ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم

الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالتمائل التنظيمي للعاملين في المؤسسات التعليمية

آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري

مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية

مدى تضمين القيم العلمية في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة

المجلد 5 - العدد 3

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

نائب رئيس التحرير:

أ.م.د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن)	أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)	أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)
أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)
أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (جامعة بغداد- العراق).	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (5)

العدد(3)

سبتمبر 2023م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة "الآداب للدراسات النفسية والتربوية " المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم.

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقرارًا خطيًّا بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- .
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- على الباحث أن يتجنب الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.

- **المقدمة**: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، إشكالية البحث، أهداف البحث، أهميته، التعريفات المفاهيمية، محددات البحث، إجراءاته، أدواته، منهجه، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله.
- **العرض**: يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج**: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الهوامش والمراجع**

- توثق الهوامش والمراجع في الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ومن ثم يتم ترتيب المراجع ألفبائيًا (هجائيًا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.

- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكّمين المزدوجة المجهولة.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. وتتولى رئاسة/إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتمّ إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم على تنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة ذمار

د. نبيهة صالح عبدالمغني، د. محمد إبراهيم الصانع 9

- اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم

د. خالد بن عبدالرحمن العوض 48

- استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظرهم

د. أماني عبدالله بن جوير 73

- الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالتماثل التنظيمي للعاملين في المؤسسات التعليمية

د. محمد عبدالرحمن فهد الرميح، عمر يوسف محمد البسيمي 112

- آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري

أمل عبد الله حسن آل بهيش الشهري، د. الطيب محمد إبراهيم عبد المولى 148

- دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي في محافظة إبّ - اليمن

د. نبيل أحمد محمد العفيري 194

- مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية

د. أريج إبراهيم أحمد الأنصاري 242

- مدى تضمين القيم العلمية في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة

نهاية عامر الأسمري، د .عبدالرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي 282

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 09/ 06/ 2023م
تاريخ القبـول: 16/ 08/ 2023م

فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم على تنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة ذمار

د. نبيهة صالح عبدالمغني *
n.saleh.250m@gmail.com

د. محمد إبراهيم الصانع **
drmalsani@tu.edu.ye

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام المدخل التكاملي البيني المدمج بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي بمدينة ذمار، وتكونت عينة البحث من (60) تلميذة، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين، ذي القياسين القبلي والبعدي، وتكونت أدوات البحث من قائمة تحليل محتوى الوحدة السابعة (التغذية في الكائنات الحية)، والثامنة (علاقة ما تتناوله بصحة جسمك)، من كتاب العلوم المقرر للصف الثامن الأساسي، وقائمة بالمهارات اليدوية العلمية اللازم تنميتها، وبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية العلمية المكونة من ثلاثة مهارات رئيسة، هي: (مهارات إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة - تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة -اتباع قواعد الأمان، والسلامة في المختبر)، وبعد التأكد من الصدق والثبات للأدوات المستخدمة، وتطبيقها على عينة البحث، توصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية العلمية لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للمدخل التكاملي البيني.

الكلمات المفتاحية: المدخل التكاملي البيني، التدريس التبادلي، المحطات العلمية، المهارات اليدوية العلمية.

* باحثة في مجال مناهج وطرائق تدريس العلوم – الجمهورية اليمنية.

** أستاذ مناهج العلوم والتربية العلمية - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية - كلية التربية - جامعة ذمار – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: عبدالمغني، نبيهة صالح. الصانع، محمد إبراهيم (2023). فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم على تنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة ذمار، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 9-47.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1548

OPEN ACCESS
Received: 09-06-2023
Accepted: 16-08-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Effectiveness of Integrating Reciprocal Teaching and Science Stations Strategies in Teaching Science on Developing Some Science Hand Skills among Eighth Grade Female Pupils in Thamar City

Dr. Nabeeha Saleh Abdulmoghni [*]
n.saleh.250m@gmail.com

Dr. Mohammed Ebrahim Al-Sani' [**]
drmalsani@tu.edu.ye

Abstract:

This study aimed to identify the impact of integrating reciprocal teaching and science stations strategies in teaching science on developing some science hand skills among Eighth-grade female pupils in Thamar City. To achieve the study objectives, the descriptive analytical method and the quasi-experimental design of the two groups, with pre and post measurements, were used. The data collection tools included: a checklist for analyzing Unit 7 (*Nutrition in Living Organisms*), and unit 8 (*The Relationship of what you eat to your Health*) in the respective textbook; a checklist of science hand skills to be developed; and an observation sheet of the skills, covering three main skills: (carrying out scientific experiments correctly- designing and drawing shapes and illustrations correctly- following safety rules in the laboratory). After testing the validity and reliability of the tools, and administering them to the study sample, a number of results were revealed. More specifically, there were statistically significant differences between the mean scores of the pupils of the experimental and control groups in the science hand skills, attributed to the experimental group due to the integrative approach.

Keywords: Integration approach, Reciprocal teaching, Science stations, Science hand skills

[*] Researcher in Science Curriculum and Teaching Methods, Republic of Yemen.

[**] Professor of Science Curriculum & Practicum, Department of Educational and Psychological Sciences. Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Abdulmoghni, Nabeeha Saleh. Al-Sani', Mohammed Ebrahim(2023). Effectiveness of Integrating Reciprocal Teaching and Science Stations Strategies in Teaching Science on Developing Some Science Hand Skills among Eighth Grade Female Pupils in Thamar City, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 9-47.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

أدت التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالم اليوم إلى زيادة حجم المعارف والمعلومات، حيث أصبح العالم بحاجة إلى وسائل وأساليب لاستثمار هذه التطورات وتطبيقها في أرض الواقع، وهذا ما جعل المهتمين والقائمين على تطوير النظام التربوي يسابقون الزمن بالبحث عن أساليب جديدة في التعليم لإيصال المعلومات للمتعلم، من بينها المدخل البيني التكاملي الذي يعرف بالدراسات البينية بين التخصصات المختلفة.

ومن أجل توافر مناهج علمية مواكبة لهذه التطورات العلمية والتكنولوجية فلا بد من البحث عن طرائق تدريس وتقويم مناسبة وفعالة لتكون الأداة المحورية في ترجمة المناهج إلى حقيقة واقعية نمارسها في حياتنا اليومية كونها عناصر ومكونات هامة رئيسة من مكونات المناهج العامة، والعلوم بشكل خاص، فضلاً عن ارتباط هذه الأساليب والطرائق التدريسية ارتباطاً وثيقًا بالأهداف والمخرجات التعليمية المتوقعة، علاوةً على أدوارها في تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وتحديدًا للأساليب والأنشطة الواجب استخدامها كما ذكرت (بشارات، 2017، ص.2).

لذلك فقد برزت الحاجة إلى تطوير الأُطر المستخدمة في التدريس من خلال تبني اتجاه بحثي يطالب باستخدام المنظور البنائي على نحو أساسي لإصلاح إستراتيجيات التدريس، وزيادة فاعلية طرائقها وفق ما أكدته مؤسسات عديدة للبحوث التربوية كالرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) (American Association) for the Advancement of Science)، حيث يؤكد هذا المنظور (البنائي) على أهمية دور المتعلم في عملية التعلم، ويُرجح أن التعلم عملية يقوم فيها المتعلم – في المقام الأول - بإيجاد علاقة بين الجديد الذي تعلمه وبين ما لديه من معلومات سابقة (العلان والدبسي، 2012، ص. 528).

لعل الاهتمام بتطوير إستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع احتياجات متعلم القرن الواحد والعشرين أصبح ضرورياً، إذ تُعدّ أساليب التدريس التي تتوافق مع أنماط تعلم المتعلمين من أنجح إستراتيجيات التدريس المعاصرة في استجابتها لخصائص المتعلمين وحاجاتهم الإنسانية، والتربوية المتنوعة، كما اتسعت في الآونة الأخيرة الدعوة إلى تحقيق التكامل في الخبرة التربوية التي تُقدم للمتعلم، فأصبحت واقعاً ملموساً في كثير من الدول المتقدمة، وذلك من خلال التكامل بين المعرفة العلمية والأنشطة المخبرية، وفق التكامل والدمج بين أكثر من إستراتيجية تدريس، حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات أهمية ذلك التكامل والدمج كدراسة (الزعبي، 2015).

ولأن هناك إستراتيجيات تدريس عديدة ومتنوعة فقد انبثقت إستراتيجيات خاصة وفقاً للمنظور البنائي في نظريات التعليم والتعلم ومنها إستراتيجية "التدريس التبادلي" وهي إستراتيجية صممتها العالمتان الأمريكيتان باليسكار(Palincsar) وبروان (Brown) من جامعة ميتشيغن عام (1984)، وهذه الإستراتيجية عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية تأتي على شكل حوار بين المعلم، والتلاميذ من جهة، والتلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى، حيث هدفت هذه الإستراتيجية في بداية تصميمها إلى تنمية الفهم القرائي للنصوص المكتوبة، وفيها يأخذ كل فرد دوره عند تطبيق الإستراتيجيات الفرعية لها وهي: (التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص) (عرفة و المقدادي، 2017، ص. 194)، كما وردت إستراتيجية فرعية خامسة لإستراتيجية التدريس التبادلي وهي (إستراتيجية التصور الذهني أو التخيل "Visualization") التي أشير إليها في عدة دراسات مثل الدراسات الآتية: (العزاوي، 2012، السليتي، 2014، نصر، 2016، الحمود، 2019).

وقد ذكرت كلٌّ مِن (عبد الحمزة،2013، ص. 276، 277؛ نصر، 2016، ص. 18)، مبادئ للتدريس التبادلي وهي: **المساندة أو التدعيم (Scaffolding)** والتي تتم من خلال ملاحظة القراء (المتعلمين) لنموذج عملي (Modeling) يمارس الإستراتيجيات الفرعية للتدريس في درس ما، ثم يقوم المتعلمون بمحاكاة هذا النموذج تحت إشراف وتوجيه المعلم (Work Independently)؛ لمحاولة فهم النص، ثم يبدأ المعلم بالانسجام التدريجي حتى يستطيع المتعلمون تنفيذ الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي بشكل مستقل.

والمبدأ الثاني هو التفكير بصوت مرتفع (Thinking High Loud)حيث إن التدريس التبادلي لا يعتمد على أنشطة يتم تنفيذها باستخدام الورقة والقلم، وإنما صُمِّمَت هذه الإستراتيجية على هيئة مناقشة حوارية، فهذه الإستراتيجية تستثير القارئ كي يفكر بصوت مرتفع، ويتم هذا الحديث مع الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي.

والمبدأ الثالث هو ما وراء المعرفة (Metacognitive) والذي يشير إلى وعي الفرد أو الطالب بتفكيره، والعمليات العقلية الخاصة التي يمارسها عند قراءته للموضوع، ومن ثَمَّ تتكاتف فنية التفكير بصوت مرتفع مع ما وراء المعرفة بحيث يسهمان في تنمية مهارات المتعلم في توظيف إستراتيجية التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص.

أما المبدأ الأخير لإستراتيجية التدريس التبادلي فهو **التعلم التعاوني (Cooperative Learning)** والذي يُعَدُّ من الأمور المهمة جدًا لفنية المساندة، أو التدعيم في التدريس التبادلي، وكذا

لفنية التفكير بصوت عالٍ، ولما وراء المعرفة؛ وذلك لأنها تتيح لكل المتعلمين المشاركين تنشيطَ معارفهم السابقة حول الموضوع، ومحاولة تبادلها فيما بينهم، مما يتيح فهمًا أكثر عمقًا لموضوع القراءة.

لقد ذكر العديد من الباحثين التربويين أن إستراتيجية التدريس التبادلي تعتمد على خمس إستراتيجيات فرعية أساسية متتالية ومتكاملة ومن هؤلاء: (أبو سرحان، 2014، ص. 447، السليتي، 2014، ص.461، السامرائي، 2014، ص. 139، عبد العظيم، 2020، ص. 77، Oktavia & Fitriana, 2017, p.24)، حيث أوضح هؤلاء أن أهم هذه الإستراتيجيات **إستراتيجية التنبؤ (Predicting) وإستراتيجية توليد الأسئلة (التساؤل) (Questioning) وإستراتيجية التوضيح (Clarifying) وإستراتيجية التلخيص (Summarizing) وإستراتيجية التصور الذهني أو التخيل (Visualization):**

كما أن الكثير من نتائج الدراسات أكدت أهمية استخدام التدريس التبادلي في العملية التعليمية، وأوصت بتطبيقها، كدراسة كلٍ من:(أبو عواد و عياش،2012؛ أبو سرحان، 2014؛ التيان، 2014؛ نصر،2016؛ عرفة، 2017؛ الحمود، 2019) التي أكدت جميعها على فاعليتها في تنمية متغيراتها التابعة.

ومن الإستراتيجيات الحديثة نسبيًا أيضًا إستراتيجية "المحطات العلمية" المنبثقة من النظرية البنائية التي قام بتصميمها جونز دينيس(Jones،2007) عام (1997)، والتي تمثل أحد أشكال التنوع، والتميز لأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، بل والأنشطة التعليمية المختلفة، حيث يتحول فيها شكل الفصل من الشكل التقليدي إلى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعة التلاميذ وفقًا لنظام محدد، وتُعَدُّ كلُّ محطة علمية - مزودة بأدوات ومواد تعليمية وأوراق عمل لممارسة مهمة تعليمية- نوعًا من أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة والمتنوعة (التويجي، 2018، ص.178)، والتي من شأنها أن تجعل من التعلم مسؤولية المتعلم، كما تضفي على الصف جوًا من المتعة، والتغيير اللازمين؛ لتنشيط التلاميذ، وزيادة قدراتهم على ممارسة أنواع التفكير المختلفة وتنمية اتجاهاتهم، وميولهم نحو تعلمهم ذاتيًا (عمر، 2018، ص227.).

وهناك أنواع مختلفة من تطبيقات المحطات العلمية، تعتمد في تصميمها على طبيعة كل درس، ويمكن الدمج بين الأنواع المختلفة لتصميم نموذج يتلاءم مع طبيعة الطلبة، وطبيعة المفاهيم

العلمية، والوقت المتاح في كل محطة، وهناك أسئلة يضعها المعلم وينبغي أن يجيب عنها الطلبة أثناء وجودهم في كل محطة من تلك المحطات، والتي سنبينها كما يأتي:

المحطات الاستكشافية: وتختص هذه المحطة بالأنشطة المختبرية، أو المعملية التي تتطلب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها وقتًا طويلاً (حسن، 2013، ص. 16).

المحطات القرائية: وفي هذه المحطة يتم وضع مادة علمية قرائية كمقال من صحيفة، أو من الإنترنت، أو مطبوعة علمية، ويقوم المتعلم بقراءة المادة الموجودة في المحطة وذلك بهدف تكوين طلبة مستقلين لديهم القدرة على الحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية، دون الحاجة إلى وسيط كالمعلم، أو الكتاب المدرسي، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثم الإجابة عن عدد من الأسئلة المصاحبة (عبد الكريم وحسين، 2017، ص. 180).

المحطات الاستشارية: وتعد هذه المحطة من المحطات المخصصة للخبراء، حيث يقف المعلم خلف تنفيذ هذه المحطة فيكلف أحد المتعلمين المتفوقين بقراءة مادة علمية متعلقة بموضوع الدرس أو يستضيف زائرًا له علاقة بموضوع الدرس كخبير متخصص، أو مهندس، أو طبيب (علاوي، 2020، ص. 237).

المحطات الصورية: وتتميز هذه المحطة بوجود عدد من الصور، أو الرسومات، يتصفحها المتعلمون ويجيبون عن الأسئلة المتعلقة بها، وقد يكون مصدر الصور موسوعة علمية، أو ملصقًا جاهزًا، أو قصصًا علمية مصورة، فتساعد المتعلمين على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهانهم (الباوي والشمر، 2012، ص. 3).

المحطات الإلكترونية: وفي هذه المحطة يوضع جهاز حاسوب، ويقوم المتعلمون بمشاهدة عرض تقديمي، أو أفلام تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس، أو يقومون بالبحث في الإنترنت، ثم الإجابة عن الأسئلة المصاحبة لهذه المادة العلمية (الحربي، والبلطان، 2020، ص.76).

محطات متحف الشمع: وفي هذه المحطة يطلب المعلم من أحد المتعلمين سواء داخل الفصل أو خارجه تقمص شخصية علمية، مثل شخصية أحد العلماء وهو يرتدي ملابس العصر الذي يعيش فيه هذا العالم إذا كان من علماء العرب والمسلمين، ومن الأفضل أن تكون أمامه مجموعة من كتبه، أو الأجهزة التي قام باختراعها، أو صور تحكي أهم إنجازات هذا العالم، ويتحدث عن مادة علمية مرتبطة بموضوع الدرس نفسه، مثل: "لاحظت أثناء إجرائي للتفاعل الكيميائي حدوث فوران" أو غير ذلك (حبوش، 2017، ص. 39).

لقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات أهمية إستراتيجية المحطات العلمية وفاعليتها في التدريس وملاءمتها لكافة المراحل الدراسية، كما أوصت تلك الدراسات بضرورة تطبيقها في الفصول الدراسية كدراسة كلٍ من: (خاجي ورشيد، 2016؛ حواس، 2019؛ النواصرة والكراسنة، 2020).

من هنا نشأت فكرة البحث الحالي وهي تقصي فاعلية التكامل البيني والدمج بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة ذمار، لما في ذلك من أهمية في إكساب التلاميذ مثل هذه المهارات التي تمكنهم من الاندماج مع تطورات العصر الذي نعيشه والقدرة على تلبية متطلباته المتغيرة باستمرار، ومواجهة تحدياته.

مشكلة البحث Problem of the Research

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **"ما فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدينة ذمار؟".**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المهارات اليدوية العلمية الضرورية واللازم تنميتها لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مجال تدريس العلوم ؟
2. ما فاعلية التكامل بين التدريس التبادلي، والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية لتنمية بعض المهارات اليدوية العلمية لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدينة ذمار؟

أهداف البحث Objectives of the Research

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1. التوصل إلى بعض المهارات اليدوية العلمية الضرورية، اللازم تنميتها لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.
2. قياس فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي، والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم على تنمية بعض المهارات اليدوية العلمية المقترحة للبحث لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مدينة ذمار وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس هذه المادة.

أهمية البحث Significance of the Research

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه:

1. يمكن أن يوفر تغذية راجعة عن جدوى، وفاعلية استخدام التكامل بين التدريس التبادلي، والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم عند التخطيط والتنفيذ والتقويم في العملية التعليمية التعلمية، ويواكب القضايا المعاصرة الجديرة بالبحث.
2. يتناول موضوعَ المهارات اليدوية العلمية، الذي يلفت انتباه معلمي العلوم إلى أهمية هذه المهارات في مساعدة التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم، ومواكبة التغيرات المتسارعة للعصر الذي نعيشه.
3. لفت نظر مخططي مناهج العلوم، ومطوريها إلى إمكانية الاستفادة من المدخل التكاملي القائم على الدمج بين إستراتيجيتي "التدريس التبادلي والمحطات العلمية" في إعداد أدلة المعلمين، مما قد يسهم في مسايرة الاتجاهات الحديثة.

حدود البحث The limits of the Research

هناك محددات للبحث هي:

الحد الموضوعي: تحدد موضوع البحث بما يأتي:

- الاقتصار على تقصي فاعلية التكامل البيني المدمج بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي، والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم على تنمية بعض المهارات اليدوية العلمية.
- الاقتصار على بعض المهارات اليدوية العلمية وهي: مهارات (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة، ودقيقة - تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة - اتباع قواعد الأمان، والسلامة في المختبر) دون غيرها.

الحد المكاني: اقتصر البحث مكانيًا على ما يأتي:

- إحدى المدارس الحكومية بمدينة ذمار دون غيرها.

الحد البشري:

- اقتصر البحث على عينة من تلميذات الصف الثامن الأساسي.

الحد الزماني:

- تم تطبيق إجراءات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021م- 2022م).

مصطلحات البحث Vocabularies of the Research

- **التكامل (Integration)**

التكامل لغةً في المصباح المنير: يقال: كَمَلَ الشَّيْءُ كُمُولًا، وَالِاسْمُ الْكَمَالُ وَيُسْتَعْمَلُ فِي الذَّوَاتِ وَفِي الصِّفَاتِ يُقَالُ: كَمَلَ إذَا تَمَّتْ أَجْزَاؤُهُ، وَكَمُلَتْ مَحَاسِنُهُ وَكَمَلَ الشَّهْرُ أَيْ كَمَلَ دَوْرُهُ وَتَكَامَلَ تَكَامُلًا وَاكْتَمَلَ اكْتِمَالًا (الفيومي، بدون،ص. 541).

التكامل اصطلاحًا: يعرف في مجال علم النفس بأنه: " تحقيق التناسق والانسجام الداخليّ لمختلف أوجه الشّخصيّة وإحداث التكامل بينها " (عمر وآخرون، 2008، ص. 800).

- **التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية**

التعريف الإجرائي:

-يعرف الباحثان التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي، والمحطات العلمية إجرائيًا في هذا البحث بأنه: استخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية معًا كإستراتيجية واحدة في تدريس دروس وحدتي مادة العلوم للصف الثامن وهي الوحدة السابعة (التغذية في الكائنات الحية)، والثامنة (علاقة ما تتناوله بصحة جسمك) من مادة العلوم، حيث تقوم بتنفيذها التلميذات بإشراف المعلمة بهدف تحقيق تكامل المعرفة النظرية، والتطبيق العملي لمادة العلوم الذي يسهم في تنمية المهارات اليدوية العلمية لدى التلميذات.

- **التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching)**

عرفته كلٌّ مِن بالنسكار وبراون (Palincsar & Brawn ,1984, P. 119) بأنهُ: "أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم، والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم مع بعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للإستراتيجيات المتضمنة (التلخيص، التساؤل، التوضيح، التنبؤ)؛ بهدف فهم المادة المقروءة، وإحكام السيطرة على هذا الفهم ومراقبته".

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان التدريس التبادلي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: إستراتيجية تدريسية يتم من خلالها التعاون بين المعلمة وتلميذات الصف الثامن الأساسي من جهة، والتلميذات فيما بينهن من جهة أخرى، من خلال تنفيذ إستراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية أثناء تدريس مادة العلوم للصف الثامن الأساسي وهي: (التنبؤ- التساؤل - التوضيح - التخيل - التلخيص).

- **المحطات العلمية (Scientific Stations)**

عرفها دينيس جونزDenise (2007) مصمم هذه الإستراتيجية عام (1997) بأنها: "طريقة تدريسية تقوم على تنقل المجموعات الصغيرة من المتعلمين بين سلسلة من المحطات العلمية، مما يتيح للمعلمين - الذين لديهم قلة في الموارد- أن يجعلوا من التعليم شيئا مميزًا وجديدًا؛ وذلك عن طريق الدمج بين احتياجات المتعلمين واهتماماتهم وأساليب تعلمهم" (ص. 16).

التعريف الإجرائي :

يعرف الباحثان المحطات العلمية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: إستراتيجية تدريسية يُسمح فيها لتلميذات الصف الثامن الأساسي بالمرور عبر أنواع مختارة من المحطات العلمية (القرائية - الصورية - الاستكشافية/ الاستقصائية - الإلكترونية- متحف الشمع...) بنحو متتابع لدراسة مادة العلوم القائمة على مجموعة من الأنشطة المتنوعة في كل محطة، وتكليفهم بالإجابة عن أوراق العمل المتضمنة كل محطة، كل تلميذة حسب دورها".

- **المهارات اليدوية العلمية (The Scientific Hands Skills)**

المهارة في اللغة: جاء في لسان العرب: "الحِذق فِي الشَّيْءِ. وَالْمَاهِرُ: الْحَاذِقُ بِكُلِّ عَمَلٍ، وَالْجَمْعُ مَهَرَة". (ابن منظور، 2004، ص.514).

(م ه ر) " الماهِر في معجم اللغة العربية المعاصرة: الحاذق، مَن يُتقن عملَه ببراعة. (عمر، أحمد وآخرون، 2008، ص. 2133).

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان المهارات اليدوية العلمية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "مجموعة المهارات المتعلقة بالقدرة على استخدام الأجهزة والأدوات العلمية، والتكنولوجية بطريقة صحيحة، وإجراء التجارب والأنشطة العلمية، وتصميم ورسم الأشكال، والرسومات، والجداول العلمية بدقة، وإتقان، وبأقل وقت، وجهد، وتكلفة.

منهجية البحث وإجراءاته:The Research Method and Procedures

منهج البحث:The Research Method

لتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي ذا التصميم شبه التجريبي القبلي والبعدي ذا المجموعتين (تجريبية - ضابطة).

مجتمع البحث وعينته: Society and the Sample of Research

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية بمدينة ذمار وعددهم (3462) تلميذًا، و(3268) تلميذة، بإجمالي بلغ (6730) من المسجلين في العام الدراسي (2021-2022م)- حسب إحصائية مكتب التربية والتعليم في مديرية ذمار، بينما تكونت العينة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الثامن الأساسي بمدرسة عائشة للتعليم الأساسي والثانوي للبنات للعام الدراسي (2021-2022م) حيث تم اختيار هذه المدرسة قصديًا كون إدارة المدرسة أبدت تعاوناً في تطبيق التجربة، وتم اختيار تلميذات الصف الثامن الأساسي البالغ عددهن (60) تلميذة، وتوزيعهن عشوائيًا إلى شعبتين مثلت إحداها المجموعة التجريبية وتكونت من (30) تلميذة تدرس الوحدتين المختارتين للبحث من كتاب العلوم باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي، والمحطات العلمية، وقد قام الباحثان بتدريسها، والشعبة الثانية مثلت المجموعة الضابطة وتكونت من (30) تلميذة تدرس نفس الوحدتين بالطريقة الاعتيادية حيث قامت معلمة الصف بتدريسها، والجدول الآتي يوضح أفراد العينة الأساسية للبحث:

جدول (1):

عدد أفراد عينة البحث للمجموعة التجريبية والضابطة

المدرسة	الصف	العدد
عائشة للبنات للتعليم الأساسي والثانوي في مدينة ذمار	الثامن شعبة (أ) (المجموعة التجريبية)	30
	الثامن شعبة (ب) (المجموعة الضابطة)	30
المجموع الكلي لعينة البحث الأساسية		60

أدوات البحث: The Tools of Research

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الآتي:

1- قائمة المهارات اليدوية العلمية والمحددة بهذا البحث بالمهارات اليدوية العلمية وهي: مهارات (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة، ودقيقة- تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة- اتباع قواعد الأمان، والسلامة في المختبر) وهي القائمة المقترحة واللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وللتأكد من صدقها تم

عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وبعد الاستفادة من ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة والوصول إلى الصورة النهائية للقائمة، والتي تضمنت (25) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة هي: مهارات إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة، ودقيقة وتضمنت (7) مهارات فرعية، ومهارات تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة وتضمنت (9) مهارات فرعية، ومهارات اتباع قواعد الأمان، والسلامة في المختبر وتضمنت (9) مهارات فرعية.

2- بناء استمارة تحليل محتوى بعد تحديد المحتوى العلمي للوحدتين المستهدفتين من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي (الجزء الأول)، وهما الوحدتان السابعة، والثامنة، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من تخصصات مختلفة (مناهج وطرق تدريس- قياس وتقويم- علم نفس تربوي) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية - جامعة ذمار، ومن جامعات أخرى، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، ومراجعة عناصر التحليل، وفي ضوء ذلك قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة على القائمة بحسب آراء ومقترحات السادة المحكمين.

وللتأكد من ثبات عملية التحليل قام الباحثان بتحليل محتوى الوحدتين؛ لمعرفة درجة توافر المهارات اليدوية العلمية المختارة للبحث في ضوء القائمة المقترحة التي تم إعدادها سلفا، كما قامت باحثة أخرى في مجال المناهج وطرق التدريس بتحليل نفس الوحدتين، وتحليل ثالث من قبل أستاذة في تخصص علوم الحياة، اختارها الباحثان لما لديها من خبرة في تدريس مادة الأحياء في كلية التربية/ جامعة ذمار، وذلك بعد الاتفاق على جميع الإجراءات الخاصة بالتحليل، ومن خلال حساب معامل الاتفاق في نتائج التحليل؛ بحساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليل الأول، والثاني، والثالث، تم حساب نسبة الاتفاق الكلي باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما يأتي: (الصانع، 1989،ص. 27؛ الهدور، 2017،ص. 248)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

وبعد حساب معامل الاتفاق بين المحللات الثلاث، وللتحقق من ثبات التحليل، تم حساب معامل ثبات التحليل باستخدام المعادلة التي وضعها هولستي (Holisty,1969) كالآتي: (طعيمة، 1987،ص. 178).

$$R = \frac{n \times m}{1 + (n-1) \times m}$$

حيث: (R) معامل الثبات، (n) عدد المحللين= 3، (m) معامل الاتفاق.

وتم التوصل إلى وجود نسبة اتفاق كبيرة بين المحللين الثلاثة (باعتبار الباحثين محللاً واحداً)، حيث بلغ معامل الاتفاق الكلي (84.6%) وهي نسبة اتفاق عالية، ومن خلال تطبيق معادلة هولستي تم استخراج معاملات الثبات للتحليل، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (90.1%)، وهو معامل ثبات عالٍ يدل على ثبات أداة التحليل مما جعل الباحثين مطمئنين إلى عملية التحليل وقد أسفرت نتائج عملية التحليل عن وجود (16) مهارة يدوية فرعية تنتمي إلى مهارتين رئيستين هما: مهارة (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة، ودقيقة) ومهارة (تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة).

جدول (2):

النسب الكلية لتوافر مجالات المهارات اليدوية العلمية في الوحدتين المختارتين للبحث من كتاب العلوم، الجزء الأول للصف الثامن الأساسي

الوحدات	السابعة		الثامنة		المجموع		الترتيب
فئات التحليل	التكرار		التكرار		التكرار		
مجالات المهارات اليدوية العلمية	بشكل صريح أو ضمني	النسبة المئوية	بشكل صريح أو ضمني	النسبة المئوية	بشكل صريح أو ضمني	النسبة المئوية	
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة	5	0.41	7	0.58	12	0.75	1
تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة	2	0.50	2	0.50	4	0.25	2
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3
المجموع	7	%0.91	9	%1.08	16	%100	

يوضح الجدول (2) عدم وجود توازن بين النسب في المحتوى التعليمي في مجمل مجالات المهارات اليدوية العلمية نفسها، إذ تراوحت نسب التسجيل لمجالات المهارات اليدوية العلمية ما بين (0.00% -0.75%)، حيث كانت أعلى نسبة للمهارات اليدوية العلمية المتضمنة المحتوى التعليمي

للوحدتين هي مهارات (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة) بنسبة مئوية (0.75%)، تليها مهارات (تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة) بنسبة مئوية (0.25%)، أما المهارات اليدوية العلمية التي ظهرت ضعيفة بصورة واضحة فهي مهارات (اتباع قواعد الأمان والسلامة في المخبر) حيث لم يتطرق لها مؤلفو كتاب العلوم في المحتوى التعليمي بشكل صريح، ولا ضمني.

3- تصميم دليل معلم وكراسة نشاط المتعلم في ضوء التكامل بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية (من إعداد الباحثين).

4- إعداد بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية العلمية مكونة من ثلاثة مجالات رئيسة هي: مهارات (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة- تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة- اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر) (من إعداد الباحثين) وفقًا للخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة

الهدف من بناء بطاقة الملاحظة في البحث الحالي هو قياس درجة امتلاك التلميذات للمهارات اليدوية العلمية المرتبطة بدروس الوحدتين المختارتين للدراسة.

2- صياغة فقرات بطاقة الملاحظة

تم تحديد شكل الأداة المناسبة في اختبار أدائي يتمثل في بطاقة الملاحظة، وتم وضع بنود التقدير لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والتي تمثل مهارات تلك البطاقة في صورة سلم تقدير عددي رباعي (4-3-2-1) كمستوى أداء رئيس لكل مهارة من المهارات، إلى جانب سلم تقدير كيفي كمعيار فرعي للمهارة اليدوية، وذلك في ضوء ما ورد في الأدبيات والدراسات التربوية. (الصانع، 2009، ص.232؛ الأغا، 2012، ص.124)، ولموافقة السادة المحكمين على ذلك، وللتغلب على ذاتية الملاحظ تم ملاحظة الأداء من قبل الباحثين من جهة، ومعلمة علوم زميلة من نفس المدرسة من جهة، كلٌّ على حِدة، وأخذ المتوسط.

