورات الإلكترونية العالمية، وبالتالي انخفاض الوعي والاهتمام بتطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعة مما يعوق تطبيقها. وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على (ضعف الدعم المالي المقدم لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٤١)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على (غياب التشريعات النظامية في عمادة تقنية المعلومات والتعليم الإلكتروني للحماية من مخاطر تقنية المعلومات) بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبانحراف معياري (٠,٤٤)، وتتفق النتيجة مع نتيجة الدراسة في بعد إدارة المخاطر في قصور الإجراءات الوقائية وأنظمة حماية المعلومات التي تضعها العمادة للحد من مخاطر أمن المعلومات، وقلة خبرة العمادة في التعامل مع التهديدات الإلكترونية وفقاً للإجراءات والأنظمة. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة الدهشان (٢٠٢٠) التي أظهرت انخفاض التنمية المهنية اللازمة لتطوير الموارد البشرية.

المعوقات التقنية: وللتعرف على المعوقات التقنية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٣) يوضح المعوقات التقنية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٩	عدم توفر جهة مختصة بالصيانة الدورية لحماية الأجهزة والبرامج التقنية	٤	٥,٩	٥٤	٧٩,٤	١٠	١٤,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٩١	٠,٤٥	١
٦	ضعف البنية التحتية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.	٠	٠,٠	٥٩	٨٦,٨	٩	١٣,٢	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٨٧	٠,٣٤	٢
٧	ضعف الاجراءات الوقائية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي للحد من مخاطر أمن المعلومات.	٢	٢,٩	٥١	٧٥,٠	١٥	٢٢,١	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٨١	٠,٤٧	٣
٨	انخفاض مستوى أمن المعلومات المقدم من عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي للأنظمة الإلكترونية.	٠	٠,٠	٤٥	٦٦,٢	٢٣	٣٣,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٦٦	٠,٤٨	٤
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٣,٨١**	**٠,٣٠**	**–**

أظهرت النتائج بالجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨١) بانحراف معياري (٠,٣٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التقنية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية في عمادة التعلم

الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شـــقراء، حيث تأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على (عدم توفر جهة مختصـة بالصـيانة الدورية لحماية الأجهزة والبرامج التقنية) بالمرتبة الأولى بمتوسـط حسـابي (٣,٩١) وبانحراف معياري (٠,٤٥)، يليها العبارة رقم (٦) والتي تنص على (ضـعف البنية التحتية لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بمتوسـط حسـابي (٣,٨٧) وبانحراف معيـاري (٠,٣٤)، وهـذا يؤكـد نتيجـة الـدراســـة في بعـد التوافق الاستراتيجي وموافقة أفراد الدراسة على أن المشاريع المستحدثة في العمادة لا تتوافق مع البنية التحتية للجامعة، وقد يعود الســبب إلى حداثة بعض المباني، مما يؤثر ســلباً على البنية التحتية الرقمية. وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٧) والتي تنص على (ضـــعف الاجراءات الوقـائيـة لعمـادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي للحـد من مخـاطر أمن المعلومات) بمتوســـط حســـابي (٣,٨١) وبانحراف معياري (٠,٤٧)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (انخفاض مســـتوى أمن المعلومات المقدم من عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بمتوســـط حســـابي (٣,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٤٨). وهذا يتفق مع نتيجة الدراسـة في بعد إدارة المخاطر بأن هناك قصـور في نظام حماية المعلومات، وفي الإجراءات الوقائية، وكذلك قصور في تعامل عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي مع التهديدات الإلكترونية وفقاً للإجراءات النظامية.

المعوقات البشرية: وللتعرف على المعوقات البشرية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسـطات الحسـابية والانحراف المعياري لاسـتجابات أفراد عينة الدراسـة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٤): يوضح المعوقات البشرية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١١	ضعف البرامج التدريبية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمنسوبي الجامعة والمتفقة مع احتياجاتهم التقنية.	٦	٨,٨	٥٨	٨٥,٣	٤	٥,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٠٣	٠,٣٩	١
١٢	قلة الوعي بالمخاطر الناتجة عن سوء استخدام تقنية المعلومات بين منسوبي الجامعة.	٦	٨,٨	٥٠	٧٣,٥	١٢	١٧,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٩١	٠,٥١	٢
١٠	قلة الموارد البشرية المؤهلة في مشاريع عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.	٠	٠,٠	٥٨	٨٥,٣	١٠	١٤,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٨٥	٠,٣٦	٣
١٣	ضعف اهتمام عمادة تقنية التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بمتابعة مؤشرات نمو مهارات الموارد البشرية.	٠	٠,٠	٤٩	٧٢,١	١٧	٢٥,٠	٢	٢,٩	٠	٠,٠	٣,٦٩	٠,٥٣	٤
	المتوسط الحسابي العام للمحور											**٣,٨٧**	**٠,٢٨**	–

أظهرت النتائج بالجدول رقم (١٤) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨٧) بانحراف معياري (٠,٢٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات البشرية التي تحد من تطبيق الحوكمة الالكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء، حيث تأتي العبارة رقم (١١) والتي تنص على (ضعف البرامج التدريبية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي لمنسوبي الجامعة والمتفقة مع احتياجاتهم التقنية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبانحراف معياري (٠,٣٩)، يليها العبارة رقم (١٢) والتي تنص على (قلة الوعي بالمخاطر الناتجة

عن سوء استخدام تقنية المعلومات بين منسوبي الجامعة) بمتوسط حسابي (٣,٩١) وبانحراف معياري (٠,٥١)، وتتفق الدراسة مع نتيجة بعد إدارة المخاطر وموافقة أفراد الدراسة على مساهمة العمادة على رفع الوعي بمخاطر سوء استخدام التقنية، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (قلة الموارد البشرية المؤهلة في مشاريع عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي) بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وبانحراف معياري (٠,٣٦)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (ضعف اهتمام عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بمتابعة مؤشرات نمو مهارات الموارد البشرية) بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٥٣)، وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة بعد إدارة الموارد والتي أظهرت تدني عدد الطاقات البشرية المؤهلة في العمادة، و كذلك البرامج التدريبية المقدمة، وضعف متابعة العمادة لمؤشرات برامج الموارد البشرية، وقد يعزى السبب إلى ارتفاع تكلفة استقطاب الطاقات البشرية المؤهلة، وارتفاع تكلفة التدريب، وضعف الوعي بأهمية الاستفادة من التغذية الراجعة في تقييم الخدمات المقدمة.

نتائج السؤال الثالث: ما النموذج المقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج الدراسة النظرية والميدانية؛ للتوصل إلى نموذج مقترح للحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي، ثم تحكيمه من الخبراء لاستطلاع آرائهم. والنموذج مكون من عدد من العناصر وهي:

أولاً: منطلقات النموذج المقترح:

– رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والتي تضمنت في محورها الثالث "وطن طموح"، الاستفادة المثلى من الممارسات العالمية الناجحة في الحوكمة، لتوسيع

نطاق الخدمات الإلكترونية وتعزيز حوكمتها.

- الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم والتي تضمنت الهدف الإستراتيجي" تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية".
- الخطة الإستراتيجية لجامعة شقراء (٢٠٢١- ٢٠٢٤) والتي من ضمن أهدافها الإستراتيجية" رفع كفاءة وفاعلية البيئة التنظيمية والإدارية والمالية"، و "تحسين البنى التحتية والخدمات المساندة".
- النماذج العالمية الناجحة في تطبيق الحوكمة الإلكترونية يمكن الاستفادة منها.
- ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية بأن درجة توفر أبعاد الحوكمة الالكترونية جاء بدرجة متوسطة، مما يدل على اهتمام العمادة بالحوكمة الإلكترونية، كما أظهرت النتائج أن هناك موافقة بدرجة عالية على المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعة، مما يدل على أن هناك حاجة ماسة لبذل المزيد من الجهود للتغلب على المعوقات للوصول إلى الواقع المأمول.

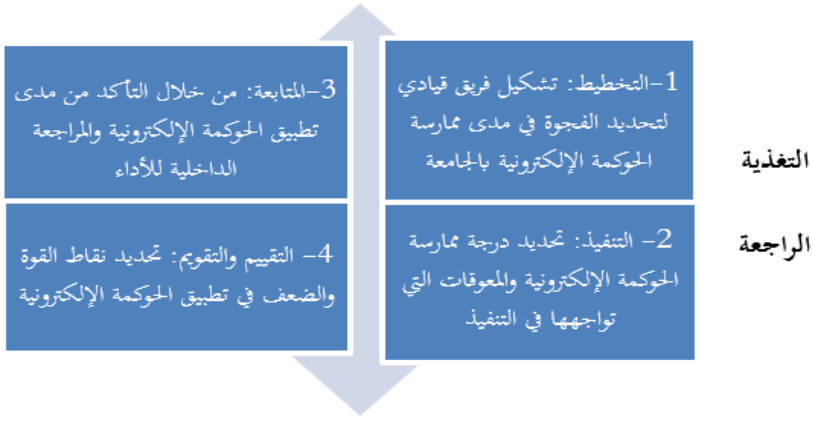
ثانياً: أهداف النموذج المقترح:

- ربط الأهداف الإستراتيجية للحوكمة الإلكترونية بالأهداف العامة للجامعة ومن ثم تعزيز القدرة التنافسية للجامعة.
- تسهيل إمكانية الوصول الإلكتروني للخدمات الجامعية، وبذلك تسهيل امتثال المستفيدين لأنظمة ولوائح الجامعة.
- المساعدة في تطبيق الشفافية والمساءلة والتنمية المستدامة والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثالثاً: النموذج المقترح:

تم بناء النموذج المقترح للحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بالجامعة، باستخدام تحليل النظم الإدارية System Analysis، حيث يتكون النموذج من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، فالمدخلات تحتوي على المتطلبات اللازمة من الموارد البشرية والتقنية والمالية واللوائح والتنظيمات الإدارية، والمخرجات عبارة عن الخدمات الإلكترونية بعد حوكمتها، والعمليات تضم المراحل التالية "التخطيط، والتطبيق، والتنفيذ، والتقييم والتقويم"، والشكل (١) أدناه يوضح النموذج المقترح.

شكل (١) نموذج مقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية



المدخلات: يتطلب تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي تنفيذ الخطوات التالية: مواءمة الخطة الإستراتيجية للعمادة مع استراتيجية الجامعة، ومراجعة اللوائح والأنظمة والهياكل التنظيمية وتطويرها بما يتناسب مع الحوكمة الإلكترونية، وتوفير بنية تحتية وأنظمة إلكترونية ذات كفاءة عالية،

واستقطاب الموظفين المؤهلين، وتوفير أدلة إلكترونية وتحديثها دوريًا، ونشر ثقافة الحوكمة الإلكترونية.

أما في العمليات فهناك أربع مراحل أساسية لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في العمادة وهي:

التخطيط: يتم تشكيل فريق من خبراء الحوكمة الإلكترونية وقيادات الجامعة لتحديد الفجوة في ممارسة الحوكمة الالكترونية من خلال جمع البيانات والمعلومات من منسوبي الجامعة، وكذلك الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة.

التنفيذ: يتم التعرف على درجة توافر الحوكمة الالكترونية في العمادة من خلال الأبعاد التالية:

التوافق الاستراتيجي: تحرص العمادة على مواكبة التطورات التقنية، وضمان توافق خطتها الإستراتيجية مع استراتيجية الجامعة، وتنفيذ مشاريعها بما يتناسب مع البنية التحتية.

القيمة المضافة: تحرص العمادة على استدامة مواردها، وكفاءة خدماتها المقدمة لمنسوبيها، وتطوير مشاريعها وفقاً لاحتياجات الجامعة المستقبلية.

إدارة الموارد: تمتلك العمادة موارد بشرية مؤهلة لإدارة مشاريعها، وتحرص على تدريب منسوبيها على البرامج والأجهزة الحديثة.

إدارة المخاطر: توفر العمادة نظام صيانة لحماية معلوماتها، وتتعامل مع التهديدات الإلكترونية وفقاً لإجراءات نظامية، كما تنشر العمادة إجراءات وقائية للحد من تهديدات أمن المعلومات.

قياس الأداء: تتابع العمادة مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية وجودة العمليات الإدارية، ورضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة، وتتخذ إجراءات تصحيحية بناء على التغذية الراجعة لتلك المؤشرات.

المتابعة: تسعى عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بالجامعة إلى تعزيز تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعة، من خلال توفير المعلومات والخدمات الإلكترونية بشكل شفاف وسهل الوصول، وتعزيز المشاركة الفعالة في نشر المعلومات على البوابة الإلكترونية، وتوفير الأنظمة الإلكترونية اللازمة لتقديم الخدمات لمنسوبيها وتقديم برامج تدريبية للمستخدمين، وتوفير خدمات الدعم الفني، وتفعيل الأنظمة الإلكترونية الخاصة بالموارد البشرية والشؤون الطلابية.

وتقوم إدارة الجامعة بدور أساسي في تطبيق الحوكمة الإلكترونية من خلال تحديد أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، ومبادئها التي تستند إليها، وأشكال تطبيقها في الجامعة، وكذلك توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة، واعتماد اللوائح والأنظمة المنظمة للحوكمة الإلكترونية، كما تسعى إدارة الجامعة إلى تطوير الهيكل التنظيمي بما يدعم تقديم الخدمات الإلكترونية، وتوفير الأدلة الإلكترونية التنظيمية والإرشادية لتيسير العمل، و تحرص على نشر ثقافة الحوكمة الإلكترونية بين منسوبيها، وتشجعهم على المشاركة في تطوير الخدمات الإلكترونية وصنع القرار الجامعي، وتتابع تقييم وتقويم الحوكمة الإلكترونية لتحقيق الأداء المتميز المرتكز على الشفافية.

كما تقوم عمادة تقنية المعلومات والتحول الرقمي بدور أساسي في تطبيق الحوكمة الإلكترونية من خلال توفير البنية التحتية اللازمة لتقديم الخدمات الإلكترونية، وتحويل جميع الأعمال والمعاملات إلى خدمات إلكترونية من أجل تسهيل الوصول إليها

وتحسين جودتها، وكذلك ربط الأنظمة الإلكترونية داخل الجامعة مع بعضها البعض، والحرص على تحديث الأنظمة وتطبيق مفهوم إدارة مخاطر الخدمات الإلكترونية لضمان استدامتها، وكذلك تقديم خدمات الدعم الفني، وتدريب منسوبي الجامعة على الأجهزة والأنظمة الإلكترونية الحديثة.

التقييم والتقويم: تعتبر هذه المرحلة مهمة في تطبيق الحوكمة الإلكترونية، حيث تساعد على قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، والتحقق من مدى مطابقة الأنظمة الإلكترونية للمعايير المحددة مثل معايير الجودة والأمان والخصوصية، وقياس مدى رضا المستفيدين من الخدمات الإلكترونية، وتذليل التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة الإلكترونية من خلال تحليل البيانات والتقارير.

ونظرًا لأن تطبيق الحوكمة الإلكترونية يعدُّ أمراً مهماً، مما يوجب تضمينه في الهيكل المعتمد في الجامعة، وتوكل عمليات المتابعة والمراجعة إلى الإدارات المعنية مع تزويدها بمتخصصين في مجال الحوكمة وتقنية المعلومات ويمكن تحديد مهام كل إدارة على النحو التالي:

إدارة المتابعة: تقوم إدارة المتابعة بدور مهم في تطبيق الحوكمة الإلكترونية، حيث تساعد على ضمان تطبيق الأنظمة واللوائح والتعليمات الإدارية بشكل صحيح، وتحقيق أهداف الحوكمة الإلكترونية ومن مهام إدارة المتابعة في تطبيق الحوكمة الإلكترونية ما يلي:

– مراقبة تفويض الصلاحيات بالأنظمة الإلكترونية لضمان أمن المعلومات ومنع إساءة استخدام الصلاحيات.

– متابعة نشر المعلومات المحدثة على البوابة الإلكترونية للجامعة من أجل توفير المعلومات اللازمة للمستفيدين.

– الكشف عن المخالفات الناتجة عن التقصير في تقديم الخدمات الإلكترونية، واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها.

– استلام شكاوى المستفيدين المحالة عن طريق النظام الإلكتروني واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها في مدة زمنية محددة.

– متابعة التزام الجهات المقدمة للخدمة بإنجاز معاملاتها الإلكترونية وفقاً للجدول الزمني المعتمد لدى الجامعة.

– تقديم التقارير الدورية عن نتائج تطبيق الحوكمة الإلكترونية للجنة المشكلة في مجلس الجامعة.

إدارة المراجعة الداخلية: تتحقق إدارة المراجعة الداخلية من فاعلية نظام الرقابة الداخلية في الجامعة، وتعمل على تحسينه وتطويره، وذلك بهدف ضمان تحقيق الأهداف وحماية الموارد وتطبيق القوانين والأنظمة والحصول على بيانات صحيحة، وتشمل مهام إدارة المراجعة الداخلية في تطبيق الحوكمة الإلكترونية ما يلي:

–التحقق من تطبيق أنظمة ولوائح الخدمات الإلكترونية من أجل ضمان سلامتها وأمانها.

–متابعة تطبيق مبادئ ومعايير الحوكمة الإلكترونية في الخدمات الإلكترونية المقدمة

للمستفيدين.

-تقييم ومتابعة أداء مقدمي الخدمات الإلكترونية، ومتابعة مدى التزامهم بالمعايير والضوابط المحددة.

-المتابعة والتحقق من الملاحظات الواردة من الجهات الرقابية الخارجية واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها.

-تقديم التقارير الدورية عن نتائج الحوكمة الإلكترونية إلى اللجنة المشكلة في مجلس الجامعة.

التغذية الراجعة: تعتبر التغذية الراجعة عملية مهمة لقياس مدى تحقق الأهداف وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتعود أهمية التغذية الراجعة في تطبيق الحوكمة الإلكترونية إلى تحسين عمليات تطوير الأنظمة الإلكترونية من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف واقتراح الحلول المناسبة، وقياس مدى تحقيق أهداف الحوكمة الإلكترونية، وذلك من خلال قياس رضا المستفيدين من الخدمات الإلكترونية، ومدى مساهمة هذه الخدمات في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

سعت الدراسة التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (التوافق الإستراتيجي، القيمة المضافة، إدارة الموارد، إدارة المخاطر، قياس الأداء) في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بجامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها، و الكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق العمادة للحوكمة الإلكترونية من وجهة نظر قياداتها في المجالات (الإدارية، والتقنية، والبشرية)، وعرض أبرز نماذج ممارسة الحوكمة الإلكترونية في الجامعات العالمية للاستفادة منها في بناء النموذج المقترح، ولقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على جميع عمداء ووكلاء كليات جامعة شقراء البالغ عددهم (٨٤)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء من وجهة نظر قياداتها جاءت بدرجة متوسطة، حيث يأتي بعد التوافق الاستراتيجي بالمرتبة الأولى، يليه بعد القيمة المضافة، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد إدارة الموارد، ويأتي بُعد قياس الأداء بالمرتبة الرابعة، وفي الأخير يأتي بُعد إدارة المخاطر كأقل أبعاد الحوكمة الإلكترونية من حيث التوافر في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك موافقة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي في جامعة شقراء، حيث تأتي المعوقات الإدارية بالمرتبة الأولى، يليها المعوقات البشرية، وفي المرتبة الأخيرة تأتي المعوقات التقنية. ولقد تم عرض أبرز النماذج الجامعية العالمية في ممارسة الحوكمة الإلكترونية كنموذج الخدمة الذاتية Self-Service Model، ونموذج طبقتي الوصول والحوكمة الإلكترونية Access and E-governance Layer Model، والنموذج الأول للمراحل الأربع Four-Stage

First Model، والنموذج الثاني للمراحل الأربع Four-Stage Second Model، وبناء على نتائج الدراسة، والنماذج العالمية في ممارسة الحوكمة الإلكترونية تم بناء النموذج المقترح للحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي بالجامعة، باستخدام أسلوب تحليل النظم الإدارية، حيث يتكون النموذج من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، فالمدخلات أولاً تحتوي على المتطلبات اللازمة من الموارد البشرية والتقنية والمالية واللوائح والتنظيمات الإدارية، أما ثانياً فالعمليات تضم مرحلة التخطيط وذلك بتشكيل فريق يحدد الفجوة في ممارسة الحوكمة الإلكترونية بالجامعة، يليها مرحلة التنفيذ الذي يحدد فيها درجة ممارسة الحوكمة الإلكترونية، ثم مرحلة المتابعة من خلال التأكد من مدى تطبيق الحوكمة الإلكترونية، حيث توكل المهمة إلى إدارة المتابعة، وإدارة المراجعة الداخلية، مع توفير مختصين في مجال الحوكمة وتقنية المعلومات، ثم مرحلة التقييم والتقويم الذي يحدد فيها نقاط القوة والضعف في تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعة، أما ثالثاً فتظهر المخرجات على هيئة خدمات إلكترونية محكمة، أما رابعاً فتسمى التغذية الراجعة التي تقيس مدى تحقق أهداف الحوكمة الإلكترونية من خلال قياس رضا المستفيدين من الخدمات الإلكترونية، ومدى مساهمة هذه الخدمات في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة، وتطوير عملياتها الإلكترونية من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف واقتراح الحلول المناسبة، وقياس مدى تحقيقها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة:

-تطوير البنية التحتية التقنية للجامعة، ومؤامتها مع المشاريع المستحدثة لعمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.

-بناء نظام لحماية المعلومات، ووضع اجراءات وقائية للحد من مخاطر أمن المعلومات، والتهديدات الإلكترونية ورفع الوعي بمخاطر سوء استخدام التقنية.

-استقطاب الموارد البشرية المؤهلة، وتدريب منسوبي العمادة على البرامج التقنية الحديثة، والاهتمام بمتابعة مؤشرات نمو مهارات الموارد البشرية.

-تبني الجامعة للتصور المقترح لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

تم التوصل من خلال تناول الدراسة لموضوع الحوكمة الإلكترونية في قطاع التعليم لعدد من المواضيع البحثية التي ترى الباحثة أهمية الأخذ بها على النحو التالي:

- إجراء دراسة حول الحوكمة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة حول الحوكمة الإلكترونية للتعليم العام الأهلي ومقارنته بالحوكمة الإلكترونية في التعليم العام الحكومي.
- إجراء دراسة تتناول متطلبات تطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية في عمادة التعلم الإلكتروني والتحول الرقمي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل عثمان، منال. (٢٠٢٢). *تطوير إدارات تقنية المعلومات في الجامعات السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية استراتيجية مقترحة*. (أطروحة دكتوراه، غير منشورة)، جامعة الملك سعود.

البار، عدنان. (٢٠١٨). التحول الرقمي كيف ولماذا؟https://www.awforum.org .

البلتاجي، إيمان. (٢٠٢٢). معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة المنوفية وسبل التغلب عليها، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٣٧(١).

البنك التجاري الأردني. (٢٠١٩). دليل حاكمية وإدارة المعلومات والتكنولوجيا المصاحبة لها.

بو سالم، أبو بكر، وذهبية، وآخرون. (٢٠١٧). دور الحوكمة الإلكترونية في تحقيق استدامة الشركة: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢(٨)،٢٥٦-٢٦٨.

حسام الدين، أحمد (٢٠١٥). الحوكمة الرشيدة: مفهومها وأبعادها وآليات تطبيقها في المؤسسات. دار الحضارة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الخطة الإستراتيجية لجامعة شقراء.https://www.su.edu.sa/ar/

الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم https://moe.gov.sa/

الدهشان، علي، وجمال، سليمان. (٢٠٢٠). تصور مقترح لمتطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة أسيوط في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (٧٩).

الراعي، أسماء، وأبو العلا، ليلى. (٢٠٢٢). *واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بالتمكين الإداري لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠. الرياض. https://www.vision2030.gov.sa/

الرويثي، حمدي. (٢٠٢٣). استقراء أبعاد الحوكمة الإلكترونية في إدارات تقنية المعلومات للجامعات السعودية: التطبيق، والأثر على رضا المستفيد. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، ٨٩(٣).

الشجيري، وسام، والغزالي، محمد. (٢٠١٨). تطبيق الحوكمة الالكترونية على جودة التعليم العالي من خلال التركيز على تكاليف الجودة دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في جامعة الأنبار. *المجلة المغاربية للاقتصاد والإدارة*، ٥(١).

العريني، منال. (٢٠١٤). واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،٦٣(١٢).

العساف، صالح. (٢٠١٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفرا، ماجد. (٢٠١٣). *تحديات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، حالة دراسية لكليات العلوم الاقتصادية والإدارية في غزة*. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، جامعة زيتونة.

كافي، مصطفى. (٢٠١٨). *الحوكمة الإلكترونية في ظل الثورة العملية التكنولوجية المعاصرة*. الجزائر: دار ومؤسسة رسلان.

محمد، زياد. (٢٠٢١). تحديات بعض الدول في تطبيق مشروع التحول للحوكمة الإلكترونية. *مجلة الحوكمة المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة*، الجزائر، ٣(١).

مرزوق، فاروق. (٢٠١٢). *حوكمة التعليم المفتوح "منظور استراتيجي"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تقرير هيئة الحكومة الرقمية (٢٠٢٢) https://dga.gov.sa/ar/DGF

الهروط، العنود. (٢٠١٨). *الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها في تميز الأداء الجامعي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ثانياً: مصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة إلى الإنجليزية:

Abdul Salam, M., (2013),"E-Governance For Good Governance Through Public Service Delivery", A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Governance and Development, Institute of Governance Studies, BRAC University, Dhaka-1212, Bangladesh.

AL Othman, Manal. (2022). The development of information technology departments in Saudi universities in light of E-governance: "a proposed strategy" (in Arabic). Unpublished Doctoral Dissertation, King Saud University.

Al-Assaf, Saleh. (2013). Introduction to Research in Behavioral Sciences (in Arabic). Riyadh. Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Bar, Adnan. (2018). Digital transformation how and why? (in Arabic). https://www.awforum.org.

Al-Beltagy, Iman. (2022). Obstacles to applying e-governance at Menoufia University and ways to overcome them (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, vol. (37), p. (1).

Al-Dahshan, Ali, & Jamal, Suleiman. (2020). A proposed perception of the requirements for applying E-governance at Assiut University in light of the Fourth Industrial Revolution (in Arabic). Educational Journal of the Faculty of Education - Sohag, Issue (79).

Al-Farra', Majid. (2013) The challenges of governance in higher education institutions in Palestine: The faculties of economic and administrative sciences in Gaza as a case study (in Arabic). A research paper submitted to the Third International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education, Jordan, Zaytoonah University.

Al-Harout, Al-Anoud. (2018). Attitudes towards the implementation of E-governance in Jordanian Private Universities and their impact on the excellence of universities performance (in Arabic). Published Master's Thesis, Faculty of Business, Middle East University, Jordan.

Al-Ra’ai, Asmaa, & Abu Al-Ula, Laila. (2022). The reality of implementing E-governance in Jordanian public universities and its relationship to administrative empowerment from the faculty's perspectives (in Arabic). Published Master’s Thesis, Middle East University.

Al-Ruwaithi, Hamdi. (2023). Inducting the dimensions of E-governance in the information technology departments of Saudi universities: The application and the impact on beneficiary satisfaction (in Arabic). College of Education Journal. Tanta University, 89(3).

Al-Shajiri, Wisam, & Al-Ghazali, Mohammed. (2018). The application of E-governance to the quality of higher education by focusing on the costs of quality: An analytical study of the opinions of a sample of employees at Anbar University (in Arabic). Maghrebia Journal for Economics and Administration, vol. (5), Issue (1).

Al-Uraini, Manal. (2014). The reality of governance application in Imam Mohammad Bin Saud University from the viewpoint of the administrative and academic staff members (in Arabic). 63 (12).

Bo Salem, Abu Bakr, Dhabyah, and Others. (2017). The Role of E-Governance in Achieving Corporate Sustainability: An Analytical Study. Journal of Human Sciences, 2(8),256-268.

Bryozoan, G. (2022). The role of e-government in building a smart city. Journal of the Knowledge Economy, 13(2), 1064-1084.

Ebrahim, Z., & Irani, Z. (2015). Access and e-governance layer model: A framework for assessing e governance initiatives. Government Information Quarterly, 32(3), 391-403.

ITCI & VALIT. (2016). Enterprise Value: Governance of it Investments Getting Started With Value Management it Governance Institute.

https://bagi2materi.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/p10_si702-valit-getting-started.pdf.

Jordan Commercial Bank. (2019). Information Technology Governance and Management Guide and Its Accompanying Technologies.

Hussein, Ahmed (2015). Good Governance: Its Concept, Dimensions, and Implementation Mechanisms in Institutions. Dar Al-Hadarah Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Kafi, Mustafa. (2018). E-governance in light of the contemporary technological revolution (in Arabic). Algeria, Dar Raslan Foundation.

Khther, R. A., & Othman, M. (2013). Cobit Framework as a Guideline Of Effective It Governance in Higher Education: A Review. International Journal of Information. Technology Convergence and Services, 3(1), 21-29.

Kingdom Vision 2030. (2016). Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). Riyadh. https://www.vision2030.gov.sa/

Kulkarni, Rahul A. (2013). A Study of Student E-Services Management Using E-Governance in Colleges Affiliated to North Maharashtra University. (Doctoral dissertation, North Maharashtra University, 2013).

Layne, K., & Lee, J. (2015). Government 2.0 and the transformation of governance: A four-stage model. Government Information Quarterly, 32(3), 424-431.

Marzouk, Farouk. (2012). Open Education Governance: "A Strategic Perspective" (in Arabic). Cairo, Anglo-Egyptian Bookshop.

Ministry of Education Strategic Plan (in Arabic). https://moe.gov.sa/

Mohammed, Ziyad. (2021). The challenges faced by some Arab countries in implementing the e-governance transformation project (in Arabic). Journal of Governance, Social Responsibility and Sustainable Development, Algeria, Volume (3), Issue (1).

Muthuselvi1L. Ramganesh. E. (2017). Use of e-Governance by Administrators of Higher Learning Institutions. International Journal of Emerging Trends in Social Sciences, Vol. 1, No. 2, pp. 68-7.

Nabafu, R. & Maiga, G. (2013). Towards a model for implementation of local e-government in Uganda. Department of Information Systems. Makeree: Makeree University.

Ojhai, A., Pavia, S., & Gupta, A. (2015). A self-service model for customer support. Journal of Business Research, 68(10), 2089-2096.

Patel, Rozy. (2015). Descriptive and Analytical Research on E Governance with Reference to Gujarat. Global Journal Of Research In Management, 5(1), 29-53.

Sahlin, K., & Eriksson-Zetterquist, U. (2023). Revitalizing collegiality: Restoring faculty authority in universities. Emerald Publishing.

SFIA Foundation (2019). The Skills and Competency Framework for the IT Industry. SFIA Foundation, London.

Shaqra University Strategic Plan (in Arabic). https://www.su.edu.sa/ar/.

Turner, L., Weickgenannt, A. B,. & Copeland, M. K. (2016). Accounting Information System: the Processus and Controls. USA. John Wiley & Sons.

Vantage Technology Consulting Group. (2018). Give Focus and Meaningful Work to Your IT Governance Groups. https://www.vantagetcg.com/give-focus-and-meaningful-work-to-your-it-governance-groups/.

Wgita, G., & Idi, H. (2014). E-Governance and Its Implementation Issues: A Review of the Literature. International Journal of Scientific and Engineering Research, 5(1).

Zhang, S. (2013). Universiteit Leiden ICT in Business An Exploratory Examination of the Practicability of COBIT Framework. [Master's Thesis]. Leiden University Leiden Institute of Advanced Computer Science (LIACS).

خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تصور مقترح

د. نجوى بنت مفوز مفيز الفواز
قسم العلوم الأساسية – الكلية الجامعية بأملج
جامعة تبوك

خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تصور مقترح

د. نجوى بنت مفوز مفيز الفواز

قسم العلوم الأساسية – الكلية الجامعية بأملج
جامعة تبوك

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ١٤٤٥/٠٦ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٤/٠١/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية "تصور مقترح، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة بلغ عددها (٥٠) قيادياً في جامعة تبوك وجامعة الملك عبد العزيز، وكشفت النتائج أن خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية ككل جاء بمتوسط حسابي "٣,٩٨" ودرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثالث (متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة) بين تبعا لمتغير الجنس، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة له اقل من ٠,٠٥ لصالح فئة أنثى، كذلك في المجال الأول (متطلبات إعداد خطة مالية فعالة) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي حيث حصل على دلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥)، بينما لم تكن هناك فروق في باقي المجالات والأداء الكلي لصالح فئة (ماجستير)، وخرجت الدراسة بتصور خاص لتحقيق متطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية أوصى البحث بضرورة تطبيق التصور المقترح الذي تم الإشارة إليه في الدراسة كما أوصى البحث بضرورة رفع مستوى كفاءة العاملين على وضع الخطط المالية وقدرتهم على اختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها من خلال تصميم برامج تدريبية تزيد من قدرتهم وكفاءتهم المالية والاطلاع على خبرات الجامعات الرائدة في استخدام أدوات التقدير المالي بهدف تعزيز خبرات العاملين في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الخصخصة – تحديات الاستجابة – معيار التخطيط المالي – القيادة المالية.

Privatization of Saudi Universities in Light of the Challenges of Meeting Financial Planning and Financial Leadership Standards: A Proposed Framework

Dr.Najwa Mufawez Mofeez Alfawaz
Department Basic Sciences - Umlujj Faculty
Tabuk University

Abstract:

The study aimed to explore the reality of privatizing Saudi universities in light of the challenges of meeting financial planning and financial leadership standards, proposing a conceptual framework. The study adopted the descriptive-analytical method, using a questionnaire as the data collection tool, applied to a sample of 50 leaders from the University of Tabuk and King Abdulaziz University. The results revealed that privatizing Saudi universities in light of the challenges of meeting financial planning and financial leadership standards scored a high mean of 3.98. The study also uncovered statistically significant differences in the third domain (requirements for evaluating the university's financial performance) based on gender, with females scoring significantly higher ($p < 0.05$). Additionally, in the first domain (requirements for preparing an effective financial plan), significant differences were found based on educational qualifications, with master's degree holders showing a statistically significant advantage ($p < 0.05$). However, no significant differences were found in other domains or overall performance. The study proposed a framework to achieve the requirements for privatizing Saudi universities in light of these challenges. It recommended implementing the proposed framework and enhancing the competency of staff involved in financial planning by designing training programs to improve their financial skills and capabilities. Furthermore, the study emphasized the importance of learning from the experiences of leading universities in utilizing financial evaluation tools to strengthen the expertise of university staff.

key words: financial leadership, financial planning standard, privatization, response challenges.

المقدمة:

إنَ العديدَ من الجامعاتِ تواجهُ اليومَ تحدياتِ عدةً قدْ تعيقها وتؤثرُ في إمكانيتها للوصولِ للأداءِ المتميزِ الذي يحققُ لها غاياتها ، كبعضِ التحدياتِ في اقتصادياتها وأنظمتها الاجتماعيةِ ، كمشكلةِ زيادةِ النفقاتِ التعليميةِ وتفاقمها ، وزيادة الطلبِ الاجتماعيِ على التعليمِ وارتفاعِ أعدادِ المسجلينَ في الجامعاتِ الحكوميةِ ، لذا ؛ أصبحَ التعليمُ جزءًا لا يستهانُ بهِ من الإنفاقِ الحكوميِ للدولةِ، وأدخلها في مأزقٍ كبيرٍ في تكاليفِ الإنفاقِ عليهِ بشكلٍ يجعلها غيرَ قادرةٍ على تقديمِ الخدماتِ التعليميةِ وتحقيقِ التنميةِ الشاملةِ ؛ مما يحتاجُ ذلكَ للاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ التي تمكنها منْ تحقيقِ التنافسيةِ .

وقدْ فرضتْ هذهِ التحديات على الجامعاتِ زيادةَ تأثيرها في بناءِ اقتصادياتِ المعرفةِ ، وباتَ لها دور أساس في بناءِ القدرةِ الفكريةِ التي يستندُ عليها في إنتاجِ وتوظيفِ المعرفةِ ؛ ولا سيما أنَ المملكةَ العربيةَ السعوديةَ من الدولِ المتقدمةِ اقتصاديًّا ، وتدرك أهمية التحولِ إلى مجتمعِ المعرفةِ وبأنه ضرورةٌ حتميةٌ مليئةٌ بالتطوراتِ الدوليةِ ، وهذا التحولُ يحتاجُ إلى التركيز على تحسينِ المكونِ البشريِ وتوجيههِ ليصبحَ أكثرَ إبداعًا وإنتاجيةً ، وخاصة معَ زيادةِ التنافسيةِ والاعتمادِ على المعرفةِ وذلكَ وفقًا لأهدافِ رؤيةِ المملكةِ ٢٠٣٠ التي ركزتْ على أهميةِ الاستثمارِ بالعناصرِ البشريةِ (الغامدي، ٢٠٢٢، ص٥).

فالغايةُ منْ تطويرِ الجامعاتِ يبدأُ بتحفيزِ الاستثمارِ والتنويعِ في مجالاتهِ، عبرَ تشجيعِ القطاعِ الخاصِ والمؤسساتِ غيرِ الحكوميةِ منْ خلالِ تطويرِ سوق العمل والحفاظِ على نوعيةِ التعليمِ ودعمه والعملِ على تضييق فجوة الإيراداتِ والنفقاتِ عبرَ خصخصةِ الجامعاتِ (الزهرانيّ، ٢٠١٩، ص١٣٦)، حيثُ تتمُ خصخصةُ

الجامعاتِ عبرَ التطويرِ النوعيِ لها، ووضع البرامجِ المعاصرةِ والمستقبليةِ ، وتوظيف النظمِ التعليميةِ المعاصرةِ، وتوطيد ترابطِ مؤسساتِ التعليمِ بقطاعاتِ الإنتاجِ والخدماتِ ، وتنمية التبادلِ البحثيِ والتميزِ، ودعم تقنياتِ المعلوماتِ والاتصالاتِ والأنشطةِ الطلابيةِ ، وزيادة كفاءةِ خدمةِ الجامعةِ نحوَ المجتمعِ ، والاهتمام بمهامها التدريسيةِ تبعا لمعطياتِ مجتمعِ المعرفةِ (النفيعي، ٢٠١٩، ص٢٥٤).

ويشيرُ الثبيتي (٢٠٢٠، ص ٨٣٠) إلى أنَ خصخصةَ الجامعاتِ والتحولِ لها يحتاجُ للكفاءةِ والفعاليةِ في عمليةِ التخطيطِ للخصخصةِ والمرونةِ في الإجراءاتِ والقيادةِ والأداءِ والتي تضمُ إعادةَ الهيكلةِ والتوجيهِ، معَ تقديمِ الخدماتِ بجودةٍ عاليةٍ ويتبعُ هذا التحول بعضَ التحدياتِ في الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ، والذي يعدُّ منْ أكثرِ التحدياتِ صعوبةً تواجهها الإدارةُ باعتبارها تتطلبُ معرفة ومهارة وقدرات عالية.

حيثُ إنَّ الاعتمادَ على معيارِ التخطيطِ المالي والقيادة المالية يأتي لأجل اقتناصِ الفرصِ والبعدِ عن التهديداتِ ، ويساعد على التوظيفِ الأمثلِ للمواردِ الماليةِ المتوفرةِ لتحقيقِ الغاياتِ المرجوةِ ، ويهتم بكيفيةِ الحصولِ على الأموالِ الضروريةِ لتمويلِ الأنشطةِ منْ كافةِ المصادرِ وبأقلِ التكاليفِ ، وأيضا يهتمُ بكيفيةِ استثمارِ الأموالِ لتحقق أعلى الفوائدِ وأفضلها للمؤسسةِ ، منْ خلالِ التحولِ إلى الموازناتِ التقديريةِ التي تشكلُ خطةً مدونةً في صورةٍ رقميةٍ ، وتؤدي لاتخاذِ القراراتِ الملائمةِ ، ومساعدة المسؤولينَ في الإدارةِ على كشفِ المشكلاتِ ومحاولةِ معرفةِ مسبباتها (عبد، ٢٠٢٣، ص٨٨).

كما أنَ القيادةَ الماليةَ تهدفُ إلى إيجادِ أساليبَ حديثةٍ للتعاملِ معَ التحدياتِ التي تواجهها المؤسسةُ والاستجابة لها ، ومواجهتها والتغلب عليها، لأجلَ تحقيقِ

مستوى أداءٍ مالٍي أفضلَ عنْ طريقِ استخدامِ مواردها الماليةِ الخاصةِ باعتبارِ أنَ كافةَ المهامِ والأنشطةِ في المؤسسةِ لها علاقة بالجانبِ المالي ، لذا ؛ باتَ من الضروريِ على المؤسساتِ امتلاك أفضلِ الأدواتِ التي تتيحُ المعلومات المالية الدقيقة والمختصة التي تسمحُ بدراسةِ التحدياتِ وتصحيحها مما سينعكسُ بشكلٍ إيجابيٍ على أدائها المالي (بوزيد وبسي، ٢٠٢١، ص٣٣٢).

