مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الثالث، مارس2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنستنية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " ارسيف "Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً, وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023,

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

اولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل- وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث **(25%).**

2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها- جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث- إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.

3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.

4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.

5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.

6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold).

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ..

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). Journal of Human Sciences, University of Hail.1(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). The Saudi .Journal of Special Education, 18 (1): 19-48

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA.

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهه أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7.

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).

3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.

4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (WORD) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.

5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.

6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.

8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة **(1000)** ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيًا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش
أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د.نوف بنت عبدالله السويداء
أستاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف د. بسام بن فهد زيدان الرشيد	33-13
2	برنامج تدريبي خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية وأثره على الإنجاز الرقمي في السباحة الحرة للناشئين بمنطقة حائل د. خالد بن عبدالله صالح الشدوخي	50-35
3	التفكير الجدلي وعلاقته بجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات غير المنسجمين زوجيًا د. عمر بن سليمان الشلاش	67-51
4	مستوى تمكن طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية د. عبد الله صالح سالم الهمامي د. محمود عبد العزيز عبدالمعبود عبد الله	100-69
5	العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل د. علي بن محمد بن فالح الشرعة	117-101
6	تقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع بمنطقة حائل باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية (دراسة في الجغرافيا الحيوية وحماية البيئة) د. مهاء بنت ذايد الشمري	146-119
7	البُنَى السَّرديّة في القصّةِ القصيرة.. ثرثرةٌ خلفَ المِحْرَابِ أنْمُوذَجًا د. إيمان عبد العزيز المخيلد	168-147
8	واقع أداء المشرفين التربويين بمدينة الرياض في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم(ISTE) د.علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب	197-169
9	تقييم مستوى البرامج التدريبية في وزارة التعليم من وجهة نظر المستفيدين "الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم أنموذجًا"* د. أحمد بن عبد العزيز بن فهد السنيدي	222-199
10	الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل د. هند عمر سالم الشغدلي	242-223
11	أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل د. يوسف بن مبرك المطيري	272-243
12	مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات د. عمر بن أحمد بن عبدالله الماجد	292-273

درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف

The Extent to which the Madrasati Platform Contributes to Improving the Outcomes of Distance Education from the Point of View of Secondary School Teachers in the City of Sakaka Al-Jouf

د. بسام بن فهد زيدان الرشيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الجوف

ORCID:0009-0003-7919-664X

Dr. Bassam Fahad Zedan Alrasheed

Associate Professor of General Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Jouf University

(قُدم للنشر في 2023/11/03، وقُبل للنشر في 2023/12/28)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، حيث اشتملت على ثلاثة مجالات(التقنيات- برامج التعليم- استراتيجيات التدريس الحديثة)، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، والبالغ عددهن (521) معلمة، تم اختيار عينة عشوائية (175) معلمة، حيث طبقت الاستبانة إلكترونياً، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن إسهام منصة مدرستي لتحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية كان إيجابياً وبدرجة مرتفعة، حيث حصل مجال التقنيات على المرتبة الأولى بين المجالات الثلاث بوزن نسبي قدره (75.85 %) تلاه مجال برامج التعليم بوزن نسبي قدره (71.78 %) تلاه مجال استراتيجيات التدريس الحديثة بوزن نسبي قدره (68.84 %) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: تقديم البرامج التدريبية، وتوفير الدعم الفني، والعمل على التحسين والتطوير المستمر لمنصة مدرستي.

الكلمات المفتاحية: منصة مدرستي، مخرجات التعليم، التعليم عن بعد.

Abstract

The study aimed to identify the The extent to which the Madrasati platform contributes to improving the outcomes of distance educationTo achieve the objectives of the study, the descriptive (survey) approach was used, where the questionnaire was the study tool, as it included three areas (technologies - education programs - teaching strategies Modern), and the study population is represented by all secondary school teachers in Sakaka Aljouf city, and in general education,and their number is 521 teachers. The results, the most important of which is that the contribution of the Madrasati platform to improving the outcomes of distance education from the point of view of secondary school teachers was positive and to a high degree, as the field of technology ranked first among the three fields with a relative weight of (75.85%), followed by the field of education programs with a relative weight of (71.78%). The field of modern teaching strategies with a relative weight of (68.84%). The study reached a set of recommendations, the most important of which are: Reconsidering the Providing training programs, technical support, and continuous improvement and development of the Madrasati platform.

Keywords: Madrasati Platform, Education Outcomes, Distance Learning.

المقدمة:

نعيش في عصر يتسم بالتغيرات التقنية التي شملت مناحي الحياة المختلفة، وهذه التغيرات أثرت بشكل وآخر على جميع عناصر العملية التربوية والتعليمية، الأمر الذي استوجب على النظم التربوية محاولة تحقيق الانسجام مع متغيرات العصر، ومظاهره المختلفة بما في ذلك التحول الرقمي الذي سيطر على المؤسسات التربوية كافة وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة.

ومع التغيُّرات الحديثة والتطوُّرات التي شَهِدَتْها الخطط الإصلاحية للمملكة العربية السعودية تماشيًا مع رؤية 2030، والاهتمام بالتحول الرقمي في كافة المجالات، نظراً لما فرضته الثورة الرقمية والتقنية الحاصلة في العالم من تحديات عديدة أمام تلك المؤسسات، وقد ظهر هذا الاهتمام جلياً في خطط التنمية الخمسية، ورؤية المملكة 2030 والتي أعطت أولوية لتنمية هذا العنصر في المؤسسات الحكومية، وفي مقدمتها قطاع التعليم.

ومن هنا، فقد انبثق برنامج التحول الوطني الذي يهدف إلى تطوير العمل المؤسسي، وتأسيس البنية التحتية الإلكترونية من خلال وضع أهداف مرحلية في قطاع الخدمات اعتمدت على ركائز من أهمها تطبيق نظم المعلومات والمستحدثات التقنية سعياً للتحسين المستمر، ومتابعة التقدم نحو تحقيق الرؤية الوطنية (برنامج التحول الوطني، 2020)، وأصبحت هذه المهمة أكثر إلحاحاً في الوقت الحالي الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتقني المتسارع في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (الخميسي، 2020).

ونتيجة لجائحة كورونا لجأت كثير من دول العالم إلى غلق مؤسسات التعليم، فقد أحصت اليونسكو 138 دولة اتخذت قراراً بإغلاق تام أو جزئي للمدارس، ما يعني أن حوالي 1.4 مليار طالب عبر العالم تأثروا سلباً، وعلى غير موعد جاءت الجائحة لتجبر الدول على انتقال مفاجئ نحو التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وحاولت الوزارات المعنية تسهيل العملية بتوفير منصات للتعليم الإلكتروني، وتحديد أدوات التعليم (غنايم، 2020).

وكشفت جائحة كورونا عن ضرورة أن تجد نظم التعليم السبل الكفيلة بإشراك كافة طلابها في مسيرة التعلم، سواء في المدرسة أو في المنزل، وتعطل التدريس والتعلم الذي بلغ حداً غير مسبوق فرصة مواتيه لإعادة النظر في نظام التعليم وابتداع نظام جديد (اليونسيف، 2020).

ويعد نظام التعليم عن بعد عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة باستثمار التقنيات التي يوفرها هذا النظام من تفاعلية وإيجابية واستمرارية ومواكبة للتطور المعرفي والعلمي في جميع المجالات.

ومع التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومواكبةً للتقدم العلمي والتطور المعرفي أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية توفير أنظمة تعليمية إلكترونية تقوم بتقديم عمليتي التعليم والتعلم بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويساهم في إعداد جيل يستوعب ما تنتجه المعرفة من معارف ومهارات، ويتكيف مع متطلبات العصر، والحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة، وهذا ما عملت عليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتحسين مخرجات التعليم والارتقاء بمهاراتهم من خلال استثمار المستحدثات التكنولوجية في التعليم مواكبة لرؤية المملكة 2030، حيث أطلقت الوزارة نظاماً لإدارة التعلم الإلكتروني بمسمى «منصة مدرستي».

وتعد منصة مدرستي إحدى بيئات التعليم والتعلم عن بعد، فهي نظام متكامل لإدارة التعليم الإلكتروني متضمنة أدوات إلكترونية داعمة لعملية التعليم والتعلم، وذلك بالتكامل مع بوابة التعليم الوطنية «عين» حيث يستطيع المعلم من خلالها إضافة المواد ذات المحتوى الرقمي وإرسال الواجبات والأنشطة وإجراء الاختبارات الإلكترونية، كما مكنت هذه المنصة كلاً من المعلم والطالب من التعليم والتعلم المتزامن وغير المتزامن وذلك من خلال إضافة الفصول الافتراضية عبر برنامج التيمز الذي أسهم في تكوين بيئة تفاعلية رقمية مباشرة (العوبثاني، 2021).

ونظراً لأهمية التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي والتي تعد مشروعاً وطنياً مستمراً توجهت القيادة التربوية في المملكة العربية السعودية إلى الاستفادة من مميزات وإمكانات التعليم عن بعد مع التعليم التقليدي داخل المؤسسات التعليمية.

وتعد مخرجات التعليم من أهم المؤشرات التي تدل على نجاح أو فشل الأساليب والأنظمة المستخدمة في العملية التعليمية، واستخدام أساليب واستراتيجيات تعليم وتعلم جديدة يجب أن يتم بهدف تحسين مخرجات التعليم، وإن أي أسلوب لا يؤدي إلى ذلك يعتبر عديم الجدوى (الجراجرة والطراونة، 2023).

وساهم نظام التعليم عن بعد في المرحلة الثانوية بعد جائحة كورونا في تحسين مخرجات التعليم، من خلال استخدام مجال التقنيات والذي يتضمن منصة مدرستي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومجال البرامج التعليمية والذي يتضمن برامج التعليم عن بعد ومزامنتها لزمن كل حصة، ومجال استراتيجيات التدريس الحديثة والتي تتضمن تفريد التعليم والتعلم الذاتي، ويتيح التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية إلى إدارة المعلومات والخبرات المختلفة بين الطلاب والمعلمين في الميادين التعليمية، ويسهم في زيادة الحافز والرغبة للتعلم، ويسهل التعليم عن بعد استخدام الهاتف المحمول في أي مكان، والدخول عبر الشبكة العنكبوتية (أحمد، 2021).

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها، دراسة العتيبي

والعبدلي والبارقي (2022)، ودراسة (القحطاني، 2022)، ودراسة آل معدي ودبش (2021)، ودراسة الثبيت (2020) بإيجابية التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي في التعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة:

تميز عالم اليوم بالتغير السريع وإنتاج الكثير من المستحدثات التكنولوجية، وأصبح من الضرورة مواكبة هذا التغير والتقدم بتوفير أنظمة فعالة، ووضع استراتيجيات تعليمية توفر بيئات غنية متعددة المصادر، تشجع على التعلم والبحث، والاطلاع على تجارب وخبرات الآخرين، والاستفادة من مصادر التعلم المتاحة على شبكة الإنترنت.

وأكدت دراسة الأمم المتحدة 2020، بأن هناك ضرورة في المستقبل لتطوير نظام التعليم إلى التعليم عن بعد عبر منصات تعليمية مميزة، تراعي التغيرات المتسارعة في أنماط توفر التعليم الجيد، وهذا ما أكد عليه تقرير الاتحاد الأوروبي بضرورة العناية بالتعليم الإلكتروني في مؤسسات التربية والتعليم كافة، وضرورة مراعاة المستجدات، وأكد التقرير أن الاهتمام بالتعليم الإلكتروني يجب أن يتناغم مع مجموعة من المتطلبات، وهي مدعومة بالمهارات الأساسية في تقنية المعلومات والاتصالات واستخدام أجهزة الكمبيوتر، لاسترداد المعلومات وتقييمها وتخزينها وإنتاجها وتقديمها وتبادلها، والتواصل والمشاركة في الشبكات التعاونية عبر الإنترنت» (European Commission, 2020).

لقد أصبح التعليم عن بعد بأنماطه المختلفة وبأدواته المتعددة ومميزاته خياراً استراتيجياً، وجزءً لا يتجزأ من النظم التعليمية في الدول المتقدمة، لما يمتلكه من إمكانات تسهم في تحسين مخرجات التعليم، وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، فالتعليم التقليدي لا يتناسب مع الجيل الحالي من الطلاب، كما أن استراتيجيات التدريس التقليدية أصبحت غير مجدية تعليمياً في تحقيق ما ينشده الطلاب من معارف ومهارات للقرن الحادي والعشرين.

كما أكدت دراسة الثبيت (2020)، بأن استخدام نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية للمنصات التعليمية سارع إلى التحول الإيجابي نحو التعلم عن بعد، كما أكدت دراسة الأنصاري (2023) على دور المنصات التعليمية الإلكترونية – منصة مدرستي– في تحسين مخرجات التعليم، وتحقيق الإصلاح المدرسي، كما أكدت دراسة العمراني (2023) على دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني، مع ضرورة الاستثمار الأمثل لمنصة مدرستي للتعليم، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

إن التعليم الإلكتروني كنموذج للتعليم عن بعد يحقق العديد من الإيجابيات في التعليم أهمها: توفير عنصر الجذب والتشويق والتشارك والفاعلية، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم (السليمان، 2022).

لذا تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير أداء المنصات التعليمية، تحسباً للظروف الطارئة التي قد تحدث وتؤثر على جودة نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، والتأكد من اختيار أنظمة واستراتيجيات تنمي معارف ومهارات الطلاب بالشكل الذي يحقق رؤية المملكة في تحقيق مخرجات تعليمية تسهم في تطور المجتمع في مختلف المجالات، وتحقيق التقدم الذي يجعلها في مصاف الدول المتقدمة.

وسعت الدراسة الحالية إلى محاولة البحث عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف.

أسئلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في تساؤلها الرئيس التالي: ما درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1-ما درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال التقنيات؟

2-ما درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال برامج التعليم؟

3-ما درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة؟

أهداف الدراسة:

الكشف عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف والذي ينبع منه عدة أهداف ومنها:

1-الكشف عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال التقنيات.

2-الكشف عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال برامج التعليم.

3-الكشف عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات

التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

– قد تؤدي إلى تحقيق فلسفة وأهداف التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق استراتيجيات متعددة لتحسين مخرجات التعليم عن بعد، ومنها استراتيجية تفريد التعلم والتعليم.

– قد تؤدي إلى إثراء المكتبة العربية بدراسات حول أهمية المنصات التعليمية الإلكترونية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

– قد تساعد في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم بأهمية منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد.

– قد تساعد في تطوير مجال التعليم عن بعد من خلال إيجاد منصات تعليمية تلبي احتياجات الطلاب والمعلمين تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030.

– قد تساعد المعلمين والمعلمات في التعرف على إمكانات منصة مدرستي، ودورها الإيجابي في تحسين مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

1–منصة مدرستي:

«نظام إدارة التعلم الإلكتروني، تدعم العملية التعليمية، وتحقق الأهداف التربوية للمناهج، وتكسب الطلاب العديد من المهارات والقيم، بما يتوافق مع الحاضر والمستقبل، وتضم العديد من أدوات التعلم، مثل الفصول الدراسية الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو، والواجبات، والنقاشات، والاختبارات» (الشهراني والشهري، 2021، ص131).

وتعرف إجرائيًا: بيئة تعليمية إلكترونية، تقدم المقررات الدراسية لطالبات المرحلة الثانوية بطريقة جذابة وشيقة، مدعومة بأدوات التعلم الإلكتروني، وتسهم في تحسين مخرجات التعليم.

2–التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد هو: «أسلوب من اساليب التعلم الذي يستخدم وسائل التقنية الحديثة، ويعتمد على تقديم المحتوى التعليمي للطالب، باستخدام تقنيات المعلومات الحديثة مثل الإنترنت والبريد الإلكتروني بشكل يتيح للطالب التفاعل النشط مع المحتوى أو مع المعلم بشكل متزامن وغير متزامن في أي وقت وفي أي مكان، بحيث يتناسب مع ظروف الطالب وقدراته (العليان، 2019، ص281).

إجرائياً: نوع من أنواع التعليم الذي تمارس فيه طالبة المرحلة الثانوية كافة أدوارها التعليمية من أنشطة تعليمية، وحصص دراسية، وواجبات عن طريق الإنترنت، ويتم التعليم عن بعد بشكل متزامن أو غير متزامن بين الطالب والمعلم عبر منصة مدرستي.

3–مخرجات التعليم:

«عبارات تصف بدقة ما يتوقع أن يمتلكه المتعلم من معرفة وفهم وقدرات، وما يستطيع أدائه من مهارات، أو يظهره من تصرفات بعد مروره بخبرة معينة، أو إكماله بنجاح عملية التعلم" (alhasan, 2013, 23).

إجرائياً: هي وصف لما يتوقع أن تمتلكه طالبة المرحلة الثانوية من معارف ومهارات وقيم، بعد تلقيها عملية التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الهجري 1444هـ، 2023م.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

في هذا الفصل تم تناول المحاور التالية: التعليم عن بعد، منصة مدرستي، مخرجات التعليم عن بعد، دور التعليم عن بعد –منصة مدرستي– في تحسين مخرجات التعليم.

التعليم عن بعد:

يتميز عالم اليوم بالتغيرات السريعة نتيجة للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي، ومع هذا التغير المتسارع، وما أفرزه من مستحدثات تكنولوجية أثرت على جميع المجالات ومن أبرزها المجال التعليمي، برزت الحاجة إلى ظهور أنماطاً تعليمية تتواكب مع هذا التقدم السريع، فاتخذت المؤسسات التعليمية أساليب التعليم عن بعد كأداة للتعليم والتعلم.

ويُعد التعليم عن بعد من التطبيقات التكنولوجية الهامة في مجال التعليم، فهو يقوم على أساس ما توفره تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أدوات متمثلة في الحاسب الآلي والإنترنت، والتي كانت سبباً في اتشاره السريع وتطوره، فالتعلم عن بعد هو: «عملية نقل المعرفة إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم، ويستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين الطرفين بما يحاكي الاتصال وجهاً لوجه» (اليونسكو، 2020،14).

والتعليم عن بعد ليس حديث العهد، فهو قديم ويرجع إلى عقود قديمة، إذ تقوم بعض الجامعات من مختلف بقاع العالم بتنفيذ برامج دراسية تعتمد على الدراسة المستقلة أو الانتساب كما هو متداول بالجامعات السعودية (ماطوسي وعمار، 2021)؛ حيث يتعلم المتعلمون المواد المقررة في البرنامج النظامي بصفة منفردة بعيداً عن الجامعة لأسباب اقتصادية أو أسرية أو ثقافية، ثم يتقدمون لاختبارات عامة في الجامعة أو في مراكز مخصصة.

مراحل تطور التعليم عن بعد:

لقد مر التعليم عن بعد بأربع مراحل وهي: (الأكلبي، 2022)

المرحلة الأولى: مرحلة المراسلة بالبريد، والتي ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر ولا زالت في بعض الدول النامية، وتعتمد على الكتب والمواد المطبوعة.

المرحلة الثانية: مرحلة التلفاز والمذياع التعليمي، وتستخدم الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية في تقديم المحاضرات المباشرة والمسجلة.

المرحلة الثالثة: أنظمة الوسائط المتعددة، كالمواد الحاسوبية والأقراص الممغنطة.

المرحلة الرابعة: مرحلة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، والتي تحتوي على العديد من الأدوات التقنية، كالمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية.

لقد تعددت تعريفات التعليم عن بعد بين الباحثين والكتّاب في هذا المجال، وتعكس هذه التعريفات وجهة نظر قائلها، كما تتأثر بفلسفة كل منهم وخصائص مجتمعه وملامحه وأشكاله، كما قد يختلف من مجتمع إلى آخر بحسب التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكل ذلك حسب طبيعة النظام التعليمي وفلسفته وأدواته (صلاح الدين، 2020).

فيقصد بالتعليم عن بعد بأنه: «ذلك النوع من التعليم المقصود والمنظم الذي يتضمن بيئة تعليم وتعلم، ومعلمون ومتعلمون منفصلون مكانياً أو زمانياً عن المعلم، وعن بعضهم البعض» (الذويب، 2019، 6).

ويرى الباحث أن التعليم عن بعد هو منظومة مخطط لها ومصممة، تحتوي العديد من الأدوات التقنية المساعدة في عمليتي التعليم والتعلم، وتقوم على توفير المقررات الإلكترونية، وتستخدم وسائط إلكترونية تفاعلية.

مبررات التعليم عن بعد:

- الحاجة إلى التنويع في نظم التعليم، والتفكير في بدائل للنظم التقليدية، والتي فرضتها متغيرات عدة، مثل: تزايد الطلب على التعليم، والقصور في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فضلاً عن الارتفاع المستمر في تكاليف التعليم.
- التباين الواسع بين المهن التقليدية التي ألفها المجتمع، وتلك التي طرحتها أشكال التقدم التقني (العوبثاني، 2021).
- شهدت مختلف مجالات العمل تحولات وتطورات ألزمت العاملين مواكبتها حتى يتطور أداؤهم.
- مواكبة التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تحولت الاتجاهات الحديثة نحو التعلم، وليس التعليم، كان من أهم الدوافع لتزايد الحركة نحو التعليم والتعلم عن البعد، وظهور مفاهيم جديدة عن التعلم المستقل والتعلم الموجه ذاتياً، والتعلم من الخبرة والتعلم المفتوح (الذويب، 2019).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن وسائل التعليم عن بعد تعتبر جزءاً من التقنيات التعليمية، ووسيلة يستعان بها عادة لإحداث عملية التعليم، وتساعد المعلم على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم بأسلوب منظم ومشوق، وأسلوب يساعد على فاعلية عملية التعليم، وزيادة تقبل المتعلم للمادة الدراسية.

منصة مدرستي:

تعد المنصات التعليمية في التعليم عن بعد بيئات تعليمية تفاعلية توفر الخدمات التعليمية لجميع عناصر المنظومة التعليمية، وتتيح التواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، مما يسهم في تحسين المخرجات التعليمية، وتطوير عمليتي التعليم والتعلم.

هناك العديد من المنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها منصة مدرستي؛ حيث قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإنشاء منصة تعليمية رقمية وطنية « منصة مدرستي» كمنصة افتراضية جديدة للتعليم والتعلم عن بعد، وذلك بغية توفير منصة موحدة لتقديم التعليم عبر الإنترنت لأكثر من ستة ملايين متعلم في المدارس الحكومية والأهلية، إذ تعد عبارة عن نظام تعليمي تحتوي على العديد من الأدوات التعليمية التي تدعم العملية التعليمية لجميع مستويات التعليم، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة، ويساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، كما أنها تدعم اكتساب المتعلمين للمهارات والمعارف، بحيث تتوافق مع المتطلبات الرقمية للحاضر والمستقبل (مدرستي، 2020).

تقوم منصة مدرستي بتقديم الدروس للطلاب بشكلٍ مجانيّ، دون دفع أي مقابل ماديّ، إذ يوفر على الطالب النقود من جهة، ومن جهةٍ أخرى تمكنه من متابعة تحصيله العلميّ عن بُعد في الوقت الذي يناسبه، إذ يتيح له ذلك الاطلاع على الدروس من خلال تسجيل وحفظ محتواها.

عرفها آل معدي ودبش (2021، 151) على أنها: «منصة حكومية قامت وزارة التعليم السعودية بإعدادها والإشراف عليها، يتم الدخول إليها عبر الإنترنت من خلال سطح المكتب، وتطبيق الجوال، وتتيح للمعلمين والطلاب الاجتماع، كما يسمح بتسجيل الاجتماعات، والتعاون في المشاريع والمشاركة».

عرفتها العوبثاني (2021، 314) بأنها: «منصة إلكترونية جرى تطويرها من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، لتوفير بيئة تعليمية مليئة بالمصادر الإثرائية، والأدوات والبرامج التي تساعد على استمرار العملية التعليمية، وتحتوي المنصة أدوات متنوعة تتيح للمعلم التواصل والتفاعل مع المتعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن عدد من القنوات التعليمية كقناة عين الفضائية التي جرى تطويرها لشرح الدروس المتنوعة، وفقاً للجداول الدراسية».

ومن خلال ما سبق، نقول بأن منصة مدرستي هي منصة تعليمية إلكترونية، ونظام إدارة تعلم وتعليم إلكتروني، تتميز بالعديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تسهم في تحسين مخرجات التعليم، وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.

وتتميز منصة مدرستي بالعديد من المزايا: كتوفير الوقت والجهد، وسهولة تقديم الدروس بشكل متزامن أو غير متزامن، والاختبارات والواجبات الإلكترونية؛ حيث يمكن أدائها من قبل المتعلمين، وتصحيحها من قبل المعلمين بسهولة، ومن ثم حفظ الدروس والاختبارات في خدمة النظام الأساسي (الشهراني والشهري، 2021).

وحتى يتم الاستفادة من هذه المزايا يتطلب من المعلمين امتلاك مهارات تكنولوجية تساعدهم على استخدام هذه التقنية، وأن يكون المتعلمين قادرين على العمل بأنفسهم بدلاً من الاعتماد على معلميهم، وتوفر منصة مدرستي مجموعة متنوعة من برامج Microsoft Teams التي توفر فصولاً افتراضية آمنة للمتعلمين، حيث تمكنهم من التفاعل مع معلميهم فيما يتعلق بالأنشطة الإلكترونية للفصل والواجبات المنزلية، وتتميز هذه المنصة أيضاً بتوفير حزمة من الأدوات التعليمية لدعم عملية التعليم والتعلم، وتمنح هذه المنصة للتعلمين وللمعلمين فرصة الالتقاء في وقت واحد عبر اجتماعات افتراضية، أو في أي وقت مناسب لهم من خلال الدروس المسجلة، بالإضافة إلى ذلك تحتوي المنصة على برامج ماكروسوفت- 365، والذي يتضمن خدمة البريد الإلكتروني، ومجموعة متنوعة من القنوات للتواصل بين المتعلمين أو المعلمين أو أولياء الأمور، كما توفر مقاطع فيديو مرئية، وكتب تعليمية، ورسوم متحركة، فضلاً عن احتوائها على أدوات للتخطيط والتصميم التربوي، والتي تسمح للمعلم بتصميم الدروس التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال هذه المنصة (بوجمعة وتريكي، 2021).

وتأسيساً على ما سبق، نجد أن لمنصة مدرستي دور مهم في العملية التعليمية، حيث تعد نموذجاً فريداً للتعليم عن بعد، فهي نظام إداري لتعلم مدارس التعليم العام، يضم العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعليم والتعلم.

مخرجات التعليم عن بعد:

تعد مؤسسات التعليم من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة في مختلف المجالات، باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم كله، كما نجد أن مخرجات العملية التعليمية لها تتسع أطرها وفقاً لمتطلبات البيئة الخارجية التي جعلتها أكثر تنوعاً وشمولية، بسبب التغيير السريع الذي يلحق بها (بوجمعة وتريكي، 2021).

وتتأكد وزارة التعليم من جودة مخرجاتها التعليمية، والتأكد من ملاءمة البرامج العلمية والمهارية للخريجين، مع متطلبات الدرجة العلمية، من خلال قياس مخرجات التعليم، باستخدام أدوات تقويم على مستوى عالٍ من الموضوعية والمصداقية، تستند إلى معايير مبنيّة على أحدث التوجهات العالمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

وساهم نظام التعليم العام في المرحلة الثانوية بعد جائحة كورونا في تحسين وتطوير مخرجات التعليم، من خلال استخدام مجال التقنيات والذي يتضمن منصة مدرستي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومجال البرامج التعليمية والذي يتضمن برامج التعليم عن بعد ومزامنتها لزمن كل حصة، ومجال استراتيجيات التدريس الحديثة والتي تتضمن تفريد التعليم والتعلم الذاتي، ويتيح التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية إلى إدارة المعلومات والخبرات المختلفة بين الطلاب والمعلمين في الميادين التعليمية، ويسهل التعليم عن بعد استخدام الهاتف المحمول في أي مكان، والدخول عبر الشبكة العنكبوتية (أحمد، 2021).

وتحسين مخرجات التعليم عن بعد تتمثل في الخصائص الواجب توافرها في أثناء الإعداد، وتشمل على المدخلات والعمليات والمخرجات، والتي تعمل معاً على تلبية احتياجات كافة هذه العناصر، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد والامكانيات المتاحة (الغامدي وآخرون، 2022).

ومن أجل تحسين مخرجات التعليم عن بعد، هناك العديد من المبادئ التي تتطلب من وزارة التعليم الالتزام في تطبيقها إدارياً وأكاديمياً، ومنها:

- وجود رؤية واضحة، وأهداف محددة للتعليم عن بعد، يشارك في وضعها جميع العاملين، والتأكد من تحققها.

- توافر قيادة فاعلة تدعم التعلم عن بعد، وبرامجه، ومنصاته.
- التزام الوزارة بمراجعة أنظمة التعليم عن بعد وتطويرها وبشكل مستمر.
- التدريب المستمر لكافة المستويات، من أجل ضمان اكتساب العاملين القدرة على الأداء المميز في استخدام الأنظمة والأساليب والأدوات المناسبة.
- تقييم المعلمين وتصنيفهم حسب أدائهم التعليمي والتقني.
- العمل على خلق اتجاهات إيجابية نحوها من قبل المتعلمين والمعلمين، وأولياء الأمور والمجتمع.
- تطوير نظام للمعلومات لإنشاء قاعدة بيانات متكاملة، تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المدارس، والخدمات التي تقدمها، والمستفيدين، ليتم استخدامها بشكل مستمر يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات (السمحان، 2021).

وفي ضوء ما سبق، يشير الباحث بضرورة الوصول بالتعليم الثانوي إلى مستوى عالٍ من المنافسة، والقيام بالخطوات اللازمة للارتقاء بمستوى أداء التعليم الثانوي، وأنظمته التعليمية، وأساليبه، وضمان تطبيقها لتحسين مخرجات التعليم، التي تتمثل في تعميق مفهوم الانتماء للوطن، واحترام القوانين والأنظمة، وتنمية روح الإبداع والابتكار ومواكبة التطورات.

دور التعليم عن بعد –منصة مدرستي– في تحسين مخرجات التعليم:

يعد التعليم عن بعد من أحدث التقنيات التربوية، فهي طريقة توفر لكل متعلم الخبرات والمناخ اللازم لتعلم واكتساب كل ما يحتاج إليه، كما ينمي المعارف والمهارات والقيم لكل متعلم.

يتميز التعليم عن بعد بالمحاكاة الفعلية للتعليم الحقيقي، من خلال تمكين المتعلم من الحصول عل قدر كبير من التحكم بالمادة التعليمية المصممة أساساً بما يتناسب مع المحتوى التعليمي، والخبرات المتوافرة لدى الفئات المستهدفة من المتعلمين (صلاح الدين، 2020).

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم عن بعد لا يقتصر على الجامعات فقط، بل يتعدى ذلك ليشمل جميع مراحل التعليم الأساسي المتمثل في الطفولة المبكرة والمتوسط والثانوي، وأيضاً برامج التعليم غير النظامي، وتقديم برامج للكبار في مجالات مختلفة، فضلاً عن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وبعدها، وتوصيل التعليم إلى فئات المجتمع كافة (بوجمعة وتريكي، 2021)، كما يتميز بإمكانية التطوير الدائم، والتحسين المستمر في الأداء والنتائج كلما ازدادت الممارسة، بالإضافة إلى أن الكثير من الدراسات التي أكدت على أن مستوى تحصيل المتعلمين وميولهم العلمية واستيعابهم للمحتوى الدراسي، وعلاقاتهم بمعلميهم، قد تتحسن بشكل كبير نتيجة لاستخدامهم تقنيات التعليم عن بعد، وينمي لديهم الطموح، وحب الاستطلاع دون تعرضه لمواقف غير مرغوب بها، كما هو الحال في التعلم الصفي الذي يحدث داخل غرفة الصف، فلا يستطيع المتعلم القيام بما هو مطلوب منه إنجازه في الوقت المحدد، أو عندما لا يستطيع مجاراة أقرانه (صلاح الدين، 2020).

ومن أجل تحسين المخرجات عن طريق التعليم عن بعد، من خلال منصة مدرستي، يجب أن تكون المخرجات هي التي تحقق سياسة وأهداف التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتي نصت على ضرورة الاهتمام بمدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي لتحسين المخرجات التعليمية، وهذه المخرجات يجب ان تتصف بالجودة، وهناك جملة من الوظائف التي يمكن ان تؤدي إلى تحسين المخرجات وهي: أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت، وبأقل جهد، وأقل تكلفة، وإشباع حاجات المتعلمين، وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمنظمة التعليمية، وتحسين سمعة وجودة وصورة المؤسسة التعليمية في نظر الطلاب والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وبناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتقوية انتمائهم لها، وتوفير المعلومات ووضوحها لدى مختلف عناصر العملية التعليمية (الغامدي وآخرون، 2022).

الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة دراسات حول منصة مدرستي، وتم ترتيب الدراسات السابقة من الأقدم للأحدث، وذلك لتراكم المعرفة عبر السنوات وتطورها، كما تم التعليق على الدراسات السابقة لمقارنتها بالدراسة الحالية، وذلك لتحديد أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسة الحالية وجميع الدراسات السابقة، لتحديد سبل استفادة الدراسة الحالية منها.

أجرى السالم (Alsalim, 2021)، دراسة هدفت إلى التعرف على العقبات التي واجهها معلمو المدارس الابتدائية عند استخدام منصة مدرستي أثناء جائحة كورونا في مدينة الرياض، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث بلغت عينة الدراسة الوصفية المسحية (390) معلماً، واستخدمت الدراسة الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود رغبة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في استخدام المنصة، والذي تعزوه الدراسة إلى نقص التدريب المسبق على المنصة، والتعامل مع أنظمة التعلم عن بعد بشكل عام، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً نحو معوقات الاستخدام التي واجهها المعلمون والمعلمات تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

وفي دراسة لشيشا (Shisha, 2021)، هدفت إلى التعرف على مستوى قابلية استخدام منصة مدرستي من قبل المعلمين في مدارس المملكة العربية السعودية، كما يبحث في

مشكلات الاستخدام التي واجهها المعلمون عند استخدام النظام، وقد استخدم المنهج المختلط الكمي والنوعي، حيث بلغت عينة الدراسة الكمية (759) معلماً، كما بلغت عينة الدراسة النوعية (10) من المعلمين، واستخدمت الدراسة الاستبانة، والمقابلات المنظمة، والتحليل الموضوعي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قابلية استخدام منصة مدرستي لمعلمي المدارس غير كافية، وتحتاج إلى تحسين، بالإضافة إلى ذلك كانت مشكلات الإبحار أكثر المشكلات التي تم الإبلاغ عنها من قبل المشاركين.

أما الشهراني (2022)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي للوصول إلى أهداف الدراسة، وتم إعداد استبانة تشكلت من عدة محاور لتناسب الأهداف الموضوعة، وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تشكلت من (104) معلمات، أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة كانت (4.06) أي بدرجة موافقة كبيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات تقدير أفراد العينة حول درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة قام بها العتيبي والعبدلي والبارقي (2022) لتقويم منصة مدرستي من أجل معرفة مدى توافر المعايير التقنية، ومعايير جودة المحتوى، ومعايير جودة التدريس والتعلم، ومعايير التقويم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأداة الاستبانة على عينة مكونة (336) طالباً في المرحلة الثانوية، و113معلما، و33 قائد مدرسة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: جميع المعايير تحققت بدرجة عالية، جاءت معايير جودة التدريس والتعلم في المرتبة الأولى، وجاءت معايير جودة المحتوى في المرتبة الثانية، وجاءت معايير التقنية في المرتبة الثالثة، ويعمل المعلمون على الالتحاق بالدورات التدريبية وتقديمها بسرعة وكفاءة أكبر، وأن تصميم أنظمة إدارة التعلم لم يحظ باهتمام كبير، مما أدى إلى مشكلات كبيرة في قابلية الاستخدام، نتيجة لذلك يجب على المؤسسات التي تدخل أي نظام LMS أن تدرس المنصات بعناية ودرجة قابليتها للاستخدام قبل نشرها.

أما دراسة عسيري (2022) فقد هدفت إلى التعرف على مدى إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم من خلال تناول منصة مدرستي كنموذج للدراسة، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتم إعداد استبانة، وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تشكلت من (212) معلم ومعلمة، أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية (منصة مدرستي) في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم كانت (68.50) أي بدرجة موافقة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إجابات عينة الدراسة نحو دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم تعزى لمتغير الجنس.

وللتعرف على واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في تدريس الرياضيات أجرى القحطاني (2022)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وبلغت العينة 153 معلمًا ومعلمة، كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان إلكتروني، وخلصت النتائج إلى أن مستوى استخدام منصة مدرستي في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ضمن المستوى المتوسط، وكانت مواقفهم تجاهها إيجابية، كما حددت الدراسة بعض المعوقات التي يواجهها المعلمون أثناء استخدامهم لمنصة مدرستي.

وهدفت دراسة القحطاني (2022) إلى التعرف على المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وتحديد مستوى تمكنهم منها، وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (378) معلمًا ومعلمة من إدارة تعليم الرياض المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد (51) مهارة رقمية لازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التمكن في المهارات الرقمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) في مستوى تمكن المعلمين والمعلمات في المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي تعزى لمتغيري (النوع، والمؤهل العلمي).

وللتعرف على دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، والتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) أجرى العمراني (2023) هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (193) من أصل (270) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور كان مرتفعاً حيث بلغ (3.15)، وبناءً على

نتائج الدراسة قُدمت عدة توصيات منها: الاستثمار الأمثل لمنصة مدرستي للتعليم وضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

وفي دراسة الانصاري (2023) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على واقع استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجا)، تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد الاستبانة كأداة للدراسة، وذلك في تنفيذ الجزء الميداني الخاص بها، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت النتائج أن معدل توجهات عينة الدراسة نحو منصة مدرستي والفرص المتاحة كان عالياً، فيما كان توجه العينة نحو العوائق بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية فيما يتصل بمحاور الدراسة الثلاثة (التوجهات، المعوقات، الفرص)، مما يؤكد على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي.

التعليق على الدراسات السابقة.

أولا: أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسة الحالة وكافة الدراسات السابقة.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في البحث بمجال منصة مدرستي، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام أداة الاستبانة كأداة للدراسة، باستثناء دراسة شيشا (Shisha, 2021) التي استخدمت المنهج المختلط الكمي والنوعي، كما استخدمت المقابلة كأداة أخرى إلى جانب الاستبانة، كذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العتيبي والعبدلي والبارقي (2022)، ودراسة سارة القحطاني (2022) في استخدام المرحلة الدراسية لمجتمع البحث وهي المرحلة الثانوية، في حين استخدمت دراسة السالم (Alsalim, 2021) ، ودراسة القحطاني (2022) ودراسة العمراني (2023) المرحلة الابتدائية مجتمعاً للدراسة، أما باقي الدراسات فطبقت في جميع المراحل الدراسية، دراسة شيشا (Shisha, 2021)، ودراسة العتيبي والعبدلي والبارقي (2022)، ودراسة عسيري (2022)، ودراسة الأنصاري (2023)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشهراني (2022)، والأنصاري (2023) في اختيار عينة البحث المكونة من المعلمات، في حين اختارت الدراسات الأخرى عينة من الجنسين المعلمين والمعلمات، باستثناء دراسة السالم (Al-salim, 2021) ، ودراسة شيشا (Shisha, 2021) فكانت عينتهم من المعلمين فقط.

أما من حيث هدف الدراسة ونتائجها، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف، في حين هدفت دراسة السالم (Alsalim, 2021) لمعرفة العقبات التي واجهها معلمو المدارس الابتدائية عند استخدام منصة مدرستي، وجاءت نتائجها بوجود العقبات، وعدم وجود الرغبة لدى المعلمين في استخدامها، أما دراسة شيشا (Shisha, 2021) فهدفت إلى التعرف على مستوى قابلية استخدام منصة مدرستي من قبل المعلمين في مدارس المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قابلية استخدام منصة مدرستي لمعلمي المدارس غير كافية، وتحتاج إلى تحسين، أما الشهراني (2022) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، حيث أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة كانت (4.06) أي بدرجة موافقة كبيرة، أما دراسة العتيبي والعبدلي والبارقي (2022) لتقويم منصة مدرستي من أجل معرفة مدى توافر المعايير التقنية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

جميع المعايير تحققت بدرجة عالية، وجاءت دراسة عسيري (2022) بهدف التعرف على مدى إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم من خلال تناول منصة مدرستي، وأشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات إسهام المنصات التعليمية الإلكترونية (منصة مدرستي) في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم كانت (68.50) أي بدرجة موافقة كبيرة، وللتعرف على واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في تدريس الرياضيات أجرى القحطاني (2022) دراسة خلصت نتائجها إلى أن مستوى استخدام منصة مدرستي في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية كان ضمن المستوى المتوسط، وكانت مواقفهم تجاهها إيجابية، وهدفت دراسة القحطاني (2022) إلى التعرف على المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد (51) مهارة رقمية لازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التمكن في المهارات الرقمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، وللتعرف على دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، أجرى العمراني (2023) دراسة توصلت نتائجها إلى أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور كان مرتفعاً حيث بلغ (3.15)، وفي دراسة الانصاري (2023) التي هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجا)، وقد أظهرت النتائج أن معدل توجهات عينة الدراسة نحو منصة مدرستي والفرص المتاحة كان عالياً، فيما كان توجه العينة نحو العوائق بدرجة متوسطة.

ثانيا: أوجه استفادة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجية البحث، حيث استخدم معظمها المدخل الكمي، والمنهج

الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة، كما استفادت في اثراء الإطار النظري، وفي إعداد أداة الدراسة، فضلاً عن مناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات

1–منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وعرف عباس ونوفل والعبسي وعواد (2015، ص75) المنهج الوصفي المسحي بأنه: «نوع من الدراسات التي تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها».

2– مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا في منطقة الجوف، والبالغ عددهن (521) معلمة.

3– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (175) معلمة في المرحلة الثانوية، وأخذت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

4– أداة الدراسة: وفي إطار الأدب التربوي الحديث، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين، قام الباحث ببناء الاستبانة، حيث أعدت لمعرفة درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف.

وصف الأداة:

قام الباحث بتصميم استبانة للكشف عن درجة إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا الجوف في مجال التقنيات، وفي مجال برامج التعليم، وفي برامج استراتيجيات التدريس، وتكونت الاستبانة من (30) عبارة موزعة على (3) محاور، العبارات من (1-10) تمثل المحور الأول وهو مجال التقنيات، العبارات (11-22) تمثل المحور الثاني وهو مجال برامج التعلم، والعبارات (23-30) المحور الثالث وهو استراتيجيات التدريس، يجيب عليها أفراد العينة المفحوصين بتقدير خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) من (5-1) تشير الدرجة المرتفعة إلى موافقة المفحوص بإسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد، والدرجة المنخفضة إلى عدم إسهامها.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاستبانة:

1–صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات السعودية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد فقرة واحدة، وتعديل فقرتين.

2– صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول 1

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول «التقنيات» مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	توظيف منصة مدرستي يزيد من مهارات استخدام التقنيات الرقمية والإنترنت لدى الطالبات.	0.748	دالة عند 0.01
2	تساعد منصة مدرستي الطالبات على تعلم الدروس بتقنيات رقمية واضحة وسهلة الاستخدام.	0.786	دالة عند 0.01
3	توفر منصة مدرستي الجهد والوقت للطالبات عن غيرها من التقنيات الرقمية.	0.753	دالة عند 0.01
4	تتعامل الطالبات مع الأدلة والارشادات لطرق استخدام منصة مدرستي.	0.448	دالة عند 0.01
5	أشعر باندماج الطالبات في الحصة أثناء استخدام منصة مدرستي.	0.638	دالة عند 0.01
6	لدى الطالبات المتطلبات اللوجستية للتعامل مع منصة مدرستي.	0.579	دالة عند 0.01
7	لدى الطالبات شبكة اتصال إنترنت جيدة تساعد على استخدام منصة مدرستي.	0.757	دالة عند 0.01
8	لدى الطالبات القدرة على التعامل مع الأخطاء الفنية ذات العلاقة بالمنصة وتوظيفها.	0.791	دالة عند 0.01
9	لدى الطالبات الثقافة التقنية لاستخدام منصة مدرستي في التعليم.	0.638	دالة عند 0.01
10	لدى الطالبات استعداد تام للانتقال والتحول من التعليم التقليدي إلى منصة مدرستي في التعليم.	0.738	دالة عند 0.01

جدول 2

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني «برامج التعليم « مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	توفر منصة مدرستي للطالبات طرق متعددة لرفع التكليفات والواجبات.	0.555	دالة عند 0.01
12	توفر منصة مدرستي للطالبات مصادر متعددة لإثراء المادة التعليمية.	0.705	دالة عند 0.01
13	تساعد منصة مدرستي الطالبات في التواصل والحوار التربوي الفاعل.	0.776	دالة عند 0.01
14	تتيح منصة مدرستي للطالبات معرفة طرق المتابعة لمستوى التقدم.	0.736	دالة عند 0.01
15	تساعد منصة مدرستي الطالبات من حضور الدروس المسجلة.	0.768	دالة عند 0.01
16	لدى الطالبات الثقة بأن ما يتم طرحه على منصة مدرستي يحقق أهداف الدروس والخطط التعليمية.	0.806	دالة عند 0.01
17	يمكن للطالبات من خلال منصة مدرستي تقديم الاختبارات.	0.729	دالة عند 0.01
18	تساعد منصة مدرستي الطالبات في طرح الأفكار الإبداعية.	0.749	دالة عند 0.01
19	توظيف منصة مدرستي يزيد من دافعية الطالبات وتحفيزهن نحو تعلم المقررات الدراسية..	0.705	دالة عند 0.01
20	أرى أن منصة مدرستي تنمي مهارات التعلم الذاتي للطالبات.	0.749	دالة عند 0.01
21	أعتقد أن منصة مدرستي تساعد في توضيح المفاهيم لدى الطالبات.	0.843	دالة عند 0.01
22	أرى بأن المنصة تسهم في التغلب على مشكلات التعليم التقليدي للطالبات.	0.736	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.449

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.349

جدول 3

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث «استراتيجيات التدريس الحديثة» مع الدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
23	أرى بأنه يمكن توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة عبر منصة مدرستي وهذا يؤثر إيجابياً في مستوى الطالبات	0.527	دالة عند 0.01
24	أرى بأن منصة مدرستي تتيح جو ملائم لتطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة المدعمة بالصور والمقاطع، وهذا يؤثر إيجابياً في مستوى الطالبات	0.749	دالة عند 0.01
25	أشعر بارتياح الطالبات أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية متنوعة.	0.749	دالة عند 0.01
26	تطبيق استراتيجيات التدريس من خلال منصة مدرستي تنمي مهارات التفكير للطالبات.	0.654	دالة عند 0.01
27	أرى أن استخدام منصة مدرستي يوجه الطالبات نحو الاستخدام الحسن والذكي للتقنيات الرقمية.	0.630	دالة عند 0.01
28	توفر منصة مدرستي الوسائل والمواد التعليمية اللازمة للطالبات.	0.770	دالة عند 0.01
29	أشعر بتفاعل الطالبات أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية تفاعلية عبر منصة مدرستي.	0.697	دالة عند 0.01
30	تستطيع الطالبة التركيز أثناء العملية التعليمية في منصة مدرستي.	0.769	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.449

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.349

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، كذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

	المجموع	المجال الأول التقنيات	المجال الثاني برامج التعليم	المجال الثالث استراتيجيات التدريس
المجال الأول التقنيات	0.635	1		
المجال الثاني برامج التعليم	0.870	0.341	1	
المجال الثالث استراتيجيات التدريس الحديثة =	0.819	0.207	0.658	1

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.449

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.349

يتضح من الجدول السابق، أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة Reliability:

طريقة التجزئة النصفية Split-Half method :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown) للفقرات الزوجية ومعادلة جتمان للفقرات الفردية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل

المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
المجال الأول: التقنيات	10	0.673	0.804
المجال الثاني: برامج التعليم	12	0.652	0.789
المجال الثالث: استراتيجيات التدريس الحديثة	8	0.762	0.865
المجموع	30	0.467	0.637

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات كلها أعلى من (0.637)، وهي معاملات ثبات عالية، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب – طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول 6

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: التقنيات	10	0.835
المجال الثاني: برامج التعليم	12	0.883
المجال الثالث: استراتيجيات التدريس الحديثة	8	0.840
المجموع	30	0.898

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات أعلى من (0.898)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال الآتي: ما درجة إسهام منصة مدرستي لتحسين مخرجات التعليم عن بعد لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة سكاكا في مجال التقنيات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية يوضح ذلك:

المجال الأول: التقنيات

جدول 7

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
1	توظيف منصة مدرستي يزيد من مهارات استخدام التقنيات الرقمية والانترنت لدى الطالبات.	4.150	0.636	83.00	1
2	تساعد منصة مدرستي الطالبات على تعلم الدروس بتقنيات رقمية واضحة وسهلة الاستخدام.	3.963	0.743	79.25	2
3	توفر منصة مدرستي الجهد والوقت للطالبات عن غيرها من التقنيات الرقمية.	3.881	0.628	77.63	4
4	تتعامل الطالبات مع الأدلة والارشادات لطرق استخدام منصة مدرستي	3.688	0.848	73.75	8
5	أشعر باندماج الطالبات في الحصة أثناء استخدام منصة مدرستي.	3.944	0.787	78.88	3
6	لدى الطالبات المتطلبات اللوجستية للتعامل مع منصة مدرستي.	3.806	0.813	76.13	5

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
7	لدى الطالبات استعداد تام للانتقال والتحول من التعليم التقليدي إلى منصة مدرستي في التعليم.	3.581	0.872	71.63	9
8	لدى الطالبات القدرة على التعامل مع الأخطاء الفنية ذات العلاقة بالمنصة وتوظيفها.	3.456	0.931	69.13	10
9	لدى الطالبات الثقافة التقنية لاستخدام منصة مدرستي في التعليم.	3.700	0.734	74.00	7
10	لدى الطالبات شبكة اتصال إنترنت جيدة تساعد على استخدام منصة مدرستي.	3.756	0.837	75.13	6
المتوسط العام		3.793	0.783	75.85	

تبين من النتائج الموضحة في جدول (7) ان أعلى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (1) «توظيف منصة مدرستي يزيد من مهارات استخدام التقنيات الرقمية، والإنترنت لدى الطالبات» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي 83%.
- الفقرة رقم (2) «تساعد منصة مدرستي الطالبات على تعلم الدروس بتقنيات رقمية واضحة، وسهلة الاستخدام» احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي 79.25 %. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهراني (2022)، حيث أشارت إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات ومجالات درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة كانت بدرجة موافقة كبيرة، ودراسة العتيبي والعبدلي والبارقي (2022) حيث تحققت المعايير بدرجة عالية، ودراسة عسيري (2022) التي أشارت أن جميع فقرات ومجالات إسهام منصة مدرستي في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم كانت بدرجة موافقة كبيرة، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى اقتناع المعلمات بأن لاستخدام التقنيات الرقمية بشكل عام ومنصة مدرستي بشكل خاص دور كبير في تحسين المخرجات التعليمية، وإحداث التغيير وسد الفجوات، كذلك ترجع النتيجة إلى اهتمام أصحاب الشأن والاختصاص بتضمين المنصة لكل ما هو جديد من أجل تقديم الدروس بإتقان وكفاءة واقتدار.

وكانت أدنى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (8) «لدى الطالبات القدرة على التعامل مع الأخطاء الفنية ذات العلاقة بالمنصة وتوظيفها» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 69.13 % ، ويرى الباحث أن التعامل مع الأخطاء الفنية من أهم المهارات التي تحتاجها الطالبات في التقنيات الرقمية من خلال تقديم البرامج التدريبية، وعرضها من خلال المنصة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السالم (Alsalim, 2021) ، وكذلك دراسة شيشا (Shisha,2021) والتي جاءت نتائجها بوجود عقبات وصعوبات في استخدام المنصة، ونقص التدريب المسبق على المنصة، والتعامل مع أدواتها، وهذا يؤكد حاجة الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات للتدريب.
- الفقرة رقم (7) «لدى الطالبات استعداد تام للانتقال والتحول من التعليم التقليدي إلى منصة مدرستي في التعليم» احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي 71.63 %، اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة السالم (Alsalim, 2021) والتي جاءت نتائجها بوجود عقبات وصعوبات في استخدام المنصة، وعدم وجود الرغبة في استخدامها، كذلك دراسة شيشا (Shisha, 2021) التي أشارت نتائجها أن قابلية استخدام منصة مدرستي لمعلمي المدارس غير كافية، ويمكن القول أن الطالبات بحاجة إلى تعزيز الجوانب الوجدانية لاستخدام منصة مدرستي، وهذا يحدث من خلال الاهتمام بتعزيز اتجاهات، ودافعية الطالبات، وتوضيح أهمية المنصات الإلكترونية في عالم اليوم.

احتل المجال الأول: التقنيات على وزن نسبي 75.85 أي بدرجة مناسبة، وجاءت متوافقة مع دراسة القحطاني (2022) ودراسة سارة القحطاني (2022)، ويمكن القول أن هذه الدرجة متوقعة، وتأتي في إطار الممارسة السليمة لمنصة مدرستي، لكنها تحتاج إلى اهتمام، وعناية خاصة للتعامل مع المنصة، بل تشكل الأساسيات لنجاح التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي، فلا يمكن التدريس عبر منصة مدرستي بدون المعرفة بطرق التعامل مع البرمجيات، أو التعامل مع الأخطاء ذات العلاقة بالمنصات الإلكترونية والتقنيات الرقمية.

المجال الثاني: برامج التعليم

جدول 8

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
11	تساعد منصة مدرستي الطالبات في التواصل والحوار التربوي الفاعل	3.906	0.642	78.13	1
12	توفر منصة مدرستي للطالبات مصادر متعددة لإثراء المادة التعليمية.	3.631	0.821	72.63	7
13	توفر منصة مدرستي للطالبات طرق متعددة لرفع التكليفات والواجبات	3.544	0.846	70.88	8
14	تتيح منصة مدرستي للطالبات معرفة طرق المتابعة لمستوى التقدم.	3.681	0.704	73.63	4
15	تساعد منصة مدرستي الطالبات من حضور الدروس المسجلة	3.669	0.689	73.38	5
16	لدى الطالبات الثقة بأن ما يتم طرحه على منصى مدرستي يحقق أهداف الدروس والخطط التعليمية.	3.850	0.746	77.00	2
17	أرى أن منصة مدرستي تنمي مهارات التعلم الذاتي للطالبات.	3.781	0.733	75.63	3
18	تساعد منصة مدرستي الطالبات في طرح الأفكار الإبداعية.	3.669	0.895	73.38	5
19	توظيف منصة مدرستي يزيد من دافعية الطالبات وتحفيزهن نحو تعلم المقررات الدراسية.	3.375	0.923	67.50	11
20	يمكن للطالبات من خلال منصة مدرستي تقديم الاختبارات.	3.175	1.037	63.50	12
21	أعتقد أن منصة مدرستي تساعد في توضيح المفاهيم لدى الطالبات.	3.456	0.896	69.13	10
22	أرى بأن المنصة تسهم في التغلب على مشكلات التعليم التقليدي للطالبات.	3.513	0.839	70.25	9
	المتوسط العام	3.589	0.817	71.78	

تبين من النتائج الموضحة في جدول (8) أن أعلى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (11) «تساعد منصة مدرستي الطالبات في التواصل والحوار التربوي الفاعل» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي78.13% .
- الفقرة رقم (16) «لدى الطالبات الثقة بأن ما يتم طرحه على منصى مدرستي يحقق أهداف الدروس والخطط التعليمية» احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي 77 % ، وهذا يتفق مع معظم الدراسات التي تؤكد بأن للمنصة دور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية، ومساعدة الطلاب على التواصل الفعال، (الشهراني، 2022)، (عسيري، 2022)، (القحطاني، 2022)، (العتيبي والعبدلي والبارقي، 2022)، (الأنصاري، 2023)، ويرى الباحث أن التواصل الرقمي من أساسيات التدريس الفعال، وبلا شك أن منصة مدرستي تهتم بالحوار والتواصل الهادف بين المعلمات والطالبات.

وكانت أدنى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (20) «يمكن للطالبات من خلال منصة مدرستي تقديم الاختبارات» احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 63.5 % ، وذلك لاعتماد المعلمين والمعلمات على التعليم التقليدي في إجراء الاختبارات الشفهية والتحريرية، وهذا يتفق مع دراسة السالم (Alsalim, 2021) دراسة شيشا (Shisha, 2021) أيضاً.
- الفقرة رقم (19) «توظيف منصة مدرستي يزيد من دافعية الطالبات وتحفيزهن نحو تعلم المقررات الدراسية» احتلت المرتبة الثانية عشر بوزن نسبي 67.5 %، ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تنسجم مع نتائج المجال الأول، والتي تؤكد على ضرورة العناية بالدافعية، وتعزيز الاتجاهات للتعلم عبر منصة مدرستي، وغيرها من التقنيات، واتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة السالم (Alsalim, 2021) والتي جاءت نتائجها بعدم وجود الرغبة في استخدامها، وكذلك دراسة

شيشا (Shisha, 2021) التي أشارت نتائجها أن قابلية استخدام منصة مدرستي لمعلمي المدارس غير كافية.

احتل المجال الثاني: برامج التعليم على وزن نسبي قدره 71.78 % ، وهذا يؤكد الفوائد التي يحققها التعليم عن بعد من خلال توظيف منصة مدرستي، في ظل عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتي من أهم ملامحها شيوع المستحدثات التكنولوجية، وانتشار الإنترنت وتقنياته وتطبيقاته، والمطالبة باستثمارها في العملية التعليمية.

المجال الثالث: استراتيجيات التعليم الحديثة

جدول 9

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
23	أرى أن استخدام منصة مدرستي يوجه الطالبات نحو الاستخدام الحسن والذكي للتقنيات الرقمية.	3.738	0.813	74.75	1
24	أرى بأن منصة مدرستي تتيح جو ملائم لتطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة المدعمة بالصور ومقاطع الفيديو وهذا يؤثر إيجابياً في مستوى الطالبات.	3.506	0.932	70.13	3
25	أشعر بتفاعل الطالبات أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية تفاعلية عبر منصة مدرستي.	3.619	0.846	72.38	2
26	تطبيق استراتيجيات التدريس من خلال منصة مدرستي ينمي مهارات التفكير للطالبات.	3.394	0.926	67.88	4
27	أرى بأنه يمكن توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة عبر منصة مدرستي وهذا يؤثر إيجابياً في مستوى الطالبات.	3.375	1.014	67.50	5
28	توفر منصة مدرستي الوسائل والمواد التعليمية اللازمة للطالبات.	3.350	1.017	67.00	7
29	أشعر بارتياح الطالبات أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية متنوعة عبر منصة مدرستي.	3.369	0.895	67.38	6
30	تستطيع الطالبة التركيز أثناء العملية التعليمية في منصة مدرستي.	3.188	1.023	63.75	8
	المتوسط العام	3.442	0.933	68.84	

تبين من النتائج الموضحة في جدول (9) أن أعلى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (23) «أرى أن استخدام منصة مدرستي يوجه الطالبات نحو الاستخدام الحسن، والذكي للتقنيات الرقمية» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي 74.75 %، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشهراني (2022)، ودراسة العتيبي والعبدلي والبارقي (2022)، ودراسة عسيري (2022)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى اقتناع الطالبات بمنصة مدرستي كمنصة رسمية موثوق بها، وأدواتها الإلكترونية، خاصة في ظل الاستخدام المتزايد للإنترنت وانتشار الهواتف الذكية، كذلك وجود العديد من المشكلات النفسية والصحية والاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للإنترنت، حيث كشفت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة العربيَّة السعوديَّة في تقريرها الصادر بنهاية الربع الأول من عام 2017 بأن عدد مستخدمي الإنترنت بلغ 24 مليون مستخدم، ونسبة انتشاره تجاوز (74.88 %) (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2019). لهذا فإن منصة مدرستي تأتي في سياق تحقيق الاستخدام الحسن والإيجابي للإنترنت.

- الفقرة رقم (25) «أشعر بتفاعل الطالبات أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية تفاعلية عبر منصة مدرستي» احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي 72.38 %، وذلك لوجود العديد من التقنيات التي تساعد المعلمات في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية وتقبلها من الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة العمراني (2023)، ودراسة الأنصاري (2023).

وكان أدنى فقرتين هما:

- الفقرة رقم (30) « تستطيع الطالبة التركيز أثناء العملية التعليمية في منصة مدرستي.» احتلت المرتبة

الأخيرة بوزن نسبي63.75%، ويرجع الباحث هذه النتيجة لحداثة استخدام المنصة، وحاجة الطالبات للتعود عليها مع مرور الوقت، وحاجة الطالبات والمعلمات أيضاً للبرامج التدريبية.

- الفقرة رقم (28) «توفر منصة مدرستي الوسائل والمواد التعليمية اللازمة للطالبات» احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي 67 %، لاعتماد معظم المعلمات على تقديم الدروس باتجاه واحد، خوفاً من ضياع وقت الحصة بالأحاديث الجانبية والخروج عن موضوع الدرس.

وكان الوزن النسبي للمجال الثالث: استراتيجيات التدريس الحديثة هو 68.84 %، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السالم (Alsalim, 2021) وكذلك دراسة شيشا (Shisha, 2021)، ويرى الباحث أن النتيجة مناسبة إذا ما قورنت بتطبيق المنصة المفاجئ والطارئ بسبب جائحة كورونا، وهذا يؤكد على ضرورة توظيف أكبر للمهارات والتقنيات الرقمية لمنصة مدرستي بتقديم البرامج التدريبية والتطوير المستمر لها من قبل المختصين والمعنيين.

ملخص النتائج:

احتل المجال الأول: التقنيات على وزن نسبي 75.85% أي بدرجة جيدة، ويمكن القول أن هذه الدرجة متوقعة، وتأتي في إطار الممارسة السليمة لمنصة مدرستي، لكنها تحتاج إلى اهتمام، وعناية خاصة للتعامل مع المنصة، بل تشكل الأساسيات لنجاح التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي، فلا يمكن التدريس عبر منصة مدرستي بدون المعرفة بطرق التعامل مع البرمجيات، أو التعامل مع الأخطاء ذات العلاقة بالمنصات الإلكترونية والتقنيات الرقمية.

احتل المجال الثاني: برامج التعليم على وزن نسبي قدره 71.78 %، بدرجة مناسبة، وهذا يؤكد الفوائد التي يحققها التعليم عن بعد من خلال توظيف منصة مدرستي، في ظل عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتي من أهم ملامحها شيوع المستحدثات التكنولوجية، وانتشار الإنترنت وتقنياته وتطبيقاته، والمطالبة باستثمارها في العملية التعليمية.

وكان الوزن النسبي للمجال الثالث: استراتيجيات التدريس الحديثة هو 68.84 %، ويرى الباحث أن النتيجة مناسبة إذا ما قورنت بتطبيق المنصة المفاجئ والطارئ بسبب جائحة كورونا، وهذا يؤكد على ضرورة توظيف أكبر للمهارات والتقنيات الرقمية لمنصة مدرستي، بتقديم البرامج التدريبية، والتطوير المستمر لها من قبل المختصين والمعنيين.

توصيات الدّراسَة.

1–دراسة الاحتياجات التدريبية الإلكترونية للطالبات والمعلمات في المرحلة الثانوية حول استخدام منصة مدرستي، وتقديم البرامج التدريبية المناسبة.

2–العمل على التحسين والتطوير المستمر لمنصة مدرستي.

3–توفير الدعم الإلكتروني، والفني للطالبات والمعلمات أثناء استخدام منصة مدرستي.

4–إقامة الندوات، وورش العمل للوصول إلى أفضل الاستراتيجيات التدريسية الإلكترونية، التي تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية.

5–نشر ثقافة التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي لتحسين المخرجات التعليمية، وتعزيز الاتجاهات نحوها.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات مستقبلية حول التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات والطلاب أثناء استخدام منصة مدرستي.
2. إجراء دراسات مستقبلية تقويمية لاستخدام منصة مدرستي.
3. إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات والطلاب نحو استخدام منصة مدرستي.
4. إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن إسهام منصة مدرستي في تحسين مخرجات التعليم للمراحل الدراسية الأخرى.

المراجع:

الاتصالات وتقنية المعلومات. (2019). تقرير ربع سنوي، متاح، تم الاسترجاع من الرابط http://w.w.w.mcit.gov.sa/Ar/MediaCenter.

أحمد، فاطمة. (2021). التعليم عن بعد بمدارس التعليم الثانوي في ظل جائحة كورونا بمحافظة الشرقية: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 45(1) 256-320.

الأكلبي، مهدي محمد علي. (2022). واقع استخدام طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة لخدمات منصة مدرستي واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية، 107، 507-554.

آل معدي، إبراهيم ودبش، الاء. (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان، المجلة التربوية، 91 1502-1551.

الأمم المتحدة. (2020). التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، تم الاسترجاع من الرابط: https://www.un.org/sites/org.un2/files/09/2020/education_during_covid-19_and_beyond_-_brief_policy_arabic.pdf

الأنصاري، رفيدة. .(2023) المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد: منصة مدرستي أنموذجا. كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول. (ص ص. 326-341.

بوجمعة، نجاة وتريكي، وفاء. (2021). اتجاهات الطلبة نحو جودة مخرجات التعليم عن بعد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي التبسي– تبسة. الجزائر.

الثبيت، ليون. (2020). كيف واجهت المملكة العربية السعودية تحديات التعليم في ظل جائحة كورونا، مجلة القراءة والمعرفة، 228 91-113.

الجراجرة، يسرا والطراونة، غادة. (2023). دور بيئة التعليم المدمج في تحسين مخرجات التعليم لطلبة المحاسبة في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة.

الذويب، إخلاص. (2019). دور التعليم الإلكتروني في تطوير الأداء المهني والتحصيلي لمادة الرياضيات. كتاب المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات: مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية – بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، 567-569.

السليمان، بدر بن سلمان حمد. (2022). أثر طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلم في الفصول الافتراضية في تحسين مخرجات التعلم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 9، 448-471

السمحان، منى. (2021). متطلبات التعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 10، (1)، 49-73.

شحاته، منى (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، 33، 469-489.

الشهراني، حامد علي والشهري، سعيد علي. (2021). واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، مجلة شباب الباحثين. جامعة سوهاج 11، 122-147.

الشهراني، منيرة .(2022).درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة نجران . المجلة العربية للتربية النوعية، 6 (22)، 465-498

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، 28 (4)، 299-332

الصغير، حميد. (2022). السنة النبوية وإشكاليات التدريس – رؤية تربوية ديالكتيكية استشرافية، عمان: دار الكتب العلمية.

صلاح الدين، صفاء. (2020). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية. القاهرة: مصر.

العتيبي، محمد والعبدلي، عبدالله والبارقي، أحمد. (2022). دراسة تقويمية لمنصة مدرستي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين وقادة المدارس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 6 (27)، 385-424.

عسيري، منال. (2022). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم منصة مدرستي نموذجاً. المجلة العربية للتربية النوعية، 6 (22)، 437-464

العليان، نرجس. (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة بابل، 42، 271-300.

عمار، هيفاء وماطوسي، هندة. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات التعليم: المنصات التعليمة أنموذجاً. قسم علوم الحاسب الآلي. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع https://www.jicol-lege.edu.sa/wp-content/uploads/2022/12/DrHyfaa-2022-Henda.pdf

العمراني، منال .(2023). دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني في ظل الأزمات كجائحة كورونا من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،12 (1)، 18-34

العوايشة، مروان. (2021). أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 45، 15-52.

العوبثاني، فوزية عمر. (2021). التعليم العام السعودي في زمن

كورونا/ منصة مدرستي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، كلية العلوم الإنسانية والإدارية، 22 (2)، 316-324.

الغامدي، عايض والغامدي، ماجد والغامدي، محمد والزهراني، حمدان. (2022). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 4 (2)، 481-510.

غنايم، مهنى. (2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (4)، 75-104.

القحطاني، سارة .(2022) .دراسة مقترحة لتطوير واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الثانوية واتجاهاتهم نحوها في المملكة العربية السعودية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 16 (2)،.103-119

القحطاني، علي. (2022). المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي ومستوى تمكنهم منها وعلاقتها ببعض المتغيرات.[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الشرق العربي للدراسات العليا، السعودية.

منصة مدرستي. (2020). وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023)، مشروع مخرجات التعليم العالي، تم الاسترجاع من الرابط: https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/

اليونسيف. (2020). فاقد التعليم بسبب كوفيد-19 وإعادة بناء التعلم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. تم الاسترجاع من الرابط: https://www.unicef.org/mena/media/17651/file

Ahmed, Fatima. (2021). Distance education in secondary education schools in light of the Corona pandemic in Sharkia Governorate: A field study (in arabic), *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 45*, 1, 256-320.

Al-Aklabi, Mahdi Muhammad Ali. (2022). The reality of middle school students in Al-Baha region's use of Madrasati platform services and their attitudes towards it. (in arabic), *College of Education Journal, 107*, 507-554

Al-Ansari, Rafidah. (2023). Electronic educational platforms and their role in achieving school reform from the teacher's point of view in light of the distance education experience: the Madrasati platform as a model. (in arabic), In the research book of the Third International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions. (pp. 326-341.

Al-Asiri, Hassan. (2023). The effect of incapacity in returning the usurped, (in arabic) *Al-Adl Magazine, 22,* retrieved at the link: https://adlm.moj.gov.sa/topic_d_d.aspx-?ID=22&IDd=346.

Al-Awbthani. Fawzia. (2021). Saudi public education in the time of Corona/My School platform. (in arabic) *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Administrative Sciences, 22*(2), 316-324.

Al-Dhuwaib, Ikhlas. (2019). The role of e-learning in developing professional performance and achievement in mathematics. Book of the Sixth Conference on Teaching and Learning Mathematics: The future of mathematics education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of modern trends and international competitiveness - distinguished research, experiences, and future visions, Mecca: College of Education, Umm Al-Qura University, 567 - 569.

Al-Hasan, E. (2013). The effectiveness of using integrated learning on academic results in biology course among second class in Um Durman high school and their attitude toward it. (in arabic), *Psychological and educational researches magazine, 36* (1).

Al-Jarrajra, Yousra and Al-Tarawneh, Ghada. (2023). The role of the blended learning environment in improving the educational outcomes of accounting students at the University of Jordan. Master Thesis that is not published. Mutah University.

Al-Khamisi. Alsaid (2020). Education in the time of Corona: Bridging the gap between home and school, (in arabic) *International Journal of Research in Educational Sciences, International Foundation for Future Horizons, 3*(4), pp. 51-73.

Al-Shahrani, Hamed & Al Shehri, Saeed. (2021). The reality of using the Madrasati platform from the point of view of secondary school teachers in the Asir region, (in Arabic), *Youth Researchers Magazine, Sohaj University, 11*, 122-147.

Al-Shahrani, Munira. (2022). The degree of availability of digital skills necessary to use the Madrasati platform in teaching science among middle school teachers in the city of Najran. (in Arabic*), Arab Journal for Specific Education. 6,* (22), 438-470.

Al-Sulaiman, Badr bin Salman Hamad. (2022). The impact of the learner-centered collaborative teaching method in virtual classrooms on improving learning outcomes. (in arabic), *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 9*, 448-.471.

Al-Thabit, Leon. (2020). How did the Kingdom of Saudi Arabia confront the challenges of education in light of the Corona pandemic, (in Arabic), *Reading and Knowledge Magazine, 228*, 91-113.

Asiri, Manal Ali. (2022). Electronic educational platforms and their role in developing teachers' digital competencies: My School platform as an example. (in Arabic), *Arab Journal for Specific Education. 6* (22), 437-464.

Boujemaa, Najat and Triki, Wafaa. (2021). Students' attitudes towards the quality of distance education outcomes. Master Thesis that is not published. Larbi Tebesi University - Tebessa. Algeria.

Communications and information technology. (2019). Quarterly report, available at the link http://w.w.w.mcit.gov.sa/Ar/Media-Center.

Education and Training Evaluation Commission, (2023), Higher Education Outcomes Project, Retrieved from: https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/

European Commission. (2020). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the

Al-Maadi, Ibrahim & Dabash, Alaa. (2021). Secondary school teachers' attitudes towards e-learning after their experience during the Corona pandemic in the Jazan region, (in arabic), *Educational Journal, 91*, 1551-1502.

Al-Olayan, Narges. (2019). The Use of Modern Technology in the Educational Process, (in arabic) *Journal of the College of Basic Education for Humanities and Educational Sciences, University of Babylon, 42*, 271-300.

Al-Omrani, Manal. (2023). The role of the Madrasati platform in promoting professional development in light of crises such as the Corona pandemic from the point of view of special education teachers at the primary level in the city of Tabuk. (in arabic) *International Journal of Educational and Psychological Studies*. 12, 18-34.

Al-Otaibi, Muhammad; Al-Abdali, Abdullah; And Al-Barqi, Ahmed. (2022). An evaluation study of the Madrasati platform from the perspective of students, teachers, and school leaders. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Egypt, 6* (27), 385-424.

Al-Qahtani, Ali. (2022). The digital skills necessary for male and female primary school teachers to use the Madrasati platform, their level of mastery of it, and its relationship to some variables. Master Thesis. Arab East College of Postgraduate Studies, Saudi Arabia.

Al-Qahtani, Sarah. (2022). A proposed study to develop the reality of using the Madrasati platform from the point of view of secondary mathematics teachers and their attitudes towards it in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Studies. Mg. 16*, p. 2, 103-119

Al-Samhan, Mona (2021). Requirements for distance education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia to confront the Corona pandemic. *International Journal of Educational and Psychological Studies. 10*, (1), 49- 73.

Siddiq, Hussein, (2012), Trends from a Sociological Perspective, (in Arabic). *Damascus University Journal, 28*, 4.

UNICEF, (2020) AD, Unlearned by COVID-19: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East, retrieved from the link: https://books.google.com.sa/books?id=Y-29yEAAAAQBAJ&pg=PA14&dq.

Committee of the Regions- E-skills for the 21st century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs (COM/2020/0496 final). Brussels: Commission of the European Communities.

Ghanayem, Muhanna (2020). Arab education and the Corona crisis: scenarios for the future, (in Arabic), *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(4), 75-104.

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic. pdf

Martinez, M., Cejas, M., Alvarez, G., Rodríguez, C., &Velazco, D. (2021). Student perceptions of Ecuadorian virtual platforms during the Covid-19 pandemic. *Journal of Problems of education in the 21st century, 79*(2), 241-254. https://doi.org/10.33225/pec/21.79.241

Muller, A., Goh, C., Lim, L., &Gao, X.(2021). COVID-19 Emergency eLearning and Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. *education sciences journal, 11*(19), 15-30. https://doi.org/10.3390/educsci11010019

Platform by Teachers in Saudi Arabian Schools. (in arabic), *International Journal of Educational Sciences.32*(13), 86-94.

Portillo, J., Garay, U., Tejada ,E., &Naiara, B. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Journal of Information Technology and Sustainable Education, 12*(23), 10128. https://doi.org/10.3390/su122310128

Shehata, Mona Farhat, (2021) AD, Special Education Teachers' Attitudes towards Distance Education in Light of the Corona Pandemic (Covid-19), (in Arabic), *Journal of the College of Education, Port Said University, No. 33*, 469-489.

Shisha, W. (2021). Usability Perceptions of the Madrasas Platform by Teachers in Saudi Arabian Schools. *International. Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA).12*(8), 340-351.

برنامج تدريبي خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية وأثره على الإنجاز الرقمي في السباحة الحرة للناشئين بمنطقة حائل

Dryland Training Program to Develop Physical Abilities and Their Effect on the Race Time of the Adolescents' Freestyle Swimming Performance in Hail Region

د. خالد بن عبدالله صالح الشدوخي

أستاذ علوم الحركة والنشاط البدني المساعد، قسم علوم الرياضة والنشاط البدني، كلية التربية، جامعة حائل

ORCID:0009-0007-5622-9508

Dr. Khaled Abdullah S Alshdokhi

Assistant Professor of Movement Sciences and Physical Activity, Department of Sports Sciences and Physical Activity, College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 25/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 29/ 12/ 2023)

المستخلص:

هدف البحث إلى تطبيق التدريب على الأراضي الجافة من أجل تحسين مستوى القوة والقدرة العضلية ومدى انتقال هذا التحسن الى تحسين زمن أداء السباحين الناشئين لمسافة 50-100م سباحة حرة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث اشتملت عينة البحث على (16) سباحاً ناشئاً؛ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (8) سباحين طبقوا تدريب الأراضي الجافة بالإضافة إلى تدريب السباحة (المجموعة التجريبية) و(8) سباحين قاموا بتدريب السباحة فقط (المجموعة الضابطة)، وتم تطبيق البرنامج التدريبي لمدة (6) أسابيع بواقع (3) وحدات تدريبية في الأسبوع. تم عمل القياسات قبل وبعد تطبيق البرنامج، واشتملت هذه القياسات على اختبارات القوة والقدرة العضلية (اختبار العقلة، الجلوس من الرقود، ثني ومد الذراعين من الانبطاح المائل، قوة عضلات الظهر، الوثب العريض من الثبات والوثب العالي من الثبات)، وقياس زمن مسافة 50-100م سباحة حرة، وأظهرت المجموعة التجريبية فروقاً ذات دلالة إحصائية في القوة والقدرة العضلية وكذلك في زمن 50-100م سباحة حرة، حيث كانت نسب معدل التغير للمجموعة التجريبية أعلى (4.72-43.03٪) من المجموعة الضابطة (0.05-22.03٪) مع قيمة ت ≤ 0.05 لجميع القياسات. وأوصى الباحث بأن إضافة 90 دقيقة من التدريب بالأراضي الجافة لتطوير بعض القدرات البدنية بواقع 3 أيام/أسبوع مضافة إلى 6 أيام تدريب سباحة تؤدي إلى تحسين زمن 50-100م سباحة حرة.

الكلمات المفتاحية: القدرة البدنية، زمن السباق، التدريب الأرضي، ناشئين، 50-100م سباحة حرة.

Abstract

The study aimed to apply training on dryland to improve strength and power while also quantifying transfer to improve the performance time of adolescent's swimmers for a distance of 50–100 m freestyle swimming, the researcher applied the experimental method, where the research sample included (16) adolescent swimmers and they were divided into two groups (8) swimmers who applied dryland strength training in addition to swimming training (experimental group) and (8) swimmers who did swimming training-only (control group), the training program was implemented for a period of (6) weeks and consisted of 3 days/week. Measurements were taken before and after applying the program, and these measurements included tests of strength and muscular power (Pull-ups test, sitting from lying down, push-ups, back muscle strength, broad jump, and high jump from standing), and measuring the time of the 50-100m freestyle swimming. The experimental group demonstrated statistically significant differences in strength and power and in the time of 50-100 m freestyle, where the rate of change percentages for the experimental group were higher (4.72-43.03%) than the control group (0.05-22.03%) with a t-value ≤ 0.05 for all measurements. The researcher recommended that adding 90 minutes of dryland training to develop some physical abilities, 3 days/week in addition to 6 days of swimming training, would enhance the 50-100m freestyle swimming time.

Keywords: Physical ability, Race time, Dryland training, Adolescent, 50-100m freestyle.

المقدمة:

نظرا للتطور الكبير في مجال المنافسات الرياضية في الرياضات المائية في جميع مسابقات السباحة والتي يتم فيها تسجيل أرقام جديدة في زمن السباحين بمختلف أنواعها أثناء كل مناسبة جديدة كما تمت ملاحظته خلال منافسات الألعاب الأولمبية في السنوات الأخيرة. هذا التطور لم يكن بمحض الصدفة، بل كان نتيجة لجهود علمية مدروسة ومطبقة تبحث عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها ومن خلالها تسعى إلى تطوير الأداء عن طريق استخدام الأساليب والمبادئ العلمية في تصحيح مسارات عملية التدريب القصيرة وطويلة المدى حسب مراحل متطلبات الاستعداد للمنافسات المستقبلية. الأمر الذي قاد الباحثين والمدربين في مجال السباحة إلى الاهتمام بتطوير بعض القدرات البدنية (القوة العضلية للجزء العلوي للجسم أو القدرة العضلية للرجلين) والتي لها ارتباط بنوع العمل العضلي أو المهارة الحركية المطلوبة من خلال العمل الحركي للسباح (في مرحلة الانطلاق من مكعب البداية، حركة الذراعين، ضربات الرجلين ودفع الحائط في عملية الدوران) أثناء المنافسة.

ومن المعروف أن مراحل السباق في السباحة مقسمة إلى أربعة مراحل وهي مرحلة البداية، السباحة على سطح الماء، الدورانات، وأخيرا النهاية (Alshdokhi, 2022). وقد تم التعرف على أن سرعة أداء السباحة على سطح الماء كأهم عامل محدد للنتيجة الزمنية النهائية للسباح وتمثل 50% من إجمالي زمن السباق خلال سباق مسافة 50م (Mason & Cosser, 2000)، وأهمية المراحل الأخرى في النتيجة الزمنية للسباح تعتمد على طول المسبح المقام عليه المنافسات، على سبيل المثال في مسابقات السباحة على حمام سباحة بطول 50م نجد أن نسب مساهمة مراحل السباق الأربعة في زمن النتيجة النهائية للسباح تختلف عن المسابقات والمقامة على حمام سباحة بطول 25م نظرا لزيادة عدد مرحلة الدوران. ومع ذلك، فإن امتلاك السباح لقوة متفجرة عامة أمر بالغ الأهمية لتنفيذ بداية سريعة وتقليص مرحلة البداية وكذلك سرعة الدوران (West et al., 2011).

في الآونة الأخيرة تنوعت أساليب التدريب في السباحة والتي تهدف بشكل أساسي إلى تحطيم المستوى الرقمي بمعنى آخر قطع مسافة في أقصى سرعة ممكنة في أقل زمن ممكن، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تطوير العملية التدريبية في رياضة السباحة من أجل تحقيق الهدف المراد تحقيقه، وذلك يأتي من خلال استخدام طرق تدريبية حديثة في البرنامج التدريبي (عثمان، 2019). وتعتبر التدريبات الأرضية (خارج الماء) أحد أساليب تدريب الإعداد البدني والتي تهدف إلى تطوير بعض القدرات البدنية على سبيل المثال القوة والقدرة العضلية والتي تساهم في عملية التحكم في الأداء عن طريق عمل عضلات الجسم المختلفة بصفة عامة وعضلات الجذع بصفة خاصة من خلال التوافق والعمل الدقيق بين كل من الجهازين العصبي والعضلي والعمل على تحسينها. حيث أظهرت دراسات تدريبات القوة خارج الماء بشكل عام ارتباطا إيجابيا بين تطوير القوة وأداء السباحة، حيث ذكر آسبنس وآخرون (Aspenes et al., 2009) أن هناك علاقة ارتباط قوية بين القوة العضلية وسرعة السباحة، وكذلك وجد كل من بلاتانيو (Platanou, 2005) وسميث وآخرون (Smith et al., 2002) ارتباط قوي بين القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم ومخرجات القدرة العضلية وبين سرعة السباحة في السباقات القصيرة لسباحة 100م صدر. ومع ذلك ذكر ميونيز-باردوس وآخرون (Muniz-Pardos et al., 2019) بأن فعالية تدخلات تدريبات القوة على الأراضي الجافة لا تزال غير واضحة. ومن جهة أخرى ذكرت هذه الدراسات بأن تطوير القوة والقدرة العضلية من خلال برامج التدريبات الأرضية تساعد على دفع جسم السباح وتغلبه على مقاومة الماء وكذلك تأثيره الإيجابي على مراحل السباق الأخرى كالبدء والدورانات، حيث تعتبر تنمية وتطوير القوة والقدرة العضلية للسباح أمرا ضروريا لما لها من أهمية وذلك من خلال الحركات التبادلية والمتوالية السريعة لضربات الذراعين والرجلين وخاصة في مسابقات السباحة للمسافات القصيرة وكذلك احتياج السباح لهذه القدرات لكي يتمكن من الاندفاع بشدة أثناء مرحلة البدء في السباق وأيضا عند دفع الحائط في مرحلة الدورانات (Swaine, 2000).

أكد علاوي، ورضوان (2001) بأن العملية الناجحة للتدريب تتم عن طريق التعرف على القدرات البدنية المختلفة والمميزة للأنشطة الخاصة، وأن كل نشاط رياضي له متطلباته الخاصة حسب نوع الأداء والمهارة الحركية وكذلك نوع المنافسة، لذلك يجب العمل على تنميتها وتطويرها وذلك لدورها الفعال في رفع مستوى الأداء المهاري للفرد والوصول لأعلى المستويات الرياضية العالمية.

مشكلة البحث:

من خلال مراجعة الأدب السابق والأبحاث العلمية في مجال التدريب أتضح بأن تدريب السباحين خارج الماء من الأساليب التي تحقق مكاسب قوية في عملية تنمية وتطوير القوة والقدرة العضلية والتي تعتبر عنصرا أساسيا في التغلب على مقاومة الماء وكذلك في عملية البدء والدوران والتي لا يتم تعزيزها بشكل كبير من خلال التدريب التقليدي (داخل الماء)، وهذا النوع من التدريبات يعمل على زيادة مقدرة العضلات في عملية الانقباض السريع من خلال المدى الحركي للمفصل وهو ما يحتاجه السباحين في مراحل السباق المختلفة وخاصة للمسافات القصيرة.

مما دعا الباحث إلى التفكير في عدة أسباب والتي قد يكون لها الأثر في عدم التحسن في المستويات الزمنية وكذلك ضعف الأداء في جميع مراحل السباق والتي يفقد فيها السباح جزء كبير من عنصر السرعة نتيجة لضعف القوة العضلية في الجزء العلوي من الجسم أو انخفاض مستوى القدرة العضلية للرجلين، وقد

لاحظ الباحث الغياب الكلي للتدريبات الأرضية وإهمالها من خلال الاطلاع ومتابعة برامج تدريب السباحين في جميع أندية المنطقة والاعتماد الكلي على التدريب داخل حمام السباحة، حيث اتجه الباحث إلى التفكير في استخدام التدريبات الأرضية والتي قد يكون لها تأثير في تطوير هذه القدرات وبالتالي تحسين المستوى الرقمي للسباحين في ضوء تطوير بعض القدرات العضلية للسباحين الناشئين خارج الماء والتي تلعب دورا كبيرا في التغلب على مقاومة الماء والزيادة في سرعة الحركة في مرحلة البدء، السباحة، الدورانات والنهاية وأهميتها في سباقات المسافات القصيرة مثل 50م و100م سباحة حرة وكذلك محاولة علمية موجهة نحو وضع حلول لمشاكل عدم التحسن في مستويات أرقام السباحين الناشئين والوصول إلى مستوى المنافسات الأولمبية في مرحلة اكتمال النمو لدى السباحين الناشئين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في جانبين، أحدهما نظري والآخر تطبيقي، على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية

1- إيجاد وسائل علمية لتطوير زمن السباحة الحرة للناشئين.

2- إيجاد مرجع علمي للباحثين والمدربين بمدى تأثير البرامج التدريبية لتنمية بعض القدرات البدنية وتأثيرها على زمن السباحة الحرة لدى السباحين الناشئين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- اختيار بعض القدرات البدنية والتي قد تكون لها أهمية كبيرة في السباحة الحرة.
- تصميم برنامج تدريبي لتطوير بعض القدرات البدنية ومعرفة ما إذا كانت تنمية هذه القدرات قد تساعد في تحسين مستوى أداء السباحة الحرة للناشئين.
- المساعدة على تحسين المستوى الرقمي للناشئين في السباحة الحرة.

أهدف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تصميم برنامج تدريبي خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية ومعرفة أثره على زمن (50–100) متر سباحة حرة لدى السباحين الناشئين بمنطقة حائل.
- تصميم برنامج تدريبي خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية وأثره على الإنجاز الرقمي في السباحة الحرة للناشئين بمنطقة حائل.

فروض البحث

سعى هذا البحث إلى فحص الفرضيات الآتية:

1–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة الضابطة في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50–100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية.

2–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50–100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية.

3–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50–100م سباحة حرة.

حدود البحث

1–الحدود البشرية: السباحين المسجلين في نادي جبة الرياضي في منطقة حائل والمشاركين في البطولات المحلية لآخر ثلاث سنوات.

2–الحدود المكانية: مسبح رعاية الشباب في مدينة الأمير عبد العزيز بن مساعد الرياضية بمنطقة حائل.

3–الحدود الزمانية: في الفترة من 2023/05/28 إلى 2023/07/12.

مصطلحات البحث

القوة العضلية: هي قدرة العضلات العاملة على انتاج القوة الكافية من أجل التغلب على المقاومات الخارجية أو مواجهتها. حيث تم تعريفها على أنها قوة العضلة أو المجموعة العضلية على إنتاج أكبر قدر من القوة الممكنة (Wilmore&Costal,2004) أو التغلب على أكبر مقاومة ممكنة (حمدان، ٢٠٠١)،

القدرة العضلية: هي قدرة العضلة على بذل أقصى جهد في أقل زمن ممكن. حيث ذكر عبد القادر والبحراوي (2010) وأبو المجد (2008) أن القدرة هي قدرة العضلة على اخراج أقصى قوة في أقصر زمن ممكن.

الإطار النظري

أولا: القدرات البدنية المرتبطة بالسباحة

أصبح الاهتمام واضحا في الآونة الأخيرة بتدريبات القوة الوظيفية، فيعد أحد طرق تدريبات القوة، والذي يعمل على تحفيز التحسن في القدرة الوظيفية للأجساد المتصلة بأنماط حركية محددة، وأنه لا يعمل في نفس الإطار الي يعمل فيه تمارين بناء الاجسام التقليدية فقط، انما يكون التركيز الأكبر لزيادة قوة العضلات وحجمها ووضوحها، وتكون مثل هذا التحميل الزائد مطلوبا في التدريب الوظيفي، ولكن حينما يكون التركيز منصبا على أنماط الحركة والتنقل عوضا عن التركيز على قوة مجموعة عضلية معينة (Scott, 2013).

ويذكر فابيو كومانا (2014) أن تدريبات القوة الوظيفية تشمل مزيج من تمرينات القوة وتمرينات التوازن يؤديا في توقيت واحد، كذلك فإن تدريبات القوة الوظيفية تؤدى الى تحسن التوازن الثابت والمتحرك ومستويات القوة والسرعة وقوة عضلات الرجلين والظهر والقدرة العضلية بنسب متفاوتة بالإضافة الى تحسين مستوى الأداء المهاري. حيث أن القوة العضلية والتوازن من العناصر الرئيسة للتدريبات الوظيفية، فالتكامل بين القوة العضلية والسرعة الحركية ينتج عنه قدرة عضلية أو قوة مميزة بالسرعة، أما التكامل بين القوة العضلية والتوازن فينتج عنه قوة وظيفية (نور الدين، 2016).

ويجب على جميع البرامج التدريبية ان تشمل على التدريبات الوظيفية ويبرهن على ذلك بأن جميع اللاعبين أثناء المنافسة في مختلف الأنشطة الرياضية لا يرتكزون على كلتا القدمين بالتساوي على خط واحد لفترات قليلة لذا التوازن العضلي عنصر رئيس في التدريبات الوظيفية فهي تؤدي الى تحسن التوازن الثابت والمتحرك والقدرة العضلية والسرعة والمرونة والتوافق بنسب متفاوتة بالإضافة الى تحسن مستوى الأداء المهاري (John, 2019). وتأهيل العضلات المركزية كجزء من البرنامج المتكامل لتدريب السباحة يساعد على بناء القوة العضلية للجذع والتي تساعد على الحصول على الانسيابية في الماء بعد دفع الحائط، وتقلل من قوة السحب لأسفل اثناء السباحة وتزيد من فاعلية التكتيك والشكل العام للأداء، وكلما كان السباح يتميز بعضلات مركزية أقوى كلما تميز بدورات وبدء وأداء سباحة أفضل (النمر والخطيب، 2015).

ونظراً لتميز الأداء الفني في السباحة بالسرعة في الأداء والتي تظهر في الشد سواء باليدين، أو الدفع بالرجلين، أو مرجحة الرجلين أو الجسم بسرعة، فإنه يجب أن يتميز لاعب السباحة المثالي بالسرعة بجانب القوة أي يتميز بمستوي عالي من القدرة العضلية.

الإنجاز الرقمي: Record Achievement

يُعد الإنجاز الرقمي في السباحة مؤشرًا على مستوى أداء السباح، ويعكس مدى فاعلية التدريب الذي يتلقاه السباح، ويمكن قياس الإنجاز الرقمي من خلال تسجيل أوقات السباح في المنافسات الرسمية، وهو أفضل مستوي رقمي يستطيع السباح تحقيقه في مسافة سباقه ويعبر عنه بشكل رقمي (الثانية وجزء من الثانية) (صالح وإبراهيم، 2004).

ولكي يتحقق الإنجاز الرقمي يجب الاستخدام الأمثل للوسائل والأجهزة الأكثر فاعلية في تطوير القدرات البدنية بما يتيح لها الالتزام بالعمل مما يساهم في تحقيق الغرض الأساسي للحركة بصورة أفضل (مصطفى، 2016).

أهمية الإنجاز الرقمي في السباحة:

- قياس مستوى أداء السباح: يُعد الإنجاز الرقمي طريقة أساسية لقياس مستوى أداء السباح. من خلال مقارنة أوقات السباح مع أوقات السباحين الآخرين، يمكن للمدربين والمسؤولين تحديد مدى تقدم السباح في التدريب.
- تحفيز السباحين: يمكن أن يكون الإنجاز الرقمي حافزًا قويًا للسباحين على مواصلة التدريب بجد وتحسين مستواهم. عندما يرى السباحون أن أوقاتهم تتحسن، فإنهم يكونون أكثر احتمالًا للاستمرار في العمل الجاد لتحقيق أهدافهم.

مقارنة السباحين مع بعضهم البعض: يمكن استخدام الإنجاز الرقمي لمقارنة السباحين مع بعضهم البعض. يمكن أن يساعد ذلك في تحديد السباحين الذين لديهم إمكانات للوصول إلى مستوى أعلى من المنافسة (مصطفى، 2016).

الدراسات السابقة

1- قام أمين (2005) بدراسة «تأثير بعض وسائل تطوير القوة الخاصة للرجلين على مستوى الأداء في سباحة الصدر» والتي هدفت إلى التوصل الى استكشاف أكثر الوسائل فاعلية في تطوير وتنمية القوة الخاصة للرجلين في سباحة الصدر ومدى تأثيرها على النواحي المورفولوجية والبدنية والمهارية وكذلك المدى الحركي، وقد لجأ الباحث إلى استخدام المنهج التجريبي وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث على 39 طالباً مسجلين في كلية التربية الرياضية

للبنين بالإسكندرية وتوصلت نتائج الدراسة بأن التدريب باستخدام جهاز التدريب البليومتري أفضل في تنمية القوة الخاصة للرجلين في كل من القياسات البدنية والمهارية والمدى الحركي لمد القدم وكذلك في محيط الفخذ.

2-قام بيشوب وآخرون (Bishop et al., 2009) بتصميم تمارين البليومتري على اليابسة لتنمية القدرة العضلية والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي على أداء مراحل أداء السباحة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، اشتملت عينة الدراسة على 22 سباح ناشئ تراوحت أعمارهم بين 10 إلى 16 سنة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زمن البداية لمسافة 5.5م لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في سرعة مرحلة الانطلاق في الهواء حتى دخوله الماء.

3-قام كومار (Kumar, 2014) بإجراء دراسة على سباحين 50م سباحة ظهر حيث قام بتصميم برنامج تدريبي البليومتري خارج الماء لمدة 6 أسابيع، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تدريبات البليومتري خارج الماء على زمن سباحة 50م ظهر. استخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 16 سباح مقسمين على مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، وأسفرت النتائج أن زمن السباحة لمسافة 50م ظهر قد تحسن للمجموعة التجريبية بواقع تحسن قدرة 3.38 ثانية للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة 0.55 ثانية.

4-أجرى ممدوح (2019) دراسة بعنوان «تأثير التدريب المركب على تنمية قوة عضلات الرجلين وتحسين زمن البدء لناشئ السباحة» بهدف تصميم برنامج تدريبي باستخدام التدريب المركب على تنمية قوة عضلات الرجلين وتحسين زمن البدء لناشئ السباحة واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية مع القياسين القبلي والبعدي وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وكما تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية واشتملت على 20 سباح من منتخب شمال سيناء تحت 16 سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تطبيق البرنامج التدريبي واستخدامه لتنمية المتغيرات البدنية والتي بدورها تساهم في نجاح العملية التدريبية، والاهتمام بتنمية الصفات البدنية الخاصة بالسباحين، والاهتمام كذلك بتنمية القوة العضلية للرجلين والذراعين لما لهما من أهمية كبيرة للسباحين، وأيضاً ضرورة التركيز على زمن كل من البدء والدوران خاصة في سباقات المسافات القصيرة والتي لها تأثير كبير على زمن السباق.

5-أجرى الشدوخي وآخرون (Alshdokhi et al., 2020) دراسة بعنوان «مدى تأثير تمارين قوة القبضة لمدة 8 أسابيع على أداء السباحين الناشئين» استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو الثلاث مجموعات مجموعتين تجريبية (كل مجموعة تستخدم أدوات مختلفة لتقوية قوة القبضة) ومجموعة ضابطة حيث تكونت عينة الدراسة من 26 سباحاً ناشئ. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسن في قوة القبضة بين معتدلة إلى كبيرة، وعلى مستوى الرقم الزمني للسباحة، عدم وجود دلالة إحصائية في تحسن أداء السباحين لسباحة 100م ظهر، وأن هناك تحسن مع وجود دلالة إحصائية في زمن 50م حرة لصالح المجموعتين التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة

يرى الباحث أن الدراسات السابقة قد ألقت الضوء على الكثير من النقاط التي تفيد البحث الحالي، ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة التي أجريت خلال الفترة من سنة 2005 وحتى 2020 وكان عددها (5)، وقد تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدف بعضها إلى التوصل لاستكشاف أكثر الوسائل فاعلية في تطوير وتنمية القوة الخاصة للرجلين في سباحة الصدر. مثل دراسة (أمين، 2005)، وتأثير البرنامج التدريبي على أداء مراحل أداء السباحة، مثل دراسة (Bishop et al., 2009)، تأثير تدريبات البليومتري خارج الماء على زمن سباحة 50م ظهر، مثل دراسة (Kumar, 2014)، تصميم برنامج تدريبي باستخدام التدريب المركب على تنمية قوة عضلات الرجلين وتحسين زمن البدء لناشئ السباحة، مثل دراسة (ممدوح، 2019)، تأثير تمارين قوة القبضة لمدة 8 أسابيع على أداء السباحين الناشئين، مثل دراسة (Alshdokhi et al., 2020)، واتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في العينات المستخدمة من حيث الحجم والعمر الزمني ونوع السباحة واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في النشاط الرياضي الممارس التي أجريت عليه وهو مجال رياضة السباحة، واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة منها أن التدريب باستخدام جهاز التدريب البليومتري أفضل في تنمية القوة الخاصة للرجلين في كل من القياسات البدنية والمهارية مثل دراسة (أمين، 2005)، وجود فروق دالة إحصائيا في زمن البداية لمسافة 5.5م لصالح المجموعة التجريبية وسرعة مرحلة الانطلاق في الهواء حتى دخوله الماء مثل دراسة (Bishop et al., 2009)، زمن السباحة لمسافة 50م ظهر قد تحسن للمجموعة التجريبية بواقع تحسن قدرة 3.38 ثانية للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة 0.55 ثانية، مثل دراسة (Kumar, 2014)، والاهتمام بتنمية الصفات البدنية الخاصة بالسباحين، والاهتمام بتنمية القوة العضلية للرجلين والذراعين لما لهما من أهمية كبيرة للسباحين مثل دراسة ممدوح (2019)، هناك تحسن في قوة القبضة بين معتدلة إلى كبيرة، وعلى مستوى الرقم الزمني للسباحة مثل دراسة (Alshdokhi et al., 2020).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال التعليق على الدراسات السابقة استخلص الباحث الأسس العلمية والمنهجية البحثية المتمثلة في:

1–صياغة الأهداف وفروض البحث بدقة.

2–اختيار نوع وحجم العينة التي تتناسب مع طبيعة هذا البحث.

3–تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات البحث إدارياً وفنياً.

4–التعرف على طرق قياس متغيرات البحث.

5–تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للبحث.

6–التعرف على طريقة عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو القياسين القبلي والبعدي لمجموعتين مكونه من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من السباحين الناشئين والمشاركين في المواسم 2021–2023 من نادي جبة الرياضي بمنطقة حائل.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية ومن ضمن المشاركين في بطولات السباحة لآخر ثلاث مواسم واشتملت على (16) سباحاً تتراوح أعمارهم من 12 إلى 18 سنة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (8) ناشئين للمجموعة التجريبية و (8) ناشئين للمجموعة الضابطة والتي تم اختيارهم بالطريقة العمدية من نادي جبة الرياضي بمنطقة حائل. تم تنفيذ جميع الإجراءات وفقاً للمعايير الأخلاقية للجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل الموافقة رقم (HEC2018/14). تم الحصول على الموافقة المسبقة من جميع الأفراد وذوي الصلة.

تجانس العينة:

قام الباحث بإجراء التجانس لأفراد العينة قيد البحث وذلك بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي التفلطح والالتواء للقياسات القبلية للمتغيرات التوصيفية والمتغيرات الأساسية للتأكد من تجانس جميع البيانات وأنها موزعة توزيعاً اعتدالياً داخل عينة البحث، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لأفراد عينة البحث في المتغيرات التوصيفية والأساسية (ن=16)

المتغيـــرات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
المتغيرات البدنية	القوة العضلية	العقلة	4.06	2.29	0.52	-1.00
		عضلات الظهر (ث)	21.69	6.62	0.75	-0.42
		عضلات البطن	57.13	18.47	0.36	-1.11
		الضغط (٣٠ ث)	19.88	3.88	-0.13	-0.71
	القدرة العضلية	وثب عالي	2.62	0.18	-0.44	-0.41
		وثب طويل	1.94	0.26	1.59	4.13
المستوى الرقمي	زمن السباحة	100م حرة (ث)	65.07	5.10	-0.19	-1.60
		50م حرة (ث)	29.26	1.96	0.00	-1.43
المتغيرات التوصيفية	كجم	الوزن	57.88	11.70	1.17	2.06
	سم	الطول	166.81	9.27	-1.04	1.53

يتضح من جدول (1) أن معامل الالتواء لأفراد العينة في المتغيرات التوصيفية والمتغيرات الأساسية قد تراوحت ما بين (-1.04:1.59) أي أنها انحصرت جميعاً ما بين (± 3) ، مما يشير إلى اعتدالية توزيع البيانات لأفراد العينة قيد البحث وتجانسها في تلك المتغيرات.

تكافؤ مجموعتي البحث (القياس القبلي)

قام الباحث بإيجاد التكافؤ لأفراد عينة البحث في المتغيرات:

اختبارات القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم (العقلة، الظهر، البطن، الضغط للذراعين) والقدرة العضلية للرجلين (اختبار الوثب العالي واختبار الوثب الطويل)، اختبارات قياس زمن السباحة لمسافة 50-100م سباحة حرة، مستوى المعنوية عند 2.13=0.05

جدول 2

دلالة الفروق بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التوصيفية والأساسية (ن=16)

المتغيرات		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		فرق المتوسطات	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
القوة العضلية	العقلة	4.13	2.70	4.00	2.00	0.13	0.11	0.92
	عضلات الظهر (ث)	23.38	7.96	20.00	4.90	3.38	1.02	0.32
	عضلات البطن	67.00	18.28	47.25	13.20	19.75	2.48	0.03
	الضغط (30ث)	21.50	3.38	18.25	3.85	3.25	1.80	0.09
القدرة العضلية	وثب عالي	2.62	0.19	2.61	0.17	0.02	0.16	0.87
	وثب طويل	2.00	0.33	1.89	0.19	0.11	0.81	0.43
زمن السباحة	100م حرة (ث)	64.21	5.45	65.94	4.93	-1.73	-0.67	0.52
	50م حرة (ث)	29.1	2.19	29.42	1.85	-0.32	-0.31	0.76
المتغيرات التوصيفية	الوزن (كجم)	57	7.58	58.75	15.3	-1.75	-0.29	0.78
	الطول (سم)	168.38	8.45	165.25	10.35	3.13	0.66	0.52

يتضح من جدول (2) وجود فروق غير دالة إحصائياً للمتغيرات التوصيفية والأساسية، لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة حيث تراوحت جميع قيم (ت) المحسوبة لجميع المتغيرات المقاسة ما بين (-0.67: 2.48) وهي أقل من قيمتها الجدولية عند مستوى (0.05) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

وسائل جمع البيانات:

قام الباحث بعمل مسح للمراجع والدراسات العلمية Alshdokhi, 2022; Aspenes et al., 2009; Kunar,) 2014; Muniz-Pardos et al., 2019; Patil et al., (2014; West et al., 2011 بهدف:

1-إعداد الإطار النظري.

2-تصميم استمارات البيانات الخاصة ببيئة البحث (استمارة تسجيل القياسات القبلية والبعدية لمتغيرات البحث، استمارات أخذ موافقة السباحين وأولياء الأمور، خطابات أخذ الموافقة باستخدام المنشآت الرياضية الخاصة بالبحث).

3-التعرف على بعض القدرات البدنية والتي لها علاقة بأداء السباحة (قوة عضلية متمثلة في قوة عضلات الذراعين، الظهر والبطن وقدرة عضلية متمثلة في قوة عضلات الرجلين)

الأجهزة والأدوات المستخدمة للبحث:

1. مقعد السباحة مربوط بجهاز مقاومة.
2. صندوق مقسم أو مقعد سويدي.
3. جهاز العقلة.
4. كرات طبية مختلفة الأوزان.
5. بارات حديدية مناسبة لهذه الفئة العمرية تتراوح أوزانها من 2.5 إلى 5 كجم.
6. كرات حديدية مختلفة الأوزان (0.5–2 كجم).
7. أجهزة تمارين تقوية الأرجل (جهاز التمرين العكسي للعضلة الخلفية، آلة تمديد الساق، آلة ضغط الساق، آلة القرفصاء).
8. أدوات تستخدم لتقوية عضلات الظهر (صندوق مقسم أو مقعد سويدي).
9. أجهزة تمارين تقوية عضلات الجزء العلوي من الجسم (مقعد الضغط، الحبال القتالية، مقعد الأوزان المائل، جهاز آلة السحب، جهاز الكابلات والبكرات) .
10. ساعات إيقاف (3 ساعات لقياس زمن السباحة لكل سباح ويؤخذ المتوسط).
11. أرض مستوية وغير زلقة (ترتان) داخل الصالة وشريط قياس.
12. مراتب تمارين أرضية (سبايكر مرتبة تمارين 3 طويات أزرق 180X61X4 cm).

الاختبارات والقياسات المستخدمة في البرنامج:

اختبارات لقياس القوة العضلية للجزء العلوي (العقلة، الجلوس من الرقود، ثني ومد الذراعين من الانبطاح المائل، قوة عضلات الظهر) من الجسم واختبارات لقياس القدرة العضلية للرجلين (الوثب العريض من الثبات والوثب العالي من الثبات) وكذلك قياس زمن 50-100م سباحة حرة.

البرنامج التدريبي:

استغرق البرنامج التدريبي 6 أسابيع بواقع 3 وحدات تدريبية في الأسبوع خارج الماء بواقع 18 وحدة تدريبية زمن كل وحدة تدريبية 90 دقيقة تدريب خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية متمثلة في تدريبات القوة العضلية (العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) وتدريبات القدرة العضلية (الوثب العالي والوثب الطويل) بجانب التدريب اليومي والمعتاد داخل حمام السباحة.

إجراءات تطبيق البحث:

1-القياسات القبلية

قام الباحث بتطبيق القياسات القبلية لمتغيرات الدراسة قيد البحث في الأسبوع الذي يسبق تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة (2023/05/24) إلى (2023/05/27م).

2-تطبيق البرنامج

قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي خارج الماء (بواقع 3 وحدات تدريبية في الأسبوع) مع التدريبات المعتادة داخل حمام السباحة في الفترة من (2023/05/28م) إلى (2023/07/12م) ولمدة 6 أسابيع.

3-القياسات البعدية

قام الباحث بتطبيق القياسات البعدية لمتغيرات الدراسة قيد البحث لعينة الدراسة في الفترة من (2023/07/15م) إلى (2023/07/18م).

المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات واستخراج النتائج قام الباحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

وفق الإجراءات التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعة الأزواج (Paired-t-test) وذلك من أجل تحديد الفروق بين القياسات القلية والبعدية والنسب المئوية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

– اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Indepen-dent-t-test) من أجل تحديد الفروق في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

عرض النتائج:

عرض نتائج الفرض الأول: والذي ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة الضابطة في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

جدول 3

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في متغيرات البحث(ن=8)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		فرق المتوسطات	معدل التغير٪	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
العقلة	4.00	2.00	5.13	2.30	1.13	22.03	-9.00	0.00
عضلات الظهر (ث)	20.00	4.90	21.13	4.61	1.13	5.35	-3.21	0.01
عضلات البطن	47.25	13.20	51.75	12.19	4.5	8.70	-9.00	0.00
الضغط (30 ث)	18.25	3.85	20.00	3.78	1.75	8.75	-10.69	0.00
وثب عالي	2.61	0.17	2.54	0.16	-0.07	-2.76	-4.33	0.00
وثب طويل	1.89	0.19	1.91	0.28	0.02	1.05	-1.95	0.09
100م حرة (ث)	65.94	4.93	65.91	4.89	-0.03	0.05	3.95	0.01
50م حرة (ث)	29.42	1.85	29.83	1.87	0.41	-1.39	9.99	0.00

قيمة «ت» **الجدولية 2.365 عند مستوى دلالة 0.05**

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعة الضابطة في متغيرات البحث لصالح القياس البعدي حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة ولجميع القياسات أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى 0.05، كما تراوحت نسب معدل التغير ما بين 0.05% إلى 22.03%

عرض نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

جدول 4

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث(ن=8)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		فرق المتوسطات	معدل التغير٪	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
العقلة	4.13	2.70	7.25	3.20	3.12	43.03	-5.34	0.00
عضلات الظهر (ث)	23.38	7.96	28.63	7.19	5.25	18.34	-7.20	0.00
عضلات البطن	67.00	18.28	86.88	24.16	19.88	22.88	-7.00	0.00
الضغط (30 ث)	21.50	3.38	26.25	2.82	4.75	18.10	-7.13	0.00
وثب عالي	2.62	0.19	2.92	0.20	0.3	10.27	-6.29	0.00
وثب طويل	2.00	0.33	2.27	0.34	0.27	11.89	-5.60	0.00
100م حرة (ث)	64.21	5.45	61.18	5.43	-3.03	4.72	7.56	0.00
50م حرة (ث)	29.10	2.19	26.67	1.91	-2.43	8.35	8.91	0.00

قيمة «ت» الجدولية 2.365 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية لأفراد المجموعة التجريبية في متغيرات البحث لصالح القياس البعدي حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة ولجميع القياسات أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى 0.05، كما تراوحت نسب معدل التغير ما بين 4.72% إلى 43.03%

عرض نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن (50-100م) سباحة حرة».

جدول 5

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث (ن=16)

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		فرق المتوسطات	معدل التغير٪	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
العقلة	7.25	3.20	5.13	2.30	-2.12	-41.33	3.81	0.02
عضلات الظهر (ث)	28.63	7.19	21.13	4.61	-7.5	-35.49	3.15	0.02
عضلات البطن	86.88	24.16	51.75	12.19	-35.13	-67.88	6.67	0.00
الضغط (30 ث)	26.25	2.82	20.00	3.78	-6.25	-31.25	5.15	0.00
وثب عالي	2.92	0.20	2.54	0.16	-0.38	-14.96	2.94	0.03
وثب طويل	2.27	0.34	1.91	0.28	-0.36	-18.85	3.12	0.02
100م حرة (ث)	61.18	5.43	65.91	4.89	4.73	-7.73	-3.05	0.02
50م حرة (ث)	26.67	1.91	29.83	1.87	3.16	-11.85	-3.23	0.02

قيمة «ت» الجدولية 2.131 عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة ولجميع القياسات أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى 0.05، كما تراوحت نسب معدل التغير ما بين 7.73% إلى 67.88%.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الفرض الأول: والذي ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة الضابطة في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

يتضح من نتائج الجدول (3) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والمستوى الرقمي للناشئين (100م سباحة حرة) من المجموعة الضابطة قيد البحث حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (-10.69 إلى9.99) وكانت القيم المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية (0.05).

واظهرت نتائج الجدول (3) أن النسب المئوية للتغير بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) من المجموعة الضابطة، حيث تراوحت نسب التغير بين القياسين (0.05 إلى 22.03).

وتشير نتائج الجدول (3) كذلك إلى وجود فروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) من المجموعة الضابطة قيد البحث وتراوحت بين (-0.07 إلى 4.5) مما يدل على وجود تأثير إيجابي للتدريبات التقليدية على متغيرات الدراسة قيد البحث للمجموعة الضابطة.

ومن خلال ما أشارت إليه النتائج من الجدول (3) قد يرجح الباحث لوجود هذا التحسن إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي التقليدي للمجموعة الضابطة، حيث يعزي الباحث هذا التقدم في القوة والقدرة العضلية والمستوى الرقمي (100م) سباحة حرة إلى انتظام السباحين في هذه المجموعة على التدريبات البدنية والمهارية داخل حمام السباحة بواقع 6 وحدات تدريبية في الأسبوع والذي يؤدي إلى تحسن في وظائف وأجهزة الجسم وهذا ينعكس على قدرات السباحين البدنية والمهارية، حيث اشتمل البرنامج التقليدي لهذه المجموعة على إحماء وإعداد بدني عام وإعداد بدني خاص واعداد مهاري وتهدئة، وكانت نتائج هذه الاختبارات البدنية وسباحة 50-100م حرة لصالح القياس البعدي. وإن البرنامج التدريبي التقليدي للمجموعة الضابطة لم يكن له تأثير بالشكل الكبير والمأمول كما في المجموعة التجريبية والتي تطبق تدريبات القوة والقدرة العضلية على اليابسة ضمن البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الشدوخي وآخرون (Alshdokhi et al. 2020) ورمزي (2008)؛ West et al., 2011؛ دهب وماكامبرج Dahab & McCambridge (2009)؛ ونشأت (2021) على أن التدريب الأرضي له تأثير إيجابي في تحسين كل من القوة لعضلات الجسم العلوي والقدرة العضلية للرجلين.

ومن خلال مناقشة النتائج والدراسات السابقة يتضح مدى تحقق نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة الضابطة في القوة والقدرة العضلية وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

مناقشة نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

يوضح جدول (4) انه توجد فروق ذات احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم (اختبار العقلة – اختبار عضلات الظهر – اختبار الجلوس من الرقود – اختبار مد وثني الذراعين من الانبطاح المائل) والقدرة العضلية للرجلين (اختبار الوثب العمودي من الثبات – اختبار الوثب العريض من السبات) والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) من المجموعة التجريبية قيد البحث حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (-7.20 إلى 8.91) وكانت القيم المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية (0.05).

واظهرت نتائج الجدول (4) أن النسب المئوية للتغير بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) من المجموعة التجريبية، حيث تراوحت نسب التغير بين القياسين (4.72 إلى 43.03).

وتشير نتائج الجدول (4) كذلك الى وجود فروق بين متوسطات القياسين القبلي البعدي في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين تراوحت بين (0.27

إلى 19.88) حيث كانت نسبة معدل التغير لهذه المتغيرات بين (10.27 إلى 43.03%) ونتائج هذه الدراسة قريبة من نتائج دراسة دهب وماكمبرج Dahab & McCambridge's (2009) حيث تم ملاحظة أن نسبة التحسن في القوة العضلية للسباحين الناشئين تراوحت بين (30 إلى 50%) بعد تطبيق برنامج تمارين للتقوية العضلية تراوح من 8 إلى 12 أسبوع. والتحسن في تنمية القوة والقدرة العضلية والتي تم ذكرها في نتائج هذا البحث قريبه مما تمت ملاحظته في دراسة فيقنباوم وآخرون Faigenbaum (2009) حيث ذكرت هذه الدراسة أن نسبة التحسن في تنمية القوة العضلية كانت 30% بعد فترة قصيرة من تطبيق البرنامج التدريبي.

ومن جهة أخرى أشار الجدول (4) الى وجود فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في المستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) من المجموعة التجريبية قيد البحث وتراوحت بين (-3.03 إلى -2.43) حيث كانت نسبة معدل التغير من (4.72 في 100م حرة إلى 8.35% في 50م حرة). لاحظ الباحث بأن التحسن في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين قد ساهم في تحسين السباحة الحرة والمستوى الزمني لمسافة 50-100م سباحة حرة، حيث كانت أعلى نسبة تحسن في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم كانت في نتائج اختبار العقلة (43.03%) وبالنسبة للقدرة العضلية للرجلين كانت في نتائج الاختبار البعدي للوثب الطويل وكان التحسن بنسبة (11.89%) وقد يكون هذين المتغيرين لهما التأثير الأكبر في تحسن مستوى وزمن السباحة الحرة للسباحين الناشئين قيد الدراسة في سباحة 50-100م. حيث ذكرت دراسة بيريز أولي وآخرون Pérez-Olea (2018) بأن هناك علاقة ارتباط قوية بين اختبار العقلة وتحسن مستوى السباحة الحرة ($r = -0.76$ to -0.80; $p \leq 0.05$)، وكذلك أكدت هذه الدراسة على أهمية قوة الطرف العلوي والطرف السفلي خاصة لمهارة ضربات الرجلين في تحسين مستوى السباحة.

ويعزي الباحث أن تلك الفروق ونسب التغير للمجموعة التجريبية في القياس البعدي الى تأثير البرنامج التدريبي المقترح خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية كالقوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والذي كان له الأثر الإيجابي على تحسين مستوى السباحة وكذلك المستوى الرقمي لمسافة (50-100م) سباحة حرة، حيث راعى الباحث في تصميم محتوى برنامج التدريبات الأرضية وجود تدريبات خاصة لتنمية وتطوير القوة والقدرة العضلية للجزء العلوي من الجسم وللرجلين حيث لجأ الباحث الى استخدام تدريبات القوة باستخدام أجهزة خاصة تساهم وتحاكي حركة السباح داخل الماء مثال كالعمل على جهاز (Swim Bench) للجزء العلوي وبعض من أجهزة الجم الأخرى لكامل عضلات الجسم مما أسهمت بطريقة مباشرة وبشكل ملحوظ في تحسين كل من القوة والقدرة العضلية والتي بدورها ساهمت إلى تحسين المستوى الرقمي لمسافة 50-100 م سباحة حرة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت اليه دراسة خالد الشدوخي وآخرون Alshdokhi (2020) ودراسة محمد أحمد (2008) أن التدريبات التي تستخدم الوثب والحجل والإرتداد باستخدام الأجهزة المختلفة داخل صالة الجم كصناديق القفز أو الحواجز أو باستخدام المدرجات أو المزج بينهما وذلك بغرض عمل العضلة بالانقباض التقصيري بعد الانقباض بالتطويل كرد فعل منعكس والذي يعد الأساس في تنمية القوة الانفجارية للرجلين.

كما تتفق مع ما جاءت به دراسة ويست وآخرون West et al. (2011) الى أن تدريبات القوة والقدرة العضلية على اليابسة أدت الى تحسن الأداء في زمن البداية والدوران للسباحين والتي بدورها ساهمت على تحسين زمن المستوى الرقمي للسباح.

وقد اتفقت نسب التحسن مع ما جاءت به دراسة دهب وماكامبرج Dahab & McCambridge (2009) ودراسة فيقن باوم وآخرون Faigenbaum et al. (2009) في أن البرنامج التدريبي خارج الماء للتقوية العضلية أدى الى تحسن في القوة العضلية بنسبة تراوحت بين 30-50% لدى السباحين الناشئين.

ويفسر الباحث أن سبب التحسن الملحوظ للمجموعة التجريبية الى أن التدريبات الأرضية خارج الماء أدت الى تطور في القدرة والأداء للعضلة واكسابها الدرجة العالية من الانسيابية بين الانقباض والانبساط عند مرحلة البدء ومرحلة الدورانات وكذلك التغلب على مقاومة الماء أثناء السباحة من خلال تمرينات تنمية القوة والقدرة العضلية على اليابسة. وقد أدى هذا التطور الى التحسن العالي في الأداء المهاري والقدرة على الحصول على معدل عالي في ضربات الذراعين وضربات الرجلين نتيجة لتطور القوة العضلية للذراعين الى جانب التطور في القدرة العضلية للرجلين.

ومن خلال مناقشة النتائج والدراسات السابقة يتضح مدى تحقق نتائج الفرض الثاني والذي ينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات القبلية والقياسات البعدية للمجموعة التجريبية في القوة والقدرة العضلية وزمن 50-100م سباحة حرة لصالح القياسات البعدية».

مناقشة نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القوة العضلية متمثلة في (اختبار العقلة، عضلات الظهر، عضلات البطن والضغط) والقدرة العضلية متمثلة في (اختبار الوثب العالي والوثب الطويل) وزمن (50-100م) سباحة حرة».

وضح جدول (5) انه توجد فروق ذات احصائيا بين متوسطات درجات القياسين البعديين للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم (اختبار العقلة – اختبار عضلات الظهر – اختبار الجلوس من الرقود – اختبار مد وثني الذراعين من الانبطاح المائل) والقدرة العضلية للرجلين (اختبار الوثب العمودي من الثبات – اختبار الوثب العريض من السبات) والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) لصالح المجموعة التجريبية قيد البحث حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (-3.23: 6.67) وكانت القيم المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية (0.05).

يوضح جدول (5) أن النسب المئوية للتغير بين متوسطات درجات القياسين البعديين للمجموعة الضابطة والتجريبية في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين والمستوى الرقمي للناشئين (50-100م سباحة حرة) تراوحت بين (7.73% إلى 67.88%). وهي دلالة تشير الى حجم التأثير الكبير للبرنامج المستخدم في التدريبات الأرضية مقارنة في برنامج التدريب التقليدي في تطور كل من القوة العضلية للجزء العلوي والقدرة العضلية للرجلين وتحسن المستوى الرقمي للناشئين في سباق 50-100م سباحة حرة قيد البحث.

كما أشار ستراس Strass (1988) أن تدريب القوة المتفجرة خارج الماء لتحسين أداء السباحين أظهر تحسينات كبيرة في سرعة السباحة للمسافات القصيرة بنسبة 1.3 ± 4.4 % في 25م و0.4 ± 2.1% في 50م سباحة حرة في المجموعة التجريبية، وكذلك كما جاءت في دراسة آسبينس Aspenes et al. (2009) والذي أشار الى أن تدريبات القوة والتحمل خارج الماء نتج عنه تحسن ملحوظا في مسافة 400م سباحة حرة في المجموعة التجريبية. ويرجح الباحث هذا التحسن الى طبيعة تدريبات القوة والقدرة العضلية خارج الماء والتي تعمل على تعزيز القوة والسرعة والقدرة على تغير الاتجاه بسرعة وكذلك الى ربط هذه التدريبات بالأداء الفني للسباحة واحتواء هذه التدريبات على تعزيز هذه القدرات والتي يحتاجها السباح في مراحل السباق كالبدء والدورانات والسباحة الى الامام على سطح الماء والنهاية السريعة، حيث تنمية وتطوير هذه القدرات تعزز سرعة الانقباض للعضلات أثناء مرحلة البدء والدورانات وسرعة مع زيادة في ضربات الذراعين والتغلب على مقاومة الماء نتيجة التطور الحاصل في بعض الصفات البدنية الخاصة في السباحة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة على ما جاءت به دراسة بادل وآخرون Patil et al. (2014) بأن التدريبات الأرضية لتقوية عضلات الظهر أظهرت تحسن في أداء السباحين الناشئين (12-18 سنة) في سباق 50م حرة للمجموعة التجريبية عن الأخرى.

ومن خلال ذلك يتضح أن التحسن في الاختبارات البدنية (السحب على العقلة، الوثب العريض من الثبات، الوثب العالي، قوة عضلات البطن، قوة عضلات الظهر، ثني ومد الذراعين من الانبطاح المائل) وزمن سباحة 50-100م حرة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي يرجع الى تأثير البرنامج المقترح باستخدام التدريب خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية كالقوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين.

ويعزى الباحث الى أن البرنامج التدريبي المقترح باستخدام التدريب خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية (كالقوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين) والمطبق على المجموعة التجريبية يؤدي الى تحسن في القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين وبدورة ينتقل هذا التحسن الى تحسن مستوى السباحة الحرة للناشئين وكذلك زمن سباق 50-100م سباحة حرة، حيث أشارت هنا إلى وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات البدنية وزمن 50-100م سباحة حرة.

ومن خلال مناقشة النتائج والدراسات السابقة يتضح لنا مدى تحقق الفرض الثالث والذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القوة والقدرة العضلية وزمن (50-100م) سباحة حرة».

الاستنتاجات:

1- أن البرنامج التدريبي له أثر إيجابي على المجموعة الضابطة ويتضح ذلك من خلال التحسن في الجانب البدني والمهاري في القياس مقارنة في القياس القبلي ويرجع ذلك الى انتظام السباحين في التدريبات اليومية.

2- التدريب خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية له الأثر الإيجابي والملحوظ على المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة قيد البحث في القياس البعدي مقارنة في القياس القبلي.

3- التدريب خارج الماء لتطوير بعض القدرات البدنية له الأثر الإيجابي على تنمية وتطوير القدرات البدنية (كالقوة العضلية للجزء العلوي من الجسم والقدرة العضلية للرجلين) وكذلك في التطور المهاري للسباحين الناشئين كما اتضح لنا ذلك من نسبة التغير في نتائج القياس البعدي عن القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

التوصيات:

1- اهتمام الاتحاد العربي السعودي للسباحة في تكثيف الدورات التأهيلية للمدربين وذلك من أجل زيادة الوعي للمدربين بطرق أداء تدريب الناشئين.

2- استخدام الأدوات المساعدة في التدريب خارج الماء والتي تحاكي حركة السباح في الماء وتوزيع الاحمال المناسبة للسباح الناشئ والتي تسهم بشكل كبير في تنمية قدراته البدنية التي يحتاجها أثناء مسابقات السباحة.

3- استخدام التدريبات الأرضية لتطوير القوة والقدرة العضلية في مراحل الاعداد المختلفة لما تلعبه من دور في الارتقاء بمستوى السباح البدني والمهاري.

4- الاهتمام بتنمية قوة عضلات الرجلين والذراعين لأهميتها الكبيرة لتطور أداء السباحين.

5- ضرورة الاهتمام بعوامل الأمن والسلامة خلال استخدام البرنامج التدريبي وخاصة مع الناشئين.

6- مراعاة تقنين الأحمال التدريبية المناسبة لهذه الفئة العمرية.

المراجع:

أبو المجد، حسن إبراهيم. (2008): تأثير استخدام التدريب المركب في تطوير القدرات البدنية الخاصة والمستوى الرقمي لمتسابقي الوثب الطويل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

أبو المجد، م. ج.، جويدة، م.، راغب، سامي، ونشأت، أ. م. (2021). تأثير استخدام التدريبات البالستية على القدرة العضلية للرجلين وعلاقتها بالمستوى الرقمي لناشئي السباحة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، المجلد (27) العدد (5) 24-51.