3- تحديد المهارات الفرعية المنبثقة من كل مهارة رئيسة

اشتملت بطاقة الملاحظة في الصورة الأولية على ثلاث مهارات يدوية رئيسة، تحتوي كل مهارة منها على عدد من المهارات الفرعية كالآتي:

- إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة: واشتملت على (13) مهارة فرعية.

- تصميم، ورسم الأشكال، والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة: واشتملت على (11) مهارة فرعية.
- اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر: واشتملت على (9) مهارات فرعية.

وبذلك اشتملت بطاقة الملاحظة على (33) مهارة فرعية من المهارات اليدوية العلمية.

4- صياغة فقرات البطاقة

عند صياغة فقرات البطاقة تم مراعاة الأمور الآتية:

- أن تكون العبارات إجرائية ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها.
- أن تكون متسلسلة ومتكاملة ومتدرجة من السهل إلى الأكثر تعقيدًا.
- صياغة عبارات الأداء في صيغة المضارع.
- أن تقيس كل عبارة أداءً واحدًا فقط.

5- تحديد مستويات الأداء

تم وضع مقياس متدرج كيفي لحساب التقدير الكمي للأداء كالآتي:

- المستوى رقم (4) يدل على القيام بالأداء على مستوى ممتاز.
- المستوى رقم (3) يدل على القيام بالأداء على مستوى جيد جدًا.
- المستوى رقم (2) يدل على القيام بالأداء على مستوى جيد.
- المستوى رقم (1) يدل على القيام بالأداء على مستوى ضعيف.

ولتحديد مستوى المهارات اليدوية العلمية ككل، وكذلك لكل مجال من مجالاتها، تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي –بناء على المتوسط الحسابي- ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(3):

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى المهارات اليدوية العلمية ككل، وكذلك لكل مجال من مجالاته بناءً على المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	المستوى
1.75 -1.00	ضعيف
2.50 - 1.76	جيد
3.25 - 2.51	جيد جدًا
4.00 - 3.26	ممتاز

6- تحديد تعليمات البطاقة

تم صياغة تعليمات البطاقة وفقًا لما يأتي:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة.
- تحديد مستويات الأداء.
- كتابة بيانات التلميذة بوضوح.
- ملاحظة أداء التلميذة في مجموعة التعلم، وتدوين الدرجة المناسبة بعد انتهاء التلميذة من أداء المهارة.
- تحديد درجة كل مستوى.
- جمع الدرجات التي حصلت عليها التلميذة، وتدوينها في خانة المجموع.

7- ضبط بطاقة الملاحظة

بعد الانتهاء من إعداد بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية تم ضبطها وفق الآتي:

صدق بطاقة الملاحظة:

وقد تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من تخصصات مختلفة (مناهج وطرق التدريس-علم النفس-القياس والتقويم) لإبداء آرائهم، ووضع ملاحظاتهم القيمة من حيث:

- دقة صياغة العبارات علميًا ولغويًا.
- مدى ارتباط العبارات بالمهارات الرئيسة المنبثقة منها.
- وضوح صياغة العبارات التي تصف الأداء.
- مدى مناسبة مستويات التقديرات الكمية المستخدمة لقياس، وتقدير السلوك المهاري.

وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين من تعديلات لبعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، واستبدال بعض الأداءات السلوكية غير المناسبة، التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها، وحذف لأخرى، وإضافة مهارات فرعية، وترتيب عبارات كل مهارة رئيسة في ضوء آراء السادة المحكمين القيمة، أصبحت البطاقة تتضمن ثلاث مهارات رئيسة و(25) مهارة فرعية.

بعد ذلك تم إخضاع البطاقة للتجريب الاستطلاعي وتطبيقها على العينة الاستطلاعية وذلك يومي السبت والأحد، الموافق(11-2021/9/12) في بداية الفصل الدراسي الأول، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبنود البطاقة، والصدق التمييزي لها، وثباتها، ومدى ملاءمتها لعينة البحث.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات و أبعاد بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لبنود البطاقة من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية وفق الخطوات الآتية:

أ- **حساب معاملات الارتباط بين فقرات كل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه**، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(4):

معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية للفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه

المجال الأول: إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.			المجال الثاني: تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.			المجال الثالث: اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.433**	0.000	8	0.789**	0.000	17	0.579**	0.000
2	0.694**	0.000	9	0.789**	0.000	18	0.500**	0.000
3	0.610**	0.000	10	0.666**	0.000	19	0.555**	0.000
4	0.667**	0.000	11	0.827**	0.000	20	0.446**	0.000
5	0.682**	0.000	12	0.761**	0.000	21	0.73**	0.000
6	0.728**	0.000	13	0.820**	0.000	22	0.819**	0.000
7	0.716**	0.000	14	0.759**	0.000	23	0.828**	0.000
			15	0.855**	0.000	24	0.727**	0.000
			16	0.867**	0.000	25	0.705**	0.000

** دالة عند مستوى دلالة(0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع درجات فقرات بطاقة الملاحظة مرتبطة بالدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة ما بين (0.433 - 0.867).

ب- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، ويوضح الجدول الآتي ذلك

جدول(5):

معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.	0.788**	0.000
تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	0.690**	0.000
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	0.651**	0.000

يتضح من الجدول (5) أن جميع درجات كل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة مرتبطة بالدرجة الكلية لأبعاد البطاقة ارتباطًا دالاً إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.00)، ولذلك فإن أبعاد بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية إحصائيًا من الصدق.

ج-حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد بطاقة الملاحظة بعضها مع بعض وبين الدرجة الكلية للبطاقة: وحصل الباحثان على مصفوفة الارتباط الآتية:

جدول(6):

معاملات الارتباط بين أبعاد بطاقة الملاحظة بعضها مع بعض، ومع الدرجة الكلية للبطاقة

معاملات الارتباط		البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	المتوسط الكلي
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.	معامل الارتباط	1	0.262*	0.446**	0.788**
	مستوى الدلالة		0.029	0.000	0.000
تصميم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	معامل الارتباط		1	0.078	0.690**
	مستوى الدلالة			0.523	0.000
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	معامل الارتباط			1	0.651**
	مستوى الدلالة				0.000
المتوسط الكلي	N	25	25	25	1

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (6) أن جميع الأبعاد يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للبطاقة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يؤكد أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يجعل الباحثين مطمئنين إلى تطبيقه على عينة البحث.

الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة:

تم إجراء الصدق التمييزي للمقياس " المقارنة الطرفية" على العينة الاستطلاعية وذلك من خلال الترتيب التنازلي للدرجات، تم تحديد تلميذات المجموعة العليا مرتفعات الدرجات وعددهن(25) تلميذة بنسبة (27%) من العينة، وتم تحديد تلميذات المجموعة الدنيا منخفضات الدرجات وعددهن(25) بنسبة (27%)، وحذف (20) تلميذة، وتم استخدام اختبار "T" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات العينة الاستطلاعية في المجموعتين: العليا، والدنيا لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(7):

اختبار "T" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات العينة الاستطلاعية في المجموعتين: العليا، والدنيا لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية عند درجة حرية= 68

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
مرتفعات الدرجات	25	1.8169	.274670	1.10	0.29	13.11	0.000	دال
منخفضات الدرجات	25	2.6138	.232040					

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (F) لبطاقة الملاحظة بلغت (1.10) بمستوى دلالة يساوي (0.29) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني وجود تجانس بين فقرات بطاقة الملاحظة، كما يتضح أن قيمة "T" لبطاقة الملاحظة بلغت (13.11) بمستوى دلالة يساوي (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات تلميذات العينة الاستطلاعية في المجموعتين: العليا، والدنيا، وهذا يشير إلى أن بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية صادقة من خلال قدرتها على التمييز بين مجموعتي العينة الاستطلاعية(العليا والدنيا)، مما جعل الباحثين مطمَئِنين لتطبيقها على عينة البحث.

ثبات بطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة، تم حساب ثباتها، وذلك بطريقتين هما ثبات الملاحظين والتجزئة النصفية وفيما يأتي الخطوات التي تم بها ذلك:

- **ثبات الملاحظين:** ولإيجاد ثبات الملاحظين لا بُد من إيجاد ثبات تقديراتهم، ومعامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين كالآتي:
- **ثبات التقديرات بين الملاحظين:** ولإيجاد ثبات تقديرات الملاحظين تم اختيار ملاحظين هما: الباحثان كمحلل واحد متفق عليه، ومعلمة زميلة من جهة أخرى، وقد تم مراعاة النقاط الآتية:
  - أن تبدأ الملاحَظة، وتنتهي في وقت واحد بالنسبة للباحثين والمعلمة الزميلة.
  - تسجيل البيانات بعد ملاحظتها مباشرة للتأكد من سلامة البيانات.

وتم التحقق من ثبات تقديرات الملاحظين، من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين الدرجة الكلية للمهارات لكل تلميذة في تقديرات الملاحظين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(8):

معامل الارتباط بين تقديرات الملاحظتين للمهارات ودلالته الإحصائية

الملاحظتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين الملاحظين	مستوى الدلالة
الأولى	70	1.8169	0.27467	0.816	0.000
الثانية		2.6138	0.23204		

يتضح من الجدول (8) أن معامل الارتباط بين تقديرات الملاحظين يساوي (0.816) وأنه ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.00)، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية إحصائيًا من الثبات، يسمح بتطبيقها على العينة الأساسية.

الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين:

لإيجاد نسبة الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين، تم حساب نقاط الاتفاق، ونقاط الاختلاف بين تقديراتهم للمهارات، ومن ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحثين من جهة، وبينهم وبين المعلمة المتخصصة من جهة أخُرى باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كالآتي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف الاختلاف) × 100%

وبعد حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين، وللتحقق من ثبات الملاحظة، تم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام المعادلة - التي وضعها هولستي (Holisty:1969) -الآتية:

$$R = \frac{n \times m}{1+(n-1)\times m}$$

حيث: (R) معامل الثبات، (n) عدد الملاحظين = 2، (m) معامل الاتفاق.

ويتضح عدد نقاط الاتفاق وعدد نقاط الاختلاف في الجدول الآتي:

جدول (9):

نسبة الاتفاق بين الملاحظين وحساب ثبات بطاقة الملاحظة بمعادلة كوبر (Cooper)

المجال	عدد المهارات	ملاحظة الباحثين	ملاحِظة المعلمة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.	7	566	547	547	19	0.966	0.983
تصميم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	9	731	710	710	21	0.971	0.985
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	9	659	630	630	29	0.956	0.978
بطاقة الملاحظة ككل	25	1956	1887	1887	69	0.965	0.982

يتبين من الجدول (9) أن نسبة الاتفاق الكلي في الأحكام بين الملاحظين تساوي (0.965) وهي نسبة عالية، وبمعامل ثبات كلي (0.982) وهو ثبات عالٍ، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بنسبة عالية إحصائيًا من الثبات، يسمح بتطبيقها على العينة الأساسية.

التجزئة النصفية لبنود بطاقة الملاحظة:

تم تجزئة فقرات بطاقة الملاحظة إلى نصفين بحيث يمثل النصف الأول الفقرات الفردية وهي: (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25)، ويمثل النصف الثاني الفقرات الزوجية وهي: (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24)، ومن ثَمَّ تم إيجاد درجة الارتباط بين نصفي

فقرات بطاقة الملاحظة المتساويين، وتعديل درجة الارتباط باستخدام معادلتي سبيرمان براون وجثمان، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول(10):

معاملات الارتباط بين نصفي فقرات بطاقة الملاحظة ومعامل الثبات والدلالة الإحصائية

المجال	فقرات بطاقة الملاحظة	عدد الفقرات	معامل الثبات بين نصفي فقرات بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط بين نصفي فقرات بطاقة الملاحظة	سيبرمان براون	جثمان
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.	النصف الفردي	4	0.639	0.832	0.909	0.905
	النصف الزوجي	3	0.583			
تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	النصف الفردي	4	0.958	0.960	0.980	0.973
	النصف الزوجي	5	0.937			
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	النصف الفردي	5	0.781	0.960	0.965	0.927
	النصف الزوجي	4	0.530			
بطاقة الملاحظة ككل	النصف الفردي	13	0.913	0.973	0.986	0.984
	النصف الزوجي	12	0.907			

يتضح من الجدول السابق (10) أن معامل الارتباط للمجال الأول في بطاقة الملاحظة بلغ(0.832)، بينما معامل الارتباط للمجال الثاني والثالث بلغ (0.960)، وبمتوسط كلي للبطاقة بلغ (0.973)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لسبيرمان براون(0.986)، ومعامل الثبات الكلي لجثمان(0.984)، وكلها معاملات ثبات عالية، عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على أن فقرات بطاقة الملاحظة المصممة لقياس المهارات اليدوية تتمتع بدرجة عالية إحصائيًا من الثبات، يسمح بتطبيقها على العينة الأساسية.

بعد التأكد من صدق، وثبات بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية في ضوء آراء السادة المحكمين، أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تتكون من (25) مهارة فرعية موزعة على(3) مجالات وهي:

مهارة إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة، ودقيقة، ومهارة تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة، ودقيقة، ومهارة اتباع قواعد الأمان، والسلامة في المختبر، وتمثل تلك المجالات المهارات اليدوية العلمية المختارة للبحث الحالي.

وللتأكد من سلامة النتائج، وتجنبًا لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة وقابلة للاستعمال والتعميم على مجتمع البحث، فقد حرص الباحثان على التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، والتي قد تؤثر في المتغير التابع، وضبطها قبل البدء في فترة التجريب، وهذه المتغيرات هي: (العمر- التحصيل العام- التحصيل في مادة العلوم) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(11):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الدلالة عند (α=0.05) للعمر- والتحصيل العام- والتحصيل في مادة العلوم للتعرف على الفروق في متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
العمر	التجريبية	30	166	13.02	58	0.731	0.468	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	30	168.4	12.40				
التحصيل العام	التجريبية	30	72.58	11.24	58	0.659	0.512	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	30	74.63	12.83				
التحصيل في مادة العلوم	التجريبية	30	69.43	10.69	58	1.069	0.290	غير دالة إحصائيًا
	الضابطة	30	72.83	13.75				

يتضح من الجدول (11) أن قيمة "T" تساوي على التوالي: (**0.731**)، (**0.659**)، (**1.069**) عند درجة حرية (58)، وبقيم احتمالية تساوي على التوالي: (**0.468**)، **0.512**)، (**0.290**) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة وفق متغيرات: (العمر- التحصيل العام- التحصيل في مادة العلوم)، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذه المتغيرات قبل تطبيق التجربة الميدانية للبحث.

5- لضبط متغير المهارات اليدوية العلمية الخاص بالبحث الحالي، طبق الباحثان بنفسيهما بطاقة الملاحظة الخاصة بالبحث الحالي على المجموعتين قبل تطبيق التجربة، ويبين الجدول الآتي نتائج التطبيق القبلي للبطاقة.

جدول(12):

اعتدالية البيانات في بطاقة المهارات اليدوية العلمية لعينة البحث "المجموعتين التجريبية والضابطة" في التطبيق القبلي

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية "التطبيق القبلي"	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
	0.096	60	0.200	0.947	60	0.111

يتضح من الجدول (12) أن مستوى دلالة اختباري(**Shapiro-Wilk،Kolmogorov-Smirnov**) أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني أن بيانات عينة الدراسة في بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية تتوزع توزيعًا اعتداليًا وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة المهارات اليدوية العلمية ككل، وفي كل مهارة على حِدة، ثم حساب قيمة "T"، لمعرفة الفروق بين المتوسطات كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(13):

نتائج اختبار "T" لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة وفقًا لمتغير المهارات اليدوية العلمية في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة / متغيرات التكافؤ	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة إجراء التجارب بصورة صحيحة ودقيقة.	1.58	0.580	1.53	0.525	0.362	0.794	غير دال
مهارة تصميم ورسم الأشكال والرسوم بصورة صحيحة ودقيقة.	1.47	0.420	1.55	0.698	0.558	0.579	غير دال
مهارة اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	1.64	0.470	1.59	0.559	0.380	0.705	غير دال
بطاقة الملاحظة للمهارات اليدوية	**1.56**	**0.310**	**1.56**	**0.350**	**0.090**	**0.929**	**غيردال**

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية في التطبيق القبلي، وكذا لكل مهارة على حِدة المتمثلة بـ:(مهارة إجراء التجارب بصورة صحيحة ودقيقة، مهارة تصميم ورسم الأشكال والرسوم بصورة صحيحة ودقيقة، مهارة اتباع قواعد الأمان والسلامة)، حيث بلغت قيم "T" على التوالي (0.362)، (0.558)، (0.380)، وبلغت قيمة "**T**" للمهارات اليدوية العلمية ككل(0.090)، وجميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)، كما نلاحظ أيضًا من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا من خلال المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذا المتغير قبل تطبيق التجربة الميدانية للدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للبحث:

تمت الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على الآتي: "ما المهارات اليدوية العلمية الضرورية واللازم تنميتها لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مجال تدريس العلوم؟".

من خلال عدة إجراءات قام بها الباحثان توصلا إلى إعداد قائمة أولية من المهارات اليدوية العلمية وضبطها، ثم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص، والأخذ بآرائهم وإجراء ما يلزم من تعديل والخروج بالصورة النهائية لقائمة المهارات اليدوية العلمية الضرورية واللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مجال تدريس العلوم، تم حصرها في ثلاثة مجالات رئيسة لتلك المهارات، ويندرج تحت كل مجال عدد من المؤشرات أو المهارات الفرعية، وذلك بالرجوع إلى المراجع، والدراسات التي تناولت المهارات اليدوية العلمية كدراسة (حسن، 2013؛ قشطة، 2008)، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(14):

قائمة المهارات اليدوية العلمية المختارة بصورتها النهائية

مجالات المهارات اليدوية العلمية	المؤشرات أو المهارات الفرعية
المجال الأول: **إجراء التجارب العلمية لاكتشاف**	1. يحضر الأدوات والمواد اللازمة لأداء التجربة. 2. يقوم بتنظيف أدوات التجربة جيدًا قبل، وبعد الاستخدام. 3. يجري التجربة وفق الخطوات الصحيحة.

المفاهيم والحقائق العلمية.	4.	يسجل ملاحظاته حول التجربة في دفتر خاص بذلك تدريجيًا.
	5.	يتشاور مع زملائه المشاركين معه في نفس التجربة.
	6.	يسجل نتائج التجربة بشكل نهائي في تقرير.
	7.	يسلم التقرير النهائي عن نتائج التجربة في الوقت المحدد.
المجال الثاني: تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	1.	يستخدم أقلاما مخصصة للرسم.
	2.	يبدأ بتحديد مساحة الشكل الذي يريد رسمه.
	3.	يلون الأماكن المحددة والمستهدفة بألوان مختلفة ضمن الشكل الواحد.
	4.	يستخدم أسلوب المحاكاة أثناء تصميم أو رسم الشكل المطلوب.
	5.	يقسم الصفحة إلى مربعات لتصميم الرسوم والأشكال المكلف برسمها.
	6.	يبرز التفاصيل الدقيقة عند رسم أو تصميم مكونات الشكل المطلوب.
	7.	يبدأ من السهل إلى الصعب والأكثر تعقيدًا أثناء الرسم أو التصميم المكلف به.
	8.	يعبر عن العمليات الحيوية الجارية في جسم الكائنات الحية بأشكال أو مخططات واضحة.
	9.	يستخدم النسخ واللصق من الكمبيوتر أو الإنترنت في رسوماته.
المجال الثالث: اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	1.	يدخل المختبر بهدوء.
	2.	يرتدي المِعطف الخاص بالمختبر.
	3.	يتقيد بما يسمع من تعليمات لازمة لإجراء التجارب.
	4.	يلبس أدوات الوقاية المناسبة.
	5.	يغلق الزجاجة بإحكام بعد أن يأخذ منها ما يريد.
	6.	يحافظ على نظافة، وتعقيم المواد والأجهزة.
	7.	يرمي فضلات التجربة في سلة المهملات.
	8.	يتعامل مع المواد، والأدوات، والأجهزة بحذر شديد.
	9.	يتصرف بحنكة حين يواجه أيَّ طارئ.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على الآتي: "ما فاعلية التكامل بين التدريس التبادلي، والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية المهارات اليدوية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة ذمار؟"

من خلال صياغة الفرضية الآتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية العلمية تُعزى لإستراتيجية التدريس المتبعة".

وللتُحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية ككل، ولكل مجال من المجالات الرئيسة للبطاقة، وقد تم استخدام اختبار"T" لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) للتحقق من صحة الفرضية بعد التحقق من اعتدالية البيانات الموضحة نتائجها في الجدول الآتي:

جدول رقم (15):

اعتدالية البيانات في المهارات اليدوية لعينة الدراسة (المجموعتين الضابطة والتجريبية) على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية "التطبيق البعدي"	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
	0.071	60	0.200	0.971	60	0.157

يتضح من الجدول (15) أن مستوى دلالة اختباري (**Shapiro-Wilk**،**Kolmogorov-Smirnov**) أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني أن بيانات عينة الدراسة في بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية تتوزع توزيعًا اعتداليًا.

ويوضح الجدول الآتي نتيجة اختبار "T" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة للمهارات اليدوية:

جدول(16)

نتيجة اختبار "T" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة للمهارات اليدوية لعينة الدراسة وعددها "N= 60"

المجال	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	η2	D	حجم التأثير
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة	الضابطة	30	1.999	0.559	58	16.623	0.000	0.827	4.365	كبير جدا
	التجريبية	30	3.795	0.194						

تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة	الضابطة	30	2.208	1.011	58	8.155	0.000	0.534	2.142	كبير جدا
	التجريبية	30	3.756	0.244						
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر	الضابطة	30	2.007	0.394	58	17.76	0.000	0.845	4.664	كبير جدا
	التجريبية	30	3.678	0.332						
المهارات اليدوية ككل	الضابطة	30	2.072	0.447	58	19.169	0.000	0.864	5.034	كبير جدا
	التجريبية	30	3.743	0.168						

يتضح من الجدول (16) السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات اليدوية، وكذا لكل مهارة على حدة المتمثلة بـ(بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية الآتية: "إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة، تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة، اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر")، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم "T" على التوالي (16.623)، (8.155)، (17.76)، وبلغت قيمة "T" للمهارات اليدوية ككل(19.169)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل بكثير من (α=0.05)، كما نلاحظ أيضًا من الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية من خلال المتوسطات الحسابية؛ لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة التي تنص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية (في بطاقة الملاحظة الكلي، وفي كل مجال من مجالاتها) ولصالح المجموعة التجريبية تُعزى للإستراتيجية المتبعة".

كما يتضح من الجدول (16) السابق أن قيم مربع إيتا (η2) للمهارات اليدوية ككل بلغت(0.864)، وفي كل مهارة من مهاراتها بلغت: (0.827) لمهارة (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة)، و(0.534) لمهارة (تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة)، و(0.845) لمهارة (اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر)، وجميعها أكبر من القيمة

المعيارية المحددة، وهذا يعني أن هناك أثرًا كبيرًا لاستخدام التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم في تنمية المهارات اليدوية، وكما يتضح أيضًا من قيم (D) التي كانت جميعها أكبر من القيم المعيارية المحددة.

ولإيجاد فاعلية استخدام التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم - في تنمية المهارات اليدوية - تم صياغة الفرضية البديلة الآتية:

" يُحقق استخدام التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم فاعلية مرتفعة (نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك ≤ 1.2) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية المهارات اليدوية" لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.

ولاختبار صحة الفرضية تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك وفق المعادلة السابق ذكرها، وبدرجة عظمى (P)= (4) لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية بحسب ما حدده الباحثان، أما نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك باستخدام متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة فتم توضيحها من خلال الجدول الآتي:

جدول(17):

نسبة الكسب المعدل في بطاقة الملاحظة القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المجال	الدرجة النهائية العظمى	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدلة لبلاك
إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة.	4	1.20	3.8	1.204
تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة.	4	1.12	3.76	1.208
اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر.	4	1	3.68	1.206
متوسط المهارات اليدوية ككل	4	1.11	3.75	1.206

يتضح من الجدول (17) أن استخدام التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تدريس مادة العلوم حقق فاعلية بلغت (1.206) في تنمية المهارات اليدوية ككل وفق معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك لدى تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي

لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية، وهي قيمة أكبر من الدرجة المعيارية (1.2) التي حددها بلاك للفاعلية، كما حقق فاعلية في كل مهارة من مهاراتها بلغت: (1.204) لمهارة (إجراء التجارب العلمية بصورة صحيحة ودقيقة)، و(1.208) لمهارة (تصميم ورسم الأشكال والرسوم التوضيحية بصورة صحيحة ودقيقة)، و(1.206) لمهارة (اتباع قواعد الأمان والسلامة في المختبر)، وهذا يدل على تحسن المهارات اليدوية "لدى تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية"، وقد يُعزى هذا التحسن إلى استخدام التكامل بين الإستراتيجيتين المتبعتين في تدريس تلميذات المجموعة التجريبية مادةَ العلوم.

تنسجم هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات التي تناولت استقصاء فاعلية التكامل بين الإستراتيجيات البنائية على متغيراتها التابعة كدراسة (وضحى العتيبي: 2018).

تفسير النتائج

التفسير:

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام التكامل بين الإستراتيجيتين المتبعة في تدريس مادة العلوم لتلميذات الصف الثامن الأساسي جعل من التعلم عملية ممتعة وشائقة للتلميذات؛ حيث أخرجت التلميذات من النمط التقليدي للتعلم مما زاد من حماس ودافعية التلميذات للتعلم. كما يعزو الباحثان تحسن المهارات اليدوية لدى تلميذات المجموعة التجريبية إلى أن هذا التكامل أعطى التلميذات فرصة للتفاعل مع الأجهزة والأدوات العلمية المناسبة للمستوى العمري والعقلي لهن، البعيدة عن مواطن الخوف، والخطر التي قد تلحق بهن داخل المختبر، بإشراف وتوجيه من قبل الباحثين نفسيهما اللذين قاما بتدريسهن.

فتلميذات المجموعة الواحدة وغير المتجانسة هن اللاتي يقُمن بإجراء التجربة وفق خطوات صحيحة، ودقيقة، ومتسلسلة، وموضحة في أوراق عمل خاصة لكل محطة علمية، وكذلك تدوين الملاحظات بشكل جماعي، ويتوصلن إلى الاستنتاجات، مع مراعاة الأمان، والسلامة من قبل التلميذات في المختبر، ويقدمن التقرير النهائي للمعلمة في الوقت المناسب، والمحدد مسبقًا، ويطبقن ما يتوصلن إليه من نتائج تجارب أو نشاطات في مواقف حياتية جديدة ساعدت التلميذات على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم. ربما كل ذلك ساعد في تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في اكتساب المهارات اليدوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: (حسن، 2013؛ Chambers, 2013).

الاستنتاجات:

مما سبق يمكن القول إنه يمكن توظيف التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية في تنمية المهارات اليدوية العلمية، حيث أثبتت نتائج البحث الحالي أن هناك فاعلية كبيرة في استخدام هذا التكامل في تنمية المهارات اليدوية العلمية، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، بالرغم أنه في الأصل أن المجموعتين متكافئتان، ولكن تطبيق هذا التكامل ساعد في تنمية المهارات اليدوية العلمية المختارة لدى المجموعة التجريبية بشكل أفضل مما هو عليه لدى المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى وضوح الخطوات الإجرائية للتكامل بين التدريس التبادلي والمحطات العلمية، وسهولة تنفيذ الأنشطة والتجارب العملية والمهام المتضمنة كل محطة علمية في ضوء التكامل المقترح القائم على التعلم النشط الذي يقوم من خلاله المتعلم ببناء المعرفة بنفسه من خلال التفاوض الاجتماعي والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة غير المتجانسة، وكذلك قيام كل تلميذة في هذا التكامل بدورها كـ(قائدة - متنبئة - موضحة - متسائلة - ملخصة - متخيلة) بالتناوب مع أفراد مجموعتها في تنفيذ التجارب في المختبر المدرسي، وهو المكان الذي تم تطبيق التجربة الميدانية للبحث الحالي فيه، كل ذلك ساعد تلميذات المجموعة التجريبية على اكتساب المهارات اليدوية وإتقانها بدرجة أفضل مما هي عليه لدى المجموعة الضابطة.

توصيات البحث:

استنادا إلى مشكلة البحث ونتائجه تم صياغة التوصيات الآتية:

1- إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناء الخدمة على استخدام المدخل التكاملي لإستراتيجيات تدريسية حديثة كإستراتيجيتي التدريس التبادلي والمحطات العلمية؛ لما لهما من تأثير في تنمية العديد من المهارات اليدوية العلمية، ولمرونة هذه الإستراتيجيات، وإمكانية توظيفها في تدريس جميع المواد الدراسية بمختلف المراحل الدراسية.

2- تطوير مناهج العلوم في مراحل التعليم العام، وخاصة مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الحاجة للمهارات الحياتية وخاصةً اليدوية منها، التي يحتاجها متعلم القرن الواحد والعشرين التي تمكنه من أن يكون مواطنًا صالحًا قادرًا على مسايرة متغيرات العصر وتحقيق آمال بلده وطموحاته.

3- التركيز على المهارات اليدوية العلمية في المناهج؛ لحاجة تلاميذ الصف الثامن إليها، ولوجود نقص في التركيز عليها في الوحدات التي استهدفها البحث خاصة في هذه المرحلة، لأنها مرحلة تشكل قيمَ واتجاهاتِ التلاميذ الشخصية.

مقترحات البحث:

نظرًا لعدم وجود دراسات تناولت فاعلية التكامل بين إستراتيجيات تدريس بنائية حديثة في الجمهورية اليمنية، أو لقلة الدراسات في هذا الاتجاه، فإن الباحثان يقترحان إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسات مماثلة حول أثر التكامل بين التدريس التبادلي والمحطات في التعليم العام، والتعليم العالي لمختلف المواد الدراسية.
2. إجراء المزيد من البحوث التربوية المتعلقة بالتكامل بين إستراتيجيات التدريس الحديثة، وفاعليتها في تنمية متغيرات تابعة أخرى لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
3. إجراء دراسات وبحوث تهدف إلى معرفة مدى توافر المهارات اليدوية العلمية الضرورية لمتعلم القرن الواحد والعشرين في المناهج الدراسية اليمنية في المراحل التعليمية المختلفة بهدف تطويرها.

المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2004)، *لسان العرب*، دار صادر.

عمر، أحمد مختار، وآخرون. (2008)، *معجم اللغة العربية المعاصرة*. (ط.1)، عالم الكتب للنشر.

الفيومي، أحمد بن محمد. (بدون). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي*. دار المكتبة العلمية.

أبو سرحان، عايد. (2014)، أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10* (4)، 445-457.

أبو عواد، فريال محمد، وعياش، آمال نجاتي. (2012). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *7* (2)، 79- 106.

الباوي ماجدة، شمر ثاني. (2012). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، *7*(3)، 1-26.

بشارات ميساء محمود. (2017). *أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم على التحصيل العلمي وبقاء أثر التعلم وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية.

التويجي، أحمد عبد السلام. (2018). تدريس الفيزياء العملية بإستراتيجية المحطات العلمية وأثره في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلبة المستوى الأول بكلية المجتمع بمحافظة عدن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (3)، 165- 190.

التيان، إيمان أسعد. (2014). *أثر استخدام إستراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر.

حبوش، سارة. (2017). أثر إستراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي [رسالة ماجستير غيرمنشورة]، الجامعة الإسلامية.

الحربي، نايف، والبلطان، إبراهيم. (2020). فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية المحطات العلمية على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *4*(124)، 61-120.

حسن، وردة. (2013). *فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة المستنصرية.

الحمود، خالد سعود. (2019). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، 10، 1-22.

حواس، نجلاء يوسف. (2019). فاعلية إستراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الوحدة الأولى من كتاب (لغتي حياتي) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، *28*، 207- 237.

خاجي، ثاني حسين، رشيد محمد عبد الكريم. (2016). أثر إستراتيجيتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، *72*، 359- 376.

الزعبي، جهان برهم. (2015). *فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة دمشق.