ومما سبقَ يرى الباحثُ أنَ المملكةَ العربيةَ السعوديةَ تحقيقًا لرؤيةِ ٢٠٣٠ اتجهت للأخذِ بالخصخصةِ ، وذلكَ لمدى حاجتها للإصلاحِ والتحسينِ التعليمي ، وزيادة كفاءةِ العمليةِ التعليميةِ للتصدي لتحدياتِ العصرِ وسدِ الثغرةِ بينَ مخرجاتِ التعليمِ ومتطلباتِ السوقِ ، والتقليل من الأعباءِ الماليةِ على الدولةِ ؛ وذلكَ لأنهُ عندَ تطبيقِ خصخصةِ الجامعاتِ قدْ تواجهُ الجامعاتُ السعوديةُ عددًا من التحدياتِ كمشكلةِ الاستجابةِ لمعاييرِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ ، والتي قدْ تؤدي لتحدياتٍ في إعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ ، وتحديات في جودةِ أدواتِ التخطيطِ المالي المطبقةِ في الجامعةِ ، وصعوبة تقييمِ الأداءِ المالي للجامعةِ . وقدْ جاءتْ هذهِ الدراسة لتبيينِ واقعِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ في ضوءِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ – تصور مقترحٍ-.

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسةِ منْ أهميةِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ، وما ينبثقُ عنها منْ تحدياتٍ اقتصاديةٍ وماليةٍ متسارعةٍ؛ إذْ باتتْ الجامعاتُ السعوديةُ مطالبةً في إطارِ خصخصةِ التعليمِ بعدةِ أنواعٍ من الإنتاجِ لا يقتصرُ فقط على الجانبِ المعرفيِ والتربويِ والثقافيِ فقطْ، بلْ يتعداهُ للجانبِ المالي، ومنْ هنا يأتي دور خصخصةِ الجامعاتِ في كيفيةِ التعاملِ واستثمارِ الأموالِ. حيثُ يوجدُ الكثيرُ من العواملِ التي تؤثرُ بشكلٍ

فعلي على عمليةِ الاستجابةِ للتخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ عندَ إعدادِ الموازناتِ الماليةِ في المؤسساتِ بشكلٍ عامٍ والجامعات بشكلٍ خاصٍ، كتأثيرِ الأوضاعِ الاقتصاديةِ على الموازناتِ العامةِ والرأسماليةِ، بالإضافةِ إلى مدى كفاءةِ القائمينَ على تحديدِ التقديراتِ الماليةِ، لذا؛ يجبُ التركيزُ عليها، وذلكَ لأنَ عدمَ الاهتمامِ بها سوفَ يؤثرُ بشكلٍ سلبيٍ على عمليةِ التخطيطِ المالي للموازنةِ وبالتالي على ضعفِ جودةِ الخدمةِ (عبد، ٢٠٢٣).

كما توصلتْ دراسة حمزة (Hamza، 2017) عنْ مواجهةِ الجامعاتِ لبعضِ التحدياتِ الخاصةِ بتقييمِ إنتاجيةِ وكفاءةِ أعضاءِ الهيئاتِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الأمريكيةِ التي تؤثرُ بدورها على فاعليةِ التخطيطِ المالي في الجامعةِ، بالإضافةِ إلى قيامِ مؤسساتِ التعليمِ العالي باستبدالِ أعضاءِ الهيئةِ التدريسيةِ الأعلى أجرًا بأعضاء أصغر سنًّا، وأقلّ أجرًا؛ لتحقيقِ تخطيطٍ مالي إستراتيجيٍ. وأيضًا توصلت دراسة ماهيشواري وماهيشواري (Maheshwari& Maheshwari, 2022) للعديد من التحديات في الإدارة المالية في الجامعات كان من أهمها القدرة على الحصول على التمويل، وتسعير الخدمات بالإضافة إلى وضع معايير المحاسبة لجميع الموظفين في الجامعات وسوء الإجراءات المتعلقة بالتخطيط المالي.

وبالرّغْم مِن التَّقَدُّم اَلتقْنِي على مُستَوَى الإدارة والتَّعْليم والتَّعلُّم والنِّظام التَّعْليميّ عَامَّة والْجامعات خَاصَّة فِي المْلكة إِلَّا أَنهَا تُوَاجِه عِدَّة تحدِّيَات تَحُول دُون تَحقِيق زِيادة الإنْتاجيَّة وَتقلِيل التَّكاليف والْجامعات السُّعوديَّة تَحْتاج إِلى الخصْخصة مِن أَجْل رَفْع الكفاءة الاقْتصاديَّة وَتطوِير اَلْجَودة وَتحقِيق المنافسة (الراشد، ٢٠٢٠).

كما لوحظَ وجودُ حاجةٍ كبيرةٍ إلى رفعِ مستوى كفاءةِ الجامعاتِ نظرًا لعدمِ تطبيقِ بعضِ الأنظمةِ واللوائحِ التي تساعدُ على تطبيقِ الخصخصةِ في أغلبِ أعمالها،

مما يؤثرُ في تحقيقِ الميزةِ التنافسيةِ للجامعاتِ ، وغياب ترتيبها في أشهرِ التصنيفاتِ العالميةِ إلى قلةِ تفعيلِ خصخصةِ الجامعاتِ بالمستوى المرجوِ ، وهوَ ما يمكنُ الاستدلالُ عليهِ منْ نتائجِ الدراساتِ السابقةِ ،كدراسةِ المفيزْ (٢٠١٨) التي بينتْ أنَ ضعفَ مستوى الاستقلاليةِ الماليةِ والإداريةِ والحركيةِ الأكاديميةِ منْ أبرزِ المعوقاتِ التي تحولُ دونَ تطبيق الحوكمةِ في الجامعاتِ السعوديةِ.

وتوصي دراسةُ عبدِ النبي وآخرينَ (٢٠٢١) إلى ضرورةِ تطبيقِ الخصخصةِ – بشفافيةٍ – على أطرٍ مؤسسيةٍ وقانونيةٍ وتنظيميةٍ، ووضع معاييرَ لمشاركةِ القطاعِ الخاصِ تضمن جودةَ التعليمِ وتأسيس جهةٍ رقابيةٍ مستقلةٍ كما توصي دراسةً الحناشي وآخرينَ (٢٠٢١) بضرورةِ زيادةِ الاهتمامِ بعمليةِ التخطيطِ الإستراتيجيِ لما لهُ منْ أثرٍ إيجابيٍ في تحقيقِ عمليةِ اختيارِ الكفاءات والقياداتِ الماليةِ على أكمل وجهٌ.

ومنْ خلالِ ما سبقَ رأت الدراسةُ بأنَ معالجةَ واقعِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ المتضمنِ على إعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ ، والاهتمام بجودةِ أدواتِ التخطيطِ المالِي المطبقةِ في الجامعةِ ، وتقييم الأداءِ المالِي للجامعةِ في ضوءِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ ، يجبَ أنْ يأخذَ مستوى متقدما من الاهتمامِ منْ قبلِ المسؤولينَ عندَ تنفيذِ برامجِ الخصخصةِ ، لذا ؛ أصبحت الجامعاتُ السعوديةُ بحاجةٍ ملحةٍ إلى التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ لتدعمَ خططها ومجهوداتها ، وبذلكَ تتلخص مشكلةُ الدراسةِ في التعرفِ على متطلباتِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

-متطلبات خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ

- تحديات خصخصة الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ أبعادِ معيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ (إعداد خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ – جودة أدواتِ التخطيطِ المالِي – تقييم الأداءِ المالِي) منْ وجهةِ نظرِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ.

- الفروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطاتِ استجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ عندَ مستوى الدلالةِ (٠,٠٥) حولَ متطلباتِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ.

- التصور المقترح لخصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عمّا يلي:

السؤال الرئيس: ما متطلبات خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ؟

- ما تحدياتُ خصخصةُ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ أبعادِ معيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ (إعدادُ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ – جودةُ أدواتِ التخطيطِ المالِي – تقييمُ الأداءِ المالِي) منْ وجهةِ نظرِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ؟

– هل هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطاتِ استجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ عندَ مستوى الدلالةِ (٠,٠٥) حولَ متطلباتِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ؟

– ما التصورُ المقترحِ لخصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة بما يلي:

الأهمية النظرية:

عُدت الدراسة بمثابة إضافة علمية في مجال الإدارة والتخطيط إذ لم تُجرَ–على حد علم الباحث –أي من هذا النوع من الدراسات في المملكة العربية السعودية.

انبثقت أهمية هذه الدراسة من التوجه السائد في الجامعات السعودية بشكل محدد لأجل الكشف عن واقع تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية.

جاءت هذه الدراسة استجابة للرؤية المستقبلية وبما يتوافق مع متطلبات خصخصة الجامعات السعودية.

يمكن أن تفيد هذه الدراسة المكتبة السعودية بشكل خاص والمكتبة العربية بشكل عام بإضافة معرفة جديدة.

الأهمية العملية(التطبيقية):

-تسعى هذه الدراسة إلى تقديم دراسة علمية توضح خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية "تصور مقترح.

تأمل هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث مشابهة تتناول خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية "تصور مقترح -.

-يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الباحثين في مجال الإدارة والتخطيط في المملكة العربية السعودية وفيما يتعلق بموضوع خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية "تصور مقترح -من خلال الاستفادة من التوصيات التي ستخرج بها الدراسة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة " خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية ".

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعات المملكة العربية السعودية ممثلة بجامعة تبوك وجامعة الملك عبد العزيز.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على القيادات في جامعة تبوك وجامعة الملك عبد العزيز.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط المالي:

اصطلاحًا: هو: " الخطة الموضوعة بواسطةِ الموظفينَ الماليينَ والتي تتضمنُ تقديراتٍ وتنبؤاتٍ ماليةً مستقبليةً، ويعطي القدرةَ على كشفِ وإيضاحِ المستقبلِ معَ إمكانيةِ التنبؤِ بالمتغيراتِ الحادثةِ، ويعمل على إيجادِ التوازنِ بينَ الموجوداتِ التي تستخدمها المؤسسةُ في نشاطها وبينَ مصادرِ الأموالِ التي مكنتها منْ اقتناءِ هذهِ الموجوداتِ على اختلافِ أشكالها، وإيجاد توازنٍ بينَ الأصولِ وبعضها البعضِ والخصوم فيما بينها" (عبد، ٢٠٢٣، ص٩٠).

إجرائيًا يعرفهُ الباحثُ بأنهُ: النشاطُ الذي تعتمدُ عليهِ الجامعاتُ في التفكيرِ بالمستقبلِ والتوقعِ القائمِ على تحليلِ الماضي واستقراءُ المستقبلِ، معَ جمعِ البياناتِ والمعلوماتِ ودراستها وتحليلها كيْ يساعدَ إدارةَ الجامعةِ على تسطيرِ سياستها واختيار أفضلِ البدائلِ المتوفرةِ للتصدي للتحديات التي تواجهها.

القيادة المالية:

اصطلاحًا هي: " تمد المؤسسة بجميعِ المعلوماتِ المتعلقةِ بالحالةِ الماليةِ منْ مداخيلِ تكاليفَ – أجورٍ – علاوات – تكاليف خارجِ الاستغلالِ" (غيدي وكفايفي، ٢٠١٨، ص١٨).

إجرائيًا: يعرفها الباحث بأنها: أسلوبٌ يتبعهُ المسؤولُ الماليُ في الجامعاتِ السعوديةِ لقيادةِ ومتابعةِ الإستراتيجياتِ الماليةِ، لإعدادِ التقاريرِ منْ خلالِ عددٍ منْ المؤشراتِ الماليةِ، التي تقومُ على موازنةِ النتائجِ الماليةِ بينَ مدةٍ وأخرى.

خصخصة الجامعات:

اصطلاحًا: هي: " مجموعة متكاملةٍ منْ السياساتِ والإجراءاتِ ، التي تكفل نقل ملكيةِ وإدارةِ المشاريعِ العامةِ أوْ إسنادِ تقديمِ خدماتٍ حكوميةٍ معينةٍ إلى القطاعِ الخاصِ ، والتي يمكنُ أنْ تأخذَ أشكالًا متعددةً مثل إسنادِ مهامِ إدارةِ وتشغيلِ أصلٍ مملوكٍ للحكومةِ إلى جهةٍ من القطاعِ الخاصِ وعقودِ الامتيازِ التي تتضمنُ قيامَ جهةٍ من القطاعِ الخاصِ ببناءِ أصلٍ معينٍ وتشغيلهِ ؛ منْ أجلِ تحقيقِ التنميةِ بالاعتمادِ على حريةِ المنافسةِ ، وتعبئة الموارِدِ البشريةِ وإصلاحِ الجهازِ الإداريِ للدولةِ ، وتبسيطَ الإجراءاتِ الحكوميةِ" (العيدروس، ٢٠١٩، ص٣٣٥).

ويعرف الزهراني (٢٠١٩، ص١٣٩) خصخصة الجامعاتِ السعوديةِ بأنها: قيامُ القطاعِ الخاصِ بتمويلِ وإدارةِ الجامعاتِ السعوديةِ أو البعض منْ أنشطتها وفقَ رؤيةِ ٢٠٣٠؛ لتحقيقِ جودةِ المخرجاتِ التعليميةِ والتنافسِ والريادةِ الجامعيةِ للجامعاتِ السعوديةِ بينَ الجامعاتِ العالميةِ، وتخفيف الأعباءِ الماليةِ على الدولةِ منْ خلالِ التعاقدِ بينَ الجامعاتِ والقطاعِ الخاصِ تحت إشراف الدولة".

إجرائيًا: يعرفها الباحث بأنها نقلُ الملكيةِ في الجامعاتِ الحكوميةِ وإسنادها إلى القطاعِ الخاصِ، بحيثُ يكونُ هذا النقل كليا ولا دور للدولةِ فيهِ، أوْ نقلاً جزئيا بحيثُ تتغيرُ طبيعة الدورِ الذي تقومُ بهِ الدولةُ في التعليمِ بحيثُ تقللُ منْ نشاطها في الإدارةِ والإشرافِ ويكون هنا الدور للقطاعِ الخاصِ مما يعملُ على تقديمِ خدماتٍ تعليميةٍ وبنفسِ الوقتِ يحتفظُ بالتعليمِ مجانيًا **التصور المقترح:**

اصطلاحًا يقصدُ بالتصورِ المقترحِ بأنهُ : " إطارٌ فكريٌ عامٌ يتبناهُ فئات من الباحثينَ أوْ التربويينَ في صورةِ افتراضاتٍ أساسيةٍ أوْ قيمٍ أوْ مفاهيمَ أوْ اهتماماتٍ تتصلُ بالإنسانِ والكونِ والحياةِ والمجتمعِ ، وبالعلاقاتِ الجدليةِ القائمةِ بينَ

الموضوعاتِ جميعها منْ شأنها أنْ يوجهَ الباحثينَ إلى تفضيلِ نماذجَ ومناهجَ وطرائقَ معينةٍ في البحثِ تتلاءمُ معَ الصيغةِ التي يتبنونها ويتفقونَ معَ مكوناتها ، ويمثلَ تخطيطا مستقبليا مبنيا على نتائجَ فعليةٍ ميدانيةٍ منْ خلالِ أدواتِ منهجيةٍ كميةٍ أوْ كيفيةٍ لبناءِ إطارٍ فكريٍ عامٍ " (زين الدين، ٢٠١٣، ص٣).

إجرائيًا ويعرفهُ الباحثُ بأنهُ: عددٌ منْ المعارفِ والمهاراتِ والأنشطةِ سواء العلمية أو التطبيقية المرجو تنفيذها، والمخطط لها لدراسةِ واقعِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ في ضوءِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ – تصور مقترح.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: معيار التخطيط المالي والقيادة المالية:

إنَ الوقتَ الحالي يعتبر الإدارة المالية هيَ أساسُ المؤسساتِ الاقتصاديةِ، فهيَ تتطلعُ باستمرارِ إلى البقاءِ والنموِ وتحقيقِ النجاحِ عنْ طريقِ تركيزِ اهتمامها على التخطيطِ المالي كونهُ الجزءَ المهم منْ التخطيطِ العامِ للمؤسسةِ، وذلكَ عبرَ تزويدها بجميعِ المعلوماتِ المتعلقةِ بمواردها الماليةِ وإنذارها بشكلٍ مبكرٍ بأيةَ حالة من العسرِ المالي.

يمثلَ التخطيطُ الماليُ الشقُ الماليُ الشاملُ للتخطيطِ داخلِ المؤسسةِ، كونهُ يهتمُ بكيفيةِ الحصولِ على الأموالِ الضروريةِ لتمويلِ أنشطةِ المؤسسةِ منْ كافةِ المصادرِ وبأدنى التكاليف وأقل الشروطِ، كما يهتم باستثمارِ الأموالِ بهدفِ تحقيقِ أفضلِ العوائدِ وأعلاها للمؤسسةِ وبأقلّ المخاطرِ (بلقاسم وعبد الرؤوف وبوريس، ٢٠١٨).

مفهوم التخطيط المالي:

يقصدَ بالتخطيطِ المالي بأنهُ "عمليةٌ مستمرةٌ تنظرُ إلى وضعكَ المالي بالكاملِ منْ أجلِ إنشاءِ إستراتيجياتٍ لتحقيقِ أهدافكَ القصيرةِ والطويلةِ الأجلِ " Voigt (& Benson، 2023).

كما يعرفهُ جييرْ (Geier، 2023) بأنهُ: " العملُ على وضعِ خطةٍ لمستقبلكَ، و – تحديدا – حولَ كيفيةِ إدارةِ أموالكَ والاستعدادُ لجميعِ التكاليفِ والمشكلاتِ المحتملةِ التي قدْ تنشأُ "

ويعرفُ أيضا بأنهُ:" النشاطُ الذي يعتمدُ على التفكيرِ في المستقبلِ والتوقعِ المبنيِ على تحليلِ الماضي واستقراء المستقبلِ إلى جانبِ أنهُ عمليةُ جمعِ البياناتِ والمعلوماتِ ودراستها وتحليلها ليمكنَ المسؤولينَ في الإدارةِ منْ رسمِ سياساتهمْ واختيارِ أفضلِ البدائلِ المتاحةِ"(بلقاسم وآخرون، ٢٠١٨، ص١٧).

أهمية التخطيط المالي:

إنَ التخطيطَ الماليَ يجسدُ الناحيةَ الماليةَ للتخطيطِ الاقتصادي، ويعتبرَ نمطا جيدا لأجلِ توزيعِ واستثمارِ الموارِدِ بصورةٍ مثلى لتحقيقِ غاياتِ المؤسسةِ، كما يسهمُ في الابتعادِ عنْ الوقوعِ في الشقِ المالي والأعباءِ الماليةِ التي تكلفُ المؤسسة الكثيرَ، وانبثاقا منْ ذلكَ فقدْ تتحددُ أهميةُ التخطيطِ المالي فيما يلي (مكيد وأعمر ستي، ٢٠١٦):

توفرَ فرصَ التعرفِ على المتطلباتِ الماليةِ المستقبليةِ والتهيئةِ لها بصورةٍ مسبقةٍ والتنقيبِ عنْ المصادرِ التي يمكنُ توظيفها للحصولِ على الأموالِ

تحديد السياساتِ الماليةِ التي ينبغي على كافةِ الأقسامِ اتباعها.

تحديد الإجراءاتِ التي يجبُ تنفيذها منْ كلِ قسمٍ لأجلِ تحقيقِ السياساتِ الماليةِ للمؤسسةِ.

تكشف عن الانحرافاتِ والتحدياتِ وتصححها.

أهداف التخطيط المالي:

ومن أبرز أهداف التخطيط المالي ما تطرقت إليها (Kumaraswamy, 2023,P10) على النحو التالي:

– توجيهُ الموارِدِ: يساعد التخطيطُ الماليُ الشركاتِ في توجيهِ الموارِدِ بفعاليةِ وضمانِ استخدامِ الأموالِ بأقصى استفادة.

–اتخاذُ القراراتِ المدروسةِ: منْ خلالِ تحليلِ البياناتِ الماليةِ والتوقعاتِ، تمكن المؤسساتِ منْ اتخاذِ قراراتٍ مستنيرةٍ والتقليلِ من المخاطرِ والاستفادةِ من الفرصِ المحتملةِ.

– إدارةُ التدفقِ النقديِ: يمكنَ للتخطيطِ الماليِ الفعالِ تحسين إدارةِ التدفقِ النقديِ وضمانِ توفيرِ السيولةِ الكافيةِ للعملياتِ اليوميةِ وتقليلِ مخاطرِ عدمِ الاستقرارِ الماليِ.

– مواءمةُ الأهدافِ: يوفرَ التخطيطُ الماليُ إطارا لتحديدِ ومواءمةِ الأهدافِ التنظيميةِ، مما يمكنُ للشركةِ منْ تحقيقِ النجاحِ على المدى الطويلِ بشكلٍ أكثرَ تركيزا.

– زيادة الأرباحِ: منْ خلالِ التخطيطِ الماليِ الإستراتيجيِ، يمكن للشركاتِ تحديد طرقٍ لزيادةِ الأرباحِ ومراقبةِ التكاليفِ وزيادةِ الإيراداتِ

– تخفيفُ المخاطرِ: يسمحَ التخطيطُ الماليُ للمؤسساتِ بتقييمِ وتخفيفِ المخاطرِ الماليةِ، مما يحمي الأعمالَ من الانتكاساتِ المحتملةِ.

– التكيفُ معَ التغييرِ: منْ خلالِ تضمينِ بعضِ المرونةِ في التخطيطِ الماليِ، يمكن للشركاتِ الاستجابةِ لتغيرِ ظروفِ السوقِ وضبطِ الاستراتيجياتِ وفقا لذلكَ، مما يضمنُ الصمود والاستدامة.

مراحل التخطيط المالي:

إنَ للتخطيطِ المالي أربعَ مراحلَ يسيرُ بها والتي ذكرها (Tamplin، 2023، P 4) على النحوِ التالي:

المرحلةُ الأولى: تعيينُ الغاياتِ الرئيسةِ والفرعيةِ: وهيَ تضمُ الغاية المالية الرئيسة والتي تدورُ في نسقِ التوظيفِ الأمثلِ لرأسِ المالِ لزيادةِ كفاءةِ استخدامِ عواملِ الإنتاجِ والمواردِ المتوفرةِ في المؤسسةِ

المرحلةِ الثانيةِ: جمعُ المعلوماتِ وإعداد السياساتِ الماليةِ: وهيَ القراراتُ التي ترنو إلى تخصيصِ الموارِدِ الماليةِ اللازمةِ لتحقيقِ الغاياتِ الإستراتيجيةِ، وذلكَ وفقَ القيودِ الماليةِ التي تقرها الحالةُ الماليةُ والقدراتُ الماليةُ المتاحةُ بالمؤسسةِ.

المرحلةُ الثالثةُ: تحليلُ البياناتِ الماليةِ: وذلكَ عبرَ حساب صافي القيمِ الموجودةِ وتحليلِ التدفقِ النقديِ، ونسبة الدينِ إلى الدخلِ، بالإضافةِ إلى تقييمِ القدرةِ على تحملِ المخاطرِ.

المرحلةُ الرابعةُ: مرحلةُ تكوينِ الإجراءاتِ والخطةِ الماليةِ: وتتضمن: إعداد الميزانيةِ وإدارةِ التدفق النقدي، وإستراتيجيات الاستثمارِ، والتخطيط الضريبي، وإدارة المخاطرِ والتأمينِ، والتخطيط للتقاعدِ والتخطيطِ العقاريِ.

المرحلةُ الخامسةُ: تطبيقُ التخطيطِ المالي: وذلكَ عبرَ تحديدِ الأولوياتِ، وتخصيص الموارِدِ اللازمةِ، والعمل على استشارة المتخصصينَ.

المرحلةُ السادسةُ: مراقبةُ تعديلِ الخطةِ الماليةِ باستمرارٍ: منْ خلالِ المراجعاتِ الدوريةِ والتكيفِ معَ المتغيراتِ الطارئةِ والعواملِ الخارجيةِ وتحديثِ وتطويرِ الأهدافِ والإستراتيجيات.

ثانيًا: خصخصة الجامعات السعودية:

يلاحظ أنَ التوجهَ نحوَ خصخصةِ التعليمِ الجامعيِ في المملكةِ العربيةِ السعوديةِ يكتسبُ زخما متزايدا، ويرى البعضُ أنَ مشاركةَ القطاعِ الخاصِ في تمويلِ التعليمِ الجامعيِ تعتبرُ وسيلةً مهمةً للاستفادةِ منْ تطويرِ مهاراتِ وكفاءاتِ الطلابِ، مما يعودُ بالنفعِ على الطلابِ والمجتمعِ – على حدٍ سواءٍ –. إلى جانبِ ذلكَ يعتقدُ أنَ هذا النهجِ يسهمُ في تقليلِ الاعتمادِ على التمويلِ الحكوميِ. – منْ ناحيةٍ أخرى – تولي المملكةُ العربيةُ السعوديةُ اهتماما متزايدا بقطاعِ التعليمِ الجامعيِ في السنواتِ الأخيرةِ ويعتبرُ هذا الاهتمامِ أمرا ضروريًّا نظرا لأثرِهِ المباشرِ على تطويرِ الاقتصادِ، فإلى جانبِ تزويدِ السوقِ بالقوى العاملةِ المؤهلةِ، يساعدَ التعليمُ الجامعيُ في تعزيزِ البحثِ العلميِ وتوفيرِ المزيدِ من الخريجينَ المستعدينَ لملءِ الفراغاتِ في سوقِ العملِ (عبد النبي وآخرون، ٢٠٢١، ص١)

والمملكةُ العربيةُ السعوديةُ كغيرها من الدولِ تواجهُ العديدَ من التحدياتِ في العمليةِ التعليميةِ التي من بينها ارتفاعُ كلفةِ الخدماتِ التعليميةِ، وازدياد حجمِ الإنفاقِ على التعليمِ بجميعِ مراحلهِ بسببِ التطورِ الكميِ في أعدادِ الملتحقينَ بالتعليمِ ، إلى درجةٍ فاقتْ تقديراتِ خططِ التنميةِ ومما يقابلُ هذهِ التحدياتِ مشكلاتٍ تربويةً حادةً كالهدرِ التربويِ وعدمِ توزيعِ مخصصاتِ التعليمِ بصورةٍ متكافئةٍ (الفايزْ ٢٠١١، المذكورَ في القحطاني والدوسري، ٢٠١٩، ص١٨٢)، وبالتالي فقد اتجهَت المملكةَ العربيةَ السعوديةَ مثل غيرها من الدولِ العربيةِ نحوَ خصخصةِ التعليمِ العالي كنوعٍ منَ الإصلاحِ والتطويرِ لرفعِ كفاءةِ العمليةِ التعليميةِ لمواجهةِ التحدياتِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ والتربويةِ .

مفهوم خصخصة الجامعات:

تعرف الخصخصةُ بأنها: جملةٌ منْ السياساتِ الشاملةِ والمترابطةِ والمتكاملِ بعضها البعض، والتي تقومُ على أساسِ أنظمةِ السوقِ وآلياتهِ عنْ طريقِ المنافسةِ بينَ السياساتِ الخاصةِ ومشروعاتها ومنْ أجلِ تحقيقِ الأهدافِ المنشودةِ والتي تتمثلُ في زيادةِ النموِ الاقتصاديِ ذات الأثرِ الفعالِ والمؤثرِ للوصولِ إلى تحقيقِ مبدأِ العدالةِ الاجتماعيةِ.

وعرفت خصخصة الجامعات – التعليم العالي بأنها:"الاستقلالُ الماليُ والإداريُ والأكاديميُ لمؤسساتِ التعليمِ العالي، باعتبار ملكيةِ المؤسسةِ وإدارتها وتمويلها تؤدي إلى مزيدٍ من الاستقلالِ الماليِ والإداريِ والحريةِ الأكاديميةِ " (الغامدي، ٢٠١٩، ص٨٧).

مبررات خصخصة الجامعات:

إنَ الكثيرَ من المجتمعاتِ الحديثةِ اتجهتْ نحوَ الخصخصةِ، وذلكَ نتيجة للكثيرِ من المبرراتِ الاجتماعيةِ والسياسيةِ والاقتصاديةِ، لذا؛ فقدْ وضح (Okechukwu، Nzokurum & Chimajulam، 2018، 82 - P 81) بعضًا من المبرراتِ التي قامتْ بتحويلِ جزءٍ من المجتمعاتِ إلى برامجِ الخصخصةِ، ومنها:

-ارتفاعُ معدلِ التوسعِ وإنشاءِ مؤسساتِ التعليمِ بشكلٍ متزايدٍ، حيثُ تجدُ الدولةُ صعوبةً كبيرةً في تلبيةِ التوقعاتِ الديمقراطيةِ للناسِ بمزيدٍ من التوسيعِ لنظامِ التعليمِ بسببِ ندرةِ الموارد. لذلكَ يعتقدُ أنهُ يجبُ إدراج القطاعِ الخاصِ في مجالِ التعليمِ حتى يمكنهُ مشاركة الأعباءِ في تمويلِ التعليمِ.

-الانفجارُ في مجالِ المعرفةِ في العالمِ، حيثُ تتعينُ على الاقتصاداتِ الناميةِ أنْ تواكبَ هذا الانفجارِ؛ لتصبحَ صناعةَ التعليمِ أو المعرفةِ العامل الرئيس في عمليةِ التنميةِ

لذلك لا يعتبر التعليم مجرد خدمةٍ اجتماعيةٍ، بلْ يعتبرُ إسهامًا اقتصاديًّا ضروريًّا. في هذا السياقِ نجدُ أنَ القطاعَ الخاصَ سيقومُ بدورهِ حيثُ يعتبرُ مستفيدًا رئيسيًّا منْ صناعةِ المعرفةِ.

-الثورةُ الصناعيةُ الرابعةُ، التي تتضمنُ تقنية المعلوماتِ، وتقنية الأحياءِ، وتقنية النانو، وتقنية الروبوتاتِ، بالإضافةِ إلى ظهورِ القنواتِ الفضائيةِ في الشاشاتِ قدْ عززَ بشكلٍ إضافيٍ الثورة في مجالِ المعلوماتِ في العالمِ بجانبِ تطورِ تقنيةِ الحاسوبِ، حيثُ زادتْ هذه التطورات التكنولوجية منْ متطلباتِ العمالةِ المتعلمةِ والفنيةِ على مستوى أعلى بكثيرٍ.

ويرى الباحثُ بأنَ منْ مبرراتِ اللجوءِ لخصخصةِ الجامعاتِ في السعوديةِ تكمنُ في التقليلِ من الإنفاقِ الحكوميِ على المؤسساتِ العامةِ والتعليمِ العالي، بالإضافةِ إلى العملِ على زيادةِ ورفعِ الكفاءةِ الاقتصاديةِ والإنتاجيةِ في مؤسساتِ التعليمِ العالي.

التحديات التي تواجه خصخصة الجامعات:

على الرغمِ من الإيجابياتِ التي تحققها الخصخصةُ إلا أنَ هناكَ بعض التحدياتِ الناتجةِ عنها ومنها ما أشارَ إليها (سعيد، ٢٠٢٢، على النحوِ التالي:

- أنْ يتمَ احتكارُ التعليم على طبقةٍ معينةٍ من الناسِ أو على دفعِ المصاريفِ الدراسيةِ
- تسبب الضرر بالمصلحةِ العامةِ خاصةً عندَ خصخصةِ أشياءٍ غيرِ ربحيةٍ كما يؤكدُ البعضُ والتي على رأسها الصحةَ والتعليمَ.
- تلحق الخصخصةُ الكثيرَ من الخسائرِ إلى الحكومةِ، ويتحولَ المكسبُ كلُّهُ إلى القطاعِ الخاصِ.

– الكثير من المؤسساتِ أو الجهاتِ الحكوميةِ المخصصةِ تتبعُ سياسةَ الربحِ الكبيرِ في وقتٍ قصيرٍ.

كما تشير دراسة أوكيتشوكو وآخرين (Okechukwu, Nzokurum& Chimajulam,2018,P83-84) إلى بعض التحديات التي تواجه خصخصة الجامعات والتي تكمن في:

–عدم ضمانِ جودةِ التعليمِ منْ خلالِ الخصخصةِ؛ نظرا لوجودِ تمييزٍ بينَ المؤسساتِ العامةِ والخاصةِ ، فإنَ مسألةَ الجودةِ ليستْ مضمونةً

– عدم الاعتمادِ: الاعتماد هو العملية التي يتولى فيها كلٌ منْ المعلمينَ والطلابِ مراقبةَ تصرفاتهم في المدرسةِ، في حين نجدُ أنَ انعدامَ الاعتمادِ قدْ أثرَ عميقا في نسيجِ العديدِ من المؤسساتِ بما في ذلكَ المؤسسات التعليمية والجامعات.

– زيادة استقلالية المؤسساتِ: حيثُ إنَ التخصيصَ يشجعُ – بشكلٍ واضحٍ – على الاستقلاليةِ الزائدةِ في المؤسسةِ مما يمكنُ أنْ يؤديَ إلى خفضِ السياساتِ المحددةِ لضمانِ الجودةِ وفشل المؤسسة.

ويستنتجَ الباحثُ أنَ خصخصةَ الجامعاتِ السعوديةِ تؤدي إلى بعضِ السلبياتِ التي ستواجهها المؤسساتُ العامةُ الحكوميةُ، فيمكنُ لخصخصةِ الجامعاتِ أنْ تؤثرَ على العديدِ من النواحي الاقتصاديةِ والماليةِ والاجتماعيةِ للدولةِ ومن الممكنِ أيضا أنْ تؤثرَ على نسبةِ الخريجينَ وعلى تواجدِ فرصِ العملِ.

متطلبات الاستجابة لمعيار التخطيط المالية والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات:

متطلبات إعداد خطة مالية فعالة:

تحتاجَ المؤسساتُ ومنها مؤسساتُ التعليمِ العالي إلى متطلباتٍ كثيرة عندَ إعدادِ الخطةِ والواجبِ تنفيذها بفعاليةٍ عاليةٍ منها؛ التوقفُ عنْ حدوثِ الأخطاءِ في معالجةِ البياناتِ في جداولِ البياناتِ، وزيادة التفاصيلِ أوْ قلتها في الميزانيةِ، ومعرفة الأسبابِ الجذريةِ للمشكلاتِ حيثُ يمكنُ أنْ تكونَ الاختلافاتُ في الخطةِ الماليةِ الفعالةِ نتيجةَ لتقلباتِ السوقِ، أو المكاسب أو الخسائر غيرِ المتوقعةِ، أوْ خطأ بشريٍ بسيطٍ .(Coffman,2017,P1-3)

ويرى الباحثُ أنه يتطلب لخصخصة الجامعاتِ السعوديةِ بعض من التحدياتِ في إعدادِ الخطةِ الماليةِ الفعالةِ ومنها : ضعفُ مهارةِ إعدادِ الخططِ الماليةِ والموازناتِ التشغيليةِ في الجامعةِ ، وتمكن القيادةَ الماليةَ في الجامعةِ منْ تحليلِ الخطةِ الماليةِ ، ووجودَ خبراءَ ماليينَ قادرينَ على تحسينِ الخطةِ الماليةِ ، وإعدادُ البياناتِ الماليةِ في الجامعةِ كالميزانيةِ العموميةِ منْ قبلِ القيادةِ الماليةِ ، وعدم إتقانِ القيادةِ الماليةِ في الجامعةِ لمهاراتِ توظيفِ الخطةِ الماليةِ كأداةِ رقابةٍ ماليةٍ وإداريةٍ.

متطلبات جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة:

تواجه متطلبات جودة أدوات التخطيطِ المالي المطبقةِ في الجامعةِ كالتخطيطِ عبرَ الموازنةِ التقديريةِ وتخطيطِ الربحيةِ، وتخطيط الهيكلِ التمويلي، وتخطيط الاستثماراتِ الرأسماليةِ وتخطيط الاحتياجاتِ الماليةِ لبعضِ التحدياتِ التي تؤثرُ على مستوى تطبيقِ هذه المتطلبات وعلى أدائها داخلَ الجامعةِ.

ويرى الباحثُ أنَّ **منْ متطلباتِ جودةِ أدواتِ التخطيطِ المالي المطبقةِ في الجامعةِ:** اعتمادُ الجامعةِ على مصادرِ التمويلِ الحكومي، وتوفيرُ الميزانياتِ المحددةِ

للتخطيطِ المالِي، وغيابُ المكافآتِ الماديةِ للقائمينَ على إعداد الخطط المالية، وعدمُ استعمالِ الطرقِ والأدواتِ العلميةِ والتحليليةِ للتنبؤِ بنجاحِ الجامعةَ وتميزها، وغيابُ الاهتمامِ بالموازنةِ التقديريةِ في الجامعةِ.

صعوبة تقييم الأداء المالي للجامعة:

يمثل الأداء المالي محورًا أساسيًّا لأجل قياس مستوى الجامعةِ وتقييمها، وتوضيح مدى كفاءتها في توظيفِ مواردها المتوفرةِ، حيثُ يتباينُ الأداءُ منْ جامعةِ لأخرى وفقا للغايةِ منه، مما يرفعُ ذلكَ منْ أهميةِ قياسِ الأداءِ المالِي، وبذلكَ فإنَ نتائجَ الأداءِ تعتبرُ مقاييسَ يتمُ توجيهها لتحقيقِ الغاياتِ التي تتطلعُ لها الجامعةُ للوصولِ إليها وللوقوفِ على درجةِ الأرباحِ المحققةِ عبرَ الحدِ منْ مستوى التكاليفِ ومقارنتها بالمنظماتِ المنافسةِ لها (الشمري، ٢٠٢٠).

وإنَ عمليةَ تقييمِ الأداءِ المالِي تعدُّ أحد الأمورِ الواجبةِ على مستخدمي البياناتِ الماليةِ في الجامعاتِ منْ إعطائها أهميةً بالغةً، حيثُ تعملُ مقاييس الأداءِ المالِي على تقليلِ كميةٍ كبيرةٍ من المعلوماتِ إلى شكلٍ مناسبٍ للتحليلِ وتعدُّ عمليةُ تقييمِ الأداءِ المالِي منْ أكثرِ الأمورِ التي تعودُ بفائدةٍ كبيرةٍ على توجيهِ المدارسِ لاتخاذِ التدابيرِ الصحيحةِ اللازمةِ (Bir, Jones& Ladd,2022,P1).

ويرى الباحثُ أنه قدْ تواجهُ خصخصةَ الجامعاتِ السعوديةِ صعوبةَ تقييمِ الأداءِ المالِي للجامعةِ، وتتحدد هذهِ التحدياتِ في عدمِ توفرِ نظامٍ فعالٍ في الجامعةِ للرقابةِ الداخليةِ، وعدم استخدامِ الجامعةِ لنماذجِ تقييمِ الأداءِ كوسيلةٍ لتحسينِ الأداءِ، وعدم استخدامِ الجامعةِ للمؤشراتِ الماليةِ الحديثةِ بشموليةٍ، وضعف قيادةِ الجامعةِ في الكشفِ عنْ مدى تحقيقِ قدرتها على توليدِ الإيراداتِ، وغياب الدقةِ في تعيينِ أهدافِ تقييمِ الأداءِ المالِي من الجانبِ الكمي أو الزمني.

الدراسات السابقة:

دراسة الدلابيح (٢٠١٧) بعنوان:" التحديات المالية والإدارية التي تواجه الجامعات الخاصة في ظل تذبذب أعداد خريجي الثانوية العامة في الأردن".

هدفتْ الدراسةُ إلى التعرفِ على التحدياتِ الماليةِ والإداريةِ التي تواجهُ الجامعات الخاصة في ظلِ تذبذبِ أعدادِ خريجي الثانويةِ العامةِ في الأردنِ ، استخدمتْ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَ وتمَ جمعُ البياناتِ عنْ طريقِ الاستبانةِ بلغَ عددُ عينةِ الدراسةِ ٥٩ منْ مديري القبولِ والتسجيلِ والماليةِ وشؤونِ العاملينَ والتخطيط الإستراتيجي وعمداء البحثِ العلمي ، في الجامعاتِ الخاصةِ ، وكشفت النتائجُ أنَ مستوى انخفاضِ خريجي الثانويةِ العامةِ قدْ أثرَ بشكلٍ كبيرٍ وسلبيٍ على المجالينِ الإداريِ والماليِ في الجامعاتِ الخاصةِ .

دراسة العزام (٢٠١٩) بعنوان: " التحديات المالية التي تواجه التعليم العالي وسبل معالجتها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية".