أبو طامع، بهجت احمد. (2010). الاتجاه نحو تعلم السباحة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المساق لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية –خضوري، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (3)، 403-423.

أمين، زياد محمد. (2005). تأثير بعض وسائل تطوير القوة الخاصة للرجلين على مستوى الأداء في سباحة الصدر. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الإسكندرية.

حمدان، سري وسليم، نورما. (2001). اللياقة البدنية والصحية. دار وائل.

رمزي، محمد أحمد. (2008): تأثير استخدام التدريب الباليستية على القدرة العضلية القصوى وبعض الخصائص الميكانيكية للرمي في الرمح، انتاج عملي، جامعة الزقازيق. مجلة بحوث التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الرياضية للبنين، المجلد (44) 287-309

زكي، على محمد. (2012). السباحة (تكنيك، تعليم، تدريب، إنقاذ). دار الفكر العربي.

صالح، محمد صالح، إبراهيم، عمرو محمد. (2004): تأثير الايقاع الحيوي على بعض القدرات البدنية الخاصة والانجاز الرقمي للسباحين الناشئين. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية.

عبد القادر، إبراهيم احمد والبحراوي، محمد فتحي. (2010). التدريبات الباليستية وتأثيرها على تحسين القدرة العضلية والمستوى الرقمي في السباحة للناشئين، بحث منشور.

عثمان، أحمد ممدوح رشاد. (2019). تأثير التدريب المركب على تنمية قوة عضلات الرجلين وتحسين زمن البدء لناشئ السباحة. مجلة سيناء لعلوم الرياضة، 155-164.

مصطفى، محمد محمود محمد. (2016). فاعلية الدمج للتطبيقات الحديثة في التدريب وأثرها على الإنجاز الرقمي لناشئ سباحة الفراشة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة.

النمر، عبد العزيز والخطيب، ناريمان. (2015). القوة العضلية (تصميم برامج القوة والتخطيط للموسم التدريبي)، مركز الكتاب للنشر بالقاهرة.

نور الدين، نجلاء البدري. (2016). القوة الوظيفية، دار الفكر العربي.

Abdel Qader, A. I. A., & Al-Bahrawi, M. F. (2010). Ballistic exercises and their effect on improving muscular ability and digital level in swimming for juniors. (in Arabic). Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Volume (14) Issue (3) 16-42.

Abu Al-Majd, H. I. (2008). The effect of using complex training in developing the special physical abilities and digital level of long jump competitors. (un-

Conditioning Research, 23(7), 2137-2143.

Dahab, K. S., & McCambridge, T. M. (2009). Strength training in children and adolescents: Raising the bar for young athletes? Sports Health, 1(3), 223-226.

Fabio Comana. (2014). Function training for sports Human Kinetics: Champaign. England.

Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: Updated position statement paper from the national strength and conditioning association. The Journal of Strength and Conditioning Research, 23, S60-S79.

Gaines Scott. (2013). Benefits and limitations of functional exercises vertex fitness e, Nesta, A.S.U.

John Mullen. (2019). Buoyancy means s (paws – buoys) and its important to improve the performance of swimming, Human Quinta magazine.

Kumar, R. (2014). Study on the effect of plyometric exercises for development of speed in 50 m back stroke in swimming. International Journal of Physical Education, Sports and Health, 1(1), 5-7.

Mason B, Cosser J. (2000). What can we learn from competition analysis at the 1999 Pan Pacific Swimming Championships? ISBS-Conference Proceedings,75-82.

Muniz-Pardos, B., Gomez-Bruton, A., Matute-Llorente, A., Gonzalez-Aguero, A., Gomez., Cabello, A., Gonzalo-Skok, O., Casajus, J. A., & Vicente-Rodriguez, G. (2019). Swim-specific resistance training: A systematic review. The Journal of Strength and Conditioning Research, 33(10), 2875-2881.

Mustafa, Muhammad Mahmoud Muhammad. (2016). The effectiveness of integrating modern applications into training and their impact on the digital achievement of adolescent butterfly swimmers. (in Arabic). *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*.

published master's thesis), Zagazig University.

Abu Al-Majd, M. J., Juwaida, M., Ragheb, Sami, & Nashat, A. M. (2021). The effect of using ballistic exercises on the muscular ability of the legs and its relationship to the digital level of junior swimmers. (in Arabic). Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Volume (27) Issue (5) 24-51.

Abu Tame, B. A. (2010). Attitude towards learning swimming and its relationship to academic achievement in the course among students of the Department of Physical Education at Palestine Technical University – Kodori. (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (3), 403-423.

Alshdokhi, K. A. S. (2022). Effectiveness of strength training interventions on adolescent backstroke swimming performance. (Doctoral thesis), University of Canterbury, NZ.

Alshdokhi, K. A., Petersen, C. J., & Clarke, J. C. (2020). Effect of Eight Week's Dryland Strength Training on Adolescent Backstroke and Freestyle Performance: A Randomized Controlled Trial. Journal of Exercise Medicine,4-4 (5) .

Alshdokhi, K., Petersen, C., & Clarke, J. (2020). Effect of 8 weeks of grip strength training on adolescent sprint swimming: A randomized controlled trial. Journal of Exercise Medicine,4-1 (5) .

Amin, Z. M. (2005). "The effect of some methods for developing the special strength of the legs on the level of performance in breaststroke," (in Arabic). (master's thesis), Faculty of Physical Education for Men, Alexandria University.

Aspenes, S., Kjendlie, P.L., Hoff, J., & Helgerud, J. (2009). Combined strength and endurance training in competitive swimmers. Journal of Sports Science and Medicine, 8(3), 357.

Bishop, D., Smith, R., Smith, M., & Rigby, H. (2009). Effect of plyometric training on swimming block start performance in adolescents. The Journal of Strength and

Othman A. M. R. (2019). "The effect of complex training on developing leg muscle strength and improving the starting time for junior swimmers," (in Arabic). *Sayna Journal of Sports Sciences*, 155-164.

Patil, D., Salian, S. C., & Yardi, S. (2014). The effect of core strengthening on performance of young competitive swimmers. *International Journal of Science and Research*, 3(6), 2470-2477.

Pérez-Olea, J. I., Valenzuela, P. L., Aponte, C., & Izquierdo, M. (2018). Relationship between dryland strength and swimming performance: pull-up mechanics as a predictor of swimming speed. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 32(6), 1637-1642.

Platanou, T. (2005). On-water and dryland vertical jump in water polo players. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 45(1), 26-31.

Ramzi, M. A. (2008). The effect of using ballistic training on maximum muscular ability and some mechanical properties of javelin throwing, practical production, (in Arabic). *Journal of Physical Education and Sports Research at the College of Physical Education for Men*, Volume (44) 287-309, Zagazig University.

Saleh, Mohammed Saleh, Ibrahim, Amir Mohammed. (2004): The effect of biorhythm on some special physical abilities and digital achievement of adolescent swimmers. (in Arabic). *Assiut Journal of Science and Arts of Physical Education*.

Smith, D. J., Norris, S. R., & Hogg, J. M. (2002). Performance evaluation of swimmers. *Sports Medicine*, 32(9), 539-554.

Strass, D. (1988). Effects of maximal strength training on sprint performance of competitive swimmers. Swimming Science V, 149-156.

Swaine, I. L. (2000). Arm and leg power output in swimmers during simulated swimming. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(7), 1288-1292.

West, D., Owen, N., Cunningham, D., Cook, C., & Kilduff, L. (2011). Strength and power predictors of swimming starts in inter-

national sprint swimmers. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(4), 950-955.

Wilmore, Jack. Costill, David. (2004). Physiology of Sport and exercise (Vol. 20). Champaign, IL: *Human kinetics*.

التفكير الجدلي وعلاقته بجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات غير المنسجمين زوجيًا

Dialectical thinking and its relationship to children's ingratitude and lack of gratitude towards fathers and mothers Those who are not maritally compatible

د. عمر بن سليمان الشلاش
أستاذ علم النفس المشارك، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقرا، جامعة شقراء

Dr. Omar Ben Sulaiman Al-Shelash
Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Sciences and Humanities in Shaqra- Shaqra University

(قُدم للنشر في 30/ 11/ 2023، وقُبل للنشر في 28/ 12/ 2023)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الجدلي وعلاقته بجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات غير المنسجمين زوجيًا، والتعرف على الفروق بين الآباء والأمهات في وجهة نظرهم بالتفكير الجدلي والجحود وعدم الامتنان لدى أبنائهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وقد تكونت عينة الدراسة من (204) من الآباء والأمهات غير المنسجمين زوجيًا، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الجدلي ومقياس الجحود وعدم الامتنان (إعداد الباحث)، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة متوسطة بين التفكير الجدلي وجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا من وجهة نظر والديهم، كما تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء الآباء والأمهات عينة الدراسة على مقياس التفكير الجدلي لدى أبنائهم لصالح الأمهات، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء الآباء والأمهات عينة الدراسة على مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم لصالح الآباء.

الكلمات المفتاحية: التفكير الجدلي، الجحود، عدم الامتنان، الانسجام الزواجي.

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between dialectical thinking and its relationship to children's ingratitude and lack of gratitude towards marital disharmonious parents, and to identify the differences between parents in their view of dialectical thinking, ingratitude and lack of gratitude among their children. The study followed the descriptive, comparative, correlational approach. The study sample consisted of (204) marital disharmony fathers and mothers. The study used a measure of dialectical thinking and a measure of ingratitude and disharmony. Gratitude (prepared by the researcher), and the results of the study found that there is a moderate negative inverse correlation between dialectical thinking and children's ingratitude and lack of gratitude among the children of marital disharmony fathers and mothers from their parents' point of view. It also showed that there are statistically significant differences between the average scores of the fathers' and mothers' opinions. The study sample on a scale of dialectical thinking among their children, in favor of mothers, and there was a statistically significant difference between the average scores of the opinions of fathers and mothers of the study sample on a scale of children's ingratitude and lack of gratitude, in favor of fathers.

Keywords: Dialectical thinking, Ingratitude, Lack of gratitude, Marital harmony.

مقدمة:

مما لا شك فيه أن أصدق المشاعر التي تنبع من داخل الفرد هي مشاعر الآباء والأمهات تجاه أبنائهم التي لا تحتمل التشكيك أو التقليل من شأن صدقها، وعلى الرغم من ذلك قد نجد هناك خلافات كثيرة في العديد من الأُسر بين الوالدِين وأبنائهم، إذ اعتاد البعض من الآباء والأمهات خاصة الذين يعانون من المشكلات الأسرية والزوجية والذين يصنفون كأزواج غير منسجمين زواجيًا في استخدام بعض أساليب المعاملة الوالدية المتشددة، مثل: التسلط والعدوان وعدم استخدام أسلوب النقاش ولغة الحوار؛ نظراً لما يعانوه من ضغوط نفسية وأسرية تجعلهم الأقرب إلى الغضب وعدم السيطرة على الانفعالات، وعدم الرغبة في التحدث وسماع مشكلات الأبناء أو أرائهم أو التحري عن المشكلات التي يعاني منها الأبناء، ما يؤدي إلى شعور الأبناء بالمشاعر السلبية تجاه والدِيهم ، وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى غضب الآباء والأمهات من هذه السلوكيات التي تظهر على أبنائهم وتفسر بأنها جحود وعدم امتنان، إذ ينظر كل من الآباء والأمهات من أبنائهن مشاركتهن في مشكلاتهم الأسرية والتخفيف عنهم، وليس الاستياء من وضع الأسرة.

ومن الدراسات القليلة التي تناولت الجحود وعدم الامتنان للآباء والأمهات من قبل أولادهم دراسة (Hussong Hal-berstat, Langley, Thomas & Coffman,2022) التي تحرت معرفة أسباب الجحود وعدم الامتنان الذي يظهره الأبناء لآبائهم وأمهاتهم، وطبقت الدراسة على عدد (100) من الآباء والأمهات، من جنسيات أوربية وأمريكية وأسيوية، وتوصلت النتائج إلى أن الجحود وعدم الامتنان يظهر كاستجابة من الأبناء لبعض سلوكيات الآباء والأمهات التي تتمثل في: (اللوم، الضيق، العقاب، عدم التسامح، التجاهل).

ودراسة أبو سيف وعبد الجواد (2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر الحرمان النفسي الوالدي على ممارسة الأبناء لعقوق الوالدين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (76) من المراهقين بالمدارس المتوسطة بالرياض، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن الأدوات تم استخدام مقياسي: عقوق الوالدين، والحرمان النفسي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحرمان النفسي الوالدي وعقوق الوالدين لدى المراهقين عينة الدراسة، كما تبين إمكانية التنبؤ بممارسات عقوق الوالدين من خلال الحرمان النفس والوالدي.

ويُعد الجحود وعدم الامتنان أحد أشكال العقوق الذي يظهر في صورة القسوة والكراهية واللامبالاة، وتعرفه خليل (2012) بأنه: أحد أساليب التعامل غير السوية التي تظهر في صورة تقديم المشاعر السلبية، وتتمثل في: غياب الحب والمودة، وتقديم المشاعر السلبية كالنكران والجمود والقسوة والتجاهل.

ويرى كل من (Navarro & Tudge, 2020) أن الأشخاص الذين يظهرون الجحود وعدم الامتنان لديهم بعض الخصائص التي تتمثل في: عدم الرضا عن الحياة والآخرين، والانسحاب الاجتماعي، والنظرة التشاؤمية، والانفعالات السلبية، والتقدير المنخفض للذات. ويضيف كل من (Hussong, et al, 2022) أن إظهار الأبناء الجحود وعدم الامتنان للآباء والأمهات هو ما يُعد أحد أشكال العقوق، والجمود العاطفي الذي قد يتولد نتيجة لعدم الحصول على مشاعر المحبة والود والثقة، وتلقي القسوة والإهمال والكبت من جانب الوالدين في فترات الطفولة المبكرة.

ومما لا شك فيه أن الاستقرار الأسري والسعادة الأسرية لا يمكن أن تتحقق بدون تقديم المشاعر الطيبة، مثل: الدفء، والحب، والود، والرعاية، والوقت الكافي لإدارة الحوار، وحل المشكلات من قبل الآباء والأمهات تجاه أبنائهم، أما في حال عدم الانسجام الزواجي فتصبح الأمور مختلفة إذ يكون هناك قدر من التشتت وعدم الرضا والقلق لدى الآباء، ما يجعلهم يبعدون كل البعد عن تقديم الرعاية الوالدية بشكل إيجابي، والاستماع للآراء الأبناء، وإدارة الحوار والنقاش معهم وتقبل تفكيرهم، وإدارة النقاش والحوار بصورة جدلية، إذ يُعد النقاش والحوار وإعطاء الأبناء فرصة للجدل والتحري وإبداء الرأي من العوامل التي تساعد على صقل شخصية الأبناء وإعطائهم المزيد من الثقة بالنفس.

وعلى الرغم من أن الأنظار تتجه إلى التفكير الجدلي قد يُهيئ للبعض أنه ذلك التفكير العنيد المذموم الذي يتسند إلى العناد وتسلط الرأي، لكن في حقيقة الأمر فإن التفكير الجدلي علمياً هو ذلك التفكير المنطقي الإيجابي، فقد حث الله عز وجل في القرآن الكريم على الجدل الطيب، في قوله تعالى: (ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل، 125) كما حدثنا القرآن الكريم عن جدال المرأة للرسول الكريم ـ صلى الله عليه وسلم ـ في قولة تعالى: (قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ) (المجادلة، 1) ومن ثم فإن الجدل ليس من الصفات المذمومة بل يكون في بعض الأحيان عاملًا إيجابيًا مباح العمل به.

ويعرف ونج (Wong, 2006) التفكير الجدلي بأنه: عملية ذهنية تشير إلى التسوية والتكامل بين الأهداف والآراء ووجهات نظر الأفراد المختلفة. كما يعرفه العوضي (2020) بأنه: حالة التكامل بين وجهات النظر المختلفة والمتباينة في موضوع محدد، إذ يقوم الفرد بدمج الرأي الخاص به مع الرأي المعارض لحل المشكلة.

كما يرى عبد الله (2022) أنه: نشاط ذهني يرتبط بسمات جدلية للفرد تمكنه من تحليل الأفكار وقبول التناقضات، وتقديم أدله لصحة أو عدم صحة الآراء والادعاءات. ويتضمن التفكير الجدلي عدة مبادئ توردها السيد (2014) فيما يلي:

- التعرف على الحقائق وفق أسس منطقية.
- الشمول.
- تقبل الاختلاف في الرأي.
- تحليل واستكشاف الظواهر.

ومما سبق يستخلص الباحث أن التفكير الجدلي: هو ذلك النمط المنطقي من التفكير، الذي يعطي الفرصة بين أطراف المناقشة من الأبناء والآباء والأمهات؛ للتشاور والتحاور وإبداء الرأي، وتقبل الاختلاف والاقتناع بوجهة نظر الآخر في حال ثبوت صحتها، وبالتالي فإن التفكير الجدلي يزيد من رابط الثقة والاحترام، والتقارب الفكري والعاطفي بينهم.

أولاً: مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من وجود بعض الخلافات الأسرية التي يلمسها الباحث خلال عمله بمراكز الاستشارات النفسية والأسرية، وذلك بسبب حدوث فجوة عاطفية بين الآباء والأبناء، وتتخلص في شكوى الآباء من تلقى المشاعر السلبية والشعور بجحود بعض أبنائهم وبناتهم، وعدم تقديرهم أو امتنانهم لهم، ما يؤدي إلى التباعد العاطفي والفكري بين الوالدِين وأولادهم، ومن ثم تعيش الأسرة في حالة من عدم الاستقرار والقلق والتوتر والنزعات المستمرة.

كما تبين للباحث أن معظم الآباء الذين يعانون من ذلك هم الآباء المنفصلين عاطفيًا أو غير المنسجمين زواجيًا، الذين لا يجدون الوقت الكافي لمتابعة أبنائهن وقضاء أوقات ودية معهم لإبداء الرأي والمناقشة والحوار، فالأبناء وخاصةً في مرحلة المراهقة يكونون في حاجة إلى الشعور بحب والدِيهم لهم وثقتهم بهم، وتقبلهم لتطور مراحلهم العمرية، والتعامل معهم كأبناء مسؤولين ولديهم القدرة على الحوار والنقاش واتخاذ القرار، واستخدم أساليب التفكير الإيجابية كالتفكير الجدلي.

إذ يعمل التفكير الجدلي على التقارب الفكري وقبول الاختلاف واحترام الآخر (Veraksa, Shiyan, & Svirido-va)، ما يجعلهم أقرب لآبائهم، وأشد امتنانًا وحبًا وتقديرًا لهم، وقد اكدت دراسة (Veraksa & Belolutskaya, 2021) التي قامت بالبحث في (43) ورقة بحثية منها 6 دراسات أجريت في كل من (الولايات المتحدة، ونيوزيلندا وكندا، وإسبانيا، وألمانيا، والنرويج، وروسيا) ممن بحثوا في دور التفكير الجدلي في النمو العاطفي في تنظيم العواطف والتعرف على المشاعر المعقدة، وتوصلت النتائج إلى أن التفكير الجدلي يُعد آليه معرفية ضرورية؛ لتحليل المشاعر المعقدة والمتناقضة، يمثل التفكير الجدلي قدرة ضرورية لتنظيم مشاعر الأطفال المتناقضة

كما قامت دراسة الكعبي (2019) بالتعرف على علاقة تحصيل المعلومات التاريخية بالتفكير الجدلي لدى طلبة المدارس الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة (366) طالباً من طلبة المدارس الثانوية، وتم تطبيق مقياس التفكير الجدلي، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير الجدلي لدى الطلبة عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس التفكير الجدلي لصالح الذكور. تبين للباحث وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الجحود وعدم الامتنان بصفة عامة، ومن جانب الأولاد لوالدِيهم بصفه خاصة.

ثانيًا: أسئلة الدراسة

لذا تحاول الدراسة التعرف على علاقة التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) بجحود الأبناء وعدم امتنانهم لوالديهم من وجهة نظر الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- «هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) وجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء غير المنسجمين زواجيًا من وجهة نظر الآباء والأمهات»؟
2- «هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبنائهم»؟
3- «هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم»؟

ثالثاً: أهمية الدراسة

1-الأهمية النظرية:

- يُعد متغير التفكير الجدلي أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الذي يساعد تقبل وجهات النظر المختلفة.
- تقديم الدراسة مقياسين: أحدهما للتفكير الجدلي، والآخر للجحود وعدم الامتنان، لمساعدة الباحثين في التطبيق ببحوث مماثلة مستقبلاً.
- إثراء المكتبة العربية بإطار نظري يتضمن متغيري التفكير الجدلي والجحود وعدم الإمتنان.

2-**الأهمية التطبيقية:**

- تقديم إطاراً مرجعيًا قد يفيد الأخصائيين النفسيين في مساعدة الآباء والأمهات على إدارة الحوار باستخدام التفكير الجدلي.
- تقديم إطاراً مرجعيًا قد يفيد الأخصائيين التربويين الأبناء على تقدير الوالدين وتقديم مشاعر الحب والامتنان لهم.

رابعًا: أهداف الدراسة

- التعرف على علاقة التفكير الجدلي بجحود الأبناء وعدم امتنانهم للآباء والأمهات.
- التعرف على وجهة نظر الآباء والأمهات في التفكير الجدلي.
- التعرف على وجهة نظر الآباء والأمهات في جحود الأبناء وعدم امتنانهم.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

1. التفكير الجدلي: Dialectical Thinking

حالة من الميل المعرفي الذي يتبعه الفرد لقبول السلوكيات والآراء المتناقضة مع آرائه (Zhang, Galbraith, Yama, Wang & Manktelow, 2015).

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الجدلي.

2. الجحود وعدم الامتنان: lack of gratitude and Ingratitude

حالة من الشعور بالاستغناء والتعالي وإظهار مشاعر القسوة والكره، وعدم المبالاة للآخرين (Navarro & Tudge,2020).

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الجحود وعدم الامتنان.

سادساً- حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تحددت الدراسة موضعيًا بمتغيرات التفكير الجدلي والجحود وعدم الامتنان.
- **الحدود المكانية:** جميع الآباء والأمهات المتزوجين والمقيمين بنفس المنزل وغير منسجمين عاطفيًا بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** العام الهجري 1445.

سابعاً- فروض الدراسة

1. « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) وجحود الأبناء وعدم امتنانهم لدى أبناء غير المنسجمين زواجيًا من وجهة نظر الآباء والأمهات».
2. « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء (الآباء والأمهات) غير المنسجمين زواجيًا في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدي أبنائهم».
3. «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجياً في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم، لصالح الآباء».

الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لملائمته لطبيعة الفروض المدروسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة: تم تحديد مجتمع الدراسة بالآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا من الرياض والمقيمين بنفس المنزل ولديهم أبن أو أبنه على الأقل.

ثالثاً-عينة الدراسة

تم اختيار عينة الاستطلاعية للبحث من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا، وعددهم (100) من الرياض والمقيمين بنفس المنزل ولديهم أبن أو أبنه على الأقل؛ لقياس الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وتكونت العينة الأساسية من (204)؛ للتحقق من صحة الفروض المدروسة، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية عن طريق توزيع أرقام عشوائية عليهن واختيارها من قبل الكمبيوتر.

رابعاً- أدوات الدراسة

1-مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) (إعداد الباحث).

2-مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم (إعداد الباحث).

تم إعداد هذا المقياس من خلال الخطوات التالية:

- جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، وتحليل النظريات والبحوث السابقة، تم الإطلاع على مقاييس التفكير الجدلي كمقاييس: (الكعبي، 2019)، و(زبيري وحسن، 2021)
- تم تطوير مقياس التفكير الجدلي بصورته النهائية من (12) مفردةً موزعةً على ثلاثة أبعادٍ، وهم:
  - بُعد التناقض: يتكون من (4) عباراتٍ.
  - بُعد التغير المعرفي: يتكون من (4) عباراتٍ.
  - بُعد التغير السلوكي: يتكون من (4) عباراتٍ.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبناء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا:

قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (ن=100) من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا؛ للتأكد من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولاً– صدق المقياس

1–الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس والصحة النفسية؛ وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لقياس التفكير الجدلي وفق التعريف النظري المعتمَد، حيث تم عرض المقياس على (10) خبراء وأخذ نسبة (80 %) كنسبة اتفاق للخبراء، كما تم إجراء بعض التعديلات الخاصة بالألفاظ، وتم حذف (3) عبارات من المقياس، وبذلك تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (15) عبارةً، وفي صورته النهائية من (12) عبارةً.

2–صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيبًا تنازليًا، وأخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% لدى الأبناء المرتفعين في مستوى التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)، وتمثل مجموعة أدنى 27% من الدرجات لدى الأبناء المنخفضين في مستوى التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات؛ لمعرفة معاملات التمييز بين الأبناء المرتفعين والمنخفضين في التفكير الجدلي كما هو موضح بالجدول (1):

جدول (1)

دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)

مجموعة الأرباعي الأعلى (مرتفعي التفكير الجدلي) ن = 27		مجموعة الأرباعي الأدنى (منخفضي التفكير الجدلي) ن = 27		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
31.29	3.302	17.55	2.764	52	16.578	0.000	0.01

يتضح من جدول (1) أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في مقياس التفكير الجدلي، وأن قيمة (ت) دالة تساوي (16.578)، وهي دالة احصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يعني وجود صدق تمييزي للمقياس، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

3–الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الا ستكشا في :

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (100) من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا، حيث استخدم الباحث طريقة التحليل العاملي، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي، مثل: اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)؛ لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين، وكذلك اختبار Bartlett؛ حيث يعتبر مؤشرًا للعلاقة بين المتغيرات، ويوضح جدول (2) نتائج هذه الاختبارات.

جدول (2)

اختبارات التحليل العاملي لمقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)

KMO	Bartlett's Test	الدلالة الإحصائية
0.809	1193.408	0.000

ويتضح من جدول (2) أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (0.809)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين، فكلما اقتربت القيمة المحسوبة من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية، وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (1193.408)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) أي أن هناك ارتباطًا قويًا بين المتغيرات، ويوضح جدول (3) قيمة الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي للمقياس.

جدول (3)

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)

العوامل	الجذور الكامنة			الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسرة ٪	نسبة التباين التراكمية ٪	القيمة	نسبة التباين المفسرة ٪
1	4.554	37.950	37.950	4.554	37.950
2	3.310	27.586	65.536	3.310	27.586
3	1.762	14.686	80.221	1.762	14.686

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلَصة = 80.221 %

يتضح من جدول (3) أن هناك ثلاثة جذور كامنة قيمتها أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي: الجذر الأول: وقيمته (4.554)، وهو يفسر نسبة (37.950 %) من التباين الكلي، والجذر الثاني: وقيمته (3.310)، وهو يفسر نسبة (27.586 %) من التباين الكلي، والجذر الثالث: وقيمته (1.762)، وهو يفسر نسبة (14.686 %) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح ما بين (0.001: 0.931)، كما بلغت النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الأربعة المستخلَصة (80.221%).

وفيما يلي عرض للعوامل الثلاثة ومحتوى المفردات المتشبعة على كل منها تشبعًا دالًا، وقد تم رصد تشبعات كل عامل في جدول مستقل، ويوضح جدول (4) تشبعات مفردات مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) على ثلاثة عوامل بعد التدوير.

جدول (4)

تشبعات مفردات مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) على العوامل الثلاثة الناتجة بعد التدوير

م	مفردات المقياس	التشبعات على عوامل المقياس		
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	المفردة (1)	0.991		
2	المفردة (2)	0.829		
3	المفردة (3)	0.989		
4	المفردة (4)	0.958		
5	المفردة (5)		0.687	
6	المفردة (6)		0.852	
7	المفردة (7)		0.864	
8	المفردة (8)		0.595	
9	المفردة (9)			0.915
10	المفردة (10)			0.867
11	المفردة (11)			0.904
12	المفردة (12)			0.866

ويتضح من جدول (4) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس بطريقة جوهرية، وأن التشبع يكون دالًا على العامل إذا كانت قيمته لا تقل عن 0.3، وبالنظر لقيم تشبعات المفردات على العوامل الأربعة الناتجة من التحليل، نجد أنها قد تراوحت بين (0.595:0.991)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثانياً– الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا، وذلك كما يلي:

1) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد التابع لها، وذلك كما يلي في جدول (5):

جدول (5)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى الأبناء والدرجة الكلية لكل بعد على حدة

التناقض		التغير المعرفي		التغير السلوكي	
العبارة	معامل ارتباط البُعد	العبارة	معامل ارتباط البُعد	العبارة	معامل ارتباط البُعد
1	0.973**	1	0.734**	1	0.953**
2	0.893**	2	0.894**	2	0.927**
3	0.972**	3	0.744**	3	0.840**
4	0.982**	4	0.757**	4	0.939**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (5) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (0.734)، و(0.982) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (6):

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبناء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا

أبعاد المقياس	التناقض	التغير المعرفي	التغير السلوكي	المقياس ككل
التناقض	—	0.575**	0.544**	0.683**
التغير المعرفي		—	0.626**	0.762**
التغير السلوكي			—	0.644**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (6) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.544)، و(0.762) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدولين (5) و(6) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيًا، وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثاً– ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام (معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق)، وذلك كما يلي:

جدول (7)

قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبناء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا وللمقياس ككل

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	التناقض	4	0.980	0.852	0.987
2	التغير المعرفي	4	0.851	0.809	0.966
3	التغير السلوكي	4	0.953	0.840	0.984
المقياس ككل		12	0.698	0.874	0.976

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبناء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين (إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

- تم جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس سواء كان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تفنيد الدراسات والاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي فحصت التفكير الجدلي؛ بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، كمقاس (علي، 2020).
- تم تطوير مقياس التفكير الجدلي بصورته النهائية من (12) مفردةً موزعةً على ثلاثة أبعادٍ، وهم:

1–بُعد الاستعلاء: يتكون من (4) عباراتٍ.
2–بُعد عدم الشكر: يتكون من (4) عباراتٍ.
3–بُعد تذكر الخبرات السلبية: يتكون من (4) عباراتٍ.

الخصائص السيكومترية لمقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين لدى أبناء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا:

قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (ن = 100) من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا؛ للتأكد من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولاً– الصدق

1–الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من الخبراء والمختصين في (علم النفس والصحة النفسية)؛ وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين وفق التعريف النظري المعتَمد، حيث تم عرض المقياس على (10) خبراء وأخذ نسبة (80 %) كنسبة اتفاق للخبراء، كما تم إجراء بعض التعديلات الخاصة بالألفاظ، وتم حذف عبارتان من المقياس، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (17) عبارةً، وفي صورته النهائية من (12) عبارةً.

2-صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيبًا تنازليًا، وأخذ أعلى وأدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% لدى المرتفعين في مستوى جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين، وتمثل مجموعة أدنى 27% من الدرجات لدى المنخفضين في مستوى جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات؛ لمعرفة معاملات التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين كما هو موضح بالجدول التالي (8):

جدول (8)

دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الأرباعي الأعلى، والأرباعي الأدنى) في مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين

مجموعة الأرباعي الأعلى (منخفضي جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين) ن = 27		مجموعة الأرباعي الأدنى (منخفضي جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين) ن = 27		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
29.44	2.846	14.22	1.625	52	24.132	0.000	0.01

يتضح من جدول (8) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين، وأن قيمة (ت) دالة تساوي (24.132)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يعني وجود صدق تمييزي للمقياس، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

3-الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الا ستكشا في :

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (100) من الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا، حيث استخدم الباحث طريقة التحليل العاملي، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي، مثل: اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)؛ لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين، وكذلك اختبار Bartlett؛ حيث يعتبر مؤشر للعلاقة بين المتغيرات، ويوضح جدول (9) نتائج تلك الاختبارات.

جدول (9)

اختبارات التحليل العاملي لمقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين

KMO	Bartlett's Test	الدلالة الإحصائية
0.672	2103.531	0.000

ويتضح من جدول (9) أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (0.672)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين، فكلما اقتربت القيمة المحسوبة من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية، وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (2103.531)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) أي أن هناك ارتباطًا قويًا بين المتغيرات، ويوضح جدول (10) قيمة الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي للمقياس.

جدول (10)

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين

العوامل	الجذور الكامنة			الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسرة ٪	نسبة التباين التراكمية ٪	القيمة	نسبة التباين المفسرة ٪
1	5.094	39.188	39.188	5.094	39.188
2	3.799	29.221	68.409	3.799	29.221
3	1.977	15.207	83.616	1.977	15.207

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلصة = 83.616%، ويتضح من جدول (10) أن هناك ثلاثة جذور كامنة قيمتها أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي: الجذر الأول: قيمته (5.094)، وهو يفسر نسبة (39.188%) من التباين الكلي، والجذر الثاني: قيمته (3.799)، وهو يفسر نسبة (29.221%) من التباين الكلي، والجذر الثالث: قيمته (1.977)، وهو يفسر نسبة (15.207%) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح ما بين (0.001: 0.741)، كما بلغت النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الأربعة المستخلَصة (83.616%).

وفيما يلي عرض للعوامل الثلاثة ومحتوى المفردات المتشبعة من كل منها تشبعًا دالًا، وقد تم رصد تشبعات كل عامل في جدول مستقل، ويوضح جدول (11) تشبعات مفردات مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين إلى ثلاثة عوامل بعد التدوير.

جدول (11)

تشبعات مفردات مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين على العوامل الثلاثة الناتجة بعد التدوير

م	مفردات المقياس	التشبعات على عوامل المقياس		
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1	المفردة (1)	0.983		
2	المفردة (2)	0.984		
3	المفردة (3)	0.912		
4	المفردة (4)	0.978		
5	المفردة (5)	0.904		
6	المفردة (6)		0.926	
7	المفردة (7)		0.964	
8	المفردة (8)		0.959	
9	المفردة (9)		0.922	
10	المفردة (10)			0.942
11	المفردة (11)			0.549
12	المفردة (12)			0.861
13	المفردة (13)			0.770

ويتضح من جدول (11) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود ثلاثة عوامل قد تشبعت منها مفردات المقياس بطريقة جوهرية، وأن التشبع يكون دالًا على العامل إذا كانت قيمته لا تقل عن 0.3، وبالنظر لقيم تشبعات المفردات من العوامل الأربعة الناتجة من التحليل، نجد أنها قد تراوحت بين (0.549:0.984)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية لدى الأبناء، وذلك كما يلي:

3) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد التابع لها، وذلك كما يلي في جدول (12):

جدول (12)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين لدى الأبناء والدرجة الكلية لكل بُعد على حدة

الاستعلاء		عدم الشكر		تذكر الخبرات السلبية	
العبارة	معامل الارتباط بالبعد	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	العبارة	معامل الارتباط بالبعد
1	0.967**	1	0.956**	1	0.937**
2	0.970**	2	0.922**	2	0.665**
3	0.940**	3	0.961**	3	0.774**
4	0.959**	4	0.952**	4	0.790**
5	0.934**				

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (12) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (0.665)، و(0.970) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

4) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (13):

جدول (13)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين لدى الأبناء

أبعاد المقياس	الاستعلاء	عدم الشكر	تذكر الخبرات السلبية	المقياس ككل
الاستعلاء	—	0.462**	0.502**	0.617**
عدم الشكر		—	0.376**	0.507**
تذكر الخبرات السلبية			—	0.683**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (13) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.376)، و(0.683)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدولين (12) و(13) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيًا، وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل (ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق)، وذلك كما يلي:

جدول (14)

قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين لدى الأبناء وللمقياس ككل

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	الاستعلاء	5	0.946	0.834	0.974
2	عدم الشكر	4	0.991	0.851	0.969
3	تذكر الخبرات السلبية	4	0.822	0.813	0.963
	المقياس ككل	13	0.709	0.871	0.966

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس جحود الأبناء وعدم الامتنان للوالدين؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة الدراسة الميدانية وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض الدراسة، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، ويتم – فيما يلي– التحقق من صحة فروضة.

- **التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه: «توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) وجحود الأبناء وعدم امتنانهم لدى أبناء غير المنسجمين زواجيًا من وجهة نظر الآباء والأمهات».**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد ـ عينة البحث ـ في مقياس التفكير الجدلي ودرجاتهم في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم، كما هو مبين بالجدول (15):

جدول (15)

معاملات الارتباط بين التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) وجحود الأبناء وعدم امتنانهم لدى الآباء غير المنسجمين زواجيًا (ن=204)

المتغيرات التناقض		مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية)		
		التغير المعرفي	التغير السلوكي	المقياس ككل
مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم	الاستعلاء	-**0.517	-**0.506	-**0.457	-**0.511
	عدم الشكر	-**0.551	-**0.570	-**0.527	-**0.570
	تذكر الخبرات السلبية	-**0.543	-**0.511	-**0.473	-**0.527
	المقياس ككل	-**0.565	-**0.556	-**0.510	-**0.564

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (15)، وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة متوسطة بين درجات الأفراد عينة الدراسة، في كل بُعد من أبعاد مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) ، وبين كل بُعد من أبعاد مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة متوسطة بين درجات الأفراد ـ عينة البحث ـ في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) ككل، وبين مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (- 0.564)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما أن متغير التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) في كل بُعد على حدة، وككل مرتبط بمتغير جحود الأبناء وعدم امتنانهم في كل بُعد على حدة، وككل ارتباط عكسي سالب متوسط.

- **ويعني هذا قبول الفرض الأول، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة متوسطة بين التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) وجحود الأبناء وعدم امتنانهم لدى أبناء غير المنسجمين زواجياً من وجهة نظر الآباء والأمهات.**

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى طبيعة التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) الذي يُعد أحد أساليب التفكير الإيجابية التي تتيح لطرفي الحوار (الأبناء ووالديهم) الفرصة في التحدث والفضفضة عن المشكلات والضغوط التي تواجههم، وعرض وجهات النظر المتباينة والوصول إلى الرأي الصائب الذي قد ينجم عن الوالدين أو الأبناء وتقبل الطرف الآخر له.

إذ يُعد النقاش وحرية إبداء الرأي بالنسبة للأبناء هو وسيلة للحصول على الثقة بالنفس والدعم والشعور بالدفء والحب الوالدي، الذي يتعين على الأبناء مقابلته بالمثل وتقديم الحب والاحترام والامتنان لوالديهم.

أما في حال المصادرة على الرأي من قبل الوالدين وعدم الاهتمام بالأبناء واتباع سُبل العقاب، فهو ما يولد لدى الأبناء مشاعر البغض والجحود وعدم الامتنان لوالديهم.

ومن الدراسات التي تؤكد على ذلك دراسة (Hussong et al, 2022) التي توصلت إلى أن الجحود وعدم الامتنان يظهر كاستجابة من الأبناء لبعض سلوكيات الآباء والأمهات التي تتمثل في (اللوم، الضيق، العقاب، عدم التسامح، التجاهل). ودراسة (أبو سيف وعيد الجواد) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحرمان النفسي الوالدي وعقوق الوالدين لدى المراهقين.

- **التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء (الآباء والأمهات) غير المنسجمين زواجيًا في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبنائهم».**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث (الآباء والأمهات) في مقياس التفكير الجدلي لدى أبنائهم، وجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات آراء أفراد المجموعتين (الآباء) و(الأمهات) على مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبنائهم (ن=204)

الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
التناقض	الآباء	97	6.35	2.309	202	5.741	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	8.37	2.664			
التغير المعرفي	الآباء	97	5.99	2.369	202	5.967	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	8.10	2.659			
التغير السلوكي	الآباء	97	5.50	2.259	202	5.226	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	7.46	3.007			
المقياس ككل	الآباء	97	17.84	6.577	202	5.884	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	23.93	8.041			

يتضح من جدول (16)، ارتفاع متوسط درجات أفراد مجموعة (الأمهات) عن متوسط درجات أفراد مجموعة (الآباء) في أبعاد مقياس التفكير الجدلي لدى الأبناء كبُعد التناقض؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (6.37)، بانحراف معياري قدره (2.664)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (6.35) بانحراف معياري قدره (2.309)، وكذلك في بُعد التغير المعرفي؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (8.10)، بانحراف معياري قدره (2.659)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (5.99)، بانحراف معياري قدره (2.369)، وبُعد التغير السلوكي؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (7.46)، بانحراف معياري قدره (3.07)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (5.50)، بانحراف معياري قدره (2.259)، وكذلك ارتفاع متوسط درجات مجموعة (الأمهات) عن متوسط درجات (الآباء) في مقياس التفكير الجدلي ككل؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (23.93)، بانحراف معياري قدره (8.041)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (17.84)، بانحراف معياري قدره (6.577)، وبلغت قيمة «ت» للفروق بين المقياس ككل (5.884)، وهي دالة احصائيًا عند (0.01).

ويعني هذا قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء (الآباء والأمهات) غير المنسجمين زواجيًا في مقياس التفكير الجدلي (الصورة الإيجابية) لدى أبنائهم، لصالح الأمهات».

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى طبيعة العلاقة بين الأمهات والأبناء التي تقوم على رحابة الصدر والصبر والتفهم، إذ غالباً ما تعطي الأمهات الوقت للأبناء للحوار والنقاش، مقارنةً بالآباء الذين قد ينعدم لديهم الوقت للقاء الآباء فترات كافية يستطيعون من خلالها إدارة الحوار، كما أن طبيعة الرجال وخاصةً في المجتمعات العربية، الرأي الأوحد والقول الواحد، وعدم تقبل فكرة الخطأ خاصة إذا كانت أراء الأبناء هي الأصوب، على عكس السيدات اللاتي قد يظهرن فرحهن عند الحصول على الرأي الصواب من الأبناء ولا يشعرن بفقدان شيء من كرامتهن.

فالأم تنظر للتفكير الجدلي لدى الأبناء على أن هذا حق من حقوقهم وأنه لابد وأن يفكروا يجادلوا وأن هذا شيء طبيعي، بعكس الآباء يرون أن مجرد عرض الأبناء لأفكارهم، حتى لو كانت صواب هو نوع من العصيان، وغالباً يترك الأبناء الجدل مع الآباء، خوفًا منهم.

- **التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم».**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجيًا في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم، وجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)
قيمة «ت» ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجياً على مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم (ن=204)

الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الاستعلاء	الآباء	97	11.33	2.612	202	7.266	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	8.58	2.774			
عدم الشكر	الآباء	97	8.88	2.290	202	7.314	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	6.43	2.488			
تذكر الخبرات السلبية	الآباء	97	8.29	2.521	202	5.738	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	6.29	2.476			
المقياس ككل	الآباء	97	28.51	7.046	202	7.203	دالة عند مستوى 0.01
	الأمهات	107	21.31	7.201			

يتضح من جدول (17)، ارتفاع متوسط درجات أفراد مجموعة (الآباء) عن متوسط درجات أفراد مجموعة (الأمهات) في أبعاد مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم كبُعد الاستعلاء؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (8.58)، بانحراف معياري قدره (2.774)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (11.33)، بانحراف معياري قدره (2.612)، وكذلك في بُعد عدم الشكر، كما حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (6.43)، بانحراف معياري قدره (2.488)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (8.88)، بانحراف معياري قدره (2.90)، وبُعد تذكر الخبرات السلبية؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (6.29)، بانحراف معياري قدره (2.476)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (8.29)، بانحراف معياري قدره (2.521)، كذلك ارتفاع متوسط درجات مجموعة (الأمهات) عن متوسط درجات (الآباء) في مقياس التفكير الجدلي ككل؛ حيث حصلت مجموعة (الأمهات) على متوسط (21.31)، بانحراف معياري قدره (7.201)، بينما حصلت مجموعة (الآباء) على متوسط (28.56)، بانحراف معياري قدره (7.046)، وبلغت قيمة «ت» للفروق في المقياس ككل (7.203)، وهي دالة احصائيًا عند (0.01).

ويعني هذا قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء الآباء والأمهات غير المنسجمين زواجياً في مقياس جحود الأبناء وعدم امتنانهم، لصالح الآباء».

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى طبيعة الآباء الذين يقدمون الكثير ويبذلون أقصى الجهد في العمل؛ لإسعاد أسرهم وأبنائهم وتوفير متطلباتهم، ويتحملون الأعباء المادية والمعنوية ويوفرون الحماية ويكونون خير عون وسند لأبنائهم، وينتظرون من الأبناء تقدير ذلك بتقديم الحب والاحترام والامتنان لهم، ولكنهم يصابون بالصدمة عند شعورهم بعدم تقدير الأبناء لتلك التضحيات وتلقي مشاعر الجحود منهم، إذ توجد بعض العوامل التي قد تتدخل في سلوك الأبناء والتي قد تفسر للآباء بأنها جحود إذ تُعد مرحلة المراهقة عموماً مرحلة عناد وإثبات ذات، وقد يفسر الآباء هذا بجحود الأبناء عليهم وعدم امتنانهم لهم في حال اعتراض الأبناء على بعض القرارات أو طلب المزيد من الحرية في ابداء الرأي.

فالوالدين يرون جحود الأبناء متوافر، لأنهم يتوقعون من الأبناء الكثير، ويرون جحودهم في أقل الأفعال التي يفعلونها معهم، عكس الأمهات فالأم بطبيعة الحال ترى معاملة الأبناء إذا كانت بسيطة أنهم مطيعون، وتعطيهم أعذار فيما يفعلونه إذا غضبوا، أو فعلوا ما يغضبها.

توصيات الدراسة:

- المحافظة على الحوار الأسري واعطاء مزيد من حرية الرأي للأبناء.
- استيعاب الآباء للمتغيرات النفسية والفسيولوجية التي تطرأ على أبنائهم بمراحل النمو المختلفة.
- الاستماع لآراء وحوارات الأبناء بشيء من العقلانية والتفاهم.
- التعامل مع الأبناء على أساس أعمارهم وتفكيرهم.
- استيعاب الأبناء واحتواءهم في فترة المراهقة.
- العمل على إرشاد الأبناء نحو أهمية طاعة الوالدين.
- عقد دورات إرشادية للمراهقين حول أهمية الحوار البناء مع الوالدين.
- عقد ورش عمل للوالدين حول كيفية التعامل مع الأبناء في سن المراهقة.

البحوث المقترحة:

- السلوك الجدلي وعلاقته بمشاعر الألفة لدى الأبناء والبنات من وجهة نظر والديهم.
- التفكير الجدلي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.
- الإذلال الوالدي وعلاقته بجحود الأبناء وعدم امتنانهم لوالديهم.

المراجع:

أبو سيف، حسام أحمد وعبد الجواد، عاطف سيد. (2017). الحرمان النفسي الوالدي وأثره على ممارسات الأبناء لسلوك عقوق الوالدين: دراسة على عينة من المراهقين السعوديين، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(7)، 34-50.

خليل، عفراء إبراهيم. (2012). أسلوب معاملة البنات (الإحسان- الجحود) للوالدين وعلاقته باستقرارهن النفسي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 23(1)، 72-88.

زبيري، بتول بتاي وحسن، حسين عيدان. (2021). التفكير الجدلي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، 1-25.

السيد، علياء علي. (2014). مهارات التفكير الجدلي والاستعداد للأداء الإتصالي الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة، مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية، 17(6)، 81-136.

عبد الله، تامر محمد. (2022). برنامج مقترح في التفكير التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ»، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 136، 142-209.

علي، هشام محمد. (2020). التعاطف والامتنان كمحددات للإيثار لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيًا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، 35، 169-236.

العوضي، منير بسيوني (2017). استراتيجية مقترحة قائمة على منهجية هيجل الديالكتيكية في تدريس مادة الفلسفة والمنطق لتنمية التفكير الجدلي ومقاومة التطرف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، 13(3)، 749-944.

الكعبي، كرارة عبد الزهرة. (2019). تحصيل المعلومات التاريخية وعلاقته بالتفكير الجدلي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية الأساسية، 104(25)، 32-66.

Abdullah, Tamer Muhammad. (2022). A proposed program in historical thinking based on the ethical analysis approach to develop dialectical thinking skills and wisdom among the student history teacher, (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies,* 136, 142-209.

Abu Saif, Hossam Ahmed; And Abdel-Gawad, Atef Sayed. (2017). Parental psychological deprivation and its impact on children's practices of parental disobedient behavior: A study on a sample of Saudi adolescents, (in Arabic*). International Specialized Educational Journal,* 6(7), 34-50.

Al-Awadi, Mounir Bassiouni (2017). A proposed strategy based on Hegel's dialectical methodology in teaching philosophy and logic to develop dialectical thinking and resistance to extremism among second-year secondary school students, (in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies,* Faculty of Education, Helwan University, 13(3), 749-944.

Ali, Hisham Muhammad. (2020). Empathy and gratitude as determinants of altruism among a sample of academically outstanding students, (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology,* Minya University, 35, 169-236.

Al-Kaabi, Karara Abdel-Zahra. (2019). Acquisition of historical information and its relationship to dialectical thinking among sixth grade literary students, (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education,* 104 (25), 32-66.

Al-Sayed, Alia Ali (2014). Dialectical thinking skills, readiness for effective communicative performance, and attitude toward learning among the student teacher, (in Arabic). *Journal of the Egyptian Society for Scientific Education,* 17(6), 81-136.

Hussong, A. M., Halberstadt, A., Langley, H. A., Thomas, T. E., & Coffman, J. L. (2022). Parents' responses to children's ingratitude are associated with children's gratitude and internalizing 3 years later. *Journal of Family Psychology*, 36(1), 80–91. https://doi.org/10.1037/fam0000855

Khalil, Afraa, Ibrahim (2012). The way girls treat parents (benevolence - ingratitude) and its relationship to their psychological stability, (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls,* University of Baghdad, 23 (1), 72-88.

Navarro, J., & Tudge, J. (2020). What Is Gratitude? Ingratitude Provides the Answer, Journal of What Is Gratitude? Ingratitude Provides, 46, 83-96.

Veraksa, N, Shiyan, O. & a Sviridova, E. (2019). Designing a Scale to Assess Dialectical ThinkingLink to ECERS-R Items, Journal of BEHAV SCI, 14, 9- 12

Veraksa, N., & Belolutskaya,A .(2021). Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings, *Journal of Psychology and* Pedagogics, 18, 1, 104-121.

Wong, W. (2006). Understanding Dialectical Thinking from a Cultural- Perspective, *Journal of Philosophical Psychology*, 19(2), 239-260.

Zhang, B., Galbraith, N., Yama, H., Wang, L., & Manktelow, K. (2015). Dialectical thinking: A cross- cultural study of Japannese, Chinese, and British students, *Journal of Cognitive Psychology*, 6, 771-779.

Zuberi, Batoul Batai; And Hassan, Hussein Eidan (2021). Dialectical thinking among university students, (in Arabic). *Journal of Human Sciences,* University of Babylon, 1-25.

مستوى تمكن طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية*

The Level of Ability to Apply spelling Writing Skills among Students of the Sharia and Arabic Departments at Najran University

د. عبد الله صالح سالم الهمامي
أستاذ النحو المساعد، قسم اللغة العربية في كلية العلوم والآداب، جامعة نجران
ORCID:0009-0005-2536-8666

د. محمود عبد العزيز عبدالمعبود عبد الله
أستاذ النحو المساعد، قسم اللغة العربية في كلية العلوم والآداب، جامعة نجران
ORCID:0009-0002-7885-1991

Dr. Abdullah Saleh Salim Alhammamy
Assistant Professor of Grammar, Arabic Departmant, Najran University

Dr. Mahmoud Abdulaziz Abdulmaboud Abdullah
Assistant Professor of Grammar, Arabic Departmant, Najran University

(قُدم للنشر في 22/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 29/ 12/ 2023)

المستخلص:

هدفت إلى صياغة قائمةٍ بمهارات الكتابة الإملائية التي ينبغي لطلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران التمكن منها، ثم الوقوف على مستوى تمكنهم، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تطبيق مهارات الكتابة تبعًا لمتغيّر التخصص، والجنس، والجنسية، وقد أعد الباحثان قائمةً اشتملت على ثماني مهارات أساسية، وتحت المهارات الأساسية ثلاث وثلاثون مهارة فرعية، وتكونت عيّنة الدراسة من مئة وعشرين طالبًا وطالبةً من قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تمكن طلاب الشريعة وفق متغير التخصص من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية، وارتفاع مستوى تمكن طالبات الشريعة وفق متغير الجنس، وارتفاع مستوى تمكن طلاب المنح غير العرب وفق متغير الجنسية. وأظهرت النتائج أن نسبة تمكن الطلاب من جميع المهارات بصفة عامة مقبولة وفق المقياس الرباعي الذي أعده الباحثان؛ حيث بلغت (67.4%). وأوصت الدراسة بضرورة الاعتناء بمقرري الإملاء والخط العربي في مراحل التعليم الأولى، وكذلك الاهتمام بالإملاء في المرحلة الجامعية، وربطِه بالمقررات اللغوية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: مستوى، تمكن، مهارات، الكتابة الإملائية، جامعة نجران

Abstract

This study is entitled The Level of Ability to Apply spelling Writing Skills among Students of the Sharia and Arabic Departments at Najran University, aimed to formulate a list of spelling writing skills that students of the Sharia and Arabic Language Departments at Najran University should master, then determine their level of mastery, and identify statistically significant differences in the application of writing skills according to the variables of specialization, gender, and nationality. The researchers prepared a list that included: Eight basic skills, and under the basic skills there are thirty-three sub-skills. The study sample consisted of one hundred and twenty students from the Departments of Sharia and Arabic Language at Najran University. To achieve these goals, the study used the descriptive analytical approach to answer the study's questions.The results of the study showed a high level of ability of Sharia students according to the variable of specialization to apply spelling skills, a high level of ability of female Sharia students according to the variable of gender, and a high level of ability of non-Arab scholarship students according to the variable of nationality.The results showed that the percentage of students' mastery of all skills in general was acceptable according to the four-point scale prepared by the researchers. It reached (67.4%) The study recommended the necessity of paying attention to the courses of dictation and Arabic calligraphy in the early stages of education, as well as paying attention to dictation at the university level, and linking it to other linguistic courses.

Keywords: Level, Mastery, Skills, Spelling Writing, Najran University

*يتقدم الباحثان بالشكر والعرفان لعمادة البحث العلمي بجامعة نجران على دعمها لهذا البحث (بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران تحت الرمز: NU/NRP/SEHRC/12/11).

مقدمة:

إن اللغة هي وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع، وهي وسيلة التعبير عن مشاعر الإنسان وأحاسيسه، وهي -أيضا- وسيلة اكتساب المعارف بشتى صنوفها؛ لذا كان تعلُّمها واجبًا حتميًّا؛ حيث إنه بدون تعلم اللغة العربية لن يتحقق التواصل بين أفراد المجتمع، ولن يستطيع الإنسان التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، وسيكون ذلك عائقًا يحول دون اكتساب المعارف والخبرات والمهارات المختلفة.

ومن هذا المنطلق "اهتم التربويون قديمًا وحديثًا بتعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها في كل المراحل التعليمية بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المراحل إلى مستوى يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا سليمًا قراءةً، وكتابةً، واستماعًا، ومحادثةً" (عاشور والحوامدة، 2011، ص 290)

وتمثل الكتابة المستوى المكتوب من اللغة؛ حيث إن اللغة لها مستويان، مستوى منطوق شفهي، ومستوى مكتوب، ومن هنا برزت أهمية الكتابة؛ فهي الأساس في فهم الكلام، وبيان مقاصده، ودلالاته، وعبّر عن أهميتها السمان (2012) بقوله: «وهي جِماع فنون اللغة؛ حيث يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الآخرين والتعبير عما لديهم من معان، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع، وهي أداة الإنسان لإشباع حاجاته الاتصالية والفكرية والعاطفية" (ص. 23).

وهذا هو الأصل الذي ارتكز عليه الاهتمام بقواعد الكتابة الإملائية منذ القدم؛ لأن إتقان الأداة أساس في تحقيق الهدف وهو التواصل والفهم، وإذا كانت الأداة غير سليمة فسوف يكون الوصول إلى الهدف محاطًا بالأخطاء التي قد تصل إلى أخطارٍ أحيانًا، وهذا ما دفع كثيرًا من الدارسين للسعي إلى الوصول إلى مستوى متقدم في إتقان قواعد الكتابة الإملائية التي تُعنَى بالرسم السليم للحروف، والهجاء الصحيح للكلمة، واستعمال علامات الترقيم، ورسم الهمزات بأوضاعها المختلفة بطريقة موافقة لقواعد اللغة، وضوابطها.

وقد ذكر الجنوبي (2023) أن "إتقان مهارة الكتابة الإملائية في اللغة العربية يقود إلى السيطرة على الكتابة، بل والتمكن من مهاراتها الفرعية المنبثقة منها؛ إذ تعد مهارة الإملاء من المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية، بل من أساسيات الاتصال الصحيح؛ فإذا تمَّ استخدام الإملاء بشكل خاطئ أدى إلى نقل المعنى المقصود بشكل غير صحيح، وبالتالي يؤدي إلى التعثر والعجز في فهم مضمون الكلام، بل يمتد ذلك الأثر في الاستخدام الصحيح لمهارة الإملاء إلى مقدرة الطلاب على الاستيعاب القرائي الجيّد المتمكن، ويرفع من مستواهم في التعبير الكلامي الشفوي، والكتابي" (ص. 30).

وذكر الجنوبي (2023) _أيضًا_: "أن مهارات الكتابة الإملائية من المهارات التي يتم تأسيسها وبناؤها ومعالجة جوانب الضعف فيها خلال السنوات الأولى من التعليم العام، ويخف التركيز عليها مع التقدم في السنوات الدراسية، وتصبح قضايا ليست ذات أهمية عند جميع المدرسين، وأعضاء هيئة التدريس، أو حتى عند الطلاب أنفسهم" (ص. 42). فهي إذن مشكلة تحتاج إلى علاج من المراحل الأولى في التعليم، واستئصالٍ لورمها قبل أن يتفاقم في جسد العربية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية، حيث قام الباحثان باستطلاع عيّنة مكونة من أوراق إجابات مئة طالبٍ من طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية وطالباتها في مقرري النحو (1)، والنحو (2)، في الفصل الدراسي الأول 1444هـ، 1445هـ، ومن فحص هذه العيّنة تبيَّن أنَّ نسبة (70%) من الطلاب والطالبات لديهم أخطاء في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية مع تفاوت في نسبة هذه الأخطاء بين أفراد العيّنة المختارة. وهي مشكلة ملموسة لا تخفى على عضو هيئة التدريس الذي يصحح أوراق طلابه، ويعاني _ أحيانًا _من بعض الأوراق التي تكون الكتابة فيها أشبه بالطلاسم التي تحتاج إلى جهدٍ لفكِّها، وقد لمسَ ذلك الباحثان في تعاملهما مع أوراق طلابهما وطالباتهما بقسمي الشريعة، واللغة العربية بجامعة نجران، وقد أشار إلى هذا الضعف عددٌ من الباحثين، منهم النصار (2017)، وساقي، (2019)، والجنوبي (2023).

ولأجل ذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1_ ما مهارات الكتابة الإملائية التي ينبغي لطالب البكالوريوس أن يجيدها. (وهو السؤال الرئيس)

2_ ما مستوى تمكن طلاب قسم الشريعة وطالباته بكلية الشريعة وأصول الدين من تطبيق هذه المهارات؟

3_ ما مستوى تمكن طلاب قسم اللغة العربية وطالباته بكلية العلوم والآداب من تطبيق هذه المهارات؟

4_ هل هناك فرقٌ في المستوى تبعًا لاختلاف القسم، والتخصص، والجنس، والجنسية؟

ملاحظة: هناك فرقٌ -في دراستنا- بين القسم والتخصص، فالقسم نعني به قسم اللغة العربية بنين، وقسم اللغة العربية بنات، وقسم الشريعة بنين، وقسم الشريعة بنات، وأما التخصص فنعني به تخصص اللغة العربية بشطريه، والشريعة بشطريه.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1_ وضع قائمة تحوي مهارات الكتابة الإملائية التي ينبغي لطلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران التمكن منها.

2_ التعرف على مستوى تمكن طلاب قسم الشريعة وطالباته من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

3_ التعرف على مستوى تمكن طلاب قسم اللغة العربية وطالباته من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

4_ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية تبعًا لمتغيّر القسم، والتخصص، والجنس، والجنسية.

أهمية الدراسة:

_ تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها للكشف عن عوامل الضعف لدى الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

_ أنها تحدد مهارات الكتابة الإملائية التي يجب على طلاب مرحلة البكالوريوس إتقانها؛ إذ إن أغلب الدراسات السابقة ركزت على طلاب التعليم الأساسي وخاصة المرحلة الابتدائية.

_ تضع تصورًا لبعض الوسائل التي تسهم في حلّ هذه المشكلة والسيطرة عليها.

_ تقدم مقياسًا لقياس مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة منه.

_ تلقي الضوء على الفروق في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية التي تُعزَى إلى متغيرات القسم، والتخصص، والجنس، والجنسية، مما يثري أدبيات مثل هذا الحقل الدراسي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: كليتا الشريعة وأصول الدين، والعلوم والآداب بجامعة نجران.

الحدود الزمانية: الفصل الثالث من العام الجامعي 1444 هـ – 1445 هـ.

الحدود البشرية: عيّنة من طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية وطالبات القسمين بجامعة نجران، وهي مئة وعشرون طالبًا وطالبةً.

الحدود الموضوعية: مهارات الكتابة الإملائية الواجب إتقانها على طلاب مرحلة البكالوريوس في تخصصي الشريعة واللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

1_ مستوى تمكن:

عرَّفه سالم، ولافي (1999) بأنها ''ذلك المستوى الذي يحدده المعلم، ويتوقع أن يصل له الطلاب كشرط لنجاحهم وتحقيق الأهداف المطلوب'' (ص. 95)

ويعرفه الباحثان إجرائيًا في هذا البحث بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات الكتابة الإملائية المعد لهذا الغرض. وقد حدَّه الجنوبي (2023) بـ 90% (ص.32). ورأى الباحثان تعديله إلى (85%) وفقًا لآراء المحكِّمين، وهي نسبة كافية لتحقيق التمكن.

2_ مهارات: جمع مهارة، وتعريفها اللغوي: جاء في العين: ''والماهِرُ: الحاذِقُ بكلّ عَمَل... ومَهَرْتُ به أَمْهَرُ به مَهارةً، إذا صرتَ به حاذقاً'' (الفراهيدي، 1431، 14/51)

وجاء في لسان العرب: ''والمهارة: الحِذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل... وفي الحديث: ''الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة''، قال والماهر: الحاذق بالقراءة'' (ابن منظور، 2021، 14/142)

وعند التربويين المعاصرين هي: ''قدرة الفرد على أداء أنواع من الممارسات العقلية، والبدنية بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة، وإتقان مع اقتصاد الوقت والجهد'' (عاشور والحوامدة، 2011، ص. 297)

وعرفتها رحاب عبدالشافي (1997) بأنها ''شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها» (ص. 276)

ويعرفها الباحثان إجرائيا في هذا البحث بأنها: إتقان الطالب للقواعد والضوابط المتعارف عليها في علم الإملاء، وتطبيق ذلك عمليًّا في كتاباته.

3_ الكتابة الإملائية:

عرّفها الجنوبي (2023)، بأنها: ''رسم الكلمات بصورة سليمة وإتقان رموز الكتابة العربية وفقًا لقواعد الإملاء، والهجاء باللغة العربية'' (ص. 32)، وعرّفها عطا (2006) بأنها: ''رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا على حسب الأصول المتفق عليها، أوهي الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسميًّا إملائيًّا يضمن سلامة الكتابة وصحتها ووضوحها، وصون القلم من الخطأ في الرسم، وإعانة القارئ على فهم المكتوب'' (ص. 231)

ويعرّفها الباحثان إجرائيًا في هذا البحث بأنها: تحويل الكلام المنطوق، والأفكار، والمشاعر، والأحاسيس إلى نص مكتوب باستخدام رموز (حروف هجائية) وفق قواعد، وضوابط معينة حدَّدها علماءُ اللغة.

4_ مهارات الكتابة الإملائية في هذه الدراسة: عرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلاب قسمي الشريعة، واللغة العربية في جامعة نجران التي تمكنهم من الكتابة السليمة التي تراعي دقة الرسم الإملائي سيرًا على القواعد اللغوية المتعارف عليها، مع مراعاة وضوح الخط؛ تحقيقا لفهم النص.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

العربية شأنها شأن غيرها من اللغات العالمية، حيث واجهت تحديات وصعوبات، فقيّض الله لها علماء قاموا بضبط ألفاظها، وتحديد نظام تراكيبها، وجمع غريبها، فاهتم العلماء بوضع ضوابط للإملاء منذ القدم، فخصص ابن قتيبة (ت267هـ) بابًا في كتابه «أدب الكاتب» وسمَّاه (باب تقويم اليد)، وجاء بعده ابن السراج (ت316هـ)، وألَّف كتاب «الخط»، ثم توالت الجهود عند أبي جعفر النحاس (ت338هـ)، والزجاجي (ت340)، وابن درستويه (ت347)، وابن الدهان (ت569هـ)، وابن الحاجب (ت646هـ)، والرضي (ت686هـ)، وأبي حيان (ت745هـ)، والقلقشندي (ت821هـ)، والسيوطي (ت911هـ)، وصولًا إلى العلماء المحدثين الذين سعوا للمحافظة على الأداء اللغوي عبر مؤسسات التعليم، ومجالات التأليف، ووسائل الإعلام، ومراكز البحوث والمجامع العلمية، منهم: عبدالسلام هارون في كتابه «قواعد الإملاء»، وعبدالعليم إبراهيم في كتابه «الإملاء والترقيم في الكتابة العربية»، ورمضان عبدالتواب في كتابه «مشكلة الهمزة العربية»، وغانم قدوري في كتابه «علم الكتابة العربية»، ومحمد العدناني في «معجم الأخطاء الشائعة».

وقد عُرِف الإملاء قديمًا بمصطلحات عدة، مثل علم (الرسم، والخطّ، والكتابة، والهجاء، وتقويم اليد، وإقامة الهجاء، وقوانين الكتابة) غير أن مصطلح (الإملاء) أكثرها شيوعًا في العصر الحديث، وقد استعمله بعض الأقدمين.

فعرَّفه السيوطي، (1985) بأنَّه: ”علم يبحث فيه عن كيفية كتابة الألفاظ مع مراعاة حروفها لفظًا أو أصلًا، والزيادة والنقص، والوصل والفصل“ (ص. 106) وعرَّفه الهاشمي (2002) بأنَّه: ”قواعد اصطلاحية بمعرفتها يُحفَظ قلم الكتابة من الزيادة والنقصان“ (ص. 11)

وعرَّفه الباحثان بأنه: علمٌ بالضَّوابط والمعايير التي يُحكَمُ بها على صِحَّة رسمِ الحروف، والكلمات، وصحة كتابتها مفردةً، أو مركَّبةً.

وتعود أهمية الإملاء وعلاقته بعلوم العربية إلى أنَّه فرع من فروع اللغة العربية، يهدف إلى تدريب المتعلمين على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا، وتذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية كرسم الهمزات، وغيرها، وتجويد خطِّ المتعلم، ويتكفل بتربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء (إبراهيم، 1975).

إن علوم اللغة وشيجة واحدة؛ لذلك من الضرورة بمكان أن تنهض بأفرعها مجتمعة كي تصل إلى المتلقي بالصورة المطلوبة، وتحقق الهدف منها، فلا ينفصل علم النحو، أو الصرف، أو الشعر والعروض عن الإملاء أبدًا؛ لأن الإملاء أداةٌ لصياغة العلوم اللغوية، فمن نماذج ارتباط الإملاء بالنحو رسم الهمزة المتوسطة المرتبط في بعض الأحيان بالموقع الإعرابي للكلمة، مثل كلمة «أسماء» جمع اسم، إذا أضفنا إليها الضمير وهي في حالة الرفع تكتب «أسماؤُهم» برسم الهمزة على الواو، وفي حالة النصب تكتب «أسماءَهم» برسمها منفردة على السطر، وفي حالة الجر تكتب «أسمائِهم» برسمها على الياء.

ومن نماذج ارتباط الإملاء بالصرف كتابة الألف اللَّينة بصورة الألف أو الياء، فيجب معرفة أصل الألف في الكلمة، نحو: «دعا، وسعى»، فرسمت الأولى قائمةً؛ لأن أصلها واوٌ، ورسمت الثانية مقصورةً؛ لأن أصلها ياءٌ، ولا يُعرَف أصل الكلمة إلا عن طريق علم التصريف.

ومن نماذج ارتباط الإملاء بالشِّعر والعروض أنَّه لا بُدَّ في وزن البيت من معرفة اللام الشمسية من القمرية، والحرف المضعَّف وغير المضعَّف، وحروف الزيادة والحذف في الكلمة، وكتابة الكلمة كتابةً صحيحةً إملائيًّا، ثم إنَّ الإلمامَ بقواعد الإملاء يمكن الدارس من التفريق بين الكتابة الإملائية والكتابة العروضية. ويتناول علم الإملاء قواعد عدة، منها:

قواعد رسم الهمزة، كالهمزة في أول الكلمة وهي إما وصل في الأسماء والأفعال والحروف، أو قطع في الأسماء والافعال والحروفأسماء ، والهمزة في وسط الكلمة، ولها أربع صور، على واوٍ، مثل: (بُؤْسٌ، وكُؤُوس)، وعلى ياءٍ، مثل: (بَئِيس، وبِئْر)، وعلى ألفٍ، مثل: (سَأَل، وبَأْس)، ومفردة على السطر، مثل: (تفاءَل، وتساءَل)، والهمزة في آخر الكلمة، ولها أربع صور، على واوٍ، مثل: (يجرُؤ)، وعلى ياءٍ، مثل: (شواطِئ)، وعلى ألفٍ، مثل: (قرَأ)، ومفردة على السطر، مثل: (تبوُّء).

وقواعد الألف اللَّيِّنة، وهي إما أن تكون في وسط الكلمة، أو في طرفها، فإن كانت في وسطها ترسم ألفًا قائمةً مطلقًا، مثل: (قال، وفتاة، ويخشاه)، وإن كانت متطرفة فلها صورتان، إما على شكل ياء، مثل: (هدى، ومرتضى، وفتى، وسعى، ولدى)، وإما على شكل ألف قائمة، مثل: (غزا، ودعا، وإذا، وهذا، وبنها، وأنا)، وقواعد التاء المربوطة والتاء المفتوحة، مثل: (بيت، وفاطمة)، وقواعد اللام الشمسية والقمرية، مثل: (الجَّنة، والنَّار)، وقواعد زيادة الحروف، مثل: (عمرو، أولئك، وسَمِعُوا)، وقواعد حذف الحروف، مثل: (الرحمن في البسملة كاملة، وابن بين علمين، وهذا، ولكنّ).

ويتناول كذلك قواعد علامات الترقيم، مثل: (الفاصلة «،» بعد الجمل القصيرة، والفاصلة المنقوطة «؛» بين جملتين بينهما علاقة سببية، والنقطة «.» في نهاية الجملة التامة، والنقطتين الرأسيتين «:» بعد القول وشبهه، وعلامة الاستفهام «؟» في نهاية السؤال، وعلامة التعجب «!» في نهاية الجملة الدالة على التعجب والتأثر، والشرطة «ـ» بين العدد والمعدود، والشرطتين «ـ ـ» اللتين توضع بينها الجمل الاعتراضية، وعلامتي التنصيص « » اللتين يوضع بينهما النص المنقول، والقوسين الهلاليين « ( )

) « اللذين يوضع بينهما التفسير، والمعقوفين « [ ] « اللذين يوضع بينهما إضافة الكاتب نفسه على سياق الكلام، وعلامة الحذف «...» التي تدل على كلام محذوف).

وقد اهتم التربويون برصد المشكلات التي تعترض الطلاب في تعلّم اللغة العربية، وذلك سعيًا منهم لتنمية مهارات تعلم اللغة العربية في كل المراحل التعليمية، وفي إطار ذلك فقد برزت العديد من الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإملائية، وألقت الضوء على أسباب ضعفها، واقترحت بعض الحلول لها، والتوصيات التي من شأنها أن تساعد في حلِّ مشكلة الضعف، ومن هذه الدراسات:

قام الدخيل (2009) بدراسة عنوانها: ''مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية''، وأعد قائمة بالمهارات اللغوية العامة الملائمة لمجتمع الدراسة هو طلاب المستويات العليا بكلية العلوم الاجتماعية من المستوى الخامس حتى المستوى الثامن البالغ عددهم (167) طالبًا، واقتصرت عينة الدراسة على (93) طالبًا من طلاب المستوى السادس والسابع بكلية العلوم الاجتماعية، وقد هدفت دراسته إلى معرفة المهارات اللغوية العامة التي يحتاجها طلاب كلية العلوم الاجتماعية، وإلى معرفة مستوى أدائهم للمهارات اللغوية، وتوصل الباحث إلى أن الأداء اللغوي كان ضعيفًا جدًّا في حدود عيّنة دراسته، وهذا ما يحتم الاستمرار في دراسة هذه الظاهرة واقتراح الحلول لها، وأوصى بمتابعة قياس الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الاجتماعية من جميع جوانبه، وتشخيص مستواهم قبل بداية كل فصل دراسي، وتحديد جوانب الضعف في الأداء اللغوي، وتركيز أداء اللغة العربية لمعالجتها، وتفعيل دور مجالس الأقسام العلمية بحيث يقوم كل قسم بمتابعة مستوى أداء طلابه.

وقامت منى محيلان (2010) بدراسة عنوانها: ''أثر التخصص وبرنامج القبول والمستوى الدراسي والجنسية والجنس في مهارة الإملاء باللغة العربية عند طلبة الجامعة الأردنية''. وشمل مجتمع دراستها طلبة الجامعة الأردنية المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2007/2006م، البالغ عددهم (31581) طالبًا وطالبةً، وقد اختارت عينة عشوائية من طلبة مهارات الاتصال باللغتين العربية والإنجليزية البالغ عددهم (882) طالبًا وطالبةً في (43) شعبة دراسية، وقد هدفت دراستها للكشف عن مدى التباين في مهارة الإملاء باللغة العربية عند طلبة الجامعة الأردنية، وذلك بناء على التخصص، وبرنامج القبول، والمستوى الدراسي، والجنسية، والجنس؛ سعيا للكشف عن مواطن الضعف الإملائي، ومن ثم تقديم الاقتراحات المناسبة. وأظهرت نتائج دراستها فروقا ذات دلالة إحصائية في مهارة الإملاء بين الطلبة، وذلك بناء على التخصص وبرنامج القبول والجنسية والجنس، في حين لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية على أساس المستوى الدراسي، وأوصت الدراسة بتوظيف المتطلبات الإجبارية في معالجة الضعف الإملائي وذلك بصورة مقنّنة تُراعى فيها الفروق الفردية الناتجة عن اختلاف الجنس، والجنسية، وبرنامج القبول، والتخصص.

وقام عاشور والحوامدة (2011) بدراسة عنوانها: ''مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة ''إربد» وكان مجتمع دراستهما طلاب الصف السادس الأساسي من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي 2010/2009م، ومن الطلبة الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم، ثم اختارا عينة عشوائية في ضوء تعاون بين إدارة المدرسة أو مركز تحفيظ القرآن مع الباحثين بلغ عددها (253) طالبًا وطالبةً. وقد هدفت دراسته إلى معرفة مستوى المهارات الإملائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي ''الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين له''، والكشف عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات الإملائية لديهم. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ حفظ القرآن الكريم ينمي المهارات الإملائية والكتابية والتعبيرية لدى الطلبة الحافظين له، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والعناية بتعليم القرآن الكريم تلاوةً وحفظًا وتجويدًا في المرحلة الأساسية، والعمل على زيادة النصوص القرآنية المقررة في كتب اللغة العربية، وربط الكتاب المقرر في القراءة والكتابة في المرحلة الأساسية بعلوم القرآن.

وقامت نجوى خصاونة (2013) بدراسة عنوانها: ''المهارات الإملائية اللازمة للطالبات المعلمات (تخصص اللغة العربية) بالبرنامج العام للتربية (الدبلوم) بجامعة الطائف''، وشملت عينة الدراسة جميع الطالبات المسجلات بمقرر طرق تدريس اللغة العربية (1) و (2) بكلية التربية بالردف بجامعة الطائف في البرنامج العام للتربية (الدبلوم) للفصل الدراسي الثاني 1434هـ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الإملائية اللازمة للطالبات المعلمات (تخصص اللغة العربية) بالبرنامج العام للتربية (الدبلوم) بجامعة الطائف. وتوصلت الباحثة إلى حاجة الطالبات _المعلمات المتخصصات باللغة العربية _ الماسة للمهارات الإملائية التسع التي قامت عليها الدراسة فبلغت نسبة جميع المهارات (50%)، وأظهرت أنَّ نتائج الدراسة للعينة المختارة كانت مناسبة من وجهة نظر الباحثة؛ فقد حددت مستوى التمكن (90%)، ووصلت العينة لنسبة (28.88%)، وأوصت بضرورة ربط الإملاء بفروع اللغة العربية المختلفة باحتساب جزء من العلامة عليه عند التصحيح، وأوصت كذلك بعمل اختبار للطلاب في الإملاء قبل قبولهم في تخصص اللغة العربية.

وأعدَّ النصار **(2017)**، دراسة عنوانها: **"**أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**" وشملت دراسته** طلاب الفصل الثالث المتوسط الذكور في مدارس التعليم العام النهارية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض، واختار عينة لدراسته اشتملت على (177) طالبًا، (90) طالبًا منهم في المدارس الحكومية، و (87) طالبًا منهم في المدارس الأهلية، وهدفت إلى تعرف درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة، وأثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف كبير في كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب

الصف الثالث المتوسط، وأوصى الباحث بضرورة تبني قاعدة أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة، وأوصى بتكثيف التدريبات والأنشطة الإملائية.

وأعدَّ ساقي (2019) دراسةً عنوانها: "أسباب ضعف مهارة الكتابة والخط لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أساتذتها"، وشمل مجتمع دراسته أساتذة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2018/2019م (453) تدريسي موزعين على أقسام اللغة العربية، والتربية الفنية، والتربية الأسرية، والمهن الفنية، ووحدة الذكاء والعمادة. واختار عينة اختيارًا قصديًّا بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (١٠١). وهدفت دراسته إلى الكشف عن أسباب ضعف الكتابة والخط لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وأظهرت النتائج أن أغلب أفراد العينة يعانون من ضعف الكتابة والالتزام بالقاعدة، وأوصى الباحث بالاهتمام بدراسة الخط العربي، وتحسين الكتابة، والتأكيد على الطلبة استخدام الكتابة الواضحة في الامتحانات.

وأعدَّ الجنوبي (2023) دراسة عنوانها: "مستوى تمكن الطلبة المعلمين من مهارات الكتابة الإملائية بكلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل"، وشمل مجتمع دراسته الطلبة المعلمين بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل البالغ عددهم (182 طالبًا وطالبةً)، وهم من المسجلين في مقرر التربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442/1441هـ. وتكونت عينة الدراسة من (95) طالبًا وطالبةً والذين يمثلون (20,52 %) من مجتمع الدراسة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تمكن الطلبة المعلمين من مهارات الكتابة الإملائية بكلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من المهارات الكتابية الإملائية، وأظهرت نتائج دراسته أن نسبة تمكن الطلبة المعلمين من مهارات الكتابة الإملائية وصلت (75.3%)، وهي صورة دون مستوى التمكن المطلوب الذي حدَّده بـ (90%)، وأوصت الدراسة بالعناية بتعزيز تمكن طلاب المرحلة الجامعية من مهارات الكتابة الإملائية من خلال عقد دروات تدريبية؛ لما يحققه من آثار إيجابية على الطالب المعلم.

وبعد هذا العرض للدراسات السابقة _التي وقفنا عليها_، نقول إن دراستنا متفقة مع الدراسات السابقة في قياس مستوى التمكن في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية، نحو: (رسم الهمزة، وعلامات الترقيم، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والألف اللينة، وجودة الكتابة ووضوحها)، وقد انفردت ببعض الأمور:

1_ اختلاف عيِّنة الدراسة وبيئتها؛ فلم تقم أي دراسة مما سبق بفحص عينةٍ محددة بقسمي الشريعة واللغة العربية.

2_ عقد مقارنة بين تخصصين وهما: (الشريعة واللغة العربية)؛ إذ طلاب التخصصين أكثر من يحتاج تطبيق مهارات الكتابة.

3_ عقد مقارنة حسب متغير الجنسية بين الطلاب السعوديين وطلاب المنح غير العرب؛ إذ أظهرت الدراسة فرقًا ملحوظًا بينهما.

إجراءات الدراسة:

أ_ **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد مناهج البحث العلمي الذي يهدف بشكل مباشر لدراسة الظاهرة وتحديدها بصورة موضوعية، وهو منهجٌ مناسبٌ لتحقيق أهدافها، حيث قام الباحثان بإعداد قائمةٍ بمهارات الكتابة الإملائية، وعُرِضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين، ثم قام الباحثان بعمل مقياس طُبِّق على عيّنةٍ من طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران بلغ عددُها (120) طالبًا وطالبةً.

ب_ **عيّنة الدراسة:** اختار الباحثان عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبًا وطالبةً، مقسمة على قسمي الشريعة واللغة العربية، بنين وبنات، وتحقق الباحثان عن طريق هذه العينة من صدق وثبات الأداة، م بعد ذلك قاما باختيار عيّنة عشوائية من طلاب قسمي الشريعة بكلية الشريعة وأصول الدين، واللغة العربية بكلية العلوم والآداب. وهذه العيّنة عددها مئة وعشرون طالبًا وطالبةً، مقسمة بواقع (50%) من طلاب الشريعة وطالباتها، و(50%) من طلاب اللغة العربية وطالباتها، وقد اخترناها اختيارًا عشوائيًّا دون انتقاءٍ حسب مستوى الطلاب والطالبات.

ج_ **أداة الدراسة:**

الهدف من إعداد الأداة: الالأإكان هَدَفَ الباحثان من أداة الدراسة إلى قياس مستوى تمكن طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية بجامعة نجران من تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

مصادر الأداة: أعدَّ الباحثان قائمة بمهارات الكتابة الإملائية، وهذه القائمة مرجعها:

أولًا_ خبرتهما في التدريس من خلال رصد الأخطاء الإملائية المتكررة عند الطلاب، وهذه الأخطاء بدت جليَّةً في إجابات الطلاب والطالبات في اختبارات الفصل الدراسي الأول 1444هـ_1445هـ.

ثانيًا_ ما أعدَّه بعض الباحثين من قوائم لهذه المهارات، منها: دراسة الدخيل (2009)، ودراسة محيلان (2010)، ودراسة عاشور والحوامدة (2011)، ودراسة خصاونة (2013)، ودراسة الجنوبي (2023).

ثالثًا_ ما ذكره بعض المؤلفين في جمع فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي الذي يُدَرَّسُ في الجامعات العربية، ومن هؤلاء المؤلفين: سعيد (1416)، وعثمان (2005)، وهارون (2010)، وزعفر (2011)، والفريّح ورضوان (2014)، وضو

(2016)، والخثلان وعطية والأمين (2017).

إعداد أداة القياس في صورتها الأولية: أعدَّ الباحثان أداةً للقياس تشمل مجموعة من الأسئلة صيغت بناءً على قائمة المهارات المحددة، بحيث يغطي كل سؤال واحدة من المهارات الفرعية، وقد جاءت الأسئلة في (31) سؤالًا موضوعيًّا للمهارات الست الأولى، وسؤالان تطبيقيان للمهارتين السابعة والثامنة.

طريقة تقييم أداة القياس:

1_ وضع الباحثان لكل سؤال من أسئلة المهارات من الأولى إلى السادسة درجة واحدة، فبلغت إحدى وثلاثين درجة.

2_ وضع الباحثان ست درجات للمهارة السابعة موزَّعة على اثنتي عشرة علامةَ ترقيمٍ بواقع نصف درجة لكل علامة.

3_ وضع الباحثان ثلاث درجات للمهارة الثامنة وهي جودة الخط ووضوحه، والحكم في هذه المهارة راجع لترجيح ما رآه الباحثان، وهو مبني على أساسين:

أ_ وضوح الخط بحيث يُقرَأُ بسهولةٍ.
ب_ صحة رسم الحرف وفق القواعد الخطية.
ج_ جمال الخط وتنسيقه.

تحكيم الأداة: عُرضت هذه الأداة بعد إعدادها على مجموعة من المحكِّمين المتخصصين في مجال اللغة، وطرائق التدريس.

تعديل الأداة: أبدى بعض المحكِّمين ملاحظات حول بعض الأسئلة في الأداة، وصياغتها، وقام الباحثان بتعديل ما رأوه مستحقًّا للتعديل.

الصياغة النهائية: بعد اعتماد الأداة من المحكِّمين وتعديل ما أبدوه من ملحوظات حولها جاءت الصورة النهائية لقائمة المهارات موزعة على مجموعةٍ من المهارات الأساسية، وتحت كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية، جاء التوزيع على النحو الآتي:

أولًا_ همزتا الوصل والقطع، وتحتها:

أ_ تمييز همزة الوصل في الأسماء.
ب_ تمييز همزة الوصل في الأفعال
ج_ تمييز همزة الوصل في الحروف.
د_ تمييز همزة القطع في الأسماء.
هـ_ تمييز همزة القطع في الأفعال
و_ تمييز همزة القطع في الحروف.

ثانيًا _ رسم الهمزات المتوسطة والمتطرفة، وتحتها:

أ_ رسم الهمزة المتوسطة على ألف.
ب_ رسم الهمزة المتوسطة على واو.
ج_ رسم الهمزة المتوسطة على ياء.
د_ رسم الهمزة المتوسطة على السطر.
هـ_ رسم الهمزة المتطرفة على ألف.
و_ رسم الهمزة المتطرفة على واو.
ز_ رسم الهمزة المتطرفة على ياء.
ح_ رسم الهمزة المتطرفة على السطر.

ثالثًا _ الحروف الزائدة والمحذوفة في الكتابة، وتحتها:

أ_ تحديد مواضع الزيادة في الأسماء.
ب_ تحديد مواضع الزيادة في الأفعال.
ج_ تحديد مواضع الزيادة في الحروف.
د_ تحديد مواضع الحذف في الأسماء.
هـ_ تحديد مواضع الحذف في الأفعال.

رابعًا _ صورتا الألف اللينة. وتحتها:

أ_ رسم الألف اللينة ممدودةً في الأسماء.
ب_ رسم الألف اللينة ممدودةً في الأفعال.
ج_ رسم الألف اللينة ممدودةً في الحروف.
د_ رسم الألف اللينة مقصورةً في الأسماء.
هـ_ رسم الألف اللينة مقصورةً في الأفعال.
و_ رسم الألف اللينة مقصورةً في الحروف.

خامسًا _ التاء المفتوحة والتاء المربوطة. وتحتها:

أ_ التاء المفتوحة في الأسماء.
ب_ التاء المفتوحة في الأفعال.
ج_ التاء المفتوحة في الحروف.
د_ التاء المربوطة في الأسماء.

سادسًا _ نوعا (أل) الشمسية والقمرية. وتحتها:

أ_ تحديد مواضع (أل) الشمسية.
ب_ تحديد مواضع (أل) القمرية.

سابعًا_ إتقان علامات الترقيم. ونذكر منها على سبيل الإجمال لا الحصر (الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة في نهاية الجملة، والنقطتين الرأسيتين، والشرطة الأفقية، والشرطتين الأفقيتين، وعلامة الحذف، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب، والقوسين الهلاليين، وعلامتي التنصيص)

ثامنًا_ جودة الكتابة ووضوحها. وهذه لا تندرج تحتها مهارات فرعية. ونعني بها: أن يكون الخطُّ واضحًا بحيث يُقْرَأُ دون عناءٍ، ولا يحتاج إلى جهدٍ من المحكِّم في تمييز حروف الكلمة بعضها من بعض.

التحقق من صدق وثبات أداة القياس: عُرِضت أداة القياس بعد تعديلها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال اللغة، وطرائق التدريس، وقد اتفق المحكّمون على أن الأسئلة مناسبة للمهارات المطلوبة، وأن لغتها واضحة، وصياغتها سليمة، وعباراتها دقيقة، وقام الباحثان بتطبيقها على عيّنةٍ استطلاعية مكونة من (20) طالبًا وطالبةً من طلاب قسمي الشريعة واللغة العربية؛ لمعرفة صدق وثبات الأداة.

طريقة تطبيق أداة القياس:

_ طُبِّقت أداة القياس على الطلاب في وقت محاضرات الباحثين بإشرافهما.

_ طُبِّقت أداة القياس على الطالبات بالتنسيق مع المشرفات في قسمي الشريعة، واللغة العربية.

_ وضَّح الباحثان، والمشرفات، للعينة المختارة الهدف المراد من هذا الاختبار، والإرشادات التي ينبغي اتباعها في إجابة الأسئلة.

_ كان زمن تطبيق أداة القياس من قِبل العينة المختارة يتراوح (من 35 دقيقة إلى 45 دقيقة).

د _ إحصائيات الدراسة ومناقشتها:

أولًا: المهارة الأساسية الأولى

الجدول 1:

إحصاء بالمهارة الأساسية الأولى: همزتا الوصل والقطع

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تمييز همزة الوصل في الأسماء	25	5	21	9	15	15	20	**10**
تمييز همزة الوصل في الأفعال	22	8	23	7	22	8	20	**10**
تمييز همزة الوصل في الحروف	27	3	27	3	28	2	26	**4**
تمييز همزة القطع في الأسماء	23	7	24	6	26	4	21	**9**
تمييز همزة القطع في الأفعال	24	6	25	5	18	12	18	**12**
تمييز همزة القطع في الحروف	23	7	21	9	26	4	27	**3**

الجدول 2:

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الأولى بناءً على الجدول 1:

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تمييز همزة الوصل في الأسماء	83.3%	16.7%	70%	30%	50%	50%	66.7%	33.3%
تمييز همزة الوصل في الأفعال	73.3%	26.7%	76.7%	23.3%	73.3%	26.7%	66.7%	33.3%
تمييز همزة الوصل في الحروف	90%	10%	90%	10%	93.3%	6.7%	86.7%	13.3%
تمييز همزة القطع في الأسماء	76.7%	23.3%	80%	20%	86.7%	13.3%	70%	30%
تمييز همزة القطع في الأفعال	80%	20%	83.3%	16.7%	60%	40%	60%	40%
تمييز همزة القطع في الحروف	76.7%	23.3%	70%	30%	86.7%	13.3%	90%	10%
مجموع النسب من (600)	480	120	470	130	450	150	440.1	159.9
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	80%	20%	78.3%	11.7%	75%	25%	73.3%	26.7%

***ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 600)

بالنظر للجدولين (1، 2) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

3_ المهارة الثالثة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم اللغة العربية بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

4_ المهارة الرابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم اللغة العربية بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

5_ المهارة الخامسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بشطريه.

6_ المهارة السادسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم اللغة العربية بنات، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنات.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الثالثة في قسم اللغة العربية بنين، حيث بلغت النسبة (93.3)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الأولى في قسم اللغة العربية بنين، حيث بلغت النسبة (50%).

– اتَّضح أن قسم الشريعة بنين أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الأولى؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (80%)، وأن قسم اللغة العربية بنات أقل الأقسام تمكنًّا في إتقان المهارة الأساسية الأولى؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (73.3%)؛ حيث حصلت الطالبات على أقل نسبة في أربع مهارات من أصل ست مهارات؛ وذلك يعود لضعف مقررات الإملاء في المراحل التعليمية قبل الجامعية، وعدم إعطاء هذه المقررات الاهتمام الكافي في بلد عن بلد، إضافة لذلك فقسم اللغة العربية يقبل أصحاب النسب الدُّنيا من المرحلة الثانوية، وهذه النتيجة تختلف عما أثبتته دراسة محيلان (2010) التي أثبتت أن للجنس أثرًا ذا دلالة إحصائية لصالح الإناث. ولعله يعود إلى ارتفاع عدد الطلاب الحفظة لكتاب الله، وكثرة عدد طلاب المنح المهتمين بعلوم اللغة.

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (2)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (79.1%)، ونسبة غير المتقنين (20.9%).

2– بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (74.2%)، ونسبة غير المتقنين (25.8%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، ومن أبرز أسباب تفوقهم أنَّ نِسَبَ القبول بقسم الشريعة أعلى من قسم اللغة العربية، وبالتالي فمستويات الطلاب في المرحلة الثانوية أعلى.

ومن أسباب ذلك أيضًا أنَّ عددًا كبيرًا من طلاب قسم الشريعة وطالباتها يحفظون القرآن الكريم؛ وهذا لا شكَّ له دورٌ كبيرٌ في رفعِ مستوى أدائهم اللغوي، وهذا يتفق مع ما أثبته عاشور والحوامدة (2011) في أن حفظ القرآن الكريم وتلاوته لهما أثرٌ كبيرٌ في رفع مستوى الطلاب الحفظة.

إضافة لذلك فإنَّ عدد طلاب المنح الدراسية غير العرب في قسم الشريعة أكثر من عدد طلاب المنح في قسم اللغة العربية، وقد ثبت بالتجربة عن طريق التدريس المباشر، والإحصاء في هذا البحث ارتفاع مستوى طلاب المنح عامة في الكتابة، والإملاء، وربَّما يرجع ذلك للاهتمام بهذا الجانب في المقررات التدريسية في بلادهم، وهذا عكس ما أثبتته دراسة محيلان (2010) حيث ذكرت أن الجنسية لها أثرٌ في مهارة الإملاء لصالح الجنسية العربية.

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (2)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (77.5%)، ونسبة غير المتقنين (22.5%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (75.8%)، ونسبة غير المتقنات (24.2%).

تعليق: لا نرى فرقًا ملحوظًا بين الشطرين، فالنسبة الفارقة بينهما (1.7%)، وهي لا تُعدُّ فارقًا شاسعًا، ولعل المرجّحَ فيها طلابُ المنح لأن نسبة عدد طلاب المنح الدراسية غير العرب في قسم الشريعة أكثر من عدد طلاب المنح في قسم اللغة العربية، وقد ثبت بالتجربة عن طريق التدريس المباشر، والإحصاء في هذا البحث ارتفاع مستوى طلاب المنح عامة في الكتابة، والإملاء، وربَّما يرجع ذلك للاهتمام بهذا الجانب في المقررات التدريسية في بلادهم.

الجدول (3):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الأولى حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيِّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تمييز همزة الوصل في الأسماء	(73.3%) 11	(26.7%) 4	(93.3%) 14	(6.7%) 1
تمييز همزة الوصل في الأفعال	(73.3%) 11	(26.7%) 4	(73.3%) 11	(26.7%) 4
تمييز همزة الوصل في الحروف	(93.3%) 14	(6.7%) 1	(86.7%) 13	(13.3%) 2
تمييز همزة القطع في الأسماء	(80%) 12	(20%) 3	(73.3%) 11	(26.7%) 4
تمييز همزة القطع في الأفعال	(60%) 9	(40%) 6	(100%)15	0
تمييز همزة القطع في الحروف	(73.3%) 11	(26.7%) 4	(80%) 12	(20%) 3
مجموع النسب من (600)	453.2	146.8	506.6	93.4
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	75.5%	24.5%	84.4%	15.6%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 600)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وإلى طلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (600)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (84.4%)، ونسبة غير المتقنين (16.6%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (75.5%)، ونسبة غير المتقنين (24.5%).

تعليق: يشير الجدول رقم (3) إلى تفوق الطلاب غير العرب في قسم الشريعة على غيرهم، وعلة الترجيح في ذلك تعود إلى أنه قد ثبت بالتجربة عن طريق التدريس المباشر، والإحصاء في هذا البحث ارتفاع مستوى طلاب المنح عامة في الكتابة، والإملاء، وربَّما يرجع ذلك للاهتمام بهذا الجانب في المقررات التدريسية في بلادهم، ويرجع أيضا إلى أنَّ أغلبهم حافظون لكتاب الله.

الجدول (4):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الأولى لدى جميع الطلاب

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
تمييز همزة الوصل في الأسماء	83.3%	70%	50%	66.7%	270	67.5%
تمييز همزة الوصل في الأفعال	73.3%	76.7%	73.3%	66.7%	290	72.5%
تمييز همزة الوصل في الحروف	90%	90%	93.3%	86.7%	360	90%
تمييز همزة القطع في الأسماء	76.7%	80%	86.7%	70%	313.4	78.4%
تمييز همزة القطع في الأفعال	80%	83.3%	60%	60%	283.3	70.1%
تمييز همزة القطع في الحروف	76.7%	70%	86.7%	90%	323.4	80.9%

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ:

_ المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعةً (76.6%)، وهذه النسبة جيدة وفق المقياس الرباعي.

_ أعلى المهارات الفرعية إتقانًا هي الثالثة، حيث بلغت النسبة (90%)؛ لأنَّ همزة الوصل لا توجد إلا في حرف واحد من حروف المعاني وهو حرف التعريف؛ وهذا ما سهل رسمها على الطلاب.

_ أدنى المهارات الفرعية إتقانًا هي الأولى، حيث بلغت النسبة (67.5%)؛ لأنَّ هذا يعتمد على «حفظ» الأسماء العشرة التي همزتها همزة وصل.

ثانيا: المهارة الأساسية الثانية

الجدول (5):

إحصاء بالمهارة الأساسية الثانية: رسم الهمزات المتوسطة والمتطرفة

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	25	5	24	6	23	7	19	11
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	29	1	28	2	26	4	25	5
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	26	4	28	2	25	5	24	6
رسم الهمزة المتوسطة على السطر	13	17	11	19	13	17	4	26
رسم الهمزة المتطرفة على الألف	20	10	18	12	21	9	15	15
رسم الهمزة المتطرفة على الواو	16	14	16	14	17	13	16	14
رسم الهمزة المتطرفة على الياء	26	4	27	3	23	7	26	4
رسم الهمزة المتطرفة على السطر	11	19	16	14	14	16	11	19

الجدول (6)

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الثانية بناءً على الجدول (5):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	83.3%	16.6%	80%	20%	76.7%	23.3%	36.7%	63.3%
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	96.7%	3.3%	93.3%	6.7%	86.7%	13.3	83.3%	16.6%
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	86.7%	13.3%	93.3%	6.7%	83.3%	16.6%	80%	20%
رسم الهمزة المتوسطة على السطر	43.3%	56.7%	36.7%	63.3%	43.3%	56.7%	13.3%	86.7%
رسم الهمزة المتطرفة على الألف	66.7%	33.3%	60%	40%	70%	30%	50%	50%
رسم الهمزة المتطرفة على الواو	53.3%	46.7%	53.3%	46.7%	56.7%	43.3%	53.3%	46.7%
رسم الهمزة المتطرفة على الياء	86.7%	13.3%	90%	10%	76.7%	23.3%	86.7%	13.3%
رسم الهمزة المتطرفة على السطر	36.7%	63.3%	53.3%	46.7%	46.7%	53.3%	36.7%	63.3%
مجموع النسب من (800)	553.4	246.6	559.9	240.1	540.1	259.9	440	360
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	69.17%	30.8%	70%	30%	67.5%	32.5%	55%	45%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 800)

بالنظر للجدولين (5، 6) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

3_ المهارة الثالثة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

4_ المهارة الرابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسمي الشريعة بنين، واللغة العربية بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

5_ المهارة الخامسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

6_ المهارة السادسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم اللغة العربية بنين، وأقل نسبة في الأقسام المتبقية بالتساوي.

7_ المهارة السابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

8- المهارة الثامنة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسمي الشريعة بنين، واللغة العربية بنات.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الثانية في قسم الشريعة بنين، حيث بلغت النسبة (96.7%)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الرابعة في قسم اللغة العربية بنات، حيث بلغت النسبة (13.3%).

_ اتَّضح أن قسم الشريعة بنات أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الثانية؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (70%)، وأن قسم اللغة العربية بنات أقل نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الثانية؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (55%)، ويصل لمرحلة الضعف؛ حيث حصلت الطالبات على أقل نسبة في سبع مهارات من أصل ثمان، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في التعليق على الجدولين (1، 2).

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (6)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1600)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (69.58%)، ونسبة غير المتقنين (30.42%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (61.25%)، ونسبة غير المتقنين (38.75%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (6)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1600)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (68.34%)، ونسبة غير المتقنين (31.66%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (62.50%)، ونسبة غير المتقنات (37.50%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة؛ وذلك لزيادة عدد الطلاب الحفظة عن الطالبات الحافظات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة عاشور والحوامدة (2011).

الجدول (7):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الثانية حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيِّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	(73.3%) 11	(26.7%) 4	(93.3%) 14	(6.7%) 1
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	(93.3%) 14	(6.7%) 1	(100%) 15	0
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	(73.3%) 11	(26.7%) 4	(100%) 15	0
رسم الهمزة المتوسطة على السطر	(33.3%) 5	(66.7%) 10	(53.8%) 8	(46.2%) 7
رسم الهمزة المتطرفة على الألف	(53.8%) 8	(46.2%) 7	(80) 12	(20%) 3
رسم الهمزة المتطرفة على الواو	(40%) 6	(60%) 9	(66.7%) 10	(33.3%) 5
رسم الهمزة المتطرفة على الياء	(100%) 15	0	(73.3) 11	(26.7%) 4
رسم الهمزة المتطرفة على السطر	(33.3%) 5	(66.7%) 10	(40%) 6	(60%) 9
مجموع النسب من (800)	500.3	299.7	607.1	192.9
النسبة المئوية للمهارة الأساسية	62.5%	37.5%	75.9%	24.1%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 800)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وطلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (800)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (75.9%)، ونسبة غير المتقنين (24.1%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (62.5%)، ونسبة غير المتقنين (37.5%).

تعليق: يشير الجدول رقم (7) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وقد بيَّنا أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة حسب الجنسية تحت الجدول 3).

الجدول (8):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الثانية لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	83.3%	80%	76.7%	36.7%	276.7	69.2%
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	96.7%	93.3%	86.7%	83.3%	360	90%
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	86.7%	93.3%	83.3%	80%	343.3	85.8%
رسم الهمزة المتوسطة على السطر	43.3%	36.7%	43.3%	13.3%	136.6	34.2%
رسم الهمزة المتطرفة على الألف	66.7%	60%	70%	50%	246.7	61.7%
رسم الهمزة المتطرفة على الواو	53.3%	53.3%	56.7%	53.3%	216.6	54.2%
رسم الهمزة المتطرفة على الياء	86.7%	90%	76.7%	86.7%	340.1	85%
رسم الهمزة المتطرفة على السطر	36.7%	53.3%	46.7%	36.7%	173.4	43.4%

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ:

1_ المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعةً (65.4%). وهذه النسبة مقبولة وفق المقياس الرباعي، وهذا يختلف نوعًا ما عمَّا أشارت إليه دراسة (النصار، 2017)، حيث أظهرت نتائج دراسته وجود ضعف كبير في كتابة الهمزة المتوسطة، وربَّما يرجع هذا التباين إلى اختلاف عينة الدراسة، حيث طبَّق دراسته على طلاب الصف الثالث المتوسط، وطبق الباحثان على الطلاب الجامعيين.

2_ أعلى المهارات الفرعية إتقانًا هي الثانية، حيث بلغت النسبة (90%).

3_ أدنى المهارات الفرعية إتقانًا هي الرابعة، حيث بلغت النسبة (34.2%)؛ ولعل السبب في تدني المهارة الرابعة اشتباه الطلاب بين الفعل (تفاعَل)، وبين المصدر (تفاؤُل).

ثالثا: المهارة الأساسية الثالثة

الجدول (9):

إحصاء بالمهارة الأساسية الثالثة: الحروف الزائدة والمحذوفة في الكتابة

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع الزيادة في الأسماء	24	6	29	1	22	8	27	3
تحديد مواضع الزيادة في الأفعال	22	8	21	9	22	8	15	15
تحديد مواضع الزيادة في الحروف	22	8	27	3	25	5	24	6
تحديد مواضع الحذف في الأسماء	17	13	22	8	16	14	14	16
تحديد مواضع الحذف في الأفعال	24	6	29	1	22	8	25	5

الجدول (10):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الثالثة بناءً على الجدول (9):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع الزيادة في الأسماء	80%	20%	96.7%	3.3%	73.3%	26.7%	90%	10%
تحديد مواضع الزيادة في الأفعال	73.3%	26.7%	70%	30%	73.3%	26.7%	50%	50%
تحديد مواضع الزيادة في الحروف	73.3%	26.7%	90%	10%	83.3%	16.7%	80%	20%
تحديد مواضع الحذف في الأسماء	56.7%	43.3%	73.3%	26.7%	53.3%	46.7%	46.7%	53.3%
تحديد مواضع الحذف في الأفعال	80%	20%	96.7%	3.3%	73.3%	26.7%	83.3%	16.7%
مجموع النسب من (500)	363.3	136.7	426.7	73.3	356.5	143.5	350	150
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	72.66%	27.34%	85.3%	14.7%	71.3%	28.7%	70%	30%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 500)

بالنظر للجدولين (9، 10) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسمي الشريعة بنين، واللغة العربية بنين، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

3_ المهارة الثالثة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنين.

4_ المهارة الرابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات.

5_ المهارة الخامسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الأولى في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت النسبة (96.7%)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الرابعة في قسم اللغة العربية بنات، حيث بلغت النسبة (46.7%).

_ اتَّضح أن قسم الشريعة بنات أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الثالثة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (85.3%)، وأن قسم اللغة العربية بنات أقل نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الثالثة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (70%)

_ اتَّضح أنَّ مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، ومستوى طلاب قسم الشريعة في المهارة الأساسية الثالثة متقارب ويصل لمرحلة الجيد؛ حيث كانت نسبهم متقاربة (70 و71 و72%)؛ وربَّما يرجع ذلك إلى أنَّ رسمَ الكلمات التي فيها زيادة أو حذف معهودٌ في أذهانهم منذ مراحل التعليم الأولى.

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (10)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1000)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (79%)، ونسبة غير المتقنين (21%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (70.6%)، ونسبة غير المتقنين (29.4%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (10)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1000)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (77.7%)، ونسبة غير المتقنات (22.3%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (72%)، ونسبة غير المتقنين (28%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما أثبتته دراسة محيلان (2010) من أن البنات يرتبط تفوقهن في مهارة الإملاء على البنين بتفوقهن اللغوي بشكل عام، إضافة إلى الجدية والمثابرة، واتساع الوقت لديهن بعكس البنين.

الجدول (11):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الثالثة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع الزيادة في الأسماء	11 (73.3)	4 (26.7)	13 (86.7%)	2 (13.3%)
تحديد مواضع الزيادة في الأفعال	9 (60%)	6 (40%)	13 (86.7%)	2 (13.3%)
تحديد مواضع الزيادة في الحروف	12 (80%)	3 (20%)	10 (66.7%)	5 (33.3%)
تحديد مواضع الحذف في الأسماء	6 (40%)	9 (60%)	11 (73.3%)	4 (26.7%)
تحديد مواضع الحذف في الأفعال	11 (73.3)	4 (26.7)	13 (86.7%)	2 (13.3%)
مجموع النسب من (500)	326.6	173.4	400.1	99.9
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	65.3%	34.7%	80%	20%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 500)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وطلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (500)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (80%)، ونسبة غير المتقنين (20%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (65.3%)، ونسبة غير المتقنين (34.7%).

تعليق: يشير الجدول رقم (11) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وقد بيَّنا أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة حسب الجنسية تحت الجدول 3).

الجدول (12):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الثالثة لدى جميع الطلاب

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
تحديد مواضع الزيادة في الأسماء	80%	96.7%	73.3%	90%	340	85%
تحديد مواضع الزيادة في الأفعال	73.3%	70%	73.3%	50%	266.6	66.7%
تحديد مواضع الزيادة في الحروف	73.3%	90%	83.3%	80%	326.6	81.7%
تحديد مواضع الحذف في الأسماء	56.7%	73.3%	53.3%	46.7%	230	57.5%
تحديد مواضع الحذف في الأفعال	80%	96.7%	73.3%	83.3%	333.3	83.3%

***ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ:

1_ المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعةً (74.9%)، وهذه النسبة جيدة وفق المقياس الرباعي؛ وربَّما يرجع ذلك إلى أنَّ باب الحذف والزيادة في الكتابة الإملائية يرتبط بشكل الكلمة المحفوظ في أذهان الطلاب، وليس قائمًا بالدرجة الأولى على حفظ قاعدة.

2_ أعلى المهارات الفرعية إتقانًا هي الخامسة، حيث بلغت النسبة (83.3%).

3_ أدنى المهارات الفرعية إتقانًا هي الرابعة، حيث بلغت النسبة (57.5%). ويلاحظ على هذه المهارة توسط أداء الطلاب فيها.

رابعًا: المهارة الأساسية الرابعة

الجدول (13):

إحصاء بالمهارة الأساسية الرابعة: صورتا الألف اللينة

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الألف اللينة ممدودة في الأسماء	3	27	1	29	21	9	21	9
رسم الألف اللينة ممدودة في الأفعال	15	15	19	11	19	11	16	14
رسم الألف اللينة ممدودة في الحروف	21	9	27	3	19	11	21	9
رسم الألف اللينة مقصورة في الأسماء	26	4	29	1	25	5	28	2
رسم الألف اللينة مقصورة في الأفعال	24	6	26	4	17	13	23	7
رسم الألف اللينة مقصورة في الحروف	23	7	26	4	20	10	23	7

الجدول (14):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الرابعة بناءً على الجدول (13):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الألف اللينة ممدودة في الأسماء	10%	90%	3.3%	96.7%	70%	30%	70%	30%
رسم الألف اللينة ممدودة في الأفعال	50%	50%	63.3%	36.7%	63.3%	36.7%	53.3%	46.7%
رسم الألف اللينة ممدودة في الحروف	70%	30%	90%	10%	63.3%	36.7%	70%	30%
رسم الألف اللينة مقصورة في الأسماء	86.7%	13.3%	96.7%	3.3%	83.3%	16.7%	93.3%	6.7%
رسم الألف اللينة مقصورة في الأفعال	80%	20%	86.7%	13.3%	56.7%	43.3%	76.7%	23.3%
رسم الألف اللينة مقصورة في الحروف	76.7%	23.3%	86.7%	13.3%	66.7%	33.3%	76.7%	23.3%
مجموع النسب من (600)	373.4	226.6	426.7	173.3	403.3	196.7	440	160
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	62.2%	37.8%	71.1%	28.9%	67.2%	32.8%	73.3%	26.7%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 600)

بالنظر للجدولين (13، 14) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم اللغة العربية بشطريه، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنات.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسمي الشريعة بنات، واللغة العربية بنين، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنين.

3_ المهارة الثالثة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

4_ المهارة الرابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

5_ المهارة الخامسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

6 – المهارة السادسة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الرابعة في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت النسبة (96.7%)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الأولى في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت النسبة (3.3%).

_ اتَّضح أن قسم اللغة العربية بنات أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الرابعة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (73.3%)، وأن قسم الشريعة بنين أقل نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الرابعة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (62.2%).

اتَّضح أن قسم الشريعة بنات تفوَّق في المهارات الفرعية بصفة عامة، وبالرجوع لنسب الجدول نجد أن نسبة قسم اللغة العربية بنات أعلى حيث بلغت (73،3%)، وبلغت نسبة قسم الشريعة بنات (71،1%)؛ ويرجع السبب لخطأ لغوي شائع وهو كتابة كلمة (موسيقا) بالألف المقصورة؛ حيث أدَّى هذا الخطأ لتراجع نسبة قسم الشريعة بشطريه، وتفوق قسم اللغة العربية بشطريه في هذه المهارة تحديدًا، إضافةً لذلك فإن طلاب اللغة العربية يدرسون مادة (موسيقا الشعر) فهم معتادون على رؤية كتابتها الصحيحة.

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (14)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (70.3%)، ونسبة غير المتقنين (29.7%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (66.7%)، ونسبة غير المتقنين (33.3%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم اللغة العربية بشطريه أعلى من مستوى قسم الشريعة بشطريه، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في التعليق السابق من (أ).

ج ـ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (14)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (1200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1ـ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (72.2%)، ونسبة غير المتقنات (27.8%).

2ـ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (64.7%)، ونسبة غير المتقنين (35.3%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ج تحت الجدول رقم 10).

الجدول (15):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الرابعة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيِّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
رسم الألف اللينة ممدودة في الأسماء	2 (13.3%)	13 (86.7%)	1 (6.7%)	14 (93.3%)
رسم الألف اللينة ممدودة في الأفعال	5 (33.3%)	10 (66.7%)	10 (66.7%)	5 (33.3%)
رسم الألف اللينة ممدودة في الحروف	9 (60%)	6 (40%)	12 (80%)	3 (20%)
رسم الألف اللينة مقصورة في الأسماء	12 (80%)	3 (20%)	14 (93.3%)	1 (6.7%)
رسم الألف اللينة مقصورة في الأفعال	10 (66.7%)	5 (33.3%)	14 (93.3%)	1 (6.7%)
رسم الألف اللينة مقصورة في الحروف	13 (86.7%)	2 (13.3%)	10 (66.7%)	5 (33.3%)
مجموع النسب من (600)	340	260	406.7	193.3
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	56.7%	43.3%	67.8%	32.2%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 600)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وطلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (600)، فكانت النتيجة كالتالي:

1ـ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (67.8%)، ونسبة غير المتقنين (32.2%).

2ـ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (56.7%)، ونسبة غير المتقنين (43.3%).

تعليق: يشير الجدول رقم (١5) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وقد بيَّنا أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة حسب الجنسية تحت الجدول 3).

الجدول (16):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الرابعة لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
رسم الألف اللينة ممدودة في الأسماء	10%	3.3%	70%	70%	153.3	38.3%
رسم الألف اللينة ممدودة في الأفعال	50%	63.3%	63.3%	53.3%	299.9	57.5%
رسم الألف اللينة ممدودة في الحروف	70%	90%	63.3%	70%	293.3	73.3%
رسم الألف اللينة مقصورة في الأسماء	86.7%	96.7%	83.3%	93.3%	360	90%
رسم الألف اللينة مقصورة في الأفعال	80%	86.7%	56.7%	76.7%	300.1	75%
رسم الألف اللينة مقصورة في الحروف	**76.7%**	**86.7%**	**66.7%**	**76.7%**	**306.8**	**76.7%**

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ:

1_ المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعةً (68.5%)، وهذه النسبة مقبولة وفق المقياس الرباعي، وهذا يختلف مع ما أثبتته دراسة (الجنوبي، 2023) فقد أشارت إلى ضعف مستوى تمكن أفراد العيِّنة في مهارة الألف اللينة.

2_ أعلى المهارات الفرعية إتقانًا هي الرابعة، حيث بلغت النسبة (90%).

3_ أدنى المهارات الفرعية إتقانًا هي الأولى، حيث بلغت النسبة (38.3%)، ونرى أنَّ سبب القصور في هذه المهارة يعود لكلمة (موسيقا) التي شاعت كتابتها خطأً بالألف المقصورة كما وضحنا سابقًا.

خامسًا: المهارة الأساسية الخامسة

الجدول (17):

إحصاء بالمهارة الأساسية الخامسة: التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
التاء المفتوحة في الأسماء	17	13	22	8	17	13	13	17
التاء المفتوحة في الأفعال	19	11	23	7	22	8	20	10
التاء المفتوحة في الحروف	19	11	26	4	21	9	20	10
التاء المربوطة في الأسماء	24	6	28	2	24	6	26	4

الجدول (18):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الخامسة بناءً على الجدول (17):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
التاء المفتوحة في الأسماء	56.7%	43.3%	73.3%	26.7%	56.7%	43.3%	43.3%	56.7%
التاء المفتوحة في الأفعال	63.3%	36.7%	76.7%	23.3%	73.3%	26.7%	66.7%	33.3%

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
التاء المفتوحة في الحروف	63.3%	36.7%	86.7%	13.3%	70%	30%	66.7%	33.3%
التاء المربوطة في الأسماء	80%	20%	93.3%	6.7%	80%	20%	86.7%	13.3%
مجموع النسب من (400)	263.3	136.7	330	70	280	120	263.4	136.6
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	65.8%	34.2%	82.5%	17.5%	70%	30%	65.85%	34.15%

* **ملاحظة**: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

بالنظر للجدولين (17، 18) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في اللغة العربية بنات.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنين.

3_ المهارة الثالثة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنين.

4_ المهارة الرابعة: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسمي الشريعة بنين، واللغة العربية بنين.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الرابعة في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت النسبة (93.3%)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الأولى في قسم اللغة العربية بنات، حيث بلغت النسبة (43.3%).

_ اتَّضح أن قسم الشريعة بنات أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الخامسة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (82.5%)، وأن قسم الشريعة بنين، واللغة العربية بنات أقل نسبةً في إتقان المهارة الأساسية الخامسة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (65.8%).

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (18)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (800)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (74.2%)، ونسبة غير المتقنين (25.8%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (68%)، ونسبة غير المتقنين (32%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (١٨)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (800)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (74.2%)، ونسبة غير المتقنات (25.8%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (68%)، ونسبة غير المتقنين (32%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ج تحت الجدول رقم 10).

الجدول (19):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الخامسة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيِّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
التاء المفتوحة في الأسماء	(40%) 6	(60%) 9	(73.3%) 11	(26.6%) 4
التاء المفتوحة في الأفعال	(60%) 9	(40%) 6	(66.7%) 10	(33.3%) 5
التاء المفتوحة في الحروف	(66.7%) 10	(33.3%) 5	(60%) 9	(40%) 6
التاء المربوطة في الأسماء	(66.7%) 10	(33.3%) 5	(93.3%) 14	(6.7%) 1
مجموع النسب من (400)	233.4	166.6	293.3	106.6
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	58.35%	41.65%	73.35%	26.65%

* **ملاحظة**: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وطلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (400)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (73.35%)، ونسبة غير المتقنين (26.65%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (58.35%)، ونسبة غير المتقنين (41.65%).

تعليق: يشير الجدول رقم (19) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وقد بيَّنا أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة حسب الجنسية تحت الجدول 3).

الجدول (20):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الخامسة لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
التاء المفتوحة في الأسماء	56.75%	73.3%	56.7%	43.3%	230.1	57.5%
التاء المفتوحة في الأفعال	63.3%	76.7%	73.3%	66.7%	280	70%
التاء المفتوحة في الحروف	63.3%	86.7%	70%	66.7%	286.7	71.7%
التاء المربوطة في الأسماء	80%	93.3%	80%	86.7%	340	85%

***ملاحظة**: النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ:

1_ المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعةً (71.05%)، وهذه النسبة جيدة وفق المقياس الرباعي، وهي متوافقة مع أثبتته دراسة خصاونة (2013) من أنَّ الحاجة إلى إتقان مهارة رسم التاء المربوطة والمفتوحة متوسطة.

2_ أعلى المهارات الفرعية إتقانًا هي الرابعة، حيث بلغت النسبة (85%).

3_ أدنى المهارات الفرعية إتقانًا هي الأولى، حيث بلغت النسبة (57.5%)، وسؤال المهارة الأولى واضح جليٌّ وهو عن طريقة رسم التاء في آخر جمع المؤنث السالم، وهو من المعلومات البديهية التي تتأتى للطالب في مراحل التعليم الأولى، وهذه النتيجة تشير إلى ضعفٍ ملحوظٍ في أساسيات النحو والإملاء لدى كثير من الطلاب؛ إذ اتَّضح أنهم لا يفرقون بين تاء جمع المؤنث السالم، وتاء التأنيث للمفردة، وهي من الدوافع القوية لإعادة مقرر الإملاء.

سادسا: المهارة الأساسية السادسة

الجدول (21):

إحصاء بالمهارة الأساسية السادسة: نوعا (أل) الشمسية والقمرية.

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع (أل) الشمسية	23	7	25	5	22	8	23	7
تحديد مواضع (أل) القمرية	22	8	28	2	23	7	24	6

الجدول (22):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية السادسة بناءً على الجدول (21):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع (أل) الشمسية	76.7%	23.3%	83.3%	16.7%	73.3%	26.7%	76.7%	23.3%
تحديد مواضع (أل) القمرية	73.3%	26.7%	93.3%	6.7%	76.7%	23.3%	80%	20%
مجموع النسب من (200)	150	50	176.6	23.4	150	50	156.7	43.3
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	75%	25%	88.3%	11.7%	75%	25%	78.35%	21.65%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 200)

بالنظر للجدولين (21، 22) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

1_ المهارة الأولى: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في اللغة العربية بنين.

2_ المهارة الثانية: كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في قسم الشريعة بنين.

_ كانت أعلى نسبة إتقان في المهارة الفرعية الثانية في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت النسبة (93.3%)، وكانت أقل نسبة إتقان في المهارة الفرعية الأولى في قسم اللغة العربية بنين، حيث بلغت النسبة (73.3%)، ومثلها في المهارة الفرعية الثانية في قسم الشريعة بنين.

_ اتَّضح أن قسم الشريعة بنات أعلى نسبةً في إتقان المهارة الأساسية السادسة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (88.3%)، وأن قسم الشريعة بنين، واللغة العربية بنين أقل نسبةً في إتقان المهارة الأساسية السادسة؛ حيث بلغت نسبة الإتقان (75%).

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (22)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (400)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (81.65%)، ونسبة غير المتقنين (18.35%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (76.7%)، ونسبة غير المتقنين (23.3%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (22)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (400)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (83.3%)، ونسبة غير المتقنات (16.7%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (75%)، ونسبة غير المتقنين (25%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ج تحت الجدول رقم 10).

الجدول (23):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية السادسة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وفق عيّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون		طلاب المنح غير العرب	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
تحديد مواضع (أل) الشمسية	12 (80%)	3 (20%)	11 (73.3%)	4 (26.6%)
تحديد مواضع (أل) القمرية	11 (73.3%)	4 (26.6%)	11 (73.3%)	4 (26.6%)
مجموع النسب من (200)	153.3	46.6	146.6	53.2
النسبة المئوية للمهارة الأساسية*	67.7%	23.3%	73.3%	26.7%

* **ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 200)

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطر البنين قسم الشريعة بعد تقسيم الطلاب إلى سعوديين، وطلاب المنح غير العرب، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (73.3%)، ونسبة غير المتقنين (26.7%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (67.7%)، ونسبة غير المتقنين (23.3%).

تعليق: يشير الجدول رقم (23) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وقد بيَّنا أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة حسب الجنسية تحت الجدول 3).

الجدول (24):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية السادسة لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
تحديد مواضع (أل) الشمسية	76.7%	83.3%	73.3%	76.7%	310	77.5%
تحديد مواضع (أل) القمرية	73.3%	93.3%	76.7%	80%	323.3	80.8%

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ المتوسط الحسابي للمهارتين معًا (79.15%)، وهذه النسبة جيدة وفق المقياس الرباعي، وظهر أنَّ المهارتين متقاربتا المستوى بين جميع الطلاب؛ ومن المفترض أن تكون النسبة أعلى مما هو مدوَّن؛ فهي من أسهل ما يجب على الطالب والطالبة معرفته؛ فهي قواعد أولية في عملية الكتابة.

سابعًا: المهارة الأساسية السابعة

الجدول (25):

إحصاء بالمهارة الأساسية السابعة: إتقان علامات الترقيم

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
إتقان علامات الترقيم	5	25	13	17	4	26	2	28

الجدول (26):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية السابعة بناءً على الجدول (25):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
إتقان علامات الترقيم	16.7%	83.3%	43.3%	56.7%	13.3%	86.7%	6.7%	93.3%

بالنظر للجدولين (25، 26) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

_ كانت أعلى نسبة إتقان فيها في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في اللغة العربية بنات.

_ اتضح أن نسبة الإتقان في المهارة الأساسية السابعة ضعيفة جدا؛ حيث بلغت أعلى نسبة في هذه المهارة (43.3%) وهذه نسبة مقارنة بنسب التمكن في المهارات الأخرى تعتبر ضعيفة؛ وذلك يرجع إلى عدم اهتمام الطلاب بتطبيق علامات الترقيم في الكتابة، وعدم الاهتمام بوضع درجاتٍ لتقييمها في موضوعات التعبير، أو الاختبارات.

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (26)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (30%)، ونسبة غير المتقنين (70%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (10%)، ونسبة غير المتقنين (90%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (26)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (25%)، ونسبة غير المتقنات (75%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (10%)، ونسبة غير المتقنين (90%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ج تحت الجدول رقم 10).

الجدول (27):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية السابعة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون (15طالبًا)		طلاب المنح غير العرب (15طالبًا)	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
إتقان علامات الترقيم	4 (26.7%)	11 (73.3%)	1 (6.7%)	14 (93.3%)

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (6.7%)، ونسبة غير المتقنين (93.3%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (26.7%)، ونسبة غير المتقنين (73.3%).

تعليق: يشير الجدول رقم (27) إلى تفوق الطلاب السعوديين، وذلك يرجع إلى أن تطبيق هذه المهارة بالنسبة للطالب العربي أيسر وأسهل من تطبيقها مع الطلاب غير العرب، ولأن جانبًا كبيرًا من تطبيق هذه المهارة يرجع إلى فهم النص، وهذه من المشكلات التي تواجه طلاب المنح غير العرب، وهذا يتوافق مع أثبتته دراسة محيلان (2010) حيث أرجعت السبب في ذلك إلى أنَّ الطلاب غير العرب لديهم قصور في فهم النصوص العربية، وفهم نبرات الصوت عند الإلقاء.

الجدول (28):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية السابعة لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
إتقان علامات الترقيم	16.7%	43.3%	13.3%	6.7%	80	20%

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ نسبة الإتقان في المهارة الأساسية السابعة ضعيفة جدا؛ حيث بلغت أعلى نسبة (43.3%) عند طالبات قسم الشريعة، ونسبة إتقان المهارة الأساسية السابعة عند جميع الطلاب عينة الدراسة بصفة عامة بلغت (20%)، وهذه نسبة مقارنة بنسب التمكن في المهارات الأخرى ضعيفة جدا، ويرجع هذه الضعف إلى عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريس مقرري التحرير العربي، ومهارات الكتابة، وإلى عدم اهتمام الطالب بتطبيقها، وعدم مطالبته بتطبيقها في كتابته.

ثامنًا: المهارة الأساسية الثامنة

الجدول (29):

إحصاء بالمهارة الأساسية الثامنة: جودة الكتابة ووضوحها

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
جودة الكتابة ووضوحها	25	5	30	0	21	9	24	6

الجدول (30):

النسبة المئوية لإتقان المهارة الأساسية الثامنة بناءً على الجدول (29):

المهارة الفرعية	شريعة بنين		شريعة بنات		لغة عربية بنين		لغة عربية بنات	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
جودة الكتابة ووضوحها	83.3%	16.7%	100%	0	70%	30%	80%	20%

بالنظر للجدولين (29، 30) يمكن أن نقول:

أ _ مقارنة حسب متغير القسم (30 طالبًا أو طالبةً):

_ كانت أعلى نسبة إتقان في قسم الشريعة بنات، وأقل نسبة في اللغة العربية بنين.

_ اتضح أن نسبة الإتقان في المهارة الأساسية الثامنة جيدة؛ حيث بلغت أعلى نسبة (100%)، وأدنى نسبة (70%).

ب _ مقارنة حسب متغير التخصص (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل تخصص تبعًا للجدول (26)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (200)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص الشريعة (91.65%)، ونسبة غير المتقنين (8.35%).