السامرائي، نبيهة. (2014). *الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم: المفاهيم - المبادئ - التطبيقات*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس. (2014). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *15* (2)، 448- 476.

الصانع، محمد إبراهيم. (1989). *المفاهيم البيئية في كتاب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الإعدادية في اليمن: دراسة تحليلية تقويمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك.

طعيمة، رشدي. (1987). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: "مفهومة – أسسه - استخداماته*. (ط.1)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

عبد الحمزة، غادة. (2013). أثر استخدام التدريس التبادلي في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة كلية التربية الأساسية*، *10*، 272-307.

عبد العظيم، عائشة. (2020). *تنمية مهارة التعبير باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للناطقين بغير العربية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عبد الكريم، منذر، حسين، هيام. (2017). أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تحصيل مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهم الإبداعي، *مجلة نسق*، (13)، 173-202.

عرفة، لانا، والمقدادي، أحمد. (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حلّ المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مستويات تحصيلهم، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *13* (2)، 193-208.

العزاوي، إبراهيم. (2012). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة صحة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفتح لكلية التربية الأساسية*، (51)، 356- 371.

العلان، سوسن، والدبسي، أحمد. (2012). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة دمشق*، *28*(4)، 525- 544.

علاوي، محمود. (2020). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طالبات لصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية. *العراقية*، *11* (43/1)، 232-250.

عمر، عاصم محمد. (2018). فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام إستراتيجية محطات التعلم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *12* (2)، 226 -245.

الأغا، حمدان يوسف. (2012). *فاعلية توظيف إستراتيجية "Seven E's" البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر.

نصر، سالي. (2016). *أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية.

النواصرة، عمرجمال، والكراسنة، سميح محمود. (2020). أثر توظيف محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *7*(2)، 303-319.

الهدور، زيد أحمد. (2017). تحليل أسئلة بطاقة ملاحظة الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (7)، 232-257.

Arabic references

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (2004), *Lisān al-ʿArab, Dār Ṣādir.*

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār, wa-ākharūn. (2008), Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah. (st. 1), ʿĀlam al-Kutub lil-Nashr, (in Arabic).

al-Fayyūmī, Aḥmad ibn Muḥammad. (bi-dūn). *al-Miṣbāḥ al-Munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr lil-Rāfiʿī.* Dār al-Maktabah al-ʿIlmīyah, (in Arabic).

Abū Sarḥān, ʿĀyid. (2014), Athar istirātījīyah al-Taʿlīm al-tabādulī fī Taḥsīn mahārāt al-Istimāʿ al-nāqid ladá ṭalabat al-ṣaff al-tāsiʿ al-asāsī fī Muḥāfaẓat al-Zarqā'. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 10* (4), 445-457, (in Arabic).

Abū ʿAwwād, Firyāl Muḥammad, wʿyāsh, Āmāl Najātī. (2012). Athar istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat al-taḥṣīl al-dirāsī wa-al-tafkīr alt'mly ladá ṭālibāt al-ṣaff al-tāsiʿ al-asāsī. *Majallat Jāmiʿat al-Khalīl lil-Buḥūth, 7* (2), 79-106, (in Arabic).

al-Bāwī Mājidah, Shammar Thānī. (2012). Athar istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah fī Tanmiyat ʿamalīyāt al-ʿIlm ladá ṭullāb Maʿāhid iʿdād al-Muʿallimīn. *Majallat Jāmiʿat Karkūk lil-Dirāsāt al-Insānīyah, 7* (3), 1-26, (in Arabic).

Bishārāt Maysā' Maḥmūd. (2017). *Athar Istikhdām istirātījīyah al-Tadrīs al-Tabādulī fī tadrīs al-ʿUlūm ʿalá al-taḥṣīl al-ʿIlmī wa-baqāʾ Athar al-taʿallum wa-ithārat aldāfʿyh ladá ṭalabat al-ṣaff al-sābiʿ al-asāsī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, (in Arabic).

Altwyjy, Aḥmad ʿAbd al-Salām. (2018). Tadrīs al-Fīziyā' al-ʿAmalīyah b'strātyjyh al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah wa-atharuhu fī Tanmiyat ʿamalīyāt al-ʿIlm al-takāmulīyah ladá ṭalabat al-mustawá al-Awwal bi-Kullīyat al-mujtamaʿ bi-Muḥāfaẓat ʿAdan. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah*, (3), 165-190, (in Arabic).

Altyān, Īmān Asʿad. (2014). *Athar istikhdām istrātyjyty alfwrmāt wa-al-tadrīs al-tabādulī ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr alt'mly fī al-ʿUlūm lil-ṣaff al-thāmin al-asāsī bi-Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Azhar, (in Arabic).

Ḥabūsh, Sārah. (2017). *Athar istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-taʿlīmīyah fī Tanmiyat Mafāhīm wa-mahārāt ittikhādh al-qarār fī al-tiknūlūjiyā ladá ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-asāsī* [Risālat mājistīr ghyrmnshwrh], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, (in Arabic).

al-Ḥarbī, Nāyif, wālblṭān, Ibrāhīm. (2020). fāʿilīyat tadrīs al-ʿUlūm bi-istikhdām istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah ʿalá taḥṣīl al-mafāhīm al-ʿIlmīyah wālātjāh Naḥwa māddat al-ʿUlūm ladá ṭullāb al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bbnhā, 4* (124), 61-120, (in Arabic).

Ḥasan, Wardah. (2013). *Fāʿilīyat istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah fī ḥall al-masāʾil al-riyāḍīyah wa-al-mayl Naḥwa al-māddah ladá tlmydhāt al-ṣaff al-khāmis al-ibtidāʾī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah, (in Arabic).

al-Ḥammūd, Khālid Saʿūd. (2019). fāʿilīyat istirātījīyah al-Tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat al-tafkīr al-riyāḍī ladá al-mutaʿallimīn, *al-Majallah al-iliktrūnīyah al-shāmilah mutaʿaddidah al-Maʿrifah li-Nashr al-Abḥāth al-ʿIlmīyah wa-al-tarbawīyah, 10*, 1-22.

Ḥawwās, Najlāʾ Yūsuf. (2019). fāʿilīyat istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-taʿlīmīyah fī tadrīs al-Waḥdah al-ūlá min Kitāb (lughatī ḥayātī) ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-mustaqbalī wa-al-taḥṣīl al-maʿrifī li-talāmīdh al-ṣaff al-Awwal alʾʿdády. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 28*, 207-237, (in Arabic).

Khājy, Thānī Ḥusayn, Rashīd Muḥammad ʿAbd al-Karīm. (2016). Athar istrātyjyty al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah wwytly fī taḥṣīl ṭullāb al-ṣaff al-rābiʿ al-Adabī bi-māddat al-riyāḍīyāt wa-Tanmiyat atjāhāthm naḥwahā. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs (ASEP), 72*, 359-376, (in Arabic).

al-Zuʿbī, Jahān Burhum. (2015). *fāʿilīyat al-Takāmul bayna istrātyjyty al-tasāʾul al-dhātī wālmtshābhāt fī al-taḥṣīl wa-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá talāmidhat al-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī fī māddat al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Dimashq, (in Arabic).

al-Sāmarrāʾī, Nabīhah. (2014). *al-istrātījīyāt al-ḥadīthah fī Ṭuruq tadrīs al-ʿUlūm : al-mafāhīm-al-mabādiʾ-al-taṭbīqāt*. Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Alslyty, Firās. (2014). Athar istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrāʾy ladá talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-asāsī fī al-Urdun. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15* (2), 448-476.

al-Ṣāniʿ, Muḥammad Ibrāhīm. (1989). *al-Mafāhīm al-bīʾīyah fī Kitāb al-ʿUlūm wa-al-tarbiyah al-ṣiḥḥīyah bi-al-marḥalah al-iʿdādīyah fī al-Yaman: dirāsah taḥlīlīyah taqwīmīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Yarmūk, (in Arabic).

Ṭuʿaymah, Rushdī. (1987). *taḥlīl al-muḥtawá fī al-ʿUlūm al-Insānīyah : "mafhūmuh – ususuhu-astkhdāmāth*. (st. 1), Dār al-Fikr al-ʿArabī lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, (in Arabic).

ʿAbd al-Ḥamzah, Ghādah. (2013). Athar istikhdām al-tadrīs al-tabādulī fī al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ fī māddat al-fīziyāʾ. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 10*, 272-307, (in Arabic).

ʿAbd al-ʿAẓīm, ʿĀ'ishah. (2020). *Tanmiyat mhārh al-taʿbīr bi-istikhdām istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-ʿArabīyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā, (in Arabic).

ʿAbd al-Karīm, Mundhir, Ḥusayn, Hiyām. (2017). Athar istikhdām istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah fī taḥṣīl māddat al-kīmiyā' ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ wa-Tanmiyat tfkyrhm al-ibdāʿī, *Majallat nasaq*, (13), 173-202, (in Arabic).

ʿArafah, Lānā, wālmqdādy, Aḥmad. (2017). Athar Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá al-tadrīs al-tabādulī fī ḥalla al-Mas'alah al-riyāḍīyah wa-mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah fī ḍaw' mustawayāt thṣylhm, al-*Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 13* (2), 193-208, (in Arabic).

al-ʿAzzāwī, Ibrāhīm. (2012). Athar istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mhārh ṣiḥḥat al-qirā'ah aljhryh ladá talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā'ī. *Majallat al-Fatḥ li-Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah*, (51), 356-371, (in Arabic).

al-ʿAllān, Sawsan, wāldbsy, Aḥmad. (2012). Athar istikhdām ṭarīqat al-tadrīs al-tabādulī ʿalá al-taḥṣīl al-dirāsī fī māddat al-Tarbiyah al-Qawmīyah al-Ishtirākīyah li-talāmīdh al-ṣaff al-thāmin min marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī. *Majallat Jāmiʿat Dimashq, 28* (4), 525-544, (in Arabic).

ʿAllāwī, Maḥmūd. (2020). Athar istirātījīyah al-Maḥaṭṭāt al-ʿIlmīyah fī Tanmiyat al-tafkīr ʿĀlī al-rutbah ladá ṭālibāt li-Ṣaff al-rābiʿ al-adabī fī māddat al-jughrāfīyah. *al-ʿIrāqīyah, 11* (1/43), 232-250, (in Arabic).

ʿUmar, ʿĀṣim Muḥammad. (2018). fāʿilīyat tadrīs muqarrir al-aḥyā' bi-istikhdām istirātījīyah Maḥaṭṭāt al-taʿallum fī Tanmiyat al-Yaqẓah al-dhihnīyah wālāstyʿāb almfāhymy ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah,* 12 (2), 226-245, (in Arabic).

al-Aghā, Ḥamdān Yūsuf. (2012). *fāʿilīyat Tawẓīf istirātījīyah Seven E ′s "" al-binā'īyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-ḥayātīyah fī mabḥath al-ʿUlūm al-ʿĀmmah al-Filasṭīnī ladá ṭullāb al-ṣaff al-khāmis al-asāsī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Azhar, (in Arabic).

Naṣr, Sālī. (2016). *Athar istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā'y ladá ṭālibāt al-ṣaff al-tāsiʿ bi-Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah.

al-Nawāṣirah, ʿmrjmāl, wālkrāsnh, Samīḥ Maḥmūd. (2020). Athar Tawẓīf Maḥaṭṭāt al-taʿallum "al-dhakīyah" fī taḥṣīl al-ṭalabah fī mabḥath al-tārīkh. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (2), 303-319, (in Arabic).

Alhdwr, Zayd Aḥmad. (2017). taḥlīl as'ilat Biṭāqat mlāḥẓh al-shahādah al-thānawīyah al-ʿĀmmah lmādh al-riyāḍīyāt bi-al-Jumhürīyah al-Yamanīyah fī ḍaw' altṣnyfāt al-ḥadīthah ll'hdāf al-taʿlīmīyah. *Majallat al-Jāmiʿ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-ʿUlūm al-Tarbawīyah*, (7), 232-257, (in Arabic).

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

Denise, J. Jones.(2007). *The station approach: How to teach with limited Resources*. *Science* Scope, 30 (6), 16-21.

Palincsar, A. ; Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension Cognition and Instruction*.(2),: 117-175.

Chambers, D. (2013), Station Learning: Dose It Clarify Misconceptions On Climate Change And Increase Academic Achievement Through Motivation In Science Education (Unpublished Master's Thesis), Ohio University, USA

Oktavia Diana & Fitriana Diana.(2017), Developing Students' Reading Comprehension Skill through Reciprocal Teaching Strategy, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 82*,p: 20-27. (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 02/ 2023م
تاريخ القبـول: 04/ 05/ 2023م

اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم

د. خالد بن عبدالرحمن العوض*

abn_aotha@qu.edu.sa

ملخص:

تتناول هذه الدراسة معرفة اتجاهات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو اختبارات الرخصة التعليمية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية في المتغيرات المستقلة التالية: الجنس، نوع التخصص، والمرحلة الدراسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في الكشف عن اتجاهات المعلمين عن طريق استخدام استبانة أعدها الباحث وأجاب عليها 234 معلما ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن هناك اتجاها سلبيا اتخذه المعلمون ضد اختبارات الرخصة التعليمية المهنية. كما كشفت النتائج عن أهمية أن يكون تقويم المعلم من خلال أدائه التدريسي داخل الصف الدراسي وليس من خلال اختبار ورقي ذي اختيار من متعدد. واختُتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها إجراء المزيد من الدراسات حول الأسباب التي أدت إلى هذا الاتجاه السلبي نحو اختبار الرخصة التعليمية المهنية، وضرورة التنسيق بين الجهات المنفذة والمستفيدة وتلك التي تضطلع بمهمة إعداد المعلم في دراسة وتقويم واقع اختبار الرخصة التعليمية ومدى مناسبته التربوية في الحكم على أداء المعلمين.

الكلمات الرئيسة: الاتجاه، اختبارات الرخصة التعليمية، الرخصة المهنية، تقويم المعلم، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

* أستاذ المناهج العامة المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العوض، خالد بن عبدالرحمن. (2023). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 48-72.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1549

OPEN ACCESS
Received: 11-02-2023
Accepted: 04-05-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Teachers' Attitudes toward Licensure Examination and the Available Alternatives to Teacher Evaluation

Dr. Khaled Bin Abdulrahman Al-Awadh*

abn_aotha@qu.edu.sa

Abstract:

The primary purpose of this study is to determine the attitudes of teachers towards the licensure examinations and the alternatives available to evaluate teachers from the perspectives of teachers and determine if there are any statistical differences between these perspectives with regard to these dependent variables: Sex, area of specialization, and the educational level of the school. A descriptive methodology was employed through which a questionnaire was developed by the researcher to measure teachers' attitudes. 234 teachers responded to the questionnaire. The attitudes of teachers were found to be negative against these examinations. Teaching performance is best evaluated inside the classroom rather than through a paper multiple-choice test. The study concluded with a number of suggestions which included the need for all concerned parties to provide an evaluative study of the licensure test and determine its effectiveness for teachers.

Keywords: Attitude, Teacher licensure examinations, Professional license, Teacher evaluation, ETEC.

*

Cite this article as Al-Awadh, Khaled Bin Abdulrahman. (2023). Teachers' Attitudes toward Licensure Examination and the Available Alternatives to Teacher Evaluation, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 48-72.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

اتجه التعليم في السنوات القليلة الماضية إلى الاعتماد على الاختبارات المعيارية في تقويم التعليم سواء كان ذلك للطلاب أو للمعلمين، ولعلّ الجانب الرئيس في التعليم بعد الطلاب هو المعلم؛ لذا كان من الأهمية بمكان البحث عن وسائل يمكن من خلالها قياس كفاءته في التدريس وتقويم جودة أدائه التدريسي في المدارس.

لقد عمدت الكثير من الدول في العالم إلى استخدام الرخصة المهنية التعليمية التي يمكن من خلالها معرفة مدى نجاح المعلّم في مهنته وذلك لإرضاء الأطراف الذين يستفيدون من التعليم وهم عادة أصحاب المصالح stakeholders في الحكومات الذين يسعون إلى إثبات جودة التعلم وفعاليته، أو في الهيئات الإدارية المدرسية الذين يريدون الاستفادة القصوى من النفقات المالية التي يصرفونها على التعليم، أو النقابات المهنية التعليمية التي تريد تطوير المستوى المهني لأعضائها، أو أولياء الأمور الذين يحرصون على تعليم جيد وفعال لأطفالهم (Burnett & Meacham, 2002).

في بريطانيا، على سبيل المثال، بدأ الاهتمام بتقويم المعلمين عندما وافق البرلمان على قرار تقويم معلم المدرسة في 1991 حيث أصبح هذا النوع من التقويم شرطًا لدخول هذه المهنة , وأعلنت الحكومة أن جميع المعلمين سيخضعون للتقويم بحلول عام 1995، إلا أن هذه الخطوة قد سبّبت الكثير من المتاعب والتوترات لدى المعلمين بسبب هذه الموجة التي تنادي برفع المعايير (Brown *et al.*, 2002)

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أثرت حركة الكفاءات والمعايير التي ظهرت في تسعينيات القرن الماضي على التعليم بشكل عام حيث وضع المجلس الوطني للمعايير التدريسية المهنية NBPTS نظامًا مهنيا يعتمد على المعايير لقياس الأداء التدريسي للمعلمين لمواد معينة في مراحل مختلفة من التعليم (Ingvarson, 2002).

ويعتبر اختبار السلسلة العملية Praxis series هو أكثر الاختبارات شهرة في الولايات المتحدة وهو الذي تضعه هيئة الاختبار التربوي ETS المعروفة، والتي تضع أيضًا اختبار التوفل الشهير TOEFL. وهذا الاختبار، أي السلسلة العملية، يتكوّن من مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد (Darling-Hammond, 2017).

ومن تلك الدول التي بدأت باستخدام اختبارات الرخصة التعليمية المملكة العربية السعودية من خلال هيئة تقويم التعليم والتدريب التي اضطلعت بالعديد من المهمات ذات العلاقة بمهنة التعليم، ولعل أهمها وضع المعايير المهنية للممارسة المهنية في التعليم، وتطبيق الاختبارات المهنية للمعلمين، وإصدار الرخص التعليمية الخاصة بمهنة التعليم، بعد تطبيق لائحة الوظائف التعليمية التي اشترطت حصول المعلم على الرخصة التعليمية المهنية ذات المستويات المختلفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023 أ).

وكان أول اختبار للمعلمين في الرخصة التعليمية في عام 2022 حيث وصل عدد من خضع للاختبار إلى 200 ألف متقدم من المعلمين الذين كانوا على رأس العمل أو من الذين يتوقون للانخراط في مهنة التعليم في القطاعين العام والخاص في المملكة (واس، 2022).

لذا، ونظرًا لحداثة تجربة اختبارات الرخصة التعليمية في المملكة العربية السعودية، فإن الحاجة ماسة إلى معرفة آراء المشتغلين في الميدان التربوي وهم المعلمون الذين يطبقون المعايير المهنية التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب وتعتبر الأساس الذي تُبنى عليه اختبارات الرخصة المهنية التعليمية، فإن هذه الدراسة تتناول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة التعليمية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تتلخّص مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1- ما اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة التعليمية المهنية في المملكة العربية السعودية؟
2- ما هي البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم تعزى لاختلاف المتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، نوع التخصص، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة التعليمية المهنية.
2- معرفة أهم البدائل المتاحة في تقويم المعلمين.
3- معرفة الفروق بين اتجاهات المعلمين التي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة.

أهمية الدراسة:

1- تمثّل اتجاهات المعلمين نحو هذا التنظيم الجديد في تقويم المعلمين خطوة مهمة في تقييم هذه التجربة الجديدة المتمثلة في الرخصة التعليمية.
2- تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للمشتغلين في عملية إصلاح التعليم حول رأي المعلمين في هذه الخطوة الجديدة التي تستهدف تقديم تعليم جيد للطلاب والطالبات.
3- تسهم هذه الدراسة في معرفة البدائل المتاحة في عملية تقويم المعلمين بحسب آراء المعلمين أنفسهم.
4- تكشف هذه الدراسة عن الإيجابيات والسلبيات في نظام الرخص التعليمية كما يراها المشتغلون في الميدان التربوي وهم المعلمون.
5- تتيح هذه الدراسة الفرصة للمعلمين، وهم أهم ركن من أركان العملية التعليمية، في إيصال آرائهم إلى المسؤولين عن التعليم حول قضية مهمة تؤثر عليهم بصفة خاصة وهي الرخصة التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه:

هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميًا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرّض له من مواقف ومشكلات (اللقاني والجمل، 2003).

ويعرّفه العجارمة (2010) بأنه توجه عقلي مستقر نسبيا بناء على تقييم الشخص لموضوع أو جوانب معينة من الحياة مما يؤثر على سلوك الفرد وردود فعله تجاه هذه الموضوعات.

ويعرّفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه توجّهات المعلّم الإيجابية أو السلبية نحو اختبارات الرخصة التعليمية المهنية التي تعقدها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية والتي يمكن معرفتها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الرخصة المهنية:

الرخصة في مجال التربية هي السماح لشخص ما بممارسة مهنة التدريس من قبل جهة أو هيئة ذات مصداقية تقوم بتقييم المعلمين في ضوء مجموعة من المعايير التي تتفق ومتطلبات الأهداف التعليمية والتربوية للنظام التعليمي (عبدالعزيز، 2020).

ويعرفها الكندري وفرج (2001) بأنها العملية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلم الحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في مهنة التعليم.

لكن الباحث يتبنّى التعريف الصادر من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية للرخصة المهنية في لائحة الوظائف التعليمية (2022/1442) الذي ينص على أنها: " وثيقة تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب وفق معايير محددة؛ يكون حاملها مؤهلا لمهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها" (ص4).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أصبحت اختبارات الرخصة التعليمية المهنية الطريقة المفضّلة لأصحاب القرار في الحكم على أداء المعلمين داخل مدارسهم والتي يمكن من خلالها تطبيق مبدأ المحاسبة accountability الذي يمكن من خلاله مكافأة المعلم الجيد أو معاقبة المعلم السيئ.

في المملكة العربية السعودية، تضطلع هيئة تقويم التعليم والتدريب بمهمة عقد اختبار الرخصة التعليمية المهنية للوظائف التعليمية وهو أداة تقويمية مقننة لقياس مدى تحقق المعايير التربوية العامة والتخصصية للمتقدم على الرخصة المهنية.

بحسب الموقع الرسمي لهيئة تقويم التعليم والتدريب، هناك اختباران رئيسيان أولهما اختبار تربوي عام يشترك فيه جميع المعلمين والمعلمات من جميع التخصصات، وثانيهما اختبار تخصصي يتناول مفاهيم التخصص وبنيته (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023 ب).

الاختبار العام يتناول مجالات القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية؛ أما الاختبار التخصصي فتتباين المجالات فيه إذ يبلغ عدد التخصصات في هذا الاختبار 36 تخصصا. يندرج تحت هذه المجالات عدد من المعايير هي:

-الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية.
-التطوير المهني المستمر.
-التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.
-الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.
-المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه.
-المعرفة بطرق التدريس العامة.
-التخطيط للتدريس وتنفيذه.

-تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم.

-التقويم.

الهدف الرئيس من هذه الاختبارات التي أصبحت شرطًا أساسيا في الانخراط بمهنة التعليم هو تحسين جودة التدريس؛ لأنها، كما يقول المدافعون عنها، الطريقة التي تضمن أن المعلمين يمتلكون المعرفة العلمية والمهارات التربوية التي تجعلهم يمارسون عملهم بكفاءة وفعالية داخل الصف الدراسي. لكنّ هناك منتقدين لهذا النوع من الاختبارات التي يصفونها بأنها غير عادلة ولا تقيس جودة المعلّم.

وقد تناولت دراسات متعددة هذين الرأيين في الأدب التربوي إذ تقول إحدى الدراسات إن المعلمين الذين يؤدون هذه الاختبارات بشكل جيد هم في الحقيقة يمارسون التدريس بشكل جيد أيضًا داخل صفوفهم الدراسية، أي أن هذه الاختبارات أدوات قياس ناجحة ومقبولة لأداء المعلمين (Goldhaber and Hansen, 2010). لكن في الوقت نفسه هناك دراسات أخرى لم تجد أي ارتباط أو علاقة بين درجات المعلمين في هذه الاختبارات وفعاليتهم في الأداء التدريسي داخل الصف الدراسي (Ballou & Podgursky, 1999).

وقد أظهرت بعض الدراسات، مثل دراسة جولدهابر وهانسون (مرجع سابق) أن أثر هذه الاختبارات يتغيّر حسب المادة الدراسية التي تتناولها فقد وجدا أن اختبارات الرخصة في الرياضيات أداة قياس صحيحة تعكس جودة المعلم داخل الصف، لكن الأمر يختلف كثيرًا إذا كانت المادة في الدراسات الاجتماعية.

وقد وجدت دراسات أخرى أن هذه الاختبارات منحازة biased ضد مجموعات معينة من المعلمين (Darling-Hammond and Youngs, 2002) الذين ينتمون إلى جماعات غير تقليدية أو أقليات أو يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فيجدون صعوبة في تجاوز هذه الاختبارات، على عكس المعلمين الآخرين.

وبسبب مثل هذا الاتجاه النقدي ضد هذه الاختبارات، اقترح تيار آخر في الأدب التربوي طرقا بديلة في تقويم المعلمين مثل الملاحظة داخل الصف الدراسي والتي تعتبر طريقة فعالة في قياس جودة المعلمين (Taylor & Tyler, 2012).

وقد وجدت دراسة أخرى علاقة إيجابية بين اختبارات الرخصة واختبارات القيمة المضافة VAM أي الحكم على فعالية المعلم من خلال الاختبارات المعيارية التي يخضع لها طلّابه (Goldhaber,

(Grout, and Huntington-Klein, 2014؛ لكن هناك في المقابل من شكّك في وجود هذه العلاقة حيث أظهر تحليل لأكثر من 123 دراسة أن العلاقة بين اختبارات الرخصة التعليمية والأداء الجيد للمعلم ضعيفة ومتعارضة، وأن هذه الاختبارات لا تقدّم مؤشرا دقيقًا حول فعالية المعلم (Kane, Rockoff, and Staiger, 2008).

الدراسات السابقة:

درس **أبو طينة وزملاؤه** (Abu Tinah et al., 2017) نظام الترخيص في دولة قطر وتجربة التربويين هناك مع عملية الترخيص المنفذة حاليا في المدارس الحكومية. واستخدم الباحثون الاستبانة التي شارك فيها 1669 معلمًا عبروا فيها عن آرائهم في نقاط القوة والضعف لهذا النظام، والمعايير المهنية، وملفات الإنجاز المهنية. وقد كان اتجاه المعلمين في قطر مرتفعا نحو نظام الترخيص، وذا أثر إيجابي على الممارسات التربوية والقيادية.

رأى المشاركون في هذه الدراسة أن هذا النظام يرفع من شأن التدريس ومستواه كمهنة ويضمن تواجد معلمين مؤهلين أكفاء، ولا يرونه، أي النظام، مصدر إحباط في حد ذاته، لكن الإجراءات المتبعة معقّدة وهناك اعتماد كبير على الأوراق كشاهد إثبات، كما أن المصطلحات المستخدمة غامضة إلى حد كبير.

أما دراسة **المطيري** (2017) فقد هدفت إلى معرفة آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التعليم في دولة الكويت التي لم تبدأ فعليًا في تطبيق الرخصة التعليمية المهنية بعد. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتحديدًا أداة الاستبانة حيث شملت العينة 834 معلمًا.

وكان من نتائج الدراسة أن آراء المعلمين تعكس موافقة بدرجة واضحة على أن رخصة مزاولة مهنة التعليم ذات قيمة تربوية كبيرة. ووجدت الدراسة أن للرخصة قيمة في رفع القيمة المهنية لهذه الوظيفة أسوة بالوظائف والمهن الأخرى. وأوصت الدراسة في نهايتها بضرورة الإسراع في تطبيقها لما لها من دور في تطوير العملية التربوية.

وقد حاول **المطيري** (2022) الكشف عن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة البحث هي الاستبانة وتكونت عينة البحث من 400 خريج من إدارة التدريب التربوي في منطقة الرياض.

أثبتت نتائج البحث أن أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار الرخصة المهنية للتعليم تعود إلى اختبار الرخصة وطريقة إعداده، حيث اعتقد المستجيبون أن الاختبار لا يقيس المهارات العقلية المطلوبة لمهنة التدريس، وأشارت نتائج البحث إلى أن ضعف التنسيق بين مركز القياس والتقويم والجامعات السعودية هو السبب الأساسي لتدني درجات الخريجين. وفي ضوء تلك النتائج، أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية نوعية في مجال اجتياز اختبار كفايات الرخصة المهنية.

هدفت دراسة **الغثبر** (2020) إلى تحديد معوقات تطبيق الرخصة التعليمية لمعلم التعليم العام من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد بينت النتائج موافقة بدرجة كبيرة جدا لأفراد العينة على معوقات تطبيق الرخصة المهنية، حيث احتل بُعد "المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم" المركز الأول ثم بعد "المعوقات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الرخصة المهنية"، ثم بعد "المعوقات المتعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلم"، وأخيرًا بعد "المعوقات المتعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية". وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها إعادة النظر في الحوافز المقدمة في كل رتبة مهنية.

أما **الكنعان** (2021) فقد تناولت التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية والكشف عن الفروق في التحديات بحسب المتغيرات. واستخدمت الباحثة المنهج المزجي ذا التصميم التتابعي الاستكشافي وجمعت البيانات النوعية باستخدام المقابلة.

تكوّنت عينة الدراسة من 16 معلمة من معلمات العلوم، ثم بنت الباحثة استبانة حول التحديات التي تواجهها معلمة العلوم بناء على الدراسة النوعية حيث أجاب عليها 293 معلمة. وأوضحت النتائج أن التحديات في اختبار الرخصة متحققة بدرجة كبيرة سواء تلك التي تتعلق بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة أو تلك التي تتعلق بالوعي بأهمية الاختبار، أو تلك التي تتعلق بالاختبار التخصصي أو العام.

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يصف واقع الظاهرة، وتستخدم الاستبانة كأداة بحثية يمكن من خلالها معرفة اتجاه المعلمين حول الرخصة التعليمية المطبّقة حديثًا في المملكة وما إذا كان هناك ما يعتقدونه بوجود بدائل أخرى متاحة في قضية تقويم المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين خاضوا اختبار الرخصة المهنية في دورتها الثانية ويقدر العدد الإجمالي للمختبرين في الاختبار التربوي العام من خريجي الجامعات 95380 بحسب إحصائية هيئة التقويم (2023)، وبما أن هذا الرقم يزيد عن 5000 فإن حجم المجتمع بعد هذا الرقم يكون غير مهم (Gay & Airasian & Mills , 2014)، أي أن زيادة حجم العينة، رغم أنها ترفع من مستوى التمثيل، يصبح مكلفًا وقد لا يفيد إحصائيًا. لذا هناك حاجة للتوفيق بين حجم العينة وهامش الخطأ، أي العمل على جمع عينة بالقدر الذي يجعلها تمثّل المجتمع و تسجل هامش خطأ مقبول يقع عادة بين 4% و 8% عند مستوى ثقة 95%، وبما أن عينة الدراسة 234 معلما ومعلمة والتي تم جمعها بطريقة عشوائية بسيطة فإن هامش الخطأ margin of error في هذه الدراسة قد بلغ 6.4 % وهي نسبة مقبولة جدًا.

خصائص أفراد العينة:

توزعت العينة وفق عددا من المتغيرات وهي الجنس، ونوع التخصص من حيث كونه ينتمي لتخصصات العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية، والمرحلة الدراسية التي ينتمي إليها المعلمون والمعلمات. وجاءت خصائص العينة كما يوضحها الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة وفق معلوماتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	163	69.7
	أنثى	71	30.3
نوع التخصص	علوم إنسانية (لغات ودراسات إسلامية واجتماعيات)	162	69.2
	علوم طبيعية (رياضيات، علوم، حاسب)	72	30.8
المرحلة الدراسية	ابتدائي	106	45.3
	متوسط	67	28.6
	ثانوي	61	26.1
	المجموع	234	100.0

يتضح من الجدول رقم (1) أن النسبة الأكبر مشاركة في العينة من الذكور حيث بلغت 69.7 بالمائة من أفراد العينة بينما نسبة مشاركة الاناث 30.3 بالمائة. أما المعلمون في التخصصات

الإنسانية فقد بلغ عددهم 162 معلمًا بنسبة 69.2 بالمائة بينما وصلت نسبة المعلمين في تخصصات العلوم الطبيعية إلى 30.8 بالمائة. أما بالنسبة للمرحلة الدراسية فإن العدد الأكبر من أفراد العينة من المعلمين يعملون في المرحلة الابتدائية بنسبة 45 بالمائة؛ بينما نسبتهم في المرحلة المتوسطة 28.6 والمرحلة الثانوية 26.1 بالمائة.