هدفتْ هذهِ الدراسةِ إلى التعرفِ على التحدياتِ الماليةِ التي تواجهُ التعليمَ العاليَ وسبل معالجتها منْ وجهةِ نظرِ القادةِ الأكاديميينَ في الجامعاتِ الأردنيةِ ، ولتحقيق هدفِ الدراسةِ تمَ استخدامُ المنهجِ الوصفيِ ، وبناءُ استبانةٍ لجمعِ آراءِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ ، وتمَ توزيعها على عينةٍ مكونةٍ من (١٠٠) قائدٍ أكاديميٍ يعملون في الجامعاتِ الحكوميةِ الأردنيةِ ، وأظهرت النتائجُ وجودَ درجةٍ مرتفعةٍ للتحديات التي تواجهُ التعليمَ العاليَ منْ وجهةِ نظرِ القادةِ الأكاديميينَ في الجامعاتِ الأردنيةِ ، وأبرزها الإنفاق على برامجِ خدمةِ المجتمعِ والبحوثِ والدراساتِ التطبيقيةِ الهادفةِ إلى تعظيمِ كفاءةِ التعليمِ وتجويدهِ ، أمّا سبلُ العلاجِ لهذهِ التحدياتِ فكانَ أبرزها دعم التمويلِ الذاتي للجامعاتِ منْ خلالِ التركيزِ على مفهومِ الجامعةِ المنتجةِ .

دراسة الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١) بعنوان: " أثر أبعاد التخطيط الاستراتيجي على الكفاءة والقيادة المالية لدى القيادات الجامعية في الجامعات الليبية". هدفتْ هذه الدراسة إلى التعرفِ على أثرِ أبعادِ التخطيطِ الإستراتيجيِ على الْكفاءت والقيادة المالية، والعمل على كشفِ أهمِ المعوقاتِ التي تواجهُ الجامعات في عمليةِ اختيارِ الْكفاءات والقياداتِ الماليةِ ، ومحاولة تغييرِ النمطِ المعمولِ بهِ في الْكفاءت والقيادة المالية وفقا للأقدميةِ فقط أو للاعتباراتِ الشخصيةِ إلى نمطِ الموضوعيةِ وأسس الاختيار العلمية، محاولة اقتراحِ ووضعِ الضوابطِ الْكفيلة لعمليةِ اختيارِ الْكفاءات والقيادة المالية منْ خلالِ التخطيطِ الاستراتيجيِ وتم الاعتماد في هذهِ الدراسةِ على المنهجِ الوصفيِ التحليليِ ، ويتمثل مجتمع الدراسةِ القياداتِ الجامعية من (رؤساء الجامعاتِ – عمداء الكليات – رؤساء الأقسامِ) في الجامعاتِ الليبيةِ ، واستخدم الحصر الشامل في توزيعِ الاستماراتِ ، وتوصلت الدراسةُ إلى وجودِ أثرٍ إيجابيٍ للتخطيطِ الإستراتيجيِ في اختيارِ الكفاءات والقيادة المالية .

دراسة عبد النبي وآخرين (٢٠٢١) بعنوان: " التحديات الاقتصادية لخصخصة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ". هدفتْ هذهِ الدراسة إلى تحديدِ الآثارِ الناتجةِ عنْ خصخصةِ قطاعِ التعليمِ الجامعيِ على الإنفاقِ الحكومي، ولتحقيقَ هذا تمَ استخدامُ المنهجِ الوصفيِ التحليليِ التاريخيِ للمدةِ (٢٠٠٠ – ٢٠١٦ م) كما توضح واقع قطاعِ التعليمِ الجامعيِ والتجاربِ السابقةِ لبعضِ الدولِ في خصخصةِ قطاعِ التعليمِ الجامعيِ وتكونتْ عينةُ الدراسةِ منْ (٤) تجارب دوليةٍ في خصخصةِ التعليمِ الجامعيِ، أشارت النتائجُ إلى أنَ الإنفاقَ الحكومي على قطاعِ التعليمِ الجامعيِ وعلى الموارِدِ البشريةِ باستثناءِ القطاعِ الجامعيِ لهُ أثرٌ على الإنفاقِ

الحكومي، أشارت النتائج أنَ عدد العاملينَ، وعدد الطلابِ والطالباتِ بالجامعاتِ الحَكومية السعوديةَ لها تأثيرٌ معنويٌ على الإنفاقِ الحكومي في قطاعِ التعليمِ الجامعيِ

دراسة حمزة (Hamzaee,2017) بعنوان:" دراسة استكشافية حول التحديات المالية والابتكارية في التعليم العالي" التي هدفتْ إلى تحليلِ معرفةِ الطرقِ الابتكاريةِ في تخطيطِ الجامعاتِ المالي لتوفيرِ بعضِ التكاليفِ وزيادةِ الإيراداتِ، استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَ التحليليَ وتمَ جمعُ البياناتِ منْ خلالِ الاستبانةِ ، تكونتْ عينةُ الدراسةِ منْ جميعِ الجامعاتِ في مؤسسةِ التعليمِ العالي في أمريكا وكشفتْ النتائجُ عنْ مواجهةِ الجامعاتِ لبعضِ التحدياتِ الخاصةِ بتقييمِ إنتاجيةِ وكفاءةِ أعضاءِ الهيئاتِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الأمريكيةِ التي تؤثرُ بدورها على فاعليةِ التخطيطِ المالي في الجامعةِ، بالإضافةِ إلى انخفاضِ إقبالِ المدرسينَ على الجامعاتِ وتوجههم نحوَ صناعاتِ ومؤسساتِ أعلى أجرًا، كما أظهرتْ النتائجُ قيامَ مؤسساتِ التعليمِ العالي باستبدالِ أعضاءِ الهيئةِ التدريسيةِ الأعلى أجرًا بأعضاءٍ أصغر سنًّا، وأقلّ أجرًا لتحقيقِ تخطيطٍ مالي إستراتيجيٍ وفعالٍ قائمٍ على القدرةِ على جمعِ الأموالِ والتعاونِ معَ الشراكاتِ الخارجيةِ منْ مؤسساتٍ متعددةٍ مما يسهلُ منْ عمليةِ الحصولِ على التمويلِ وتخطي التحدياتِ الماليةِ التي يمكنُ أنْ تواجهَ الجامعات .

دراسة كاسرادزي وأنتيا وجولوا (Kasradze, Antia& Gulua,2019) بعنوان:" التحديات التي تواجه الإدارة المالية في مؤسسات التعليم العالي في جورجيا" هدفت الدراسةُ إلى معرفةِ أثرِ التشريعاتِ والسياساتِ الماليةِ الموجودةِ حاليا على مؤسساتِ التعليمِ العالي في جورجيا ومعرفةِ آليةِ الحصولِ على التمويلِ بالإضافةِ إلى أهميةِ مشاريعِ التمويلِ الحاليةِ في الجامعاتِ، استخدمتْ الدراسةُ المنهجَ الكميَ وتمَ جمعُ البياناتِ عنْ طريقِ الاستبانةِ وتكونتْ عينةُ الدراسةِ منْ جميعِ الجامعاتِ

الموجودةِ في جورجيا وبلغَ عددهنْ ٧٥، كشفت النتائجُ أنَ منْ أهمِ التحدياتِ التي تواجهُ الإدارة المالية في الجامعاتِ في جورجيا هيَ القدرة على الحصولِ على التمويلِ من الهيئاتِ والمؤسساتِ المختلفةِ وضعفٍ في تقديرِ المصروفاتِ اللاحقةِ وضعفِ أدواتِ الإدارةِ الماليةِ وضعفِ التخطيطِ .

دراسة ماهيشواري وماهيشواري (Maheshwari& Maheshwari,2022) بعنوان:" التحديات والفرص في الإدارة المالية في مؤسسات التعليم العالي" هدفتْ الدراسةُ إلى تحديدِ التحدياتِ والمشاكلِ التي تواجهُ الإدارة والتخطيط المالي في الجامعاتِ ، استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَ وتمَ اعتمادُ الدراساتِ السابقةِ المتعلقةِ بالإدارةِ والتخطيطِ المالي في الجامعاتِ كوسيلةٍ لجمعِ المعلوماتِ ، تكونتْ عينةُ الدراسةِ منْ ١٧ دراسةً سابقةً منْ مختلفِ المصادرِ العلميةِ ، أظهرتْ النتائجُ مواجهةَ الجامعاتِ للعديدِ من التحدياتِ في الإدارةِ الماليةِ كانَ منْ أهمها القدرةُ على الحصولِ على التمويلِ ، وتسعير الخدماتِ بالإضافةِ إلى وضعِ معاييرِ المحاسبةِ لجميعِ الموظفينَ في الجامعاتِ وسوء الإجراءاتِ المتعلقةِ بالتخطيطِ المالي ، وقامت الجامعاتُ بمواجهةِ هذهِ التحدياتِ منْ خلالِ العملِ على توفيرِ الدعمِ المالي الكاملِ والتمويلِ للجامعاتِ والكلياتِ من العديدِ من المؤسساتِ الداخليةِ والخارجيةِ، واستخدام هذهِ التمويلاتِ والأموالِ بشكلٍ يتوافقُ معَ الشروطِ والقوانينِ والتشريعاتِ التي تم وضعها منْ خلالِ وزارةِ التعليمِ العالي وتغيير المعاييرِ المحاسبيةِ للموظفينَ داخلَ الجامعاتِ لحمايةِ مصالحِ الأفرادِ وبالتالي الجامعة، بالإضافةِ إلى التحقيقِ الدائمِ والمستمرِ في الإجراءاتِ المتبعةِ في عمليةِ التخطيطِ المالي لضمانِ نجاحِ عملياتِ الإدارةِ والتخطيطِ المالي.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

اتفق البحث الحالي مع بعض البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

– من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي مع دراسات كل من الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١) ودراسة عبد النبي وآخرين (٢٠٢١) ودراسة حمزة (Hamzaee,2017).

– من حيث عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة وهي القادة في الجامعات مع دراسات كل من العزام (٢٠١٩) ودراسة الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١).

واختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

– منْ حيثُ هدفُ الدراسةِ: اختلفت الدراسةُ منْ حيثُ الهدفُ والذي تمثل في " التعرف على متطلبات خَصخصَة الجامعات السُّعوديَّة فِي ضَوْء تحدِّيَات الاسْتجابة لِمعْيَار التَّخْطيط الماليّ والْقيادة الماليَّة تَصوُّر مُقترَح.

" معَ جميعِ الدراساتِ السابقةِ.

– منْ حيثُ منهجُ الدراسةِ: اختلفتْ الدراسةُ منْ حيثُ المنهجُ معَ دراساتِ كلٍّ منْ دراسةِ الدلابيح (٢٠١٧) ودراسة العزام (٢٠١٩) ودراسة ماهيشواري وماهيشواري (Maheshwari & Maheshwari، 2022) التي اعتمدت المنهجَ الوصفيَ، كما اختلفتْ معَ دراسةٍ كاسرادزي وأنتيا وجولوا (Kasradze، & Antia Gulua، 2019) التي طبقت المنهجَ الكميَ.

– منْ حيثُ عينةُ الدراسةِ : اختلفت الدراسةُ الحاليةُ منْ حيثُ العينةُ معَ دراسةِ الدلابيح (٢٠١٧) التي كانتْ عينتها مديري القبولِ والتسجيلِ والماليةِ وشؤونِ العاملينَ والتخطيط الاستراتيجي وعمداء البحثِ العلميِ ، في الجامعاتِ الخاصةِ ، كما اختلفتْ معَ دراسةِ حمزة (Hamza، 2017) التي طبقتْ على جميعِ الجامعاتِ في مؤسسةِ التعليمِ العالي في أمريكا ، واختلفتْ أيضا معَ دراسة كاسرادزي وأنتيا وحولوا (Kasradze، Antia & Gulua، 2019) التي كانتْ عينتها جميع الجامعاتِ في ولايةِ جورجيا، بالإضافةِ إلى اختلافها ودراسةِ ماهيشواري وماهيشواري (Maheshwari & Maheshwari، 2022) وعينتها الدراسات السابقة .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادَت الدراسة الحالية من الدراساتِ السابقةِ في عدةِ أمورٍ منْ أهمها؛ الاستفادةُ من الأطرِ النظريةِ للدراساتِ السابقةِ في بناءِ الإطارِ النظريِ للدراسةِ الحاليةِ بكافةِ أبعادهِ والرجوع إلى العديدِ من الكتبِ والمراجعِ التي تخدمُ الدراسة الحالية، كما استفادت الدراسةُ الحاليةُ عنْ طريقِ الأخذِ بتوصياتِ الدراسةِ المستقبليةِ المنبثقةِ منها، وتضمينها في الدراسةِ الحاليةِ واختيارٍ للمنهجِ المناسبِ لها، بالإضافةِ إلى إعدادِ أداةِ الدراسةِ واختيارِ مجموعةِ الدراسةِ المناسبةِ.

الفجوة البحثيةِ:

تعالجَ الدراسةُ واقعَ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ في ضوءِ خصخصةِ الجامعاتِ بالإضافة إلى وضعِ تصورٍ مقترحٍ لمعالجةِ الضعفِ الذي يواجههُ

هذا الواقع على عكسِ من الدراساتِ السابقةِ التي لمْ تجمعْ بينَ مواضيعِ التخطيط المالِي والقيادةِ الماليةِ وخصخصة الجامعاتِ.

ما تميزتْ بهِ الدراسةُ الحاليةُ هدفتْ معظمَ الدراساتِ السابقةِ إلى توضيحِ متطلبات خصخصةِ التعليمِ في السعوديةِ وربطها بمتغيراتٍ أخرى؛ بينما تأتي الدراسةُ الحاليةُ للبحثِ عنْ بناءِ تصورٍ مقترح، كما تختلفُ عن الدراساتِ السابقةِ بأنها تتناولُ المتطلبات المتعلقة بالتخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ، وبهذا تختلفُ الدراسةُ الحاليةُ عن الدراساتِ السابقةِ في مجتمعها ومتغيراتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجُ الدراسةِ:

اتبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَ التحليليَ؛ الذي يهتمُ بوصفِ الظاهرةِ وتحليلها وكشف العلاقاتِ بينَ أبعادها، وتحديد الأسبابِ التي أدتْ إلى ظهورها، والتعبير عنها كميًّا أوْ كيفيًّا؛ منْ أجلِ الحصولِ على نتائجَ تسهمُ في تحسينِ الواقعِ ومعالجةِ مشكلاتهِ.

مجتمعَ الدراسةِ:

تكون مجتمعَ الدراسةِ منْ جميعِ القادةِ الأكاديميينَ في الجامعاتِ السعوديةِ مجتمعَ الدراسةِ في جميعِ الجامعاتِ السعوديةِ بواقعِ (٢٧) جامعةٍ حكوميةٍ، وتألفَ المجتمعُ منْ جميعِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ في الجامعاتِ السعوديةِ بواقعِ (٦٥٥٣١) عضوًا وعضوةُ هيئةِ تدريسٍ للعامِ الجامعي ١٤٤٤ - ٢٠٢٢.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة العشوائية عينة الدراسة بطريقة البسيطة من مجتمع الدراسة، وتتمثل بـ (٥٠) قائدًا وقائدة من العاملين في جامعة تبوك وجامعة الملك عبد العزيز، وذلك بالاستناد إلى جداول حجم العينات (Krejcie & Morgan, 1970).

جدول (١): خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٨	٥٦٪
	انثى	٢٢	٤٤٪
المؤهل العلمي	دكتوراه	٣٢	٦٤٪
	ماجستير	١١	٢٢٪
	بكالوريوس	٧	١٤٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٢٢٪
	من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	١٦	٣٢٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢٣	٤٦٪

يظهرَ منْ الجدولِ (١) خصاصةُ عينةِ الدراسةِ أعلاهُ أنَ فئةَ " ذكرٍ " في متغيرٍ الجنسِ قدْ حصلتْ على النسبةِ الأعلى منْ إجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ والتي حصلتْ على " ٢٨ " عينةِ أيْ بنسبةِ " ٥٦ % " من العينةِ الكليةِ والبالغِ عددها " ٥٠ " عينةً في حين حصلتْ فئةُ " أنثى " على " ٢٢ " عينةً أيْ بنسبةِ " ٤٤ % "كما أنَ فئةَ " دكتوراة " في متغيرٍ المؤهلِ العلميِ قدْ حصلتْ على النسبةِ الأعلى منْ إجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ والتي حصلتْ على " ٣٢ " عينةً أيْ بنسبةِ " ٦٤ % " منْ العينةِ الكليةِ والبالغِ عددها " ٥٠ " عينةً في حين حصلتْ فئةُ " بكالوريوس " على " ٧ " عيناتٍ أيْ بنسبةِ " ١٤ % " . بالإضافةِ لذلكَ يظهرُ منْ الجدولِ أعلاهُ أنَ فئةَ " ١٠ سنواتٍ فأكثرَ " في متغيرٍ سنواتِ الخبرةِ قدْ حصلتْ على النسبةِ الأعلى منْ إجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ والتي حصلتْ على " ٢٣ " عينةً أيْ بنسبةِ " ٤٦ % " منْ العينةِ الكليةِ والبالغِ عددها " ٥٠ " عينةً في حينِ حصلتْ فئةٌ " أقلَ منْ ٥ سنواتٍ " على " ١١ " عينةً أيْ بنسبةِ " ٢٢ % ".

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، وبِناءً على منهجه وطبيعة البيانات المطلوبِ جمعها، وبعد مراجعةٍ متعمقةٍ لكثيرٍ من الأدبيّات والدّراسات السّابقة المرتبطة بمتغيراتها، تمّ اعتماد الاستبانة أداةً لجمع بيانات هذه الدّراسة، وقد تكوّنت الأداةُ من ثلاثةِ أجزاء:

الجزء الأول: البيانات الدّيمغرافية والوظيفية، وتشمل: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني محاور الاستبانة وفقراتها وتتكون من:

أولاً : تحدياتُ إعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ ، وتضمَ (٥) فقرات .

ثانيا : تحدياتٌ تواجهُ جودةَ أدواتِ التخطيطِ المالي المطبقةِ في الجامعةِ ، وتضمَ (٥) فقرات .

ثالثا : صعوبةُ تقييمِ الأداءِ المالي للجامعةِ ، وتضمَ (٥) فقرات .

وذلك بالاستناد إلى نتائجِ بعضِ الدّراسات السابقة، كدراسة الدلابيح (٢٠١٧)، والعزام (٢٠١٩).

وتمّ حسابُ تقدير الاستجابات باستخدامِ مقياس ليكرت الخماسي (١= غير موافق بشدة إلى ٥ = موافق بشدة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق البناء:

للتأكد من صدق البناء الدّاخلي للأداة، تم تطبيقها على عينةٍ استطلاعيةٍ بلغَ حجمها (٣٠) فردًا من مجتمع الدّراسة ومن خارج العيّنة الأساسية، حيث تمّ حسب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لفقرات كلّ

اتجاه مع درجته الكليّة الذي تنتمي إليه، حيث تم حساب قيم معاملات ارتباط فقرات واقع تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية مع المجال ككل، كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢) قيم معاملات ارتباط فقرات واقع تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية مع المجال ككل.

أولًا: تحديات إعداد خطة مالية فعالة		ثانيًا: تحديات تواجه جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة		ثالثًا: صعوبة تقييم الأداء المالي للجامعة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
١	٠,٣١**	٦	٠,٣١**	١١	**٠,٢١**
٢	٠,٢١**	٧	٠,٢٣**	١٢	**٠,٣٢**
٣	٠,٣٢**	٨	٠,٢٠**	١٣	**٠,٣٣**
٤	٠,٣٣**	٩	٠,٢٤**	١٤	**٠,٣٠**
٥	**٠,٣٠**	١٠	**٠,٤٠**	١٥	**٠,٢٤**

الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٠-٠,٤٣) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتأكد من الصّدق الظّاهري لأداةِ الدّراسة، تمّ عرضها في صورتها المبدئية على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في الإدارة والتخطيط، وتم الأخذ بالملاحظات.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات.

جدول (٣): الصدق الداخلي لمجالات واقع تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية – تصور مقترح–

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الفا كرو نباخ
١	تحديات إعداد خطة مالية فعالة	٥	٠,٨٢٢
٢	تحديات تواجه جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة	٥	٠,٨٦٩
٣	صعوبة تقييم الأداء المالي للجامعة	٥	٠,٩٠١
	الكلي	١٥	٠,٩١٦

يظهر من الجدول (٣) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمحاور الدراسة التي تراوحت بين (٠,٨٢٢– ٠,٩٠١)، بينما جاءت قيمة كرونباخ الفا الكلية (٠,٩١٦) وهي قيم مرتفعة جدا ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

- استخدمت الدراسة الوسائل الإحصائية التالية:
- الإحصاءات الوصفيةِ Statistics Descriptive، حيثُ تمَ استخدامُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ؛ لمعرفةِ واقعِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ في ضوءِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ – تصور مقترحٍ – وكذلكَ استخدام النسبِ المئويةِ للتعرفِ على خصائصِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient؛ للتحقق من صدقِ الأداة.
- معامل كرونباخ – ألفا Cronbach's Alpha؛ لتأكيد مستوى ثباتِ أداة الدراسة.

اختبار (ت) T – Test للعيناتِ المستقلةِ؛ لتعرف ما إذا كانتْ هناكَ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطاتِ استجاباتِ عينةِ الدراسةِ نحوَ متغيراتها يمكنُ أنْ تعزى لاختلافِ متغيراتهما الديمغرافيةِ.

إجراءات الدراسة:

- مراجعة الأدبِ النظريِ والدراساتِ السابقةِ المنشورةِ ذاتِ الصلةِ بالموضوعِ.
- تطويرُ أداةِ الدراسةِ بعدَ الرجوعِ إلى الأدبِ النظريِ والدراساتِ السابقةِ، وعرضها على المحكمينَ والمختصينَ للتأكدِ منْ صدقها، وتعديل الفقراتِ التي احتوتْ أخطاءً إملائيةً أوْ تطلبتْ إعادةَ صياغةٍ، في ضوءِ نتائجِ التحكيمِ.
- إجراءُ عمليةِ الثباتِ فيما بعد، بطريقةِ معاملِ ارتباطِ بيرسونْ، ومعاملُ كرونباخْ ألفا.
- تطبيقُ أداةِ الدراسةِ على عينةِ الدراسةِ، وتوزيعها واسترجاعها وفرزها، للتأكدِ منْ صلاحيتها.
- تفريغُ استجاباتِ عينةِ الدراسةِ باستخدامِ برنامجِ (SPSS)
- تحليلُ النتائجِ ومناقشتها، واستخلاصَ التوصياتِ.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابةِ: عنْ السؤالِ الرئيسِ والذي ينصُ على: ما متطلباتِ خصخصة الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ؟

فقدْ تمَ إيجادُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لواقعِ ما متطلباتِ خصخصةَ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ، للمجالاتِ الفرعيةِ التابعةِ لهُ والأداء الكلي.

جدول (٤): المتوسطات الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لمتطلباتِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ المالية.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة	4.06	.99	١	مرتفعة
٢	متطلبات متعلقة بجودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة	4.03	.86	٢	مرتفعة
٣	متطلبات متعلقة بصعوبة تقييم الأداء المالي للجامعة	3.85	1.01	٣	مرتفعة
	الاداء ككل	3.98	.92		مرتفعة

يبينَ الجدولُ (٤) أنَ متطلباتِ خصخصةَ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ ككلِ جاء بمتوسط حسابي " ٣,٩٨ " بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ " ٠,٩٢ " ، حيثُ تراوحت المتوسطات الحسابيةِ للمجالاتِ بين (٣,٨٥ – ٤,٠٦) أما فيما يتعلقُ بالمجالاتِ الفرعيةِ فقدْ جاءَ المجالُ رقم (١) (متطلباتٌ متعلقةٌ بإعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ) في المرتبةِ الأولى بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,٠٦) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (٠,٩٩)، كما جاءَ المجالُ (٢) (متطلباتٌ متعلقةٌ بجودةِ أدواتِ التخطيطِ المالِي المطبقةِ في الجامعةِ) في المرتبةِ الثانيةِ بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,٠٣) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (٠,٨٦) أما في المرتبةِ الثالثةِ والأخيرةِ فقدْ جاءَ المجالُ رقم (٣) (متطلباتٌ متعلقةٌ بصعوبةِ تقييمَ الأداءِ المالِي للجامعةِ) بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٨٥) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (١,٠١) ، كما تمَ استخراجُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لفقراتِ المجالاتِ الفرعيةِ كما هوَ موضحٌ في الجداولِ (٣ – ٥) .

أولًا: متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
١	مهارة اعداد الخطط المالية والموازنات التشغيلية في الجامعة.	4.28	1.01	١	مرتفعة
٥	اتقان القيادة المالية في الجامعة لمهارات توظيف الخطة المالية كأداة رقابة مالية وإدارية	4.14	1.04	٢	مرتفعة
٤	اعداد البيانات المالية في الجامعة كالميزانية العمومية من قبل القيادة المالية	4.04	1.22	٣	مرتفعة
٢	تمكن القيادة المالية في الجامعة من تحليل الخطة المالية.	4.04	1.08	٤	مرتفعة
٣	توفير خبراء ماليين قادرين على تحسين الخطة المالية.	3.84	1.01	٥	مرتفعة
	الأداء الكلي	4.06	.99		مرتفعة

يبينَ الجدولُ (٥) أنَ متطلباتِ إعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ ككلٍ جاءتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٩٩) حيثُ تراوحت المتوسطات الحسابيةَ للفقراتِ بين (٣,٨٤ – ٤,٢٨)، وتعود هذه النتيجة إلى أن هذا المتطلب مرتفع نظرًا لوجودِ ضعفِ التأهيلِ والتدريبِ المالِي على استخدامِ أساليبِ إعدادِ الخططِ الماليةِ، وعدم وجودِ متابعةٍ بشكلٍ دوريٍ حولَ جودةِ الخططِ ومدى فاعليتها إضافةً إلى ضعفٍ في وضعِ الخططِ الاستراتيجية التي تحسن منْ هذهِ الخططِ الماليةِ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١) والتي أكدتْ على الاهتمامِ بعمليةِ التخطيطِ الإستراتيجيِ لما لهُ منْ أثرٍ إيجابيٍ في تحقيقِ عمليةِ اختيارِ الْكفاءات والقياداتِ الماليةِ على أكمل وجه في الجامعاتِ.

أما فيما يتعلقُ بفقراتِ الدراسةِ فقدْ جاءت الفقرةُ رقم (١) (مهارةُ إعدادِ الخططِ الماليةِ والموازناتِ التشغيليةِ في الجامعةِ) في المرتبةِ الأولى بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,٢٨) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (١,٠١)، ويعود إلى أن هذا المتطلب مرتفع نظرا للحاجةِ الكبيرةِ لمتابعةِ مخرجاتِ الخططِ الماليةِ والحكمِ السليمِ عليها، وترشيد اتخاذِ القراراتِ بشأنِ تطويرها ومعالجة نقاطِ الضعفِ فيها، كذلكَ لا يوجدُ متابعة في تحديدِ الأهدافِ وعمليةِ إعدادِ موازناتِ التخطيطِ. وتتفق هذه النتيجة معَ دراسة الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١) التي أكدتْ على الاهتمامِ بعمليةِ التخطيطِ الاستراتيجيِ لما لهُ منْ أثرٍ إيجابيٍ في تحقيقِ عمليةِ اختيار الكفاءات والقياداتِ الماليةِ على أكمل وجه في الجامعاتِ. أما في المرتبةِ الأخيرةِ فقدْ جاءت الفقرة رقم (٣) (توفيرُ خبراءَ ماليينَ قادرينَ على تحسينِ الخطةِ الماليةِ) بمتوسط حسابي (٣,٨٤) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (١,٠١). وهذا عائدٌ إلى الحاجةِ الكبيرةِ في توكيلِ إعدادِ وتحسينِ الخططِ إلى إداريينَ منْ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ دونَ النظرِ إلى مستوى الكفاءةِ أو الخبرةِ في إعدادِ هذهِ الخططِ، وعدم إعطاءِ الجامعةِ أهمية كبرى لهذهِ الخططِ، ولا يوجدُ اهتمامٌ كافٍ لدى الإدارةِ في الجامعاتِ بعقدِ الندواتِ واللقاءاتِ لجميعِ المستوياتِ منْ أجلِ الاستماعِ إلى آرائهم لحلِ المشاكلِ التي تكتنفُ عملية تنفيذِ هذهِ الخططِ والحاجاتِ التدريبيةِ اللازمةِ لرفعِ مستوى الخبراءِ الماليينَ. وتتفق هذهِ النتيجةِ معَ دراسة الحناشي ورفاعي وعطية (٢٠٢١) والتي أكدتْ على الاهتمامِ بعمليةِ التخطيطِ الإستراتيجيِ لما لهُ منْ أثرٍ إيجابيٍ في تحقيقِ عمليةِ اختيارِ الكفاءات والقياداتِ الماليةِ على أكمل وجه في الجامعاتِ.

ثانيًا: متطلبات متعلقة بجودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال متطلبات جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
٥	الاهتمام بالموازنة التقديرية في الجامعة	4.11	1.11	1	مرتفعة
١	توفير مصادر التمويل الحكومي للجامعة.	4.09	1.03	2	مرتفعة
٤	الاستناد على الطرق والأدوات العلمية والتحليلية للتنبؤ لنجاح الجامعة وتميزها.	4.06	1.01	3	مرتفعة
٣	توفير المكافآت المادية للقائمين على اعدد الخطط المالية.	4.02	.84	4	مرتفعة
٢	توفير الميزانيات المحددة للتخطيط المالي.	3.88	.84	5	مرتفعة
	الأداء الكلي	4.03	.86		مرتفعة

يبينَ الجدولُ (٦) أنَ مستوى متطلباتِ جودةِ أدواتِ التخطيطِ المالي المطبقةِ في الجامعاتِ ككلٍ جاءتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,٠٣) وانحراف معياري (٠,٨٦) حيثُ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقراتِ بين (٣,٨٨ – ٤,١١). وهذا عائدٌ إلى ضعفِ اهتمامِ المديرين وإدارات الجامعةِ بالمعلوماتِ الماليةِ وجودتها، وجودة الأدواتِ المستخدمةِ في إجراءِ التحليلِ المالي في الوقتِ المناسبِ، وينظرونَ إلى عدمِ ضرورةِ الاهتمامِ بإعدادِ البياناتِ الماليةِ وفقا للضوابطِ والأسسِ المحاسبيةِ الجديدةِ. واتفقتْ معَ دراسةٍ كاسرادزي وأنتيا وجولوا (Kasradze، Antia & Gulua، 2019) والتي كشفت النتائجُ أن منْ أهمِ التحدياتِ التي تواجه الإدارة المالية في الجامعاتِ في جورجيا هي عدم القدرةِ على الحصولِ على التمويلِ من الهيئاتِ والمؤسساتِ المختلفةِ وضعفٍ في تقديرِ المصروفاتِ اللاحقةِ وضعفِ أدواتِ الإدارةِ الماليةِ وضعفِ التخطيطِ. أما فيما يتعلقُ بفقراتِ الدراسةِ فقد جاءت الفقرةُ رقم (٥) (الاهتمامُ بالموازنةِ التقديريةِ في الجامعةِ) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١١) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحراف معياري (١,١١)، وهذا عائدٌ إلى الحاجةِ الكبيرةِ لمعالجةِ ضعفِ قدرةِ الإدارةِ

على اتخاذِ القراراتِ بما يتناسبُ معَ وضعها المالِي وحجمِ السيولةِ المتوفرةِ حاليا والمتوقعة مستقبليًّا. وضعف تطبيق أساليبَ متطورةٍ في إعدادِ الموازناتِ، وضعف الاستفادةِ من تجاربِ جامعاتٍ رائدةٍ في هذا المجالِ. واتفقت مع دراسة كاسرادزي وأنتيا وجولوا (Kasradze، Antia & Gulua، 2019) والتي كشفت النتائجُ أنَّ منْ أهمِ التحدياتِ التي تواجهُ الإدارة المالية في الجامعاتِ في جورجيا هيَ عدم القدرةِ على الحصولِ على التمويلِ من الهيئاتِ والمؤسساتِ المختلفةِ وضعف في تقديرِ المصروفاتِ اللاحقةِ وضعفِ أدواتِ الإدارةِ الماليةِ وضعفِ التخطيطِ. وجاءت الفقرةُ رقم (٢) (توفيرُ الميزانياتِ المحددةِ للتخطيطِ المالِي) بمتوسطٍ حسابِي (٣,٨٨) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (٠,٨٤). وهيَ أقلُ مستوى متوسطاً حسابياً إذا ما قورنتْ بغيرها من المتوسطاتِ وتعود هذهِ النتيجة إلى ضرورة إيجادِ فروضٍ أساسيةٍ تُعد التقديراتُ بناءاً عليها، وكذلكَ ضعفُ تطبيقِ بعضِ الأساليبِ الإحصائيةِ والرياضيةِ والمعدلاتِ المعياريةِ في إعدادِ وبناءِ تقديراتٍ الميزانية. مما أسهمَ في تدني الميزانياتِ المحددةِ للتخطيطِ. **واتفقت مع دراسة كاسرادزي وأنتيا وجولوا** (Kasradze, Antia& Gulua,2019) والتي كشفت النتائج أن من أهم التحديات التي تواجه الإدارة المالية في الجامعات في جورجيا هي عدم القدرة على الحصول على التمويل من الهيئات والمؤسسات المختلفة وضعف في تقدير المصروفات اللاحقة وضعف أدوات الإدارة المالية وضعف التخطيط.

ثالثًا: متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال صعوبة تقييم الأداء المالي للجامعة مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
٢	استخدام الجامعة نماذج تقييم الأداء كوسيلة لتحسين الأداء.	4.05	1.06	1	مرتفعة
١	توفير نظام فعال في الجامعة للرقابة الداخلية.	4.00	1.03	2	مرتفعة
٥	الدقة في تعيين أهداف تقييم الأداء المالي من الجانب الكمي أو الزمني	3.85	1.16	3	مرتفعة
٤	الكشف عن مدى تحقيق قدرتها على توليد الايرادات.	3.72	1.35	4	مرتفعة
٣	استخدام الجامعة للمؤشرات المالية الحديثة بشمولية.	3.66	1.11	5	مرتفعة
	الأداء الكلي	3.85	1.01		مرتفعة

يبينَ الجدولُ (٧) أنَ متطلباتِ تقييمِ الأداءِ المالِي للجامعةِ ككلِ جاءتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابِي ٣,٨٥ وانحرافِ معياريْ (١,٠١) حيثُ تراوحت المتوسطات الحسابيةِ للفقراتِ بين (٣,٦٦ – ٣,٣٥). وهذا عائدٌ لضعف الكفاءةِ الماليةِ والإداريةِ في إدارةِ أنشطةِ المنشأةِ وضعف دقةِ السياسات المحاسبية المتبعة. وتتفق هذهِ النتيجة معَ دراسةِ حمزة (Hamza، 2017) التي أكدتْ على أنَ مواجهةَ الجامعاتِ لبعضِ التحدياتِ الخاصةِ بتقييمِ إنتاجيةِ وكفاءةِ أعضاءِ الهيئاتِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الأمريكيةِ التي تؤثرُ بدورها على فاعليةِ التخطيطِ المالِي في الجامعةِ.

أما فيما يتعلقُ بفقراتِ الدراسةِ فقدْ جاءتْ الفقرةُ رقم (٢) (استخدامُ الجامعةِ لنماذجِ تقييمِ الأداءِ كوسيلةٍ لتحسينِ الأداءِ) في المرتبةِ الأولى بمتوسطٍ حسابِي (٤ ٠٥) بدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (١,٠٦) ، وتعزى هذهِ النتيجة إلى أن الجامعةِ تحتاجُ وبشكلٍ كبيرٍ إلى السعيِ نحوَ إيجادِ طريقةٍ تضمن لها البقاء والاستمرار ، وعدم سعيهم نحوَ إيجادِ طريقةٍ مناسبةٍ أوْ أداةِ تقييمٍ تهتمُ بتقييمِ أدائها المالِي منْ

أجلِ تحديدِ مركزها المالي الحاضرِ والمستقبلي والذي يعودُ إلى عدمِ وجودِ كفاءاتٍ من الخبراءِ في التقييمِ المالي ، وليسَ لهمْ خبرةٌ في استخدامِ وتطبيقِ أدواتِ التحليلِ المالي والمتمثلةِ في القوائمِ الماليةِ والنسبِ الماليةِ التي تعدُ الأكثرَ أهميةً لكونها تعكسُ نقاطَ القوةِ والضعفِ لأداءِ الجامعةِ وتنبئُ بمستوى الضعفِ المالي. وتتفقَ هذهِ النتيجةِ معَ دراسةِ حمزة (Hamza، 2017) على أنَ مواجهةَ الجامعاتِ لبعضِ التحدياتِ الخاصةِ بتقييمِ إنتاجيةِ وكفاءةِ أعضاءِ الهيئاتِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الأمريكيةِ التي تؤثرُ على فاعليةِ التخطيطِ المالي في الجامعةِ.

أما في المرتبةِ الأخيرةِ فقدْ جاءت الفقرةُ رقم (٣) (استخدامُ الجامعةِ للمؤشراتِ الماليةِ الحديثةِ بشموليةٍ) بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٦٦) وبدرجةٍ مرتفعةٍ وانحرافِ معياريْ (١,١١) وهيَ أقلُ مستوى متوسطا حسابيا إذا ما قورنتْ بغيرها من المتوسطاتِ وهذا مؤشرٌ أيضا على الحاجةِ الكبيرةِ إلى معالجةِ الضعفِ في التقييمِ المالي ويعزو الباحث ذلك إلى عدمِ الاهتمامِ بدرجةٍ كبيرةٍ بتحليلِ نسبِ السيولةِ والربحيةِ والنشاطِ، وأخيرا ضرورة تبني الشركاتِ والأسواقِ الماليةِ أساليبَ التحليلِ المختلفةِ. وتتفقَ هذهِ النتيجةِ معَ دراسةِ حمزة (Hamza، 2017) التي أكدتْ على أنَ مواجهةَ الجامعاتِ لبعضِ التحدياتِ الخاصةِ بتقييمِ إنتاجيةِ وكفاءةِ أعضاءِ الهيئاتِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الأمريكيةِ التي تؤثرُ بدورها على فاعليةِ التخطيطِ المالي في الجامعةِ.

للإجابة عن السؤال الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥=>&) بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أولًا: متغير الجنس

تم إجراء اختبار "ت " لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية السعودية تبعا لمتغير الجنس

جدول (٨): اختبار ت لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعًا لمتغير الجنس

البعد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة	ذكر	3.96	1.16	٠,٨٢٩	٠,٤١١
	انثى	4.20	.71		
متطلبات متعلقة بجودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة	ذكر	3.88	1.02	١,٣٥٥	٠,١٨٢
	انثى	4.21	.59		
متطلبات متعلقة بتقييم الأداء المالي للجامعة	ذكر	3.58	1.13	٢,٢٠٥	*٠,٠٢٥
	انثى	4.20	.73		
الأداء الكلي	ذكر	3.81	1.08	١,٥١٣	٠,١١٥
	انثى	4.206	.62		

***دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

****دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يظهرَ منْ الجدولِ (٨) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةِ إحصائيةٍ عندَ متطلباتِ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ في المجالِ الثالثِ (متطلباتٌ متعلقةٌ بتقييمِ الأداءِ المالِي للجامعةِ) بينَ فئة (ذكر) وفئة (أنثى) حيثُ جاءتْ قيمةَ مستوى الدلالةِ لهُ أقلَ منْ (٠,٠٥) وبالرجوعِ إلى قيمِ المتوسطاتِ الحسابيةِ نجدُ أنَ الفروقَ كانتْ لمصلحةِ فئة (أنثى) والتي حصلتْ على متوسطٍ حسابِي (٤,٢٠) بينما حصلتْ فئة (ذكر) على متوسطٍ حسابِي (٣,٥٨)، وتعود هذهِ النتيجة ربما إلى أنّ الإناثِ يجدنَ منْ ضرورةٍ لوضعِ خطةٍ تفصيليةٍ لتحقيقِ التوازنِ الأمثلِ بينَ الاحتياجاتِ ، أوْ المتطلباتِ معَ

الموارد المتاحة ، وتحتاجَ إلى قدرةٍ وكفاءةٍ كبيرةٍ في التخطيطِ ووضعِ الأهدافِ والإستراتيجياتِ والوسائلِ المطلوبةِ لتنفيذِ جميعِ الخطواتِ في تسلسلها الصحيحِ التي تحققُ هذهِ الأهداف مما يشكلُ تحديا كبيرا – و لمَ يكنْ هناكَ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ في بقيةِ مجالاتِ الدراسةِ والأداءِ الكليِ حيثُ جاءتْ قيمة مستوى الدلالةِ لهمْ أعلى منْ (٠,٠٥) وتعودُ هذهِ النتيجة إلى إدراكِ كلٍ منْ الجنسينِ صعوبةَ التخطيطِ المالي فهم يدركونَ بأنها عملية مستمرة منْ عملياتِ التخطيطِ تهدفُ إلى اتخاذَ قراراتٍ حولَ الأموالِ التي تخصُ الأهدافُ في الجامعةِ بمعنى أنهُ تقديرُ رأسِ المالِ المطلوبِ وتحديد المنافسةِ ووضع السياساتِ الماليةِ التي تتعلقُ بالمشتريات والاستثمارِ وإدارة الأموالِ وهوَ عمليةٌ كبيرةٌ ربما تعتبرُ تحديا كبيرا أمامهمْ .