2_ بلغت نسبة الإتقان في تخصص اللغة العربية (75%)، ونسبة غير المتقنين (25%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن قسم الشريعة بشطريه أعلى من مستوى قسم اللغة العربية بشطريه، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ب تحت الجدول 2).

ج _ مقارنة حسب متغير الجنس (60 طالبًا وطالبةً):

طريقة العمل: جمعْنا نسب الإتقان في شطري البنين والبنات تحت كل جنس تبعًا للجدول (18)، ثم ضربْنا الناتج في (100)، ثم قسمناه على (٢٠٠)، فكانت النتيجة كالتالي:

1_ بلغت نسبة الإتقان عند البنات (90%)، ونسبة غير المتقنات (10%).

2_ بلغت نسبة الإتقان عند البنين (76.65%)، ونسبة غير المتقنين (23.35%).

تعليق: ظهر لنا أن مستوى تمكن البنات في قسمي الشريعة واللغة العربية أعلى من مستوى تمكن البنين في قسمي الشريعة واللغة العربية في هذه المهارة، وقد أشرنا إلى سبب ذلك في تعليقنا على (المقارنة ج تحت الجدول رقم 10).

الجدول (31):

مقارنة مستوى إتقان المهارة الأساسية الثامنة حسب الجنسية:

في هذا الجدول اقتصرنا على قسم الشريعة شطر البنين؛ نظرًا لكثرة عدد طلاب المنح الدراسية من غير العرب، مقارنةً بالأقسام الأخرى، وهذه المقارنة وِفق عيّنة عشوائية احتوت على (15) طالبًا سعوديًّا، وعلى (15) طالبًا من طلاب المنح غير العرب؛ ليحصل التكافؤ في الحكم بين القسمين.

المهارة الفرعية	الطلاب السعوديون (15طالبًا)		طلاب المنح غير العرب (15طالبًا)	
	متقن	غير متقن	متقن	غير متقن
جودة الكتابة ووضوحها	11 (73.3%)	4 (26.7%)	13 (86.7%)	2 (13.3%)

1_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب غير العرب (86.7%)، ونسبة غير المتقنين (13.3%).

2_ بلغت نسبة الإتقان لدى الطلاب السعوديين (73.3%)، ونسبة غير المتقنين (26.7%).

تعليق: يشير الجدول رقم (31) إلى تفوق طلاب المنح غير العرب، وذلك يرجع إلى جانب اهتمام هؤلاء الطلاب بالكتابة في بلدانهم؛ ومن المعلوم أن كثيرًا من البلدان الأفريقية ما زالت عملية الكتابة على الألواح موجودة عندهم، وما زال نظام الكتاتيب معمولًا به إلى الآن، وهذا له دورٌ كبيرٌ في إثراء مهارة الكتابة لدى الطلاب. ويضاف لذلك أن هؤلاء الطلاب تعودوا التأني في كتابتهم، وهذا بلا شك له دوره الإيجابي في جودة الكتابة ووضوحها.

الجدول (32):

مقارنة مستوى إتقان المهارات الفرعية للمهارة الأساسية الثامنة لدى جميع الطلاب:

المهارة الفرعية	شريعة بنين	شريعة بنات	لغة عربية بنين	لغة عربية بنات	مجموع النسب من (400)	النسبة المئوية*
جودة الكتابة ووضوحها	83.3%	100%	70%	80%	333.3	83.3%

* **ملاحظة:** النسبة المئوية لإتقان جميع العينات في المهارة الفرعية: (مجموع النسب × 100 ÷ 400)

تعليق: ظهر لنا أنَّ نسبة الإتقان في المهارة الأساسية الثامنة جيدة؛ حيث بلغت أعلى نسبة (100%) عند طالبات قسم الشريعة، وهذه المهارة الوحيدة التي تصل نسبة إتقانها عند قسمٍ من الأقسام إلى هذا الحد، ونسبة إتقان المهارة الأساسية الثامنة عند جميع الطلاب عينة الدراسة بصفة عامة بلغت (83.3%)، وهذه نسبة جيدة.

إحصائيات المهارات الأساسية مجملة:

الجدول (33)

تصنيف نتائج الطلاب والطالبات حسب المقياس الرباعي لجميع المهارات الأساسية وفق متغير القسم:

القسم	متمكن (85% فأعلى)		جيد (70%–84.75%)		مقبول (69.75%–50%)		ضعيف (49.75% فأدنى)	
	العدد (30)	النسبة	العدد (30)	النسبة	العدد (30)	النسبة	العدد (30)	النسبة
شريعة بنين	3	10%	9	30%	12	40%	6	20%
شريعة بنات	6	20%	12	40%	11	36.7%	1	3.3%
لغة عربية بنين	2	6.7%	9	30%	10	33.3%	9	30%
لغة عربية بنات	2	6.7%	5	16.7%	21	70%	2	6.7%

بالنظر للجدول (33) السابق ظهر لنا أن:

1_ أعلى نسبة في مستوى ''متمكن'' في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت (20 %)، وكانت أقل نسبة في قسم اللغة العربية بشطريه، حيث بلغت (6.7 %).

2_ أعلى نسبة في مستوى ''جيد'' في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت (40 %)، وكانت أقل نسبة في قسم اللغة العربية بنات، حيث بلغت (16.7 %).

3_ أعلى نسبة في مستوى ''مقبول'' في قسم اللغة العربية بنات، حيث بلغت (70 %)، وكانت أقل نسبة في قسم اللغة العربية بنين، حيث بلغت (33.3 %).

4_ أعلى نسبة في مستوى ''ضعيف'' في قسم اللغة العربية بنين، حيث بلغت (30 %)، وكانت أقل نسبة في قسم الشريعة بنات، حيث بلغت (3.3 %).

تعليق: أظهرت الدراسة أنَّ مستوى العيّنة المختارة من طلاب وطالبات قسم اللغة العربية أدنى مستويات المقارنة؛ ولعله يرجع إلى ضعف نسبة القبول في قسم اللغة العربية، وهذا يعني ضعف الطلاب والطالبات منذ البداية قبل دخولهم القسم مقارنة بغيرهم من الأقسام التي تقبل الحاصلين على نسب أعلى في الثانوية العامة.

الجدول (34)

تصنيف نتائج الطلاب والطالبات حسب المقياس الرباعي لجميع المهارات الأساسية وفق متغير التخصص:

التخصص	متمكن (85% فأعلى)		جيد (70%–84.75%)		مقبول (69.75%–50%)		ضعيف (49.75% فأدنى)	
	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة
الشريعة	9	15%	21	35%	23	38.3%	7	11.7%
اللغة العربية	4	6.7%	14	23.3%	31	51.7%	11	18.3%

بالنظر للجدول (34) أعلاه ظهر لنا:

1_ تفوق قسم الشريعة في مستوى ''تمكن''، حيث بلغت (15 %).

2_ تفوق قسم الشريعة في مستوى ''جيد''، حيث بلغت (35 %).

3_ كانت النسبة العليا في مستوى ''مقبول'' في قسم اللغة العربية، حيث بلغت (51.7 %).

4_ كانت النسبة العليا في مستوى ''ضعيف'' في قسم اللغة العربية، حيث بلغت (18.3 %).

وقد أشرنا إلى سبب تفوق قسم الشريعة في تعليقٍ سابقٍ (المهارة الأساسية الأولى – مقارنة حسب متغير التخصص)

الجدول (35)

تصنيف نتائج الطلاب والطالبات حسب المقياس الرباعي لجميع المهارات الأساسية وفق متغير الجنس:

الجنس	متمكن (85% فأعلى)		جيد (70%–84.75%)		مقبول (50%–69.75%)		ضعيف (49.75% فأدنى)	
	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة	العدد (60)	النسبة
شطر البنين	5	8.3%	18	30%	22	36.7%	15	25%
شطر البنات	8	13.3%	17	28.3%	32	53.3%	3	5%

بالنظر للجدول (35) أعلاه ظهر لنا:

1_ تفوق شطر البنات في مستوى ''متمكن''، حيث بلغت (13.3 %).

2_ تفوق شطر البنين في مستوى ''جيد''، حيث بلغت (30 %)، وبلغت نسبة شطر البنات (28.3%)، ولا يُعد هذا فرقًا ملحوظا.

3_ تفوق شطر البنات في مستوى ''مقبول''، حيث بلغت (53.3 %).

4_ كانت النسبة العليا في مستوى ''ضعيف'' في شطر البنين، حيث بلغت (25 %).

تعليق: تفوَّقَ شطر البنات بصفة عامة على شطر البنين؛ وهذا يرجع إلى جانب الاهتمام بالدراسة لدى البنات أكثر من البنين، وربما يعود ذلك إلى أن الطالبة ترى في حصولها على شهادتها الجامعية تمكينًا لها وتعزيزًا لدورها في بناء المجتمع وفق رؤية المملكة العربية السعودية.

وربَّما يرجع هذا الضعف لدى الطلاب لانشغال كثيرٍ منهم بأعمال أخرى غير الدراسة، فبعضهم يشغل إحدى الوظائف المسائية في مؤسسات خارج الجامعة، وبعضهم لديه من الظروف الاجتماعية ما تشغله عن الاهتمام بدراسته، وهذا يتفق مع ما أثبتته دراسة محيلان (2010) من أن البنات يرتبط تفوقهن في مهارة الإملاء على البنين بتفوقهن اللغوي بشكل عام، إضافة إلى الجدية والمثابرة، واتساع الوقت لديهن بعكس البنين.

الجدول (36)

تصنيف نتائج الطلاب والطالبات حسب المقياس الرباعي لجميع المهارات الأساسية وفق متغير الجنسية:

قسم الشريعة بنين	متمكن (85% فأعلى)		جيد (70%–84.75%)		مقبول (50%–69.75%)		ضعيف (49.75% فأدنى)	
	العدد (15)	النسبة	العدد (15)	النسبة	العدد (15)	النسبة	العدد (15)	النسبة
الطلاب السعوديون	2	13.3%	3	20%	6	40%	4	26.7%
طلاب المنح غير العرب	1	6.7%	6	40%	7	46.7%	1	6.7%

تعليق: بالنظر للجدول (36) أعلاه ظهر لنا تفوَّقَ طلاب المنح غير العرب على الطلاب السعوديين في مستويي (جيد، وضعيف)؛ وهذا يرجع إلى جانب الاهتمام بالتعليم لدى طلاب المنح الدراسية في بلدانهم، ولاهتمام طالب المنحة نفسه بدراسته، وحرصه الشديد على التعلم، ولتفرغهم التام للدراسة لكونهم طلابًا مبتعثين فليس عندهم ما يشغلهم سوى الدراسة.

وقد أشرنا سابقًا إلى أنَّ الضَّعف لدى الطلاب السعوديين قد يرجع إلى انشغال كثيرٍ منهم بأعمال أخرى غير الدراسة، فبعضهم يشغل إحدى الوظائف المسائية في مؤسسات خارج الجامعة، وبعضهم لديه من الظروف الاجتماعية ما تشغله عن الاهتمام بدراسته.

أما مستويا (متمكن، ومقبول) فالفرق بينهما ليس كبيرًا، ولا يعد فرقًا ملحوظًا.

الجدول (37)

تصنيف نتائج الطلاب والطالبات حسب المقياس الرباعي في المهارات الأساسية لمجموع عينة الدراسة:

القسم	متمكن (85% فأعلى)		جيد (70%–84.75%)		مقبول(50%–69.75%)		ضعيف (49.75% فأدنى)	
	العدد (120)	النسبة	العدد (120)	النسبة	العدد (120)	النسبة	العدد (120)	النسبة
جميع الأقسام	13	10.8%	35	29.2%	54	45%	18	15%

تعليق: بالنظر للجدول التفصيلي رقم (33)، وبالجدول الإجمالي رقم (37)، ظهر لنا أنَّ أعلى نسبة في المستويات الأربعة هي نسبة مستوى ''مقبول''، حيث بلغت (45%)، وأدنى نسبة هي نسبة مستوى ''متمكن''، حيث بلغت (10.8%)، وهذا يشير إلى ضعف مستوى تمكن الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة بصفة عامة، وقد أشرنا إلى أسباب هذا الضعف في تعليقنا على الإحصاءات المتقدمة.

ونضيف من أسباب الضعف:

1_ الاعتماد في مسألة التقييم في المراحل المختلفة من التعليم على الأسئلة الموضوعية التي لا تتطلب كتابةً.

2_ مرحلة كورونا قد جعلت الاختبارات موضوعية بنسبة (100%)، وقد أثَّرت سلبًا على مهارات الكتابة لدى الطلاب، وأثَّرت على المستوى بصفة عامة.

3_ استعمال الأجهزة الإليكترونية أسهم كثيرًا في بُعدِ الطُّلَّاب وغيرهم عن ممارسة الكتابة اليدوية، وقامت هذه الأجهزة بدور المصحح اللغوي التلقائي، وهذا بدوره يُعَدُّ عاملًا من عوامل ضعف مهارات الكتابة الإملائية.

الجدول (38):

النسبة المئوية لدرجة الإتقان في المهارات الأساسية بصفة عامة:

المهارة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة	نسبة الإتقان العامة*
نسبة إتقانه	76.6%	65.5%	74.9%	68.1%	71.1%	79.2%	20%	83.8%	67.4%

***ملاحظة:** (مجموع النسب × 100 ÷ 800)

تعليق: تشير النسبة المئوية العامة لجميع المهارات إلى أنَّ أعلى نسبة إتقان كانت في المهارة الثامنة؛ حيث بلغت (83.3%) وهذه نسبة جيدة، وأن أدنى نسبة إتقان كانت في المهارة السابعة؛ حيث بلغت (20%)، وهذه نسبة ضعيفة جدا، وأن نسبة الإتقان في جميع المهارات بصفة عامة نسبة مقبولة حيث بلغت (67.4%)، وقد أشرنا إلى أسباب ذلك في تعليقنا على الإحصاءات المتقدمة.

النتائج:

1_ أظهرت الدراسة أنَّ مستوى العيِّنة المختارة من طالبات قسم الشريعة أعلى مستويات المقارنة.

2_ أظهرت الدراسة أنَّ مستوى العيِّنة المختارة من طالبات قسم اللغة العربية أدنى مستويات المقارنة.

3_ أهمية التركيز على الجانب العملي التطبيقي في تدريس مقررات التحرير العربي، ومهارات الكتابة في المرحلة الجامعية؛ لأنَّ الدراسة النظرية التي تقتصر على حفظ الطالب للقاعدة لا تؤتي النتائج المرجوة.

4_ ضرورة التركيز في مقرري التحرير العربي، ومهارات الكتابة على الأخطاء اللغوية الشائعة حيث بلغت نسبة الخطأ في المهارة الفرعية الأولى من المهارة الأساسية الرابعة التي تختص برسم الألف اللينة الممدودة في الأسماء (71.6%)، وهذا لأن كتابة كلمة ''موسيقا'' بالألف المقصورة من الأخطاء الشائعة.

5_ ضرورة التركيز على معرفة ضوابط رسم الهمزات المتوسطة؛ حيث بلغت نسبة الخطأ في المهارة الفرعية الرابعة من المهارة الأساسية الثانية (65.8%).

6_ ضعف المستوى على اختلاف التخصص، والجنس، والجنسية في تطبيق المهارة الأساسية السابعة (علامات الترقيم).

7_ من عوامل ضعف الطلاب في الكتابة اعتمادُ الأسئلة الموضوعية بشكل كبير في الاختبارات، مما أدى إلى بعدهم عن كثرة الكتابة والتمرن عليها، وهذه النتيجة وضَّحها لنا سؤال المهارة الثامنة في أداة القياس (جودة الكتابة ووضوحها).

8_ حفظ القرآن الكريم له دور كبير في ارتفاع الملكة اللغوية والكتابية والإملائية؛ وهذا ما وضحته المقارنة بين طلاب وطالبات قسمي الشريعة واللغة العربية.

توصيات الدراسة:

_ الاعتناء بمقرري الإملاء، والخط في مراحل التعليم قبل الجامعي.

_ الاهتمام بالأسئلة المقالية التطبيقية وتكثيف التدريبات طوال الفصل الدراسي في مقرري التحرير العربي، ومهارات الكتابة.

_ ضرورة الاهتمام بالإملاء، وجودة الكتابة ووضوحها، وجعلهما جزءًا من معيار احتساب الدرجات في فروع اللغة المختلفة.

_ عقد دورات وندوات تدريبية للطلاب والطالبات تسهم في تنمية قدراتهم في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

_ تدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعيين المختصين في اللغة العربية على مناهج مطورة في التدريس والتقويم والتقنيات الحديثة التي تسهم في معالجة ضعف الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

مقترحات الدراسة:

_ تقترح الدراسة تطوير الأساليب المتبعة في تعليم مهارات الكتابة الإملائية كي تكون عاملًا مساعدًا في النُّهوض بمستوى الطُّلَّاب.

_ أن يكون لمجالس الأقسام العلمية والكليات دورٌ فعَّالٌ في متابعة مستوى أداء الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية.

_ أن يكون هناك اختبارٌ يقيس قدرة الطلاب في تطبيق مهارات الكتابة الإملائية قبل التحاقه بقسمي الشريعة واللغة العربية.

_ عقد دورات تدريبية للمعلمين في مراحل التعليم قبل الجامعي؛ لتنمية مهاراتهم في عرض المادة العلمية المتعلقة بالكتابة الإملائية.

_ إجراء دراسات ميدانية يقوم بها أهل الاختصاص بإشراف من الجهات المعنية كإدارات التعليم ونحوها، وذلك للوقوف على مشكلات تدريس مهارات الكتابة الإملائية.

المراجع:

إبراهيم، عبدالعليم. (1975). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. مكتبة غريب.

ابن منظور، محمد. (2021). لسان العرب. (ط11). دار صادر. بيروت. لبنان.

الجنوبي، عبدالله. (2023). مستوى تمكن الطلبة المعلمين من مهارات الكتابة الإملائية بكلية التربية، مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

الختلان، عبدالعزيز، وعطية، أسامة، والأمين، عمر. (2017). التحرير العربي الكتابة والتعبير. (ط3). مكتبة المتنبي.

خصاونة، نجوى. (2013). المهارات الإملائية اللازمة للطالبات المعلمات (تخصص اللغة العربية) بالبرنامج العام للتربية (الدبلوم) بجامعة الطائف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 2(10)، 983-968.

الدخيل، فهد. (1430). مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (11)، 161-122.

رواشدة، محمد. (2004). أثر برمجية تعليمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفقا لمستويات بلوم المعرفية. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمَّان العربية بالأردن.

زعفر، كمال. (2011). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي. (ط1). مكتبة المتنبي.

ساقي، حسين. (2019). أسباب ضعف مهارة الكتابة والخط لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أساتذتها. عدد خاص وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر .مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، جمهورية العراق. 422-432

سالم، مصطفى، ولافي، سعيد. (1999). استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس. القاهرة. (56)، 114-89.

سعيد، محمود. (1416). المرشد في الإملاء والترقيم والتحرير العربي. مكتبة كشكول.

السمان، مروان. (2012). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، 2(133)، 62-22.

السيوطي، عبدالرحمن. (1985). إتمام الدراية بقراء النقاية. تحقيق: الشيخ إبراهيم العجوز، (ط1)، دار الكتب العلمية.

ضو، عبدالفتاح. (2016). المهارات اللغوية، (ط2). مكتبة الرشد.

عاشور، راتب، والحوامدة، محمد. (2011). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات فلسطين، 2 (24): 321-287.

عبدالشافي، رحاب. (1997). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية). المجلة التربوية بجامعة جنوب الوادي كلية التربية بسوهاج. 1(22)، 319-270

عثمان، شريف. (2005). مهارات الكتابة. (ط1). مكتبة المتنبي.

عطا، إبراهيم، (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية، (ط2). مركز الكتاب للنشر.

الفراهيدي، الخليل، (1431). معجم العين. [تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي]. دار ومكتبة الهلال.

الفريح، عثمان ورضوان، أحمد. (2014). التحرير العربي. (ط12). مكتبة العبيكان.

محيلان، منى، (2010). أثر التخصص وبرنامج القبول والمستوى الدراسي والجنسية والجنس في مهارة الإملاء في اللغة العربية عند طلبة الجامعة الأردنية. دراسات العلوم التربوية. 2(37): 378-364.

النصار، محمد. (2017). أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،6(5)، 116-105

هارون، عبدالسلام. (2010). قواعد الإملاء وعلامات الترقيم. دار الطلائع.

الهاشمي، أحمد. (2002). المفرد العلم في رسم القلم. [تحقيق: محمد أحمد قاسم]، المطبعة العصرية.

Al-Dukhayyil, Fahd. (1430). mustawá al-adā' al-lughawī li-ṭullāb Kullīyat al-'Ulūm al-ijtimā'īyah bi-Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, (in arabic). Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah bi-Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah. (11), 122-161.

Al-Janūbī, Allāh. (2023). mustawá tmkn al-ṭalabah al-Mu'allimīn min mahārāt al-kitābah al-imlā'īyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah, (in arabic). Majallat Jāmi'at al-Imām 'Abd-al-Raḥmān ibn Fayṣal. 1 (50), 29-45.

Al-Naṣṣār, Muḥammad. (2017). Athar anshiṭat imlā'yh fī Tanmiyat mahārāt kitābat al-hamzah al-mutawassiṭah ladá ṭullāb al-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ, (in arabic). al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, 6 (5), 105-116.

Al-Sammān, Marwān. (2012). fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alá al-ta'allum al-munaẓẓam dhātyā li-Tanmiyat mahārāt al-kitābah al'qnā'yh ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah, (in arabic). Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah Jāmi'at 'Ayn Shams, 2 (133), 22-62.

'Āshūr, Rātib, wālḥwāmdh, Muḥammad. (2011). mustawá al-mahārāt al-imlā'īyah wa-'alāqatuhā bi-ḥifẓ al-Qur'ān al-Karīm ladá ṭalabat al-ṣaff al-sādis al-asāsī fī Muḥāfaẓat Irbid, (in arabic). Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt Filasṭīn, 2 (24): 287-321.

'Bdālshāfy, Riḥāb. (1997). fa'ālīyat Barnāmaj muqtaraḥ li-Tanmiyat al-mahārāt al-imlā'īyah al-lāzimah li-talāmīdh al-ḥalaqah al-thāniyah min al-Ta'līm al-asāsī

ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah (Qism al-lughah al-ʻArabīyah). (in arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Jāmiʻat Janūb al-Wādī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj. 1 (22), 270-319.

Khaṣāwinah, Najwá. (2013). al-mahārāt al-imlā'īyah al-lāzimah llṭālbāt almʻlmāt (takhaṣṣuṣ al-lughah al-ʻArabīyah) bi-al-barnāmaj al-ʻāmm lil-Tarbiyah (al-diblūm) bi-Jāmiʻat al-Ṭā'if, (in arabic). al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah. 2 (10), 968-983.

Mḥylān, Muná, (2010). Athar al-takhaṣṣuṣ wa-barnāmaj al-qubūl wa-al-muśtawá al-dirāsī wa-al-jinsīyah wa-al-jins fī mhārh al-imlā' fī al-lughah al-ʻArabīyah ʻinda ṭalabat al-Jāmiʻah al-Urdunīyah. (in arabic). Dirāsāt al-ʻUlūm al-Tarbawīyah. 2 (37): 364-378.

Rawāshidah, Muḥammad. (2004). Athar brmjyh taʻlīmīyah fī taḥṣīl Qawāʻid al-lughah al-ʻArabīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-asāsīyah fī al-Urdun wafqan li-mustawayāt blwm al-maʻrifīyah, (in arabic). [uṭrūḥat mājiśtīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat ʻmmān al-ʻArabīyah bi-al-Urdun.

Saʻīd, Maḥmūd. (1416). al-Murshid fī al-imlā' wa-al-tarqīm wa-al-taḥrīr al-ʻArabī. Maktabat Kashkūl. al-Riyāḍ. al-Saʻūdīyah.

Sālim, Muṣṭafá, wlāfy, Saʻīd. (1999). iśtikhdām iśtirātījīyah al-taʻallum ḥattá altmkn fī Tanmiyat al-mafāhīm al-naḥwīyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-Awwal al'ʻdády, al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah lil-, (in arabic). manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, Jāmiʻat ʻAyn Shams. al-Qāhirah. (56), 89-114.

Sāqī, Ḥusayn. (2019). asbāb ḍaʻf mhārh al-kitābah wa-al-khaṭṭ ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah min wijhat naẓar asātdhthā. ʻadad khāṣṣ waqā'iʻ al-Mu'tamar al-ʻIlmī al-tāsiʻ ʻashar bi-majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, (in arabic). al-Jāmiʻah al-Muśtanṣirīyah, Jumhūrīyat al-ʻIrāq. 422-432

العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل

Learned Helplessness and its Relationship to Social Anxiety Among Students with Learning Disability in Public Schools in Hail

د. علي بن محمد بن فالح الشرعة
أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

OCID:0009-0005-4831-8784

Dr. Ali Mohammad Faleh Al-Shirah
Associate Professor of Special Education, College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 10/ 12/ 2023، وقُبل للنشر في 30/ 12/ 2023)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على نتائج الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة مقياس العجز المتعلم، ومقياس القلق الاجتماعي لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدراسة من (296) طالبًا وطالبة , و بلغ عدد الطلبة الذكور من أفراد العينة (185) وعدد الطالبات (111) , و اختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل، وتوصلت نتائج الدراسة الى الآتي : مستوى العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى افراد عينة الدراسة كان متوسطًا ، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم والقلق الاجتماعي، وأشارت – ايضاً – نتائج الدراسة الحالية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تقديرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للقلق الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، و أوصت هذه الدراسة لإجراء المزيد من الدراسات حول العجز المتعلم والقلق الاجتماعي، وعلاقته بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلم، القلق الاجتماعي، صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between learned helplessness and social anxiety among students with learning Disability in the Hail region in the Kingdom of Saudi Arabia. This study used the descriptive correlational approach, and the study applied the learned helplessness scale and the social anxiety scale to collect data on the study sample. The study sample consisted of (296) male and female students. The number of male students in the sample was (185) and the number of female students was (111). They were selected by a simple random method from students with learning Disability in government schools. In the city of Hail. The results of the study showed the following: The level of learned helplessness and social anxiety among members of the study sample was moderate, and there was a statistically significant relationship at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between learned helplessness among people with learning Disability and social anxiety. It also indicated the presence of statistically significant differences when the level ($\alpha \leq 0.05$) between the level of estimates of students with learning disabilities in learned helplessness according to the gender variable in favor of females. The results also indicated that there are no statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic means of the estimates of students with learning disabilities according to social anxiety for the gender variable. The study recommended conducting more studies on learned helplessness and social anxiety, and its relationship to other variables.

Keywords: Learning Disability, Social Anxiety, Learning Helplessness.

المقدمة:

المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 التي أطلقها صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان آل سعود ولي العهد في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود كثفت الاهتمام بمجال التعلم والثورة المعلوماتية وتطوير الكوادر المؤهلة والمدربة في جميع الميادين، وكان من ضمن هذه الجهود برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الذي نفذته وزارة التعليم بتعاون مع عدد من الجامعات السعودية، وكانت جامعة حائل من أوائل الجامعات التي ساهمت في تنفيذ هذا البرنامج لعدد من التخصصات منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر: دبلوم التربية الخاصة العام، ودبلوم التفكير الناقد، وبرغم من هذه الجهود المبذولة يواجه الطلبة العديد من المشكلات والمعوقات التي تؤثر سلباً في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، ومن هذه المعوقات؛ ظاهرة العجز المتعلم، و يذكر الفرحاتي (2009) أن الأبحاث تشير بأن العجز المتعلم قد يجعل علاقة الشخص بالعالم الاجتماعي المحيط به مضطربة، ولذلك تزداد مؤشرات القلق الاجتماعي لدى ذوي العجز المتعلم (ذوي صعوبات التعلم)، خاصة في التعامل مع الغرباء وفي التواصل اللغوي الاجتماعي.

ويتأثر الأفراد بما يمرون به من خبرات في جميع المجالات سواء كانت خبرات إيجابية أو سلبية، فالخبرات الإيجابية تزيد من شعور الفرد بالثقة بالنفس وترفع من مستوى الطموح والأمل وتزيد من رح الدافعية والمثابرة لديه لتحقيق الأهداف، أما الخبرات إذا ما كانت خبرات سلبية فإنها تبعث إلى الإحباط، واليأس، والاكتئاب، والقلق لدى الفرد (الحارثي، 2020)، كما يتأثر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بنقص الدافعية للإنجاز، والشعور بعدم الارتياح إذا مروا بالخبرات والتجارب السلبية داخل الفصول الدراسية، كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي مما يؤدي لانخفاض مستوى التوافق السلوك الاجتماعي والأكاديمي مقارنة بالطلاب العاديين داخل الفصل الدراسي، وقد قامت المملكة العربية السعودية بتقديم كل الدعم والرعاية للأفراد ذوي صعوبات التعلم، وسن التشريعات والقوانين في مجال التربية الخاصة التي نادت بتوفير كل سبل الدعم، والرعاية للأفراد ذوي الإعاقة، والعمل على إتاحة فرص التعلم لذوي الإعاقة، ودمجهم للعيش، والعمل مع أفراد المجتمع الذي يشكلون جزء منه (Braunwell, 2016).

ويُعد القلق من المشكلات التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو شعور طبيعي يظهر في مراحل العمر المختلفة لدى الافراد، لكن إذا كان شديداً ومفرطاً ومبالغًا فيه وغير متوافق مع طبيعة الموقف الذي يظهر فيه يصنف بأنه مرض، وفي حال استمرارية القلق لدى الطالب سيكون لهُ تأثير سلبي على حياة الطالب الأكاديمية والاجتماعية، ويَعتبر «جرين هيل» بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأسباب بيولوجية أو عصبية هم أكثر عرضة للمعاناة من اضطراب القلق والاضطرابات النفسية الأخرى، كالغضب والإحباط والخوف ونقص الثقة بالنفس والخجل، وهذه الاضطرابات ناتجة من الإخفاق المتكرر في انجاز المهمات، ومواجهة المشكلات؛ مما يؤدي إلى ارتباط ذلك ارتباط سلبياً مع التوافق الدراسي، والتوافق الاجتماعي (كنعان،2015).

أما العجز المتعلم هو مصطلح يشير إلى مجموعة من المدركات السلبية التي يكتسبها الافراد من المواقف المتكررة للفشل، والتي تؤدي الى خفض الدافعية والرغبة بالنجاح أو تحقيق الأهداف، وفقدان السيطرة، والتحكم بالمواقف والاحداث التي يتعرض لها، مما يؤدي إلى الاستسلام للفشل (محمود، 2004).

وفي هذه الدراسة يسعى الباحث لتسليط الضوء على مشكلة العجز المتعلم الذي يعاني منه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومعرفة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمنطقة حائل.

مشكلة الدراسة:

العجز المتعلم يُعد من الظواهر النفسية التي ارتبطت بالدراسات الحديثة، فالعديد من الدراسات الأجنبية والعربية تناولت العجز المتعلم، فمن هذه الدراسات من أهتم بعلاج العجز المتعلم، ومنها من أهتم بعلاقة العجز المتعلم بالمتغيرات الأخرى مثل:(التوافق الأكاديمي، وقلق الاختبار، والمهارات الاجتماعية، والعنف المدرسي، وأساليب المعاملة الوالدية)، ومنها من أهتم بتخفيف درجة العجز المتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة على سبيل المثال لا على سبيل الحصر (sharma,2015)، ودراسة النجادات والسعود (2022)، ودراسة (Yaman,Esen,Derkus,2011)، ودراسة الحارثي (2020)، ودراسة صديق ومحمد (2014)، ودراسة اعديلي والزغلول (2015) حيث أظهرت بعض هذه الدراسات بأن العجز المتعلم يعتبر من أهم المعوقات التي تواجه الكفاءات الذاتية، وتحقيق الذات لدى الأفراد، فانتشار العجز المتعلم يمثل تحدياً عند اتساع نطاقها (Kabataym1999).

ويعتبر العجز المتعلم من المشكلات الأساسية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحقيقهم مستوى جيد من الأداء الأكاديمي، فكلما ارتفع مستوى العجز المتعلم لديهم يزداد الإخفاق الدراسي، ويفقدون الثقة بالنفس، وتظهر لديهم بعض أعراض الاضطرابات النفسية الأخرى كالقلق، والخوف، والاكتئاب، مما يؤثر سلبياً على مستوى أدائهم الأكاديمي وينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي كما أشارت كل من دراسة الحارثي (2020)، ودراسة العلياني (2020).

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول استكشاف العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتضح مما سبق بأن هذه الدراسة تهدف إلى فهم كيفية تأثير هذين العاملين على بعضهما البعض والتحقق من وجود فروق بناءً على الجنس في مستوى المتعلم في العجز المتعلم والقلق الاجتماعي بين هؤلاء الطلاب، والتأثير الكبير الذي يحدثه العجز المتعلم في الجوانب المختلفة لشخصية الفرد، لذا تسعى هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟

2- ما مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين مستوى العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) في مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل تعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

1- الكشف عن مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

2- الكشف عن مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

3- الكشف عن طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

٤- الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس.

٥- الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية للقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية**

تساعد هذه الدراسة في توسيع المعرفة النظرية حول العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقدم رؤى جديدة حول كيفية تأثير هذين المتغيرين على التعليم، والتنشئة الاجتماعية لهذه الفئة من الطلبة، مما سيعمل على أثراء الادب العربي بمقاربات وأساليب جديدة للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **الأهمية التطبيقية**

تبرز أهمية الدراسة في التطبيقات العملية، حيث توفر نتائجها أساساً لتطوير برامج إرشادية تهدف إلى تخفيف العجز المتعلم، وتحسين الظروف النفسية، والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما تسهم في تطوير أدوات قياس فعالة لتحديد مستوى العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى هذه الفئة، مما يسهم في تحسين البرامج التعليمية، والدعم المقدم لهم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن علاقة العجز المتعلم بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية بمدينة حائل.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على (186) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023-2024م.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي المصطلحات التي تناولتها الدراسة: ويوردها الباحث على النحو الآتي:

العجز المتعلم: يُعرف العجز المتعلم على أنه « حالة ترجع إلى أوجه القصور التحفيزية والمعرفية والعاطفية التي نشأت نتيجة تعرض كائن ما لسلسلة من الأحداث مستقلة عن سلوكه وليس تحت سيطرته، ولا يستطيع التحكم فيها (Qutaiba, 2011).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه العجز الناتج عن التعرض لمواقف فشل متكررة في إنجاز المهمات التي تطلب من الفرد، ويُعرف بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذوي صعوبات التعلم على أداة قياس مستوى العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

القلق الاجتماعي: هو « خبرة معرفية، وانفعالية، وسلوكية تستثار من خلال إدراك الفرد للمواقف الاجتماعية بطريقة سلبية (حنفي، 2013).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الشعور بالخوف والقلق والميل إلى العزلة عند التعرض للمواقف الاجتماعية، ويُعرف بهذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذوي صعوبات التعلم على أداة قياس مستوى القلق الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: «هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح من خلال ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وهذا لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الاعاقات الحسية، أو للحرمان البيئي، أو الاقتصادي، أو الثقافي (Wong.2011).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الطلبة الذين تم تشخيصهم من قبل إدارة التعليم في منطقة حائل بأنهم يعانون من صعوبات التعلم وتقدم لهم الخدمات من خلال التحاقهم بغرفة صعوبات التعلم من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تُعتبر فئة صعوبات التعلم من أهم الفئات لما لها من انتشار واسع في مدارس التعليم العام، وقد أدى ذلك لاهتمام كبير من العلماء، والباحثين نحو هذه الفئة باعتبارها فئة عادية لا تعاني من أي قصور في الجوانب الحسية المختلفة، أو في نسبة الذكاء التي يتمتعون بها، برغم من وجود صعوبات لدى هذه الفئة تنحصر بالجوانب الأكاديمية ولا تتعدى ذلك.

ويذكر كوفمان (Kauffman,2005) أن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم معرضون لخطر تطوير أنماط من سوء التوافق الاجتماعي بدرجة كبيرة، وقد تستمر هذه الأنماط مدى الحياة خاصة عندما يدرك الطالب ذوي صعوبات التعلم انخفاض مستوى تحصيله الدراسي، مما يستدعي ذلك لتوفير برامج إرشادية وتوجيهية فعالة للتغلب على مشكلاتهم في سوء التوافق الاجتماعي.

وتُعرف صعوبات التعلم بتأخر أو اضطراب أو عدم النمو بشكل طبيعي في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب أو اللغة أو عدم القدرة على تعلم أي مادة دراسية أخرى ينتج عن اضطراب في العمليات النفسية، ويعود السبب لوجود خلل في واحدة أو أكثر من الاداء الوظيفي للمخ والدماغ أو ناتج عن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ولا يعاني الفرد من تدني مستوى الذكاء أو وجود أي من الاعاقات الأخرى (Learner, 2003).

وقد صنفت صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية. فصعوبات التعلم النمائية هي السبب الذي يسبق ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية، ويؤدي لظهورها لدى الطلبة بعد تعرضهم للموقف التعليمي، وتُعرف صعوبات التعلم النمائية بانها تلك الصعوبات الناتجة من خلل في نمو القدرات العقلية والنفسية، ويتضح ذلك الخلل بظهور قصور لدى الطالب بقدرته على انجاز المهمات الأكاديمية، فالطلبة الذين يعانون من تدني مستوى الانتباه والادراك والتذكر لا ينجحون في تنفيذ المهام التي تتطلب هذه القدرات، أما صعوبات التعلم الاكاديمية فهي الأعراض الناتجة عن صعوبات التعلم النمائية والمرتبطة بها، فتشتمل على ظهور صعوبات في عمليات القراءة أو الكتابة أو الحساب، بالرغم من توفر الدافعية والرغبة لدى الطالب في التعلم، لكنه يفشل في القدرة على تحقيق الأهداف حتى مع توفر البيئة التعليمية المناسبة للتعلم مثل: المعلم، والأدوات المناسبة، وبذلك يجد الطالب نفسه يعاني من صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة او الحساب أو الإملاء (الشداد والسميري، 2013).

ولقد ظهرت الكثير من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، فلم تتفق هذه النظريات على تفسير واحد نحو الأسباب الفعلية المؤدية لصعوبات التعلم، فكل نظرية اهتمت بمفهوم صعوبات التعلم من الزاوية التي يهتم بها علماؤها ومفسروها، فمنهم من يعزي صعوبات التعلم لعوامل فسيولوجية، والبعض يعزيها للطرق المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنهم من يعزي سبب صعوبات التعلم لوجود اضطرابات نيرولوجية المنشاء

في المجال الإدراكي–الحركي، ويعتقد آخرون أن المهام والواجبات التي تطلب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تفوق مستوى النضج لديهم (أبو نيان، 2019).

والمشكلات والتحديات التي تواجه الفرد خلال فترة حياته تتطلب منه بذل المزيد من الجهد ليتمكن من تجاوزها، لكن في حال لم يستطع الفرد تجاوزها لا يتمكن من تحقيق ما يسعى له من أهداف، فهذه التحديات والمشكلات تؤدي إلى إحداث الفشل المتكرر لديه، وذلك يؤدي إلى انخفاض الدافعية، والإحباط ، وعدم الرغبة بالاستمرار بالمهمات، ويولد الشعور السلبي نحو الذات، كما يترتب على ذلك محاولة الفرد للانسحاب من هذه المواقف التي يتعرض لها، ويزيد من نسبة التوتر، والخوف، والقلق من التعرض لمثل هذه المواقف في المستقبل (السميري والجهني، 2019).

ويذكر معمور والفرحاني (2012) أن الارتباطات السلبية بين التفكير المنطقي، والعبارات الذاتية ذات الاعتلال الإدراكي والعلمي والمعرفي التي تظهر نتيجة للعجز المتعلم الذي يظهرهُ الطالب من خلال بعض العبارات السلبية نحو ذاته، فهو ينظر لنفسة بأنه شخص غير قادر على تحقيق الأهداف، وانه فاشل، وانه غبي وخلافها من العبارات السلبية نحو الذات، فهذه العبارات والأفكار التي يحملها الطالب نحو نفسة تمثل العجز المتعلم، وهذا يدل على فقدان الأمل، واليأس من الاستمرار بالتعلم، فالعجز المتعلم يظهر من خلال سلبية الطالب الناتجة عن التغيرات في الجوانب المعرفية والانفعالية، وفقدان الدافعية، وانخفاض في السلوك السوي، وبفتور الهمة، وضعف الإرادة، والاستسلام بسهولة، وعدم الاهتمام بتكملة الاعمال الموكلة له لقناعته بعدم القدرة على إنجازها، والشعور بالقلق في المواقف الجديدة عند التعامل مع الأشخاص الآخرين.

وهناك العديد من التعريفات التي تناولت العجز المتعلم مثل تعريف «البراميسيوم» حيث عرف الشخص ذو العجز المتعلم بأنه ذلك الشخص الذي يعزو فشلة إلى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة (الفتلاوي، 2009)، كما يعرف «بيك» العجز المتعلم بأنه اضطراب انفعالي ناتج عن إدراك الفرد لعدم كفايته في مواجهة الضغوطات والمبالغة في تقدير الأحداث الضاغطة والمواقف المختلفة مما يجعله يفشل ويكرر الفشل ليصبح شخص ذو عجز متعلم (معمور. الفرحاني، 2012)، كما قال «مايرو واتكن» أن العجز المتعلم جملة من التغيرات السلوكية الناتجة عن الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها (Maier,2005).

فالعجز المتعلم يحدث بشكل متدرج ولا يحدث دفعةً واحدة، ويتكون من العجز المتعلم من عدة خطوات تأتي متتالية حتى تصل بالفرد للعجز المتعلم، وهذه الخطوات هي: الظروف البيئية السيئة أو غير المواتية التي يتعرض لها الطالب، وتحول هذه الظروف إلى توقعات سلبية لدية، مما يؤدي لظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم لدى الطالب (الفرحاتي، 2007).

ويذكر النجادات والسعود (2022) بأن من أهم ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم في خائصهم الانفعالية هو القلق، فالقلق حالة انفعالية تتميز بمشاعر الخوف والتوتر والانزعاج، وعدم الارتياح، وهناك عدد من أشكال القلق كالقلق من الامتحان، والقلق الاجتماعي، فالقلق الاجتماعي يرتبط بالمحيط الاجتماعي للفرد، فالعلاقات الاجتماعية السلبية، والمثيرات الموجودة في البيئة، ومدى قيام أفراد الأسرة بالتفريق في تعاملها بين أبنائها يؤدي لزيادة احتمالية ظهور القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Stein,M,2011). ويعُد القلق الاجتماعي من الاضطرابات التي تؤثر على أداء الأكاديمي والاجتماعي للطالب مما يدفعه إلى تجنب المشاركة في النشاطات الأكاديمية والاجتماعية وغيرها من النشاطات (Masten, et, al, 2010).

وللقلق الاجتماعي عدة أعراض وتغيرات ظاهرة في الجانب الجسدي للفرد، وهي التعرق الشديد، واحمرار الوجه، وضيق في التنفس برغم بأنه لا يعاني من مشكلات في جهازه التنفسي، وتسارع في ضربات القلب، واضطرابات الكلام مثل الحبسة الكلامية أو التأتأة، ومن الاعراض غير الظاهرة الناتجة عن القلق الاجتماعي ضعف الثقة بالنفس، والشعور بالدونية أمام الآخرين، والتأخر في الأداء الأكاديمي (Dellosso, L, 2004).

وتبلغ نسبة القلق الاجتماعي بين الطلاب 9.6% كما أشار انجليكو وآخرون (Angdico, A, 2012)، وهذا يدل على الحاجة الماسة لإجراء دراسات حديثة لتحقق من طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي، والأداء الأكاديمي. فإن اضطراب القلق الاجتماعي يشير إلى اضطراب نفسي شديد يؤثر على جميع نواحي الشخصية، لذلك هدف الباحث في هذه الدراسة لتعرف على مستوى كل من العجز المتعلم، والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل، والكشف عن طبيعة العلاقة التي تربطهما.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد رُتبت الدراسات من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

قام النجادات والسعود (2022) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة بالمملكة الأردنية الهاشمية، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (495) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة مستوى العجز المتعلم

وقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة وكانت ذات مستوى متوسط ، كما أشارت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وقلق الامتحان، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً للمتوسطات الحسابية لتقديرات قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وقامت الشريدة (2022) بدراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي وتقديرات الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، حيث استخدم المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن في هذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (60) طالبًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم ودرجاتهم على مقياس القلق الاجتماعي، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات.

وهدفت دراسة الحارثي(2020) للتعرف على العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وبلغ عدد عينة الدراسة (198) طالبًا وطالبة ضمن الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والمهارات الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث أي أن الإناث لديهم نسبة أعلى من العجز المتعلم مقارنة بالذكور.

وجاءت دراسة العلياني (2020) لمعرفة العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين بلغ عدد المجموعة الأولى (117) طالبة بالمرحلة المتوسطة في إحدى مدارس السعودية، اما المجموعة الثانية فتكونت من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكان عددهم (89) طالبة بالمرحلة المتوسطة أيضاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة في بعد الزمن، وعدد الأخطاء، وكانت باتجاه العاديين في الزمن، وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم في عدد الأخطاء، كما اشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة بين العجز المتعلم والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

وهدفت دراسة أوكيهو وآخرين (2019) إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلم والعلاقات الاجتماعية داخل البيئة المدرسية لدى عينة من طلاب ولاية «اوسون» في نيجيريا، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وبلغ عدد العينة (278) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المدرسة الحكومية متوسط درجاتهم في العجز المتعلم أعلى بكثير مقارنة بطلاب المدارس الخاصة، ولا توجد علاقة بين العجز المتعلم والترابط المدرسي.

وكذلك هدفت دراسة ابن قموم (2017) إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مقارنة بالطلاب العاديين في الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة وابعادها.

وأشارت نتائج الدراسة التي أجراها درادكة (2016) والتي تناولت مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات بمنطقة المزار الجنوبي في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، وأظهرت النتائج انخفاضًا في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية تبعاً لنوع صعوبة التعلم.

وقام السليحات (2016) بدراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمملكة الأردنية الهاشمية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية تعود لنوع صعوبة التعلم، ولا توجد فروق تبعاً للنوع (ذكور / إناث).

ودراسة سيدرس (Sideridis, 2003) التي هدفت إلى معرفة أصل سلوك العجز المتعلم عند الطلاب ذوي صعوبات العلم، وغياب الدافعية، والتوجه نحو الهدف، والانجاز، والتعرض للفشل لديهم في اليونان، حيث اشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان لديهم تأثير سلبي، فضلًا عن التدني في التحصيل، والنشاط الإيجابي الهادف، وتدني مستوى تقدير الذات، وفقدان الامل مقارنة بالطلاب العاديين، ويعد هذا مؤشر سلبيّ على العجز المتعلم والتوجه نحو الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة نجد أن أغلب الدراسات السابقة اهتمت بفئة صعوبات التعلم مثل: دراسة النجادات والسعود، ودراسة الحارثي، ودراسة العلياني، ودراسة ابن قموم، ودراسة درادكه، ودراسة السليحات، ودراسة سيدرس، بينما اهتمت دراسة الشريدة بدراسة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي، وهو الجانب الذي يتقاطع مع الدراسة الحالية، لكن كانت عينة دراستها من طلاب المرحلة الثانوية العاديين، وهذا وجه الاختلاف عن الدراسة الحالية، بينما الدراسات السابقة جميعها دون استثناء استخدمت المنهج الوصفي سواء كان المنهج الوصفي الارتباطي أو المقارن، ومن الدراسات السابقة من اهتم بالعجز المتعلم لدى فئة صعوبات التعلم مثل: دراسة النجادات والسعود، ودراسة الحارثي، ودراسة العلياني، ودراسة سيدرس، بينما أهتمت دراسة درادكه، ودراسة ابن قموم بمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وسعت دراسة السليحات للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اهتمت بعض الدراسات بمتغيرات أخرى مثل: دراسة النجادات والسعود التي اهتمت بقلق الامتحان لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الشريدة التي اهتمت بدراسة القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولم يجد الباحث حسب اطلاعه أي من الدراسات السابقة التي تهتم بالتعرف على طبيعة العلاقة ما بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بحث العلاقة بين متغيرين (العجز المتعلم، والقلق الاجتماعي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة

الصف	الجنس	
	ذكور	إناث
الرابع	45	43
الخامس	67	53
السادس	41	47
المجموع	153	143

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يهتم بتوضيح العلاقة بين متغيرين، أو أكثر، وقياس مدى الارتباط بينهما، وأوجه الاختلاف والتشابه، كما يهتم بدراسة نوع وحجم العلاقة بين هذه المتغيرات، ومعرفة أهم ما يميز ظاهرة عن غيرها من الظواهر (أبو علام، 2011). ويُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة للوصول لأغراض هذه الدراسة التي تناولت « العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم».

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر التابعة لأداره التعليم في مدينة حائل بالمرحلة الابتدائية من الذكور والإناث، والبالغ عددهم (1276) طالبًا وطالبة، وبلغ عدد الذكور منهم (745) طالبًا، وعدد الإناث (531) طالبة ضمن الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغت نسبة العينة (20%) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل ضمن الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكان عددهم (296) طالبًا، وطالبة في الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023م، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة:

أدوات الدراسة:

بعد قيام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياس العجز المتعلم ومقياس القلق الاجتماعي بالاعتماد على الدراسات السابقة والأدوات ذات الصلة المستخدمة بها مثل: دراسة النجادات، والسعود (2022)، ودراسة الحارثي (2020)، ودراسة العلياني (2020) لتطوير مقياس العجز المتعلم، و أما لتطوير مقياس القلق الاجتماعي فقد تم الاعتماد على دراسة الشريدة (2022)، ودراسة لحارثي (2020)، ومقياس القلق الاجتماعي إعداد «إم. ليبويتز» (Liebowitz, M) ترجمة إبراهيم (2018). وبناءً على ما سبق فقد تكونت أداتي الدراسة من أداة العجز المعلم، واداة القلق الاجتماعي.

أولاً: مقياس العجز المتعلم

تكون المقياس في صورته الأولية من (30) عبارة موزعة على ثلاثة ابعاد (1- بُعد توقع الفشل. 2- بُعد لوم الذات. 3- بُعد انخفاض الدافعية)، ويطلب من المفحوص الإجابة على عبارات المقياس من خلال تدرج ليكري الخماسي (دائماً، وغالباً، واحياناً، ونادراً، وأبداً).

الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم

صدق المقياس

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة وقسم علم النفس في جامعة حائل، ذلك للتحقق من مناسبة عبارات المقياس لهدف الدراسة الحالية والسلامة اللغوية في صياغة عبارات المقياس وسلامة بناء المقياس، وذلك بالأخذ بآراء المحكمين نحو درجة الوضوح، ودرجة انتماء العبارة للبعد، وكانت الدرجة 80% هي درجة الاتفاق التي تم الاعتماد عليها من المحكين لتعديل العبارة أو حذفها، وفي ضوء ملحوظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات، فقد تم حذف عبارتين، وتعديل صياغة (5) عبارات، وبناءً على ما تم من تعديلات في الصياغة والحذف تكون مقياس العجز المتعلم في صورته النهائية من (28) عبارة موزعة على الابعاد الثلاثة للمقياس وهي : بُعد توقع الفشل وتكون من (8) عبارات، وبُعد لوم الذات وتكون من (10) عبارات، وبُعد انخفاض الدافعية وتكون من (10) عبارات، مستخدمًا تدرج ليكري الخماسي على عبارات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي: لتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس العجز المتعلم قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، تكونت من (20) طالبًا وطالب موزعة على الذكور والاناث بالتساوي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس ككل:

البعد	درجة ارتباط الابعاد
توقع الفشل	0,87
لوم الذات	0,93
انخفاض الدافعية	0,89

ملاحظة: دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,01$)

يتضح من الجدول رقم (2) بأن جميع أبعاد المقياس تتمتع بمعامل ارتباط موجب حسب ما يظهر في الجدول السابق، وبمستوى دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0,01$)، ويدل ذلك على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

قام الباحث باستخراج معامل بيرسون بين كل عبارة من عبارات مقياس العجز المتعلم، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له العبارة، كما هو في الجدول رقم (3).

جدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات مقياس العجز المتعلم، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة:

بُعد توقع الفشل		بُعد لوم الذات		بُعد انخفاض الدافعية	
رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.687**	9	0.651**	19	0.465**
2	0.648**	10	0.762**	20	0.674**
3	0.724**	11	0.612**	21	0.766**
4	0.699**	12	0.598**	22	0.655**
5	0.755**	13	0.594**	23	0.399**
6	0.569**	14	0.473**	24	0.484**
7	0.497**	15	0.623**	25	5.87**
8	0.715**	16	0.579**	26	0.702**
		17	0.485**	27	0.599**
		18	0628**	28	0.635**

ملاحظة: **دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$) *دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (3) يتضح من خلال القيم الواردة أن جميع عبارات مقياس العجز المتعلم ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد المكونة لها، بمعامل ارتباط موجب وبمستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات المقياس:

لتحقق من ثبات مقياس العجز المتعلم، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، مكونة من (20) طالبًا وطالبة موزعة على الذكور والإناث بالتساوي، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول 4

معامل ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة كرونباخ ألفا:

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
توقع الفشل	8	0.720
لوم الذات	10	0.771
انخفاض الدافعية	10	0.780
الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	28	0.909

من خلال الاطلاع على جدول رقم (4) يتبين أنه تتوفر مؤشرات ثبات لمقياس العجز المتعلم بدرجة عالية، وأن معاملات الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا تراوحت قيمها بين (0.720 - 0.780)، هذا يعني أن المقياس بأبعاده الثلاثة (توقع الفشل، لوم الذات، انخفاض الدافعية) تتسم بالصدق والثبات، بينما بلغت الدرجة الكلية لثبات مقياس العجز المتعلم باستخدام طريقة كرونباخ ألفا (0.909)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 وهذه يعني أن مقياس العجز المتعلم يتوفر لدية متطلبات التطبيق.

ثانياً: مقياس القلق الاجتماعي

تكون مقياس القلق الاجتماعي في صورته الأولية من (20) عبارة ذات تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وابداً).

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعي

صدق مقياس القلق الاجتماعي

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة وقسم علم النفس في جامعة حائل، ذلك للتحقق من مناسبة عبارات المقياس لهدف الدراسة الحالية والسلامة اللغوية في صياغة عبارات المقياس وسلامة بناء المقياس، وذلك للأخذ بآراء المحكمين نحو درجة وضوح العبارات، وكانت الدرجة 80% هي درجة الاتفاق التي تم الاعتماد عليها من المحكين لتعديل العبارة أو حذفها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات، فقد تم حذف (4)عبارات، وتعديل صياغة (3) عبارات، وبناءً على ما تم من تعديلات في الصياغة والحذف تكون مقياس القلق الاجتماعي في صورته النهائية من (16) عبارة، مستخدمًا تدرج ليكري الخماسي على عبارات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي: لتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس القلق الاجتماعي قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، تكونت من (20) طالبًا وطالبة موزعة على الذكور والاناث بالتساوي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول 5

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات مقياس القلق الاجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس ككل:

رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.648**	2	0.621**
3	0.562**	4	0.764**
5	0.483**	6	0.628**
7	0.755**	8	0.581**
9	0.532**	10	0.735**
11	0.701**	12	0.626**
13	0.671**	14	0.637**
15	0.496**	16	0.549**

ملاحظة: ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول رقم (5) أن جميع عبارات مقياس القلق الاجتماعي ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ككل، بمعامل ارتباط موجب وعالي وبمستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) وهذا يشير إلى أن مقياس القلق الاجتماعي يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وصدق البناء.

ثبات مقياس القلق الاجتماعي:

للتحق من ثبات مقياس القلق الاجتماعي قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، مكونة من (20) طالبًا وطالبة موزعة على الذكور والإناث بالتساوي، باستخدام طريقة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (0.914) وهذه القيمة تعتبر مقبولة مما يعني بأن مقياس القلق المتعلم يتوفر لدية متطلبات التطبيق.

آلية تصحيح مقياسي الدراسة الحالية:

استُخدِم في الدراسة الحالية مقياس العجز المتعلم، ومقياس القلق الاجتماعي الذي قام الباحث بتطويرهم لتحقيق أهداف الدراسة التدرج الخماسي لليكري ضمن الاختيارات (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وابداً) وتعطى كل استجابة قيمة رقمية على الترتيب الآتي: (5، 4، 3، 2، 1)، وللحكم على مستوى

المتوسطات الحسابية تم تحديد ثلاثة مستويات بناءً على استجابات أفراد عينة الدراسة هي: درجة مرتفعة وتتراوح الدرجة 3.68-5، أما الدرجة المتوسطة تتراوح درجتها من 2.34-3.67، والدرجة المنخفضة تتراوح من 0.99-2.33، وبناءً على ما سبق بلغت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة أقل من (0.99) فيكون مستوى التقديرات منخفضًا، واذا تراوح مستوى قيمة المتوسط الحسابي للعبارة من (2.44-3.66) فيكون مستوى التقديرات متوسطاً، أما إذا تراوحت مستوى قيمة المتوسطات الحسابية للعبارة أكبر أو يساوي (3.68) يكون مستوى التقديرات مرتفعًا.

المعالجات الإحصائية:

ليتمكن الباحث من الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وارتباط بيرسون، وكذلك استخدم الباحث اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: «ما مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟» وليتمكن الباحث من الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتتضح نتائج السؤال الأول من خلال الجدول الآتي:

جدول 6

قيمة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على ابعاد مقياس العجز المتعلم

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة للبعد	مستوى الدرجة
توقع الفشل	3.74	0.97	1	مرتفعة
انخفاض الدافعية	3.08	1.09	2	متوسطة
لوم الذات	2.66	0.81	3	متوسطة
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	3.16	0.86	–	متوسط

يبين جدول رقم (6) أن الدرجة الكلية للعجز المتعلم بلغ متوسطة (3.16) وبلغ الانحراف المعياري (.86)، وقد جاء بُعد توقع الفشل بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (.97)، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد انخفاض الدافعية بمتوسط حسابي (3.08)، وانحراف معياري (1.09)، أما بُعد لوم الذات فقد جاء في المرتبة الثالثة، والأخيرة بمتوسط حسابي (2.66)، وانحراف معياري (.81)، وقد جاءت بُعد توقع الفشل بدرجة مرتفعة، بينما جاء كل من بعد انخفاض الدافعية، وبُعد لوم الذات بدرجة متوسطة، وتشير هذه النتائج إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل.

جاءت نتائج السؤال الأول تتوافق مع نتائج دراسة النجادات والسعود (2022)، ودراسة الشريدة (2022)، والحارثي (2020) حيث أشارت هذه الدراسات جميعها بالمستوى المرتفع للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويعتبر العجز المتعلم مشكلة ينجم عنها الشعور بالإحباط، وتوقع الفشل، وضعف الثقة بالذات، وانخفاض الدافعية مما يؤدي إلى فقدان الرغبة للتعلم، والتي تؤدي بدورها إلى الفشل في اجتياز المهمات التعليمية المراد تحقيقها، والشعور بالإحباط والاستسلام لفكرة انهُ غير قادر على التعلم، مما يرسخ في مُخيلة الطالب بأنه عاجز عن تحقيق أي نجاح، ويُعزز هذا الشعور لدى الطالب اتجاهات الأهل والمعلمين والاقران نحوهُ، مما يشعر الطالب أنه لا يمتلك القدرة لتحقيق النجاح، ونعته بالصفات السلبية ومقارنته مع إخوانه في نطاق الاسرة، والأقران في نطاق المدرسة، ويؤدي ذلك لشعوره بعدم القدرة على تحقيق الأهداف والنجاح، وهذا ما يفسر وجود بُعد توقع الفشل بالمستوى الأول وبدرجة مرتفعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثاني: «ما مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟» وليتمكن الباحث من الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتتضح نتائج السؤال الثاني من خلال الجدول الآتي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
1	لا أحب حضور الاحتفالات	2.41	1.40	14	متوسطة
2	أشعر بالخوف عندما يطلب مني إلقاء كلمة، أو تقديم الواجب أمام الاخرين	3.88	1.30	5	مرتفعة
3	أشعر بالارتباك عند التحدث مع الأخرين	2.63	1.44	11	متوسطة
4	أشعر بالتوتر عند النظر لعيون الاخرين	2.59	1.39	12	متوسطة
5	لا أحب أن يسمعني أحد وانا اتحدث	3.96	1.27	4	مرتفعة
6	أشعر بالقلق والتوتر إذا كان الاختبار شفهي	3.25	1.46	8	متوسطة
7	أشعر بالخوف عندما التقي بأشخاص أراهم لأول مرة	3.46	1.40	7	متوسطة
8	أشعر بالخجل عندما يلاحظني أحدهم وأنا أعمل أي عمل	2.91	1.32	10	متوسطة
9	لا أفضل الحديث مع الجماعة	2.55	1.38	13	متوسطة
10	أفضل عدم المشاركة بالألعاب الجماعية	2.10	1.59	16	منخفضة
11	أشعر بالتردد عند محاولتي إرجاع شيء للبائع بعد شرائي له	4.12	1.17	3	مرتفعة
12	أشتري أشياء لا أحبها عندما يطلب مني ذلك	2.38	1.45	15	متوسطة
13	أتغيب عن المدرسة عندما يحين دوري لألقاء كلمة في الإذاعة المدرسية	4.65	1.21	1	مرتفعة
14	أتظاهر بالمرض عندما يزورنا الضيوف	4.39	1.24	2	مرتفعة
15	لا أستطيع بدء الحديث مع الأخرين	3.71	1.19	6	مرتفعة
16	يقتصر حديثي مع الأخرين بالإجابة على أسئلتهم فقط	3.21	1.39	9	متوسطة
	الدرجة الكلية لعبارات مقياس القلق الاجتماعي	3.26	1.42	–	متوسطة

يتضح من خلال قراءة البيانات في الجدول رقم (7) وجود مستوى متوسط من القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ونجد أن أقل تقدير حصلت علية العبارة رقم (10) وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (2.10) بينما الانحراف المعياري فبلغ (1.59) وكانت العبارة تنص على « أفضل عدم المشاركة بالألعاب الجماعية»، وكان أعلى تقدير للعبارة رقم (13) وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (4.65)، بينما الانحراف المعياري بلغ (1.21)، وكانت العبارة تنص على «أتغيب عن المدرسة عندما يحين دوري لألقاء كلمة في الإذاعة المدرسية»، وقد بلغ عدد العبارات اللواتي حصلن على مستوى مرتفع (6) عبارات، وهنّ العبارات رقم (2، 5، 11، 13، 14، 15)، بينما العبارات اللواتي حصلن على مستوى منخفض فهي عبارة واحدة صاحبة رقم (10)، أما باقي العبارات وعددهم (9) عبارات فحصلوا على مستوى متوسط وهنّ العبارات رقم (1، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 12، 16)، فنجد أن العبارات التي حصلت على متوسط مرتفع هي العبارات التي تتمركز حول حاجة الطالب بالقيام بالتحدث أمام الاخرين أو بالتعامل مع الافراد الآخرين، اما العبارات اللواتي حصلن على متوسط منخفض فهنّ العبارات اللواتي لا يتطلبن التحدث مع الآخرين بل بالمشاركة بالألعاب الجماعية الادائية، اما العبارات اللواتي حصلن على مستوى متوسط فتنوعت هذه

العبارات وهن أيضاً يدلن على القلق الاجتماعي الذي يشعر بهِ الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يعزى ذلك إلى توقع الطالب ذوي صعوبات التعلم للفشل، والاخفاق في القدرة على تطوير العلاقات الاجتماعية، والخوف من الاخرين نتيجة لتجاربه المتكررة، وما يترتب عليهن من عقوبات واستهزاء وتنمر من قبل الأقران، أو المعلمين، أو حتى أولياء الأمور والأخوة، وهذا يتفق مع ما توصلت إلية دراسة الحارثي (2019) من حيث تأثير العجز المتعلم على القدرة لتطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثالث: «هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين مستوى العجز المتعلم ومستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل؟» قام الباحث ليتمكن من الإجابة على هذا السؤال من حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل، وتتضح قيمة معامل الارتباط بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي من خلال الجدول الآتي:

جدول 8

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي

المتغير	معامل الارتباط بالعجز المتعلم	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	0.801	0.01

تكشف البيانات في الجدول (8) عن وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم، والقلق الاجتماعي علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، فكلما ارتفع مستوى العجز المتعلم أرتفع مستوى القلق الاجتماعي، حيث أن ارتفاع مستوى العجز المتعلم يرافقه ارتفاع في مستوى القلق الاجتماعي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الصلة الوثيقة بين العجز المتعلم والقلق الاجتماعي فكلما مرّ الطالب بالفشل المتكرر ظهر لديه الشعور بالقلق الاجتماعي، فالطالب الذي يتمتع بقلق اجتماعي مرتفع يعاني من الشعور بالتوتر الناتج عن توقع الفشل المستمر، وربما يؤدي الشعور بأعراض القلق الاجتماعي، والخوف الناجم عن طبيعة تعامل الآخرين السلبية التي يشعر بها، مما يشعر بأنه فقد الأمل بالقدرة على بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وبأن القلق الاجتماعي هو حالة تسيطر علية، وبتالي فإن العجز المتعلم، والقلق الاجتماعي حالتان يؤثران في بعضهما البعض، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشريدة (2022).

نتائج السؤال الرابع: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) في مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل تعزى لمتغير الجنس؟ « ليتمكن الباحث من الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط تقديرات الطلبة للعجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس، وتتضح النتيجة من خلال الجدول الآتي:

جدول 9

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط تقديرات الطلبة نحو العجز المتعلم تبعاً لمتغير ١ لجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة sig.
ذكور	2.96	0.96			
إناث	3.21	0.89	3.38	341	0.001

من خلال قراءة البيانات في الجدول رقم (9) تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العجز المتعلم بين الذكور والإناث، حيث وُجد أن الإناث يملن لتقديرات أعلى في مستوى العجز المتعلم مقارنة بالذكور، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط تقديرات الطلبة للعجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغ قيمة ت (3.38) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الإناث، أي أن الإناث أعلى في مستوى العجز المتعلم من الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (3.21) بينما بلغ المتوسط الحسابي لدة الذكور (2.96). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة النجادات، والسعود (2022)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (2020) بوجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات الطلبة للعجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور هم أكثر قدرة بالانسحاب من المواقف التي تظهر العجز المتعلم لديهم مقارنة بالإناث.

نتائج السؤال الخامس: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة حائل تعزى لمتغير الجنس؟ « ليتمكن الباحث من الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط تقديرات الطلبة للقلق الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، وتتضح النتيجة من خلال الجدول الآتي:

جدول 10

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط تقديرات الطلبة نحو القلق الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة sig.
ذكور	3.00	0.77	1.64	495	0.978
إناث	2.90	0.75			

تبين من خلال قراءة البيانات في الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى القلق الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت (1.64) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ممّا يعني أن القلق الاجتماعي يؤثر بشكل متساوٍ على كلا الجنسين، وتعزى هذه النتيجة إلى أن القلق الاجتماعي يتعرض له كل من الذكور والإناث، لكون كل من الذكور والإناث يفكر بتكوين مستقبل من خلال الالتحاق بعمل ومساعدة الأسرة بتأمين مستوى مناسب من الحياة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (2020).

وهذه النتائج تعطي فهماً أعمق للتحديات التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتشير إلى أهمية تطوير استراتيجيات تعليمية، ودعم نفسي ملائم لهم.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة، يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1- تحسين البيئة التعليمية والتأكيد على أهمية توفير بيئة تعليمية داعمة، ومحفزة في المدارس، تراعي الاحتياجات الخاصة للطلبة، وتساعد في تقليل الشعور بالعجز والقلق.

2- التركيز على البحث في مجالات ذات صلة: يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالعجز المتعلم، وكذلك تصميم برامج تعريفية للمعلمين، وأولياء الأمور حول مفهوم العجز المتعلم، وآثاره.

3- برامج علاجية ودعم نفسي: يقترح الباحث تطوير برامج علاجية خاصة لتخفيف مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع توفير الدعم النفسي، والتوجيهي لهم.

4- تدريب وتأهيل المعلمين: التأكيد على أهمية تدريب المعلمين على طرائق التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وتوفير الدعم اللازم لهم لتحقيق النجاح التعليمي.

5- التعاون مع الأسر: تشجيع التعاون بين المدرسة وأسر الطلبة لتوفير الدعم اللازم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع توفير الإرشاد والنصح للأسر حول كيفية التعامل مع أطفالهم بشكل فعال.

المراجع:

إبراهيم، الشافعي إبراهيم. (2018). مقياس القلق الاجتماعي *(LSASI)* للمراهقين والراشدين. دار الكتاب الحديث.

ابن قموم، صبرينة. (2017). المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مقارنة بالتلاميذ العاديين. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 12(1)، 303-314.

أبو علام، رجاء محمود. (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2019). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار الناشر الدولي.

اعديلي، نداء والزغلول، رافع. (2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(3)، 343-331.

الحارثي، صبحي سعيد. (2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس، 14(2)، 289-306.

حنفي، هويدة. (2013). مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والشباب. مكتبة الأنجلو.

درادكه، ايمان مصطفى. (2016). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الزيات، فتحي. (2008). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. دار النشر للجامعات.

السليحات، جهاد عطا. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية في تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

السميري، ياسر والجهني، سلمان. (2019). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية لكلية التربية. جامعة سوهاج، 61(1)، 210-179.

الشدادي، محمد والسميري، ياسر. (2013). صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس. دار الناشر الدولي.

الشريدة، أمل صالح سليمان. (2022). العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، (37)، 23-89.

صديق، رحاب محمود ومحمد، ابتسام أحمد. (2014). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، (17)، 441-519.

العزة، سعيد حسني. (2002). صعوبات التعلم - المفهوم والتشخيص والأسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلياني، محمد. (2020). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (230)، 135-166.

الفتلاوي، علي. (2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي: تحمل، عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 3(59)، 167-201.

الفرحاتي، السيد محمود. (2007). العجز المتعلم سياقات وقضاياه التربوية والاجتماعية. مكتبة الانجلو المصرية.

الفرحاتي، السيد محمود. (2009). قراءات في علم النفس الإيجابي: العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. مكتبة الانجلو المصرية.

كنعان، بلال (2015). سيكولوجية العجز المتعلم. المكتب الجامعي الحديث.

معمور، عبدالمنان والفرحاتي، محمود. (2012). العجز المتعلم «المفهوم والمواجهة» من منظور علم النفس الإيجابي. مكة المكرمة: تقارب للاستشارات النفسية والتربوية والأسرية.

النجادات، حسين متروك والسعود، عثمان عبد القادر. (2022). العجز المتعلم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة. مجلـــة العلوم التربويـــــة والنفســـــية، 6 (55)، 55-74.

Adili, Nidaa., & Al-Zaghloul, Rafi. (2015). A causal model of academic causal attribution relationships. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11, (3)m343-331.

Al-Fatlawi, Ali (2009). Learned helplessness and its relationship to cognitive style: tolerance and intolerance of ambiguity among university students. Journal of the College of Basic Education, 3(59), 167-201.

Al-Harithi, Sobhi Saeed. (2020). Learned helplessness and its relationship to social skills among people with learning difficulties in the primary stage. Journal of Educational and Psychological Studies. Sultan Qaboos university, 14(2),289-306.

Al-Najadat, Hussein Matrouk., & Al-Saud, Othman Abdel Qader. (2022). Learned helplessness and its relationship to test anxiety among students with learning difficulties in Tafila Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(55), 55-74.

Al-Olayani, Muhammad. (2020). Learned helplessness and cognitive style among students with learning difficulties. Reading and Knowledge Magazine. Faculty of Education, Ain Shams University – Egyptian Society for Reading and Knowledge, (230), 135-166.

Al-Sharida, Amal Saleh Suleiman. (2022). Learned helplessness and its relationship to social anxiety and self-esteem among secondary school students in the Qassim region. Education Magazine. Cairo College of Education, (37),89-23.

Al-Sulaihat, Jihad Atta. (2016). The effectiveness of a training program to teach social and academic skills in improving the social and academic skills of a Jordanian sample of students with learning difficulties. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Graduate Studies, International Islamic University.

Al-Sumairi, Yasser., & Al-Juhani, Salman. (2019). The problems facing teachers of learning difficulties in discovering gifted people with learning difficulties in the city of Yanbu. Educational magazine of the ollege of Education. Sohag University, 61(1), 210-179.

Anghdico, A (2012). Social Anxiety disorder and social skills Acritical (Review of the literature international journal of behavioral conduction,v 6(1), 167-198.

Braunwell, ND. (2016). Connection between effort and academic success in learning-disabled students identified with learned helplessness (Unpublished Masters theses). Rowan University Department Special Education, United States New Jersey.

Daradke, Iman Mustafa. (2016). The level of social skills among children with academic learning ifficulties in light of some variables. Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University.

Dellosso, L. (2004). Social anxiety spectrum European Archives psychiatry clinical Neurosis, v3 (253), 286-297.

Ibn Qamum, Sabrina. (2017). Social skills of students with academic learning difficulties compared to normal students. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, 12(1), 303-314.

Kabatay, Regina T. (1999). Self-Defeating personality and learned Helplessness. Honors Thesis, Southern Illinois University Carbondale.

Learner, JW. (2003). Learning Disabilities: Theories. Diagnosis and Teaching Strategies. (8Ed), New York. Houghton. Mifflin Company.

Maamour, Abdel-Mannan., & Al-Farhati, Mahmoud. (2012). Learned helplessness "understood and confronted" from a positive psychology perspective. Convergence for psychological, educational and family consultations. Makkah.

Maier, sf Watkin. (2005). Stressor control bialy and learned helplessness the roles of the dorsal raphe nocuous serotonin and corticotrophin – releasing factor.

Master, L. (2010). LA depression ED land beck Suisse – p18.

Ocheho, okeo (2019). Differences in school connectedness and learned ness among undergo ration in public and private university no sun state.

Qutaiba, A. (2011). The Ralationship between the level of school – Involvement and Learned Hplplessness among special – Education Teachers in the Arab Sector. Australian Journal of Teacher Education, 36(2), 1-15.

Sharma, SMA. (2015). Learned Helplessness among Adolescent (Male & Female) Students of private and Government Schools. IOSR Journal of Environmental Science, Toxicology and food, 1(6), 1-26.

Siddiq, Rehab Mahmoud., & Mohamed, Ibtisam Ahmed. (2014). The relationship of some parental treatment styles to learned helplessness among kindergarten children. Childhood and Education Magazine, (17), 441-519.

Sideridis, GD. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? International Journal of Educational Research, 39(4), 497-517.

Stein, M. (2011). Bringing up Bashful Developmental pathways to social phobia, Vol 24(4), 660-665

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., Berman, J. (2011). The abcs of learning disabilitis. Academic Press.

Yaman, S., Esen, G., & Derkus, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. Sosyal Balmier Enstitusu Dergisi, 20(2), 457-470.

تقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع بمنطقة حائل باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية (دراسة في الجغرافيا الحيوية وحماية البيئة)

Assessment of Environmental Sensitivity in Wadi Al-Udayra Basin in Hail Region Using Remote Sensing and GIS (A study in Biogeography and Environmental Protection)

د. مهاء بنت ذايد الشمري

أستاذ الجغرافيا الطبيعية المساعد، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

ORCID:0009-0006-0188-6167

DR. Maha Thayed AI-shammari

Assistant Professor of Physical Geography, Department of Social Sciences, College of Arts and Letters, University of Hail

(قُدم للنشر في 07/ 12/ 2023، وقُبل للنشر في 10/ 01/ 2024)

المستخلص:

التدهور البيئي يعني تراجع القدرات الإنتاجية لمكونات النظام البيئي بفعل مجموعة مشتركة من العوامل الطبيعية والبشرية. وبذلك يهدف البحث لتقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع بمنطقة حائل باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية والاعتماد على معايير التربة والطبوغرافية والمناخ والنبات والإدارة، وبدأ البحث بتقييم التدهور على مستوى متغيرات كل معيار، ومن ثم تقييم الحساسية البيئية للتدهور في الحوض بالاعتماد على جميع المعايير. وبذلك توصلت نتائج تقييم الحساسية البيئية للتدهور في الحوض بناء على جميع المعايير أنه لا توجد منطقة في الحوض لا تعاني من حساسية للتدهور البيئي، ومما يؤكد ذلك بلغت أدنى نسبة لتحسس الحوض للتدهور 46%، وأكدت النتائج ايضاً بأنه لا توجد أي منطقة في الحوض تعاني من حساسية تامة للتدهور البيئي بنسبة 100%، ومما يؤكد ذلك بلغت أعلى نسبة للحساسية البيئية للتدهور في الحوض 91,34%، وبلغ متوسط نسبة حساسية الحوض للتدهور البيئي 72,33%، وتتصف غالبية مساحة الحوض بحساسية معتدلة للتدهور البيئي، بمساحة 1330,24 كم^2 بنسبة 74,48% من إجمالي مساحة الحوض، وتقل حساسية الحوض للتدهور أدنى ووسط الحوض، بمساحة 203,04 كم^2 بنسبة 11,36% من إجمالي مساحة الحوض، وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية للتدهور البيئي وسط وأعلى الحوض، بمساحة 252,66 كم^2 بنسبة 14,14% من إجمالي مساحة الحوض.

الكلمات المفتاحية: التدهور البيئي، منطقة حائل، حوض وادي الأديرع، نظم المعلومات الجغرافية، الاستشعار عن بعد.

Abstract:

Environmental degradation is decline in productive capacities of components of the ecosystem because a combination of natural and human factors. Thus, research aims to evaluation environmental sensitivity to degradation in Al-Udaira wadi basin in Hail region, using remote sensing and geographic information systems, Depending on soil, topographical, climate, vegetation, and management criteria. The research began by evaluation degradation at level variables of each standard, and then evaluating environmental sensitivity to degradation in the basin based on all criteria. The results of evaluation of environmental sensitivity to degradation in basin, based on all criteria, concluded that there is no area that does not suffer from sensitivity to environmental degradation, evidence of this lowest rate sensitivity to degradation in the basin was 46%. The results also confirmed that there is no any area in basin that suffers from a complete sensitivity to environmental degradation by 100%, and evidence of this the highest rate sensitivity to environmental degradation in basin was 91.34%. and average rate sensitivity of basin to environmental degradation was 72.33%. The majority of basin is characterized by moderate sensitivity to environmental degradation, with an area of 1330.24 km^2, rate 74.48% of total area basin. The sensitivity of basin to degradation decreases in lower and middle of basin, with an area 203.04 km^2, rate 11.36% of total area of the basin. The area is highly sensitive to environmental degradation is located in middle and upper of basin, with an area 252.66 km^2, rate 14.14% of total area basin.

Keywords: Environmental Degradation, Hail Region, Wadi Al-Udaira basin, Geographic information systems, Remote sensing.

المقدمة:

تعاني المناطق الجافة وشبه الجافة تدهور إنتاج الأراضي، بفعل عوامل طبيعية وأخرى بشرية تؤدي إلى تراجع وظائف التربة، وفقدان تنوع المحاصيل والمراعي والغابات (Trotta et al, 2014, 422.p). ويحدث التدهور في أي منطقة عند تجاوز عملية التدهور قدرة الطبيعة على الاستعادة. وتشترك مجموعة عوامل متنوعة في التدهور البيئي، الذي يقود إلى تعرية التربة وتدهور النبات (Salvati & Carlucci, 2010). ويحدث نتيجة ضغط السكان على الموارد الطبيعية الارضية (UNCCD, 2015).

وبذلك أصبح النظام البيئي غير متوازن بسبب الأنشطة البشرية المفرطة التي تهدد النظم البيئية العالمية (Riebsame, et al, 1994, 47. p). ووفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة التصحر 2015م فإن 25٪ من مساحة الأراضي متدهورة بشدة أو انها عرضه للتدهور، ويعرف التدهور في المناطق الجافة وشبه الجافة بالتصحر (Momirovica, et al, 2019, p71).

ويعتبر نموذج البحر الأبيض المتوسط (MEDALUS) بمساعدة وكالة البيئة الأوروبية، ويغطي النظم البيئية الخمسة من قبل المركز الأوروبي المعني بموضوعات البيئة أهم محاولة لرسم خرائط المناطق المتدهورة (Ozşahin & Eroglu, 2018, p. 1950)، ولبساطته ومرونته استخدم على نطاق واسع لتقييم ورسم خرائط حساسية البيئة للتدهور، وطبق بمناطق غير متوسطية لكشف التدهور (Pravalie et al, 2017, 114.p)، ويطبق نموذج (ESA) بواسطة نظم المعلومات الجغرافية، ويقدم تحليل لعلاقة متغيرات البيئة تساعد على تحديد مناطق التدهور وأسبابه وانعكاساته (Duro, et al, 2014, 306.p).

وتعد منطقة الدراسة من أكثر من المناطق حساسية للتدهور بسبب موقعها بالمنطقة الجافة. ويعد التدهور البيئي الناجم عن الأنشطة البشرية والتغيرات المناخية مشكلة خطيرة في هذه المناطق , ومن أهم أسباب التدهور البيئي الجفاف و وسوء الممارسات الزراعية وتدهور التربة وعدم استقرار المجتمع والضغط السكاني (الوليعي، 1429هـ،ص 227).

ويعتمد تقييم حساسية البيئة على تقييم تدهور الأراضي المرتبط بالمناخ والتربة والنبات والإدارة (El-Hamid, et al, 2019, 183.p)، وبذلك تحاول الدراسة تقييم الحساسية البيئية للتدهور في الحوض بواسطة مؤشر (ESA) في بيئة نظم المعلومات الجغرافية، حيث يعتبر وادي الأديرع من الاحواض المهمة في منطقة حائل، ويواجه تدهور بيئي بفعل تزايد سكان مدينة حائل، وتغير استعمال الأرض، وتمكن نتائج الدراسة صانع القرار من وضع معالجات مناسبة للمناطق التي تعاني من حساسية عالية للتدهور البيئي، وتدعم نتائج هذه الطريقة المستخدمة الإدارة المستدامة للأراضي في المناطق المعرضة للتدهور.

أهمية البحث:

يفتقر حوض وادي الأديرع لأي دراسات تحدد مستويات الحساسية البيئية للتدهور، حيث يقع ضمن المناطق الجافة التي تعاني من تدهور بفعل الضغط البشري والتوسع العمراني لمدينة حائل فضلاً عن تغير المناخ، لذا من المهم إنتاج خريطة تبين مستويات التدهور البيئي، بما يعزز من فرص تنفيذ مزيداً من التخطيط الواعي لمنع تدهور المناظر الطبيعية والأراضي والتربة.

منطقة البحث:

يقع حوض وادي الأديرع وسط منطقة حائل، وتبدأ روافده من جنوب غرب مدينة حائل، إذ يمر المجرى الرئيس للوادي وسطها، ويصب شمال شرق مدينة حائل، ويقع فلكياً بين دائرتي عرض 27:7-27:50 شمالاً، وخطي طول 41:15–41:59 شرقاً، بمساحة 1785,92 كم^2

أهداف البحث:

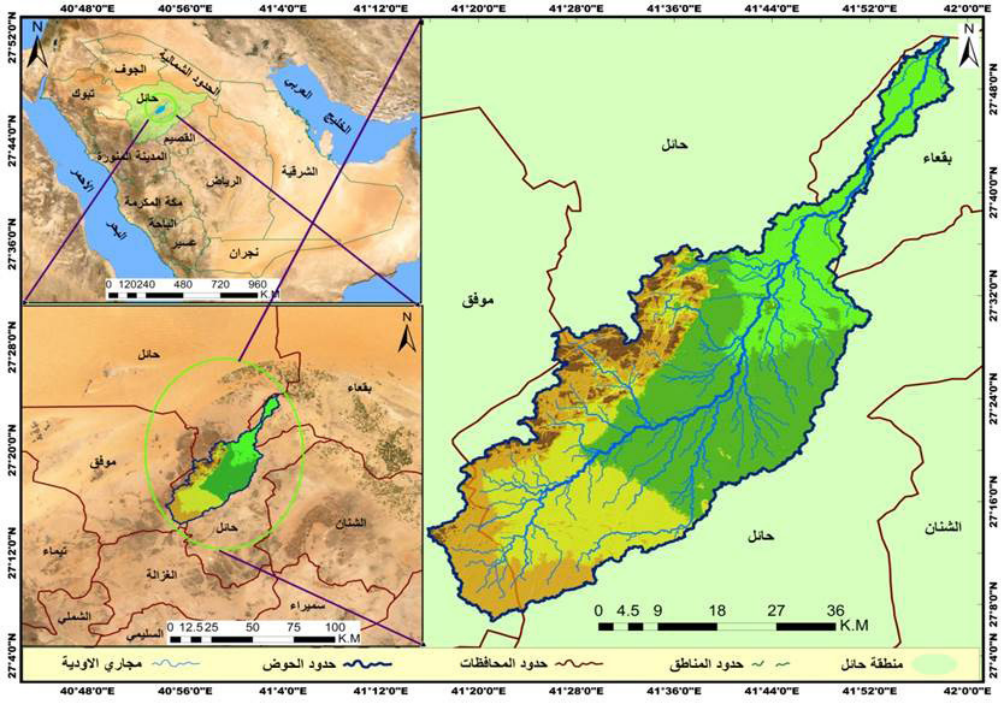
1- تقييم حساسية الحوض للتدهور حسب مؤشرات التربة والطبوغرافيا، والمناخ، والنبات، والإدارة.

2- تقييم الحساسية البيئية للتدهور في الحوض باستخدام مؤشر الحساسية البيئية (ESA).

3- وضع التدابير اللازمة لمعالجة مظاهر التدهور البيئي لحوض وادي الأديرع، ونشر الوعي البيئي لدى لسكان حول مخاطر التدهور البيئي.

شكل1

منطقة الدراسة حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على نموذج ارتفاع رقمي دقة مكانية (30)م، المساحة الجيولوجية الامريكية، 2022م.

الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية:

قيم (عبد الكريم، 2013) أثر التغيرات المكانية والنمو العمراني واستخدامات الأرض وزيادة مخاطر السيول بوادي الأديرع، وخصائص الجريان السطحي لحوض وادي الأديرع بالإضافة إلى مشكلات التلوث البيئي الناجمة عن إلقاء مخلفات الصرف الصحي في بطون الأودية. ذكر (الشرقاوي والمشاط، 1438) عن أخطار السيول بحوض وادي الأديرع بمدينة حائل والتعرف على سلوكها الهيدرولوجي تمهيداً لاستغلالها والاستفادة من مياهها، ومحاولة درء أخطارها في حالة حدوث الجريان السيلي من خلال مجاريها. صنف (الشمري، 2013) الأراضي وجودة المياه والتلوث الكيميائي لبعض المحاصيل وتربة المزارع بوادي الأديرع بمدينة حائل.

الدراسات العالمية

قيم (Al-Khuzaie, et al, 2015) الحساسية البيئية للتصحر شمال سيناء بتطبيق نموذج مؤشر المناطق الحساسة بيئياً (ESA)، واعتمد على معايير المياه والمناخ والتربة والنبات والإدارة والتعرية الريحية، وأظهرت النتائج تأثير قوى للمناخ والنبات، ومعتدل للتربة والإدارة، وتراوحت مساحة المناطق شديدة الحساسية بين 21- 78٪ من مساحة المنطقة. وحلل (Ozşahin & Eroglu, 2018) التدهور البيئي في محافظة تيكرداج (تركيا) باستخدام مؤشر (ESA) واعتمد على ثلاث متغيرات بيئية التربة والمناخ والغطاء النباتي، وتوصلت النتائج إلى أن 62%، من مساحة المنطقة تتصف بحساسية معتدلة التدهور. وقيم (Momirovica, et al, 2019) المناطق الحساسة للتدهور في بلدية كوكاريكا (تركيا) بتطبيق مؤشر (ESA)، والاعتماد على التربة والمناخ والنبات والإدارة، وتوصلت النتائج إلى أن 41,54٪ من مساحة المنطقة تعاني من تدهور حرج. واستخدم (Gabriele and Previtali, 2020) نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد لتقييم حساسية التصحر في بازيليكاتا (إيطاليا)، وتطبيق مؤشر (ESA)، وتمثلت مدخلات المؤشر بالتربة والمناخ والإدارة والغطاء النباتي. وقام (Afzali, et al, 2021) بالتقييم الكمي للحساسية البيئية للتصحر في سهل سيغزي، أصفهان (إيران) باستخدام مؤشر (ESA)، والاعتماد

على معايير التربة والمياه الجوفية والنبات والمناخ والتعرية، وتوصلت النتائج الى أن 23,5٪ من المساحة تعاني من أخطار عالية جداً، و76,5٪ تعاني من مخاطر عالية التصحر.

منهجية البحث:

لتحقيق الاهداف السابقة تدرجت منهجية البحث كما يأتي:

أولاً: جمع البيانات: حيث تم جمع بيانات متغيرات مؤشرات الحساسية البيئية للتدهور، وصولاً لتطبيق مؤشر الحساسية البيئية (ESA)، ويمكن تصنيف بيانات الدراسة بما يأتي:

أ) **بيانات التربة:** وتمثلت ببيانات خصائص التربة التي جمعت من عدة مواقع اهمها المركز الدولي لمعلومات التربة. وينتج المركز (SoilGrids) طبقات خصائص التربة بدقة مكانية (250م)، (Poggio, et al, 2021, p.217) وموقع منظمة الاغذية العالمية (الفاو)، وموقع ناسا لبيانات الارض، وتظهر تفاصيل بيانات قياس التدهور البيئي بمؤشر التربة في الجدول (1).

جدول 1

الخصائص الفيزيائية والكيمائية للتربة

البيانات	نوع الطبقة	وحدة القياس	الدقة المكانية	المصدر
نسبة الطين	Raster	٪100	243.55	https://soilgrids.org
نسبة الرمل	Raster	٪100	243.55	https://soilgrids.org
نسبة الغرين	Raster	٪100	243.55	https://soilgrids.org
كثافة للتربة	Raster	جرام/ سم^3	243.55	https://soilgrids.org
حصى التربة	Raster	سم^3/دسم^3	243.55	https://soilgrids.org
نوع التربة	(shapfile)	–	–	https://www.fao.org/soils
الكربون	Raster	ديسيغرام/كج	243.55	https://soilgrids.org
التبادل الكايتوني	Raster	مليمول سم/كجم	243.55	https://soilgrids.org
عمق التربة	Raster	متر	916.59	https://daac.ornl.gov/cgi
حرارة التربة	Raster	كلفانية	1088.35	https://giovanni.gsfc.nasa.gov
رطوبة التربة	Raster	كج/كم^2	1088.35	https://giovanni.gsfc.nasa.gov

ب) **بيانات طبوغرافية:** وتمثلت بيانات التضاريس لتقدير الحساسية البيئة للتدهور جدول (2).

جدول 2

الخصائص التضاريسية

البيانات	القمر	وحدة القياس	الدقة المكانية	المصدر
انحدار التربة	SRTM	الخلية	30	https://earthexplorer.usgs.gov/
اتجاه التضاريس	SRTM	الخلية	30	https://earthexplorer.usgs.gov/

ج) **بيانات مناخية:** وتمثلت بيانات المناخ المستخدمة لتقدير حساسية التدهور جدول (3).

جدول 3

الخصائص المناخية

البيانات	القمر	وحدة القياس	الدقة المكانية	المصدر
كمية الأمطار	TRMM	MM	27188.3	https://giovanni.gsfc.nasa.gov
التبخر	Glads Model	W/M^2	27188.3	https://giovanni.gsfc.nasa.gov
الرياح	Flads Model	M/S	10971.9	https://giovanni.gsfc.nasa.gov
الجريان السطحي	Flads Model	$Kg/M^2/S$	10971.9	https://giovanni.gsfc.nasa.gov

د) بيانات الغطاء النباتي: وتمثلت بيانات النبات لتقدير حساسية التدهور بما في جدول (4).

جدول 4

الخصائص النباتية

البيانات	نوع الطبقة	وحدة القياس	الدقة المكانية	المصدر
مؤشر (SAVI)	(Sentinel 2)	الخلية	10	https://earthexplorer.usgs.gov/
مؤشر الجفاف (VCI)	Sentinel 2)	الخلية	10	https://earthexplorer.usgs.gov/

هـ) بيانات الإدارة: وتمثلت بيانات تقدير حساسية التدهور طبقاً لهذا المعيار بطبقات جدول (٥).

جدول 5

الخصائص البشرية

البيانات	القمر/الطبقة	وحدة القياس	الدقة المكانية	المصدر
استخدام الارض	(Sentinel 2)	الخلية	10	https://earthexplorer.usgs.gov/
القرى	(Shapfile)	–	–	https://www.openstreetmap.org/export

ثانياً: معالجة البيانات

أ) تغيير الإرجاع من النظام الجغرافي (WGS_1984) للنظام المتري (UTM_ZONL_37N) وتحويل الطبقات المرجعة من (Raster)الى (Point) باستخدام أداة (Raster to point in ARC GIS).

ب) التصحيح الراديومتري (Radiometric) لمرئية(Sentinel 2)باستخدام أداتي (Autonomous Atmospheric Correction, Haze Reduction)، ودمج نطاقات المرئية بأداة (layer Stack)، والاقتطاع على حدود الحوض بواسطة اداة (Create subset image) ببرنامج (Erdas Imagine).

ثالثاً) اشتقاق الطبقات المعلوماتية:

أ) استخدام خوارزمية (Kriging) لاشتقاق طبقات التربة والمناخ بموجب طبقات (Shapfile Point).

ثانياً: معالجة البيانات

أ) تغيير الإرجاع من النظام الجغرافي (WGS_1984) للنظام المتري (UTM_ZONL_37N) وتحويل الطبقات المرجعة من (Raster) الى (Point) باستخدام أداة (Raster to point in ARC GIS) .

ب) التصحيح الراديومتري (Radiometric) لمرئية (Sentinel 2) باستخدام أداتي (Atmospheric Cor-rection, Haze Reduction Autonomous)، ودمج نطاقات المرئية بأداة (layer Stack)، والاقتطاع على حدود الحوض بواسطة اداة (Create subset image) ببرنامج (Erdas Imagine).

ثالثاً) اشتقاق الطبقات المعلوماتية:

أ) استخدام خوارزمية (Kriging) لاشتقاق طبقات التربة والمناخ بموجب طبقات (Shapfile Point).

ب) تحويل حرارة التربة من (ك–م) بالصيغة داخل الحاسبة الخلوية لبرنامج (Arc GIS).

$$TC = RT - 273.15$$

حيث TC درجات الحرارة مئوية، RT طبقتي درجات حرارة التربة كلفانية

ج) استخدام مؤشر (Soil Adjusted Vegetation Index) لاشتقاق طبقة الغطاء النباتي بالمعادلة:

$$SAVI = \frac{(NIR - RED)}{(NIR + RED + 0.5)} * (1.5). (Huete, 1988).$$

حيث (NIR) الاشعة تحت الحمراء القريبة نطاق (8)، (RED) الأشعة الحمراء نطاق (4).

د) استخدام مؤشر حالة النبات (Vegetation Condition Index) لتحديد الجفاف بالمعادلة:

$$VCI = \frac{(SAVI - SAVImin)}{(SAVI\ max - SAVI\ min)} * 100. (Ghaleb\ et\ al, 2015, p567)$$

حيث (SAVI) مؤشر الاختلاف الخضري المعدل للتربة، ($SAVI^{min}$) أدنى قيمة لمؤشر (SAVI)، ($SAVI^{max}$) أعلى قيمة لمؤشر (SAVI).

هـ) تصنيف المرئية (Unsupervised Classification) لاشتقاق طبقة استعمال الأرض.

و) استخدام اداة (Slope) لاشتقاق طبقة الانحدار، (As-pect) لاشتقاق طبقة اتجاه السفوح.

ي) استخدام اداة (Kernel Density) لاشتقاق طبقة معلوماتية (Raster) لكثافة القرى.

ل) اعادة تصنيف الطبقات باستخدام اداة (Reclassify) وتحديد متوسط وانحراف المؤشرات.

رابعاً/: الحساسية المكانية لمعايير التدهور

أ) تحديد مدى حساسية التربة للتدهور باستخدام الحاسبة الخلوية (Raster Calculator) في دمج جميع طبقات خصائص التربة حسب اوزانها بالصيغة الرياضية.

ES= Rbds" * 0.14 + "Rcs" * 0.12 + "Rot" * 0.16" + "Rsc" * 0.13 + "Rts" * 0.12 + "Rte" * 0.11 + "Rst" * 0.11 + "Rsh" * 0.11

حيث ES معيار التربة، Rbds الكثافة الظاهرية للتربة، Rcs حصى التربة، Rot نوعية التربة، Rsc كربون التربة، Rts عمق التربة، Rte قدرة التبادل الكايتونية، Rst حرارة التربة، Rsh رطوبة التربة.

ب) الحساسية البيئية للتدهور طبقاً لمعيار التضاريس بدمج طبقات المعيار بالصيغة الرياضية.

ET= Rs" * 0.60 + "Ras" * 0.4

Et معيار الطبوغرافيا، Rs الانحدار، Ras اتجاه السفوح.

ج) الحساسية البيئية للتدهور حسب معيار المناخ بدمج طبقات المعيار بالصيغة الرياضية:

EC= Rp" * 0.25 + "Rw" * 0.23 + "Re" * 0.22 +" ""Rr" * 0.30

EC. معيار المناخ، Rp الامطار، Rw سرعة الرياح، Re التبخر، Rr الجريان السطحي

د) الحساسية البيئية للتدهور حسب معيار الغطاء النباتي بدمج طبقات المعيار بالصيغة الرياضية:

EV= Rs" * 0.6 + "Rv" * 0.4"

EV معيار الغطاء النباتي، Rs مؤشر الغطاء النباتي المعدل للتربة، Rv مؤشر حالة الغطاء النباتي.

هـ) الحساسية البيئية للتدهور طبقاً لمعيار الادارة ودمجت طبقات المعيار بالصيغة الرياضية:

EM= Rlu" * 0.7 + "Rdv" * 0.3

حيث أن: EM معيار الادارة، Rlu استعمالات الارض، Rdv كثافة القرى

خامساً/: الحساسية البيئية للتدهور (ESA):

– حساب وزن معايير التربة والطبوغرافيا والمناخ والغطاء النباتي والإدارة باستخدام طريقة التسلسل الهرمي (APH) من خلال إعداد مصفوفة المقارنة الزوجية، وقياس مستوى الثبات.

– استخدام الحاسبة الخلوية (Raster Calculator) لدمج معايير مؤشر (ESA) حسب أوزانها، ومن ثم تقييم مدى حساسية الحوض للتدهور طبقاً لمختلف المعايير بالصيغة الرياضية.

ESA = ES" * 0.25 + "ET" * 0.10 + "EC" * 0.25 »
+ "EV" * 0.20 + "EM" * 0.20

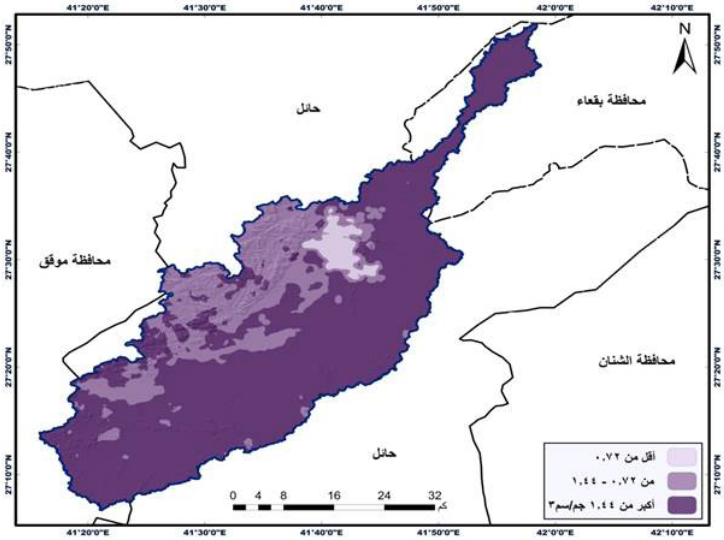
حيث ESA مؤشر الحساسية البيئية للتدهور، ES طبقة التربة، ET طبقة الطبوغرافيا، EC طبقة المناخ، EV طبقة الغطاء النباتي، EM طبقة الادارة.

سادساً/ مناقشة النتائج

أ) معيار خصائص التربة:

أكدت أتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة التصحر أن وفرة بيانات التربة مهمة للحيلولة دون تدهور الأراضي وتحقيق التنمية المستدامة, (UNCCD)، وتعد بيانات التربة أساسية للتخفيف من آثار تغير المناخ على إنتاج الغذاء. (Hengl, et al, 2017. p.2). وبذلك تم تقييم حساسية تدهور بيئة الحوض جدول (6)، بالاعتماد الخصائص الفيزيائية والكيميائية للتربة كالكثافة الظاهرية (Bulk density)وتعني وزن التربة الجافة مقسوم على حجمها الكلي، وتعكس حجم وشكل وترتيب جزيئات وفراغات التربة (بنيتها)، ويعد مؤشر جيد على التدهور البيئي لأنها تحدد مدى نمو جذور النبات ونفاذية التربة، فمن الجيد حركة الهواء والماء في التربة التي تقل كثافتها عن 1.5 جم/سم^3 وتؤدي التربة التي تتجاوز كثافتها 1.6 جم/سم إلى تقييد نمو جذور النبات. تراوحت كثافة تربة الحوض بين 0–1.55، بمتوسط مكاني1.41، وانحراف معياري 0.22 جم/كم^3. ويوضح الشكل (2) وقوع المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة لتدهور البيئة حيث تقل كثافة التربة عن 0.72 جم/كم^3 وسط وجنوب الحوض، بمساحة 47,08 كم^2 بنسبة 2,36٪ من مساحة الحوض، وتبرز المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور، حيث تتراوح كثافة التربة بين 0,72- 1,44 جم/كم^{3}شمال وشمال غرب الحوض، بمساحة 419,28 كم^2، بنسبة 23,47٪ من مساحة الحوض. وتقع منطقة الحساسية العالية لتدهور البيئة حيث تتجاوز الكثافة 1,44 جم/كم^3 جنوب وشرق الحوض، بمساحة 1319,58كم^2 بنسبة 73,89٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 2
الكثافة الظاهرية للتربة في حوض وادي الأديرع



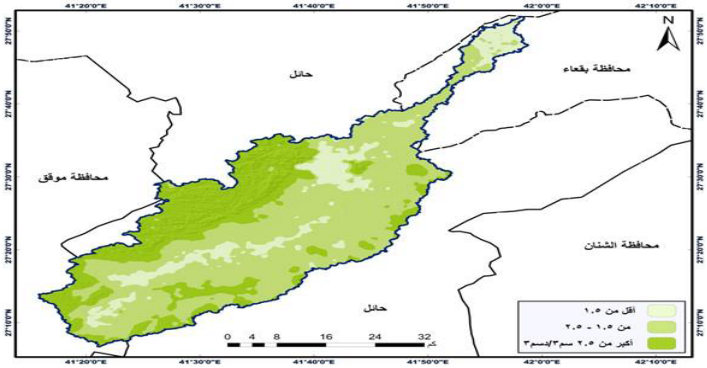
المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Raster)، المركز الدولي لبيانات التربة، 2022م.

ومن خواص تقييم حساسية تدهور بيئة الحوض حصى التربة (Coarse fragments) الذي يزيد عن 2 ملم. وتعتبر التربة التي تحتوي على كمية معتدلة من الحصى أكثر مقاومة للتدهور، بسبب ترشيح مياه الأمطار، ويقل فقدانها بنسبة تتراوح بين 9-70%، (Chow, et al, 2007, p.565).

وبذلك تراوح حجم حصى تربة الحوض بين 0-4سم3/ دسم3، بمتوسط 2,18، وانحراف معياري 0,66 سم3/دسم3، ويوضح شكل (3) وقوع منطقة الحساسية العالية للتدهور حيث يقل حجم الحصى عن 0,72 سم3/دسم3، ووسط وأدنى الحوض بمساحة 122,03 كم2 بنسبة 12,38%، من مساحة الحوض، وتظهر المنطقة التي تتصف بتدهور معتدل حيث يتراوح حجم الحصى بين 1,5-2,5 سم3/دسم3 وسط وجنوب وجنوب غرب الحوض، بمساحة 982,35 كم2 بنسبة 55% من مساحة الحوض. وتقع المنطقة ضعيفة الحساسية للتدهور حيث يتجاوز حجم الحصى 2,5 سم3/دسم٣ شمال وشمال غرب وجنوب الحوض بمساحة 582,55كم2 بنسبة 32,62% من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 3

خشونة حبيبات التربة في حوض وادي الأديرع



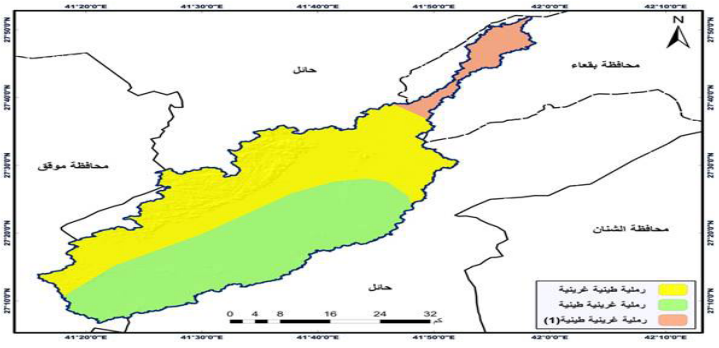
المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Raster)، المركز الدولي لبيانات التربة، 2022م.

ومن متغيرات تقييم حساسية تدهور بيئة الحوض نوع التربة شكل (4)، وتكمن أهميتها في تحديد ملاءمتها للزراعة وقدرتها على الاحتفاظ بالماء والمواد العضوية التي تحد من تدهورها وتعزز مقاومتها للتعرية، فالتربة التي تسمح بتسرب المياه وتحتوي على مواد عضوية تتصف بمقاومتها للتدهور، ويضم الحوض ثلاثة أنواع الأولى: تتسم بحساسية ضعيفة للتدهور حيث نسبة الرمل 58,9% والطين 24,9% والغرين 16,2% من تكوين التربة، وتظهر شمال ووسط الحوض بمساحة 882,18 كم2 بنسبة 49,4% من مساحة الحوض، والثانية تتسم بحساسية معتدلة للتدهور حيث نسبة الرمل 50,4% والغرين 29% والطين 20,6% جنوب وجنوب غرب الحوض، بمساحة 791,38 كم٢ بنسبة 44,4% من مساحة الحوض. والثالثة لها حساسية عالية للتدهور، حيث تتراجع نسبة الرمل إلى 48,5%، وتزداد نسبة الغرين الى 35,6%، ونسبة الطين 16% من إجمالي تكوين التربة، وتظهر شرق الحوض بمساحة 112,39 كم2، بنسبة 6,29% من إجمالي مساحة الحوض.

ومن خصائص تقييم التدهور البيئي الكربون العضوي أي الكائنات الحية والميتة نباتية وحيوانية،(Soil organic carbon) ويعتبر مؤشر أساسي لصحة وإنتاج التربة شكل (5). وبذلك تراوح كربون التربة بين 0.77-0 ، بمتوسط للحوض0.4 ، وانحراف معياري 0.09 ديسيغرام/كج. وتظهر منطقة التدهور العالي حيث يقل الكربون عن 0.22 وسط الحوض بمساحة50 ,39كم2 بنسبة 82,2٪ وتقع الثانية حيث اعتدال التدهور بمناطق تراوح الكربون بين 0.44-0.22، بمساحة 1137,53كم2 بنسبة 63,7٪، وتبرز منطقة ضعف التدهور حيث يتجاوز الكربون 0.44 ديسيغرام/كج شمال وجنوب الحوض، بمساحة 598 كم2 بنسبة 33, 48٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 4

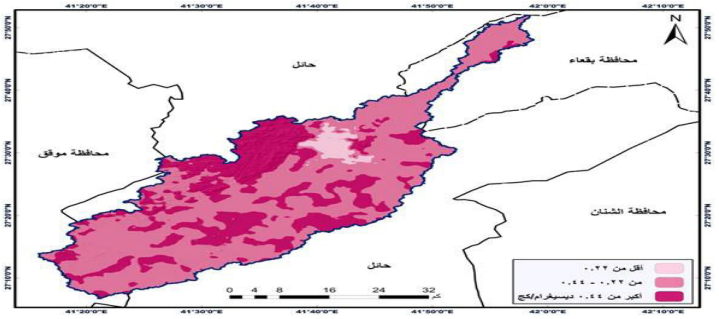
أنواع التربة في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Shapfile)، موقع منظمة الزراعة العالمية، 2022م.

شكل 5

الكربون العضوي للتربة في حوض وادي الأديرع

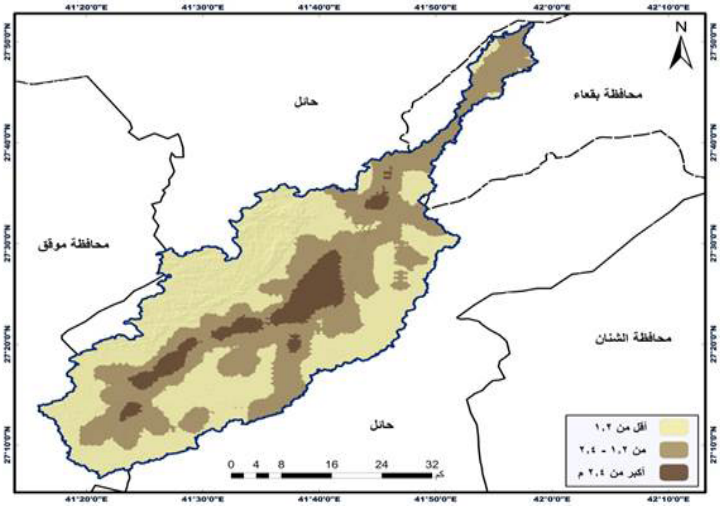


المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Raster)، المركز الدولي لبيانات التربة، 2022م.

ومن متغيرات تقييم التدهور البيئي عمق التربة شكل (6)، فكلما زاد عمق التربة قلت حساسيتها للتدهور والعكس. ويؤثر عمق التربة في التبادل الرأسي للعناصر المعدنية والعضوية، مما يؤدي إلى أحداث تغيرات فيزيائية وكيميائية بين التربة السطحية والعميقة، ويؤثر في نظام الإدارة البشرية كالحراثة وغيرها مما يؤدي إلى تغير خصائص التربة (Adugna and Abegaz, 2011, p.2014)، وبذلك تراوح عمق تربة الحوض بين 0 -4,67م، بمتوسط مكاني 1,33م، وانحراف معياري 0,65م. وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية للتدهور حيث يقل عمق التربة عن 1,2م شمال وجنوب الحوض، بمساحة 940,25كم^2 بنسبة 52,65% من مساحة الحوض، وتقع المنطقة معتدلة التدهور حيث يتراوح عمق التربة بين 1,2-2,4م، وسط وأدنى الحوض، بمساحة 703,65كم^2 بنسبة 39,4٪، وتبرز منطقة الحساسية الضعيفة حيث يتجاوز عمق التربة 2,4م في مجرى الوادي الرئيس، بمساحة 142,12 كم ^{2} بنسبة 7,96٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 6

عمق التربة في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات الأرض، 2022م.

وقيمت حساسية تدهور بيئة الحوض بقدرة التبادل الكايتونية (Cation exchange capacity)وتعد خاصية متأصلة في التربة، وتؤثر في قدرة التربة على الاحتفاظ بالغذاء، وتحول دون تدهور البيئة، وتستخدم كمقياس لخصوبة التربة، لأنها تشير إلى مدى قدرة التربة على الاحتفاظ بالعناصر الغذائية.

جدول 6

خصائص تقييم حساسية التربة للتدهور في حوض وادي الأديرع

الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
الكثافة الظاهرية للتربة جرام/ سم^3	اقل من 0.72	ضعيفة	1	0.14
	1.44 - 0.72	معتدلة	2	
	أكبر من 1.44	مرتفعة	3	
حصى التربة (سم^3 / دسم^3)	اقل من 1.5	مرتفعة	3	0.12
	2.5 - 1.5	ضعيفة	1	
	أكبر من 2.5	معتدلة	2	
نوع التربة	رملية طينية غرينية	ضعيفة	1	0.16
	رملية غرينية طينية	معتدلة	2	
	رملية غرينية طينية (1)	مرتفعة	3	
المواد العضوية في التربة ديسيغرام/كج	أقل من 0.22	مرتفعة	3	0.13
	0.44 - 0.22	معتدلة	2	
	أكبر من 0.44	ضعيفة	1	

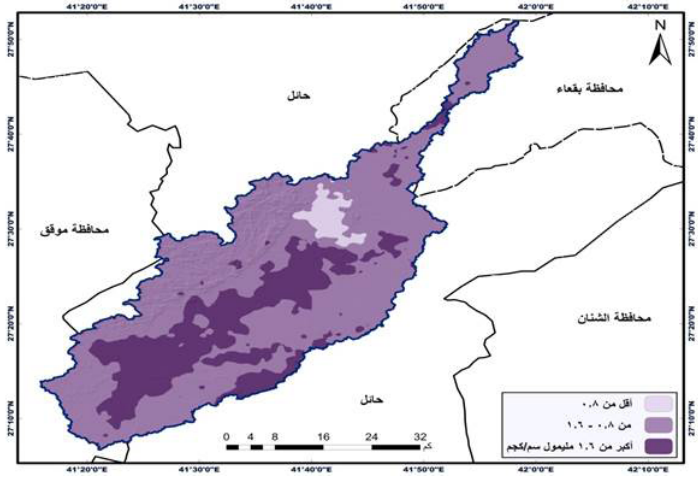
الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
عمق التربة م	أقل من 1.2	مرتفعة	3	0.12
	2.4 - 1.2	معتدلة	2	
	أكبر من 2.4	ضعيفة	1	
قدرة التبادل الكايتونية (مليمول سم/كجم	أقل من 0.8	مرتفعة	3	0.11
	1.6 - 0.8	معتدلة	2	
	أكبر من 1.6	ضعيفة	1	
حرارة التربة م	أقل من 23	ضعيفة	1	0.11
	24 - 23	معتدلة	2	
	أكبر من 24	مرتفعة	3	
رطوبة التربة كج/م^2	أقل من 80	مرتفعة	3	0.11
	100 - 80	معتدلة	2	
	أكبر من 100	ضعيفة	1	
مؤشر حساسية التربة (درجة)	أقل من 1.8	ضعيفة	1	1
	2.3 - 1.8	معتدلة	2	
	أكبر من 2.3	مرتفعة	3	

الباحثة: بالاعتماد على شكل (2)، (9).

وبذلك تراوح التبادل الكايتوني بتربة الحوض جدول (6) بين 0-1.86، بمتوسط1.5 ، وانحراف معياري 0.26 مليمول سم/كجم، وتظهر المنطقة التي تتصف بحساسية عالية التدهور حيث يقل التبادل عن 0.8 مليمول سم/كجم، بمساحة54 , 52كم^2 بنسبة 2,94٪من مساحة الحوض. وتبرز منطقة الحساسية المعتدلة لتدهور التربة حيث تتراوح قدرة التبادل بين 1.6 - 0.8 مليمول سم/كجم شمال وجنوب وشمال شرق الحوض، بمساحة7 ,1263 كم^2 بنسبة 70,75٪ من إجمالي مساحة الحوض، وتمتد المنطقة التي تمتاز بضعف حساسيتها لتدهور التربة حيث تجاوزت قدرة التبادل 1.6 مليمول سم/كجم، بمساحة بلغت69 ,469 كم ^{2}بنسبة 26,3٪، من إجمالي مساحة الحوض شكل (7).

شكل7

قدرة التبادل الكايتونية للتربة في حوض وادي الأديرع

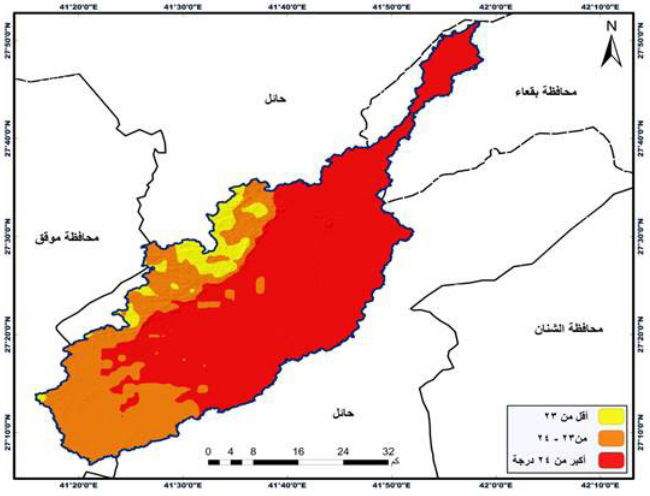


المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Raster)، المركز الدولي لبيانات التربة، 2022م.

ومن متغيرات تقييم حساسية التدهور البيئي حرارة سطح التربة شكل (8) حيث تتصف علاقتها بالتدهور بالطردية حيث يؤدي ارتفاع الحرارة لجفاف وتملح وتفكك التربة وتدهورها والعكس، وبذلك تراوحت حرارة سطح تربة الحوض -21.1 25.2°، بمتوسط مكاني للحوض 24.2 وانحراف معياري 0.6°، وتبرز منطقة الحساسية الضعيفة لتدهور البيئة شكل (8)، حيث تقل حرارة التربة عن 23° درجة شمال وشمال غرب الحوض، بمساحة 103,02كم^2 بنسبة 5,76٪ من مساحة الحوض، وتظهر منطقة الحساسية المعتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح الحرارة بين 23-24° أعلى وشمال الحوض، بمساحة509,71كم^2 بنسبة 28,54٪ من مساحة الحوض. وتمتد المنطقة التي تتصف بحساسية عالية لتدهور البيئة حيث تتجاوز الحرارة 24° وسط وأدنى وجنوب الحوض، بمساحة 1173,19 كم^2 بنسبة 65,7٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 8

حرارة التربة في حوض وادي الأديرع



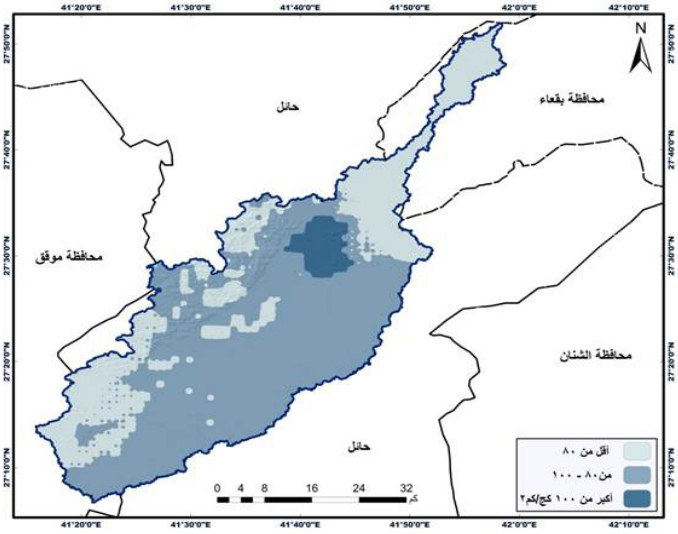
المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

وتم تقييم حساسية تدهور بيئة الحوض بمتغير رطوبة سطح التربة شكل (9)، وتتسم علاقة التدهور برطوبة التربة بالعكسية، فكلما زادت الرطوبة زاد تماسك حبيباتها، مما يعزز من مقاومة البيئة للتدهور. وبذلك تتراوح رطوبة سطح التربة بين-68.5 121.4، بمتوسط مكاني للحوض 81.2 ، وانحراف معياري 7.25كج/م^2، وبذلك تبرز منطقة الحساسية العالية لتدهور البيئة شكل (9) حيث تقل رطوبة التربة عن 80 كج/م^2 شرق وشمال الحوض، بمساحة590,62كم ^{2}بنسبة 33,07٪ من مساحة الحوض. وتظهر الحساسية المعتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح الرطوبة بين 100-80 كج/م^2، جنوب ووسط الحوض بمساحة34 ,1125كم^2 بنسبة01 ,63٪، وتمتد المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة للتدهور البيئي حيث تتجاوز رطوبة التربة 120 كج/م^2، وسط الحوض بمساحة98 ,69كم^2 بنسبة 3,91٪ من مساحة الحوض.

وبعد تجهيز طبقات خصائص التربة دمجت جميعها حسب أوزانها المبينة في الجدول السابق (6) باستخدام الحاسبة(Raster Calculator) لتحديد مدى حساسية تربة الحوض بالأعتماد على جميع خصائصها. وبذلك فقد تراوحت درجة حساسية بيئة الحوض للتدهور حسب معيار التربة شكل (10)، بين 1.47درجة، بنسبة 49٪، بمناطق ضعف حساسية البيئة للتدهور، وبالتالي تعاني جميع مناطق الحوض من حساسية بيئية للتدهور. وبلغت أعلى قيمة 2.76 درجة بنسبة92٪، في المناطق التي تعاني بيئتها من حساسية شديدة التدهور، وتعكس هذه القيمة بأنه لا توجد أي منطقة في الحوض تعاني من حساسية بيئية للتدهور بنسبة100 ٪، وبذلك تظهر المنطقة التي تتصف بيئتها بتدهور خفيف حيث تقل حساسية خصائص التربة عن 1.8درجات وسط الحوض، بمساحة بلغت86 ,137 كم^2 بنسبة71 ,7٪ من إجمالي مساحة الحوض. وتغطي المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور حيث تراوح تحسس التربة بين 2.3- 1.8درجات غالبية الحوض، بمساحة5 ,1480كم^2 بنسبة 9,82٪ من مساحة الحوض. وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية التدهور البيئي حيث تتجاوز حساسية التربة2.3 درجات أدنى وجنوب الحوض، بمساحة57 ,167كم^2 بنسبة 9,38٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 9

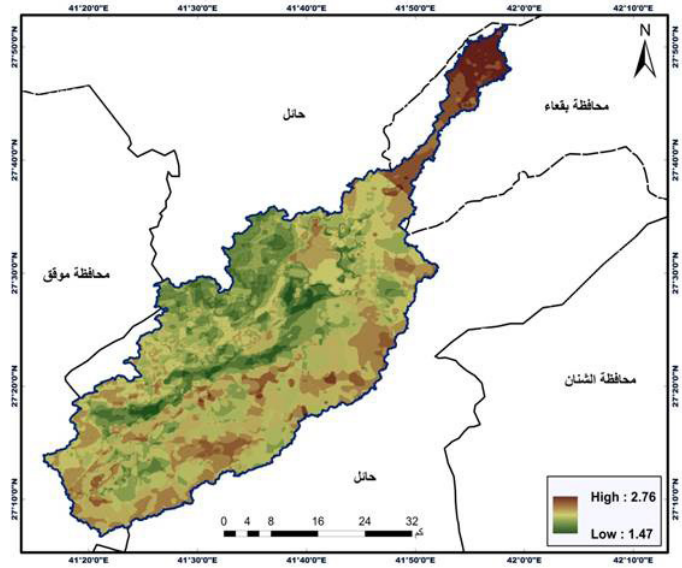
رطوبة التربة في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

شكل 10

مؤشر حساسية التربة للتدهور البيئي في حوض وادي الأديرع



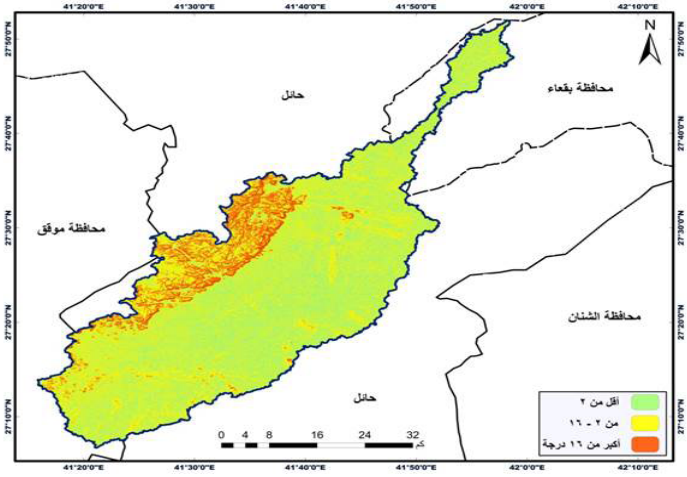
المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الاشكال من شكل (2) و (9).

أ) **معيار الخصائص الطبوغرافية:**

تم تقييم حساسية طبوغرافيا الحوض لتدهور التربة جدول (7)، بالاعتماد على متغيرين هما: الانحدار فكلما زاد انحدار سطح الارض زادت حجم فقدان التربة بالتعرية المائية، ويزداد تعرية التربة كذلك مع زيادة طول المنحدر، بسبب تراكم الجريان السطحي، وعليه فقد تراوحت درجات انحدار تضاريس الحوض بين 0 - 2° درجة، بمتوسط مكاني على مستوى الحوض 4,6 وانحراف معياري 6°,77، ويوضح شكل (11) وقوع المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة للتدهور البيئي حيث يقل الانحدار عن 2° جنوب ووسط الحوض، بمساحة 780,36 كم^2 بنسبة 43,7٪ من إجمالي مساحة الحوض. وتغطي المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور البيئي حيث يتراوح الانحدار بين 2 -16° وسط وشمال الحوض، بمساحة 868,51كم^2 بنسبة 48,63٪ من إجمالي مساحة الحوض، وتظهر منطقة الحساسية العالية التدهور حيث تجاوز الانحدار 16° شمال الحوض، بمساحة 137كم^2 بنسبة 7,67٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 11

درجات انحدار التربة في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على نموذج ارتفاع رقمي دقة 30 م، المساحة الجيولوجية الأمريكية، 2022م.

وتم تقييم حساسية الحوض للتدهور بالاعتماد على خاصية اتجاه المنحدرات فكلما كانت السفوح مواجه للرياح الشديدة والمحملة بالأمطار زادت حساسيتها للتدهور والعكس.

جدول 7

المتغيرات الطبوغرافية المستخدمة لتقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع

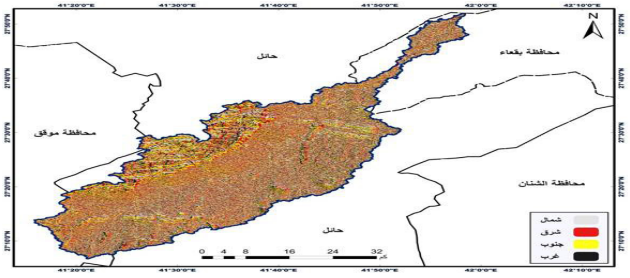
الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
الانحدار (درجات)	أقل من 2	ضعيفة	1	0.6
	2 – 16	معتدلة	2	
	أكبر من 16	مرتفعة	3	
اتجاه المنحدرات	شمال	ضعيفة	1	0.4
	جنوب	معتدلة	2	
	شرق	ضعيفة جدا	1	
	غرب	مرتفعة	3	
مؤشر الحساسية الطبوغرافية (درجة)	أقل من 1.5	ضعيفة	1	1
	1.5 – 2	معتدلة	2	
	أكبر من 2	مرتفعة	3	

ويوضح شكل (12)، وقوع المناطق الشرقية التي تتصف بحساسية ضعيفة جداً للتدهور البيئي وسط وشمال الحوض بمساحة 451,04كم^2 بنسبة 25,25٪، من مساحة الحوض. وتقع مناطق الحساسية الضعيفة التدهور البيئية بمخرج وشمال ووسط الحوض، بمساحة 556,17كم^{2}بنسبة31,15 ٪، من مساحة الحوض، وتظهر مناطق الحساسية المعتدلة للتدهور بمختلف مناطق الحوض، بمساحة 401,83كم^2 بنسبة5 ,22٪، من مساحة الحوض، وتقع مناطق الحساسية العالية للتدهور شمال الحوض بمساحة 85, 376كم^2 بنسبة 21٪ من إجمالي مساحة الحوض.