أداة الدراسة:

بناء على منهج البحث في هذه الدراسة التي تتطلّب جمع بيانات مسحية لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو الرخصة التعليمية فإن الأداة المناسبة هي الاستبانة التي أعدها الباحث بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث تكونت في صيغتها النهائية من جزأين أحدهما يتناول البيانات الأولية الخاصة بمتغيرات العينة (الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية)، أما الثاني فقد ضم الاستبانة الرئيسة المكونة من 39 عبارة موزعة على محورين يتعلّق أولهما باتجاهات المعلمين نحو الرخصة التعليمية (31 عبارة)، وثانيهما بالبدائل التي يعتقد المعلمون أنها ممكنة في تقويم المعلمين (8 عبارات).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=5، موافق=4، إلى حد ما=3، غير موافق=2، غير موافق إطلاقًا=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف الموضح في الجدول رقم (2) التالي:

جدول رقم (2)

تصنيف إجابات العينة وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	5.00 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
إلى حد ما	3.40 – 2.61
غير موافق	2.60 – 1.81
غير موافق إطلاقًا	1.80 – 1.00

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين أولاهما الصدق الظاهري بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس حيث تم حذف وتعديل بعض العبارات بناء على الاقتراحات التي قدمها أعضاء هيئة التدريس، وثانيهما صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبانة اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، و النتائج موضحة في الجدول رقم (3) التالي :

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بنود استبانة اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه(العينة الاستطلاعية: ن=50)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	1	**0.8232	9	**0.6481	18	**0.8525	29	**0.6295
	2	**0.8368	10	*0.3489	19	**0.6378	31	**0.7108
	3	0.2025	11	**0.8144	20	**0.3718	32	**0.5715
	4	**0.7250	12	**0.3972	22	**0.6875	34	**0.5703
	5	**0.8126	13	**0.7283	25	**0.5731	35	**0.5148
	6	**0.7101	14	*0.3297	26	**0.7201	36	**0.8631
	7	**0.7834	15	**0.7706	27	**0.6195	37	**0.5460
	8	**0.5415	17	**0.4536	28	**0.8436	39	**0.7477
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	16	**0.3719	23	**0.5686	30	*0.3177	38	**0.6895
	21	**0.4604	24	**0.3756	33	**0.7190	40	**0.6472

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

أما معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محوري الاستبانة اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم بالدرجة الكلية للاستبانة، فالجدول رقم (4) التالي يوضحها:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط محاور استبانة اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=50)

المحور	معامل الارتباط
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	0.9890**
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	0.6945**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدولين (3) و (4) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل أو 0.05 فأقل؛ مما يدل على مناسبة الأداة لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، و الجدول رقم (5) التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=50)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	31	0.95
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	8	0.61
الثبات الكلي للاستبانة	39	0.95

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات الكلي مرتفع حيث وصل إلى 0.95 مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولًا: إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

تم حساب متوسط الإجابات والانحراف المعياري ودرجة الموافقة وكانت النتائج في المحور الأول الخاص باتجاه المعلمين نحو اختبار الرخصة،كما في جدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة عن اتجاهاتهم نحو اختبارات الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
34	أعتقد أن اختبار الرخصة لا يقيس الأداء الفعلي للمعلم داخل الصف	4.54	0.96	1	موافق بشدة
13	أعتقد أن اختبار الرخصة مصدر قلق للمعلم	4.52	0.96	2	موافق بشدة
5	أعتقد أنه لا حاجة لتجديد الرخصة مرة أخرى بعد اجتياز الاختبار	4.47	1.05	3	موافق بشدة
7	أعتقد أن اختبار الرخصة صعب	4.41	0.93	4	موافق بشدة
11	أعتقد أن نتائج اختبار الرخصة للمعلمين لا تعكس مستوى طلابهم	4.38	1.07	5	موافق بشدة
17	أعتقد أن اختبار الرخصة مضيعة للوقت والمال	4.20	1.18	6	موافق
38	أعتقد أن اختبار الرخصة هو إجراء رسمي لا علاقة له بتحسين التدريس	4.15	1.16	7	موافق
3	أعتقد أن اختبار الرخصة لا يقيس مهارات إدارة الصف	4.15	1.28	7	موافق
26	أعتقد أن اختبار الرخصة غير صادق تربويًا	4.09	1.22	9	موافق
28	أعتقد أن اختبار الرخصة يهمل المهارات النفسية والوجدانية	3.95	1.24	10	موافق
36	أعتقد أن الإعداد لاختبار الرخصة مكلّف ماليا	3.91	1.17	11	موافق
31	أعتقد أن اختبار الرخصة عقبة كبيرة في اختيار التدريس كمهنة	3.91	1.25	11	موافق

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
9	أعتقد أن اختبار الرخصة يقيس مهارات معرفية محدودة	3.37	1.31	13	موافق إلى حد ما
19	أعتقد أن إعلان نتيجة اختبار الرخصة جاء دون تأخير أو إبطاء	2.38	1.12	14	غير موافق
33	أعتقد أن لدى المعلّمين مصادر كافية في الاستعداد لاختبار الرخصة	2.15	1.19	15	غير موافق
6	أعتقد أن اختبار الرخصة مفيد من أجل ضمان تحقيق المعايير المهنية	2.00	1.11	16	غير موافق
16	أعتقد أن اختبار الرخصة مفيد للمسؤولين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعليم	1.98	1.10	17	غير موافق
35	أعتقد أن اختبار الرخصة مفيد من أجل التطور المهني للمعلم	1.98	1.15	17	غير موافق
21	أعتقد أن نتيجة اختبار الرخصة تقدّم تغذية راجعة للمعلم حول أدائه	1.94	1.09	19	غير موافق
18	أعتقد أن عملية اختبار الرخصة منظمة وسهلة	1.91	1.10	20	غير موافق
4	أعتقد أن اختبار الرخصة يساهم في تحسين جودة التعليم	1.90	1.14	21	غير موافق
1	أعتقد أن اختبار الرخصة يقيس معرفة المعلّم بدقة	1.89	1.09	22	غير موافق
8	أعتقد أن اختبار الرخصة له علاقة قوية بممارستي للتدريس	1.89	1.17	22	غير موافق
30	أعتقد أن اختبار الرخصة يكشف نقاط الضعف لدى المعلّم	1.84	1.01	24	غير موافق
14	أعتقد أن اختبار الرخصة يحسّن من مستوى ثقة الناس في أداء المعلّم	1.80	1.13	25	غير موافق إطلاقًا
25	أعتقد أن اختبار الرخصة يواكب المستجدات في التدريس	1.71	0.96	26	غير موافق إطلاقًا
2	أعتقد أنه ينبغي أن يكون اختبار الرخصة إجباريا لكل معلم	1.66	1.08	27	غير موافق إطلاقًا
27	أعتقد أن اختبار الرخصة يضمن تعليما جيدًا للطلاب	1.59	0.86	28	غير موافق إطلاقًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
24	أعتقد أنه ينبغي تجديد الرخصة كل خمس سنوات	1.56	0.93	29	غير موافق إطلاقًا
12	أعتقد أن عملية اختبار الرخصة شفّافة وواضحة	1.55	0.87	30	غير موافق إطلاقًا
10	أعتقد أن اختبار الرخصة هو الطريقة العادلة في تقويم المعلّمين	1.49	0.86	31	غير موافق إطلاقًا
	المتوسط* العام	**1.84**	**0.65**		**غيرمو افق**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

إن نظرة سريعة للجدول رقم (6) تكشف الاتجاه السلبي الذي اتخذه المعلمون ضد اختبارات الرخصة التعليمية المهنية حيث بلغ المتوسط العام لموقف المعلمين إزاء اختبار الرخصة 1.84 وهي في الحقيقة تقترب من درجة "غير موافق إطلاقًا" (التي تتراوح بين 1 إلى 1.80) رغم أنها في بداية المدى الخاص بدرجة غير موافق (التي تتراوح بين 1.81 إلى 2.60).

إن هذا الموقف السلبي للمعلمين تجاه اختبار الرخصة يشير إلى اعتقادهم بأن الاختبار لا يقيس الأداء الفعلي للمعلم داخل الصف بمتوسط مرتفع بلغ 4.54، وأنه مصدر قلق (4.52)، ولا حاجة لتجديد الرخصة بعد اجتيازها (4.47)، وأن الاختبار صعب (4.41)، وأنه لا يعكس مستوى الطلاب (4.38). هذه النتائج تختلف عن دراسة طلال المطيري (2017) التي سجلت اتجاها إيجابيا نحو تطبيق الرخصة.

كما لم يوافق المعلمون بدرجة (غير موافق إطلاقًا) على العبارات التي تتحدث عن اختبار الرخصة بأنه يحسّن من مستوى ثقة الناس في أداء المعلم (العبارة 14) أو أنه يواكب المستجدات (25)، أو أنه ينبغي أن يكون إجباريًا (2)، أو أنه يضمن تعليما جيدًا للطلاب (27) أو أنه ينبغي تجديد الرخصة كل خمس سنوات (24)، أو أن عملية الاختبار شفافة وواضحة (12) أو أن اختبار الرخصة هو الطريقة العادلة في تقويم المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالقول بأن تطبيق هذه الاستبانة جاء بعد تنفيذ اختبارات الرخصة المهنية في دورتها الثانية 1443هـ وظهور نتائجها التي كشفت أن نسبة اجتياز المتقدمين

الجدد لمهنة التعليم بلغت 41 بالمائة، إذ ذكر تقرير النتائج الإحصائية للمختبرين من المتقدمين الجدد أن العدد الإجمالي للمختبرين في الاختبار التربوي العام من خريجي الجامعات الحكومية 95380 مختبرًا، كانت نسبة الذكور منهم 32.4 % (30928 مختبرًا) أما الإناث فبلغت نسبتهن 67.6 % (64452 مختبرة) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023/1443 ج).

كما أن هذه النتائج تتفق مع دراسة عيسى المطيري (2022) في مجال إعداد الاختبارات إذ إن هذه الاختبارات لا تقيس الأداء الفعلي للمعلم لأنها لا تهتم بالقدرات العليا ومهارات التفكير العلمي.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة الكنعان (2021) في صعوبة اختبار الرخصة المهنية للمعلمين وفي عدم أهميته، وفي أنه مصدر قلق للمعلمين وأن نسبة كبيرة منهم يشعرون بالخوف من الفشل في اجتياز هذا الاختبار.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني: ما هي البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة لتقييم المعلمين؟

تم حساب متوسط الإجابات والانحراف المعياري ودرجة الموافقة وكانت النتائج في المحور الثاني الخاص بالبدائل المتاحة في تقويم المعلمين كما في جدول رقم (7) التالي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بالبدائل المتاحة لتقييم المعلمين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
37	أعتقد أن تقويم أداء المعلّم التدريسي داخل الصف خيار أفضل في تقويم المعلّم	4.20	1.03	1	موافق
23	أعتقد أن التدريب الميداني للمعلمين الجدد خلال السنة الأولى خيار آخر في تقويم المعلم	4.19	0.97	2	موافق
32	أعتقد أن تقويم مدير المدرسة للمعلم يغني عن اختبار الرخصة	3.85	1.19	3	موافق
22	أعتقد أن تقويم المشرف التربوي للمعلم يغني عن اختبار الرخصة	3.81	1.26	4	موافق
39	أعتقد أن ملفات الإنجاز للمعلم خيار آخر في تقويم المعلّم	3.68	1.11	5	موافق

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
29	أعتقد أن تقويم الطلاب للمعلم خيار آخر متاح كبديل للرخصة	2.53	1.34	6	غير موافق
20	أعتقد أن آراء أولياء الأمور مفيدة في تقويم المعلّم	2.36	1.21	7	غير موافق
15	أعتقد أن نتائج الطلاب في الاختبارات المعيارية مفيدة في تقويم المعلم	2.12	1.12	8	غير موافق
	المتوسط* العام	**2.28**	**0.59**		**غير موافق**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

أما بالنسبة إلى السؤال المتعلق بالبدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة فقد أوضح المستجيبون في الجدول رقم (7) أن تقويم أداء المعلم التدريسي يكون داخل الصف بمتوسط مرتفع بلغ 4.20 أي أن الاختبار المعرفي الورقي ذا الاختيار من متعدد لا يقيس الأداء التدريسي للمعلم داخل الصف.

كما أوضحت النتائج أن التدريب الميداني للمعلمين الجدد في السنة الأولى خيار بديل آخر، إذ جاء بمتوسط بلغ 4.19؛ لكن المعلمين لم يوافقوا على أن يكون الطلاب أو أولياء الأمور مصادر لتقويم المعلمين. والشيء الجدير بالذكر هنا هو أن المعلمين رفضوا أن تكون نتائج الطلاب في الاختبارات المعيارية التي تعقد لهم مؤشرا على تقويم معلميهم، أي أنهم لا يقبلون ما يعرف باختبارات القيمة المضافة value added measures التي ذكرها جولدهابر وزملاؤه في دراستهم عن اختبارات القيمة المضافة VAM (Goldhaber, Grout, and Huntington-Klein, 2014).

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم تعزى لاختلاف المتغيرات المستقلة: (الجنس، نوع التخصص، المرحلة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس - نوع

التخصص)، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعًا لاختلاف متغير الدراسة (المرحلة الدراسية). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف الجنس:

جدول رقم (8)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم باختلاف نوع الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	ذكر	163	1.91	0.67	2.29	0.023	دالة عند مستوى 0.05
	أنثى	71	1.70	0.57			
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	ذكر	163	2.31	0.59	1.11	0.267	غير دالة
	أنثى	71	2.21	0.60			
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم	ذكر	163	1.99	0.62	2.19	0.030	دالة عند مستوى 0.05
	أنثى	71	1.80	0.53			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.05 في محور اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية، وفي الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم في هذا المحور، تعود لاختلاف نوع العينة (ذكر – أنثى)، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور.

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ت) غير دالة في محور البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم في هذا المحور، تعود لاختلاف نوع العينة (ذكر - أنثى).

الفروق باختلاف نوع التخصص:

جدول رقم (9)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم باختلاف نوع التخصص

المحور	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	علوم إنسانية	162	1.80	0.59	1.66	0.098	غير دالة
	علوم طبيعية	72	1.95	0.75			
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	علوم إنسانية	162	2.28	0.58	0.07	0.945	غير دالة
	علوم طبيعية	72	2.27	0.62			
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم	علوم إنسانية	162	1.90	0.55	1.41	0.160	غير دالة
	علوم طبيعية	72	2.02	0.69			

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيم (ت) غير دالة في محوري اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية، والبدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين، وفي الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو

اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع تخصص أفراد العينة (علوم إنسانية - علوم طبيعية).

الفروق باختلاف المرحلة الدراسية:

جدول رقم (10) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم باختلاف المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية	بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.49	0.612	غير دالة
	داخل المجموعات	97.38	231	0.42			
البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.20	0.817	غير دالة
	داخل المجموعات	81.84	231	0.35			
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم	بين المجموعات	0.34	2	0.17	0.47	0.625	غير دالة
	داخل المجموعات	83.52	231	0.36			

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية، البدائل التي يعتقد المعلمون أنها متاحة في تقويم المعلمين)، وفي الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلّم في تلك المحاور، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة، يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول الأسباب التي أدت إلى هذا الاتجاه السلبي نحو اختبار الرخصة التعليمية المهنية.

- التنسيق بين الجهة المسؤولة عن عقد هذا الاختبار وهي هنا هيئة تقويم التعليم والتدريب وبين الجهة المستفيدة وهي هنا وزارة التعليم لتقويم عملية اختبار الرخصة ودراسة مدى حاجة المعلمين لمثل هذا الاختبار.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لتقويم وبحث البدائل الأخرى في عملية تقويم المعلم مثل أن يكون تقويم الأداء داخل الصف الدراسي وليس مجرد اختبار ورقي ذي اختيار من متعدد.
- التنسيق بين الجهة المسؤولة عن عقد هذا الاختبار وهي هنا هيئة تقويم التعليم والتدريب وبين الجهة المسؤولة عن إعداد المعلمين وهي هنا كليات التربية في الجامعات لتقويم اختبارات الرخصة التعليمية ومعرفة الطرق التربوية المناسبة في تقويم المعلمين.
- ربط النتائج في اختبار الرخصة بمحاسبة المعلمين وتصنيفهم إلى فئات يؤدي إلى توتر المعلمين وقلقهم من الاختبار.
- التركيز على تجاوز اختبارات الرخصة والاهتمام الزائد بها من قبل المعلمين يجعلهم بعيدين عن التنمية المهنية المحمودة التي تعالج نقاط الضعف لديهم والتي يمكن الاهتمام بها من خلال برامج التأهيل والتدريب للمعلمين وليس الاختبارات الورقية.
- عدم استخدام الاختبارات المعيارية التي يخوضها الطلاب في الحكم على جودة التعليم الذي يقدمه المعلمون؛ لأن نتائج البحث التربوي تثبت عدم جدواها للطلاب أنفسهم، فضلًا عن استخدامها مع المعلمين.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

عبد العزيز، هاشم فتح الله عبد الرحمن. (2020). الترخيص لمزاولة مهنة التعليم: اتجاهاته، معاييره، متطلباته وأساليب تنفيذه. *مجلة إبداعات تربوية*، (14)، 9 - 31.

العجارمة، م. (2010). *مدخل إلى علم النفس التربوي*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الغثبر، نهى. (2020). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية و الصحة النفسية، 2*(3)، 195-240.

الكندري، جاسم يوسف، وفرج، هاني عبد الستار. (2001). الترخيص لممارسة مهنة التعليم، رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. *المجلة التربوية، 15* (58)، 13-55.

الكنعان، هدى بنت محمد. (2021). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية. *مجلة العلوم التربوية، 29*(3)، 1-41.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

المطيري، عيسى بن فرج. (2022). أسباب تدني درجات الخريجين في اختبار كفايات الرخصة المهنية للتعليم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. 9*(1)، 141-170.

المطيري، طلال سعد. (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. *مجلة العلوم التربوية، 25*(4)، 119-206.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023أ). *ضوابط الرخصة المهنية للوظائف التعليمية*. تم استرجاعها في 29 يونيو 2023 من موقع الهيئة:

https://etec.gov.sa/service/ProfessionalLicensing

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023ب). *اختبار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية*. تم استرجاعها في 29 يونيو 2023 من موقع الهيئة:

https://etec.gov.sa/service/ProfessionalLicensing

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023 ج). *نتائج المتقدمين لمهنة التعليم في اختبارات الرخص المهنية للمعلمين*. الدورة الثانية 1443هـ.

وكالة الأنباء السعودية - واس. (2022). هيئة تقويم التعليم والتدريب تنهي تطبيق اختبارات الرخصة المهنية. الرياض 27 رجب 1443 الموافق 28 فبراير 2022. تم استرجاعه في 5 يوليو 2023م:

https://www.spa.gov.sa/w1697567?lang=ar&newsid=2333220

Arabic references

ʿAbd al-ʿAzīz, Hāshim Fatḥ Allāh ʿAbd al-Raḥmān. (2020). al-Tarkhīṣ li-muzāwalat mihnat al-Taʿlīm : ittijāhātuhu, mʿāyyrh, mutaṭallabātuhu & asālīb tanfīdhihi. *Majallat Ibdāʿāt tarbawīyah*, (14), 9-31, (in Arabic).

al-ʿAjārimah, M. (2010). *madkhal ilá ʿilm al-Nafs al-Tarbawī*. Dār al-Yāzūrī lil-Nashr *&* *al*-Tawzīʿ, (in Arabic).

Alghthbr, Nuhá. (2020). Muʿawwiqāt taṭbīq al-Rukhṣah al-Mihnīyah li-muʿallim al-Taʿlīm al-ʿāmm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah, 2* (3), 195-240, (in Arabic).

al-Kandarī, Jāsim Yūsuf, wfrj, Hānī ʿAbd al-Sattār. (2001). al-Tarkhīṣ li-mumārasat mihnat al-Taʿlīm, ruʾyah mustaqbalīyah li-taṭwīr mustawá al-Muʿallim al-ʿArabī. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 15* (58), 13-55, (in Arabic).

Kanʿān, Hudá bint Muḥammad. (2021). al-Taḥaddiyāt allatī tuwājihu Maʿlamat al-ʿUlūm fī al-ḥuṣūl ʿalá al-Rukhṣah al-mihnīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 29* (3), 1-41, (in Arabic).

al-Laqānī, Aḥmad Ḥusayn, & al-jamal, ʿAlī Aḥmad. (2003). Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah almʿrfh fī al-Manāhij & ṭuruq al-tadrīs. ʿĀlam al-Kutub, (in Arabic).

al-Muṭayrī, ʿĪsá ibn Faraj. (2022). asbāb tdny drjāt alkhryjyn fī akhtbār kfāyāt alrkhṣh al-mihnīyah lltʿlym min wijhat naẓarihim. Majallat Jāmiʿat Shaqrāʾ lil-ʿUlūm al-Insānīyah & al-idārīyah. 9 (1), 141-170, (in Arabic).

al-Muṭayrī, Ṭalāl Saʿd. (2017). Ārāʾ al-Muʿallimīn tujāha Rukhṣat muzāwalat mihnat al-tadrīs. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 25 (4), 119-206, (in Arabic).

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. (2023ʾ). Ḍawābiṭ al-Rukhṣah al-mihnīyah llwẓāʾf al-taʿlīmīyah. tamma astrjāʿhā fī 29 Yūniyū 2023 min Mawqiʿ al-Hayʾah:
https://etec.gov.sa/service/ProfessionalLicensing, (in Arabic).

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. (2023b). ikhtibār al-Rukhṣah al-mihnīyah llwẓāʾf al-taʿlīmīyah. tamma astrjāʿhā fī 29 Yūniyū 2023 min Mawqiʿ al-Hayʾah:
https://etec.gov.sa/service/ProfessionalLicensing, (in Arabic).

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. (2023 J). *natāʾij al-mutaqaddimīn li-mihnat al-Taʿlīm fī akhtbārāt al-Rukhaṣ al-mihnīyah lil-Muʿallimīn*. al-dawrah al-thāniyah 1443, (in Arabic).

Wakālat al-Anbāʾ al-Saʿūdīyah-wās. (2022). Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb tnhy taṭbīq akhtbārāt al-Rukhṣah al-mihnīyah. al-Riyāḍ 27 Rajab 1443 al-muwāfiq 28 Fabrāyir 2022. tamma astrjāʿh fī 5 Yūliyū 2023m:
https://www.spa.gov.sa/w1697567?lang=ar&newsid=2333220, (in Arabic)

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Abu Tinah, A. & Sadiq, H. & Al-Mutawa, F. &Chaaban, Y. (2017). An Examination of the Qatari Licensure System: Giving Voice to Educators at Government Funded Schools. *Journal of Education and Training Studies, 5*(12), 225-236.

Ballou D., & Podgursky M. (1999). *Are NCATE Teachers Better?*Unpublished manuscript, University of Missouri.

Brown, M., Ralph, S. and Brember, I. (2002) 'Change-linked work-related stress in British teachers', *Research in Education*, 67, 1-12.

Burnett, P.C. and Meacham, D. (2002) 'Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *30*(2), 141-154.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31, 13-25. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X031009013

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309.

Gay, L. R., Airasian, P., & Mills, G. (2012). Educational Research: Competencies for Analysis and Application (10th ed.). Pearson

Goldhaber, D., & Hansen, M. (2010). Using licensure exams to understand the effects of teacher preparation programs on teacher quality. *Journal of Teacher Education*, *61*(3), 247-256.

Goldhaber, D., Grout, C., & Huntington-Klein, N. (2014). Is it just a bad class? Assessing the long-term stability of estimated teacher performance. *Economica, 81*(323), 589-612.

Ingvarson, L. (2002) 'Building a learning profession, Paper No. 1, Commissioned Research Series, Canberra, Australian College of Educators.

Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review, 27*(6), 615-631.

Taylor, Eric S., and John H. Tyler. 2012. "The Effect of Evaluation on Teacher Performance." *American Economic Review*, 102 (7): 3628-51.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 17/ 05/ 2023م
تاريخ القبـول: 20/ 07/ 2023م

استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظرهم

د. أماني عبدالله بن جوير*
A.binjwair@psau.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وقد كشفت عن تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية) على استجابات الطلبة الجامعيين لعوامل التأثير في استدامة مشاركتهم في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا. وقد استخدام المنهج الكمي الوصفي، كما استخدمت استبانة صممت وفق مقياس ليكرت الخماسي كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (287) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن من أبرز العوامل في ذلك هي الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، التفاعل مع المعلمين، دعم المجتمع، وإدارة التعلم. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت أن التخصص يؤثر تأثيرًا كبيرًا في استجابات الطلبة الجامعيين لعوامل التأثير في استدامة مشاركتهم في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم الإلكتروني، استدامة مشاركة الطلبة، التعليم العالي، طلاب الدراسات العليا.

* أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: بن جوير، أماني عبدالله (2023). استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظرهم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 73-111.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1550

OPEN ACCESS
Received: 17-05-2023
Accepted: 20-07-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

University students' sustainable engagement in e-learning After the COVID–19 pandemic period from their Perspective

Dr. Amani Abdullah Bin Jwair *

a.binjwair@psau.edu.sa

Abstract:

This study aimed to explore the factors influencing the sustainability of undergraduate students' engagement in e-learning environments following the COVID-19 pandemic, from the students' perspective at Prince Sattam bin Abdulaziz University. It sought to examine the impact of demographic variables, including gender, major, and academic level, on students' responses to factors affecting their sustained participation in online learning. The study adopted the descriptive quantitative method, used a five-point Likert questionnaire as a data collection tool from the study sample, which consisted of 287 randomly selected male and female students. The study findings revealed several key factors, such as psychological motivation, peer collaboration, cognitive problem-solving, interaction with instructors, community support, and learning management. The results also indicated no statistically significant differences at 0.05, attributed to the gender variable. However, it was found that the students' major significantly influenced their responses to the factors affecting their continued engagement in e-learning environments post-COVID-19 pandemic. Furthermore, statistically significant differences were observed at a level below 0.05, attributed to the students' academic level.

Keywords: E-learning environments, Sustainability of student engagement, Higher education, Graduate students.

* Assistant Professor of Educational Technologies, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Bin Jwair, Amani Abdullah. (2023). University students' sustainable engagement in e-learning After the COVID–19 pandemic period from their Perspective, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 73-111.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

تعد مشاركة الطلبة عنصرًا مهمًّا في عمليتي التعليم والتعلم، حيث تعد من أهم عوامل نجاح التعلم، كما أنها تشير إلى جودته؛ لذا أكد التربويون على أن مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية تظهر عندما ينخرط المتعلم في العديد من أنشطة التعلم الخاص به مع زيادة تحفيزه على الإنجاز. لذا كان قياس مدى مشاركة الطلبة في البيئة التعليمية هو محور العديد من الدراسات السابقة بسبب ارتباطه بنتائج التعلم. من جهة أخرى، فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة أن هناك القليل من المعرفة حول آلية تفاعل ومشاركة المتعلمين مع أدوات التعلم وكيف يساعدهم ذلك على تعزيز التعلم لديهم (Fotinatos & Sabo, 2018). كما أدت جائحة كورونا وما بعدها إلى دفع قطاع التعليم في كثير من جامعات العالم إلى التحول كليًا أو جزئيًا إلى العالم الافتراضي وتوظيف بيئات التعلم الإلكتروني لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

وبالرغم من أهمية مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني؛ إلا أن الدراسات السابقة أظهرت أنه بسبب نقص التواصل بين المعلمين والطلبة، فإن أداء الطلبة الذين يشاركون في التعلم عبر الإنترنت غير مرضٍ، كما أن كفاءتهم وثباتهم ضعيفان أيضًا (Hu & Li, 2017). كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن مشاركة الطلبة في بيئة التعلم عبر الإنترنت غالبًا ما تكون أكثر صعوبة مما هي عليه في بيئة التعلم التقليدية وجهًا لوجه (Gillett-Swan, 2017; Hew, 2016). وعلى الرغم من أن الجيل الجديد أكثر خبرة وارتباطًا بالتكنولوجيا من الجيل السابق، إلا أن تطوير منصات التعلم والمناهج الدراسية وتصميم التدريس الجيد لغرض إشراك المزيد من طلاب الجيل الجديد في التعليم العالي يعد مهمة صعبة للغاية. لذا يجب على المعلمين الاهتمام بتعليم الطلبة والاستعداد لهذه المرحلة من خلال التصميم الجيد للعملية التعليمية بما يضمن مشاركتهم المعرفية الفاعلة.

وللمشاركة ثلاثة أبعاد مترابطة هي السلوكية والعاطفية والمعرفية. وتتضمن المشاركة السلوكية المشاركة في الأنشطة الاجتماعية واللاصفية وغالبًا ما يتم انتقادها بالمشاركة الجسدية، حيث يمكن للطالب المشاركة سلوكيًا وجسديًا دون إدراك ما يحدث في الصف الدراسي.

والمشاركة العاطفية، وهي شعور الطلاب بالانتماء ومشاركتهم أثناء التجارب التعليمية مثل الشعور بالرضا أو القلق أو الملل أو الإثارة كما ينتقد هذا البعد بأنه قد يحدث وقد لا يحدث.

والمشاركة المعرفية، وهي المكون السلوكي للمشاركة، والتي تتضمن الاهتمام وبذل الجهد (Filsecker & Kerres, 2014). وترتبط المشاركة المعرفية بالفضول الفكري والتعلم المنظم ذاتيًا

والاهتمام بالمهام وخلق الأهداف (Osama, et al., 2022) لدى المتعلم. كما تؤكد الدراسات السابقة على أن المشاركة المعرفية هي الأكثر أهمية، كما وأنها تتضمن المشاركة السلوكية والعاطفية (Harris, 2008).

ومن أهم مميزات التعلم الإلكتروني أنه يسمح بانخراط المتعلمين بنشاط في التعلم في أي وقت وفي أي مكان. في المقابل، غالبًا ما يفضل الطلبة الانخراط في بيئات التعلم التقليدية بشكل أكبر مقارنة ببيئات التعلم الإلكتروني نظرًا لقلة التفاعلات بين المعلمين والمتعلمين في التعلم الإلكتروني بسبب عامل المسافة (Cho& Cho, 2014). حيث تخلق هذه المسافة بين المعلمين والمتعلمين صعوبة في التواصل الثري الذي يجعلهم يشاركون بكفاءة واستمرار في التعلم عبر الإنترنت (Leeds, et al., 2013). كما يعد التعلم عبر الإنترنت بيئة صعبة للغاية لتطوير قدرات المتعلمين في التنظيم الذاتي للتعلم، لذا غالبًا ما يواجه المتعلمون الذين لا يمتلكون التنظيم الذاتي للتعلم صعوبة في الانخراط في بيئات التعلم الإلكتروني.

لذا أكد Lee and Choi (2011) على أن السبب الرئيسي لارتفاع معدلات تسرب الطلبة في التعلم الإلكتروني هو انخفاض مستويات مشاركتهم. ويقصد بمشاركة الطلبة مستوى التفاعل أو الجهد بين الوقت ومصادر التعلم التي تطور نتائج التعلم والخبرة (Lewis, et al., 2011). كما أكد كل من Carini, Kuh and Klein (2006) على أنه عندما يشارك الطلبة بشكل كبير في تعلمهم، فإنه يمكنهم تحسين تحصيلهم الأكاديمي، مثل الدرجات والتفكير النقدي ومن ثم القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة في الحياة الواقعية.

ويرى كلا من Robinson and Hullinger (2008) أن مشاركة الطلبة تعد مؤشرًا على جودة التعليم وما إذا كان التعلم النشط يحدث داخل الفصول الدراسية أو لا. كما يؤكد Murray (2018) على اتفاق التربويين على أن مشاركة الطلبة يعد شرطًا أساسيًا للنجاح في التعليم العالي. كما يؤكد التربويون على أن مشاركة الطلبة النشطة ضرورية في تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات مستدامة (Lee, et al., 2019).