ثانيًا: متغير المؤهل العلمي

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (٩): اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة	بين المجموعات	7.753	2	3.876	4.477	.017*
	داخل المجموعات	40.696	47	.866		
	المجموع	48.449	49			
متطلبات متعلقة بجودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة	بين المجموعات	3.287	2	1.644	2.292	.112
	داخل المجموعات	33.701	47	.717		
	المجموع	36.989	49			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
متطلبات متعلقة بتقييم الأداء المالي للجامعة	بين المجموعات	2.805	2	1.403	1.380	.261
	داخل المجموعات	47.758	47	1.016		
	المجموع	50.563	49			
الاداء الكلي	بين المجموعات	4.308	2	2.154	2.683	.079
	داخل المجموعات	37.730	47	.803		
	المجموع	42.038	49			

***دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

****دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يظهرَ من الجدولِ (٩) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةِ إحصائيةٍ في المجالِ الأولِ (متطلباتٌ متعلقةٌ بإعدادِ خطةٍ ماليةٍ فعالةٍ) عندَ خصخصةِ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالي والقيادةِ الماليةِ تبعا لمتغير المؤهل العلميِ حيثُ حصلَ على دلالةِ إحصائيةٍ أقلَ منْ (٠,٠٥)، بينما لمْ يكنْ هناكَ فروقٌ في بقيةِ المجالاتِ والأداءِ الكليِ، ولمعرفةِ لمصلحةِ منْ تكونُ تلكَ الفروقِ فقدْ تمَ إجراءَ اختبارِ شافيه العبدي للفروقِ بينَ المتوسطاتِ والجدولِ (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): اختبار شافيه البعدي للفروق بين المتوسطات لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	الفئات		بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط	**٣,٧٧**	**٤,٦٥**	**٤,٤٨**
خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية	بكالوريوس	٣,٧٧		٠,٠٣٣*	٠,١٩٨
	ماجستير	٤,٦٥			٠,٩٣٨
	دكتوراه	٤,٤٨			

***دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

****دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يظهر من الجدولِ (١٠) أن متطلباتِ خصخصةَ الجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ تحدياتِ الاستجابةِ لمعيارِ التخطيطِ المالِي والقيادةِ الماليةِ، تبعا لمتغير المؤهل العلميِ كانتْ بينَ فئة (بكالوريوس) وفئة (ماجستير) وبالرجوعِ إلى قيمِ المتوسطاتِ الحسابيةِ نجدُ أن الفروقَ كانتْ لمصلحةِ فئة (ماجستير) والتي حصلتْ على متوسطٍ حسابيٍ (٤,٦٥) بينما حصلتْ فئة (بكالوريوس) على متوسطٍ حسابيٍ (٣,٧٧). وتعود هذهِ النتيجة إلى أن هذهِ الفئة ربما خبرتها قليلة في مجالِ التخطيطِ المالِي ومفهوم الخصخصة، وما زالتْ تحتاجُ إلى خبراتٍ كثيرةٍ للتخلصِ منْ هذهِ التحدياتِ منْ خلالِ رفعِ الكفاءةِ والتنميةِ المهنيةِ اللازمةِ لزيادةِ المعرفةِ.

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (١١): اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
متطلبات متعلقة بإعداد خطة مالية فعالة	بين المجموعات	.643	2	.321	.316	.731
	داخل المجموعات	47.806	47	1.017		
	المجموع	48.449	49			
متطلبات متعلقة بجودة أدوات متطلبات متعلقة بالتخطيط المالي المطبقة في الجامعة	بين المجموعات	1.872	2	.936	1.252	.295
	داخل المجموعات	35.117	47	.747		
	المجموع	36.989	49			
متطلبات متعلقة بتقييم الأداء المالي للجامعة	بين المجموعات	1.948	2	.974	.942	.397
	داخل المجموعات	48.615	47	1.034		
	المجموع	50.563	49			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الأداء الكلي	بين المجموعات	1.320	2	.660	.762	.472
	داخل المجموعات	40.718	47	.866		
	المجموع	42.038	49			

***دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

****دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يظهر من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والأداء الكلي لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي متعلقة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث حصلت على دلالة احصائية أعلى من (٠,٠٥). وتعود هذه النتيجة إلى أن الخبرة ربما لا تعطي تصورًا واضحًا حول المتطلبات فهي تحتاج إلى ممارسة أكبر وتحتاج إلى تخصص دقيق يعين على فهم هذه التحديات المتعلقة بإستراتيجيات التخطيط المالي، فالتخطيط مهمة صعبة وليست سهلة وتحتاج إلى الانضباط وتُعد من الأدوار الأساسية للإدارة والحياة الناجحة، وتشمل خطة لتحقيق الأهداف وتقييم الاحتياجات المالية وحساب الخطر وهو يحتاج إلى مؤهل دقيق في مجال التخطيط المالي وليس إلى الخبرة.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما التصور المقترح لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي؟

بناء على ما توصلت إليه الدراسة في جانبيها النظري والميداني، وما تضمنته نتائج الدراسات السابقة من توصيات، تؤكد على أهمية التصدي لتحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في الجامعات، لكون الجامعات إحدى أبرز المؤسسات التنظيمية المؤثرة في تكوين المجتمع، وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستنادًا لما سبق، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء تصور

مقترح لمتطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي، ويتضمن التصور ما يلي:

أولًا: منطلقات التصور المقترح: (فلسفة التصور المقترح):

المنطلقات العالمية:

انطلاقًا من التطورات التقنية والمعلوماتية المتتالية التي اجتاحت العالم، وما تبعها من تحولات عالمية، وأثرت بصورة كبيرة على جميع مجالات الحياة الاجتماعية والسياسية والبيئية والثقافية والتربوية، وخاصة الجامعات وقياداتها، إذ يتطلب ذلك جهدًا بارزًا تقوم به القيادات الجامعية ومنها القيادة المالية في النظر لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية، لتوجيهها نحو مجاراة التطورات التقنية، فكان من اللازم معرفة متطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي؛ ومن هذه التحديات: (متطلبات إعداد خطة مالية فعالة، متطلبات جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة، متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة).

المنطلقات الميدانية المحلية:

-رؤية المملكة ٢٠٣٠، إذ أشار برنامج تنمية القدرات البشرية إلى الاهتمام بتصنيف الجامعات السعودية عالميًا ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة، وهذا ما يدعو للتصدي لأي تحديات أو عقبات مالية تواجهه في خططها المالية وتقييم أدائها المالية.

-التحديات التي تتعرض متطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي وما يؤكد الأهمية لتطوير القيادة المالية في الجامعات للتصدي لهذه التحديات.

ثانيًا: مبررات التصور المقترح:

توجد عدة مبررات لإعداد هذا التصور المقترح، ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

-الواقع الحالي في الجامعات السعودية وخصخصتها في المملكة العربية السعودية، وما يواجه الوقت الحالي من تطورات تقنية أثرت عليها في مجال التخطيط المالي والقيادة المالية، والتي ستنعكس بشكل سلبي عليها، مما دفع الباحث لطرح هذا التصور.

-الحاجة الزائدة إلى تركيز خصخصة الجامعات السعودية، والاهتمام بمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية.

-الاهتمام المتدني بمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية، وعدم تمكن القيادة المالية في الجامعة من تحليل للخطط المالية وإعدادها.

ثالثًا: أهداف التصور المقترح:

جاء هذا التصور ليحقق الهدف الرئيس من الدراسة: إلى تحقيق متطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي. وينبثق منه الأهداف العامة التالية:

- تبني التحسين والتطوير لدى القيادات لإعداد خطة مالية فعالة.
- تحسين جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة .
- توفير الأنظمة الفعالة في الجامعة للحد من صعوبة تقييم الأداء المالي.

رابعًا: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

تتحدد متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح بشكل فاعل في عدد من الإجراءات وهي:

- دعم وتأييد الإدارة العليا في الجامعات السعودية التي تم خصخصتها للاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية.
- تخصيص الموارد المالية والبشرية لنجاح تطبيق التصور.
- تأهيل القيادات الجامعية الإدارية وأعضاء هيئة التدريس تأهيلًا تربويًا ومهنيًا وتحفيزهم على الابتكار والإبداع في مجال إعداد الخطط المالية.
- زيادة وعي القيادات الجامعية بأهمية الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية.
- عقد دورات تدريبية للقيادات الجامعية لتنمية مهاراتهم في مجال التخطيط المالي والقيادة المالية.

خامسًا: آليات بناء التصور المقترح:

انبثقت مكونات التصور المقترح من مجالات الاستبانة الثلاث وهي: (متطلبات إعداد خطة مالية فعالة، متطلبات جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة، متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة)، وفيما يلي آليات بناء التصور المقترح لتطبيق هذه المتطلبات في ضوء خصخصة الجامعات السعودية:

أولًا: متطلبات إعداد خطة مالية فعالة: لتطبيق هذه المتطلبات يجب اتباع الإجراءات التالية:

- تنمية مهارة إعداد الخطط المالية والموازنات التشغيلية لدى القيادات في الجامعة.
- تدريب القيادة المالية في الجامعة على تحليل الخطة المالية.
- ضرورة وجود خبراء ماليين قادرين على تحسين الخطة المالية.

– الاهتمام بإعداد البيانات المالية في الجامعة كالميزانية العمومية من قبل القيادة المالية.

– تدريب القيادة المالية في الجامعة على إتقان مهارات توظيف الخطة المالية كأداة رقابة مالية وإدارية.

ثانيًا: متطلبات جودة أدوات التخطيط المالي المطبقة في الجامعة: لتطبيق هذه المتطلبات يجب اتباع الإجراءات التالية:

– ضرورة رفع الميزانيات المحددة للتخطيط المالي.

– على الجامعة الاعتماد على خصخصة التعليم إلى جانب التمويل الحكومي.

– تقديم المكافآت المادية للقائمين على إعداد الخطط المالية.

– استعمال الطرق والأدوات العلمية والتحليلية للتنبؤ بنجاح الجامعة وتميزها.

– الاهتمام بالموازنة التقديرية في الجامعة.

ثالثًا: متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة: لتطبيق هذه المتطلبات يجب إتباع الإجراءات التالية:

– ضرورة توفر نظام فعال في الجامعة للرقابة الداخلية.

– استخدام الجامعة لنماذج تقييم الأداء كوسيلة لتحسين الأداء.

– استخدام الجامعة للمؤشرات المالية الحديثة بشمولية.

– تدريب قيادة الجامعة في الكشف عن مدى تحقيق قدرتها على توليد الإيرادات.

– الدقة في تعيين أهداف تقييم الأداء المالي في الجانب الكمي أو الزمني.

خامسًا: الصعوبات التي قد تواجه التصور المقترح:

وفي ضوء إعداد الباحث للتصور وجد أن هناك صعوبات قد تواجه تطبيق التصور المقترح أهمها التالي:

- احتكار التعليم على طبقة معينة من الناس أو القادرين على دفع المصاريف الدراسية.
- تؤدي خصخصة الجامعات السعودية إلى إلحاق الخسائر في الجامعات الحكومية.
- عدم ضمان جودة التعليم الجامعي.
- زيادة استقلالية الجامعات السعودية مما يمكن أن يؤدي الى خفض السياسات المحددة لضمان الجودة وفشلها.
- ضعف التأهيل والتدريب المالي على استخدام أساليب إعداد الخطط المالية.
- ضعف في وضع الخطط الإستراتيجية التي تحسن من الخطط المالية.
- ضعف اهتمام المديرين وإدارات الجامعة بالمعلومات المالية وجودتها.
- تقليل الجامعة من أهمية السعي نحو إيجاد طريقة تضمن لها البقاء والاستمرار، أو أداة تقييم تهتم بتقييم أدائها المالي من أجل تحديد مركزها المالي الحاضر والمستقبلي.

سادسًا: تقويم التصور المقترح:

من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من التصور المقترح، ينبغي توفر متطلبات المتابعة الدائمة للتصور وتقويمها، عبر إعداد خطة لهذا الهدف يراعى فيها تعيين الجهات المسؤولة عن عملية التقويم، وتحديد الصعوبات التي من الممكن أن تواجه تنفيذ هذا التصور والمقترحات للتغلب عليها، وعملية تقويم التصور المقترح تنقسم إلى قسمين وهما: التقويم المرحلي والمستمر للتصور المقترح؛ لأجل التأكد من أن

التصور يسير في الطريق الصحيح، للاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية في ضوء خصخصة الجامعات السعودية، ويطلق عليه التقويم الداخلي، أما التقويم الخارجي فيكون في آخر العام الدراسي.

ويمكن متابعة تقويم التصور المقترح من خلال استخدام مدخل تحليل النظم على النحو التالي:

تقويم المدخلات: والتي تكون قبل وضع التصور المقترح، وتضم الفلسفات، والمنطلقات، والرؤية، والأهداف.

تقويم العمليات: والتي تتم خلال تنفيذ التصور وحتى الانتهاء منه، وفيه يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات، وترنو إلى التحسين الدائم للعمليات أثناء فترة التنفيذ.

تقويم المخرجات: والتي تضم عملية تقويم جميع مخرجات التصور المقترح من (القيادة المالية وتنميتها).

التغذية الراجعة: وهي العملية التي تتم في كافة مراحل التقويم السابقة، وترنو إلى تقديم إجراءات تصحيحه، وتصويب للأخطاء، والحفاظ على البيئة المعززة لتحقيق أهداف التصور.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

انتهت الدراسة بالتعرف على واقع خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية "تصور مقترح، باعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة من القيادات في جامعة تبوك وجامعة الملك عبد العزيز، وكشفت النتائج أن خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية ككل بدرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثالث (متطلبات تقييم الأداء المالي للجامعة) بين تبعا لمتغير الجنس، لصالح فئة أنثى، كذلك في المجال الأول (متطلبات إعداد خطة مالية فعالة) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لكل منهما أقل من (0.05)، بينما لم يكن هناك فروق في باقي المجالات والأداء الكلي لصالح فئة (ماجستير)، وخرجت الدراسة بتصور خاص لتحقيق متطلبات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء تحديات الاستجابة لمعيار التخطيط المالي والقيادة المالية أوصى البحث بضرورة تطبيق التصور المقترح الذي تم الاشارة إليه في الدراسة كما أوصى البحث بضرورة رفع مستوى كفاءة العاملين على وضع الخطط المالية وقدرتهم على اختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها من خلال تصميم برامج تدريبية تزيد من قدرتهم وكفاءتهم المالية والاطلاع على خبرات الجامعات الرائدة في استخدام أدوات التقدير المالي بهدف تعزيز خبرات العاملين في الجامعة وأنهت الدراسة بمقترح يقوم على إجراء عدد من الدراسات المشابهه على عينة مختلفة.

التوصيات:

يوصي البحث بمايلي:

- تصميم ورش عمل لتعريف المسؤولين في الجامعات على المكونات الرئيسة للخطة المالية، لوضع خطة مالية احترافية.
- عمل ورش توعوية بأهمية توفير خطط مالية حديثة وجديدة للجامعة تضمن لها البقاء والاستمرار.
- عمل ورش ولقاءات تهدف إلى التعرف على الاحتياجات اللازمة لرفع مستوى كفاءة العاملين في التخطيط المالي في الجامعة.
- تصميم أداة تقييم من قبل الخبراء والمختصين في الجامعة تهتم بوضع معايير لتقييم أدائها المالي من أجل تحديد مركزها المالي الحاضر والمستقبلي.
- توفير برامج تدريبية ريادية معالجة لضعف التأهيل والتدريب المالي الخاص باستخدام أساليب إعداد الخطط المالية.
- توفير أرضية مناسبة في الجامعة لضمان نجاح الخطة المالية؛ من أجل ضمان اتخاذ قرارات دقيقة بشأن نطاق الخطط المالية والتعديلات التي يمكن إجراؤها.
- رفع مستوى كفاءة العاملين على وضع الخطط المالية، وقدرتهم على اختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها من خلال تصميم برامج تدريبية تزيد من قدرتهم وكفاءتهم المالية
- الإطلاع على خبرات لجامعات رائدة في استخدام أدوات التقدير المالي بهدف تعزيز خبرات العاملين في الجامعة.

المقترحات:

خرجت الدراسة بجملة من المقترحات:

- إجراء دراسة مشابهة على عينة مختلفة للحصول على وجهات نظر جديدة والتعرف على مقترحات جديدة
- إجراء دراسة بحثية عن ضوابط وآلية طبيعة الخصخصة في الجامعات ودورها في استقلالية الجامعات.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بلقاسم، سعودي؛ وعبد الرؤوف، عز الدين؛ وبوريش، مهني. (٢٠١٨). *التخطيط المالي ودوره في اتخاذ القرار في المؤسسات الاقتصادية-دراسة ميدانية بالمركب الصناعي التجاري الحضنة- المسيلة-*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف- المسيلة-، الجزائر.

بوزيد، عصام؛ وبسي، إخلاص؛ وبسي، صبرينة. (٢٠٢١). مساهمة لوحة القيادة المالية في تحسين الأداء المالي في المؤسسة الاقتصادية — دراسة عينة من المؤسسات في ولاية ورقلة في الفترة ٢٠١١-٢٠١٧. *مجلة الدراسات الاقتصادية الكمية*، ٧(١)، ٣٣١-٣٨٤.

الثبيتي، محمد. (٢٠٢٠). خصخصة التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ " تصور مقترح". *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة القصيم-*، ١٤(٢)، ٨٢٨-٨٦٠.

الحناشي، نوال، ورفاعي، ممدوح؛ وعطية، أحمد. (٢٠٢١). أثر أبعاد التخطيط الاستراتيجي على الكفاءة والقيادة المالية لدى القيادات الجامعية في الجامعات الليبية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، ١٢(٣)، ٢٣٠-٢٥٤.

الدلابيح، محمد أحمد. (٢٠١٧). *التحديات المالية والادارية التي تواجه الجامعات الخاصة في ظل تذبذب أعداد خريجي الثانوية العامة في الاردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

الزهراني، علي. (٢٠١٩). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(١١)، ١٣٦-١٥٨.

زين الدين/ محمد مجاهد. (٢٠١٣). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. بحث منشور جامعة أم القرى. متاح على الرابط التالي: https://mobt3ath.com/dets.php?page=1122&title=%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A8_%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B5%D9%88%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%AA%D8%B1%D8%AD_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9

سعيد، هديل. (٢٠٢٢). ماذا يعني خصخصة التعليم. ايجابيات وسلبيات الخصخصة. المرسال. متاح على الرابط: https://www.almrsal.com/post/791489

الشمري، خالد. (٢٠٢٠). تقييم الأداء الاستراتيجي في جامعة شقراء باستخدام بطاقات الأداء المتوازن (BSC) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة التربية– جامعة الأزهر*، ٥(١٨٧)، ١٦٦-١٩٨.

عبد النبي، هدى؛ والعوضي، سالي؛ وعثمان، رحاب؛ وبلال، فائقة. (٢٠٢١). التحديات الاقتصادية لخصخصة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للتنمية*، ١٠(١)، ١-١٠.

عبد، سحر. (٢٠٢٣). دور التخطيط في إعداد الموازنات التقديرية —دراسة تطبيقية على عينة من العاملين في شركة الواحة للمشروبات في بابل. *مجلة منار الشرق للدراسات والأبحاث*، ١(٢)، ٨٨-١٠١.

العزام، ميسم. (٢٠١٩). التحديات المالية التي تواجه التعليم العالي وسبل معالجتها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٦(٣)، ١٩-٣١.

العيدروس، أغادير. (٢٠١٩). الكفايات الجوهرية للموظفين في ضوء متطلبات الخصخصة" دراسة تطبيقية على إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس*، ٤(٤٣)، ٣٢٧-٣٩٤.

الغامدي، أحمد. (٢٠٢٢). تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة " تصور مقترح". *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، ٨٨ (٤)، ١-٥٣.

الغامدي، حمد. (٢٠١٩). تحسين القدرة التنافسية للجامعات الناشئة وفق متطلبات خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(٩)، ٨٤-٩٧.

الفايز، هيلة. (٢٠١١). استراتيجية مقترحة لخصخصة بعض الخدمات التربوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود. الرياض.

القحطاني، علي سعد سعيد والدوسري، راشد بن ظافر. (٢٠١٩). الأبعاد التربوية والاجتماعية لخصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ١١(٤). ص١٧٥-٢٥٣

الراشد، سديم بنت ابراهيم. (٢٠٢٠). الآثار المتوقعة من تطبيق الخصخصة على جودة التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. دراسة استطلاعية من وجهة نظر منسوبي. *المجلة العلمية كلية التجارة جامعة اسيوط*. (٦٩)، ٤. ٢-٤٨

المفيز، خولة. (٢٠٢١). تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، ع (١٥)، ١٩٩-٢٩٤.

مكيد، علي؛ وأعمر ستي، نسيمة. (٢٠١٦). أهمية التخطيط المالي في مواجهة الأزمات وإدارتها- دراسة حالة المؤسسة الوطنية للكهرباء والغاز سونلغاز المدية-. *مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات*، ٥(٢)، ٣٢-٤٤.

النفيعي، صالح. (٢٠١٩). خصخصة الجامعات السعودية في ضوء مؤشرات الاقتصاد المعرفي والتحول الوطني. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠(٢٠)، ٢٥١-٣٠٦.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd, Sahar. (2023). The Role of Planning in Preparing Budgets: An Applied Study on a Sample of Employees in Al-Wahah Beverages Company in Babel. Manar Elsharq Journal for Management and Commerce Studies. (In Arabic), 1(2), 88–101.

Abdulnabi, Huda; Al-Owaidi, Sally; Othman, Rahab; and Bilal, Faiqa. (2021). Economic Challenges of Privatizing Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Development. (In Arabic), 10(1), 1-10.

Al-Azzam, Maisam. (2019). Financial Challenges Facing Higher Education and Ways to Address Them: A Perspective from Academic Leaders in Jordanian Universities. Journal of Educational Sciences Studies. (In Arabic), 46(3), 19-31.

Aldalabih, Mohammed Ahmed. (2017). Financial and managerial challenges facing private universities due to fluctuating numbers of general secondary certificate graduates in Jordan. (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University.

Al-Eidrous, Aghadir. (2019). Core Competencies of Employees in Light of Privatization Requirements: An Applied Study on the Management of Education in the Holy Capital in the Kingdom of Saudi Arabia. College of Education Journal - Ain Shams University. (In Arabic), 4(43), 327-394.

Al-Fayez, Haila. (2011) A Proposed Strategy for Privatizing Some Educational Services in General Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Doctoral Thesis, College of Social Sciences, (In Arabic), Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh.

Al-Ghamdi, Ahmed. (2022). Internationalizing Saudi Higher Education in Light of the Philosophy of the Productive University: A Proposed

Concept. College of Education Journal - Tanta University, (In Arabic). 88(4), 1-53.

Al-Ghamdi, Hamad. (2019). Enhancing the Competitiveness of Emerging Universities According to the Requirements of Privatizing Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia: A Proposed Concept. International Journal of Educational Specialized Studies, (In Arabic). 8(9), 84-97.

Al-Hanashi, Nawal; Rafai, Mamdouh; and Atiya, Ahmed. (2021). The Impact of Dimensions of Strategic Planning on Efficiency and Financial Leadership of Academic Leaders in Libyan Universities. Scientific Journal of Business and Environmental Studies, (In Arabic). 12(3), 230-254.

Al-Harbi, Amal Abdul Rahman Salim, and Al-Zahrani, Saleh bin Ali. (2016) A Proposed Concept for Privatization in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Experiences of Other Countries. Journal of the Faculty of Education at Benha, (In Arabic). 106(1), pp. 205-300.

Al-Mufeez, Khawla. (2021). Applying governance in Saudi state universities: a proposal [Article]. Journal of Educational Sciences, (In Arabic). Issue (15), 199-294.

Al-Nafie, Saleh. (2019). Privatization of Saudi Universities in the Light of Knowledge Economy and National Transformation Indicators. Journal of Scientific Research in Education, (In Arabic). 10(20), 251-306.

Al-Qahtani, Ali Saad Saeed, and Aldosari, Rashed bin Dhafar. (2019) Social and Educational Impacts of Privatization in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, (In Arabic). 11(4), pp. 175-253.

Al-Shammari, Khaled. (2020). Strategic Performance Evaluation at Shaqra University Using Balanced Scorecards (BSC) from of Faculty Members Perspective. Education Journal - Al-Azhar University, (In Arabic). 5(187), 166-198.

Al-Thubaiti, Mohammed. (2020). Privatization of Higher Education in Light of Saudi Arabia's Vision 2030: A Proposed scenario. Journal of Educational and Psychological Sciences - University of Al-Qassim, (In Arabic). 14(2), 828-860.

Al-Zahrani, Ali. (2019). Obstacles to the Privatization of Saudi Universities in Light of Vision 2030: the viewpoint of Academic Leaders. International Journal of Educational Research (In Arabic). 8(11), 136-158.

Belqasim, Saud; Abdulraouf, Azzeddine; and Bourish, Mahni. (2018). Financial Planning and Its Role in Decision-Making in Economic Institutions: A Field Study at the Commercial Industrial Compound Hadna-M'sila. Unpublished Master's Thesis, Mohammed Bouzidi University - M'sila -, Algeria. (In Arabic).

Bir, C.&Jones, R.&Ladd, B.(2022). Evaluating Financial Performance and Position. Retrieved from: https://extension.okstate.edu/fact-sheets/evaluating-financial-performance-and-position.html

Bouzid, Essam; Bessi, Ikhlas; and Bessi, Sabrina. (2021). The Contribution of the Financial Dashboard to improving Financial Performance in the Economic institution: Study a Sample of Institutions in the State of Ouargla in the Period 2011-2017. Journal of Quantitative Economic Studies, (In Arabic). 7(1), 331-384.

Coffman, T.(2017). Challenges in Financial Planning. Retrieved from: https://blogs.perficient.com/2017/02/15/challenges-in-financial-planning/

Geier, B.(2023). What Is Financial Planning? Definition, Meaning and Purpose. Retrieved from: https://smartasset.com/financial-advisor/financial-planning-explained

Hamzaee, R.G.(2017). An Exploratory Analysis of Higher Education Financial Challenges and Innovations. *Journal of Business and Economics*,6(4).

Kasradze,T.&Antia, V.&Gulua, E.(2019). Challenges of Financial Management of the Higher Education Institutions in Georgia. *European Journal of Economics and Business Studies*,5(1).

Kumaraswamy, S.(2023). Financial Planning: What is it, Types, Objectives, Steps & Benefits. Retrieved from: https://happay.com/blog/financial-planning/#:~:text=Advantages%20and%20benefits%20of%20financial%20planning&text=By%20analyzing%20financial%20data%20and,informed%20decisions%20and%20minimize%20uncertainties.

Maheshwari, N.O.& Maheshwari, A.R.(2022). Challenges and Opportunities in Higher Education Financial Management. *International Journal of Business and Management Invention (IJBMI)*,11(9).

Makied, Ali; and Amar Setti, Nassima. (2016). The Importance of Financial Planning to Face the Crises and their Management - Study a case of National firm of Electricity and Gas SONELGAZ MEDEA. Journal of Administration and Development for Research and Studies, (In Arabic). 5(2), 32-44.

Okechukwu, M.C&Nzokurum&Chimajula, J.(2018). Privatization of higher education: issues and prospects. *British Journal of Education*, 6(12).79-87

Saeed, Hadeel. (2022). What Does Education Privatization Mean? Pros and Cons of Privatization. Al-Mersal. (In Arabic). Retrieved from: https://www.almrsal.com/post/791489 .

Tamplin, T. (2023). Financial Planning Process. Retrieved from: https://www.financestrategists.com/financial-advisor/financial-planning/financial-planning-process/

Voigt, K.&Benson, A.(2023). Financial Planning: A Step-by-Step Guide. Retrieved from: https://www.nerdwallet.com/article/investing/what-is-a-financial-plan

Zain al-Din, Muhammad Mujahid. (2013). Methods of Constructing the Proposed Conceptual Framework in Scientific Theses. Published Research, Umm Al-Qura University. (In Arabic). Retrieved from: https://mobt3ath.com/dets.php?page=1122&title=%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A8_%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B5%D9%88%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%AA%D8%B1%D8%AD_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9 .

العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية

د. هلال بن مزعل العنزي
قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الحدود الشمالية

العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية

د. هلال بن مزعل العنزي

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الحدود الشمالية

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٩/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٠١/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، وبحث العلاقة بينهما لدى معلمي المرحلة الثانوية، عبر منهج وصفي كمي، تضمن التصميم الوصفي الارتباطي؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بينهما. وأُخِذَ بأسلوب الحصر الشامل لجميع معلمي الرياضيات في مدارس البنين الثانوية بمدينة عرعر، وبلغ عددهم (٧١) معلِّمًا، في (٢١) مدرسة ثانوية. وتكوَّن مقياس قلق تدريس الرياضيات من (٣٢) عبارة في خمسة أبعاد، وتكون مقياس المعتقدات الرياضية من (٢٤) عبارة في أربعة أبعاد. وتمَّ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث (١٤٤٥هـ) بمدينة عرعر. وبيَّنت النتائج أنَّ مستوى المعلمين كان متوسِّطًا على المقياسين، وبلغت قيمة ارتباط بيرسون بينهما (٠,٤١٧)، وهي قيمة دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$، وبالمثل عند $\alpha \leq 0.05$، وتعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين المتغيرين لدى المعلمين. وفي ضوء نتائجها، قدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: قلق تدريس الرياضيات، المعتقدات الرياضية، معلم الرياضيات، المرحلة الثانوية.

The Relationship Between Mathematics Teaching Anxiety and Mathematical Beliefs Among Secondary School Teachers

Dr. Hilal Ibn Mezel Al-Enezi

Department of Curriculum and - Faculty of Humanities and Social Sciences

Northern Border University

Abstract:

The study aimed to measure the level of mathematics teaching anxiety and mathematical beliefs and to explore the relationship between them among secondary school teachers. A descriptive quantitative approach was employed, incorporating a correlational design to determine whether a statistically significant correlation exists between the two variables. A comprehensive survey method was used, targeting all mathematics teachers in secondary boys' schools in the city of Arar, totaling 71 teachers across 21 schools. The Mathematics Teaching Anxiety Scale consisted of 32 statements across five dimensions, while the Mathematical Beliefs Scale comprised 24 statements across four dimensions. The study was conducted during the third semester of 1445 AH in the city of Arar. The results indicated that the teachers scored at a moderate level on both scales. The Pearson correlation coefficient between the variables was 0.417, which is statistically significant at both $\alpha \leq 0.01$ and $\alpha \leq 0.05$. This indicates a moderate positive correlation between mathematics teaching anxiety and mathematical beliefs among the teachers. Based on these findings, the study offered a set of recommendations and suggestions.

key words: mathematical beliefs, mathematics teaching anxiety, mathematics teachers, secondary education

المقدمة:

للرياضيات مكانة مرموقة في الحياة اليومية، وفي تطوير العلوم والتقنية، ما يؤكد أهمية تدريسها، بما يكسب الطلاب المعارف، والمهارات المطلوبة لتنمية قيمهم، وتوجيه تفاعلهم الاجتماعي، وجعلهم أقدر على حل المشكلات، عبر تفكير يظهر تنوُّع المعالجة، والتوظيف لما حولهم، بموضوعية، ومرونة، وحياد.

ومع فائدة الرياضيات علميًّا، وتربويًّا، تبدو صورتها غير جيدة، لدى بعض المتعلمين، الذين رأوها تحديًا يثقل عليهم، وهم يظنون أنهم لن ينجحوا فيها، وربَّما كان سبب انصرافهم عنها، وإهمالها، وتدني مستوى قبولها، والتحصيل فيها، ناهيك عن القناعة بها، والمتعة بتعلمها.

ومن المظاهر السيئة ذات الصلة بهذا الجانب، ما يسميه التربويون قلق تدريس الرياضيات، الذي يتمثل في متلازمة ردود وجدانية يتبنَّاها المعلمون تجاه الرياضيات المدرسية؛ نتيجة مواقفَ، أو خبراتٍ، كوَّنت لديهم قناعاتٍ، أو أفكارًا، ربَّما تؤثِّر في قيادتهم تعلُّمًا رياضيًّا يسعون إلى أنْ يكون فارقًا، في مهامه، ونواتجه، وفي الوقت نفسه، ينتابهم قلقٌ إزاء مسؤوليات متعلقة بإنجازهم التدريسي.

وربَّما ارتبط قلقهم التدريسي: سببًا، ونتيجةً بقلق الرياضيات لدى المتعلمين، متمثِّلاً في خوفٍ غير عقلاني، يمنعهم من تعلمها، أو ربَّما أحدث دُنُوًّا في الثقة بقدراتهم الرياضية، وهم يحاولون الإفادة من خبراتها لمناقشة مشكلات حياتهم؛ لتكون من النتائج الضارة بهم، وبالمنهج التربوي للرياضيات ضعف تحصيلهم، الذي ربَّما قاد إلى فشل دراسي، يمثل هدرًا اقتصاديًّا على مستوى نظام التعليم، والمجتمع.

ويشمل القلق من الرياضيات مشاعر سلبية تتعلق بتفاعل المتعلم مع هذه الرياضيات، حيث تؤدي مواقف تقييم الرياضيات إلى مستويات أعلى من قلق

الرياضيات (Ryan et al., 2023).

وعليه؛ فتعليم الرياضيات الجيد بشكل مناسب سيساعد الطلاب على تقليل قلقهم بشأن الرياضيات، وتطوير مواقف إيجابية تجاهها، وهذا يتطلَّب مواجهةً لقلق تدريس الرياضيات؛ بأن يعي المعلم منطق هذه الرياضيات، وسلامتها، وصرامتها؛ ليصنع مواقف تسوِّق لتعلُّمها، عبر سياق جاذبٍ، ووظيفيٍّ.

إن قناعة المعلم بهذه الرياضيات، وتكوينه اتجاهاتٍ إيجابيَّةً نحوها، ممَّا يجعله يتبني نشاط تعلم رياضي يثري المتعلمين، ويشعرهم بفوائد الرياضيات، وارتباطها بواقعهم: تحليلاً، وفهمًا، وتفسيرًا، وإصلاحًا؛ فتتغير أحكامهم المسبقة عنها، ويزول قلقهم بشأنها.

إن هناك حاجة ماسة لتعريف المتعلمين بفلسفة تعليم الرياضيات، وإبراز ارتباطها بالحياة اليومية؛ ليظهروا تقديرًا لها، وقيمةً لتعلمها، بإعطائهم مشكلات رياضية حقيقية، يبدع المعلم في ربطها بمواقف من حياتهم، ما يقلل قلقهم تجاه الرياضيات، ويخفض تأثير قلق تدريس الرياضيات عليهم (Gresham, 2018).

وفي المقابل، يحتاج معلم الرياضيات تعرُّف الرياضيات؛ بوصفها محتوىً معرفيًّا، ونظامًا دقيقًا، وسياقًا ثقافيًّا، وفق أساليب تضمن مستوى مرتفعًا من القبول، والالتزام بهذه الرياضيات: أكاديميًّا، وتربويًّا؛ للحد من قلق تدريسها؛ بوصفه عاملاً سلبيًّا على ثقته بنفسه، وكفايته الذاتية في هذا التدريس (Aksu, 2019).

ومن المهم تحليل مستوى قلق تدريس الرياضيات، بما يمكِّن معلم الرياضيات من إتقان المهام المتعلقة بجعل الطلاب يحبون الرياضيات، وصولاً إلى حمايتهم من تجربة قلق الرياضيات (Cenberci, 2019).

وتعد عوامل مثل الكفاءة الذاتية للمعلم، وتصوراته للمواقف التدريسية، وقيمه

العاطفية، مؤثرات على صفوف الرياضيات، فيما يخص قلق تدريس الرياضيات (Brown et al., 2020)، وبالتالي تسبب له، ولطلابه مستوىً من القلق التدريسي، من حيث إنجاز المهام، وتقدير الذات، وتوظيف أفكار الرياضيات (Hannula, 2005).

ويتطور قلق تدريس الرياضيات إلى قلق مهني، لدى معلم، تؤثّر قيادته، وشخصيته على أداء الطلاب، ونجاحاتهم، وتحديد ميولهم، وأهدافهم المهنية (Maloney et al., 2013)، مع علاقة قوية بين المواقف السلبية للمعلمين تجاه الرياضيات، وتحصيل طلابهم في الرياضيات (Mensah et al., 2013).

وينقل المعلمون مواقفهم، ومعتقداتهم حول الرياضيات، إلى طلابهم، الذين يتأثرون بما يتبنَّاه معلموهم حول الرياضيات، في جوانب مثل: رؤيتهم ارتباط الرياضيات بالحياة، وممارستهم التفكير الرياضي، وتشكُّل كفاءتهم الذاتية، وقلقهم من الرياضيات (Suarez-Pellicioni et al., 2016).

ومن المهم أن تعين ثقافة تدريس الرياضيات، ومكانة الرياضيات في التربية، والمجتمع، على إكساب المعلم معتقداتٍ حول الرياضيات، تجعله يتصورها عمليات إبداعية، واستقصائية، مثل: حل المشكلات، والبرهان، والاستدلال، والتواصل، والاتصال، والتمثيل، وأن تدريس الرياضيات هو نشاط يتمحور حول الطالب، ويركز على بناء المعرفة الرياضية لديه (Meng, 2016)، مع تأكيد دور الفلسفة البنائية في حركة إصلاح تعليم الرياضيات (Roscoe & Sriraman, 2011).

مشكلة الدراسة:

يحدث أن يشك طالب في خوارزمية حل رياضي، أو أن يسأل المعلم عن مبررات اختيار قانون، أو طريقة، علاوة على احتمال أن يرى في الإجراءات كلفة اقتصادية،

من حيث التعقيد، وكثرة الخطوات، ومثل هذه المواقف واردة في صفوف الرياضيات، وهي في الوقت نفسه جديرة بأن تثير شيئًا من الاستياء، أو الضعف لدى المعلم، بينما المأمول أن يوظِّف المعلم مثل هذه السيناريوهات الواردة، لدفع الطلاب إلى تفكير تشاركي، صوب مزيد من الاستكشاف، بما يحقق قدرًا من الثقة بهذه الرياضيات، والرغبة باستدامة التعلم الرياضي: فهمًا، وتوظيفًا.

إنه من اللازم أن يعي معلمو الرياضيات أهمية المجال العاطفي في تهيئة بيئة مواتية لتعلم الرياضيات، بما في ذلك المعتقدات، والدوافع، والقيم، بما يدعم جودة اختيار المعلم مداخل التدريس، وإستراتيجياته، وممارساته، بما يُحَسِّنُ ما لدى المتعلمين من مشاعر، وآراء، واهتمامات تجاه الرياضيات؛ فيستند نجاح المعلم في تصميم مهام التعلم الرياضي إلى مواقف إيجابية يتبنَّاها تجاه الرياضيات.

ومعتقدات المعلمين عن الرياضيات عامل مهم في توجيه معتقدات طلابهم حولها؛ فميل المعلم مثلاً إلى بناء نشاط تعلم استقصائي يدعم رؤية الرياضيات بوصفها موضوعًا إبداعيًّا، ما يجعل تعلمها ممتعًا للطلاب، يساهم في تعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، وعدِّها مفيدةً، ومثيرةً بالنسبة إليهم (Pedersen et al., 2023).

وتتأثر بيئة التعلم الرياضي، وتدريس الرياضيات، بالكفاءة الذاتية للمعلم، ومعتقداته حول الرياضيات، ما ينبه إلى الإفادة من هذه المؤشرات، في تحسين تعليم الرياضيات (McMinn et al., 2021).

ويُحْتَمَلُ أن للتدريب، والخبرات الميدانية، وثراء الثقافة التدريسية، دورًا في خفض قلق تدريس الرياضيات، وفق القدرة على تحمل أعباء التدريس، وتنفيذ مهامه باقتدار (Tatar et al., 2016).