بناء على ذلك تظهر نتائج كشف أثر معيار طبوغرافية الحوض بجميع خصائصها شكل (13)، تراوح حساسية طبوغرافية الحوض للتدهور البيئي بين درجة بنسبة 33,3%، بمناطق ضعف تأثيرها في تدهور بيئة الحوض إلى 3 درجات بنسبة 100% بالمناطق التي تعاني من حساسية تامة لتدهور بيئتها بسبب التضاريس. وتظهر منطقة ضعف تدهور البيئة حيث تقل حساسية التضاريس عن 1.5 درجة جنوب وأدنى الحوض بمساحة69 ,617كم^2 بنسبة 34,59٪ من مساحة الحوض، وتقع منطقة التدهور المعتدل للبيئة حيث حساسية التضاريس بين 2 -1.5درجات في كل أجزاء الحوض، بمساحة66 , 845كم^2 بنسبة 47,35٪ من مساحة الحوض، وتمتد منطقة التدهور الشديدة للبيئة حيث تتجاوز حساسية التضاريس 2درجة شمال الحوض، بمساحة58 , 322كم^{2}بنسبة 18,06٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 12

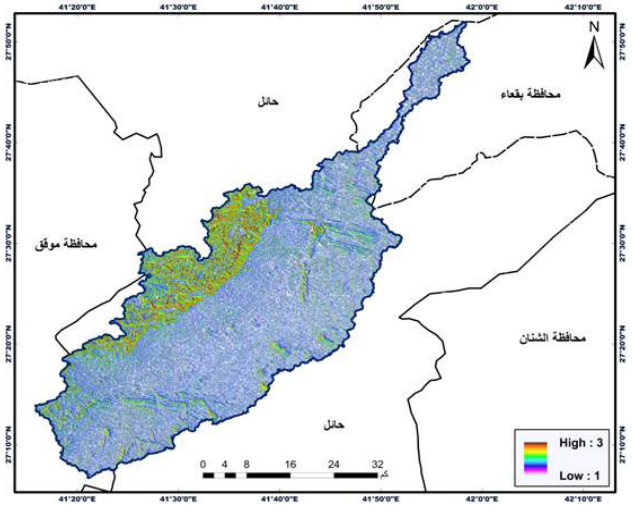
مواجهة السفوح في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على نموذج ارتفاع رقمي دقة 30 م، المساحة الجيولوجية الأمريكية، 2022م.

شكل 13

مؤشر حساسية الطبوغرافيا للتدهور البيئي في حوض وادي الأديرع



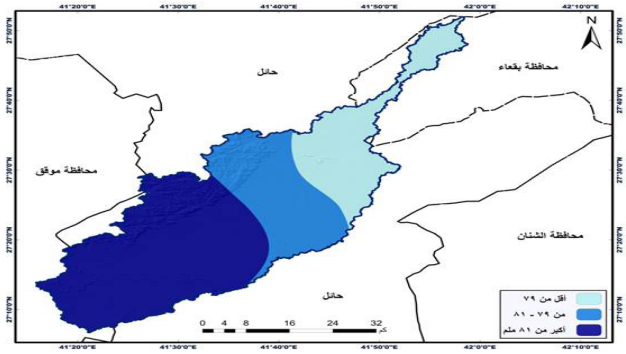
المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الشكلين (11-12).

ج) معيار خصائص المناخ:

تسهم الخصائص المناخية بصورة كبيرة في تدهور مكونات النظام البيئي، وتم تقييم التدهور البيئي في الحوض بعدد من الخصائص المناخية جدول (8)، أولها الأمطار وتغيراتها تؤثر على سطح التربة، وإزالة الحبيبات الناعمة جداً منها كالرمل والطمي والطين والمواد العضوية. وبذلك تتراوح أمطار الحوض بين 76,2-83,5، بمتوسط 80,8، وانحراف معياري 2,03 ملم سنوياً، وتظهر المنطقة التي تتصف بضعف حساسية بيئتها للتدهور شكل (14)، حيث تقل الأمطار عن 79 ملم شرق الحوض، بمساحة411,08كم^2 بنسبة 23,01٪ من مساحة الحوض، وتبرز المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور حيث تتراوح الامطار بين 79-81 ملم وسط الحوض بمساحة 443,38 كم^2 بنسبة 24,83٪ من مساحة الحوض، وتظهر منطقة الحساسية العالية التدهور حيث تتجاوز الأمطار 81 ملم أعلى الحوض بمساحة 931,49كم^2 بنسبة 52,15٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 14

كمية الامطار في حوض وادي الأديرع

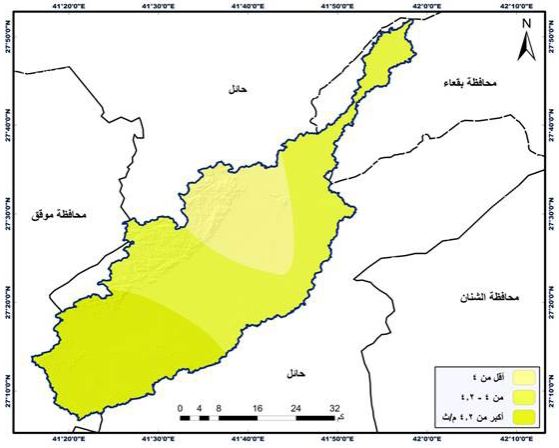


المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

ومن خصائص تقييم تدهور بيئة الحوض سرعة الرياح التي تسهم في جفاف النبات والتربة وتذرية حبيباتها الدقيقة ونقلها وترسيبها على مسافات بعيدة، ويزداد تأثيرها مع انخفاض رطوبة سطح التربة في الموسم الجاف. وبذلك تراوحت سرعة الرياح بين 4.5 – 3.9، بمتوسط مكاني 4.14 ، وانحراف معياري0.16 م/ث، ويظهر شكل (15)، وقوع منطقة ضعف تدهور البيئة حيث تقل سرعة الرياح عن 5 م/ث وسط الحوض، بمساحة 370,15كم^2 بنسبة 20,72٪، من مساحة الحوض، وتقع منطقة الحساسية المعتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح سرعة الرياح بين 4.2 – 4م/ث وسط وشرق الحوض، بمساحة856 كم^2 بنسبة 47,93٪ من مساحة الحوض، وتبرز المنطقة التي تعاني من شدة تدهور البيئة حيث تتجاوز سرعة الرياح 4.2 م/ث أعلى الحوض بمساحة79 ,559كم ^{2} بنسبة 31,35٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 15

سرعة الرياح في حوض وادي الأديرع

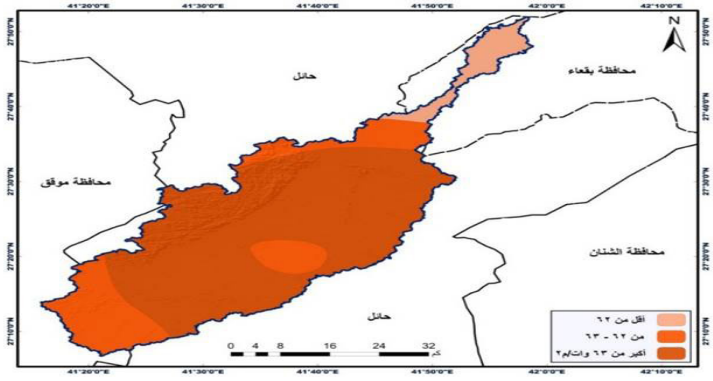


المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

ومن خصائص المناخ في تقييم حساسية الحوض للتدهور التبخر ويسهم ارتفاعه في جفاف وتفكك جزئيات التربة والنبات وتدهورها، وبذلك تراوح معدل التبخر من سطح التربة بين 56,2- 64,1، بمتوسط على مستوى الحوض 62.9، وانحراف معياري 1.15 وات/م^2 سنوياً. ويوضح شكل (16) وقوع المنطقة التي تقل حساسيتها للتدهور البيئي حيث يقل التبخر عن 62 وات/م^{2}شرق الحوض، بمساحة78 ,111كم^2 بنسبة 6,25% من مساحة الحوض، وتظهر المنطقة التي تتصف بتدهور معتدل حيث يتراوح التبخر بين 62-63 وات/م^{2}شمال وجنوب غرب الحوض، بمساحة 396,55كم^2 بنسبة 22,2% من مساحة الحوض، وتبرز المنطقة التي تعاني تدهور شديد للبيئة حيث يتجاوز التبخر 63 وات/م^2 وسط الحوض بمساحة بلغت 1277,62 كم^2 بنسبة 71,53٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 16

التبخر في حوض وادي الأديرع

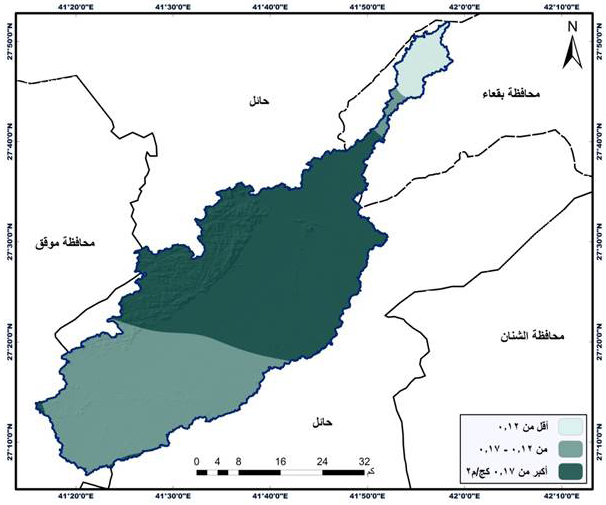


المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

ومن مؤشرات تقييم حساسية تدهور بيئة الحوض الجريان السطحي حيث تتصف العلاقة بينهما بالطردية، وبذلك تراوح جريان الحوض بين 0.2-0.9، بمتوسط 0.18 وانحراف معياري 0.02كج/م^{2}سنوياً. ويظهر شكل (17) وقوع المنطقة التي تقل حساسية بيئتها للتدهور حيث يقل الجريان عن 0,12 كج/م^2 أدنى الحوض، بمساحة 71,46كم^2 بنسبة 4% من إجمالي مساحة الحوض، وتبرز مناطق إعتدال تدهور البيئة حيث يتراوح الجريان بين 0,12- 0,17 كج/م^2 أعلى الحوض بمساحة 669,26 كم^2 بنسبة 37,48% من مساحة الحوض، وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية التدهور البيئي حيث يتجاوز الجريان 0,17 كج/م^2 وسط الحوض بمساحة 1045,23 كم^2 بنسبة 58,53% من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 17

الجريان السطحي في حوض وادي الأديرع

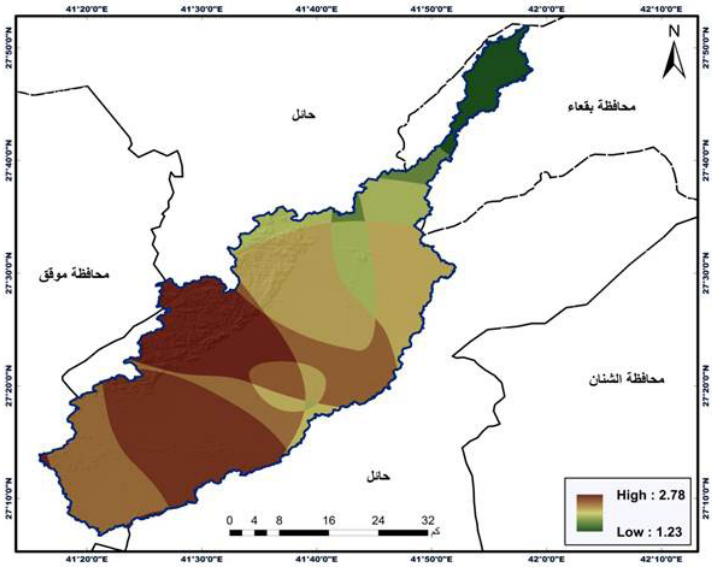


المصدر: الباحثة بالاعتماد طبقة (Raster)، موقع وكالة ناسا، بيانات المناخ، 2022م.

بناء على ذلك تؤكد نتائج دمج خصائص المناخ حسب أوزانها جدول (9) تراوح حساسية البيئة للتدهور حسب مؤشر المناخ بين 1.23 درجة بنسبة 41٪ بمناطق ضعف الحساسية البيئية للتدهور، إلى 2,72 درجة بنسبة 90,67٪، في المناطق التي تتصف بحساسية شديدة للتدهور البيئي. ويوضح شكل (18) وقوع المنطقة التي تتصف بضعف تدهور بيئتها حيث تقل الحساسية المناخية عن 2 درجة أدنى الحوض بمساحة 122,75كم^2 بنسبة 6,87٪، من مساحة الحوض، وتبرز المناطق التي تتسم بتدهور معتدل للبيئة حيث تتراوح حساسية المناخ بين 2- 2,5 درجات وسط وجنوب غرب الحوض، بمساحة 899,46كم^2 بنسبة 50,37٪ من إجمالي مساحة الحوض، وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية للتدهور البيئي حيث تتجاوز حساسية المناخ 2.5 درجات شمال الحوض، بمساحة 72, 763كم^2 بنسبة 32,67٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 18

مؤشر حساسية المناخ للتدهور البيئي في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الاشكال (14، 17).

جدول 9

المتغيرات المناخية لتقدير الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع

الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
الامطار ملم /سنة	أقل من 79	ضعيفة	1	0.25
	79 – 81	معتدلة	2	
	أكبر من 81	مرتفعة	3	
سرعة الرياح م/ث	أقل من 4	ضعيفة	1	0.23
	4 – 4.2	معتدلة	2	
	أكبر من 4.2	مرتفعة	3	
التبخر وات/م^2	أقل من 62	ضعيفة	1	0.22
	62 – 63	معتدلة	2	
	أكبر من 63	مرتفعة	3	

الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
الجريان السطحي كج/م٢/ث	أقل من 0.12	ضعيفة	1	0.30
	0.17 – 0.12	معتدلة	2	
	أكبر من 0.17	مرتفعة	3	
مؤشر الحساسية المناخية	أقل من 2	ضعيفة	1	1
	2 – 2.5	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	

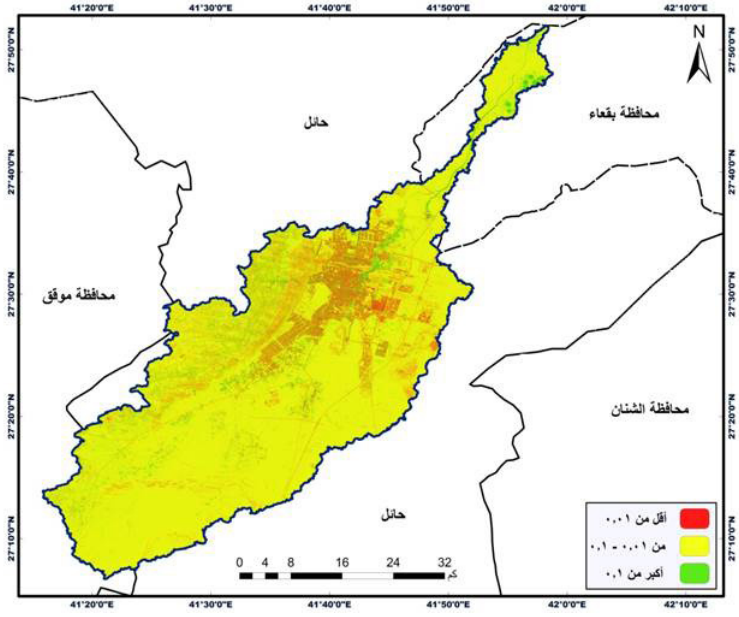
المصدر: الباحثة بالاعتماد على الاشكال (12، 13، 14 ،15).

د) معيار خصائص الغطاء النباتي:

قيمت الدراسة كما في جدول (10) التدهور البيئي في الحوض حسب حساسية الغطاء النباتي، بالاعتماد على متغيري مؤشر توزيع الغطاء النباتي ومؤشر الجفاف، حيث يعد فقر أو تراجع الغطاء النباتي من أهم مؤشرات التدهور البيئي، وبذلك تراوحت قيمة مؤشر الغطاء النباتي المعدل للتربة (SAVI) في الحوض بين 1.5-1.5-، بمتوسط 0,048، وانحراف معياري 0,05، ويوضح شكل (19) وقوع المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة لتدهور البيئة حيث تتجاوز قيمة المؤشر 10 بمخرج وعلى جانبي المجرى وسط الحوض، بمساحة03 ,114كم^2 بنسبة 6,38% من مساحة الحوض.

شكل 19

الغطاء النباتي في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مرئية فضائية القمر الصناعي سنتينال 2، المساحة الجيولوجية الامريكية، 2022م.

وتغطي المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح قيمة المؤشر بين 0,01-0,1 غالبية الحوض بمساحة1563كم^2 بنسبة 87,52%، من مساحة الحوض.

وتظهر المنطقة التي تعاني من حساسية مرتفعة للتدهور البيئي حيث تقل قيمة المؤشر عن01 , 0وسط الحوض، بمساحة 108,87كم ^{2}بنسبة 6,09%، من إجمالي مساحة الحوض.

جدول 10

المتغيرات النباتية لتقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع

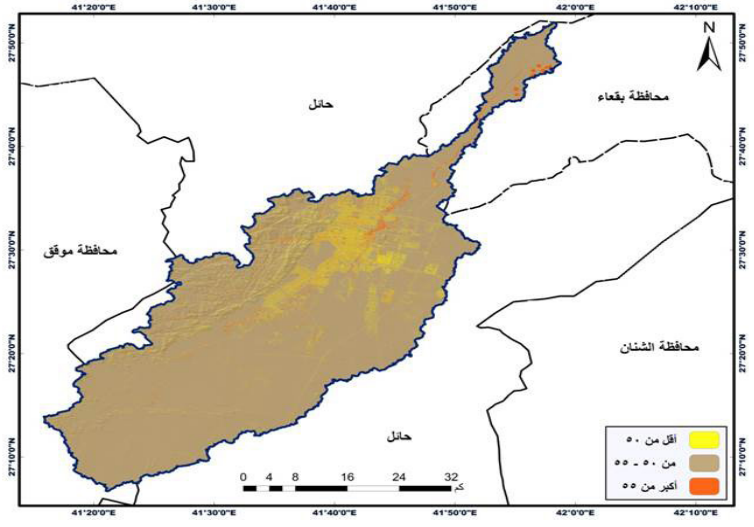
الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
الغطاء النباتي	أقل من 0.01	مرتفعة	3	0.6
	0.1 – 0.01	معتدلة	2	
	أكبر من 0.1	ضعيفة	1	
مؤشر الجفاف	أقل من 50	مرتفعة	3	0.4
	55 – 50	معتدلة	2	
	أكبر من 55	ضعيفة	1	
مؤشر حساسية النبات	أقل من 1.5	ضعيفة	1	1
	2.5 – 1.5	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	

المصدر: الباحثة بالاعتماد على الاشكال (16، 17، 18).

ويعتبر الجفاف من أهم محددات حساسية البيئة للتدهور حيث يتسبب في تفكك وتذرية حبيبات التربة ونقلها إلى أماكن أخرى، وتتصف علاقة التدهور البيئي بالجفاف بالطردية. وبذلك تراوحت قيمة مؤشر حالة جفاف نبات الحوض بين 0-100٪، بمتوسط مكاني 51.6، وانحراف معياري 1.65٪. ويظهر شكل (20) وقوع المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة للتدهور البيئي حيث تتجاوز قيمة المؤشر 55 وسط ومخرج الحوض، بمساحة26 , 36كم^{2}بنسبة 2,03٪ من مساحة الحوض. وتغطي منطقة الحساسية المعتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح قيمة المؤشر بين 55- 50 غالبية الحوض، بمساحة 1669,53 كم^{2}بنسبة 93,48٪، وتبرز المنطقة التي تعاني من حساسية مرتفعة للتدهور البيئي حيث تقل قيمة المؤشر عن 50٪ وسط وشمال الحوض، بمساحة 80,1074 كم^2 بنسبة 4,49٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 20

جفاف الغطاء النباتي في حوض وادي الأديرع

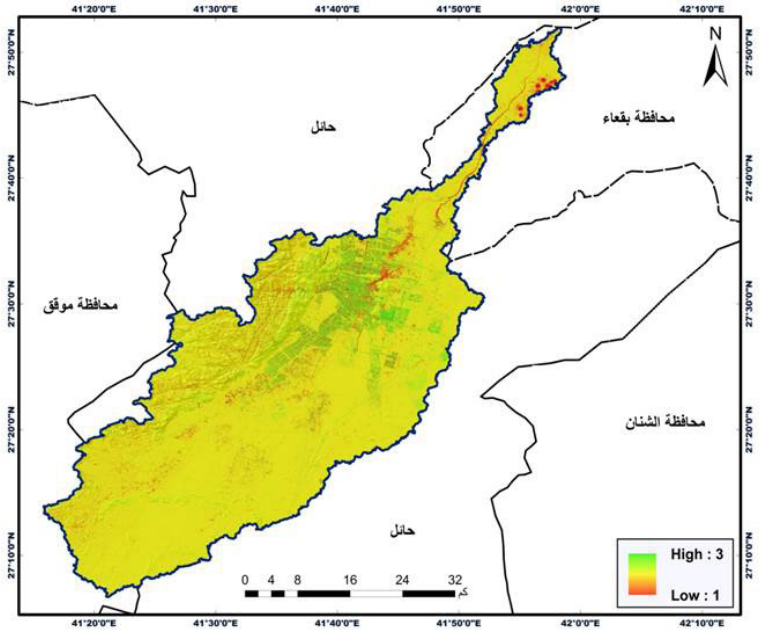


المصدر: الباحثة بالاعتماد على مرئية فضائية القمر الصناعي سنتينال 2، المساحة الجيولوجية الامريكية، 2022م.

وتؤكد نتائج دمج معياري خصائص النبات حسب أوزانها المبينة في الجدول السابق تراوح الحساسية البيئية للتدهور حسب هذا المعيار شكل (12) بين درجة واحدة بنسبة 33,3%، بمناطق ضعف حساسية البيئة للتدهور، إلى 3 درجات بنسبة 100%، في المناطق التي تعاني من تدهور تام بسبب الخصائص النباتية. وبذلك يوضح شكل (21)، وقوع المنطقة التي تتسم بإنخفاض التدهور البيئي حيث تقل درجة تحسس الغطاء النباتي عن 1,5 درجة أدنى ووسط الحوض بمساحة 105,03 كم^2 بنسبة 5,88٪ من مساحة الحوض، وتغطي المناطق التي تتسم بحساسية معتدلة لتدهور البيئة حيث تحسس النبات بين 1,5- 2,5 درجات كل أجزاء الحوض بمساحة 1579كم^{2}بنسبة 88,42٪ من مساحة الحوض، وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية مرتفعة للتدهور البيئي حيث يتجاوز تحسس النبات 2,5 درجات وسط الحوض بمساحة 101,83 كم ^{2}بنسبة 5,7٪ من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 21

مؤشر حساسية النبات للتدهور البيئي في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الشكلين (19، 20).

هـ) معيار خصائص الإدارة:

قيمت الدراسة جدول (11) أثر الإدارة في التدهور البيئي في الحوض من خلال متغيري استعمالات الارض وتوزيع التجمعات السكانية، وتؤثر الاستعمالات في تغير أغطية الأرض الطبيعية وتحولها إلى استعمالات بشرية مما يؤثر في مكونات النظام البيئي في الحوض.

جدول 11

المتغيرات الإدارية المستخدمة لتقييم الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع

الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
استعمالات الارض	عمران	ضعيفة	1	0.7
	طرق	ضعيفة	1	
	غطاء نباتي	ضعيفة	1	
	تربة جرداء	مرتفعة	3	
	أراضي صخرية	معتدلة	2	

الخاصية	الفئة	الحساسية	وزن الفئة	وزن المتغير
كثافة القرى قرية /كم٢	أقل من 0.02	ضعيفة	1	0.3
	0.04 – 0.02	معتدلة	2	
	أكبر من 0.04	مرتفعة	3	
مؤشر حساسية الادارة	أقل من 2	ضعيفة	1	1
	2.5 – 2	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	

المصدر: الباحثة بالاعتماد على الاشكال (19، 20).

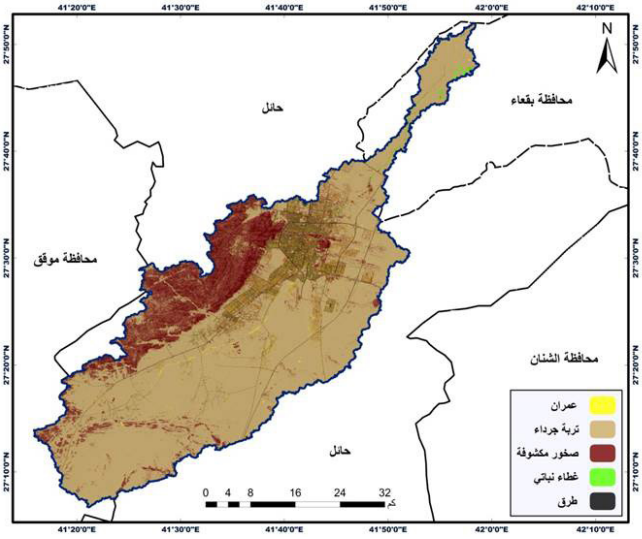
وبذلك ظهرت المنطقة التي تتصف بتدهور ضعيف شكل (22) حيث النبات والعمران والطرق وسط الحوض، بمساحة 97.76كم^2 بنسبة 5.47 ٪ من مساحة الحوض. وتغطي المنطقة التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور الصخور المكشوفة شمال وشمال شرق الحوض بمساحة 350,9كم^2 بنسبة 19,64٪، وتقع المنطقة التي تعاني حساسية مرتفعة للتدهور البيئي حيث الترب العارية جنوب وأدنى وجنوب غرب الحوض بمساحة 1337,27كم^2 بنسبة 74,88٪، من إجمالي مساحة الحوض.

وتؤثر كثافة التجمعات السكانية في حساسية تدهور البيئة، فالكثافة العالية تعني تدهور قدرات إنتاج التربة والنبات والمياه، وبالتالي تتصف علاقتهما بالطردية، وبذلك تراوحت كثافة تجمعات سكان الحوض بين 0-0,12، بمتوسط مكاني 0.026، وانحراف معياري 0.023 تجمع/كم^2. ويوضح شكل (23)، وقوع المنطقة التي تتصف بحساسية ضعيفة للتدهور البيئي حيث تقل الكثافة عن 0,02 تجمع/كم^2 أدنى وجنوب الحوض، بمساحة 853,58 كم^2 بنسبة 47,8٪ من مساحة الحوض. وتغطي المنطقة التي تتصف بحساسية معتدلة للتدهور حيث تتراوح الكثافة بين 0,02-0,04 تجمع/كم^2 وسط وجنوب غرب الحوض، بمساحة57 ,472كم^2 بنسبة 26,46٪ من مساحة الحوض، وتبرز المنطقة التي تعاني من حساسية عالية لتدهور البيئة حيث تتجاوز الكثافة 0,04 تجمع/كم^2 وسط الحوض، بمساحة78 ,459كم^2 بنسبة 25,74٪، من مساحة الحوض.

بناء على ذلك توصلت نتائج دمج طبقتي استعمال الارض وكثافة التجمعات حسب أوزانها جدول (11) سابقاً تراوح حساسية البيئة للتدهور حسب أثر الادارة شكل (24) بين درجة بنسبة 33,3٪، بمناطق ضعف حساسية البيئة للتدهور إلى 3 درجات بنسبة 100%، بمناطق شديدة حساسية البيئة للتدهور. وتظهر المنطقة التي تتسم بانخفاض تدهور البيئة حيث تقل حساسية الإدارة عن درجتين شمال الحوض، بمساحة 361,66كم^2 بنسبة 20,25%، من مساحة الحوض. وتقع المنطقة المعتدلة للتدهور حيث حساسية الادارة بين 2-2,5 درجات أدنى وجنوب الحوض بمساحة64 ,788كم^2 بنسبة 44,16٪، وتقع منطقة التدهور العالي حيث يتجاوز تحسس الإدارة عن5 , 2درجة وسط الحوض، بمساحة62 ,63كم^2 بنسبة 35,6٪، من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 22

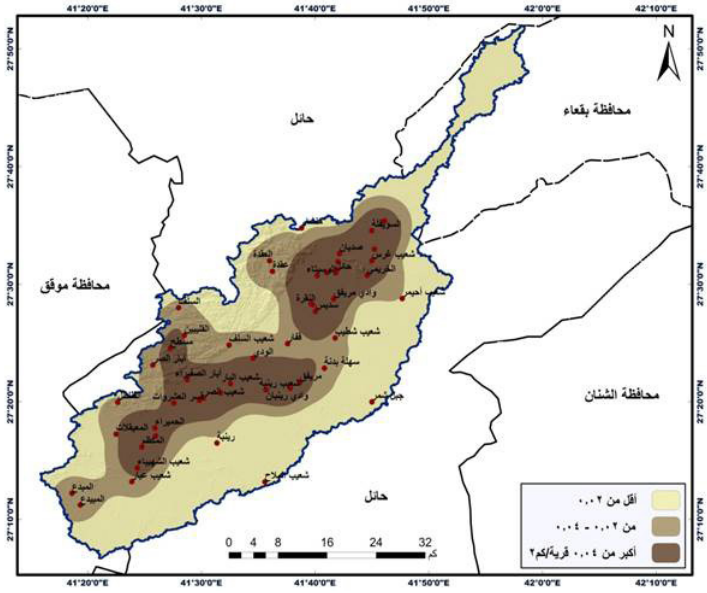
مؤشر استعمالات الارض في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مرئية فضائية القمر الصناعي سنتينال 2، المساحة الجيولوجية الامريكية، 2022م.

شكل 23

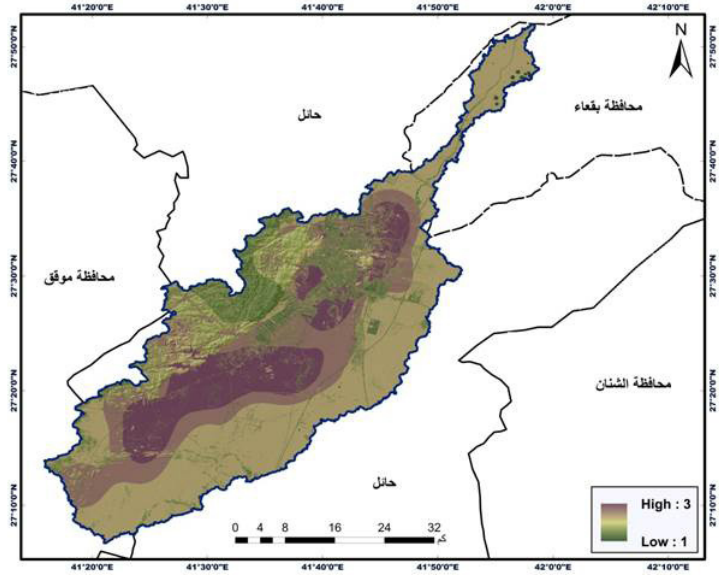
كثافة القرى في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقة (Shapfile)، موقع (OSM).

شكل 24

مؤشر حساسية الإدارة للتدهور البيئي في حوض وادي الأديرع



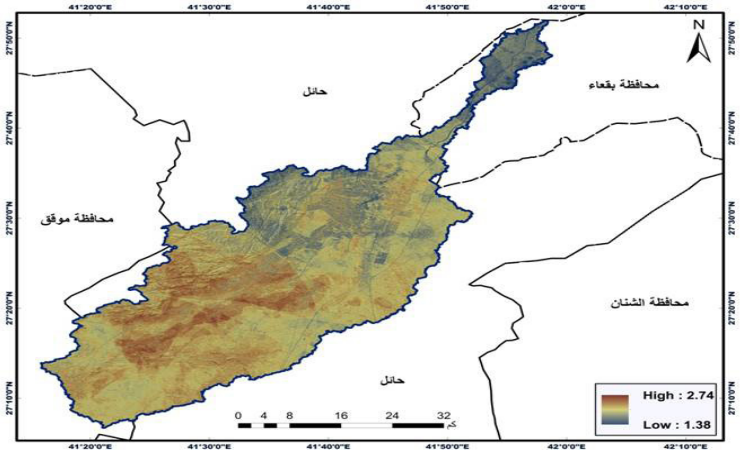
المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الأشكال (21، 22).

و) الحساسية البيئية للتدهور:

تؤكد نتائج دمج طبقات معايير التربة والطبوغرافيا والمناخ والغطاء النباتي والإدارة حسب أوزانها الموضحة في جدول (12)، تراوح الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع شكل (25)، بين38 , 1درجة، بنسبة 46%، في المناطق التي تتصف بضعف حساسيتها للتدهور البيئي، وهذه تعني أن مختلف مناطق الحوض تعاني من التدهور البيئي إلى 2,74 درجة بنسبة 91,33%، وهذا يعني بأنه لا توجد أي منطقة في الحوض تعاني من حساسية بيئية للتدهور بنسبة 100%، وبلغ متوسط حساسية بيئة الحوض للتدهور حسب نتائج النموذج 2,17 درجة، أي ما يعادل 72,33٪.

شكل 25

مؤشر الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع



المصدر: الباحثة بالاعتماد على طبقات الاشكال (10، 13، 18، 21، 24).

جدول12

معايير الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع

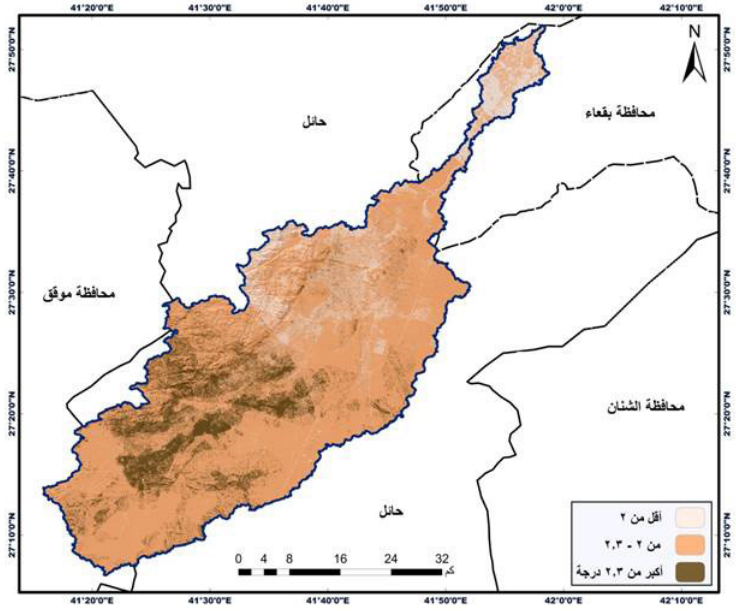
المعيار	فئة المعيار	الحساسية	وزن الفئة	وزن المعيار
معيار التربة	أقل من 1.8	ضعيفة	1	0.25
	1.8 – 2.3	معتدلة	2	
	أكبر من 2.3	مرتفعة	3	
معيار الطبوغرافيا	أقل من 1.5	ضعيفة	1	0.1
	1.5 – 2	معتدلة	2	
	أكبر من 2	مرتفعة	3	
معيار المناخ	أقل من 2	ضعيفة	1	0.25
	2 – 2.5	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	
معيار الغطاء النباتي	أقل من 1.5	ضعيفة	1	0.20
	1.5 – 2.5	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	
معيار الادارة	أقل من 2	ضعيفة	1	0.20
	2 – 2.5	معتدلة	2	
	أكبر من 2.5	مرتفعة	3	
مؤشر حساسية التربة	أقل من 2	ضعيفة	–	1
	2 – 2.3	معتدلة	–	
	أكبر من 2.3	مرتفعة	–	

المصدر: الباحثة بالاعتماد على الجداول (6، 7، 8، 9، 10).

بناء على ذلك تظهر المنطقة التي تتسم بيئتها بحساسية منخفضة للتدهور شكل (26)، حيث تقل حساسية مؤشر (ESA) عن درجتين أدنى ووسط الحوض، بمساحة203 ,04كم^2 بنسبة 11,36%، من مساحة الحوض. وتغطي المناطق التي تتسم بحساسية معتدلة للتدهور البيئي حيث تتراوح قيمة المؤشر بين 2- 2,3 درجات غالبية الحوض، بمساحة24 , 1330كم^2 بنسبة 74,48%، من مساحة الحوض. وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية مرتفعة لتدهور البيئة حيث تتجاوز قيمة المؤشر 2,3 درجات وسط وأعالي الحوض بمساحة 252,66كم^2 بنسبة 14,14% من إجمالي مساحة الحوض.

شكل 26

فئات الحساسية البيئية للتدهور في حوض وادي الأديرع



المصدر :الباحثة بالاعتماد على الشكل (25)

النتائج والتوصيات:

تشترك مجموعة متنوعة من المتغيرات المكانية في تدهور بيئة حوض وادي الأديرع، بداية بتأثير خصائص التربة التي اظهرت النتائج تراوح نسبة تأثيرها بين 49% في المناطق التي تعاني من حساسية منخفضة للتدهور، إلى 92% في المناطق التي تعاني من شدة تحسسها للتدهور، وبذلك لا توجد أي منطقة في الحوض لا يتأثر فيها التدهور بخصائص التربة، وتبرز المناطق التي تتسم بحساسية عالية للتدهور التربة حيث تتجاوز نسبة تحسس الحوض 76.7%، بمساحة 167.57 كم^2 بنسبة 9.38% من مساحة الحوض. وتقع المناطق التي يتصف فيها الحوض بحساسية عالية للتدهور حيث تتجاوز نسبة التحسس 66.7%، بمساحة 322.58 كم^2 بنسبة 18.06%، من مساحة الحوض. وأظهرت نتائج نمذجة تأثير خصائص المناخ في التدهور أن الحوض بمختلف مناطقه يعاني من أثر متباين للمناخ في تدهور بيئته، ويؤكد ذلك تراوح تأثيراتها بين 41%، حيث يقل تأثير خصائص المناخ في التدهور إلى 90.67%، في المناطق التي تعاني من قوة تأثير الخصائص المناخية، وتقع المنطقة التي تتصف بحساسية عالية للتدهور بسبب المناخ حيث تتجاوز نسبة تأثير المناخ عن 83.3%، بمساحة بلغت 763.73 كم^2 بنسبة 32.67%، من إجمالي مساحة الحوض. وبينت نتائج دمج متغيرات الغطاء النباتي المساهمة في التدهور البيئي في الحوض تراوح نسبة تأثيرها بين 33.3% في المناطق التي يقل فيها تأثير خصائص النبات في تدهور بيئة الحوض، إلى 100% في المناطق الخالية من الغطاء النباتي، وتقع المناطق التي تتصف بحساسية عالية للتدهور البيئي حيث تتجاوز نسبة تأثير الغطاء النباتي في التدهور عن 83.3%، بمساحة 101.83 كم^2 بنسبة 5.7%، من إجمالي مساحة الحوض. من جهة أخرى توصلت نتائج الدراسة لتراوح نسبة حساسية الحوض للتدهور حسب خاصية الادارة بين 33.33%، في المناطق التي تتصف بضعف حساسيتها للتدهور البيئي، إلى 100%، في المناطق التي تتصف بحساسية تامة للتدهور البيئي، وتبلغ مساحة المنطقة التي

تعاني من حساسية عالية للتدهور 635.62 كم^2 بنسبة 35.6% من إجمالي مساحة الحوض. وأخيرا تظهر نتائج نمذجة مختلف المتغيرات المكانية المؤثرة في التدهور البيئي في الحوض أن جميع مساحة الحوض تعاني من تدهور تتباين نسبته بين 46%، حيث تقل حساسية الحوض للتدهور، إلى 72.33%، حيث ترتفع حساسيته للتدهور.

يجب النظر إلى التدهور البيئي في حوض وادي الأديرع باعتباره قضية مهمة لحماية النظام البيئي، وللمحافظة على بيئة الحوض وينبغي أخذ التدابير اللازمة للحد من نسبة حساسية الحوض للتدهور، أن تأخذ في الاعتبار العوامل الرئيسية التي تسبب في هذه المشكلة، لإن حل إي مشكلة بيئية تكمن في البحث عن أسبابها، واستخدام الأساليب المناسبة لمعالجة المشاكل، فضلاً عن ذلك ينبغي أن يكون هناك اتساق بين طرق المعالجة ومظاهر التدهور البيئي في الحوض، وبالتالي ينبغي تنفيذ جميع الإجراءات التي من شأنها التخفيف من مظاهر التدهور للحد من مساحة المناطق التي تعاني من مخاطر عالية ومعتدلة للتدهور البيئي، وترك آثار إيجابية واضحة على المناطق التي تتصف بحساسية منخفضة لتدهور بيئة الحوض.

وبذلك توصي هذه الدراسة بالمحافظة على الخصائص الكيميائية والفيزيائية للتربة، وتحسين هذه الخصائص وتنمية قدراتها، والسيطرة على مستوياتها رطوبتها، للحد من تعرضها لمظاهر التدهور بالتعرية المائية والريحية، والحد من استخدام الأسمدة غير العضوية التي يمكن أن تسهم في الحد من تدهور نوعية التربة، وتوصي الدراسة بالاستخدام المستمر لتقنيات الإدارة المستدامة للأراضي للحفاظ على خصوبة التربة، والحد من تدهور التربة. كما توصي الدراسة بالحفاظ على الغطاء النباتي، والتوسع في عمليات تشجير الحوض، بالذات في المناطق التي تعاني من مخاطر عالية للتدهور البيئي، والحفاظ على الأنواع النباتية المهددة بالانقراض، بما يساعد على السيطرة على التدهور البيئي، فجذور الأشجار تسهم في تمسك التربة وتمنع تعريتها وتدهورها، توفر الغذاء والمأوى، وتساعد في التحكم بدرجات حرارة ورطوبة التربة والهواء وتنظيم هطول الأمطار. وتوصي الدراسة بالحفاظ على الموارد المائية وتنميتها، وتجنب هدر الموارد المائية، وتجنب الإفراط في الري، واستخدم طرق الري الفعالة، وتوسيع مشاريع حصاد مياه الأمطار، والتي يمكن استعمالها في الأغراض الزراعية وتنمية عمليات التشجير، وتوصي الدراسة بالسيطرة على نمو السكان والتحكم في اتجاه توسعات النمو العمراني، والتغيرات التي تطرأ على استعمالات الارض في الحوض، بما يساعد على المحافظة على الموارد الطبيعية والتقليل من مخاطر تدهورها وبنشر الوعي البيئي لدى السكان حول أسباب مخاطر التدهور البيئي.

المراجع:

عبدالكريم، أشرف أحمد. (2013). أثر التغيرات المكانية للنمو العمراني واستخدامات الأرض على زيادة مخاطر السيول في المدينة السعودية: دراسة حالة مدينة حائل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS والاستشعار عن بعد RS.الجمعية الجغرافية السعودية. جامعة الملك سعود.

الشمري، عبد الله سليمان. (2013). تصنيف الأراضي وجودة المياه والتلوث الكيمائي لبعض المحاصيل وتربة المزارع بوادي الأديرع بحائل، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك عبد العزيز.

الشرقاوي، محمد محمود والمشاط، هند عبد الرحمن. (1438). أخطار السيول بحوض وادي الأديرع بمنطقة حائل (دراسة تطبيقية باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد. جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل. مجلة العلوم الإنسانية.

لنافع، عبد اللطيف حمود. (2019). الجغرافيا الطبيعية للملكة العربية السعودية، (ط1). الرياض.

الوليعي، عبد الله ناصرز (1429). الجغرافيا الحيوية للملكة العربية السعودية. (ط2). الرياض.

Abdulkarim, Ashraf Ahmed. (2013) *The impact of spatial changes in urban growth and land use on increasing the risk of floods in the Saudi city: a case study of Hail city using geographic information systems (GIS) and remote sensing (RS)*. Saudi Geographical Society. King Saud University.

Adugna, A., Abegaz, A. (2011). *Effects of soil depth on the dynamics of selected soil properties the highlands resources of Northeast Wollega, Ethiopia. Solid Earth Discuss*., Vol, 7, pp. 2015, 2035.

Afzali. S. F, Khanamani. A, Maskooni. E. K, Berndtsson. R. (2021), *Quantitative Assessment of Environmental Sensitivity to Desertification Using the Modified MEDALUS Model in a Semiarid Area, Sustainability*, Vol, 13,pp.1-19

El-Hamid. H. T. A, Hafiz. M. A, Wenlong. W, Qiaomin. L. (2019), *Detection of Environmental Degradation in Jazan Region on the Red Sea, KSA, Using Mathematical Treatments of Remote Sensing Data, Remote Sensing in Earth Systems Sciences*, Vol, 2 (4), pp.183-196.

Food and Agriculture Organization (FAO) Website, Shapfile layer, Soil Type, Date of Visit, 22/9/2022, Website Link, (https://www.fao.org/soils).

Gabriele. M, Previtali. M. (2020), *A GIS and Remote Sensing Approach for Desertification Sensitivity Assessment in Basilicata Region Italy, International Conference on Geoinformatics and Data Analysis,* PP. 62–66.

Ghaleb.F, Mario.M, Sandra.A.N: (2015), *Regional landsat-based drought monitoring from 1982 - 2014, climate*, Vol, 3, pp.563-577.

Hengl. T, Jesus. J. M. D, Heuvelink. G. P. M, et al. (2017), *SoilGrids250m: Global gridded soil information based on machine learning, PLOS ONE* , pp.1-40.

Huete, A. R. (1988), *A soil-adjusted vegetation index (SAVI), Remote Sens. Environ. 25:295-309.*

International Soil Information Center Website, Raster layers, Accuracy of 243.55, Date of Visit, 22/9/2022, Website Link, (https://soilgrids.org).

Momirovica. N, Kadovic. R, Perovic. V, et al: (2019), *Spatial assessment of the areas sensitive to degradation in the rural area of the municipality Čukarica, International Soil and Water Conservation*, Vol, 7, Issue, 1, pp.71-80.

NASA Website, Climate Data, Visit Date, 22/9/2022, Website Link, (https://giovanni.gsfc.nasa.gov).

NASA Website, Earth data, Raster Layers of Soil, Date of Visit, 22/9/2022, Website Link, (https://daac.ornl.gov/cgi-bin/service_dataset_lister.pl?svc_id=2).

AL- sharqawi, M ,Mashat,H .(1438) *The dangers of floods in the Wadi Al-Adir'a basin in the Hail region, an applied study using geographic information systems and remote sensing techniques*, Journal of Human Sciences, Imam Abdul Rahman bin Faisal University

Al-Khuzaie. M. M, Elnaggar, A. A, Mowafy, M.a, El Sheikha. Z., M, *Assessments of Environmental Sensitivity to Desertification in North Sinai, Egypt Using Remote Sensing and GIS Techniques*. (2015), Intern ational Journ al of Scientific & Engineering Research, Vol, 6, Issu, 7, pp.799-806

AL-shammari, Abdullah Sulaiman. (2013) *Land classification, water quality, and chemical pollution of some crops and farm soils in Wadi Al-Adira' in Hail*, doctoral dissertation, King Abdulaziz University.

Al-Shammari, Abdullah Suleiman, (2013), land classification, water quality, and chemical pollution of some crops and farm soil in Wadi Al-Adira' in Hail, (In Arabic). doctoral dissertation, King Abdulaziz University.

Al-Sharqawi, Muhammad Mahmoud, Al-Mashat, Hind Abdul Rahman, (1438 AH), The dangers of floods in the Wadi Al-Adira' basin in the Hail region (an applied study using geographic information systems and remote sensing techniques.(In Arabic). Journal of Human Sciences, Imam Abdul Rahman bin Faisal University, Dammam.

Chow. T. L, Rees. H. W, Monteith. J. O, Tone. P, Lavoie. L. (2007), *Effects of coarse fragment content on soil physical properties, soil erosion and potato production, Candian Journal of soil Science*, PP. 565-577

Duro. A, Piccione. V, Ragusa. M.A. and Veneziano. V. (2014) *New environmentally sensitive patch index-ESPI-for MEDALUS protocol. In: Sivasundaram, S. (Ed.) 10th International Conference on Mathematical Problems in Engineering*, 15-18 July 2014, Narvik, Norway: Aerospace and Sciences: ICNPAA 2014, AIP Conf. Proc. 1637, pp. 305-318.

OpenStreetMap, Shapfile layers, Visit Date, 22/9/2022, Website link, (https://www.openstreetmap.org/export).

Ozsahin. E, Eroglu. I: (2018), *Environmental degradation analyis using GI in Tekirdag Province, Turkey*, Fresenius Environmental Bulletin, Vol, 27, No. 12, pp. 9650-9661.

Poggio. L, Sousa. L.M, Batjes. H, et al. (2021), *SoilGrids 2.0: producing soil information for the globe with quantified spatial uncertainty*, Soil, 7, pp. 1217–240.

Pravalie. R, Savulescu. I, Patriche. C, et al: (2017). *Spatial assessment of land degradation sensitive areas in southwestern Romania using modified MEDALUS method. Catena*, Vol, 15, 114–130.

Riebsame, W.E., Meyer, W.B. and Turner, B.L. (1994) *Modeling land-use and cover as part of global environmental change. Climate Change*. Vol, 28, pp. 45-64.

Salvati. L, Carlucci. M. (2010), *Estimating land degradation risk for agriculture in Italy using an indirect approach***.** Ecological Economics,Vol, 69 (3), pp. 511–518.

Trotta. C, Menegoni. P, Manfredi. F.M. Iannetta. M: (2015), *Assessing desertification vulnerability on a local scale: the Castelporziano study case (central Italy). Rend. Fis*. Acc. Lincei, Vol, 26, pp. 421–450.

UNCCD, The United Nations Convention to Combat Desertification, Climate change and land degradation: Bridging knowledge and stakeholders. The UNCCD 3rd Scientific Conference Scientific Advisory Committee & The UNCCD Science-Policy Interface, 9-12 March 2015. Cancun, Mexico: United Nations Convention to Combat Desertification.

USGS Website, Digital Elevation Model, SRTM Satellite, Spatial Accuracy, 30 m, Date of Visit, 22/9/2022, Website Link, (https://earthexplorer.usgs.gov/).

USGS Website, Sentinel 2 B Image, Spatial Accuracy, 10 m, Date of Visit, 22/9/2022, Website Link, (https://earthexplorer.usgs.gov/).

البُنَى السَّرديّة في القصّةِ القصيرة.. ثرثرةٌ خلفَ المِحْرَابِ أنْمُوذَجًا

Narrative Structures of Short Stories... “Tharthara Khalf Almihrab” as an example

د. إيمان عبد العزيز المخيلد

أستاذ الأدب والنقد المساعد، جامعة الأمير سلطان

OCID:0009-0000-8152-6001

DR. Iman Abdulaziz ALmukhiled

Assistant Professor of Literature and Criticism - Prince Sultan University

(قُدم للنشر في 29/ 11/ 2023، وقُبل للنشر في 10/ 01/ 2024

المستخلص:

إنّ القصّةَ القصيرةَ كفنٍّ له جماليّاتُه الخاصّةُ لاقت رواجًا ونضجًا كبيرين في المجتمع السعوديّ منذ نشأتها قبل الحرب العالميّة الثانية، وقد أفلح مبدعو هذا النوع الأدبيّ الحديثِ في تصويرِ حياةِ الأفرادِ ومدى تكيفهم مع التحولات الاجتماعية والثقافية السريعة التي طالت المجتمع؛ لذا صار فنُّ القصّةِ القصيرة هو الأكثر تعبيرًا عن هذا التحول الاجتماعيّ؛ لذا ترى الباحثة أن مقاربة البنى السردية في نموذج قصصي حديث سيكون معبرا عن التطورات التي حدثت في هذا الفن السردي الذي يتمتع بخصوصية فنية مغايرة. ولن تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى مقاربة ببلوجرافية؛ فهذه المقاربةُ الببليوجرافية لفنّ القصّة القصيرة يعجزُ عنها مئاتٌ من الرسائل العلميّة؛ لذا اختارت الباحثة التطبيق على نموذجٍ قصصيّ راهنٍ، يُمكِّنُها من رصد التغيُّراتِ الجماليّة التي لحقت بفن القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية. وقد اختارتِ الباحثةُ مجموعةَ ”ثرثرةٌ خلفَ المحرابِ“ للقاصّ حسين السنونة، الذي استطاع أن يعكسَ ثقافته وبيئته ومحيطه المحليّ والعربيّ بكلّ ما فيه من صراعاتٍ أيديولوجيّةٍ وسياسيّةٍ واجتماعيّة، ويسعى هذا الاختيار لتتبعَ التطوُّر الجماليّ في أساليب السردِ القصصيّ المعاصرة. ولن تقتصر الدراسة على مقاربة البنى السردية التي تمثل خطابا جماليا في فن القصة القصيرة، بل ستقارب –في اختصار ستحرص الباحثة على ألا يكون مخلا– الخطاب الثقافي بما يحمله من رؤية للعالم وآراء فكرية وسوسيوثقافية.

الكلمات المفتاحية: البنية، السرد، الخطاب، القصّة السعوديّة، النسق الثقافيّ..

Abstract

The short story, as an art with its own aesthetics, has achieved great popularity and maturity in Saudi society since its inception before World War II. The creators of this modern literary genre have succeeded in portraying the lives of individuals and the extent of their adaptation to the rapid social and cultural changes that have affected society. Therefore, the art of the short story became the most expressive of this social transformation.Therefore, the researcher believes that approaching narrative structures in a modern narrative model will be expressive of the developments that have occurred in this narrative art, which has a different artistic specificity. In this study, the researcher will not seek a bibliographical approach; This bibliographic approach to the art of the short story is something that hundreds of scientific theses are unable to achieve. Therefore, the researcher chose to apply it to a current narrative model that would enable her to monitor the aesthetic changes that occurred in the art of the short story in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher chose the collection “Gossip Behind the Mihrab” by the storyteller Hussein Al-Sanuna, who was able to reflect his culture, environment, and local and Arab surroundings with all their ideological, political, and social conflicts. This selection seeks to trace the aesthetic development in contemporary storytelling methods. The study will not be limited to approaching the narrative structures that represent an aesthetic discourse in the art of short stories, but rather it will approach, in a brief that will be careful not to be disruptive, the cultural discourse with its vision of the world and intellectual and sociocultural opinions.

Keywords: Structure, Narration, Discourse, Saudi story, Cultural pattern.

المقدمة:

إنّ القصّة القصيرة في المملكة العربيّة السعوديّة مرّت بما مرّت به القصّةُ القصيرةُ العربيّةُ عامّةً من تطوّرٍ جماليٍّ انتقل بها من تقليديّةِ البناء والحرص على أن يكونَ «الحدث» هو المِلْحُ الجماليُّ الأبرز إلى مساحات كبيرة من التجريب في البُنَى السرديّة وطرائق السرد وأساليبه، وقد أحاطتِ القصّةُ القصيرةُ في المملكة بكلّ الموضوعات التاريخيّة والتراثيّة والواقعيّة حتى وعى كتّابها أنّ «مقروئيّتها لا تكتمل دون استفادة المتلقّي من ثقافته ومعارفه وخبراته للإحاطة بالنصّ القصصيّ في جميع جوانبه فهما وتأويلًا لـ»(حميداني، 2015، ص 293).

وقد ارتبطت نشأةُ القصّة في المملكة العربيّة السعوديّة بالتغيُّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وما صاحب هذه التغيّرات من تطوُّرِ الوعي والإحساس بالذات الوطنيّة والفرديّة؛ مما أدّى إلى صدورِ نصوصٍ أقرب لشكل القصّةِ القصيرة الفنيّةِ واشتراطاتها الجماليّة.

كانتِ المحاولاتُ الأولى في الأدب السعوديّ أقرب إلى فنّ المقامة النثريّة، فلم تحافظْ على التطوّر الفنيّ للقصّة القصيرة، بل كان مفهومُ «القصّة القصيرة غير محدّدٍ في بدايته، حتى خُلط بينها وبين الرواية فجعلتِ القصّة القصيرة اختصارًا للأولى (الهاجري ،1987، ص78-79).

والبداية الفعلية للقصة القصيرة السعودية، كما يرى منصور الحازمي، كانت مع بدايات الدولة السعودية الحديثة؛ لما واكب ذلك من انفتاح تدريجي على العالم، ووضع أسس النهضة الفكرية والأدبية التي بدأت مع نشر التعليم وتشجيع الصحافة؛ مما أحدث تحولا حضاريا واجتماعيا في المجتمع السعودي. ويمكن تقسيم مراحل تطور القصة القصيرة السعودية إلى عدة مراحل زمنية كالتالي:

مرحلة البدايات:

يمكن اعتبار فترة أواخر الثلاثينات من القرن الماضي وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية هي الفترة الأولى من مراحل تطور القصة القصيرة في السعودية، وخاصة مع بدايات نشأة الصحافة؛ مما أتاح للأدباء النشر الصحف الوليدة، فنشط الأدباء ليس فقط في نشر نصوصهم في الصحف، بل وكتابة الخواطر والمقالات الأدبية، وكان هذا النشر فرصة جيدة ليتعرف أدباء مصر والشام على إنتاج الأدباء السعوديين لينالوا اعترافهم بما يكتبه هؤلاء الأدباء. ويرى سحمي الهاجري أن هذه البدايات كانت ضعيفة إلى حد ما وذلك لقلة الموارد المالية من ناحية وقلة القراء من ناحية أخرى (ينظر، الحازمي، 1981، ص87).

ويرى مؤرخو هذه المرحلة أن أولى نصوص هذه المرحلة التي تقترب من شكل القصة القصيرة هي قصة» على ملعب الحوادث» لعبد الوهاب آشي والتي نشرت في كتاب «أدب الحجاز» الذي جمعه محمد سرور الصبان، ونشر عام 1926. وهي قصة رمزية، استخدم فيها البطلة رمزا للوطن، فالفتاة الجميلة / الوطن، تتحدث إلى أبيها الهرم/ التاريخ، في لغة رومانسية تغرق في المجاز والبلاغة اللغوية.

بعدها كتب محمد حسن عواد نصين نشرا في كتابه «خواطر مصرحة»، وجاء النص الأول بعنوان «الزواج الإجباري» وهو نص أقرب للأمثولة التي تعالج قضية اجتماعية واقعية هي قضية الإجبار في الزواج وأهمية الدعوة إلى إصلاحه وعدم إجبار الفتيات عليه (ينظر، الحازمي، 1981، ص88). أما النص الثاني، فهو نص خيالي، فارق واقعية القصة الأولى، ثانية فقد حملت عنوان «الحجاز بعد 500 سنة» وفيها يتنبأ الكاتب بالطفرة المدنية التي ستطول الحجاز بعد 500 عام (ينظر، الحازمي، 1981، ص88). وبتأمل هذه النصوص، مقارنة بالسياق التاريخي لتطور القصة القصيرة العربية، كانت هذه النصوص تفتقد إلى النضج الفني، فلم تتخلص من المجاز القديم واللغة الإخبارية المباشرة.

وتأتي نصوص أحمد رضا حوحو ومحمود عالم الأفغاني ومحمود أمين يحيى ومحمد علي مغربي لتقترب أكثر من فنّ القصّة القصيرة. ويرى بعض النقاد أن ما يجعلهم «من الكتاب المهمين في هذه المرحلة، أن كتاباتهم القصصية كانت أكثر قربا من مفهوم القصة القصيرة وأكثر عناية بعناصرها البنائية» (الهاجري، 1987، ص61). ويرى الحازمي أن نصوص هذه المرحلة اتسمت بعدة سمات منها :

- أنها نشرت في الصحف، وخصوصا صحيفة صوت الحجاز ومجلة المنهل.
- إن الأدباء السعوديين، سواء كانوا شعراء أو مؤرخين أو كتاب مقالة صحفية، كانوا حريصين على كتابة نصوصا قصصية كإثبات حضور، حتى لو لم يكونوا يجيدون تشكيلها الفني ولا قواعدها التقنية.
- كانت هناك فترات زمنية متباعدة بين المحاولات القصصية المنشورة، فهناك تباعد زمني بين قصتي» على ملعب الحوادث» لبعد الوهاب آشي، و»الزواج الإجباري» لمحمد حسن عواد (عام 1345هـ) وبعدها بست سنوات تقريبا نشرت قصة» الابن العاق» لعزيز ضياء في صحيفة صوت الحجاز (عام 1351هـ). وبعدها سيحمل كل عام قصة واحدة أو قصتين على الأكثر حتى نصل إلى عام 1355هـ، العام الذي صدرت فيه مجلة المنهل ليزداد العدد قليلا، ويتوالى نشر النصوص القصصية، لكن على

أية حال يشير ذلك، كما يرى الحازمي، إلى بطء الحركة الأدبية في تلك الفترة مما أخر تطور فن القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية، حيث كان الشعر هو سيد الفنون كميراث أدبي طويل ورثه الأدباء عن الآباء والأجداد منذ قرون طويلة. ويلاحظ أن قلة من الأدباء من واصلوا مسيرة القصة مثل عبد القدوس الأنصاري وأحمد رضا، لكنهم كانوا يكتبون القصص ليس كفن متميز، بل كنصوص وعظية إصلاحية (ينظر الحازمي، 2000، ص167).

كما ترى أميرة الزهراني، وهي تقارب نتاج هذه الفترة الزمنية القصصية أن ما يغلب على نصوصها هو المضمون على حساب الجانب الفني، إذ حاز المضمون على اهتمام الكتاب بصورة أكبر مما لقيه الأسلوب القصصي والبناء الفني (الزهراني، 2002، ص8).

ثم زاد اهتمامُ الصحف بنشر النصوص القصصيّة، لكن ربط الكثير من النقّاد بين «المقال القصصيّ والقصّة القصيرة في مرحلة البدايات وخصوصًا مقالات الإصلاح الاجتماعيّ، ونشأت فكرة نشوء القصّة القصيرة بصفتها تطورًا للمقال القصصيّ حتى أصبح أغلب الدارسين ينسبون أيّ قصّةٍ قصيرة غير فنيّة إلى فنّ المقالة (ينظر، الهاجري،1987، ص85). ويعيد بعض الباحثين انتشار كتابة القصّةِ القصيرة ورواجها وإقبال القرّاء عليها إلى الصحافة «في الواقع لون من ألوان الإنتاج الأدبيّ يدين للصحافة في انتشاره ورواجه مثل القصّة القصيرة، بل ليس هناك لون من ألوان الإنتاج الأدبيّ تُقبل عليه الصحافة وتتهافت على نشره مثل القصّة القصيرة (الهاجري، 1987، ص 54).

المرحلة الثانية:

وهي مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، ويُؤرَّخ لها بمرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث استقرت الدولة سياسيا، وانتعشت الحياة الاقتصادية، وحدثت تغيرات اجتماعية كثيرة مع انتشار التعليم وعودة المبعوثين من الخارج مزودين بالمعرفة وتطورت الصحافة، وزاد اهتمامها بنشر القصص القصيرة، إذ خصصت معظم صحف ومجلات تلك الفترة أبوابا لنشر القصة القصيرة، وشجّعت على كتابتها ونشرها بطرائق متعددة كالمسابقات ونشر المقالات الأدبية التي تكشف عن جماليات تلك النصوص المنشورة وأخيرا ترجمة نصوصا قصصية من الأدب العالمي (الهاجري، 1987، ص227).

ويرى سحمي الهاجري أن حمزة بوقري، وعبد الرحمن الشاعر، وإبراهيم الناصر، ومحمود عيسى المشهدي، كانوا يعبرون عن مرحلة التخصص في كتابة السرديات، فقد اتصلوا بالأدب العربي في مصر والشام، وقرأوا نتاج رواد القصة العرب، وترجمات إنتاج الكتاب العالميين في تلك الأقطار، وكذلك اطلعوا على الدراسات الأدبية التي اهتمت بنقد هذا الفن والتنظير له.

وقد ابتعدت كتابات هذه الفترة عن المضمون الوعظي واللغة الإخبارية المباشرة، بل مالت إلى التشكيل الجمالي الذي هو أقرب إلى فن القصة القصيرة بقواعده الفنية وجمالياته السردية من حيث الوحدة العضوية والتكثيف والتركيز على وحدة الحدث وقلة الشخصيات وصولا إلى لحظة التنوير للإيحاء بوحدة الأثر والانطباع. وقد مال كتاب هذه الفترة إلى مقاربة الموضوعات ذات المضمون الاجتماعي الواقعي من موت وحياة وزواج وعلاقات اجتماعية، كذلك حاولوا التواصل مع قضايا الأمة العربية الكبرى.

المرحلة الثالثة:

هي مرحلة التطوّر التي حرص فيها الكتاب على التقيد بالسمات الفنيّة للفنّ القصصيّ، فتطوّرت القصّة القصيرة لتأخذ شكلًا فنيًّا معاصرًا على يد أحمد السباعي وحمزة بوقرّي وعبد الرحمن الشاعر وإبراهيم الناصر ومحمود عيسى المشهدي، فبدأ هؤلاء الكتاب بالتعبير عمّا هو اجتماعيٌّ في رسم معالم شخصياتهم الفنيّة. كما عبروا عن مرحلة التحوّل من حياة البادية إلى حياة المدينة، وما رافق هذا التحوّل من صراع اجتماعيّ واضح. كما مال كتاب هذه المرحلة إلى التعبير عن هموم الهوامش الاجتماعيّة المختلفة وخاصّة الفقراء والمنسيين وقضايا المرأة وشواغل النساء. وبدا أنّ هذه النماذج الاجتماعيّة هي الأكثر إثارة لفضول الكتّاب للتعبير عنها.

ويمكن اعتبار هذه المرحلة مرحلة النضج والازدهار لفن القصة القصيرة، فعندما جاءت السبعينيّات من القرن الماضي شهدتِ القصّةُ القصيرة طفرةً فنيّة في محاولةٍ للتمرّدِ على الأطُرِ الفنيّة القديمة والنزوعِ إلى رؤيةٍ أكثرَ اتّساعًا للعالم في محاولاتٍ للتعبير عن الهمّ الوجوديّ والنفسيّ والصراعات الاجتماعيّة المختلفة، وقد تأثّر كتّابُ القصّة في المملكة بزملائهم من كتّابِ القصّة في مصر والشام والعراق، ورأينا بعض هؤلاء الكُتّاب الذين بدأت مشروعاتهم الإبداعيّة في أواخر الستينيّات يكتبون قصصًا أكثرَ تطوّرًا في السبعينيّات والثمانينيّات مثل: حسين على حسين وعبدالله باقازي ومحمد علوان وكان هؤلاء هم روّاد الحساسيّة الجديدة في القصّة القصيرة ,ولعلّ أوّلَ الأعمال التي صدرت متأثّرةً بالحساسية الجديدةِ هي مجموعة «الخبر الصمت» سنة 1977 لمحمد علوان وهي المجموعة التي لفتتِ الأنظارَ إليه، وقدم لها أحدُ أعرقِ كتّابِ القصة في العالم العربي وهو «يحي حقي» إذ أعجبه ما تنبئ عنه من توجّهٍ جديدٍ يخرج بالقصّة من شرنقة الحكايةِ البسيطة أو «الحدُّوتة» كما يقول ويميلُ إلى التركيز على الشعورِ والاتّجاه إلى الداخل لا إلى الخارج وكسرها للزمن الرتيب في تواليه وتغيُّر نماذجِ البطولة فيها وتحوّلها من الفرد الى المجموع ومن الإنسان إلى المكان.

وقد مال كتاب هذه المرحلة إلى التجريب في شكل القصة التي لم تعد معنية بالحدث في تطوره المعتاد والزمن لم يعد هو

الزمن الخطي التتابعي، كما عمد الكتاب إلى التشظي السردي الذي لا يراهن على الوحدة العضوية لبنى القصة القصيرة، بل تأثرت القصة بموجة الحساسية الجديدة التي ظهرت في ستينيات القرن الماضي في مصر، وأفاد كتاب تلك المرحلة من جماليات الفن التشكيلي والسينما والمسرح، بل أفاد الكتاب من» المونتاج المكاني والزماني والصورة المضاعفة والتداعيات الحرة» (الشنطي، 1987،ص45).

ومن أبرز كتاب هذا الجيل أسماء حققت نجاحا مهما في المشهد القصصي السعودي لعل أبرزها:

محمد علوان (الخبز والصمت)، وحسين علي حسين (الرحيل)، وجار الله الحميد (أحزان عشبة بحرية)، وعبد العزيز المشري (موت على الماء)، وقد اتسمت قصص تلك الفترة بالتمرد على الأطر التقليدية، وتشظي الزمن، والتداعي الحر، والغوص في أعماق الشخصية، والقلق الوجودي والنفسي. وقد تأثر هذا الجيل بسقوط السرديات الكبرى في العالم وهزيمة العرب عام 1967 وظهور فلسفات ومذاهب فنية وأدبية مغايرة في العالم مثل العبث والسريالية، والوجودية، والتكعيبية والتجريبية. وقد استغرقت هذه التجربة جيلي السبعينيات والثمانيات. ثم جاء جيل التسعينيات أمثال أحمد يوسف، وحسن حجاب، وعبد الله التعزي، وناصرالجاسم، وعبد الحفيظ الشمري وبدرية البشر، وأميمة الخميس، ويوسف المحميد، وحسن النعمي، وعبد العزيز الصقعبي، وشريفة الشملان وغيرهم وصولا إلى جيل الألفية الثالثة، والنموذج الذي اختارته الباحثة «ثرثرة خلف المحراب».

إشكالية الدراسة:

1-كيف كانت البنية السردية في مجموعة» ثرثرة خلف المحراب»؟

2-كيف تمثّل حسين السنونة التطورات الجمالية التي حدثت في القصة القصيرة؟

3-كيف عبر حسين السنونة عن رؤيته للعالم وحافظ على جماليات النص القصصي دون أن يحوله إلى خطاب أيديولوجي مباشر؟

أسئلةُ الدراسةِ:

- ما مفهوم البنية السردية؟
- ما هي أبرز عناصرها التي وظفها الكاتب حسين السنونة في» ثرثرة خلف المحراب؟
- كيف تمثّل الكاتب في مجموعته القصصيّة جماليّات البِنَى السرديّة؟
- ما مدى وعي الكاتبِ بالأنساقِ الثقافيّة التي تعبر عن رؤيته للعالم؟
- ما مدى وعي الكاتب بالخطاب السوسيوثقافي واشتغاله في نصوصه القصصيّة؟

أهدافُ الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- الكشفُ عن الوعي بما حدث من تمثُّلاتٍ جمالية لدى الكتّاب السعوديّين من خلال مقاربةً النصوصَ القصصيَّةَ المختارةَ مقاربة فنية.

2-الكشف عن رؤية كاتبٍ سعوديٍّ شابٍّ في الألفيّة الثالثة للتطوّرات الجماليّة التي حدثت في فنِّ القصّة القصيرة.

3- ـمقاربة عناصر البنية السردية في المجموعة القصصية «ثرثرة خلف المحراب».

4-مقاربة الخطاب الثقافي الذي يعبر عن رؤية المبدع للعالم.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية دراسة البنى السردية في قصص «ثرثرة خلف المحراب» فيما يلي:

. أولا: لم يتم -على قدر اطلاع الباحثة- بحث البنية السردية في القصة القصيرة السعودية في الألفية الثالثة عامة.

ثانيا: لم يتم دراسة جماليات البنية السردية في قصص حسين السنونة خاصة.

ثالثا: محاولة الكشف عن تجليات الوعي الحضاري في نصوص المجموعة محل الدراسة.

الدراسات السابقة:

ثمّة دراسات بحثية كثيرة تناولت القصة القصيرة السعودية بشكل عام مثل: «فن القصة القصيرة في المملكة العربية لـ «منصور الحازمي» والقصّةُ القصيرةُ المعاصرةُ في المملكة العربيّة السعوديّة، لأحمد السعدني، «والقصة القصيرة في المملكة العربيّة السعوديّة» لـ «سحمي الهاجري» و»المكان في القصة القصيرة السعوديّة بعد حرب الخليج الثانية» لـ «راوية عبد الهادي الجحدلي». و»آفاق تلقي الشخصيّة في القصّة القصيرة في المملكة العربيّة السعوديّة» لـ «عاصم بني عامر» و»الشخصيّة في القصّةِ القصيرة السعودية» لـ «محمد الزهراني» و»القصّة القصيرة المعاصرة في المملكة العربيّة السعوديّة» لـ «محمد صالح الشنطي».

كذلك هناك جملة من الأبحاث وردت ضمن كتاب «القصّة القصيرة والقصيرة جدا في الأدب السعوديّ» من تحرير «حسين المناصرة». كما أنّ هناك عشرات الأبحاث لنيل الدرجات العلمية المختلفة من الماجستير والدكتوراه وأبحاث الترقية للدرجات العلمية العليا، لكن قليلة هي الدراسات التي تناولت منجز كتّاب القصّة السعوديّين في الألفيّة الثالثة عامّة ومجموعة «ثرثرة خلف المحراب» خاصّة؛ لذا ترى الباحثة أن هذه الدراسة قد يقدم جديدًا عبر إلقاء الضوء على الخطاب الجمالي والخطاب الثقافي في هذه المجموعة محل الدراسة.

منهج الدراسة:

سوف تفيدُ الباحثةُ من المنهج البنيويّ الذي يمكّنُها من مقاربةِ جماليّاتِ البُنَى السرديّة وفنيّاتها، وكيف تمثّلها الكاتبُ ومدى وعيه بالاشتراطات الجماليّة لفنّ القصّةِ القصيرة. لكنها سوف تفيد في ذات الوقت من المنهج السوسيوثقافي للكشف عن تعبير الكاتب عن القضايا الاجتماعية التي قاربها في نصوصه القصصية.

وسوف تتكوّن الدراسة من مدخل وخمسة محاور، سوف تقارب الباحثة في المدخل المصطلحات الرئيسيّة في الدراسة مثل: البنية والسرد والقصّة لغةً واصطلاحًا، أمّا المحور الأوّل فسوف تعالج فيه الحدث كمكوّن رئيس في البنية السرديّة، أمّا المحور الثاني فسوف تقارب فيه الشخصيّة وكيف تمثّلها الكاتب في قصصه، والمحور الثالث سوف تستجلي فيه الباحثةُ الزمن لغةً واصطلاحًا، كما تعالج فيه فلسفة هذا الزمن، أمّا المحور الرابع فسوف تعالج فيه الباحثةُ المكانَ لغةً واصطلاحًا وفلسفةً، وأخيرًا سوف تستقصي الباحثةُ مستوياتِ اللّغةِ في قصص «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» وسوف تجملُ الباحثةُ في الخاتمة ما توصّلت إليه من نتائجَ عن التمثُّلاتِ الجماليّةِ لعناصرِ البُنَى السرديّة في المجموعة محلّ الدراسة.

المدخل:

التطوُّر الفني للقصّة القصيرة في المملكة العربيّة السعوديّة:

لا يمكن مقاربةُ الخطاب الجماليّ في القصّة القصيرة دون الوقوف على مكوّنات البُنَى السرديّة، واكتشاف أهمّ التقنيات الفنيّة التي اعتمدها القاصُّ حتى يتمكّنَ من إقامة بناءٍ فنّيّ تتضافرُ عناصره ومكوّناته الفنيّة في إيصال الرسالة الجماليّة إلى المتلقّي عبر بناءٍ فنّيّ، ويُعرّفُ البناء الفنّيّ بأنّه «التحليل الذي يتناولُ هيكل البنية بكشف أسرارِ اللّعبة الفنيّةِ لأنّه تحليلٌ يتعامل مع التقنياتِ التي تستخدمها الكتابة» (العيد، 1999، ص15).

وقبل أن تقارب الباحثة الفضاء السردي لمجموعة «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» وجب أن تقارب مصطلحات ومفاهيم البنية ومكوّناتها الفنية كمدخل مفاهيمي مهم لدخول العوالم السرديّة في قصص «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» ومن المفاهيم التي ترى أنها بحاجة لمقاربة مفاهيمية:

1- البنية لغةً واصطلاحًا وأنواعها.

2- السرد ومكوّناته.

3- القصّة لغة، واصطلاحًا، ومبادئها، وجماليّاتها.

مفهوم البنية:

1-البنية لغةً

جاء في معجم لسان العرب «البِنَى نقيض الهدم، ومنه بِنَى البناء بنيا وبنى وبنيانا وبنية، والبناء جمعه أبنية وأبنيات جمع الجمع، والبنية: ما بنيته وهو البِنى» (منظور، 2003، ص 160). كما ورد في معجم مقاييس اللُّغة: «(بني) هيئة يبني عليها شيء ما بعد ضمّ مكوّناته بعضها إلى بعض ف (بني) الباء، والنون، والياء أصل واحد وهو بناء الشيء بضمّ بعضه إلى بعض تقول بنيت البناء أبنية...» (زكرياء، 1979، ص302). وعليه فإنّ كلمة بنى مصدر البناء وهي التشييد والإقامة، أمّا بِنَى فهي الهيئة التي يبنى وقد وردت كلمة بناء في القرآن الكريم في عدّة مواضيع تذكر منها قوله تعالى: {الذي جعل لَكُمُ الْأَرْضَ فِراشا والسماء بناء} (البقرة: 21) وكذلك قوله تعالى: {أأنتم أشدُّ خَلْقًا أم السَّمَاءُ بَنَاهَا} (النازعات: 27).

وقد كان «تنيانوفTinyanov أول من استخدم لفظة» بنية» في السنوات المبكرة، وتبعه رومان جاكبسون Ro-Jakobson-man الذي استخدم لفظة بنيوية لأول مرة عام 1929 (حمودة 1987، ص163). وأصل كلمة بنية نجدها مشتقّة من الفعل اللاتيني Struere الذي يعني حالة تغدو فيها المكونات المختلفة لمجموعة منظمة ومتكاملة فيما بينها، حيث لا يتحدَّد لها معنى في ذاتها إلا بحسب المجموعة التي تنظمها (ينظر، وغليسي، 2009، ص119). أي أنّ المكوّن تتحدّد ماهيته من خلال وجوده في نسق أو نظام من المكوّنات المختلفة.

2- البنيةُ اصطلاحًا

البنية كمصطلح هي بحثٌ لغويٌّ فلسفيٌّ يبحث أولًا في النسق العامّ لفكرة أو عدّة أفكار مرتبطة بعضها ببعض، وهو أقرب إلى علم اللُّغة وفلسفتها، ويرى ليفي شتراوس أن «البنية مجرّد طريقة أو منهج يمكن تطبيقها في أيّ نوع من الدراسات تمامًا؛ كما هي بالنسبة للتحليل البنيويّ المستخدم في الدراسات والعلوم الأخرى» (لسعافين والخباص، 1993، ص68). ويحدّد شتراوس حدود اشتغال المصطلح بأنه «نسقٌ يتألّف من عناصر يكون من شأن أيّ تحوّل يعرض للواحد منها أن يحدثَ تحوّلًا في باقي العناصر الأخرى» (مناصرة، 2007، ص540). كذلك تمّ تعريف البنية

بأنها (نظام تحويلات له قوانينه من حيث إنه مجموع، وله قوانين تؤمن ضبطه الذاتيّ» (بياجيه، 1982، ص81).

والبنية في مفهومها البسيط يعني شبكة العلاقات التي تربط بين عناصر الكلّ أو تجمع أجزاءه، وهي القانون الذي يتصوّر الإنسان أنه يضبط العلاقاتِ بين العناصر المختلفة؛ ممّا يضمن تفاعلها داخل نسق ونظام قارين، ويتيح لها أنّ تتعالق مع بنى أخرى؛ مما يمنحها تفاعلًا وحيويّة. والبنيّة هي «كلّ مكوّن من ظواهرَ متماسكةٍ يتوقّف كلّ منها على ما عداه، ولا يمكن أن يكون ما هو إلا بفضل علاقته بما عداه» (إبراهيم، د ت، ص43). «والبنية كذلك «مجموعة القوانين التي تحكم سلوك النظام، فهي الإطار المرتكز على خطّة في النصّ الأدبيّ الذي يحدّد طريقة النظام المتّسق الذي تحدّد كلّ أجزائه بمقتضى رابط التماسك تجعل من اللُّغة مجموعة منتظمة من الوحدات أو العلاقات و يتحدّد بعضها بعضًا على سبيل التبادل» (شحيد، 2013،ص10).

مفهوم السرد:

يُعدّ السّرد مكوّنًا هامًّا من مكوّنات البناء القصصيّ. ويُعتمد لتجسيد الأحداث القصصيّة. وقد اقترن السّرد بعنصر السّارد الذي يتكفّل بدورين أساسيّين في العالم القصصيّ: أمّا الأوّل فيتمثّلُ في تنظيم مكوّنات هذا العالم وعناصره «ففي القصّة القصيرة هناك عناصر تنتظم داخلها من خلال شخصٍ مهمّته تنظيمُ هذه العناصر وتقديمها للقارئ. وهذا الشخص يُدعى الرّاوي. فالرّاوي هو متكلّمٌ يروي الحكايةَ ويدعو المستمع إلى سماعها بالشّكلِ الذي يرويها به، وهذا المتكلّم هو الرّاوي أو السّارد» (زيتوني، 2002، ص95).

1. السرد لغةً

للسرد مفاهيمٌ متعدّدةٌ ومختلفة تنطلق من الأصل اللُّغوي للفعل «سَرَدَ»، فهو «تقدّمة شيء إلى شيء، تأتي به متّسقًا بعضه في إثر بعضٍ آخر متتابعًا» (منظور، 2003، ص165) فالسرد بهذا المعنى هو التتابع والتوالي. أمّا معجم «العين» فيعرّفه بأنّ «السرد اسمٌ جامع للدروع ونحوها...وسمّي سردًا؛ لأنّه يسرد فيثقب طرفًا كلّ حلقة بمسمار، فذلك الحلق المسرد» (الفراهيدي، 1988، ص266). وعليه، فالسرد هزّ الثقب/ وعرّفه كذلك ابن فارس بأنه «اسمٌ جامعٌ يدلُّ على توالي أشياء، يتّصلُ بعضُها ببعض، كما يدلُّ على الدروع فيها أشبهها» (زكرياء، 1979، ص137). إذن السرد هو الربط المتقن بين الأشياء.

2. السرد اصطلاحًا

يقوم الحكي في القصّة والرواية على حدثٍ أو عدّة أحداث، ثمّ الطريقة التي يتمُّ بها حكي تلك القصّة أو الرواية، وهذه الطريقة يُطلق عليها سرد، فالسرد «هو الذي يعتدُّ عليه في تمييز أنماط الحكي بشكلٍ أساسيّ» (حميداني، 1991، ص45). كذلك يمكن أن نقولَ إن «السّرد هو الكيفيّة التي تروى بها القصة عن طريق هذه القناة (الراوي، القصة، المروي له) من مؤثّرات، بعضها متعلّق بالرّاوي والمرويّ له، والبعض الآخر متعلّقٌ بالقصّة» (حميداني، 991، ص45). وبناءُ السردِ في القصّة لا يمكن أن ينفصل أو يستقل عن غيره من العناصر، بل طل جزء يساهم في تصوير الحدث، فكل مكونات بنية القصة من لغة ووصف وحوار وسرد يجب أن يقوم على خدمة الحدث وتطويره، بحيث يصبح كالكائن الحي لا شخصية مستقلة لا يمكن التعرف إليها، فالأوصاف في القصة لا تصاغ لمجرد الوصف، لأنها تساعد الحدث على التطوّر، بل لأنها في الواقع جزءٌ من الحدث نفسه (ينظر، رشدي، 1975، ص97).

القصة :

في ظلّ سيادة مفهوم «زمن الرواية» وكثرة الجوائز التي خُصّصِت للرواية في العقود الماضية ظنّ البعض أنّ القصّة القصيرة تراجعت قليلًا، لكن في حقيقة الأمر أنّ القصّة ظلّت وستظلّ لها متلقّيها الخاصّ الذي يبحث عنها، وخاصة إن كُتبت باشتراطاتها الجماليّة. ورغم أنها تراجعت قليلًا أمام الرّواية إلّا أنّ «المنّاخات السائدة عند الغرب والعرب قد هيّأت للقصّة القصيرة مساحة واسعة، استطاعت من خلالها أن تفنّد اتّهاماتها بأنّها ظلّ لفنّ الرواية لا غير، بل أضحت جنسًا مستقلًّا له أفقُهُ الرّحبُ ومجالُه الفنّيُّ المتميّز، وعلى الرّغم من التقاطعِ الشديد بين القصّةِ القصيرةِ والرواية من حيث مكوّنات السرد، إلّا أنّها ـالقصّة قد انفردت بالعديد من الخصائص» (خروف،2017، ص9). والبناءُ القصصيُّ هو «مجموعة من العناصر التي تتفاعل فيما بينها وتتآزرُ في مجملها لتشكيل جملةِ الأحداث السرديّةِ التي تقوم بها الشخصيّاتُ داخل المكان أو الحيّز الذي يُعدُّ بؤرةَ البنية السرديّة، والزمن الذي تتحدّدُ وفقه كلّ مجريات القصّة وأحداقها» (مرتاض1998، ص125).

1–القصّة لغةً

قصَّ: مِنْ قَصِّ الشعر والصُّوفِ والظّفر، يقُصُّه قصصًا، وقصصه وقصّاه على التّحويل: قطعه، وقُصاصة الشّعر: ما قُصَّ منه، وطائر مقصوص الجناح. والقُصَّة: شعر الناصية، وقيل ما أقبل على من الناصية على الوجه. والقصّة معروفة، أو يقال في رأسه قصة، يعني الجملة من الكلام، أي «تتبّع أثر الشيء شيئًا بعد شيء وإيراد الخبر ونقله للغير» (منظور، 2003، ص 120). والقاصُّ هو «الذي يأتي القصّة على وجهها كأنّه يتتبّع معانيها وألفاظها» (منظور، 2003، ص121).

2–لقصّةُ اصطلاحًا

من الناحية الاصطلاحيّة تحمل القصّة دلالة العمل الأدبيّ كقالب نثريّ يهدف من خلاله الأديب التأثير في القارئ لتحقيق التأثير في المتلقّي، وهذا التأثير يكون بتوظيف أسلوبٍ لغويٍّ ذي جماليّة ما في قالبٍ محدودٍ من حيثُ الكمّ مقارنةً بالرواية، يمتزجُ فيه التشويقُ والإثارةُ وفقَ رابطةٍ إبداعيّةٍ مصدرها الخيال. ويفرّقُ الباحثون بين القصّة والرواية، من حيث أن القصّة تعالج حدثًا وحيدًا أو أكثر، على أنّ الحدث على قصره ينبغي أن يكون تامًّا مكتملًا من وجهة التحليل والمتابعة، كما يحرص الكاتب على اللّحظاتِ القصصيّةِ في سياقها الزمنيّ المحدود، وهنا تتجلّى براعة الكاتب، فالتّكثيف والاقتصاد اللُّغويُ يصبح رهانًا جماليًّا، على عكس الرواية التي يكون فيها الروائيّ أكثر حريّة في معالجة الأحداث بتشعّبها وتعدّدها الدراميّ وشخصيّاتها الكثيرة والقطاع الزمنيّ الطويل الذي يمكن أنّ تعالجه؛ ذلك أنّ القصّة في توصيفها البسيط عبارة عن حدث متعلّقٍ بأزمنة وأمكنة وشخصيّات محدودة، فلا تطول من الكاتب حتى لا تتحوّل إلى رواية أو رواية قصيرة(نوفيلا).

ـ عناصر البنية السرديّة

عناصر البنية السرديّة في القصّة القصيرة هي مجموعة من العناصر الفنيّة التي تتضافر لتكون بناءً سرديًّا يتّسم بجماليّة محكمة قائمة على مجموعة من العناصر الفنيّة، ومن هذه العناصر: الحدث، الشخصيّة، الزمان، المكان، اللُّغة. وسوف تقاربها الباحثة وتحاول من خلالها تأمل البناء السردي في نصوص» ثرثرة خلف المحراب» لمعرفة مدى وعي الكاتب بمكونات البنية السردية، وكيف شكّل فضاءه السردي عبر هذا الوعي الجمالي.

المحور الأول الحدث

يُعدّ الحدث أحد أهمّ عناصر البناء القصصيّ فيه تنمو المواقف وتتحرّك الشخصيّات، بل يمكن أن نطلق عليه العمود الفقريّ في السرد الروائيّ والقصصيّ. والحدثُ يمكن تعريفُهُ بأنّه «مجموعة من الأفعال والوقائع مرتّبة ترتيبًا سببيًّا، تدور حول موضوع، وتُصوّر الشخصيّة، وتكشف عن أبعادها وهي تعمل عملًا له معنى، كما تكشف عن صراع الشخصيّات الأخرى، وهي المحور الأساسيّ، وهي العنصر الأساسيّ الذي ترتبط به باقي عناصر القصّة ارتباطًا وثيقًا» (زعروب، 1996، ص161). والحدث الروائيّ لا يمكن مقارنته بالحدث الواقعيّ» وإن انطلق أساسًا من الواقع ذلك لأنّ الروائيّ حين يكتب روايته، يختار من الأحداث الحياتيّة ما يراه مناسبًا لكتابة روايته، كما أنه ينتقي ويحذف ويضيف من مخزونه الثقافيّ ومن خياله الفنيّ، ما يجعل من الحدث الروائيّ شيئًا آخر، لا نجد له في واقعنا المعيش صورة طبق الأصل» (يوسف، 2015، ص37). ويمثل الحدث مكونا محوريا في بنية السرد. فهو أساس فني لا مجال لصياغة القصّة دونه. بل يعاب على بعض النصوص القصصية التي توصف بأنها» قصص قصيرة جدا» خلوها من الحدث حتى أنها تكاد تقترب من الخاطرة، فالحدث بنية أساسية لا يمكن أن نصف نصا سرديا بأنه قصة قصيرة لو تخلى عن الحدث كلية.

يلجأ الكاتب إلى عدّة طرق لعرض الحدث، فيبدأ القصّة من بداية الحدث ويتطوّر به في سرد تتابعيّ حتى نهايته ملتزمًا الزمن الخطيّ. وهذه طريقة تقليديّة في السرد. وقد يبدأ القصّة من نهايتها، لكنه يعود بالأحداث عبر تقنية الاسترجاع أو الفلاش باك مستجليًا الأسباب التي دفعت بهذه النهاية للقصّة. وقد يفيد الكاتب من تيّار الوعي، ويوظف تقنية التّداعي، فيبدأ من نقطةٍ معيّنةٍ، ثم يعود بالأحداث أو يستشرفها موظّفًا الزّمنَ الاسترجاعيّ والزمن الاستشرافيّ، ويمارس الكاتبُ حينئذٍ هذه الألعاب السرديّة وفقًا لرؤيته وخطابه الجماليّ.

وفي المجموعة القصصية «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» محلَّ الدراسة انقسم تمثُّل الكاتب لجماليّة «الحدث» في نصوصه لقسمين: الأوّل القصص التي يُمثُّل الحدثُ فيها مكوّنًا مركزيًّا، حيث يصبح الرهان الرئيس لجماليّة النصّ الاحتفاء بـ «الحدث» ، أمّا القسم الثاني فهو تغييب الحدث لحساب رؤية أيديولوجيّة تسيطر على وعي الكاتب، فيأتي الحدث هامشيًّا، أو مجرّد طريقة لعرض الفكرة، ويمكن تسمية هذا النوع من النصوص «نصوص ذهنيّة» تسيطر فيها الفكرة التي يودُّ الكاتب إيصالها للقارئ على بقيّة مكوّنات البنية السرديّة وجماليّاتها.

من نصوص القسم الأوّل قصّة «أجسادٌ ثَمِلةٌ» حيث يسيطر الحدث، حينما تقرر الساردة أن تبحث عن ملاذٍ نفسيٍّ تلجأ إليه في لحظة قلقها الوجوديّ. تقرر الخروج والانطلاق إلى منزل الجد للاحتماء النفسي به. يحتفي الكاتب بلحظةِ الخروج ويضع عليها تكثيف سرديّ؛ رغبة في إثارة انتباه القارئ إلى هذا الانطلاق وتلك اللحظة التي ربما تعوّضها عن فقدها للزّوج وفقدها لملاذ الحبّ والأمان بفقده: «بدأت خطواتها بطيئةً لتصاحب بها أفكارًا ثقيلة... أينما نظرت، تحرّكت؛ فثمة الثلاثيّ: المطر، الرعد، البرق.. والرابع رياح عاتية، لا تبقي ولا تذر. تريد أن تفعل شيئًا منذ زمن قد حدّثت به نفسها، لا تستطيع أن تبوحَ به لأحدٍ، تتسارع خطواتها كلما أوغلت في حديث النفس. ترسم تارة بإصبعها دوائر وتركلها تارة أخرى... ترفع رأسها عاليا نحو السماء، كأنها تخاطب سيل مازالت عذراء.. عذراء منذ أربعين عامًا... نزفت من عينيها دمعة غزيرة، تذكّرت ذلك الزوج الذي سكن الأرض السكن الأبديّ» (السنونة، 2019، ص8). يصبح حدث الانطلاق إلى بيت الجد هو رهان النص، يمهد الكاتب للحدث، حدث الخروج بمساحة وصف خارجي، ثم يضع القارئ في قلب الحدث، حينما يخبرنا عن سبب خروج الساردة. ثم يدفعها للعودة بالذاكرة إلى بيت الجد في زمن ماض، وهنا يخرج الكاتب عن البنية التراتبية للحدث المتطور، بل يعمد إلى الانتقال

بين الأحداث، ليبرر، فنيا، الحدث الرئيس وهو الخروج إلى بيت الجد.

كذلك في قصّة «أنينُ الذكريات» حيث تعود الساردةُ إلى منزل الجدّ، فتتداعى ذكريات طفولتها، الحياة التي كانت تملأُ هذا البيت، حضور الجدّ الكثيف في النصّ رغم أنه مرويٌّ عنه عبر ذاكرة الفلاش باك. يصبح «الحدث» في القصّة هو المهيمن على النصّ، ويعرضه الكاتب بالطريقة الثانية التي أشارت إليها الباحثة سابقًا، بأنّ يأتي حدثُ العودة إلى منزل الجدّ، ثم تتداعى ذكريات المنزل وما به من سرديّات مشبعة بالحنين، عبر الفلاش باك أو الاسترجاع: «قرّرتُ أن أرى –ثانية– البيت الذي سمعت جدي يتحدّثُ عنه وكذلك أمّي وأبي، أتمتّم جدرانه، أمسح بناظري أبوابه الخشبيّة العتيقة... غرف خمس تلتفّ بشكلٍ دائريّ لتحيط وسطها (حوشاً) صغيراً، تمالك كثير من أسقفها العالية حتى غدت مُنخلًا تجتازه خيوط من أشعّة الشّمس.. وترشّح عنها قطرات المطر... يوم خرجت من هذا البيت كان عمري سبع سنوات، أتذكر جدّي وجدّتي، مخيّلتي ترسم لي بعض الذكريات، أكاد ألمسها بيدي، بل تستطيع عيناي أن تعانقانها، جدّي وجلوسه في الصباح، صوته (يسعل–يتنحنح) تناوله الإفطار، القهوة، التمر» (السنونة، 2019، ص14).

في حين أنّ نصوص القسم الثاني، تسيطر على الكاتب الفكرة، فتكاد تخلو القصص من الحدث قصّة «رسالة من الصين» فالكاتب مشغولٌ بوصف الشخصيّة العربيّة وما تمثُّله من مجموعة القيم الإنسانيّة الإيجابيّة، فيتلقّى سارده رسالة من فتاة صينيّة التقى بها في زمن فائت، تحدّثه عن عشقها له وولعها بقيمه العربيّة الإيجابيّة ورغبتها في أن تلتقي به مرّة ثانية دون مبرّر فنّيّ وجماليّ لهذه الرسالة ودون حدثٍ رئيسيٍّ يدور حوله النصّ، فيصبح النصُّ مجرّد خواطر حول الشخصيّة العربيّة ويخلو تقريبًا من «الحدث» يقول الكاتب على لسان الفتاة الصينيّة: « بعد ثمانية وأربعين شهراً أكتب لك رسالة، تتهادى ورقتها مع رقصات أوراق الأشجار الطربة لغناء الطيور، إليك رسالة من بكّين عاصمة الصين. أيُّها الأسمرُ الشّرقيُّ، يا رائحة البحر، يا غضب النخيل، طعنات سعفاتها الخضراء. أيُّها الشرقيُ المجنونُ بالشعر، شعرُ المتنبّي وأبي علاء المعريّ والفرزدق والأخطل وشعراء القرن العشرين نزار والجواهريّ، العاشق للسفر والمتاحف الأثريّة، يا أيُّها الضائعُ، يا ابن العروبة والفتوحات التي قيل فيها ما قيل، يا ابن الأندلس، يا من شبّهته بآخر ملوك بني الأحمر» (السنونة، 2019، ص14).

المحور الثاني الشّخصيّة

وتعدُّ الشّخصيّة من أهمّ مكوّنات العمل السرديّ، فهي ركنٌ مهمٌّ لا يمكن الاستغناء عنه في بناء جماليّة القصّة القصيرة، فالشخصيّة وحدها القادرة على تقديم رؤية الكاتب للعالم وخطابه الثقافيّ الذي تشكّله أفكاره وأيديولوجيّاته، وما يسعى لتوصيله للقارئ عبر بنية جماليّة متكاملة، وهي عنصرٌ مشاركٌ في الأحداث يختلف حضورها سلبًا وايجابًا. وتتشكّلُ صورتها من خلال الأفعال والأقوال الواردة عنها في النصّ بشكل يجعل منها وحدة دلاليّة تُولَّد من وحدات المعنى.

أ . الشخصيةُ لغةً

يشير معجم لسان العرب إلى دلالة لفظة «شخصية» من خلال مادة (ش. خ. ص). و»الشخص» جماعة شخص الإنسان وغيره، مذكّره والجمع أشخاص وشخوص وشخاص والشخص سواء الإنسان أو غيره نراه من بعيد، ونقول ثلاثة أشخاص وكلّ شيء رأيت جثمانه، فقد رأيت شخصه، وشخص بالفتح شخوصًا أي ارتفع ضدّ الهبوط» (منظور، 2003، ص36). أمّا الخليل ابن أحمد الفراهيديّ، فيعرف الشخصيّة» الشخص سواء الإنسان رأيته من بعيد، وكلّ إنسان رأيت جسمه فقد رأيت شخصه» (الفراهيدي، 1988، ص123). أمّا في المعجم الوسيط «شخص الشخص شخوصًا: فتعني ارتفع وبدا من بعيد، والسهمُ: جاوز الهدف من أعماله، وشخص الشيء: عَيَّنه وميَّزه عمّا سواه، ويقال، ويقال شخَّص الدّاء وشخَّص المشكلة، والشخص: كلّ جسم له ارتفاعٌ وظهورٌ وغلب في الإنسان. والشخصيّة: صفاتٌ تميّز الشخص عن غيره، ويقال فلان ذو شخصيّة قويّة، وذو صفات متميّزة وإرادة وكيان مستقلّ» (مصطفى وآخرون، د ت، ص 47).

ب - الشخصيّة اصطلاحاً

الشخصيّةُ كمصطلحٍ فنيٍّ عنصرٌ أساسيٌّ من عناصرِ بناء القصّة أو الرواية أو المسرحيّة، فلا يمكن نهوض بناءٍ سرديٍّ دون شخصيّةٍ تتحدث وتتفاعل مع الأحداث، ويمكن تعريفها بأنها «أحد الأفراد الخياليّين أو الواقعيّين الذين تدور حولهم أحداث القصّة أو المسرحية» (حمادة، د ت، ص212). وتختلف مقاربة مفهوم الشخصية كمصطلح فني من مجال إلى آخر، ففي علم النفس «تتخذ الشخصية جوهرا سيكولوجيا، وتصير فردًا، شخصًا أي ببساطة كائنًا إنسانيًّا، وفي المنظور الاجتماعي تتحوّل الشخصيّة إلى نمطٍ اجتماعيٍّ يعبّر عن واقعٍ طبقيٍّ، ويعكس وعيًا إيديولوجيًّا، بخلاف ذلك ... التحليل البنيوي (ينظر) إلى الشخصية...باعتبارها علامة يتشكّل مدلولها من وحدة الأفعال التي تنجزها في سياق السرد وليس في خارجه. إنّ التحليل البنيويّ وهو يجرّد الشخصيّةَ من جوهرها السيكولوجي ومرجعها الاجتماعيّ لا يتعامل مع الشخصيّة بوصفها كائنًا شخصًا، إنما بوصفها فاعلًا ينجز دورًا أو وظيفة في الحكاية» (بو عزة، 2010، ص39).

أمّا الشخصيّة فهي» كلُّ مشاركٍ في أحداث الرواية سلبًا أو إيجابًا، أمّا من لا يشارك في الحديث فلا ينتمي إلى الشخصيات،

بل يُعدُّ جزءًا منَ الوصف» (القاضي، 2009، ص 68). وقد مرّ مفهوم الشخصية بتطوّرات عدّة، فأرسطو قلّل من أهميّتها ومنح الأولويّة للحبكة الدراميّة، واعتبر مجرّد ممثّل قائم بالفعل الدراميّ، حيث يرى أنّ «التراجيديا يمكن أن تقوم بدون شخصيّات، لكن لا يمكن أن تكونَ بدون فعلٍ» (أرسطو، 2019، ص113). أمّا الشخصيّة بالنسبة لنقّاد وروائيّين القرن التاسع عشر فقدِ احتلت مكانا بارزًا في النصِّ السرديّ، وأصبح لها وجود مستقلّ عن الحدث، وبلغت أهميّتها إلى درجة اعتبارها كائنًا حيًّا، فقد عني روائيّو هذا القرن بالشخصيّة عناية كبيرة لا سيّما بملامحها الخارجيّة، وتصوير مظهرها بدقّة، فضلًا عن منزلتها الاجتماعيّة، وعلاقتها بالآخرين، وجعلوها كالإنسان في عالم الحياة والواقع، تُحبُّ، وتتزوّج، وتنجب، وتدركها الشيخوخة، فتختلف وتتّفق» (خليل، 2010، ص173-174).

ويرى لوكاتش أنه «لا غنى لكلّ عمل أدبيّ كبير عن عرض أشخاصه في تضافر شامل لعلاقات بعضهم مع بعض، ومع وجودهم الاجتماعيّ، ومع معضلات هذا الوجود؛ وكلّما كان إدراك هذه العلاقات أعمق، وكان الجهد في إخراج خيوط هذه الوشائج أخصب، كان العمل الأدبيّ أكبر قيمة، ومن ثَمَّ أقرب منهلًا من غنى الحياة الفعليّ» (لوكاتش، 1972، ص23).لكن مع التغيّرات الكبرى التي طالت السرديّات في القرن العشرين، وخاصة بعد الحرب العالميّة الثانية، ونشأة ما سُمّي بـ «الرواية الجديدة» تراجع الدور الجوهريّ للشخصيّة، بل عمد نقّاد السرد الجديد على مساواة «الشخصية» بالمكوّنات والعناصر الفنيّة الأخرى مثل الحدث والزمان والمكان وغيرها. وانتقل الاهتمام من الشخصيّة إلى وظيفة الشخصيّة في النصِّ السرديّ، فـ «ألفينا النظرة الجديدة إلى تمثل الشخصية في العمل السردي تنحو منحى لغويا، ذلك أن النظرة الجديدة إلى الشخصية أمست تنهض على التسوية المطلقة بينها وبين اللغة، والمكوّنات السرديّة الأخرى، ومن أجل ذلك، ربما عُدَّتِ الشخصيّة مجرّد كائن من ورق» (مرتاض، 1998، ص93). وقد قلّل فلاديمير بروب من أهميّة الشخصيّة وأوصافها لكون هذه العناصر متغيّرة في الشخصيّة، معطيًا الأولويّة للأفعال التي تقوم بها الشخصيّة، فهي الأكثر ثباتًا، حيث يرى «الشخصيّة كيان متحوّل، ولا يشكّل سمة مميّزة يمكن الاستناد إليها من أجل القيام بدراسة محايثة لنصِّ الحكاية... أمّا الوظيفة، فهي عنصر ثابت وقار، ويُعدُّ في التحليل المحايث عنصرًا مميّزًا يمكنُ الاستنادُ إليه من أجل تقديم تحليلٍ علميٍّ دقيقٍ يقودُ إلى تحديد ماهية الحكاية» (كراد، 2003، ص22).

ـ أنواع الشخصيّة:

تتنوّع الشخصيّة في النصّ السرديّ من حيث كثافة حضورها في السرد، الأفعال التي تقوم بها وأهميّتها. وقد قسّمها النقّاد إلى نوعين: الشخصيّة الرئيسيّة والشخصيّة الثانويّة.

1 –الشخصيّة الرئيسيّة

تُصنّف وفق الدّور المسند إليها في السّرد. فهي الشّخصيّة الّتي تحتلّ مركز كثافة القصّ، إذ تهيمن على الخطاب السّرديّ الذي يتمحور حولها، فتكون مدارا للأحداث، بها ترتبط الأفعال ومن خلالها يُحدّد البعد الحكّائيّ للنصّ. ويُعتمد عليها لتحقيق وحدة العمل القصصيّ. وتتحدّد هذه الشخصيّة من خلال مستويين: أوّلهما يُستدلّ عليه بحضورها الطّاغي على مساحة القصّ، وثانيهما بمدى مساهمتها في الأحداث.

والشخصية الرئيسيّة هي التي «تقود الفعل وتدفعه إلى الأمام وليس من الضروريّ أن تكون الشخصيّة الرئيسيّة بطل العمل دائمًا، ولكنها الشخصية المحورية، وقد يكون هناك منافس أو خصم لهذه الشخصية»(زغرب، 2005، ص131-132).

إن الشخصيّة الرئيسيّة في «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» هو السارد الذي يتأمّل حال المجتمع من خلال تأمُّله لحالات ونماذج إنسانيّة تشاركه الصلاة في المسجد وما يمثّله من نسق ثقافيّ، منتقدًا الأنساق الثقافيّة التي تدفع الناس للذهاب إلى المساجد، لكنهم لا يعرفون للمساجد حقوقها وأقدارها. وصوت السارد هو الصوت السرديّ الوحيد الذي يتأمّل ذلك النسق الثقافي، فالشخصيّات في القصّة شخصيّاتٌ مرويٌّ عنها لا نسمع صوتها السرديّ، سواء كان صوت الإمام أو الرجل الذي يعنّف ابنه بأسلوبٍ يصفه السارد بأنه «إرهابيٌّ» أو صوت الرجل الآخر الذي تقطع نغمة الهاتف ذلك الجوّ الروحانيّ الذي يسم المسجد: «الجالسون في الصفّ الأماميّ بعضهم شباب وحتى أطفال، قبل سنوات كان جلوس الشباب يثير غضب المسنّين، فكيف بالأطفال، ومن لا يطلقون لحاهم يتلاعب بها الهواء!، الشيخ تأخّر، ألا يعلم أنّ هناك من ينتظره للصلاة جماعة؟،الشيخ تأخّر والساعة تقارب السابعة مساء، المسلسل بدأ الآن، والليلة الحلقة الأخيرة، حيث يتمُّ كشف أمر القاتل. يا رب اسألك أن يفوز فريق العاصفة على فريق الريح، يا رب يوافق البنك على منحي قرضًا. تررن تررن.. أصواتُ الجوّالات تعزفُ أنغام الحداثة» (السنونة، 2019، ص6).

2–الشخصيّة الثانويّة

يوظّف القاصّ الشخصيات الثانوية لاستكمال أبعاد رؤيته الفنيّة من خلال مساهمتها في إضاءة الشخصيّة الرئيسيّة، وتنفعل بالأحداث من حولها دون أن تكون فاعلة فيها إلّا في حيّزٍ ضيّقٍ، فالشخصيّة الثانويّة هي التي «لا يوجّه لها الكاتب اهتمامًا مماثلًا لاهتمامه بالبطل، ذلك أنها تؤدّي عملًا ثم تنصرف من ساحة القصّة أو تبقي فيها، ولكنّها لا تتفاعل مع الحوادث تفاعلًا يجعلها تطفو على سطح القصّة إلا أنها ضروريّة لها، لأنها تطرح الوجه المقابل للبطل أو تقدّم بعض صفاته أو تقدّم لها شيئًا من المساعدة» (الشيخ، 2004، ص392). وفي قصّة «أجساد ثملة» رغم أنّ البطلة الرئيسيّة (الساردة) هي التي تستحوذ على السرد

إلّا أن ثمّة شخصيّة ثانويّة مرويٌ عنها هي شخصيّة «نزار قباني شاعر النساء، الحبّ، العشق، نبذ الخيانات» بتعبير الكاتب، ورغم أنّه شخصيّة ثانويّة إلّا أنّه كان له الحضور الكبير، الذي منحته له الساردة وهي تستلهم أشعاره مواقفه الوجدانيّة: «المطر يغسل الأجساد، لكنّ الأرواح، القلوب تبقى كما هي. أخذت تردّد ووقفت أمام لوحة مكتوب عليها «شارع نزار قباني»... تذكّرت إحدى مقاطع من قصيدته «اصرخي صرخة الذئب في منتصف اللّيل» ماذا لو شاهدني بهذا الوضع أتحدّى المطر؟ أنظر إلى البرق، أنصت للرعد، أقاوم الردّ، أقف في وجه الرّيح، لكنت كتبت قصيدة عن امرأةٍ مجنونةٍ ذات جسدٍ ثملٍ، تبحث عمّن يهدّئ روعها، شكوكها في هذا العالم» (السنونة، 2019، ص10).

في قصّة «أنين الذكريات» رغم أنّ الشخصيّة الرئيسيّة هي شخصيّة الساردة التي تعود إلى منزل الجدّ في الديرة وتستدعي الذكريات، ذكريات طفولتها وصباها في منزل الجدّ. لكن الكاتب احتفى بالشخصية الثانوية(الجد) ومنحها مساحات سردية فاعلة في تطور الحدث، لتصبح هي الشخصية المهيمنة على مقدرات السرد، رغم أنّها تأتينا عبر الفلاش باك والذاكرة الاسترجاعيّة التي تمارسها الساردة، إلّا أنّها، وهي شخصيّة ثانويّة تشغل اهتمام القارئ، فالجدّ يجمع بين المتناقضات، يرى في الثقافة والقراءة كفرًا وإلحادًا، وفي ذات الوقت ينحاز لقضايا الأمّة العربيّة حتى أنّه يفارق الحياة حزنًا على وفاة زعيم عربيٍّ سمع بموته من الأخبار الإذاعيّة، وأتصوّر أنّ هذا الزعيم العربيّ هو الرئيس القوميّ العربيّ جمال عبد الناصر التي أجمعت الأمّة العربيّة على حبّه وحزنت لموته، بل أقيمت له جنازاتٌ رمزيّةٌ في مختلف الأقطار العربيّة، يقول الكاتب على لسان الساردة الرئيسية: «لن أنسى يوم موت جدّي، كان جالسًا في «الحوش» يسمع الأخبار، وكان استماعه لخبر وفاة زعيمٍ عربيٍّ سبب وفاته» (السنونة، 2019، ص15).

ـ مواصفات الشخصيّة

لأهميّة الشخصيّة في القصّة القصيرة يمنحها الكاتب جملة من المواصفات تسهم في إكمال دورها الدراميّ في السرد القصصيّ، ومن هذه المواصفات التي تكمّل دور الشخصيّة:

1–المواصفات الخارجيّة: وهي جملة المواصفات الخارجيّة التي يمنحها الكاتب لشخصيّاته الرئيسيّة أو الثانويّة من المظهر الخارجي ودلالاته الاجتماعيّة وما يدلُّ عليه من ثراء أو فقر، والطول والقصر، والشكل من حيث الوسامة أو القبح. في أصباغ ثملة يلمح الكاتب لغلبة المال وسيطرته وكيف يكون مثار إعجاب بالرغم من أن الشكل الخارجي بسيطا «ما زادني عجباً أني لو كنت وسيماً لكان من الممكن أن أصدق أن ثمة من هو معجب بي ليبعث إلي بهذا الجمال كله.. لكن شعري الواقف وأنفي الكبير الذي يقبل الأشياء قبل شفتي المشققة كخشبه منسية.. أسناني الصفراء كأنها سنابل يابسة.. كلها مجتمعة قد أعطتني الجواب « مستحيل»! (السنونة، 2019، ص45).

2–المواصفات النفسيّة: وهي صفات سيكولوجيّة تتعلّق بأفكار الشخصيّة وعواطفها وقناعاتها وأيديولوجياتها التي تؤمن بها، وانعكاس ذلك على العلاقات الداخليّة مع الشخصيّات الأخرى، وانعكاس ذلك أيضًا على مسيرة الأحداث وتقاطعاتها الدراميّة. في قصة وهج الخيال 23 يستخدم الكاتب تقنيات نفسية يحاول البطل من خلالها انجاز معاملته المهملة من قبل موظفين يعانون مشاكل «القلق ... الروتين.. الاكتئاب.. الأرق» (السنونة،2019 ، ص21) سأله الجميع بصوت واحد مستنكرين كلامه:

- هل جربت أنت هذا العلاج؟!
- بالتأكيد فأنا البارحة عشت سِفرا من الخيال بكل جمالياته، فبعد أن أخذ اللبن مفعوله.. وراحت كفّ يمناي – كما اعتادت– راسمة على خدّي هويتها.. تركت مخيلتي تهيم بين السحاب، رأيت فيما يراه اليقظان الحالم أني قدمت إلى مكتبكم.. ورأيتكم مبتسمين والبشاشة عنوان استقبالكم.. رائحة البخور الهندي المعتق يعبق بها فضاء مكتبكم، وما أن طلبت معاملتي –التي انتظرها منذ شهور طويلة– إلا وصارت في غضون دقائق بين يدي، بالتأكيد هذا بعد أن احتسيت الشاي متكئاً.
- هذا هو الحل أيها الأعزاء الشباب.. الأحبة المواطنون، والآن هل تسمحون لي بالمعاملة؟! (السنونة،2019 ، ص23).

3–المواصفات الاجتماعيّة: وتتعلّق بمعلومات حول وضع الشخصيّة الاجتماعيّة وأيديولوجيتها وعلاقاتها الاجتماعيّة، والمهنة التي تمتهنها الشخصيّة، والطبقة الاجتماعيّة التي تنتمي إليها ومدى قبولها لأفكار هذه الطبقة ومدى قناعاتها بالتعدّدية الثقافيّة. ففي قصة أنا وأمي .. والمحرمات «في إحدى سفراتي إلى دولة أوروبية، ذات صباح ذهبت لشراء بعض الأطعمة للإفطار، كان هناك صف وكان أكثرهم نساء، كنت أريد أن اشتري فطائر لكني لا أعرف اسم النوع الذي أريده، من لون بشرتي الأسمر، لغتي المكسرة، شكلي الخارجي، يبدو أنني عربي، جاء صوت من الخلف يفهم البائع ماذا أريد.. أدرت إلى الخلف وإذ أنا بسيدة في أواخر العشرينات، بادرتني:

– أنا من أصل عربي. هاجرنا من بلادنا إلى هنا في أواخر الثمانينات بحثاً عن حياة أفضل وخاصة بعد أن قتل أحد إخواني، وأُعدم آخر، وفصل أبي من وظيفته.

لم أعرها إذني بل أخذ كل جسدي يرتجف كطفل بلله المطر ينتفض من البرد والخوف من أمه لأن ملابسه اتسخت»البطل هنا يصور ايدلوجية المجتمع بدء من الأم اللبنة الأولى في التوجيه

والتربية « (السنونة،2019 ، ص50).

ـ تطور الشخصية:

تنقسم الشخصيات في الفضاء السردي من حيث التطور والثبات إلى نوعين:

1– **الشخصية المتطوّرة:** هي الشخصيّة النامية التي تُقدّم للقارئ تدريجيّا على امتداد القصّة، وهي التي تتفاعل مع الأحداث وتتطوّر بتطوّرها. فتتميّز بفاعليتها وحركتها داخل الحيّز الحكّائيّ، في قصة «وهج الخيال» تصبح شخصيّة المواطن الذي ذهب للمصلحة الحكوميّة لقضاء مصلحة تخصّه، ينقلب دوره من شخصية ثانويّة إلى شخصيّة رئيسيّة، يصبح قادرًا على أن يطوّر وعي الموظّفين، وينقلهم عبر الخيال إلى ما يريدون، يقول السنونة: «تخيّل أنت مثلًا أنك تمتلك بيتًا، وأنّك تتنزّه في حديقته الكبيرة الخضراء بنوافيرها العالية، أوغِل في خيالاتك والعب مع أطفالك، تناول الطعام مع زوجتك في الظّلال الوارفة... تخيّل أنك حللت بعدها على قناة تلفزيونيّة ضيفًا ونجمًا للحلقة وطُلب منك أن تتحدّث عن المعاناة التي عشتها طوال سنوات الحرمان، وعن دور المسؤولين في استرجاع حقوقك الوظيفية» (السنونة، 2019، ص25).

2–**الشخصية الثابتة:** هي الشخصيّة الّتي لا تتغيّر من بداية القصّة إلى نهايتها ولا تنمو داخل البناء الحكّائيّ، فتكاد تكون ثابتة في مواقفها وسلوكها، تأخذ نمطًا واحدًا فلا تحتاج إلى وصف أو استبطان، فنرى في قصّة «مثلّث من ورق» شخصيّة «مواطن» وهي شخصيّة رمزيّة للإنسان محدود الدخل الذي يسعى للزّواج رغم حالته المادّية التي تقترب من الفقر، يضع قائمة تمثّل فئات المجتمع المختلفة، ويذهب إليهم لطلب العون والمساعدة، لكن لا أحد ينصفه تقريبًا، فشيخ المسجد رفض مساعدته بحجّة أنه لا يراه يصلّي في المسجد، والتاجر يرفض مساعدته لأنّه يرى أنّه يجب أن يعمل ويكافح بدلًا التّسوّل وطلب التبرّع، وكذلك المثقّف يرفض مساعدته لأنّه لا يجد ما يدفع به تكاليف حياته هو.. وهكذا.. تصبح شخصيّة «مواطن» شخصيّة رمزيّة أكثر منها واقعيّة. أراد الكاتب من خلالها أن ينتقد تلك الفئات الاجتماعيّة المختلفة: «والله يا مواطن أنت تعلم مدى صعوبة الأوضاع الاقتصاديّة، إنّ الحياة لم تعد ميسورة كما كانت، الناس لا تطيق دفع زكاة ولا خمس رغم ازدياد حالات الفقر، والجوع، ومن ينتشرون عند إشارات المرور يلتمسون سد أدنى رمقهم... بالإضافة إلى ذلك يا ابني، إني لا أراك في صفِّ الصّلاة حتى أطلب من الآخرين مساعدتك» (السنونة، 2019، ص35).

كما أنّ الشّخصيّات الثّانويّة في النّصّ هي شخصيّات غير متطوّرة، رمزيّة، غير متعيّنة بشكل واضح لا بصفات نفسيّة ولا جسمانيّة ولا حتى اجتماعيّة، إنّما هي نماذج وأنماط اجتماعيّة تمثّل هذه الفئات الاجتماعيّة المختلفة، فالشيخ لا صفات خاصّة محدّدة به، بل يصلح أن يكون أيَّ شيخ، وكذلك المثقّف والتاجر. وفي قصّة «ترانيم مواطن متسكّع» تصبح الشخصيّة مجرّد رمز أو نمط دون تحديد للشخصيّة، ليس هناك مواصفات نفسيّة أو اجتماعيّة تمكّن القارئ من تمثّل الشخصيّة أو وضع تصوّر ذهنيّ لها: «خمسون عامًا عمري وما أزال أعيش الحزن كلّ يومٍ من أيّامه. أينما أولّي فالقهر قبالتي، أتجرّعه مع طعامي ممزوجًا بالذلّ، أمارس بإرادتي الازدواجيّة في التعامل، أتعمّد جرأة الخوف، أعايش عادات، تقاليد آن لها أن تُقبر، أعيش حصارًا، أحيا حياة مسلوبة الكرامة في البيت، العمل، وسط الشارع من قبل بشر داخل وطن نعيش فيه الغربة التي نشعر بها كلّما بحثنا عن ذاتنا المفقودة» (السنونة، 2019، ص39).

ترتحل شخصية « مواطن» بما لها من دلالات رمزية إلى النص التالي» شيخ قريتي» ليشير المواطن ويرمز إلى تعميم معنى المواطن، دون تحديد أوصاف الشخصية، لأن الشخصية هنا ليست شخصية إنسانية أو ذات متعينة في زمان ومكان محددين، بقدر ما هي شخصية رمزية يسعى الكاتب لتحميلها خطابه الثقافي:» أسبوع ومواطن لم يخرج من الغرفة هو الحاكم على نفسه والقاضي والجلاد» (السنونة، 2019، ص42). وقد لاحظت الباحثة أنّ الشخصيّات الثانويّة في نصوص «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» تفرض هيمنتها على السرد وتأخذ دور الشخصيّة الرئيسيّة وتحلُّ محلَّها كما في قصّة «عام جديد» الشخصيّة الرئيسيّة هي السارد الذي يهنئ أسرته بالعام الجديد، في حين أنّ الشخصيّة الثانويّة هي شخصيّة الأب، لكن في حقيقة الأمر يتبادل الابن والأب دوريهما، فتصبح الشّخصيّة الثّانويّة هي المهيمنة على السرد في النّصّ، وتكتفي الشّخصيّة الرّئيسيّة بالإنصات إلى ما يقوله الأب.

ـ تقديم الشّخصيّة:

يتمُّ تقديم الشّخصيّة للقارئ عبر عدّة تمثّلات جماليّة يتناوب تقديمها ضمائر السّرد المتنوّعة ما بين السارد العليم للقارئ، أو تقوم الشخصيّة بتقديم نفسها للقارئ عبر ضمير الأنا أو ضمير الأنت، كما يتمُّ تقديمها أيضًا بطريقة مباشرةٍ عبر الوصف اللُّغويّ لها أو بطريقة تحليليّة نفسيّة، ويرى بعض الباحثين أنّ هذا التقديم يكون بطريقتين هما التّقديم المباشر، حيث يكون مصدر المعلومات عنِ الشخصيّة هو الشخصيّة نفسها، بمعنى أنّ الشخصيّة تعرّف نفسها بذاتها باستعمال ضمير المتكلّم، فتقدّم معرفة مباشرة عن ذاتها بدون وسيط من خلال جمل تتلفّظ بها هي كما في قصة أنين الذكريات «يوم خرجت من هذا البيت كان عمري سبع سنوات، أتذكر جدي وجدتي، مخيلتي ترسم لي بعض الذكريات، أكاد ألمسها بيدي، بل تستطيع عيناي أن تعانقاها، جدي وجلوسه في الصباح، صوته (يسعل – يتنحنح) تناوله الإفطار.. القهوة.. التمر.

أتذكر توبيخه لأبي عند عودته ذات منتصف ليلة من الليالي

لا أنسى –أبداً– أنه صفع فيها أبي بعد أن وجد بحوزته بعض الكتب، ومجموعة من أوراق كان يخفيها على حذر» (السنونة، 2019،ص13).

أمّا النوع الآخر فهو التقديم غير المباشر حين يكون مصدر المعلومات عنِ الشخصيّة هو السارد حيث يخبرنا عن طبائعها وأوصافها، أو يوكّل ذلك إلى شخصيّات الرواية، هي هذه الحالة يكون السارد وسيطًا بين الشخصيّة والقارئ (ينظر: شعبان، 2004، ص 122). كذلك يتمُّ التقديم التحليليّ للشخصيّة من خلال تصوير العالم الداخليّ النفسيّ للشخصيّات عبر كشف جوانبها السيكولوجيّة ومدى تأثير ذلك على علاقتها بـ «الأنا» والآخر ومدى تأثير ذلك على تطوّرات الأحداث. وأخيرًا يجبُ التأكيد على أنّ الشخصيّة بنوعيها الرئيسيّة والثانويّة لا يمكن الاستغناء عنها في السرد، كما نجد لها مظاهر تتمثّل في السيكولوجيّة والخارجيّة والاجتماعيّة ومدى تأثير تقديمها للمتلقّي على دراما النصّ. «تقف.. ترفع إحدى يديها نحو غيمة سوداء تصدح بضحكة تتبعها ضحكات أقرب إلى الصرخات، تُتمتم بصوت ضعيف لا تكاد تسمعه، إنهم يخافون الموت.. نعم يخافون الموت.. ستموتون.. ستحرقون في جهنم.. يا من تسرقون البسمة من شفاه البشر.. تكسرون أحلام الأطفال» (السنونة، 2019، ص10).

المحور الثالث الزّمن

يعتبر الزّمن أحد أهم مكوّنات البنية السرديّة، ولا تقل أهميّته عن الشخصيّة والحدث، بل يُعدُّ الزّمن المكوّن الأهمّ، سواء كان الزمن لحظة أو حتى سنوات، فهناك قصص تصنّف من خلال الزّمن وفلسفته، فنجد قصصًا يطلق عليها قصة «اللحظة» حيث يتمُّ سرد دراما النصِّ كلّها في بضع لحظات، يستجلي فيها الكاتب الحدث والشخصيّة وعلاقتها بهذا الحدث، والمكان (مسرح هذا الحدث). وتخضع تقنيّة النّظام الزّمنيّ في السّرد الكلاسيكيّ إلى التتابع والتطوّر والنموّ، انطلاقًا من لحظة زمنيّة يقوم الكاتب بتطويرها عبر الأحداث، لكنّ السرد الحديث اختلفت التقنيات السرديّة، فقامت على تداخل الأزمنة بشكل يحقّق تجاوز حيويّةً في السرد، فيفيد الكاتب من الألعاب الزمنيّة المختلفة ما بين التتابع والاسترجاع والاستباق، ولأهميّة الزّمن في القصّة القصيرة ستقوم الباحثة بمقاربته لُغويًّا واصطلاحيًّا.

أ– الزّمن لُغةً

يرى صاحب لسان العرب أنّ: «الزّمان اسمٌ لقليل من الوقت أو كثيره، الزّمان زمان الرّطب والفاكهة وزمان الحرّ والبَرد، يكون الزّمن شهرين إلى ستة أشهر، والزّمن الشّيء: طال عليه الفصل من فصول السنة، وأزمن الشّيء طال عليه الزمن وأزمن بالمكان أقام به زمانًا. إن دلالة الإقامة والبقاء والمكث من أبسط دلالات الزّمن» (ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص 202). كما جاء في معجم العين أنّ الزّمن مرادف للدّهر، «حيث الدّال والهاء والرّاء أصل واحد، يأتي على كلّ شيءٍ ويغلبه، وسُمّي الدّهر دهرًا لأنه يأتي على كلّ شيءٍ ويغلبه»(ص 305).

ب– الزّمن اصطلاحًا

إنّ مصطلح الزّمن كمكوّن أساسيّ من مكوّنات البنية السرديّة يمكن وصفه بأنه «مجموعة العلاقات الزمنيّة السرعة، التتابع، البعد...إلخ وبين المواقف والمواقع المحكيّة، وعمليّة الحكي الخاصة بهما، وبين الزّمان والخطاب المسرود والعمليّة المسرودة» (القاضي، 2009، ص 103).