وبالرغم من أن استدامة الحرم الجامعي تتطلب مشاركة المتعلمين، فإن مؤشرات مشاركة الطلبة من أجل الاستدامة لا تزال غير مدروسة (Lee, et al., 2019). بالنظر لما لمشاركة الطلبة من تأثير كبير على عمليتي التعليم والتعلم، ولكونها دليلا على جودة العملية التعليمية، من هنا تبرز

الحاجة الملحة لاستكشاف عوامل استدامة مشاركة الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا.

ونظرًا لأهمية قياس مشاركة الطلبة، فقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بتوفير العديد من أدوات قياس مشاركة الطلبة ولكن في بيئة التعلم وجهًا لوجه. وعلى الرغم من أهمية هذه الأدوات فإنها لا تتناسب مع خصائص مشاركة المتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني. وعلى الرغم من أن بعض الدراسات السابقة قد فحصت المشاركة في بيئات التعلم الإلكتروني؛ فإنها محدودة للغاية وغالبًا ما يتم قياس مستوى مشاركة الطلبة فيها من خلال المؤشرات السلوكية، مثل عدد الأسئلة المطروحة، والمحاضرات التي تم إجراؤها، وعدد المرات التي شارك فيها الطلبة في منتديات النقاش عبر الإنترنت، وعدد مرات تسجيل الدخول، وعدد المقالات المنشورة على لوحة الإعلانات (Henrie, Bodily, Manwaring & Graham, 2015)؛ لذا تظهر الحاجة الملحة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تواجه منصات التعلم الإلكتروني العديد من التحديات، من بينها إضفاء الطابع الشخصي على تجربة التعلم الإلكتروني والحفاظ على مشاركة الطلبة وتحفيزهم (Moubayed, et al., 2020). ويمثل إبقاء الطلبة مشاركين في التعلم عبر الإنترنت تحديًا كبيرًا (Henrie, Halverson, & Graham, 2015). لذا يعتمد نجاح وفعالية التعلم عبر الإنترنت على قدرة الطلبة في السيطرة على عملية التعلم الخاصة بهم، والمعروف في مجال علم النفس التربوي باسم التعلم المنظم ذاتيًا.

وغالبًا ما تعتمد مؤسسات التعليم العالي على أنظمة إدارة التعلم (Learning Management System) للتعلم الكامل أو المدمج عبر الإنترنت (Luna et al., 2017; Bogarín et al., 2018) خاصة في الكليات والجامعات السعودية، لذا من المهم استكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب التعليم العالي في هذه البيئات التعليمية.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي حددت العوامل التي تؤثر على مشاركة الطلبة في التعليم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا، إلا إنه من الواضح تمامًا أن التعلم الإلكتروني الذي يتم بعد جائحة كورونا ليس كما هو في أثناء الوباء. كما أنه من الواضح أن معظم نظم التعلم التي قد تم تحويلها بشكل أساسي إلى التعلم عبر الإنترنت بعد الجائحة سبقها استعداد كاف؛ لذا فقد لا تكون العوامل التي أثرت على مشاركة الطلبة في حالة التعلم الطارئ مشابهة لعوامل استدامة

مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد الجائحة لاسيما في المجتمع السعودي. ومن هنا تبرز ضرورة إجراء الدراسة الحالية.

علاوة على ما سبق، فبالرغم من اهتمام العديد من الدراسات السابقة بقياس مدى مشاركة الطلبة في البيئة التعليمية وجهًا لوجه قبل الجائحة؛ فقد أكدت دراسات سابقة أخرى (Lee, et al., 2019; Moubayed, et al., 2020; Osama, et al., 2020) على قلة البحوث التي تناولت قياس مشاركة الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني والعوامل التي تؤثر على استدامة مشاركتهم.

لذا أوصت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Ekanayake & Weerasinghe, 2020) باستكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني بكليات وجامعات أخرى بالعالم. كما أوصت دراسات أخرى باستكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في التعلم الإلكتروني من خلال عمل مقارنات بين استجاباتهم من حيث التخصص ومستوى الدراسة (نجاة & غالية، 2022). واستجابة لتلك التوصيات، تسعى الدراسة الحالية لاستكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وكما تسعى الدراسة لعمل مقارنات بين استجاباتهم من حيث الجنس، التخصص، ومستوى الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير مجال الدراسة (التخصص)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. الكشف عن العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا.
2. الكشف عن تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (متغيرات الجنس، ومجال الدراسة، المرحلة الدراسية) على قيم العوامل التي تؤثر على درجة استدامة مشاركة طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

1. تعد الدراسة الحالية بالغة الأهمية، لأنها تستكشف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
2. تعد الدراسة الحالية محاولة لدعم أهمية استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث تعد مشاركة الطلبة من أهم عوامل نجاح التعلم الإلكتروني كما تشير إلى جودته واستدامته.
3. قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه نظر مخططي المناهج والمسؤولين إلى أهمية تلافي العقبات والتحديات التي تقلل من استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم العالي.
4. قد تفيد الدراسة الحالية الباحثين في تقديم إطار مرجعي يثري المكتبات العربية نظريًا وعمليًا في مجال استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني.

5. قد توجه الدراسة الحالية الجامعات في تبني أهداف التنمية المستدامة لاسيما في مجال التعلم الإلكتروني.
6. يمكن أن تساعد الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس على تصميم مناهج فعالة للتعلم الإلكتروني مما يزيد من استدامة مشاركة جميع الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني.
7. تعد هذا الدراسة استجابة لتوصية بعض الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة استكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني في جامعات مختلفة (Ekanayake & Weerasinghe, 2020).

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني وهي (الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، التفاعل مع المعلمين، دعم المجتمع، وإدارة التعلم).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الطلبة (الذكور والإناث) بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، بالمملكة العربية السعودية وذلك لسهولة تطبيق الدراسة في مقر عمل الباحثة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ/ 2022م.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

مصطلحات الدراسة:

المشاركة:

ويقصد بها المشاركة المعرفية التي عرفها كل من Filsecker & Kerres (2014) بأنها المكون السلوكي للمشاركة التي تتضمن الاهتمام وبذل الجهد.

وتُعرَّف إجرائيًا بأنها: تفاعل ومشاركة الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في الأنشطة المختلفة للتعلم الإلكتروني.

التعلم الإلكتروني:

ويقصد به استخدام التكنولوجيا والأجهزة التقنية (مثل أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة) كوسيلة للوصول إلى المعلومات ومشاركتها (Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012).

ويعرف إجرائيا بأنه: استخدام التكنولوجيا الحديثة كمنصات التعلم الإلكترونية (البلاك بورد) للوصول للمعلومات والتواصل مع الطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الإطار النظري:

المشاركة المستدامة في بيئة التعلم الإلكتروني:

عرف Natriello (1984) المشاركة بأنها: مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة المتعلقة بالتعلم. وعرف كل من Filsecker & Kerres (2014) المشاركة بأنها المكون السلوكي للمشاركة التي تتضمن الاهتمام وبذل الجهد؛ بينما عرف Mosher, R., & MacGowan (1985) المشاركة بأنها المواقف تجاه السلوك التشاركي أو برنامج التعلم. ويعرّفها Hu and Kuh (2002) بأنها مقدار الجهد المبذول للأنشطة التعليمية التي تظهر الأداء المثالي. ويعرفها Lewis, et al. (2011) بأنها مدى مشاركة أفكار المتعلمين وأنشطتهم ومشاعرهم بنشاط في التعلم.

ولمشاركة المتعلمين معان متعددة تعتمد على الشخص الذي يقوم بالتدريس أو الشرح (Osama, Bahgat & Safwat, 2022). كما أكد Salas-Pilco,et al. (2022) على أن مشاركة الطلبة هي بناء معقد يفهم على أنه الجهد الذي يستثمره الطلبة في أنشطة التعلم، وقد تم تشكيله من خلال عدة عوامل وتفاعل للعلاقات داخل بيئة التعلم. وعلى الرغم من تعدد التعريفات السابقة لمشاركة الطلبة، فإنها تتفق في أن مشاركة الطلبة تشتمل على الجوانب الثلاثة وهي: السلوكية والنفسية والمعرفية.

وتصنف المشاركة إلى ثلاث فئات هي: المشاركة السلوكية (مثل التعلم المستمر، الجهد والتركيز المستمر في التعلم)، والعاطفية (مثل الاهتمام بالتعلم والإثارة)، والنفسية (مثل تفضيل التحديات والاستقلالية والمشاركة في المهام).

وحدد Marks (2000) المشاركة السلوكية بأنها خصائص سلوكية يمكن ملاحظتها لدى الطلبة مثل (مستوى الجهد المخصص للتعلم أو مستوى التحصيل التعليمي)؛ كما وصف Marks المشاركة العاطفية بأنها مشاعر المتعلمين حول التعلم (مثل الفائدة والملل والسعادة). كما أن هناك أنواعا أخرى للمشاركة مثل المشاركة المعرفية والأكاديمية والأداء.

وأكد كل من (Lewis, et al., 2011; Fredricks, Blumenfeld & Paris,2004) على أن المشاركة المعرفية تتعلق باستثمار المتعلمين في التفكير أو الجهد العقلي أو استراتيجيات التحصيل التعليمي . بينما أشار Appleton, et al. (2006) إلى أن المشاركة النفسية تتشابه مع المشاركة العاطفية. وتفسر

المشاركة الأكاديمية بالمشاركة من خلال الأنشطة، مثل الوقت الذي يتم استثماره في مهام التعلم، وأداء المهام والواجبات، وغيرها. بينما وصف Lee, et al. (2019) مشاركة الأداء بأنها مؤشر مرتبط بالمشاركة الأكاديمية؛ كما يؤكد كل من Handelsman, et al. (2005) أنها تعكس مستوى أداء التعلم الذي يرتبط بالثقة في التعلم، ودرجات الاختبار، وغيرهما.

لذا يجب على المعلمين التعرف على أبرز المؤشرات التي تميز مدى انخراط طلابهم في بيئة التعلم الإلكتروني، والسلوكيات التي يمكنهم توقعها من طلابهم. وتعد خصائص الطلبة من أهم العوامل المؤثرة على مشاركتهم في العملية التعليمية. وفي عام (2003) قام Kuh بقيادة مجموعة من العلماء لعمل إطار عمل وطني لمشاركة الطلبة، واقترح هذا الإطار أهم عنصرين لمشاركة الطلبة وهما سلوك الطالب الذي يشارك لاكتساب الخبرة، وعمل المؤسسة التعليمية التي تخلق البيئة.

واقترح Kuh وفريقه خمس ممارسات تعليمية جيدة هي: التفاعل بين الطالب والمعلم، والتعلم النشط والتعاوني، والتحدي الأكاديمي، والتجربة التعليمية الثرية، وبيئة الحرم الجامعي الداعمة. كما حدد Appleton, et al. (2006) أربعة عوامل لمشاركة الطلبة وهي العوامل الأكاديمية، العوامل السلوكية، والعوامل المعرفية، والعوامل النفسية. كما أكد Kuh (2003) على أن خصائص الأشخاص المؤسسيين الآخرين مثل الكليات والموارد المؤسسية والمرافق، وخصائص الطلبة لها دور كبير في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية.

بيئة التعلم الإلكتروني:

قدم التربويون العديد من التعريفات للتعلم الإلكتروني، ومع ذلك، فهم يتفقون في أنه استخدام للتكنولوجيا والأجهزة التقنية مثل أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة كوسيلة للوصول إلى المعلومات ومشاركتها (Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012). وهناك العديد من الطرق لتصنيف مقررات التعلم الإلكتروني، وإحدى هذه الطرق ما أشار إليها Mayadas, Miller, and Sener (2015) وهي النظر إلى التعلم الإلكتروني على مستوى المقرر. ويمكن أن تكون مقررات دراسية في الفصل الدراسي وجهًا لوجه وتُستخدم فيها أجهزة الحاسب الآلي لغرض المحاكاة أو التصميم، كما يمكن أن تكون مقررا تدريبيا يقدم بصورة تزامنية في الفصل الدراسي، وكذلك عن بُعد باستخدام مؤتمرات الويب. كما يمكن أن يكون المقرر مدمجًا بحيث يجمع بين التعلم المباشرة وجهًا لوجه والتعلم عبر الإنترنت. كما يمكن للمقرر الدراسي أن يتم تقديمه عبر الإنترنت بالكامل دون أن يكون هناك تفاعل وجهًا لوجه.

وعلى الرغم من أهمية مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني، فإن Moubayed, et al. (2020) أكدا على قلة الدراسات السابقة التي ركزت على قياس مستوى مشاركة الطلبة كأساس لتغيير وتحسين محتوى العملية التعليمية. حيث ركزت الدراسات السابقة على الطرق التي تساعد على تحسين مشاركة الطلبة في المقررات الدراسية باستخدام التكنولوجيا (Sawang, O'Connor, & Ali, 2017; Parsons & Taylor, 2011) وإن كانت قليلة مثل دراسة (Moubayed, et al., 2020).

كما أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة الطلبة والأداء الأكاديمي، فمستوى المشاركة الأعلى مرتبط بالحصول على درجات أفضل (Casuso-Holgado et al., 2013; Lee, 2014). وبالرغم من ذلك، فإن الدراسات السابقة لا تُظهر الإجراءات المتخذة بناءً على مستوى مشاركة الطلبة المُقاس، لأنه كان من الصعب قياس مشاركة الطلبة بشكل صحيح ومعرفة المقاييس التي يجب استخدامها، ويتضح ذلك في بيئة التعلم الإلكتروني التي تقدم جزئيًا أو كليًا عبر الإنترنت (Moubayed, et al., 2020). ومن ثم، فمن الأهمية بمكان قياس مستويات مشاركة الطلبة بشكل مناسب باستخدام المقاييس ذات الصلة، من أجل التمكن من اتخاذ إجراءات وقرارات صحيحة بناءً على القياسات أو المستويات المحددة (Moubayed, et al., 2020).

الدراسات السابقة:

أجرى Fülöp, et al. (2023) دراسة هدفت إلى استكشاف تحديات وتصورات التعلم الإلكتروني من أجل استدامة التعليم في "عصر الحياة الطبيعية الجديدة" من خلال تحليل العوامل التي تحفز قبول طلاب الجامعات الرومانية الذين درسوا دورات عبر الإنترنت خلال جائحة كورونا للتكنولوجيا. واستُخدم المنهج الكمي الوصفي كما تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وقد تم تلقي 1،875 استبيانًا من الطلبة.

وتشير النتائج إلى أن العوامل الخارجية لا تؤثر على الفائدة المتصورة للتعلم الإلكتروني، لذا يعتبر الطلبة أن سهولة الاستخدام المتصورة لا تؤثر على نية السلوك لاستخدام التقنيات الجديدة. كما ربطت نتائج الرضا عن التعلم الإلكتروني بالنجاح الأكاديمي والطلبة الرومانيين الذين استخدموا التعلم الإلكتروني أثناء الجائحة.

كما أجرى كل من نجاة وغالية (2022) دراسة هدفت لاستكشاف العوامل التي تؤثر على مشاركة الطلبة الجامعيين بالجزائر في التعلم عن بعد بالاعتماد على نموذج النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا لفيناكتيس 2003م. واستُخدم المنهج الكمي الوصفي، حيث تم توزيع

استبانة على 156 طالبًا من جامعة وهران الثانية بالجزائر. وأظهرت النتائج أن جودة الدروس المقدمة للطلاب لها تأثير كبير على سلوك الطلبة في التعلم عن بعد. وأوصت الدراسة بعمل مقارنات بين استجابات الطلبة الجامعيين من حيث التخصص ومستوى الدراسة.

كما أجرى كل من Kumar, et al (2022) دراسة هدفت للتعرف على تصورات المعلمين حول الحواجز التي تعيق الطلبة أمام المشاركة المستدامة في التعلم عبر الإنترنت في المؤسسات التعليمية العليا بشمال الهند خلال جائحة Covid-19. وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة الكترونية، وقد استجاب 1،111 معلمًا. وقد أظهرت النتائج أن العوائق التي تحول دون مشاركة الطلبة المستدامة على الإنترنت تنقسم إلى مجموعتين: مجموعة السلوك ومجموعة التكنولوجيا. تختلف هذه العوائق باختلاف الجنس والانضباط. كما كان للعوائق السلوكية تأثير أعلى من الحواجز التكنولوجية. كما كشفت النتائج أن العوائق السلوكية والتكنولوجية مرتبطة بشكل كبير بمشاركة الطلبة المستدامة في التعليم عبر الإنترنت.

كما أجرى Deka (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في مشاركة الطلبة في التعلم عبر الإنترنت خلال فترة كوفيد - 19 في الهند. تم استخدام المنهج الكمي المسحي، كما تم استخدام استبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي لجمع البيانات، كما تم توزيعها على الطلبة عبر الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من 290 طالبًا جامعيًا من طلاب دراسات عليا الجدد.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن مشاركة الطالب في التعلم عبر الإنترنت تتأثر بعوامل أهمها خصائص المعلم، وخصائص الطالب، وبيئة التعلم، والدعم الفني والإداري، وتصميم المقرر الدراسي، ومحتوى الدورة. كما أظهرت النتائج أن خصائص المعلمين هي أحد أهم العوامل التي تؤثر على مشاركة الطلبة في التعلم عبر الإنترنت. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة Deka (2021) في جزء من الهدف، بينما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة Deka (2021) في استكشاف العوامل المؤثرة على استدامة مشاركة الطلبة في المجتمع السعودي بعد جائحة كورونا، كما تختلف عنها في عينة الدراسة.

وبالمثل فقد أجرى كلا من Ekanayake and Weerasinghe (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على المحددات الرئيسية للمشاركة المستدامة لطلاب الجامعات في التعلم الإلكتروني بسريلانكا خلال فترة ما بعد جائحة كوفيد -19. وتم تطبيق المنهج المزجي، كما تكونت عينة الدراسة من (590) مشاركًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كلية التجارة والدراسات الإدارية. تم جمع البيانات الكمية من

خلال الاستبانة لقياس "المشاركة المستدامة في التعلم الإلكتروني". كما استخدم الباحثان المقابلات شبه المنظمة مع خمسة من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم عشوائيًا من كل قسم أكاديمي في الكلية.

وأظهرت النتائج أن الطلبة أظهروا درجة أعلى من المشاركة في التعلم الإلكتروني كان من بينهم (87.8 ٪) من المشاركين الذين انخرطوا بشكل كبير في التعلم الإلكتروني خلال فترة ما بعد جائحة Covid-19. كما أظهرت النتائج أن علاقة العوامل الأخرى بالمشاركة في التعلم الإلكتروني غير دالة إحصائيًا. كما أشارت النتائج إلى أن عدد المهام وطبيعتها بكل دورة، ووقت المحاضرات عبر الإنترنت، وأنشطة التعلم المصممة للطلاب بخلاف المحاضرات ومستوى مراقبة مشاركة الطلبة من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني تختلف بين الأقسام الأكاديمية.

كما أظهرت الدراسة أن إجراء المحاضرات الحية عن طريق أي منصة افتراضية أو عن طريق التكبير / التصغير أمر ممكن. ويتم التأكيد عليها بشكل أكثر فاعلية للحصول على مستوى أعلى من مشاركة الطلبة من مجرد تحميل محاضرات مسجلة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

واقترح الباحثان إعادة استخدام "الوضع المختلط للتعلم المدمج" للحصول على مشاركة أعلى الطلبة على المدى الطويل بدلًا من مجرد مفهوم "التعلم من المنزل". وقد اقتصرت دراسة كل من Ekanayake and Weerasinghe على كلية التجارة والدراسات الإدارية بجامعة كيلانيا. لذا اقترح الباحثان إجراء المزيد من الابحاث المستقبلية حول المشاركة المستدامة على طلبة كليات الجامعات الأخرى.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من Ekanayake and Weerasinghe (2020) في استخدام المقابلات شبه المنتظمة لجمع البيانات الكيفية والاستبانة لجمع البيانات الكمية. بينما تختلف عنها من حيث المجتمع وعينة الدراسة فقد شملت عينة الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

كما أجرى كل من Moubayed, et al (2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى مشاركة طلاب مقرر العلوم في بيئة التعلم الإلكتروني (نمط التعلم المختلط) من خلال استخدام مجموعة من تقنيات التعلم الآلي (خوارزمية الوسائل k) لتجميع الطلبة بناءً على 12 مقياسًا للمشاركة، وهي مقسمة إلى فئتين: فئة تتعلق بالتفاعل، والأخرى بالجهد. ومن خلال تحليل البيانات الكمية وهي (سجل أحداث الطلبة) يتم تحديد الطلبة غير المشاركين الذين قد يحتاجون إلى المساعدة.

وأظهر تحليل النتائج التجريبية أن من بين المقاييس ذات الصلة بالتفاعل والمجهودات المدروسة، عددَ عمليات تسجيل الدخول، ومتوسطَ مدة إرسال المهام، وهي الأكثر تمثيلًا لمستوى مشاركة الطلبة.

كما أجرى Lee, et al. (2019) دراسة هدفت إلى تطوير أداة لقياس مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني. وتحديد العوامل التي تؤثر على مشاركتهم. تم استخدام المنهج الكمي الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من ٢٤ عنصرًا لقياس مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من 737 طالبًا جامعيًا كوريًا عبر الإنترنت.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة عوامل تؤثر على مشاركة الطلبة في بيئة التعلم عن بعد، منها: حل المشكلات المعرفية، ودعم المجتمع، وإدارة التعلم، والتعاون بين الأقران، والدافع النفسي، والتفاعل مع المدربين. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة Lee, et al. (2019) في البحث عن العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا.

كما أجرى كل من Isaias and Issa (2013) دراسة للتعرف على ما إذا كانت عمليات إرسال مهام التقييم التي يتم تقديمها عبر أنظمة إدارة التعلم (LMS) والبريد الإلكتروني تزيد من الوعي بالاستدامة بين طلاب نظم المعلومات في البرتغال وأستراليا.

وتكونت عينة الدراسة من (N = 63) حيث تم ملاحظتهم بصورة غير رسمية، والتي تحتوي على البيانات الكمية والنوعية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يتم إنشاء وضع مربح للجانبين لأن أعضاء هيئة التدريس سعداء بأن مبادئ استدامة التعلم الإلكتروني يتم الترويج لها بنجاح في مناهج التدريس والتعلم، حيث يتم إنشاء جميع الاتصالات بين الطلبة عبر البريد الإلكتروني ونظم إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد ومودل والمنتديات).

كما أكدت نتائج الدراسة أن تحميل مهام التقييم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني ومرافق البريد الإلكتروني سهل، وغير مكلف، وملائم، وأقل استهلاكا للوقت والجهد مقارنة بالطرق التقليدية. كما أظهرت النتائج أن هذه الطريقة أكثر استدامة وأقل تكلفة، لأن هذه المبادئ تتماشى مع المبادئ الخاصة بنموذج الاستدامة والتعلم الإلكتروني.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد عددًا من المعايير والمؤشرات الإحصائية وأهمها (المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف ومعامل

الارتباط... إلخ) وذلك لوصف الأدبيات والدراسات السابقة والبيانات اللازمة لاستكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المقيدين بالجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1444هـ، حيث تم دعوتهم للمشاركة في هذه الاستبانة عن طريق البريد الإلكتروني الرسمي لجميع الطلبة والطالبات في كليات الجامعة، وأُرفق معها دعوة للموافقة على المشاركة، وتُرك لهم اختيار المكان والزمان المناسبين لتعبئة الاستبانة الإلكترونية، مما يسهل عليهم حرية التعبير عن آرائهم (Robson, 2002)، وكان عدد الاستجابات التي وصلت (291) استبانة، وبعد حذف الاستجابات العشوائية وغير المكتملة أصبح عددها (287) استجابة.

وتألفت عينة الدراسة من (287) طالبًا وطالبة، من تخصصات مختلفة (تربوية، إدارية، علمية)، ومراحل دراسية مختلفة (دراسات عليا، بكالوريوس، دبلوم)، ومستويات مختلفة (من الأول إلى الثامن). وقد تم استخدام الاستبانة لغرض استكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركات الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وفيما يأتي وصف لخصائص العينة.

وصف خصائص عينة الدراسة:

يوضح الجدول (1) وصفًا لعينة الدراسة وفقًا للبيانات الأساسية المتعلقة بالدراسة ومن أهمها الجنس ومجال التخصص والمستوى الدراسي والمرحلة الجامعية.

جدول (1):

وصف عينة الدراسة وفقًا للبيانات الأساسية

المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	30	10.5%
	أنثى	257	89.5%
	المجموع	287	100.0%

مجال التخصص	إداري	90	31.3%
	تربوي	105	36.6%
	علمي (ويشمل الهندسة والطب)	92	32.1%
	المجموع	287	100.0%
المستوى الدراسي	الأول	78	27.2%
	الثاني	39	13.6%
	الثالث	42	%14.6
	الرابع	41	%14.3
	الخامس	13	%4.5
	السادس	21	%7.3
	السابع	28	%9.8
	الثامن	25	%8.7
	المجموع	287	%100.0
المرحلة الدراسية	دبلوم فوق الثانوي	46	%16.0
	بكالوريوس	182	%63.4
	دراسات عليا (ماجستير ودبلوم عالٍ)	59	%20.6
	المجموع	287	100.0%

يتضح من جدول (1) أن معظم المجيبين من (الإناث)، بنسبة مئوية (89.5 ٪). وأن الطلبة في مستويات (البكالوريوس) هم الأغلبية لعينة الدراسة الحالية، حيث وصلت النسبة المئوية إلى أكثر من نصف عدد العينة (63.4 ٪). أما بالنسبة للطلاب في مستويات (الدبلوم فوق الثانوي)، فكانت هي المجموعة الأقل مشاركة في هذه الدراسة، حيث بلغت نسبتهم (16 ٪) من العينة. و(36.6 ٪) من المشاركين في هذه الدراسة كانوا من تخصص (تربوي)، في حين أن (32.1 ٪)، كانوا من تخصص (علمي) وأن (31.4%) كانوا من تخصص (إداري)، وأن طلاب المستوى الأول كانوا أكثر مشاركة في العينة بنسبة (27.2%)، فيما كان طلاب المستوى الخامس أقل مشاركة في العينة بنسبة (4.5%).

أدوات الدراسة

تم جمع البيانات الكمية من خلال استخدام استبيان لغرض استكشاف العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركات الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، حيث طورت الباحثة

أداة الدراسة (الاستبانة) بعد مراجعة الأدبيات السابقة، كما تم الاستفادة من الأداة التي صممها كل من (Deka,2021; Lee, et al.,2019).

وتكونت الاستبانة من جزأين رئيسين: القسم الأول يتعلق بالمعلومات الأولية لعينة الدراسة والتي تتمثل في (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمرحلة الدراسية)، أما القسم الثاني فتكون من (25) فقرة موزعة على ستة محاور، تمثل أبرز العوامل الرئيسية التي قد تؤثر على استدامة مشاركات الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا وهي: (الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، التفاعل مع المعلمين، دعم المجتمع، وإدارة التعلم).

كان لكل من العوامل الستة مجموعة من العبارات، العامل الأول وهو الدافعية النفسية وقد تكونت من ست عبارات، والعامل الثاني وهو التعاون بين الأقران وقد تكون من خمس عبارات، والعامل الثالث وهو حل المشكلات المعرفية والذي تكون من خمس عبارات كذلك، والعامل الرابع وهو التفاعل مع المعلم والذي تكون من عبارتين، والعامل الخامس وهو دعم المجتمع والذي اشتمل على ثلاث فقرات، والعامل السادس والذي تكون من أربع فقرات. وقد استخدم لتقدير العبارات مقياس ليكرت الخماسي (Likert) للإجابة عن أسئلة الاستبانة (أوافق بشدة- أوافق- محايد - غير موافق- غير موافق بشدة).

صدق محتوى الأداة:

وللتأكد من صدق محتوى الأداة الظاهري قامت الباحثة بعد الانتهاء من تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية، بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجالات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وتقنيات التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي حول كفاية الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ووضوح التعليمات والفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للمحاور التي ينتمين إليها، وطلب منهم كذلك اقتراح التعديلات، وإضافة أو حذف أيٍّ من فقرات الاستبانة. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة الاستبانة بصورتها النهائية المكونة من 25 فقرة.

صدق البناء (الاتساق الداخلي):

بعد التأكد من الصلاحية الظاهرة لأداة الدراسة، طبقت الباحثة الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (65) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لاستبيان العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2):

معامل بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لاستبيان العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا

العامل الأول: الدوافع النفسية			العامل الثاني: التعاون بين الأقران			العامل الثالث: حل مشكلة معرفية		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	0.724**	0.00	1	0.869**	0.00	1	0.927**	0.00
2	0.933**	0.00	2	0.813**	0.00	2	0.915**	0.00
3	0.941**	0.00	3	0.678**	0.00	3	0.877**	0.00
4	0.917**	0.00	4	0.868**	0.00	4	0.896**	0.00
5	0.925**	0.00	5	0.856**	0.00	5	0.913**	0.00
6	0.932**	0.00						
معامل الارتباط بالمحور	0.954**	0.00	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة	0.851**	0.00	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة	0.935**	0.00
العامل الرابع: التفاعل مع المعلمين			العامل الخامس: دعم المجتمع			العامل السادس: إدارة التعلم		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	0.911**	0.00	1	0.929**	0.00	1	0.856**	0.00
2	0.908**	0.00	2	0.959**	0.00	2	0.894**	0.00
			3	0.909**	0.00	3	0.817**	0.00
						4	0.863**	0.00

معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة	0.831**	0.00	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة	0.935**	0.00	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة	0.881**	0.00

من الجدول (2) تبين أن جميع معاملات الارتباطات بين الفقرات ومحورها وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة كانت مرتفعة موجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، هذا يعني أن الاستبانة يتوفر لها مؤشر صدق بناء مرتفع، وليس هناك حاجة لحذف أي عبارة منه.

حساب الثبات الإحصائي:

يوضح الجدول (3) معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة وفقًا لطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha, 1951).

الجدول (3)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	الدوافع النفسية	6	0.815
2	التعاون بين الأقران	5	0.803
3	حل مشكلة معرفية	5	0.827
4	التفاعل مع المعلمين	2	0.898
5	دعم المجتمع	3	0.872
6	إدارة التعلم	4	0.831
	الاستبيان ككل (الثبات العام)	25	0.764

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) للمحاور والاستبانة كاملة تتراوح بين (0.764) و (0.898)، وقيمة ألفا كرونباخ التي تدل على مستوى مقبول من الثبات تكون غالبًا أعلى من 0.7 (Field, 2017)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتصف بالثبات المناسب بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليمًا ومقبولًا.

تصحيح استبانة الدراسة الحالية:

تم تصحيح الاستبانة وفق خمسة مستويات (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) بناءً على المعادلة التالية: طول الفترة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد المستويات، ومن ثم حُسِبَ المدى (5-1)/5=0.8 وهو طول الفئة، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول.

المستوى	مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
المدى	أكبر من 4.23	-3.43 4.23	-2.62 3.42	-1.81 2.61	1.8 فأقل

المعالجات الإحصائية:

لتحليل البيانات وتفسير نتائج الدراسة، استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM-SPSS statistics (IBM SPSS Statistics for Windows v. 25). حيث رُمّزت البيانات وأُدخلت في الحاسوب، كما تم معالجتها إحصائيًا، باستخدام الأساليب الآتية:

a. الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
b. معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الإحصائي للاستبانة.
c. معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
d. اختبار ت (t-Test) لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس).
e. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير (مجال التخصص، المرحلة الدراسية).
f. اختبار شيفيه (Scheffe) لدلالة الفروق داخل كل مجموعتين في متغيرات (مجال التخصص، المرحلة الدراسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الرئيس للدراسة: "ما العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا؟ وكيف يمكن التغلب على التحديات التي تؤثر على استدامة مشاركتهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور الأساسية في هذه الدراسة، ويوضح جدول (4) النتائج.

جدول (4):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
1	الدوافع النفسية	4.05	1.05	5	مرتفعة
2	التعاون بين الأقران	4.22	0.75	1	مرتفعة
3	حل مشكلة معرفية	4.09	0.88	4	مرتفعة
4	التفاعل مع المعلمين	4.18	0.86	2	مرتفعة
5	دعم المجتمع	4.01	1.08	6	مرتفعة
6	إدارة التعلم	4.15	0.84	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للاستبانة	4.11	0.81	-	مرتفعة

ويتضح من جدول (4) أن:

- المتوسط الحسابي المرجح العام لأداة الدراسة (4.11) والانحراف المعياري (0.81)، وهذا يعني أن العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا مرتفعة، وبهذا لم تكن جائحة كورونا هي العامل المؤثر فقط في استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة.
- جميع العوامل المؤثرة على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا جاءت مرتفعة.