ويجب استمرار تحسين المعلم أداءه المهني، ووعيه بإجراءاته التدريسية، ونتائجها؛

لتشخيص مشكلات التدريس، وعلاجها، وممَّا يدعم ذلك إعداده، وتأهيله؛ ليكون معلِّمًا باحثًا، بما يمكِّنه من تأمُّل ممارساته التدريسية، والقيادية عبر سياقٍ واقعيٍّ، يفهمه، ويستدرك عليه (Martell, 2014).

وأوصت دراسة كاراكوس وسيفيم (Karaköse & Sevim, 2023) بأن تكشف الدراسات المستقبلية عن معتقدات التطور الرياضي للمعلمين، وعلاقتها بقلق تدريس الرياضيات لديهم؛ لتبني رؤى أعمقَ حول هذه القضايا.

وينشأ عن هذا القلق تدريس ضعف اهتمام، وتدنٍّ للقدرة الرياضية للمعلم، وربما تأخير فرص التنمية المهنية، ومن آثاره ضعف التركيز، والشعور بالعجز، وفقدان احترام الذات، والخجل، وصولاً لفقد شغف التدريس، وهذا القلق عائدٌ في الأغلب لتجارب مؤلمة في تدريس الرياضيات (Awofala et al., 2024).

ويرتبط قلق تدريس الرياضيات بمعرفة المحتوى التربوي، والرياضي، هذه المعرفة المؤثرة في جودة التدريس، ما يُلْزِمُ بشرح المعرفة التربوية، والمكون العلمي للرياضيات، بما يهيئ المعلم، ويؤهله لأداء تدريس فعَّال، يتضمن التجربة الناضجة، المولدة لخبرات مؤكَّدة (Taley et al, 2021).

ومن العوامل المسببة لقلق الرياضيات لدى المتعلم، طبيعة هذه الرياضيات، وموقف المعلم من الرياضيات، وتدريسها، ما يعني أنَّ قلق تدريس الرياضيات سبب، أو حدث مصاحبٌ، أو مهيّئٌ لقلق الرياضيات عند المتعلم، وبالتالي الإضرار بالتعلم الرياضي، ونواتجه، ناهيك عن إعماله، وبقاء أثره.

وهنا تبرز قضية الخبرات الشخصية للمعلم، والمتعلم، مع الرياضيات، ما يعني أنَّ ثقافة المعلم، وشخصيته، وسلوكه في قيادة التعلم الرياضي، والإيمان بأهمية هذا المتعلم، وتعلمه، والوفاء بمطالبه بقناعة، عوامل مؤثرة في قلق تدريس الرياضيات، وبالتالي

جدوى التدريس، وجودته.

إن مواقف المعلم السلبية من الرياضيات، داخل الصف، وفي سياق التدريس، تزيد من قلق الرياضيات لدى المتعلمين، خاصَّةً إذا ما كانت لديه القدرة على تبني بيئة صفية ديمقراطية، وتنفيذ تدريس متنوع، متوازن، وتوفير معينات تعلم، وإستراتيجيات تدريس، وتقويم، تناسب خصائصه، وخصائص المتعلمين، وطبيعة مقرر الرياضيات.

وتعين معتقدات المعلمين لتعلم الرياضيات على التنبؤ باحتياجات الطلاب الخاصة، خاصَّةً في سياق تعلم الرياضيات البنائي؛ لتحقيق نجاحهم، مثل: دعم ثقتهم بالرياضيات، وقناعتهم بجدوى تعلمها، ورؤيتهم نجاحهم فيها؛ بوصفه منجزًا يستحق جهد التعلم (Haataja et al., 2024).

كل ما سبق معين على تحمل درس الرياضيات، بل وتقبله، ونقله أثرًا تطبيقيًّا نافعًا في الحياة، يشجع على حل المشكلات المعيشة بمنطق الرياضيات، وبثقة متعلمها غير القلق إزاءها، وقد أفاد من معلم يؤمن بالرياضيات، ويعتز بها، ويخلص لها، ويدافع عنها، ويقدمها متنوعةً، لا تقبل التناقض، ووظيفيَّةً سالمةً من الجمود، تصنع المتعة في تعلُّمها.

ويتسق ما سبق، مع كون قلق تدريس الرياضيات ذا صلة بالخبرات السلبية للمعلم، وافتقاده ما يكفي حاجته من الثقة الرياضية، وتأمل ممارساته التدريسية (Geist, 2015).

وهنا، تتبنَّى الدراسة عاملين مهمين لدى المعلم، يمكن أن يؤثِّرا في الممارسات التدريسية لمعلمي الثانوية، هما: قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، حيث

اهتمَّت هذه الدراسة ببحث العلاقة بين هذين المتغيرين، لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية.

وعليه؛ فقد صيغت مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن سؤالها الرئيس، التالي:

- هل توجد علاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

أسئلة الدراسة:

انبثقت عن السؤال الرئيس للدراسة، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى قلق تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية؟
- ما مستوى المعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية؟
- ما نوع ومستوى العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تمثَّلت أهداف الدراسة في الآتي:

- قياس مستوى قلق تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- قياس مستوى المعتقدات الرياضية التطور لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية.
- بحث نوع ومستوى العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية لدى هؤلاء المعلمين.

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة في جانبين:

جانب موضوعي: متعلق بالمعالجة المعرفية لقلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية، تبعًا للعلاقة بينهما، المستهدَفة بالدراسة، مع الإشارة إلى ندرة الدراسات التي بحثت أيًّا من المتغيرين عربيًّا، وغياب دراسة العلاقة بينهما: عربيًّا، في حدود علم الباحث.

جانب عملي: تؤكده إفادة برامج التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين الرياضيات بهذين الموضوعين الحيويَّيْن، دعمًا للنوعية، والاستدامة في هذا المجال التطويري اللازم، خاصَّةً في عناصر؛ كالانتماء المهني، والثقافة التدريسية، والتمكن العلمي؛ تحسينًا للقيم، والاتجاهات، والممارسات في تعليم الرياضيات، وتعلُّمها؛ إثراءً لأدوار المعلم، والمتعلم، وخبير التدريب التربوي، وتطوير المناهج، والمشرف التربوي، على حدٍّ سواء.

حدود الدراسة:

تمثَّل **الحد الموضوعي** للدراسة بموضوعين، هما: قلق تدريس الرياضيات، الذي عالجته الدراسة عبر خمسة أبعاد، هي: التمكن المعرفي، والإنجاز التدريسي، والاتجاه نحو تدريس الرياضيات، والمعرفة التدريسية، والثقة المهنية، وموضوع المعتقدات الرياضية، الذي عالجته الدراسة عبر أربعة أبعاد، هي: طبيعة الرياضيات، وتدريس الرياضيات، والتعلم الرياضي، وتقويم نواتج التعلم الرياضي، علاوة على العلاقة بينهما؛ بوصفهما متغيري الدراسة.

ومثَّل **الحد البشري** معلمو الرياضيات في جميع المدارس الثانوية بمدينة عرعر؛ بوصفها **حدًّا مكانيًّا**، علاوة على **الحد الزماني**، المتعيِّن بتطبيق الدراسة ميدانيًّا الفصل الدراسي الثالث، للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

عرَّفت الدراسة مصطلحاتها، على النحو التالي:

قلق تدريس الرياضيات:

هو **اصطلاحًا:** الشعور بالتوتر، أو القلق لدى معلم الرياضيات أثناء الخدمة، أو قبلها، عند تدريس المفاهيم، أو النظريات، أو الصيغ الرياضية، أو حل المشكلات الرياضية بتمكن (Peker, 2016, p.99).

وعرَّفته الدراسة **إجرائيًّا؛** بوصفه: "شعور معلم رياضيات المرحلة الثانوية بالتوتر، والخوف، بما يحول دون أدائه المتقن لمهام تدريس الرياضيات، وما يتضمنه ذلك من حل المشكلات الرياضية، وتحقيق الفهم العلمي لدى المتعلمين، وتمكينهم من ربط تعلمهم الرياضي بالحياة، وفقًا لقدرته على معالجة المفاهيم الرياضية للدرس، ورغبته في تنمية ثقافته التدريسية، ومعرفته الرياضية؛ فيكون تقصيره، أو بطؤه، أو إخفاقه سبب افتقاده ثقته بنفسه، واستحقاقه احترام المتعلمين، وثناءهم، ويُقاس، ويُعَبَّر عنه تبعًا لمتوسط استجابات المعلمين على المقياس المُعَدِّ لذلك، المتضمن خمسة أبعاد لقلق تدريس الرياضيات، هي: التمكن المعرفي، والإنجاز التدريسي، والاتجاه نحو تدريس الرياضيات، والمعرفة التدريسية، والثقة المهنية".

المعتقدات الرياضية:

هي **اصطلاحًا:** أفكار، وانطباعات متعلقة بدلالات التعلم الناجح، والفعَّال للرياضيات، واستخدام هذه الرياضيات في الحياة، والتجارب، والخبرات الخاصة بالمتعلمين في صفوف الرياضيات، بما يؤسس لنظام يعكس الممارسات التدريسية؛ بوصفه أداةً للتأثير، والتنظيم في فعاليات التدريس (Pehkonen & Törner, 2003, p.5-6).

وعرَّفتها الدراسة **إجرائيًّا**؛ بوصفها: "آراء معلمي رياضيات المرحلة الثانوية حول أهمية الرياضيات، وفائدتها في المدرسة، والحياة، وتصوراتهم حول خصائص بنائها، واتساقه، ومنطقية أفكارها، وكيفية تدريسها، وتقويم نواتج التعلم الرياضي للطلاب، بما يجعلهم ذوي تصورات، وانطباعات متوافقة مع إصلاح تعليم الرياضيات، من المنظور البنائي، وتُقاس، ويُعَبَّر عنها تبعًا لمتوسط استجابات المعلمين على المقياس المُعَدِّ لذلك، المتضمن أربعة أبعاد للمعتقدات الرياضية، هي: طبيعة الرياضيات، وتدريس الرياضيات، والتعلم الرياضي، وتقويم نواتج التعلم الرياضي".

العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات الرياضية:

عرَّفت الدراسة هذه العلاقة **إجرائيًّا**، بأنّها: "مستوى التأثر المتبادل بين قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية، ويُقاس، ويُعَبَّر عنه بحساب درجة الارتباط بين درجات استجابات المعلمين على مقياسي قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية".

الإطار النظري للدراسة:

أوَّلاً: قلق تدريس الرياضيات:

يُعَدُّ قلق تدريس الرياضيات انعكاسًا لأوجه قصور حقيقية، أو متصورة في معرفة الرياضيات، أو مهارات التدريس (McMinn, 2019)، لذا؛ فإنه يؤثر على ثقافة التدريس، وأساليب المعلم لمعالجة محتوى التعلم، وآليته للإقناع، وتوجيه المتعلمين، وقيادة نشاط تعلمهم الرياضي، علاوة على تنظيم وقت التدريس، وتوظيف إستراتيجيات تدريسية، ومعينات تعلم تناسب أهداف التعلم، ومهامه.

وهناك من يرى قلق الرياضيات مرتبطًا بقلق تدريس الرياضيات، من حيث قيامهما على مشتركات منها الخوف المعرفي من الرياضيات، والشعور العاطفي

المكتسب بالإحباط الشديد، أو العجز بشأن قدرة الفرد على إكمال المهام الرياضية، أو الخوف غير العقلاني من الرياضيات، ما ينتج عنه توتر يتعارض مع استخدام الأرقام، وحل المشكلات الرياضية (Gresham, 2018).

ويتصل بما سبق شعور المعلم، أو المتعلم على حدٍّ سواء، بأنَّ هناك ما يهدِّد احترام الذات؛ نتيجة افتقاد الارتياح في الموقف الرياضي، وما يتضمَّنه من مسؤولية التصدي للتحدي الرياضي، في هيأة مسألة، أو لغز رياضي يتطلب الحل؛ فيكون قلق تدريس الرياضيات، وقلق الرياضيات موقفين سلبيين تجاه الرياضيات، من المعلم، والمتعلم، وفق الترتيب نفسه، على أنَّ جزءًا من هذين المتغيرين متعلِّقٌ بما ينتاب المعلم، والمتعلم، على حدٍّ سواء، من غموض متعلقٍ بموضوع الرياضيات.

والحقيقة أن المعلم يعاني من هذين القَلَقَين في آنٍ معًا؛ فيميل قلق الرياضيات للتركيز داخليًّا، ويعكس افتقار الفرد للمعرفة، أو الثقة في الرياضيات، ويتركز قلق تدريس الرياضيات خارجيًّا، ويعكس مدى نجاح الفرد في إشراك المتعلمين في عملية تعلم الرياضيات (Brown et al., 2011)، ولهذا القلق التدريسي دور في تشكيل سلوك المعلم، وردود أفعاله تجاه الرياضيات، وتدريسها (Peker, 2006).

وربما عاد إهمال قلق تدريس الرياضيات نسبيًّا، إلى تصور بعض الباحثين أن هذا القلق غير ممكن بين معلمي الرياضيات المختصين، الذين يستخدمونها كل يوم، مع تأكيد أن هذا القلق أظهر لدى معلم جديد، محدود الخبرة التدريسية (Taley et al., 2021).

ويتوهم بعض المعلمين، ممن لديهم مستويات قلق تدريسي مرتفعة، أن مما يعينهم على تلافي آثار هذا القلق التزامهم بتدريس صارم، والتركيز على الحفظ، وإلغاء الأسئلة المفتوحة (Rina, 2021).

وتمتد مظاهر هذا القلق، وآثاره، للمعلمين الخبراء، المنتظمين في استخدام الرياضيات؛ بتدني إنتاجهم التخصصي؛ لمللهم، أو خجلهم، أو فشل مهام تدريسية، في مواقف صعبة (Awofala et al., 2024).

ويتعلق قلق تدريس الرياضيات بنقص المعرفة بالمحتوى، والثقة بالنفس (Hoşşirin-Elmas, 2010)، وتصورات الكفاءة الذاتية في الرياضيات، ومعتقدات المعلم عن الرياضيات (Başpınar, 2015)، وهو سبب رئيس لقلق الرياضيات لدى الطلبة، بما يؤثِّر سلبًا على فاعليَّتهم، وقناعتهم، وتحصيلهم (García-Santillán et al., 2016).

وتؤثر معتقدات الطلاب، والمعلمين حول الرياضيات، في قلقهم بشأن الإنجاز المشرف لهم، بوصفهم شركاء، ما يلزم بتطوير المحتوى، والتطبيقات التي من شأنها زيادة معرفة، وخبرة المعلم فيما يتعلق بمعرفته خصائص الرياضيات التربوية، والتفاعل المرن معها، وبها. (Karaköse & Sevim, 2023).

ويرتفع قلق تدريس الرياضيات لتدني المهارات التدريسية، والضعف المعرفي بالمحتوي الرياضي، ما يولِّد خوف المعلم من فشل التدريس، وضعف ثقته بنفسه، وقلة تقديره لذاته، ولكفاءته (Cook, 2017).

وتؤثر معتقدات معلمي حول الرياضيات على مستوى قلقهم التدريسي، وعلى معتقداتهم بشأن كفاءتهم التدريسية الرياضيات، مع إمكانية الحد من الآثار السيئة لهذا التأثير بمناقشة خبراتهم التدريسية، وبحث حلول المهام الصعبة، تبعًا لطبيعة المحتوى الرياضي، ومستوى التعلم المستدف (Cil & Akcay, 2024).

ويؤدي هذا القلق إلى فشل التدريس، وزيادته، وتناميه عامل رئيس لتفكير الطالب بشكل سلبي في الرياضيات، وربَّما رسوبه في المقرر (Zengin, 2017).

ثانيًا: المعتقدات الرياضية:

تمثِّل هذه المعتقدات الرياضية أفكار المعلمين حول طبيعة الرياضيات، وتعليمها، وتعلمها، متضمنة آراءهم حول فائدتها، وتصوراتهم حول كيفية تقديم موضوعاتها (Handal, 2003 & Beswick, 2017).

وتتضمَّن المعتقدات الرياضية، كما تصف النظرية البنائية، قيمًا، وأفهامًا تتَّفق مع فلسفة إصلاح تعليم الرياضيات، الذي يدعو إليه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، حيث يصنع المعلمون ذوو المعرفة تجارب هادفة، ومليئة بالتحديات لجميع الطلاب المشاركين في مهام الرياضيات عالية المستوى، وهذا يعزِّز منهجًا رياضيًّا غنيًّا (NCTM, 2000).

ويركز هذا المنظور البنائي لمعتقدات معلمي الرياضيات، على التزامهم بمعتقدات داعمة للتعلم الرياضي، تركز على المتعلم، منها: تزويده بمشكلات مثيرة للاهتمام، وتوظيف التعلم التعاوني، والفريقي في مهام تعلم رياضي تبرز وظيفية الرياضيات، في بيئة تعليمية آمنة، يزيد من موثوقية المتعلم بها إظهار المعلم قدرًا من المتعة، والقناعة بمحتوى الرياضيات، بما يوصله إلى مستوى الإتقان في معالجته تدريسيًّا (Beswick, 2017).

ويتَّفق هذا مع النظرية البنائية، المهتمة ببناء الطلاب معرفتهم الخاصة بأنفسهم، واستعادتهم اتزانهم المعرفي، بعد كل تنمية لخبراتهم الرياضية، ما يتطلَّب تعلُّمًا قوامه المشكلات الرياضية، والتنبؤ، والتخمين؛ تحسينًا للممارسات المفاهيمية، والإجرائية في تعلم الرياضيات، ومن أمثلة هذا التوجه: تبني الطلاب أساليب خاصة لحل مشكلات رياضية، والتعلم بصناعة الأفكار، ومناقشتها تعاونيًّا، صوب صنع ثقة رياضية، وتعلم عميق، وتحسين لمتعة المتعلم، ولمعتقدات المعلم.

ولمعتقدات معلمي الرياضيات تأثير كبير في صفوفهم، من حيث تنفيذ السياسات المتعلقة بعقد المنهج، وتقويم التعلم، وحل صعوبات التعلم، ومشكلاته (DeSimone & Parmar, 2006)، علاوةً على إستراتيجياتهم التدريسية، وتصوراتهم حول قدرات الطلاب، وتوظيفهم ملاحظاتهم، وهم يراقبونهم، ويدعمون تعلمهم للرياضيات (Van Steenbrugge et al., 2010).

ومن ركائز تنمية المعتقدات الرياضية للمعلم: معالجة مشكلات التدريس، والمشاركة في برنامج التطوير المهني، وتوظيف مواد، وأدوات ملموسة للاستدلال، وتطوير ما وراء المعرفة، وتعزيز التعبير اللفظي للطلاب عن تفكيرهم، والالتزام بتحقيق تقبل اجتماعي يدعم تعلُّمًا رياضيًّا، قوامه التعاون، وتحمل المسؤولية، وربط الرياضيات بالتربية المهنية (Beswick, 2017).

وتؤثر معتقدات المعلمين على طبيعة الرياضيات في تصوراتهم حول تدريسها، ليكون لتفاعلهم مع مواقف التدريس دور في تطوير معتقداتهم الرياضية، وفقًا لنمو خبراتهم الصفية، مثل: معالجة محتوى التعلم الرياضي، وتحقيق عمق مفاهيمي للطلاب، عبر إتقانهم توظيف ممارسات تدريسية فعالة، تنمي الثقة في الرياضيات، والإنجاز: لديهم، ولدى طلابهم، وعليه؛ فأساليبهم التدريسية نتاج معتقداتهم الرياضية (Akinsola, 2008).

وتدل المعتقدات الرياضية على مقدمات، أو افتراضات عقلية حول العالم يعتقد المعلم بصحتها، وعليه؛ فهي معتقدات أقرب للصورة المعرفية، ويتم الشعور بها بشكل أقل حدة، ويصعب تغييرها مقارنة بالمواقف، وتمثِّل، علاوة على ذلك، وجهات نظره عن الرياضيات (Philipp, 2007)؛ فهي في صورة أشمل أحكام شخصية حول الرياضيات، تصاغ من خبرات الرياضيات، متضمنة معتقدات حول طبيعة

الرياضيات، وتعلمها، وتدريسها (Raymond, 1997).

وتُصَنَّفُ هذه المعتقدات لثلاثة أصناف، هي: أفكار المعلمين عن الرياضيات موضوعًا للدراسة، وأفكارهم عن طبيعة تدريسها، وأفكارهم عن تعلمها، وهم على ثلاثة مستويات في ذلك؛ فمنهم موجهون للنقل من الرياضيات، يرون معلوماتها واقعية يجب نقلها للطلاب، عبر أساليب تعليمية تتمحور حول المعلم، ومنهم ذوو توجه استكشافي، يرونها معرفة يدعم تعلُّمَها الاستكشاف الموجه من الطلاب؛ فيركزون على تصميم تجارب الصفوف الفعالة، ومنهم ذوو توجه اتصالي بالرياضيات؛ فيرونها بناءً مفاهيميًا متشابكًا، معتمدين على الخبرات لمساعدة الطلاب على معرفة روابط الموضوعات الرياضية (Swan, 2006).

ومن المعتقدات الرياضية لدى المعلم، المتعلقة بقلق الرياضيات لدى المتعلمين، اتجاهاتهم نحو دراساتهم الجامعية، وما يبنى عليها من مهن مستقبلية، تبعًا لعلاقة هذه الدراسات، والمهن بالرياضيات، حيث إنهم يكونون معتقداتهم هذه تبعًا لتحصيلهم الرياضي، وقلق اختبار الرياضيات، وتصوراتهم حول صعوبة الرياضيات، وما يرتبط بها من صعوبات الأعمال المتعلقة بها، وتأثير المحتوى الرياضي، وفقًا لأسلوب تنظيمه، ومستوى تعقيده (McCullagh et al., 2024).

وتستنتج الدراسة وفقًا لإطارها النظري، أنَّ قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضيات، عاملان حيويان، مؤثران في تدريس الرياضيات، وتعلمها: اتجاهًا، وتنميةً، وأنَّه من الممكن أن تكون بينهما علاقة سببٍ، ونتيجةٍ، أو علاقة تزامنٍ؛ فصورة الرياضيات لدى المعلم، وأفكاره عن تعلمها، وتقويم نواتج هذا التعلم، تمثل جوانب مسؤولية، ربما صنع نجاحه، أو فشله فيها فرصًا لخفض قلق تدريس الرياضيات، أو رفعه؛ بوصف هذا القلق يمثِّل انعكاسًا لإنجازه التدريسي، وفقًا

لثقافته، وقيمه التدريسية، وتبعًا لوعيه، واعتداله، في فهم سياق التدريس، والحكم على أحداثه، وبالتالي مستوى رضاه عن أدائه التدريسي، مع التأكيد على ارتباط هذا كله بقبول المتعلم مهام تعلمه: متعةً، وتحدِّيًا، وقناعةً، وتوظيفًا، واتجاهًا، وعليه؛ فللمعتقدات الرياضية لدى المعلم تأثير في علاقته بالمنهج، وبالمتعلمين؛ بوصفهم شركاء مهمين في صفوف الرياضيات، ما يجعله معنيًّا بمعالجة مشكلات التدريس، عبر التطوير المهني، وتنويع ممارساته التدريسية، صوب تبني تصورات تدعم النجاح في تنفيذ المقرر، وتنمية التحصيل لديهم.

الدراسات السابقة:

- **دراسات سابقة حول قلق تدريس الرياضيات:**

عالجت دراسات سابقة موضوع قلق تدريس الرياضيات، من جوانب متنوعة؛ فبيَّنت دراسة السيد (٢٠١٥)، عبر منهج شبه تجريبي، فاعليَّة استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت لتنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لعينة ضمَّت (١٦) طالبًا في الدبلوم العام بكلية التربية "شعبة الرياضيات" بجامعة السويس، طُبِّقَتْ عليهم بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي، ومقياس لقلق تدريس الرياضيات.

واستنتجت دراسة محمد (٢٠١٨)، عبر تصميم شبه تجريبي بمجموعة واحدة، فاعليَّة برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب، لتنمية الوعي البحثي، وتقليل قلق تدريس الرياضيات عند (٣٢) طالبة معلمة للرياضيات بكلية التربية بجامعة المجمعة، قسِّمْنَ إلى ست مجموعات تشاركية، وطُبِّقَ عليهنَّ مقياسان: للوعي البحثي، ولخفض قلق تدريس الرياضيات.

وبيَّنت دراسة يازلِك وشيتين (Yazlık & Çetin 2020)، وفق منهج مسحي، انخفاض قيم قلق الرياضيات، وقلق تدريس الرياضيات لدى (٣٠٧) من المعلمين الأتراك، المتدربين في المرحلة الابتدائية، استجابوا لمقياسي قلق الرياضيات، وقلق تدريسها، مع وجود علاقة طردية دالة إحصائيًّا، بين هذين المتغيرين لديهم، علاوة على كون قلقهم الرياضي يتنبأ بقلقهم التدريسي.

وأظهرت دراسة كانتيمير (Cantimer, 2021) الوصفية، عبر أداتين للتحليل، ووصف الأبحاث، والوثائق، أنَّ معظم أبحاث قلق تدريس الرياضيات ما بين (٢٠٠٠-٢٠٢٠)، في تركيا، وعددها (٤٤) بحثًا، كان ما بين (٢٠١٨-٢٠٢٠)، وأنَّ أكثرها كان مع معلمين قبل الخدمة، علاوة على شيوع أساليب البحث الكمي، والمقياس بوصفه أداةً للقياس، في هذه الأبحاث.

ووجدت دراسة تالي وآخرين (Taley et al., 2021)، عبر منهج وصفي، طبَّق مقياسًا لقلق تدريس الرياضيات، ارتباطًا لهذا القلق لدى (١١٩) معلم رياضيات قبل الخدمة في غانا، بعوامل منها: معرفتهم بالمحتوى، وكفاءتهم الذاتية، وعمليات التدريس، وتقييم التدريس، والتحصيل الرياضي، علاوة على ظهور عوامل تخفض هذا القلق، منها: الإنجاز الرياضي، والخبرات الميدانية لتعليم الرياضيات.

وأبانت دراسة رينا (Rina, 2021)، عبر منهج نوعي، تضمن مقابلات مع (٢٠) معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية، في سيئول الكورية، عن تأثر قلق تدريس الرياضيات لديهم بخبراتهم التدريسية، ودرجاتهم العلمية، ونوع بيئة التدريس، علاوة على عجز المعلم عن مساعدة المتعلم في التخلص من قلق الرياضيات، ومن صور هذا العجز نمطية التدريس، والتنظير المعرفي، وسطحية التعلم.

وفحصت دراسة كاراكوس وسيفيم (Karaköse & Sevim, 2023)، عبر منهج ارتباطي، العلاقة بين مستويات قلق تدريس الرياضيات، ومعتقدات التنمية الرياضية، لدى (٢٠٠) معلم متدرب في مرحلة ما قبل المدرسة، في تركيا، استجابوا لمقياسي قلق تدريس الرياضيات، ومعتقدات التنمية الرياضية؛ فبيَّنت النتائج أن مستواهم كان متوسِّطًا على المقياسين، دون علاقة دالة إحصائيًّا بين المتغيرين لديهم.

واستنتجت دراسة الراشدية والتوبية (٢٠٢٣)، عبر منهج وصفي ارتباطي، تضمَّن تطبيق مقياسين لقلق التدريس، وعادات العقل، على (٣٧٣) معلِّمًا ومعلِّمةً من المعلمين الجدد في سلطنة عُمان، انخفاض مستوى قلق التدريس، وارتفاع مستوى عادات العقل لديهم، مع فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في مستوى قلق التدريس لمعلمي التخصصات التطبيقية، أعلى من معلمي التخصصات الإنسانية، علاوة على ارتباط سلبي دالٍّ إحصائيًّا بين قلق التدريس، وعادتي المثابرة، والتفكير بمرونة لدى العينة.

واستنتجت دراسة أووفالا وآخرين (Awofala et al., 2024)، عبر منهج مسحي وصفي، تضمَّن تطبيق مقياس لقلق الرياضيات، على (٤٨٠) معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية في نيجيريا، أنَّ من عوامل التنبؤ بأداء الطلبة في الرياضيات مستويات القلق التدريسي لمعلميهم، هذا القلق المصحوب، أو المتبوع بقلق الاختبار، وقلق التطبيق، وقلق تعلم المحتوى، وقلق الثقة بالنفس.

- **دراسات سابقة حول المعتقدات الرياضية لدى المعلمين:**

اهتمت دراسات سابقة بمعتقدات معلمي الرياضيات؛ فبيَّنت دراسة مينق وغزالي (Meng & Ghazali, 2016)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق مقياس للمعتقدات الرياضية، على (١٦٨) معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية، في الصين، ضعف مستوى معتقداتهم حول الرياضيات، وتعليمها، وكان من أبرز الآراء أنهم رأوا أنَّ

قوانين/قواعد الرياضيات تحد بشدة من الطريقة الممكنة لحل المشكلات، وأنَّ كلفة مهام التدريس تلزمهم باتباع طريقة واحدة يرونها الأنسب للوصول لحل مفهوم، وأنَّ دراسة الرياضيات تنمي التفكير الإبداعي، وأنَّ على المعلم حل نماذج من المشكلات للطلاب قبل تقديم المهمة.

وأظهرت دراسة الطراونة وخصاونة (٢٠١٨)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق استبانة معتقدات، وأسئلة مفتوحة، وبطاقة ملاحظة، على (١٨) معلِّمًا، ومعلِّمة، في الأردن، أنَّ العينة تمتلك معتقدات أكثر توافقًا مع النظرية البنائية، مع وجود معتقدات تقليدية متباينة، وبنسب متفاوتة نحو طبيعة الرياضيات، وتعليمها، وتعلمها، علاوة على افتقاد المعلمين التوافق بين معتقداتهم حول الرياضيات، وممارساتهم التدريسية.

وعالجت دراسة ماتينيز–سييرا وآخرين (Martínez-Sierra et al., 2020)، وفق منهج نوعي، الفجوة في دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الثانوية في المكسيك حول التقويم في الرياضيات، ومعتقداتهم حول الرياضيات، وبيَّنت نتائج تحليل الوثائق، والمقابلات شبه المنظمة معهم تباين مستوى هذه الفجوة لديهم، وأنَّ من عوامل تكوين معتقداتهم، وتوجيهها: مجالات توظيف الرياضيات، وظهور معاني للرياضيات في سياقهم اليومي، وثقافتهم التدريسية، ونوع تدريبهم المهني.

وبيَّنت دراسة بيريرا وجوهن (Perera & John, 2020)، عبر منهج نوعي، وفق مدخل تكاملي، تضمن تحليل بيانات (٦٠٠٠) طالب، و(٤٥٠) معلِّمًا، ارتباطًا طرديًّا لمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية الأستراليين، برضاهم الوظيفي، والتحصيل الرياضي، والتفاعل الصفي، والتحفيز، علاوة على ارتباط مفهوم الذات الرياضية للطالب طرديًّا بتحصيله الرياضي،

وتصوراته حول حيوية تعلمه، وإنجازه الرياضي.

وبيَّنت دراسة العابد (٢٠٢٠)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق مقاييس: المعتقدات نحو تعلم الرياضيات، والمعتقدات بفاعلية تدريس الرياضيات، وإدراك معلم الرياضيات لتطور فهم التلاميذ، على (١٦٨) طالبًا معلِّمًا في جامعة السلطان قابوس، وجود علاقة طردية بين زيادة معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو تعلمها من جهة، وفاعليتهم في تدريسها، وبالمثل إدراكهم تطور فهم التلاميذ للرياضيات، من جهة أخرى، علاوة على زيادة فاعليتهم في تدريسها تبعًا لإدراكهم هذا التطور، وقد فسَّر عاملا المعتقدات، والفعالية نسبة جوهرية في تباين درجات إدراك تطور هذا الفهم.

وطوَّرت دراسة إقزاي وكاي (Xie, & Cai, 2021) مقياسًا لمعتقدات معلمي رياضيات المرحلة الثانوية بالصين، وأفادت منه، عبر منهج وصفي مسحي، في تقييم المعتقدات الرياضية لدى (١٠٤) معلمين، في أربع مدارس ثانوية، وبحث علاقة هذه المعتقدات بخبراتهم التعليمية، تبعًا لمتغير سنوات العمل؛ فبيَّنت النتائج أنَّه لا تأثير لهذا المتغير على هذه العلاقة؛ فلا يعني طول الخبرة التعليمية بالضرورة تبني المعلم وجهات نظر إصلاحية، مع التأكيد على عناصر لازمة لمعتقداتهم الرياضية، منها: مصدر الرياضيات: من النظرية إلى الممارسة، وطبيعتها: من الحكم المطلق إلى التكذيب، وتطويرها: من ثابت إلى ديناميكي، وتعلمها: من البناء إلى التقبل.

وخلصت دراسة سعدات (٢٠٢٢)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق مقياس معتقدات معلمي الرياضيات حول حل المسائل والاستدلال والتواصل، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، على (١٣٤) من معلمي ومعلمات رياضيات المرحلتين المتوسطة، والثانوية في الجزائر، إلى أن ما يحملونه من اتجاهات إيجابية نحو مهنة

التدريس يؤثر على معتقداتهم حول التعامل مع الرياضيات، خاصة في بعدي حل المسائل، والاستدلال، دون تأثر هذه المعتقدات بمرحلة التدريس.

وحلَّلت دراسة اشتيه والشرع (٢٠٢٢)، وفق منهج نوعي وصفي، معتقدات (٢٤٧) طالبًا معلِّمًا في الجامعة الأردنية عن تعلم الرياضيات، وتعليمها، بإجابتهم على أسئلة مفتوحة حول هذه المعتقدات؛ فبلغ عددها (٥٨) معتقدًا، أكثرها شيوعًا: أن معلم الرياضيات سبب حب المادة، وأنها مادة معقدة وصعبة، وبيَّنت الدراسة أن من دعائم هذه المعتقدات ربط المحتوى الرياضي بمواقف حقيقية.

وحللت دراسة فيسقا-برافو وآخرين (Vesga-Bravo et al., 2022)، وقارنت معتقدات ثمانية معلمي رياضيات كولومبيين، أثناء الخدمة، وقبلها، ومعتقداتهم المعلنَة، والمطبَّقة في خططهم الدراسية، عبر منهج مختلط، تضمَّن استبانات مغلقة، ومقابلات شبه منظمة، وتحليل خطط تدريسية. وبيَّنت النتائج تنوع أساليب بناء هذه المعتقدات، مثل التدريب، والمجموعات المهنية، وأنَّها أوضح عند أصحاب الخدمة، وأثبت، على ضد المعلمين قبل الخدمة؛ فمعتقداتهم مؤقتة.

واستنتجت دراسة سيقارا وجوليا (Segarra & Julià, 2022)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق مقياسي: معتقدات الكفاءة المهنية والتدريسية، والاتجاهات نحو الرياضيات، على معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، في إسبانيا، علاقةً طرديَّةً بين هذين المتغيرين لديهم، تؤثر بوضوح على التحصيل الدراسي في الرياضيات، وأن كفاءة تدريس الرياضيات الشخصية هي المقياس الفرعي الأكثر تحديدًا للإنجاز الأكاديمي.

واستهدفت دراسة لافيداز وآخرين (Lavidas et al., 2023)، عبر منهج وصفي، تضمَّن تطبيق مقياس للمواقف والمعتقدات لدى معلمي الرياضيات

اليونانيين، بحث تأثير تجاربهم السابقة في الرياضيات، علاوة على قلقهم منها، وأظهرت النتائج أن قلقهم من الرياضيات، وخبرتهم التدريسية، عاملان يفسران معتقداتهم، واتجاهاتهم نحو تدريسها، وفائدة إدخال مقررات إضافية عن الرياضيات، ومناهجها في برامج إعداد المعلمين؛ لتحسين هذه المعتقدات.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

تبيَّن من مراجعة الدراسات السَّابقة بلوغها (٢٠) دراسة، عبر مدى زمني بلغ ثماني سنوات، ما بين (٢٠١٦-٢٠٢٤)، منها تسع دراسات في قلق تدريس الرياضيات، و(١١) دراسة في المعتقدات الرياضية، وتنوعت ما بين سبع دراسات عربية، بواقع دراستين لكل من: عُمان، والأردن، ودراسة واحدة لكل من: مصر، والجزائر، علاوة على دراسة محلية واحدة، و(١٣) دراسة أجنبية، بواقع ثلاث دراسات تركية، ودراستين صينيتين، ودراسة واحدة لكل من: غانا، وكوريا، نيجيريا، وكولومبيا، وإسبانيا، والمكسيك، وأستراليا، واليونان. وتنوَّعت الدراسات السابقة بمنهجياتها البحثية، وأدواتها، وعيناتها، ومراحلها التعليمية، علاوة على تنوُّع موضوعاتها، ومتغيراتها، ومن ذلك: الرحلات المعرفية، والتعلم بالمشروعات عبر شبكة الإنترنت، وقلق الرياضيات، ومهارات التدريس، والوعي البحثي، والتحصيل، ومعتقدات التطور الرياضي، وعادات العقل، والنظرية البنائية، والفاعلية التدريسية، والاتجاهات نحو مهنة التدريس، والكفاءة المهنية، والإنجاز الأكاديمي.

ولم ترد محليًّا إلا دراسة محمد (٢٠١٨)، التي بحثت فاعليَّة برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب، في تنمية الوعي البحثي، وتقليل قلق تدريس الرياضيات للطالبات معلمات الرياضيات بكلية التربية بجامعة المجمعة.

ولم ترد أيَّة دراسة محلية تجمع بين متغيري الدراسة الحالية، وهما: قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، ما يجعل الدراسة الحالية تساهم في إشباع جانب موضوعي مهم في تعليم الرياضيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتَّبعتِ الدِّراسة منهجًا وصفيًّا كمِّيًّا، تضمَّن التصميم الوصفي الارتباطي؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين متغيري الدراسة، لدى المعلمين، وهما: قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية.

مجتمع الدراسة:

أُخِذَ بأسلوب الحصر الشامل، بتضمين الدراسة جميع معلمي الرياضيات في مدارس البنين الثانوية بمدينة عرعر، وبلغ عددهم (٧١) معلِّمًا، في (٢١) مدرسة ثانوية.

أدوات الدراسة:

طبَّقتِ الدراسة أداتين، من تصميم الباحث، هما على النحو التالي:

مقياس قلق تدريس الرياضيات:

أفادت الدراسة لبناء هذا المقياس، من دراسات سابقة متصلة بهذا المتغير، مثل دراسات كل من: محمد (٢٠١٨)، وكانتيمير (Cantimer, 2021)، وتالي وآخرين (Taley et al, 2021)، وكاراكوس وسيفيم (Karaköse & Sevim, 2023)، وأووفالا وآخرين (Awofala et al., 2024).

وآل المقياس وفقًا للتعديلات المستندة لآراء خبراء تعليم الرياضيات (صدق المحكمين)، إلى (٣٢) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد، يبينها الجدول (١):

الجدول(١): "توزيع عبارات مقياس قلق تدريس الرياضيات على أبعاده"

م	البعد	عدد العبارات
١	التمكن المعرفي	٦
٢	الإنجاز التدريسي	٦
٣	الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	٧
٤	المعرفة التدريسية	٧
٥	الثقة المهنية	٦
	المجموع	٣٢

وحُسِبَتْ قيم الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيقه على عينة استطلاعية من (٢٤) معلم رياضيات، خارج مجتمع الدراسة، في مراكز قريبة لمدينة عرعر؛ فحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبُعْدِها، ويوضح نتائج ذلك الجدول(٢):

الجدول(٢): "معاملات الارتباط بين كل عبارة وبُعدها ضمن مقياس قلق تدريس الرياضيات"

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨١**	٩	٠,٦٥**	١٧	٠,٧٨**	٢٥	٠,٧١**
٢	٠,٧٣**	١٠	٠,٦٧**	١٨	٠,٧١**	٢٦	٠,٨١**
٣	٠,٦٨**	١١	٠,٧٤**	١٩	٠,٧٧**	٢٧	٠,٧٥**
٤	٠,٧٤**	١٢	٠,٨١**	٢٠	٠,٦٨**	٢٨	٠,٦٩**
٥	٠,٦٩**	١٣	٠,٧٦**	٢١	٠,٨٠**	٢٩	٠,٦٩**
٦	٠,٦٩**	١٤	٠,٨٣**	٢٢	٠,٦٩**	٣٠	٠,٧٤**
٧	٠,٦٨**	١٥	٠,٧٧**	٢٣	٠,٧١**	٣١	٠,٧١**
٨	٠,٧٥**	١٦	٠,٧٢**	٢٤	٠,٦٦**	٣٢	٠,٦١**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعْد، والمقياس إجمالاً، ويوضح ذلك الجدول (٣):

الجدول(٣): "معاملات الارتباط بين كل بُعْد ضمن مقياس قلق تدريس الرياضيات والمقياس إجمالاً"

م	البُعْد	العبارات	معامل الارتباط
١	التمكن المعرفي	١-٦	٠,٧٢**
٢	الإنجاز التدريسي	٧-١٢	٠,٧١**
٣	الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	١٣-١٩	٠,٧٦**
٤	المعرفة التدريسية	٢٠-٢٦	٠,٧٢**
٥	الثقة المهنية	٢٧-٣٢	٠,٦٩**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ثبات هذا المقياس، بحساب قيم معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha؛ فجاءت قيمة هذا المعامل، كما يبيّنها الجدول(٤):

الجدول(٤): " قيم معامل كرونباخ ألفا لثبات مقياس قلق تدريس الرياضيات على مستوى الأبعاد والمقياس كُلِيًّا"

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	التمكن المعرفي	**٦**	٠,٧٣٦
٢	الإنجاز التدريسي	**٦**	٠,٧٨٧
٣	الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	**٧**	٠,٧٤٣
٤	المعرفة التدريسية	**٧**	٠,٧٥٤
٥	الثقة المهنية	**٦**	٠,٧٦٨
قلق تدريس الرياضيات		٣٢	٠,٧٥٦

وتؤكد نتائج الجداول(٢، ٣، ٤) تمتُّع المقياس بمستوىً مقبول من السلامة، يمكن معه الأخذ بنتائج تطبيقه بثقة.