الزّمن فلسفيًّا

إن مقاربة فلسفة الزمن تكشف عن مدى وعي الكاتب بالزمن وكيفية توظيفه سرديا، فالزمن» لا يمكن أن يكون إلاّ محكيا، ولا وجود لزمن خارج تجربة إنسانية تعبّر عن نفسها من خلال فعل وردّ فعل، أي يجب أن تكون منظّمة في الممارسة الإنسانيّة لا خارجها. لذلك فالوجود الوحيد الممكن هو الوجود المشخّص، أما التجريد فهو يشير إلى حالات افتراضيّة يتطلّبها الإجراء المنهجيّ، إلا أنها لا تشكّل حالة يقاس من خلالها الوجود الإنسانيّ باعتباره بؤرة للتنويعات الثقافيّة» (بنرد، 2005، ص17).

إن ريكور له فلسفة خاصة في توصيف الزمن، الزمن في المطلق وليس الزمن السردي، فهو يرى أنّ «الزّمان غير موجود لأنّ المستقبل لم يأتَ بعد، ولأنّ الماضي فات، ولأنّ الحاضر لا بدَّ ماضٍ، ولكن مع ذلك نحن نتحدث عنه ككينونة فنقول الأشياء الآتية ستكون والأشياء الماضية كانت والأشياء الحاضرة كائنة وستمضي، وحتى الماضي ليس لا شيء» (بلغربي، 2006، ص17). إذن فلسفة الزّمن تشير إلى وعيٍ الكاتب بأهميّة الزّمن في التّجربة السرديّة، فكلّ ما يحكيه يحدث في زمن متعيّن، ويستغرق زمنًا في حكيه، وهذا يشير إلى زمن القصّة والزّمن السّرديّ، فما يحدث في الزّمن قابل للتّسريد أي قابل للحكي في نهاية الأمر، فلا يوجد سرد يتمُّ خارج الزّمان، فالزّمان فلسفيًّا هو زمنان أحدهما ماضٍ والآخر مستقبل ويربط بينهما الحاضر فهو حلقة الوصل التي تجمع بينهما، فكلُّ تصوير سرديّ يتضمّن بالضّرورة إعادة تشكيل لتجربتنا الزّمنيّة.

زمن القصّة/ زمن السّرد

إنّ الزّمن مكوّن جوهريّ في البنيّة السّرديّة، فهو يعمّق الإحساس بالشّخصيّات وتقاطعات الأحداث، وهناك فرق مفاهيميّ بين زمن القصّة وزمن السّرد، سوف تشير الباحثة باختصار للفروق بينهما:

1– زمن القصّة:

وهو زمن وقوع الأحداث المرويّة في القصّة، إذ لكلّ قصّة بداية ونهاية ويخضع للتتابع المنطقيّ.

2– زمن السّرد:

هو الزّمن الذي يقدّم من خلاله السارد القصّة لا يكون بالضّرورة مطابقًا لزمن القصّة فهو لا يخضع للتّرتيب الطّبيعيّ للأحداث في القصّة، حيث يتّخذ السّرد في القصّة أشكالًا متعدّدة، وهو ما يُسمَّى بالمفارقة الزّمنيّة، حيث «مفارقة زمن السّرد مع زمن القصّة» (لحميداني، 2000، ص73).

أنواع الزّمن في السّرد:

1 – **زمن طبيعيّ**: يسير وفقَ منطقٍ تتابعيٍّ إلى الأمام، وفقَ تتابعٍ وتطوّرٍ الأحداث في السّرد.

2– **الزّمن النّفسيّ**: زمن ذاتيّ خاصّ لا تحكمه معايير الزّمن الموضوعيّة الخارجيّة؛ إذ يسير بخطًى مختلفة تبعًا لاختلاف الأشخاص، بل قد يختلف الإحساس بالزّمن النفسيّ لدى الشّخص الواحد من موقفٍ لآخر، فيشعر بطول الزّمن أو سرعة مروره وفقَ الشّواغل النفسيّة التي تسيطر على الشخصيّة.

3– **الزّمن الفلسفيّ**: وفيه يتأمل الكاتب التّغيّرات الزّمنيّة وما يمكن أن تحدثه على الشخصيّات، ووعي الشّخصيّات بالزّمن، ووعيهم بفلسفته وتغيّراته وتقلّباته الوجوديّة، ومن خلاله يرصد الكاتب القلق الوجوديّ الذي ينتاب شخوصه ويغيّر من مواقفهم تجاه الحياة. يعمد الكاتب إلى تأمُّل فلسفة الزّمن في نصّ «ترانيم مواطن متسكّع» فهو يقبض على لحظات زمنيّة تعبّر عن أزمة القلق الوجوديّ لدى السارد، فيجيد توظيف الزمن النفسيّ؛ ليكشف من خلاله أزمة الوجود لدى السارد: «ينتظر عسعسة اللّيل، ستار الظّلام، رحيل القمر، انتشار النّجوم ليقف إلى جانب البحر الذي كثيرًا ما يشكو له، ولا يبالي معه بفلتات لسانه، إنه يصغي حتى إلى نبضات قلبه ويستوعبها، يضمّ دمعاته إلى موّار أمواجه!» (السنونة، 2019، ص39).

ولأنّه يسعى إلى كشف القلق الوجوديّ لدى السارد، فيكتب أيضًا زمنًا عامًا، يخلو من التعيين والتحديد والتفاصيل، إنه زمن جدّه وأبيه وصولًا إليه، وكأنّ الزمن يورثهم القهر الذي يرتحل معهم من الجدّ إلى الابن: «خمسون عامًا عمري وما أزال أعيش الحزن كلّ يومٍ من أيّامه. أينما أوّلي فالقهر قبالتي.. أعيش حصارًا، أحيا حياة مسلوبة... منذ زمان جدّي الذي مات قبل عشرين عامًا وصولًا إلى أبي الذي توفّي لعشر سنواتٍ خلت» (السنونة، 2019،ص40).

الإيقاع الزّمنيّ

يحرص الكاتب على إيقاع الزّمن في السرد عبر تسريع السرد أو إبطائه، ويتمُّ ذلك من خلال (الخلاصة، الحذف، الوقفة).

1. **الخلاصة**: تُمثّل شكلًا من أشكال التّسريع الذي يلحق القصّة في بعض أجزائها، فيتمُّ الإيجاز في فترات زمنيّة يرى الكاتب أنها غير مهمةٍ، فيختزل ويُجمّل ما جرى على امتدادٍ زمنيٍّ يُقاس بالأشهر والسّنوات في بضع أسطر دون توقّف عند التفاصيل، فيكون زمن السّرد أقصر من زمن الوقائع، فـ «فدور التلخيص هو المرور السريع على فترات زمنيّة لا يرى المؤلّف أنّها جديرة باهتمام القارئ» (قاسم،2016، ص82). وقد تضمّنت قصّة «رسالة من الصين» عنصرًا موجزًا في قوله: «سأخبرك تفصيلًا، ولكن ليس الآن... سأشرح لك النّكبات التي سمعت بها، والتي عشتها، حرب الخليج، احتلال العراق، النّكبات التي أنتظرها، الدّمار، الدّماء، تكّسر القلم، تمزّق الورق، انسكاب الحبر، سأبوح بأخفى سرٍ انطوت عليه أضلعي» (السنونة، 2019، ص21).واكتفى الكاتب بتقديم هذه المعلومات العامّة عن أزمة سارده الوجوديّة دون أن يخوض فيها بالتفصيل، وفي قصّة «ها أنت وحدك» ضمّنها الكاتب خلاصة وإيجازًا دون تفصيل في قوله «تعرّض أكثر من مرّة إلى السجن» (السنونة، 2019، ص69). دون أن يكشف لنا عن تلك المرّات وكيف حدثت.

2. **الحذف**: تقنيّة فنيّة تُوظِّفُ لتسريع وتيرة السّرد من خلال تجاوز فترات زمنيّة دون الإشارة إلى الوقائع الّتي حدثت فيها. ويدلُّ الحذف على عدم القدرة على الالتزام بتتبّع سرد الزّمن الكرونولوجيّ ضمن حيّز نصّيٍّ محدودٍ، وهو «حذف فترة طويلة أو قصيرة من زمن القصّة وعدم التّطرُّق لما جرى فيها من وقائع وأحداث، فلا يذكر عنها السّرد شيئا. يحدث الحذف عندما يسكت عن جزءٍ من القصّة، أو يشير إليه فقط بعباراتٍ زمنيّةٍ تدلُّ على موضع الحذف من قبيل (ومرّت أسابيع ومضت سنتان)» (بوعزة، 2017، ص94). وبرزت هذه التقنية الفنيّة في أكثر من موضع في قصّة «ها أنت وحدك» التي تروي قصّة هذا السارد المناضل صاحب القضيّة القوميّة، الذي ينحاز لقضايا الأمّة العربية ويتبنّى مواقفها، فلم يضمن الكاتب تفاصيل كثيرة من حياة الشخصيّة، وعمد إلى الحذف مثلما يقول: «تمرُّ السنوات وتولد الأحداث بعضها البعض، ومازال ينحت أفكاره بطريقة قويّة وعجيبة، حتى القريبين منه يحترمون مواقفه التي لم تتغير، رغم أن الكثير من الذين لديهم نفس الفكر والتوجه، أصبحوا مسؤولين ووزراء وكتاب مشهورين، وفوق ذلك أثرياء بشكلٍ واضحٍ» (السنونة، 2019، ص69). كما تضمّنت قصّة «ثرثرةُ سجينٍ» حذفًا، حيث لم يفصّل الكاتب ظروف سجن هذا السجين، ولا ماهية التّهمة التي أدخلته السّجن «نهايتك ستكون بين الجدران الأربعة والرّكون في زاوية الغرفة السّوداء» (السنونة، 2019، ص85).

3. الوقفة: تمثّل هذه التقنية التّوقُّف في مسار السّرد واعتماد الوصف بشكلٍ يُفضي إلى انقطاع السّيرورة الزّمنيّة، والوقفة هي «ما يحدث من توقفات وتعليق للسرد بسبب لجوء السارد إلى الوصف والخواطر والتأمُّلات، فالوصف يتضمّن عادة انقطاع وتوقُّف السرد لفترةٍ من الزمن» (بو عزة، 2017، ص96). في قصّة «أصباغ ثملة» يُكثر الكاتب من إيقاف السرد، ويعتمد الوصف تقنية فنيّة تبطئ من إيقاع السرد: «هناك من بعيد تبدو المباني صامتة متطاولة، تحاول الوصول إلى ما يمكن الوصول إليه، أشكالها، ألوانها مختلفة، صُمّمت جميعها بتصاميم هندسيّة رائعة، مثلها كمثل البشر، ألوان مختلفة ولغات متفرّقة، الحركة حولها وفي الشوارع سريعة، كتل بشريّة تملأ الشوارع كلٌّ يسعى نحو هدفٍ محدّدٍ، لمبانٍ، المحالُّ التجاريّة مكتظّة» (السنونة، 2019، ص51).

كما أن الباحثة ستتبع تشكّل البنية السّرديّة زمنيًّا في مجموعة «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» في مستوى المفارقة الزّمنيّة ومستوى حركة السّرد، ويُقصَد بالمفارقة الزّمنيّة مفارقة زمن السّرد مع زمن القصّة (الحمداني، 2010، ص73). حيث يمكن مقارنة نظام ترتيب الأحداث في الخطاب القصصيّ بنظامِ تتابعها في القصّة، ويعمد السنونة في مجموعته القصصيّة إلى تجاوز زمن الحكاية بما هو زمن منطقيّ يسير وفقَ تسلسلٍ متتالٍ من الماضي نحو الحاضر إلى المستقبل، ويستبدله بزمنٍ سرديٍّ غير خاضعٍ لتسلسلٍ كرونولوجيّ متّسقٍ. فيتمرّد بذلك على رتابة الزمن التتابعي ويؤسّس لجماليّة نصوصه عبر المفارقة الزّمانيّة التي برزت في مستويات مختلفة:

أ . الزمن التتابعيّ: حيث تسير اللحظات الزمنيّة في النصّ بشكلٍ تتابعيٍّ منطقيٍّ منذ انطلاق السرد وحتى نهايته وفقَ منطقِ الأحداث، وهي تقنية تقليديّة ارتبطت بالسرد التقليديّ، وقد وظّفها الكاتب في العديد من نصوص المجموعة، في قصّة «أنا وأمي والمحرّمات» تسير في خطٍّ زمنيٍّ تراتيبيٍّ تتابعيٍّ منذ دخول السارد بيته ومقابلته للخادمة في مدخل البيت وذهابه إلى أمه التي تجلسه أمامها لتستفسر منه عن علاقته بالنساء وصولًا إلى اللحظة المرتقبة التي تخبره فيها برغبتها في تزويجه من ابنة زميلتها في المستشفى: «إحدى بنات صديقتها التي تعمل معها في مستشفى المدينة، وكثيرًا كثيرًا ما رأيتها تمدحني أمامها، وصديقتها تؤكّد كلامها، وتضيف مديحًا في ابنتها، لا أنكر أنّ كلامها عن ابنتها صحيح، ولكن هم مشغولون بغيرنا ونحن لم يشغلنا أحدٌ بعد» (السنونة، 2019، ص59).

في قصّة «ملح بطعمِ العسل» ينطلق السرد مع السارد الذي يعمل سائقًا لتوصيل المعلّمات والطالبات للمدارس في سيّارته الخاصّة، يتوالى السرد لنعرف أنّه صحفيٌّ، يريد أن يزيد من دخله فيعمل سائقًا، ومع توالي السرد نتعرّفُ معه على عالم الشخصيّات التي ينقلها بسيّارته معتمدًا على الزّمن التتابعي الخطيّ: «بعد الانتهاء من توصيل العاملة للمدارس وتوصيلها لبيتهم، كان عليَّ العودةُ لأخذ معلّماتٍ من مدرستهم والعودة بهم إلى بيتهم، وبينما أنا انتظرُ خروجهم مع مجموعة بشريّة من سعوديّين وعرب وآسيويّين ينتظرون خروج الطالبات والمعلّمات... كان الجوّ حارًّ للغاية والرطوبة تغسلُ الأجسادَ السّمراء، وكان محور الحديث بين المنتظرين الرّطوبة، الحرّ، الصّيف، ازدياد الفقر والفقراء، مشاكل الطلّاب الذين مازالوا يبحثون عن جامعة، المواعيد المتأخّرة في المستشفيات، السيّارات وأنواعها، وقطع الغيار المغشوشة (السنونة، 2019، ص75).

ب . الزّمن الاسترجاعيّ أو الفلاش باك، ويتمُّ بقطع زمن السّرد الحاضر واستدعاء الماضي بمختلف درجاته القريب منه والبعيد، فالاسترجاع يقوم على إيقاف مسار السّرد والعودة إلى الماضي لاستحضار أحداثٍ سابقةٍ للنّقطة الّتي بلغتها القصّة، فكلُّ «عودة للماضي تشكّل، بالنسبة إلى السرد، استذكارًا يقوم به لماضيه الخاصّ، ويحيلنا من خلاله على أحداثٍ سابقةٍ عن النقطةِ التي وصلتها القصة» (بحراوي، 1990، ص 102). في قصّة «أسئلة بيضاء مجنونة» يعتمد الكاتب تقنية الاسترجاع، فبمجرّد أن تشتريَ زوجته «كفنًا» وتعود به إلى المنزل حتى تنفتح طاقة الذكريات عبر الاسترجاع، حيث يعود السارد إلى حياته الماضية.. يسترجع لحظاته مع أمه وأبيه وأيام الصِّبي، في تحنان ونوستالجيا لفترات كان فيها سعيدًا:» أمي قبّلت رأسي وأنا أترك باب البيت مفتوحًا ذاهبًا إلى للمدرسة، أبي وهو يلفُّ يدي بساعةٍ غاليةِ الثمن ويوقّع شهادة التفوّقِ الدراسيّ.. أختي الكبيرة تطلق على ابنها الأوّل اسمي تيمُّنًا بأخيها الوسيم، الذكيّ، المتفوق، أخي الكبير وهو يراقب تصرُّفاتي والكتب التي أحضرها إلى البيت، الصراع الديني.. الفكري.. الأخلاقيّ بيني وبينه. بنت الجيران «سلافة» التي قذفت للحياة قبلي، كانت تعترف بحبّها لي، ماتت وهي تنتظر رجوعي» (السنونة، 2019، ص63).

في قصّة» أنين الذّكريات» ينبني السردُ على الاسترجاع، فالساردة التي عادت إلى بيت الجدِّ في الديرة تفتح صندوق الذكريات وتتذكّر عبر الفلاش باك علاقتها بكلِّ ما هو حميميٌّ في البيت: «جدّي ... كاد أن يسقطَ أرضًا عندما سمع باعتقال أبي، أخذني في حضنه، ولحاجة في نفسه لم أكن أدركها قبّل رأسي.. همس في أذني (سيعود أبوك. لا تقلقي يا صغيرتي). وكأن الصورةَ أمامي الآن تتحرّك، أبي يدخل بعد خروجه من السجن مطأطئًا رأسه، يقبّل يد جدّي الواقف دون حراك كان جوابه» (السنونة، 2019، ص15).

ج . الزّمن الاستباقيّ: هو تقنيّة فنيّة زمنها المستقبل، فتروي أحداثًا سابقة عن أوانها، ولهذا البعدِ الزمنيّ دورٌ وظيفيٌّ، إذ تُعدّ «هذه الاستشرافات بمثابة تمهيد أو توطئة لأحداثٍ لاحقةٍ يجري الإعدادُ لسردها من طرف السّارد، فتكون غايتُها في هذه الحالة حملَ القارئِ على توقّعِ حادثٍ ما أو التكهُّنِ بمستقبلِ إحدى الشخصيّات، كما أنّها قد تأتي على شكلِ إعلانٍ عمّا ستؤول إليه مصائرُ الشخصيّات» (بحراوي، 1990، ص 132). ويعدُّ

الاستشراف أو الاستباق الزمنيُّ من التقنياتِ الحديثة في القصّة القصيرة، لكنّ الكاتب لم يحصر على الإفادة منه في نصوصه، بل تراوحت النصوص ما بين السرد الخطيّ والسرد الاسترجاعيّ.

المحور الرابع المكان:

يُعدّ المكان مكوّنًا أساسيًّا من مكوّنات السّردِ القصصيّ وعنصرًا هامًّا في عمليّة القصّ، فعناصر القصّة القصيرة تخضع لمؤشّراتٍ مكانيّةٍ توجّهُ الفعل القصصيّ وتتحكّمُ في مسار الحبكة، وهو عنصرٌ يحقّقُ أهميّته من خلال ما ينسجه من علاقاتٍ مع سائر مكوّناتِ البنيةِ السرديّة. ذلك أنّ المكانّ يقوم بدورٍ أساسيّ في بنية السرد، فلا يمكن تصوّر حكاية بدون مكان، فلا وجود لأحداثٍ خارجَ المكان، ذلك أنّ كلَّ حدثٍ يأخذ وجوده في مكانٍ محدّدٍ وزمان معيّن.

والمكان بناءٌ لغويٌّ ذهنيٌّ يخضع لأغراضِ التّخييل (كاصد، 2003، ص127). ويتجاوز المكانُ دلالته الجغرافية نحو دلالة أوسع تلامس البيئة في مفهومها الشامل من أشخاص ووقائع، وعادات، وتقاليد، وقيم. فيتمّ بذلك استحضار البعد المكانيّ للقصّ في مستوَيَيْهِ الإنسانيّ والمجتمعيّ، ويشكّلُ الرّيف أحد الأمكنة الأساسيّة التي ساهمت في تشكيل الأحداث وفي رسم الشخصيّات القصصيّة، وصياغة مفاهيمها، وعاداتها وتقاليدها.

ويحضر المكانُ في النّصّ القصصيّ باعتباره مكوّنًا فنيًّا جماليًّا، يكتسب أبعادًا دلاليّة أوسع من فكرة المسرح الذي تتمُّ عليه الأحداث، بل يصبح تمثُّلًا جماليًّا يفيد منه القاصّ في التعبير عن شواغل وقضايا السارد، فيمنح أحداثه التّأثير الجماليّ من خلال عددٍ من الدّالّات المكانيّة النّفسيّة، الاجتماعيّة والسياسيّة (الدليمي، 1999، ص74).

أ–المكانُ لغةً:

ورد في لسان العرب: «المكان الموضع، والجمع أمكنة كقذال وأقذلة وأماكن جمع الجمع، قال ثعلب: يبطل أن يكون مكان فعالًا لأنّ العرب تقول: كن مكانك، وقم مكانك واقعد مقعدك، فقد دلّ هذا على أنه مصدر من كان أو موضوع منه» (منظور، 2003،ص113).

كما ورد في «مقاييس اللُّغة»: مكان الميم والكاف والنون كلمة واحدة، والمكان: بيض الضب...والمكنات أوكار الطير، ويقال مكنات» (أبو الحسين، 1979، ص 3433).

ب–المكان اصطلاحًا:

يُعد المكان عنصرًا أساسيًّا ومكونًا رئيسًا في العمل السرديّ، ولم يعد يُنظر إليه بتلك النظرة التقليديّة التي تجعل منه مسرحًا للأحداث فحسب، بل صار له أهميّة كبرى في السرد، حتى أنه صار بإمكان الكاتب استغلال الفضاء المكانيّ ليصبح بؤرةً تصنع الأحداث، وتسهم كذلك في استبطان أبعاد الشخصيّات النفسيّة والاجتماعيّة والتاريخيّة، فقد غدا المكان كمصطلح جمالي فضاءً مفتوحًا تتخلّق في رحابه دلالاتٌ رمزية تعبّر عن التفاعل بين الأحداث والبنية المكانيّة.

وتعدّدتِ المقارباتُ الفنيّة للمكان، واختلفت من ناقدٍ لآخر، فمنهم من أسماه الحيّز وآخر أطلق عليه الفضاء، ورغم أنّ الفروق طفيفة بين هذه المرادفات إلّا أنّ الباحثة ترى أهميّةً في أن تشير إلى مقاربات بعض الباحثين لهذا المفهوم الجماليّ. استخدم الباحث عبد الملك مرتاض مصطلح «الحيز» بدلًا من المكان والفضاء، ذلك أنّ مفهوم الحيّز أوسع وأشمل من المكان والفضاء؛ ذلك أنّ الأوّل يرتبط بالحيّز الجغرافيّ، بينما يرتبط الثاني بالفراغ والخواء، والحيّز يدل على «النتوء والوزن، والثقل والحجم والشكل..» (مرتاض، 1998، ص185). ويرى مرتاض أنّ مصطلحي «الحيز» و»الفضاء» وافدان على النقد العربيّ، وثمرة للترجمة عن الإنجليزية والفرنسيّة (مرتاض، 1998، ص185). وهذا إنّما يشير إلى الارتباك المفاهيمي الذي أحاط بالمصطلح، ويرتبط المكان بالوصف، فعبر الوصف يمنح الكاتبُ المكان السرديّ هويّته (مرتاض، 1998، ص187).

ولم يكن مرتاض وحده من أشار إلى ارتباط المكان بالوصف، حيث إنّ «المعاني الوصفيّة التي تدخل في تركيب صورة المكان والقيم الرّمزيّة المنبثقة عنها» (بحراوي، 1990، ص47). كما يرى مصطفى الضّبع أنّ المكان كمصطلحٍ له دور هام في «تهدئة الحركة السرديّة الصاخبة، والتخفيف من حدّة الأحداث القهريّة» (الضبع، 1998، ص119). في حين أنّ البعض يفضّل استخدام مصطلح الفضاء بديلًا عن «الحيز» حيث إنّ الفضاء هو «الحيّز المكانيّ في الرواية أو في الحكي عامّة، ويطلق عليه الفضاء»(لحمداني، 2000، ص53). ويؤكّد لحمداني على تحديد مفهوم «الفضاء النصّيّ» بأنه « هو الحيّز الذي تشغله الكتابة ذاتها باعتبارها أحرف طباعيّةٌ على مساحةِ الورق»(لحمداني، 2000، ص55). وهناك من يفضّل استخدام مصطلح «فضاء التخيل» حيث «يتشكّل داخل عالم حكّائي في قصّة متخيّلة تتضمن أحداث وشخصيات»(بوعزة، 2010، ص 99).

المكانُ فلسفيًّا:

اهتمَّ الفلاسفة بالمكان، وقاربوه مفاهيميًّا، فنرى أفلاطون يرى المكان» غير حقيقيّ، وهو محلُّ التغيير في عالم الظواهر» (عبد المعطي، 1984ص124). في حين أنّ أرسطو يرى المكان» موجودًا ما دمنا نتحيّز فيه... وهو الحيّز الذي يشغله جسمان» (العبيدي، 1987، ص48). ويرى الرياضيّ والفيلسوف إقليدس أنّ «المكان ينبغي أن يكون ذا ثلاثة أبعادٍ هي الطول والعرض والعمق» (جعو وطرباق، 2017، ص 50). كذلك فسّر ديكارت

المكان تفسيرًا رياضيًّا، أمّا ابن سينا فيرى المكان «مساويًا لسطح المتمكّن لا لجسمه». والمكان ليس عنصرًا إضافيًّا في العمليّة السرديّة، بل هو المكوّن الأساسيّ لبنية النصّ وتشكيل الحدث، فهو عنصرٌ فعّالٌ في تطويره وبنائه ومعبّرٌ عن فلسفة الكتّاب في اختياره.

ويمكن تقسيم المكان في السرد إلى:

1–**المكان المغلق:** وهو يعبّر عنِ الأماكن التي «تعكس قيم الألفة ومظاهر الحياة الداخليّة للأفراد الذين يقطنون تحت سقوفها» (محمدي، 2011، ص57). لكنها أيضًا قد تعكس دلالات الخوف والقهر والتهميش مثل أماكن السجون والمستشفيات والملاجئ، لذا تؤدّي الأماكن المغلقة دلالاتٍ متناقضةً، حسبما يريد الكاتب توظيفها، وحسبما تصل دلالاتها للمتلقّي، والأماكن المغلقة مليئة بالذكريات والأفكار المتناقضة، فقد تخلق داخل الشخصيات مشاعر الحميميّة وقد تخلق داخلها مشاعر الخوف، وعليه فالمكان المغلق هو الحيّز المحدود المنعزل عن العالم الخارجيّ تصير دلالته رهينة بما يريده الكاتب أن يصلَ للمتلقّي. المكان في نصّ «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» هو المسجد، رغم أنه مكان عامّ، إلا أنه مغلق، ومن المتوقّع أن يمنح السارد بعض الحميميّة، وخاصّة أنه من الأماكن التي تمثّل الدعم الروحيّ للسارد، إلّا أنه في حقيقة الأمر سلبه تلك الحميميّة، لأنّ الكاتب عمد أن يكشف المسكوت عنه في ارتياد مثل هذه الأماكن، الذي يفترض منه أن يكون مكانًا روحيًّا، إلّا أنّ مرتاديه ينشغلون بالدنيا وما فيها من مشاغلَ ومنغّصاتٍ حتى أنه يغيب تلك الروحانية، يقول: «هذا الرجل العجوز الذي يجلس دائمًا في الصفِّ الأوّل، وفي هذا المكان، لا أعلم لماذا لا أرتاح لرؤيته!، ولكن لماذا لا يهتمُّ بنظافة ملابسه وترتيب لحيته. رأيته يصرخ على ولده بطريقة إرهابيّة... هذا الرجل الذي يجلسُ خلفي يبدو أنه محرقة دخان، رائحته تجبرك على الالتفاف خلفك... هل أنا مجبرٌ على أن أصلّي جماعة؟ لماذا لا أصلّي في البيت؟ لكنّ المسجد أكثر روحانيةً!» (السنونة، 2019، ص6). في هذا النص فارق التصور الذهني المعتاد للمسجد كمكان مغلق، يتوقع منه أن يمثّل الاحتماء من عبث العالم الخارجي وما به من منغصات، لكن الكاتب يُحوّل تلك الدلالة إلى دلالة ضد، فالمكان هنا الحميمية، ليمثل عبئا نفسيا على السارد.

في قصّة «فنجان أسود ورقصة عجوز» يتناوب السرد فيها بين مكانين كلاهما مغلق، حيث «المقهى» المغلق على روّاده وبيت السارد، ورغم تشابه المكانين من حيث إنّ كلاهما مغلقٌ إلا أن أحدهما يفتقد إلى الدفء والحميميّة والخصوصية (المقهى) والآخر تتحقق فيه دلالة وفلسفة المكان المغلق حيث الحميمية والشعور بالأمان والاحتماء. في المقهى، ورغم ألفته للمكان وتعوُّده الذهاب إليه يتعرّض إلى التنمُّر من قبل الشباب الذين غيّروا الموسيقى وبدأوا يستمعون إلى موسيقى صاخبة عالية، تخلو من الذوق بالنسبة للشخصيّة الرئيسيّة التي تعشق الهدوء وتفضّل قراءة كتابٍ وهي تحتسي القهوة وتستمتع إلى موسيقى هادئة: «ما هذا يا أبا فارس؟ ديسكو!

– لست أنا يا أستاذي، هناك مجموعة من الشباب طلبوا وضع موسيقا خاصّة بهم، سألتهم: ماذا حدث بينكم وبين الزبائن؟ فقالوا: ما لنا وزبائنك من الشباب الذين لا يمتلكون ذوقًا في اختيار القطعة الموسيقيّة المناسبة للوقت والمكان المناسب أو زبائنك العجائز الخرفان. انظر ذلك العجوز يقرأ كتابًا ويحمل فنجان قهوةٍ أسودَ، ولا أعتقد أنه يفهمُ شيئًا منَ الكتاب ولا يفهم حتى أنواع الموسيقا، لربما هو يمتلك الشكلَ البشريَّ فقط» (السنونة، 2019، ص79).

لكنه حينما يعود إلى منزله كمكان آخرَ مغلق يشعر بالدّفء والخصوصية التي افتقدها في المقهى، لكنه لا يعود مثلما ذهب، فهل قبل بالتنوّعِ والتعدُّد ولم يعد يقتصرُ على تصوُّره هو فقط لتفاصيل الحياة ومن ضمنها الموسيقى، نراه يقول: «أخذ كتابه بعد أن شكرَ النادل، وصل إلى البيت، وضع موسيقا كلاسيكيّة وجلس على الكنبة، ثم فجأةً وقف ووضع موسيقا الديسكو، وأخذ يرقصُ وسط بيته وهو يردد، عجوز يقرأ كتابًا في مقهى، يشرب قهوةً سوداء لا يفقهُ الموسيقا ولا الحياة، وقف قليلًا وغيّر الموسيقا إلى رومانسيةً، ومازال يرقص وحيدًا مثل طائرٍ ما بين السماء والأرض» (السنونة، 2019، ص82).

كما حضر السجن كمكان مغلق بما يحمله من دلالات القهر والإذلال وكبت الحريّة في نص «ثرثرةُ سجين» ومنذ مفتتح النص يبرز المكان كبطل رئيس فيه» غرفة ليس لها نافذة ملساء إلّا من قطعةِ قماشٍ فُرشت وسط الغرفة، لا يوجد عليها رقم او اسم، يقبع فيها شاب في الأربعين، التّهمة سياسيةٌ... عندما يسمعُ صوتَ أي باب يُفتح يصاب بالهلع، يسمع أصواتًا أقرب الى الموت منها إلى الحياة، وعندما يتناول ما يطلق عليه الطعام سواء في الفطورِ أو الغذاء أو العشاء ينزوي في إحدى زوايا الغرفة يردد شعرًا أو أغنيةً أو يحاول أن يستمتعَ بموسيقا مازالت في الذاكرة» (السنونة، 2019، ص84).

2. **المكان المفتوح:** وهو يعبر عن الأماكن الأكثر اتساعًا، التي لا يحدُّها حدّ، وقد تُوحي بالانطلاق والحريّة، وتوحي كذلك بفقدان الأمان التي توفّرها الأماكن المغلقة، وتتخذ الروايات في عمومها أماكن منفتحةً على الطبيعة تؤطّر بها الأحداث مكانيًا وتخضع هذه الأماكن لتغيُّرات الزمن التي تمرُّ بالشخصيّات في الفضاءِ السرديّ، فقد يخلق المكان المفتوح المتّسعَ شعورًا بالحرّيّة والانطلاق وقد يخلق إحساسًا مناقضًا بالضياع والحيرة وفقد الحميميّة.

في قصّة «أجسادٌ ثَمِلَة» يأتي المكان المفتوح مقابلًا للخوف والحيرة والإحساس بالضياع، حيث خرجت الساردة إلى الطريق في وقت المطر والرعد والبرق، فبدلًا من أن يشيرَ المكانُ المفتوحُ إلى الحرّيّة والانطلاق صار يشير إلى الحيرة والخذلان، يقول الكاتب: «الطريق طويلةٌ كحياتي التي وصلت الأربعين خريفًا، مليء بحفرٍ شربت ماءَ المطرِ حتى قذفته كالمشاكل التي تعترضها، طموحاتي المأسورة تشرّبتها حتى بدأت أقذفُها أمراضًا جسديّة وروحيّة» (السنونة، 2019، ص10).

وفي قصّة «ترانيمُ مواطن مُتسكع» المكان مفتوح، حيث الشارع، لكنه على عكس ما توحي به الأماكن المفتوحةُ من حميميّة وشعور بالحرّيّة والانطلاق، يوحي المكانُ في القصّة بالحيرة والعبثيّة و اللّاجدوى، فذلك المواطن الذي لم يمنحْه الكاتب اسمًا صار رمزًا جمعيًّا أكثر منه شخصية متعيّنة، يعبّر عن حالاتِ الخوف والحيرة وفقدان الأمل وفقدان الجدوى من كلّ شيءٍ: «ضاقت به الدنيا... لم يعدْ بمقدوره أن يزاحمَ العيش أشعة الشمس تجدّد همّه، الهواء يزيد من أوجاعه، توتّر أعصابه، حتى المطر يجعل الدّمَ في عروقه يرتفع حتى تكاد أن تنفجر، أصواتُ البشر أصبحت بالنسبة له عواءً، نهيقاً، أكوام البشر تلاحقه، وهو فيما بينها يتمنّى أن تغفوَ عيناه غفوة أبديّة، في الصباح خرج من البيت لا يعلم إلى أين يذهب لا يعرف ماذا يريد، في صدره، داخل قلبه، بين الشفتين صرخةٌ يريدها أن تخرجَ» (السنونة، 2019، ص38).

هذا وقد تنوّعت صورُ المكان داخل العالم القصصيّ في مجموعة «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» وقد قاربتِ الباحثةُ النصوصَ مقاربةً تحليليّةً فوقفت على المكان في بُعده المرجعي والواقعي وفي بُعده التخييلي شكل أطّر لتمثُّل جمالي للمكان ملائم لتطوّر الأحداث وطبيعة الشخصيّات.

المحور الخامس اللغة:

يعد التشكيل اللُّغويُّ من أهم مكونات البنية السرديّة، بل والمحدّدُ الرئيس لهويّتها، فاللُّغةُ هي التي تُشكل العالم التخييليَّ وأهم عنصر ينهض عليه الفضاء السرديُّ، فالحدثُ يتمُّ التعبير عنه باللغة، والشخصيّة تستخدم اللُّغةَ للتعبير عن طموحاتها وهواجسها ورؤيتها للعالم، وكذلك يستخدم الروائي اللغة في الوصف، وصف الأماكن، بل ووصف إحساس الشخصيّة بالزمن، لذا تتواشج اللُّغة مع الشخصيّة والحدث والزمان والمكان، إن لم نقل أنّ اللغةَ هي الرابطُ المشترك بين كل مكوناتِ البنية السرديّة، وتتعدد اللّغة وتتنوّع في النص السرديّة حسب طبيعة الشخصيات والخلفيات الفكرية والأيديولوجية والتكوين الثقافي لها، وهي التي تشكل المبنى التي تتكئ عليه القصةَ لصياغة المضمون الذي يود معالجته.

مستويات اللُّغةِ السرديّة: نظرًا لأهميّة اللُّغة كمكوّن رئيس في البنية السردية قُسمت إلى أربعة مستويات:

1. اللُّغة الأسطوريّة:

حين يعمد الروائيُّ إلى استلهام الأساطير والتناصّ معها، أو حتى صناعة أساطيره الخاصّة إنّما يمتلك مساحة من حرّيّة الحركةِ في الفضاء السرديّ دون أن يخضعَ لمنطقيّة اللُّغة ومحدوديّة دلالاتها فالأسطورةُ تسمح لها بخرقِ العادي والمألوف دون أن يحرص على مبدأ السببيّة، حيث «يستعين الكاتب باللّغة الأسطوريّة وهي نوع من البحث عن مساحات رحبةٍ للحركة داخلَ النصّ وطبقاته؛ لأنّ الأسطورةَ بطبيعتها الهُلاميّة ولغتها المليئة بالثقوب تسمح لكلّ شيءٍ بالدخول بما يريد أن يقولَه ضمنَ منظومةٍ تمتلكُ اللُّغة فيها أداة توصيلٍ لاستهداف معنى يريده الكاتب» (الطلبة، 2008، ص236-237). لكنّ هذه اللغةَ رغم أهميّتِها لم تتحققْ في هذه المجموعةِ محلَّ الدراسة، ولم يتمثّلْ الكاتب جماليّتها، ربما لواقعيّةِ العالمِ الذي تدور فيه نصوصه القصصيّة.

2. اللّغة الشعريّة:

هي اللّغة التي تحمل بلاغتها الخاصّة، ولا يُفهم من مصطلح اللّغة الشعريّة أنها اللّغةُ التي تحرصُ على المجاز، بل يقصد بالمصطلحِ اللُّغةُ الإبداعيّةُ التي توصّلُ المعنى في بلاغةٍ ودهشةٍ تخرج باللّغةِ من عاديّتها إلى بلاغةٍ خاصّةٍ تعبّرُ عن حالةٍ شعوريّةٍ لدى الشخصيّاتِ مع الحرص على التكثيف وعدم الوقوع في الحشو والزيادات التي لا لزوم لها، فاللغة الشعريّة تنقلُ مشاعرَ وانفعالات الشخصيّات مع كثافة وبلاغة تميّزها عن لغةِ الكلام العاديّ، ذلك أنّ «السّحر اللُّغويّ إن غاب عن العمل الروائيّ غاب عنه كل شيء، غاب الفنُّ وغاب الأدب معًا» (مرتاض، 1998، ص131)، وقد تمثّلَ الكاتبُ اللّغةَ الشعريةَ في العديد من نصوصِ المجموعة، سواء في الوصف الذي جنح فيه إلى المجاز والبلاغة سواءً في وصف المكان أم الزمن النفسيّ الذي تعيشه الشخصيّاتُ. في قصّة «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» يفيد الكاتب من المجاز في مساحاتِ الوصف التي ضمّنها النصّ، فنراه يقول «أنهيت الوضوء بنيّة الاتّجاه للصلاة في المسجد القريب من منزلي، صوتُ الآذان يتردّدُ في الأفق، السماءُ تودّعُ النهارَ بعد أن أزهق الظلام الشمس، النجومُ بدأت في التناثر، هبّاتُ الهواءِ الخفيفة تراقص أوراق الشجر، المحلّاتُ التجاريّةُ بدأت إغلاق أفواهها إجباريًّا، أصحابها يجلسون داخلها أو على مداخلها» (السنونة، 2019، ص5).

كذلك وظّف تلك التقنيّةَ في قصّة «أجسادٌ ثَمِلة» حيث يراهنُ أيضًا على جماليّات اللُّغة في مستويات عديدة، ما بين لغةٍ تراهنُ على المجاز، فيقول في مفتتح القصّة «المطرُ يجلدُ كلَّ الأرض، رعدٌ يُدْخِلُ في النفوسِ الرعبَ، رائحةُ خوفٍ تشكّلُكَ في

إنسانيّتك، لونُ برقٍ يخطفُ الأبصارَ والأحلام، ويقتلعُ القلوبَ من أمكنتها، رعدٌ يوقفك مكانك، رياح باردة يدخل قرُّها عظامَ الأجسادَ النحيلة» (السنونة، 2019، ص8).ومستوى آخرُ من اللّغة يتمثّلُ قصيدة النثر في ذات القصّة، فيعبّر عن هواجس البطلة عبر صوتِ الراوي العليم، فيقول: «أيُّها الراحلون مهلًا، مهلًا، فما زالتِ لحبّات المطرِ أغنيةٌ أخرى، ما زلنا نقرأُ القرآنَ، نرتل الإنجيل، ننشد التوراة. خذوا خواطري المقهورةَ، اكتبوا تمتماتي في كهف الظُّلمات عن المطرود من رحمة الرّب» (السنونة، 2019، ص9).

في قصّة «أنينُ الذكريات» ثمّة مستويات متعدّدة من اللّغة، حيث أفاد فيها الكاتب من تعدُّدِ مستوياتِ اللّغة في مساحات الوصف التي وصفت فيها الساردة منزلَ الجدّ استخدم الكاتب لغةً إخباريّة إنبائيّة. أمّا في مساحات الفلاش باك التي عادت بها الساردة إلى ذكرياتِ أوراقِ الأبِ في منزل الجدّ استخدمت لغةً شعريّةً تحتفي بالبلاغة والصور البلاغيّة في الحديث عن خواطر الأب ويومياته تقول: «وقف شامخًا كنخيلٍ جزيرةِ تاروت في يده عصًا يتوكأُ عليها إذا مشي، غرسها في الأرض المغسولةِ بمياهِ البحر المالحة، وجههُ للبحر، ينظر إلى أكذوبةِ العمر، البحرُ لا يعرفُ إجاباتٍ لنظرات عينيه أو الدموع المنحدرة على خدّيه، ولا لتساؤلاتِ باطنِ عقلِهِ» (السنونة، 2019، ص16).

وفي القصّة ذاتها يكتب السنونة مقطعًا يقترب من لغة قصيدة النثر على لسان الأب في المذكّرات التي وجدتها الساردة في منزل الجد: «ما زلتِ تسأليني عن كفني!

والباقي فستانٌ أحمرُ ممزّقٌ وكأسٌ مكسورة،

وعن هرولتي في صحراءِ العاشقين التّائهين،

أبحثُ عن قبري الصّغير وباقي جسدي المقطّع،

بعد رحيلي ستكونين حديقةً من دونِ وردٍ وماء،

أمّا أنا فسأظلُّ مملكةً من الوردِ والحب» (السنونة، 2019، ص17).

3–اللُّغة الإخباريّة:

هي اللّغة التي يصبح خيارها الرئيسيُّ أن تنبئ وتخبرَ بالمعلومة والخبر، فهي تقريريّةٌ أشبه باللّغة الصحفيّة، لا تراهن على جماليّات التشكيل ولا تسعى إلى إدهاش القارئ بجماليّات خاصّة، إنّما فقط تراهن على توصيل المعنى في لغةٍ مباشرةٍ وتقريريّة، واللّغة الإخباريّة هي لغةٌ وظيفيّةٌ إعلاميّة «وهي لونٌ من ألوان اللّغات الوظيفيّة يندرجُ في وظيفته إلى الحدّ الأقصى فيما يعرف بلغةِ الأخبار، في حين لا ينشدُ الخطاب المقاليّ أكثر من الحدّ الأدنى من الوظيفة المباشرة للنصّ» (حداد، 2002، ص 41).

في قصّة «غباء.. خاصّ جدًّا» يغلُبُ على النصّ الرغبةَ في رصدِ حالاتِ التنمُّرِ الاجتماعيّ والتصنيف على أساسٍ دينيٍّ أو فكريٍّ، فوقع الكاتب في فخّ المباشرة واللُّغةِ الإخباريّة، فجاءتِ اللّغةُ بسيطةً تخلو من الشعريّة والبلاغاتِ الخاصّة والمجاز، ونحَتْ نحوَ اللّغة الإخباريّة: «حرّر الشرطيُّ المخالفةَ أخذتُها ووضعتُها مع المخالفات السابقة في دُرج السيّارة... متديّن، متديّن الشرطيّ حكم على لحيتي وشاربي بالإعدام، وما إن وصلتُ البيت حتى قمتُ بتنفيذِ الإعدام بحقِّ اللّحيةِ والشارب، وأكملتُ الإعدامَ بصبغِ اللحية والشعر حتى محا الشعر الأبيض، هكذا عدتُ للوراءِ بضعَ سنوات مزيّفة» (السنونة، 2019، ص29).

في قصّة «قطط.. حشرات.. نمل» ينشغلُ الكاتبُ بالاستعارة التي جلبها ليصوّرَ الواقعَ الاجتماعيَّ وما فيه من صراعٍ، فـ «المواطن» الذي يجالس أصدقاءه على المقهى يتحدّثون عن الأحوال الاجتماعيّة والاقتصاديّة في البلد يضرب لهم حالهم بحالِ البشر والقطط والحشرات والنمل، فجميعهم يلتهمون الطعام، كلٌّ على قدره وحسب وضعه؛ لذا انشغال الكاتب بهذه «الاستعارة» جعله يقعُ في فخِّ اللُّغةِ المباشرة والإخباريّة دون أن يعتني بجماليّات اللّغة السرديّة وبلاغاتها الخاصة: «مواطنٌ يعدّلُ من جِلْسته بعد أن وضع كوبَ الشاي على الطاولة، ويسحبُ نفسًا عميقًا من خرطوم الشيشة: أصدقائي سأحكي لكم حكايةً، هذه الحكايةُ لها فلسفةٌ وفلسفتُها أنها قريبةٌ من الواقع والوضع الذي نعيشه «قطط.. حشرات.. نمل». تجلس العائلة إلى المائدة لتناول الطعام بأنواعه وكميَّاته العائلة عدا الوافرة التي تفوق حاجة وحسابًا... بعد الانتهاء من تناول الطعام تغسلُ العائلةُ أياديها وتمسحُ على «الكروش» المنتفخةِ دليلَ الحمدِ والشّبع» (السنونة، 2019، ص31).

وفي قصّة «أصباغ ثملة» يقع الكاتب في فخ المباشرة واللّغة الإخباريّة في مساحاتٍ كبيرةٍ منها، فنراه يقولُ يمّمت وجهي يوماً نحو المدينة، كان هدفي السفر للسفر فقط، وصلت إليها باكرًا ليختارَني صاحبُ (تاكسي) مستفتحًا بي زبونًا أوّل، سألني إن كان هناك مكانًا محدّدًا أودُّ الذهاب إليه، فأخبرته أن يتجه بي إلى أقرب فندق (فور ستار). أخذ يتلاعب بشعرات رأسه، وكأنّه يفتح (ملفَّ) الفنادق ليختار أحدها، كان ذلك يعني أنه فهم ما أريد» (السنونة، 2019، ص51).

4. اللُّغة المحليّة المحكيّة:

يستخدم الروائيُّ أو القاصُّ اللُّغاتِ المحكيّةَ في السرد ، سواء في الحوار بين الشخصيّات أو مساحات السرد؛ حتى يحقق مزيدا من التعبير عن مكونات المجتمع الثقافية، فكثيرا ما نجد مفرداتُ للهجات المحلية يتم توظيفها على لسان الشخصيات في الحوار أو المونولج الداخلي سواء كانت الشخصيّةُ تُسردُ لنا أو من خلال حوارها، فنجدُ تنوّعًا في اللُّغة وطبقاتٍ من العامّيّة

تدلُّ على تنوعِ الشخصيّات ضمن النص السردي الواحد، وفي الغالبِ يحرصُ الروائيّون أو كتاب القصة على استخدام اللُّغات المحكيّة في الحوار واللُّغة الفصحى في السرد، لكن هناك نصوصًا تُكتبُ حوارًا وسردًا باللُّغةِ المحكيّة، مثل رواية «قنطرةُ الذي كفر» للكاتب المصريّ مصطفى مشرّفة. ومع قراءة نصوص « ثرثرة خلف المحراب» وجدت الباحثة أن الكاتب لم يقمْ بتوظيف اللهجة المحكيّة في نصوصه، على أهمّيتها ـ كمكوّنٍ رئيسٍ من مكوّناتِ الهُويّة الثقافيّة لشخصيّاته، بل التزم اللُّغةَ الفصيحةَ حتى في حوارات الشخصيّات كانتِ اللُّغةُ العربيّةُ الفصيحةُ هي المهيمنةُ على لغةِ السردِ والوصفِ والحوار. ويمكن التدليل على أهمية استخدام اللهجة المحكية أحيانا لتعبر عن المستوى الثقافي للشخصية من الحوار الذي دار بين الشخصية الرئيسية ورجل الشرطة في نص» غباء..خاص جدا»، حيث يدور الحوار بينهما بالعربية الفصيحة، ولو استخدم الكاتب اللهجة المحكية، لكان الحوار أكثر تعبيرا عن مستوى ثقافة الشخصية، يقول السنونة:»

أسير بسيارتي إلى جانب البحر، لأستمتع بهبات الهواء المالحة المريحة للنفس.. للقلب.. للرئة.. كأنها قادتني للوقوف في مكان ممنوع وقوف السيارات.. سمعت صوتاً خلفي: ـ قف مكانك.

ثوانٍ حتى جاءني شرطي مرور يمسك القلم ودفتر أوراق صفراء، ودون سلام أو تحية أو حتى ابتسامة صفراء:

ـ- ناولني الرخصة والاستمارة

– عفواً ما المخالفة؟

– أنت تقف في مكان يمنع توقف السيارات فيه.

– ولكن لم أنتبه، أقدم اعتذاري.

– أعطني الرخصة والاستمارة.

–لم أنتبه وقدمت اعتذاري.

– لا بد من تحرير المخالفة

– يا أخي اعترفت بالخطأ واعتذرت فسامحني، الله يسامح.

أنتم المتدينون تثرثرون دائما، تدّعون الثقافة.. الفهم، والآخرون هم الخطأ، وإذا قمتم بأي خطأ، تصرخون آسفين.. سامحنا.. آخر مرة (السنونة، 2019، ص34).

النتائجُ:

بعد دراسة عناصر البنية السرديّة في مجموعة «ثرثرةٌ خلفَ المحراب» تبيّنَ للباحثة ما يلي:

1- تنهض المجموعة على الوحدة العضويّة بين مختلف مكوّناتِ وعناصرِ البنية السرديّةِ.

2- وعى الكاتب أهمية اكتمالِ خصائص القصص من حيث تكامل البناء الفني وأبعاده الفكريّة والدلاليّة، فقد حقّق حسين السنونة شكلًا من أشكال التّناسقِ بين نصوصه القصصيّةِ عبر جملةٍ من التفاعلات النصيّةِ بين مكوّناتِ البنى السرديّة التي تُشكّلُ رؤيةً جماليّةً من خلال منظور تخييلي وعبر مسار سردي يكشف عن تراكم خبرات فنيّة وحياتيّة تقترب ممّا هو يومي ومعيش.

3-كان الحدث بنية مركزيّة في نصوص المجموعة، مثل: «ثرثرة سجين» و «أنين الذكريات» وأجساد ثملة» و» ثرثرةٌ خلف المحراب».

4 -تمكن الكاتب في بعض نصوص المجموعة من تمثّل جماليات القص مثل القصة التي منحت المجموعة اسمها» ثرثرة خلف المحراب»؛ ممّا يشيرُ إلى تغيّر أسئلة الكتابة وتطوّر الوعي بالفعل الإبداعيّ وجماليّاته.

5-عند تشكيل الشخصيّات انتصر الكاتب للشخصيّات الثانوية ومنحها مساحات سرديّة أكبر من الشخصيّات الرئيسيّة مثل: شخصيّة الجدّ في نصّ « أنين الذكريات» وشخصيّة الأب في نصّ «عام جديد». وشخصيّة «نزار قبّاني» في «أجساد ثملة.

6-أفاد الكاتب من التقنيات الزمنيّة الشائعة من «الخلاصة» أو التسريع الزمنيّ و «الوقف» و «الحذف» والاسترجاع والتتابع الزمنيّ.

7-ميل الكاتب للمكان المغلق (البيت ـ المقهى ـ الفندق) لما يمثّله المكان المغلق من أمان وملاذٍ للشخوص القصصيّة. وإنّ تمثّل المكان المغلق كمكان يوحي بفقدان الأمان في قصّة «ثرثرة سجين»

8- أفلح الكاتب في الكشف عن الأنساق الاجتماعيّة والأيديولوجيّة والاقتصاديّة التي تشكّل وعي شخوصه وأبطال قصصه.

9- تمكن الكاتب من التعبير عن المواقف والأحداث التي التقطها؛ مما يكشف عن قدرته على رصد التحوّلات التي يشهدها المجتمع.

ورغم ذلك هناك عدة ملاحظات ترى الباحثة أنها تقلل من جماليات البنى السردية في مجموعة «ثرثرة خلف المحراب»، ومن هذه الملاحظات:

- سيطرة الأفكار الذهنيّة على النصوص، بحيث يأتي الحدث باهتًا أو يكاد النصّ يخلو من الحدث مثل قصّة «رسالة من الصين».
- لكنه لم يوظّف تقنية الاستباق الزمنيّ أو الاستشراف.
- عند تشكيلِ المكان المفتوح في النصوص عمد الكاتب إلى التركيز على الدلالة المضادّة لما هو معروف عن المكان المفتوح الذي يمثّل الحريّة والانطلاق والانعتاق، بل جاء المكان المفتوح ليعبّر عن الحيرة والفقد وعدم الأمان كما في قصص «أجساد ثملة» و «ترانيم مواطن متسكّع»، حيث مثّل المكان المفتوح قهرًا نفسيًّا للشخصيّات على خلاف الدلالة المتعارف عليها التي تمثّل التحرّر والانعتاق.
- ميل الكاتب للّغة الشعريّة، وانحيازه للمجاز القديم في نصوص «أجسادٌ ثملة» و» ثرثرة خلف المحراب» و» أنين الذكريات».
- احتفاء الكاتب باللّغة الإخباريّة المباشرة كوسيلة تعبيريّة أكثر سهولة للوصول إلى القارئ في نصوص كثيرة لعلّ من أهمها: «غباء.. خاص جدا» و»قطط.. حشرات.. نمل» و «أصباغ ثملة». كما لم يحتفِ الكاتب بمستويات أخرى من اللُّغة مثل اللُّغة الأسطوريّة واللُّغة المحكيّة.

التوصيات:

توصي الباحثة بما يلي:

1. الاهتمام بالنصوص السردية التي يكتبها الشباب ولا يكتفي الباحثون بدراسة نصوص كبار الكتب فقط، مما يمنح النقد الأدبي حيوية المتابعة لكل ما هو جديد في المشهد القصصي الراهن.
2. قراءة النصوص الراهنة في الألفية الثالثة للكشف عن مدى وعي الكتاب بجماليات القصة القصيرة في زمن الميديا الحديثة والذكاء الاصطناعي.
3. كما توصي الباحثة بقراءة ودراسة النصوص السردية عامة والقصص القصيرة خاصة لمعرفة التطورات السوسيوثقافية التي طرأت على المجتمع.
4. توصي الباحثة الجامعات السعودية بالاهتمام بدراسة المنتج الإبداعي السعودي، فحصا وتمحيصا حتى تمنح فرصا عادلة ومتوازنة للمبدعين السعوديين لتطوير خطابهم الجمالي حتى يواكبوا التطورات الجمالية لدى الكتاب في البلدان العربية الأخرى.

المراجع:

إبراهيم، زكريا. (1990). مشكلة البنية، مشكلات فلسفية معاصرة. مكتبة مصر.

ابن منظور. (2003). لسان العرب. (ط1)، دار صادر.

أرسطو. (2019). فن الشعر. مكتبة الأنجلو المصرية.

بحراوي، حسن. (1990). بنية الشكل الروائي: الفضاء – الزمن – الشخصية. (ط1)، المركز الثقافي العربي.

بلغربي، عبد القادر. (2006). البنية الزمنية في رواية بوح الرجل القادم من الظلام. جامعة الجزائر.

بن خروف، سماح. (2017). التداخل النصي في القصة الجزائرية. جامعة باتنة.

بنكراد، سعيد. (د ت). مات ريكور عاشت التأويلية. ملحق فكر وإبداع جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد (7952)، يونيو.

بو عزة، محمد. (2010). النص السردي تقنيات ومفاهيم. الدار العربية للعلوم.

جعو، هاجر وطرباق، دنيا. (2017). البنية المكانية في رواية رياح القدر. أم البواقي، الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي.

الحازمي، منصور. (2000). الوهم ومحاور الرؤى، السعودية، دار المفردات للنشر والتوزيع.

حداد، نبيل. (2002). في الكتابة الصحفية السمات- المهارات- الأشكال- القضايا. دار الكندي.

حمادة، إبراهيم. (1994). معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية. دار الشعب.

حمودة، عبد العزيز. (1978). المرايا المحدبة بين البنيوية إلى التفكيك. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

خليل، إبراهيم. (2010). بنية النص الروائي. منشورات الاختلاف.

الدليمي، منصور نعمان نجم. (1999). المكان في النص المسرحي. دار الكندي

الرازي، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني، أبو الحسين. (1979). مقاييس اللغة. [تحقيق عبد السلام هارون]. دار الفكر.

رشدي، رشاد. (1975). فن القصة القصيرة. دار العودة.

زعرب، صبيحة عودة وكنفاني، غسان. (2005). جماليات السرد في الخطاب الروائي. دار مجد لاوي.

الزهراني، أميرة. (2002). القصة القصيرة السعودية في كتابات الدارسين العرب. (ط1). دار ابن سينا.

زيتوني، لطيف. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية. مكتبة ناشرون.

السعافين، إبراهيم والخباص، عبد الله. (1993). مناهج تحليل النص الأدبي. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

السنونة، حسين. (2019). ثرثرة خلف المحراب. مؤسسة الانتشار العربي.

شحيد، جمال. (2013). في البنيوية التكوينية: دراسة في منهج لوسيان جولدمان. دار التكوين للطباعة والنشر.

شعبان، هيام. (2004). السرد الروائي في أعمال إبراهيم نصر الله. دار الكندي.

الشنطي، محمد صالح. (1987). فن القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية. دار المريخ

الشيخ، غريد. (2004). الأدب الهادف في قصص وروايات غالب حمزة أبو الفرج. (ط1)، قناديل للتأليف والترجمة والنشر.

الضبع، مصطفى. (1998). استراتيجية المكان. الهيئة العامة لقصور الثقافة.

الطلبة، محمد سالم. (2008). مستويات اللغة السرد في العربي المعاصر. الانتشار العربي.

عبد المعطي، علي. (1984). قضايا الفلسفة العامة ومباحثها. دار المعرفة الجامعية.

العبيدي، حسن. (1987). نظرية المكان عند ابن سينا. دار الشؤون الثقافية العامة.

العيد، يمنى. (1999). تقنيّات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي. دار الفارابي.

غليسي، يوسف. (2009). النقد الجزائري المعاصر من الأنسونية إلى الألسنية. رابطة إبداع الثقافة.

الفراهيدي، أبي عبد الرحمن الخليل أحمد. (1988). كتاب العين. (ط1)، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

قاسم، سيزا. (1985). بناء الرواية. القاهرة: دار التنوير.

القاضي، عبد المنعم زكريا. (2009). البنية السردية في الرواية. دارعين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

كاصد، سليمان. (2003). عالم النص: دراسة بنيوية في الأساليب السردية. دار الكندي للنشر والتوزيع.

كراد، سعيد. (2003). سيميولوجية الشخصية السردية، رواية الشراع والعاصفة لحنا مينا أنموذجا. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

لحميداني، حميد. (1991). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. (ط1)،المركز الثقافي العربي.

لحميداني، حميد. (2015). القصّة القصيرة في العالم العربي: ظواهر بنائيّة ودلاليّة. (ط1)، مطبعة آنفو براس.

لوكاتش، جورج. (1972). دراسات في الواقعية. ترجمة نايف بلوز، منشورات وزارة الثقافة.

محمدي، محبوبة. (2011). جماليات المكان في قصص سعيد حورانه. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

مرتاض، عبد الملك. (1998). في نظريّة الرواية. عالم المعرفة.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وحامد عبد القادر والنجار، محمد وآخرون. (1972). معجم الوسيط. (ط2)، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، الجزء (1).

مناصرة، عز الدين. (2007). علم الشعريات، قراءة مونتاجية في أدبية الأدب. دار مجلاوي.

النساج، سيد حامد. (1987). اتجاهات القصة القصيرة المصرية نظريا وتطبيقيا. دار المعارف.

الهاجري، سحمي. (1987). القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية منذ نشأتها وحتى1384هـ

/1964م. (ط1)، النادي الأدبي بالرياض.

يوسف، آمنة. (2015). تقنيات السرد في النظرية والتطبيق. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

Al-Sanuna, Hussein. (2019). Gossip behind the mihrab. Beirut, The Arab Expansion Foundation.

Bingarād, Sa'īd. (n.d). "*Matt Ricoeur, long live the interpretation*", Supplement of Thought and Creativity of the Socialist Union Newspaper, Issue 795 2 June.

Ibn Kharūf, Samāḥ. (2017). *Textual Overlapping in the Algerian Story*. Algeria: Bātnah.University.

واقع أداء المشرفين التربويين بمدينة الرياض في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)

Reality of educational supervisors' performance in Riyadh city According to the standards of the International Society for Educational Technology (ISTE)

د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب

أستاذ الإدارة التربوية المشارك، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

ORCID:0009-0004-5499-4079

Dr. Ali Ibrahim Mohammed bin-Talib

Associate Professor of Educational Administration - College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 29/ 11/ 2023، وقُبل للنشر في 10/01/ 2024)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة وحصر مجتمع الدراسة في المشرفين التربويين بإدارة التعليم بمدينة الرياض وعددهم (446) وكان من أبرز النتائج: أن واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية جاء بدرجة متوسطة، حيث يأتي البعد الإداري بالمرتبة الأولى، يليه البعد التقني، وبالمرتبة الثالثة يأتي البعد الفني وأن هناك موافقة بدرجة عالية على الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية منها عدم الاطلاع على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم، وكذلك ضعف استقطاب الشراكات المجتمعية التي تعمل في مجال التقنية. وأن هناك موافقة بدرجة عالية على أن أهم متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية هو وضع خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين مبنية على الحاجات الحقيقية والمستقبلية لهم بما في ذلك اتقان مهارات استخدام التقنية، وكذلك الاستفادة من المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج التدريب للمشرفين التربويين، وكان من أهم التوصيات: تعزيز الجوانب الإدارية للمشرفين التربويين، وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية الالكترونية بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة لمهام المشرفين التربويين. وتطوير الجوانب الفنية من خلال تدريب المشرفين التربويين على استخدام تطبيقات تقنية لمساعدتهم في تطبيق الأنسب من أساليب الإشراف.

الكلمات المفتاحية: أداء، المشرفين التربويين، معايير، الجمعية الدولية لتقنية التعليم.

Abstract

The study aimed to identify the reality of educational supervisors' performance according to the International Society for Educational Technology (ISTE) criteria. The study tools were questionnaires and descriptive surveys. The study population was confined to (446) educational supervisors from the Department of Education in Riyadh. Therefore, the questionnaire was applied to the complete research population and the findings are:The reality of educational supervisors' performance in terms of (ISTE) standards, according to them, was moderate, with the administrative dimension ranking first, followed by the technical dimension, and the technical dimension ranking third as the least dimension in terms of practice. Participants agreed on the most significant obstacles they face in developing the effectiveness of educational supervisors in light of the International Society for Educational Technology's requirements. Which are: the lack of knowledge with (ISTE) standards, as well as the difficulty in establishing community collaborations working in the field of technology. The most important requirements for developing the performance of educational supervisors in light of (ISTE) standards is plan developing educational supervisors' performance based on their real and future needs, include mastering the skills of using technology for creating educational supervisor training programs as well as benefiting from experts in the field. Among the most important recommendations were strengthening the administrative elements of educational supervisors through the provision of electronic training programs that are appropriate with the contemporary needs of educational supervisors' work. Furthermore, technological components developed to use technology programs to assist them in using the most effective supervision techniques.

Keywords: Performance, Educational Supervisors, Standards, International Society for Educational Technology.

المقدمة

تشهد المملكة العربية السعودية –حرسها الله– تطورا متسارعا في شتى المجالات ومن أهمها المجال التعليمي في كل مستوياته وفروعه حيث يمثل التعليم الركيزة الأساسية نحو التحولات الكبرى في حياة الأمم والشعوب ويقود التطور في جميع مناحي الحياة ولذا فإن التعليم يعد ركيزة أساسية لأي حراك أو تطور، ولهذا فإن الدول المتقدمة تسعى في تطوير النظم التعليمية لتحقيق التطور وفق معايير علمية متطورة تسهم في توفير الجودة العالية للمؤسسات التعليمية، وتساعد على تحقيق الأهداف الرئيسة، وتعمل على مواجهة التحديات المختلفة، وضبط الأداء خاصة المعايير التي تعتمد على التقنية والتكنولوجيا، و المؤسسات التعليمية هي من ضمن نسيج المجتمع، وعلى كاهلها مسؤولية كبيرة في التعامل مع التطورات والمتغيرات المستمرة لجني ثمارها والحد من آثارها السلبية وعلى رأس تلك المؤسسات التعليمية إدارة الاشراف التربوي بما فيها من مشرفين ومدربين ينبغي أن يتمتعوا بمهارات تقنية وكفاءات إدارية وقد أثرت الثورة التقنية والتكنلوجية والاتصالات إلى انتقال العالم من طبيعته التقليدية إلى صورته الرقمية، واقتحمت كل ميادين الحياة، ولم يكن قطاع التعليم بمعزل عن ذلك بالاستفادة من هذه الثورة، وعملت كل الحكومات والهيئات الدولية من أجل تعظيم المنافع إلى الحد الأقصى من هذه الثورة العلمية والمعلوماتية التي ترافقت مع ثورة تقنية المعلومات والاتصالات بما يحسن التعليم وترقيته وجودته، ولهذا فيشير علي وشريف وعبدالكريم (2021) إلى أن ظاهرة التطوير أنها القضية الأولى في عالم اليوم حيث ظهرت في صور متعددة كالتطوير في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية والتقنية وفي أنماط العمل الإداري في أي منظمة، فلقد أصبح التطوير أمراً ضرورياً في عصر الإنجاز المعلوماتي.

ومن المعايير المهمة بهذا الخصوص معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) وهي منظمة غير ربحية تضم قادة في تقنية التعليم على مستوى العالم، من أهدافها رفع مستوى أداء **المعلمين** والمتعلمين والقيادات في مجال التقنية لتحسين التدريس والتعلم، وقامت الجمعية بوضع تلك المعايير لضمان التوظيف الفعال للأدوات التقنية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية بهدف تحسين التعليم والتعلم، حيث تركز على جودة إنتاجية الطلاب والمعلمين والمديرين والمدربين (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011).

وتحظى معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم بقبول واهتمام عالمي على مختلف المجالات التي تُعنى بها، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تطبيق معايير الجمعية في كافة الولايات على تفاوت بين مجالاتها، حسب ما أورد تقرير الجمعية بأن جميع الولايات تتوافق مع بعض عناصر معايير الجمعية على الأقل، وغالبية الولايات لديها رؤية تتوافق مع المتعلم والمتعاون والمصمم ومعايير المحلل، وأن معايير القائد والمواطن والميسر مفقود في العديد من الولايات، وفي روسيا الاتحادية تم تطبيق معايير الجمعية بصرامة من خلال إنشاء شركة (NOTO) عام 2017 تتبع الجمعية الدولية لتقنية التعليم مما ساعد على نمو المجتمع التعليمي الروسي (ISTE, 2021, 32).

ويعد الإشراف التربوي من أهم فروع المنظومة التعليمية ويشارك في توفير بيئة تعليمية باعثة ودافعة على التعلم، ومسؤولة عن إدارة هيئة العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين وغيرهم، وتوفير مناخ صحي فعال يحفزهم ويزيد من ولائهم وانتمائهم التنظيمي ويتابع تنفيذ الخطط التعليمية ولذا أصبح من الضروري أن يكون هناك معايير تقنية للمشرفين التربويين تكون موجهة ومرشدة لهم في عملهم، وفي تقويم أدائهم، وفي نموهم المهني، وفي برامج تنميتهم مهنياً حتى يستطيعوا أن يواكبوا الثورة العلمية والتقنية.

مشكلة الدراسة:

ذكر العجمي (2017) أن من أهم مجالات التعليم وفروعه الإشراف التربوي حيث يؤدي دوراً مؤثراً وجوهريا في حركة التطوير، بل ربما كان من أبرز الأدوار أثراً وفاعلية إن تكاملت عناصره وتهيأت له فرص العمل فهو يمثل إحدى الركائز الأساسية لتنمية الموارد البشرية في مجال التعليم ، لأن مدى فعالية أداء الأشخاص العاملين في مجال التعليم تعتمد على مدى أهمية واستراتيجية وأهداف التعليم كنظام، حيث يحدد ما يجب على الأفراد القيام به وكذلك المخرجات المتوقعة والأنماط السلوكية المرغوبة ويحدد كذلك مدى مناسبة مهاراتهم للمهام التي يقومون بها وجوانب الأداء التي تحتاج للتحسين والإجراءات اللازمة لعلاجها، كما يؤكد ذلك العنزي (2018) حيث يشير إلى أن من منطلق الوصول للأهداف والعمل على تطوير جميع الجوانب العملية التعليمية ومكوناتها ومن ذلك العنصر البشري وتدريبه وتأهيله ظهر الاهتمام بالمشرف التربوي حيث أنه يمثل حلقة الوصل بين الجهات التشريعية والجهات التنفيذية كما أبان بأن الإشراف التربوي عنصر هام من عناصر النظام التربوي؛ لما له من دور فاعل في تطوير الكفايات العلمية والعملية للعاملين في الميدان التربوي، وتحسين الموقف التعليمي وتجويد العملية التعليمية، لذا لابد من رفع كفاية المشرف التربوي وتطوير أدائه للقيام بدوره بما يحقق الأهداف التربوية ويضيف العبد الكريم (2012).

وتابعه على ذلك عبد الفتاح (2019) ضرورة تجديد الإشراف التربوي بما يخدم متطلبات المستقبل والمستجدات التكنولوجية؛ مما ساهم ذلك في انتقال عمل المشرف التربوي، حيث يعد توجها حديثا من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الإلكترون كونه يعتمد على التقنيات الحديثة في الإدارة والعمليات الإشرافية، لأن الإشراف التربوي يعد حجر الزاوية لأبعاد المنظومة التربوية ويعمل

على تطوير العملية بأكملها، فتحويل الإشراف التربوي إلكترونيا يجعله أكثر فاعلية وتنظيما، ليواكب التطور السريع الهائل في تقنيات التعليم.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات تدني امتلاك قادة التعليم ومنهم المشرفين التربويين للمعايير فيما يخص معايير المسؤولين ورغبتهم في تطبيقها، حيث يذكر إبراهيم (2018) أن درجة امتلاك مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك أكدت دراسة صفر وآغا (2019) على وجود درجة مرتفعة لموافقة أعضاء الهيئة الإدارية من المديرين ومساعديهم ورغبتهم في تطبيق معايير تقنية التعليم للإداريّين، وأضافت دراسة Simpson (2011) أن المعايير التقنية التي وضعها الائتلاف التعاوني للمعايير التقنية ساهمت في الارتقاء بالمهارات التقنية للمديرين ونوابهم بولاية جنوب كارولينا، كما أن هذه الفئات توجهها إيجابي نحو هذه المعايير وتعتمد عليها في عمليات التقويم الذاتي لأدائهم التقني.

بين الجهات التنظيمية والتنفيذية في الميدان ومدى تأثر المعلمين بهم مما ينعكس على الطلاب الذين هم حجر الأساس في التعليم ومن خلال عمل الباحث مدة طويلة في الاشراف التربوي فقد تولدت فكرة هذا البحث ليسهم في ربط تطوير أداء المشرف بالتقنية من خلال معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE).

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع أداء المشرفين التربويين الإداري والفني والتقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؟
2. ما الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؟
3. ما متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة واقع أداء المشرفين التربويين الإداري والفني والتقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم.

3- الوصول لمتطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية العلمية:**

1. تسهم هذه الدراسة في تحسين وتطوير مخرجات التعليم من خلال تطوير أداء فرع من فروعه وهو الإشراف التربوي في ضوء معايير عالمية مثل معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.
2. يمثل إضافة للمكتبة العلمية وعلى وجه خاص في الإشراف التربوي والباحثين فيه فيما يتعلق بأداء المشرف التربوي وتطويره في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.
3. تسهم هذه الدراسة في توجيه الباحثين الآخرين لتناول معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم في مجالات وفروع أخرى للتعليم مثل التخطيط للتعليم أو تقويم التعليم أو الموارد البشرية.
4. مساعدة المشرفين التربويين في الحصول على تغذية راجعة فيما يتعلق بدرجة امتلاكهم لمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم وبالتالي مساعدتهم في تحسين أدائهم.

- **الأهمية العملية:**

1. يؤمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في إيجاد آلية مناسبة لتطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.
2. يؤمل الباحث أن يساعد هذا البحث في تنوع طرق اختيار المشرفين التربويين وإعدادهم في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر هذه الدراسة في حدودها على ما يلي:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على تطوير أداء المشرفين التربويين بمدينة الرياض في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) في الجوانب (الإدارية والتقنية والفنية) ومعرفة الصعوبات التي تحد من تطبيق هذه المعايير.
- **الحد الزماني:** سيتم تطبيق هذه الدراسة بإذن الله تعالى في العام الدراسي 1445هجري.
- **الحد المكاني:** سيتم تطبيق الدراسة على جميع المشرفين التربويين بإدارة التعليم بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير:**

يعرفها الفريجات (2019) بأنها النماذج التي يتم الاتفاق عليها، ويحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما، فهي عبارات وصفة تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها (78). ويعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من العبارات التي تصف الممارسات التقنية التي ينبغي أن تتوفر لدى المشرفين التربويين بهدف الوصول للكفاءة والجودة التعليمية.

- **المشرف التربوي**

يعرفه الدوسري (2017) بأنه الشخص الذي يمتلك مؤهلات وخبرات مهنية تؤهله لأن يصبح المسؤول عن تطوير مستوى أداء العاملين والنهوض بعملية التعلم والتعليم من خلال أساليب إشرافية متنوعة (507).

ويعرفه الباحث إجرائيا: المشرف التربوي الذي يعمل في إدارة التعليم بالرياض ويتولى أعمالا فنية واشرافية وإدارية من خلال ممارسته لمجموعة من الأنواع والأساليب الإشرافية والتدريبية.

- **الجمعية الدولية لتقنية التعليم** :(ISTE)

يعرفها (Persaud, 2006. 32) بأنها منظمة غير ربحية تأسست عام 1979ومقرها مدينة واشنطن، ولديها أكثر من 300000 عضو حول العالم، وهي من أهم المنظمات العالمية المعنية بتطوير التعليم، وتعمل مع مجتمع التعليم العالمي لتسريع استخدام التقنية لحل المشكلات الصعبة، وتلهم الابتكار وتضع رؤية جريئة للتحول التعليمي من خلال معاييرها المختلفة.

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي جمعية خيرية تطوعية تقدم خدمات تقنية للمنظومة التعليمية بكل فروعها وتهدف إلى تحسين وتطوير التعليم والتعلم معتمدة على التقنية ووسائل التواصل التي تدعم التقنية لكل العاملين في المنظومة التعليمية.

الإطار النظري:

وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة محاور رئيسة هي: تطوير الأداء والإشراف التربوي ومعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم.

أولاً: تطوير الأداء:

ذكر الفيروز أبادي (2008) **في القاموس المحيط أن الأداء يأتي بمعنى التأدية، مثل: أدَّى الشيء أوصله نهايته وقضاه، والاسم منه** الأداء (43) وفي الاصطلاح عرفه بو جنان (2011) **بأنه العملية الكلية التي تتبناها المنظمة من أجل تهيئة** العاملين لمساعدة المنظمة على النمو، وإدارة التغيير الذي يحدث في بيئة العمل (122) وعرفه سلامة والهياف (2015) بأنه جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير أداء رؤساء الأقسام في المؤسسة وتنميته عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم، وذلك لإدخال التغيير في المؤسسة ككل لتتجاوب ذاتياً مع البيئة المحيطة بها بهدف تحقيق الفعالية الكلية للمؤسسة (292)، ويمكن صياغة تعريف موافق لتطوير أداء المشرف التربوي بأنه: عملية علمية هادفة ومنظمة لتطوير أداء المشرفين التربويين من خلال المساهمة في زيادة قدراتهم التقنية للقيام بمهامهم بكفاءة وفاعلية.

أهم عناصر ومبادئ الأداء الإداري:

أورد الغامدي (2021) عناصر الأداء الإداري فيما يلي:

1- متطلبات العمل أو الوظيفة: وتعني تحديد المهام والمسؤوليات، أو الأدوار والمهارات والخبرات التي تتطلبها وظيفة من الوظائف.

2- كفايات الموظف: والتي تعني تحديد ما ينبغي أن يمتلكه الموظف من معارف ومهارات واتجاهات وقيم ودوافع تجاه العمل.

3- البيئة التنظيمية: وهي تتضمن العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على سير العمل. وتمثل العوامل الداخلية كلاً من: المناخ التنظيمي السائد، والهيكل التنظيمي، والموارد المادية والبشرية، والإجراءات الإدارية المستخدمة، فيما تتضمن العوامل الخارجية: العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، والحضارية، والسياسية، والقانونية.

أهمية قياس الأداء:

يذكر محسن (2011) أن أهمية قياس الأداء تتضح فيما يأتي:

1- أنها تسهم في تحديد الاحتياجات والبرامج التدريبية التي يتطلبها تحسين أداء العاملين في المؤسسة، إذ أن الاحتياجات التدريبية وتحديدها لا يتم عشوائياً أو اعتباطياً، وإنما تركز على الحاجات الحقيقية التي يتطلبها تحسين أداء العاملين في المؤسسة، ومن ثم يخلق شعوراً لديهم بالانتماء إلى المؤسسة وتحفيزهم بالإسهامات الجادة في تحقيق الأهداف المخططة.

2- تعد عملية قياس واقع الأداء من الأمور الأساسية لتوصيف العمل الإداري، وتحديد المسؤوليات والمهام الموكلة، لكونها وسيلة تدفع رؤساء الأقسام في أقسامهم نحو أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية بهدف الحصول على بيانات ومعلومات كمية ونوعية عن أدائهم تساعدهم في اتخاذ القرار.

3- تعد كذلك أحد الدعائم الأساسية والفاعلة التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل رؤساء الأقسام ومن ثم تحسين نوعية إدارتهم في أقسامهم.

أهمية تطوير الأداء

ذكر كل من محمد ومراد وعبد الظاهر (2022) بأن أهمية تطوير الأداء في إيجاد عملية مستمرة للتجديد، بالشكل الذي يتيح فرص التغيير بسرعة كافية، بحيث لا يكون رداً للفعل واستجابة للظروف المفروضة من بيئة العمل وفي رفع مستوى الأداء وتنمية المهارات الإدارية، بالشكل الذي يساعد على مواجهة، التحديات وحل المشكلات التي تواجهها المؤسسة التعليمية وفي تنمية القدرات على مواجهة احتياجات التطور المستقبلي الناتجة عن تطور المجتمع ونمو التقنية وفي تنمية القدرات على التحليل وتشخيص المشكلات والاختيار من مجموعة البدائل المتوفرة .

أهداف تطوير الأداء

يؤكد كل من دياب وحسين ومهدي (2022) أن عملية التطوير تهدف إلى تحقيق أهداف متعددة بدءًا من تبسيط الإجراءات وتحسين طرائق العمل وتأمين المرونة الكافية لتجاوز التعقيدات غير الضرورية، والتخفيف من الاختناقات، مما من شأنه توفير خدمات متطورة يختصر فيها الزمن، وترتفع درجة وجودة العمل والخدمات، والوصول إلى وضع أسس قابلة لتطوير المستمر.

خطوات تطوير الأداء

يحدد المحيميد (2022) عددا من خطوات التطوير في ثلاث مراحل رئيسة وهي: مرحلة الاستعداد لعملية التطوير: من خلال تشخيص الواقع ومدى الحاجة للتطوير، مرحلة تنفيذ التطوير بوضع خطة عملية لتطوير الأداء الإداري وتوزيع المهام والمسؤوليات على العينة المشاركة، مرحلة تقييم عملية التطوير من خلال التغذية الراجعة لتعزيز النتائج الإيجابية التي حققت ومعالجة جوانب القصور.

ويوضح أبو العلا (2010) الخطوات والعمليات في تخطيط الأداء: أي تحديد الأهداف المطلوبة من أداء عمليات الإدارة المدرسية، وتصميم الطريقة الأفضل للتنفيذ ومتطلباتها البشرية، والمادية والمعلوماتية والتقنية وفي تيسير الأداء: بتوفير مستلزماته وتوفير التوجيه للقائمين به وفي متابعة الأداء وتقييمه: بملاحظة تقدم التنفيذ حسب الخطة المحددة سلفاً، وتبين أي اتجاه للانحراف عن خطة الأداء سواءً من حيث الكمية أو السرعة أو الجودة أو التكلفة. وبناءً على ذلك يتم تحديد فجوة الأداء، التي تشكل أمراً واجب العلاج حتى يعود الأداء إلى المستوى المستهدف.

معوقات تطوير الأداء

ذكر زهران (2017) والضويحي (2022) عدداً من معوقات تطوير الأداء تتمثل في عدم التوازن بين المسئوليات والمهام الوظيفية وفي قلة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات وعدم النظر إلى الإدارة على أنها عمل مهني يحتاج إلى إعداد أكاديمي ومهارات إدارية محددة وغلبة النمط المركزي على أداء العمل وضعف استخدام الاتجاهات الإدارية الحديثة ونقص القيادات المؤهلة لقيادة عملية التطوير ونقص خبرة العاملين في التعامل مع التقنيات الحديثة اللازمة لتطبيق استراتيجيات تطوير الأداء وضعف ثقة بعض العاملين بأنفسهم؛ نتيجة نقص بعض المهارات والخبرات وقلة المعلومات، أو غموض الدور الوظيفي.

ثانيا: الإشراف التربوي

مفهوم الإشراف التربوي وأهميته

تعددت تعريفات الإشراف التربوي نظرا لاختلاف المدارس، وكلها تصب في معنى متشابه يدور حول النهوض بعملية التعلم والتعليم.

ومن أهم هذه التعاريف تعريف فيفروجين دنلاب (1993) حيث ذكر أن الإشراف عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أكثر وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم، وأن الهدف النهائي من ذلك كله هو تحسين تعليم التلاميذ. وعرفه حسين عوض الله (2006) بأنه نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافيه على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم (16).

وتأسيسا على ما سبق، فإن الباحث يتبنى تعريف السعود (2002) الذي يرى أن الإشراف التربوي عملية متكاملة منظمة، لجميع النشاطات التربوية التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها بشكل مستمر، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا وتحقق لهم الحياة السعيدة في الدنيا والآخرة.

أهمية الاشراف التربوي

جاء في دليل المشرف التربوي (1427) أن أهمية الإشراف التربوي تكمن في أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية، فالتربية لم تعد محاولات عشوائية، أو أعمالاً ارتجالية، لكنها عملية منظمة لها نظرياتها ولها مدارسها الفكرية المتعددة، والتي تسعى جميعها إلى الرقي بالإنسان لأنه بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع

الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشاراً مشاركاً، فضلاً عن أن عمل المشرف التربوي يعد مكملا ومتمما لعمل المعلم.

ويرى الباحث أن أهمية الإشراف التربوي تأتي من أهمية ما يشرف عليه المشرف وهم المعلمون إذ يعد المعلمين من أهم المدخلات الأساسية للعملية التعليمية حيث أن لهم الدور الرئيس في تحديد نوعية الخريجين ، فالمعلم القدير يمكن أن يحدث أثراً ملموساً حتى في حال ضعف المدخلات الأخرى كالمناهج والأبنية المدرسية والأموال التي تنفق، ولذلك فقد أهتمت الدول المتقدمة بإعداده إعداداً تربوياً سليماً ، وعنيت بإشباع حاجاته الأساسية والاعتناء به عناية فائقة ويقع على عاتق المشرف التربوي مهام كثيرة وعبء كبير في توجيه المعلمين وإرشادهم أثناء خدمتهم ، لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة و المتسارعة في المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها من أجل خدمة العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها.

المتطلبات التقنية والتكنولوجية في الاشراف التربوي

أشار حمدان (2015) إلى مجموعة من متطلبات الإشراف التربوي التقنية، والمتمثلة في المتطلبات الفنية التكنولوجية، حيث تعتمد هذه المتطلبات على وجود برمجيات تعليمية لها القدرة على توفير التطبيقات الداعمة لإدارة التعليم والمحتوى الإلكتروني، وأيضا وجود موقع الكتروني مركزي للإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي. وتعد من أهم العناصر الضرورية لتهيئة المؤسسة التربوية من أجهزة حاسب آلي وملحقاتها، وشبكات وتمديدات كهربائية، لذلك تمثلت المتطلبات المادية في توفير متطلبات البنية التحتية للمباني من التوصيل السلكي للأجهزة، وتوفير القاعات المجهزة للتدريب، وتوفير أجهزة الحاسب من أحدث الأنواع، مع شراء البرامج المساعدة التي يمكن استخدامها، وأيضا الدعم المالي لشراء وإنشاء مواقع الكترونية، وتصميم وتطوير البرامج المستخدمة في الإشراف الإلكتروني داخل المدارس، أما بالنسبة للمتطلبات البشرية فهي تعد من أهم مدخلات العمل في مجال الإشراف التربوي الإلكتروني، حيث تتمثل في الخبراء في الإشراف التربوي، والعاملين في التربية والتعليم من معلمين وإداريين، والقيادات الرقمية، والمحللين للمعلومات، لهذا تمثلت المتطلبات البشرية في القيادات الإدارية الإلكترونية، والتدريبات التي يُحتم على وزارة التعليم عملها، مع توفير البيئة والمكان الداعم لتنفيذ استراتيجيات الإشراف الإلكتروني، إضافة إلى المتطلبات التشريعية الخاصة باتخاذ قرارات رسمية تشجع على استخدام الإشراف الإلكتروني وتعطي الصالحيات بذلك.

وتضيف إيمان عبد الرحمن (2019) أن من متطلبات التقنية توفير البيئة المدرسية الداعمة للإشراف، وتأهيل الكوادر البشرية، وتوفير هيكلة معتمدة على أجهزة الحاسب الآلي، والأنترنت، والأجهزة التي تحتاجها البنية التحتية من وسائط متعددة، وبرامج تصفح الإنترنت، وبرامج البريد الإلكتروني، وشبكة اتصال عالية القدرة حتى يمكن الاتصال بين جميع المدارس بكل سهولة ويسر، والاتصال بين الإدارات وبعضها لتبادل الخبرات والمعلومات.

معايير اختيار المشرف التربوي

وقد وضح القحطاني (2020) مجموعة المرتكزات التي يتم من خلالها يتم اختيار المشرف التربوي بالمملكة العربية السعودية للموائمة مع تحقيق رؤية 2030 على النحو التالي:

المرتكز الأول: الاعتماد على أسس الكفاية والخبرة، الشخصية في اختيار المشرف، فلابد أن يتمتع المشرف التربوي بكفاءة عالية في الجانب العلمي والمهني، تمكنه في القيام بمهامه الوظيفية المعقدة وخبرة يكتسبها المشرف من خلال الممارسة لعدة سنوات لمجموعة من الأدوار والمهام للقيام بدوره كقائد ومعلم وأيضا الصفات الشخصية والسلوكية للمشرف التربوي تنعكس على مستوي أدائه لوظيفته ودوره، لأنها ترتبط بمستوي مهارات وقدراته واتجاهاته الشخصية.

المرتكز الثاني: وضع الخصائص والأهداف العامة للمعايير في الإطار التعليمي، والتي من أهمها مراعات التطورات والمستحدثات العالمية ومجتمع المعرفة، والاهتمام بنواتج التعلم ودور التعليم في المجتمع، وتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وتوجيه العمل التربوي في جميع مجالاته، وذلك بالاعتماد على مجموعة من المعايير التي يتم من خلالها قياس مستوي التقدم والنجاح، وتمكين المعلمين من استخدام المعايير التي تعمل على تقويم مستوي تعلم الطلبة وتفوقهم، حيث تنعكس هذه المجموعة من المعايير على الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية.

المرتكز الثالث: دراسة وقراءة آليات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في البلدان الأخرى، والاستفادة من تجارب بعض الدول في مجال تطبيق المعايير المعاصرة في اختيار المشرف التربوي، والتي من أهمها التنمية المهنية للمشرف التربوي، حيث إنها تمثل الأساس في برامج تطوير المشرفين التربويين، ومدى قدرة المشرف التربوي على تحقيق الأهداف التربوية بأعلى مستوي من النتائج.

أدوات التقنية والتكنلوجيا المستخدمة في الإشراف التربوي

أشار العظامات (2020) إلى أن أدوات الإشراف التربوي التقنية تتمثل في:

1-شبكة الإنترنت التي تعد من الوسائل الحديثة التي يتم استثمارها في العمل الإشرافي.

2- قواعد البيانات التي تسهل عملية البحث والاستعلام عن المعلومات المراد الوصول إليها، حيث يتم ترتيب البيانات

داخل حقول وجداول تحتوي على مجموعة من السجلات ليسهل الوصول إليها.

3-الحقائب الإلكترونية التي يتم إعدادها وتجهيزها بشكل تقني، بحيث يتم تجميع معلومات عن موضوع محدد؛ ليسهل الاستفادة منها إلكترونيا وعرضها على الجميع.

4-المواقع الإلكترونية التي يتم فيها عرض المعلومات الخاصة بالأشخاص، أو المجالات المعرفية المتنوعة بصورة جيدة.

5- البريد الإلكتروني حيث يستخدم كوسيلة إرسال التعليمات والتوجيهات إلى المعلمين، واستقبال ملاحظاتهم، كما يمكن إرسال الدروس النموذجية من خلال البريد الإلكتروني..

6-غرف المحادثات التي تستخدم في تنفيذ الاجتماعات واللقاءات التربوية لمجموعة من المعلمين، أو استضافة أحد المتخصصين إلقاء محاضرة عن طريق الإنترنت..

7-المواقع التربوية أو الويب التي يستخدم في نشر البرامج التدريبية على الموقع لكل المعلمين، مع وضع مناهج الكترونية، ووسائل تعليمية.

8- كذلك مؤتمرات الفيديو التفاعلية التي تستخدم في إلقاء التدريبات التربوية للمعلمين، والمحاضرات، وتنفيذ المشاريع الجماعية. بالإضافة إلى القوائم الإخبارية، والمكتبات الإلكترونية.

وذكر حمدان (2015) أنه قد أصبحت الهواتف المحمولة تمثل قوة داعمة للأفراد بسبب فوائدها للعاملين في المجال التربوي، فمن خلال الهاتف يمكن الوصول إلى الوظائف الإدارية والإشرافية، وتحميل المناهج الدراسية. فيمكن تبليغ المعلمين بمواعيد الزيارات الصفية للمشرف، وموعد الاجتماعات الجماعية التي يتم عقدها في بداية العام الدراسي أو نهايته، كما يمكن الاستفادة من خدمة البلوتوث في نقل المعلومات وتبادلها بين المعلمين أثناء تصميم وشرح الدروس النموذجية. كما يمكن إرسال قوائم تحتوي على مواقع تربوية وعملية في الإنترنت للمعلمين للاطلاع عليها.

معوقات الإشراف التربوي التقنية

ذكر عبد المعطي ومصطفي (2013م) عددا من المعوقات التي تمنع من الاستفادة من التقنية في الاشراف التربوي وهي:

1- ضعف البنية التحتية للإشراف الإلكتروني، من حيث تجهيز الإدارات التعليمية، ومراكز الإشراف التربوي.

2- نقص معامل الحاسب الآلي الحديثة في المدارس، والإدارات الإشرافية.

3-عدم وجود مباني تتلاءم مع هذه التكنولوجيا.

4- ضعف توصيل أجهزة الحاسب الآلي بالإنترنت، واستمرار انقطاع خدمة البريد الإلكتروني بسبب سوء شبكة الإنترنت.

5-ارتفاع تكلفة الأدوات التقنية تُعيق من تطبيق الإشراف الإلكتروني.

6- قلة الكوادر البشرية المدربة على استخدام التقنيات الحديثة من معلمين ومشرفين.

7- الاتجاهات السلبية اتجاه استخدام التقنيات المتطورة تُعيق من التقدم في أساليب الإشراف التربوي.

8-لا توجد جوائز تشجيعية لعملية التطوير الذاتي، سواء للمشرفين، أو المعلمين.

ويضيف Samuel (2019) ضعف تمويل القطاعات التعليمية من قِبل الحكومة؛ فقد أدى ضعف تمويل المدارس إلى العديد من الصعوبات في الحصول على إشراف تعليمي مثالي من قِبل المشرفين، وأيضا أدى هذا الضعف إلى عدم توفير المرافق والمواد التعليمية المتطورة التي تناسب التكنولوجيا الحديثة، ومشكلات في البنية التحتية والفنية الخاصة بالمدرسة، ويضيف هزايمة (2020) وجود معوقات خاصة بالإشراف التربوي الإلكتروني تمثلت في كثرة التكليفات الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي وتستهلك من وقته ومجهوده، فتطغي على مهمته الأساسية في الإشراف، وأيضا زيادة نصاب المشرف التربوي في المدارس، حيث تكون الزيادة في أعداد النصاب المقررة عليه سبب في تقليل الأثر المطلوب تطويره. وانعدام التكلفة المادية للأساليب الإشرافية التي يحتاجها المشرف؛ يُعيق من تنفيذها في أغلب الوقت. فكثير من الأحيان نجد أن المشرف التربوي لا يمتلك أي صالحيات خاصة به؛ مما يؤدي إلى ضعف الدور الذي يمارسه.

ثالثاً: الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)

التعريف بالجمعية هي: منظمة غير ربحية تعمل مع مجتمع التعليم العالمي لتسريع استخدام التقنية لحل المشكلات الصعبة وإلهام الابتكار. تضع الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) رؤية جريئة للتحول التعليمي من خلال معاييرها، وتوفر إطار عمل للطلاب والمعلمين والإداريين والمدربين لإعادة التفكير في التعليم وإنشاء بيئات تعليمية مبتكرة وتستضيف الجمعية الدولية لتقنية التعليم معرض Liveالسنوي، وهو أحد أكثر أحداث تقنية التعليم تأثيرًا في العالم. تشمل عروض التعلم المهنية التي تقدمها المنظمة دورات عبر الإنترنت، وشبكات مهنية، وأكاديميات على مدار العام، ومجلات محكمة ومنشورات أخرى. والجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) أيضًا الناشر الرائد للكتب التي تركز على

التقنية في التعليم (ISTE, 2021)، وذكر فليت (2019) أن الجمعية تأسست في عام 1979، ويقع مقرها الرئيس في أمريكا –واشنطن–، ولديها أكثر من 300 ألف عضو من القيادات التعليمية الخبيرة في مختلف دول العالم. كما أن لها شراكات مع العديد من الهيئات والمؤسسات المهتمة بالتعليم مثل الرابطة الأمريكية لمديري المدارس (13)، وذكر صفر وآغا (2019) أن مكتب التربية العربي لدول الخليج يسعى جاهداً إلى دعم وتقديم معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) إلى الأوساط التربوية الخليجية والعربية، ويأمل أن تكون دليلاً لإعادة بناء وتطوير أنظمتها التربوية للخروج بها من الأطر التقليدية ومواكبة العصر وزيادة فاعليتها، بما يحقق أهداف خطط التنمية فيها، عن طريق تقديم أجيال واعدة وواعية تستطيع أن تستفيد من منجزات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتتمكّن من مواجهة التحدّيات المختلفة، لتتعايش وتتنافس وتنجح في هذا العالم المعرفي الرقمي المعاصر فتسهم بذلك في النهوض بالمجتمع الخليجي والعربي على كل صعيد ممكن.

معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE)

بدايات ظهور فكرة المعايير كانت في الخمسينات من القرن العشرين مع انطلاق فكرة الاختبارات المعيارية، وكان هذا من قِبَل الأكاديمية المهنية لاختيار المتقدمين إلى مهنة ما. وبدأت تزدهر هذه الفكرة لتنتقل إلى مرحلة اختيار المتقدمين إلى الجامعة، ثم طالت انتقاء الطلبة للثانوية العامة في بريطانيا، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالقدرات والذكاء وبعض معايير الأداء. وفي عام 1954قامت المؤسسة الأمريكية لعلم النفس بوضع أول مجموعة من التوصيات والمعايير حول بناء الاختبارات، وفي عام 1995م اشتركت كل من المؤسسة الأمريكية لعلم النفس والمركز القومي للقياس بصياغة معايير الاختبارات النفسية والتربوية. وقد ارتبطت فكرة المعايير بحاجة الدول إلى إعادة صياغة مناهجها المدرسية وإمعان النظر في كون المدرسة مؤسسة تربوية منتجة أم لا؟ وقد وضعت أمريكا البذور الفكرية الأولى حول المعايير التربوية (فليت، 2019، 11) تم نشر المجموعة الأولى من المعايير للمسؤولين منذ أكثر من ٥٠ عامًا، كانت هذه المعايير معايير لأخلاقيات المهنة. في عام 1994، أنشأ مجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية اتحاد ترخيص قادة المدارس، وبعد عامين أصدرت معايير مديري المدارس. ثم طورت المجموعة الأولى من المعايير لمديري المدارس فيما يتعلق بالتقنية للقيادة، وكتب الممثلون هذه المعايير في عام 2001 من قبل منظمات مثل الرابطة الأمريكية لمديري المدارس (AASA)، مجالس المدارس الوطنية (NSBA)، وجمعية (ISTE)، وكذلك من خبراء آخرين في هذا المجال. هذه المعايير تمت كتابتها للترويج لفكرة أن المهارات والمعرفة والممارسات المحددة كانت كذلك مطلوبة للمسؤولين ليكونوا مستعدين لدعم الاستخدام المناسب للتقنية في المدرسة.

بدأت معايير (ISTE) في عام 2002 عندما اعتمدت (ISTE) المعايير التي كتبتها هيئة المعايير الفنية والسلامة ونشرتها باسم معايير المسؤولين، وتم تحديثها في عام 2009 لرفع مستوى مديري المدارس، توفر معايير 2009 إطارًا لقادة المدارس لاتباعه لتوجيه المدارس نحو العصر الرقمي (Esplin, 2017, 15).

وتتنوع معاير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE) لتشمل:

– معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للطلاب: National Educational Technology Standards for Students.

– معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلمين: National Educational Standards for Teachers. Technology

– معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمدراء: National Educational Technology Standards for Administrators.

– معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمدربين: ويقصد بهم المدربين التقنيين: Technology National Education-al Standards for Coaches.

– معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم على الحاسب الآلي: National Educational Technology Standards for Computer Science Educators.

ويرى الباحث أن معايير الجمعية ذات ارتباط بعمل المشرف التربوي حيث أنه يعد مدربا فنيا سواء على مستوى تدريب المعلمين أو اعداد الحقائب التعليمية أو معالجة المشكلات التعليمية بكل مستوياتها ومجالاتها، كما أن المدير يعد مشرفا مقيما فهو يرتبط بمهام المشرف التربوي.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بمحاور هذه الدراسة الثلاث وهي تطوير الأداء والإشراف التربوي ومعايير المنظمة الدولية لتقنية التعليم حيث سيتم ذكر أهم أهداف كل دراسة، والمنهجية التي استخدمتها، والعينة التي طبقتها ونوع الأداة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وفق الترتيب الزمني من الأقدم للأحدث.

أولا: محور تطوير الأداء

دراسة آل سليمان والحبيب (2017) حيث إلى التعرف على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة

من قادة مدارس التعليم العام الحكومي وعددهم (1018) قائد مدرسة، وعدد (521,22) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وجاءت أهم النتائج بأن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية وكان من أهمها دعم الأنشطة والأساليب والأدوات التي تتجه بالمدرسة نحو التطوير والتحسين، ونشر ثقافة تطوير الأداء المدرسي وتقويمه، وتبني السياسات المرنة القائمة على تفويض الصلاحيات لتمكين العاملين وظيفياً وتحفيز العاملين بالمدرسة لاستيفاء معايير هيئة تقويم التعليم.

وجاءت دراسة السناني (2021) بهدف التعرف على دور الإدارة الالكترونية في تطوير أداء القيادات المدرسية في تعليم محافظة ينبع بالمرحلة الثانوية، واستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (70) فرد، وكان من أهم نتائج الدراسة أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس يساعد في توفير الخطط الإدارية البديلة وكيفية التعامل مع الأزمات الإدارية والبيئية المستجدة التي تواجه الإدارة بشكل مفاجئ، كما أن استخدام الإدارة الإلكترونية يساعد على التخفيف من الأعباء الإدارية المختلفة في المؤسسات التعليمية مما يساعد على تطوير الأداء الإداري.

دراسة كريري (2021) حيث هدفت إلى تطوير أداء قادة المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء مدخل تكنولوجيا الأداء البشري وفق أبعاد النموذج البسيط لتكنولوجيا الأداء البشري (بُعد المنظمة –وبُعد الوظائف الإدارية–وبُعد التنمية المهنية للمعلم (، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الكمي (الوصفي المسحي)، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (305) فرداً من قادة وقائدات مدارس التعليم العام و(380) فرداً من المعلمين والمعلمات، وكان من أبرز نتائج الدراسة توافر مؤشرات الأداء الحالي بشكل (كبير) ولجميع الأبعاد في ضوء مدخل تكنولوجيا الأداء البشري، وجاء بعد الوظائف الإدارية في المرتبة الأولى، ثم بعد المنظمة (المدرسة) في المرتبة الثانية، ثم بعد التنمية المهنية للمعلم في المرتبة الثالثة والأخيرة وجاءت مؤشرات الأداء المرغوب بدرجة أهمية (مرتفعة). كما كشفت النتائج عن وجود فجوة (متوسطة) بين الأداء المرغوب والأداء الحالي لقادة المدارس في بعد المنظمة وبعد التنمية المهنية للمعلم، وعدم وجود فجوات في بعد الوظائف الإدارية.

وقدم القحطاني والحربي والعتيبي (2022) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، استخدم فيها أسلوب دلفاي، وتم استخدام استبانة مفتوحة بالجولة الأولى، واستبانة مغلقة بالجولتين الثانية والثالثة، وتكون المجتمع من الخبراء بلغ عددهم (17) خبيراً وخبيرة من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية، وقد أظهرت النتائج أن أهمية القيادة التكنولوجية تمثلت في خمسة مجالات وهي الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية، الرؤية والقيادة، التدريس والتعلم والمناهج الدراسية، التقييم والتقويم، الإنتاجية والممارسة المهنية، وأن أهم متطلبات تطبيق مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر الخبراء هي المتطلبات المادية بتخصيص ميزانيات مدرسية خاصة بتطبيق القيادة التكنولوجية، والبشرية في اختيار القيادات التربوية المهتمة بتوظيف التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية وعمليات التعليم والتعلم، والتنظيمية في تطوير الهياكل والأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات بما تتماشى مع متطلبات القيادة التكنولوجية، وأبرز المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة التكنولوجية هي المعوقات المادية والتي تمثلت في ضعف البنية التحتية والتجهيزات التقنية داخل المدارس، والتنظيمية، والبشرية.

وكذلك جاءت دراسة الجحيلي وممدوح (2022) والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإدارة الالكترونية للتعليم العام في السعودية في ضوء متطلبات المجتمع الالكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تناول الباحثان متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية في التعليم العام في السعودية، ومن خلال الدراسات النظرية والتطبيقية التي تناولت هذا الموضوع توصلا إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإدارة الالكترونية في ضوء متطلبات المجتمع الالكتروني، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وضع خطط تدريبية للهيئة الإدارية والتعليمية بالمدارس لمسايرة التطور النوعي في تقنية المعلومات، وأن من أهم المتطلبات اللازم توافرها في المديرين والوكلاء القدرة على إرسال واستقبال البريد الالكتروني، القدرة على نسخ الملفات وتحميلها من الانترنت القدرة على التواصل مع الطلاب والمعلمين عبر الانترنت، القدرة على تحديث البيانات على موقع المدرسة، استخدام برامج الجداول الإلكترونية، استخدام برامج قواعد البيانات، استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في عمل ملفات الكترونية للمعلمين والطلاب، المشاركة بفاعلية في المنتديات على شبكة الإنترنت.

ثانيا محور الإشراف التربوي

دراسة العرفج والعجمي والكثيري (2019) والتي هدفت إلى معرفة أهم معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض، وفي ضوء ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أداة الاستبانة، وتم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة التي تمثلت في 150 مشرفة تربوية توزعن على مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، وتبين من تحليل النتائج أن المشرفات التربويات يواجهن صعوبات من الناحية الإدارية، تتمثل في عدم تهيئة المناخ العام في مكاتب التعليم والمدارس ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني، وعدم وجود برامج تدريبية مستمرة للمشرفات التربويات حول الإشراف الإلكتروني، وتوصلت إلى أن المشرفات يواجهن عدة معوقات من

الناحية التقنية والفنية، كالبطء في شبكة الإنترنت وعدم الاهتمام بإصلاح أعطال أجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى مستوى البنية التحتية للاتصالات والتي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني، ومن أبرز المعوقات البشرية نقص أعداد المشرفات التربويات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، وكذلك نقص العناصر والكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء نظام الإشراف الإلكتروني.

دراسة العظامات (2020) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة، وزعت على جميع مجتمع الدراسة وهم جميع المشرفين التربويين في تربية الزرقاء الأولى بالأردن وعددهم ٥٢ مشرفا ومشرفة، وأسفرت النتائج عن توسط درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى لمفهوم الإشراف الإلكتروني، وعلى مستوى المحاور؛ حصل واقع ممارسة الإشراف الإلكتروني، على أعلى متوسط بتقدير (مرتفع) وبقية المحاور والتي شملت: متطلبات الإشراف الإلكتروني ،أهمية الإشراف الإلكتروني، معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني جاءت جميعها بتقدير متوسط.

دراسة أبوحسين (2021) والتي هدفت إلى معرفة معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وطبقت على عينة الدراسة التي شملت 133 مشرفة تربوية. وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات التقنية هي أكثر معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، تليها المعوقات المادية، ثم المعوقات التنظيمية، وأخيرا المعوقات البشرية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني تعزي لمتغير المؤهل.

دراسة الدعجاني والداود (2022) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي الإلكتروني في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تواجه استخدام المشرفات التربويات في مكاتب التعليم للإشراف التربوي الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات، وتقديم المقترحات التي تفعّل من استخدام المشرفات الإلكتروني. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وتم تعميمها على مجتمع الدراسة المكون من جميع المشرفات التربويات في مكاتب تعليم مدينة الرياض والبالغ عددهن 504 مشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أفراد الدراسة موافقات بدرجة عالية على واقع الإشراف التربوي الإلكتروني، مع وجود معوقات تحد من استخدام المشرفات التربويات للإشراف التربوي الإلكتروني بدرجة عالية، ومن أبرزها ضعف التجهيزات التقنية الخاصة بالمشرفات التربويات، وقلة البرمجيات المتخصصة لاستخدامها في الإشراف التربوي الإلكتروني، وضعف تحفيز وتشجيع المشرفات التربويات على الاستخدام الإشراف التربوي الإلكتروني. كما توصلت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة موافقين بدرجة عالية جدًا على أن أهم مقترحات تفعيل استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني بمكاتب التعليم في مدينة الرياض تتلخص في التنسيق بين المدارس ومكاتب التعليم لتنفيذ الإشراف التربوي الإلكتروني، وتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة بأمان، وتشجيعهن وتحفيزهن نحو أهمية ممارسة الإشراف التربوي الإلكتروني، وتنمية اتجاهاتهن نحو استخدام أساليب إشرافية تعتمد على المستحدثات التكنولوجية، وكذلك عقد دورات تدريبية للمشرفات التربويات حول آليات استخدام الإشراف الإلكتروني.

ثالثا: محور معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم

دراسة المطيري والراسبية (2021) وهدفت للتعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (53) مدير ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتوافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) لدى مديري المدارس كانت كبيرة، كما كانت درجة توافر كل معيار من المعايير بدرجة كبيرة، حيث حصل معيار التحسين المستمر والنمو المهني على الرتبة الأولى وجاء في الرتبة الثانية معيار تمكين القائد، تلاه في الرتبة الثالثة معيار الإنصاف والمواطنة بينما احتل الرتبة الرابعة معيار مخطط لرؤية مستقبلية وجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة معيار مصمم للأنظمة.

وهدفت دراسةGerald (2020) إلى تحديد السلوكيات القيادية التكنولوجية المتعلقة بمعايير الجمعية (ISTE) لدى مديري المدارس في ولاية فرجينيا، واستخدم فيها المنهج الوصفي، وأداة الدراسة كانت الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة مديري (5) مراكز للطفولة المبكرة، و(24) مدرسة ابتدائية، و(7) مدارس متوسطة، و(4) مدارس ثانوية، ومدرسة (1) متوسطة/ ثانوية مختلطة، وكان من أهم النتائج أن المديرين يظهرون إلى حدٍ ما سلوكًا قياديًا في مجال التكنولوجيا وليس هناك اختلاف في سلوك القيادة التكنولوجيا عبر المجموعات الديموغرافية لمدير المدرسة أو المدرسة.

وجاءت دراسة Miller (2022) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) على معارف ومهارات وتصرفات مديري المدارس، واستخدم فيها البحث النوعي دراسة حالة، وكانت الأداة المستخدمة

الاستبانات والمقابلات، والعينة عبارة عن (3) مدارس بمجموع (47) مدير ومعلم، ومن نتائج الدراسة تبين أن هناك معرفة محدودة من قادة المدارس بمعايير المعهد ولم يتمكنوا من ربط معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) بسبب نقص المعرفة والمهارات والتوجهات لتنفيذ تلك المعايير وتطبيقها.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد هذا العرض للدراسات السابقة نلاحظ أن هناك أوجه تشابه واختلاف على النحو التالي:

من حيث الموضوع والأهداف: تتشابه هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في تناول موضوع تطوير الأداء في مجال التعليم بشكل عام إلا أنها اختلفت مع بقية الدراسات في المجال الفرعي وهو الاشراف التربوي، وتطوير أداء المشرف التربوي، ومن حيث الأهداف تميزت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين أهداف عدد من الدراسات السابقة التي أوردت في هذه الدراسة حيث هدفت للتعرف على واقع أداء المشرفين التربويين بالإضافة للتعرف على متطلبات تطوير أدائهم في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE).

من حيث منهج الدراسة والأداة تتشابه مع أغلب الدراسات في استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة.

وبالنسبة لمجتمع وعينة الدراسة: نجد أن معظم الدراسات والبحوث السابقة أجريت على عينات مختلفة ترتبط بطبيعة الدراسة وأهدافها والفئة المناسبة التي من المتوقع أن تحقق النتائج بشكل دقيق أما الدراسة الحالية فركزت على المشرفين التربويين باعتبارهم مدربين وقادة في ميدان العمل التربوي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

– في صياغة مشكلة البحث، والاستفادة من الإطار النظري في بناء أداة الدراسة ومنهجها وفي الربط والتحليل لنتائج الدّراسة الحالية من خلال مقارنة نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كذلك في التعرف على أبرز الأساليب الاحصائية المستخدمة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أنها الدراسة التي اعتمدت قياس واقع أداء المشرفين التربويين وتطويره في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم (ISTE).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي حيث إنه الأنسب في مثل هذه المجال لأنه يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها بطريقة كيفية وكمية وهو ما نحتاجه في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمدينة الرياض والبالغ عددهم (446) مشرف تربوي، حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من قسم إدارة تقنية المعلومات بإدارة التعليم بمدينة الرياض، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة نظرا لإمكانية ذلك، استجاب منهم (357) مشرفا وهو ما يمثل (80.0%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (44) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور، حيث يتناول المحور الأول واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية ويتضمن (18) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (البعد الإداري (5) عبارات، البعد الفني (5) عبارات، البعد التقني (8) عبارات)، أما المحور الثاني فيتناول الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين ويتضمن (13) عبارة، المحور الثالث يتناول المقترحات التي تسهم في تطوير أداء المشرفين التربويين ويتضمن (13) عبارة، وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي بصورته التالية (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية الخاصة بكل فئة من تلك الفئات:

صدق أداة الدراسة: قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

– صدق المحكمين: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في نفس التخصص وذلك للاسترشاد بآرائهم وهم كل من الأستاذ الدكتور عبد المحسن السميح والأستاذ الدكتور عبد الكريم المحرج والدكتور وليد الجاسر وعدد من المشرفين التربويين وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف بعضها، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية، وتم إرساله إلكترونياً لأفراد الدراسة.

– صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول 1

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1.80 – 1	2.60 – 1.81	3.40 – 2.61	4.20-3.41	5.0 – 4.21

يتضح من خلال الجداول رقم (2، 3، 4) أن جميع معاملات ارتباط العبارات والأبعاد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على مؤشرات صدق مقبولة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفاكرونباخ) والجدول رقم (5) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.899) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.821، 0.885)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية:

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد محور (واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية) بالدرجة الكلية لكل بعد

البعد الإداري		البعد الفني		البعد التقني			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.747	1	**0.605	1	**0.835	6	**0.742
2	**0.652	2	**0.751	2	**0.857	7	**0.772
3	**0.718	3	**0.822	3	**0.778	8	**0.665
4	**0.773	4	**0.797	4	**0.676	9	**0.815
5	**0.708	5	**0.659	5	**0.692	–	–
**0.811		**0.837		**0.835			

** دال عند مستوى 0.01

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الصعوبات التي تواجه تطوير داء المشرفين في ضوء معايير الجمعية الدولية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.683	8	**0.703
2	**0.819	9	**0.793
3	**0.716	10	**0.852
4	**0.908	11	**0.799
5	**0.704	12	**0.531
6	**0.829	13	**0.752
7	**0.772	–	–

** دال عند مستوى 0.01

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (متطلبات تطوير أداء المشرفين في ضوء معايير الجمعية الدولية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.711	8	**0.670
2	**0.746	9	**0.660
3	**0.651	10	**0.703
4	**0.748	11	**0.842
5	**0.770	12	**0.718
6	**0.645	13	**0.700
7	**0.755	-	-

** دال عند مستوى 0.01

لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي «Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على

جدول 5

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المعايير	عدد العبارات	معامل الثبات
1	البعد الإداري	5	0.825
2	البعد الفني	5	0.852
3	البعد التقني	8	0.821
4	الدرجة الكلية لواقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم	18	0.879
5	الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم	13	0.836
6	متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم	13	0.885
	الثبات الكلي	44	0.899

مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع أداء المشرفين التربويين في الأبعاد الثلاثة (الإداري/ الفني/ التقني) في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

1-البعد الإداري

للتعرف على واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الإداري في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول 6

يوضح واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الإداري في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
2	تعتمد إدارة الاشراف التربوي على التقنية في جميع تعاملاتها الإدارية والتنظيمية.	53	14.8	194	54.3	82	23.0	21	5.9	7	2.0	3.74	0.85	1
3	توفر إدارة الإشراف للمشرفين التربويين التقنيات الحديثة لإنجاز أعمالهم الإدارية والاشرافية.	46	12.9	84	23.5	172	48.2	41	11.5	14	3.9	3.30	0.97	2
4	تطور إدارة الإشراف التربوي برامج التدريب الإلكترونية بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة لمهام عمل المشرفين التربويين.	47	13.2	95	26.6	153	42.9	41	11.5	21	5.9	3.30	1.03	3
1	يتوفر لدى إدارة الإشراف التربوي خطة لتطوير الأداء الإداري للمشرفين التربويين باستخدام التقنيات الحديثة.	41	11.5	84	23.5	157	44.0	48	13.4	27	7.6	3.18	1.05	4
5	توفر إدارة الإشراف التربوي لوحات مراقبة أداء المشرفين التربويين لمتابعة وتقييم إنجازهم.	27	7.6	77	21.6	178	49.9	34	9.5	41	11.5	3.04	1.04	5
	المتوسط الحسابي للبعد الإداري											3.31	0.76	–

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الإداري في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (5) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.04، 3.74) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.31) بانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الإداري في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (تعتمد إدارة الاشراف التربوي على التقنية في جميع تعاملاتها الإدارية والتنظيمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (0.85) وبدرجة استجابة (عالية)، يليها العبارة رقم (3) والتي تنص على (توفر إدارة الإشراف للمشرفين التربويين التقنيات الحديثة لإنجاز أعمالهم الإدارية والاشرافية) بمتوسط حسابي (3.30) وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبالمرتبة الرابعة تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (يتوفر لدى إدارة الإشراف التربوي خطة لتطوير الأداء الإداري للمشرفين التربويين باستخدام التقنيات الحديثة) بمتوسط حسابي (3.18) وبانحراف معياري (1.05) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (توفر إدارة الإشراف التربوي لوحات مراقبة أداء المشرفين التربويين لمتابعة وتقييم إنجازهم) بمتوسط حسابي (3.04) وبانحراف معياري (1.04) وبدرجة

استجابة (متوسطة)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كريري (2021) والتي توصلت إلى أن واقع أداء قادة المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء مدخل تكنولوجيا الأداء البشري وفق أبعاد النموذج البسيط لتكنولوجيا الأداء البشري فيما يتعلق بالبعد الإداري جاء بدرجة كبيرة.

2–البعد الفني

للتعرف على واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الفني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول 7

يوضح واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الفني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	العبارات	درجة الموافقة: عالية جداً ك	٪	عالية ك	٪	متوسطة ك	٪	منخفضة ك	٪	منخفضة جداً ك	٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	توفر إدارة الإشراف التربوي للمشرفين التربويين برامج تقنية تساعدهم في متابعة أعمالهم الإشرافية.	19	5.3	124	34.7	118	33.1	48	13.4	48	13.4	3.05	1.01	1
1	تقدم إدارة الاشراف التربوي برامج وتطبيقات تقنية تسهم في رفع مستوى دافعية المشرفين التربويين نحو العمل والإنجاز.	7	2.0	96	26.9	160	44.8	60	16.8	34	9.5	2.95	0.95	2
2	يتم تدريب المشرفين التربويين على استخدام تطبيقات تقنية لمساعدتهم في تطبيق الأنسب من أساليب الإشراف.	7	2.0	69	19.3	185	51.8	75	21.0	21	5.9	2.90	0.84	3
3	تبنى برامج التدريب التقنية التي تقدم للمشرفين التربويين على حاجاتهم في مجال التقنية.	7	2.0	63	17.6	177	49.6	61	17.1	49	13.7	2.77	0.96	4
4	يتم اطلاع المشرفين التربويين على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالمدربين.	7	2.0	28	7.8	84	23.5	121	33.9	117	32.8	2.12	1.02	5
	المتوسط الحسابي للبعد الفني											2.76	0.80	–

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الفني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (5) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.12، 3.05) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (منخفضة إلى متوسطة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.76) بانحراف معياري (0.80)، وهذا يدل على أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الفني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (توفر إدارة الإشراف التربوي للمشرفين التربويين برامج تقنية تساعدهم في متابعة أعمالهم الإشرافية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري (1.01) وبدرجة استجابة (متوسطة)، يليها العبارة رقم (1) والتي تنص على (تقدم إدارة الاشراف التربوي برامج وتطبيقات تقنية تسهم في رفع مستوى دافعية المشرفين التربويين نحو العمل والإنجاز) بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (0.95) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبالمرتبة الرابعة تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (تبنى برامج التدريب التقنية التي تقدم للمشرفين التربويين على حاجاتهم في مجال التقنية) بمتوسط حسابي (2.77) وبانحراف معياري (0.96) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (يتم اطلاع المشرفين التربويين على معايير الجمعية الدولية لتكنلوجيا التعليم الخاصة بالمدربين) بمتوسط حسابي (2.12) وبانحراف معياري (1.02) وبدرجة استجابة (منخفضة).

3-البعد التقني

للتعرف على واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد التقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول 8

يوضح واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد التقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
3	يتم التواصل فيما بين المشرفين والمعلمين عبر وسائل التواصل الحديثة.	68	19.0	165	46.2	104	29.1	6	1.7	14	3.9	3.75	0.92	1
4	يتم تزويد المشرفين بكل جديد عن طريق وسائل التواصل الحديثة.	48	13.4	151	42.3	124	34.7	14	3.9	20	5.6	3.54	0.97	2
5	يتم تشجيع المشرف التربوي على التدريب الذاتي باستخدام التقنية.	40	11.2	117	32.8	151	42.3	28	7.8	21	5.9	3.36	0.98	3
8	توفير الدعم الفني اللازم للمشرفين التربويين فيما يتعلق با لتقنية.	26	7.3	82	23.0	153	42.9	61	17.1	35	9.8	3.01	1.04	4

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جداً			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تطور إدارة الإشراف التربوي برامج التدريب التقنية بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة لمهام عمل المشرفين التربويين.	13	3.6	77	21.6	165	46.2	75	21.0	2.93	0.93	5
6	تشجع إدارة الإشراف التربوي على الابداع والابتكار في استخدام التقنية الحديثة.	20	5.6	70	19.6	144	40.3	96	26.9	2.89	0.99	6
7	تقدم إدارة الإشراف التربوي برامج تقنية تفاعلية تسمح للمشرفين التربويين بالتواصل مع البرنامج بأي وقت وبأي مكان يريده.	13	3.6	89	24.9	119	33.3	116	32.5	2.89	0.97	7
2	توفير إدارة الإشراف التربوي التجهيزات التقنية بما يتناسب وأعداد المشرفين التربويين.	13	3.6	83	23.2	124	34.7	102	28.6	2.82	1.01	8
	المتوسط الحسابي للبعد الفني									3.15	0.78	–

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد التقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (8) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.82، 3.75) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.15) بانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد التقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (يتم التواصل فيما بين المشرفين والمعلمين عبر وسائل التواصل الحديثة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) وبانحراف معياري (0.92) وبدرجة استجابة (عالية)، يليها العبارة رقم (4) والتي تنص على (يتم تزويد المشرفين بكل جديد عن طريق وسائل التواصل الحديثة) بمتوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة استجابة (عالية)، وبالمرتبة السابعة تأتي العبارة رقم (7) والتي تنص على (تقدم إدارة الإشراف التربوي برامج تقنية تفاعلية تسمح للمشرفين التربويين بالتواصل مع البرنامج بأي وقت وبأي مكان يريده) بمتوسط حسابي (2.89) وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وبالمرتبة الثامنة والأخيرة تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (توفير إدارة الإشراف التربوي التجهيزات التقنية بما يتناسب وأعداد المشرفين التربويين) بمتوسط حسابي (2.82) وبانحراف معياري (1.01) وبدرجة استجابة (متوسطة).

ومن خلال العرض السابق لواقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول 9

يوضح واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	البعد الإداري	3.31	0.76	1
3	البعد التقني	3.15	0.78	2
2	البعد الفني	2.76	0.80	3
	المتوسط الحسابي العام	3.07	0.73	–

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن محور واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (3) أبعاد، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.76، 3.31) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد المحور جاءت بدرجة استجابة (متوسطة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.07) بانحراف معياري (0.73)، وهذا يدل على أن واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، حيث يأتي البعد الإداري بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31) وبانحراف معياري (0.76)، يليه البعد التقني بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (0.78)، وبالمرتبة الثالثة يأتي البعد الفني كأقل الأبعاد من حيث الممارسة بمتوسط حسابي عام (2.76) وبانحراف معياري (0.80)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العضامات (2020) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني من وجهة نظرهم كانت عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كريري (2021) والتي توصلت إلى أن واقع أداء قادة المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء مدخل تكنولوجيا الأداء البشري وفق أبعاد النموذج البسيط لتكنولوجيا الأداء البشري جاء بدرجة كبيرة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيود (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى الأداء الإداري لدى مديري المدارس التابعة لمديري التربية و التعليم للواء الجامعة في محافظة العاصمة في ضوء الإدارة الالكترونية جاء بدرجة مرتفعة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعجاني والداوود (2022) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقات بدرجة عالية على واقع الإشراف التربوي الإلكتروني.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؟

للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول 10

يوضح الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
10	عدم الاطلاع على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE	179	50.1	102	28.6	49	13.7	20	5.6	7	2.0	4.19	0.82	1
11	ضعف استقطاب الشراكات المجتمعية التي تعمل في مجال التقنية.	180	50.4	88	24.6	69	19.3	13	3.6	7	2.0	4.18	0.84	2

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
12	كثرة الأعباء التي يقوم بها المشرف وتنوع أساليب الإشراف واختلاف تطبيقا ته .	186	52.1	81	22.7	62	17.4	14	3.9	14	3.9	4.15	0.89	3
9	قلة مشاركة المشرفين التربويين في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة بالتقنية.	118	33.1	142	39.8	63	17.6	20	5.6	14	3.9	3.92	0.94	4
4	بعض برامج التدريب التقنية لا تلبي الاحتياجات الحقيقية للمشرفين التربويين.	112	31.4	123	34.5	108	30.3	7	2.0	7	2.0	3.91	0.93	5
13	ضعف البنية التقنية في مكاتب التعليم.	131	36.7	82	23.0	116	32.5	21	5.9	7	2.0	3.87	0.94	6
5	صعوبة بناء تطبيقات وبرامج تقنية لمساعدة المشرفين التربويين على تقييم أداءهم بأنفسهم.	117	32.8	110	30.8	88	24.6	28	7.8	14	3.9	3.81	0.97	7
2	قلة توافر المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج تساعد المشرفين التربويين في انجاز أعمالهم.	112	31.4	123	34.5	75	21.0	34	9.5	13	3.6	3.80	1.09	8
6	بعض التطبيقات التي تستخدم التقنية غير قادرة على محاكاة الواقع الحقيقي لعمل المشرفين التربويين .	97	27.2	123	34.5	110	30.8	20	5.6	7	2.0	3.79	0.97	9
3	قلة المدربين الذين يقدمون الدورات التدريبية باستخدام التقنية للمشرفين التربويين.	112	31.4	96	26.9	103	28.9	39	10.9	7	2.0	3.75	1.07	10
7	اعتماد عمل المشرف التربوي على النمطية والرتابة والنمذجة.	76	21.3	133	37.3	101	28.3	20	5.6	27	7.6	3.59	0.99	11
1	عدم وجود خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين باستخدام التقنية.	90	25.2	110	30.8	76	21.3	48	13.4	33	9.2	3.49	1.02	12
8	ضعف مهارات استخدام التقنية الحديثة لدى بعض المشرفين التربويين.	83	23.2	90	25.2	88	24.6	75	21.0	21	5.9	3.39	0.98	13
–	المتوسط الحسابي للبعد الفني											3.83	0.81	

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن محور الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (13) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.39، 4.19) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.83) بانحراف معياري (0.81)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم، حيث تأتي العبارة رقم (10) والتي تنص على (عدم الاطلاع على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.82) وبدرجة استجابة (عالية)، يليها العبارة رقم (11) والتي تنص على (ضعف استقطاب الشراكات المجتمعية التي تعمل في مجال التقنية) بمتوسط حسابي (4.18) وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة استجابة (عالية)، وبالمرتبة الثانية عشر تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (عدم وجود خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين باستخدام التقنية) بمتوسط حسابي (3.49) وبانحراف معياري (1.03) وبدرجة استجابة (عالية)، وبالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (ضعف مهارات استخدام التقنية الحديثة لدى بعض المشرفين التربويين) بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (0.98) وبدرجة استجابة (متوسطة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العرفج واخرون (2019) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض، كما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة أبو حسين (2021) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة على معوقات ممارسة الإشراف الالكترونية في مدينة أبها من وجهة نظر المشرفات التربويات، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني والحربي والعتيبي (2022) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على المعوقات المادية والتنظيمية والبشرية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعجاني، والداوود (2022) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقات بدرجة عالية على معوقات الإشراف التربوي الإلكتروني بمكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العضامات (2020) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على معوقات استخدام الإشراف الالكتروني في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الالكتروني.