- وتم ترتيب المحاور حسب المتوسط الحسابي، حيث جاء محور (التعاون بين الأقران) بالمرتبة الأولى بمتوسط (4.22) وانحراف معياري (0.75)، وهذا يعني ارتفاع عامل التعاون بين الأقران في تأثيره على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا حيث سهل التعلم الإلكتروني التواصل بين الأقران في المراجعة والمشاريع عبر البلاكبورد.

- وجاء محور (التفاعل مع المعلمين) بالمرتبة الثانية بمتوسط (4.18) وانحراف معياري (0.86)، وهذا يعني ارتفاع عامل التفاعل مع المعلمين في تأثيره على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، حيث يسهّل التعلم الإلكتروني التواصل والوصول لعضو هيئة التدريس في أوقات مختلفة مما يساعد الطالب في مراحل تعلُّمه إذا أراد تغذية راجعة من معلمه، فقد يأخذها بشكل سريع.

- أما محور (إدارة التعلم) فجاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط (4.15) وانحراف معياري (0.84)، وهذا يعني ارتفاع عامل إدارة التعلم بصورة أكبر في التعلم الإلكتروني ويؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا.

- وجاء محور (حل مشكلة معرفية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط (4.09) وانحراف معياري (0.88)، وهذا يعني ارتفاع عامل حل مشكلة معرفية في تأثيره على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا حيث يمكن الطلبة من الوصول لتفسيرات جديدة وتحليل الأفكار.

- وجاء محور (الدوافع النفسية) بالمرتبة الخامسة بمتوسط (4.05) وانحراف معياري (1.05)، وهذا يعني ارتفاع عامل الدوافع في تأثيره على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا أيضًا، حيث زيادة الاهتمام والحماس للتعلم.

- أما محور (دعم المجتمع) فجاء بالمرتبة السادسة بمتوسط (4.01) وانحراف معياري (1.08)، وهذا يعني ارتفاع عامل الدوافع في تأثيره على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا أيضًا، حيث التفاعل والانتماء بين الطلبة في مجتمع الفصول الافتراضية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن جميع العوامل التي تؤثر في استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا مهمة من وجهة نظر الطلبة والتي من أهمها (الدوافع النفسية للطلاب، والتعاون فيما بينهم، والقدرة على حل مشكلة معرفية، والتفاعل مع المعلمين، ودعم المجتمع، وإدارة التعلم).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Deka, 2021; Lee, et al., 2019). كما تشير النتائج إلى أن الترتيب لهذه العوامل لا يعني أهمية عامل دون الآخر؛ لأنه ترتيب بفروق غير دالة. ويوضح جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محور الاستبانة.

جدول (1-6):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور الدوافع النفسية)

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
الدوافع النفسية	1	تعزز المقررات الإلكترونية اهتمامي بالتعلم	4.16	1.04	1	مرتفع
	2	أتحمس للدراسة عندما أحضر محاضرة عبر نظام البلاك بورد.	4.02	1.263	5	مرتفع
	3	أجد المحاضرات الإلكترونية مفيدة جدًا بالنسبة لي.	4.07	1.22	3	مرتفع
	4	أشعر أنه من المثير للاهتمام أن نأخذ محاضرة عن بعد.	4.06	1.213	4	مرتفع
	5	أتطلع إلى المحاضرة التالية بعد أخذي محاضرة عن بعد.	3.86	1.319	6	مرتفع
	6	أشعر أنني راضٍ عن المحاضرات التي أحضرها عن بعد.	4.1	1.186	2	مرتفع
	-	المتوسط الحسابي العام	4.05	1.05	-	مرتفع

جدول (6-2):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور التعاون بين الأقران)

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
التعاون بين الأقران	1	أراجع محتويات المحاضرات التي أحضرها عن بعد مع زملائي.	3.99	1.191	5	مرتفع
	2	أحاول حل المشكلات الصعبة التي تواجهني في التعلم الإلكتروني مع زملائي	4.3	0.881	3	مرتفع جدًا
	3	أعمل مع زملائي في مشاريع أو مهام عبر نظام البلاك بورد	4.06	1.13	4	مرتفع
	4	أطلب المساعدة من زملائي عندما لا أستطيع فهم المفهوم الذي يتم دراسته عبر نظام البلاك بورد.	4.36	0.845	2	مرتفع جدًا
	5	أحاول الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها زملائي في التعلم عبر نظام البلاك بورد	4.41	0.737	1	مرتفع جدًا
	-	المتوسط الحسابي العام	4.22	0.75	-	مرتفع

جدول (6-3):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور حل المشكلات)

	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
حل مشكلة معرفية	1	يمكنني استخلاص تفسيرات وأفكار جديدة من المعرفة التي أتعلمها في التعلم الإلكتروني	4.13	0.981	2	مرتفع
	2	يمكنني تحليل الأفكار والخبرات والنظريات حول المعرفة بعمق والتي تعلمتها في المحاضرات الإلكترونية	3.99	1.054	5	مرتفع
	3	يمكنني الحكم على قيمة المعلومات المتعلقة بالمعرفة المكتسبة في المحاضرات الإلكترونية	4.06	0.986	4	مرتفع
	4	أميل إلى تطبيق المعرفة التي تعلمتها إلكترونيًا	4.08	0.995	3	مرتفع

	في مشاكل حقيقية أو مواقف جديدة.				
5	أحاول أن أنظر للمادة التعليمية التي تعلمتها إلكترونيًا من منظور جديد.	4.16	0.947	1	مرتفع
-	المتوسط الحسابي العام	4.09	0.88	-	مرتفع

جدول (4-6):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور التفاعل مع المعلم)

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
التفاعل مع المعلمين	1	أتواصل مع المعلم بشكل خاص للحصول على مساعدة إضافية في التعلم الإلكتروني	4.11	0.967	2	مرتفع
	2	أسأل المعلم عن محتويات الدروس التي تلقيتها إلكترونيًا عندما لا أفهمها.	4.25	0.921	1	مرتفع جدًا
	-	المتوسط الحسابي العام	4.18	0.86	-	مرتفع

جدول (5-6):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور دعم المجتمع)

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
دعم المجتمع	1	أشعر بالاتصال مع زملائي الموجودين معي في الفصول أثناء الدراسية الإلكترونية	4.05	1.133	1	مرتفع
	2	أشعر بإحساس الانتماء إلى مجتمع الفصول الدراسية الإلكترونية	3.96	1.188	3	مرتفع
	3	أتفاعل كثيرًا مع زملائي في الفصول الدراسية الإلكترونية	4.02	1.123	2	مرتفع
	-	المتوسط الحسابي العام	4.01	1.08	-	مرتفع

جدول (6-6):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة (محور إدارة التعلم)

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
إدارة التعلم	1	أراجع المادة التعليمية بنفسي بعد حضوري لمحاضرة إلكترونية	4.03	1.104	4	مرتفع
	2	أقوم بإزالة جميع العوامل البيئية المشتتة لي عند أخذ محاضرات إلكترونية	4.23	0.979	1	مرتفع جدًا
	3	أدير التعلم الخاص بي باستخدام نظام البلاك بورد	4.18	0.985	2	مرتفع
	4	أخطط لجدول زمني للتعلم عندما أحضر محاضرة إلكترونية	4.15	1.033	3	مرتفع
	-	المتوسط الحسابي العام	4.15	0.84	-	مرتفع

وتظهر الجداول (6-6),(6-5),(6-4),(6-3),(6-2),(6-1) أعلاه ما يلي:

- ارتفاع جميع الفقرات الخاصة بالاستبانة مما يعكس ارتفاع العوامل كما سبق عرضه.
- وجاءت بعض فقرات الاستبانة في مستوى مرتفع جدًا وعددها (5) فقرات بنسبة (20%) من عدد فقرات الاستبانة؛ وتعد تلك الفقرات أكثر تأثيرا في استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وذلك بعد جائحة كورونا وهي: في محور التعاون بين الأقران (أحاول حل المشكلات الصعبة التي تواجهني في التعلم الإلكتروني مع زملائي، أطلب المساعدة من زملائي عندما لا أستطيع فهم المفهوم الذي يتم دراسته عبر نظام البلاك بورد، أحاول الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها زملائي في التعلم عبر نظام البلاك بورد). وهنا تظهر أهمية بيئات التعلم الإلكتروني في زيادة التعاون والتواصل بين الطلبة الجامعيين.

وفي محور التفاعل مع المعلمين نجد فقرة (أسأل المعلم عن محتويات الدروس التي تلقيتها إلكترونيًا عندما لا أفهمها) وهنا نجد سهولة التواصل مع عضو هيئة التدريس وخفض مستوى القلق من السؤال في بيئات التعلم الإلكتروني. وكذلك في محور إدارة التعلم نجد فقرة

(أقوم بإزالة جميع العوامل البيئية المشتتة لي عند أخذ محاضرات إلكترونية) مما يسهل في إيجاد بيئة تعلم جيدة.

- أما بقية الفقرات وهي (20) فقرة، فجاءت في مستوى مرتفع بنسبة (80%) من عدد فقرات المقياس.

إجابة السؤال الفرعي الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني استخدمت الباحثة اختبار T للعينتين المستقلتين Independent Samples Test. لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وآرائهم حول قيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، وذلك حسب الجنس، كما في الجدول (8).

جدول (8):

اختبار T لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
الدوافع النفسية	ذكر	30	24.0667	5.77111	0.194	285	0.846
	أنثى	257	24.3035	6.37510			
التعاون بين الأقران	ذكر	30	20.1333	3.33976	1.516	285	0.131
	أنثى	257	21.2335	3.80583			
حل مشكلة معرفية	ذكر	30	21.0000	2.33415	0.755	285	0.451
	أنثى	257	20.3580	4.58047			
التفاعل مع المعلمين	ذكر	30	8.4000	1.00344	0.103	285	0.918
	أنثى	257	8.3658	1.78494			
دعم المجتمع	ذكر	30	12.4667	2.22421	0.781	285	0.436

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
	أنثى	257	11.9805	3.32186			
إدارة التعلم	ذكر	30	16.3333	2.23350	0.449	285	0.654
	أنثى	257	16.6265	3.49002			
الإجمالي الكلي	ذكر	30	102.4000	14.23352	0.120	285	0.904
	أنثى	257	102.8677	20.74638			

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل تعزى لمتغير الجنس على الإجمالي الكلي للاستبانة، ويدل ذلك على أن تأثير عوامل استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين (الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، التفاعل مع المعلمين، دعم المجتمع، إدارة التعلم) على الذكور والإناث في بيئات التعلم الإلكتروني غير دالة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة كل من (Kumar, et al.,2022) التي أكدت على أن للجنس تأثيرًا على العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني. ويمكن أن يعزى ذلك لتساوي ما يقدم للطلاب والطالبات من أدوات في بيئات التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

إجابة السؤال الفرعي الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلبة الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير مجال الدراسة (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة جدول تحليل التباين الأحادي One Way (ANOVA)، لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة وآرائهم حول درجة ممارستهم لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير التخصص.

جدول (9):

نتائج جدول تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير مجال الدراسة (التخصص: تربوي، علمي، إداري)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
الدوافع النفسية	بين المجموعات	321.377	2	160.689	4.130	.017
	داخل المجموعات	11050.323	284	38.910		
	المجموع	11371.700	286			
التعاون بين الأقران	بين المجموعات	122.054	2	61.027	4.397	.013
	داخل المجموعات	3941.918	284	13.880		
	المجموع	4063.972	286			
حل مشكلة معرفية	بين المجموعات	305.718	2	152.859	8.294	.000
	داخل المجموعات	5234.421	284	18.431		
	المجموع	5540.139	286			
التفاعل مع المعلمين	بين المجموعات	14.378	2	7.189	2.458	.087
	داخل المجموعات	830.472	284	2.924		
	المجموع	844.850	286			
دعم المجتمع	بين المجموعات	108.718	2	54.359	5.387	.005
	داخل المجموعات	2866.000	284	10.092		
	المجموع	2974.718	286			
إدارة التعلم	بين المجموعات	92.072	2	46.036	4.120	.017
	داخل المجموعات	3173.043	284	11.173		
	المجموع	3265.115	286			
الإجمالي الكلي	بين المجموعات	4800.474	2	2400.237	6.126	.002
	داخل المجموعات	111266.105	284	391.782		
	المجموع	116066.578	286			

يتضح من جدول (9) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير مجال الدراسة (التخصص) في عوامل الإجمالي الكلي للاستبانة، الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، دعم المجتمع، إدارة التعلم.

أي أن التخصص يؤثر تأثيرًا كبيرًا في استجابات الطلبة لعوامل التأثير في الاستدامة، وتعد تلك النتيجة منطقية من الناحية النظرية والتجريبية حيث إن كل التخصصات لا يمكن تقديمها في بيئة تعلم افتراضية، فهناك تخصصات من الناحية النفسية لا يقبلها الطالب أو عضو هيئة التدريس عن بعد مثل: التخصصات التي تعتمد على التجارب والتخصصات العملية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير مجال الدراسة (التخصص) في عامل: التفاعل مع المعلمين، وقد يرجع ذلك إلى تقارب مستويات أعضاء هيئة التدريس مما يجعل الطلبة لا يشعرون بالفرق بين وجود المعلم حضوريا وتعامله معهم عن بعد.
- كما تبين من جدول (9) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين إجابات أفراد العينة في عوامل: الإجمالي الكلي للاستبانة، الدوافع النفسية، التعاون بين الأقران، حل مشكلة معرفية، دعم المجتمع، إدارة التعلم. تعزى لمتغير التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين إجابات أفراد العينة في عامل: التفاعل مع المعلمين تعزى لمتغير التخصص. ولمعرفة صالح الفروق في المحاور ذات الفروق الدالة استخدمت الباحثة اختبار (Scheffe) كما في جدول (10).

جدول (10):

الدلالة الإحصائية لنتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين إجابات متغير (التخصص)

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	إداري	تربوي	علمي
الدو افع النفسية	إداري	24.96	-	-	-
	تربوي	25.05	0.995	-	-
	علمي	22.74	0.058	*0.036	-
التعاون بين الأقران	إداري	21.86	-	-	-
	تربوي	21.26	0.536	-	-
	علمي	20.24	*0.015	0.162	-
حل مشكلة معرفية	إداري	20.96	-	-	-
	تربوي	21.28	0.874	-	-
	علمي	18.93	0.007	0.001	-
دعم المجتمع	إداري	12.54	-	-	-
	تربوي	12.37	0.931	-	-
	علمي	11.14	0.013	0.027	-
إدارة التعلم	إداري	17.01	-	-	-
	تربوي	16.96	0.995	-	-
	علمي	15.77	0.045	0.046	-
الإجمالي الكلي	إداري	105.84	-	-	-
	تربوي	105.44	0.990	-	-
	علمي	96.87	0.010	0.011	-

يتضح من خلال مستويات الدلالة الموضحة في جدول (10) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين التخصص التربوي والعلمي على متغير الدوافع النفسية لصالح التخصص التربوي، وبين التخصص الإداري والعلمي في متغير التعاون مع الأقران لصالح التخصص الإداري. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) (0.05) فأقل بين التخصص الإداري والعلمي على متغير حل مشكلة معرفية لصالح تخصص الإداري، كما

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين التخصص التربوي والعلمي على متغير حل مشكلة معرفية لصالح التخصص التربوي، وبين التخصص التربوي والعلمي على متغير دعم المجتمع لصالح التخصص التربوي، وكذلك بين التخصص التربوي والعلمي على متغير إدارة التعلم لصالح التخصص التربوي، وكذلك توجد فروق بين التخصص التربوي والعلمي على إجمالي الاستبانة لصالح التخصص التربوي.

وقد يعزى ذلك إلى أن التخصصات العلمية: الطبية، والهندسية ذات طبيعة تعليمية، تميل للاعتماد على الحضور؛ لاستيعاب المواد الدراسية، في حين أن التخصصات التربوية، والإدارية أغلب مقرراتها نظرية؛ مما يساعد على استدامة التعامل مع بيئة التعلم الإلكتروني حتى في الحالات العادية دون وجود طوارئ أو جوائح.

إجابة السؤال الفرعي الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

جدول (11):

نتائج جدول تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
الدوافع النفسية	بين المجموعات	364.587	2	182.293	4.703	0.010
	داخل المجموعات	11007.114	284	38.757		
	المجموع	11371.700	286			
التعاون بين الأقران	بين المجموعات	55.343	2	27.672	1.960	0.143
	داخل المجموعات	4008.629	284	14.115		
	المجموع	4063.972	286			
حل مشكلة معرفية	بين المجموعات	165.631	2	82.816	4.376	0.013
	داخل المجموعات	5374.508	284	18.924		
	المجموع	5540.139	286			

التفاعل مع المعلمين	بين المجموعات	12.560	2	6.280	2.143	0.119
	داخل المجموعات	832.290	284	2.931		
	المجموع	844.850	286			
دعم المجتمع	بين المجموعات	119.031	2	59.516	5.919	0.003
	داخل المجموعات	2855.687	284	10.055		
	المجموع	2974.718	286			
إدارة التعلم	بين المجموعات	102.681	2	51.340	4.611	0.011
	داخل المجموعات	3162.434	284	11.135		
	المجموع	3265.115	286			
الإجمالي الكلي	بين المجموعات	3930.114	2	1965.057	4.977	0.008
	داخل المجموعات	112136.465	284	394.847		
	المجموع	116066.578	286			

يتضح من جدول (11) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) في عوامل الإجمالي الكلي للاستبانة، الدوافع النفسية، حل مشكلة معرفية، دعم المجتمع، إدارة التعلم.

أي أن المرحلة الدراسية تؤثر تأثيرًا كبيرًا في استجابات الطلبة لعوامل التأثير في الاستدامة لبيئة التعلم الإلكتروني، وتعد تلك النتيجة مهمة؛ فقد يحتاج طالب الدراسات العليا الحضور للعديد من المهام خاصة أن مهامه أغلبها بحثية، فيما قد تدفع العوامل النفسية طلاب الدرجات العلمية الأقل إلى العمل عن بعد لعدم رغبتهم في الحضور إلى الجامعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) في عوامل: التفاعل مع المعلمين، التعاون بين الأقران، وقد يرجع ذلك إلى تقارب مستويات أعضاء هيئة التدريس؛ مما يجعل الطلبة لا

يشعرون بالفرق بين وجود المعلم حضوريا وتعامله معهم عن بعد، وكذلك سهولة تواصل الطلبة مع أقرانهم سواء عن بعد أو حضوريا.

- كما تبين من جدول (11) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين إجابات أفراد العينة في عوامل: الإجمالي الكلي للاستبانة، الدوافع النفسية، حل مشكلة معرفية، دعم المجتمع، إدارة التعلم. تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين إجابات أفراد العينة في عوامل: التفاعل مع المعلمين، التعاون بين الأقران تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح من في المحاور ذات الدلالة الاحصائية استخدمت الباحثة اختبار (Scheffe) كما في جدول (12).

جدول (12):

الدلالة الإحصائية لنتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين إجابات متغير (المرحلة الدراسية)

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الدوافع النفسية	دبلوم	26.00	-	-	-
	بكالوريوس	23.43	*0.045	-	-
	دراسات عليا	25.56	0.937	0.075	-
حل مشكلة معرفية	دبلوم	21.26	-	-	-
	بكالوريوس	19.85	0.148	-	-
	دراسات عليا	21.54	0.947	*0.036	
دعم المجتمع	دبلوم	13.24	-	-	-
	بكالوريوس	11.57	**0.007	-	-
	دراسات عليا	12.51	0.504	0.145	-
إدارة التعلم	دبلوم	17.57	-	-	-
	بكالوريوس	16.15	*0.038	-	-
	دراسات عليا	17.22	0.871	0.102	-
الإجمالي الكلي	دبلوم	108.87	-	-	-
	بكالوريوس	100.05	*0.028	-	-
	دراسات عليا	106.63	0.848	0.089	-

يتضح من خلال مستويات الدلالة الموضحة في جدول (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين مرحلة الدبلوم والبكالوريوس على متغير الدوافع النفسية لصالح مرحلة الدبلوم، فيما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا على متغير حل مشكلة معرفية لصالح مرحلة الدراسات العليا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل بين مرحلة الدبلوم والبكالوريوس على متغير دعم المجتمع لصالح مرحلة الدبلوم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين مرحلة الدبلوم والبكالوريوس على متغير إدارة التعلم لصالح مرحلة الدبلوم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين مرحلة الدبلوم والبكالوريوس على إجمالي الاستبانة لصالح تخصص مرحلة الدبلوم.

وقد يعزى ذلك إلى أن مرحلة البكالوريوس ذات مستويات دراسية كثيرة ومتتابعة، وأن التعامل مع طلاب البكالوريوس حضوريا يؤثر طوال فترات الدراسة التي قد تستمر لسنوات، في حين أن مرحلتي الدبلوم والدراسات العليا لا تتخطى مستوياتهما أربعة مستويات، ومدة وجودهم في الجامعة أقل؛ لذا فلا فرق لديهم بين أن يكون التعلم حضوريا أو عن بعد.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن من أبرز العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني هي التفاعل مع المعلمين، ودعم المجتمع، وإدارة التعلم، والدوافع النفسية، والتعاون بين الأقران، وحل مشكلة معرفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Deka, 2021; Lee, et al., 2019). كما تشير النتائج إلى أن الترتيب لهذه العوامل لا يعني أهمية عامل دون الآخر. كما توصل نتائج البحث الحالي إلى أن جائحة كورونا لم تكن هي العامل المؤثر الوحيد في استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تأثير عوامل استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين على الذكور والإناث في بيئات التعلم الإلكتروني جاءت غير دالة. وهذا يختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة كل من (Kumar, et al.,2022) التي أكدت على أن للجنس تأثيرًا كبيرًا على استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني.

كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة طلاب الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير

مجال الدراسة (التخصص)، وتعد تلك النتيجة منطقية من الناحية النظرية والتجريبية حيث إن بعض التخصصات من الصعب تقديمها في بيئات تعلم افتراضية مالم تكن هناك إمكانيات تقنية عالية لدى الجامعة، وتدريب للطلاب والأعضاء بصورة كافية. وبالمثل فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لقيم استدامة مشاركة طلبة الجامعات في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وبناء على هذه النتائج، توصي الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بضرورة مراعاة هذه العوامل التي تؤثر على استدامة مشاركة الطلبة الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني، لاسيما عند تصميم الدروس والمقررات الإلكترونية. كما توصي الدراسة الحالية المعلمين بالاهتمام بهذه العوامل لضمان استدامة مشاركة طلبة التعليم العام في بيئات التعلم الإلكتروني. وتقترح الدراسة الحالية إجراء مزيد من البحوث في مجال استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني باستخدام المنهج المزجي أو المنهج الكيفي. كما تقترح الدراسة إجراء دراسات مماثلة حول استدامة مشاركة الطلبة في بيئات التعلم الإلكتروني من خلال مقارنة استجابات الطلبة في عدة جامعات.

المراجع:

أولا: المراجع بالعربية

نجاة، جمان & غالية، بن يحيى. (2022). العوامل التي تؤثر على المشاركة في التعليم عن بعد. *مجلة إضافات اقتصادية، 6* (1)، 189-208.

Arabic References

Najāt, Jumān & Ghālyh, ibn Yaḥyá. (2022). al-ʿAwāmil allatī tʼthr ʿalá al-mushārakah fī al-Taʿlīm ʿan baʿda. *Majallat iḍāfāt iqtiṣādīyah, 6* (1), 189-208.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of school psychology, 44(5), 427-445.

Bogarín, A., Cerezo, R., & Romero, C. (2018). A survey on educational process mining. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 8(1), e1230.

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. Research in higher education, 47(1), 1-32.

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. BMC medical education, 13(1), 1-7.

Cho, M. H., & Cho, Y. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. The Internet and Higher Education, 21, 25-30.

Deka, P. K. (2021). Factors Influencing Student Engagement in Online Learning during the COVID—19 pandemic period in India. Journal of Management in Practice (Online Only), 6(1).

Ekanayake, E. M. H. L., & Weerasinghe, T. (2020). Sustainable Engagement of University Students in E-Learning during the Post-pandemic of Covid-19: Evidence from Faculty of Commerce and Management Studies, University of Kelaniya, Sri Lanka. Kelaniya Journal of Human Resource Management, 15(2), 47-73.

Field, A. (2017). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th Ed.). New York, NY: Sage.

Filsecker, M., & Kerres, M. (2014). Engagement as a volitional construct: A framework for evidence-based research on educational games. Simulation & Gaming, 45(4-5), 450-470.

Fotinatos, N., & Sabo, E. (2018). Impact of centrally coordinated higher education pre-commencement of teaching student support initiative (FedReady) on student engagement: A regional university case study. Student Engagement in Higher Education Journal, 2(1), 86-92.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research, 74(1), 59-109.

Fülöp, M. T., Breaz, T. O., Topor, I. D., Ionescu, C. A., & Dragolea, L. L. (2023). Challenges and perceptions of e-learning for educational sustainability in the “new normality era”. Frontiers in Psychology, 14.

Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. Journal of Learning Design, 10(1), 20-30.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. The Journal of Educational Research, 98(3), 184-192.

Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. The Australian Educational Researcher, 35(1), 57-79.

Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. Computers & Education, 90, 36-53.

Hu, M., & Li, H. (2017, June). Student engagement in online learning: A review. I*n 2017 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 39-43). IEEE.

Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in higher education*, *43*(5), 555-575.

Isaias, P., & Issa, T. (2013). E-learning and sustainability in higher education: an international case study. *The International Journal of Learning in Higher Education*, *20*(4), 77-90.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The magazine of higher learning*, *35*(2), 24-32.

Kumar, P., Garg, R. K., Kumar, P., & Panwar, M. (2022). Teachers' perceptions of student barriers to sustainable engagement in online education. *International Journal of Knowledge and Learning, 15*(4), 373-408.

Lee, J., Song, H. D., & Hong, A. J. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, *11*(4), 985.

Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, *59*(5), 593-618.

Leeds, E. M., Campbell, S. M., Baker, H., Ali, R., Brawley, D., & Crisp, J. (2013). The impact of student retention strategies: An empirical study. International Journal of Management in Education, 7(1-2), 22–43.

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249-262.

Luna, J. M., Castro, C., & Romero, C. (2017). MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle. *Computer Applications in Engineering Education*, *25*(1), 90-102.

Mayadas, F., Miller, G., & Sener, J. (2015). 'Definitions of E-learning courses and programs, developed for discussion within the online learning community. *Online Learning Consortium, Newburyport, MA, USA, Tech. Rep. Version, 2.*

Mosher, R., & MacGowan, B. (1985). Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments.

Moubayed, A., Injadat, M., Shami, A., & Lutfiyya, H. (2020). Student engagement level in an e-learning environment: Clustering using k-means. *American Journal of Distance Education*, *34*(2), 137-156.

Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. Journal of research and development in education, 17(4), 14-24.

OSAMA, H., BAHGAT, A., & SAFWAT, S. (2022). SYNTHESIS OF STUDENT ENGAGEMENT ON ELEARNING: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 100(8).

Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. Current issues in education, 14(1).

Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. Journal of Education for Business, 84(2), 101-109.

Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. British Journal of Educational Technology, 53(3), 593-619.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(2), 145–159. doi:10.19173/irrodl.v13i2.1161

Sawang, S., O'Connor, P. J., & Ali, M. (2017). Engage: Using technology to enhance students' engagement in a large classroom. Journal of Learning Design, 10(1), 11-19.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 14/ 06/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالتماثل التنظيمي للعاملين في المؤسسات التعليمية

د. محمد عبدالرحمن فهد الرميح *
m.alromaih@qu.edu.sa

عمر يوسف محمد البسيمي **
43113840@qu.edu.sa

الملخص:

سعت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة في السعودية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك مستوى التماثل التنظيمي لديهم، وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد طُبقت على عينة تكونت من (257) معلما ومعلمة ممن اختيروا بطريقة عشوائية. وتوصّلت إلى أن درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة متحققة بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب أبعاد الإدارة بالاستثناء تنازليا حسب الأعلى تحققًا كالتالي: تحديد السلطات والمسؤوليات، تفويض السلطة، الاتصال الفعّال. كما توصلت الدراسة إلى أن درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين متحققة بدرجة متوسطة وجاء ترتيب الإبعاد تنازليا حسب الأعلى تحققا كالتالي: الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة، ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين. واستنتجت الدراسة أنه كلما زادت ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل المديرين ساهم ذلك إيجاباً في تعزيز التماثل التنظيمي للعاملين.

الكلمات المفتاحية: الإدارة بالاستثناء، التماثل التنظيمي، مديرو المدارس، السلوك التنظيمي.

* أستاذ القيادة والإدارة المشارك- كلية التربية - جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

** طالب ماجستير القيادة والإدارة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرميح، محمد عبدالرحمن فهد. البسيمي، عمر يوسف محمد. (2023). الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالتماثل التنظيمي للعاملين في المؤسسات التعليمية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 112-147.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1551

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 14-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Management by exception and its relationship to organizational identification of staff at educational institutions

Dr. Mohammad Abdulrahman Fahad Alromaih [*] m.alromaih@qu.edu.sa

Omer Yousef Mohammed Albusime [**] 43113840@qu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to reveal the extent of practicing 'management by exception' by principals of public high schools in Unaiza province, Saudi Arabia from the perspective of teachers; and the level of organizational identification among teachers themselves. To achieve the study objectives, the descriptive correlational method was adopted and the questionnaire was used as a tool for data collection from the study sample, which consisted of (257) male and female teachers who were randomly selected. The findings of the study indicated that the degree of practicing 'management by exception' by school principals was medium, having a descending order among its dimensions as follows: assigning powers and responsibilities; delegating powers; and using effective communication. The findings also revealed that the level of 'organizational identification' among teachers was medium, having a descending order among its dimensions as follows: organizational loyalty; and organizational identification. Furthermore, a statistically significant positive relationship was found between the degree of practicing 'management by exception' by school principals and the level of 'organizational identification' among teachers. The study concluded that if school principals practice more 'management by exception', it may contribute positively to strengthening the 'organizational identification' among employees.

Keywords: Management by exception, Organizational identification, School principal, Organizational behavior.

[*] Associate Professor of Leadership and Administration, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

[**] MA student of Leadership and Management, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alromaih, Mohammad Abdulrahman Fahad. Albusime, Omer Yousef Mohammed. (2023). Management by exception and its relationship to organizational identification of staff at educational institutions, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 112-147.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

يمر العالم اليوم بالكثير من التحديات والتطورات السريعة التي تحتم عليه البحث المتواصل عن مواكبة التطورات للمضي قدما في كل مجالات العمل، وخصوصا في مجال التربية والتعليم إيمانا بأهمية هذا المجال وانعكاس مخرجاته على كافة المجالات الأخرى، وهذا الاهتمام لا يقف في حدود الطلاب بل يتضمن من هم على رأس هذا التنظيم كمدير المدرسة وما يتبعه من معلمين لما لهم من الأثر الجلي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية جمعاء.

إن أداء مديري المدارس ومستواهم مربوط بما يمارسونه من اتجاهات حديثة أثبتت فاعليتها في تقدم المدارس، ويعد أسلوب الإدارة بالاستثناء مدخلا علميا حديثا يرى البعض أنه غير شائع لدى بعض السياسات الإدارية (الخزاعلة، 2021)، ورغم أهميته بين الأساليب من حيث متابعة العمل ورفع قدرات المرؤوسين، فقد انبثقت فكرة الإدارة بالاستثناء من خلال استخدام وقت مديري المدارس بفاعلية أكثر وتركيز الجهد على الأنشطة والمهام الرئيسية، وهو من صور تفويض السلطة من قبل مديري المدراس للمرؤوسين من كادر إداري ومعلمين، ليستطيعوا بذلك التحرك بحرية أكثر دون تدخل المدير إلا في حال التعثرات الواضحة التي تحول دون تحقيق أهداف المدرسة (عماد الدين، 1990).