مقياس المعتقدات الرياضية:

أفاد الباحث لبنائه، من دراسات سابقة متصلة بموضوعه، منها دراسات: الطراونة وخصاونة (٢٠١٨)، وبيريرا وجوهن (Perera & John, 2020)، والعابد (٢٠٢٠)، وإقزاي وكاي (Xie, & Cai, 2021)، وسعدات (٢٠٢٢)، والشرع (٢٠٢٢)، وفيسقا–برافو وآخرين (Vesga-Bravo et al., 2022)، ولافيداز وآخرين (Lavidas et al., 2023).

وآل المقياس وفقًا للتعديلات المستندة لآراء خبراء تعليم الرياضيات (صدق المحكمين)، إلى (٢٤) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، يبينها الجدول(٥):

الجدول(٥): "توزيع عبارات مقياس المعتقدات الرياضية على أبعاده"

م	البعد	عدد العبارات
١	طبيعة الرياضيات	٦
٢	تدريس الرياضيات	٦
٣	التعلم الرياضي	٧
٤	تقويم نواتج التعلم الرياضي	٥
المجموع		٢٤

وحُسِبَتْ قيم الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيقه على عينة استطلاعية من (٢٤) معلم رياضيات، خارج مجتمع الدراسة، في مراكز قريبة لمدينة عرعر؛ فحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبُعْدِها، ويوضح نتائج ذلك الجدول(٦):

الجدول(٦): "معاملات الارتباط بين كل عبارة وبُعْدها ضمن مقياس المعتقدات الرياضية"

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	٧	٠,٧٥**	١٣	٠,٧٤**	١٩	٠,٧٥**
٢	٠,٦٩**	٨	٠,٦٩**	١٤	٠,٧٢**	٢٠	٠,٧٧**
٣	٠,٧٨**	٩	٠,٨٠**	١٥	٠,٧٦**	٢١	٠,٨٠**
٤	٠,٨١**	١٠	٠,٨٣**	١٦	٠,٧٣**	٢٢	٠,٦٨**
٥	٠,٦٥**	١١	٠,٧٩**	١٧	٠,٧٤**	٢٣	٠,٧٣**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٦	٠,٧٣**	١٢	٠,٧٨**	١٨	٠,٧١**	٢٤	٠,٧٦**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعْد، والمقياس إجمالاً، ويوضح نتائج ذلك الجدول(٧):

الجدول(٧): "معاملات الارتباط بين كل بُعْد ضمن مقياس المعتقدات الرياضية والمقياس إجمالاً"

م	البُعْد	العبارات	معامل الارتباط
١	طبيعة الرياضيات	١-٦	٠,٧٣**
٢	تدريس الرياضيات	٧-١٢	٠,٧٧**
٣	التعلم الرياضي	١٣-١٩	٠,٧٣**
٤	تقويم نواتج التعلم الرياضي	٢٠-٢٤	٠,٧٤**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ثبات مقياس المعتقدات الرياضية بحساب قيم معامل كرونباخ ألفا؛ فجاءت قيمة هذا المعامل، كما يبيّنها الجدول(٨):

الجدول(٨): " قيم معامل كرونباخ ألفا لثبات مقياس المعتقدات الرياضية على مستوى الأبعاد والمقياس كُلِيًّا"

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	طبيعة الرياضيات	٦	٠,٧٤١
٢	تدريس الرياضيات	٦	٠,٧٥٢
٣	التعلم الرياضي	٧	٠,٨٣٧
٤	تقويم نواتج التعلم الرياضي	٥	٠,٧٦٦
المعتقدات الرياضية		٣٢	٠,٧٧٣

وتؤكد نتائج الجداول (٦، ٧، ٨) تمتُّع المقياس بمستوىً مقبول من السلامة، يمكن معه الأخذ بنتائج تطبيقه بثقة.

الجدول(٩): "الحكم على مستوى الاستجابة للمفردة ومتوسط أفراد الدراسة على المتغيرين"

التدرُّج	الحكم على المستوى				
	عالي جدًّا	عالي	متوسط	متدني	متدني جدًّا
في ضوء الاستجابة المفردة	٥	٤	٣	٢	١
في ضوء متوسط الأفراد للعبارة	(٤,٢٠-] ٥,٠٠	(٣,٤٠-] ٤,٢٠	(٢,٦٠-] ٣,٤٠	(١,٨٠-] ٢,٦٠	(١-] ١,٨٠
المتوسط الكلي لمقياس قلق التدريس الرياضي	(١٣٤,٤-] ١٦٠	(١٠٨,٨-] ١٣٤,٤	(٨٣,٢-] ١٠٨,٨	(٥٧,٦-] ٨٣,٢	[٣٢-] ٥٧,٦
المتوسط الكلي لمقياس المعتقدات الرياضية	(١٠٠,٨-] ١٢٠	(٨١,٦-] ١٠٠,٨	(٧٢,٨-] ٨١,٦	(٤٣,٢-] ٦٢,٤	[٢٤-] ٤٣,٢

والتزمت الصياغة اللغوية للمقياسين بمرونة الأسلوب، ودقة اللغة، ومباشرة المعنى، وإجرائية الوصف، والسلامة من الحشو، والغموض، والتكرار

وصيغت بعض عبارات مقياس قلق تدريس الرياضيات صياغة سلبية، وطبَّقت الدراسة للحكم على استجابات الأفراد، ومتوسطاتها، على عبارات الأداتين تدرُّجًا خماسيًّا، كما في الجدول (٩)، أدناه:

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

طبَّقت الدراسة الأساليب الإحصائيّة التالية ضمن حزمة SPSS (V.28)؛ لتحليل بياناتها:

- معامل ثبات كرونباخ ألفا؛ لحساب ثبات مقياسي الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ والأخطاء المعيارية، لكل عبارة، ولكل محور، ولكل من المقياسين؛ لتحديد الرتب، ومستويات القياس، ضمن إجابة السؤالين: الأول، والثاني.
- معامل بيرسون Pearson للارتباط؛ للتحقق مع الاتساق الداخلي للمقياسين، علاوة على الكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند

مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، للمعلمين، ضمن إجابة السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- إجابة السؤال الأول:

يبيّن الجدول(١٠) نتائج قياس مستوى قلق تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية:

الجدول(١٠): "نتائج قياس مستوى قلق تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية" ن=٧١

م	ت	العبارة	النتائج الإحصائية والحكم على المستوى			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المستوى
البعد الأول: التمكن المعرفي						
١	٤	يقلقني تدني مستوى الفهم الرياضي لدى بعض الطلاب خلال معالجة المفاهيم الرياضية.	٢,٧٦٤٥٢	١,٥٨٠٩١	٠,١٨٧٦٢	متوسط
٢	٥	يشعرني افتقاد الكفاية المعرفية حول تدريس الرياضيات بالقلق.	٢,٧٥١٠٤	١,٧٤٧٨٢	٠,٢٠٧٤٣	متوسط
٣	٢	تشعرني مواقف الجدل الرياضي مع الطلاب بالضعف العلمي.	٣,٠١٩٦٥	١,٦١٣١٧	٠,١٩١٤٥	متوسط
٤	١	أكتفي بأقل عدد ممكن من المسائل والتمارين أثناء معالجة مفاهيم التعلم الرياضي.	٣,٤٣٥٧١	١,٧١٨٠٤	٠,٢٠٣٨٩	مرتفع
٥	٣	أجد صعوبة في التوسع المعرفي حول موضوعات محتوى التعلم الرياضي.	٢,٧٨٢٨٩	١,٦٧٣٩٠	٠,١٩٨٦٦	متوسط
٦	٦	يحرجني وقوعي في بعض الأخطاء أثناء الشرح.	٢,٥٦٦٧٤	١,٤٢٠٧٠	٠,١٦٨٦١	متدني
		التمكن المعرفي	**٢,٨٨٦٧٦**	**١,٩٦٨٦١**	**٠,٢٣٣٦٣**	**متوسط**
البعد الثاني: الإنجاز التدريسي						
٧	٤	تحد أفكاري المسبقة ضد الرياضيات من نجاحي في إثارة طلابي نحو التعلم الرياضي.	٢,٩٣٩٥٢	١,٧٠٩٩٢	٠,٢٠٢٩٣	متوسط
٨	٣	أخشى أن يؤثر ضعف اهتمام بعض الطلاب بالرياضيات سلبًا على اهتمام بقية الطلاب.	٣,٠٤٠٠٩	١,٦٤٢٩٧	٠,١٩٤٩٨	متوسط
٩	٢	أخشى أن أتأخر في إنهاء تدريس مقرر الرياضيات في ضوء الخطة الفصلية.	٣,٢٣٨٤١	١,٧١٣٣٤	٠,٢٠٣٣٤	متوسط
١٠	٥	أشعر بالقلق بشأن تصميم نشاط التعلم الرياضي المناسب لمستوى طلابي.	٢,٨٩٦٧٣	١,٦٥٣٠٦	٠,١٩٦١٨	متوسط
١١	١	يشعرني ضعف تمكني من تدريس المفاهيم الرياضية للطلاب بالقلق.	٣,٢٤٢٢٩	١,٦١٩٤٢	٠,١٩٢١٩	متوسط
١٢	٦	ينتابني خوف من تدني مستوى قبولي لدى طلابي.	٢,٨٨٤١٥	١,٦٨٩٩٣	٠,٢٠٠٥٦	متوسط
		الإنجاز التدريسي	**٣,٠٤٠٢٠**	**١,٧٠٠٤٧**	**٠,٢٠١٨١**	**متوسط**

البعد الثالث: الاتجاه نحو تدريس الرياضيات					
١٣	٧	أشعر بالقلق من افتقاد تدريس الرياضيات توظيف الطريقة والتقنية المناسبتين.	٢,٦٢٦٩٧	١,٧١٥٥١	٠,٢٠٣٥٩	متوسط
١٤	٢	تقلقني محاولة تغيير أسلوب شرح عمليات رياضية لم يفهمها بعض الطلاب.	٣,٥١٠٧٣	١,٥٩٨٤١	٠,١٨٩٧٠	مرتفع
١٥	٤	يحبطني شعوري بدقة مهام التدريس التي يجب علي إتقانها.	٢,٩٧٤٧١	١,٦٠٨١٦	٠,١٩٠٨٥	متوسط
١٦	٣	أخشى أن أفشل تدريسيًّا في تحقيق معاني الصرامة الرياضية.	٣,٣٦٦٨٤	١,٦٩٩٠١	٠,٢٠١٦٤	متوسط
١٧	١	أشعر أن تدريس الرياضيات أصعب من تدريس أيّة مادة أخرى.	٣,٥٤٤٦١	١,٣٤٨٢١	٠,١٦٠٠٠	مرتفع
١٨	٦	أشعر أن طلابي يرون في بعض مهام التدريس نوعًا من المبالغة.	٢,٨٨٠٨٣	١,٥٨٣١١	٠,١٨٧٨٨	متوسط
١٩	٥	أرى أن تدريس الرياضيات يتطلب تفاصيل يصعب علي الوفاء بها.	٢,٩٢٤٩٥	١,٦٤٧٨٥	٠,١٩٥٥٦	متوسط
		الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	**٣,١١٨٥٢**	**١,٦١٣٧٨**	**٠,١٩١٥٢**	**متوسط**
البعد الرابع: المعرفة التدريسية						
٢٠	١	يزعجني افتقادي الخبرة الكافية لتدريس الرياضيات.	٣,٥٣٨٦٢	١,٢٨٩٤٣	٠,١٥٣٠٣	مرتفع
٢١	٣	أخشى أن يؤثر تباين مستويات طلابي في الرياضيات على أدائي التدريسي.	٣,٠٠٦٦٨	١,٦٧٢٢١	٠,١٩٨٤٥	متوسط
٢٢	٢	يصعب على تحديد الإستراتيجيات المناسبة للتدريس.	٣,٥٢٩٠٨	١,٣٤٧١٣	٠,١٥٩٨٧	مرتفع
٢٣	٦	أفشل في توظيف بعض معينات التعلم الرياضي التي أقترحها للتدريس.	٢,٩٠٨٨٤	١,٦٢٣٥٥	٠,١٩٢٦٨	متوسط
٢٤	٤	يظهر انفعالي حين يحول قصور أساليبي التدريسية دون نجاح التعلم الرياضي.	٢,٩٨٩٦٢	١,٦٠٩٣٨	٠,١٩١٠٠	متوسط
٢٥	٧	أخفق في بعض الأحيان في قيادة وقت التعلم الرياضي.	٢,٥٠٢٤٧	١,١١٩٦٦	٠,١٣٢٨٨	متدني
٢٦	٥	أتردد في توظيف أفكار النظرية البنائية في دعم التعلم الرياضي.	٢,٩١٩٥٩	١,٧٢٤٠٨	٠,٢٠٤٦١	متوسط
		المعرفة التدريسية	**٣,٠٥٦٤١**	**١,٤٩٠٠٣**	**٠,١٧٦٨٣**	**متوسط**
البعد الخامس: الثقة المهنية						
٢٧	٥	أتردد في المشاركة في برامج التطوير المهني.	٢,٦١٨٣٣	١,٥٩٨٢١	٠,١٨٩٦٧	متوسط
٢٨	٢	أتجنب الزيارات الإشرافية داخل الصف.	٣,٤٧٣٠١	١,٢٧٢٢٦	٠,١٥٠٩٩	مرتفع
٢٩	٤	يتدنى مستوى قناعتي بأهمية مجتمعات التعلم المهنية.	٢,٦٨٢٩٧	١,٦٥٤٢٦	٠,١٩٦٣٢	متوسط
٣٠	١	تقلقني فكرة مناقشة مشكلاتي التدريسية مع مدير المدرسة أو المشرف التربوي .	٣,٦٢١٦٥	١,٣٥٢٧١	٠,١٦٠٥٤	مرتفع
٣١	٦	يثير تطور مناهج الرياضيات شعورًا بالخوف من الفشل.	٢,٥١٤٠٢	١,٣٣٠٢١	٠,١٥٧٨٧	متدني
٣٢	٣	ينتابني شعور بأن اختيار تدريس الرياضيات قرار مهني سيء بالنسبة إلي.	٢,٧٢٧٧٤	١,٦٢٣٨٨	٠,١٩٢٧٢	متوسط
		الثقة المهنية	**٢,٩٣٩٦٢**	**١,١٥٠٦٢**	٠,١٣٦٥٥	**متوسط**
		مقياس قلق تدريس الرياضيات	**٩٦,٤٢٤٠٠**	**٢٦,٢٤٨٣٢**	**٣,١١٥١٠**	**متوسط**

ويتبين من الجدول(١٠) أنَّ مستوى المعلمين على مقياس قلق تدريس

الرياضيات كان متوسِّطًا، بمجموع بلغت قيمته (٩٦,٤٢٤٠٠)، بانحراف معياري قيمته (٢٦,٢٤٨٣٢)، وخطأ معياري قيمته (٣,١١٥١٠)، وبالمثل جاء مستوى المعلمين متوسِّطًا في كل بعد، من أبعاد المقياس الخمس، بمتوسطات حسابية بلغت على الترتيب: (٣,١١٨٥٢) للاتجاه نحو تدريس الرياضيات، و(٣,٠٥٦٤١) للمعرفة التدريسية، و(٣,٠٤٠٢٠) للإنجاز التدريسي، و(٢,٩٣٩٦٢) للثقة المهنية، و(٢,٨٨٦٧٦) للتمكن المعرفي. وعلى مستوى المقياس: وقعت (٧) عبارات في مستوى الأداء (مرتفع)، و(٢٢) عبارة في مستوى الأداء (متوسط)، و(٣) عبارات في مستوى الأداء (متدني).

- **إجابة السؤال الثاني:**

يبيّن الجدول(١١) نتائج قياس مستوى المعتقدات الرياضية لدى هؤلاء المعلمين:

الجدول(١١): "نتائج قياس مستوى المعتقدات الرياضية لدى معلمي المرحلة الثانوية" ن=٧١

م	ت	العبارة	النتائج الإحصائية والحكم على المستوى			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المستوى
البعد الأول: طبيعة الرياضيات						
١	٣	الرياضيات هي علم الحساب.	٣,١٦٤٧١	٠,٩٤٥٠٧	٠,١١٢١٦	متوسط
٢	٥	الرياضيات مسعى إنساني جميل إبداعي نافع.	٢,٨٥٣٢٨	١,٤٣٠٨٢	٠,١٦٩٨١	متوسط
٣	٤	الرياضيات هي التفكير الذي يقود إلى حل المشكلات.	٢,٩٩٠٧٦	١,٤١٨٤٥	٠,١٦٨٣٤	متوسط
٤	٢	الرياضيات أداة لفهم الحياة وتنظيمها.	٣,١٩٥٠٣	٠,٦٩٣١١	٠,٠٨٢٢٦	متوسط
٥	٦	الرياضيات هي لغة الحياد والتجريد.	٢,٨١٣٧٢	١,٧٨٣٥٦	٠,٢١١٦٧	متوسط
٦	١	يصعب وصف أو حصر ما تعنيه الرياضيات لدى المعنيين بها.	٣,٢٧٣٤٠	١,٧٧٥٢٥	٠,٢١٠٦٨	متوسط
طبيعة الرياضيات			**٣,٠٤٨٤٨**	**١,٧٤٣٤٥**	**٠,٢٠٦٩١**	**متوسط**
البعد الثاني: تدريس الرياضيات						
٧	٢	يستمتع معلمو الرياضيات الفعالون بتدريس الرياضيات، وممارستها بأنفسهم.	٣,١٥٧٠٩	١,٨٥٣٩٣	٠,٢٢٠٠٢	متوسط
٨	٦	يرتبك معلم الرياضيات عندما يقترح الطلاب حلولاً أخرى لم يفكر بها لحل مسائل رياضية	٢,٥٣٤٩٧	١,٣٧٨٢٨	٠,١٦٣٥٧	متدني

٩	٥	من الأفضل تدريس الرياضيات بأساليب تنمي قدرة الطلاب على الاستقراء، والتفسير، والتفكير الناقد.	٢,٧٨١٤٨	١,٠٩٠٤٨	٠,١٢٩٤٢	متوسط
١٠	٣	عندما يناقش الطلاب جماعيًّا مشكلات رياضية مثيرة للاهتمام؛ فإنهم سيجدون في تعلمهم الرياضي متعة، وفائدة.	٣,٠٩٤٤٦	١,٥٦٤٣٦	٠,١٨٥٦٦	متوسط
١١	١	تدريس الرياضيات قائم على التجديد والابتكار.	٣,٣٧٩٠٢	١,٧٥٤٣١	٠,٢٠٨٢٠	متوسط
١٢	٤	تدريس الرياضيات ميزة لمعلم الرياضيات.	٣,٠٨٤٦١	١,٥٧٤٣٣	٠,١٨٦٨٤	متوسط
تدريس الرياضيات			**٣,٠٠٥٢٧**	**١,٦٩٣٢٧**	**٠,٢٠٠٩٥**	**متوسط**
البعد الثالث: التعلم الرياضي						
١٣	١	معرفة كيفية حل مشكلة رياضية لا تقل أهمية عن الحصول على الحل الصحيح.	٣,٦٢٦٩٧	٢,٣٥٥٥١	٠,٢٧٩٥٥	مرتفع
١٤	٧	التساؤل أداة فاعلة تدعم التعلم الرياضي القائم على الاستدامة، والعمق.	٢,٨١٠٧٣	١,٥٩٩٠٥	٠,١٨٩٧٧	متوسط
١٥	٢	من دعائم التعلم الرياضي اهتمام المعلمين بالأفكار البديلة.	٣,٥١٣٢٢	١,٦٠٨١٦	٠,١٩٠٨٥	مرتفع
١٦	٥	يكون للتعلم الرياضي أثر ومعنى لدى الطلاب عندما يقوم على توظيف المعرفة الرياضية.	٢,٩٦١٨٤	١,٦٩٩٠١	٠,٢٠١٦٤	متوسط
١٧	٤	يستفيد الطلاب من مناقشة حلولهم للمسائل الرياضية مع بعضهم بعضًا.	٣,٠٠٧٩٥	٠,٩٢٥٨٥	٠,١٠٩٨٨	متوسط
١٨	٣	التفكير التشاركي أحد أدوات صنع مسؤولية مخلصة لدى الطلاب نحو تعلمهم الرياضي.	٣,٢٥٤٦٢	١,٥٨٣١١	٠,١٨٧٨٨	متوسط
١٩	٦	من المهم أن يفهم المعلمون الطريقة المنظمة التي ترتبط بها المفاهيم والمهارات الرياضية مع بعضها بعضًا.	٢,٨٢٤٩٩	١,٥٩٧١٤	٠,١٨٩٥٥	متوسط
التعلم الرياضي			**٣,١٤٢٩٠**	**٢,٠٢٦٩١**	**٠,٢٤٠٥٥**	**متوسط**
البعد الرابع: تقويم نواتج التعلم الرياضي						
٢٠	٢	يمكن الإفادة من الحلول الرياضية غير المنطقية في تشخيص أخطاء التعلم الرياضي.	٣,١٩٧٠٧	١,٣٧٨٨٢	٠,١٦٣٦٤	متوسط
٢١	٤	يتطلب تقويم نواتج التعلم الرياضي أسئلة مفتوحة النهاية.	٢,٩٩٤٨١	٠,٤٣٧٩١	٠,٠٥١٩٧	متوسط
٢٢	٣	من المهم استناد التقويم في الرياضيات إلى مواقف حقيقية.	٣,٠٢١٥٦	٠,٧٥٤١٣	٠,٠٨٩٥٠	متوسط
٢٣	١	يلزم تطبيق تقويم بنائي في تدريس الرياضيات.	٣,٦٠٥٧٢	١,٧١٢٨٩	٠,٢٠٣٢٨	مرتفع
٢٤	٥	يحتاج التقويم في الرياضيات إلى مؤشرات ومعايير دقيقة جدًّا.	٢,٨٦٦٩٣	١,٣٦٠٢٥	٠,١٦١٤٣	متوسط
تقويم نواتج التعلم الرياضي			**٣,١٣٧٢٢**	**١,٠١٧٠٩**	**٠,١٢٠٧١**	**متوسط**
مقياس المعتقدات الرياضية			**٧٤,٠٠٨٩٤**	**٢٣,٧٩١٠٣**	**٢,٨٢٣٤٨**	**متوسط**

ويتبين من الجدول(١١) أنَّ مستوى المعلمين على مقياس المعتقدات الرياضية كان متوسِّطًا، بمجموع بلغت قيمته (٧٤,٠٠٨٩٤)، بانحراف معياري قيمته (٢٣,٧٩١٠٣)، وخطأ معياري قيمته (٢,٨٢٣٤٨)، وبالمثل جاء مستوى المعلمين متوسِّطًا في كل بعد، من أبعاد المقياس الأربع، بمتوسطات حسابية بلغت على الترتيب: (٣,١٤٢٩٠) للتعلم الرياضي، و(٣,١٣٧٢٢) لتقويم نواتج التعلم الرياضي، و(٣,٠٤٨٤٨) لطبيعة الرياضيات، و(٣,٠٠٥٢٧) لتدريس الرياضيات. وعلى مستوى المقياس: وقعت (٣) عبارات في مستوى الأداء (مرتفع)، و(٢٠) عبارة في مستوى الأداء (متوسط)، وعبارة واحدة في مستوى الأداء (متدني).

وعليه؛ فيتبيَّن من الجدولين(١٠)، و(١١) أنَّ المستوى كان متوسِّطًا لأفراد الدراسة على مقياسي قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون المعلمين معنيين بإنشاء، ورعاية بيئة مواتية لتعلم الرياضيات، عبر خططهم التدريسية، وما تتضمنه من توجُّهات، وقرارات تدريسية يتخذونها، ومواقف تعليمية يتبنونها، ومناقشات ينظمونها، علاوة على التهيئة المادية للتدريس، وبالتالي؛ فتتحسن ممارساتهم التدريسية، ويصبحون أصحاب ثقافة تدريسية ثرية؛ فتقل مستويات قلق التدريس لديهم؛ لشعورهم بقدرتهم على إنجاز خططهم التدريسية بنجاح، ومن جانب آخَر، يزيد إيمانهم بقيم الرياضيات، وتدريس الرياضيات، والتعلم الرياضي، ما يمثِّل مؤشر تحسُّنٍ في معتقداتهم الرياضية، وهو ما سيجعل مهامهم القيادية، وتصرفاتهم، واهتماماتهم في صفوف الرياضيات موجَّهةً صوب تشجيع طلابهم على التفكير، والتساؤل، وحل المشكلات الرياضية، ومناقشة الأفكار المتنوعة، والمفاوضة حول إستراتيجياتهم المقترحة للحل، في بيئة تعاونية، قائمة على تشاركية المهام، وتنوعها، وتكاملها.

وربَّما ساهم في تفسير هذه النتيجة، على مستوى **قلق تدريس الرياضيات**، عوامل تقلل من هذا القلق، منها سعي المعلم نحو التمكن المعرفي، وإتقان مهام التدريس، والتقويم، وتوظيف تقنيات متقدمة في التواصل الاجتماعي، وصنع التأثير في صفوف الرياضيات، عبر أدواتٍ، من أهمها التدريب (Taley et al, 2021).

ويضاف إلى ما سبق جدوى التزام المعلم بدقة الإجراءات العلمية، للحسابات الرياضية، وخطوات حل المشكلات الرياضية، بما يعزز معرفته بالمحتوى الرياضي، وثقته بقدراته، وتمكنه من قيادة التدريس، والمبادرة إلى صنع ردود فعل موفقة تجاه أحداث الموقف التدريسي (Yazlık & Çetin 2020)، علاوة على تنفيذه تهيئة حافزة بداية الحصة، تدعم ربطه تعليم الرياضيات بالمكونات العاطفية؛ بوصفه من العوامل المهمة في نجاح الطالب، ما دامت الممارسات التدريسية المتبعة مناسبة، وفعَّالة، علاوة على مرونة المعلم في حكمه على تدريسه، وهو يطور أداءه عبر تأمل يعينه على حل مشكلات التدريس (Cantimer, 2021).

وفيما يخص النتيجة المتعلقة بمستوى **المعتقدات الرياضية**؛ فيمكن تفسيرها باهتمام المعلمين بكفاءتهم الذاتية، ونموهم المهني، وتحسين نتائج تحصيل طلابهم، عبر أدواتٍ، منها: الاتصال الرياضي، والمهام التعاونية، وجودة التفاعل الاجتماعي مع الطلاب (Perera & John, 2020).

ويضاف إلى ما سبق ارتباط تحسُّن المعتقدات الرياضية للمعلمين، بجودة خبرات التدريس، بغض النظر عن سنوات التدريس (Xie, & Cai, 2021).

وربَّما أسهمت في هذا الجانب، عوامل، منها: الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو الرياضيات، وتحصيلهم الأكاديمي فيها، وكفاءتهم لتوقع نتائج طلابهم فيها، ودعمهم متعة التعلم الرياضي، وتطبيقاته (Segarra & Julià, 2022).

وتتَّفق نتيجة قياس المتغيرين إجمالاً، مع نتائج دراسة كاراكوس وسيفيم (Karaköse & Sevim, 2023)، التي بيَّنت أنَّ مستويات قلق تدريس الرياضيات، ومعتقدات التطور الرياضي للمعلمين كانت متوسطة، وأن معتقدات تطورهم الرياضي العالية ربَّما تجعلهم أكثر قلقًا بشأن تدريس الرياضيات.

وتختلف، في جانب المعتقدات الرياضية، عن نتيجة دراسة مينق وغزالي (Meng & Ghazali, 2016)، الَّتي بيَّنت ضعف مستوى معتقدات معلمي رياضيات حول الرياضيات، وتختلف، في جانب قلق تدريس الرياضيات، عن دراستي يازلِك، وشيتين (Yazlık & Çetin 2020)، والراشدية والتوبية (٢٠٢٣)، اللتين أظهرتا انخفاض قلق تدريس الرياضيات لدى المعلمين.

- **إجابة السؤال الثالث:**

حُسِبَتْ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين؛ فجاءت نتيجتها، كما يبينها الجدول(١٢):

الجدول(١٢): "قيمة ومستوى معامل ارتباط بيرسون بين المغيرين" ن=٧١

قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الارتباط
٠,٤١٧	متوسط

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

يتبيَّن من الجدول(١٢)، أنّ قيمة ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة، لدى معلمي المرحلة الثانوية، بلغت (٠,٤١٧)، وهي دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$، وبالتالي؛ فهي دالَّةٌ إحصائيًّا عند المستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$، وتؤكد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين المتغيرين لدى المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ المعتقدات الرياضية الإيجابية تمثل عامل حفز، ودعم، وتوجيه لمعلم الرياضيات صوب استشعار أهمية القيادة المرنة لموقف التدريس،

وقيمة الإنجاز في صفوف الرياضيات، له، وللمتعلم في آنٍ معًا؛ بوصف مواقف التدريس مواقف جادَّة تقبل فكرة سلامة الأداء القائم على القناعة، والفهم، نحو تحقيق إتقانٍ تصحبه المتعة، وصولاً إلى جودة الإنتاج، والشعور بالرضا، وتقدير النجاح في المهام، والأدوار. وبالمثل، تدعم حال النجاح هذه، إثبات قيمة هذه المعتقدات لدى المعلم، الذي سيستمر في تبنّيها وفقًا لمعايشته نتائج إعمالها، التي سيكون منها لا شك نجاح المتعلمين، وتحسُّن نواتج التعلم الرياضي، بما يحقِّق وظيفية الرياضيات، وجدوى الخطط التدريسية للمعلم.

ويتناسب ما سبق، مع كون قلق تدريس الرياضيات يصاحب تلك المواقف، والمهام التدريسية، القائمة على العشوائية، وسوء إدارة وقت التدريس، وتنفيذ تدريس يتضمن مهام تقود المعلم، والمتعلم إلى الفشل، وعليه؛ فوعي المعلم بواقع الحصة التدريسية، ومطالبها، يحول دون الهفوة، والتقصير، ما تقل معه فرص الإخفاق التدريسي.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تالي وآخرين (Taley et al, 2021)، الَّتي بيَّنت ارتباط قلق تدريس الرياضيات بمعرفة المعلم بالمحتوى، وكفاءته الذاتية، وأنَّ من عوامل خفض هذا القلق: الإنجاز الرياضي، والخبرات الميدانية، ودراسة لافيداز وآخرين (Lavidas et al., 2023)، الَّتي أكَّدت أنَّ قلق معلمي الرياضيات، وخبرتهم التدريسية السابقة، عاملان يفسران معتقداتهم، واتجاهاتهم نحو تدريسها.

وتختلف عن دراسة الطراونة وخصاونة (٢٠١٨)، الَّتي أظهرت امتلاك معلمي الرياضيات معتقدات أكثر توافقًا مع النظرية البنائية، علاوة على افتقاد التوافق بين معتقداتهم حول الرياضيات، وممارساتهم التدريسية، ودراسة إقزاي وكاي (Xie, &

(Cai, 2021، حيث توصَّلت إلى أنَّه لا تأثير لمعتقدات معلمي الرياضيات على خبراتهم التعليمية تبعًا لمتغير سنوات العمل.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

طبَّقت الدراسة تصميمًا وصفيًّا ارتباطيًّا؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين متغيريها، وهما: قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية.

وطُبِّقَتِ الدراسة في الأسبوع الأول، من الفصل الدراسي الثالث (١٤٤٥هـ)، في الفترة الزمنية (٢٢-١٤٤٥/٨/٢٦هـ)، حيث أقام الباحث لقاءً تعريفيًّا للمعلمين المستهدفين بالدراسة، عبر تطبيق Blackboard، بالتنسيق مع مكتب الإشراف التربوي بمدينة عرعر، ممثَّلاً بمشرفي المادة، ومن ثمَّ أُرْسِلَ رابطا الاستجابة للمقياسين إلى المعلمين.

واستجاب جميع المعلمين للأداتين، ولم يلحظ الباحث ورود ما يُبْنَى عليه استبعاد أية استجابة على أي من المقياسين، وعليه؛ فقد أُدْخِلَتْ جميع البيانات لجميع المعلمين في التحليل الإحصائي.

وكان مستوى المعلمين متوسِّطًا على المقياسين، وبلغت قيمة ارتباط بيرسون بينهما (٠,٤١٧)، وهي قيمة دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين المتغيرين لدى المعلمين.

وتوصي الدراسة، تبعًا لنتائجها، ومناقشة هذه النتائج، بالآتي:

-إشراك معلمي رياضيات الثانوية في دورات تدريبية، وورش عمل متعلقة بمداخل، وإستراتيجيات تدريسية حديثة، وممارسات للتدريس الفعَّال، وفق النظرية البنائية، بما ينمي معرفتهم التدريسية، وثقتهم التدريسية، وبالتالي تنمية معتقداتهم الرياضية، وخفض قلقهم التدريسي.

-تعزيز معتقدات كفاءة تدريس الرياضيات، والموقف الإيجابية نحوها، لدى المعلمين؛ فمن المأمول إسهام هذين العاملين في تمكنهم من محتوى الرياضيات، ومعالجته بما يدعم جودة التعلم الرياضي، وتنوع نواتجه، وبالتالي تنمية المعتقدات الرياضية، وخفض قلقهم التدريسي.

-تضمين موضوعي قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وبرامج الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات.

-الإفادة من مقياسي: قلق تدريس الرياضيات، والمعتقدات الرياضية، لهذه الدراسة، في جانب تقويم الأداء التدريسي أثناء الزيارات الإشرافية.

وتقترح الدراسة، إجراء دراسات مستقبلية، تحاول بحث الآتي:

-فاعليَّة مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعتقدات الرياضية، وخفض قلق تدريس الرياضيات.

-العلاقة بين المعتقدات الرياضية لدى المعلمين والمتعلمين.

-الفروق في المعتقدات الرياضية لدى المعلمين تبعًا لمتغيرات، مثل: النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتنمية المهنية، والحصول على الرخصة المهنية.

-الممارسات التعليمية الموجهة بالاستقصاء وعلاقتها بالوعي التدريسي لدى معلمي الرياضيات.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

اشتيه، سندس عبد الرحيم، والشرع، إبراهيم أحمد. (٢٠٢٢). معتقدات الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية عن تعلم الرياضيات وتعليمها: دراسة نوعية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، *٨*(١)، ٣٩٣-٤٢٠.

الراشدية، بهية بنت عبد الله، والتوبية، تحية بنت محمد. (٢٠٢٣). قلق التدريس وعلاقته بعادات العقل لدى المعلمين الجدد بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *٤٧*(٥)، ١١-٤٥.

سعدات، فضيلة. (٢٠٢٢). تأثير الاتجاه نحو مهنة التدريس على معتقدات الأساتذة حول التعامل مع الرياضيات (حل المسائل الرياضية، التواصل الرياضي، الاستدلال الرياضي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *٨*(٤)، (٢١-٣٨).

السيد، صباح عبد الله. (٢٠١٥). استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت لتنمية بعض مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية "شعبة الرياضيات". *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٠ (٧)، ٥٤-١٠١.

الطراونة، عوض فائق، وخصاونة أمل عبد الله. (٢٠١٨). معتقدات معلمي الرياضيات وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. *دراسات العلوم التربوية*، *١٥* (٤)، ٢٩٠-٣١٠.

العابد، عدنان سليم. (٢٠٢٠). معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو تعلمها وفاعليتهم في تدريسها وعلاقة ذلك بإدراكهم لتطور فهم التلاميذ في

الرياضيات. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس*، ١٤(٣)، ٥٧٢-٥٨٣.

محمد، رشا هاشم. (٢٠١٨). برنامج مقترح في البحث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي وخفض القلق التدريسي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(٤)، ١٦٨-٢٢٣.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Akinsola, M. K. (2008). Relationship of Some Psychological Variables in Predicting Problem Solving Ability of In-Service Mathematics Teachers. The Montana Mathematics Enthusiast, 5(1), 79–100.

Aksu, Z. (2019). Ortaokul öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik öz-yeterlik, kaygı ve inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (in Turkish). Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9(54), 841-856.

Al-Aabed, A. S. (2020). Student Mathematics Teachers' Beliefs About Learning it and Their Effectiveness in Teaching it and Their Relationship to Their Perception of the Development of Students' Understanding in Mathematics. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies-Sultan Qaboos University, 14(3), 572-583.

Al-Rashidiyah, B. A., & Al-Tawbiyah, T. (2023). Teaching anxiety and its relationship to habits of mind among new teachers in the Sultanate of Oman. (In Arabic). International Journal of Educational Research, 47(5), 11-45.

Alsaied, S. A. (2015). Using Cognitive Trips via the Internet to Develop Some Teaching Skills and Reduce Teaching Anxiety Among Students of the General Diploma in Education (Mathematics Division). (In Arabic). Journal of Mathematics Education, 10(7), 54-101.

Awofala, A. O., Akinoso1, S. O., Adeniyi1, C. O., Jega, S. H. Alfred O. Fatade, A. O., & Arigbabu, A. A. (2024). Primary Teachers' Mathematics Anxiety and Mathematics Teaching Anxiety as

Predictors of Students' Performance in Mathematics. ASEAN Journal of Science and Engineering Education, 4(1) (2024) 9-24.

Başpınar, K. (2015). Sınıf Oğretmeni Adaylarının Matematiksel Inançları ve Matematik Oğretme Kaygıları Uzerine Bir Araştırma [Unpublished Master's Thesis]. (In Turkish). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye.

Beswick, K. (2017). Raising Attainment: What Might We Learn from Teachers' Beliefs About their Best and Worst Mathematics Students? In C. Andra, D. Brunetto, E. Levenson, & P. Liljedahl (Eds.) Teaching and Learning in Mathematics Classrooms, 95-106, Switzerland: Springer International Publishing.

Brown, A. B., Westenskow, A., & Moyer-Packenham, P. S. (2011). Elementary Pre-Service Teachers: Can They Experience Mathematics Teaching Anxiety without Having Mathematics Anxiety?. Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal, 5, 1-14.

Brown, J., Ortiz-Padilla, M., & Soto-Varela, R. (2020). Does Mathematical Anxiety Differ Cross-Culturally?. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(1), 126-136.

Cantimer, G. G. (2021). Thematic Analysis of Studies on Mathematics Teaching Anxiety. International Journal of Psychology and Educational Studies, 8(1), 135-147.

Cenberci, S. (2019). The Examination of Prospective Mathematics Teachers' Mathematics Teaching Anxiety Levels. Journal of Theoretical Educational Science, 12(4), 1193–1208.

Cil, O., & Akcay, A. (2024). A Mixed Method Quasi-Experimental Study on Transforming Preservice Teachers' Mathematics Anxiety and

Teaching Self-Efficacy Beliefs. Journal of Mathematics Teacher Education, https://doi.org/10.1007/s10857-024-09632-8.

Cook, C. D. (2017). Preschool Teachers' Perceived Math Anxiety and Self-Efficacy for Teaching Mathematics [Unpublished doctoral dissertation]. California University, USA.

DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 21(2), 98-110.

García-Santillán, A., Escalera-Chávez, M. E., Moreno-García, E., Santana-Villegas, J. C. (2016). Factors that Explains Student Anxiety toward Mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education, 12(2),pp. 361-372.

Geist, E. (2015). Math Anxiety and the "Math Gap": How Attitudes toward Mathematics Disadvantages Students as Early as Preschool. Education, 135(3), 328-336.