السؤال الثالث: ما متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؟

للتعرف على متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول 11

يوضح متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	وضع خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين مبنية على الحاجات الحقيقية والمستقبلية لهم بما في ذلك اتقان مهارات استخدام ا لتقنية	186	52.1	83	23.2	48	13.4	21	5.9	19	5.3	4.11	0.87	1
2	الاستفادة من المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج التدريب للمشرفين التربويين.	179	50.1	75	21.0	56	15.7	21	5.9	26	7.3	4.01	0.85	2

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
4	توفير برامج وتطبيقات تستخدم التقنية لمساعدة المشرفين التربويين على ممارسة أساليب الإشراف التربوي الحديثة.	172	48.2	83	23.2	55	15.4	27	7.6	20	5.6	4.01	0.80	3
3	استقطاب المدربين المتميزين الذين يقدمون الدورات التدريبية التقنية.	186	52.1	55	15.4	55	15.4	35	9.8	26	7.3	3.95	0.93	4
10	توعية القائمين على التطوير المهني الخاص بالمشرفين التربويين بأهمية استخدام التقنية بالتدريب.	130	36.4	111	31.1	89	24.9	20	5.6	7	2.0	3.94	0.91	5
5	العمل على تطبيق معايير مهنية في اختيار المشرفين التربويين ممن تتوافر فيهم مهارات استخدام التقنية.	118	33.1	109	30.5	110	30.8	20	5.6	0	0.0	3.91	0.93	6
6	بناء تطبيقات وبرامج تستخدم التقنية لمساعدة المشرفين التربويين على تقييم أداءهم بأنفسهم.	158	44.3	63	17.6	76	21.3	41	11.5	19	5.3	3.84	0.97	7
9	توفير الإمكانات المادية والبشرية القادرة على إدارة خطة تطوير أداء المشرفين التربويين باستخدام التقنية.	158	44.3	76	21.3	62	17.4	27	7.6	34	9.5	3.83	0.97	8
11	توفير فرص لمشاركة المشرفين التربويين في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة باستخدام ا لتقنية .	151	42.3	76	21.3	69	19.3	35	9.8	26	7.3	3.82	0.88	9
12	توفير دورات نوعية في التقنية وأخلاقيات التعامل معها لتحقيق أهداف العملية الإشرافية في ضوء أهداف الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE	151	42.3	69	19.3	62	17.4	55	15.4	20	5.6	3.77	0.89	10
7	تصميم برامج التدريب باستخدام التقنية تحاكي الواقع الافتراضي لعمل المشرفين التربويين.	137	38.4	77	21.6	83	23.2	39	10.9	21	5.9	3.76	0.94	11
8	عقد شركات مع بيوت الخبرة المتميزة لتقديم تطبيقات وبرامج تستخدم التقنية للمشرفين التربويين.	165	46.2	62	17.4	49	13.7	40	11.2	41	11.5	3.76	0.82	12
13	عقد الشراكات مع المؤسسات المحلية والدولية والاستعانة بالخبراء والفنيين ا لمتخصصين .	151	42.3	69	19.3	62	17.4	14	3.9	61	17.1	3.66	0.88	13
	المتوسط الحسابي للبعد الفني											3.87	0.85	_

يتضح من خلال الجدول رقم (11) **أن محور** متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم يتضمن (13) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.66، 4.11) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.87) بانحراف معياري (0.85)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم، حيث تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (وضع خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين مبنية على الحاجات الحقيقية والمستقبلية لهم بما في ذلك اتقان مهارات استخدام التقنية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.87) وبدرجة استجابة (عالية)، يليها العبارة رقم (2) والتي تنص على (الاستفادة من المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج التدريب للمشرفين التربويين) بمتوسط حسابي (4.01) وبانحراف معياري (0.85) وبدرجة استجابة (عالية)، وبالمرتبة الثانية عشر تأتي العبارة رقم (8) والتي تنص على (عقد شركات مع بيوت الخبرة المتميزة لتقديم تطبيقات وبرامج تستخدم التقنية للمشرفين التربويين) بمتوسط حسابي (3.76) وبانحراف معياري (0.82) وبدرجة استجابة (عالية)، وبالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (13) والتي تنص على (عقد الشراكات مع المؤسسات المحلية والدولية والاستعانة بالخبراء والفنيين المتخصصين) بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.88) وبدرجة استجابة (عالية).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السناني (2021) والتي توصلت إلى أن استخدام الإدارة الالكترونية من شأنه أن يساعد في على التخفيف من الأعباء الإدارية المختلفة في المؤسسات التعليمية مما يساعد على تطوير الأداء الإداري، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني والحربي والعتيبي (2022) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على متطلبات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجحيلي وممدوح (2022) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على متطلبات تطوير الإدارة الالكترونية للتعليم العام في السعودية في ضوء متطلبات المجتمع الالكتروني، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدعجاني والداوود (2022) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقات بدرجة عالية على متطلبات تفعيل استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني بمكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل سليمان والحبيب (2017) والتي توصلت على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العضامات (2020) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على متطلبات استخدام الإشراف الالكتروني في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الالكتروني.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أ–خلاصة نتائج الدراسة

1.أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الإداري في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من: أن إدارة الإشراف توفر للمشرفين التربويين التقنيات الحديثة لإنجاز أعمالهم الإدارية والاشرافية، وكذلك أن إدارة الإشراف التربوي تطور برامج التدريب الإلكترونية بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة لمهام عمل المشرفين التربويين

2.أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد الفني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من: أن إدارة الإشراف التربوي توفر للمشرفين التربويين برامج تقنية تساعدهم في متابعة أعمالهم الإشرافية، وكذلك أن إدارة الاشراف التربوي تقدم برامج وتطبيقات تقنية تسهم في رفع مستوى دافعية المشرفين التربويين نحو العمل والإنجاز.

3.أن واقع أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالبعد التقني في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من: تشجيع المشرف التربوي على التدريب الذاتي باستخدام التقنية، وكذلك توفير الدعم الفني اللازم للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالتقنية.

4.أن واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، حيث يأتي البعد الإداري بالمرتبة الأولى، يليه البعد التقني، وبالمرتبة الثالثة يأتي البعد الفني كأقل الأبعاد من حيث الممارسة.

5.أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم، ومن أبرز تلك الصعوبات: عدم الاطلاع على معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE، وكذلك ضعف استقطاب الشراكات المجتمعية التي تعمل في مجال التقنية

6.أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم، ومن أبرز تلك المتطلبات: وضع خطة استراتيجية لتطوير أداء المشرفين التربويين مبنية على الحاجات الحقيقية والمستقبلية لهم بما في ذلك اتقان مهارات استخدام التقنية، وكذلك الاستفادة من المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج التدريب للمشرفين التربويين.

ب– توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث التوصيات التالية:

1. تعزيز الجوانب الإدارية للمشرفين التربويين، وذلك من خلال توفير إدارة الإشراف للبرامج التدريبية الالكترونية بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة لمهام المشرفين التربويين.

2. تطوير الجوانب الفنية لأداء المشرفين التربويين، وذلك من خلال تدريب المشرفين التربويين على استخدام تطبيقات تقنية لمساعدتهم في تطبيق الأنسب من أساليب الإشراف.

3. الاهتمام بالمستوى التقني في أداء المشرفين التربويين وذل من خلال تزويد المشرفين التربويين بكل من هو جديد عن طريق وسائل التواصل الحديثة.

4. زيادة مشاركة المشرفين التربويين في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة بالتقنية.

5. توفير المختصين والخبراء في مجال التقنية لتصميم برامج تساعد المشرفين التربويين في انجاز أعمالهم.

ج–مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

1–إجراء دراسة تتناول تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE بالتطبيق على مناطق أخرى.

2–إجراء دراسة تتناول الصعوبات التي تواجه تطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم من وجهة نظرهم.

3–إدارة دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE.

المراجع:

أبو العلا، سهير. (2010). تحسين أداء العمليات الادارية في المدرسة الابتدائية بتطبيق مدخل اعادة الهندسة: دراسة ميدانية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، بني سويف، 2/2010م

أبو النصر، حسن وسليم، حسن وعبد الرحيم، محمد. (2022). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الإدارية بجامعة الأزهر في ضوء بعض معايير الجودة والاعتماد. مجلة التربية. 4 (194)، 670

أبو حسين، فاطمة ابراهيم عامر (2021). معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. 1(1) 277-316.

الأسمري، فايز. (2019). تصور مقترح لدور مكاتب التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وفق معايير الجودة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (33)، 14-42.

آل سليمان زيد، الحبيب وعبد الرحمن. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (35) 188

بوجنان، توفيق. (2011). أثر التطوير الإداري في تحسين الأداء المؤسسي: دراسة حالة مؤسسة المواصفات والمقاييس الأردنية. مجلة دفاتر اقتصادية. 2(2)، 122

الجحيلي، أريج وممدوح، أيمن. (2022). تصور مقترح لتطوير الإدارة الإلكترونية للتعليم العام في السعودية في ضوء متطلبات المجتمع الإلكتروني. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية. 8، 79

الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم. (2015). معايير المسؤولين. [ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج]. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسن، أماني. (2021). واقع الأداء الإداري لمديري مدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وفقا لمعايير الجودة الشاملة. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية. (3)، 97

حسين، عوض الله. (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر.

حمدان، محمد. (2015). درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويرها [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة السالمية.

الدعجاني، حنان فهد، والداود، إبراهيم داود. (2022). واقع الإشراف التربوي الإلكتروني في مكاتب التعليم بمدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، عدد6 في25 يناير، 107.-156

دليل المشرف التربوي. (1427). المملكة العربية السعودية ـ وزارة التربية والتعليم ـ دليل المشرف التربوي موقع الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الشراكة بين مايكروسوفت والجمعية الدولية لتقنية التعليم.

الدوسري، مبارك. (2017). واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 28، العدد 111/500-522

دياب، عبد الباسط ومهدي، محمد وحسين، محمد. (2022). تصور مقترح لتفعيل دور جودة المعلومات الإدارية في تطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية «دراسة ميدانية جامعة سوهاج». مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية1 (14)، 178

زهران، إيمان. (2017) دور الإدارة الاستراتيجية في تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 32(1)، 189

السعود، راتب، (2002). الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة) مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان. فيفروجين دنلاب. (1993). الإشراف التربوي على المعلمين. [ترجمه: محمد عيد ديراني].

سلامة، كايد والهياف، هياف. (2015). برنامج مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في إدارات التعليم في شمال المملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.4 (16)، 292.

السناني، عبد الله. (2021). دور الإدارة الالكترونية في تطوير أداء القيادات المدرسية في تعليم محافظة ينبع بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. (235)، 113

صفر، عمار وآغا، ناصر. (2019). مدى موافقة الإداريين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت ورغبتهم نحو تطبيق معايير ISTE للإداريين. المجلة التربوية.33 (131)، 22

عبد الرحمن، إيمان. (2019). درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني. مجلة الجامعة السالمية للدراسات التربوية والنفسية 27، 1، 278-299.

عبد الفتاح، إيمان. (2019). التمكين الإداري والإشراف عن بعد للمشرفين التربويين في بعض المحافظات الأردنية: دراسة ميدانية. المجلة التربوية 33، 3، 104-107.

العبد الكريم، راشد. (2012). الإشراف التربوي الأسس والممارسات. مكتبة الرشد الرياض.

عبد المعطي، أحمد، ومصطفى، محمد. (2013). متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة ميدانية. المركز العربي للتعليم والتنمية، (20) 86، 11-122.

العجمي، كروز. (2017). تطوير الأداء الإداري بالتعليم الأساسي في ضوء مدخل إدارة التميز. مجلة البحث العلمي في التربية.18 (3)، 339

العرفج، عبير، العجمي وسارة، الكثيري وفاطمة. (2019). معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية،4، 320-127.

العظامات، محمد حامد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني ومعوقاته ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية،9، 19-20.

علي تباني، وشريف حمزة، وعبد الكريم عشاشة. (2021). إدارة التطوير الإداري ودورها في تحقيق الأداء المتميز

بالمؤسسات الرياضية. مجلة المحترف.8 (3)، 367

العنزي، خالد (2018) رفع كفايات المشرف التربوي في ضوء متطلبات المستقبل وفق رؤية المملكة 2030. مجلة عالم التربية، 1، 63، 139-183.

الغامدي، فيصل. (2021). تطوير الأداء الإداري بإدارة البعثات والعلاقات الجامعية بجامعة الباحة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. مجلة التربية. 4(189)، 230

الفريجات، غالب. (2019). مستقبل التربية والتنمية المستدامة. الآن ناشرون وموزعون.

فليت، أفنان. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية]رسالة ماجستير غير منشورة[، عمادة كلية التربية، غزة. الجامعة الإسلامية بغزة.

القحطاني، عبد الله والعتيبي، فهد والحربي، نواف. (2022). الكتاب العلمي للمؤتمر الدولي الأول التعليم والأدوار المتجددة. أبها: جامعة الملك خالد

القحطاني، عبد الهادي. (2020). تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 9، 113-125

كريري، ابتسام. (2021). تطوير أداء قادة المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء تكنولوجيا الأداء البشري.]رسالة ماجستير غير منشورة[، عمادة كلية التربية، جامعة جازان.

مجمع اللغة العربية (1994). المعجم الوسيط. إدارة إحياء التراث الإسلامي، قطر.

محسن، منتهى. (2011). واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين. مجلة كلية التربية. 2(4)، 689

محمد، صباح ومراد، مراد وعبد الظاهر، عزة. (2022). متطلبات تطبيق مدخل التخطيط الاستراتيجي لتطوير الأداء الإداري للموجهين الفنيين بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.16 (9)، 1342

المحيميد، باسم. (2022). تطوير الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. (26)، 155

مخيبر، سراب ومزيعل، عمار. (2017). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة واسط في ضوء وظائفها الإدارية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (53)، 494

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2021). حالة التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية التعليم العام. الرياض: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.

المطيري، علي والراسبية، أمينة. (2021). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.10 (3)، 592

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1442). مذكرة تفاهم بين المكتب والجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE). مسترجع من: https://www.abegs.org/detail-sagreements/6600761609814016

Abdel Fattah, Iman. (2019). Administrative empowerment and remote supervision of educational supervisors in some Jordanian governorates: A field study (in Arabic). Educational Journal 33, (131). 107-140. [https://cutt.us/6zwOR].

Abdel Moez, Ahmed, and Mustafa, Mohammed. (2013). Requirements for applying electronic educational supervision and its obstacles in general secondary education from the point of view of educational supervisors: A field study (in Arabic). The Arab Center for Education and Development, 86 (20)122-11[https://cutt.us/RMUsv]

Abdel Rahman, Iman. (2019). The degree of readiness of the Jordanian Ministry of Education to apply electronic educational supervision (in Arabic). Al-Salamia University Journal for Educational and Psychological Studies.27(1)299-278 [https://cutt.us/uFgO8]

Abu Al-Ala, Sohair. (February 2010). Improving

the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 according to quality standards (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Sciences. [https://cutt.us/XT5d]

Al-Awran, Ibrahim. (2010). Educational supervision and its problems: An evaluative field study (in Arabic). Dar Yafa for Publishing and Distribution.

Al-Azamat, Mohammed Hamed. (2020). The degree of practice of educational supervisors in the Directorate of Education of Zarqa I for electronic supervision and its obstacles and requirements for development from their point of view (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences. 4 (9), 1-20. [https://cutt.us/bgqOa].

Al-Dajani, Hanan Fahd, and Al-Dawood, Ibrahim Dawood. (2022). The reality of electronic educational supervision in education offices in Riyadh city (in Arabic). The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, The Arab Organization for Education, Science and Culture, Egypt, Issue 6 on January 25, 107-156.

Al-Dosari, Mubarak. (2017). The reality of the professional development of educational supervisors in Riyadh city from their point of view (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume 28, Issue 111/500-522.

Al-Duwehi, Sarah. (2022). The difficulties of developing the performance of leaders in Saudi universities in light of risk management (in Arabic). Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences. (77), 45.

Al-Faleet, Afnan. (2019). The effectiveness of a training program based on the standards (ISTE) in developing the educational competencies of female student teachers at the Faculty of Education - Islamic University of Gaza (in Arabic). Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Gaza.

Ali Tabani, Sharif Hamza, and Abdel Karim Ashasha. (2021). Management of administrative operations in the primary school by applying the re-engineering approach: A field study. Paper presented to the 18th Annual Scientific Conference (in Arabic). The Egyptian Association for Comparative Education, Beni Suef, 2010/2.

Abu Al-Nasr, Hassan, Salim, Hassan, and Abdel Rahim, Mohammed. (2022). A proposed concept for developing the performance of administrative leaders at Al-Azhar University in light of some quality and accreditation standards (in Arabic). Journal of Education 4. (194), 670.

Abu Hussein, Fatima Ibrahim Amer. (2021). Obstacles to practicing electronic supervision from the point of view of supervisors in the city of Abha (in Arabic). Journal of Educational Studies and Research, 316, (1),1,277, [https://cutt.us/qAxeH]

Al-Ajmi, Krouz. (2017). Developing the administrative performance in basic education in light of the approach of excellence management (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education. 18 (3), 339.

Al-Anzi, Khalid. (2018). Raising the competencies of the educational supervisor in light of the future requirements according to the vision of the Kingdom 2030(in Arabic). Journal of Education World. 1(63), 119-183. [https://cutt.us/gEJa7].

Al-Arfaj, Abeer, Al-Ajmi, Sarah, and Al-Kathiri, Fatima. (2019). Obstacles to applying electronic supervision from the point of view of educational supervisors in Riyadh city (in Arabic). Journal of Educational Sciences. 2(4), 320-127[https://cutt.us/0B4IS]

Al-Asiri, Mohammed. (2019). Developing the performance of public education school leaders to enhance the relationship between the school and community institutions in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. (11), 126.

Al-Asmari, Faiz (2019). A proposed concept for the role of education offices in achieving

cpIW7].

Al-Saeedi, Hind. (2018). A proposed model for developing the performance of education administration leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the administrative excellence standards (in Arabic). Journal of Education. 1(178), 244.

Al-Sinani, Abdullah. (2021). The role of electronic management in developing the performance of school leaders in Yanbu education in the secondary stage (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge. (235), 113.

Al-Sulaiman, Zaid, Al-Habib and Abdul Rahman. (2017). Requirements for developing the performance of school leaders in light of the standards of school leadership quality of the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (35), 188.

Al-Zayoud, najah. (2021). The role of electronic management in developing the administrative performance of the directors of private schools affiliated to the Directorate of Education and Education for the University District in the capital governorate (in Arabic). Unpublished master's thesis, Al-Balqa Applied University, Jorda

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2021). Memorandum of understanding between the Bureau and the International Society for Technology in Education (ISTE) (in Arabic). Retrieved from: [https://www.abegs.org/detailsagreements/6600761609814016]

Atwi, Joudat Ezzat. (2001). Educational administration and educational supervision: Its origins and applications (in Arabic). Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman.

Bin Abdullah, Hamid. (2019). Administrative development and its role in human resource development: A case study of the Algerian Water Corporation (in Arabic). Unpublished master's thesis, Ahmed Zabana ministrative development and its role in achieving excellence performance in sports institutions (in Arabic). Journal of the Professional. 8 (3), 367.

Ali, Iman. (2021). The role of job rotation in developing administrative performance (in Arabic). Educational Journal for Adult Education. 3(1), 150.

Al-Juhaili, Areej and Mamdouh, Ayman. (2022). A proposed concept for developing the electronic management of public education in Saudi Arabia in light of the requirements of the electronic society (in Arabic). Journal of the International University of Madinah for Educational and Psychological Sciences. 8, 79.

Al-Muhaimid, Basem. (2022). Developing the administrative performance of academic leaders at the Saudi Electronic University in light of the organizational agility approach (in Arabic). Journal of Human and Administrative Sciences, (26), 155.

Al-Mutairi, Ali and Al-Rasbiya, Amina. (2021). The degree of availability of the standards of the International Society for Technology in Education ISTE (2018) among the principals of the second cycle schools of basic education in the Southeastern Governorate of the Sultanate of Oman (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, 10 (3), 592.

Al-Nabhan, Al-Harith (2015). Performance Measurement (Translation). Riyadh: Al-Abikan Library. (Original work published in 2011)

Al-Qahtani, Abdul Hadi (2020). Developing criteria for selecting educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Vision 2030(in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 13, 125-1491[https://cutt.us/LL888]

Al-Qasim, Rasha. (2013). The reality of using electronic supervision in government schools from the point of view of educational supervisors in the northern West Bank (in Arabic) [master's thesis, An-Najah National University] [https://cutt.us/

Hazaymeh, Ali (2020). The extent to which the requirements for applying electronic educational supervision are available in the northern governorates of Jordan from the point of view of educational supervisors (in Arabic). Journal of Palestine University for Research and Studies, 10 (1), 114-1362[L/us.cutt://h]

Kreiri, Ibtisam. (2021). Developing the performance of school leaders in the General Administration of Education in Jazan region in light of human performance technology (in Arabic). Unpublished master's thesis, College of Education, Jazan University.

Miller, Connie. (2022). Knowledge, Skills, and Dispositions of a Case Study of How Pre-K-12 School Leaders' the ISTE Standards Affect Learning Environments. (Unpublished Doctoral thesis). Louisiana Tech University. Louisiana, United State of America.

Mohamed, Abdel Rahman, Farag, Hashmat and El-Hendawy, Ahmed. (2020). Requirements for developing the administrative performance of workers in the sector of Al-Azhar institutes in light of the strategic management approach (in Arabic). Journal of Education, 2 (190), 497.

Mohamed, Sabah, Morad, Morad and Abdel Zaher, Azza. (2022). Requirements for applying the strategic planning approach to develop the administrative performance of technical supervisors in educational administrations in Fayoum Governorate (in Arabic). Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, 16 (9), 1342.

Mohsen, Munthaha. (2011). The reality of administrative performance among department heads in colleges of education at Baghdad University from the point of view of faculty members (in Arabic). Journal of the College of Education, 2(4), 689.

Mukhaiber, Sarab and Muzayil, Ammar. (2017). Developing the administrative performance of heads of scientific departments at Wasit University in light of their admin-

University Center, Ghelizan.

Boujnan, Tawfiq. (2011). The impact of administrative development on improving institutional performance: A case study of the Jordanian Institution for Standards and Metrology (in Arabic). Economic Notebooks Journal. 2(2), 122.

Diab, Abdel-Baset, Mahdi, Mohammed, and Hussein, Mohammed. (2022). A proposed concept for activating the role of quality of administrative information in developing the administrative performance of university leaders "A field study of Sohag University" (in Arabic). Journal of Young Researchers in Educational Sciences. 1 (14), 178.

Esplin, Nathan. (2017). Utah Elementary School Principals' Preparation as Technology Leaders (Unpublished Doctoral thesis). UTAH STATE UNIVERSITY, UTAH, United State of America.

Gerald, Shameka. (2020). Measuring Principals' Technology Leadership and Principals' Behaviors: A Quantitative Study. (Unpublished Doctoral thesis). the Virginia Polytechnic Institute and State University, United State of America

Hamdan, Mohammed. (2015). The degree of availability of the requirements for applying electronic supervision in government schools in the governorates of Gaza and ways to develop them (in Arabic) [master's thesis, Al-Salamia University]. [https://cutt.us/vwkwp]

Hamidoush, Ali. (2019). The role of digital education in the quality of higher education: Monitoring experiences and selecting the best (in Arabic). The Arab Journal of Literature and Human Studies. (8), 11.

Hassan, Amani. (2021). The reality of the administrative performance of the principals of basic education schools in Khartoum State according to the comprehensive quality standards (in Arabic). Al-Qalzam Journal for Educational, Psychological and Linguistic Studies. (3), 97.

cycle of basic education schools (in Arabic). Journal of Research in Education and Psychology. 32 (1), 189

Zamzami, Mohammed. (2023). The degree of availability of the technical teaching competencies for the members of the teaching staff of physical education and sports sciences in Saudi universities according to (NETS-T) ISTE (in Arabic). Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences. 1 (98), 216-217

istrative functions (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Research, (53), 494.

National Center for E-Learning. (2021). The state of e-learning in the Kingdom of Saudi Arabia general education (in Arabic). Riyadh: National Center for E-Learning.

Persaud, B. (2006). School administrators' perspective on their leadership role in technology integration. (Unpublished Doctoral thesis). Walden University. Connecticut, United State of America.

Saffar, Ammar and Agha, Nasser. (2019). The extent of the agreement of the administrators in public schools in the State of Kuwait and their desire to apply the ISTE standards for administrators (in Arabic). Educational Journal. 33 (131), 22.

Salama, Kaid and Al-Hayaf, Hayaf. (2015). A proposed program for developing the administrative performance of department heads in education administrations in northern Saudi Arabia in light of their training needs (in Arabic), Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies. 4 (16), 292.

Samuel, ugwoke. (2019). E-Supervision as Tool for Quality Assurance in School Administration. Australian Journal of Basic and Applied Sciences> 4(12): 6657-6663 https://cutt.us/t6FBh

Simpson, D. (2011). An investigation of technology competence of school-based administrators in the tri-county secondary schools in the southeastern part of South Carolina. (Unpublished Doctoral thesis). Capella University, Miami, United State of America.

Wassouf, Dima, and Al-Jawarneh, Al-Mu'tasim Billah (2017). Educational Supervision: Its Nature, Development, Types, and Methods (in Arabic). Dar Al-Khaleej for Publishing.

Zahran, Imian. (2017). The role of strategic management in developing the administrative performance of the directors of the second

تقييم مستوى البرامج التدريبية في وزارة التعليم من وجهة نظر المستفيدين "الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم أنموذجًا"*

Evaluating the Level of Training Programs in the Ministry of Education from the Perspective of the Trainees "the General Administration of Education in the Qassim Region as a Model "

د. أحمد بن عبد العزيز بن فهد السنيدي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم

ORCID:0000-0001-7670-4053

Dr. Ahmed Abdul-Aziz Fahad Alsunaydi

General Administration of Education in the Qassim Region

(قُدم للنشر في 29/ 2023/11 قبل للنشر في 10/ 2024/01)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحاليَّة إلى تقييم مستوى البرامج التدريبية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين من متدربين ومتدربات، وكان المنهج البحثي المستخدَم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقَت الدراسةُ على عينة قِوامها 272 مستفيدًا، وطبَّقَ الباحثُ استبانة أعدها لغرض تقييم مستوى البرامج التدريبية مكوَّنة من 70 عبارة موزَّعة على عشرة أبعاد فرعية، وجاءت أهم نتائج الدراسة كما يلي: إن مستوى تقييم المستفيدين جاء ضمنَ المستوى المرتفع للبرامج التدريبية ككل، ولجميع الأبعاد الفرعية، وجاء في المرتبة الأولى بُعد الخِدمات الإدارية والإشرافية، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد بيئة التدريب، وإنَّ جميع عبارات الاستبانة جاءت ضمنَ المستوى المرتفع باستثناء سبع عبارات جاءت ضمنَ مستوى التقييم المتوسط، وإنَّ جميع عبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات جاءت ضمنَ المستوى المرتفع، باستثناء ثلاث عبارات جاءت ضمنَ المستوى المتوسط، وإنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعودُ للجنس، أو للخبرة التدريبية في المجموع الكلي، أو في مجموع جميع الأبعاد الفرعية، وإنه لا توجَد فروقٌ ذات دَلالة إحصائية تعود لمتغيِّر الخبرة التعليمية في المجموع الكلي، وفي مجموع جميع الأبعاد باستثناء بُعد (كفاءة المدربين)، والذي أظهرت النتائج فروقًا فيه لصالح المجموعة الأقل خبرة، وفي ختام البحث، قدَّمَ الباحثُ مجموعةً من التوصيات والمقترَحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التقييم، البرامج التدريبية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، المستفيدون.

Abstract

The current study aims to evaluate the training programs in the General Administration of Education in the Qassim region from the perspective of male and female trainees. The study used a survey descriptive methodology. The study sample consisted of 272 trainees. A questionnaire developed by the researcher was applied to evaluate the training programs, consisting of 70 statements divided into ten sub-dimensions. The most important results of the study were as follows: The level of evaluation of the trainees came within the high level at the total and the sum of all dimensions and came in first place in the administrative and supervisory services dimension and last place came the training environment dimension. All questionnaire statements came at the high level, except seven at the medium rating level. All statements related to problems or difficulties came at the high level, except three at the medium level. There are no statistically significant differences between the means of the trainees' evaluations of the training programs and their sub-dimensions due to gender or training experience in the total and the sum of all sub-dimensions. There are no statistically significant differences due to the educational experience variable in the total and the sum of all dimensions except for the dimension (competence of trainers), in which the results showed differences in favour of the less experienced group. At the conclusion, a set of research recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Evaluation, Training programs, General Administration of Education in the Qassim region, Trainees.

*يتقدم الباحث بالشكر والعرفان لإداريتي التدريب والابتعاث (بنين، بنات) في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم لتسهيلهم مهمة الباحث.

المقدمة:

يُعتبَر التدريبُ أحدَ الموضوعات المهمَّة والرئيسة التي تشغل المؤسَّسات باختلاف أشكالها ومجالاتها؛ وذلك للأهميَّة البالغة، وللمردود الكبير للتدريب على الكوادر البشرية العاملة في هذه المؤسَّسات، وعلى المخرَجات ومستوى الإنتاج بشكل عام؛ لذا فالمؤسَّسات التعليمية كغيرها من المؤسَّسات تُولي هذا الجانب اهتمامًا بالغًا، وتعْطيه أوْلويَّة خاصَّة نظرًا لإيمانها بمدى الانعكاسات الإيجابية لتدريب وتطوير قُواها العاملة على العملية التعليمية بكافَّة عناصرها ومخرَجاتها.

ويُعَدُّ التدريبُ أداةَ التنمية ووسيلتَها في عالم المجتمعات والمؤسَّسات المعاصرة، كما أنه الأداة التي يُمكن من خلالها تحقيقُ مزيد من الكفاءة في الأداء والإنتاج متى ما تم استثمارُها وتوظيفُها بالشكل الأمثل، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات أن للتدريب دورًا أساسيًّا في النمو الثقافي والحضاري، وتبرُز أهميةُ ذلك باعتباره أساس كل تعلُّم، وتطوير، وتنمية للعنصر البشري، ومن ثَمَّ تقدُّم المجتمع وبناؤه (إسماعيل، 2014).

إنَّ التدريب والتطوير يجعل الموارد البشرية الحاليَّة أكثر مرونةً وأكثر تأقلمًا؛ وذلك للتعامل مع التكنولوجيا الجديدة، وإذا كانت المؤسَّسة قادرة على التأقلم من خلال مواردها البشرية مع المستَجِدَّات من خلال التدريب؛ فإنها تستطيع التأقلم بشكل أفضل مع متطلَّبات السوق، وبالتالي زيادة في الإنتاج والأرباح (عامر والمصري، 2019)، كما أن التدريب في الأساس يهدِف إلى تخصيب عقول المتدربين وتوسيع آفاقهم ومداركهم، بما يُساعد على عُمق الفكر، ويُكسبهم الإدراك المستنير للكشف عن الظروف والآثار المترتِّبة على سلوكياتهم، كما أن التدريب أيضًا يُعتَبر عاملًا مهمًّا في إثارة يقظة الأفراد العاملين، وتوجيه الاهتمام إلى ترتيب المسائل حسبَ أهميَّتها (الصيرفي، 2009).

فالتدريب في المجال التربوي والتعليمي يؤدي دورًا ذا أهميَّة خاصَّة في نجاح العملية التعليمية، وهذا يُحَتِّم على المؤسَّسة التعليمية بَذْل كل ما يمكن من جُهد في تقديم برامج تدريبية تُلَبي فعلًا احتياجات القوى البشرية العاملة في المجال سعيًا لتطوير العمل، والرُّقي بهذه المؤسسات نحوَ آفاق أفضل، وتحسين مستوى المخرَجات التعليمية، وهذا كله سوف ينعكس على نُمو ورُقي المجتمع ككل، وحتى تضمن المؤسَّسات التعليمية هذا المستوى من التحسن؛ فإن عليها تقديم البرامج التدريبية بطريقة علمية مدروسة يقوم عليها أفراد مختصُّون في المجال التدريبي، مع المتابَعة المستمرة من خلال عمليات التقييم والتقويم التي تتزامَن طوالَ فترة البرامج التدريبية من التخطيط، وحتى نهاية العملية التدريبية، وهذا التقييم والتقويم المستمر يُعطي تصورًا دقيقًا للقائمين على هذه المؤسَّسات عن مدى صحة وسلامة سَيْر العملية التدريبية، ومدى قُدرتها على تحقيق أهداف التدريب المرجوَّة والمخَطَّط لها.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدول المتقدِّمة بشكل مستمر إلى تطوير أنظمة ومنسوبي مؤسَّساتها المختلفة، من أجْل تحقيق أهدافها والأهداف المرسومة لتلك المؤسسات بأفضل شكل، والمملكة العربية السعودية تَحْذو هذا الحَذْوَ، وتُخصص جزءًا معتَبَرًا من ميزانيَّتها وميزانيَّات تلك المؤسَّسات من أجْل التطوير والتدريب، سعيًا لتحقيق التطوير والرُّقي والتقدُّم العام، وهذه الجهود وهذا الدعم يَأْتيان عبرَ خُطَط التطوير المتتالية عبرَ تاريخ المملكة العربية السعودية، ويمتدُّ حتى وقتنا المعاصر، والمتمثِّل في برنامج الرؤية 2030م، ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أحد هذه المؤسَّسات التي تسعى بشكل دَؤوب لرفْع مستوى منسوبيها، سواءٌ في القطاع الإداري أو الأكاديمي، في القطاعين: قطاع التعليم الجامعي العالي، وقطاع التعليم العام، عبرَ العمادات الجامعية المختلفة، أو عبرَ مراكز التدريب التابعة لإدارات التعليم العام، وهذه المراكز التدريبية في التعليم العام مسؤولة عن إعداد وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية حسبَ احتياجات المتدربين، كذلك تقوم باختيار المدربين، وتأهيلهم، ومتابعتهم.

وهذه المراكز التدريبية التابعة للإدارات التعليمية المنتشرة في أنحاء المملكة وإن كانت مسؤولة عن العملية التدريبية بشكل كامل إلَّا أنها تعمل تحت إشراف ومتابعة الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم، ومن خلال العمل الميداني للباحث، والاستفادة من هذه البرامج التدريبية لاحظ الباحثُ عددًا من المشكلات، سواءٌ في إعداد أو تنفيذ أو تقويم هذه البرامج التدريبية، أو في مدى تحقيقها للأهداف المنشودة، ولاحتياجات الميدان التربوي، وللمتدربين.

وهذه المشكلات أو المعوِّقات المتنوِّعة من الضروري رصدُها وتحديدُها بدقَّة من أجْل دراستها من قِبل المختصين في هذه المراكز التدريبية، أو في الإدارة العامة بالوزارة، ليتمَّ معالجةُ هذه المشكلات بشكل صحيح ودقيق، وليتمَّ تذليلُ كافَّة الصعوبات خلالَ العملية التدريبية، أو في البرامج التدريبية اللاحقة، ومن خلال عمل وتتبع الباحث لاحظ أن لدى هذه المراكز التدريبية جهودٌ لتقييم وتقويم أنشطتها إلَّا أنَّ بعضها لا تَرتقي إلى أسلوب التقييم والتقويم العلمي الصحيح؛ لذا سعى الباحثُ من خلال هذه الدراسة لتقييم كافَّة عناصر العملية التدريبية من وجهة نظر المستفيدين، سواءٌ أكانوا متدربين أو متدربات، والذين من خلالهم تسعى وزارة التعليم إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، والتقدُّم نحوَ تحقيق أهدافها المرسومة؛ لذا تمثَّلت مشكلة الدراسة الحاليَّة بالسعي لتقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين.

أسئلة الدراسة:

يتمثَّل السؤال الرئيس بالسؤال الآتي: ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى للبرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟ وتتمثَّل أسئلة الدراسة الفرعية بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟
2. ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟
3. ما أبرزُ المشكلات أو الصعوبات التدريبية من وجهة نظر المستفيدين؟
4. هل توجَدُ فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدِف الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي، ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
2. الكشف عن درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
3. الوقوف على أبرز المشكلات أو الصعوبات التدريبية التي تواجه المستفيدين في البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
4. التحقُّق من وجود فروق بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية.
5. تقديم عدد من التوصيات المقترَحة لتحسين كفاءة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهميَّةُ النظرية بالآتي:

- تُعتبَر هذه الدراسة حسبَ علم الباحث أوَّلَ دراسة تتناوَلُ تقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين.
- إثْراءُ المعرفة النظرية حولَ طبيعة التدريب عمومًا، والبرامج التدريبية المقدَّمة عبرَ مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم خصوصًا.
- تُساعدُ في الوقوف على أبرز الفروق فيما يتعلَّق بتقييم مستوى البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية، والتي تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قِبَل المؤسسات التربوية والتعليمية من خلال ما قدَّمته هذه الدراسة من نتائج تُساعدها في فَهْم ومعرفة طبيعة البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية، ومدى كفاءتها، وعناصر وأبعاد العملية التدريبية.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهميَّةُ التطبيقية بالآتي:

- الوقوفُ على أبرز العناصر والأبعاد التدريبية التي اعتقد المتدربون أنها كانت رائعةً، وهذا يُساعد القائمين على البرامج التدريبية على تعزيز هذه العناصر والأبعاد، والمحافظة على مستواها.
- توجيهُ القائمين على البرامج التدريبية –من خلال ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج– إلى أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المستفيدين، والتي يعتقدون أن لها أثرًا سلبيًّا قلَّل من استفادتهم من البرامج التدريبية، أو قلَّلت من فُرَص التحاقهم بهذه البرامج، من أجْل بحث هذه المشكلات والصعوبات بشكل أكبر، ومحاوَلة تقديم الحلول المناسبة والمدروسة سعيًا لتحقيق الأهداف المرسومة لهذه البرامج التدريبية، وللوصول إلى رضا أكبر للمستفيدين.
- من خلال النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسةُ يُمكنُ لإدارات ومراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم السعي لرفْع مستوى كفاءة برامجها التدريبية من خلال العمل على تصحيح وتحسين وتطوير جميع أبعاد العملية التدريبية.
- الاستفادة من التوصيات المقترَحة التي قدَّمها الباحثُ من أجْل الارتقاء بهذه البرامج التدريبية إلى مستويات أعْلى من أجْل تحقيق نتائج أفضل؛ وذلك من أجْل تحقيق أعْلى استفادة واستثمار ممكِن للكوادر البشرية المؤثِّرة في الميدان التعليمي من معلمين، ومشرفين،

وإداريين؛ مما سيكون له الأثر الإيجابي على المنظومة التعليمية بشكل عام، وعلى تحقيق الأهداف العامَّة للتعليم في المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

حدود الدراسة:

تمثَّلت أهم حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود المكانية:** الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** المتدربون والمتدربات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- **الحدود الموضوعية:** تقييم مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

- **تقييم البرامج التدريبية:**(Eval- Training Program uation) يُعرِّفه رضوان (2012، ص.49) بأنه: «معرفةُ مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحدَّدة، وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها، ونواحي الضعف للتغلُّب عليها، أو العمل على تلافيها في البرامج المقبِلة، حتى يُمكن تطوير التدريب، وزيادة فاعليَّته بصورة مستمرة».

ويُعَرَّف تقييم البرامج التدريبية في إطار هذه الدراسة: «بعملية التحقُّق من قدرة وفاعليَّة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في بلوغ الأهداف التدريبية المرسومة من وجهة نظر المستفيدين من متدربين ومتدربات».

- **البرامج التدريبية** :(Training Programs)

يُعرِّفها علي (2011، ص.69) بأنها: مجموعة من الموضوعات الإجبارية أو الاختيارية تُقدَّم لفئة معيَّنة من المستفيدين من أجْل تحقيق أهداف مرسومة خلال فترة زمنية محدَّدة. يحصُل المستفيد بعد إتمامه على شهادة يُمكنه الاستفادة منها عمليًّا في مجال معيَّن، وهذه البرامج تكون قائمةً على تقدير الاحتياجات.

وتُعَرَّف البرامج التدريبية في إطار هذه الدراسة بأنها: «مجموعة البرامج التدريبية المختلفة التي تُقدِّمها إدارة التدريب والابتعاث التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم للمستفيدين من معلمين، أو إداريين، أو مشرفين، سواءٌ في مركز التدريب، أو في المكاتب التعليمية، أو في المدارس».

ويُعَرَّف تقييم مستوى البرامج التدريبية إجرائيًّا في إطار هذه الدراسة بالتقييم الذي يُحدِّده المستفيد على فِقرات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية التي أعدَّها الباحثُ.

الإطار النظري:

تعريف التدريب:

هناك اختلافٌ بينَ التعريفات التي تتناول التدريب باختلاف المنطلَق النظري الذي تنطلِق منه، ولكنَّها تتفق وتَتَشارك في العناصر الأساسية للتدريب، ومن هذه التعريفات: تعريف الخليفات (2010، ص.29-30)، والذي عَرَّفه بأنه: «ذلك النشاط المخطَّط والمنَظَّم والموَجَّه والمستمر، الذي يستهدف إحداث تغييرٍ في سلوك الأفراد والجماعات في مجال العمل عن طريق مساعدتهم على إحداث التغيير في مهاراتهم، ومعلوماتهم، واتجاهاتهم، بهدف رفْع كفاءتهم وفاعليَّتهم وقُدراتهم الإنتاجيَّة، وتحسين سلوكهم لتطوير الأداء في المنظَّمة»، ويُعرِّفه الطعاني (2010، ص.15) بأنه: «الجهودُ المنظَّمة والمخطَّط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجَدِّدة، وتستهدف إحداث تغييراتٍ إيجابيَّةٍ مستمرةٍ في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم؛ من أجْل تطوير كفاية أدائهم»، وأما السكارنه (2013، ص.19) فيُعرِّفه بأنه: «عملية مخَطَّطة ومنظَّمة ومستمرة تهدِف إلى تنمية مهارات وقُدرات الفرد، وزيادة معلوماته، وتحسين سلوكه واتجاهاته نحوَ ما يُمكِّنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعَّاليَّة».

كما يُعرِّفه شارما (Sharma, 2013, p. 2) بأنه: «إجراء منظَّم يؤدي إلى تغيير شِبه دائم في السلوك سعيًا لتحقيق أهداف محدَّدة، والتغيير يكون في المجالات الرئيسة الثلاثة: المهارات، والمعارف، والمواقف»، ويُعرِّفه باثي وزملاؤه (al Pathi et., 2018, p. 2) بأنه: «عملية مخَطَّطة ومنهجية لنقل المعرفة والمهارات والمواقف؛ لتحقيق أداء فعَّال في نشاط أو مجموعة من الأنشطة»، ويُعرِّفه عامر والمصري (2019, ص.19) بأنه: «تلك الجهود الهادفة لتزويد العاملين بالمعلومات والمعارف التي تُكسبهم مهارات في أداء عملهم، أو تنمية وتطوير ما لدَيْهم من مهارات ومعارف وخبرات بما يَزيد من كفاءتهم في أداء عملهم الحالي، أو يُعِدُّهم لأداء أعمال ذات مستوًى أعْلى في المستقبل القريب».

ويُمكن من خلال عرض هذه التعريفات ملاحظةُ عددٍ من العناصر التي تشترك فيها هذه التعريفات للتدريب، وهي: أن العملية التدريبية عملية منظَّمة ومخَطَّطة، وأنها عملية مستمرة، وأنها تهدِف إلى الارتقاء بالمتدرب في معارفه، ومهاراته، وخبراته، وأنها تهدِف إلى تحسين الأداء والسلوك.

فلسفة التدريب:

جاء التدريب في شكلة البدائي البسيط مع مجيء الإنسان لهذه الأرض؛ وذلك أن كل فرد عليه تعلُّم واكتساب عددٍ

من المعارف والمهارات حتى يتمكَّن من العيش في هذه الحياة والتواصُل والتعايش مع الآخَرين، وهذه المعارف والمهارات يتمُّ توارُثها بين الأجيال بشكل مقصود أو غير مقصود، وبشكل بسيط أو معَقَّد، ولا يمكن أن يحدُث ذلك إلا من خلال التعليم والتدريب الذي يُمارَس داخلَ الأسرة، أو في المحيط الاجتماعي، ومع مرور الزمن أصبح هناك اهتمام ومحاولات لفَهْم عملية التعليم والتعلُّم من قِبل عدد من الفلاسفة القدماء، واستمرَّت الجهود حتى وقتنا المعاصر، والذي ظهرت فيه جهود علمية متعددة لفَهْم وتفسير العملية التعليمية بشكل دقيق من خلال العديد من النظريات التربوية المعاصرة التي قدَّمها علماء التربية وعلم النفس، ونظرًا لكون التدريب جزءًا من العملية التعليمية ومكمِّلًا لها؛ نجد أنه يشترك معَها في النظريات العلمية والمنطلَقات الفلسفية بشكل مباشروكبير.

ويؤيد ما سبق ما أورده عبد الفتاح (2001) أن نظريات التعلُّم المختلفة تُعتَبر مدخَلًا تفسيريًّا للتدريب، انطلاقًا من نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف، وتناوُلها للسلوك وطرُق اكتسابه وتعزيزه، وأثر مُشَتِّتات الانتباه على السلوك، والنظرية الجشطلتية لكوهلر وكوفكا، وتناوُلها للاستبصار والإدراك، وتنظيم الأشياء في الموقف، وترتيبها، وتصنيفها من أجْل فَهْم الموقف بشكل صحيح، وكذلك نظرية التعلُّم الاجتماعي لجوليان روتر، والتي تضُم ثلاثة اتجاهات رئيسة وهي: المعرفة، والسلوك، والدافعية، وكذلك تأكيدها على المواقف البيئيَّة، وأثر المواقف والمعايير الاجتماعية على السلوك الإنساني بفعل متغيِّرات التوَقُّع والتعزيز، كما أنَّ هناك مدخلًا آخَرَ نَفْسيًّا يُعتَبر منطلَقًا أيضًا للتدريب، وهو مدخل تعديل السلوك، والذي يتناوله النفسيون من جهة تعديل السلوك، أو من جهة إكساب السلوك الإنساني، وجميع هذه النظريات التعليمية تُعتَبَر منطلَقات أساسية في بناء وفَهْم العملية التدريبية.

ويُضيف صديق (2018) أن التدريب يعتمد في مفهومه على نظريَّات التعليم وتطبيقاتها؛ حيث إنَّ التدريب يُعتَبَر نشاطًا ذاتيًّا يقوم به المتدرب، وينتُج عنه استجابات تُساعده على التكيُّف مع المواقف وحل المشكلات التي قد تواجِهه أثناءَ عمله، كما أن التعلُّم والتدريب نشاط ذاتي للمتعلم أو المتدرب؛ مما يُبرز دور الفرد وقُدراته على الاستيعاب والفَهْم، أما دور المدرِّب، ووسائل التعليم أو التدريب، والعوامل الأخرى فيُمكن اعتبارها عوامل إثارة لاستجابات المتدرِّب، أو عوامل ثانوية تَأْتي بعدَ دَوْر المتدرب ذاته.

أغراض عملية التدريب:

للتدريب أهميَّةٌ قُصوى لدى مختلِف المؤسَّسات، لِما له من أثر مباشر على العاملين في هذه المؤسسات في رفْع كفاءتهم ومهاراتهم ومعارفهم، والذي بدوره سينعكس إيجابًا على إنتاج ومخرَجات هذه المؤسسات، وكذلك تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جُهد وتكلفة ووقت، وهذا الأمر يُعتبر غالبًا أوْلويَّة لدى غالب المؤسَّسات؛ لذا نجد أن كثيرًا من المؤسسات العامة أو الخاصة لدَيْها وَحَدات أو مراكز متخصصة لتدريب عامليها على كل جديد ومفيد تَحتاجه المؤسَّسة لتَكسب رضا مستفيديها أو عملائها، وخصوصًا في عالَمنا المعاصر الذي يتجدَّد في كثير من النواحي، مما يَستلزم مُسايَرة هذا التجَدُّد.

ويسعى التدريب إلى تلبية الاحتياجات الحاليَّة، والتي ترتبط بالأهداف الحاليَّة، كالتدريب على المهارات اللازمة لإنجاز المهام الحاليَّة بفعَّاليَّة، أو التدريب على العمل على الآلات الجديدة، وكذلك تلبية الاحتياجات المستقبليَّة المرتبطة بالأهداف الإستراتيجية طويلة المدى للمنظَّمة، كالتدريب لإعداد المديرين المستقبليِّين، أو التدريب لتنفيذ التغييرات المستقبليَّة في المنظَّمة (alPathiet.,2018).

كما أن أهميَّة التدريب لا تقتصر على تطوير العاملين من خلال تطوير قُدراتهم المعرفية والفنية والمهارية المرتبطة بأداء العمل فقط، وإنما تمتدُّ تلك الأهميَّة لتشمل تحسين وتطوير الجوانب السلوكية لهؤلاء لعاملين في العمل، وتعاملهم مع المؤسسة، ومع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين، وجمهور المؤسسة، بمعنى أن التدريب هنا يفيدُ في ترشيد الأنماط والعادات السلوكية، وتطوير القِيَم والاتجاهات النفسية للعاملين، ويكفُل لهم المحافظة على توازُنهم النفسي (رضوان، 2013).

ويُعدد باثي وزملاؤه (al Pathi et., 2018) عددًا من العناصر والمزايا التي تُظهِر أهميَّةَ التدريب ومدى انعكاسه، سواءٌ على المنظَّمة أو على الفرد، فبالنسبة للمنظَّمة نجد أنه يُحسِّن من قدرة المنظَّمة على مواجَهة التحديات التي أوجدتها التكنولوجيا المتغيِّرة، ويَزيد من كفاءة المنظَّمة في مواجهة المنافسة من المنافسين المحليِّين والدوليِّين، ويُعزز فُرَص التآزُر التنظيمي، ويَزيد من مرونة القوى العاملة، ويُحافظ على معنويَّات القوى العاملة عاليةً، ويرفع من مستوى الولاء للمنظَّمة، وبالنسبة للأفراد نجد أن التدريب يُعزز من مستويات مهارات الفرد، ويوفر فرصة لتطوير إمكانات المرء الكامنة، ويَزيد من ثقة العامل في أداء المهمة الموكَلة إليه، ويُعطي العامل إحساسًا بأهميَّته بالنسبة للمنظَّمة، وتحسين مكانة العامل في مكان العمل، ويُحسِّن التنقُّل الوظيفي الداخلي والخارجي، ويَزيد من آفاق الترقية للعامل، وأخيرًا: يرفع من القيمة السوقية للعامل.

التدريب أثناء الخدمة:

يُعتبر التدريب أثناء الخدمة مكمِّلًا لعملية التدريب التي تَسبق الالتحاق بالعمل أو الوظيفة، فالتدريب قبلَ العمل يُعتبر مهمًّا جدًّا للأفراد من أجْل إيجاد فرصة القَبول للعمل لدى المؤسَّسات المختلفة، والمنافسة على تلك الفرصة بشكل قوي؛ وذلك لأن

المؤسَّسات تبحث عن الكفاءات الأكثر إتقانًا للمهارات التي تتطلَّبها أهداف المؤسَّسة عند التوظيف، وبعد ذلك تسعى المؤسَّسات لرفع كفاءات أفرادها لتلبية احتياجاتها بدلًا من الاستغناء عن الموظفين، والبحث عن موظفين جُدد.

كما أن التدريب أثناءَ الخدمة يُعتبر مدخلًا أساسيًّا من مداخل تنمية الموارد البشرية؛ وذلك لما فرضته التطوُّرات السريعة المتلاحِقة في عالَمنا المعاصر؛ حيث التدفُّق المعرفي المتسارع، وثورة المعلومات والتقدم العلمي والتكنولوجي، مما يجعل تلك المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها المعلِّم أثناء دراسته أو إعداده غير متماشية بعدَ فترة زمنية قصيرة، مما يستلزم تدريب هذا المعلِّم تدريبًا يرفع من مستوى مهاراته، ومن كفاءته الإنتاجية بما يتماشى مع التقدُّم العلمي والمعرفي والتكنولوجي القائم، وخاصَّة إذا عرَفنا أن أساس هذا التقدُّم في عالَمنا المعاصر هو التعليم، وأن المعلِّم هو حَجَر الزاوية في العملية التعليمية (ياسين، 2009).

ففي المنظَّمات المعَقَّدة، مثل المؤسَّسات التعليمية التي تتكوَّن أساسًا من الإنسان، نجد أن مستوى تدريب الموظفين وتطويرهم يلعب دورًا أساسيًّا في تحديد مدى فاعليَّة الموظفين، وتحسين العمل والإنتاجية؛ لذا من الضروري جدًّا تشجيع المعلمين على الاستفادة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ لما لذلك من انعكاس مباشر على تفتيح أفكارهم، وتمكينهم من المعرفة، واطِّلاعهم على المستَجِدَّات والتطوُّرات في مجالهم العلمي والعملي (Olaniyan & Ojo, 2008).

تقييم وتقويم التدريب:

يُعتبر تقييم وتقويم التدريب وبرامجه أحدَ المراحل الأساسية للعملية التدريبية، والذي يتزامن مع جميع مراحل العملية التدريبية، ويرتكز بشكل أكبر في ختام العملية التدريبية؛ ليُعطي القائمين على هذه البرامج فكرةً متكاملةً عن مدى تحقُّق المخرَجات المخَطَّط لها، ومدى تحقيق الأهداف المرجوَّة من العملية التدريبية، وهذا ما يُمكِن التعبير عنه بتقييم التدريب، والذي يُعطي تصورًا دقيقًا لمدى التقدُّم في العملية التدريبية، ثم يأْتي بعده التقويم، والذي يسعى لتصحيح وتعديل مسار العملية التدريبية، وتفادي العَقَبات التي قد تؤثِّر سلبًا على العملية التدريبية، وحل المشكلات التي تُصادف العملية التدريبية في مراحلها المختلفة، وكذلك تعزيز الجوانب الإيجابية بالمقابل من أجْل تحقيق الاستفادة القصوى؛ لذا نجد أن البرامج التدريبية تخضع لعمليات تحسين بشكل مستمرة وشاملة لجميع مكوِّنات التدريب، سواءٌ مادية، أو بشرية، أو تنفيذية، أو إدارية، أو تنظيمية.

وإن كان تقييم التجربة الإنسانية من الأمور المعقَّدة فعليًّا، إلا أنه من خلال عمليات التقييم المختلفة يمكن الحُكمُ بشكل فاعل على مدى جودة أدائنا، وإصدار أحكام بشكل أكثر دقَّة حولَ مدى مساهماتنا ومساهمات الآخَرين ضمنَ أعمال معيَّنة، وتقديم نظرة ثاقبة حولَ مستوى نُمونا وتقدُّمنا وتطوُّرنا، فبشكل عام نسعى لابتكار عمليات التقييم، ونبحث عنها من أجْل ممارسة نوع من السيطرة على عالَمٍ متسارِع لا يمكن التنبُّؤ به (Wilson, 1999). وتقييم التدريب يُقصَد به عملية جَمْع النتائج اللازمة لتحديد مدى فاعليَّة التدريب (Noe, 2017, p. 248).

وترتكز عملية تقييم التدريب على عدة أمور مثل: انطباع المتدربين، ومدى تحقيق الأهداف، ومدى التغيير في المتدربين، وهناك نماذج متعددة للتقييم منها: نموذج كيرك باترك، ونموذج باركر، ونموذج كيرو، ونموذج بنكر هوف، ويمكن استخدام نماذج خاصة للتقييم، لكن لا بدَّ من أن يكون هذا التقييم ضمنَ معايير علمية محدَّدة ودقيقة، سواءٌ كانت معايير داخلية للبرامج التدريبية، والتي تتناول المحتوى والأساليب والوسائل والعمليات، أو معايير خارجية، والتي تتناول السلوك والنتائج (أحمد وزملاؤه، 2018).

كما أنه غالبًا ما يُنظَر إلى تقييم برنامج تدريبي على أنه خطوة أخيرة، لكن التقييم في الواقع يبدأ من عملية التخطيط والتصميم، وهذا في الحقيقة يوفر البيانات التي تسمح وتُساعد في عملية التحسين والتعديل المستمر للبرنامج التدريبي أثناء العملية التدريبية لجَعْله أكثر فعَّاليَّة من خلال تقديم المساعدة اللازمة، ومن خلال تذليل الصعوبات التي قد تواجِه العملية التدريبية، وتستمر عملية التقييم حتى نهاية البرنامج التدريبي؛ وذلك للتأكُّد من تحقيق الأهداف والنتائج المرجوَّة (Biech & Silberman, 2015)؛ لذا لا بدَّ عند الشروع في تخطيط ثم تنفيذ عملية التدريب أن يتمَّ تقييم جميع العناصر، والمكوِّنات، والقوى، والعوامل التي تؤثر في تلك العملية إذا ما أرَدْنا أن نُحقق الأهداف المرجوَّة منها، ونَزيد من فاعليَّة التدريب (خبراء المجموعة العربية للتدريب، 2012).

الدراسات السابقة:

هناك العديدُ من الدراسات التي تناولت كفاءة، أو فاعليَّة، أو تقييم، أو تقويم البرامج التدريبية التي تُقدمها المراكز المعْنيَّة بالتدريب والتأهيل للعاملين في كافَّة القطاعات الحكومية وغير الحكومية، وتُعتبر وزارات التربية والتعليم في الدول الأجنبية والدول العربية أحدَ أهم هذه القطاعات المعنيَّة بالتدريب الموَجَّه عمومًا لكافَّة المستفيدين، وخُصوصًا للعاملين لدَيْها من معلمين وإداريين، وتتفاوَت هذه الدراسات من حيث زاوية التناول باختلاف أهدافها، وحسبَ علم الباحث لا يوجَد دراسة تناوَلَت نفْس موضوع ومجتمع الدراسة الحاليَّة، وتم عرضُ عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تتفق في أهدافها في المجمَل مع أهداف هذه الدراسة، والدراسات كالآتي:

- دراسة العاجز واللوح (2010)، والتي هدفت إلى التعرُّف على واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غَزَّة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكوَّنت عَيِّنة الدراسة من (580) معلمًا ومعلمةً،

وأشارت النتائج إلى: حاجة برامج التدريب إلى وجود أهداف محدَّدة سلفًا، وإلى التخطيط لها حسبَ واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، وأهميَّة مشاركة المعلمين في كافَّة عمليات البرنامج من تخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة، وكذلك وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، ولمتغيّر سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة من6–10 سنوات، ولمتغيّر عدد الدَّوْرات لصالح مَن لدَيْه دَوْرَتان فأكثر.

- دراسة العطوي وبني خلف (2011)، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الدَّوْرات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (214) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، ومتغيّر عدد الدَّوْرات لصالح فئة أربع دَوْرات فأكثر، وعدم وجود فروق تُعْزى لمتغيّر الخبرة التدريسية في جميع المجالات.

- دراسة أوجيلفي (Ogilive, 2015) والتي هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين بالمرحلة الثانوية، وتكوَّنت العيّنةُ من (66) معلمًا ومعلمةً بالمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير المعلمين لمستوى البرامج التدريبية كان عاليًا.

- دراسة شارون (Sharon, 2016)، والتي هدفت إلى معرفة تقييم معلمي المواد الأدبية لبرامج التدريب أثناء الخدمة الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (211) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة تقييم المعلمين لبرامج التدريب كانت عاليةً، ولم تُظهِر النتائج أيَّةَ فروق تُعْزى لمتغيّر الجنس.

- دراسة سعد وزملائه (2017)، والتي هدفت إلى التعرُّف على درجة تقييم معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق للبرامج التدريبية التي تُقدَّم لهم في أثناء الخدمة، وتكوَّنت العيّنة من 498 معلمًا ومعلمةً، وأشارت النتائج إلى: أن درجة تقييم البرامج التدريبية في مجالات (محتوى البرامج التدريبية –تقويم البرامج التدريبية) تقع ضمنَ المجال المتوسط، وأما في مجال (تخطيط البرامج التدريبية وتنظيمها)، فجاءت درجة تقييمهم لها قليلةً.

- دراسة مايكل (Michael, 2017)، والتي هدفت إلى تقييم آثار التدريب على الخدمة على أداء المعلمين في مدارس كاسولو الثانوية في تنزانيا، وتكوَّنت العيّنة من 70 معلمًا، وكشفت النتائج أن المعلمين يرغبون بشدة في التدرُّب على المناهج، وتكنولوجيا المعلومات، والحاسوب، والإدارة المدرسية، وأنه ينبغي إجراء تحليل الاحتياجات من أجْل إثْراء تخطيط التدريب.

- دراسة خصاونة (2018)، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في محافظة إربد، وتكوَّنت العيّنة من (52) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لواقع البرامج التدريبية كان متوسطًا، وعدم وجود فروق في المجالات كلها تُعْزى لمتغيّرات الجنس، والخبرة.

- دراسة الشهري (2019)، والتي هدفت لتقييم مدى جودة الدَّوْرات الصيفية المقدَّمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومدى فاعليَّتها في رفْع مستوى أدائهم، وأظهرت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة حولَ محاور الدراسة الثلاثة: كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة، وفاعليَّة الدَّوْرات الصيفية، وأن هناك فروقٌ في المحورين الأول والثاني (تقويم المدرب، وتقويم محتوى البرنامج التدريبي) تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح المعلمات، وفروقٌ أيضًا في المحور الثاني (تقويم محتوى البرنامج التدريبي) تُعْزى لمتغيّر الخبرة التدريسية لصالح الذين تتراوح خبرتهم التدريسية بين 1-10 سنوات.

- دراسة القرني (2019)، والتي هدفت إلى تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة، وتضمَّنت عيّنة البحث (110) معلمين، وأشارت النتائج إلى أن برامج التدريب الصيفي تتضمَّن الكفايات المهنية الضرورية، وأن جميع الكفايات المتضمنة في برامج التدريب الصيفي متوافرة بمستوًى يتراوح بين كبير وكبير جدًّا، عدا الكفايات المتعلقة بتحديد وتطوير الأنشطة التعليمية، وإعطاء أمثلة تربط الدرس بالواقع.

- دراسة العميري (2021)، والتي تهدف إلى تقييم البرامج التدريبية التي يُقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين، وتكوَّنت العيّنة من 595 متدربًا ومتدربةً، وتوصَّلت النتائج إلى أن تقييمَ برامج المركز عالٍ، وأن هناك فروقًا في تقييم البرامج تُعْزى لمتغيّر الجنس لصالح المتدربات، ولمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل 1-5 سنوات، وأن نقاط الضعف تكمُنُ في: كثرة المهام المطلوبة من المتدربين، وتأخُّر التغذية الراجعة، ونتائج التقييم، وعدم وضوح ماهيَّة الشهادة المقدَّمة بعد التدريب.

- دراسة أونوريه وزملائه (Honore et. al., 2022) والتي هدفت إلى تقييم آثار أنشطة تدريب المعلمين أثناء الخدمة

على أداء المعلمين في المدارس الثانوية العامة بمنطقة جاتسيبو برواندا، وتكوَّنت العَيِّنة من 149 معلمًا، ومن 14 من كبار المعلمين أيضًا، وأشارت النتائج إلى حاجة المتدربين الكبيرة للتدريب على كيفية إعداد الوثائق التربوية في المدارس العامة، وأن هناك طلبًا كبيرًا على التدريب المنتظم أثناء الخدمة بين المعلمين.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تجدُر الإشارةُ إلى ما يلي:

- جميع هذه الدراسات تشتركُ مع الدراسة الحاليَّة من حيث الهدف العام، والمتمثِّل في تقييم مستوى التدريب في المجال التربوي، لكن بعضها قيَّمَت التدريب بشكله العام، وبعضها بشكله الخاص في مجال محدَّد من المجالات العلمية، سواءٌ في التعليم العام أو العالي في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، أو حتى في دول أخرى عربية أو أجنبية.
- معظم أدوات جمع البيانات في الدراسات السابقة تكوَّنت من عدَّة عبارات موزَّعة على عدَّة محاور، لكن كان هناك بعض القصور الكَمي أو الكَيفي في تغطية كافَّة جوانب العمليَّة التدريبيَّة، بينما سعت الدراسة الحاليَّة لبناء أداة تشمل جميعَ عناصر العملية التدريبية، وإعطاء كل عنصر حقَّه من العبارات التي تُعطي تصورًا واضحًا عنه، وتُغَطِّيه بشكلٍ كافٍ.
- نتائج الدراسات السابقة تُظهِر تفاوتًا واضحًا في مستويات التدريب الموجَّه للعاملين في المجال التربوي، سواءٌ بمجمَله، أو في بعض الأبعاد، أو العناصر التدريبية، وكذلك النتائج المرتبطة بالفروق التي تُعْزى لمتغيِّرات: الجنس، أو الخبرة التعليمية، أو الخبرة التدريبية؛ لذا جاءت الدراسة الحاليَّة لتدعم هذه النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة وأهداف الدراسة، وطبيعة البيانات المراد الحصولُ عليها؛ فإنَّ المنهج البحثي المناسب والمستخدَم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي؛ حيث يتمُّ دراسةُ ووَصْفُ الظاهرة كما هي في الواقع؛ للوصول لوَصْف دقيق لها من خلال جَمْع البيانات، وتحليلها، والوصول للنتائج، وفَهْمها.

إجراءات الدراسة:

تأتي الإجراءات على شكل عدة خطوات بحثية متتالية بدايةً بمطالعة الأُسُس والأُطُر النظرية حولَ موضوع التدريب، ثم تتبُّع الدراسات السابقة وتوظيفها في البحث، ثم تتبُّع المقاييس والاستبانات السابقة والاستفادة منها في بناء استبانة هذه الدراسة، وبعد ذلك التأكُّد من خصائص هذه الأداة وصلاحيَّتها على العَيِّنة الاستطلاعية، ثم تطبيقها فعليًّا على العَيِّنة الكليَّة، ثم جمع البيانات وتحليلها حسبَما تتطلَّبه أسئلة الدراسة، وأخيرًا مناقشة النتائج، وتقديم بعض التوصيات والمقترَحات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من المتدربين والمتدربات الملتحقين بالدَّوْرات التدريبية المقامة في مركز التدريب، والمكاتب التعليمية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في الفصل الثاني من العام الدراسي 1444هـ، والبالغ عددهم ما يقرُبُ من عشرة آلاف مستفيدٍ، وتم اختيار العَيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تكوَّنَت العَيِّنة من 272 متدربًا ومتدربةً، ممَّن استفادوا من هذه الدَّوْرات.

جدول 1:

خصائص أفراد العينة، ن=272.

المتغير	خصائص أفراد العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
النوع	متدرب	147	%54
	متدربة	125	%46
المستوى التعليمي	ثانوي	12	%4.4
	بكالوريوس	237	%87.1
	ماجستير	20	%7.4
	دكتوراه	3	%1.1

المتغير	خصائص أفراد العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الخبرة التعليمية	أقل من 10 سنوات	40	%14.7
	11 – 19 سنة	106	%39
	أكثر من 20 سنة	126	%46.3
الخبرة التدريبية: عدد الدورات التي حضرها المتدرب في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم	8 دورات فأقل	101	%37.1
	9 -20 دورة	86	%31.6
	أكثر من 20 دورة تدريبية	85	%31.3

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة لتقييم مستوى البرامج التدريبية المقامة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين، وهي من تصميم الباحث، مع الاستفادة من الأدبيَّات والأُطُر النظرية، والمقاييس، والاستبانات في الدراسات السابقة، والتي هدفت إلى تقييم مستوى البرامج التدريبية، كدراسة كلٍّ من: العاجز واللوح (2010)، العطوي وبني خلف (2011)، موسى (2015)، الشهومي (2018)، عواد والجرادات (2018)، الجراح وأبو عاشور (2021). وتتكوَّن الاستبانة في صورتها النهائية من 70 عبارة موزَّعة على عشرة أبعاد فرعيَّة، وجميع العبارات إيجابيَّة باستثناء عبارات بُعد المشكلات والصعوبات، وتمَّت الإجابة عليها من خلال مدرَّج ليكرت الخماسي، وقد تم التحقُّق من الخصائص السيكومترية للاستبانة بعدَّة طُرُق على عيِّنة استطلاعية قِوامها 76 متدربًا ومتدربةً؛ حيث تم التحقُّق من الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وكذلك التجزئة النصفية، وتم التحقُّق من الصدق عن طُرُق صدق المحكَّمين، وصدق الاتِّساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم التحقُّق من الثبات عبرَ حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل، وللأبعاد الفرعية العشرة على العيِّنة الاستطلاعية، وتراوحت المعاملات ما بين 0.75 – 0.95، وهي معاملات ثبات مقبولة ومرتفعة، كما أشار لذلك نانلي (Nunnally, 1978)، والذي أشار إلى أن (0.70) هو الحد الأدْنى المقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ لأغراض البحث العلمي، وهذه المعاملات موضَّحة في الجدول الآتي:

جدول 2:

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية، ن=76.

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط للبرامج التدريبية	6	0.76
الأهداف التدريبية	6	0.84
محتوى التدريب	7	0.88
بيئة التدريب	6	0.83
وقت ومكان التدريب	6	0.75
الخدمات الإدارية والإشرافية	6	0.80
كفاءة المدربين	7	0.89
المتدربون	5	0.81
التقويم	8	0.89
مشكلات وصعوبات	13	0.91
المجموع الكلي	70	0.95

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم التحقُّق أيضًا من الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين؛ بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية، والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين النصفين، فكان معامل الارتباط بيرسون 0.928، ومعامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان – براون (Spearman-Brown Coefficient) 0.963، ومعامل الثبات الكلي للاستبانة (Guttman Split-Half Coefficient) بطريقة التجزئة النصفية جتمان 0.959، وهذه قِيَم مرتفعة لمعامل الثبات.

صدق الاستبانة:

صدق المحكَّمين: تم التحقُّق من ذلك عبرَ عرض الاستبانة على عدة محكَّمين من الأساتذة الجامعيين المختصين، وكان التحكيم موجّهًا للصياغة اللغوية، وانتماء العبارة للبُعد، ووضوحها، والتعديلات المقترَحة عليها، وتم الأخذُ بمقترَحات المحكَّمين؛ حيث تم إضافة عبارتين اثنتين، وتم التعديل وإعادة الصياغة اللغوية للعديد من العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: جاء التحقُّقُ من صدق الاتساق الداخلي من خلال العَيِّنة الاستطلاعيَّة عبرَ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه بعدَ حذف درجة العبارة من الدرجة الكليَّة للبُعد، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكليَّة للاستبانة بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية، وجميع معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا، وتتبايَن ما بين مقبولة أو متوسطة أو مرتفعة، كما هو موضَّح بالجدولين الآتيَين:

جدول 3:

الاتساق الداخلي –معاملات ارتباط عبارات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية بدرجة الأبعاد الفرعية بعد حذف درجة العبارة من درجة البُعد، ن=76.

البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة	البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة	البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة
التخطيط للبرامج التدريبية	1	0.55 **	وقت ومكان التدريب	25	0.44 **	المتدربون	48	0.57 **
	2	0.54 **		26	0.36 **		49	0.57 **
	3	0.55 **		27	0.59 **		50	0.65 **
	4	0.39 **		28	0.55 **		51	0.67 **
	5	0.71 **		29	0.59 **	التقويم	52	0.77 **
الأهداف التدريبية	6	0.66 **		30	0.48 **		53	0.63 **
	7	0.63 **		31	0.53 **		54	0.62 **
	8	0.58 **	الخدمات الإدارية والإشرافية	32	0.42 **		55	0.65 **
	9	0.68 **		33	0.52 **		56	0.72 **
	10	0.73 **		34	0.57 **		57	0.69 **
	11	0.67 **		35	0.69 **		58	0.65 **
	12	0.53 **		36	0.77 **		59	0.68 **
محتوى التدريب	13	0.59 **		37	0.46 **		60	0.38 **
	14	0.63 **		38	0.67 **		61	0.59 **
	15	0.71 **		39	0.77 **		62	0.52 **
	16	0.79 **	كفاءة المدربين	40	0.78 **	مشكلات وصعوبات	63	0.57 **
	17	0.60 **		41	0.82 **		64	0.76 **
	18	0.66 **		42	0.66 **		65	0.76 **
بيئة التدريب	19	0.77 **		43	0.60 **		66	0.64 **
	20	0.71 **		44	0.64 **		67	0.68 **
	21	0.75 **	المتدربون	45	0.64 **		68	0.71 **
	22	0.62 **		46	0.66 **		69	0.69 **
	23	0.69 **		47	0.65 **		70	0.68 **
	24	0.51 **						

**دالّة إحصائيًا عند المستوى (α=0,01).

جدول 4

الاتساق الداخلي – معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية، ن=76.

البُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
التخطيط للبرامج التدريبية	0.67 **
الأهداف التدريبية	0.71 **
محتوى التدريب	0.69 **
بيئة التدريب	0.55 **
وقت ومكان التدريب	0.67 **
الخدمات الإدارية والإشرافية	0.73 **
كفاءة المدربين	0.71 **
المتدربون	0.64 **
التقويم	0.58 **
مشكلات وصعوبات	0.47 **

**دالة إحصائيًا عند المستوى (α=0,01).

ومن خلال ما تم عرضُه من الخصائص السيكومترية لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وأبعادها الفرعية يتضح أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيدة من الصدق والثبات؛ لذا تم اعتمادُ تطبيقها في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثُ عدَّة أساليب إحصائية وصفية واستدلالية؛ لتحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحُزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي كالآتي:

- التكرارات والنِّسَب المئوية لوصف خصائص العَيِّنة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للتحقُّق من ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرُّف على استجابات أفراد العيِّنة على عبارات وأبعاد الاستبانة.
- اختبار ت (Independent Sample T-Test)، واختبار تحليل التباين الأُحادي (One-Way ANOVA) للتحقُّق من الفروق بين متوسطات الدرجات وَفقًا لمتغيِّرات الدراسة.

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

ينُصُّ السؤال الأول على ما يلي: «ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى المجموع الكلي ومجموع أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموع الأبعاد، وللمجموع الكلي لاستبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، ولكون الإجابة على عبارات الاستبانة كانت وَفقَ مقياس ليكرت الخماسي؛ فقد قُدِّرَت درجة تقييم البرامج التدريبية وأبعادها وَفقَ المعيار الآتي لقيمة المتوسط: مرتفعة جدًّا من 4,20 وحتى 5,00، ومرتفعة من 3,40 وحتى أقل من 4,20، ومتوسطة من 2,60 وحتى أقل من 3,40، ومنخفضة من 1,80 وحتى أقل من 2,60، ومنخفضة جدًّا من 1,00 وحتى أقل من 1,80، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 5:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لمجموع تقييم مستوى البرامج التدريبية ومجموع الأبعاد الفرعية، ن=272.

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب
التخطيط للبرامج التدريبية	3.70	0.773	مرتفع	6
الأهداف التدريبية	3.78	0.727	مرتفع	5
محتوى التدريب	3.80	0.732	مرتفع	4
بيئة التدريب	3.55	0.846	مرتفع	10
وقت ومكان التدريب	3.65	0.725	مرتفع	7
الخدمات الإدارية والإشرافية	3.96	0.691	مرتفع	1
كفاءة المدربين	3.87	0.752	مرتفع	2
المتدربون	3.84	0.694	مرتفع	3
التقويم	3.63	0.802	مرتفع	8
مشكلات وصعوبات	3.55	0.754	مرتفع	9
المجموع الكلي	3.71	0.468	مرتفع	

يُشير الجدول (5) إلى أن درجة تقييم المستفيدين لمستوى للبرامج التدريبية ككل جاء ضمنَ المستوى المرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (3.71) بقيمة انحراف معياري صغيرة (0.468) تدُل على تجانُس الاستجابات وتمركزها حولَ المتوسط الحسابي وعدم تشتُّتها، وجاءت جميع الأبعاد العشرة ضمنَ المستوى المرتفع أيضًا، وجاء ترتيبُها تنازليًّا كالآتي: أولًا: بُعد الخدمات الإدارية والإشرافية بمتوسط حسابي (3.96)، ثانيًا: بُعد كفاءة المدربين بمتوسط حسابي (3.87)، ثالثًا: بُعد المتدربين بمتوسط حسابي (3.84)، رابعًا: بُعد محتوى التدريب بمتوسط حسابي (3.80)، خامسًا: بُعد الأهداف التدريبية بمتوسط حسابي (3.78)، سادسًا: بُعد التخطيط للبرامج التدريبية بمتوسط حسابي (3.70)، سابعًا: بُعد وقت ومكان التدريب بمتوسط حسابي (3.65)، ثامنًا: بُعد التقويم بمتوسط حسابي (3.63)، تاسعًا: بُعد المشكلات والصعوبات بمتوسط حسابي (3.55)، وأخيرًا: بُعد بيئة التدريب بمتوسط حسابي (3.55).

وهذه النتائج تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة من حيث مستوى التقييم الكلي للبرامج التدريبية كدراسة كل من: أوجيلفي (Ogilive, 2015)، شارون (Sharon, 2016)، والعميري (2021)، وتتفق جزئيًّا مع دراسة القرني (2019)، بينما تختلف النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت إلى مستوى متوسط أو ضعيف في التقييم الكُلي للبرامج التدريبية كدراسة كلٍّ من: خصاونة (2018)، سعد وزملائه (2017)، والشهري (2019).

ومجيء تقييم المستفيدين للمجموع الكُلي، ولمجموع جميع الأبعاد العشرة ضمنَ المستوى المرتفع رغمَ وجود نوع من التفاوُت النسبي بينَ المتوسطات يُشير إلى أن هناك جهودًا كبيرة تبذُلها إدارة التدريب والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من أجْل الارتقاء بجميع عناصر العملية التدريبية نحوَ أفضل المستويات المأمولة، وإن كان المؤمَّل أن يكون تقييم المجموع الكُلي ومجموع الأبعاد ضمنَ المستوى المرتفع جدًّا والذي به نضمَن أفضلَ المستويات التدريبية، وتحقيق الأهداف المرسومة، والوصول لمستوًى عالٍ من المخرَجات التدريبية.

وأما مجيء بُعد الخِدمات الإدارية والإشرافية كأعْلى تقييم من قِبَل المستفيدين يُشير إلى أن هناك تركيزًا من قِبل إدارة التدريب والابتعاث على توافر وتكامل كافَّة الخدمات، سواءٌ كانت إدارية أو فنية أو إشرافية، والتي من خلالها يتم تقديمُ الدعم والمسانَدة من أجْل نجاح العملية التدريبية بكافَّة عناصرها، بينَما في المقابل نجد أن بُعد البيئة التدريبية جاء كأقل تقييم من قِبل المستفيدين، وهذا فيه إشارة إلى مستوًى أقل من الرضا عن قاعات التدريب، وتصميمها، وتجهيزاتها، ومناسبتها لأعداد المتدربين، والأماكن المخَصَّصة للراحة، وتوافر الاتصال السريع بالإنترنت، وتوافر المعامل والمكتبات، وغيرها من المرافق والخِدمات المساندة للعملية التدريبية، وهذا يتطلَّب مزيدًا من الجهود سعيًا لتحسين وتطوير كافَّة أبعاد العملية التدريبية من أجْل تحقيق مستويات تدريبية أفضل، وهذا بدَوْره سينعكس إيجابًا على المتدربين بشكل خاص ومباشر، وعلى الميدان التربوي بشكل عام.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينُصُّ السؤال الثاني على ما يلي: «ما درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات أبعاد البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بُعد من أبعاد استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وتمَّ تحديد المستوى وَفقَ مِقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 6:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لعبارات استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، ن=272.

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب بالنسبة للبُعد
التخطيط للبرامج التدريبية	1	تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات الحالية للمتدربين	3.81	0.897	مرتفع	3
	2	تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات المستقبلية للمتدربين	3.66	0.954	مرتفع	5
	3	البرامج التدريبية مخططة ومصممة بشكل يراعي طبيعة الفئة المستهدفة	3.76	0.940	مرتفع	4
	4	يتم إشراك المستفيدين وأخذ آرائهم أثناء التخطيط للبرامج التدريبية	3.01	1.221	متوسط	6
	5	تساعد البرامج التدريبية في تنمية الكفايات التربوية للمتدربين	3.94	0.853	مرتفع	2
	6	تسهم البرامج التدريبية في اكساب المتدربين مهارات تربوية جديدة	4.07	0.794	مرتفع	1
الأهداف التدريبية	7	أهداف البرامج التدريبية محددة بوضوح	3.96	0.748	مرتفع	2
	8	تتنوع الأهداف التدريبية ما بين أهداف معرفية ووجدانية ومهارية	3.97	0.760	مرتفع	1
	9	تهدف البرامج التدريبية لحل مشكلات واقعية في الميدان التربوي	3.69	0.969	مرتفع	5
	10	تهدف البرامج التدريبية لتلبية المتطلبات التطويرية في الميدان التربوي	3.79	0.900	مرتفع	3
	11	تهدف البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإبداع والابتكار	3.62	0.926	مرتفع	6
	12	أهداف البرامج التدريبية قابلة للقياس والتقويم	3.70	0.903	مرتفع	4
	13	يتماشى المحتوى التدريبي مع أهداف البرامج التدريبية	3.92	0.737	مرتفع	2
محتوى التدريب	14	ربط الجانب النظري بالجانب العملي في البرامج التدريبية	3.68	0.974	مرتفع	6
	15	يتم عرض المحتوى بشكل متسلسل ومتدرج منطقيًّا	4.03	0.760	مرتفع	1
	16	المحتوى التدريبي معد بشكل علمي رصين	3.76	0.888	مرتفع	5
	17	يراعي المحتوى خبرات المتدربين السابقة	3.58	1.002	مرتفع	7
	18	المحتوى التدريبي يعزز من الانتماء المهني للمتدربين	3.86	0.849	مرتفع	3
	19	المحتوى التدريبي مدعوم بأنشطة تحفز المتدربين على المشاركة والتفاعل	3.77	0.921	مرتفع	4
	20	قاعات التدريب مصممة ومهيأة بشكل ملائم لطبيعة التدريب والمتدربين	3.72	1.013	مرتفع	3
بيئة التدريب	21	تتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات والتجهيزات اللازمة للعملية التدريبية	3.77	0.980	مرتفع	1
	22	قاعات التدريب تتناسب مع أعداد المتدربين	3.77	0.988	مرتفع	2
	23	تتوفر الخدمات التربوية المساندة في مركز التدريب كالمعامل والمكتبات وغيرها	3.35	1.041	متوسط	5
	24	يتوفر اتصال سريع بالإنترنت في القاعات التدريبية	3.28	1.134	متوسط	6
	25	تتوفر أماكن مناسبة للاستراحة بين فترات التدريب	3.46	1.171	مرتفع	4

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب بالنسبة للبُعد
وقت ومكان التدريب		مقر التدريب قريب من مكان عمل المتدرب	3.26	1.236	متوسط	6
		مقر التدريب مناسب بحيث يساعد المتدرب على الاستفادة المثلى من عملية التدريب	3.56	0.985	مرتفع	4
		زمن البرامج التدريبية يتناسب مع المحتوى التدريبي	3.77	0.945	مرتفع	3
		تقام البرامج التدريبية بأوقات مناسبة للمتدربين	3.49	1.103	مرتفع	5
		توزيع الوقت خلال البرامج التدريبية يتم طبقًا لخطة البرنامج	3.83	0.857	مرتفع	2
		يتم الالتزام بالوقت المحدد للحضور والراحة والانصراف	4.05	0.795	مرتفع	1
الخدمات الإدارية والإشرافية		هناك استعداد وتجهيز جيد للعملية التدريبية من قِبل مسؤولي التدريب	4.03	0.770	مرتفع	2
		يتم الإعلان عن الدورات التدريبية بشكل جيد وجذاب	3.74	1.036	مرتفع	6
		عملية التسجيل في البرامج التدريبية سهلة وواضحة	4.02	0.921	مرتفع	3
		يقوم مشرفو التدريب بمركز التدريب بتذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تواجه عملية التدريب	3.94	0.905	مرتفع	4
		يقدم مسؤولو التدريب الدعم التقني والفني للمتدربين خلال عملية التدريب	3.93	0.852	مرتفع	5
		متابعة كافة الخدمات الإدارية والإشرافية تتم بسهولة ويسر كمتابعة الحضور والانصراف والتقويم وإصدار الشهادات... إلخ	4.12	0.806	مرتفع	1
كفاءة المدربين		يمتلك المدربون إلمامًا علميًّا كافيًا بالمواد التدريبية التي يقدمونها	3.92	0.885	مرتفع	3
		يستخدم المدربون أساليب عرض شيقة	3.71	0.921	مرتفع	7
		يمتلك المدربون مهارات التدريب المناسبة	3.77	0.877	مرتفع	4
		ينوع المدربون في أساليب التدريب خلال البرنامج التدريبي	3.76	0.929	مرتفع	5
		يظهر المدربون الجدية والإخلاص خلال عملية التدريب	4.13	0.763	مرتفع	1
		يراعي المدربون الفروق الفردية بين المتدربين أثناء العملية التدريبية	3.76	0.956	مرتفع	6
		لدى المدربين مرونة كافية في تقبل آراء وملاحظات المتدربين	4.06	0.794	مرتفع	2
المتدربون		يظهر المتدربون الالتزام بمواعيد البرامج التدريبية	3.96	0.794	مرتفع	4
		يتمتع المتدربون برغبة وحرص على الاستفادة من العملية التدريبية	3.97	0.787	مرتفع	2
		يشارك المتدربون بفاعلية خلال البرامج التدريبية	3.96	0.765	مرتفع	3
		يسعى المتدربون إلى الاستفادة من خبرات زملائهم المتدربين	3.98	0.810	مرتفع	1
		يطالع المتدربون المحتوى التدريبي قبل الحضور للبرنامج	3.34	1.145	متوسط	5
التقويم		أدوات التقويم المستخدمة تتناسب مع أهداف البرنامج التدريبي	3.79	0.832	مرتفع	3
		يتم عمل تقييم قبلي للمتدربين للتعرف على قدراتهم وقياس أثر التدريب لاحقًا	3.30	1.138	متوسط	7
		عملية تقويم البرنامج التدريبي مستمرة طيلة مدة التدريب	3.59	0.975	مرتفع	6
		يتم تقييم العملية التدريبية في نهاية البرنامج التدريبي	3.90	0.952	مرتفع	2
		تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التدريبية (الأهداف – المحتوى – المدرب – الأساليب – الوسائل – الخدمات المساندة... إلخ)	3.91	0.869	مرتفع	1
		يتم تقييم مدى استفادة المتدرب معرفيًّا ومهاريًّا من البرنامج التدريبي	3.72	0.957	مرتفع	4
		يتم تقديم التغذية الراجعة للمتدربين من خلال عملية التقييم	3.63	0.983	مرتفع	5
		تتم متابعة أثر البرامج التدريبية على الميدان التربوي بعد انتهاء البرنامج التدريبي	3.27	1.165	متوسط	8

تُشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى درجة تقييم المستفيدين لمستوى عبارات الأبعاد التسعة للبرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المستفيدين، فبالنسبة لعبارات البُعد الأول: التخطيط للبرامج التدريبية جاءت عبارة «تسهم البرامج التدريبية في إكساب المتدربين مهارات تربوية جديدة» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.07)، بينما جاءت عبارة «يتم إشراك المستفيدين وأخذ آرائهم أثناء التخطيط للبرامج التدريبية» في المرتبة الأخيرة بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.01)، وأما عبارات البُعد الثاني: الأهداف التدريبية، فجاءت عبارة «تتنوَّع الأهداف التدريبية ما بين أهداف معرفية ووجدانية ومهارية» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.97)، بينما جاءت عبارة «تهدف البرامج التدريبية لتنمية مهارات الإبداع والابتكار» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.62). وبالنسبة لعبارات البُعد الثالث: محتوى التدريب فجاءت عبارة «يتم عرض المحتوى بشكل متسلسل ومتدرج منطقيًّا» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.03)، بينما جاءت عبارة «يراعي المحتوى خبرات المتدربين السابقة» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.58).

وأما عبارات البُعد الرابع: بيئة التدريب فجاءت عبارة «تتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات والتجهيزات اللازمة للعملية التدريبية» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.77)، بينما جاءت عبارة «يتوفر اتصال سريع بالإنترنت في القاعات التدريبية» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.28)، وبالنسبة لعبارات البُعد الخامس: وقت ومكان التدريب فجاءت عبارة «يتم الالتزام بالوقت المحدَّد للحضور والراحة والانصراف» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.05)، بينما جاءت عبارة «مقر التدريب قريب من مكان عمل المتدرب» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.26)، وبالنسبة لعبارات البُعد السادس: الخدمات الإدارية والإشرافية فجاءت عبارة «متابعة كافة الخدمات الإدارية والإشرافية تتم بسهولة ويُسر كمتابعة الحضور والانصراف والتقويم وإصدار الشهادات... إلخ» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.12)، بينما جاءت عبارة «يتم الإعلان عن الدورات التدريبية بشكل جيد وجذاب» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.74).

وأما عبارات البُعد السابع: كفاءة المدربين فجاءت عبارة «يظهر المدربون الجِديَّة والإخلاص خلال عملية التدريب» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.13)، بينما جاءت عبارة «يستخدم المدربون أساليب عرض شيقة» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم مرتفع وبمتوسط حسابي (3.71). وبالنسبة لعبارات البُعد الثامن: المتدربون فجاءت عبارة «يسعى المتدربون إلى الاستفادة من خبرات زملائهم المتدربين» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.98)، بينما جاءت عبارة «يُطالع المتدربون المحتوى التدريبي قبل الحضور للبرنامج» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.34)، وأخيرًا بالنسبة لعبارات البُعد التاسع: التقويم فجاءت عبارة «تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التدريبية (الأهداف – المحتوى – المدرب – الأساليب – الوسائل – الخدمات المساندة... إلخ)» في المرتبة الأولى بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.91)، بينما جاءت عبارة «تتم متابعة أثر البرامج التدريبية على الميدان التربوي بعد انتهاء البرنامج التدريبي» في الترتيب الأخير بمستوى تقييم متوسط وبمتوسط حسابي (3.27).

ومن خلال نتائج هذا السؤال يظهر أن هناك سبع عبارات جاءت ضمنَ مستوى التقييم المتوسط، وهذا يُشير إلى ضرورة الوقوف على هذه الأمور أو العناصر ضمنَ العملية التدريبية من أجْل السعي الحثيث والمدروس؛ لتحسين هذه الجوانب وتطويرها بشكل خاص حتى ترتقي لمستوى بقيَّة العناصر التدريبية؛ حيث يُفهَم من النتائج عدَّةُ أمور، منها: أن هناك ضعفًا في عملية إشراك المستفيدين والاستنارة بمقترَحاتهم وآرائهم حولَ العملية التدريبية، وتوظيف ذلك أثناء التخطيط التدريبي، ووجود تباعُد جغرافي بين مَقرَّات عمل أو إقامة المستفيدين والمقرَّات التدريبية، ضعف عملية المتابعة لما بعد البرنامج التدريبي، ومتابعة أثر التدريب وانعكاسه على عمل المستفيد وأدائه، ضعف الاتصال بالإنترنت أو عدم توفُّره، القصور في قياس وتقييم المستفيدين قبل بَدْء البرنامج لمعرفة وقياس التحسُّن أثناء وبعد البرنامج، ضعف الاستعداد القَبلي والتحضير المسبَق من قِبل المستفيدين مما يُقلل من الاستفادة الفعليَّة من البرنامج التدريبي، وأخيرًا القصور في توفير بعض الخدمات المساندة كالمعامل والمكتبات وغيرها، مما يُعتبر ضرورة في بعض الدورات التخصصية في المجالات العلمية.

في المقابل يظهر من النتائج أن هناك عددًا من الجوانب جاءت كأعْلى المتوسطات من وجهة نظر المستفيدين مما يجعل من المحافظة والاستمرار في التميز فيها، والسعي لمزيد من الارتقاء بها أمرًا بالغَ الأهمية، ومن هذه الأمور المتميزة: ما يقوم به مسؤولو التدريب من استعدادات وتجهيزات جيدة للعملية التدريبية، الالتزام من قِبل المستفيدين والمنفذين بالبرنامج الزمني المحدَّد ضمنَ الخُطة فيما يخُص توزيع فِقرات البرنامج والحضور والانصراف، مستوى المرونة العالية لدى المدربين في التفاعل مع مقترَحات وملحوظات المستفيدين، وتوظيفها في تحسين الأداء، المساهمة الفاعلة للبرامج التدريبية المقدَّمة في إكساب المستفيدين مهارات تربوية جديدة، الجُهد المميَّز من قِبل القائمين على البرامج التدريبية في متابعة كافَّة الخِدمات الإدارية والإشرافية، وأخيرًا مستوى المدربين المميَّز من حيث الجِديَّة، والحرص، والإخلاص خلال تقديم البرامج التدريبية.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينُص السؤال الثالث على ما يلي: «ما أبرزُ المشكلات أو الصعوبات التدريبية من وجهة نظر المستفيدين؟» وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات من استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية، وتم تحديدُ مستوى تقييم كل عبارة (مشكلة أو صعوبة) وَفقَ مقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول 7:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم والترتيب لعبارات بُعد المشكلات أو الصعوبات، ن=272.

البُعد	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب
مشكلات وصعوبات	58	آلية الترشح للبرامج التدريبية غير واضحة	2.95	1.251	متوسط	13
	59	صعوبة الالتحاق بالبرامج التدريبية أثناء أوقات العمل الرسمي	3.44	1.316	مرتفع	10
	60	اشتراط موافقة مدير المتدرب يقلل من فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية	3.68	1.195	مرتفع	3
	61	تكرار نفس البرامج التدريبية أو المدربين في كل دورة برامجية	3.55	1.079	مرتفع	8
	62	غياب الحوافز التي تشجع على الالتحاق بالبرامج التدريبية	4.16	1.002	مرتفع	1
	63	حرص المتدرب على تحصيل أكبر قدر من ساعات التدريب من أجل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية أكثر من حرصه على تطوير نفسه مهاريًّا ومعرفيًّا	3.88	1.085	مرتفع	2
	64	قلة المدربين المتميزين	3.60	1.180	مرتفع	7
	65	ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدمة	3.19	1.138	متوسط	12
	66	قلة التنوع في البرامج التدريبية (عامة – تربوية – تخصصية –تقنية – إدارية – نظرية – تطبيقية... إلخ)	3.47	1.107	مرتفع	9
	67	عدم تجميع المتدربين في مجموعات متجانسة أو ذات خصائص مشتركة	3.37	1.019	متوسط	11
	68	التركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية	3.65	1.066	مرتفع	4
	69	قلة التنويع في أساليب التدريب (المحاضرة – البيان العلمي – تمثيل الأدوار – الزيارات – التطبيق العملي – المحاكاة... إلخ)	3.64	1.035	مرتفع	5
	70	ترتكز عملية تقييم البرامج التدريبية على تقييم مستوى رضا المستفيدين وليس على تقييم التحصيل المعرفي أو المهاري للمتدرب	3.61	1.078	مرتفع	6

تُشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أن أبرز مشكلتين أو صعوبتين تواجه المتدربين والمتدربات من وجهة نظرهم تتمثَّل في العبارة «غياب الحوافز التي تُشجع على الالتحاق بالبرامج التدريبية» بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (4.16)، ثم العبارة «حرص المتدرب على تحصيل أكبر قَدْر من ساعات التدريب من أجل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية أكثر من حرصه على تطوير نفسه مهاريًّا ومعرفيًّا» بمستوى تقييم مرتفع ومتوسط حسابي (3.88)، في المقابل تُشير النتائج إلى أن أقل مشكلتين تواجه المتدربين والمتدربات من وجهة نظرهم تتمثَّل في العبارة «ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة» بمستوى تقييم متوسط ومتوسط حسابي (3.19)، ثم العبارة «آلية الترشُّح للبرامج التدريبية غير واضحة» بمستوى تقييم متوسط ومتوسط حسابي(2.95).

وهذا يعني أن غياب الحوافز الحقيقية المشجِّعة للمتدربين والمتدربات للالتحاق بالبرامج التدريبية يُعتَبر مشكلة رئيسة في عملية التطوير المهني مما يُقلل من الاستفادة من البرامج التدريبية كَمًّا وكَيفًا. وأما المشكلة الثانية والمتمثِّلة بتجاهُل الهدف الرئيس

من البرامج التدريبية، وتوجيه الهدف نحوَ تحصيل أكبر كَم من ساعات التدريب من أجْل الاستفادة منها في عملية الترقية الوظيفية، وهذا بلا شك سيُقلل من عملية الاستفادة الفعلية من هذه البرامج في كافَّة الجوانب، بينما أقل المشكلات المؤثِّرة على العملية التدريبية تُشير إلى أن مستوى البرامج التدريبية المقدَّمة مُرْضٍ من وجهة نظر المستفيدين، وأن هناك آليَّة واضحة للترشُّح والتسجيل في البرامج التدريبية، وهذا يَعكسُ مستوى الاهتمام المبذول من قِبل مسؤولي التدريب في الإدارة العامَّة للتعليم بمنطقة القصيم في تقديم مستويات عالية من البرامج التدريبية، وتسهيل إجراءات القَبول فيها وَفقَ خُطوات وتعليمات وآليَّات اختيار واضحة لكافَّة المستفيدين.

جدول 8:

نتيجة اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتدربين والمتدربات في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية، ن=272.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبية	متدرب	147	22.17	4.762	0.294-	270	0.769
	متدربة	125	22.34	4.506			
الأهداف التدريبية	متدرب	147	22.79	4.321	0.265	270	0.791
	متدربة	125	22.65	4.438			
محتوى التدريب	متدرب	147	26.22	5.281	1.348-	270	0.179
	متدربة	125	27.06	4.918			
بيئة التدريب	متدرب	147	21.56	5.409	0.783	270	0.434
	متدربة	125	21.08	4.674			
وقت ومكان التدريب	متدرب	147	22.12	4.533	0.699	270	0.485
	متدربة	125	21.75	4.144			
الخدمات الإدارية والإشرافية	متدرب	147	24.16	4.273	1.662	270	0.098
	متدربة	125	23.32	3.969			
كفاءة المدربين	متدرب	147	26.77	5.564	1.148-	269.720	0.252
	متدربة	125	27.50	4.884			
المتدربون	متدرب	147	19.03	3.544	1.015-	270	0.311
	متدربة	125	19.46	3.385			
التقويم	متدرب	147	28.60	6.537	1.419-	270	0.157
	متدربة	125	29.70	6.245			
مشكلات وصعوبات	متدرب	147	46.16	10.400	0.078-	270	0.938
	متدربة	125	46.26	9.102			
المجموع الكلي	متدرب	147	245.26	42.945	0.272-	270	0.785
	متدربة	125	246.60	37.346			

نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها:

يُنصُّ السؤال الرابع على ما يلي: «هل توجَد فروقٌ ذات دَلالة إحصائيَّة بينَ متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس، أو للخبرة التعليمية، أو للخبرة التدريبية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثُ اختبار ت للعيِّنات المستقلة (Independent Sample T-Test) للتحقُّق من الفروق بين متوسط درجات المتدربين والمتدربات، واختبار تحليل التبايُن الأُحادي (One-Way ANOVA) للتحقُّق من الفروق بينَ متوسطات درجات أفراد العيِّنة وَفقًا لكلٍّ من: الخبرة التعليمية، والخبرة التدريبية، كما هو موضَّح بالجداول الآتية:

جدول 9:

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية، ن=272.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبيةالتدريبية	بين المجموعات	8.681	2	4.340	0.201	0.818
	داخل المجموعات	5821.816	269	21.642		
	الكلي	5830.496	271			
الأهداف التدريبية	بين المجموعات	24.616	2	12.308	0.643	0.526
	داخل المجموعات	5145.704	269	19.129		
	الكلي	5170.320	271			
محتوى التدريب	بين المجموعات	40.764	2	20.382	0.775	0.462
	داخل المجموعات	7077.928	269	26.312		
	الكلي	7118.691	271			
بيئة التدريب	بين المجموعات	19.354	2	9.677	0.373	0.689
	داخل المجموعات	6977.848	269	25.940		
	الكلي	6997.202	271			
وقت ومكان التدريب	بين المجموعات	46.959	2	23.480	1.241	0.291
	داخل المجموعات	5091.419	269	18.927		
	الكلي	5138.379	271			
الخدمالإشرافيةالإدارية	بين المجموعات	12.058	2	6.029	0.348	0.706
	داخل المجموعات	4653.810	269	17.300		
	الكلي	4665.868	271			
كفاءة المدربين	بين المجموعات	174.331	2	87.165	3.195	0.043 *
	داخل المجموعات	7338.787	269	27.282		
	الكلي	7513.118	271			
المتدربون	بين المجموعات	20.266	2	10.133	0.839	0.433
	داخل المجموعات	3247.054	269	12.071		
	الكلي	3267.320	271			
التقويم	بين المجموعات	106.910	2	53.455	1.301	0.274
	داخل المجموعات	11050.998	269	41.082		
	الكلي	11157.908	271			
مشكلات وصعوبات	بين المجموعات	49.907	2	24.953	0.258	0.773
	داخل المجموعات	26016.564	269	96.716		
	الكلي	26066.471	271			
المجموع الكلي	بين المجموعات	1823.393	2	911.696	0.557	0.574
	داخل المجموعات	440508.357	269	1637.578		
	الكلي	442331.750	271			

* **دالة إحصائيًا عند المستوى** (α=0,05).

جدول 10:

المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه لقيمة الفروق بين مجموعات متغير الخبرة التعليمية في بُعد كفاءة المدربين.

المجموعة	المتوسط	العدد	أقل من 10 سنوات	11 – 19 سنة	أكثر من 20 سنة
أقل من 10 سنوات	28.88	40		1.705	2.391*
11 – 19 سنة	27.17	106			0.686
أكثر من 20 سنة	26.48	126			

* دالة إحصائيًا عند المستوى (α=0,05).

جدول 11:

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في استبانة تقييم مستوى البرامج التدريبية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير الخبرة التدريبية، ن=272.

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط للبرامج التدريبية	بين المجموعات	20.701	2	10.350	0.479	0.620
	داخل المجموعات	5809.795	269	21.598		
	الكلي	5830.496	271			
الأهداف التدريبية	بين المجموعات	17.182	2	8.591	0.448	0.639
	داخل المجموعات	5153.137	269	19.157		
	الكلي	5170.320	271			
محتوى التدريب	بين المجموعات	20.819	2	10.410	0.395	0.674
	داخل المجموعات	7097.872	269	26.386		
	الكلي	7118.691	271			
بيئة التدريب	بين المجموعات	42.306	2	21.153	0.818	0.442
	داخل المجموعات	6954.896	269	25.855		
	الكلي	6997.202	271			
وقت ومكان التدريب	بين المجموعات	87.690	2	43.845	2.335	0.099
	داخل المجموعات	5050.689	269	18.776		
	الكلي	5138.379	271			
الخدمات الإدارية والإشرافية	بين المجموعات	26.368	2	13.184	0.764	0.467
	داخل المجموعات	4639.499	269	17.247		
	الكلي	4665.868	271			
كفاءة المدربين	بين المجموعات	32.166	2	16.083	0.578	0.562
	داخل المجموعات	7480.952	269	27.810		
	الكلي	7513.118	271			

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المتدربون	بين المجموعات	22.955	2	11.478	0.952	0.387
	داخل المجموعات	3244.365	269	12.061		
	الكلي	3267.320	271			
التقويم	بين المجموعات	64.845	2	32.423	0.786	0.457
	داخل المجموعات	11093.063	269	41.238		
	الكلي	11157.908	271			
مشكلات وصعوبات	بين المجموعات	160.782	2	80.391	0.835	0.435
	داخل المجموعات	25905.688	269	96.304		
	الكلي	26066.471	271			
المجموع الكلي	بين المجموعات	2904.102	2	1452.051	0.889	0.412
	داخل المجموعات	439427.648	269	1633.560		
	الكلي	442331.750	271			

تُشير النتائج في الجدول رقم (8) أنه لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للجنس (متدرب – متدربة) في المجموع الكلي، وفي مجموع جميع الأبعاد الفرعية؛ حيث كانت الفروق صغيرة وغير معنوية، وكانت قِيَم الدَّلالة الإحصائية للاختبارات أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة شارون (Sharon, 2016)، ودراسة خصاونة (2018)، بينما تختلف مع نتائج عدد من الدراسات والتي أظهرت فروقًا إما لصالح المتدربين، أو لصالح المتدربات كدراسة كلٍّ من: العاجز واللوح (2010)، العطوي وبني خلف (2011)، الشهري (2019)، والعميري (2021)، ويمكن عَزْو عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة تقييم مستوى البرامج التدريبية إلى أنهم يعمَلون في نفس المجال (المجال التعليمي)، وفي نفس المنطقة التعليمية، وكذلك لكون هذه البرامج التدريبية تُقام تحت مِظلَّة إداريَّة واحدة، مما يعني أن هناك تقاربًا كبيرًا في طبيعة عناصر العملية التدريبية،وتنظيماتها،وآليَّاتها،ومكوِّناتها.

وتُشير النتائج في الجدول رقم (9) أنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للفئات الثلاث لمتغيِّر الخبرة التعليمية (أقل من 10 سنوات – 11 - 19 سنة – أكثر من 20 سنة) في المجموع الكلي، ومجموع جميع الأبعاد باستثناء بُعد (كفاءة المدربين)، والذي أظهرت النتائج –كما في الجدول رقم (10)– فروقًا فيه ذات دَلالة إحصائيَّة بين مجموعة (أقل من 10 سنوات)، ومجموعة (أكثر من 20 سنة) لصالح المجموعة الأقل خبرة (أقل من 10 سنوات)؛ وذلك بدَلالة إحصائيَّة أصغر من (0.05)، وتتفق هذه النتائج بالمجمَل مع دراسة العطوي وبني خلف (2011)، ودراسة خصاونة (2018)، واللتان أشارَتَا إلى عدم وجود فروق في جميع المجالات، ومع دراسة الشهري (2019)، والتي أشارت لعدم وجود فروق في محورَين من أصل ثلاثة، بينما تختلف مع دراسة العاجز واللوح (2010)، والتي أشارت لوجود فروق في المجموع الكلي.

ويُمكن تفسير كون الفروق لصالح المجموعة الأقل خبرة تعليمية من خلال فَهْم دور الخبرة التعليمية في مستوى التقييم؛ حيث إن المستفيد مع تراكُم الخبرة ومروره بالعديد من التجارب التعليمية يُصبح لدَيْه مستوًى عالٍ من الحس النقدي، ومن التقييم الأكثر عمقًا نظرًا لارتفاع سقف المقارنة، أو المحَكَّات التقييمية؛ لكونه استفاد من الكثير من التجارب التعليمية ذات المستويات العالية، بخلاف المستفيد ذي الخبرة التعليمية القليلة، والذي يكون لدَيْه التقييم أقل عمقًا، وأقل دقَّةً، مما يجعله يُعطي تقييمات أعْلى من صاحب الخبرة الأعْلى.

كما تُشير النتائج في الجدول رقم (11) أنه لا توجَد فروق ذات دَلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقييمات المستفيدين للبرامج التدريبية وأبعادها الفرعية تعود للفئات الثلاث لمتغيِّر الخبرة التدريبية (٨ دورات فأقل – 9 -20 دورة – أكثر من 20 دورة تدريبية) في المجموع الكلي، ومجموع جميع الأبعاد الفرعية العشرة؛ حيث كانت الفروق صغيرة، وغير معنوية، وكانت قِيَم الدَّلالة الإحصائية للاختبارات أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذه النتيجة تختلف مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة العاجز واللوح (2010)، ودراسة العطوي وبني خلف (2011)،

واللتان أشارَتَا إلى وجود فروق تبعًا للخبرة التدريبية، ويمكن تبرير عدم وجود فروق تبعًا للخبرة التدريبية إلى أن الدَّوْرات التدريبية ذات طابَع عام ومشتَرَك، وبينها نوعٌ من التقارب، سواءٌ بشكلها العام، أو على مستوى عناصر العملية التدريبية، وأن هناك إطارًا عامًّا، وتنظيمًا مشتركًا يُنظِّم سَيْر عمل هذه البرامج التدريبية، مما يعني أن المستفيد بمجرَّد حضوره عدد قليل من الدَّوْرات يستطيع إعطاء حُكم وتقييم دقيق باعتبار هذا العدد القليل من الدَّوْرات عيِّنة ممثلة فعلًا لبقيَّة الدَّوْرات التدريبية.

التوصيات:

هناك عددٌ من التوصيات التي يمكن تقديمُها من خلال ما توصَّلت إليه هذه الدراسة من نتائج حولَ كفاءة البرامج التدريبية المقدَّمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من أجْل الارتقاء والتطوير في مستوى هذه البرامج، والوصول للأهداف التدريبية بأفضل الطرُق وأجودها، وهي كالآتي:

- الاهتمام بتطوير وتحسين جميع الجوانب العشرة للعملية التدريبية بشكل مستمر، والعمل الحثيث على جميع أجزاء ومكوِّنات كل بُعد من هذه الأبعاد؛ وذلك أن النتائج أظهرت أن جميع هذه الأبعاد العشرة جاءت ضمنَ المستوى المرتفع، والمأمول أن يتم التحسين والتطوير حتى تصل جميع هذه الأبعاد إلى مستوى المرتفع جدًّا، مما يضمَنُ مستوًى مُرْضيًا لهذه البرامج التدريبية ومخرَجاتها، مما سينعكس إيجابًا وبشكل مباشر على المتدرب معرفيًّا ومهاريًّا، ومن ثَمَّ على العمل الميداني التربوي ككل.
- التركيز بشكل أكبر على الأبعاد التي أظهرت النتائج أنها الأقل كفاءةً، مثل: البيئة التدريبية، والتي يمكن السعي لتحسينها من خلال إعادة تهيئة وتصميم قاعات التدريب بشكل أكثر ملاءمةً، وتوفير كافة التجهيزات والأدوات اللازمة، وتوفير المعامل والمختبرات والمرافق اللازمة، وتوفير خدمات الاتصال السريع بالإنترنت بشكل مجاني، والتأكُّد من جاهزية ومناسبة أماكن الاستراحة، وكذلك تطوير وتحسين عملية التقييم والتقويم للبرامج التدريبية من خلال التأكُّد من مناسبة أدوات التقييم المستخدَمة، ومن كون عملية التقييم والتقويم شاملةً لجميع جوانب العملية التدريبية، ومستمرةً طوالَ فترة التدريب، مع المتابَعة اللاحقة للأثر التدريبي على الميدان التربوي، وكذلك التركيز بشكل خاص على العبارات ضمنَ الأبعاد العشرة، والتي أظهرت النتائج أنها أقل كفاءةً من غيرها من العبارات.
- إعطاء مزيد من الاهتمام لأبرز المشكلات والصعوبات التي أظهرتها النتائج، والسعي لتقديم بعض الحلول لها، سواءٌ على مستوى الإدارة التعليمية، أو الرفع لوزارة التعليم بتصوُّرات مقترَحة لحل المشكلات التي تحتاج جهودًا كبيرة، أو تنظيمات خاصَّة خارج صلاحيَّات الإدارة التعليمية، ومن أبرز هذه المشكلات: ضعف الحوافز المشجِّعة على الالتحاق بالبرامج التدريبية، غياب الهدف الأساسي من هذه البرامج التدريبية لدى المتدربين، والمتمثِّل بالتطوير المهاري والمعرفي؛ حيث إنَّ المتدربين يسعَوْن لتحصيل أكبر قَدْر من ساعات التدريب من أجْل الاستفادة منها في الترقية الوظيفية، اشتراط موافقة مدير المتدرب مما يُقلل من فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية، الاهتمام بشكل واضح بالجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية، عدم الاهتمام بالتنويع في أساليب التدريب، التركيز في عملية تقييم البرامج التدريبية على تقييم مستوى رضا المستفيدين، وليس على تقييم التحصيل المعرفي أو المهاري للمتدرب، قلة المدربين المتميزين، تكرار نفْس البرامج التدريبية، أو المدربين في كل دورة برامجية.

المقترَحات البحثية:

تتمثَّل المقترَحات البحثية بما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة على مستوى الوزارة؛ بحيث إنها تشمَل جميع الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مقارنة بينَ مستويات البرامج التدريبية المقدَّمة على مستوى وزارة التعليم، والبرامج التدريبية المقدَّمة في القطاعات الحكومية وغير الحكومية الأخرى.
- إعادة تطبيق الدراسة على عيِّنة أخرى في نفْس القطاع التعليمي لتقييم البرامج التدريبية من زاوية أخرى، مثلًا من وجهة نظر القائمين على البرامج التدريبية، أو مديري مراكز التدريب، أو مشرفي التدريب، أو موظفي مراكز التدريب من مخطِّطين، ومصمِّمين، ومُقيِّمين، وإداريِّين، وغيرهم.
- إجراء دراسة مقارنة بين مستويات البرامج التدريبية المقدَّمة على مستوى وزارة التعليم، وفي المملكة العربية السعودية، وبين دول أخرى عربية أو أجنبية متقدِّمة تعليميًّا؛ لتعزيز التجربة في المجال التدريبي في السعودية.
- تقديم دراسة تشمل تصورًا مقترَحًا لبناء نظام تدريبي شامل ومتكامل، يُمكن من خلاله تقديم برامج تدريبية على أعلى المستويات العالَمية.

المراجع:

أحمد، أحمد إبراهيم وسالم، طه عبدالباسط وزكي، فاطمة أحمد. (2018). تقويم البرامج التدريبية في ضوء النماذج العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج29، ع116، 345 - 360.

إسماعيل، محمد صادق. (2014). تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهدف المنظمات العامة والخاصة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الجراح، ولاء محمد، وأبو عاشور، خليفة مصطفى. (2021). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين المديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج9، ع2، 424-445.

خبراء المجموعة العربية للتدريب. (2012). تحديد السياسات التدريبية وتخطيط التدريب. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

خصاونة، زكريا مصطفى. (2018). واقع البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في محافظة اربد. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع20، 17-28.

الخليفات، عصام عطا الله. (2010). تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية. دار صفاء.

رضوان، محمود عبدالفتاح. (2012). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

رضوان، محمود عبدالفتاح. (2013). نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

سعد، رائد نعمان، منصور، سمية، ويوسف، آصف حيدر. (2017). تقييم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، مج39، ع54، 53-90.

السكارنه، بلال خلف. (2013). التدريب الإداري (ط.2). دار وائل.

الشهري، راجح عبدالله. (2019). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج11، ع1، 1-30.

الشهومي، سعيد راشد. (2018). تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع32، 239-260.

صديق، فاطمة عبدالله. (2018). أهمية التدريب في مجال العمل. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، ع9، 58-112.

الصيرفي، محمد عبدالفتاح. (2009). التدريب الإداري: الاحتياجات التدريبية وتصميم البرنامج التدريبي. دار المناهج.

الطعاني، حسن أحمد. (2010). التدريب الإداري المعاصر (ط.2). دار المسيرة.

العاجز، فؤاد علي واللوح، عصام حسن. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج18، ع2، 1-59.

عامر، طارق عبدالرؤوف والمصري، إيهاب عيسى. (2019). التدريب والاحتياجات التدريبية. المكتب العربي للمعارف.

عبدالفتاح، رأفت. (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. دار الفكر العربي.

العطوي، محمد سالم وبني خلف، محمود حسن. (2011). واقع الدورات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك .[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، مؤتة.

علي، محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة.

العميري، عبدالعزيز حمد. (2021). تقييم برامج المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين. المجلة التربوية، مج35، ع139، 171-212.

عواد، سمية فيصل، والجرادات، محمود خالد. (2018). درجة فاعلية الدورات التدريبية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمان.[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

القرني، أحمد سريح. (2019). تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة. المجلة التربوية، ج64، 21-48.

موسى، هاني محمد. (2015). دراسة تقويمية للبرامج التدريبية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. مجلة المعرفة التربوية، مج3، ع5، 315-391.

ياسين، منال محمد. (2009). دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم. المكتبة العصرية.

Ahmed, Ahmed Ibrahim, Salem, Taha Abdul-Basset, and Zaki, Fatima Ahmed. (2018). Evaluating training programs in light of international models: an analytical study. (in Arabic). *College of Education Journal, vol. 29,* no. 116, 345-360.

Al-Ajez, Fouad Ali, and Al-Louh, Issam Hassan. (2010). The reality of in-service training for secondary school teachers in the Gaza governorates. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Human Research, Volume 18*, No. 2, 1 - 59.

Al-Amiri, Abdul-Aziz Hamad. (2021). Evaluating the programs of the Specialized Center for Vocational Training for Teachers in the Sultanate of Oman from the perspective of the trainees. (in Arabic). *Educational Journal, vol. 35,* no. 139, 171-212.

Al-Atwi, Muhammad bin Salem, and Bani Khalaf, Mahmoud Hassan. (2011). *The reality of training courses in the field of science from the point of view of science teachers in the Tabuk region* (unpublished master's thesis). (in Arabic). Mu'tah University, Mu'tah.

Ali, Muhammad Al-Sayyid. (2011). *Encyclopedia of educational terms.* (in Arabic). Dar AlMasirah.

Al-Jarrah, Walaa Muhammad, and Abu Ashour, Khalifa Mustafa. (2021). The role of the effectiveness of training programs for new teachers and their relationship to improving their performance from the point of view of supervisors, principals and teachers in schools in Irbid Governorate. (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies, Vol. 9*, No.2,424-445.

Al-Qarni, Ahmed Sareh. (2019). Evaluating summer training programs in light of professional competencies from the point of view of Qunfudhah teachers. (in Arabic). *Educational Journal, vol. 64*, 21-48.

Al-Shahoumi, Saeed bin Rashid. (2018). Evaluating the effectiveness of training programs at the Educational Training Center in Al Dhahirah Governorate in Oman from the point of view of teachers. (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, No. 32*, 239-260.

Al-Shehri, Rajeh Abdu-Allah. (2019). Evaluating the courses of the National Center for Professional and Educational Development and their effectiveness in developing the performance of male and female teachers from their point of view. (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 11,* No. 1, 1-30.

Awad, Sumaya Faisal, and Al-Jaraadat, Mahmoud Khaled. (2018). *The degree of effectiveness of training courses* and *its relationship to the level of job performance among teachers in secondary schools in Amman* (Unpublished master's thesis). (in Arabic). The Hashemite University, Zarqa.

Honore, I., Letanzio, M. & Mukamazimpaka, M. C. (2022). In-Service Training Activities and Teachers' Performance in Public Secondary Schools a Case of Gatsibo District: *Journal of Education, 5(4),* 46-65. https://doi.org/10.53819/81018102t3054

Khasawneh, Zakaria Mustafa. (2018). The reality of training programs for in-service social studies teachers in Irbid Governorate. (in Arabic). *Academy Journal for Social and Human Studies, No. 20*, 17-28.

Michael, M. (2017). *Assessing the Effect of In-service Training on Teachers' Performance in Secondary Schools - Kasulu District, Tanzania,* [Unpublished Master's Thesis]. Open University of Tanzania.

Noe, Raymond A. (2017). *Employee Training and Development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill. (245-246).

Ogilive, A. (2015). *The Effects Global Education in service training program on secondary school Teacher's*, [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Seattle University.

Olaniyan, D. A., & Ojo, L. B. (2008). Staff training and development: A vital tool for organizational effectiveness. *European journal of scientific research, 24(3)*, 326-331.

Pathi, KM., Aquinas PG., Patter, Y., Dwivedi R. & Adhikari B. (2018). *Training and Development*. Alagappa University.

Saad, Raed Noman, Mansour, Sumaya, and Yousef, Asif Haider. (2017). Evaluation of in-service teacher training programs from the point of view of first-year basic education teachers in the city of Damascus. (in Arabic). *Al-Baath University Journal for Human Sciences, vol. 39,* no. 54, 53-90.

Sedeeq, Fatima Abdu-Allah. (2018). The importance of training in the field of work. (in Arabic). *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences, No. 9*, 58-112.

Sharma, Amit Kumar. (2013). *Training and Development System.* Lovely Professional University.

Sharon, M. (2016). *Teacher Evaluation of Basic Service Training Programs in North Carolina, USA*. ERIC.CHNS.P.521-704

Silberman, Melvin L. & Biech, Elaine. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips* (4th ed.). Wiley.

Wilson, John P. (1999) *Human Resource Development: Learning for individuals and organizations*. Kogan Page.

الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل

Sports Culture and its Relationship to Attitudes Towards the Practice of Different Physical Activities Among Students of the College of Education, University of Hail

د. هند عمر سالم الشغدلي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة
ORCID:0009-0007-2273-6034

Dr. Hind omer Salem Alshaghdali
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - University of Hail

(قُدم للنشر في 10/ 12/ 2023، وقُبل للنشر في 2024/01/10)

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى الثقافة الرياضية، ومستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية بقسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في جامعة حائل، والعلاقة بين الثقافة الرياضية والاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية، ومعرفة الأنشطة المفضّلة لدى طالبات كلية التربية بقسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في جامعة حائل، وقد أُعتمد على المنهج الوصفي؛ لملاءمة نوع الدراسة له، وتكوّنت عينة الدراسة العشوائية من (312) طالبة، وذلك باستعمال عدة مقاييس، وهي: مقياس كينون لقياس الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني، ومقياس الثقافة الرياضية، واستبانة أنواع الأنشطة المُفَضَّلة، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة موافقة مستوى الثقافة الرياضية؛ مما يدلّ على ارتفاع مستوى الثقافة الرياضية، وارتفاع درجة الموافقة على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة, وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة الرياضية والاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية, وأن الأنشطة البدنية المُفَضَّلة التي جاءت بالدرجة الأولى: كرة القدم، فكرة السلة، ثم السباحة.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الرياضية، اتجاهات ممارسة الأنشطة الرياضية، الأنشطة البدنية المُفَضَّلة، المنهج الوصفي، طالبات.

Abstract

The research aims to know the level of sports culture and the level of attitudes towards the practice of various physical activities among students at the College of Education, my department (Psychology - Kindergarten) at the University of Hail, and the relationship between sports culture and attitudes towards the practice of physical activities, as well as knowing the preferred activities among students of the College of Education, my department (Science). Psychology - Kindergarten) at the University of Hail, where the descriptive approach was relied upon due to the suitability of the type of study for it, and the research sample consisted of (312) students using several scales: the Quinon scale to measure attitudes towards the practice of physical activity, the scale of sports culture, the scale of preferred types of activities, The results showed a high degree of approval of the level of sports culture, which indicates a high level of sports culture, and a high degree of approval of the level of attitudes towards practicing different physical activities, and the absence of a statistically significant relationship between sports culture and attitudes towards practicing different physical activities among female students of the College of Education, as it showed The results showed that the preferred sports activities were primarily football, then basketball, then swimming.

Keywords: Sports culture, Trends in practicing sports activities, Favorite sports activities, Descriptive approach - Female student.

المقدمة:

الثقافة مرآة المجتمع التي تُعبّر عن تطوّره وتميّزه عن غيره من المجتمعات، حيث تعكس تراث المجتمع وقيمه وعقائده وتاريخه والمستوى الفكري والثقافي للأفراد فيه، والثقافة الرياضية جزء لا يتجزأ من الثقافة العامة، ولا تقلّ أهمية عن غيرها من الثقافات، والعصر الذي نعيش فيه هو عصر التغير النفسي السريع المتطوّر، وتعدّ الثقافة الرياضية جزءًا مهمًّا من هذا التطور الحاصل، كما أنها مظهر من مظاهر المجتمع، وجزء من الثقافة العامة بوجه عام، والاهتمام بالثقافة الرياضية من المؤشرات الدالة على ارتفاع المستوى الثقافي والتقدّم في المجتمع. وللثقافة الرياضية دور فعّال في السعي لنشر مبادئ الروح الرياضية وترسيخها بين اللاعبين والمشاهدين، ونشر الوعي تجاه الثقافة الرياضية وستر السلوك غير المرغوب فيه. وتشمل الثقافة الرياضية القيم والاتجاهات المتصلة بالظاهرة الرياضية، وتتكوّن من أنماط السلوك المتعلّمة بالنسبة إلى أعضاء أو محبي رياضةٍ ما، والقيم والاتجاهات، وأنماط الإدراك التي تعكسها نماذج السلوك المذكورة (الشحات وحسين، 2023).

وقد أصبحت الرياضة جزءًا من الثقافة، وأصبحت الحياة الرياضية جزءًا لا يتجزأ من الحياة الثقافية، واصبح النشاط الرياضي ضرورة للإعداد الفكري والتربوي والفني والثقافي، وإدارة الثقافة مسألة تحليل وتشخيص تُتابع من قِبل رؤساء المؤسسات الرياضية وأعضائها عن طريق سلسلة من التدخّلات المناسبة، وتُطوّر الثقافة التنظيمية بمرور الوقت وعادة ما تكون جذورها عميقة، كما تُوصف بصعوبة تغيرها، وعندما يكون هناك ضعف في المنظمة، أو يكون دعم الثقافة ضعيفًا؛ فإن هذا يُمثّل فرصة لإمكانية تغيرها، إذ ليس من السهل تغيّر اتجاهات الأفراد وما يحملوه من أفكار لفترات طويلة؛ ولهذا فإن للثقافة التنظيمية الرياضية تاريخها وهيكلها وقدرتها على البقاء. والثقافة التنظيمية مهمة لكل المؤسسات، وتبرز على نحو واضح شخصيتها الإدارية، ومدى استعدادها لمواكبة التقدّم الرياضي (أبو شوارب وصيام، 2022؛ صالح، 2022).

وتُشير بعض المصادر إلى أن الثقافة الرياضية جزء مهم من هذا التطوّر؛ كونها مظهر من مظاهر المجتمع الراقي، وهي جزء من الثقافة العامة، كما تعتبر الثقافة الرياضية من المؤشرات التي تسهم على ارتفاع المستوى الثقافي بين الافراد في جميع الاعمار، وتُعدّ القنوات الفضائية الرياضية من وسائل الاتصال الجماهيري الفعّالة التي لها دور بارز وكبير في انتشار الثقافة الرياضية في المجتمع، وهي من أقرب الوسائل الفعّالة للمجتمع، كما أن لها أثرًا واضحًا في الجانب الصحي والاجتماعي والتربوي والثقافي، ورفع مستوى مشاعرهم وتوحيدها من خلال المحافل ذات العلاقة، وزرع محبة الوطن (القيسي، 2019).

وتشمل الثقافة الرياضية: الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي تتصل بعمل نظام أو نوع رياضي محدد، وتعد بمنزلة معرفة تنظّمه، ومهارات مكتسبة عن هذا النوع أو هذا النظام، كما تتضمّن مشاعر إيجابية أو سلبية نحوه. والثقافة الرياضية أحد أصناف الثقافة العامة، التي تعتمد على الثقافة العريضة المبنية على مختلف نواحي المعرفة الإنسانية. وبتعبير آخر: فإن الثقافة الرياضية ثقافة فكرية تخصصية في المجال الرياضي، ولا تبلغ مداها التطبيقي إلا بعد أن تعتمد على ثقافات تخصصية أخرى، فالثقافة الصحية والسياسية والفنية والاجتماعية وغيرها؛ تُشكّل معًا الثقافة العامة الضرورية لبناء الشخصية الثقافية الرياضية (عبد الحميد وعلي، 2022).