كما تعمل الإدارة بالاستثناء على تفادي مشكلات الضغط في المعلومات لدى متخذي القرار بالتركيز على المعلومات ذات الجدوى العالية، بحيث تجعل المرؤوس يوافي المدير في القرارات المهمة فقط، مما يسرع في قدرة المدير على اتخاذ القرارات، وكذلك إتاحة وقت أوسع للتفكير في أساسيات الإدارة بعيدًا عن الانشغال بالأعمال الروتينية (الزعبي والكيلاني، 2018)، وتتميز الإدارة بالاستثناء برفع مستوى تفكير المدير وتوفير وقته للتنبه للصعوبات الحرجة والعمل من خلال إرسال الإشارات والمعلومات من قبل المرؤوسين للمدير عندما يكون اهتمامه وتوجيهه مطلوبا، ليتفادى بذلك التعامل مع الأمور والمهام التي يتمكن المرؤوسون من حلها (kasem, 2016).

وتمثل الإدارة بالاستثناء مبدًا مهمًا من مبادئ الإدارة فهي تقوم على أساس الثقة المتبادلة بين مديري المدارس ومعلميهم، بالاعتماد على استعداد المدير لتفويض جزء من مهامه وسلطته للمعلمين مؤمنا بمهاراتهم وكفاءتهم لتولي تلك المهام التي تم تحديدها لهم دون التدخل في تنظيمات تنفيذها (الشورطي، 2018)، وبذا يتولد لدى المرؤوسين شعور إيجابي نحو السلطات والحرية المفوضة لهم

وكذلك وضوح الدور بفعل تحديد الأعمال بعيدًا عن تعقيدها وربط صغيرها وكبيرها بالمدير (العتيبي، 2005).

ونظرا لما للإدارة بالاستثناء من دور في تطوير المنظمات التربوية وهذا التطوير يمكن أن يتضح من خلال ما لدى المعلمين من توافق مع مدارسهم وأهدافها وتطلعاتها وهو ما ترمي إليه وزارة التعليم، فإن أحد أوجه التوافق هو التماثل التنظيمي لدى المعلمين وتعريفهم لأنفسهم من خلالها ميلهم إلى رؤية ذواتهم وتفاعلاتهم داخل المدرسة كتمثيل لأهداف المدرسة، وعدم تعارض أهدافهم مع أهدافها بما يؤدي إلى استمرارية رغبتهم في تحسين أدائهم (البشابشة، 2008).

وقد حاز التماثل التنظيمي على الكثير من العناية مؤخرًا لما أظهره من نتائج إيجابية ملموسة على الجانبين الفردي والجماعي في المدرسة، والتوافق بين آمال المنتمين للمدرسة، وذلك يعني خدمة أهداف معظم الأطراف وتعزيز التكامل بينهم، وهو مهم على صعيد المعلم خصوصا؛ لأن شعوره بالانتماء إلى مدرسته يجعله يفكر كيف يطورها، وعدم إحساسه بذلك يوحي بالتشتت والارتباك فتنشغل المدرسة بتلافي ذلك المأزق بدلًا من الاهتمام بأهدافها الرئيسة (الحوامدة والقرالة، 2006).

ويمكن القول بأن أي إدارة وبالأخص إدارات المؤسسات التعليمية تحاول وبشكل حثيث تبني أساليب تعمل على رفع مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، لما لها من أثر جوهري على أدائهم وعطائهم وتفاعلهم داخل المدرسة أو خارجها. ومن هذا المنطلق فأسلوب الإدارة بالاستثناء يمكن أن يوصل المنظمة التربوية إلى تطلعاتها فيما يخص التماثل التنظيمي وتعزيزه، وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة للكشف عن مدى علاقة الإدارة بالاستثناء بتعزيز التماثل التنظيمي لدى العاملين.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق، فإن التوجهات الحديثة لتنمية التعليم في المملكة وما يشمله من كادر تعليمي، على رأسه المدير الذي تزداد مهامه يوما بعد آخر، وفق معايير أعلى وأدق مما يجعلهم بحاجة إلى تنظيمٍ، وساعات عمل أكثر - تُعنى بالأساليب التي من شأنها قيام المدير بمهامه على أكمل وجه، والبحث عن مستجدات تمكّن مديري المدارس من تحقيق الأهداف المنشودة، ومن هذه الأساليب ما يسمى الإدارة بالاستثناء.

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الحديثة التي تحسن من أداء المنظمات التربوية، وتسهم في إعداد مديري المدارس بما يتماشى مع تطلعات وتحولات العصر، ومن ثم تحقيق بيئات تربوية وتعليمية مبتكرة ومبدعة ومحققة للأهداف التي ترمي إليها كما ذكرت النومسي (2022)، فالقائد

الماهر من خلال تملكه لهذا الأسلوب يتمكن من إدراك بيئة عمله بصورة عالية وفهم طبيعة المرؤوسين، وقدرته على توفير البدائل المختلفة، وتقديم درجة الاهتمام المناسبة لكل مهمة من المهام المنوطة به وبمرؤوسيه (خلف الله، 2017). وقد أكدت العديد من الدراسات على الأثر الإيجابي لهذا الأسلوب الإداري على المؤسسات والعاملين فيها (عمار، 2016؛ محمد،2012؛ الخزاعلة،2021).

وبالمقابل، فقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك ضعفًا في ممارسة هذا الأسلوب القيادي في المؤسسات التعليمية سواء في نطاق التعليم العام أو الجامعي (النصراوي،2021؛ شحاذة، 2021)، بل إن بعض الدراسات أرجعت تكدس الأعمال وبطء الإنجاز وزيادة معدلات شكوى المرؤوسين في المنظمات إلى ضعف ممارسة هذا الأسلوب القيادي (Gamer,1969 ؛الحادي،2017). ومن ثم فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تدريب القيادات التعليمية على تطبيقات هذا الأسلوب القيادي لما له من أثر إيجابي (شبل،2017؛ فادي الزعبي،2017؛ الزعبي والكيلاني، 2018؛ الخزاعلة، 2021).

وفي أدبيات السلوك التنظيمي والقيادي، كشفت العديد من الدراسات عن دور السلوك الإداري في تعزيز بيئة المنظمة وتحسين إنتاجية العاملين ورفع مستوى تماثلهم التنظيمي. فقد أشارت اللاحم (2021) إلى أن تطبيق مديري المدارس للأنماط الإدارية الإيجابية كالنمط الديمقراطي يحقق انعكاسات عالية في رفع مستوى ولاء المعلمين للمدرسة وشعورهم بتماثل أهدافهم مع أهداف المنظمة ككل وهو ما تتطلع الأنظمة التربوية الحديثة الوصول لتحقيقه، فيسعى مديرو المدارس كذلك إلى تطبيق الإدارة التشاركية والعدالة التنظيمية بحثًا عن تعميق التماثل التنظيمي لدى المعلمين وفق ما ذكر الشورطي (2018)، والشمري (2017)، وكذلك أسلوب القيادة الأخلاقية بحثًا عن تأثيره الإيجابي على مستوى التماثل التنظيمي كما أشارت إلى ذلك دراسة الشرقاوي (2016).

كما ذكرت نتائج دراسة الشواورة (2016) أن التماثل التنظيمي يظهر علاقة عالية في رفع دافعية المعلمين على حدٍ سواء نحو مهامهم المحددة أو المهام التي تحتاج مبادرة من دافع ذاتي دون توجيه من المدير، في حين أظهرت دراسة الشهومي (2021) زيادة التزام المعلمين بدرجة عالية عند شعورهم المرتفع بالولاء والتشابه مع تطلعات مدارسهم كأحد عناصر التماثل التنظيمي.

ومن ثم، يمكن القول بأن أسلوب الإدارة بالاستثناء قد يمثل سلوكًا قياديًا مناسبًا لزيادة التماثل التنظيمي للعاملين مما يساهم في تحسين البيئة الوظيفية ويطورها وخصوصا في المؤسسات التعليمية وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى اكتشافه في ظل قلة الدراسات العلمية سواء التي ربطت

بين هذين البعدين وبالأخص في الحقل التعليمي أو التي غطت الجانب المكاني لهذه الدراسة في محافظة عنيزة بالقصيم. ومن ثم، فهذه الدراسة تسعى لسد هذه الفجوة البحثية عبر سؤالها الرئيس الذي يبحث عن مدى وجود علاقة بين الإدارة بالاستثناء والتماثل التنظيمي للمعلمين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على تساؤلها الرئيس حول مدى وجود علاقة بين ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما درجَة مُمارسة الإدارة بالاسْتثنَاء لدى مُديري المدارس الثانوية الحُكومية بمحافظة عُنيْزة منْ وِجْهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة وفروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتعرف على مدى ممارسة الإدارة بالاسْتثنَاء من قبل مديري المؤسسات التعليمية وعلاقتها بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، حيث إن التماثل التنظيمي يعد هدفًا منشودًا داخل المؤسسات والمنظمات، ويمكن تحقيقه عبر ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل المديرين. ومن ثم فهذه الدراسة تسعى للكشف عن هذه العلاقة بينهما وعن إمكانية تحقيق أعلى تماثل تنظيمي عبر الإدارة بالاستثناء.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة نظريًا من كونها تستطلع العلاقة بين الإدارة بالاسْتثنَاء والتماثل التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية والتي لم تنل الكثير من الاهتمام في البحوث العلمية للموارد البشرية ولعلها من طليعة هذه الدراسات التي تتناول هذين البعدين وخصوصا في سياقها المكاني، كما ستكون إضافة علمية إثرائية في مجال إدارة الموارد البشرية وتحسين السلوك القيادي وتعزيز التماثل التنظيمي في المنظمات.

أما الأهمية التطبيقية، فقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز السلوك القيادي للمديرين فيما يخدم التماثل التنظيمي للعاملين والذي يعد مطلوبًا في المنظمات، كما قد تسهم في توفير البيانات اللازمة لصناع القرار على المستوى المحلي أو العالمي لتحسين البيئة الإدارية في المؤسسات التعليمية وتطبيق الأساليب التي ترفع من مستوى وأداء الموارد البشرية فيها.

حدود الدراسة:

الحُدود الموضُوعيَّة: تقتصر هذه الدراسة على تناول أبعادِ الإدارة بالاسْتثنَاء وهي (تحديد السلطة، تفويض السلطة، الاتصال الفعال)، وأبعاد التماثل التنظيمي وهي (الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي).

الحُدود المكانِيّة: المدارس الثانوية الحكومية للبنين والبنات بمحافظة عنيزة.

الحُدود البشريّة: معلمو ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية للبنين والبنات.

الحُدود الزَّمَانِيَّة: العام الدراسي 2023.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة بالاستثناء (management by exception):

"أسلوب إداري يمكّن المدير من تركيز اهتمامه على أكثر المناطق حساسية في المنظمة ويسمح للمستوى الأدنى من الموظفين بإنجاز الأعمال الروتينية المختلفة"(فادي الزعبي،2017، ص10).

وعرفها خلف الله (2017، ص343) بأنها" أسلوب إداري يبين ملامح العلاقات بين المستويات الإدارية كافة الواقعة ضمن الهيكل التنظيمي من خلال التحديد الدقيق للسلطات والمسؤوليات وعدم التدخل المباشر من القائد إلا في حالة حدوث انحرافات كبيرة تحول دون تحقيق الأهداف المحددة في ضوء الروية الإستراتيجية للمنظمة".

وتُعرَّفُ إجرائيًا بأنَّها: طريقة عمل مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة في ممارسة الإدارة بالاستثناء والمتضمنة (تحديد السلطة، تفويض السلطة، الاتصال الفعال)، مما يمكنهم من استثناء مهام وواجبات يرون أهمية القيام بها بأنفسهم مع السماح للمستوى الأدنى من الموظفين بإنجاز الأعمال الروتينية المختلفة سعياً لتحقيق أهداف المدرسة وفقاً لهذا الأسلوب.

التماثل التنظيمي (organizational identification):

عرّف همبرج التماثل التنظيمي بأنه: "عملية اقتناع داخلية وخارجية من خلال اندماج رغبات الفرد مع رغبات المنظمة وينتج عن ذلك خلق حالة من التماثل التنظيمي على أساس اندماج هذه الرغبات" (Heimberg, &Johnson 1999, P160).

وعرفه الشواورة (2016، ص122) على أنه: "إدراك الفرد وتوحده مع المؤسسة التي يعمل فيها، أو ينتمي إليها ويعرف نفسه من خلالها".

ويعرّف إجرائيًا بأنَّه: أهداف وتوجهات المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة المتوافقة مع رسالة المدرسة وتطلعاتها ومهامها، وإبداء "ولاء تنظيمي"، أو "تشابه تنظيمي" شعوري وسلوكي، بينهم وبين المدرسة.

الدراسات السابقة:

تلقى موضوع الدراسة الكثير من الاهتمام حيث تناولت العديد من الدراسات العلمية كلا موضوعي الدراسة الحالية سواء الإدارة بالاستثناء أو التماثل التنظيمي، إلا أن العديد من الدراسات السابقة تناولت أحد البعدين بشكل منفصل والبعض منها ربطته بموضوع آخر.

وقد تنوعت هذه الدراسات سواء في هدفها أو أبعادها أو مكانها أو منهجها، وفيما يلي يتم عرض بعض الدراسات التي تتعلق بالإدارة بالاستثناء، يليها الدراسات التي تتعلق بالتماثل التنظيمي.

أ-الدراسات التي تناولت الإدارة بالاستثناء:

دراسة النومسي (2022) وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك لأبعاد الإدارة بالاستثناء وهي (تحديد السلطات والمسؤوليات، تفويض السلطة، الاتصال الفعال، تقييم الأداء وتقويمه)، وذلك باعتماد المنهج الوصفي المسحي، واستخدام أداة استبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (278) عضو هيئة تدريس ممن اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت أبرز النتائج أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبُعد (الاتصال الفعال) كان الأعلى ممارسةً من بين الأبعاد، وكانت درجة ممارسة بُعد التفويض وتحديد السلطات وتقييم الأداء وتقويمه بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة فروقًا في ممارسة الإدارة بالاستثناء تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأشارت دراسة الخزاعلة (2021) إلى معرفة درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق بالأردن لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالابتكار التنظيمي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي

الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (399) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتكونت الأداة من استبانة شملت أربعة أبعاد من أبعاد الإدارة بالاستثناء وهي (تحديد السلطة، تفويض السلطة، تقويم الأداء، إدارة الوقت)، وأظهرت النتائج أن ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء قد جاءت بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، في كل أبعاد الإدارة بالاستثناء، ووجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء ومستوى الابتكار التنظيمي لديهم.

وهدفت دراسة خلف الله (2017) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة خان يونس لأسلوب الإدارة بالاستثناء تشمل الأبعاد التالية (تحديد السلطة والمسؤولية، تفويض السلطة، إدارة الوقت، تقييم الأداء، تصحيح الانحرافات)، وعلاقتها بالقيادة الريادية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتعيين الاستبانة كأداة للبحث، في حين تكونت العينة من (245) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وجاءت أبرز النتائج موضحة ممارسة الإدارة بالاستثناء بدرجة قليلة، كما أظهرت وجود علاقة قوية بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء وتحقيق القيادة الريادية.

هدفت دراسة شبل (2017) إلى وضع تصور مقترح لتدريب مديري معاهد الأزهر على أسلوب الإدارة بالاستثناء، وذلك باستخدام المنهج التجريبي، والاعتماد على الأسس النظرية لبناء التصور المقترح للتدريب، على عينة تكونت من (334) مديرا ووكيلا في معاهد الأزهر، وأظهرت النتائج ضعف تطبيق المقترح وحاجة المديرين للتدريب المكثف على ممارسة الإدارة بالاستثناء، كما أظهرت تأثير انخفاض تدريب ممارسة الإدارة بالاستثناء على اتخاذ وتعميم القرارات في المعاهد الأزهرية.

هدفت دراسة محمد (2012) إلى معرفة دور الإدارة بالاستثناء في بناء القيادات وعلاقتها بتكون اتجاهات إيجابية لدى العاملين في المكتبات العلمية بالعراق، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتماد استبانة كأداة للبحث، على عينة تكونت من (101) من المديرين ومساعديهم، وأظهرت النتائج دورا قويا في بناء القيادات اعتمادا على أسلوب الإدارة بالاستثناء، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الإدارة بالاستثناء والاتجاهات الإيجابية لدى العاملين في المكتبات العلمية.

أشارت دراسة هاسجا (Hasija, 2019) إلى معرفة أثر الإدارة بالاستثناء على نشاط القوى العاملة بالجامعات الهندية، وذلك بالاعتماد على المنهج المسحي، واستخدام الاستبانة أداةً للبحث، على عينة تكونت من (101) من المُحاضرين، ومن أبرز النتائج أن ممارسة الإدارة بالاستثناء تعزز التعلم التنظيمي لدى القوى العاملة، كما أن انخفاض درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء تبطِّئ تحول الأداء إلى مستويات عالية، كما أظهرت الدراسة أن ممارسة الإدارة بأسلوب الإدارة بالاستثناء يمكن المديرين من التنقل بحرية بين أنماط القيادة المختلفة بحسب متطلبات الموقف.

ب-الدراسات التي تناولت التماثل التنظيمي:

وهدفت دراسة الوزان (2021) إلى معرفة مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة ودور متغيرات (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في ذلك، وقد تناولت الدراسة ثلاثة أبعاد للتماثل التنظيمي وهي (العضوية، الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي)، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتماد مقياس (Heimberg, & Johnson،1999) لقياس التماثل التنظيمي، وتكونت العينة من (296) معلمة من معلمات المدارس الثانوية، وأظهرت أبرز النتائج أن مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية في مدينة بريدة جاء بدرجة متوسطة في جميع أبعاد الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة الشهومي (2021) إلى معرفة أثر التماثل التنظيمي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم بسلطنة عمان، وقد ضم محور التماثل التنظيمي على ثلاثة أبعاد هي (الولاء والتشابه والانتماء)، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتصميم استبانة كأداة للبحث، وذلك على عينة بلغ عددها (846) معلما ومعلمة في سبع محافظات في سلطنة عمان، منهم (419) معلما، و (427) معلمة، وأظهرت النتائج أن التماثل التنظيمي والالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة ممارسة متوسطة، كما أظهرت أن هناك علاقة بدرجة متوسطة للتماثل التنظيمي على الالتزام التنظيمي، بالإضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في العلاقة بين التماثل التنظيمي والالتزام التنظيمي، فيما لا يوجد تأثير لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الشورطي (2018) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة

الثانوية في مدينة الزرقاء وبلغ عددهم (339) معلما ومعلمة، وأظهرت أهم النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية بدرجة متوسطة، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والعمر، وكان مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية مرتفعا، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والعمر، وكان هناك علاقة إيجابية بدرجة متوسطة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة الشرقاوي (2016) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية وعلاقته بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تصميم استبانة كأداة للبحث، على عينة تكونت من (500) معلم ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي.

كما هدفت دراسة الشواورة (2016) إلى التعرف على درجة التماثل التنظيمي لدى معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بالدافعية، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتماد الاستبانة أداة للبحث، في حين تكونت العينة من (104) معلمين، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة التماثل التنظيمي لدى المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وكذلك دافعيتهم للعمل، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من التماثل التنظيمي والدافعية، كما أظهرت انخفاضا واضحا في بعد الاهتمام بمطالب المعلم المادية والمعنوية وإشراكه في صنع القرار مما يؤثر على دافعيته وشعوره بالتماثل التنظيمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة اهتمام البحوث العلمية بدراسة الإدارة بالاستثناء وكذلك التماثل التنظيمي في عدة دول سواء محليًا كدراسة النومسي (2022) والوزان (2021)، أو في حدود الوطن العربي كدراسة الخزاعلة (2021) والشهومي (2021) و الشورطي

(2018) وخلف الله (2017) وشبل (2017) والشرقاوي (2016) والشواورة (2016) و محمد (2012)، ومنها ما هو عالمي كدراسة (Hasija, 2019) التي أجريت في الهند.

وبفحص هذه الدراسات، يمكن القول إنها اتفقت من ناحية الهدف إما بدراسة متغير الإدارة بالاستثناء أو التماثل التنظيمي، في حين اختلف بعضها في دراسة الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الابتكار التنظيمي والقيادة الريادية ووجهات نظر العاملين والاتجاهات الإيجابية والقوى العاملة وإدارة الاختلافات مثل الخزاعلة (2021)، عمار (2016)، خلف الله (2017)، ومحمد (2012)، (Hasija, 2019)، وقد اختلفت بعض الدراسات في تناولها لمحور التماثل التنظيمي وربطه بمتغيرات أخرى كالأنماط القيادية والالتزام التنظيمي والمساءلة الإدارية والقيادة التشاركية والعدالة التنظيمية والقيادة الأخلاقية والدافعية وذلك في دراسة الشهومي (2021)، والشورطي (2018)، والشرقاوي (2016)، والشواورة (2016). أما من الناحية المنهجية، فمعظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، في حين اختلفت بعض الدراسات باستخدام المنهج المسحي كدراسة النومسي (2022)، والوزان (2021)، أما دراسة شبل (2017) فقد استخدمت المنهج التجريبي، كما أن غالبية الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للبحث، ماعدا دراسة شبل (2017) التي استخدمت أسسا نظرية لتقديم مقترح. وفيما يتعلق بمجتمع الدراسة، فقد اختلفت بعض الدراسات في اتخاذها أعضاء هيئة التدريس مجتمعا لها مثل دراسة النومسي (2022)، في حين أن بعض الدراسات تناولت مجتمعات مدرسية مثل المديرين وطاقم الإدارة كدراسة شبل (2017)، ومحمد (2012)، و (Hasija, 2019).

ورغم اختلاف هذه الدراسات من عدة نواحٍ فإنها تسعى لتطوير البيئة الإدارية عبر اكتشاف وتجريب أكثر الأساليب القيادية فعالية في المؤسسات عبر البحث العلمي، ولعل أبرز ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها أنها تحاول استكشاف أثر ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل القيادات على مستوى التماثل التنظيمي للعاملين وهو الذي يعد مطلبًا في البيئات الوظيفية وتسعى إلى تحقيقه كافة المؤسسات ولاسيما التعليمية منها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

هذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي الكمي الارتباطي للإجابة على أسئلتها التي تسعى للتحقق من مدى ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين بمحافظة عنيزة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة، والبالغ عددهم (775) معلما ومعلمة في (15) مدرسة للبنين و(16) مدرسة للبنات وفق إحصائيات إدارة تعليم محافظة عنيزة (1443هـ)، وقد تم ترميز هذه المدارس بالأرقام (من 1 إلى 31) حماية لخصوصية ومعلومات المشاركين.

عينة الدراسة:

مثّل مجتمع الدراسة عينة بلغ عددها (275) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ممن هم على رأس العمل في عام 1444هـ، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وهذه العينة وفقًا لمعادلة -توماس ثيمسون- تتجاوز الحد الأدنى المطلوب لتمثيل مجتمع الدراسة، وتوزعت أعداد المشاركين بناء على الجنس وفق الجدول التالي:

جدول (1):

توزيع أفراد العينة وفق الجنس

مسلسل	الجنس	العدد	النسبة المئوية
1	معلم	83	%32.3
2	معلمة	174	%67.7
	الإجمالي	257	%100.0

يظهر من الجدول أعلاه زيادة المشاركة من قبل المعلمات مقابل المعلمين والذي قد يعزى للتفاعل الإيجابي من قبل المعلمات فيما يخدم البحث العلمي.

أما ما يتعلق بتوزيع العينة وفق متغير المدرسة، فقد توزعت طبقا للجدول التالي:

جدول (2):

توزيع أفراد العينة وفق المدرسة

مدارس الذكور				مدارس الإناث			
رمز المدرسة	العدد	رمز المدرسة	العدد	رمز المدرسة	العدد	رمز المدرسة	العدد
1	15	9	3	16	9	24	19
2	5	10	2	17	10	25	19
3	1	11	5	18	6	26	17

مدارس الذكور				مدارس الإناث			
4	8	12	5	19	7	27	9
5	4	13	5	20	9	28	11
6	5	14	2	21	10	29	5
7	14	15	1	22	9	30	6
8	10			23	20	31	6
الإجمالي		83		الإجمالي			174

يتضح من الجدول السابق، توزيع العينة بأعداد مختلفة لتشمل جميع المدارس التي طبقت عليها الدراسة وتفاوت المشاركين ما بين 1 و 20 مشاركًا.

أداة الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم بناء أداة الدراسة (الاستبيان) وفق الأدب النظري والدراسات السابقة، وبعد المراجعة والتحكيم اكتملت بصورتها النهائية على أربعة أقسام، الأول تضمن هدف الدراسة والمفاهيم الأساسية لها، والثاني تضمن البيانات الشخصية والمتغيرات لعينة الدراسية، والثالث شمل محور الإدارة بالاستثناء ويضم ثلاثة أبعاد: أولها "تحديد السلطات والمسؤوليات"، وثانيها "تفويض السلطة"، وثالثها " الاتصال الفعال" وكلها جاءت مكونة من (6) عبارات.

أما القسم الرابع فقد شمل محور التماثل التنظيمي والذي ضم بعدين: الأول "الولاء التنظيمي" ويضم (7) عبارات، والثاني "التشابه التنظيمي" ويضم (6) عبارات.

وتم توزيع مستوي الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وترتيبها حسب وزنها النسبي لكل عبارة وفقًا لطريقة (ليكرت Likert Method) الخماسية. فالاستجابة (كبيرة جدا) تعطى الدرجة (5) والاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (4) والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (3) والاستجابة (قليلة) تعطى الدرجة (2) والاستجابة (قليلة جدًا) تعطى الدرجة (1).

والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من الاستجابات السابقة.

جدول (3):

مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

قوة العبارة	المدي
قليلة جدًا	1.8-1

قوة العبارة	المدي
قليلة	2.60-1.81
متوسطة	3.40-2.61
كبيرة	4.20-3.41
كبيرة جدا	5-4.21

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة تم اتباع الطرق التالية:

-الصدق الظاهري Face Validity:

تم عرض الاستبانة على مجموعة محكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، من خلال اطلاعهم على عنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأبرز المفاهيم في الدراسة، من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة، وتم التعديل وفق ذلك.

- الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم التَّحقُّق من صدق الاستبانة، عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
المحورالأول- درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء					
البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات		البعد الثاني: تفويض السلطة		البُعد الثَّالِث: الاتصال الفعال	
1	.872**	7	.942**	13	.892**
2	.904**	8	.921**	14	.939**
3	.923**	9	.928**	15	.930**
4	.932**	10	.946**	16	.937**
5	.860**	11	.944**	17	.934**

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
المحورالأول- درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء					
6	.908**	12	.942**	18	.968**

م	الارتباط	م	الارتباط
المحورالثاني: درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين			
البعد الأول: الولاء التنظيمي		البعد الثاني: التشابه التنظيمي	
19	.844**	26	.906**
20	.903**	27	.913**
21	.897**	28	.951**
22	.834**	29	.927**
23	.940**	30	.883**
24	.945**	31	.906**
25	.950**		

**دالة عند مستوى ثقة 0.01 *دالة عند مستوى ثقة 0.05

ومن الجدول أعلاه يتضح أن قيم معاملات الارتباط موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فأقل؛ وتراوحت بين (0.968، 0.860)، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور فيما بينها وتجانسها ومناسبتها لما أعدت له.

ولحساب الثبات، تم استخدم معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمحور الأول:

جدول (5):

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمحاور وأبعادها الفرعية

المحور	البُعد	معامل الثبات
المحورالأول- درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء	البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات	.951
	البعد الثاني: تفويض السلطة	.972
	البُعد الثَّالِث: الاتصال الفعال	.970
	ثبات المحورالأول ككل	.988
المحورالثاني: درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين	البعد الأول: الولاء التنظيمي	.962
	البعد الثاني: التشابه التنظيمي	.960
	ثبات المحورالثاني ككل	.979

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المحور الأول تراوحت بين (0.951 و0.972)، وبلغت قيمتها للمحور الأول ككل (0.988)، وأيضًا بلغت قيمتها للمحور الثاني ككل (0.979)، وهي قيم عالية لصلاحية استخدام هذا المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد جمع البيانات، تمت مراجعتها وترميزها وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذلك المعالجات الإحصائية التالية مثل " Independent Samples Test " واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA لتحديد دلالة الفروق، ومعاملات ارتباط "بيرسون" Pearson لكشف العلاقة بين المتغيرات. بناء على مستوى الثقة (0.05) فأقل.

النتائج:

بعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول إلى النتائج التالية:

أولا: نتائج إجابة السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول لهذه الدراسة على: "ما درجَة مُمارسة الإدارة بالاسْتِثنَاء لدى مُديري المدارس الثانوية الحُكومية بمحافظة عُنيْزة منْ وِجْهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة لهذا السؤال وهي "تحديد السلطات والمسؤوليات" و "تفويض السلطة" و"الاتصال الفعال"، وسيتم عرضها بالتفصيل فيما يلي ثم إجمالا لكافة هذه الأبعاد.

البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات

جدول رقم (6)

ترتيب عبارات البعد الأول (تحديد السلطات والمسؤوليات) حسب أوزانها النسبية

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
1	1	يحدد المدير مهامَّ للمرؤوسين تتناسب مع صلاحياتهم	3.42	0.890	كبيرة
2	2	يوضح المدير معايير أداء المهام المطلوبة	3.37	0.879	متوسطة
4	3	يوضح المدير معايير الرجوع إليه في مو اقف محددة	3.37	0.861	متوسطة
3	4	يشجع المدير المرؤوسين على اتخاذ القرارات	3.37	0.856	متوسطة

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
6	5	يقدم المدير للمرؤوسين صورة حول أدائهم	3.36	0.850	متوسطة
5	6	يوفر المدير البيانات اللازمة لتنفيذ المهام	3.32	0.857	متوسطة
		المتوسط لكافة فقرات البعد	3.36	0.864	متوسطة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء، فيما يتعلّق بتحديد السلطات والمسؤوليات؛ مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.36)، بانحراف مِعْياري (0.864) وقد تفاوتت متوسطات عبارات هذا البعد في درجة تحققها، وكانت الفقرة رقم (1) التي نصها "يحدد المدير مهامَّ للمرؤوسين تتناسب مع صلاحياتهم" في الترتيب الأوَّل من حيث درجة التَّحقُّق، وكانت مُتحقِّقة بدرجة كبيرة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.42)، بانحراف مِعْياري قدره (0.890)، وهي أعلى عبارات هذا البُعد من حيث التحقق، وقد يُعزى ذلك إلى ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء، وتطبيقهم لها، بشكل يتناسب مع الصلاحيات الممنوحة، عبر تحديد المهام للمرؤوسين.

وبالمقابل جاءت العبارة رقم (5) والتي تنص على: "يوفر المدير البيانات اللازمة لتنفيذ المهام" في الترتيب السادس من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.32)، بانحراف مِعْياري قدره (0.857)، وبالرغم من أنها أقل عبارات هذا البعد من حيث درجة الممارسة، فإنها كانت في النصف الأعلى من الدرجة المتوسطة، ويُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس ورغم ممارستهم للإدارة بالاستثناء وتحديدهم للسلطات والمسؤوليات فإن هناك حاجة لتوفير البيانات اللازمة لتنفيذ المهام الموكلة إليهم.

وإجمالًا، ومن نتائج هذا البعد، يمكن القول إنه بالرغم من أن درجة هذا البعد جاءت بدرجة متوسطة بالمجمل فإن أغلب متوسط العبارات كانت في أعلى المتوسط مما قد يعزى إلى ممارسة مديري المدارس لهذا البعد من الإدارة بالاستثناء وتحديد السلطات والمسؤوليات في المهام والمتطلبات مع التوضيح للبيانات المهمة لها، والتشجيع على اتخاذ القرارات؛ وتتفق نتيجة هذا البُعد مع نتيجة دراسة الخزاعلة (2021)، بينما تختلف عن النتائج المرتفعة في دراسة النومسي (2022)، والنصراوي (2021)، وعمار (2016)، والنتيجة المنخفضة في دراسة خلف الله (2017).

البعد الثاني: تفويض السلطة

جدول رقم (7):

ترتيب عبارات البعد الثاني (تفويض السلطة) حسب أوزانها النسبية

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البعد الثاني: تفويض السلطة / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
8	1	تسير الأمور بصورة طبيعية عند غياب المدير	3.42	0.863	كبيرة
10	2	يرحب المدير بمبادرات تنفيذ المهام	3.40	0.860	متوسطة
12	3	يعدّل المدير في عملية التفويض عند الحاجة	3.35	0.840	متوسطة
7	4	يعطي المدير مهامه الروتينية للمرؤوسين	3.34	0.865	متوسطة
11	5	يتابع المدير أداء المفوضين بالمهام	3.31	0.859	متوسطة
9	6	يتدخل المدير في الحالات المهمة	3.27	0.886	متوسطة
		المتوسط لكافة فقرات البعد	3.34	0.862	متوسطة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء، فيما يتعلّق بتفويض السلطة؛ مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.34)، بانحراف مِعْياري (0.862). ويمكن ملاحظة أن متوسطات عبارات هذا البعد جاءت متفاوتة في درجة تحققها، وكانت الفقرة رقم (8) والتي تنص على: "تسير الأمور بصورة طبيعية عند غياب المدير" في الترتيب الأوَّل من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة كبيرة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.42)، بانحراف مِعْياري قدره (0.863). وهي أعلى عبارات هذا البعد من حيث درجة التحقق.