Gresham, G. (2018). Preservice to Inservice: Does Mathematics Anxiety Change with Teaching Experience?. Journal of Teacher Education, 69(1), 90-107.

Haataja, E. S., Niemivirta, M., Holm, M. E., Ilomanni, P, & Laine, A. (2024). Students' Socioeconomic Status and Teacher Beliefs About Learning As Predictors of Students' Mathematical Competence. European Journal of Psychology of Education, 1-22, https://doi.org/10.1007/s10212-023-00791-5.

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A Review. The Mathematics Educator, 13(2), 47-57.

Hannula, M. (2005). Affect in Mathematical Thinking and Learning. The Future of Mathematics Education and Mathematics Learning. Strobl, Austria: BIFEB.

Hoşşirin-Elmas, S. (2010). Sınıf Oğretmeni Adaylarının Matematik Oğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri ve bu Kaygıya Neden Olan Faktörler. (In Turkish). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye.

Karaköse, D. C., & Sevim, F. Ö. (2023). The Relationship Between Prospective Preschool Teachers' Mathematical Development Beliefs and Mathematics Teaching Anxiety Levels. (In Turkish). Trakya Journal of Education, 13(1), 174-187.

Lavidas, K., Skopeliti, I., Zacharos, K, & Panagiotounakos, E. (2023). Preservice Preschool Teachers' Mathematics Experience and Math Anxiety on Their Beliefs about and Attitudes Toward Teaching Mathematics. Journal of Early Childhood Teacher Education, 44(4), 962-979.

Maloney, E. A., Schaeffer, M. W., & Beilock, S. L. (2013). Mathematics Anxiety and Stereotype Threat: Shared Mechanisms, Negative Consequences and Promising Interventions. Research in Mathematics Education, 15(2), 115-128.

Martell, C. C. (2014). Action Research as Empowering Professional Development: Examining a District-Based Teacher Research Course. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, 1-37.

Martínez-Sierra, G., García-García, J., Valle-Zequeida, M., & Dolores-Flores, C. (2020). High School Mathematics Teachers' Beliefs About Assessment in Mathematics and the Connections to Their Mathematical Beliefs. International Journal of Science and Mathematics Education, 18, 485–507.

McCullagh, O., Ryan, M. & Fitzmaurice, O. (2024). Mathematics Anxiety in Undergraduate Business Studies Students. Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA, 1-22, https://doi.org/10.1093/teamat/hrae001.

McMinn, M. (2019). Investigating Pre-Service Teachers' Mathematics Anxiety, Teaching Anxiety, Self-Efficacy, Beliefs About Mathematics and Perceptions of the Learning Environment [Unpublished Doctoral Dissertation]. Curtin University, Australia.

McMinn, M, Aldridge, J., & Henderson, D. (2021). Learning Environment, Self-Efficacy for Teaching Mathematics, and Beliefs About Mathematics. Learning Environments Research, 24, 355–369.

Meng, C. C., & Ghazali, M. (2016). Primary Teachers' Beliefs about Mathematics and Mathematics Instruction. Journal of Mathematics Education, 9(1), 47-56.

Mensah, J. K., Okyere, M., & Kuranchie, A. (2013). Student Attitude Towards Mathematics and Performance: Does the Teacher Attitude Matter. Journal of Education and Practice, 4(3), 132-133.

Muhammad, R. H. (2018). A Proposed Procedural Research Program Based on Project Learning via the Web to Develop Research Awareness and Reduce Teaching Anxiety Among Female Mathematics Teachers. (In Arabic). Journal of Mathematics Education, 21(4), 168-223.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. NCTM.

Pedersen, I., & Haavold, P. (2023). Students' Mathematical Beliefs and Motivation in the Context of Inquiry-Based Mathematics Teaching.

International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 54(8), 1649-1663.

Pehkonen, E., & Törner, G. (2003). Introduction to the Abstract Book for the Oberwolfach Meeting on Research into Belief. Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?, 3-10.

Peker, M. (2006). Matematik Oğretimine Yönelik Kaygı Olçeğinin Geliştirilmesi. (In Turkish). Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi, 5(9), 73-92.

Peker, M. (2016). Mathematics Teaching Anxiety and Self-Efficacy Belief Toward Mathematics Teaching: A Path Analysis. Educational Research and Reviews, 11(3), 97-104.

Perera, H. N., John. J. E. (2020). Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Teaching Math: Relations with Teacher and Student Outcomes. Contemporary Educational Psychology, 61, doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842.

Philipp, R. A. (2007). Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In F. K. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. 257–315. NCTM.

Raymond, A. M. (1997). Inconsistency Between a Beginning Elementary School teacher's Mathematical Beliefs and Teaching Practice. Journal for Research in Mathematics Education, 28(5), 550–576.

Rina, K. (2021). A Study on the Relationship between Mathematics Anxiety and Mathematics Teaching Anxiety in Elementary School Teachers. (In Korean). Education of Primary School Mathematics, 24(2), 71-81.

Roscoe, M., & Sriraman, B. (2011). A Quantitative Study of the Effects of Informal Mathematics Activities on the Beliefs of Preservice

Elementary School Teachers. ZDM Mathematics Education, 43, 601-615.

Ryan, M., Fitzmaurice, O., & Johnson, P. (2023). Investigating Mathematics Anxiety Among Mature Students in Service Mathematics Courses Using the Mathematics Anxiety Scale U.K. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 1–25. https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2179950.

Saadat, F. (2022). The Effect of Orientation Towards the Teaching Profession on Professors' Beliefs About Dealing with Mathematics (Solving Mathematical Problems, Mathematical Communication, Mathematical Reasoning). (In Arabic). Journal of Psychological and Educational Sciences, 8(4), 21-38.

Segarra, J., & Julià, C. (2022). Mathematics Teaching Efficacy Belief and Attitude of Pre-service Teachers and Academic Achievement. European Journal of Science and Mathematics Education, 10(1), 1-14.

Shtayyeh, S. A., & Al-Sharaa, I. A. (2022). Beliefs of student teachers at the University of Jordan about learning and teaching mathematics: A Qualitative Study. (In Arabic). Al Hussein Bin Talal University Journal of Research, 8(1), 393-420.

Suarez-Pellicioni, M., Nunez-Pena, M. I., & Colome, A. (2016). Math Anxiety: A Review of its Cognitive Consequences, Psychophysiological Correlates, and Brain Bases. Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 16(1), 3-22.

Swan, M. (2006). Designing and Using Research Instruments to Describe the Beliefs and Practices of Mathematics Teachers. Research in Education, 75(1). 58–70.

Taley, I. B., Adusei, O., & Koranteng, D. N. (2021). Mathematics Teaching Anxiety among College of Education Pre-service Teachers in Ghana: The Influence of Mathematics Achievement and Field Experiences. International journal of Innovative Research & Development, 10(4), 70-79.

Tarawneh, A. F., & Khasawneh, A. A. (2018). Mathematics Teachers' Beliefs and Their Relationship to Their Teaching Practices. (In Arabic). Educational Science Studies, 15(4), 290-310.

Tatar, E., Zengin, Y., & Kagizmanli, T. (2016). Examining Levels of Mathematics Teaching Anxiety of Pre-Service Teachers. Journal of Theoretical Educational Science, 9(1), 38-56.

Van Steenbrugge, H., Valcke, M., & Desoete, A. (2010). Mathematics Learning Difficulties in Primary Education: Teachers' Professional Knowledge and the Use of Commercially Available Learning Packages. Educational Studies, 36(1), 59-71.

Vesga-Bravo, G-J., Angel-Cuervo, Z-M. & Chacón-Guerrero, G-A. (2022). Beliefs About Mathematics, Its Teaching, and Learning: Contrast Between Pre-service and In-service Teachers. International Journal of Science and Mathematics Education, 20(4), 769–791.

Xie, S., & Cai, J. (2021). Teachers' Beliefs about Mathematics, Learning, Teaching, Students, and Teachers: Perspectives from Chinese High School In-Service Mathematics Teachers. International Journal of Science and Mathematics Education, 19, 747–769.

Yazlık, D., & Çetin, İ. (2020). Examining the Relationship between Mathematics Anxiety and Mathematics Teaching Anxiety of Prospective Mathematics Teachers. (In Turkish). Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 11(3), 646-667.

Zengin, Y. (2017). Geogebra Yazılımının Matematik Kaygısı ve Matematik Oğretme Kaygısına Etkisinin Incelenmesi. (In Turkish). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 908-939.

تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، تصور مقترح

د. عبدالله بن عبدالعزيز الغليقة
قسم الإدارة التربوية– كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، تصور مقترح

د. عبدالله بن عبدالعزيز الغليقة

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ١٠/ ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٠١/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وذلك من خلال التعرف على واقع هذه العمليات الإدارية في المدارس الحكومية، والكشف عن معوقات تطويرها، وتحديد متطلبات التطوير لها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، وتكوّن مجتمع الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية بإدارة تعليم الرياض، والبالغ عددهم (٩٢) مشرفاً ومشرفةً، واستخدم أسلوب الحصر الشامل لمحدودية مجتمع الدراسة، وتم الحُصول على (٨٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أبرزها: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، كما أنهم موافقون بدرجة متوسطة على معوقات تطوير الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، وهم أيضا موافقون بدرجة عالية على متطلبات تطوير الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣,٤١).

الكلمات المفتاحية: الأعمال الإدارية، العمليات الإلكترونية، مكاتب التعليم، مشرفو الإدارة المدرسية.

Developing Administrative Processes in Public Schools in Light of the Electronic Administration Approach: A Proposed Framework

Dr. ABDULLAH BIN ABDULAZIZ ALGHULAYQAH
Educational Management Department – Faculty of Educational
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to provide a proposed framework for developing administrative processes in public schools in light of the electronic administration approach. This was achieved by identifying the current state of these processes, uncovering obstacles to their development, and determining the requirements for improvement from the perspective of school administration supervisors. The study adopted a descriptive survey method, using a questionnaire as the primary data collection tool. The study population consisted of 92 school administration supervisors from the Riyadh Education Department. Due to the limited size of the population, a comprehensive survey approach was applied, resulting in 84 valid questionnaires for statistical analysis. The findings revealed several key results, most notably: participants highly agreed on the current state of administrative processes, with a mean score of 3.54. They moderately agreed on the obstacles to development, with a mean score of 3.20, and they highly agreed on the requirements for improving administrative performance, with a mean score of 3.41.

key words: administrative work, education offices, electronic operations, school administration supervisors.

المقدمة:

يتصف هذا العصر بتطورات تقنية هائلة في شتى المجالات، حيث تحولت العديد من المجتمعات بشكل تدريجي إلى مجتمع معلوماتي وتقني، الأمر الذي أدى إلى انتشار النظم المعلوماتية في جوانب عدة من ضمنها العمل الإداري، لما لهذا التحول والانتقال من أثر بيّن وواضح في زيادة جودة وكفاءة عمل الإدارات، وسرعة الأداء فيها، وتوفير المعلومات؛ لأجل اتخاذ قرارات إدارية صحيحة. ونتيجة لهذا التقدم السريع أصبح التغيير الإداري ضرورة حتمية، ومن هذا المنطلق سار العديد من المنظمات في تحولها من الإدارة الورقية التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية؛ سعيًا منها في مواكبة التطورات الحديثة.

وتعمل الإدارة الإلكترونية على تطوير وتحسين جودة العمل الإداري من خلال وسائلها وأساليبها التقنية التي تُستخدم، وتتميز بكفاءتها وسرعتها وفعاليتها، فتطبيق الإدارة الإلكترونية يعد فرصة متميزة لتطوير وتحسين الأداء، والعمل على مواجهة مشكلات الإدارة التقليدية والقضاء عليها (المعايطة،٢٠٢١م). وقد أكدت بعض الدراسات على دور الإدارة الإلكترونية في نجاح الممارسات الإدارية في مختلف الميادين، إذ إنها تقوم بدور كبير في العملية الإدارية، من خلال تكامل المعلومات والبيانات بين الإدارات المختلفة، واستخدام تلك المعلومات والبيانات في توجيه سياسات العمل في المؤسسة ومراقبتها؛ لأجل تحقيق أهدافها، وإيجاد مرونة كافية، واستجابة للتطورات المتلاحقة سواء داخل المؤسسة أو خارجها (الشهري، ٢٠١١م)، ولذا فإن الاستفادة منها في ممارسات العمل الإداري تكون مهمة بوصفها آلية من آليات الإدارة الحديثة، وأحد الموارد

الأســاس في التعامل مع المســتجدات الحديثة، والمتميزة بالمنافســة الحادة، والتغير السريع، والتطوير المطلوب (سميحة الغامدي، ٢٠١٨م).

ولقد أثبت الواقع المعاش أن الإدارة الإلكترونية تســهم بشــكل فاعل في رفع كفاءة مختلف القطاعات وزيادة إنتاجيتها، ولذا فقد بادرت معظم الدول لتطبيقها حرصــاً منها في الاســتفادة من معطيات العصــر، كما وقد أولت حكومة المملكة العربية الســعودية اهتماماً للتحول إلى التعاملات الإلكترونية، وذلك ضــمن خطة التحول الرقمي؛ بهدف تحقيق التنمية المستدامة التي تنشدها، وتحسين جودة الحياة (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٢م).

ومن خلال فهم المملكة العميق لأهمية التحول الرقمي؛ لم تقم بســنّ قوانين لتنظيم التحول الرقمي فحسب، بل أنشأت أيضًا مؤسسة خاصة بذلك، وهي هيئة الحكومة الرقمية، والتي يكمن دورها في توجيه ومراقبة عملية التحول الرقمي بأكملها، حيث أنفقت المملكة ما يصــل إلى ١٢ مليار ريال على التحول الرقمي في القطاعات العامة خلال عام ٢٠٢١م، وبفضــل الله ثم هذا الجهد الكبير الذي بذلته الحكومة في التحول الرقمي احتلت المملكة المرتبة الثانية بين دول مجموعة العشرين من حيث القدرة التنافسية الرقمية الصادرة عن المركز الأوروبي للتنافسية الرقمية (الدلقان، ٢٠٢٢م).

ويحظى هــذا التحول للإدارة الإلكترونيــة على اهتمــام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تقوم بجهود ملموسة في كافة المجالات، من خلال الانتقال إلى التعاملات الإلكترونية، والذي جعل الوزارة تحصــل على ما نســبته

١٠٠٪ في نتائج مؤشـــر النضـــج للخدمات الحكومية المقدمة بطريقة إلكترونية، والمسمى مؤشر قياس "يسر" (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٢). ويذكر ابن سويلم (٢٠٢٠م) أن هذا التوجه الحكومي في المملكة العربية السـعودية جعل المسـؤولين في وزارة التعليم، وإدارات التعليم يهتمون بعملية التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، ويعملون على الاســـتفادة من الخدمات التي تحرص الحكومة على تقديمها في سبيل تحقيق هذا التحول والقيام بنهضة معرفية. ومن هذا المنطلق واكبت إدارة المدارس ما تقدمه الوزارة، وإدارات التعليم فقامت بتوظيف الخدمات الإلكترونية لإنجاز الأعمال الإدارية بكل يسر وسهولة.

وفي هذا السـياق تؤكد حصـة الحميد (٢٠٢١م) أن الإدارة الإلكترونية مهمة ولا بد من توفرها في تلك المؤسسات كافة، ولا سيما التعليمية منها، إذ إنها تسهم في تسـهيل عمل الإدارة التعليمية، وتهدف إلى "أتمتة العمليات"، والتي تعني تحويل العمل الإداري العادي من الممارســـات اليدوية إلى ممارســـات إلكترونية، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية، تساعد في تطوير ممارسة اتخاذ القرار الإداري، بأسـرع وقت وبأقل التكاليف. والمملكة العربية السـعودية بدأت بخطوات واسـعة، وقطعت شـوطاً في مشـروعات الإدارة الإلكترونية، وقدمت مؤخراً دعمًا واضـحًا للمدارس تمثل في توفير أجهزة الحاســـب للإدارة ومعامل الحاســـب، وخطوط وشبكات الإنترنت، وتصـميم مواقع وصـفحات للمدارس، وأيضًـا تجربة الوزارة مع التحول للإدارة الإلكترونية في فترة جائحة كورونا، وما حققته الوزارة من نجاحات نتيجة التحول إلى الإدارة الإلكترونية بشـــكل كامل، والذي يعمل على خدمة وتطوير الكثير من الممارسات الإدارية (الفيفي، ٢٠٢١).

ولعل من أهم مشـــروعات الإدارة الإلكترونية في التعليم العام الحكومي، والتي تســعى من خلالها وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، "نظام نور"، والذي يتحقق من خلاله العديد من الممارسـات الإدارية، وهو عبارة عن برنامج معلوماتي إلكتروني لإدارة العملية التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، ويخدم جميع مدارس المملكة التي تتبع الوزارة أو تخضـع لإشـرافها، ويوفر جميع الرخص اللازمة لتشـغيل النظام وجميع الأجهزة المركزية، كما يقوم المشـــروع على تقديم خدمات إلكترونية لجميع الأطراف ذات العلاقة بالمدرســـة، ويهدف البرنامج إلى الوصـــول الآلي للمعلومات، وتحســـين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة، وزيادة كفاءة الموظفين، وتوفير قاعدة بيانات مركزية، كما ويقدم نظام "نور" خدمات مجانية للطلاب وأولياء الأمور للتحقق من الحالة التعليمية للطلبة، ووصـل عدد مسـتخدمي النظام إلى ١٠ ملايين مسـتخدم، وعدد الشـهادات المحفوظة فيه ٣٦,٦ مليون شـهادة محفوظة خلال عام ٢٠٢٠ فقط (بدوي، ٢٠٢٢م).

ومما يمثل هذا الأمر أيضـا ما سـعت وتسـعى له الوزارة باسـتمرار في تطويرها لواقع الإدارة المدرسـية لأجل أن تواكب التطورات والمسـتجدات التقنية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، وذلك باستخدام مجموعة من الأجهزة، والبرمجيات، والشبكات التي تتخذها في أداء أعمالها المختلفة، ومن ذلك اســـتفادة العديد من المدارس، والمعلمين، والطلاب من هذا التحول الرقمي، ففي عام ٢٠٢٠، كانت ٥٠٪ من المدارس متصلة بالإنترنت، و١٨٩٣مدرسة متصلة بـ "بوابة المستقبل"، وهي منصة إدارة التعليم على مسـتوى الدولة من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية. كما أتاح النظام الوطني للمقترحات والشـــكاوى "تواصـــل" للمســـتخدمين إمكانية تقديم

اقتراحاتهم وشـــكاواهم إلى أي جهة حكومية إلكترونيًا، وخلال عام ٢٠٢٠؛ تم إجراء ٤٣٢,١٢٢ مكالمة، و١٥٣,٨٢٢ تقريرًا، و ٤٩,٤٣٣ اسـتشـارة عبر ذات النظام في العديد من القطاعات والجامعات والكليات، وإلى جانب إتاحة وصـــول المستخدمين إلى الجهات الحكومية (الدلقان، ٢٠٢٢م).

لذا فقد أضـــحى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس أمراً حتمياً يفرضـــه العصـر في ظل المتغيرات والتطورات في النظم التعليمية، فالإدارة المدرسـية مسـؤولة عن إعداد جيل بمواصـــفات تؤهله لمواكبة هذه التطورات، والتكيف مع التغيرات التقنية، مما يستدعي توفر أداء فاعل من مديري هذه المدارس تقنيا يؤهل للسير نحو تحقيق الأهداف المنشـــودة (عامر، ٢٠١٨). وتؤكد هذا التوجه دراســـة هيرو (Hero,2020) حيث ذكرت أنه يجب على مديري المدارس امتلاك المهارات التقنية اللازمة؛ لإنجاح العملية التعليمية، حيث إنهم يوصـفون بأنهم قادة المعرفة التقنية في مدارســـهم. كما أكد الرشـــيدي والعجمي (٢٠٢١)، على أهمية توظيف التقنية الحديثة في إدارة المدارس، وضـــرورة تدريب مديري المدارس عليها؛ لمواجهة أي طارئ، وفي هذا الشـأن أيضـاً أظهرت نتائج دراسـة السـناني (٢٠٢١)، أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس يســـاعد في توفير الخطط الإدارية البديلة، مما يعطي الفريق الإداري في المدارس خبرة تدعمهم في التخطيط لمواجهة المشـكلات التي قد تطرأ مستقبلا.

كما يذكر الجبر (٢٠٢٠)، أن قيام مديري المدارس بتفعيل الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية يمكنهم من التحكم بشكل أوسع في تجويد العملية التعليمية،

من خلال تيسيرها بإتاحة فرص أكبر وأسرع لمتابعة كل ما يجري من أنشطة داخل وخارج أسوار المدرسة، والتعرف بشكل عاجل على نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتميز بها الأداء اليومي داخل هذه المدارس، مما يسهل على مديري المدارس عمليات المراجعة والتوجيه والتقويم المستمر.

ومما سبق يتضح أن للإدارة الإلكترونية أهمية كبيرة في مؤسسات التعليم بمختلف أشكالها، لما لها من دور واضح في تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية، وفي إنجاز المهام والأعمال الإدارية بكل سهولة ويسر، من خلال الاستفادة الكاملة من كافة الوسائل والتقنيات والتطبيقات الإلكترونية؛ لأجل توفير السهولة والمرونة في الإجراءات والممارسات التي تعمل على توفير الوقت والجهد على إدارة المدارس، وتحقق لها الجودة والتميز في المخرجات.

مشكلة الدراسة:

يفرض التطور التقني الهائل في هذا العصر على الإدارة المدرسية تغيير نهجها وأسلوب عملها، حتى يتسنى لها مواكبة هذا التطور في كل المجالات، ويعد تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة الخطوة الأولى نحو تطوير ونجاح المؤسسات التربوية المختلفة، ولذا برزت الإدارة الإلكترونية، والإدارة الذكية، وغيرها من ظواهر التطور التقني الحالي، والذي يدعو كافة المؤسسات الحكومية والخاصة إلى مجاراته ومواكبته.

إلا أن هذه النقلة المتحققة بتحويل العمليات الإدارية إلى إلكترونية جعلت هذه الإدارة الإلكترونية التي تقوم بها الإدارة المدرسية –شأنها شأن العمليات في الإدارة التقليدية– لا تخلو من بعض المعوقات عند تطبيقها، وهذا ما أشارت إليه

بعض الدراسات مثل: دراسة المرزوقي (٢٠١٧م) التي أوضحت أن الأمر لن ينتهي عند تطبيق الإدارة الإلكترونية، ولن تزول جميع الصعوبات والمشاكل الإدارية والتقنية التي تواجهها بمجرد تطبيقها، لذا فإنه من الواجب إجراء دراسات تهدف لكشف هذه الإدارة لأجل تطوير أدائها، وهو ما أشار إليه عبابنة والجبالي (٢٠١٩م)، حيث أكدا على ضرورة وجود تشخيص دوري لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية للتعرف على كافة المشكلات التي تحول دون تطوير العمليات الإدارية الإلكترونية. ومن ذلك ما أوضحته دراسة القحطاني (٢٠٢٠م) في كشفها عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، عندما حددت بعض المعوقات في تطبيقها مثل: غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة، ونقص التمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها، وصيانة الأجهزة، كذلك وتوصلت نتائج دراسة إمتثال السقا (٢٠٢٠)، على أن هناك ارتفاعا في درجة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بسبب عدم ممارسة الإدارة الإلكترونية بشكل كامل فيها، كما وحددت نتائج دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١م) أهم معوقات الإدارة الإلكترونية في المدارس، والتي تتمثل بغموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض القيادات الإدارية، وأوصت بتشكيل لجنة لمراجعة تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل دوري في مدارس التعليم العام، كما أوضحت نتائج دراسة دلال حافظ (٢٠٢١)، وجود حاجة لرفع كفاءة مديرات المدارس، وضرورة إكسابهن للمهارات الإلكترونية، نظرا للفروق الإحصائية التي اتضحت بين مجموع المديرات اللاتي حصلن على دورات تدريبية في مهارات الإدارة الإلكترونية، واللاتي لم يحصلن.

ومن هنا تتضح مشكلة الدراسة في سعيها لتقديم تصور مقترح يهدف لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من خلال الأبعاد: (البعد التنظيمي، والبعد التقني، والبعد الإداري، والبعد البشـــري، والبعد المالي)، وذلك عن طريق التعرف على واقع ومعوقات ومتطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
- الكشـف عن معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
- تحديد متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
- تقديم تصـــور مقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

- ما معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟
- ما متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟
- ما التصـــور المقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضـــوء مدخل الإدارة الإلكترونية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية): يؤمل أن تسـهم هذه الدراسـة في الإثراء المعرفي للمكتبة السـعودية بصـفة خاصـة، والمكتبة العربية بصـفة عامة، حيث يعتبر مجال تطوير العمل من خلال مدخل الإدارة الإلكترونية من الاتجاهات الإدارية الحديثة، وأيضـا يؤمل أن تسـهم هذه الدراسـة في فتح المجال للراغبين مسـتقبلاً من الباحثين لإجراء المزيد من الدراســـات في مجال الإدارة الإلكترونية، وتطوير ممارســـاتها في الميدان التربوي.

الأهمية العملية (التطبيقية): يُؤمل أن يسـتفاد من نتائج الدراسـة في رفع مسـتوى الوعي بأهمية مدخل الإدارة الإلكترونية في تطوير الأعمال في الميادين التربوية، كما يؤمل أن تســهم الدراســة في تقديم تغذية راجعة للمســؤولين ومتخذي القرار عن واقع العمليات الإدارية في المدارس، وكيف يمكن تطويرها من خلال تطبيق مدخل الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم، وذلك عن طريق ما سـتتوصـل إليه الدراسـة من نتائج وما تقدمه من توصيات وما تخرج به من تصور مقترح.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بناء تصور مقترح لتطوير العمليات الإدارية بعناصرها (تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه، ومتابعة، وتقويم)، في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وذلك عن طريق الاستفادة من تشخيص واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، ومن الكشف عن معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وعن تحديد متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مكاتب التعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: مشرفي الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٩٢)، حسب إحصائية إدارة التعليم بمدينة الرياض للعام ١٤٤٥هـ (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

مصطلحات الدراسة:

العمليات الإدارية، هي: مجموعة من الممارسات السلوكية الإدارية التي تكون سمة للمديرين عند أدائهم لمهماتهم، وأعمالهم الوظيفية (أبو سمرة وآخرون، ٢٠١٠).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة، بأنها: الممارسات والأساليب والوظائف التي يقوم بها وينفذها مديرو المدارس الحكومية بمدينة الرياض، بمساعدة العاملين معهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة المنشودة.

الإدارة الإلكترونية: يعرفها عامر (٢٠١٨م) بأنها: المنظومة الإلكترونية المتكاملة، والتي تعتمد على تقنيات الاتصـالات الحديثة والمعلومات؛ لتحويل العمل الإداري اليدوي إلى أعمال تنفذ بواسطة هذه التقنيات الرقمية الحديثة".

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسـة، بأنها: الطريقة التي تعتمد على تقنية المعلومات والاتصـالات، لتنفيذ العمليات الإدارية المدرسـية في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض إلكترونياً، من خلال الأبعاد: (البعد التنظيمي، والبعد التقني، والبعد الإداري، والبعد البشـري، والبعد المالي)؛ من أجل تحقيق الأهداف المرجوة في هذه المدارس.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

الإدارة الإلكترونية نموذج إداري جديد يتناسـب مع التحديات المسـتقبلية للمدرسـة، والتطورات التكنولوجية السـريعة، ويتميز هذا النموذج بأنه يعمل على دمج الفكر التربوي وإمكـانيـات التقنيـة المتطورة لتوفير بيئـة إداريـة وتعليميـة تلبي حاجات العاملين بالمدرسـة والجهات المتعاملة معها (الشـهري، ٢٠١٨م)، فهي العملية الإدارية التي تعتمد على أجهزة الحاسـب الآلي وتطبيقاته في أداء وظائفها ومهامها من أجل تحسـين الأداء وتوفير الوقت والجهد وتحقيق الأهداف (الأحمد، ٢٠١١م، ص٧). ويذكر وسـواس وجويفل (Waswas and Jwaifell, 2019) بأن الإدارة الإلكترونية هي "تنفيذ الإجراءات والمعاملات التي تتم بين طرفين أو أكثر، سـواء أفراد أو مؤسـسـات، من خلال اسـتخدام شـبكات الاتصـال الإلكترونية".

وتشـــمل الإدارة الإلكترونية جميع مكونات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم، إلا أنها تتميز بقدرتها على جعل المعرفة تظهر بصـورة مسـتمرة، وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف، وتعتمد الإدارة الإلكترونية على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤســـســـة بصـــورة تحقق تكامل الرؤية ومن ثم أداء الأعمال (الخزعلي، ٢٠١٦م، ص٧). فالإدارة الإلكترونية تعني تحويل كافة العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات، ذات طبيعة إلكترونية باســـتخدام مختلف التقنيات الرقمية في الإدارة، وهذا يعني تحويل الدورة المســتندية الورقية في المدرســة إلى دورة إلكترونية، وهذا ما يطلق عليه العمل الإلكتروني أو الإدارة بلا أوراق، وتتعدى فكرة الإدارة الإلكترونية مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المؤسسة، إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة، واســـتخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة لهذه المتغيرات (العجلوني، ٢٠١٩م). كما وتعرف الإدارة الإلكترونية المدرسية بأنها مجموع العمليات والتجهيزات الإدارية التي تسـمح باسـتخدام الوسـائل الإلكترونية لتطبيق تقنية المعلومات والاتصـالات في تنفيذ الأعمال المدرســـية بكفاءة عالية، مما يؤدي إلى تطوير التنظيم الإداري المدرسي وتحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور في كافة عمليات الإدارة المدرسية (نبيح وغراز، ٢٠٢٢م).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مفهوم الإدارة الإلكترونية يشير إلى الاستفادة القصـوى من مصـادر التقنية الحديثة ووسـائل الاتصـالات وشـبكات الإنترنت

والحاسب الآلي لإنجاز المهام والأعمال الإدارية للمؤسسات التربوية ومنها: الإدارة المدرسية بهدف تسهيل العمل وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

المعوقات التي تحد من تطبيق الإدارة الإلكترونية:

على الرغم من ضرورة تطبيق الإدارة الالكترونية في عمليات المؤسسات التربوية، لما لها من أهمية في اختصار الوقت والجهد، والمرونة في الأعمال الإدارية، والكفاءة العالية في تقديم الخدمات، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تواجه تطبيقها، وقد ذكرها المرزوقي (٢٠١٩م) في غياب الرؤية الإستراتيجية الواضحة بشأن استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وقلة عدد الموظفين الملمين بالمهارات الأساس لاستخدامات الحاسبات الآلية وشبكة الإنترنت، ومقاومة العاملين للتغيير والخوف من فقدانهم لوظائفهم، وسرعة تقادم أجهزة وبرامج الحاسب الآلي نظرًا للتطور السريع في هذا المجال، وعدم جاهزية بعض المؤسسات الحكومية من ناحية أمن المعلومات على شبكة الإنترنت. ويذكر تركي وبوكرش (٢٠٢٢م) أن المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية تعود إلى ارتفاع أسعار بعض الأجهزة والبرمجيات الحديثة، ووجود فجوة رقمية بين المتخصصين في مجال التقنية، وآخرين لا يفهمون شيئًا عن إيجابياتها.

ومن خلال ما سبق، وعلى الرغم من فوائد تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية إلا أنها تواجه معوقات مختلفة، والتي قد تحول بينها وبين تحقيق أهدافها ودورها الذي وجدت من أجله. ولكي يكون هناك فرصة لنجاح تطبيق هذه الإدارة، فإنه يلزم مراعاة ومعالجة هذه المعوقات، حيث إن تطبيق الإدارة الإلكترونية يحتاج إلى تدقيق مستمر ومتواصل مع ضرورة وجود خطط بديلة في حال تعثر تطبيقها.

متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم:

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية في البيئة التعليمية شأنه شأن أي عمل آخر يحتاج إلى تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذه، وبالتالي يحقق النجاح والتفوق، وإلا سيكون مصيره الفشل، لذلك فإن تطبيق الإدارة الإلكترونية يحتاج إلى مجموعة من المتطلبات التي تساعد على نجاحه يذكر منها العبسي وآخرون (٢٠٢١م) وجوب توفر البنية التحتية التقنية القوية والسريعة والآمنة، ووجود بنية معلوماتية قوية (نظم معلومات قوية ومتوافقة فيما بينها)، وتوفر عدد من مزودي الخدمة بالإنترنت.

وتضيف نورة السهلي (٢٠٢٠م) والمعصب (٢٠٢٢م) أهمية توفر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها والتي بواسطتها يتم التواصل معها، ومنها أجهزة الحاسوب، وتدريب كافة الموظفين على طرق استعمال أجهزة الحاسب، وإدارة الشبكات، وقواعد المعلومات اللازمة لتقديم خدمات الإدارة الإلكترونية، وتوفر مستوى مناسب من التمويل، ووجود التشريعات القانونية التي تسهل من عمل الإدارة الإلكترونية، وتوفر الأمن الإلكتروني لحماية المعلومات والبيانات من العبث والاختراق.

وبناءٍ على ما سبق، فإن تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية لا يتطلب فقط توفر العناصر البشرية والأجهزة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وإنما يحتاج إلى تهيئة الإدارة المدرسية لتقبل فكرة الإدارة الإلكترونية، وتدريب الكوادر البشرية، وتوفير الدعم المادي والمالي لتوفير ما تحتاج له الإدارة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدرسة، وتوفير البنية التحتية، والبيئة المدرسية المناسبة.

العمليات الإدارية الإلكترونية في المدارس الحكومية:

تبرز العديد من العمليات الإدارية الإلكترونية في المدارس الحكومية، ويمكن أن يكون منها استخدام تكنولوجيا المعلومات لدعم وتوجيه ثقافة مؤسسية ناجحة لجميع العاملين في المدرسة، إتاحة المعلومات والبيانات للمستفيدين من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور إلكترونيا، ومن المسؤولين لاتخاذ القرارات (بانقري، Panigrahi, 2018)، كما يضيف المقابلة وعتوم (٢٠٢١) عددا من العمليات الإدارية مثل: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلاب وأولياء أمورهم، ومع المعلمين أيضا، وكذلك الاتصال الإلكتروني بين إدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، وعقد الاجتماعات إلكترونيا، وكذلك اعتماد النتائج والتقارير الدورية إلكترونيا.

كما أن الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، والذي صدر عام ١٤٤٢هـ قد تضمن عددا من العمليات الإدارية الإلكترونية التي تختص بها إدارة المدرسة، ومنها: متابعة اللوائح والتعاميم التي تصدر من الوزارة إلكترونيا، والتأكد من إطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها، والتزامهم بها، بالإضافة إلى تحليل البيانات واستخدام المعلومات الإلكترونية لدعم العمليات المدرسية وخطط العمل، والالتزام بالسياسات والمعايير المعتمدة في النشاط الإعلامي للمدارس ومواقع التواصل الاجتماعي. كما أكد الدليل أيضا على أهمية قيام الإدارة المدرسية بتفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه، وتطبيق العمليات الإدارية والتعليمية لضمان جودة العملية التعليمية في منصات التعليم المعتمدة (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

بالإضـــافة لهذه العمليات الإدارية، فإن هيئة تقويم التعليم والتدريب قد بدأت في تطبيق التقويم الذاتي للمدارس في هذا العام ١٤٤٥هـ، والذي يؤكد على الدور الكبير للإدارة المدرسـية في إجراء عمليات هذا التقويم الذاتي إلكترونيا عبر المنصـة المخصصة لذلك، وهي عمليـات منهجيـة مسـتمرة لجمـع البيانـات عـن أداء مـدارس التعليـم العـام بأسـاليب وأدوات تقويـم متنوعـة؛ لتحليلهـا وتحديـد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة سابقاً، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، كما يشـكل فريـق التقويـم الذاتـي فـي المدرسـة مـن مديـر المدرسـة رئيسـا للفريـق، وبعضوية أربعـة معلمين مـن ذوي الخبـرة والتميـز، بحيـث يكـون لهـم مهـام محـددة فـي نظـام نـور، ويمنحـون الصالحيـات اللازمـة لتنفيـذ عمليات التقويم الذاتي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

ويتضح مما سبق أن إدارة المدرسة عليها أن تتفاعل إلكترونيا بشكل مميز مع ما وفرته وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب في عدد من التطبيقات والمواقع الإلكترونية والتي تسـاعد على تسـهيل العمليات الإدارية التي تضـطلع بها إدارة المدرسة، وتساهم في سرعة إنجاز الأعمال الإدارية والتخطيط لها وتنظيمها، ومتابعة التنفيذ، وإجراء التوجيه، وعمل التقويم والاسـتفادة من نتائجه في تطوير العمليات التي تنفذ باستمرار داخل البيئة المدرسية، من خلال أتمتة العمليات الإدارية فيها.

الدراسات السابقة:

يتضـمّن هذا الجزء عرضًـا لأهم الدراسـات السـابقة التي تناولت موضـوع الدراسة، وقد رتبت تصاعديًّا من الأقدم إلى الأحدث، وقد صنفت وفقًا لما يلي:

جاء هدف دراسة كوسكال "koskal" (٢٠١٩م) للكشف عن الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الأتراك، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس في منطقتي مالتيب وكاديكوي في إسطنبول البالغ عددهم ١٣٤ مديرًا ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (٨٣) فردًا، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين يتمتعون بمهارات إلكترونية متوسطة، كما بينت النتائج أن المديرين يمارسون التطبيقات الإلكترونية في عملهم الإداري بفاعلية، وبدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة جيرالد "Gerald" (٢٠٢٠م) إلى قياس سلوكيات القيادة التكنولوجية الحالية المقرر عنها ذاتيًا لمديري المدارس الحكومية في ولاية فرجينيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية في ولاية فرجينيا البالغ عددهم ٣٩ مديرًا، وبلغت عينة الدراسة (٢٣) مديرًا، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين يظهرون -إلى حد ما -سلوكًا قياديًا في مجال التكنولوجيا.

وهدفت دراسة ابن سويلم (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومقترحات تطبيقها لدى قادة المدارس ووكلائها بمحافظة الدلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من قادة ووكلاء مدارس التعليم العام الحكومية- بنين- بمحافظة الدلم بمراحلها المختلفة والبالغ عددهم (٤٥) قائدًا ووكيلًا، منهم (٢٩)

قائدًا، (١٦) وكيلًا، وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل، وطبقت الاستبانة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة حصول تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قادة المدارس بمحافظة الدلم على درجة متوسطة، وحصل محور المعوقات على درجة عالية، وحصل محور المقترحات على درجة عالية.

كما هدفت دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١م) إلى التعرف على واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي، من خلال تحديد درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومعوقاتها، ومقترحات تطويرها من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس والوكلاء والبالغ عددهم (١٠٥)، وبلغت عينة الدراسة (٧٨) فردًا طبقت عليهم الاستبانة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، ودرجة توفر متطلبات تطبيقها متوسطة أيضًا، وكانت درجة المعوقات متوسطة.

كما أن هدف دراسة الرشيدي والعجمي (٢٠٢١م) كان التعرف إلى درجة ممارسة المدراء المساعدين في المدارس المتوسطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين في المدارس الحكومية المتوسطة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٨) فردًا، وكانت الاستبانة أداة جمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت

إليها الدراسة أن المديرين المساعدين يمارسون الإدارة الرقمية بدرجة متوسطة، وأن المعوقات متوفرة بدرجة مرتفعة.

وجاء هدف دراسة الذهلي والخروصي والشعيلي (٢٠٢١م) للكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس في المحافظات التعليمية لسلطنة عمان جميعهم والبالغ عددهم (٧٢٠)، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٦) مديرًا ومديرة، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم (مرتفعة).

كما كان هدف دراسة هدى المومني (٢٠٢٢م) هو التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري في المدارس الحكومية ومديرية تربية محافظة عجلون من وجهة نظر الإداريين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من كافة الإداريين في المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة عجلون والبالغ عددهم (٢٧٢)، وبلغت عينة الدراسة (٥٤) إداريًا و(٦٦) إدارية، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري في المدارس الحكومية ومديرية تربية محافظة عجلون من وجهة نظر الإداريين جاء بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في اشتمال عنوانها على موضوع الإدارة الإلكترونية في التعليم العام، إلا أنها اختلفت مع جميع الدراسات السابقة في الهدف الدقيق، كما واتفقت مع جميع الدراسات السابقة في المنهج والأداة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، وتكوّن تصور شامل وواسع لموضوع ومجال الدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة الحالية وإبرازها، وأسهمت الدراسات السابقة في بناء محاور الدراسة الحالية، واختيار المنهج الملائم لها، وتصميم أداتها، واستفادت أيضا من نتائج الدراسات السابقة في تفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: بناءً على طبيعة الدراسة، وفي ضوء الأهداف التي تسعى لتحقيقها، تم استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وهو من أساليب البحث التي يمكن بواسطته دراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثمّ الوصول إلى تفسيرات منطقية تساعد على فهم الواقع الذي دُرس وتطويره، ويُعرّفه العساف (٢٠١٦م) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب"(ص١٧٩).