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات، كدراستي: الصرايرة (2022)، وأبي شوارب وصيام (2022) إلى أن الثقافة الرياضية لها دور مؤثر في نشر أسس الروح الرياضية وترسيخها بين الطلبة في الجامعات من جهة، ونشر الإدراك الثقافي للرياضة وحجب السلوك غير المرغوب فيه، وتأكيد اكتساب الخبرات ودورها في بناء الشخصية الفردية والاجتماعية لديهم من جهة أخرى، كما أكّدت دراسة الشحات وحسين (2023) أن ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة تعمل على زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة في ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة، وتزيد من مستوى الثقافة الرياضية لديهم, وتكمن مشكلة الدراسة الحالية من خلال خبرة الباحثة وعملها الأكاديمي في عدة اقسام بالجامعة ، واشرافها على عدد من الطالبات في المشاريع الدراسية، بأنه يوجد قصور لدى الطالبات بالثقافة الرياضية – خاصة الأقسام النظرية – لعدم معرفتهم بمدى تفرّع الرياضة وتوسّعها، واعتقادهم أن الرياضة مجرد لعبة بقوانين خاصة، إضافة إلى ضعف اهتمامهم بممارسة الأنشطة الرياضية، وعدّها حكرًا على الأشخاص الرياضيين فقط، وإنما هي ضرورة مُلحّة بالنسبة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية أو حركية نفسية واجتماعية، حيث تساعدهم على الشفاء والصبر، وتنمّي في أنفسهم الأمل الذي يواجهون به التحدي لكافة الصعوبات والاضطرابات التي تقابلهم؛ لذا أُجريت هذه الدراسة لتناول الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) بكلية التربية– جامعة حائل.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1-ما مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل؟

2-ما الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل؟

3-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة الرياضية ودرجة الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل؟

4-ما الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1-التعرف على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل.

2-التعرف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل.

3-تحديد الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل.

4- معرفة العلاقة ين الثقافة الرياضية ومستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تتمثل اهمية الدراسة في الآتي:

- معرفة اتجاهات طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) بكلية التربية جامعة حائل، نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية، فالدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – تعدّ من أحدث الدراسات التي تتطرّق إلى موضوع الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية بالسعودية.
- قد تفيد الدراسة الحالية القيادات في الجامعات في انشاء وحدت تخصصية تهتم في الثقافة الرياضية لدى الطالبات.
- تعتبر الدراسة الحالية مرجعاً نظرياً لدراسات مستقبلية تبحث في مجال الثقافة الرياضية، وخاصة لدى الطالبات.
- قد تسهم الدراسة الحالية في توفير معلومات عن أهمية الثقافة الرياضية لدى طالبات المرحلة الجامعية والاستفادة منها في دراسات أخرى.
- معرفة الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس، رياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل.

الحدود المكانية: طُبّقت الدراسة في كلية التربية بجامعة حائل.

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة في العام الدراسي الجامعي 1444هـ.

الحدود البشرية: طُبّقت الدراسة على طالبات قسمي (علم النفس – رياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة الرياضية:

تُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعلومات من الفنون والمعارف للأنشطة الرياضية المتنوعة، التي يتعلمها الفرد من البيئة، ويكتسبها من خلال خبرته الخاصة، سواء من مشاهدة القنوات الرياضية أو الممارسة، أو الاطلاع على المصادر لتلك الأنشطة الرياضية.

الاتجاهات:

تُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة متنوعة من حالات الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنظّم من خلال الخبرة التي يكتسبها الفرد، وتكون ذات تأثير توجيهي على استجابة الشخص للموضوعات المختلفة والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة.

الاتجاه نحو النشاط البدني:

تُعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مفهوم يُعبّر عن محصلة استجابات الشخص نحو معارف وخبرات ذات علاقة محددة بالنشاط البدني، من حيث تأييد الشخص لهذه المعارف والخبرات أو مواجهته لها.

الأنشطة البدنية:

تُعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: تعبير يشير العب بجميع المجالات، والذي يشمل كل اشكال النشاط البدني التي يقوم بها الشخص، والتي يستخدم فيها بدنه وعقلة بشكل عام، وهو مفهوم أنثروبولوجي أكثر منه اجتماعيًّا؛ لأن النشاط البدني يعتبر جزء مكمل رئيس لجميع الجوانب الثقافية للإنسان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

1– الثقافة الرياضية:

الرياضة جزء من الثقافة، والحياة الرياضية جزء لا يتجزأ من الحياة الثقافية، وكما أصبح النشاط الرياضي اليوم ذات قيمة و ضرورة للإعداد التربوي والفن والثقافي، وقد ظهرت دراسات مهمة تستخدم مصطلح الثقافة البدنية مرادفًا أو بديلًا للتربية البدنية، والثقافة البدنية جزء متمم لكل ثقافة، وتكتسب أهميتها بوصفها جزءًا من الثقافة الاجتماعية العامة في حياة جميع افراد المجتمع، بالإضافة الى انه يتعلق بمسائل تخصّ مستقبل المجتمع، وهي النظام المتبع للاستمرارية للمحافظة على النمو البدني لجميع الافراد، وتشكّل نظامًا تربويًّا يلبي الاحتياجات الفردية والاجتماعية (النجار، 2022؛ المسعودي، والحربي، 2023).

وتكمن علاقة الثقافة بالرياضة في أن الثقافة جزء من تراث المجتمع تتوارثه الأجيال المتعاقبة، وتتفاعل تلك الثقافة مع جميع المتغيرات الأخرى، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في المجتمع، وتشتمل الثقافة على الاتجاهات والعادات والتقاليد والمفاهيم والعقائد والعناصر المادية التي يتناولها الأفراد على مر الأجيال. كما أن الثقافة يمكن تحليلها إل عناصر مادية وأخرى غير مادية، وتشمل العناصر المادية في مجال الرياضة: الملاعب والأدوات والأجهزة وجميع العناصر الأخرى التي تخدم الممارسة الرياضية، كما تشمل العناصر غير المادية: المعتقدات والقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية (عبد الحفيظ وباهي، 2001).

مكوّنات الثقافة الرياضية:

تتكوّن الثقافة الرياضية من ثلاث مكوّنات أساسية، وهي:
أ– العموميات: تشمل جميع الأفكار الرياضية والمشاعر والنتائج المشتركة بين جميع الرياضيين بأحد المجتمعات، وتتضمّن إلى جانب أشياء أخرى: اللغة والدين وعلاقات القرابة والمعتقدات والقيم الرياضية، وهي من أكثر جوانب الثقافة مقاومة للتغير.
ب–الخصوصيات: وهي تلك الظواهر التي لا يتشارك فيها أفراد من مجموعات رياضية متميزة معينة، وهي أقل مقاومة للتغيّر من العموميات.
ج– البديلات: وهي تلك الظواهر التي لا تندرج تحت العموميات أو الخصوصيات، وتتمثّل في الاهتمامات والأذواق التي تتغيّر باستمرار، وتعدّ بديلات الثقافة أكثر جوانبها عُرضة للتغير (القيسي، 2019).

مصادر الثقافة الرياضية:

تُقسّم إلى قسمين رئيسين، وهما:

أ – المصادر الضمنية: من أبرز المصادر الضمنية التي تتشكّل بمقتضاها برامج الثقافة الرياضية:

1. علم الثقافة الرياضية: كعلم الحركة، وعلم التدريب، وعلم الإدارة الرياضية.
2. العلوم الإنسانية: كعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، وعلم الفلسفة.
3. العلوم الطبيعية: كعلم التشريح، وعلم الطبيعة، وعلم وظائف الأعضاء.
4. البحوث والدراسات والتجارب الزائدة التي تستهدف العلم؛ لتنمية الثقافة الرياضية وتطويرها وتعميق مفاهيمها.
5. اللوائح والقواعد والقوانين الرياضية التي تحدّد سلوك الأفراد وتصرّفاتهم في الساحات الرياضية، وتُسهم في تنظيم النشاط تنظيمًا ناجحًا.
6. العادات والتقاليد المُتبعة في تشكيل الأنشطة المختلفة بالملاعب والساحات الرياضية.

ب– المصادر الظاهرية حركية: تتنوّع مصادر الثقافة الظاهرية إلى عدة أنواع، من أبرزها:
1. ألعاب جماعية.
2. ألعاب فردية.
3. منازلات.
4. رياضات أخرى..... (الشحات وحسين، 2023؛ القيسي، 2019؛ عبد الحميد وعلي، 2022).

دوافع الثقافة الرياضية:

وجدت الثقافة الرياضية ضالتها في وسائل الإعلام؛ للوصول إلى أوسع الجماهير، كما وجدت ضالتها في وسائل الإعلام الجماهيري، التي أصبحت قوية الحضور، وبالغة النفوذ والتأثير في حياة الفرد والمجتمع؛ لزيادة تأثيرها وتعميق نفوذها، ولم تستطع الثقافة الرياضية تجاهل مغزى التطورات الموضوعية ودلالاتها، وثمة واقع جديد أخذ بفرض ثقافة جديدة، حيث لم تعد الثقافة الرفيعة الشكل الأوحد وربما الأمثل للثقافة والمجتمع الجماهيري، والإعلام الجماهيري – أحد معطياته المهمة – يفرض ثقافته وفنونه وآدابه (التميمي، 2022).

أهمية الثقافة الرياضية:

تكمن أهمية الثقافة الرياضية في النقاط الآتية:

1. تنشيط الأطر المعرفية العامة، وإثارة الاهتمام لتوسيع دائرة المعرفة الإنسانية المرتبطة بالرياضة.
2. تأصيل المعرفة النظرية للرياضة والترويج، وتأسيس بنية معرفية في المجال الأكاديمي.
3. زيادة الوعي بأهمية النشاط البدني على مختلف جوانب الشخصية الإنسانية.
4. أن تكون الاهتمامات والاتجاهات الترويجية والرياضية مبنية على قواعد معرفية صحيحة وراسخة (فرج الله، 2021).

أهداف الثقافة الرياضية:

1. للثقافة الرياضية دور متميز في نشر الوعي الثقافي الرياضي بين المجتمعات.
2. تربية الفرد جسميًّا، ونفسيًّا، وسلوكيًّا، وفكريًّا.
3. اكتساب المهارات المفيدة للحياة العلمية.
4. للثقافة الرياضية أثر تربوي في جميع أفراد المجتمع. (إبراهيم، الياسمين، 2012).

2– الأنشطة البدنية:

النشاط الرياضي ميدان مهم من ميادين التربية، يهدف إلى إعداد الفرد الصالح وتزويده بخبرات ومهارات تمكّنه أن يتكيّف مع مجتمعه، ويجعله قادرًا على مسايرة العصر في تطوره ونموه. والأنشطة الرياضية –وإن اختلفت مصطلحاتها وتسمياتها– تُعبّر عن حركة الإنسان المنظمة، سواء كانت في مستواها التعليمي والتربوي البسيط في المدرسة، أو في إطارها التنافسي بين الأفراد والجماعات، أو في مجال التطبيق للمهارات المتعلمة. ويُعرّف النشاط البدني بأنه: حركة جسم الإنسان بواسطة العضلات؛ مما يؤدي إلى صرف طاقة تتجاوز ما يصرف من طاقة في أثناء الراحة. والنشاط البدني: مجموعة من المجهودات المنفّذة من طرف المجموعات العضلية الهيكلية المصحوبة بارتفاع في الصرف الطاقي عن حالة الراحة. وقد استخدم العلماء والباحثين تعبير (النشاط البدني)، بوصف أنه المجال الرئيس المشتمل على ألوان الثقافة البدنية للإنسان وأشكالها وأطرها، وعدّ لارسون النشاط البدني نظامًا رئيسًا تندرج تحته كل الأنظمة الفرعية الأخرى (الخولي، 1996).

أنواع الأنشطة البدنية:

1. **النشاط البدني الهوائي:** ينقسم النشاط البدني إلى: نشاط بدني هوائي يستخدم الأكسجين لإنتاج الطاقة، بينما لا يُستخدم الأكسجين في أثناء النشاط البدني غير الهوائي. والنشاط البدني الهوائي: هو ذلك النشاط البدني المعتدل الشدة، الذي يمكن للشخص الاستمرار في أدائه بشكل متواصل لعدة دقائق بدون الشعور بتعب ملحوظ يمنعه من الاستمرار فيه، وهو نشاط بدني يتميّز بوتيرة مستمرة، مثل: المشي السريع (الهرولة)، والجري، وركوب الدراجة الثابتة أو العادية، والسباحة، ونط الحبل، وما شابه ذلك. وكلمة الهوائي إغريقية الأصل، تعني استخدام الأكسجين في عمليات إنتاج الطاقة للعضلات، وليس لها علاقة بالهواء الطلق كما يعتقد بعضهم. ومعظم الفوائد الصحية المعروفة في يومنا هذا تنتج عن النشاط البدني الهوائي (أي التحمّلي) (القيسي، 2019).

2. **النشاط البدني اللاهوائي:** أما النشاط البدني اللاهوائي فنشاط بدني مرتفع الشدة، لا يمكن الاستمرار في أدائه إلا فترة قصيرة تصل إلى دقيقة أو أقل كالجري لشخص غير متدرّب على الجري، أو استخدام الدراجة بسرعة عالية (القيسي، 2019).

العوامل المؤثرة في النشاط البدني:

يتأثر النشاط البدني بالعديد من العوامل، التي تؤثر في الصرف الطاقي الخاص بالفرد، وتتمثّل هذه العوامل فيما يأتي:

1. **العوامل البيولوجية:** الوراثة عامل مؤثر في أنماط النشاط البدني للأفراد، وقد أظهر العديد من الدراسات وجود روابط بين الجانب الوراثي للإنسان وأنماط النشاط البدني، حيث أشار الموجى، وآخرون (٢٠٢٣)، إلى أن المتغيرات البيولوجية يمكن أن تؤثر في مستوى النشاط البدني، مثلها مثل العوامل المتعلّقة بالمحيط، وقد اهتموا بدراسة الارتباط البيولوجي بالنشاط البدني. وتعدّ القدرات الحركية عاملًا بيولوجيًّا يؤثر في أنماط النشاط البدني، فالأطفال والمراهقون يشاركون في الأنشطة البدنية بناء على القدرات الخاصة بهم والمهارات الحركية التي يمتلكونها، التي تسمح لهم أن يكونوا أكثر نشاطًا.

2. **العوامل الاجتماعية الثقافية المُتعلّقة بالمحيط: يؤدي** الوسط العائلي والمجتمع دورًا بارزًا في التأثير على مستوى النشاط البدني للفرد، فالأسرة تعدّ المدرسة الأولى التي يدرس فيها الطفل ويتعلم ويكتسب العادات قبل الخروج إلى المجتمع، ويمكن للأسرة أن تنقل عادات غير مرغوب فيها إلى الطفل؛ مما يسبب انتقال تلك العادات إلى الطفل في الفترات القادمة – لاسيما مرحلة المراهقة– وقد تنقل الأسرة إليه الكسل والخمول والاعتماد على الغير في قضاء العديد من الجوانب؛ مما يترك انطباعًا شديد الأثر في حياته يؤثر فيه بمرحلة المراهقة، ويمسّ مستوى النشاط البدني للمراهق؛ مما يجعله أكثر عُرضة للإصابة بالأمراض، أو الدخول في مشاكل صحية كان يمكن تفاديها. ويمكن أن يعاني المجتمع الذي يعيش فيه المراهق من الخمول وقلة الحركة، وقد ينتقل هذا الأثر إلى المراهق بمجرد الاحتكاك بهذا المجتمع؛ بحكم أن المراهق يسعى إلى تحقيق ذاته واتباع جماعة معينة في إطار إنشاء روابط

اجتماعية. وقد يجد المراهق نفسه في مجتمع ذي نشاط وحيوية؛ فيفرض عليه اتباع طريقة عيش ذلك المجتمع أو تلك الجماعة التي ينتمي إليها (قاسم وعلي، 1987).

خصائص النشاط البدني الرياضي:

يتميّز النشاط البدني الرياضي بعدة خصائص، أبرزها:

1. النشاط البدني الرياضي نشاط اجتماعي، وهو تعبير عن تلاقي متطلّبات الفرد مع متطلّبات المجتمع خلال النشاط البدني الرياضي، ويؤدي البدن وحركاته الدور الرئيس.

2. أوضح الصور التي يتم بها النشاط الرياضي: التدريب ثم التنافس.

3. يحتاج التدريب والمنافسة الرياضية – أهم أركان النشاط الرياضي – إلى درجة كبيرة من المتطلّبات والأعباء البدنية، ويؤثر المجهود الكبير في سير العمليات النفسية؛ لأنها تتطلّب درجة عالية من الانتباه والتركيز.

4. يتميز النشاط الرياضي بحدوثه في جمهور غفير من المشاهدين؛ الأمر لا يحدث في كثير من فروع الحياة.

ويحتوي النشاط الرياضي على مزايا عديدة ومفيدة؛ تساعد الفرد على التكيّف مع محيطه ومجتمعه، حيث يستطيع إخراج الكبت الداخلي والاستراحة من عدة حالات عالقة من ذهنه.

محدّدات النشاط البدني:

1. **السن:** أظهر العديد من الدراسات تأثير العمر في مستوى النشاط البدني الخاص بالفرد – سواء الأطفال أو المراهقين– حيث إن مستوى النشاط البدني يشهد انخفاضًا مع التقدم في العمر.

2. **الجنس:** الجنس من أهم المحددات التي تؤثر في مستوى النشاط البدني، وعادة يتميّز الذكور بمستوى نشاط أعلى من البنات، فمستوى النشاط يختلف من جنس إلى آخر وحتى في الجنس نفسه، فهناك اختلافات في مستوى النشاط بين الذكور أنفسهم وكذلك الإناث (الموجى واخروان،2021).

ثالثًا: الاتجاهات النفسية:

وهي حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تكوّنت من خلال التجارب والخبرات السابقة التي مرّ بها الإنسان، وتعمل على توجيه الاستجابة نحو المواضيع والمواقف التي يتفاعل معها (علي، 2022؛ عبد اللطيف 2000). ويمكن تعريف الاتجاه بأنه: درجة الشعور لدى الفرد – سواء كان إيجابيًّا أو سلبيًّا– نحو أحد الموضوعات، ويترتب هذا الشعور عن التجارب والخبرات السابقة التي مر بها هذا الفرد.

أهمية الاتجاهات النفسية:

ظهرت الإسهامات النظرية والبحثية ذات العلاقة باستيعاب الاتجاهات ومضمونها في الأدب التربوي والسيكولوجي سابقا منذ ما يقارب القرن تقريبًا، كما تختلف التعريفات التي إشارات لهذا البناء السيكولوجي الرئيس؛ لكنها تتشابه في الخصائص الآتية:

1. الاتجاه مكوّن رئيس للإطار العقلي ا أو لمعرفي يُستخدم في تنظيم جميع المعلومات وفهمها وتقويمها.
2. يتضمّن الاتجاه الخبرات والمؤثرات التي تشكل مجموعة من اعتقادات إيجابية أو سلبية للجوانب المختلفة في بيئة الشخص.
3. يوقع الاتجاه تأثيرات ذات قيمة معنوية وقوية في المشاعر الإيجابية والسلبية واستجابات الشخص لبيئته.
4. يرتبط الاتجاه بشكل مباشر بمجموعة متنوعة بالنوايا والسلوك.
5. الاتجاه يعتبر معلم اجتماعي يشكّل بعوامل متميزة في البيئة التي يعايشها الناس طوال حياتهم، وتبدأ عملية التشكيل هذه في عمر مبكر، وعادة ما تحدّد الاتجاهات التي يتبناها الشخص لاحقًا.
6. تدعم الأدلّة المتوافرة أن جميع الاتجاهات النفسية ليست سمات عصبية غير قابلة للتعديل.
7. الاتجاهات – مرغوبة كانت أو غير مرغوبة– يمكن انعكاسها عبر خبرات إيجابية وسلبية، وكلما زادت الأهمية الشخصية المرتبطة بتلك الخبرات؛ زاد احتمال حدوث تغيير عكسي في الاتجاهات (أبو شعلة، 2022؛ عبد اللطيف 2000).

أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي:

في إطار بعض الدراسات النظرية والتجريبية استطاع كينون أن يحدّد ستة أبعاد للاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي على النحو الآتي:

1. **النشاط البدني بوصفه خبرة اجتماعية:** يعتبر أن النشاط البدني الرياضي الذي يشترك فيه جماعة من اثنين فأكثر؛ ينطوي في نظر بعض الأفراد على قيمة اجتماعية وإمكانية إشباع ما لديهم من حاجات اجتماعية معينة.

والنشاط البدني الرياضي بوصفه خبرة اجتماعية يسمح بإمكانية التّعرّف على أفراد جُدد، وتكوين علاقات ايجابية بين الناس. النشاط البدني للصحة واللياقة: انطلاقًا من الفكرة السائدة لدى الكثيرين – سواء من الممارسين أو غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي– فإن هذا النوع من النشاط يسهم أن

يفيد الصحة البدنية والعقلية، ويُسهم في إكساب اللياقة البدنية، ويُعتقد أن هناك عدداً الأنشطة البدنية يمكن أن تتميّز بإسهامها في تحسين صحة الفرد ولياقته البدنية.

2. **النشاط البدني بوصفه خبرة توتر ومخاطرة:** المقصود بذلك تلك الأنشطة الرياضية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطر يدركها الفرد، وتُثير لديه شعورًا بالتوتر، وقد تظهر في بعض الأنشطة الرياضية التي تتميّز باستخدام السرعة الزائدة أو التغير السريع المفاجئ للحركات، أو توقّع التعرّض لبعض الأخطار، مع افتراض قدرة الفرد بصفة عامة على التحكّم في مثل هذه المواقف والسيطرة عليها.

3. **النشاط البدني بوصفه خبرة جمالية:** يرى الكثير من الأفراد أن هناك أنشطة رياضية معينة يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي، أو قد ترتبط بنوعيات فردية أو جمالية، أو قد تمتلك القدرة على إشباع التذوّق الجمالي أو الفني لدى بعضهم.

4. **النشاط البدني لخفض التوتر:** قد يكون النشاط الرياضي في نظر بعضهم وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الإحباطات الناشئة من ضغوط الحياة العصرية، ويصبح النشاط الرياضي في هذه الحالة وسيلة للترويح وقضاء وقت الفراغ، وعاملًا مساعدًا على تفريغ الانفعالات المكبوتة؛ ومن ثمّ خفض التوتر.

5. **النشاط البدني بوصفه خبرة للتفوق الرياضي:** يرى بعضهم أن النشاط الرياضي قد يوفّر المجال لإشباع الحاجة إلى التفوّق الرياضي والمنافسة الرياضية، ويبدو أن ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المعاصرة – خاصة في مجال المستويات الرياضية العالية– ترتبط بنوع من الخبرات تدفع إلى المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد، وكبح جماح النفس في العديد من المواقف، كما تتطلّب التخلي عن كثير من المصادر التي تشبع بعض الرغبات (علاوي، 1998).

ثانيًا: الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أهمية الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية؛ تُوصّل إلى بعض الدراسات ذات العلاقة، وتم ترتيب الدراسات من الأحدث للأقدم.

– دراسة الشنباري (2023)، بعنوان: «مصادر الثقافة الرياضية لدى طالب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى» اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوين عينة الدراسة من (61) طالبة وطلبة بكلية التربية، وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على أنواع مصادر الثقافة الرياضية المختلفة لدى طلاب كلية التربية البدنية التربية والرياضة. وكان من أبرز النتائج: أن المحاضرين من قسم التربية الرياضية هم أكبر مصادر الثقافة الرياضية، كما إشارات نتائج الدراسة الى أن أصدقاء الدراسة هم أكبر مصادر الثقافة الرياضية. كما أن نسبة الطلاب كانت أكثر من نسبة الاناث في فهم مصادر الثقافة الرياضية بسبب اتجاهاتهم واهتماماتهم بالثقافة الرياضية.

– دراسة جبريط وعبد القادرو كرابي (2014-2015)، بعنوان: «اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية». اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهدفت الدراسة إلى الإحاطة الشاملة بأهم الظروف والعوامل التي تدفع الطالب نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وقد أُختيرت العينة من المجتمع الأصلي الذي قوامه (541) طالبًا وطالبة من مختلف المستويات التعليمية (الليسانس والماستر)، وأُختيرت السنتان الأولى والثانية؛ لأن طلبة هذا المستوى يمارسون الأنشطة البدنية والرياضية من خلال الحصص التطبيقية المقررة بالمعهد، وقد بلغ عدد طلبة السنة الأولى (117) (113 ذكورًا و4 من الإناث)، وبلغ عدد طلبة السنة الثانية (111) (106 ذكور و5 من الإناث)، واتبع الباحثة المنهج الوصفي. وكان من أبرز النتائج: امتلاك طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية اتجاهًا إيجابيًّا نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي؛ بغض النظر عن الجنس أو المستوى أو حتى السن، مع أن هذا الأخير لم يؤخذ متغيّرًا للدراسة، ولا توجد فروق دالة بين الجنسين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي في أبعاده، ما عدا بُعد كخبرة توتر ومخاطرة؛ لبلوغ الفتاة إلى مستوى مهاري وحس حركي يسمح لها بمجاراة الذكور.

– دراسة سنة (2011)، بعنوان: «دور البرامج الرياضية بالتلفزيون الجزائري في نشر الثقافة الرياضية لدى الشباب الجزائري». اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمحورت إشكالية الدراسة حول موضوع الإعلام الرياضي بصفة عامة، وما تذيعه محطات التلفزيون العربية والأجنبية العامة والمتخصّصة في المضمون الرياضي بصفة خاصة، والتّعرّف على مدى استفادة الجمهور الجزائري من هذه البرامج من ناحية الثقافة الرياضية ومستويات هذه الثقافة، والكشف عن مستوى الثقافة الرياضية التي يكتسبها الجمهور من خلال تعرّضه لهذه البرامج الرياضية في التلفزيون، ومعرفة العلاقة بين استخدام الشباب الجامعي للبرامج الرياضية والإشباعات المحقّقة من ذلك في تشكيل ثقافتهم الرياضية.

– دراسة زايد، سنة (2004)، بعنوان: «اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيّرات»(دراسة منشورة بمجلة سلسة الدراسات النفسية والتربوية جامعة السلطان قابوس). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهدفت إلى التّعرّف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي، والكشف عن طبيعة هذه العلاقة مع بعض المتغيّرات المختارة (الجنس، وعدد

ساعات الممارسة الأسبوعية للنشاط الرياضي، ومستوى متابعة النشاط الرياضي في وسائل الإعلام المرئية والمقروءة). وتمثّل مجتمع الدراسة في طلبة الدفعة (74) من الطلبة المقبولين للدراسة بجامعة السلطان قابوس، بلغ عددهم (2412) طالبًا وطالبة، أما العينة فتألفت من (352) طالبًا وطالبة، أُختيروا عشوائيًّا، وأُستخدم مقياس كنيون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي – الذي أعدّه جيرالد كينيون Gerald Kenyon، وعرّبه محمد حسن علاوي– كما أُعتمد على المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى: وجود اتجاهات إيجابية بصفة عامة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس الجدد، خاصة نحو النشاط الرياضي للصحة واللياقة، ثم النشاط الرياضي بوصفه خبرة اجتماعية، ثم النشاط الرياضي للترويح وخفض التوتر، يليه النشاط الرياضي كخبرة جمالية، ثم النشاط الرياضي للمنافسة والتفوق، وأخيرًا النشاط الرياضي كخبرة توتر ومخاطرة. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالنشاط الرياضي ذي الطابع الصحي، مثل: تنظيم دروس لياقة بدنية وتدريبات هوائية (Aerobics)، وتنظيم أنشطة رياضية تشبع الحاجات الاجتماعية والترويحية لجمهور الطلبة؛ لتبوئ هذه الجوانب مراتب متقدمة ضمن اتجاهات الطلبة الجدد نحو النشاط الرياضي.

– دراسة سابق، سنة (1990)، بعنوان: «اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية الرياضية في محافظة القاهرة». اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهدفت إلى التّعرّف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مفهوم التربية الرياضية، وقد استخدم الباحثة مقياس كينون أداة لجمع البيانات، وبلغ عدد أفراد عينة مجتمع الدراسة (1146) طالبًا أُختيروا بالطريقة العشوائية، وكان من أبرز النتائج: توجد اتجاهات إيجابية بوجه عام نحو النشاط الرياضي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بين الطلاب الممارسين والطلاب غير الممارسين؛ لصالح الطلاب الممارسين.

– دراسة محمود سنة (1983)، بعنوان: «اتجاهات طلبة الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي». اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد طُبّق مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي على عينة مكوّنة من (222) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وكان من أبرز النتائج: توجد اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو النشاط الرياضي في أبعاد: الصحة واللياقة والترويح وخفض التوتر، وكخبرة اجتماعية وجمالية أكثر منها نحو بُعدي التفوّق الرياضي وكخبرة توتر ومخاطرة، ووجود فروق ذات دلالة بين درجات الرياضيين وغير الرياضيين على بعض أبعاد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وتوجد فروق في الاتجاهات تبعًا لمتغيّر الجنس في بعض أبعاد مقياس الاتجاهات نحو النشاط الرياضي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج المتبع: اعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الاتجاهات والثقافة والأنشطة على المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة الموضوع. ومن حيث الأداء: اعتمدت الدراسات السابقة التي تخصّ الاتجاهات على مقياس كينون، حيث يعدّ الأكثر استعمالًا وهو مقياس يتكوّن من ستة أبعاد: (الخبرة الاجتماعية، والخبرة الجمالية، وخفض التوتر، والصحة واللياقة، وتوتر ومخاطرة، والتوافق الدراسي)، أما باقي الدراسات فاعتمدت على الاستبانة ومقياس للثقافة الرياضية. ومن حيث العينة: فهناك دراسات أُجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبعضها أُجريت على طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعات، وأُختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

وقد اختلفت الدراسات من حيث الهدف، فبعضها هدف إلى معرفة اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو النشاط البدني الرياضي، والتّعرُّف على العلاقة بين تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي، والتّعرُّف على دافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف على الثقافة الرياضية وعلاقتها بالاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى بعض طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل: أي هدفت إلى قياس الثقافة الرياضية لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ومن حيث النتائج: فقد توصّلت الدراسات إلى العلاقة الموجبة بين مستوى الثقافة، والاتجاهات نحو ممارسة الرياضة، وطبيعة اتجاهات التلاميذ والطلبة نحو النشاط البدني الرياضي. وقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في نوعية العينات المستخدَمة وعددها.

ومما سبق لذا فقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة جوانب ومنها، في الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي بناء الاستبانة، على الرغم من اختلاف المنهجية المستخدمة. ولكن تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مكان تطبيق الدراسة؛ لكون الدراسة الحالية شملت كلية التربية بجامعة حائل؛ لذلك تُعد هذه الدراسة هي الأولى من هذا النوع في الجامعة لم يسبق دراستها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة الدراسة الحالية، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ فقد اعتمدت الباحثة في إجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي.

مجتمع الدراســة:

تمثّل مجتمع الدراسة في طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) بكلية التربية– جامعة حائل.

عينة الدراســة:

أُختيرت عينة الدراســة بطريقة العينة العشوائية من طالبات كلية التربية في قسمي علم النفس ورياض الأطفال، والجدول (1) الآتي يُبيّن وصف مجتمع الدراسة وعينته.

جدول 1

وصف مجتمع الدراسة وعينته

التوصيف	المجتمع		العينة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
علم النفس	1030	٪54.81	164	٪52.56
رياض الأطفال	849	٪45.19	148	47.44٪
النسبة المئوية	1879	٪100	312	٪100

ملاحظة: من الجدول 1 فقد كانت استجابة طالبات قسم علم النفس أكبر حيث مثلت 52.56% من حجم العينة.

أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة؛ استخدمت الباحثة الاستبانة، حيث صُمّمت استبانة واستمارة للأنشطة البدنية المُفَضَّلة كالآتي:

المقياس الأول: يهدف إلى التّعرّف على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل.

المقياس الثاني: يهدف إلى التّعرّف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل.

أما الاستمارة فهدفت إلى التّعرف على الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل، من خلال استمارة تطلب اختيار ثلاثة الأنشطة الرياضية المُفَضَّلة، متسلسلة النشاط الرياضي بالدرجة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة.

إجراءات الدراسة:

اطلعت الباحثة على المراجع العلمية والدراسات السابقة المرتبطة؛ للمساعدة على جمع البيانات التي تفيد في إعداد الاستبانات وعباراتها.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

تُحقّق من صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري (Face Validity) بعرضها على ستة من المحكّمين ذوي الاختصاص والخبرة لتحكيمها من حيث: مدى ملاءمة العبارات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدَفة للدراسة، ومدى وضوح العبارة وسلامة صياغتها، وذلك بتعديل العبارات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وقد اتفق معظم الخبراء حول المحاور الرئيسة بنسبة (80٪).

المقياس الأول: يهدف إلى التّعرّف على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) بكلية التربية جامعة حائل، وقد اتفق معظم المحكّمين على صلاحية عبارات المقياس؛ باستثناء العبارات (1-2-23-25-26-29-41-49-50-51)، ويرجع هذا إلى أن العبارة المذكورة قد لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وقد حُسبت النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها للانتماء للبُعد وللمقياس بشكل عام، وأُختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أكبر من (80٪).

المقياس الثاني: يهدف إلى التّعرّف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل، وقد اتفق معظم المحكّمين على صلاحية عبارات المقياس؛ باستثناء العبارات (3-5-14-15-16-17-19-22-23-25)، ويرجع هذا إلى أن العبارات المذكورة قد لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وقد حُسبت النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها للانتماء للبُعد وللمقياس بشكل عام، وأُختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أكبر من (80٪).

الاستبيان الثالث: يهدف إلى التّعرُّف على الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل، وقد اتفق معظم الخبراء على الأنشطة البدنية المدرجة بنسبة (78٪)، واقترحوا إضافة الأنشطة الآتية: (جمباز – جودو – كارتيه– كونغ فو)؛ ليصبح عدد الأنشطة (15) نشاطًا بدنيًّا.

الصدق الذاتي لاستبانة الطلاب: يُستخدم الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الاستبانة، ويُقصد به التجانس الداخلي للاستبانة؛ بمعنى أن تهدف كل عبارة إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها العبارات الأخرى في الاستبانة. ولتحديد الاتساق الداخلي حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

الاستمارة الأولى: تهدف إلى التّعرّف على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل:

جاءت معاملات ارتباط العبارات بالاستمارة في الجدول (2).

جدول 2

معاملات ارتباط العبارات بالاستبانة ن=50

العبارة	معامِل الارتباط
1 –أُفضّل الممارسة الرياضية، وهي غالبًا الطريقة الوحيدة لإزالة التوترات النفسية الشديدة.	0.660**
2– أستطيع أن أتحمّل التدريب اليومي العنيف طوال العام؛ لكي أستعد للاشتراك في المنافسات الرياضية.	0.569**
3 –تعجبني الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال الحركات للاعب.	0.714**
4 –تعجبني الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى تدريب منظم لفترات طويلة، التي يقيس فيها اللاعب قدرته على المنافسات ضد منافسين على مستوى عالٍ من المهارة.	0.690**
5 –تعدّ الممارسة الرياضية وسيلة مهمة من وسائل الترويح.	0.755**
6 –تتيح ممارسة الرياضة للإنسان فرصًا كثيرة للاسترخاء من متاعب عمله اليومي، مثل: مشاهدة المباريات الرياضية.	0.674**
7 –أُفضّل ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية التي يشترك فيها عدد كبير من الأفراد.	0.631**
8 –أُفضّل ممارسة الرياضة التي أفوز فيها عن أي رياضة أخرى.	0.743**
9–أميل إلى الأنشطة الرياضية التي ترتبط بالمخاطرة.	0.742**
10 –أُفضل أي نشاط رياضي يزداد فيه الطابع التنافسي بدرجة كبيرة.	0.804**
11– يمكن أن أستغل الوقت الذي أمارسه في الرياضة لممارسة أنشطة أخرى.	0.742**
12 –يتأسس النجاح في البطولات الرياضية على إنكار الذات والتضحية وبذل الجهد.	0.696**
13–أشعر بسعادة عندما أشاهد جمال الحركات الرياضية.	0.711**
14 –تعجبني الأنشطة الرياضية التي تتطلّب من اللاعب السيطرة على المواقف الخطرة.	0.811**
15– أُفضّل ممارسة الأنشطة الرياضية التي يستطيع الإنسان ممارستها بمفرده.	0.696**
16 –أُفضّل الأنشطة الرياضية التي تتطلّب الجرأة والمغامرة إلى أقصى حد.	0.729**
17 –أُفضّل ممارسة الرياضة التي تجعلني سعيدًا بصورة حقيقية.	0.631**
18–أستطيع أن أمضي عدة ساعات في مشاهدة حركات الرشاقة أو الحركات التي تتميز بالتوافق الجيد مثل: حركات الجمباز والباليه.	0.678**

ملاحظة: من الجدول (2) يلاحظ أن ارتباط عبارات بالاستبانة مرتفع (قيمة ارتباط العبارة بالاستبانة أكبر من المتوسط)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على قوة ارتباط المحاور بالاستبانة ويؤكد صدقها.

الاستمارة الثانية: تهدف إلى التّعرّف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل: وجاءت معامِلات ارتباط العبارات بالاستمارة في الجدول (3).

جدول 3

مُعامِلات ارتباط العبارات بالاستبانة ن=50.

	العبارة	معامِل الارتباط
1.	أُشاهد البطولات والأحداث الرياضية المحلية والدولية والعالمية بشكل مستمر.	0.775**
2.	أعرف بعض قوانين الألعاب الرياضية.	0.799**
3.	أعرف بعض تاريخ الألعاب الرياضية.	0.649**
4.	تُسهم الرياضة في تنمية التعاون مع الجماعة والأخلاق الرياضية.	0.702**
5.	أهتم بمتابعة مواعيد الأحداث الرياضية وأماكنها البارزة في العالم.	0.758**
6.	أفضّل متابعة الألعاب الرياضة من خلال الفضائيات الرياضة.	0.669**
7.	أعرف آراء الخبراء والمختصين الرياضيين في مختلف قضايا الرياضة.	0.738**
8.	أعرف أغلب الشخصيات الرياضية البارزة في العالم.	0.710**
9.	تنمّي الرياضة مفهوم الانتماء للجماعة والوطن.	0.624**
10.	أستمتع بالعنف والشغب في البطولات والمنافسات الرياضية.	0.683**
11.	تشجّع البرامج الرياضية المشاهدين على الانتماء غلى المؤسسات والأندية الرياضية الشبابية.	0.663**
12.	ألاحظ أن الصلة بين الرياضة والعلوم الأخرى ضعيفة.	0.653*
13.	أعرف أن السلوك الرياضي الصحيح هو الذي يبعد اللاعب عن التعصّب.	0.735**
14.	أهتم برياضة المعوقين.	0.660**
15.	ألاحظ أن احتكار بعض القنوات لبثّ الأحداث الرياضية يحرم بعض المشاهدين من حقّ المشاهدة.	0.738**

ملاحظة: من الجدول 3 أن ارتباط العبارات بالاستبانة مرتفع، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

من خلال الجدولين 2 و3 نلاحظ أن قيم (الارتباط) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.569) و(0.811) وهي قيم أكبر من المتوسط، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على قوة ارتباط العبارات بالاستبانة ويؤكد أنها صادقة لما وضعت لقياسه.

الأداة ثبات:

تحقّقت الباحثة من ثبات استمارة الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، ويوضّح الجدول (4) ثبات استبانة الدراسة للعينة الاستطلاعية.

الجدول 4

ثبات استبانة الدراسة للعينة الاستطلاعية الجدول (4) ثبات استبانة الدراسة للعينة الاستطلاعية.

. المحور	عدد العبارات	قيمة معامل الثبات	درجة الثبات
الاستمارة الأولى	18	0.881	مرتفعة
الاستمارة الثانية	15	0.861	مرتفعة

يتضح من الجدول (4)؛ أن درجة ثبات المقياس الأول (0.88)، وبلغت للمقياس الثاني (0.86)، وهي درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا ويمكن تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة للحصول على النتائج المعالجات الإحصائية الآتية:

أ. معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق كل استبانة.

ب. معامل ألفا كرو نباخ؛ لقياس ثبات الاستبانة.

ج. النسب المئوية في حساب التكرارات، حيث تعدّ النسبة المئوية أكثر تعبيرًا عن الأرقام الخام.

د- الانحراف المعياري لحساب انحراف القيم عن متوسطها.

هـ- الوزن النسبي: ويساوي التقدير الرقمي على عدد أفراد العينة، ويساعد الوزن النسبي على تحديد درجة التحقّق لكل عبارة من عبارات كل استبانة، وترتيبها حسب وزنها النسبي، حيث يُحسب الوزن النسبي لكل عبارة، عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة وفقًا لطريقة (ليكرت: Likert Method)، ولتصحيح الاستبانة فقد وضعت الباحثة ميزانَ تقديري ثلاثيًّا، وقد صُحّحت العبارات كالآتي: (موافق ثلاث درجات- موافق إلى حدّ ما درجتان- غير موافق درجة واحدة)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة؛ فإنه يعطي ما يسمّى بـ(الوسط المرجّح)، الذي يُعبّر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حِدة كما يأتي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(\text{3* تكرار موافقة}) + (\text{2* تكرار إلى حد ما}) + (\text{1* تكرار غير موافقة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدّدت درجة التحقّق لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها: موافقة، أو إلى حد ما، أو غير موافقة) من خلال العلاقة الآتية:

$$\text{درجة التحقّق} = \frac{\text{ن}-1}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (3)، ويوضّح الجدول (5) مستوى تحقّق العبارة ومداها لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة.

جدول 5

مدى قيمة درجات تحقّق عبارات الاستبانة.

وز=درجة التحقّق	المدى
غير موافقة	1 الى 1.66
إلى حد ما	1.67 إلى 2.33
موافقة	2.34 إلى 3

ملاحظة: درجة التحقق لكل عبارة وفقا للتقدير الرقمي والوسط المرجح (+0.66) لكل **مدى**

عرض النتائج وتفسيرها وفقاً لتساؤلات الدراسة:

تحقيقًا لهدف الدراسة، ووصولًا إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وفي حدود ما تُوصّل إليه من بيانات، وعرض النتائج وتفسيرها.

التساؤل الأول، الذي ينصّ على:

ما مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال)، في كلية التربية بجامعة حائل؟

جدول 6

الاستجابات الخاصة مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة حسب أوزانها النسبية والنسب المئوية للموافقة.

م	العبارة		درجة التحقُّق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مدى قوة الموافقة
			موافقة	إلى حد ما	غير موافقة			
1	أُفضل الممارسة الرياضية، وهي غالبًا الطريقة الوحيدة لإزالة التوترات النفسية الشديدة.	ك	209	96	7	2.65	0.52	موافقة
		٪	2.2	30.8	67.0			
2	أستطيع أن أتحمّل التدريب اليومي العنيف طوال العام؛ لكي أستعد للاشتراك في المنافسات الرياضية.	ك	117	106	89	2.09	0.81	إلى حدٍّ ما
		٪	37.5	34	28.5			
3	تعجبني الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال الحركات للاعب.	ك	222	79	11	2.68	0.54	موافقة
		٪	71.2	25.3	3.5			
44	تعجبني الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى تدريب منظم لفترات طويلة، والتي يقيس فيها اللاعب قدرته على المنافسات ضد منافسين على مستوى عالٍ من المهارة.	ك	189	96	27	2.52	0.65	موافقة
		٪	60.9	30.8	8.7			
55	تعدّ الممارسة الرياضية وسيلة مهمة من وسائل الترويح.	ك	225	64	23	2.65	0.61	موافقة
		٪	72.1	20.5	7.4			
6	تتيح ممارسة الرياضة للإنسان فرصًا كثيرة للاسترخاء من متاعب عمله اليومي، مثل مشاهدة المباريات الرياضية.	ك	203	90	19	2.59	0.60	موافقة
		٪	65.1	28.8	6.1			
7	أُفضّل ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية التي يشترك فيها عدد كبير من الأفراد.	ك	192	85	38	2.49	0.70	موافقة
		٪	61.5	26.3	12.2			
8	أُفضّل ممارسة الرياضة التي أفوز فيها عن أي رياضة أخرى.	ك	183	94	35	2.47	0.69	موافقة
		٪	58.7	30.1	11.2			
9	أميل إلى الأنشطة الرياضية التي ترتبط بالمخاطرة.	ك	119	83	110	2.03	0.86	إلى حد ما
		٪	38.1	26.6	35.3			
10	أُفضّل أي نشاط رياضي يزداد فيه الطابع التنافسي بدرجة كبيرة.	ك	173	102	37	2.44	0.70	موافقة
		٪	55.4	32.7	11.9			
11	يمكن أن أستغل الوقت الذي أمارسه في الرياضة لممارسة أنشطة أخرى.	ك	156	116	40	2.37	0.70	موافقة
		٪	50	37.2	12.8			
12	يتأسس النجاح في البطولات الرياضية على إنكار الذات والتضحية وبذل الجهد.	ك	131	87	94	2.12	0.84	إلى حد ما
		٪	42	27.9	30.1			
13	أشعر بسعادة عندما أشاهد جمال الحركات الرياضية.	ك	220	78	14	2.66	0.56	موافقة
		٪	70.5	25.0	4.5			
14	تعجبني الأنشطة الرياضية التي تتطلّب من اللاعب السيطرة على المواقف الخطرة.	ك	198	89	25	2.55	0.64	موافقة
		٪	63.5	28.5	8.0			
15	أُفضّل ممارسة الأنشطة الرياضية التي يستطيع الإنسان ممارستها بمفرده.	ك	198	99	15	2.59	0.58	موافقة
		٪	63.5	31.7	4.5			

م	العبارة		درجة التحقُّق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مدى قوة الموافقة
			موافقة	إلى حد ما	غير موافقة			
16	أُفضّل الأنشطة الرياضية التي تتطلّب الجرأة والمغامرة إلى أقصى حد.	ك	167	99	46	2.39	0.73	موافقة
		٪	53.5	31.7	14.7			
17	أُفضّل ممارسة الرياضة التي تجعلني سعيدًا بصورة حقيقية.	ك	247	55	10	2.76	0.50	موافقة
		٪	79.2	17.6	3.2			
18	أستطيع أن أمضي عدة ساعات في مشاهدة بعض حركات الرشاقة أو الحركات التي تتميز بالتوافق الجيد، مثل/ حركات الجمباز والباليه.	ك	182	93	37	2.46	0.70	موافقة
		٪	58.3	29.8	11.9			

والاجابة على التساؤل الاول: ما مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل يتضح من الجدول (6) أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات الاستبانة تراوحت ما بين (2.68- 2.03) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.86 – 0.50)؛ مما يدلّ على تقارب آراء أفراد العينة حول ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي علم النفس ورياض الأطفال، ويتبيّن من العبارات ايضا ارتفاع درجة الموافقة؛ مما يدلّ على ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات قسمي علم النفس ورياض الاطفال.

التساؤل الثاني، الذي نصّ على: ما مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل؟

جدول (7) يوضح الاستجابات الخاصة على ما مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية حسب أوزانها النسبية والنسب المئوية للموافقة.

جدول 7

الاستجابات الخاصة بمستوى الثقافة الرياضية حسب أوزانها النسبية والنسب المئوية للموافقة.

م	العبارة		درجة التحقّق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مدى قوة الموافقة
			موافقة	إلى حد ما	غير موافقة			
1	أُشاهد البطولات والأحداث الرياضية المحلية والدولية والعالمية بشكل مستمر.	ك	166	95	51	2.37	0.75	موافقة
		٪	53.2	30.4	16.3			
2	أعرف بعض قوانين الألعاب الرياضية.	ك	175	106	31	2.46	0.67	موافقة
		٪	56.1	34	9.9			
3	أعرف بعض تاريخ الألعاب الرياضية.	ك	162	81	69	2.30	0.81	إلى حد ما
		٪	51.9	26	22.1			
4	تُسهم الرياضة في تنمية التعاون مع الجماعة والأخلاق الرياضية.	ك	211	75	26	2.59	0.64	موافقة
		٪	67.7	24	8.3			
5	أُهتم بمتابعة مواعيد الأحداث الرياضية وأماكنها البارزة في العالم.	ك	151	92	69	2.26	0.80	إلى حد ما
		٪	48.4	29.5	22.1			
6	أفضّل متابعة الألعاب الرياضة من خلال الفضائيات الرياضة.	ك	169	69	74	2.30	0.83	إلى حد ما
		٪	54.2	22.1	23.7			
7	أعرف آراء الخبراء والمختصين الرياضيين في مختلف قضايا الرياضة.	ك	138	89	85	2.17	0.83	إلى حد ما
		٪	44.2	28.5	27.2			

م	العبارة		درجة التحقّق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مدى قوة الموافقة
			موافقة	إلى حد ما	غير موافقة			
8	أعرف أغلب الشخصيات الرياضية البارزة في العالم.	ك	170	101	41	2.41	0.71	موافقة
		٪	54.5	32.4	13.1			
9	تنمّي الرياضة مفهوم الانتماء للجماعة والوطن.	ك	221	76	15	2.66	0.57	موافقة
		٪	70.8	24.4	4.8			
10	أستمتع بالعنف والشغب في البطولات والمنافسات الرياضية.	ك	78	35	199	1.60	0.86	إلى حد ما
		٪	25.0	11.2	63.8			
11	تشجّع البرامج الرياضية المشاهدين على الانتماء للمؤسسات والأندية الرياضية الشبابية.	ك	184	103	25	2.51	0.64	موافقة
		٪	59	33	8			
12	ألاحظ أن الصلة بين الرياضة والعلوم الأخرى ضعيفة.	ك	155	103	54	2.32	0.75	إلى حد ما
		٪	49.7	33	17.3			
13	أعرف أن السلوك الرياضي الصحيح هو الذي يبعد اللاعب عن التعصّب.	ك	209	73	30	2.57	0.66	موافقة
		٪	67	23.4	9.6			
14	أهتم برياضة المعوقين.	ك	217	62	33	2.59	0.67	موافقة
		٪	69.6	19.9	10.6			
15	ألاحظ أن احتكار بعض القنوات لبثّ الأحداث الرياضية يحرم بعض المشاهدين من حقّ المشاهدة.	ك	195	75	42	2.49	0.72	موافقة
		٪	62.5	24	13.5			

يتضح من الجدول (7) أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات الاستبانة؛ تراوحت بين (2.66- 1.60)، وأن قيم الانحراف المعياري انحصرت بين (0.86 – 0.64)؛ مما يدلّ على تقارب آراء أفراد العينة **حول مستوى الثقافة الرياضية**، وتبيّن العبارات (4-9-11-13-14) ارتفاع درجة الموافقة على ارتفاع نسبة اهتمام طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال)، في كلية التربية بجامعة حائل بالثقافة الرياضية؛ وارتفاع مستوى الثقافة الرياضية لديهن.

الإجابة عن التساؤل الثالث، الذي نصّ على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة ومستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل؟

جدول 8

العلاقة بين الثقافة الرياضية والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

المقياس	العينة	مُعامِل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	الدلالة عند 0.05
الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية الثقافة الرياضية	312	0.64	0.017	ذو دلالة احصائية

يتبيّن من الجدول (8)، أن قيمة معامِل الارتباط البسيط بيرسون بلغت (0.64)، وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى المعوية 0.05 وعليه يستوجب قبول الفرض البديل ورفض فرض العدم، وهو وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة الرياضية والاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية بقسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في جامعة حائل.

إجابة التساؤل الرابع، الذي ينصّ على: ماهي الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل؟

جدول 9

الاستجابات الخاصة على الأنشطة البدنية الثلاثة الأولى الـمُفَضَّلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل.

الرياضة المُفَضَّلة الأولى			الرياضة المُفَضَّلة الثانية			الرياضة المُفَضَّلة الثالثة				مجموع التكرارات	النسبة المئوية الكلية
الرياضة	التكرار	التكرار التراكمي	النسبة المئوية	الرياضة	التكرار	التكرار التراكمي	النسبة المئوية	الرياضة	التكرار	التكرار التراكمي	النسبة المئوية		
كرة القدم	80	80	25.64	كرة السلة	41	41	13.14	السباحة	57	57	18.27	178	57.05
كرة السلة	37	117	11.86	كرة الطائرة	37	78	11.86	كرة الطائرة	35	92	11.22	109	34.94
الكشافة والرحلات	30	147	9.62	السباحة	30	108	9.62	الجري	33	125	10.58	93	29.82
تنس طاولة	28	175	8.97	الكشافة والرحلات	29	137	9.29	كرة يد	32	157	10.26	89	28.52
كرة الطائرة	24	199	7.69	اليوغا	27	164	8.65	المشي	31	188	9.94	82	26.28
المشي	21	220	6.73	المشي	24	188	7.69	ألعاب صغيرة	28	216	8.97	73	23.39
السباحة	20	240	6.41	كرة يد	22	210	7.05	اليوغا	23	239	7.37	65	20.83
ألعاب صغيرة	19	259	6.09	الجري	21	231	6.73	الكشافة والرحلات	15	254	4.81	55	17.63
الجري	17	276	5.45	ألعاب صغيرة	19	250	6.09	تنس طاولة	14	268	4.49	50	16.03
اليوغا	11	287	3.53	تنس طاولة	18	268	5.77	جمباز	14	282	4.49	43	13.79
كرة يد	8	295	2.56	كرة القدم	13	281	4.17	كرة القدم	14	296	4.49	35	11.22
جودو	7	302	2.24	كاراتيه	12	293	3.85	كاراتيه	8	304	2.56	27	8.65
جمباز	6	308	1.92	جودو	11	304	3.53	جودو	5	309	1.60	22	7.05
أنشطة أخرى	3	311	0.96	جمباز	6	310	1.92	كرة السلة	3	312	0.96	12	3.84
كاراتيه	1	312	0.32	أنشطة أخرى	2	312	0.64	أنشطة أخرى	0	312	0.00	3	0.96
المجموع	**312**		**100**	**----**	**312**		**100**	**-----**	**312**		**100**	**936**	**300**

من الجدول (9) يتضح الآتي:

- في الرغبة الأولى كان نشاط كرة القدم بتكرار (80) رغبة وبنسبة 25.64٪، وحصل نشاط كرة السلة على (37) رغبة بنسبة 11.86٪ كرغبة أولى، وحصل نشاط الكشافة والرحلات على (30) تكرارًا وبنسبة 9.62٪، وبهذا فإن الرغبات الثلاث الأولى تمثّلت في: نشاط كرة القدم وكرة السلة ونشاط الكشافة والرحلات، بتكرار تراكمي (147) رغبة وبنسبة 47.12٪ من العينة، وأن ما نسبته 52.88٪، بتكرار تراكمي (165)؛ توزّعت رغباتهن على (12) نشاطًا المتبقية.
- في الرغبة الثانية كان نشاط كرة السلة بتكرار (41) رغبة وبنسبة 18.27٪، وحصل نشاط كرة الطائرة على (37) رغبة بنسبة 11.86٪، وحصل نشاط السباحة على (30) تكرارًا بنسبة 9.62٪؛ وبالتالي فإن الرغبات الثلاث الأولى تمثّلت في: نشاط كرة السلة وكرة الطائرة والسباحة، بتكرار تراكمي (108) رغبات بنسبة 34.62٪ من العينة، وأن ما نسبته

65.38٪، بتكرار تراكمي (204)؛ توزّعت رغباتهن على (12) نشاطًا المتبقية، بوصفها نشاطًا مفضّلًا بالدرجة الثانية.

- في الرغبة الثالثة تكرر نشاط السباحة (57) رغبة بنسبة 13.14٪، وحصل نشاط كرة الطائرة على (35) رغبة بنسبة 11.22٪، وحصل نشاط الجري على (33) تكرارًا بنسبة 10.58٪؛ ومن ثمّ فإن الرغبات الثلاث الأولى تمثّلت في: نشاط السباحة وكرة الطائرة والجري، بتكرار تراكمي (125) رغبة بنسبة 40.07٪ من العينة، وأن ما نسبته 59.93٪، بتكرار تراكمي (187)؛ توزّعت رغباتهن على (12) نشاطًا المتبقية، بوصفها نشاطًا مفضّلًا بالدرجة الثالثة.

واستنادا على نسب التكرارات بالجدول اعلاه فان الأنشطة البدنية المُفَضَّلة لدى طالبات قسمي علم النفس والرياضة البدنية كانت (كرة القدم ؛كرة السلة ؛الكشافة والرحلات؛ تنس طاولة؛كرة الطائرة ؛المشي؛ السباحة ؛على الترتيب)

ومن خلال ما ظهرت نتائجه في الدراسة الميدانية يتضح للباحثة ما يلي:

وفي ضوء ما سبق من نتائج يجد الباحثة أن ارتفاع درجة الموافقة على مستوى الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى الطالبات يعزى الى ارتفاع نسبة الوعي باهمية ممارسة الانشطة لدى الفئة محور الدراسة، وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الشنباري (2023)، ودراسة الصرايرة (2022)، وقد برجع ذلك ايضا الى طبيعة الدراسة الاكاديمية لهذة الفئة والتى ترتبط ارتباط مباشر بممارسة الرياضة والتي تُشكل جزء من المقررات العملية. كذلك جاءت النتائج متوافقة مع ارتفاع مستوى الثقافة الرياضية لدى طالبات بقسمي (علم النفس ورياض الأطفال) في كلية التربية بجامعة حائل والذي يعزى بطبيعة الحال لممارسة الرياضة البدنية ضمن الخطة الدراسية العملية للطالبات خلال مسيرتهن الاكاديمية بالجامعة (زايد، 2004).

كما اسفرت نتائج التحليل عن وجود علاقة معنوية وذات دلالة إحصائية بين الثقافة الرياضية والاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات كلية التربية بقسمي علم النفس والرياضة البدنية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة النجار (2022)، دراسة المسعودي والحربي (2023)، حيث ان الثقافة الرياضية للطالبات والمكتسبة لديهن خلال مسيرتهن الاكاديمية والمرتبطة كما ذكرنا بشكل مباشر بزيادة الوعي الثقافي باهمية الرياضة والنشاط البدني كان لها دور فعال في اتجاه الطالبات نحو ممارسة الرياضة مع توفر الامكانيات والميادين الرياضة بالجامعة كان لهم دور كبير في ممارسة الطالبات للأنشطة البدنية.

اما فيما يتعلق بالأنشطة الرياضية المُفَضَّلة لدى الطالبات والتي تمثلت بالدرجة الأولى في: كرة القدم، ثم كرة السلة، تليها كرة الطائرة، ثم المشي، ثم السباحة. فقد يعزى ذلك لزيادة الوعي الثقافي الرياضي للطالبات بالجامعة لهذة الانشطة والذي قد يُعزى لتوفر التدريب المتزامن وتوفر الملاعب المخصصة لهذه الرياضة كان لهم الدور الفاعل في هذا الترتيب. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة علاوي، (1998).

التوصيات:

- العمل على توفير وحدت تخصصية بالجامعات تهتم في بنشر مفهوم الثقافة الرياضية – بوصفه مفهومًا للتنمية المستدَامة– من قِبل القيادات بالجامعات.
- تعزيز مهارات الطالبات من خلال التركيز على مشاركتهن في الأنشطة الرياضية بالجامعة؛ لأهميتها في تحسين مستوى الثقافة الرياضية.
- إقامة البطولات والفعاليات الرياضية التي تهدف إلى تدعيم الألعاب الرياضية السعودية، وتؤسس ثقافة رياضية مستقبلية.
- تأكيد دور الإعلام في تعزيز القيّم الرياضية وتحصينها ووضعها في إطار حاكم للأداء الرياضي، وإقامة الملتقيات بشكل دوري؛ تأكيدًا لأهمية الحفاظ على مبادئ الثقافة الرياضية في المجتمع.
- زيادة خيارات الطلبة من الأنشطة الطلابية، التي تتولى عمادة شؤون الطلبة تنظيمها – خاصة الأنشطة الرياضية– لإتاحة الفرص للطلاب لاختيار ما يتفق مع رغباتهم واتجاهاتهم وميولهم.

الأبحاث المقترحة:

1–إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مستوى الثقافة الرياضة واتجاهاتها في متغيّرات مختلفة، مثل: نوع الجنس والعمر، وحدود مكانية مختلفة ومتغيرات أخرى.

2–دراسة العقبات المحتملة نحو ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات في المرحلة الجامعية.

3–دراسة الحلول لتجاوز عقبات ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة لدى طالبات في المرحلة الجامعية من وجهة أعضاء هيئة التدريس.

المراجـــع:

إبراهيم، محمد إسماعيل والياسمين، ميساء نديم. (2012). الثقافة الرياضية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الخامسة بمعهد إعداد المعلمين ديالي. مجلة علوم التربية البدنية، 3(5)، 140-166.

أبو شعلة، عمرو جابر. (2022). دور الإعلام الرياضي المدرسي في نشر ثقافة الرياضة لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي للصم والبكم. المجلة العلمية لعلوم الرياضة بجامعة المنوفية، 3(1)، 58-90.

أبو شوارب، محمد علي وحسين، محمود محمد صيام. (2022). ممارسة الأنشطة الرياضية داخل الأندية الصحية خلال جائحة كورونا وعلاقتها بمستوى الثقافة الصحية الرياضية الغذائية. المجلة العلمية لعلوم الرياضة، 7(2)، 158-179.

التميمي، رأفت كاظم. (2022). دور الفضائيات الرياضية والمواقع الإلكترونية في تعزيز الثقافة الرياضية لدى الشارع الرياضي العراقي. مجلة البحوث الإعلامية، 63(2)، 1241-1300.

جبريط، عبد القادر وكرابي، عبد القادر. (2015) اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية» دراسة ميدانية.معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد علوم تقنيات النشاط الرياضي، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الخولي، أمين أنور. (1996). أصول التربية البدنية. دار الفكر العربي.

زايد، كاشف. (2014). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات .مجلة الدراسات التربوية والنفسية|جامعة السلطان قابوس، 1(8)، 48-77.

سابق، وليد فتحي محمود. (1999). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مفهوم التربية الرياضية.بمحافظة القاهرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

الشحات، مجمد، وحسين علا. (2023). الثقافة الرياضية للاعبي تنس الطاولة وعلاقتها بنتائج الأداء. مجلة بحوث التربية الرياضية، 75(149)، 186-211.

الشنباري، آزير خميس. (2023). مصادر الثقافة الرياضية لدى طلاب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الاقصى. *Modern Sport, 22* (3), 0143-0157.

صالح، أسماء مجدي. (2022). دور منظمات المجتمع المدني في التمكين السياسي للمرأة المصرية. المجلة المصرية للعلوم الاجتماعية والسلوكية،6(6)،22-55.

الصرايرة، يوسف أحمد. (2022). دور الإعلام الرياضي في نشر الثقافة الرياضية من وجهة نظر طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 71(1)، 52-72.

عبد الحفيظ، اخلاص محمد، باهي، مصطفى حسين. (2001). الاجتماع الرياضي. مركز الكتاب للنشر.

عبد الحميد، ربيع زكي وعلي، محمود. (2022). القنوات الرياضية المتخصصة ودورها في نشر الثقافة الرياضية لدي المشاهدين. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة حلوان، 97(1)، 516-538.

عبداللطيف، أحمد محمود. (2000). علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة للنشر.

علاوي، محمد حسن. (1998). علم النفس الرياضي. دار المعارف.

علي، عثمان ادهام علي. (2022). قياس الاتجاهات النفسية لتدريسي كلية المعارف الجامعة لغير الاختصاص نحو ممارسة النشاط الرياضي. مجلة كلية المعارف الجامعة، 33(1)، 55-64.

فرج الله، محمود صلاح محمود إسماعيل. (2021). تقويم الثقافة الرياضية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة بني سويف .مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضي، 4(7)، 476-491.

قاسم، حسن حسين، وعلي نظيف. (1987) علم التدريب الرياضي، دار الكتب للطبع والنشر.

القيسي، اسماعيل خليل اسماعيل (2019). دور الإعلام الرياضي في دعم الثقافة الرياضية للجمهور العراقي من وجهة نظر أعضاء الهيئات اللادارية للاندية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

محمود، كاشف نايف حسن. (1983). اتجاهات طلبة وطالبات الجامعة الامريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

المسعودي، نواف ماجد، والحربي محمد صنت. (2023). خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018). المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1(10)، 1-18.

الموجى، كوثر السعيد محمود والشيخ، أحمد نبيل كامل وعبد الخالق الدسوقي. (2023). العوامل المؤثرة في أساليب الترويج للشركات الراعية بالأندية الرياضية المصرية. مجلة بحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة، 3(3)، 205-238.

النجار، وليد عبد الفتاح. (2022). دور الصحف الرياضية السعودية في التثقيف الرياضي لدى الجمهور السعودي. المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات، 2(4)، 1-44.

Abdel Hafeez, Ikhlas Muhammad, Bahi, Mustafa Hussein. (2001). *Sports meeting* (in Arabic), Book Center for Publishing. Cairo.

Abdel Hamid, Rabie Zaki, and Ali, Mahmoud. (2022). Specialized sports channels and their role in spreading sports culture among viewers. (in Arabic), Sc*ientific Journal of Physical Education and Sports Sciences. Helwan University, 97*(1), 516-538.

Abdel Latif, Ahmed Mahmoud. (2000). *Social Psychology* (in Arabic), Dar Al Masirah Publishing House.

Abu Shaala, Amr Jaber. (2022). The role of school sports media in spreading the culture of sports among students in the basic education stage for the deaf and dumb. Scientific (in Arabic), *Journal of Sports Sciences at Menoufia University, 3*(1), 58-90.

Abu Shawareb, Muhammad Ali, and Hussein, Mahmoud Muhammad Siam. (2022). Practicing sports activities within health clubs during the Corona pandemic and its relationship to the level of healthy sports and nutritional culture (in Arabic), *Scientific Journal of Sports Science, 7*(2), 158-179.

Ali, Othman Idham Ali. (2022). Measuring the psychological attitudes of non-specialized University College of Knowledge teachers towards practicing sports activity (in Arabic), *University College of Knowledge Journal, 33*(1), 55-64.

Al-Kholy, Amin Anwar. (1996) *Fundamentals of Physical Education* (in Arabic), Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Allawi, Muhammad Hassan. (1998). *Sports psychology* (in Arabic), Dar Al Maaref, Cairo.

Al-Masoudi, Nawaf Majed, and Al-Harbi Muhammad Sant. (2023). School characteristics affecting the variation in the level of sports culture among Saudi students according to the results of the Program for International Student Assessment (PISA 2018) (in Arabic), *Saudi Journal of Educational Sciences, 1*(10), 1-18.

Al-Mouji, Kawthar Al-Saeed Mahmoud, Al-Sheikh, Ahmed Nabil Kamel, and Abdel Khaleq Al-Desouki. (2023). Factors affecting promotion methods for sponsoring companies in Egyptian sports clubs (in Arabic), *Journal of Physical Education and Sport Science Research, 3*(3), 205-238.

Al-Najjar, Walid Abdel Fattah. (2022). The role of Saudi sports newspapers in sports education among the Saudi public (in Arabic), *International Journal of Media and Communication Research, 2*(4), 1-44.

Al-Qaisi, Ismail Khalil Ismail. (2019). *The role of sports media in supporting the sports culture of the Iraqi public from the point of view of members of the clubs' non-administrative bodies* (in Arabic), Unpublished master's thesis, College of Education. Middle East University, Jordan.

Al-Sarayrah, Youssef Ahmed. (2022). The role of sports media in spreading sports culture from the point of view of students in colleges of physical education in Jordanian universities. Scientific Journal of Sports Science and Arts, 71(1), 52-72.

Al-Shahat, Mojmad, and Hussein Ola. (2023). The sports culture of table tennis players and its relationship to performance results

empowerment of Egyptian women (in Arabic), *Egyptian Journal of Social and Behavioral Sciences, 6*(6), 22-55.

Zayed, Kashif. (2014) Sultan Qaboos University students' attitudes towards sports activity and its relationship to some variables (in Arabic*), Journal of Educational and Psychological Studies/Sultan Qaboos University, 1*(8), 48-77.

(in Arabic), *Journal of Physical Education Research, 75*(149), 186-211.

Farajallah, Mahmoud Salah, Mahmoud Ismail. (2021). Evaluating sports culture among students of the Faculty of Physical Education at Beni Suef University (in Arabic), *Beni Suef Journal of Physical Education and Sports Sciences,* (7)4, 476-491.

Gebreit, Abdul Qader, Karabi, Abdul Qader. (2015) *Attitudes of students of the Institute of Science and Technology of Physical and Sports Activities towards practicing physical and sporting activities" A field study at the Institute of Science and Technology of Physical and Sports Activities at the University of Kasdi-Merbah-Ouargla* (in Arabic), Unpublished master's thesis. Institute of Science and Technology of Physical Activities and Sports, University of Kasdi-Merbah, Algeria.

Ibrahim, Muhammad Ismail, Al-Yasmine, Maysaa Nadeem. (2012). Sports culture and its relationship to psychological and social adjustment among fifth-year students at the Diyala Teacher Training Institute (in Arabic), *Journal of Physical Education Sciences, 3*(5), 140-166.

Mahmoud, Kashif Nayef Hassan (1983) *Attitudes of male and female students at the American University in Cairo towards sports activity* (in Arabic), A magister message that is not published. Faculty of Education, Helwan University, Egypt.

Previous, Walid Fathi Mahmoud. (1999). *Attitudes of secondary school students towards the concept of physical education in Cairo Governorate* (in Arabic), A magister message that is not published. Faculty of Education, Helwan University, Egypt.

Qasim, Hassan Hussein, and Ali Nazif. (1987) The Science of Sports Training (in Arabic), Dar Al-Kutub for Printing and Publishing, Iraq.

Saleh, Asmaa Magdy. (2022). The role of civil society organizations in the political

أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل

The Impact of obtaining Institutional Accreditation from the National Center for Assessment and cademic Accreditation in improving the performance of the University of Hail

د. يوسف بن مبرك المطيري

أستاذ القيادة في التعليم العالي المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

ORCID:0000-0001-8420-3646

Dr.Yousef Mubrik Almutairi

Associate Professor Of Leadership in Higher Education College of Education - University of Hail

(قُدم للنشر في 29/ 11/ 2023، وقُبل للنشر في 10/01/ 2024)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى توضيح أثر حصول جامعة حائل على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي واستيفاء متطلباته في تحسين أدائها، وذلك من خلال: التعرف على الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي ومعاييره، وكذلك التعرف على أبعاد الأداء الجامعي ومحدداته، بالإضافة إلى الوقوف على مردود استيفاء الجامعة لمتطلبات وممارسات الاعتماد على الأداء الجامعي من وجهة أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلياتها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (234) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم عشوائياً من كليات (الطب، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، الهندسة، علوم وهندسة الحاسب، والعلوم، والتربية، والآداب) بشطري الطلاب والطالبات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها: أن حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي الوطني قد ساهم في تحقيق الفعالية التعليمية وتحسين جودة التعليم والتعلم، ودعم الكفاءة البحثية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين، ورفع تصنيف جامعة حائل؛ وتوطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي، وتعزيز مسؤوليتها الاجتماعية، مما أدى إلى زيادة عدد الشراكات المجتمعية، بالإضافة إلى الدور الفاعل للاعتماد في تطبيق معايير ومبادئ الحوكمة الإدارية والنزاهة المؤسسية، ورفع الكفاءة التنظيمية والبنية التحتية والتقنية بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد المؤسسي، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تحسين، أداء.

Abstract

The current study aimed to clarify the impact of the University of Hail obtaining institutional accreditation from the National Center for Academic Accreditation and Assessment and fulfilling its requirements in improving its performance, through: identifying the conceptual framework for institutional accreditation and its standards, as well as identifying the dimensions of university performance and its determinants, in addition to determining the return on fulfillment. The university meets the requirements and practices of accreditation on university performance from the point of view of faculty members working in its colleges. The study relied on the descriptive approach to achieve its objectives, and the study sample consisted of (234) male and female faculty members who were randomly selected from the colleges of (Medicine, Pharmacy, Applied Medical Sciences, Engineering, Computer Science and Engineering, Science, Education, and Arts) in the male and female sections. The study reached a set of results, including: that the university's obtaining national institutional accreditation has contributed to achieving educational effectiveness, improving the quality of teaching and learning, supporting research efficiency and scientific productivity of faculty members and researchers, and raising the classification of the University of Hail, and strengthening the relationship between the university and the local community and enhancing its social responsibility, which led to an increase in the number of community partnerships, in addition to the effective role of accreditation in applying the standards and principles of administrative governance and institutional integrity, and raising the university's organizational efficiency and infrastructure and technology.

Keywords: Institutional Accreditation, the National Center for Assessment and Academic Accreditation, Improvement, Performance.

المقدمة:

يعتبر الاعتماد المؤسسي أحد الوسائل المهمة لتقويم أداء الجامعات ومدى قدرتها على الوفاء ببعض المعايير واستيفائها من خلال المتابعة المستمرة لكافة أنشطة وممارسات الجودة والاعتماد، ومراجعة جودة جميع عناصر ومكونات الأداء المؤسسي فيها، والتقويم الخارجي لكفاء المنظومة الجامعية ، ومدى التزام الإدارة الجامعية بالتحسين المستمر لكافة الممارسات الأكاديمية والإدارية، ومراجعة وتطوير السياسات الجامعية بما يتفق مع التوجهات الوطنية والعالمية، وتحسين جودة العملية التعليمية، وتفعيل الشراكات المجتمعية بين الجامعة والمجتمع المحيط (Philips & Kinser,2019). كما يعد الاعتماد المؤسسي بمثابة عملية ذات أهمية بالغة تتم بمبادرة ذاتية من الكلية أو الجامعة، لتقويم أدائها من قبل هيئات غير حكومية، تمكنها من تحقيق مستويات عالمية في الأداء، من خلال تحديدها لفترة زمنية تتمكن فيها تلك المؤسسة من تحقيق الأهداف المنشودة، وفقاً لمعايير تلك المنظمات أو الهيئات غير الحكومية، ومن خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها، والتحقق من مقابلتها لشروط ومعايير الاعتماد (النبوي،2007).

وقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تدعيم التوجه نحو الارتقاء بجودة التعليم العالي بحيث تكون المخرجات منافسة عالميا و رفع مستوى الأداء المهني و نشر ثقافة الجودة في التعليم الجامعي، واعتبارها في مقدمة الأولويات التعليمية، حيث أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بهدف تدعيم التوجه نحو نشر ثقافة الجودة في التعليم الجامعي، واعتبارها في مقدمة الأولويات التعليمية، والارتقاء بجودة العملية التربوية وفق المعايير الأكاديمية والقياسية، وإعداد وتطوير أدوات لتقويم كافة جوانب المنظومة التعليمية، ووضع أسس ومعايير تقويم أساسية للاعتماد المؤسسي بحيث كل مؤسسة تعليمية تمتلك رؤية و رسالة و خطة استراتيجية تتؤام مع التوجهات الوطنية و لديها نظام للحوكمة يضمن الكفاءة والفعالية الإدارية و تمتلك المؤسسة التعليمية إجراءات و سياسات واضحة لإقرار برامج اكاديمية و لديها موارد مالية و بنية تحتية و تقنية لدعم كافة أنشطتها (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2022).

وقد بادرت الهيئة إلى بناء معايير وطنية للاعتماد المؤسسي للجامعات؛ بسبب قناعتها بأن التطوير المنشود يقع على عاتق كل جامعة، وعلى الجامعات الإسهام بذلك من أجل الرقي بمستواها وما تقدمه من برامج وخدمات أكاديمية، تشمل معايير المر كز الوطني للتقويم والاعتماد المؤسسي: الرسالة والغايات والأهداف، السُلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، وعلاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009). وقد تم تطوير هذه المعايير وضم البعض منها لتصبح ثماني معايير هي: الرسالة والرؤية والتخطيط الاستراتيجي، الحوكمة والقيادة والإدارة، التعليم والتعلم، الطلاب، هيئة التدريس والموظفين، الموارد المؤسسية، البحث العلمي والابتكار، والشراكة المجتمعية (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2022).

وتهدف عملية الاعتماد المؤسسي إلى عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة، ويتم من خلالها الاعتراف بالمؤسسة على اعتبار أن الأنشطة التي تمارسها تقع ضمن المعايير والمؤشرات، ويمنح الاعتماد للجامعة التي تتحقق فيها محكات ومعايير معينة وضعتها الهيئة كجهة مسؤولة (عبد الرؤوف والمصري، 2014، 363). ويتم ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات الخاصة بتمراجعة وتقييم كافة الممارسات الجامعية للتأكد من الكفاءة البحثية والإدارية، والفعالية التعليمية بالجامعة، وتوافر البنية التحتية والتقنية اللازمة لدعم الأداء المؤسسي، وتعزيز تنافسية الخريجين (Head & Johnson, 2011).

وقد أولت جامعة حائل اهتماماً متزايداً بتطبيق معايير الاعتماد المؤسسي بهدف تحسين جودة كافة الممارسات الأكاديمية والإدارية بها، وقد بدأت في إعداد دراستها الذاتية المؤسسية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018/2017 وأنهتها في عام 2019م، حيث عملت الجامعة على استيفاء جميع متطلبات الاعتماد المؤسسي ومعاييره بمنهجية علمية سليمة مع توفير الأدلة والشواهد الداعمة، واستقبلت الجامعة فريق المراجعة الخارجية في أكتوبر 2020، وحصلت الجامعة على الاعتماد المشروط من المركز الوطني في يناير 2021م، ثم تم تعديل القرار إلى الاعتماد الكامل لمدة سبع سنوات في سبتمبر 2021م، مما يعد دليلاً استيفاء الجامعة لمتطلبات الاعتماد المؤسسي، وتطبيق معاييره بشكل متميز في أداء الجامعة.

وتجسيداً لتوجهات الدول المتقدمة والنامية نحو تطبيق معايير الاعتماد، وقياس مردود ذلك على أداء الجامعات، فقد حاولت عديد من البحوث والدراسات (دهمان، 2013)، (فاضل، 2011)، العصيمي، 2009) لفت النظر إلى أهمية دراسة مدى تأثير تطبيق نظم ومعايير الجودة والاعتماد على الأداء الجامعي، وتوصلت إلى أهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بالجامعات لما لها من دور مهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة الأداء الجامعي، كما أشارت إلى أن التقييم الخارجي يسهم في تطوير أداء المؤسسات الجامعية.

وقد انشغلت عديد من الدراسات بتوضيح أثر الاعتماد على تحقيق جودة التعليم الجامعي، حيث حاولت دراسة Jacqmin & Lefebvre (2021) تقييم كيفية تأثير ثلاثة من الاعتمادات الأكاديمية لكليات إدارة الأعمال وهي: الهيئة الدولية لتطوير

كليات إدارة الأعمال Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), ، ونظام تحسين الجودة الأوروبي European Quality Improvement System ، ورابطة طلاب ماجستير إدارة الأعمال Association of Masters of Business Administration على أداء الطلبة من خلال قرارات الالتحاق بهذه الكليات وعمليات القبول والتسجيل من خلال التركيز على السياق الفرنسي، وتم عمل مقارنة بين البيانات المتعلقة بأداء الكليات بعد الحصول على الاعتماد، وتوصلت إلى وجود أثر واضح للاعتمادات الأكاديمية الثلاثة على الطلبة، وكان للاعتماد من الهيئة الدولية لتطوير كليات إدارة الأعمال أثر أكبر من الاعتمادين الآخرين.

وأشارت دراسة صبري (2009) أن تطبيق معايير الاعتماد يساعد في تجويد المخرجات التعليمية، وتلبية متطلبات سوق العمل المحلية والإقليمية والدولية، كما أكدت أن هيئات الاعتماد لها دور إيجابي من خلال الضبط والتنظيم في تطبيق معاييرها.

وحاولت دراسة البلهيش والحبيشي، (2011) وضع تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات التربية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد ييسر عملية نشر ثقافة الجودة، وتهيئة المناخ الجامعي الذي يسهم في تحسن مخرجات ونواتج التعليم والتعلم.

وقد قام كل أوابانجي وأبايومي Olabanji and Abayomi (2013) بإجراء دراسة عن أثر الاعتماد على ضمان الجودة في الجامعات النيجيرية، وتوصلت إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد وزيادة الموارد في الجامعات، وجودة المخرجات، وجودة العمليات. كما تبين عدم وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد وجودة المحتوى الأكاديمي، وأوصت ببناء القدرات البشرية في مجال ضمان الجودة في الجامعات النيجيرية، وممارسة الاعتماد بشكل صحيح دون التلاعب به، والإشراف عليه دون ممارسة السياسة، وذلك لتحقيق معايير التعليم والجودة والفعالية من أجل تحقيق أهداف التعليم الجامعي في نيجيريا.

وهدفت دراسة داتي Dattey (2014) توضيح أثر الاعتماد على الجامعات العامة والخاصة في غانا، وعمل تحليل مقارن بين الجامعات العامة والخاصة، وتوصلت إلى وجود تحسن في بعض المؤشرات ومنها: (المناهج الدراسية، التمويل، والمرافق الإدارية)، وكذلك مؤشر «معدل الطلبة إلى أعضاء التدريس»، وتعزيز تقنيات المكتبات الجامعية وإمكانياتها.

وهدفت دراسة نجوين وهين تا Nguyen & Hein Ta (2018) إلى الوقوف على أثر الاعتماد على التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلبة، وأظهرت وجود أثر كبير لهذا الاعتماد على تحسن إدارة البرامج، وإدارة الأنشطة التعليمية، وإدارة هيئة التدريس، وموظفي الدعم، وإدارة الطلبة ودعمهم أكاديمياً، وإدارة المرافق.

بالإضافة لذلك فقد أكدت عديد من البحوث والدراسات الأجنبية ومنها: دراسة Marques (2010)، ودراسة Solarte (2017)، ودراسة Al-Eyadhy & Alenezi (2021) وجود أثر إيجابي للحصول على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي على جودة الأداء الجامعي، وزيادة تنافسية الخريجين، ارتفاع معدلات التخرج، واستبقاء الطلبة، وفرص توظيف الخريجين في سوق العمل، وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الطلبة، ورضا أرباب العمل وجهات التوظيف عن كفايات الخريجين ومهاراتهم.

وعلى الرغم من محاولات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات السعودية، وما تبعه من إدخال بعض التجديدات التربوية عليها، إلا أن المتأمل لواقع التعليم الجامعي بالمملكة، يجد أنه يعاني من عدة معوقات تحول دون فعالية عملية التطوير وتطبيق ضمان الجودة والاعتماد يأتي في مقدمتها: معوقات مركزية صنع القرار الجامعي، وتقادم المحتوى بالعلمي لبعض المناهج والمقررات الدراسية، وضعف أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم التدريس وأساليب التقويم التي يستخدم بعض أعضاء هيئة التدريس، وقلة تلبية بعض البرامج الأكاديمية ومواكبتها لتلبية متطلبات سوق العمل، وضعف مصادر التمويل، وانفصاله عن حاجات ومشكلات المجتمع الفعلية، وغياب المناخ العلمي المناسب (فاضل، 2011).

وفي السياق نفسه، يرى العنزي (2022) أنه على الرغم من إدراك الجامعة لضرورة وحتمية تطبيق أنظمة ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، إلا أن تطبيق معايير الاعتماد، واستيفاء متطلباته للحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني قد يواجه عدة معوقات لعل من أبرزها: نقص كفاءة الكوادر الأكاديمية والإدارية ببعض الجامعات، أو ضعف حماسهم نتيجة غياب الحافز المادي، قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات التخطيط لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد، وقلة الخبرة الإدارية لدى القيادات، ونقص الإمكانات المادية، وضعف البنية التقنية والتحتية.

وفي الصدد نفسه، أكدت دراسة العربي (2013) إلى وجود بعض معايير الاعتماد التي تحتاج إلى تفعيل لتحسين الجودة الأكاديمية يأتي في مقدمتها: المعايير المتصلة بمصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، وعمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية، وأشارت إلى أن هناك بعض المعايير التي لا تطبق ببعض كليات جامعة حائل، وتحتاج إلى خطة عاجلة لتفعيلها لعل من أهمها تلك المعايير المتصلة بعلاقة الكلية بالمجتمع.

ونظراً لأهمية تطبيق مشروعات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، فقد أخذت معظم المؤسسات الجامعية تركز جهودها

على تنفيذ هذه المشروعات، حيث أصبحت الجامعات تشجع القيام بها، خاصة بعد أن أثبتت قدرتها وكفاءتها في معالجة بعض المشكلات الرئيسة التي تواجه الجامعات، كما أنها تشكل ميداناً لتطوير المهارات الفنية والإدارية والإنتاجية والتسويقية لجميع عناصر المنظومة التعليمية، وتفتح مجالاً واسعاً أمام المبادرات الجماعية والتقويم والتطوير الذاتي، وتوفير التمويل اللازم لتلبية احتياجاتها من الأجهزة والأساليب التكنولوجية الحديثة لاستمرار أنشطتها (جاد، 2019).

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية تقييم أثر ومردود الحصول على الاعتماد المؤسسي المحلي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي على تحسين أداء جامعة حائل، وذلك من خلال: تحديد مدى إسهام أدوات الاعتماد المؤسسي وإجراءاته في بناء وتعزيز ثقافة الجودة في كافة الممارسات الأكاديمية والإدارية والبحثية بجامعة حائل، ورفع مستوى الجودة فيها من حيث: ادارة الجودة، والقيادة والإدارة والحوكمة، والسياسات والتخطيط الاستراتيجي، وممارسات التعليم والتعلم والتقييم ونواتج تعلم الطلبة، والخدمات المساعدة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تزايدت في السنوات الأخيرة محاولات بعض الدول – ومنها المملكة العربية السعودية– لتحقيق جودة التعليم الجامعي، وذلك من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد – سواء المحلية او الدولية–، إلا أن المتأمل لواقع التعليم الجامعي بالمملكة، والمعايشة الميدانية للجامعات السعودية، يجد أنها تواجه عدة معوقات قد تحول دون حصولها على الاعتماد المؤسسي ومنها: ضعف الكفاءة الشخصية والمهنية، وتدني مستوى البرامج الأكاديمية، والافتقار لوجود خطط منهجية عملية، ووجود شبه انفصال بين ما تقوم به الجامعات والحاجات المختلفة للمجتمعات، وضعف العلاقات الوظيفية بين وكالات العمادة، وقلة التمويل والافتقار لوجود مصادر بديلة للتمويل، ومحدودية الموارد المالية (الغامدي، 2021).

بالإضافة لذلك، هناك العديد من المشكلات التي تقف عائقًا في سبيل تطبيق معايير الاعتماد ومنها: غلبة الجوانب الكمية على النوعية، والفجوة بين الأهداف والنتائج وضعف مواكبة المناهج لروح العصر، والقصور الواضح في برامج إعداد الطلاب، ونمطيتها وتكرارها، واتباع الجامعات أساليب التقويم التقليدية (المعيقل، 2016).

وفي السياق نفسه أكدت دراسة عسيري (2019) أنه على الرغم من أن جامعة الملك خالد خطت خطوات كبيرة لتطبيق كافة معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، إلا أن مستوى تطبيقها لهذه المعايير لم يصل للنجاح المأمول، ويعود ذلك لعدد من المعوقات منها: عدم معرفة منسوبي الجامعة بآلية التطبيق الصحيحة لمعايير الجودة، والدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس عن آلية تطبيق الجودة، ليست بذات الفعالية التي يحتاجونها، عدم قناعة بعض منسوبي أعضاء الجامعة بأهمية الجودة وفاعليتها، وضعف تخطيط مرافق الجامعة، من مكتبات ومصادر تعلم وخدمات ومرافق أخرى، زيادة العبء التدريسي على أعضاء هيئة التدريس.

وبناءً على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما متطلبات تفعيل أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي وإجراءاته بالجامعات السعودية؟

2- ما أبعاد الأداء الجامعي ومحدداته في الجامعات؟

3- ما أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل تعزى لمتغيرات (النوع، عدد سنوات الخبرة ما بعد الدكتوراه، التخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية)؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في تحديد متطلبات تفعيل أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية ومنها:

1- التعرف على الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي وإجراءاته بالجامعات السعودية.

2- التعرف على أهم أبعاد الأداء المؤسسي ومحدداته في الجامعات السعودية.

3- الكشف عن أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

4- التحقق من مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل تعزي لمتغيرات (النوع، عدد سنوات الخبرة ما بعد الدكتوراه، التخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية)

أهمية البحث:

تعالج الدراسة الحالية موضوع على جانب كبير من الأهمية، وهو الاعتماد المؤسسي للجامعات، والذي يمثل أحد التوجهات العالمية التى تحاول معظم الدول –على اختلاف مستوياتها– تطبيق معاييره وإجراءاته لتحقيق التعليم المتميز. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها من محاولتها توضيح أثر ومردود متطلبات ومقترحات في تحسين مستوى أداء جامعة حائل من خلال التركيز على كافة قطاعاتها (الصحية، العلمية، الإنسانية)، بهدف تحديد الجوانب الإيجابية الناجمة عن تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي واستيفاء متطلباته في تطوير: منظومة التعليم والتعلم، البحث العلمي، خدمة المجتمع، والعمليات الإدارية والتنظيمية، والعمل على تدعيمها، وكذلك الوقوف على بعض جوانب الضعف ومحاولة معالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، بحيث يرتكز على عدة أدوات تساعد في قياس جوانب المردود الجماعي والفردي للحصول على الاعتماد المؤسسي المحلي، ومدى انعكاسها على تحسين مستوى الأداء بجامعة حائل.

كما تنبع أهمية الدراسة من أنها تواكب توجه المملكة العربية السعودية، واهتمامها بتطوير التعليم الجامعي، وتحقيق الجودة في التعليم الجامعي من خلال التحول نحو تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في السنوات الأخيرة، حيث تحاول جاهدة تدعيم نشر وممارسة ثقافة الاعتماد المؤسسي في الميدان التربوي والتعليمي من أجل تحسين المخرجات التعليمية للجامعات السعودية، بهدف جعل المؤسسات التعليمية تمتلك نظاماً تربوياً متميزاً بالجودة العالية، وأخذ المبادأة فى رسم ملامح للمستقبل التربوي بالمملكة، وتجلى ذلك في تأكيدها على استحداث المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والذى يقع على عاتقه مسؤولية تحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الجامعي.

ويمكن إرجاع أهمية الدراسة إلى المبررات الآتية:

1- يمثل الاعتماد المؤسسي مدخلاً مهماً لتحقيق الجودة، وإحداث التطوير التنظيمي للجامعة ككل، فهو الوسيلة الفعالة لتحقيق المعايير المحددة، وتدعيم وتعزيز مواصفات الجودة، حيث يقوم هذا المدخل على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف، ودعم الإيجابيات، وتلاشي السلبيات وعلاجها، وهذا ما يتفق مع مفاهيم الإدارة ومداخلها الحديثة، وينطلق الاعتماد في ممارسة أنشطة، وفي رؤيته للعمل من نظرة شمولية قائمة على استخدام المدخل المنظومي الذي يرى العمل داخل الجامعة كنظام كلي متكامل، وكدورة نشاط مستمرة يستلزم ضمان استمرارية ونجاح وفعالية هذه الدورة تقويم كافة عناصر النظام الكلية المتداخلة للمؤسسة الجامعية (الدوسري، 2013).

2- إمكانية استفادة القائمين على إدارة المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي «اعتماد» من النتائج التي قد تتوصل إليها الدراسة فيما يتعلق بأثر الحصول على الاعتماد المؤسسي في تحسين مستوى الأداء الجامعي، وتعزيز الكفاءة البحثية والفعالية التعليمية والجودة الإدارية وتعزيز الدور المجتمعي لجامعة حائل.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1- **الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي)**: حيث ركزت الدراسة على تحليل أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل، من خلال التركيز على: الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي، وأبعاد ومحددات الأداء الجامعي، وأثر الحصول على الاعتماد في تحسين جودة أداء جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطرح بعض المقترحات لتفعيل هذا الأثر بما يضمن استدامته.

2- **الحد البشري**: حيث اقتصرت الدراسة على بعض أعضاء هيئة التدريس العاملين ببعض كليات جامعة حائل بشطري الطلاب والطالبات، وعددهم (234 عضواً وعضوة هيئة تدريس).

3- **الحد الجغرافي**: حيث تم تطبيق الدراسة على كليات (الطب، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، الهندسة، علوم وهندسة الحاسب، والعلوم، والتربية، والآداب) في شطري الطلاب والطالبات بجامعة حائل

4- **الحدود الزمانية**: حيث تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 2021م/ 2022م، وذلك بعد استيفاء الجامعة لمتطلبات الاعتماد المشروط من المركز الوطني للتقويم لتحويله إلى الاعتماد الكامل في بداية العام الأكاديمي، وهو ما انعكس على مستوى جودة الممارسات الأكاديمية والإدارية والبحثية.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على بعض المصطلحات وهي:

1- الأثر:

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه ناتج حدوث تغير حقيقي، وتطوير ملموس في أداء منسوبي الجامعات السعودية نتيجة حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي.

2- الاعتماد المؤسسي:

يعرف المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA (2018) الاعتماد المؤسسي بأنه هو حصول المؤسسة على الاعتراف بجودتها وبكفاءتها من خلالها حصولها على شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها تؤكد أن المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة من جهة الاعتماد (الرسالة والرؤية والتخطيط الاستراتيجي، الحوكمة والقيادة والإدارة، التعليم والتعلم، الطلاب، هيئة التدريس والموظفين، الموارد المؤسسية، البحث العلمي والابتكار، والشراكة المجتمعية)، ومن مثل هذه الشهادات شهادة ايزو 9001 ، أو شهادات اعتماد للجودة من مؤسسات وهيئات أو جامعات عالمية أو محلية مثل المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة(European Foundation for Quality Manage-ment - EFQM) أو المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية .

ويمكن تعريف الاعتماد المؤسسي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف بالجامعات السعودية بناء على معايير متفق عليها سواء الخاصة بالمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي على المستوى المحلي، أو الخاصة بإحدى هيئات الاعتماد الدولي، ويتضمن الاعتراف أن الجامعة يتحقق فيها المستوى النوعي من الخدمة التعليمية لتحقيق الأهداف المتوقعة من تلك الجامعة، ويتبيّن من خلاله نقاط القوة والضعف التي توجد فيها، مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية هذه المؤسسة، وكفاءتها للقيام بمسؤولياتها المناطة بها بصورة جيدة ومناسبة.

3- الأداء:

يعرف الأداء بأنه الانجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات، وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في العمل (Nicholson et al, 2006). كما يعرف الأداء بأنه نظام متكامل لنتائج تنفيذ العمليات والأعمال المختلفة في الجامعة، في ضوء تفاعلها مع باقي مكونات البيئة الداخلية والخارجية، والعمليات التي تم تنفيذها وفقاً للنظم واللوائح والمعايير المحددة، وطريقة تقديم الخدمة التعليمية إلى المستفيدين لتحقيق توقعاتهم وتلبية احتياجاتهم (Tu-ama & Alqhiwi, 2014).

ومن هنا يمكن تعريف أداء الجامعات إجرائياً بأنه الأثر الذي يحدثه الحصول على الاعتماد المؤسسي، وكذلك التي تسعى جامعة حائل إلى تحقيقها في ظل توجهها نحو تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد واستيفاء متطلباتها.

4- تحسين أداء الجامعات:

يعرف تحسين أداء الجامعات إجرائياً بأنه كافة الجهود العلمية والفنية والإدارية التي تبذلها جامعة حائل لإحداث التغيير والتطوير في النتائج التي تحققت بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي، ويستدل عليها من خلال بعض الأدلة والشواهد في كافة الممارسات الفعلية المرتبطة باستيفاء معايير ومتطلبات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات أثر الاعتماد على الأداء الجامعي، حيث هدفت دراسة القميزي (2011) إلى التعرف على تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية في قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات، وتوصلت إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق متطلبات معيار التعلم والتعليم على العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة، وكذلك وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق متطلبات معيار التعلم والتعليم على العملية التعليمية من وجهة نظر طالبات قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير تطبيق متطلبات معيار التعلم والتعليم على العملية التعليمية في قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

وهدفت دراسة Suchanic & et al (2012) إلى التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد لتطوير بعض البرامج الأكاديمية في الجامعات الألمانية، وتوضيح أثر فعاليات وأنشطة وإجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على عمليات إصلاح البرامج الدراسية في الجامعات الألمانية، وذلك وفق المعايير التي حددها إعلان بولونيا لجودة البرامج الأكاديمية التي تؤكد على ضرورة خضوع هذه البرامج للمعايير القومية والتوجيهات والمقاييس الصادرة عن هيئات الجودة والاعتماد، وتوصلت إلى أن تطبيق إجراءات الاعتماد على البرامج الجديدة بعيداً عن إجراءات الاعتراف التقليدية يؤدى إلى حدوث نقلة نوعية في مستوى الأداء الأكاديمي للجامعات، وينعكس ذلك على طبيعة

العلاقة بين مؤسسات التعليم الجامعي والدولة، حيث يتيح ذلك إمكانيات وفرص متنوعة لتطوير وتحديث نظام التعليم الجامعي في ألمانيا في إطار إعلان بلونيا الأوروبي Bologna Declaration.

وهدفت دراسة المخلافي (2013) إلى تقصى حركة الاعتماد الأكاديمي في دولة الإمارات العربية ومحاولة معرفة أثرها في تطوير وتحسين المكونات النظرية للبرامج، والعمليات التطبيقية (في التدريس، والتقييم والإرشاد)، ومهارات وأوضاع أعضاء هيئة التدريس، ومصادر التعليم والتعلم، ومخرجات البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وتوصلت إلى أن عملية الاعتماد الأكاديمي تلعب دوراً رئيسا في تطوير وتحسين عدد من مكونات البرامج الأكاديمية، غير أنها تلعب دوراً ذا أثر متوسط في بعض النواحي الأخرى.

وهدفت دراسة السرحان (2013) التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي (الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم والتعلم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعليم، المرافق والمعدات، التخطيط المالي، والإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية، البحث العلمي، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع) على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، وتوصلت إلى أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً جوهرياً بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم، وأن الجامعات السعودية تولي اهتماماً واضحاً لثلاثة عناصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي الثقافة التنظيمية للجامعات، والتركيز على تطوير العملية التعليمية وتحسينها، وتتبنى الإدارة العليا لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى الغيث (2015) دراسة بهدف التعرف على أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية لمستوى أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجالات (3.45)، وجاء مجال الجانب البحثي والعلمي بالمرتبة الأولى من حيث أثر الاعتماد الأكاديمي في أداء هيئة التدريس بمتوسط حسابي بلغ مقداره (3.86)، ثم مجال خدمة بمتوسط حسابي (3.82)، وتلاه مجال الأداء التدريسي بمتوسط حسابي (2.68)، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لأثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة Iśtileulova & Peijhan (2015) إلى توضيح أثر حصول كلية إدارة الأعمال في ليتوانيا Lithuania على الاعتماد المؤسسي حيث أصبح الاعتماد بمثابة أحد الحلول الرئيسة لتحقيق الشرعية لهذا النوع من الكليات، وتوصلت إلى أن الحصول على الاعتماد المؤسسي يسهم في تحقيق التماثل المؤسسي، وتحسين الأداء المؤسسي، ودعم التغيير التنظيمي.

وهدفت دراسة Tweedy (2016) توضيح إسهامات الاعتماد الأكاديمي في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال: التعرف على دور شؤون الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم، وتحديد آليات تقييم شؤون الطلبة على ضوء اهداف التحسين المستمر لعمليات وأنشطة الاعتماد الأكاديمي، ومن ثم تفعيل دورها في تحقيق الفعالية المؤسسية، والحصول على الاعتماد من الهيئات المعنية، واعتمدت في تحقيق ذلك على مسوحات تحليل الوثائق، والمقابلات الشخصية مع مديري أقسام شؤون الطلبة ببعض الجامعات، وتوصلت إلى مجموعة من العوامل التي تسهم في تحقيق التعلم المتميز وتفعيل دور شؤون الطلبة في استيفاء متطلبات الاعتماد ومنها: الالتزام بالأهداف التربوية، تحديد القدرة التعليمية للجامعات، تعزيز ثقافة التقييم، الاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

أما دراسة بيجان وآخرون Began et al (2018) فهدفت إلى الوقوف على أثر الاعتماد المؤسسي والبرامجي الذي قامت الوكالة الرومانية لضمان الجودة في التعليم العالي بتنفيذه في الجامعة التقنية للهندسة في بوخارست، وتوصلت إلى وجود اتجاه إيجابي لدى المعنيين تجاه ضمان الجودة، وأن أعضاء هيئة التدريس أصبحوا يدركون بشكل أفضل أهمية ضمان الجودة في التعليم العالي، ويقدرون دور القيادات الجامعية باعتبارها داعم لعمليات ضمان الجودة والاعتماد.

وهدفت دراسة آل ناصر (2020) التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة حصول وجود أثر متوسط لتطبيق الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة؛ ودالة إحصائياً بين (تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد) و(أداء الجامعات السعودية)؛ حيث بلغت درجة الارتباط (0.87) وجاءت قيمة معامل التحديد (0.76)، وتشير إلى درجة ارتباط (كبيرة). كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة تبعا لمتغير (الكلية).

وهدفت دراسة بدير (2020) إلى التعرف إلى درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم، وتوضيح مدى اختلاف درجة التأثير باختلاف النوع أو الرتبة العلمية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة مكونة من مقياس خماسي. وتوصل إلى أن

الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للجامعة أثر تأثيراً إيجابياً بدرجة كبيرة على الجوانب الشخصية والإدارية وجوانب التخطيط والبحث العلمي وخدمة المجتمع لهيئة التدريس من وجهة نظرهم، وأن تأثير الاعتماد المؤسسي على الجوانب المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لم يتأثر بنوعهم (ذكور – إناث) ولا برتبتهم الأكاديمية.

وهدفت دراسة السرحان (2021) إلى التعرف إلى مدى تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وأثر ذلك على تطوير الأداء الفردي والمؤسسي وتجويد مخرجات التعليم في الجامعات الحكومية الأردنية، وتوصلت إلى أن الجامعات الحكومية الأردنية تولي اهتماماً جوهرياً بعنصرين رئيسيين هما: المسؤولية الاجتماعية، والتركيز على العاملين في الجامعات الحكومية الأردنية، وأظهرت الدراسة أيضا أن الجامعات الحكومية الأردنية تولي اهتماماً أكثر لثلاثة عناصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي الثقافة التنظيمية للجامعات الحكومية الأردنية والتركيز على تطوير وتحسين العملية التعليمية، وتتبنى الإدارة العليا لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

وحاولت دراسة عبيد وآخرون (2021) إلى التعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى هناك اتجاهاً عالياً نحو الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى الجامعة الأردنية ويرجع ذلك إلى ارتفاع نسبة المؤهل العلمي للاستشاريين التربويين في الجامعة، واتضح أن الإدارة في الجامعة الأردنية تهتم بعملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتوفير الفرص للموظفين من جميع الفئات ومن خلال بناء فرق العمل مما أدى إلى التحسين المستمر في أداء العمل.

وهدفت دراسة العنزي (2022) إلى التعرّف إلى معوّقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل التغلّب عليها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وتوصّلت الدراسة إلى: موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوّقات الشخصية التي تحد من تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بكلية التربية بمتوسط حسابي (3.64)، وعلى المعوّقات الإدارية بمتوسط حسابي (3.58).

وهدفت دراسة الورثان (2022) إلى التعرف على دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن جميع المعايير تتحقق بدرجة عالية جدا، حيث بلغت النسبة المئوية لجميع مجالات الاستبانة (86.2%)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بالنسبة لجميع المعايير بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وبعد استعراض هذه الدراسات، يلاحظ أن معظمها اهتمت بأثر الاعتماد المؤسسي للجامعات على جودة الأداء الجامعي والعملية التعليمية، كما ركزت بعض الدراسات على دور نظم ضمان الجودة وتطبيق مشروعات الاعتماد المؤسسي في تحسين الممارسات الأكاديمية والإدارية، واعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وقد أكدت في مجملها على الأثر الإيجابي للاعتماد المؤسسي في الارتقاء بجودة الجامعات، إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لتقييم أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي على تحسين أداء جامعة حائل، لذا تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تحاول تقييم أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي على تحسين أداء جامعة حائل، وذلك من خلال التركيز على: (الفعالية التعليمية، والكفاءة البحثية، والجودة الإدارية، والشراكات المجتمعية، والتطور التقني المعلوماتي). وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وإعداد أداة الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي

يعتبر الاعتماد المؤسسي بمثابة عملية لضمان الجودة والتقويم والمراجعة تركز على البنية التنظيمية للجامعة وسياساتها، والعمليات الإدارية والأكاديمية، ومخرجات العملية التعليمية، والموارد المالية والمؤسسية، ورضا الطلبة عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم، بالإضافة إلى الممارسات المرتبطة بإدارة نظام الجودة وتحسينه في الجامعة (Al-Eyadhy & Alenezi, 2021). ويتميز الاعتماد بعدة ميزات تتمثل في اعتماده على مجموعة من المعايير، ويعتمد كذلك على التقويم الذاتي للجامعة، والتي يقاس فيها الأداء الحالي في ضوء المعايير الموضوعة بالإضافة إلى تأكيده على التقويم الخارجي، الذي يقوم به فريق من المؤهلين من المراجعين الخارجيين، وكذلك اهتمامه بنواتج التعلم المتمثلة في الخريج والعمليات ومختلف جوانب العملية التعليمية، ودوره الفاعل في تحسين الأداء الجامعي، ودعم الجامعة سعياً للوصول إلى الجودة النوعية للتعليم، ويهتم بإعادة التقويم بشكل دوري في لبرامج الجامعة (السعودي وعسيري، 2021). ويمكن تناول الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي على النحو الآتي:

1- أهداف الاعتماد المؤسسي:

يحاول الاعتماد المؤسسي للجامعات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها (المليجي،2011):

- الارتقاء بجودة التعليم العجامعي، والمحافظة عليه.
- تعزيز سمعة البرامج التي تم تقييمها، والمعتمدة لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الخارجي والاعتماد الأكاديمي.

- التأكد من أن الجامعات قد حققت الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين، وتقويم نوعية البرامج الدراسية بصورة دورية ومستمرة من قبل جهة علمية محددة.
- تأكيد الجودة والنوعية في التعليم الجامعي، ويتطلب ذلك تجويد وتطوير العملية التعليمية بكل عناصرها وأبعادها، وإعادة النظر في التعليم الجامعي، وفلسفته، وبنيته، وأساليب قبول الطلاب في الجامعات، والتدريس، والتقييم، وإعداد المناهج والمقررات الدراسية، وربطها بالحياة والمستقبل.
- الارتقاء والنهوض بمؤسسات التعليم المختلفة، وربط مؤسسات التعليم الجامعي بالمجتمع وبسوق العمل.
- ضمان كفاءة أداء مؤسسات التعليم الجامعي، وتخريج دفعات ذات كفاءة عالية المستوى العلمي والمعرفي.
- إكساب الطلاب التفكير الإبداعي الذي يتمثل في أسلوب حل المشكلات، والعمل الجماعي، والاستمرار في تطوير الذات، والتكيف مع المستجدات المعرفية والتقنية الجديدة بحيث يكون منافسا عالميا.

2- إجراءات الاعتماد المؤسسي:

تتم عملية الحصول على الاعتماد وفق مجموعة من الإجراءات والخطوات التي أجمعت معظم هيئات الاعتماد الدولية والإقليمية والمحلية عليها وتتمثل في (أحمد، 2021):

- تقديم الجامعة طلب لهيئة الاعتماد توضح فيه رغبتها في الحصول على الاعتماد.
- قيام الجامعة بإجراء دراسة ذاتية لتقييم وضعها الراهن، وتحوي وصف شامل لجميع عناصر الجامعة في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي الصادرة عن هيئة الاعتماد، وتبين مدى استيفائها لتلك المعايير.
- تشكيل الهيئة لجنة لفحص الدراسة الذاتية والوثائق والمستندات الداعمة لها.
- قيام فريق المراجعة المشكل من قبل هيئة الاعتماد بعمل زيارة ميدانية للجامعة لفحص كافة الأدلة والشواهد ميدانياً، وكتابة تقرير تفصيلي عن مدى استيفاء الجامعة لمعايير الاعتماد المؤسسي، والرفع به للهيئة.
- دراسة تقرير الزيارة الميدانية من قبل الهيئة واتخاذ أحد القرارات وهي: الاعتماد الكامل للجامعة، الاعتماد المشروط، أو إرجاء الاعتماد مع توضيح حيثيات القرار وأسانيده.
- في حالة حصول الجامعة على الاعتماد، تقوم هيئة الاعتماد بالمتابعة الدورية للتأكد من استمرارية الجامعة في استيفاء معايير الاعتماد، ويحق للهيئة سحب الاعتماد في حالة عدم التزام الجامعة باستيفاء المعايير المحددة، واتخاذ إجراءات التحسين.

ويتطلب الحصول على الاعتماد الأكاديمي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي إعداد الجامعة لتقارير دراسة تقويم ذاتية دقيقة وشاملة لكل أوجه النشاط العلمية والإدارية والخدمية وغيرها لتحديد مستويات الجودة لديها، استناداً لمعايير المركز، وأن تخضع الجامعة لتقويم خارجي من قبل فريق تقويم مستقل للتحقق من صحة نتائج دراسة التقويم الذاتية، والحكم على مستويات جودة الأداء وفقاً لمعايير المركز، ويتعين ذلك أن يثبت للمركز استيفاء الجامعة لمتطلبات محددة تتعلق بالعناصر الرئيسة في معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بالإضافة إلى استيفاء الجامعة للمسوغات النظامية لممارسة عملها.

3- معايير الاعتماد المؤسسي الوطني:

حدد المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي ثمانية معايير للاعتماد المؤسسي بعد تطوير المعايير الحادية عشر في نسختها الأولى والتي يتوجب على الجامعات السعودية الراغبة في الحصول على الاعتماد تطبيقها في كافة الأنشطة والممارسات الجامعية واستيفاء متطلباتها، وتتضمن ما يأتي (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2022):

3-1 الرسالة والأهداف والتخطيط الاستراتيجي: ويتمحور هذا المعيار حول رسالة الجامعة وأهدافها، وعمليات التخطيط الاستراتيجي بها وكيفية متابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية، وكيفية إسهام التخطيط الاستراتيجي في توجيه عملية صنع القرار بكافة الوحدات الجامعية، ومدى توافق التوجهات الاستراتيجية مع بعض الموجهات الوطنية والعالمية.

3-2 الحوكمة والقيادة والإدارة: ويندرج تحت هذا المعيار عدة معايير فرعية وهي: المجالس واللجان العليا، القيادة والإدارة، الأنظمة والسياسات والإجراءات، الهيكل التنظيمي، إدارة ضمان الجودة، والنزاهة، والشفافية والأخلاقيات، ويؤكد على أهمية توافر نظماً للحوكمة بالجامعة تضمن فاعليتها وكفاءتها، وتطبيق الجامعة سياسات ولوائح وإجراءات تدعم رسالتها وأهدافها وخططها الإستراتيجية والتشغيلية، وتوافر هيكل تنظيمي واضح ومطبق، وتحديد المهام والصلاحيات لكافة الوظائف. وسيادة نمط قيادي

ونظام إداري يعتمد على التخطيط والمتابعة والتنفيذ، ويعمل على تفعيل نظم الجودة.

3-3 **التعلم والتعليم**: ويركز على الفعالية التعليمية، ومدى توافر سياسات وإجراءات واضحة وفعالة لتصميم وإقرار وتقويم البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وأن يتم تخطيط البرامج، بحيث تسهم في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها، وتحديد خصائص الخريجين ومخرجات التعلم على مستوى الجامعة والبرامج، ومدى توافق رسالتها مع الإطار الوطني للمؤهلات، وتوافر آليات لمراقبة جودة التعليم والتعلم، وإجراء عمليات مراجعة دورية لتطوير البرامج.

3-4 **الطلاب**: ويركز على سياسات ومعايير القبول والتسجيل، وتأمين سجلات الطلبة، وتحديد حقوقهم وواجباتهم، وعمليات الإرشاد الأكاديمي والتوجيه الوظيفي، والدعم الأكاديمي لهم.

3-5 **هيئة التدريس والموظفون**: ويتمحور حول توافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرات والكفايات المتميزة، وتوافر نظام للتعيين والاستبقاء للمتميزين، ونظام تقييم أدائهم السنوي، ومدى تقديم برامج تدريبية لتنميتهم مهنياً.

3-6 **الموارد المؤسسية**: ويركز على مدى توافر الموارد المالية والبنية التحتية المتكاملة، والتخطيط المالي الجيد لميزانية الجامعة، والتقييم الدوري للموارد المؤسسية، وتوافر نظام للسلامة وإدارة المخاطر.

3-7 **البحث العلمي والابتكار**: ويتمحور حول أولويات وخطط البحث العلمي المرتبطة بالتوجهات الاستراتيجية للجامعة، وتوافر الموارد الداعمة للبحث العلمي والابتكار.

3-8 **الشراكة المجتمعية**: ويتمحور حول مدى توافر خطة لعقد الشراكات المجتمعية، وتشجيع منسوبي الجامعة على المشاركة في برامج خدمة المجتمع، وتعزيز العلاقة بين الجامعة والمجتمع.

مما سبق يتضح أن هذه المعايير تركز على كافة عناصر المنظومة الجامعية وأنشطتها المختلفة، وتهدف إلى رفع مستوى الجودة المؤسسية، بما يضمن الارتقاء بالأداء الجامعي، وتوجيه عمليات التطوير والتخطيط الاستراتيجي نحو تلبية متطلبات التوجهات الوطنية وتفعيل دور الجامعات في تحقيق مستهدفاتها، وتعزيز مسؤوليتها المجتمعية.

4- معوقات الاعتماد المؤسسي:

اتفق بعض الباحثين ومنهم: الأسمري (2016)، الحربي (2011)حول عدد من المعوقات التي قد تحول دون حصول الجامعة وجاهزيتها للاعتماد المؤسسي ومنها: جمود اللوائح والأنظمة والتي تحتاج لوقت وجهد طويل لتعديلها، ضعف الحوافز المادية التي تقدم لأعضاء فريق الاعتماد بالجامعة، قلة الشراكات المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي، غياب القناعة لدى بعض القيادات وأعضاء هيئة التدريس بجدوى الحصول على الاعتماد المؤسسي، نقص المرافق والتجهيزات والمعامل في بعض الجامعات، بالإضافة إلى مقاومة بعض منسوبي الجامعات لأنشطة الجودة والتطوير.

ومن معوقات الاعتماد المؤسسي: غياب الفعالية في حوكمة الجامعات واستقلاليتها وبنيتها، وغياب المرونة في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتأهيل للحصول على الاعتماد المؤسسي، وشيوع نمط قيادي غير داعم لعمليات التطوير والاعتماد المؤسسي، وقلة فعالية عملية التخطيط الاستراتيجي للحصول على الاعتماد نتيجة ضعف الاهتمام بمشاركة جميع منسوبي الجامعة نتيجة عدم السماح لهم بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار (Al-Harbi, 2017).

ويرى الغامدي (2021) أنه توجد مجموعة من المعوقات التي قد تحول دون تحقيق الاعتماد المؤسسي في الجامعات وتتمثل في:

- القصور في مشاركة العاملين -على اختلاف وظائفهم- في عمليات الاعتماد، واستيفاء متطلباته.
- ضعف إدراك وقناعة بعض منسوبي الجامعات لأهمية الحصول على الاعتماد.
- قلة المتابعة من بعض القيادات الجامعية لممارسات وإجراءات الاعتماد.
- ضعف استجابة بعض الإدارات الجامعية لتوفير متطلبات الاعتماد المؤسسي.
- ضعف ارتباط بعض البرامج والممارسات الأكاديمية بمتطلبات سوق العمل.
- قلة المخصصات المالية لدعم برامج البحث العلمي بالجامعات.

ثانياً: أبعاد الأداء الجامعي ومحدداته

يعد مفهوم الأداء الجامعي من المفاهيم التي نالت اهتماماً متزايداً في الفكر الإداري المعاصر نظراً لأهميته كركيزة أساسية للحكم على تحقيق تلك الجامعات لأهدافها. تتمثل أبعاد الأداء الجامعي في عدة أبعاد ومنها: الفعالية التعليمية (جودة التعليم والتعلم)، الجودة الإدارية، وحوكمة العمل المؤسسي، والكفاءة التنظيمية، والكفاءة والفعالية البحثية، والأداء المجتمعي والمسؤولية الاجتماعية للجامعة، والتطوير التقني والمعلوماتي، والبنية التحتية للجامعة، بالإضافة إلى قدرة الجامعة على إدارة مواردها الذاتية بكفاءة وفعالية.

أما بالنسبة لمحددات الأداء، فهناك الكثير من العوامل التي قد تؤثر في الأداء العام للمؤسسات، نذكر منها: التغير في حجم العمل والمتغيرات التنظيمية، والتأخير في القيام بالأعمال، بالإضافة إلى العوامل الإنسانية، والفنية والتكنولوجية (حتامله ودراوشة، 2019). كما يتحدد الأداء الجامعي بمجموعة من العوامل والمحددات ومنها:

1- **الأهداف والاستراتيجيات:** وتعد أحد محددات الأداء الجامعي، وتعبر الأهداف عن النتائج المحددة التي ترغب الجامعة في بلوغها من خلال الأنشطة التي تقوم بها، وتحتاج إلى إستراتيجية وخطة شاملة تحدد الطرق والأساليب والأدوات التي سوف تستخدمها الجامعة في تحقيق رسالتها وأهدافها بالشكل الذي يساعدها على تعظيم مزاياها التنافسية وتقليل عيوبها التنافسية، فهي تمثل أفضل تصور لما تأمل الجامعة في أن تحققها لكي تضمن النجاح مستقبلاً في مواجهة المنافسة والظروف البيئية المتغيرة. لذا تقوم بعض المؤسسات الجامعية بإجراء التعديلات فى أهدافها وإستراتيجيتها المطبقة لتحقيق الأهداف إستجابة للتغيرات المحيطة (عبد السلام والطبلاوي والزواوي، 2019).

2- **ثقافة الجامعة:** وتعبر عن نسق من القيم يضم العادات والتقاليد، والقيم والمعايير، والمعتقدات، والطقوس، التي توجه سلوك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ويتأثر سلوك وأداء الفرد بمجموعة القيم والقواعد والمعايير السائدة في الجامعة، والتي تدفعه إلى الأداء بطريقة ما، أو تفضيل مسلك معين على مسلك آخر، وترتبط هذه الثقافة بأداء الفرد لأنها تؤثر على اتجاهاته نحو العمل، وعلى مدى التزامه بالقيام بمهامه وواجباته الوظيفية.

3- **السياسات الإدارية للجامعة:** حيث تؤثر السياسة الإدارية على الأداء، وتعد مرشداً عاماً لأداء أعضاء هيئة التدريس، نظراً لأنها تعكس الاتجاه العام الذي يجب أن تنفذ به أنشطة المنظومة الجامعية لتحقيق غاياته، كما أنها توحد سلوك متخذي القرار تجاه القضايا المماثلة، وتحدد نوعية ومكونات الحلول الممكنة لبعض المشاكل والقضايا التي تواجههم، وتخفف كثير من الأعباء الإدارية خاصة تلك المتشابهة والمتكررة أحياناً، كما تحدد مسارات اتخاذ القرارات في المنظومة، وتولد الثقة لدى أعضاء هيئة التدريس، وتساعد على تفويض السلطة وتخويل الصلاحيات وإتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس من ممارسة عملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلى أنها تكسب أعضاء هيئة التدريس -عندما ممارستها- الخبرات والمعارف، وتساعد في الوصول إلى قرارات أكثر عقلانية وجودة (قمبر، 2006).

4- **البيئة الجامعية:** يرتبط أداء الفرد بالبيئة التنظيمية التي يعمل فيها، فالبيئة التنظيمية وما تمنحه للفرد من مكافآت تدفعه للعمل، وما تقدمه له من تدريب وخبره لا تتفاعل مع شخصيته فقط، ولكن تتفاعل معها بعد مرورها على القيود البيئية التي تؤثر على أدائه، ويؤثر المناخ الجامعي في بيئة التنظيم على الأداء النهائي للفرد سواء بالإيجاب أو السلب، وتشمل البيئة: ظروف العمل المادية: وما تتركه من أثر على راحة أعضاء هيئة التدريس، وتسهل له حركتهم في اتجاه التميز في الأداء، وذلك مثل توفر الآلات والمعدات والأدوات، وكذلك العوامل التنظيمية وتمارس تأثيراً كبيراً على أداء أعضاء هيئة التدريس نفسهم داخل المؤسسة مثل: الهياكل التنظيمية واللوائح والقوانين والعلاقات مع الآخرين والرؤساء والزملاء والمرؤوسين بجانب عمليات التدريب والتوجيه والتقويم (آل فرحان، 2006).

5- **نمط الإدارة الجامعية:** فمدى إلمام المدير بالمعارف الإنسانية المختلفة، ومدى قدرته على التوقع وتفهم متطلبات الموقف الكلي الذي يواجهه، ومدى قدرته على تحمل المسئولية، ومقاومة ضغط العمل من أعلى لأسفل، ويؤثر على الأداء داخل المدرسة بصورة واضحة، حيث ينعكس اتجاهات المدير وقيمه وأخلاقياته وأهدافه الشخصية على أداء الأفراد العاملين، وبالتالي يؤثر ذلك على مدى استقرار العمل داخل الجامعة (الخطيب ومعايعة، 2004، 106).

6- **برامج التدريب والتنمية المهنية:** وتعتبر التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس مدخلاً من مدخلات العملية التعليمية، ومحوراً رئيسياً لإحداث التغيير بهدف تحسين أدائهم من خلال إكسابهم المهارات والقدرات المعرفية، والمقومات السلوكية التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المختلفة، ومن ثم فإنها تتطلب توافر العناصر الأساسية التى تؤدى إلى نجاحها، وتساعد التنمية المهنية المستدامة في تحسين جودة الحياة المهنية داخل الجامعة، وإكسابهم المزيد من الخبرات والمعلومات التي تسهم في رفع مستواهم الفكري والثقافي والمهني، وتنمية استعدادهم للقيام بأدوار جديدة، وتنمية المهارات الإدارية لديهم، سواء من خلال إكسابهم المهارات المتعددة مثل: العمل في فريق، أو مهارات اتخاذ القرار في العمل الأكاديمي أو الإداري، وتبصير أعضاء هيئة التدريس ببرامج وخطط الدولة لتطوير التعليم الجامعي، وتحديد أهداف المجتمع، ومشكلاته، وواقعه، ومستقبله، أو إكسابهم القيم الملائمة لطبيعة مهنتهم وأدوارهم الحالية والمستقبلية (Wash, 2009).

ويتضح مما سبق أن الأداء الجامعي يتحدد بثلاثة جوانب تعبر عن المحصلة النهائية للأداء المؤسسي وهي: أداء الأفراد العاملين، وأداء الوحدات الأكاديمية والإدارية، ومؤثرات البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر على مدى كفاءة الجامعة وقدرتها على استخدام الموارد المتاحة واستثمارها بشكل يسهم في تحقيق مخرجاتها وجودة منتجها الأكاديمي، وتمكينها من تحقيق المزايا التنافسية لها.

ثالثاً: العلاقة بين الاعتماد المؤسسي وجودة الأداء الجامعي:

يمثل الاعتماد المؤسسي أحد أدوات التقييم التي تهدف إلى

ضمان جودة الأداء المؤسسي بالجامعات واستدامتها من أجل كسب ثقة المجتمع الخارجي في الممارسات التي تتم داخلها، وتطبيق سياسات واستراتيجيات واضحة ومعتمدة تساعد بكفاءة في تحقيق رسالتها وأهدافها، وتعزيز الثقة في مخرجاتها التعليمية، وتعزيز قدرات الجامعات على تحقيق تنافسية الخريجين وتمكينهم من المشاركة في خدمة المجتمع من جهة، وتلبية متطلبات سوق العمل من جهة أخرى، بالإضافة إلى الاعتراف بها من قبل الهيئات المحلية والدولية (Al Harbi, 2017).

بالإضافة لذلك، فإن الحصول على الاعتماد يساعد في دعم القدرة المؤسسية للجامعات، وزيادة حافزية أعضاء هيئة التدريس للارتقاء بجودة العملية التعليمية، وإعطاء إشارة قوية ومباشرة للطلبة، والمجتمع المحيط بالتزام الجامعة بالمعايير والضوابط اللازمة في التعليم المتميز، كما يسهل الاعتماد الحصول على بعض المساعدات الحكومية، وإعطاء أفضلية لخريجي الجامعة في سوق العمل للحصول على وظيفة مناسبة، كما يسهل الاعتماد عملية التحويل للطلبة من جامعة إلى أخرى (أحمد، 2020).

بالإضافة لذلك، يعد الاعتماد المؤسسي مدخلاً مهماً لتحقيق الجودة، وإحداث التطوير التنظيمي للجامعة ككل، فهو الوسيلة الفعالة لتحقيق المعايير المحددة، وتدعيم وتعزيز مواصفات الجودة، حيث يقوم هذا المدخل على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف، ودعم الإيجابيات، وتلاشي السلبيات وعلاجها، وهذا ما يتفق مع مفاهيم الإدارة ومداخلها الحديثة، وينطلق الاعتماد في ممارسة أنشطة، وفي رؤيته للعمل من نظرة شمولية قائمة على استخدام المدخل المنظومي الذي يرى العمل داخل الجامعة كنظام كلي متكامل، وكدورة نشاط مستمرة يستلزم ضمان استمرارية ونجاح وفعالية هذه الدورة تقويم كافة عناصر النظام الكلية المتداخلة للمؤسسة الجامعية (الدوسري، 2013).

وللاعتماد المؤسسي دور مهم في ضمان جودة العمليات المختلفة والتحسين المستمر للجودة في مخرجات التعليم متمثلة في نواتج تعلم الطالب وخبرات النظام، ومساعدة المؤسسة في الحصول على أعلى مستويات الثقة في أداء كل مسئولياتها، ومساعدتها في الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية متسقة ومتجانسة بما تتضمنه ذلك من كفايات ومساهمات الخريجين، مساعدة المؤسسة على الاستثمار الأمثل للموارد لتحقيق الجودة، والأهداف الاستراتيجية الأخرى من خلال جودة عمليات الأنظمة الجزئية للتمويل، والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة بما يحقق الكفاءة والفعالية (Steve,2004).

وقد اتفق كل من (قنديل، 2012؛ Jacqmin, J. & Lefe-bvre, 2021: والمليجي، 2011) على أهمية الاعتماد المؤسسي في تحسين جودة الأداء وذلك من خلال:

- الإسهام في تعزيز نوعية التعليم وتطوير برامجه.
- ضمان اتساق أنشطة وبرامج الجامعة مع معايير الاعتماد المؤسسي.
- الثقة في البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة من قبل المجتمع، رفع مستوى مخرجات الكليات وفق المواصفات والشروط المعتمدة.
- توفير آلية لمساءلة المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، ومراجعة البرامج الأكاديمية للجامعة وتحسينها في ضوء متطلبات العصر.
- تحقيق النمو المهني والأكاديمي للعاملين في الجامعة، وتسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين.
- زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتوثيق العلاقة بين خريجي الجامعة وأساتذتها.
- تأصيل مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية في الجامعة، وتفعيل المحاسبية العامة لضمان تحقيق معايير الجودة المتفق عليها، وإمكانية تغيير بعض اللوائح والقوانين، مثل: استقلالية الجامعات والإدارة الذاتية لها.
- تدعيم مصداقية المؤسسات الجامعية بالاستفادة من إمكانياتها وخدماتها، والتأكد من تحقق الحد الأدنى من شروط ومواصفات الاعتماد الأكاديمي.
- ضمان مستوى عالٍ من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج المقدمة، وتحديد الإيجابيات في البرامج وتعزيزها وتحديد السلبيات وتلافيها.
- استمرار البرامج الأكاديمية والمهنية في وضع أنشطة تمكنها من التفاعل مع المتغيرات.
- تفعيل عملية التحسين المستمر داخلها، وتوفير قدر كافٍ من المعلومات عن ركائز الجودة ومعاييرها.
- تشجيع الحكومة على اتخاذ القرارات التي ترتبط بالشئون المالية، والمساهمة في تحسين عملية التخطيط الاستراتيجي لجودة التعليم الجامعي.