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٩٢) رجالا ونساء، حسب إحصائية إدارة التعليم بمدينة الرياض للعام ١٤٤٥هـ (وزارة التعليم، ٢٠٢٤). ونظرًا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل، وبعد التطبيق تم الحُصول على (٨٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة: أداة الدراسة هي الاستبانة؛ نظرًا لإمكانية الاعتماد عليها في تشخيص واقع المشكلة من ناحية، بالإضافة إلى أنها تجيب عن تساؤلات هذه الدراسة من ناحية أخرى، وقد صُمّمت استبانة تعكس أهداف هذه الدراسة، وتكوّنت من ثلاثة محاور أساس للدراسة، ويمكن توضيحها من خلال الجدول الآتي:

جدول (١) محاور الاستبانة وعدد عباراتها.

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات
١	واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	٢٠
٢	معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	١٢
٣	متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	١٢
	المجموع	٤٤

وقد أُستخدم مقياس ليكرت الخماسي؛ لتصنيف استجابات أفراد الدراسة إلى خمس فئات متساوية، ومن ثمَّ معالجتها إحصائيًّا؛ للتوصل إلى حكم موضوعي حول متوسطات استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢) وزن درجات الموافقة لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

درجة الموافقة	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

وبناءً على ذلك حُسب المدى وطول الفئة من خلال المعادلات الآتية:

حساب المدى، من خلال: المدى = الحد الأعلى – الحد الأدنى، وعليه فإن: المدى = (٥) – (١) = (٤).

حساب طول الفئة، من خلال: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات، وعليه فإن: طول الفئة = (٤) ÷ (٥) = (٠,٨٠). وعبر معرفة المدى؛ تم التوصّل إلى حدود فئات المقياس، ويُمكن إيضاحها في الجدول الآتي:

جدول (٣) تقسيم فئات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي.

الفئة	درجة الموافقة	حدود الفئة	
		من	إلى
الأولى	عالية جدًّا	٤,٢١	٥،٠٠
الثانية	عالية	٣,٤١	٤,٢٠
الثالثة	متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
الرابعة	منخفضة	١,٨١	٢,٦٠
الخامسة	منخفضة جدًّا	١،٠٠	١,٨٠

صدق أداة الدراسة: يهدف قياس صدق أداة الدراسة للتأكد من صلاحيتها لما صُممت من أجله، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من صـــدق محتوى أداة الدراســـة الظاهري، ومن أنها تخدم أهداف الدراسة، فقد تم عرضها بصورتها الأولية على سبعة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراســة الحالية، وذلك للحكم على درجة وضــوح عباراتها وســلامتها اللغوية، وتحديد مدى أهميتها، وملاءمتها لهدف الدراسة، مع إبداء الرأي للتعديل وتقديم المقترحات اللازمة لتجويدها، وفي ضوء ما قدم منهم تم التعديل، واعتمادها بالصورة النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصـــدق الظاهري لأداة الدراســـة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكُلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يوضح ذلك الجداول (٤و ٥و ٦) التالية:

جدول (٤) مُعَامِلَات الارتباط لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٦٥**	١١	٠,٨٧٤**
٢	٠,٥٠٩**	١٢	٠,٦٧٩**
٣	٠,٦٤٤**	١٣	٠,٧٩٣**
٤	٠,٧٧٣**	١٤	٠,٧٧٩**
٥	٠,٧٥٢**	١٥	٠,٧٦٥**
٦	٠,٧٤٠**	١٦	٠,٨٤٢**
٧	٠,٧٧٢**	١٧	٠,٨٠٣**
٨	٠,٧٧٠**	١٨	٠,٧٧٠**

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٩	٠,٨١١**	١٩	٠,٧٣٤**
١٠	٠,٦٤٦**	٢٠	٠,٧٩٣**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (٥) مُعَامِلَات الارتباط لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٩٦**	٧	٠,٨١٩**
٢	٠,٨٣٤**	٨	٠,٧٧٦**
٣	٠,٧٨٤**	٩	٠,٧٩٢**
٤	٠,٨٢٨**	١٠	٠,٧٦٦**
٥	٠,٧٨٩**	١١	٠,٨١٤**
٦	٠,٧٨١**	١٢	٠,٧٥٨**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (٦) مُعَامِلَات الارتباط لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٧٧**	٧	٠,٨٧٨**
٢	٠,٧٦٦**	٨	٠,٨٤٩**
٣	٠,٨٢٤**	٩	٠,٨٩١**
٤	٠,٨٥٠**	١٠	٠,٨٧٩**
٥	٠,٨٢٢**	١١	٠,٨٦٧**
٦	٠,٧٨٦**	١٢	٠,٧٦٩**

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجداول السابقة (٤،٥،٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية لمحورها، والذي تنتمي إليه العبارة موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وهي ذات قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن عبارات هذه المحاور تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: للتحقّق من ثبات أداة الدراسة أُستخدم معامل ألفا كرونباخ، ويمكن إيضاح قيم مُعَامِلَات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة فيما يأتي:

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	٢٠	٠,٩٥٨
٢	معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	١٢	٠,٩٣٢
٣	متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.	١٢	٠,٩٥٤
	الثبات الكلي للاستبانة	٤٤	٠,٩٤٤

يتبيّن من النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (٧)، أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (٠,٩٣٢) و (٠,٩٥٨)، بينما بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٤٤)، وهي قيمة ثبات عالية، توضّح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

إجراءات الدراسة: بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق، طبقت الاستبانة ميدانيًا على أفراد الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م، كما تم جمع الاستجابات، ومراجعتها للتأكد من صلاحياتها، وملاءمتها للتحليل الإحصائي، وقد بلغ عددها (٨٤) استبانة صالحة للتحليل، بعد ذلك تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لاستخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

أساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وهي كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية؛ للتّعرُّف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمّنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتّعرّف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيّرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

- مُعَامل الارتباط بيرســـون (person Correltion) ، لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها.
- مُعَامل ألفا كرونباخ (Cronch'lph)؛ لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (٨) استجابات أفراد الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية حول محور واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تعتمد إدارة المدرسة في تنظيم الأعمال الإدارية على أنظمة الإدارة الإلكترونية مثل: (نظام نور، نظام فارس، منصة مدرستي، وغيرها).	٤,٥٥	٠,٧٢	١	عالية جدًا
٣	تُنظم إدارة المدرسة سجلاتها إلكترونيًا.	٤,١٤	٠,٩١	٢	عالية
١٠	تُرسل إدارة المدرسة التقارير المدرسية إلى مكتب/ إدارة التعليم إلكترونيًا.	٤,٠٨	٠,٩٧	٣	عالية
٥	تُوظف إدارة المدرسة التقنيات الإلكترونية في توزيع الأعمال على منسوبيها.	٣,٩٠	١,٠٠	٤	عالية
١٥	يحرص منسوبو إدارة المدرسة على اتباع الأدلة الإرشادية في التعامل مع الأنظمة الإلكترونية.	٣,٨٦	٠,٩٧	٥	عالية
٤	تُوظف إدارة المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي في إنجاز الأعمال ومواصلتها.	٣,٨٢	١,٠١	٦	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٢	يتقن منسوبو إدارة المدرسة استخدام تطبيقات الحاسب الآلي.	٣,٧٧	٠,٩٦	٧	عالية
١٤	يحرص منسوبو إدارة المدرسة على حضور الدورات التي تُقام حول كيفية تطوير العمليات الإدارية الإلكترونية.	٣,٧٣	١,٠١	٨	عالية
١	تمارس إدارة المدرسة عمليات التخطيط إلكترونيا بإشراك جميع المعنيين.	٣,٦٨	١,٠٦	٩	عالية
١١	تستخدم إدارة المدرسة الوسائل الإلكترونية في متابعة وتوجيه منسوبيها.	٣,٣٩	١,١٣	١٠	متوسطة
٨	تُدون إدارة المدرسة الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونيًا.	٣,٣٧	١,٣٠	١١	متوسطة
١٣	تُقدّم إدارة المدرسة لمنسوبيها دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التقنية في المدرسة.	٣,٣٦	١,١٤	١٢	متوسطة
١٦	تتوفر لإدارة المدرسة الصيانة الدورية الضرورية على الأجهزة والشبكات.	٣,٣٣	١,٠٩	١٣	متوسطة
٩	تستخدم إدارة المدرسة برامج ووسائل التقنية الحديثة أثناء عقد الاجتماعات.	٣,٣٣	١,١٧	١٤	متوسطة
٢٠	توفر إدارة المدرسة قاعدة بيانات تسهم في ضمان جودة العمليات الإدارية وتعمل على تحسينها.	٣,٢٨	١,١٦	١٥	متوسطة
١٧	يتوفر لدى إدارة المدرسة نظام احتياطي لتقديم الخدمات الإلكترونية في حال توقف أو تعطل النظام الرئيس فيها.	٣,١٩	١,١٢	١٦	متوسطة
١٨	تفعل إدارة المدرسة استمارات التقويم الإلكترونية في تقويمها للأداء الإداري داخل المدرسة.	٣,١٦	١,٢٠	١٧	متوسطة
٧	تُتابع إدارة المدرسة نظام الحضور والانصراف إلكترونيًا.	٣,٠٦	١,٢٩	١٨	متوسطة
١٩	تشارك إدارة المدرسة التعاميم والقرارات الصادر من الجهات ذات العلاقة إلكترونياً مع منسوبي المدرسة.	٢,٨٥	١,٢٦	١٩	متوسطة
٦	تُتابع إدارة المدرسة الأنشطة التي يجريها منسوبوها بشكل يومي إلكترونيًا.	٢,٨٥	١,٤١	٢٠	متوسطة
	المتوسط العام للمحور		٣,٥٤	٠٠ ٨٢	عالية

يوضّح الجدول أعلاه أن واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية جاء بدرجة موافقة (عالية) بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لموافقة أفراد الدراسة (٣,٥٤ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرّج الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠)، وكانت أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لعبارات المحور (٤.٥٥)، وأقل قيمة (٢.٨٥)، ويشير المتوسط العام إلى مستوى تطبيق عالٍ في أداة الدراسة، كما أن الانحراف المعياري العام بلغ (٠,٨٢) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من وجود مستوى عالٍ من واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، إلا أن مستوى التطبيق لما يصل بعد لمستوى الطموح من وجهة نظر أفراد الدراسة، والذي يمكن أن يرفع جودة إدارة مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمنطقة الرياض في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية وتحسين مستوى أدائها، مما يحقق لها الميزة التنافسية، من خلال اعتمادها على هذا النوع من الإدارة التي يفرضها واقع العصر، ومتطلبات التنمية التي تتخذ من رؤية المملكة العربية السعودية خريطة طريق للوصول لدرجات التميز المنشود في التحول الرقمي.

وتتفق هذه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كوسكال "koskal" (٢٠١٩م) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت مرتفعة، إلا أنها اختلفت مع نتيجة دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في مدينة شرورة جاءت متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (٩) استجابات أفراد الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية حول محور معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	نقص المهارات التقنية لدى بعض منسوبي إدارة المدرسة.	٣,٤٠	٠,٩٧	١	متوسطة
١٠	نقص الكوادر البشرية المدربة لتطبيق العمليات الإدارية الإلكترونية بشكل فعّال.	٣,٣٩	٠,٩٣	٢	متوسطة
٨	نقص الكفاءات المؤهلة في مجال صيانة الأجهزة الإلكترونية في المدرسة.	٣,٣٢	٠,٩٨	٣	متوسطة
٩	قصور نظام الحوافز لمنسوبي إدارة المدرسة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٣,٣١	١,٠١	٤	متوسطة
٢	وجود صعوبة في حل المشكلات التقنية التي تواجهها إدارة المدرسة.	٣,٢٥	٠,٩٤	٥	متوسطة
١١	قلة البرامج والتطبيقات الحديثة (باللغة العربية) التي تسهم في تحسين العمليات الإدارية.	٣,١٧	٠,٩٨	٦	متوسطة
٤	محدودية التدريب والتعليم المستمر المتاح لمنسوبي إدارة المدرسة في مجال الإدارة الإلكترونية.	٣,١٢	٠,٩٧	٧	متوسطة
٣	انخفاض مستوى الوعي لدى منسوبي إدارة المدرسة بأهمية تطوير العمليات الإدارية الإلكترونية.	٣,٠٦	٠,٩٨	٨	متوسطة
٦	ضعف أنظمة وبرامج حماية البيانات والمعلومات الإلكترونية في أنظمة إدارة المدرسة.	٣,٠٣	١,٠٧	٩	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	ضعف البنية التحتية للأنظمة التقنية التي تدعم تحقيق الإدارة الإلكترونية الفعالة.	٢,٩٩	٠,٩٦	١٠	متوسطة
٧	غياب الرقابة الفاعلة على النظم الإلكترونية من قبل المختصين عنها في وزارة/ إدارة التعليم.	٢,٩٤	١,٠٣	١١	
١٢	عدم وجود قاعدة بيانات دقيقة وشاملة لأعمال الإدارة المدرسية ومنسوبيها.	٢,٩٢	١,٠٢	١٢	
	المتوسط العام للمحور	٣,٢٠	٠,٧٨		متوسطة

يوضّح الجدول أعلاه أن معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة مشرفي الإدارة المدرسية، جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٢٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرّج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠)، وقد بلغ الانحراف المعياري العام له (٠,٧٨)؛ مما يدلّ على التجانس بين استجابات أفراد الدراسة، وكانت أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لعبارات المحور (٣,٤٠)، وأقل قيمة (٢,٩٢). وتُشير هذه النتيجة إلى أن هناك عددًا من معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تعدد التحديات والمتغيرات المتسارعة التي تُحيط بالعملية التعليمية بجميع جوانبها بما فيها الإدارة الإلكترونية، إلى جانب مقاومة التغيير من قِبل العاملين، ولعل ذلك بسبب نقص المهارات التي يتطلبها العصر في ضرورة الإحاطة بالتقنية وتطبيقاتها الضرورية في إدارة العملية التعليمية والإدارية داخل المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١م)، والتي أشارت إلى أن درجة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، بينما تختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة ابن سويلم (٢٠٢٠م) حيث توصلت إلى وجود المعوقات بدرجة عالية.

إجابة السؤال الثالث: ما متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (١٠) استجابات أفراد الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية حول محور متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تسهيل البرامج الإلكترونية المعتمدة لعمليات إدارة المدرسة بوضعها بمنصة واحدة.	٣,٥٥	٠,٩٩	١	عالية
١١	تكوين لجان مشتركة مع المدارس المميزة والرائدة محلياً في مجال الإدارة الإلكترونية للاستفادة من تجاربها والدروس المستفادة منها.	٣,٥٤	١,٠٦	٢	عالية
٨	استقطاب كفاءات إدارية متخصصة في التقنية والدعم الفني.	٣,٤٩	١,٠٤	٣	عالية
٤	نشر ثقافة تطبيق العمليات الإدارية الإلكترونية بين كل منسوبي المدرسة.	٣,٤٧	١,٠٢	٤	عالية
٩	دعم الإبداع وابتكار الحلول الجديدة للمشكلات التقنية في أنظمة إدارة المدارس.	٣,٤٥	١,١٨	٥	عالية
٣	مشاركة منسوبي المدرسة في بناء الخطط التقنية، وتنفيذها.	٣,٤١	١,٠٨	٦	عالية
٦	تكثيف الدورات والبرامج في مجال الإدارة الإلكترونية لمنسوبي إدارة المدرسة.	٣,٣٨	١,٠٥	٧	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	توفير فنيين متخصصين لصيانة مصادر المعرفة الإلكترونية في المدرسة باستمرار.	٣,٣٣	١,٠١	٨	متوسطة
٧	تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمنسوبي المدرسة لتشجيعهم على التدريب المستمر، والتطوير التقني.	٣,٣١	١,٠٤	٩	متوسطة
٢	وضع معايير خاصة بالمهارات التقنية عند ترشيح مدير المدرسة لضمان تطبيق العمليات الإدارية الإلكترونية بفاعلية.	٣,٢٨	٠,٩٦	١٠	متوسطة
١٠	الاستفادة من التجارب العالمية في تطبيقات العمليات الإدارية الإلكترونية في إدارة العملية التعليمية.	٣,٢٨	١,٠٣	١١	
١٢	توفير أنظمة الأمن والحماية الضرورية لضمان الحفاظ على البيانات من الاختراق.	٣,٢٥	١,١٤	١٢	
	المتوسط العام للمحور	٣,٤١	٠,٩١		عالية

يوضّح الجدول أعلاه أن مُتطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية من وجهة مشرفي الإدارة المدرسية، جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٤١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة عالية على أداة الدراسة، وقد بلغ الانحراف المعياري العام له (٠,٩١)؛ مما يدلّ على التجانس بين استجابات أفراد الدراسة فيه، وكانت أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية لعباراته (٣,٥٥)، وأقل قيمة (٣,٢٥). وتُشير هذه النتيجة إلى أن هناك عددًا من متطلبات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، ومن ذلك تسهيل تطبيقات التعاملات الإلكترونية المعتمدة في عمليات الإدارة المدرسية، كما أن هناك ضرورة لوضع معايير

خاصة بالمهارات التقنية عند ترشح مديري المدارس، وذلك لأهمية هذه المعايير في التقليل من الأخطاء والمشاكل التقنية والإدارية التي ممكن أن تواجه أي مدير مدرسة، مما يجعل الممارسات الإدارية تنتقل من مدير المدرسة وتعود إليه عن الطريق التعاملات الإلكترونية.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة ابن سويلم (٢٠٢٠م)، والتي توصلت إلى موافقة أفرادها على محور المقترحات بدرجة عالية، إلا أنها تختلف مع نتيجة دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١م)، والتي توصلت إلى توفر المتطلبات بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية؟

انطلاقا من الهدف الرئيس الذي تسعى له هذه الدراسة، فقد تم بناء التصور المقترح بالاستناد على الأدبيات التي ركزت على موضوع تطوير العمل الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية ، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية، لذا يأتي هذا التصور المقترح للمساهمة في تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، ويقصد بها الرؤى والمقترحات التي يتم من خلالها الوصول إلى آليات وإجراءات لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، ويشتمل هذا التصور على الإطار العام التالي: التصور المقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

أهمية التصور المقترح:

تكمن أهمية هذا التصور في تقديمه لإطار نظري لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

فلسفة التصور المقترح: تتمثل هذه الفلسفة في كون المدارس الحكومية هي منطلق التحول الرقمي في رعايتها للنشء ولمن يقوم بتعليمهم وتأهيلهم، وإدارة شؤون العملية التعليمية لهم، ولتكون هذه المدارس مؤسسات مناسبة ومؤهلة للممارسات الإلكترونية، ولتحقيق الاستفادة المثلى من هذه المراحل الدراسية، ولتحقيق الفائدة المثلى والمرجوة في التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، وذلك أيضا بسبب طبيعة التغيرات والتحديات التي يمر بها العصر الحالي من ثورة معرفية تفرض على إدارة المؤسسات التعليمية أن تتطور في ضوء الإدارة الإلكترونية، والتي تعمل على تحسين جودة العمليات وتقليل التكاليف.

منطلقات التصور المقترح:

- توجهات القيادة العليا التي تبلورت من خلال أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وخطط التنمية الرامية إلى تطوير أداء الأجهزة الحكومية عامة والموارد البشرية خاصة.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي ترتكز على ثلاثة محاور وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وكل هذه المحاور تسهم في الاهتمام بأساس هذه النهضة المنشودة من خلال التأكيد على تطوير القيادات البشرية، وضرورة إتقانهم لمهارات العصر الرقمية.
- مواكبة إطلاق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م لمجموعة من القرارات المصيرية والتنموية، والتي تصب جُلها على تطوير الأعمال في الأجهزة الحكومية

بحيث ترفع الكفاءة والإنتاجية، ويتطلب لتحقيقها البدء بالتحول الرقمي، وإدارة الإجراءات بشكل فعال، وتحسين إجراءات العمل، التي تؤدي إلى تحسين الخدمات المقدمة من الأجهزة الحكومية.

- الخبرات العالمية التي يُمكن الإفادة منها في تطوير الإدارة المدرسية بوزارة التعليم في ضوء الإدارة الإلكترونية.
- توجهات برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م في التعليم وإدارته؛ كبرنامج تنمية القدرات البشرية٢٠٢١م.
- تحليل أدبيات الدراسة الحالية والدراسات السابقة: والتي أشارت إلى أهمية العمل على كل ما يضمن تطوير العمل داخل المدارس، وتحقيقها لأعلى المستويات أداء وتطوراً.
- النتائج الميدانية للدراسة الحالية والدراسات السابقة: وتوصياتها الدالة على الحاجة للسعي لتطوير العمل الإلكتروني في المدارس الحكومية، لما لها من أثر إيجابي على أداء هذه المدارس، ولما لها من تجويد للمخرجات التي تسعى لها الدولة، وإدارات المدارس، والمجتمع المحلي بشكل عام.

أهداف التصور المقترح:

الهدف الرئيس للتصور: تقديم إطار مرجعي لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

الأهداف التفصيلية:

- تطوير إدارة المدارس الحكومية من خلال الثقافة التنظيمية الداعمة للتحول الرقمي.
- تحديد بنود ومجالات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية.

- تطوير العمليات الإدارية بإدارات المدارس الحكومية عن طريق الأخذ بالمداخل الإدارية الحديثة، مثل: الإدارة الإلكترونية.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لضمان تطبيق هذا التصور ينبغي توافر عدد من المتطلبات المساعدة على تجويد تطبيق هذا التصور، ومنها:

- تحديث الأدلة واللوائح والأنظمة ذات العلاقة بالعمليات التي تقوم بها الإدارة المدرسية.
- تطوير برامج للتنمية المهنية، والارتقاء بالأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية، من خلال برامج تلائم احتياجات العمل واحتياجاتهم التدريبية في ضوء الإدارة الإلكترونية.
- توفير الامكانات المادية والتقنية اللازمة لبرامج التنمية المهنية للعاملين في الإدارة المدرسية، والاستعانة بمدربين مؤهلين وأكفاء لتنفيذ برامج التنمية المهنية وفق خطة زمنية محددة.

آليات تنفيذ التصور المقترح:

بناء على منطلقات التصور المقترح، وأهدافه، ونتائج الدراسة الميدانية، تقدم هذه الدراسة تصورا مقترحا لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية وفق ما يلي:

- تحسين الجاهزية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وذلك من خلال إحداث تغييرات في الممارسات المؤسسية التي تتعارض مع تنفيذ الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية، وقيام القيادة العليا في الوزارة وإدارات التعليم بنشر وإرساء دوافع التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية، وأن تدرك الحاجة إلى التغيير، وتظهر

الدعم الكامل لاختيار الإدارة الإلكترونية كفلسفة وطريقة لتحقيق ميزة تنافسية، والتواصل مع منسوبيها حول الحاجة الملحة للتغيير والالتزام بالدعم الثابت والمستمر لتحقيق الهدف المنشود.

- وضع الأطر التنظيمية لعمليات الإدارة المدرسية، والعمل على تحويلها لممارسات إدارية إلكترونية عن طريق بناء وتطوير منصات، ومواقع، وتطبيقات مناسبة، وميسرة، وإصدار الأدلة والكتيبات المرجعية التي تتناول كل تطبيق من على حدة، من حيث المكونات وطريقة التشغيل، وحل المشكلات التي قد تطرأ، وتوفير سبل التغلب عليها.
- إعداد خطط التحول الرقمي، وتوفير الإمكانيات المادية، مثل: الأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة، والإمكانيات البشرية وتتمثل في: سن معايير جديدة لاختيار مديري المدارس والعاملين معهم وتدريبهم، والإمكانات المالية، وتتمثل في: الاهتمام بصرف المكافآت والحوافز لتشجيع العاملين في الإدارة المدرسية للتحول الرقمي.
- التقويم المستمر لعمليات الإدارة المدرسية، وذلك عن طريق إجراء عمليات التقويم القبلي، والبنائي، والنهائي، من خلال تقويم مناسبة الأداء مع التحولات المطلوبة، وتقويم الخطط الموضوعة، والدورات المقدمة، ومدى تحقق الفائدة منها في تحقيق الهدف الرئيس وهو تطوير العمليات الإدارية بشكل نافع للمدرسة، والمجتمع بشكل عام، ويكون ذلك أيضا من خلال قياس التطور الحاصل في التحول الرقمي في إدارة المدارس، وقياس الرضا عما يقدم من العاملين في إدارة المدرسة.

العوامل المساهمة في تحقيق نجاح تطبيق التصور:

- تبني القيادة العليا في وزارة التعليم وإداراته لمدخل الإدارة الإلكترونية في تحقيق المزايا التنافسية من خلال تحسين مستوى الجودة والمرونة وترشيد وخفض التكاليف، والدعم المستمر لفرق العمل والتزامهم بتخصيص الموارد المالية والبشرية وكذلك برامج التدريب المناسبة لمديري المدارس والعاملين معهم.
- مواءمة أهداف مشاريع الإدارة الإلكترونية مع أهداف الخطط الإستراتيجية لتطوير الإدارة المدرسية، من خلال اختيار المشاريع المناسبة التي تتماشى مع الأهداف الإستراتيجية للمدارس.
- تشكيل لجنة توجيهية لنشر المدخل ودعم تطبيقه، ثم إنشاء مكتب للتحول الرقمي ضمن الهيكل التنظيمي لمكاتب/ إدارات التعليم، مع تخصيص الموارد اللازمة لإنجاحه.
- تنمية المهارات والقدرات اللازمة لتطبيق وإدارة مدخل الإدارة الإلكترونية بين جميع مديري المدارس.

خاتمة الدراسة، والتوصيات، والمقترحات:

أجريت هذه الدراسة لاستطلاع آراء مشرفي الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم بمدينة الرياض حول واقع العمليات الإدارية في المدارس الحكومية، والكشف عن معوقات تطويرها، وتحديد متطلبات التطوير لها؛ لأجل تقديم تصور مقترح لتطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وقد استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة، والذي لمحدوديته تم تطبيق أسلوب الحصر الشامل عليه، وبعد التطبيق تم الحُصول على (٨٤) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، وقد تمت الاستفادة من مجموعة من الأساليب الإحصائية، والمتمثلة باستخدام

(التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومُعَامل الارتباط بيرسون، ومُعَامل ألفا كرونباخ)؛ للوصول للنتائج، وهي: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على واقع الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤)، كما أنهم موافقون بدرجة متوسطة على معوقات تطوير الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، وهم أيضا موافقون بدرجة عالية على متطلبات تطوير الأداء الإداري في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، بمتوسط حسابي (٣,٤١). ولعل من أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة ما يلي:

١. العمل على رفع مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية بشكل فعّال، وذلك من خلال:

- توفير الكوادر البشرية المدربة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل فعّال.

– توفير الكفاءات المؤهلة في مجال صيانة الأجهزة الإلكترونية في المدارس الحكومية.
–تسهيل البرامج الإلكترونية المعتمدة لأعمال الإدارة المدرسية بوضعها بمنصة واحدة.
٢. السعي للتغلب على معوقات تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وذلك عن طريق:
– تحسين البنية التحتية للأنظمة التقنية التي تدعم تحقيق الإدارة الإلكترونية الفعالة.
– تحفيز مديري المدارس الحكومية على التدريب المستمر والتطوير التقني.
– مشاركة منسوبي المدارس الحكومية من مديرين وإداريين في بناء الخطط التقنية.
٣. الأخذ بالمتطلبات المهمة التي ترفع من درجة تطوير العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، وذلك من خلال:
– تسهيل البرامج الإلكترونية المعتمدة لعمليات إدارة المدرسة، بوضعها بمنصة واحدة.
– وضع معايير خاصة بالمهارات التقنية عند ترشح مدير المدرسة الحكومية لضمان تطبيق الإدارة الإلكترونية بفاعلية.
– نشر وتفعيل ثقافة تطبيق الإدارة الإلكترونية بين منسوبي المدارس الحكومية.
كما يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية المُتعلّقة بموضوع الدراسة الحالية، مثل:
دراسة تتناول تطوير العمليات الإدارية في ضوء الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم العام الأهلي.
دراسة تتناول تطوير العمليات الإدارية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم.
دراسة تتناول العلاقة بين جودة العمليات الإدارية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

ابن سويلم، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠م). واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٨)، ١٢١-١٤٢.

أبو سمرة، محمود.، والطيطي، محمد.، وقاسم، جميلة (٢٠١٠). واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس بمنطقة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.٢ (١٨) ١١٥- ١٥٠

الأحمد، أحمد عبدالله. (٢٠١١م). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكاتب التربية والتعليم في ضوء بعض الخبرات العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

بدوي، أم الزين حسين أحمد. (٢٠٢٢م). تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات بمحافظة القنفذة بين الواقع والمأمول من وجهة نظر قائدات المدارس. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (١١٦)، ١-٥٥.

تركي، سهام. وبوكرش، هدى. (٢٠٢٢م). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، رسالة ماجستير ، جامعة محمد بو ضياف، الجزائر.

الجبر، سلطان سليمان (٢٠٢٠): واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الإدارة الالكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها م ن وجهة نظر المديرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ،٤ ع.

حافظ، دلال.، (٢٠٢١). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية أثناء أزمة كورونا في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة خميس مشيط، مجلة دراسات

عربية في التربية وعلم النفس، العدد ١٣٢، ص٢٧٧-٢٩٨ .
الحميد، حصة بنت عبد العزيز. (٢٠٢١م). الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالحد من الفساد الإداري في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير في التربة، جامعة القصيم، القصيم.
الخزعلي، عمر أحمد. (٢٠١٦م). معوقات ممارسة الإدارة الإلكترونية لدى مديري مدارس التربية والتعليم في لواء الرمثا، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
الدلقان، أحمد عبد الله. (٢٠٢٢م). التحول الرقمي للمملكة .. يرفع نسبة الذكاء والمعرفة ويساهم في تعزيز الابتكار. مسترجع من: https://maaal.com/
الذهلي، ربيع.، والخروصي، حسين.، والشعيلي، صالح. (٢٠٢١م). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين نفسهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.
الرشيدي، فهد عبدالله.، والعجمي، عبدالرحمن محمد. (٢٠٢١م). درجة ممارسة المدراء المساعدين في المدارس المتوسطة بدولة الكويت للإدارة الرقمية، المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، ٣٧(٣)، ٥٧-٨٠.
السقا، امتثال.، (٢٠٢٠). الإدارة الإلكترونية، معوقات إدارية وتقنية، وبشرية، ومالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية.، مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.(٣)٢٠، ١-٨٦
السهلي، نورة بتال. (٢٠٢٠م). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حفر الباطن وسبل تطويرها في ظل التحول إلى جامعة بلا ورق، المجلة التربوية،

(٧٧)، ٥٨٦- ٦٢٤.

الشهري، عبدالله معيض. (٢٠١٨م). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة المجاردة وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٥)، ١-٣٣.

الشهري، محمد علي. (٢٠١١م). أثر تطبيق الإدارة الإلكترونية في مستوى أداء العاملين: دراسة تطبيقية في جامعة تبوك (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٨م). الإدارة الإلكترونية، نماذج معاصرة. دار السحاب للنشر: مصر.

عبابنة، رامي محمود. والجبالي، نمر محمد. (٢٠١٩م). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في كلية السنة التحضيرية بجامعة حائل. مجلة جامعة الخليل للبحوث والعلوم الإنسانية، ١٤(٢)، ٢٣٢-٢٥٠.

العبسي، علي.، وكرثيو، جمال.، وتجانية، حمزة. (٢٠٢١م). دور الإدارة الإلكترونية في تفعيل الاتصال الإداري، مجلة التنمية الاقتصادية، ٦(١)، ٧١-٨٩.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العلجوني، محمود حسن. (٢٠١٩م). درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بأدائهم الإداري والفني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة إربد بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٥١٥-٥٤٥.

الغامدي، سميحة علي أحمد. (٢٠١٨م). واقع الإدارة الإلكترونية وعلاقته بتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين

شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(١١)، ٣٣٧ – ٣٨٠.
الفيفي، موسى بن سليمان. (٢٠٢١م). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعليم الكبار، مجلة العلوم التربوية، ٢٩(١)، ٣٥٩-٣٩٠.
القحطاني، منصور (٢٠٢٠م). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية .مجلة العلوم التربوية. (١١)، ١١٢-١٣٢.
المرزوقي، مها صالح. (٢٠١٩م). واقع الإدارة الالكترونية في جامعة جدة وأثرها على التطوير التنظيمي، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٣(٨)، ٤٠-٥٧.
المعايطة، نوال زعل . (٢٠٢١م). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٣٥)، ١-١٩.
المقابلة، محمد قاسم محمد، وعتوم، عبد القادر محمد. (٢٠٢١م). واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرور في ضوء التحول الرقمي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز– الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٩(٤)، ١٣٩-١٦٦.
المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٢م). التحول الرقمي. مسترجع من: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main
المومني، هدى. (٢٠٢٢م). دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري في المدارس الحومية ومديرية تربية محافظة عجلون من وجهة نظر الإداريين. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد(٦)، العدد(٣٥) ٣٠ يوليو ٢٠٢٢م ص: ٢٤ - ٣٦
نبيح، أمينة. وغراز، الطاهر. (٢٠٢٢م). تحديات التعليم الإلكتروني في ظل تطبيق

الإدارة الإلكترونية، مجلة ريحان للنشر العلمي، ٣٩-٥٦.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠٢٣م).الاعتماد المدرسي .مسترجع من:
https://www.etec.gov.sa/service/Schoolaccreditation .

وزارة التعليم. (٢٠٢٣م). تطبيقات وأنظمة الوزارة، مسترجع من:
https://moe.gov.sa/ar/aboutus/Portal/Pages/Systems.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٣)، إحصاءات إدارة تعليم الرياض، ١٤٤٥هـ/٢٠٢٣م.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Ababneh, R. and AlJabali, N. (2019). The level of application of electronic management in the College of Preparatory Year at the University of Hail. Hebron University Journal for Research and Humanities, (in Arabic), 14(2), 232-250.

Abu Samra, M., and Titi, M., Qasim, J (2010). The reality of administrative practices among school principals in the Jerusalem area and their relationship to the morale of teachers. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies. (in Arabic), 2 (18) 115-150

Al-Absi, A., and Karthio, J., and Tijaniya, H. (2021). The Role of Electronic Administration in Activating Administrative Communication, Journal of Economic Development, (in Arabic) 6(1), 71-89.

Al-Ahmad, A. (2011). Requirements for the application of electronic administration in the offices of education in the light of some scientific experiences, (in Arabic), Unpublished master's thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Dhahli, R., Al-Kharusi, H., and Shuaili, S. (2021). The degree to which school principals in the Sultanate of Oman employ digital leadership from the point of view of the principals themselves, Al-Quds Open University, Journal for Educational and Psychological Research and Studies, (in Arabic), 12(33), 79-93.

Al-Hamid, H. (2021). Electronic administration and its relationship to reducing administrative corruption in secondary schools in the Qassim region from the point of view of female teachers, (in Arabic), Master's thesis in soil, Qassim University, Qassim.

Al-Jabr, S (2020): The reality of the application of electronic management in electronic management in school administration and ways to develop it from the point of view of principals, Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), vol. 4.

Al-Rashidi, F, and Al-Ajmi, A. (2021). The Degree of Practice of Digital Management by Assistant Principals in Middle Schools in the State of Kuwait, Scientific Journal of the Faculty of Education, (in Arabic), Assiut University, 37(3), 57-80.

Al-Sahli, N. (2020). The degree of application of electronic management at the University of Hafr Al-Batin and ways to develop it in light of the transition to a paperless university, Educational Journal, (in Arabic), (77), 586-624.

Al-Sakka, E., (2020). Electronic Administration, Administrative, Technical, Human and Financial Obstacles to the Application of Electronic Administration., Journal of Educational Sciences, (in Arabic), Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh. (3) 20, 1-86

Al-Shehri, A. (2018). The Degree of Application of Electronic Management in Al-Majardah Governorate Schools and its Relationship to Improving School Performance, Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 2(15), 1-33.

Al-Shehri, M. (2011). The Impact of the Application of Electronic Management on the Level of Employee Performance: An Applied Study at the University of Tabuk (in Arabic), (Unpublished Master's Thesis), Mutah University, Karak.

Al-Assaf, S. (2016). Introduction to Research in the Behavioral Sciences. 3rd edition, Riyadh: Dar Al-Zahra for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Al-Aljouni, M. (2019). The degree of practice of school principals of electronic management and its relationship to their administrative and technical performance from the point of view of teachers in Irbid Governorate, Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 20(2), 515-545.

Al-Ghamdi, S. (2018). The reality of electronic administration and its relationship to the development of administrative work at Al-Baha University. Journal of Scientific Research in Education, (in Arabic), Ain Shams University - Faculty of Girls for Arts, Sciences and Education, 19(11), 337-380.

Al-Fifi, M. (2021). The Reality of the Application of Electronic Management in Adult Education Schools, Journal of Educational Sciences, (in Arabic), 29(1), 359-390.

Al-Qahtani, M. (2020). Application of electronic management in the General Administration of Education in Asir Region: a field study. Journal of Educational Sciences. (in Arabic), (11) 112-132

Al-Maaytah, N. (2021). The reality of the application of electronic management in light of knowledge management processes from the point of view of public-school principals of the first Zarqa region, Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 5(35), 1-19.

Al-Marzouqi, M. (2019). The reality of electronic administration at the University of Jeddah and its impact on organizational development, Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, (in Arabic), 3(8), 40-57.

Al-Momani, H. (2022). The role of electronic administration in developing administrative work in government schools and the

Directorate of Education of Ajloun Governorate from the point of view of administrators. Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), Vol. 6, Issue 35, 30 July 2022, pp. 24-36

Al-Moqabalah, M, and Attoum, A. (2021). The reality of electronic management in public education schools in Sharur Governorate in light of digital transformation. Journal of King Abdulaziz University - Arts and Humanities, (in Arabic), 29(4), 139-166.

Amer, T. (2018). Electronic Administration, Contemporary Models. Dar Al-Sahab Publishing: Egypt, (in Arabic).

Badawi, U. (2022). The application of electronic management in primary schools for girls in Al-Qunfudhah Governorate between reality and hope from the point of view of school leaders. Journal of Educational and Psychological Studies, (in Arabic), (116), 1-55.

Dalkan, A. (2022). The digital transformation of the Kingdom. Raises the level of intelligence and knowledge and contributes to promoting innovation. (in Arabic), Retrieved from: https://maaal.com/

Gerald, Sh, (2020). Measuring Principals' technology Leadership and Principals' Behaviors: A quantitative study [Doctoral Dissertation], Virginia polytechnic institute and university Verginia tech, USA.

Hafez, D. (2021) The reality of the application of electronic management during the Corona crisis in public education schools for girls in Khamis Mushait Governorate, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (in Arabic), 132, pp: 277-298.

Hero, J., (2020), Exploring the Principal's Technology Leadership: Its Influence on Teachers' Technological Proficiency Online Submission. International Journal of Academic Pedagogical Research. (4) 4-10.

Ibn Sweilem, M. (2020 AD). The reality of electronic administration in public general education schools for boys in Al-Dalam Governorate

in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 4(8), 121-142

Khazali, O. (2016). Obstacles to the Practice of Electronic Management among Principals of Education Schools in Ramtha District, Master's Thesis, (in Arabic), Al-Bayt University, Jordan.

Koksal, B. (2019). School Principals' Technology Leadership Competency and Technology Coordinatorship. Educational Sciences: Theory & Practice, 11 (1), 208- 213.

Nabih, A. And Graz, A. (2022). E-learning challenges in light of the application of electronic management, Rehan Journal for Scientific Publishing, (in Arabic), 39-56.

Paniggrahi, M., (2018). School Administration and Educational Planning. New Delhi, A.P.H publishing corporatin.

Turkish, S. and Bokersh, H. (2022). The reality of the application of electronic management at the University of Mohamed Boudiaf in Messila, Master's thesis, (in Arabic), University of Mohamed Boudiaf, Algeria.

Waswas, Dima & Jwaifell, Mustafa (2019). The Role of Universities' Electro

Management in Achieving Organizational Excellence: Example of Al Hussein Bin Talal University. World Journal of Education, 9(3), 53-66.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim
rofessor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed
Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi
Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari
Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari
Secretary Editor of the journal

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:

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 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.

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