- ضمان جودة العمليات المختلفة والتحسين المستمر للجودة في مخرجات التعليم، متمثلة في نواتج تعلم الطالب وخبرات النظام.
- مساعدة الجامعة في الحصول على أعلى مستويات الثقة في أداء كل مسؤولياتها، ومساعدتها في الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية متسقة ومتجانسة بما تتضمنه من كفايات ومساهمات الخريجين.

إجراءات الدراسة وخطواتها:

1- منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يتناول الظاهرة في صورتها الشاملة، وذلك من خلال جمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة، وتحليلها، ووصف الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات السائدة، وتفسيرها، وقد استهدف التعرف على الإطار المفاهيمي للاعتماد المؤسسي وأبعاد الأداء الجامعي، والوقوف على أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها، وإنما يقوم بتحليلها والربط بين مدلولاتها حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات محددة والتي يمكن الاستفادة منها في طرح بعض المقترحات والمتطلبات التي تساعد في تفعيل أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء جامعة حائل واستدامته.

2- مجتمع الدراسة والعينة

يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي شملت (234) أعضاء هيئة التدريس من العاملين بـ (8) كليات بجامعة حائل من أصل (14) كلية وهم: (الطب، العلوم الطبية التطبيقية، الصيدلة، العلوم، الهندسة، وعلوم وهندسة الحاسب، التربية، والآداب والفنون). وقد شملت العينة (123) عضو هيئة تدريس من الذكور بواقع نسبة 52.6%، وعدد (111) عضوة هيئة تدريس من الإناث بنسبة 47.4% من إجمالي عينة الدراسة المختارة، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، مع مراعاة ما يلي:

- شمولية العينة لأعضاء هيئة التدريس العاملين بمختلف قطاعات الدراسة (الصحية، العلمية والهندسية، والإنسانية)
- تمثيل العينة نسبة 11.2% من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل من السعوديين وغير السعوديين.
- شمول العينة للرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

والجدول الآتي يوضح عدد العينة المختارة من الكليات الثمانية ونسبتها من العينة الكلية للدراسة:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة على كليات الجامعة

م	الكلية	العينة المختارة	النسبة المئوية من إجمالي العينة	الكلية	العينة المختارة	النسبة المئوية من إجمالي العينة
1	الطب	23	%9.8	الهندسة	25	%10.7
2	العلوم الطبية التطبيقية	24	%10.3	علوم وهندسة الحاسب	33	%14.1
3	الصيدلة	19	%8.1	التربية	40	%17.1
4	العلوم	32	%13.6	الآداب	38	%16.3
	الإجمالي			٢٣٤ عضو وعضوة هيئة تدريس		

3- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

اعتمدت الدراسة على الاستبانه بوصفها الأداة الرئيسة في الدراسة الحالية، وهدفت إلى التعرف على أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تم بناء الاستبانة تماشياً مع منهج الدراسة، وفي ضوء الإطار النظري لها، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بأثر تطبيق الاعتماد المؤسسي والأداء الجامعي، والاستفادة من ادواتها البحثية ومنها: دراسة

السرحان (2013)، ودراسة عبيد وآخرون (2021)، ودراسة بدير (2020).

وصف الاستبانه: تتكون الاستبانه من (5) محاور رئيسة هي: الفعالية التعليمية، الكفاءة البحثية، الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية، تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي، وجودة الأداء التقني وجاهزية البنية التحتية، ويندرج تحتها عدد (62) عبارة موزعة على جميع المحاور وفق الجدول الآتي:

جدول 2

عدد محاور الاستبانه والعبارات التي تندرج تحتها

م	المحور	عدد العبارات	أرقام من	أرقام إلى
1	الفعالية التعليمية.	13	1	14
2	الكفاءة البحثية	12	15	26
3	الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية	16	27	42
4	تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي	11	43	53
5	جودة الأداء التقني وكفاءة البنية التحتية	11	52	62
	المجموع	62		

صدق الاستبانه: لحساب صدق الاستبانة تم حساب أنواع الصدق الآتية:

الصدق الظاهري: حيث تم فحص مضمون الاستبانة فحصاً دقيقاً منظماً لتحديد مدى ملائمة نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وقد تبين دقة المفردات ووضوحها وموضوعيتها، ومناسبة الاستبانة للغرض الذي وضع من أجله، كما أن جميع الجوانب الأساسية أمكن أن تغطيها تغطية كاملة بالاستبانه.

صدق المحكمين: حيث تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على (10) من الأساتذة المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي، بهدف التعرف على مدى ملائمة مفردات الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، والأخذ بآرائهم، ومقترحاتهم، وكانت الاستبانة تتكون في صورتها المبدئية من (70) مفردة، وبعد إجراء بعض التعديلات عليها –وفقا لآراء المحكمين– من حذف وتعديل للمفردات، أصبحت تتكون من (62) مفردة بعد حذف بعض المفردات غير المناسبة والمتكررة وعددها (8) عبارات.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.842-0.954) مما يدل على الصدق الداخلي لها، وجاء معامل الصدق للاستبانه ككل (0.883)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانه: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (52) عضو هيئة تدريس، وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (0.779- 0.918)، وجاء معامل الثبات الكلي للاستبانه (93.9)، مما يدل على ان الاستبانة ثابتة بدرجة مناسبة وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: اعتمد الباحث في تحليله الإحصائي للبيانات على استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Sciences) SPSS، وتم استخدام بعض المعالجات الإحصائية ومنها: كا٢، وحساب الوزن النسبي، والحكم عليه من خلال إعطاء درجات (3، 2، 1) للاستجابات: أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

ويمكن استعراض نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1-**الفعالية التعليمية:** وتعبر عن مدى فعالية وجودة عملية التعليم والتعلم، وتطبيق الجامعة لبعض الممارسات التي تساعد في تحسين جودة المخرجات التعليمية، ويندرج تحت هذا المحور (12) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول الفعالية التعليمية.

جدول 3

استجابات عينة الدراسة حول الفعالية التعليمية

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
1	اعتماد الجامعة آليات مناسبة لاستبقاء أعضاء هيئة التدريس المتميزين.	31.2	8.5	60.3	94.3	56.9	11
2	تطبيق الجامعة إجراءات فعالة لإدارة خدمات الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة.	64.9	15	20.1	106.2	81.6	5
3	تقديم الجامعة برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الجدد والقدامى.	62	22.2	15.8	87.8	82.1	4
4	توافر خطة متكاملة للأنشطة اللاصفية المساهمة في تحقيق مخرجات التعلم وخصائص الخريجين.	31.2	12.4	56.4	68.5	58.3	12
5	تُطبيق الجامعة آليات فاعلة تكفل التوفير الكمي والنوعي لمصادر تعلم الطلبة.	21.8	54.7	23.5	48.2	66.1	8
6	توفير الجامعة للخدمات الإلكترونية والبيئة المناسبة للبرامج والمقررات التي تقدم وفق أسلوب التعلم الإلكتروني.	12.4	60.7	26.9	86.2	61.8	10
7	تطبيق الجامعة معايير القبول وفق سياساتها الأكاديمية المعتمدة	68.8	20.1	11.1	135.3	85.9	3
8	وجود نظاما فعالاً ومعلناً لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.	17.1	67.9	15	126.3	67.4	7
9	توافر دليل معتمد للسياسات الأكاديمية يتماشى مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة. .	23.5	67.5	9	130.5	71.5	6
10	تطبيق الجامعة الآليات المناسبة لمتابعة خريجيها والتواصل الفعال معهم.	69.2	21.8	9	141.4	86.7	1
11	تطبيق الجامعة آليات فاعلة للتحقق من صحة ومصداقية مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة التدريس.	75.2	9.4	15.4	185.9	86.6	2
12	توافر دليل لخصائص الخريجين ومخرجات التعلم بالجامعة.	13.7	64.1	22.2	102.2	63.8	9
	المتوسط الكلي	40.9	35.5	23.6	109.4	72.4	

ويتضح من البيانات الموجودة بالجدول السابق أن المتوسط الكلي للمحور جاء لصالح الموافقة بوزن نسبي (72.4)، حيث إن نسبة (40.9%) من عينة الدراسة أجابت بالموافقة، بينما أجابت نسبة (23.6%) بعدم الموافقة، مما يدل على وجود أثر إيجابي للحصول على الاعتماد في تحقيق الفعالية التعليمية، وتحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم بجامعة حائل.

كما يتضح أن العبارة رقم (10) التي تنص على «تطبيق الجامعة الآليات المناسبة لمتابعة خريجيها والتواصل الفعال معهم» جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (86.7)، تلتها العبارة رقم (11) التي تنص على « تطبيق الجامعة آليات فاعلة للتحقق من صحة ومصداقية مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة التدريس « بون نسبي (86.6)، وجاءت العبارة رقم (7) التي تنص على «تطبيق الجامعة معايير القبول وفق سياساتها الأكاديمية المعتمدة» في الترتيب الثالث بوزن نسبي (85.9)، والعبارة (3) التي تنص على «تقديم الجامعة برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الجدد والقدامى» في الترتيب الرابع، ثم العبارة رقم (2) في الترتيب الخامس، ما يدل على أن استيفاء متطلبات الحصول على الاعتماد كان له أثر إيجابي في تحقيق التعليم والتعلم الفعال، حيث قامت الجامعة بتطبيق الآليات المناسبة لمتابعة خريجيها والتواصل الفعال معهم، والتحقق من صحة ومصداقية مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة التدريس، وتوفير مصادر التعلم المطلوبة، وتطبيق بعض الإجراءات الفعالة لإدارة خدمات الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة، وتوفير الخدمات الإلكترونية والبيئة المناسبة للتعلم الإلكتروني، وكذلك توافر دليل معتمد للسياسات الأكاديمية

بالجامعة، وتطبيق معايير معلنة للقبول وفق سياساتها الأكاديمية المعتمدة، ناهيك عن توافر دليل لخصائص خريجي الجامعة.

أما العبارة رقم (1) التي تنص على «اعتماد الجامعة آليات مناسبة لاستبقاء أعضاء هيئة التدريس المتميزين» فقد جاءت في الترتيب الحادي عشر بوزن نسبي (58.3)، وجاءت العبارة (4) التي تنص على «توافر خطة متكاملة للأنشطة اللاصفية المساهمة في تحقيق مخرجات التعلم وخصائص الخريجين» في الترتيب الأخير، وهو ما يعني غياب وجود سياسات وإجراءات معتمدة ومعلنة لاستبقاء أعضاء هيئة التدريس المتميزين والاحتفاظ بهم، وغياب الخطة المتكاملة لتفعيل الأنشطة اللاصفية المساهمة في تحقيق مخرجات التعلم وخصائص الخريجين.

ومن التحليل السابق يتبين اهتمام إدارة الجامعة بمنتجها الطلابي لتحقيق جودة التعلم والتعليم، وتطبيق الجامعة إجراءات فعالة لإدارة خدمات الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة، وتحسين أداء التعليم والتعلم حتى يصبح المنتج مطورا والمخرج مناسبة ، وقد قدمت الجامعة الكثير لجودة التعليم والتعلم بها من خلال التحول نحو التعليم الإلكتروني لضمان استمرارية العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا، وتوفير الدعم الأكاديمي للطلبة، ومصادر التعلم، وتطوير معايير القبول، وتفعيل مشاركات الطلبة في اللجان واتخاذ القرار، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وتحسين أدائهم؛ إيماناً منها بأن عضو هيئة التدريس يمثل محور الحياة الجامعة والعملية التدريسية؛ لمشاركته في العمل الأكاديمي والإداري بما يساعد على تطور الجامعة وحصولها على الاعتماد المؤسسي.ويعزي الباحث ذلك إلى اهتمام إدارة الجامعة بتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس كركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم والتعلم.

.وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي منها دراسات: أوابانجي وأبايومي Olabanji and Aba-yomi (2013)، البلهيش والحبيشي، (2011)، نجوين وهين تا Nguyen & Hein Ta (2018)، ودراسة Al-Eyad-hy & Alenezi (2021) التي أكدت وجود أثر إيجابي للحصول على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي على جودة البرامج الأكاديمية، وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الطلبة عن الخدمات التعليمية، وتفعيل الأنشطة الطلابية، والإدارة الفعالة للبرامج الأكاديمية وتطويرها، وإدارة الطلبة ودعمهم أكاديمياً، وتقديم خدمات الإرشاد والتوجية الأكاديمي والوظيفي.

2- الكفاءة البحثية: وتعبر عن مدى تحقق الكفاءة البحثية للجامعة، وتحسن مؤشراتها نتيجة استيفاء متطلبات الاعتماد المؤسسي، ويندرج تحت هذا المحور (12) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول الكفاءة البحثية.

جدول 4

استجابات عينة الدراسة حول الكفاءة البحثية للجامعة

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
1	توافق الأولويات البحثية للجامعة مع التوجهات الوطنية في مجال البحث العلمي والابتكار	64.9	15	20.1	106.2	81.6	6
2	وجود خطة واضحة ومحددة للتوجهات الاستراتيجية للبحث العلمي بالجامعة.	62	22.2	15.8	87.8	82.1	5
3	توافر ميثاق معتمد لتعزيز أخلاقيات البحث العلمي لدى منسوبي الجامعة	21.8	54.7	23.5	48.2	66.1	9
4	تطبيق الجامعة آليات متنوعة لتنمية المهارات البحثية لهيئة التدريس والطلبة وتحفيزهم.	12.4	60.7	26.9	86.2	61.8	10
5	دعم الكفاءة البحثية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	68.8	20.1	11.1	135.3	85.9	4
6	تحسن ترتيب الجامعة في التصنيفات الدولية للجامعات.	17.1	67.9	15	126.3	67.4	8
7	زيادة مخصصات البحث العلمي من الميزانية السنوية للجامعة.	23.5	67.5	9	130.5	71.5	7

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
		٪	٪	٪			
8	توافر البيئة والمناخ العلمي المناسبين للبحث العلمي ودعم الابتكار.	69.2	21.8	9	141.4	86.7	2
9	استحداث وحدات لدعم البحوث العلمية وتمويلها بالجامعة	75.2	9.4	15.4	185.9	86.6	3
10	تطبيق الجامعة آليات لدعم المشاركة والتعاون في مجال البحث العلمي والابتكار مع القطاعات	31.2	12.4	56.4	68.5	58.3	11
11	توافر أنظمة فعَّالة للسلامة تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية بالجامعة	31.2	8.5	60.3	94.3	56.9	12
12	تطبيق الجامعة نظام متكامل لدعم المشروعات والأنشطة البحثية المتميزة والتطبيقية.	76.5	8.1	15.4	198	87	1
	المتوسط الكلي	46.2	30.7	23.1	117.4	74.3	

ويتضح من البيانات الموجودة بالجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور الكفاءة البحثية جاء لصالح الموافقة بوزن نسبي (74.3)، حيث وافقت نسبة (46.2%)، في حين أجابت نسبة (23.1%) بعدم الموافقة، مما يدل على وجود أثر ملموس للاعتماد المؤسسي على الكفاءة البحثية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث أسهم الاعتماد في رفع المؤشرات البحثية للجامعة.

كما يتضح من البيانات أن العبارة رقم (12) التي تنص على «تطبيق الجامعة نظام متكامل لدعم المشروعات والأنشطة البحثية المناسبة، مع الاعتراف بجهودهم» جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (87)، تلتها العبارة رقم (8) التي تنص على «توافر البيئة والمناخ العلمي المناسبين للبحث العلمي ودعم الابتكار» بوزن نسبي (86.7)، ثم العبارة (9) التي تنص على «استحداث وحدات لدعم البحوث العلمية وتمويلها بالجامعة» في الترتيب الثالث بوزن نسبي (86.6)، وجاءت العبارة (5) التي تنص على «دعم الكفاءة البحثية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة» في الترتيب الرابع بوزن نسبي (85.9)، ثم العبارة رقم (2) في الترتيب الخامس، ما يدل على أن الاعتماد المؤسسي قد ساعد في توافرخطة متكاملة بالتوجهات الاستراتيجية للبحث العلمي تتوافق مع الأولويات البحثية للجامعة، وتوافر نظام متكامل للملكية الفكرية ولدعم المشروعات والأنشطة البحثية المتميزة من خلال استحداث وحدة لدعم البحوث، وتوفير المناخ العلمي والبيئة المحفزة على البحث والابتكار، ودعم الكفاءة البحثية لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم برامج تدريبية متنوعة من قبل عمادة الجودة والتطوير لتنمية المهارات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وكذلك حرص إدارة الجامعة على تعزيز الالتزام بالأخلاقيات البحثية من خلال اعتماد توافر ميثاق البحث العلمي لدى منسوبي الجامعة، بالإضافة إلى زيادة المخصصات المالية لدعم منظومة البحث العلمي، وتمكين الجامعة من تحقيق خطتها البحثية، والارتقاء بتصنيفها

أما العبارة رقم (10) التي تنص على «تطبيق الجامعة آليات لدعم المشاركة والتعاون في مجال البحث العلمي والابتكار مع القطاعات» فقد جاءت في الترتيب الحادي عشر، وجاءت العبارة (11) التي تنص على «توافر أنظمة فعَّالة للسلامة تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية بالجامعة» في الترتيب الثاني عشر والأخير، وهو ما يعني أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد باستكمال منظومة البحث العلمي بالجامعة، إلا أن بعض الجوانب لم تستكمل ومنها: غياب آليات لدعم المشاركة والتعاون في مجال البحث العلمي والابتكار مع القطاعات المجتمعية المختلفة، وقلة الأنظمة الفعَّالة للسلامة المهنية التي تكفل سلامة الباحثين وأنشطتهم البحثية بالجامعة.

ومن التحليل السابق يرى الباحث حرص إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وكذلك عمادة البحث العلمي على النهوض بمنظومة البحث العلمي؛ ودعم البحوث العلمية المتميزة لرفع تصنيف الجامعة في التصنيفات الدولية للجامعات (QSو Times)، وحصول الجامعة على المركز الأول في النظرة الدولية للجامعات، وتحسن المؤشرات البحثية للجامعة نتيجة لإثراء الإنتاج العلمي المتميز، وتوجيه البحوث العلمية نحو المجالات التي تخدم القضايا الوطنية والمجتمعية، ودعم البحوث المرتبطة بقضايا منطقة حائل، وارتفاع عدد الأبحاث العلمية المنشورة باسم الجامعة في الدوريات العالمية من فئتي Q1 و Q2.

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي منها دراسات: العربي (2020)، بدير (2020)، الغيث

(2015)، التي أكدت جميعها أن جاهزية الجامعات وحصولها للاعتماد يساعد في تحسين جودة البحث العلمي ومؤشراته من خلال توفير مقومات جودة البحث العلمي وفقاً لأعلى المعايير الدعم المالي اللازم لإجراء البحوث، ودعم البحوث العلمية المتميزة، وتوافر خارطة طريق تنظم المنظومة البحثية للجامعات.

3- **الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية:** وتعبر عن مدى إسهام استيفاء متطلبات الاعتماد المؤسسي في توفير متطلبات حوكمة العمل الإداري وتحقيق التميز والكفاءة الإدارية، ويندرج تحت هذا المحور (16) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية للجامعة.

جدول 5

استجابات عينة الدراسة حول الحوكمة والكفاءة الإدارية

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
1	تحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي وربطها باالاحتياجات المجتمعية والجامعة	70.5	19.7	9.8	148.9	87	2
2	تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية.	19.2	68	12.8	127.6	68.9	10
3	تطبيق الجامعة نظام متكامل لتقييم أداء القيادات على جميع المستويات وفق معايير محددة ومعلنة	20.5	14.5	65	106.6	51.8	15
4	توافر بالجامعة سياسات شاملة ومعتمدة ومعلنة لانشطة الجامعة تدعم التوجهات الوطنية وتسهم في تحقيقها	61.5	22.2	16.2	85	81.8	7
5	تطبيق آليات معتمدة للإبلاغ عن قضايا الفساد وسائر المخالفات والتعامل معها.	22.7	53.8	23.5	44.3	66.4	11
6	توافر نظام واضح لتفويض الصلاحيات مع تحديد للمسؤوليات والمهام المفوضة بالجامعة	60.7	26.5	12.8	85.3	82.6	6
7	تطبيق الجامعة نظام لتقييم كفاءة المجالس واللجان وتطوير أدائها	20.1	11.1	68.8	135.3	50.4	16
8	تطبيق الجامعة آليات تضمن العدالة والمساواة والنزاهة في جميع ممارساتها.	19.2	68	12.8	127.6	68.8	9
9	تُشكيل اللجان الدائمة والمؤقتة بالجامعة وفق ضوابط محددة ومعلنة	56.9	13.2	29.9	67.9	75.6	8
10	اتخاذ القيادات الاجراءات المناسبة للتنسيق والتكامل بين الوحدات الادارية والاكاديمية	68	22.2	9.8	131.6	86.1	4
11	يتوافر بالجامعة نظام معتمد لمراجعة السياسات والاجراءات والتاكد من فاعلياتها وتطويرها	30.8	9	60.2	93	56.8	14
12	توافر آليات فاعلة لتحسين سمعة المؤسسة وصورتها الذهنية	70.5	19.7	9.8	148.9	86.9	3
13	وجود توصيف وظيفي شاملا ومعلنا يضمن الاتساق بين الصلاحيات والمهام وتتابع الالتزام به	10.3	74.8	14.9	181.7	65.1	12
14	بناء نظام فعال لضمان الجودة وادارتها يرتبط بالادارة العليا	13.7	64.5	21.8	104.8	63.9	13
15	دعم إدارة الجامعة للمبادرات والمقترحات التطويرية وتحفز الاداء المتميز والابداع في جميع انحاء المؤسسة	73.9	9.4	16.7	175.4	85.7	5
16	توافر خطة شاملة لرفع كفاءة الإنفاق بالجامعة	76.5	8.1	15.4	198	87.1	1
	المتوسط الكلي	43.4	31.5	25.1	122.6	72.8	

ويتضح من البيانات الواردة بالجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية جاء لصالح الموافقة بوزن نسبي 72.8، حيث وافقت نسبة (43.4%)، بينما لم توافق نسبة (25.1%) مما يؤكد وجود أثر واضح للحصول على الاعتماد المؤسسي الوطني واستيفاء متطلباته ومعاييره في دعم ممارسات الحوكمة الإدارية وتطبيقها، ورفع الكفاءة التنظيمية للجامعة وفق أعلى معايير الجودة والتميز المؤسسي.

كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (16) التي تنص على «توافر خطة شاملة لرفع كفاءة الإنفاق بالجامعة» جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (87.1)، تلتها العبارة رقم (1) التي تنص على «تحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي وربطها باالاحتياجات المجتمعية والجامعة» بوزن نسبي (87)، ثم العبارة (12) التي تنص على «توافر آليات فاعلة لتحسين سمعة المؤسسة وصورتها الذهنية» في الترتيب الثالث بوزن نسبي (86.9)، والعبارة (10) التي تنص على «اتخاذ القيادات الاجراءات المناسبة للتنسيق والتكامل بين الوحدات الادارية والاكاديمية» في الترتيب الرابع بوزن نسبي (86.1)، ثم العبارة رقم (15) في الترتيب الخامس، ما يدل على دعم إدارة الجامعة للتوجهات الاستراتيجية لتحقيق كفاءة الإنفاق والاستدامة المالية، ودعم عمليات التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج وتحقيق الأثر وموائمته مع الخطط التشغيلية لكافة الوحدات، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط الاستراتيجي، وتحفيزهم على تقديم المبادرات التطويرية، وتطبيق معايير الحوكمة والنزاهة من خلال: تطبيق آليات تضمن العدالة والمساواة والنزاهة في جميع ممارساتها، وتفويض السلطات والصلاحيات وفق نظام معلن ومحدد، ودليل للتوصيف الوظيفي لمنسوبي الجامعة، وسياسات شاملة ومعتمدة ومعلنة لانشطة الجامعة تدعم التوجهات الوطنية، وتطبيق آليات معتمدة لتحسين سمعة الجامعة وصورتها الذهنية، وتحقيق التواصل والتنسيق الفعال بين شطري الطلاب والطالبات، وتوافر نظام فاعل لضمان الجودة وادارتها يرتبط بالادارة العليا.

أما العبارة رقم (11) التي تنص على «توافر بالجامعة نظام مؤسسي لمراجعة السياسات والاجراءات والتاكد من فاعلياتها وتطويرها» فقد جاءت في الترتيب الرابع عشر، تلتها العبارة (3) التي تنص على «تطبيق الجامعة آليات لتقييم أداء القيادات على جميع المستويات وفق معايير محددة ومعلنة» في الترتيب الخامس عشر، بينما جاءت العبارة (7) التي تنص على «تطبيق الجامعة نظام لتقييم كفاءة المجالس واللجان وتطوير أدائها» في الترتيب الأخير، وهو ما يعني غياب وجود نظام مؤسسي معتمد لمراجعة السياسات الجامعية والتاكد من فاعلياتها وتطويرها بصفة مستمر، وقلة تطبيق الجامعة لنظام واضح لتقييم كفاءة المجالس واللجان وتطوير أدائها، بالإضافة إلى غياب الآليات المعلنة لمساءلة القيادات على جميع المستويات وتقييم أدائهم وفق معايير محددة ومعلنة

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي منها دراسات: دراسة بدير (2020) ودراسة بيجان وآخرون Began et al (2018) اللتين أكدت دور الحصول على الاعتماد في دعم السياسات الجامعية، وعمليات التخطيط الاستراتيجي، والتطوير الإداري، والتحسين المستمر لنظم إدارة الجودة.

4- تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي:

وتعبر عن مدى إسهام عمليات الاعتماد المؤسسي في دعم التعاون والعلاقات بين الجامعة والمجتمع وزيادة شراكاتها المجتمعية وتعزيز مسؤوليتها، ويندرج تحت هذا المحور (11) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي.

جدول 6

استجابات عينة الدراسة حول تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
1	وجود خطة واضحة ومحددة للشراكة المجتمعية لدى الجامعة.	15.4	61.5	23.1	85.8	64.1	9
2	تقديم برامج التطوير المهني والتعليم المستمر بما يسهم في تلبية احتياجات المجتمع.	8.6	75.6	15.8	190.3	64.2	8
3	تطبق الجامعة سياسات وإجراءات واضحة لتقديم الاستشارات والخدمات للقطاعات المجتمعية المختلفة.	29.9	60.7	9.4	93.5	56.4	10
4	تطبق الجامعة آليات محددة لمتابعة وتقييم فاعلية أنشطتها في مجال الشراكة المجتمعية.	18	15.5	67.5	117.2	50.4	11

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
5	تتيح الجامعة للمجتمع فرصة الاستفادة من مرافقها ومصادرها المختلفة.	14.1	66.7	19.2	117.9	64.9	7
6	زيادة عدد الشراكات المجتمعية بين الجامعة والجهات الحكومية والخاصة	62	21.8	16.2	87.4	81.9	2
7	زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في برامج ومشروعات خدمة المجتمع	54.3	21.8	23.9	46.3	76.8	4
8	تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعة ومأسستها	61.1	12.4	26.5	88.2	78.2	3
9	زيادة حافزية أعضاء هيئة التدريس لتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع المحلي.	20.5	68.4	11.1	132.4	69.8	6
10	زيادة عدد البرامج والمبادرات التشاركية المتنوعة بين الجامعة و المجتمع تسهم في مجال تنمية ريادة الأعمال والمشاريع الرائدة	31.2	56.4	12.4	68.5	72.9	5
11	تعزيز سمعة الجامعة في المجتمع المحلي.	68	22.2	9.8	131.6	86	1
	المتوسط الكلي	34.8	39.2	26	105.4	69.6	

ويتضح من البيانات الموجودة بالجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي جاء لصالح الموافقة إلى حد ما، حيث أجابت نسبة (34.8%) بالموافقة، بينما أجابت نسبة (39.2%) بأنها توافق إلى حد ما، مما يدل على أن الحصول على الاعتماد المؤسسي الوطني يسهم في توطيد التعاون والتفاعل بين الجامعة والمجتمع المحلي، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعة في حل مشكلات المجتمع وقضاياه.

كما يتضح أن العبارة رقم (11) التي تنص على «تعزيز سمعة الجامعة في المجتمع المحلي» جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (86)، تلتها العبارة رقم (6) التي تنص على «زيادة عدد الشراكات المجتمعية بين الجامعة والجهات الحكومية والخاصة» بوزن نسبي (81.9)، ثم العبارة (8) التي تنص على « تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعة ومأسستها» في الترتيب الثالث بوزن نسبي (78.2)، والعبارة (7) التي تنص على «زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في برامج ومشروعات خدمة المجتمع» في الترتيب الرابع بوزن نسبي (76.8)، ثم العبارة رقم (10) في الترتيب الخامس، بينما جاءت العبارة (4) التي تنص على «تطبق الجامعة آليات محددة لمتابعة وتقييم فاعلية أنشطتها في مجال الشراكة المجتمعية» في الترتيب الأخير، ما يدل على مساهمة الاعتماد المؤسسي في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وزيادة عدد الشراكات المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي، وزيادة عدد البرامج والمبادرات المجتمعية التشاركية المتنوعة التي يشارك أعضاء هيئة التدريس في تنفيذها، وزيادة حافزيتهم لتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع المحلي، و توافر خطة للشراكة المجتمعية، وتقديم برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لتلبية احتياجات المجتمع من برامج الدبلوم، مما ينعكس بالإيجاب على سمعة الجامعة في المجتمع، بالإضافة إلى حاجة الجامعة إلى وضع آليات محددة لمتابعة وتقييم فاعلية أنشطتها في مجال الشراكة المجتمعية حتى يتم اتخاذ الإجراءات التصحيحية لضمان استدامة تحسين مخرجات تلك الشراكات.

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة آل ناصر (2020) التي أكدت وجود مردود إيجابي للاعتماد المؤسسي على فعالية دور الجامعات في خدمة المجتمع وعقد الشراكات المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي.

5- جودة الأداء التقني وكفاءة البنية التحتية: تعبر عن مدى تحسن الأداء المعلوماتي التقني واستكمال البنية التحتية في بعض الكليات والوحدات نتيجة استيفاء متطلبات الاعتماد المؤسسي والحصول عليه، ويندرج تحت هذا المحور (11) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول جودة الأداء التقني وجاهزية البنية التحتية بالجامعة.

جدول 8

جودة الأداء التقنـــي و كفاءة البنية التحتية بالجامعـــــة

م	العبارة	أوافق ٪	أوافق إلى حد ما ٪	لا أوافق ٪	كا٢	الوزن النسبي	الترتيب
1	استخدام الجامعة تقنية المعلومات بفاعلية في الأنظمة الإدارية والاتصالات.	15.4	64.1	20.5	100.6	64.9	9
2	بناء نظام لتقييم جودة المرافق والتجهيزات بصفة دورية.	62.8	21.8	15.4	93	82.5	4
3	توافر البنية والتجهيزات التقنية الكافية التي تناسب احتياجاتها الأكاديمية والتعليمية والإدارية	19.7	56.4	23.9	56.7	65.2	8
4	توافر سياسات داعمة للتحول الرقمي في الخدمات التقنية بالجامعة	60.7	14.5	24.8	82.5	78.6	5
5	تطبيق سياسات للاستخدام والنشر على البوابة الإلكترونية للجا معة	70.9	18.4	10.7	151	86.8	1
6	توافر كوادر مؤهلة لإدارة الأنظمة والخدمات الإلكترونية المطورة	20.1	65	14.9	106.2	68.4	7
7	تطبيق الجامعة أنظمة مناسبة لأمن المعلومات المؤسسية و ا لشخصية .	26.1	65.4	8.5	118.9	72.5	6
8	توافر نظام معلن لتقييم كفاءة التجهيزات التقنية بانتظام، ويستفاد من النتائج في التحسين والتطوير.	30.3	9.4	60.3	91.7	56.7	11
9	تطبيق آلية لتنظيم وترشيد استخدام المرافق والتجهيزات والتدريب عليها.	69.2	21.8	9	141.5	86.7	2
10	توافر المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية وغيرها من الأنشطة غير الصفية	75.2	9.4	15.4	185.9	86.6	3
11	تطبيق الجامعة آلية للتحديث والصيانة الدورية للتجهيزات التقنية في جميع وحداتها.	29.1	12.4	58.5	76.6	56.8	10
	المتوسط الكلي للمحور	43.6	32.6	23.8	109.5	73.2	

ويتضح من البيانات الموجودة بالجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور جودة الأداء التقني وكفاءة البنية التحتية بالجامعة جاء لصالح الموافقة، حيث وافقت نسبة (43.6%)، بينما لم توافق نسبة (23.8%) على مفردات المحور، مما يدل على وجود أثر إيجابي للحصول على الاعتماد المؤسسي في تحسين جودة النظام التقني والمعلوماتي بالجامعة، واستكمال جاهزية البنية التحتية بها.

كما يتضح أن العبارة رقم (5) التي تنص على «تطبيق سياسات للاستخدام والنشر على البوابة الإلكترونية للجامعة» جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (86.8)، تلتها العبارة رقم (9) التي تنص على «تطبيق آلية لتنظيم وترشيد استخدام المرافق والتجهيزات والتدريب عليها» بوزن نسبي (86.7)، ثم العبارة (10) التي تنص على «توافر المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية وغيرها من الأنشطة غير الصفية» في الترتيب الثالث بوزن نسبي (86.6)، والعبارة (2) التي تنص على «بناء نظام لتقييم جودة المرافق والتجهيزات بصفة دورية» في الترتيب الرابع بوزن نسبي (82.5)، ثم العبارة رقم (4) في الترتيب الخامس، ما يدل على توافر سياسات داعمة للتحول الرقمي في الخدمات التقنية، تطبيق سياسات وإجراءات معتمدة للاستخدام والنشر على البوابة الإلكترونية وتنظيم وترشيد استخدام المرافق والتجهيزات والتدريب عليها، وكذلك أنظمة مناسبة لأمن المعلومات المؤسسية والشخصية، بالإضافة إلى تنمية الكوادر الوطنية المؤهلة للتعامل مع النظم الإلكترونية وإدارتها بكفاءة وفعالية.

أما العبارة رقم (11) التي تنص على «تطبيق الجامعة آلية للتحديث والصيانة الدورية للتجهيزات التقنية في جميع وحداتها» فقد جاءت في الترتيب العاشر بوزن نسبي (56.8)، بينما جاءت العبارة (8) التي تنص على «توافر نظام معلن لتقييم كفاءة

التجهيزات التقنية بانتظام، ويستفاد من النتائج في التحسين والتطوير» في الترتيب الأخير، وهو ما يعني افتقاد الجامعة لآليات معتمدة ومعلنة للتحديث والصيانة الدورية للتجهيزات التقنية، وغياب النظام المعتمد لتقييم كفاءة التجهيزات التقنية بانتظام، والاستفادة من النتائج في التحسين والتطوير المستمر للنظام التقني والمعلوماتي والبنية التحتية.

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة داتي Dattey (2014) التي أكدت أن استيفاء معايير الاعتماد يسهم في تحقيق جاهزية البنية التحتية للجامعات ورفع كفاءتها بما يضمن الحصول على الاعتماد المؤسسي. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السرحان (2021) حيث أكدت أن الاعتماد المؤسسي يساعد في جاهزية لمرافق والمعدات، وجودة التخطيط المالي، والإدارة المالية بالجامعات.

وبعد استعراض النتائج السابقة لمختلف محاور الاستبانه يتضح وجود أثر للحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي على أداء جامعة حائل، وتختلف معدلات هذا الأثر من نشاط لآخر كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول 9

يوضح ترتيب محاور الاستبانه وفق أثر الاعتماد المؤسسي عليها

م	المحور	الوزن النسبي	الترتيب
1	الفعالية التعليمية.	72.4	4
2	الكفاءة البحثية	74.3	1
3	الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية	72.8	3
4	تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي	69.6	5
5	جودة الأداء التقني وكفاءة البنية التحتية	73.2	2

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر الأنشطة الجامعية تأثرت إيجابياً بالحصول على الاعتماد المؤسسي هي الكفاءة البحثية للجامعة، يليها جودة الأداء التقني وكفاءة البنية التحتية والتقنية، ثم الحوكمة الإدارية والكفاءة التنظيمية، ويليها الفعالية التعليمية، وفي الترتيب الخامس تعزيز العلاقات والشراكات بين الجامعة والمجتمع المحلي

6- عرض وتحليل نتائج المحاور الثلاثة للاستبانه للتعرف على دلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات (النوع، الرتبة الأكاديمية، الخبرة).

ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1/6 دلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير النوع.

للتحقق من أثر متغير النوع (ذكور/ إناث) على استجابات عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير النوع، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت»، والجدول التالى يوضح نتائج اختبارات الفروق بينهما:

جدول 10

يوضح نتائج اختبار «ت» لاستجابات عينة الدراسة (ذكور/ إناث) حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير النوع.

العدد	النوع	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
123	ذكور	14.73	2.102	1.734	غير دالة
111	إناث	13.96	1.652		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة (ذكور/ إناث) حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير (النوع/ الجنس) على تشخيص عينة الدراسة لهذا الأثر، ويرجع الباحث ذلك إلى معايشتهم لنفس البيئة التنظيمية بالجامعة، مما يؤدي إلى اتفاقهم حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل إلى حد كبير.

2/6 دلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس).

للتحقق من أثر متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) على استجابات عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي عل تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير الرتبة الأكاديمية، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت»، والجدول التالي يوضح نتائج اختبارات الفروق بينهما:

جدول 11

يوضح نتائج اختبار «ت» لاستجابات عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

الرتبة الأكاديمية	العدد	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
أستاذ	18	15.659	2.371	1.593	غير دالة
أستاذ مشارك	54	14.106	2.102		
أستاذ مساعد	162	13.342	1.989		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير الرتبة الأكاديمية، مما يدل على أن الرتبة الأكاديمية لا تمثل متغير مؤثر في إدراكات أعضاء هيئة التدريس لأثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل.

3/6 دلالة الفروق في استجابة عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من أثر متغير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات، من 10 -5 سنوات، أقل من 5 سنوات) على استجابات عينة الدراسة حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير عدد سنوات الخبرة، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت»، والجدول التالي يوضح نتائج اختبارات الفروق بينهما:

جدول 12

يوضح نتائج اختبار «ت» لاستجابات عينة الدراسة (ذكور | إناث) حول أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

عدد سنوات الخبرة	العدد	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
أكثر من 10 سنوات	31	14.217	2.265	1.794	غير دالة
من 10 -5 سنوات	158	13.495	2.198		
أقل من 5 سنوات	45	13.179	1.899		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة (أكثر من 10 سنوات، من 10-5 سنوات، أقل من ٥ سنوات) حول درجة أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي علي تحسين أداء جامعة حائل حسب متغير سنوات الخبرة، مما يدل على أن عدد سنوات الخبرة لا تعد متغيراً مؤثراً في إدراكات أعضاء هيئة التدريس لأثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل.

مقترحات تفعيل أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحسين أداء جامعة حائل:

في ضوء ما توصل إليه البحث بشقيه النظري والميداني، يمكن طرح بعض المقترحات التي تسهم في تفعيل واستدامة أثر الحصول على الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء جامعة حائل وتتضمن:

- المتابعة المستمرة للإجراءات التصحيحية التي حددها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتحسين مؤشرات أداء الجامعة وفق خطة مجدولة زمنيا لضمان استمرارية الجودة والتميز في الأداء الجامعي.
- التزام الإدارة الجامعية بإعداد تقرير سنوي حول مستوى التطور في الممارسات الأكاديمية والبحثية والإدارية بالجامعة وفق معايير المركز الوطني، وكذلك الجهود التي تمت لتنفيذ التوصيات الواردة في تقرير الاعتماد بما يضمن استدامةالجودة المؤسسية.
- بناء مؤشرات أداء خاصة بالأداء المؤسسي للجامعة، ورصدها بشكل مستمر للمحافظة على معدلات عالية النمو في تنفيذ كافة أنشطة الجامعة، وتحقيق مستوى عال من الأداء الإداري والتنظيمي.
- التوعية المستمرة لمنسوبي الجامعة بالسياسات الأكاديمية والبحثية والإدارية والمالية، وقياس مستوى رضاهم والتزامهم بها.
- التوسع في بناء الشراكات البحثية مع الجامعات الرائدة والمراكز البحثية المتميزة، ووضع خطة لاستقطاب الجهات الداعمة لتمويل البحوث والمشاريع البحثية ذات الأثر المجتمعي.
- العمل على ترسيخ ثقافة الحوكمة المؤسسية والنزاهة والشفافية في كافة الممارسات الأكاديمية والإدارية، مما يسهم في رفع الكفاءة الإدارية للجامعة، وتحقيق التميز الأكاديمي.
- بناء نظام متكامل ومعتمد مراجعة وتطوير السياسات الجامعية بصفة دورية، وتوعية منسوبي الجامعة به، والتقييم المستمر لنظام ومعايير اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية وتقييم أدائهم، والاستفادة من نتائج التقييم لضمان استدامة الأثر المتوقع من تطبيق النظام على جودة الأداء الجامعي.
- بناء نظام لاستبقاء أعضاء هيئة التدريس والمحافظة على المتميزين منهم، وحث إدارة الجامعة على توفير رواتب وحوافز ملائمة لأعضاء هيئه التدريس لجذبهم واستمرارية عملهم فيها، لما له من أثر على استقرار العملية التعليمية والتعلمية في الجامعة.
- العمل على نشر ثقافة الاعتماد المؤسسي، وما يلزمها من تدريب وتأهيل للقيادات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وتطبيق الآليات والإجراءات التي تضمن التزام منسوبي الجامعة بالممارسات الجيدة وفق معايير الاعتماد المؤسسي.
- تشجيع البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة وذلك من خلال: زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي، وتقديم الدعم المالي الكافي لزيادة معدلات النشر الدولي للبحوث العلمية، ومنح إجازة التفرغ العلمي لهم.
- الاستمرار في تطوير الخطط والمقررات الدراسية لتتناسب مع متطلبات سوق العمل، وتعزيز الخدمات لمساندة الطلبة في عملية التوظيف أثناء الدراسة وبعد التخرج.
- التحديث المستمر للمختبرات والمعامل، وذلك لإكساب الطلبة المهارات والكفايات اللازمة لسوق العمل المحلي والعالمي، والعمل توفير الموارد اللازمة لضمان استدامة الجودة المؤسسية.
- تكثيف الجامعة جهودها من أجل تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمختلف الوحدات الأكاديمية والإدارية بهدف تحقيق مزايا الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق مستويات أكثر فاعلية

في العملية التعليمية.

- استكمال البنية التحتية والتقنية بالجامعة من خلال: تخصيص قاعات للنشاطات الطلابية، وقاعات لممارسة الهوايات واستثمار أوقات الفراغ، وإعداد وتطبيق آليات للتحديث والصيانة الدورية للتجهيزات التقنية، ونظام معتمد وفاعل لتقييم كفاءة التجهيزات التقنية بانتظام، والاستفادة من النتائج في التحسين والتطوير المستمر للنظام التقني والمعلوماتي والبنية التحتية بالجامعة.

- وضع خطة متكاملة لتسويق الخدمات المجتمعية وتفعيل المسؤولية المجتمعية للجامعة ومأسستها، ووضع آليات محددة لمتابعة وتقييم فاعلية أنشطتها في مجال الشراكة المجتمعية حتى يتم اتخاذ الإجراءات التصحيحية لضمان استدامة تحسين مخرجات تلك الشراكات.

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من التحول نحو التعليم الإلكتروني واستخدام المنصات التعليمية في العملية التعليمية، من خلال توفير المادة العلمية والأنشطة التدريبية للمقررات الدراسية على صفحاتهم الإلكترونية، وإتاحة التواصل العلمي والتعليمي مع الطلبة عبر البريد الإلكتروني.

- وضع إدارة الجامعة خطط التنمية الموارد الذاتية دورياً في ضوء العوائد التي حققتها من استيفاء متطلبات الاعتماد المؤسسي.

- تفعيل الأنشطة اللاصفية المساهمة في تحقيق مخرجات التعلم وخصائص الخريجين بما يتفق مع الإطار الوطني للمؤهلات، ومعايير الاعتماد البرامجي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.إشراك الطلبة في عملية التقويم الذاتي للجامعة وللبرامج، وتقييم المقررات والبرامج بشكل سنوي وتعديلها حسبما يقتضيه الحال، وتحديد مؤشرات الجودة، ويتم استخدامها لكل من المقررات والبرامج وتقويم الطلبة.وضع خطة لتنمية قدرات منسوبي الجامعة على استيفاء نماذج ومتطلبات الاعتماد المؤسسي، والتحسين المستمر لكافة ممارسات الجودة.

- تنفيذ المقترحات الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في ضوء رؤية الجامعة وسياساتها ورسالتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث تخضع الجامعة لعملية التقييم المستمر والمقارنات المرجعية، والتقييم الذاتي لضمان جاهزيتها لتجديد الاعتماد المؤسسي في المستقبل.

- تحديث ونشر الممارسات الجيدة الخاصة بضمان الجودة والاعتماد، وإجراء عملية التقييم في سياق البيئة التنظيمية للجامعة، للتأكد من فعالية الإجراءات، وتقييم المخرج التعليمي لتلبية احتياجات عملاء الجامعة وتحقيق الجودة التعليمية.

المراجع:

أحمد. محمود عمر. (2021). تصور مقترح لتحسين سياسة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة التربوية. 82 (1). مصر: جامعة سوهاج. كلية التربية: مصر.

الأسمري. علي محمد. (2016). معوقات إعداد كليات التربية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة. (180). الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس: مصر. 1-35.

آل فرحان. محمد. (2012). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

آل ناصر. ناصر بن عبدالله. (2020). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية. 1 (6). مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم: اليمن. 31-59

بدير. المتولى إسماعيل. (2020) أثر الاعتماد الأكاديمي المؤسسي على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. (20). مركز النشر والترجمة. جامعة المجمعة: المملكة العربية السعودية. 34-74.

البلهيش، عائشة والحبيشي، صفاء. (2011). تصور مقترح حول معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم والتعلم بكليات

التربية. دراسات في التربية وعلم النفس. 5 (2). العدد (2). رابطة التربويين العرب: مصر. مارس. 239-219

جاد. محمد. (2019). معوقات مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الثقافة والتنمية. 2 (2). جمعية الثقافة والتنمية: مصر. يوليو. 32-83.

حتامله، حابس ودراوشة، نجوى. (2019). الأداء المؤسسي ودوره في تحسين إنتاجية الجامعات الخاصة في شمال الأردن من وجهة نظر القادة الأكاديميين. دراسات- مجلة العلوم التربوية. 46 (2). الجامعة الأردنية: الأردن. 269-281

الحربي. حياة. (2011). المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمية بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 17 (3). كلية التربية. جامعة حلوان: مصر. 11-108.

الخطيب. أحمد ومعايعة. عادل (2004). الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة. دار الوراق للنشر: الأردن.

دهمان. مريم. (2013). دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين

الدوسري. نوف. (2013). تصور مقترح للجودة والاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة في ضوء بعض التجارب العالمية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. (24). جامعة عين شمس: مصر. 441-490.

السرحان. عبدالله فهد. (2021) أثر تطبيقات معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي على تحسين الأداء الفردي والمؤسسي للجامعات الحكومية الأردنية. الهيئة العالمية للتسويق الإسلامي. مجلة الإدارة والقيادة الإسلامية. 6 (1). 14-38

السرحان. عطا الله بن فهد صياح (2013م). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 6 (13). جامعة العلوم والتكنولوجيا. اليمن. 3-17.

صبري. هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي «تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن». المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد (4): اليمن. 87-115

الصرايرة. خالد (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. مجلة جامعة دمشق. 27 (1). جامعة دمشق.: دمشق. 601-652.

عبد الرؤوف. طارق والمصري. إيهاب (2014). الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة. 277-417.

عبد السلام. رمضان؛ الطبلاوي. أسامة؛ والزواوي. شيماء (2019). أثر التطوير التنظيمي في فاعلية الأداء المؤسسي «دراسة تطبيقية على الجامعة العمالية في مصر». مجلة الدراسات التجارية المعاصرة. كلية التجارة. جامعة كفر الشيخ. يناير. 223-265

عبيد، حنان صبحي عبدالله وعبد العزيز، محمد علي والموسوي. محمد عرب. (2021). أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. 1 (1). مركز العطاء للاستشارات التربوية. الكويت. 221-251.

العربي. هشام يوسف. (2013). واقع تطبيق معايير الجودة في كلية التربية بجامعة حائل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 38 (3). رابطة التربويين العرب. القاهرة. 104-157

عسيري. عائشة علي مسعود محمد. (2019). واقع تطبيق البرامج التعليمية بجامعة الملك خالد لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية. 74 (2) كلية التربية. جامعة طنطا. مصر. 652-680

العصيمي. خالد. (2009). تقويم الأداء الجامعي والاعتماد المؤسسي في الجامعات السعودية: نموذج مقترح في ضوء بعض التجارب العالمية». مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس). 33 (2). جامعة عين شمس: مصر. 506-552.

العنزي. يونس عويد. (2022). معوّقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل التغلّب عليها. مجلة تطوير الأداء الجامعي. 18 (1). أبريل: 335-347.

الغامدي. محمد فوزي. (2021). تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي. المملكة العربية السعودية. الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات. الرياض.

الغيث. العنود محمد. (2015). أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 3 (12). جامعة القدس المفتوحة. فلسطين. 101-130.

فاضل. مهاء. (2011). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي ام القرى والملك عبد العزيز. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

قمبر. محمود. (2006). دراسات في التعليم الجامعي. عالم الكتب الحديثة. الأردن.

القميزي. حمد عبدالله. (2011). تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمجمعة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية. 31 (2). جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية. ٧٧٨-818.

قنديل. وليد. (2012). تطبيق نظام الاعتماد المؤسسي: مدخل لتطوير كليات التربية في مصر. مجلة كلية التربية. العدد (80). الجزء (1). جامعة المنصورة. يوليو: المنصورة. 33-62.

المخلافي. أمين عبدالله محمد. (2013). دور الاعتماد الأكاديمي في تطوير وتحسين البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الإمارات العربية المتحدة. مجلة الباحث الجامعي في العلوم الإنسانية. (31). جامعة أب. اليمن. 246-256.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2022). معايير الاعتماد المؤسسي. هيئة تقويم التعليم والتدريب: الرياض.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2022). معايير الاعتماد المؤسسي. هيئة تقويم التعليم والتدريب: الرياض.

المعيقل. عبد الله عبد العزيز. (2016). متطلبات تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية. العدد (6). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. 77-178.

المليجي. رضا. (2011). جودة واعتماد المؤسسات التعليمية. آليات تحقيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

النبوي. أمين. (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2009). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الورثان. عدنان. (2022). دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. 9 (1). جامعة شقراء. المملكة العربية السعودية: 323-349.

Abdel Salam. Ramadan, Al-Tablawi. Osama, Al-Zawawi. Shaima (2019 AD). The impact of organizational development on the effectiveness of institutional performance. "An applied study on the Workers' University in Egypt." (In Arabic). *Journal of Contemporary Business Studies*. Faculty of Commerce. Kafrelsheikh University. January. 223-265

Abdel-Raouf. Tariq and Al-Masry. Ihab (2014). Comprehensive quality and accreditation in education: contemporary trends. (In Arabic). Arab Group for Training and Publishing: Cairo. 277-417.

Ahmed. Mahmoud Omar (2021). A proposed scenario for improving the accreditation policy of higher education institutions in light of the experiences of some countries. (In Arabic). *Educational magazine*. 82 (1). Egypt: Sohag University. Faculty of Education: Egypt.

Al Enzi. Y. (2022). Obstacles of applying the Standards for Programmatic Accreditation in the Faculty of Education at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

ies in University Education. (24). Ain Shams University: Egypt. 441-490.

Al-Eyadhy. A. & Alenezi. S. (2021). The Impact of External Academic Accreditation of Undergraduate Medical Program on Students' Satisfaction. BMC Medical Education. 21. London. 1-10.

Al-Ghaith. Al-Anoud Muhammad (2015 AD). The impact of applying academic accreditation in the College of Education at King Saud University on the performance of faculty members from their point of view. (In Arabic). *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*. 3 (12). Al-Quds Open University. Palestine. 101-130.

Alghamdi. M. (2021). Challenges of Applying Academic Accreditation Standards at Imam Abdul Rahman bin Faisal University from the Point of view of the Faculty Members. (In Arabic). The International Conference for Qualifying and Empowering Educational Leaders to achieve Institutional Excellence. General Authority for Exhibitions and Conferences. Riyad.

Al-Harbi. E. (2017). Preparing Saudi Universities for International Accreditation in the Area of Governance and Leadership. PhD Dissertation. Tennessee State University. Nashville. TN.

Al-Harbi. Hayat (2011 AD). Obstacles facing achieving comprehensive quality and preparing for academic accreditation requirements at Umm Al-Qura University: a field study. (In Arabic). *Journal of Educational and Social Studies*. 17 (3). Faculty of Education. Helwan University: Egypt. 11-108.

Al-Mekhlafi. Amin Abdullah Muhammad (2013). The role of academic accreditation in developing and improving academic programs in private higher education institutions in the United Arab Emirates. (In Arabic). University Researcher *Journal for Human Sciences*. (31). Ibb University. Yemen. 246-256.

Al-Muaqil. Abdullah Abdulaziz (2016 AD). Reand Ways to overcome them. (In Arabic). *Journal for developing the University Performance*. 18 (1). Center for developing the University Performance. Mansoura University. Egypt.

Al Farhan. Muhammad (2012). The training needs of faculty members at the College of Education at Umm Al-Qura University in light of their professional roles from their point of view. (In Arabic). Master Thesis. College of Education. Umm Al-Qura University: Mecca.

Al Nasser. Nasser bin Abdullah. (2020). The impact of applying quality assurance and accreditation standards in developing the performance of Saudi universities. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanitarian Research.* 1 (6). (In Arabic). Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation: Yemen. 31-59

Al-Arabi. Hisham Youssef (2013). The reality of applying quality standards in the College of Education at the University of Hail. (In Arabic). *Arab studies in education and psychology*. 38 (3). Arab Educators Association. Cairo. 104-157

Al-Asmari. Ali Muhammad (2016). Obstacles to preparing colleges of education for academic accreditation in the Kingdom of Saudi Arabia: a field study. (In Arabic). *Reading and Knowledge Journal*. (180). Egyptian Society for Reading and Knowledge. Faculty of Education. Ain Shams University: Egypt. 1-35.

Al-Balheesh. Aisha and Al-Hubaishi. Safaa (2011 AD). A proposed vision for accreditation standards and ensuring the quality of teaching and learning in colleges of education. (In Arabic). *Studies in education and psychology*. 5 (2). Issue (2). Arab Educators Association: Egypt. March. 219-239

Al-Dosari. Nouf (2013). A proposed vision for quality and academic accreditation at the College of Education at Princess Noura University in light of some international experiences. (In Arabic). *Journal of Stud-*

Al-Warthan. Adnan (2022). The Role of Institutional Accreditation in Improving the Performance of Saudi Universities. (In Arabic). *Shaqra University Journal of Humanities and Administrative Sciences*. 9 (1). Shaqra University. Saudi Arabia. 323-349.

Asiri. Aisha Ali Masoud Muhammad (2019). The reality of King Khalid University's educational programs applying quality standards and academic accreditation. (In Arabic). *College of Education Journal*. 74 (2) Faculty of Education. Tanta University. Egypt. 652-680

Badir. Al-Mutawali Ismail. (2020) The impact of institutional academic accreditation on the performance of faculty members at Majmaah University from their point of view. (In Arabic). *Journal of Humanities and Administrative Sciences*. (20). Publishing and Translation Center. Al Majmaah University: Kingdom of Saudi Arabia. 34-74.

Bejan. S. & Mircea. R. Damian. T. Neuner. L. Niculita. L. & Vacareanu. R. (2018). Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *European Journal of Higher Education*. 8 (3). 319-336.

Dattey. K. Westerheijden. D. Wiecher. H. & Hoffman. A. (2014). Impact of accreditation on public and private Universities: a Comparative Study. *Tertiary Education and Management*. 20 (4). 307-319.

Fadel. Maha (2011). Degree of application of comprehensive quality and accreditation standards at Umm Al-Qura and King Abdulaziz Universities. (In Arabic). Unpublished doctoral dissertation. College of Education. Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Gad. Muhammad (2019). Obstacles to quality assurance and qualification projects for accreditation at South Valley University from the point of view of faculty members. (In Arabic). *Culture and Development Journal*. 2 (2). Culture and Development Association: Egypt. July. 32-83.

quirements for applying accreditation and quality assurance at the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in light of some contemporary global experiences. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*. Issue (6). College of Social Sciences. Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Riyadh. 77-178.

Al-Osaimi. Khaled (2009). Evaluating university performance and institutional accreditation in Saudi universities: A proposed model in light of some international experiences. (In Arabic). *Journal of the College of Education (Education and Psychology)*. 33 (2). Ain Shams University: Egypt. 506-552.

Al-Qumaizi. Hamad Abdullah (2011 AD). The impact of applying the requirements of quality assurance and academic accreditation standards on the educational process. an applied study on the College of Education in Al Majmaah. (In Arabic). *Journal of Studies in Social Service*. 31 (2). Helwan University - Faculty of Social Work. 778-818.

Al-Sarayrah. Khaled (2011). Job performance among faculty members in public Jordanian universities from the point of view of their department heads. (In Arabic). Damascus University Journal. 27 (1). Damascus University: Damascus. 601-652.

Al-Sarhan. Abdullah Fahd (2021) The impact of applying comprehensive quality standards and academic accreditation on improving the individual and institutional performance of Jordanian public universities. International Commission for Islamic Marketing. (In Arabic). *Journal of Islamic Management and Leadership*. 6 (1): Jordan. 14-38

Al-Sarhan. Atallah bin Fahd Sayyah (2013). The impact of applying quality standards and academic accreditation on the marketing of educational outcomes in Saudi universities. (In Arabic). *Arab Journal for Quality Assurance of University Education.* 6(13). University of Science and Technology. Yemen. 3-17.

Sabry. Hala (2009). The quality of higher education and academic accreditation standards. "The Private University Education Experience in Jordan." (In Arabic). *Arab Journal for Quality Assurance of University Education*. Issue (4): Yemen. 87-115.

Solarte. F. (2017). A Causal-Comparative Study of Colombia's Institutional Accreditation System and Graduation. Employability. and Attrition in Higher Education. Grand Canyon University. Quest Dissertations Publishing. 10283189.

Suchanek. J. & et al. (2012). The Impact of Accreditation on the Reform of Study Programmes in Germany. *Higher Education Management & Policy*. 7. June. 1-24.

Tuama. Y. & Alqhiwi. A. (2014). The Impact of Application of Business Process Reengineering on Improvement the Institutional Performance Effectiveness "A Field Study on the Jordanian Pharmaceutical Companies". European *Journal of Scientific Research*. 122 (1). 81-89.

Tweedy. I. (2016). Contributions to Student Learning: Aligning Student Affairs Assessment with Institutional Accreditation Improvement Goals. PhD Dissertation. University of Delaware.

Wash. J. (2009). Advancing Human Performance Technology through Professional Development; an Action Research Study. PhD Dissertation. School of Education. Cappella University. June.

nia after the Iron Curtain. Economic and Business Review for Central and South - *Eastern Europe*. 17 (3). Ljubljana. 291-312.

Jacqmin. J. & Lefebvre. M. (2021). The Effect of International Accreditations on Students' Decisions: Evidence from French Business Schools. IDEAS Working Paper Series from RePEc: St. Louis. 1-35.

Marques. M. (2010). The New Higher Education Assessment and Accreditation System: Impact. Effects and Benefits. *Revista Universo Contabil*. 6 (1). 142. Blemenau. 151-162.

Nguyen. H. Hien Ta. T. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese View. *Tertiary Education and Management*. 24 (2). 154-167.

Nicholson. N. et al (2006). The Blackwell Encyclopedia of Management; Organizational Behavior. Vol.11. Wiley-Blackwell. London.

Obaid. Hanan Sobhi Abdullah. Abdulaziz. Muhammad Ali. Al-Mousawi. Muhammad Arab (2021 AD). The impact of academic accreditation on the implementation of comprehensive quality at the University of Jordan. (In Arabic). *Journal of Educational Studies and Research.* 1 (1). Al-Ataa Center for Educational Consultation. Kuwait. 221-251.

Olabanji. E. & Abayomi. A. (2013). Accreditation and Quality Assurance in Nigerian Universities. Journal of Education and Practice. 4 (8). 34-41.

Phillips. S. D. & Kinser. K. (2018). Accreditation on the Edge; Challenging Quality Assurance in Higher Education. Johns Hopkins University Press. Baltimore. Maryland.

Qandil. Walid (2012). Implementing the institutional accreditation system: an introduction to developing colleges of education in Egypt. (In Arabic). *College of Education Journal*. Issue (80). Part (1). Mansoura University. July: Mansoura. 33-62

مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

The Level of Practice of Transformational Leadership Dimensions Among School Principals in Al-Ahsa Governorate from the Point of View of Male and Female Teachers

د. عمر بن أحمد بن عبدالله الماجد

أستاذ القيادة التربوية المساعد، جامعة طيبة

Dr. Omar Ahmad Almajed

Assistance Professor of Educational Leadership, Taibah University

(قُدم للنشر في 20/ 09/ 2023، وقُبل للنشر في 10/01/ 2024)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، من خلال متغيّرات: (الجنس، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، وقد استُخدم المنهج المسحي الوصفي الاجتماعي، وتكوّنت العينة العشوائية من (226) معلمًا ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية بمحافظ الأحساء بالمملكة العربية السعودية، منهم (70) معلمًا و(156) معلمة، خلال العام الدراسي 1444هـ، حيث طُوّرت استبانة تحتوي على (45) فقرة, وتُحقّق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن معرفة مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة، وأن درجة ممارسة المديرين لأنماط القيادة التحويلية كانت كالآتي: جاء (نمط التأثير المثالي) بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (4.19)، ثم جاء (نمط الاهتمام بالفرد) بدرجة (4.16)، وتلاه (نمط الحافز الإلهامي) بدرجة (4.15)، ثم (نمط الاستثارة الفكرية) بدرجة (4.14). كما توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر الجنس؛ لصالح الإناث لأنماط: التأثير المثالي، والحافز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، ولا توجد اختلافات ذات دلالة لنمط الاهتمام بالفرد، كما لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر المؤهل التعليمي لجميع الأنماط، باستثناء نمط الاستثارة الفكرية. وبالنسبة لـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة، فهناك اختلافات ذات دلالة إحصائية لجميع الأنماط، أما مُتغيّر المرحلة التعليمية؛ فلا توجد أي اختلافات ذات دلالة إحصائية لجميع الأنماط.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة التحويلية، مديرو المدارس.

Abstract

This study aimed to identify the level of transformational leadership dimensions among school principals in Al-Ahsa governorate based on several variables, including sex, educational qualification, years of experience, and educational stage. A descriptive social survey method was used for this study, which consisted of 226 (70 male and 156 female) teachers from various public and private schools in the Al-Ahsa governorate. These teachers were selected randomly during the academic year 1444 AH. The survey contained 45 items, and its validity and reliability were verified. The results showed that knowledge of the level of practice of transformational leadership patterns among school principals in Al-Ahsa governorate came to a large degree. The results were as follows. The idealized influence pattern had high degree, as the general average of the degree of approval reached 4.19 degrees. The individual consideration pattern had a score of 4.16, followed by the inspirational motivation pattern, with 4.15 degrees; the lowest degree was intellectual stimulation pattern, with a score of 4.14. There were also statistically significant differences in terms of gender concerning patterns of idealized influence, inspirational motivation, and intellectual stimulation. At the same time, there were no significant differences in the pattern of individual consideration or educational qualification. For the experience variable, all leadership styles had statistically significant differences, and for the educational stage variable, there were no statistically significant differences for all styles.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, School Principal.

المقدمة:

تعدّ القيادة العمود الفقري والمحرّك الأساسي لأي نظام سياسي أو تجاري أو تعليمي، وقد اتضحت أهميتها في العصر الحالي في ظل سرعة المتغيّرات والتطور الكبير بمختلف المجالات، وأحد أهم هذه المجالات المجال التربوي؛ حيث أصبح من الضروري وجود قادة تربويين يواكبون سرعة هذا التقدّم في مجال القيادة والإدارة التربوية؛ لأنه سيسهم في تحقيق فعالية أكبر بالعملية التربوية؛ ولذلك بات ضروريًّا على مدير المدرسة أو أي مؤسسة تعليمية استخدام أحدث الأساليب العلمية في القيادة التي تواكب التقدّم الحاصل، خاصة أن إدارة أي مؤسسة تعليمية أو قيادتها – سواء كانت صغيرة أو كبيرة– ليس بالأمر السهل، فهناك تحدّيات وتعقيدات وتغيرات مستمرة، هذا فضلًا عن أن القيادة تُسهم في نجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها.

وخلال القرن الماضي ظهرت العديد من الأساليب والنظريات في مجال القيادة وإدارة المؤسسات التعليمية بفعالية أكبر، وأثبتت العديد منها تميزها، وقد مرّت هذه النظريات والأساليب بعملية نقدٍ وتجربة وتعديل؛ حتى تكون أكثر فاعلية في تطوير أداء القادة التابعين وتحسينه. ومن أهم النظريات الحديثة، نظرية القيادة التحويلية؛ إذ لا تزال هذه النظرية من أكثر النظريات المُطبَّقة حول العالم (الخلايلة وسعادة، 2020؛ Northouse, 2013; Stewar, 2006). ويركّز ما يقارب ثلث الدراسات على القيادة التحويلية، ولا يقتصر البحث حول القيادة التحويلية على التربية، وعلم النفس الاجتماعي، والإدارة؛ بل يشمل التمريض والهندسة الصناعية، وغيرها من المجالات (Antonakis, 2012). ومن أهم أسباب انتشار هذه النظرية: أنها تركّز بشكل كبير على تحفيز التابعين وتنميتهم، وتوفّر لهم الرؤية؛ وهو ما يتناسب اليوم مع متطلّبات العمل، التي تهدف إلى الإلهام والتمكين (Bass & Riggio, 2006; Northouse, 2013).

وتعدُّ القيادة التحويلية أحد أبرز الاتجاهات الإدارية المعاصرة، حيث تبرز أهميتها في تبني مبادئ وأفكار أخلاقية مهمة وأساسية لمديري المدارس، من خلال سعيهم الحثيث إلى دفع الأتباع لممارسة مبادئ راسخة كالحرية والعدالة الإنسانية التي لا يمكن التفاوض عليها. ويبدأ سلوك القيادة التحويلية من المبادئ والقيم الأخلاقية الشخصية للقائد، وليس على تبادل المنافع مع الأتباع، كما أن القائد في نمط القيادة التحويلية يُشجّع أتباعه بشكل كبير على رفع درجة الاهتمام عندهم فيما يتعلّق بقبول أهداف المؤسسة ورسالتها وتحقيقها، عبر التشجيع على المصلحة العامة وتجاوز المصالح الشخصية (ناصر والشرمان، 2018).

كما يركّز نمط القيادة التحويلية في التعليم بشكل أساسي على بناء قيم الالتزام، وخلق جو من الدافعية والحماس عند أفراد في المدرسة، إضافة إلى أن هذا النمط يحثّ على فكرة العمل والتخطيط المشترك (الرويشد، 2019). وللاستفادة المُثلى من تطبيق نمط القيادة التحويلية؛ فمن الضروري تطبيق خطوات عملية، منها: يجب الإقرار بالحاجة إلى التغيير والتحسين، وعدم الجمود والبحث عن وسيلة ورؤية جديدة ومختلفة للمنظمة، وجعل عملية التغير والتطوير عملًا مؤسسيًّا مستمرًا.

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن ممارسة القيادة التحويلية عند مديري المدارس تُسهم في تأدية دور بارز وأكثر فعالية في الإدارة المدرسية؛ وهذا الذي تبنته الدراسة الحالية فيما يتعلّق بمعرفة مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما تشهده المملكة العربية السعودية من نهضة وتطوير سريع في مختلف المجالات؛ فإن وزارة التعليم ليست بمنأى عن هذه الإصلاحات، خاصة ما يتعلّق بالقيادة التربوية، ومن خلال اهتمام الباحث وعمله في المجال التربوي؛ فقد لاحظ عبر المقابلات حجم التحدّيات والصعوبات التي تواجه المؤسسات التعلمية عمومًا، ومديري المدارس بشكل أخص؛ إذ تبيّن استخدام بعض مديري المدارس للأساليب الروتينية التقليدية في إدارة المدرسة –بعيدًا عن ممارسة بعض نظريات القيادة المعاصرة– وهو ما أوجد آثارًا سلبية في إدارة المدرسة.

وفي هذا السياق، توصّلت بعض الدراسات في مجال القيادة التربوية، كدراستي ناصر والشرمان (2018)، والرويشد (2019) إلى أن تطبيق نمط القيادة التحويلي يعدّ أحد أنماط القيادة التي أثبتت أثرها وفاعليتها في تطوير وتحسين أداء المؤسسة التعليمية والعاملين فيها؛ وهو ما يتطلّب اهتمام مديري المدارس في المملكة بمواكبة أبرز نظريات القيادة التربوية المعاصرة، التي أثبتت فاعليتها وكفاءتها في مختلف المؤسسات التعليمية حول العالم؛ لذلك سعت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بمحافظة الأحساء، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن هذين السؤالين:

1–ما مستوى ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التحويلية في مدارسهم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

2–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.050$)، في متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التحويلية في مدارسهم، تبعًا للمتغيّرات الآتية: الجنس (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية للمدرسة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التّعرُّف على مستوى ممارسة مديري المدارس في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية لأنماط القيادة التحويلية في المدارس التي يعملون بها، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

2- التّعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.050$)، في متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التحويلية في مدارسهم، وفقًا للمُتغيرّات الآتية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية التي يعمل فيها المعلم.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

تُشكّل دراسة القيادة ونظرياتها أهمية كبرى في نجاح المؤسسات التعليمية، خاصة في عملية التحسين والتطوير المستمرين وصناعة التغيير.

الكشف عن مستوى ممارسة المديرين لنظريات القيادة الحديثة، وأثرها في العاملين بالمدرسة، كما تُسهم الدراسة الحالية في إضافة معرفة جديدة وثرية للمختصين والباحثين بمجال القيادة التربوية ونظرياتها.

ب- الأهمية التطبيقية:

تأمل هذه الدراسة أن تُسهم نتائجها في إيضاح أهمية ممارسة القيادة التحويلية لجميع العاملين بالتعليم العام، وتسليط الضوء على مستوى تأثير القيادة التحويلية الإيجابي في إدارة المدرسة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة: القدرة على تحريك التابعين نحو هدف معين (Nort-house, 2013).

القيادة التحويلية: هي عملية قيادة يقوم بها القائد مع التابعين له؛ لخلق تواصل فعَّال معهم، من خلال رفع مستوى أدائهم عن طريق التأثير فيهم، والاهتمام بحاجتهم بوصفهم أفرادًا، وتحفيزهم وإلهامهم.(Anderson, 2017)

ويمكن تعريف القيادة التحويلية إجرائيًّا بأنها: الدرجة التي حصل عليها المعلم والمعلمة المشاركون في الدراسة الحالية بناء على المقياس المُعدّ ونمط القيادة التحويلية الذي يُمارسه المدير.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** معرفة مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس.
- **الحدود البشرية:** المعلمون والمعلمات بجميع المراحل التعليمية.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت الدراسة عام 2022.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الأحساء.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري محورين أساسيين، المحور الأول: مفهوم القيادة، والمحور الثاني: نظرية القيادة التحويلية وأنماطها. وسيعرضها الباحث على النحو الآتي:

المحور الأول: مفهوم القيادة:

مفهوم القيادة واسع الانتشار، وهو من المفاهيم التي بُحثت بشكل واسع جدًّا، ويرجع هذا إلى أهمية القيادة في مختلف المجالات والتخصّصات. ودائمًا ما تقترن القيادة بأساسيات كالتأثير والسلطة والإشراف والقوة (Niesche, 2011). وخلال القرن المنصرم ظهرت العديد من النظريات القيادية، كالقيادة التحويلية والأخلاقية والتشاركية، وغيرها.

وناقش كثير من الباحثين عدة تعريفات للقيادة، حيث تجاوز عددها (350) تعريفًا، ولا يوجد تعريف موحَّد لها، فقد عرّف (Yukl, 2002) القيادة بأنها: «عملية التأثير في الآخرين، وفهم ما يجب القيام به، وكيف يمكن تنفيذ ما يجب القيام به بفعالية، إضافة إلى تسهيل الجهود الفردية والجماعية من أجل تحقيق الأهداف المشتركة». وبمعنى آخر: هي قدرة القائد على تحريك الناس أو الأفراد وتحفيزهم نحو هدف معين. والكثير من تعريفات القيادة غالبًا ما تشترك في ثلاثة أفكار رئيسة ومتقاربة؛ وهي: التأثير في الأفراد، والوصول إلى الهدف المشترك والمحدد، والعمل ضمن مجموعة (Cuban, 1988).

التأثير: قدرة القائد على إحداث تغيير بصورة مباشرة أو غير مباشرة في سلوك التابعين نحو هدف محدَّد، عن طريق تحفيزهم. وكما أن القائد يؤثر في أتباعه؛ فإنه يتأثر بهم؛ لأن القيادة عملية تفاعلية تقوم على التبادل المشترك (Leithwood et al., 2003).

الأهداف المشتركة: تُشير إلى اشتراك القائد وأتباعه في أهداف موحّدة وواضحة بينهم، وتُسهم الأهداف المشتركة بالعمل المشترك في تحقيق الأهداف، خاصة إذا كان هناك إيمان بجدوى هذه الأهداف وفاعليتها.

العمل بوصفه مجموعة: إذا كانت المنظّمات والتابعون لأي منظمة بحاجة إلى قائد، فإن القائد أيضًا بحاجة ماسّة إلى أتباع لتحقيق الأهداف المشتركة، وهذه الحاجة المتلازمة إذا تحوّلت إلى عمل مشترك؛ فإنها ستُساعد على تحقيق الإنجازات بفاعلية أكبر. ولاستمرار العمل كمجموعة واحدة؛ فيجب على القائد الحفاظ على علاقاته مع التابعين، والحفاظ على علاقة التابعين بعضهم مع بعض (Almajed, 2019).

المحور الثاني: القيادة التحويلية:

نشأة القيادة التحويلية:

أول من قدّم نظرية القيادة التحويلية الأمريكي James Mc-Groger Burns، وذلك في أواخر السبعينيات الميلادية من القرن المنصرم (Almajed, 2019; Judge & Piccolo, 2004) وبرزت النظرية بوصفها نوعًا رئيسا من القيادة في العمل التقليدي، ولا تزال هذه النظرية مطبّقة بشكل واسع في كثير من دول العالم؛ حيث إن ما يقارب ثلث الدراسات المختصة بالقيادة تركّز على القيادة التحويلية، كما لا تقتصر هذه الدراسات المكثّفة حول القيادة على علوم الإدارة أو علم النفس، وإنما تشمل كثيرًا من التخصّصات كالتعليم والهندسة، والتمريض، وغيرها الكثير (Antonakis, 2012; Ghasabeh, Soosay & Reaiche, 2015)وقد يكون أحد أسباب شيوع هذه النظرية وانتشارها تأثيرها الكبير في العاملين، كما أنها تركّز على تحفيز التابعين في المنظمة وتوفّر لهم الرؤية الواضحة، وهو ما يتناسب مع مُتطلّبات سوق العمل، التي تسعى إلى تمكين الموظفين وإلهامهم.

مفهوم القيادة التحويلية:

يمكن تعريف مفهوم القيادة التحويلية بأنه: عملية تداخل بين القادة والتابعين؛ لإيجاد تواصل فعّال يمكن من خلاله رفع مستويات التحفيز والجانب الأخلاقي فيما بينهم (Burns, 1978; Northouse,2013). كما أنها تُسهم في تحويل الأفراد وتغييرهم – سواء كانوا قادة أو أتباعًا، وهم بدورهم سيغيّرون المنظمة التي يعملون بها ويحسّنونها. والتغيير أو الإصلاح في أي منظمة لا يحدث غالبًا إلا عند وجود التحفيز من القادة، والعمل التعاوني، ومشاركة الأفكار ورؤية المنظمة (Gray & Streshly, 2008). وترتبط النظرية التحويلية بشكل كبير بالقِيم والعلاقات والأخلاق والمشاعر، والأهداف بعيدة المدى؛ إذ تُسهم هذه العناصر في صناعة التغيير الفعّال للمنظمة. وعلى الرغم من الدور الكبير الذي تقوم به القيادة التحويلية؛ فإن حدوث التطوير والتغيير لن يتم إذا لم يكن هناك قادة وأتباع فعّالون؛ لذلك تحثّ القيادة التحويلية على وجود علاقة متينة بين القادة والأتباع؛ لتحسين أداء المنظمة (ناصر والشرمان، 2018). وهناك أربعة أنماط أساسية للقيادة التحويلية، وهي: نمط التأثير المثالي، ونمط الحافز الإلهامي، ونمط الاستثارة الفكرية، ونمط الاهتمام بالفرد (Bass, 1990; Kezar & Eckel, 2008).

الأنماط الأساسية للقيادة التحويلية:

التأثير المثالي: يُسمّى هذا النمط أيضًا الكاريزما؛ فالقائد يكون لديه القبول والاحترام والتقدير من التابعين له، وفي هذا النمط يسعى القادة التحويليون إلى تعزيز الثقة المتبادلة بين القادة والأتباع، كما يضع القائد النماذج والسلوكيات التي تناسب أتباعه (Antonakis, 2012; Bass, 1990). ودائمًا ما يكون القادة قدوة للأتباع في هذا النمط، كما أن الأتباع كثيرًا ما يتعاطفون مع قادتهم، وأكثر ما يميّز هذا النمط أن القائد يؤثر في أتباعه من خلال سلوكه؛ لأن الأتباع يلاحظون سلوك قائدهم بشكل كبير.

الحافز الإلهامي: غالبًا ما يكون لدى القادة التحويليين القدرة على إلهام أتباعهم وتشجيعهم وتحفيزهم، عبر مشاركتهم توقّعات المنظّمة ورؤيتها؛ حتى يصبح الأتباع جزءًا منها (Northouse, 2013)؛ لذلك فإن مشاركة رؤية المنظمة وتطلّعاتها له دور وأثر بالغ في الأتباع، خاصة عندما يكون ذلك مقترنًا بالتقدير والثقة من قِبل قائدهم.

الاهتمام بالفرد: كل شخص في المنظّمة له احتياجات مختلفة عن غيره، ودور القائد هنا خلق مناخ داعم للأتباع، عن طريق تفهُّم هذه الاحتياجات، وأن يولي احتياجاتهم وإنجازاتهم اهتمامًا كبيرًا؛ لذلك يجب عليه أن يهتم بالإصغاء بعناية لحاجاتهم وتفهّمها، وتقديم الإطراء لهم (Anderson, 2017).

الاستثارة الفكرية: في هذا النمط يعزّز القائد قدرة الأتباع على إيجاد حلول مناسبة لمشاكلهم، حيث يسعى إلى البحث عن أفكار أكثر إبداعًا وابتكارًا، وإيجاد حلول للمشكلات التنظيمية وغيرها، والبُعد عن الأفكار التقليدية (Anderson, 2017).

وبناء على ما سبق؛ فمن الواضح أن ممارسة المديرين للقيادة التحويلية وأنماطها الأساسية يُسهم في أن يكون دور المدير أكثر فعالية في قيادة المدرسة؛ لوجود الرغبة في التغيير والرؤية الواضحة، والقدرة على توجيهه الأتباع إلى تحقيق الأهداف المرجوة، كما يحرص القائد التحويلي على تحفيز الأتباع على المشاركة في حلّ المشكلات؛ وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية بالتقصي عن مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات التي تناولت نظرية القيادة التحويلية، خاصة ما يتعلّق بالجانب التعليمي، وسيعرضها الباحث مرتبة زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

أجرى غرايبة (2009) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى أدائهم من وجهة نظر المعلمين بمحافظات إربد والمفرق والرمثا، واستخدم الباحث أداة السلوك التحويلي، كما استخدم أداة

الأداء الإشرافي، كما أجرى مقابلات فردية وعشوائية لعينة بلغت (30) معلمًا ومعلمة، وتكوّنت العينة من (400) معلم ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن ممارسة سلوك القيادة التحويلية عند المشرفين جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المؤهل العلمي.

وأعد الشريفي والتنح (2010) دراسة هدفت إلى التّعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (690) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة منهج البحث المسحي، كما استُخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل؛ لقياس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية. وبيَّنت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمات والمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، خاصة ما يتعلّق بمتغيّر المؤهل العلمي؛ لصالح من حصل على درجة الماجستير فما فوق، كما جاء مُتغيّر الجنس لصالح المعلمات، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر خبرة التدريس.

وأجرت عبد العال (2015) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس للمرحلة الثانوية بمدينة غزة ومدى علاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلّميهم، وقد وُظّف المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانتين مختلفتين؛ حوت الاستبانة الأولى (50) فقرة، بينما حوت الثانية (27) فقرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، كانت عالية وبنسبة (75.20٪)، وأنه لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة ($a < 0, 05$)، بين متوسط درجات تقدير المشاركين في الدراسة فيما يتعلّق بتوافر أنماط القيادة التحويلية لدى المديرين.

أما دراسة الغامدي (2015) فهدفت إلى التّعرّف على واقع عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، وتكوّنت عينة الدراسة من (1433) مديرًا من مختلف المراحل التعليمية، وقد وُظّف المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات، وبيّنت النتائج أن المديرين يتخذون القرار من الرجوع إلى الأتباع، ووجود بعض الصعوبات لدى المديرين في عملية اتخاذ القرار، منها: كثرة التكاليف الملقاة عليهم. وفيما يتعلّق بعملية اتخاذ القرار، فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر المؤهل العلمي للماجستير والدكتوراه، وكذلك مُتغيّر عدد سنوات الخبرة، خاصة الذين تجاوزوا (15) عامًا.

وقوهدفت دراسة أروكسامي وإسماعيل والشاري وعبد الله (2016) إلى التّعرُّف على مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية بماليزيا، من وجهة نظر المعلمين، وبلغت العينة المستهدَفة (275) معلمًا، واستخدم الباحثون منهج المسح الوصفي، وأُستعملت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية كان متوسطًا.

وفي السياق ذاته، أجرى النعمان (2016) دراسة هدفت إلى التّعرُّف على درجة ممارسة المدارس الثانوية للقيادة التحويلية باليمن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكوّنت العينة بشكل عشوائي من (324) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانة القيادة التحويلية، وتوصّلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية تُعزى لـمُتغيّرات: الخبرة والجنس والمؤهل التعليمي.

وأجرى المخازيز (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة معلمي مدينة المفرق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما طوّر استبانة اتخاذ القرار، وتكوّنت عينة الدراسة من (108) معلمين ومعلما اختيروا عشوائيًّا، وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود أي فروق في درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات، التي كانت لصالح متغيري: المؤهل التعليمي والجنس.

وأعدّ ناصر والشرمان (2018) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، وفقًا لبعض الـمُتغيرات. وقد تكوّنت عينة الدراسة بشكل عشوائي من (502) من المعلمين والمعلمات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وطُبّق مقياس القيادة التحويلية، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين في المدارس كانت بدرجة متوسطة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية لصالح مُتغيّر الجنس وذلك في نمط الاستثارة الفكرية، والاهتمام بالفرد لصالح الذكور.

كما أجرى الرويشد (2019) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة قادة المدارس لأبعاد القيادة التحويلية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد أُجريت الدراسة بمنطقة الجوف، وطبّقت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (653) معلمًا ومعلمة أُختيروا عشوائيًّا، كما بُنيت استبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن ممارسة قادة المدارس لأبعاد القيادة التحويلية جاءت بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لـمُتغيرّي: سنوات الخبرة والتخصّص، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الحافز الإلهامي لـمُتغيّر سنوات الخبرة لمن لديهم خبرة بين (105) سنوات، ولا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر نوع المرحلة التعليمية

للنمطي الحافز الإلهامي والاستثارة الفكرية.

ومؤخرًا أعدّ الخلايلة وسعادة (2020) دراسة هدفت إلى التّعرّف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية، وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (256) معلمًا ومعلمة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وللوصول إلى أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات، وهما: استبانة القيادة متعددة العوامل، ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وأنماطها كانت موجبة ومتوسطة، وذات دالة إحصائية (0،37) فيما يتعلّق بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، وهي على أربعة اتجاهات: الاهتمام، والوعي، والسلوك الحضاري، والتعاون. وفيما يتعلّق بأنماط القيادة التحويلية، فقد كان أكثر نمط هو التأثير المثالي (0،47)، ويأتي بعده مباشرة نمط الحافز الإلهامي (0،37).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تطرّقها إلى ممارسة القيادة التحويلية عند مديري المدارس، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات: غرايبة (2009)، والشريفي والتنح (2010)، والنعمان (2016) في التّعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، واختلفت معها في نوع المرحلة التعليمية، فالدراسة الحالية تناولت جميع مراحل التعليم العام بينما تناولت دراسات: غرايبة (2009)، والشريفي والتنح (2010)، والنعمان (2016) المدارس الثانوية فقط. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أروكسامي وإسماعيل والشاري وعبد الله (2016) في أهداف الدراسة، وشملت الدراسة الحالية المدارس الحكومية والخاصة بينما ركزت دراسة أروكسامي وإسماعيل والشاري وعبد الله (2016) على المدارس الحكومية بماليزيا.

واشتملت عينة الدراسات السابقة على المعلمين والمعلمات، واتفقت معها الدراسة الحالية في ذلك، أما دراسة الغامدي (2015) فاقتصرت على مديري المدارس، واقتصرت دراسة أروكسامي وإسماعيل والشاري وعبد الله (2016) على المعلمين فقط. كما اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسة السابقة فيما يتعلّق بعدد العينة ومكان التطبيق، وهناك دراستان طُبّقتا في السعودية وهما دراستا: الرويشد (2019) والغامدي (2015)، وهو ما اتفق مع الدراسة الحالية من حيث الدولة، ولكن اختلف التطبيق في المكان أو المدينة، حيث طُبّقت الدراسة الحالية بمحافظة الأحساء.

ومن حيث الأدوات، فقد كان هناك تنوّع بين جميع الدراسات، حيث اتفقت أداة الدراسة الحالية مع دراسات: الشريفي والتنح (2010)، والغامدي (2015)، وأروكسامي وإسماعيل والشاري وعبد الله (2016) في استخدام الاستبانة.

وقد أسهمت الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية نظريًّا، حيث ساعدت على صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها، واختيار الأداة المناسبة بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وعينتها. ومما يميّز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات: التّعرّف على مستوى ممارسة مديري المدارس في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية لأنماط القيادة التحويلية بالمدارس التي يعملون بها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية منهج الوصفي المسحي، الذي يُعرّف بأنه: «المنهج الذي يتضمّن جمع البيانات مباشرة من مجتمع معين أو عينة الدراسة، ويقصد تشخيص جوانب معينة» (العازمي، 2021، ص256).

وهذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تقوم على وصف مستوى ممارسة أنماط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وستُقدّم الدراسة تحليلًا وصفيًّا لتكرارات استجابة عينة الدراسة ونسبها على فقرات الاستبانة المعَدَّة من قِبل الباحث لقياس نتائج الدراسة. وحيث إن الدراسة وصفية، فستعتمد على تفريغ بيانات الدراسة من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ومن ثمّ تحليل بيانات الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

وقد طُلب من أفراد العينة الإجابة عن كل بندٍ من بنود الاستبانة، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: (بشكل قليل جدًّا- بشكل قليل- بشكل متوسط- بشكل كبير- بشكل كبير جدًّا).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المُستخدم في محاور الدراسة؛ حُسب المدى (5- 1= 4)، ثم قُسّم على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح: أي (5/4= 0.80)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول (1):

جدول (1)

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي.

كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1.0

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة الأحساء، ومن مختلف مراحل التعليم العام خلال العام الدراسي (1443- 1444هجرياً)، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات للدراسة الحالية (226)، موزّعة بين المدارس الحكومية والخاصة في المحافظة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمُتَغَيِّرات الشخصية.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	70	31.0
	أنثى	156	69.0
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	203	89.8
	دبلوم عالٍ	11	4.9
	ماجستير	12	5.3
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	33	14.6
	من 5 إلى 10 سنوات	23	10.2
	10 سنوات فأكثر	170	75.2
المرحلة التعليمية	ابتدائية	106	46.9
	متوسطة	53	23.5
	ثانوية	67	29.6

يوضّح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمُتَغَيِّرات الشخصية، ويتبيّن أن (69.0%) من أفراد الدراسة من الذكور، وأن أصحاب المؤهل التعليمي (بكالوريوس) هم الأكثر وجودًا في أفراد الدراسة بنسبة (89.8%)، يليهم المؤهل التعليمي (ماجستير) بنسبة (5.3%)، وأخيرًا يأتي (دبلوم عالٍ) بنسبة (4.9%). كما يتضح أن أكثر الفئات تمثيلًا لعدد سنوات الخبرة بين أفراد الدراسة الفئة (10 سنوات فأكثر)، بنسبة (75.2%)، وأن المرحلة التعليمية الأكثر تمثيلًا بين أفراد الدراسة هي (الابتدائية)، بنسبة (46.9%).

1) صدق أداة الدراسة وثباتها:

الاستبانة: هي الأداة العلمية التي يسعى من خلالها الباحث إلى تحقيق أهداف الدراسة المسحية؛ للحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بواقع المشكلة المدروسة. وللتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

التحليل السيكومتري لعبارات محاور أداة الدراسة: يُقصد به تقنين أداة الدراسة؛ بمعنى التحقّق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها؛ وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق الأداة (الاستبانة): للتحقّق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، حُسب الاتساق الداخلي، كما هو موضح على النحو الآتي:

جدول (3)

مُعَامِلات ارتباط بنود محاور الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (ن=35).

المحور	م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط
النمط الأول للقيادة التحويلية نمط التأثير المثالي	1	.776**	5	.756**	9	.855**
	2	.880**	6	.820**	10	.848**
	3	.624**	7	.814**	11	.881**
	4	.854**	8	.872**	12	.787**
النمط الثاني للقيادة التحويلية نمط الحافز الإلهامي	1	.884**	5	.867**	9	.945**
	2	.926**	6	.889**	10	.922**
	3	.951**	7	.813**		
	4	.968**	8	.901**		
النمط الثالث للقيادة التحويلية نمط الاستثارة الفكرية	1	.961**	5	.878**		
	2	.950**	6	.964**		
	3	.961**	7	.927**		
	4	.947**	8	.875**		
النمط الرابع للقيادة التحويلية نمط الاهتمام بالفرد	1	.873**	5	.848**	9	.912**
	2	.875**	6	.928**	10	.863**
	3	.926**	7	.889**	11	.857**
	4	.922**	8	.924**		

** دالة عند مستوى (0.01).

يتبيّن من الجدول (3)؛ أن جميع عبارات المحاور دالة عند مستوى (0,01)، وجميعها مُعامِلات ارتباط جيدة، ويُعطي هذا دلالة على ارتفاع مُعامِلات الاتساق الداخلي، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية، يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات الأداة (الاستبانة): يُقصد بثبات أداة الدراسة «إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات مقاربة عند كل مرة يُستخدم فيها، أو ما درجة اتساقه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة وعلى أناس مختلفين» (القحطاني وآخرون، 2004، ص214). ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) كما يأتي:

جدول (4)

مُعامِلات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (ن=35).

المحور	عدد البنود	مُعامِل ثبات ألفا كرونباخ
النمط الأول للقيادة التحويلية: نمط التأثير المثالي.	12	0.954
النمط الثاني للقيادة التحويلية: نمط الحافز الإلهامي.	10	0.976
النمط الثالث للقيادة التحويلية: نمط الاستثارة الفكرية.	8	0.979
النمط الرابع للقيادة التحويلية: نمط الاهتمام بالفرد.	11	0.973
الأداة ككل	41	0.990

يتبيّن من الجدول رقم (4)؛ أن استبانة الدراسة تتمتّع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة مُعامِل الثبات الكلية (ألفا) لمحور النمط الأول للقيادة التحويلية: نمط التأثير المثالي (0.954)، وبلغت لمحور النمط الثاني: نمط الحافز الإلهامي (0.976)، ولمحور النمط الثالث: نمط الاستثارة الفكرية (0.979)، ولمحور النمط الرابع: نمط الاهتمام بالفرد (0.973)، كما بلغت الدرجة الكلية للثبات للأداة ككل (0.990)، وهي مُعامِلات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ويُستخلص من نتائج اختبارَيِ الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة بدرجة عالية جدًّا في قياس ما وُضعت لقياسه؛ كما أنها ثابتة بدرجة عالية جدًّا؛ مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة، ويمكن تطبيقها بثقة.

تحليل البيانات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرُّف على مستوى ممارسة مديري المدارس في محافظة الأحساء لأنماط القيادة التحويلية بالمدارس التي يعملون بها، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ووفقًا للـمُتَغَيِّرات الآتية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم. واستهدفت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التحويلية في مدارسهم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

2- هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.050$) في استجابة المشاركين بالدراسة، تبعًا لمتغيّرات: الجنس (ذكر- أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية للمدرسة؟

وبعد عرض النتائج وتحليلها، ظهر تفسيرها لجميع أسئلة الدراسة؛ وذلك بوضع إجابات عينة الدراسة في جداول تبيّن التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثَمّ ترتيب الإجابات حسَب المتوسطات، والتعليق عليها وتفسيرها. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تُوصّل إليها في ضوء أسئلة الدراسة:

أولًا: النتائج المُتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة التحويلية في مدارسهم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، أُستخرجت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لعبارات القسم الثاني؛ وكانت النتائج كما يأتي:

النمط الأول للقيادة التحويلية: (نمط التأثير المثالي): يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لعبارات نمط التأثير المثالي.

جدول (5)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لبنود النمط الأول (ن=226).

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1) يشارك مدير المدرسة جميع المعلمين في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	ك	9	6	33	74	104	4.14	1.03	كبيرة
	٪	4.0	2.7	14.6	32.7	46.0			
2) يهتم مدير المدرسة ببرامج التغيير والتطوير.	ك	5	5	36	71	109	4.21	0.94	كبيرة جدًّا
	٪	2.2	2.2	15.9	31.4	48.2			
3) لدى مدير المدرسة الجرأة في اتخاذ القرارات الحاسمة.	ك	0	14	37	67	108	4.19	0.93	كبيرة
	٪	0.0	6.2	16.4	29.6	47.8			
4) لدى مدير المدرسة الشجاعة على مواجهة مختلف العقبات ومعوّقات النجاح.	ك	2	8	41	74	101	4.17	0.91	كبيرة
	٪	0.9	3.5	18.1	32.7	44.7			
5) يحرص مدير المدرسة دائمًا على عملية التجديد والتطوير المستمر.	ك	3	11	38	73	101	4.14	0.96	كبيرة
	٪	1.3	4.9	16.8	32.3	44.7			
6) يحرص مدير المدرسة على مشاركة جميع أفراد المدرسة في إدارة المخاطر.	ك	7	11	47	72	89	4.00	1.04	كبيرة
	٪	3.1	4.9	20.8	31.9	39.4			

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7) يقدّم مدير المدرسة المصلحة العامة للمدرسة وطاقمها على المصلحة الخاصة.	ك	9	8	29	70	110	4.17	1.04	كبيرة
	٪	4.0	3.5	12.8	31.0	48.7			
8) يشعر المعلمون بصدق ما يقول عندما يرون ممارسته وأفعاله.	ك	6	11	37	76	96	4.08	1.01	كبيرة
	٪	2.7	4.9	16.4	33.6	42.5			
9) لدى مدير المدرسة من الخبرة والحكمة التي تؤهله لإدارة الأزمات ومواجهة المواقف الحاسمة.	ك	3	12	36	71	104	4.15	0.97	كبيرة
	٪	1.3	5.3	15.9	31.4	46.0			
10) يحظى مدير المدرسة باحترام جميع أفراد المدرسة.	ك	4	5	26	58	133	4.38	0.90	كبيرة جدًّا
	٪	1.8	2.2	11.5	25.7	58.8			
11) لدى مدير المدرسة من الأخلاق العالية التي تؤثر إيجابًا في شخصيات أفراد المدرسة.	ك	5	8	27	54	132	4.33	0.97	كبيرة جدًّا
	٪	2.2	3.5	11.9	23.9	58.4			
12) يهتم مدير المدرسة بالنتائج الأخلاقية للقرارات التي تصدر منه.	ك	3	8	29	60	126	4.32	0.92	كبيرة جدًّا
	٪	1.3	3.5	12.8	26.5	55.8			
المتوسط العام							4.19	0.79	كبيرة

يتضح من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على بنود النمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي) –من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة– بلغ (4.19) درجة، بانحراف معياري بلغ (0.79)؛ وبذلك فإن ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي) في مدارسهم، جاءت بدرجة كبيرة.

النمط الثاني للقيادة التحويلية: (نمط الحافز الإلهامي):

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لعبارات نمط الحافز المثالي.

جدول (6)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لبنود النمط الثاني (ن=226).

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13) يُشجّع مدير المدرسة ويدعم استخدام التقنية في المدرسة.	ك	4	9	34	65	114	4.22	0.96	كبيرة جدًّا
	٪	1.8	4.0	15.0	28.8	50.4			
14) يسعى مدير المدرسة إلى تنمية روح التحدي بين أفراد المدرسة؛ لتقديم أفضل ما لديهم، وذلك في جميع الظروف.	ك	6	15	42	65	98	4.04	1.06	كبيرة
	٪	2.7	6.6	18.6	28.8	43.4			
15) يُشجّع مدير المدرسة ويدعم إنجاز أهداف المدرسة المستقبلية.	ك	2	11	44	69	100	4.12	0.95	كبيرة
	٪	0.9	4.9	19.5	30.5	44.2			
16) يميل مدير المدرسة إلى العمل من خلال روح الفريق الواحد.	ك	3	12	32	71	108	4.19	0.96	كبيرة
	٪	1.3	5.3	14.2	31.4	47.8			

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17) يسعى مدير المدرسة إلى أن يكون ملهمًا لأفراد المدرسة فيما يتعلّق بالإخلاص والالتزام في العمل.	ك	4	8	40	60	114	4.20	0.97	كبيرة جدًّا
	٪	1.8	3.5	17.7	26.5	50.4			
18) يحرص مدير المدرسة على إشعار أفراد المدرسة بأهمية العمل الذي يقومون به.	ك	3	6	31	72	114	4.27	0.89	كبيرة جدًّا
	٪	1.3	2.7	13.7	31.9	50.4			
19) لدى مدير المدرسة من المهارات القيادية ما يؤهله لبناء فريق عمل.	ك	4	10	41	60	111	4.17	0.99	كبيرة
	٪	1.8	4.4	18.1	26.5	49.1			
20) يسعى مدير المدرسة بشكل مستمر إلى توليد الدافعية لدى أفراد المدرسة من خلال أسلوب إدارته للمدرسة.	ك	6	10	37	74	99	4.11	1.01	كبيرة
	٪	2.7	4.4	16.4	32.7	43.8			
21) يوضّح مدير المدرسة أسباب اتخاذه للقرارات بأسلوب منطقي.	ك	7	10	42	68	99	4.07	1.04	كبيرة
	٪	3.1	4.4	18.6	30.1	43.8			
22) يقوم مدير المدرسة بتنمية المسؤولية لدى أفراد المدرسة؛ لتحقيق غايات المدرسة وأهدافها.	ك	4	13	36	71	102	4.12	0.99	كبيرة
	٪	1.8	5.8	15.9	31.4	45.1			
المتوسط العام							4.15	0.87	كبيرة

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على بنود النمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي) – من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة– بلغ (4.15) درجة، بانحراف معياري بلغ (0.87)؛ وبذلك فإن ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي) في مدارسهم، جاءت بدرجة كبيرة.

النمط الثالث للقيادة التحويلية: (نمط الاستثارة الفكرية):

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لعبارات نمط الاستثارة الفكرية.

جدول (7)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لبنود النمط الثالث (ن=226).

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23) يتقبّل مدير المدرسة الأفكار المختلفة التي تُسهم في حلّ المشكلة.	ك	6	8	31	76	105	4.18	0.98	كبيرة
	٪	2.7	3.5	13.7	33.6	46.5			
24) يُشجّع مدير المدرسة استخدام طرق وأساليب حديثة ومختلفة في العمل.	ك	4	9	34	70	109	4.20	0.96	كبيرة
	٪	1.8	4.0	15.0	31.0	48.2			
25) يحثّ مدير المدرسة على الإبداع والابتكار لدى أفراد المدرسة.	ك	5	9	37	60	115	4.20	1.00	كبيرة
	٪	2.2	4.0	16.4	26.5	50.9			

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
26) يُمارس مدير المدرسة عملية النقد البنَّاء عندما يطرح رأيه في العمل الذي أنجز.	ك	7	9	43	71	96	4.06	1.03	كبيرة
	٪	3.1	4.0	19.0	31.4	42.5			
27) يُعطي مدير المدرسة صلاحيات لأفراد المدرسة وفق ما تقتضيه مصلحة العمل.	ك	4	18	26	64	114	4.18	1.03	كبيرة
	٪	1.8	8.0	11.5	28.3	50.4			
28) يستثير مدير المدرسة فكر أفراد المدرسة لرؤية المشكلة من نواحٍ متعددة.	ك	7	16	45	63	95	3.99	1.09	كبيرة
	٪	3.1	7.1	19.9	27.9	42.0			
29) يُحفّز مدير المدرسة أفراد المدرسة على التقويم والتعديل الذاتي لأدائهم.	ك	5	10	36	72	103	4.14	0.99	كبيرة
	٪	2.2	4.4	15.9	31.9	45.6			
30) يُشارك مدير المدرسة أفراد المدرسة في وضع حلول للمشاكل التي تحدث في أثناء العمل.	ك	7	10	36	68	105	4.12	1.03	كبيرة
	٪	3.1	4.4	15.9	30.1	46.5			
المتوسط العام							4.14	0.90	كبيرة

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على بنود النمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية) – من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة– بلغ (4.14) درجة، بانحراف معياري (0.90)؛ وبذلك فإن ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية) في مدارسهم؛ جاءت بدرجة كبيرة.

النمط الرابع للقيادة التحويلية: (نمط الاهتمام بالفرد):
يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لعبارات نمط الاهتمام بالفرد.

جدول (8)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لبنود النمط الرابع (ن=226).

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31) يُبدي المدير اهتمامًا ومراعاة شخصية لأفراد المدرسة.	ك	5	10	38	65	108	4.15	1.00	كبيرة
	٪	2.2	4.4	16.8	28.8	47.8			
32) يهتم مدير المدرسة بمراعاة الفروق والاختلافات الفردية بين أفراد المدرسة، خاصة فيما يتعلّق باحتياجاتهم ورغباتهم.	ك	5	17	32	72	100	4.08	1.04	كبيرة
	٪	2.2	7.5	14.2	31.9	44.2			
33) يُظهر مدير المدرسة اهتمامًا بمشاعر أفراد المدرسة مهما اختلفت الانتماءات والآراء.	ك	8	12	33	62	111	4.13	1.08	كبيرة
	٪	3.5	5.3	14.6	27.4	49.1			
34) يحرص مدير المدرسة على الحيادية والموضوعية في أثناء تقييم أداء أفراد المدرسة.	ك	7	8	37	75	99	4.11	1.01	كبيرة
	٪	3.1	3.5	16.4	33.2	43.8			

العبارة	التكرارات والنسب	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
35) يعطي مدير المدرسة الثقة لأفراد المدرسة لأداء أعمالهم بكل مسؤولية.	ك	4	5	28	71	118	4.30	0.90	كبيرة جدًّا
	٪	1.8	2.2	12.4	31.4	52.2			
36) يُقوِّم مدير المدرسة نقاط الضعف عند أفراد المدرسة، ويعزّز نقاط القوة عندهم.	ك	5	11	41	71	98	4.09	1.00	كبيرة
	٪	2.2	4.9	18.1	31.4	43.4			
37) يهتم مدير المدرسة بتلبية احتياجات أفراد المدرسة الوظيفية والشخصية، ويجعلها من أولوياته.	ك	11	8	45	65	97	4.01	1.10	كبيرة
	٪	4.9	3.5	19.9	28.8	42.9			
38) يحرص مدير المدرسة على تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أفراد المدرسة.	ك	9	10	33	67	107	4.12	1.07	كبيرة
	٪	4.0	4.4	14.6	29.6	47.3			
39) يهتم مدير المدرسة بمراعاة قدرات أفراد المدرسة عند تكليفهم بأي عمل.	ك	4	13	38	65	106	4.13	1.01	كبيرة
	٪	1.8	5.8	16.8	28.8	46.9			
40) يصغي مدير المدرسة بعناية واهتمام لأي حديث أو رأي يوجّه له.	ك	5	9	32	68	112	4.21	0.98	كبيرة جدًّا
	٪	2.2	4.0	14.2	30.1	49.6			
41) يسمح مدير المدرسة لأفراد المدرسة بإمكانية مقابلته والوصول إليه بشكل عاجل وميسّر.	ك	5	2	28	56	135	4.39	0.90	كبيرة جدًّا
	٪	2.2	0.9	12.4	24.8	59.7			
	المتوسط العام						4.16	0.86	كبيرة

يتضح من الجدول السابق؛ أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على بنود النمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد) – من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة– بلغ (4.16)، بانحراف معياري (0.86)؛ وبذلك فإن ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد) في مدارسهم؛ جاءت بدرجة كبيرة.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.050 ≥∝) في استجابة المشاركين بالدراسة، وتبعًا لـمُتغيّرات: الجنس (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية للمدرسة؟

النمط الأول للقيادة التحويلية: نمط التأثير المثالي:

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم تحليل التباين الأحادي One-WayAnova، واختبار (ت) للعينات المستقلة Independent T-Test؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة المشاركين بالدراسة، تبعًا لـمُتغيرات: الجنس (ذكر. أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية للمدرسة؛ وكانت النتائج كالآتي:

جدول (9)

المقارنة بين الاستجابات حول ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي)، باختلاف المُتَغَيِّرات الديموغرافية.

المُتَغَيِّر	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.95^{B}	0.95
	أنثى	4.30^{A}	0.68

المُتَغَيَّر	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	4.21A	0.80
	دبلوم عالٍ	3.83A	0.56
	ماجستير	4.14A	0.60
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.55A	0.51
	من 5 إلى 10 سنوات	4.31A	0.67
	10 سنوات فأكثر	4.10B	0.82
المرحلة التعليمية	ابتدائية	4.11A	0.86
	متوسطة	4.13A	0.80
	ثانوية	4.26A	0.61

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي) باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي)، باختلاف المؤهل التعليمي.

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي)، باختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن المقارنة بين (أقل من 5 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر)؛ كانت دالة إحصائيًا لصالح (أقل من 5 سنوات).

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الأول للقيادة التحويلية (نمط التأثير المثالي)، باختلاف المرحلة التعليمية.

النمط الثاني للقيادة التحويلية: نمط الحافز الإلهامي:

جدول (10)

المقارنة بين الاستجابات حول ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي)، باختلاف المُتَغَيِّرات الديموغرافية.

المُتَغَيِّر	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.96B	1.00
	أنثى	4.24A	0.80
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	4.19A	0.88
	دبلوم عالٍ	3.58A	0.92
	ماجستير	4.04A	0.63
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.57A	0.62
	من 5 إلى 10 سنوات	4.30A	0.75
	10 سنوات فأكثر	4.05B	0.91
المرحلة التعليمية	ابتدائية	4.09A	0.92
	متوسطة	4.15A	0.86
	ثانوية	4.25A	0.81

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي) باختلاف الجنس؛ وكانت الفروق لصالح الإناث.

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي)، باختلاف المؤهل التعليمي.

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي)، باختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن المقارنة بين (أقل من 5 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر)؛ كانت دالة إحصائيًّا لصالح (أقل من 5 سنوات).

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثاني للقيادة التحويلية (نمط الحافز الإلهامي)، باختلاف المرحلة التعليمية.

النمط الثالث للقيادة التحويلية: نمط الاستثارة الفكرية:

جدول (11)

المقارنة بين الاستجابات حول ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية)، باختلاف المُتَغَيِّرات الديموغرافية.

المُتغَيِّر	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.96[B]	1.00
	أنثى	4.21[A]	0.84
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	4.19[A]	0.87
	دبلوم عالٍ	3.45[B]	1.10
	ماجستير	3.87[A]	0.84
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.55[A]	0.63
	من 5 إلى 10 سنوات	4.17[A]	0.97
	10 سنوات فأكثر	4.05[B]	0.91
المرحلة التعليمية	ابتدائية	4.06[A]	0.96
	متوسطة	4.20[A]	0.79
	ثانوية	4.21[A]	0.88

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية) باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية)، باختلاف المؤهل التعليمي؛ حيث إن المقارنة بين (بكالوريوس)، و(دبلوم عالٍ)؛ كانت دالة إحصائيًّا لصالح (بكالوريوس).

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية)، باختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن المقارنة بين (أقل من 5 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر)؛ كانت دالة إحصائيًّا لصالح (أقل من ٥ سنوات).

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الثالث للقيادة التحويلية (نمط الاستثارة الفكرية)، باختلاف المرحلة التعليمية.

النمط الرابع للقيادة التحويلية: نمط الاهتمام بالفرد:

جدول (12)

المقارنة بين الاستجابات حول ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد)، باختلاف المُتَغَيِّرات الديموغرافية.

المُتَغَيِّر	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.05[A]	0.96
	أنثى	4.21[A]	0.82
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	4.19[A]	0.86
	دبلوم عالٍ	3.74[A]	0.67
	ماجستير	3.94[A]	0.93
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.49[A]	0.71
	من 5 إلى 10 سنوات	4.19[A]	0.78
	10 سنوات فأكثر	4.09[B]	0.89
المرحلة التعليمية	ابتدائية	4.07[A]	0.93
	متوسطة	4.18[A]	0.84
	ثانوية	4.27[A]	0.77

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد)، باختلاف الجنس.

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد)، باختلاف المؤهل التعليمي.

تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد)، باختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن المقارنة بين (أقل من 5 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر)؛ كانت دالة إحصائيًّا لصالح (أقل من 5 سنوات).

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الرابع للقيادة التحويلية (نمط الاهتمام بالفرد)، باختلاف المرحلة التعليمية.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية لأنماط القيادة التحويلية في المدارس التي يعملون بها، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وفيما يتعلّق بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة؛ فقد بيّنت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لنمط التأثير المثالي جاء بدرجة كبيرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسات: الخلايلة وسعادة (2020)، والرويشد (2019)، وغرايبة (2009)، وقد يكون السبب رغبة المديرين في صناعة التغيير والتطوير، إضافة إلى الدور الجوهري لهم ووجود المهنية الإدارية لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء؛ مما يُعزّز العلاقة بين المديرين والمعلمين، وبيّنت النتائج وجود علاقة تتسم بالتقدير والاحترام المتبادل والثقة والعدالة، ووجود أهداف مشتركة بين المدير والمعلمين، وأن تشجيع العمل الجماعي يُسهم في إنجاح فرق العمل بأداء مهامهم؛ مما ينعكس إيجابيًّا على الأداء ورضاهم الوظيفي.

أما ما يتعلّق بإجابة السؤال الثاني للدراسة: هل هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.050 \geq \infty$)، في استجابة المشاركين في الدراسة، تبعًا لمُتغيّرات: الجنس (ذكر – أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية للمدرسة؟ فقد بيّنت النتائج المُتعلّقة بنمط التأثير المثالي وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية لمُتغيّر الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، وتتفق في ذلك مع دراسة الشريفي والتنح (2010)، ويعزو الباحث هذا التميز واحترافية مديرات المدارس في زرع الثقة المتبادلة، وقدرتهن على التأثير في معلماتهن؛ لوجود

قبول واحترام مُسبق للمديرات من وجهة نظر المعلمات.

كما بيّنت النتائج وجود اختلافات لـمُتغيّر سنوات الخبرة عند مديري المدارس في درجة ممارسة القيادة التحويلية؛ حيث جاءت الفروق لصالح من كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات، ويُعزى ذلك إلى حماستهم ورغبتهم في التغيير، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Anderson, 2008)، التي توصّلت إلى وجود فروق في درجة ممارسة القيادة التحويلية لـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح الأقل عددًا في سنوات الخبرة، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراستي ناصر والشرمان (2018)، وعبد العال (2016)، وقد يُعزى السبب إلى حماس هذه الفئة لصنع القرارات، وإثبات أنفسهم في مجال القيادة والإدارة المدرسية.

أما فيما يتعلق بالنمط الثاني، أو الحافز الإلهامي؛ فقد كان السؤال الأول يتعلّق بدرجة ممارسة مديري المدارس لهذا النمط في مدارسهم؛ وقد تحقّقت بدرجة كبيرة، واتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراستي الخلايلة وسعادة (2020)، والرويشد (2019)، وربما يُعزى السبب في ارتفاع هذا النمط إلى حرص مديري المدارس بمحافظة الأحساء على متابعة التغيير في ميدان الإدارة التربوية، وبناء الخطط الإستراتيجية التي تُسهم في وضع صورة واضحة للمستقبل وتحقيق الأهداف، ويعود هذا إلى وعي المديرين وخبرتهم، حيث إن الخبرة لها دور قد يوازي الشهادات العلمية، كما أن الإدارة المدرسية الفعّالة تساعد بشكل كبير جدًّا على تنمية المسؤولية لدى أفراد المدرسة؛ لتحقيق غايات المدرسة وأهدافها، ويترتّب عليها خلق جو من المنافسة والتحدي لحلّ المشكلات التي تواجه العاملين؛ ولذلك فمن الضرورة أن يتمتّع المدير بالحنكة والفطنة في صنع القرارات – خاصة في الأزمات– حتى تسير العملية التعليمية والتربوية كما هو مرسوم لها، كما ينبغي أن يوضّح مدير المدرسة أسباب اتخاذه للقرارات بأسلوب منطقي؛ فذلك أدعى لقبول العملين فيه وهو ما بيّنته نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لـلمُتَغَيّرات الـمُتعلّقة بالسؤال الثاني؛ فقد بيّنت النتائج أن هناك اختلافًا ذا دلالة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لصالح الإناث، وقد اتفقت مع دراسة الرويشد (2019)، ويعزو الباحث هذا إلى أن مديرات المدارس لديهن مهارات تمكّنهن من إيصال توقّعاتهن إلى المعلمات بإثارة روح المنافسة والتحدي عندهن؛ مما يساعد المعلمات على المشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ناصر والشرمان (2018) في هذا الجانب. كما بيّنت النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند المشاركين تبعًا لـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة لممارسة نمط الحافز الإلهامي، وقد يُعزى هذا إلى تراكم الخبرة المعرفية والتجربة لدى المعلمين بسبب الممارسة الطويلة.

وبالنسبة للنمط الثالث، أو نمط الاستثارة الفكرية؛ فقد جاءت ممارسة مديري المدارس لهذا النمط في مدارسهم بدرجة كبيرة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الرويشد (2019)، فمديرو المدارس يسعون دائمًا إلى البحث بشكل مستمر عن التميز، كما أنهم يراعون الفروق الفردية بين المعلمين.

أمّا ما يخص الـمُتغيّرات الـمُتعلّقة بالسؤال الثاني؛ فيلاحظ أن نمط الاستثارة الفكرية فيما يرتبط بمُتغيّر الجنس؛ جاء لصالح الإناث، ويتفق بهذا مع دراستي غرايبة (2009) وعبد العال (2016)، اللتين أظهرتا وجود اختلافات في ممارسة نمط الاستثارة الفكرية تُعزى لـمُتغيّر الجنس؛ لصالح الإناث. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ناصر والشرمان (2018)، حيث بيّنت نتائج دراستهما أن الـمُتَغَيّر كان الجنس لصالح الذكور، وربما يكون السبب أن الإناث يحرصن دائمًا على المنافسة والدقة في العمل. كما بيّنت النتائج أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية، تبعًا لـمُتغيّر المؤهل التعليمي الـمُتعلّق بنمط الاستثارة الفكرية، ووجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند المشاركين لـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة فيما يخصّ نمط الاستثارة الفكرية، وقد يُعزى هذا إلى تراكم الخبرة المعرفية والتجربة لدى المعلمين بسبب الممارسة الطويلة.

أما فيما يتعلّق بالنمط الرابع، أو نمط الاهتمام بالفرد؛ فقد جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لهذا النمط في مدارسهم بدرجة كبيرة. وفيما يخصّ السؤال الثاني من حيث مُتغيّر الجنس، أو الخبرة، أو مستوى التعليم، أو المرحلة التعليمية؛ فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي الرويشد (2019)، وعبد العال (2016)؛ إذ لم تكن هناك أي اختلافات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بهذا النمط، ويُعزى الأمر إلى أن الاهتمام بالفرد، والإحساس بمشاعر الآخرين، ومراعاة ظروفهم حاجة فطرية، وأنه غير مرتبط بجنسٍ أو خبرة أو مستوى علمي، إضافة إلى أن مديري المدارس بمحافظة الأحساء يحرصون على تطوير العاملين معهم والنهوض بهم، وتفهّم حاجتهم على الصعيدين الشخصي والمهني، والاهتمام بالفروق الفردية بينهم؛ وكل هذا يتم عبر الإصغاء لآرائهم بعناية، وتقديم النصح لهم، وحرص المديرين على إكساب المعلمين مهارات شخصية عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية؛ وهو ما اختلف مع دراسة ناصر والشرمان (2018)، حيث كانت هناك دلالة إحصائية لصالح الذكور في هذا النمط.

وبناء على ما سبق؛ فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد وجود فروق في درجة ممارسة القيادة التحويلية وأنماطها لدى مديري المدارس بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكانت بدرجة عالية، وكان أعلى نمط من أنماط القيادة التحويلة (نمط التأثير المثالي)، حيث بلغ (4.19) درجة، ثم تلاه (نمط الاهتمام بالفرد) وبلغ (4.16)، ثم (نمط الحافز الإلهامي) وبلغ (4.15)، وأخيرًا (نمط الاستثارة الفكرية) وبلغ (4.14) درجة.

أما لـلمُتَغَيّرات المرتبطة بأنماط القيادة التحويلية؛ فلا توجد فروق ذات ذلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) لنمط

(التأثير المثالي) لـمُتغيّري المؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية، بينما توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بالـمُتغيّرات التي تُعزى للجنس وكانت للإناث، إضافة إلى مُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات.

كما لا توجد فروق ذات ذلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) لنمط (الحافز الإلهامي) لـمُتغيري: المؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الـمُتغيّرات التي تُعزى للجنس؛ لصالح الإناث، ولـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات.

ولا توجد فروق ذات ذلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) لنمط (الاستثارة الفكرية) لـمُتغيّر المرحلة التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بالـمُتغيّرات التي تُعزى للجنس؛ لصالح الإناث، ولـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات، وكذلك مُتغيّر المؤهل التعليمي؛ لصالح البكالوريوس.

وأخيرًا، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) لنمط (الاهتمام بالفرد) لـمُتَغيّرات: المؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية، والجنس؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بـمُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت خبرتهم أقل من (5) سنوات.

التوصيات:

بناء على ما سبق من نتائج؛ فإن الدراسة تُوصي بالآتي:

- . تحديد جائزة تشجيعية تقيمها الجامعات أو وزارة التعليم لمديري المدارس المتميّزين بتطبيق القيادة التحويلية، مع وضع معايير وضوابط محددة لها.
- . توفير مصادر علمية سهلة وميسرة عن القيادة التحويلية، بحيث يستطيع المدير الوصول إليها عند الحاجة، ووجود متخصّصين في مجال القيادة التحويلية يردّون على التساؤلات والإشكالية التي تواجه المديرين.
- . منح صلاحيات أوسع لمديري المدارس بما يتوافق مع سياسات التعليم بالمملكة، وما يتوافق مع مبادئ القيادة التحويلية.
- . توعية مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية من الناحية العملية؛ لتحسين كفاءتهم ورفعها، عن طريق التدريب الاحترافي والمنتهي برخصة مهنية في مجال القيادة التربوية.
- . تفعيل دور إدارة التعليم، والمؤسسات التعليمية المختلفة كالجامعات وغيرها؛ لتبادل التجارب في ممارسة القيادة التحويلية.

المراجع:

الخلايلة، هدى أحمد وسعادة، سائدة تيسير. (2020). درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 58 (1)، 72-98

الرويشد، فيصل. (2019). درجة ممارسة قادة المدارس في منطقة الجوف لأبعاد القيادة التحويلية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10 (2).280-308.

الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود محمد. (2010). درجة ممارسة مديري الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة العلوم الإنسانية، 7(45)، 415-463.

العازمي، صحن حمدان. (2021). متطلبات تطبيق ممارسات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية (أسيوط) 37(2)، 239-283.

عبد العال، خولة. (2015). درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.

الغامدي، علي. (2015). واقع عملية اتخاذ القرار الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. رسالة الخليج العربي، 36 (137)، 69-88.

غرايبة، حسن. (2009). درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى أدائهم من وجهة نظر المعلمين. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القحطاني، سالم سعيد والعمري، أحمد سالم وآل مذهب، معدي بن محمد والعمر، بدران بن عبدالرحمن. (2004). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على *spss*، (ط2)، الرياض، جامعة الملك سعود.

المخازيز، لافي. (2018). درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي محافظة المفرق. مجلة دراسات العلوم التربوية، 45 (2)، 125-134.

ناصر، رينا، والشرمان، منيرة. (2018). مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى المديرين في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين. دراسات العلوم التربوية، 45(4)، 20-33.

النعمان، محمد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 11(13)، 319-369.

Abd al-ʻĀl, Khawlah. (2015). *The degree of availability of transformational leadership traits among secondary school principals in Gaza Governorate and its relationship to the level of professional affiliation of their teachers.* [Unpublished master's thesis], College of Education, Islamic University, Gaza - Palestine

Alazmi, Sahn Hamdan. (2021). Requirements for applying knowledge economics practices from the point of view of secondary school home economics teachers in the State of Kuwait. *Journal of the College of Education (Assiut), 37*(2), 239-283.

Algamdi, Ali. (2015). Realistic administrative decision-making among public education school principals in AL Madinah AL Munawwarah. *Arabian Gulf Letter, 36* (137), 69-88.

AlKhalāyilah, Huda Aḥmad, sʻādh, sā'dh Taysīr. (2020). The degree to which Zarqa Governorate school principals and principals practice transformational leadership and its relationship to the organizational citizenship behavior of male and female teachers in those schools. *International Journal of Educational and Psychological Sciences, 58(1), 72-98*

Almajed, O. (2019) *Principal leadership in Saudi Arabia primary schools: case studies on the influence of culture* [Doctoral dissertation], Faculty of Education, University of New South Wales Sydney.

Almakaziz, Lafi. (2018). The degree of effectiveness of participation in school decision-making from the point of view of teachers in Mafraq Governorate. *Journal of Educational Science Studies, 45* (2), 125-

Alnoaman, Mohammed. (2016). The degree to which secondary school principals in Sana'a, practice transformational leadership from the point of view of male and female teachers. *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, 11* (13), 319-369.

Alqahtani, Salem Saeed, Alamri, Ahmad Salem, Almathheb, Maddi Mohammed, Alomar, Badran Abdulrahman. *Research methodology in behavioral sciences with SPSS applications.* (2nd edition). Riyadh, King Saud University.

AlRuwayshid, Fayṣal. (2019). The degree to which school leaders in the Al-Jouf region practice the dimensions of transformational leadership in their schools from the point of view of male and female teachers. *Umm Al-Qura Journal for Educational and Psychological Sciences, 10* (2). 280-308.

AlShurayfī, Abbas ʻAbd Mahdi, āltnḥ, Manāl Mahmoud Mohammad. (2010). The degree to which private secondary school principals in the United Arab Emirates practice transformational leadership from the perspective of their teachers. *Journal of Human Sciences, 7* (45), 415-463.

Anderson, K. (2008). Transformational teacher Leadership in rural schools. *The rural educator, 29*(3), 8-9

Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review, 93(*1), 1-13.

Antonakis, J. (2012). Transformational and charismatic leadership. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.), The nature of leadership (2nd ed., pp. 256–288). Thousand Oaks, CA: Sage.

Arokiasamy, A., Abdullah, A., Shaari, M. & Ismail, A. (2016). Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. Procedia -*Social and Behavioral Sciences*, 229, 151–157.

Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications. New York, NY: The

Lowe, K. B., & Gardner, W. L. (2001). Ten years of the leadership quarterly: Contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly, 11*(4), 459–514.

Nassir, Ryan, Alshrmān, Monīrah. (2018). The level of transformational leadership practice among principals in public schools within the Green Line in Palestine from the point of view of teachers. *Educational Science Studies, 45*(4), 20-33.

Niesche, R. (2011). Foucault and educational leadership: Disciplining the principal. New York, NY: Routledge Taylor & Francis.

Northouse, P. G. (2013). Leadership: Theory and practice (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 54, 1–29.

Supising, J. (2001). Transformational Leadership of Secondary School Administrators Under the Department of General Education in Education Region 8. *Journal of Educational Administration ,38*, (2): 30-43.

Yukl, G. A. (2002*). Leadership in organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Free Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Mathwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Mathwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Burns, J. M. (1978). *Leadership. New York*, NY: Harper & Row.

Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Albany, NY: SUNY Press.

Gharāyibah, Ḥasan. (2009). *The degree to which educational supervisors practice transformational leadership behavior and its relationship to their level of performance from the teachers' point of view.* [Unpublished doctoral dissertation], Amman Arab University, Amman-Jordan.

Ghasabeh, M. S., Soosay, C., & Reaiche, C. (2015). The emerging role of transformational leadership. *The Journal of Developing Areas, 49(*6), 459-467.

Gray, S. P., & Streshly, W. A. (2008). *From good schools to great schools: What principals do well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: Ameta- analytic test of their relative validity. Journal of Applied Psychology, 89(5), 755–768.

Kezar, A., & Eckel, P. (2008). Advancing diversity agendas on campus: Examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education, 11*(4), 379–405.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). *Fostering teacher leadership. In Effective educational leadership, in N. Bennett, M. Crawford and M. Cartwright* (eds) Effective Educational Leadership, pp. 186–200. London: The Open University Press in association with Paul Chapman Publishing, SAGE

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh Year, Issue 21
Volume 3, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658