وقد يُعزى ذلك إلى أن ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء وبالأخص ما يتعلق بتفويض السلطات كانت بدرجة كبيرة ويكشف ذلك أنه في حال غيابهم تسير الأمور بشكل طبيعي ومن ثم فغياب المدير لا يسبب انحراف الأمور عن مسارها الطبيعي خلال اليوم الدراسي في بيئة المدرسة، وتتفق درجة هذه العبارة مع درجتها في دراسة النومسي (2022)، وعمار (2016)، بينما تختلف عن درجتها المتوسطة في دراسة الخزاعلة (2021)، وخلف الله (2017).

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (9): "يتدخل المدير في الحالات المهمة" في الترتيب السادس من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع

الدِّراسَة (3.27)، بانحراف مِعْياري قدره (0.886). وهي أقل عبارات هذا البعد من حيث درجة التحقق، وقد يُعزى ذلك إلى أنه رغم ممارسة مديري المدارس للتفويض بدرجة متوسطة، فإن من يمارسها منهم بحاجة إلى إتمام مراحل التفويض ومنها التدخل في الحالات المهمة؛ وتتفق درجة هذه العبارة مع درجتها في دراسة الزعبي والكيلاني (2018)، وخلف الله (2017)، وخلود الزعبي (2017).

وإجمالًا، ومن نتائج هذا البعد، يمكن القول إنه بالرغم من أن درجة هذا البعد جاءت متوسطة بالمجمل فإن أغلب متوسط العبارات كانت في أعلى المتوسط مما قد يعزى إلى ممارسة مديري المدارس لهذا البعد من الإدارة بالاستثناء، وبالأخص تفويض السلطة، بشكل مناسب مع بعض القصور في بعض الجوانب، وتتفق درجة هذا البعد مع درجته في دراسة الخزاعلة (2021)، والنصراوي (2021)، والزعبي والكيلاني (2018)، وخلود الزعبي (2017)، بينما لا تتفق مع الدرجة المرتفعة التي أظهرتها دراسة النومسي (2022)، وعمار (2016)؛ كما لا تتفق مع الدرجة المنخفضة في دراسة شحاذة (2021)، وخلف الله (2017).

البعد الثالث: الاتصال الفعال

جدول رقم (8):

ترتيب عبارات البعد الثالث (الاتصال الفعال) حسب أوزانها النسبية

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البعد الثالث: الاتصال الفعال / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
13	1	حديث المدير يحتمل وجها واحدا للفهم	3.41	0.820	كبيرة
14	2	يصغي المدير لاستفسارات المرؤوسين حول العمل	3.40	0.828	متوسطة
17	3	يوظف المدير لغة الجسد ونبرته أثناء التواصل	3.38	0.816	متوسطة
15	4	يتفاعل المدير مع آراء المرؤوسين المختلفة	3.32	0.819	متوسطة
18	5	يخصص المدير وقتا كافيا للتواصل	3.30	0.805	متوسطة
16	6	تواصل المدير الكتابي يتسم بالوضوح والدقة	2.91	0.972	متوسطة
		المتوسط لكافة فقرات البعد	3.28	0.861	متوسطة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء، فيما يتعلّق بالاتصال الفعال، مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.28)، بانحراف مِعْياري (0.861). ويمكن ملاحظة أن متوسطات عبارات هذا البعد جاءت متفاوتة

في درجة تحققها، حيث جاءت العبارة رقم (13) والتي تنص على: "حديث المدير يحتمل وجها واحدا للفهم" في الترتيب الأوَّل من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة كبيرة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.41)، بانحراف مِعْياري قدره (0.820). وهي أعلى عبارات هذا البعد من حيث درجة التحقق.

وقد يُعزى ذلك إلى حسن اختيار مديري المدارس لمفرداتهم اللغوية ووضوح معانيها، وممارستهم لمهارة الحديث كإحدى المهارات الاتصالية المهمة لنجاح الإدارة بالاستثناء. وبالمقابل، جاءت العبارة رقم (16) والتي تنص على: "تواصل المدير الكتابي يتسم بالوضوح والدقة" في الترتيب السادس من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (2.91)، بانحراف مِعْياري قدره (0.972). وهي أقل عبارات هذا البعد من حيث درجة التحقق، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف التواصل الكتابي لدى مديري المدارس والذي قد يؤثر على نجاح الإدارة بالاستثناء، وأن هناك حاجة لمزيد من الوضوح والدقة في التواصل الكتابي للمديرين.

وإجمالًا، ومن نتائج هذا البعد، يمكن القول إنه بالرغم من أن درجة هذا البعد جاءت بدرجة متوسطة بالمجمل فإن أغلب متوسط العبارات كانت في أعلى المتوسط مما قد يعزى إلى ممارسة مديري المدارس لهذا البعد من الإدارة بالاستثناء، وبالأخص الاتصال الفعال بشكل مناسب مع بعض القصور في الجوانب الكتابية والأوقات المخصصة للتواصل مع المرؤوسين. وهذه الدرجة لهذا البعد جاءت مختلفة عن الدرجة المرتفعة التي أظهرتها دراسة النومسي (2022).

ويمكن تلخيص النتائج السَّابقة، والمُتعلّقة بدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء في الجدول الآتي:

جدول (9):

درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء

ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء	المتوسط الوزني	الانحراف المِعْياري	درجة التَّحقُّق	الترتيب
البُعد الأول: تحديد السلطات والمسؤوليات	3.36	0.864	متوسطة	1
البعد الثاني: تفويض السلطة	3.34	0.862	متوسطة	2
البُعد الثَّالِث: الاتصال الفعال	3.28	0.861	متوسطة	3
ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء ككل	3.33	0.863	متوسطة	

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء، في كافة الأبعاد الثلاثة، مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور في الاستبانة (3.33)، بانحراف مِعْياري (0.863)؛ وهذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة كل من الخزاعلة (2021)، والنصراوي (2021)، والزعبي والكيلاني (2018)، وخلود الزعبي (2017)؛ بينما تختلف عن نتيجة دراسة النومسي (2022)، وعمار (2016)، ومحمد (2012)، التي أظهرت نتائج مرتفعة، كما اختلفت عن نتيجة دراسة شحاذة (2021)، وخلف الله (2017)، وشبل (2017)، والحادي (2017)، وهاسجي (Hasija, 2019)، التي أظهرت نتائج منخفضة لممارسة الإدارة بالاستثناء.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني

نصّ السؤال الثاني لهذه الدراسة على: "ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من بُعد "الولاء التنظيمي" و"التشابه التنظيمي" كأحد أبعاد التماثل التنظيمي، وسيتم عرضها تفصيلًا فيما يلي ثم إجمالا لكافة هذه الأبعاد.

المحور الثاني: درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين

البعد الأول: الولاء التنظيمي:

جدول رقم (10)

ترتيب عبارات البعد الأول (الولاء التنظيمي) حسب أوزانها النسبية

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البعد الأول: الولاء التنظيمي / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
19	1	أشعر بالضيق عندما ينتقد الآخرون مدرستي	3.40	0.789	كبيرة
23	2	أُفضّل الاستمرار في العمل بمدرستي الحالية	3.35	0.834	متوسطة
24	3	أشعر أن المدرسة تشبع احتياجاتي المهنية	3.35	0.811	متوسطة
20	4	أعتز بمدرستي أثناء الحديث عنها	3.32	0.869	متوسطة
25	5	أنال التقدير المناسب داخل المدرسة	3.30	0.815	متوسطة
21	6	آخذ في الاعتبار مصلحة مدرستي عند اتخاذ قراراتي الشخصية	3.28	0.856	متوسطة
22	7	أنفذ أعمالا ليست من مهامي بدافع ذاتي	3.11	0.848	متوسطة
		المتوسط لكافة فقرات البعد	3.29	0.835	متوسطة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين، فيما يتعلّق ببعد الولاء التنظيمي؛ مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.29)، بانحراف مِعْياري (0.835). ويمكن ملاحظة أن متوسطات عبارات هذا البعد جاءت متفاوتة في درجة تحققها، حيث جاءت العبارة رقم (19) والتي تنص على: "أشعر بالضيق عندما ينتقد الآخرون مدرستي" في الترتيب الأوَّل من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة كبيرة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.40)، بانحراف مِعْياري قدره (0.789). وهي أعلى عبارات هذا البعد من حيث درجة الممارسة.

وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة الولاء التنظيمي والتماثل لدى معلمي المدارس؛ إذ في كثير من الأحيان يعتبرون ذواتهم جزءا من المدرسة، ومن ثم فانتقادها هو انتقاد لهم. وبالمقابل، جاءت العبارة رقم (22) والتي تنص على: "أنفذ أعمالا ليست من مهامي بدافع ذاتي" في الترتيب السادس من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.11)، بانحراف مِعْياري قدره (0.848).

وإجمالًا، ومن نتائج هذا البعد، يمكن القول إنه بالرغم من أن درجة هذا البعد جاءت متوسطة بالمجمل فإن أغلب متوسط العبارات كانت في أعلى المتوسط مما قد يعزى إلى أن هناك تحققا للولاء التنظيمي كجزء من التماثل التنظيمي بنسبة متوسطة لدى المعلمين مع بعض القصور فيما يتعلق بالدافعية والتقدير، وتتفق درجة هذا البعد مع درجته في دراسة الشورطي (2016)، والوزان (2021)، بينما تختلف عن النتائج المرتفعة التي أظهرتها دراسة الجبوري (2018)، والشمري (2017)، والشهومي (2021)، واللاحم (2021).

البعد الثاني: التشابه التنظيمي:

جدول رقم (11):

ترتيب عبارات البعد الثاني (التشابه التنظيمي) حسب أوزانها النسبية

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البعد الثاني: التشابه التنظيمي / العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك المهارة
30	1	أعمل مع زملائي على أهداف مشتركة	3.49	0.906	كبيرة
31	2	تتقارب قيم المدرسة مع قيمي	3.35	0.836	متوسطة
26	3	صورة المدرسة في المجتمع تمثلني	3.34	0.824	متوسطة

العبارة في الاستبانة	الترتيب	البعد الثاني: التشابه التنظيمي العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك الميزة
28	4	أهداف المدرسة بمثابة أهدافي	3.26	0.847	متوسطة
27	5	مستقبل المدرسة ذو صلة بمستقبلي	3.22	0.852	متوسطة
29	6	أحل مشاكل المدرسة كحل مشاكلي	3.19	0.917	متوسطة
		المتوسط لكافة فقرات البعد	3.30	0.868	متوسطة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين، فيما يتعلّق بالتشابه التنظيمي؛ مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.30)، بانحراف مِعْياري (0.868). ويمكن ملاحظة أن متوسطات عبارات هذا البعد جاءت متفاوتة في درجة تحققها، حيث جاءت العبارة رقم (30) والتي تنص على: "أعمل مع زملائي على أهداف مشتركة" في الترتيب الأوَّل من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة كبيرة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.49)، بانحراف مِعْياري قدره (0.906). وهي أعلى عبارات هذا البعد، وكذلك هذا المحور، من حيث درجة التحقق.

وقد يُعزى ذلك إلى توفر المناخ المناسب لدى المعلمين لنمو هذا التشابه التنظيمي مع مؤسساتهم مما يرفع مستوى التماثل التنظيمي لديهم والعمل مع زملائهم على أهداف مشتركة كوحدة واحدة وفريق متناسق. وفي المقابل، جاءت العبارة رقم (29) والتي تنص على: "أحل مشاكل المدرسة كحل مشاكلي" في الترتيب السادس من حيث درجة التَّحقُّق، وهي مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، وبلغت قيمة متوسط استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة (3.19)، بانحراف مِعْياري قدره (0.917). وهي أقل عبارات هذا البعد من حيث درجة التحقق.

وقد يُعزى ذلك إلى وجود استعداد من قبل المعلمين وتشابه تنظيمي لديهم يساهم بحل مشاكل المدرسة واعتبارها كمشاكلهم الشخصية، إلا أنها جاءت بدرجة متوسطة.

وإجمالًا، ومن نتائج هذا البعد، يمكن القول إنه بالرغم من أن درجة هذا البعد جاءت متوسطة بالمجمل فإن أغلب متوسط العبارات كانت في أعلى المتوسط؛ مما قد يعزى إلى أن هناك تحققا للتشابه التنظيمي كجزء من التماثل التنظيمي بنسبة متوسطة لدى المعلمين مع بعض القصور فيما يتعلق باستشعار المشكلات وتبني الأهداف والمستقبل المشترك، وتتفق درجة هذا البعد مع درجته في دراسة الشمري (2017)، والشواورة (2016)، والوزان (2021)، بينما اختلفت مع النتائج

المرتفعة التي أظهرتها دراسة الجبوري (2018)، والشرقاوي (2016)، والشهومي (2021)، واللاحم (2021).

ويمكن تلخيص النتائج السَّابقة، والمُتعلّقة بدرجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين في الجدول الآتي:

جدول (12)

درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين

درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين	المتوسط الوزني	الانحراف المِعْياري	درجة التَّحقُّق	الترتيب
البعد الأول: الولاء التنظيمي	3.29	0.835	متوسطة	1
البعد الثاني: التشابه التنظيمي	3.30	0.868	متوسطة	2
درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين ككل	3.30	0.850	متوسطة	

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة أن درجة التماثل التنظيمي لدى المعلمين مُتحقِّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور في الاستبانة (3.30)، بانحراف مِعْياري (0.850)؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود قدر من الانسجام والتماثل التنظيمي مع مدارسهم، رغم وجود حاجة لمزيد من الأساليب التنظيمية التي تسهم في تعزيز التماثل التنظيمي، كالمكانة التنظيمية التي تُشعر المرؤوس بقيمته من خلال تقدير أعماله والثقة فيه عند تأدية المهام، والثقة التنظيمية التي تنمي مستوياتهم الأدائية من خلال تطوّر طبيعة المهام المُعطاةِ لهم، والعمل على مشاركة الأفراد لضمان اندماجهم بخصائص مدارسهم، وهذه النتيجة متفقةٌ مع نتيجة دراسة كل من الشواورة (2016)، والوزان (2021)، في حين اختلفت عن النتائج المرتفعة التي أظهرتها دراسة كل من الجبوري (2018)، والشرقاوي (2016)، والشمري (2017)، الشورطي (2018)، والشهومي (2021)، واللاحم (2021).

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث

1. نصّ السؤال الثالث على: هل توجد علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين؟

للكشف عن دلالة العلاقة بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين؛ تم استخدم معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في الكشف عن طبيعة العلاقة، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغير المدرسة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (13)

معاملات الارتباط بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء والتماثل التنظيمي لدى المعلمين

ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء	التماثل التنظيمي		
	الولاء التنظيمي	التشابه التنظيمي	الدرجة الكلية للمحور
تحديد السلطات والمسؤوليات	.893**	.875**	.901**
تفويض السلطة	.901**	.891**	.913**
الاتصال الفعال	.900**	.888**	.911**
الدرجة الكلية للمحور	.922**	.908**	.932**

يتبين من الجدول أعلاه وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ثقة 0.05 فاقل بين درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة عنيزة ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين. ويمكن الاستنتاج من هذه النتيجة أنه كلما كانت ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل مديري المدارس مرتفعة، ارتفع مستوى التماثل التنظيمي لدى العاملين والعكس بالعكس.

وللفروق، ولمزيد من الإيضاح يمكن من خلال الجدول التالي مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في كل من درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء ومستوى التماثل التنظيمي وفقًا لكل مدرسة في مجتمع الدراسة:

جدول (14):

مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسَة حول درجَة مُمارسة الإدارة بالاسْتثنَاء لدى مديري المدارس والتماثل التنظيمي لدى المعلمين وفقًا لاسم المدرسة

المدرسة	الإدارة بالاستثناء			التماثل التنظيمي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	15	3.31	0.808	3.36	0.730

0.837	3.35	0.954	3.31	5	2
0.000	2.85	0.000	2.94	1	3
0.333	3.83	0.396	3.91	8	4
0.528	3.42	0.510	3.35	4	5
0.525	2.63	0.700	2.81	5	6
0.624	3.73	0.594	3.72	14	7
0.565	3.03	0.700	3.02	10	8
0.980	2.87	0.781	3.07	3	9
0.055	3.81	0.078	3.94	2	10
1.083	3.34	1.028	3.31	5	11
0.409	3.43	0.443	3.50	5	12
0.757	3.43	0.779	3.56	5	13
1.251	3.19	1.218	2.97	2	14
0.266	3.85	0.282	3.89	9	16
0.490	3.37	0.468	3.37	10	17
0.522	3.62	0.506	3.67	6	18
0.318	2.22	0.428	2.37	7	19
0.508	3.87	0.449	3.97	9	20
0.878	2.68	0.902	2.55	10	21
0.297	3.85	0.336	3.89	9	22
0.386	3.75	0.251	3.86	20	23
0.535	3.72	0.481	3.73	19	24
0.729	2.58	0.676	2.64	20	25
0.344	2.88	0.456	2.86	17	26
0.425	3.57	0.443	3.62	9	27
0.498	3.11	0.581	3.07	11	28
0.485	3.14	0.507	3.07	5	29
0.634	2.44	0.839	2.37	6	30
0.784	3.48	0.851	3.85	6	31

من خلال الجدول أعلاه يمكن ملاحظة الارتباط الطردي بين ممارسة الإدارة بالاستثناء والتماثل التنظيمي لدى العاملين، ففي المدرسة رقم (4) و (22) تراوحت متوسط درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالاستثناء بين (3.91) و (3.89) وبنفس الوقت كان متوسط درجة التماثل التنظيمي (3.83) و(3.85) على التوالي.

وفي العلاقة الطردية العكسية، يمكن النظر في المدرسة رقم (26) و (30) حيث جاءت درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء بمتوسط حسابي (2.86) و (2.37)، وبنفس الوقت كانت درجة مستوى التماثل التنظيمي (2.88) و(2.44) على التوالي.

ومن هذه النتائج يمكن الاستنتاج أن ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل المديرين تعزز التماثل التنظيمي لدى المعلمين وتساهم في رفع مستوى التشابه التنظيمي والولاء لمؤسساتهم وتعزيز الإنتاجية، وفي المقابل كلما انخفضت هذه الممارسة الإدارية تدنى مستوى التماثل التنظيمي لدى العاملين.

وفي هذا السياق فقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة اتفاقا مع هذه النتيجة من حيث وجود علاقة إيجابية للإدارة بالاستثناء في تعزيز العديد من التوجهات المطلوبة المختلفة في بيئات العمل، فقد أظهرت نتائج دراسة الخزاعلة (2021) الدور الإيجابي للإدارة بالاستثناء في تعزيز الابتكار التنظيمي؛ وكذلك دراسة خلف الله (2017) فقد أظهرت الدور الإيجابي للعلاقة القوية بين ممارسة الإدارة بالاستثناء وتحقيق القيادة الريادية؛ وكذلك دراسة عمار (2016) التي أظهرت العلاقة الإيجابية بين الإدارة بالاستثناء وتنمية الخصائص الريادية؛ وكذلك ما قدمته دراسة محمد (2012) من نتائج إيجابية حول علاقة ممارسة الإدارة بالاستثناء وتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين، وكذلك دراسة هاسجا (Hasija, 2019) التي أبرزت نتائجها علاقة الإدارة بالاستثناء في تعزيز التعلم التنظيمي لدى القوى العاملة، وأخيرا نتائج دراسة آرتشر (Okçu,2014) التي بينت علاقة ممارسة الإدارة بالاستثناء في التحفيز على حل الخلافات.

أما من حيث متغير التماثل التنظيمي، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت تأثره بشكل إيجابي عند ممارسة الأنماط الإدارية الحديثة، وكذلك تأثره بشكل سلبي عند انخفاض ممارسة الاتجاهات الإيجابية الحديثة في الإدارة؛ كدراسة اللاحم (2021) والتي ذكرت نتائجها ارتفاع التماثل التنظيمي وعلاقة النمط الإداري الديموقراطي في ذلك، وكذلك علاقة انخفاض التماثل التنظيمي بممارسة النمط الأوتوقراطي؛ ودراسة الجبوري (2018)

التي أظهرت علاقة إيجابية بين مستوى التماثل التنظيمي والمساءلة الإدارية؛ وكذلك دراسة الشورطي (2018) التي أظهرت علاقة بدرجة متوسطة بين التماثل التنظيمي والقيادة التشاركية؛ وكذلك دراسة الشمري (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين التماثل التنظيمي وممارسة العدالة التنظيمية.

النتائج والتوصيات:

سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود علاقة بين ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس، وتنمية التماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، وذلك عبر استخدام المنهج الوصفي الكمي الارتباطي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبعد تطبيقها على المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة وتحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى أن ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل مديري المدارس كانت (متوسطة) في كافة أبعاد هذا المحور. وكذلك كشفت النتائج عن أن مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية كان بدرجة متوسطة وفقًا لمتوسط استجابات عينة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى استنتاج وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل المديرين ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، وأنه كلما ارتفعت ممارسة الإدارة بالاستثناء من قبل مديري المدارس ارتفع مستوى التماثل التنظيمي لدى العاملين والعكس بالعكس.

وبناء على ذلك توصي الدراسة بما يلي:

- تشجيع المديرين على ممارسة الإدارة بالاستثناء لما له من أثر جوهري في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيًا عبر برامج التنمية المهنية للمديرين وورش العمل القصيرة مع بيان أثرها على صحة المنظمة والعاملين.
- تدريب مديري المدارس على جميع مراحل الإدارة بالاستثناء وخصوصًا مرحلة التدخل في الحالات المهمة، والعمل على رفع مستوى التمييز بين الحالات المألوفة الروتينية التي لا يتدخل بها، والحالات المهمة التي يتدخل حينها.
- تذكير المديرين بأهمية المتابعة بعد التفويض؛ لما لها من دور في تعزيز هذه الممارسة الإدارية وإنجاحها.
- من المهم لإنجاح عملية الإدارة بالاستثناء أن تشتمل على توضيح تام لمعايير المهام عند إسنادها للعاملين ويتم ذلك إجرائيًا عبر الاتصال الفعال والتأكد من وصول هذه المعايير بشكلها المطلوب لمن أسندت إليه.

- من المهم الحرص على توفير البيانات اللازمة لتنفيذ المهام حتى تتم عملية الإدارة بالاستثناء بشكل صحيح.
- منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس ليتمكنوا من خلالها من توفير كافة البيانات اللازمة لتنفيذ المهام، وتوضيح اللوائح التنظيمية بمستوى يسمح بمعرفة متطلبات المهام عند إسنادها للعاملين.
- تعزيز التواصل الكتابي لدى مديري المدارس، والذي يساعد على رفع ممارسة الإدارة بالاستثناء حيث يقلل من التواصل الشفهي والذي قد يسبب بعض الأخطاء.
- تهيئة مناخ تنظيمي ينمّي الثقة لدى معلمي المدارس بأهمية دورهم لمواجهة مشاكل المدرسة كجزء من ذواتهم، وذلك عبر تحمل الأخطاء التي قد تحصل عند إسناد المهام لأول مرة للعاملين.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

إدارة تعليم عنيزة. (2022). *إحصائيات المدارس*. https://onaizah.info/www/st/

البشابشة، سامر. (2008). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية، دراسة ميدانية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 4* (4)، 427-461.

الجبوري، دريد هلال شبيب. (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للمساءلة الإدارية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر معلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان.

الحادي، أحمد محمد. (2017). مشكلات التمكين الإداري في إدارات المعاهد الأزهرية الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حلوان.

الحوامدة، نضال، والقرالة، أروى عبد السلام. (2006). أثر المشاركة المدركة والمرغوبة في بلورة التماثل التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 2*(3)، 369-389.

الخزاعلة، دعاء يوسف سالم. (2021). *درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالابتكار التنظيمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

خلف الله، محمود إبراهيم عواد. (2017). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بتحقيق متطلبات بناء القيادات الريادية. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية، 21* (2)، 328-373.

رشيد، مازن. (2003). *الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي تحليل للمفهوم والأبعاد السلوكية لتطبيقاته*. دار كنوز المعرفة.

الزعبي، خلود فواز. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الزعبي، فادي محمد. (2017). *إجراءات إدارية تربوية مقترحة لتفعيل الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الأساسية في الأردن* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الزعبي، فادي، والكيلاني، أنمار. (2018). درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء لدى مديري المدارس الأساسية في الأردن. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 3* (3)، 17-1.

السعود، راتب، والصرايرة، خالد أحمد. (2009). التماثل التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 9* (36). 186-204.

شبل، أحمد عبد الرحمن. (2017). *تصور مقترح للتدريب على الإدارة بالاستثناء بالمعاهد الثانوية الأزهرية* [رسالة ماجستير غير منشور]. كلية التربية، جامعة القاهرة.

شحاذة، يوسف يعقوب. (2021). الإدارة بالاستثناء في كليات جامعة بغداد في ضوء منهجية كازين من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 17* (2)، 191 - 216.

الشرقاوي، ناصر أحمد جاسم. (2016)، *درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت لسلوكيات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الشمري، فهد عثمان. (2017). *درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2021). أثر التماثل التنظيمي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5* (10)، 1-30.

الشواورة، طه سالم. (2016). أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى معلمي وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 24* (1)، 120-141.

الشورطي، يزيد عيسى. (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الصرايرة، خالد أحمد سلامة. (2010). *التماثل التنظيمي والأداء الوظيفي والشعور بالأمن في الإدارات الجامعية*. دار كنوز المعرفة.

عامر، سعيد، وعبدالوهاب، علي. (1998). *الفكر المعاصرة التنظيم والإدارة* (ط2). مكتبة الأنجلو المصرية.

العامري، مهدي صالح، والغالبي، طاهر صالح. (2008). *الإدارة والأعمال*. دار الأوائل للنشر والتوزيع.

العتيبي، صبحي. (2005). *تطور الفكر والأساليب في الإدارة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى. (1990). الإدارة بالاستثناء، إطار تنظيمي لتحقيق كفاءة الأداء الإداري. *مجلة رسالة المعلم، 3* (31)، 73-62.

عمار، أحمد أكرم جمال. (2016) *مدى ممارسة الإدارة بالاستثناء وأثرها على تنمية الخصائص الريادية لدى منسوبي الجامعات الفلسطينية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

القرالة، أروى. (2005). *أثر المشاركة المدركة والمرغوبة في بلورة التماثل التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

اللاحم، أروى محمد. (2021). درجة ممارسة قائدات المدارس المتوسطة للأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمات في منطقة القصيم التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9*(2)، 334-357.

محمد، عمر مصطفى. (2012). *دور الإدارة بالاستثناء في بناء القيادات الريادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السليمانية.

محمود، علاء الدين. (2011). *إدارة المنظمات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

النصراوي، فاتن خلف. (2021). الإدارة بالاستثناء لدى مديري معاهد الفنون الجميلة من وجهة نظر معاونيهم. *مجلة كلية التربية الأساسية، 2* (113) 313-324.

النومسي، جمله عبد الله. (2022) الإدارة بالاستثناء وعلاقتها في بناء أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 2* (139)، 23 -50.

الوزان، أميرة عبد الله. (2021). التماثل التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظرهن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10* (1)، 237 - 257.

Arabic References

Idārat Taʿlīm ʿUnayzah. (2022). iḥṣāʾīyāt al-Madāris. https://onaizah.info/www/st/, (in Arabic).

Albshābshh, Sāmir. (2008). Athar al-ʿadālah al-tanẓīmīyah fī blwrh al-tamāthul al-tanẓīmī fī al-muʾassasāt al-ʿĀmmah al-Urdunīyah, dirāsah maydānīyah. *al-Majallah alʾrnyh fī Idārat al-Aʿmāl, 4* (4), 427-461, (in Arabic).

al-Jubūrī, Durayd Hilāl Shabīb. (2018). *darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah llmsāʾlh al-Idārīyah & ʿalāqatuhā bāltmāthl al-tanẓīmī min wijhat naẓar muʿallimīhim* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat ʿAmmān, (in Arabic).

al-Ḥādī, Aḥmad Muḥammad. (2017). *Mushkilāt al-tamkīn al-idārī fī idārāt al-Maʿāhid al-Azharīyah al-ibtidāʾīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Ḥulwān, (in Arabic).

al-Ḥawāmidah, Niḍāl, wālqrālh, Arwá ʿAbd al-Salām. (2006). Athar al-mushārakah almdrkh wālmrghwbh fī blwrh al-tamāthul al-tanẓīmī min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī Idārat al-Aʿmāl, 2*(3), 369-389, (in Arabic).

al-Khazāʿilah, Duʿāʾ Yūsuf Sālim. (2021). *darajat mumārasat mudīrī Madāris Qaṣabat al-Mafraq li-uslūb al-Idārah bālāstthnāʾ & ʿalāqatuhā bālābtkār al-tanẓīmī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Āl al-Bayt, (in Arabic).

Khalaf Allāh, Maḥmūd Ibrāhīm ʿAwwād. (2017). mumārasat mudīrī al-Madāris al-thānawīyah li-uslūb al-Idārah bālāstthnā' & ʿalāqatuhā bi-taḥqīq Mutaṭallabāt binā' al-qiyādāt alryādyh. *Majallat Jāmiʿat al-Aqṣá lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 21* (2), 328-373, (in Arabic).

Rashīd, Māzin. (2003). *al-huwīyah al-tanẓīmīyah & al-tamāthul al-tanẓīmī taḥlīl llmfhwm & al-abʿād al-sulūkīyah ltṭbyqāth*. Dār Kunūz al-Maʿrifah, (in Arabic).

al-Zuʿbī, Khulūd Fawwāz. (2013). *darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah fī ʿAmmān al-ʿĀṣimah li-abʿād al-Qiyādah al-taḥwīlīyah & ʿalāqatuhā bāltmāthl al-tanẓīmī min wijhat naẓar al-Muʿallimīn* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun, (in Arabic).

al-Zuʿbī, Fādī Muḥammad. (2017). *Ijrāʾāt idārīyah tarbawīyah muqtaraḥah li-tafʿīl al-Idārah bālāstthnāʾ ladá mudīrī al-Madāris al-asāsīyah fī al-Urdun* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, (in Arabic).

al-Zuʿbī, Fādī, wālkylāny, Anmār. (2018). darajat mumārasat al-Idārah bālāstthnā' ladá mudīrī al-Madāris al-asāsīyah fī al-Urdun. *al-Jamʿīyah al-Urdunīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3* (3), 17-1, (in Arabic).

al-Saʿūd, Rātib, wālṣrāyrh, Khālid Aḥmad. (2009). al-tamāthul al-tanẓīmī ladá aʿḍā' al-hay'āt al-tadrīsīyah fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-Rasmīyah & ʿalāqatuhu b'dā'hm al-waẓīfī. *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 9* (36). 186-204, (in Arabic).

Shibl, Aḥmad ʿAbd al-Raḥmān. (2017). *Taṣawwur muqtaraḥ lil-Tadrīb ʿalá al-Idārah bālāstthnāʾ bi-al-maʿāhid al-thānawīyah al-Azharīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūr]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, (in Arabic).

Shiḥādhah, Yūsuf Yaʿqūb. (2021). al-Idārah bālāstthnā' fī Kullīyāt Jāmiʿat Baghdād fī ḍaw' manhajīyah kāzyn min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Idārīyah fīhā, *Majallat Abḥāth Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 17* (2), 191-216, (in Arabic).

al-Sharqāwī, Nāṣir Aḥmad Jāsim. (2016), *darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-mutawassiṭah fī Dawlat al-Kuwayt li-sulūkīyāt al-Qiyādah al-akhlāqīyah & ʿalāqatuhā bāltmāthl al-tanẓīmī ladá al-Muʿallimīn* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Mu'tah, (in Arabic).

al-Shammarī, Fahd ʿUthmān. (2017). *darajat mumārasat mudīrī Madāris al-marḥalah al-mutawassiṭah fī minṭaqat alfrwānyh al-taʿlīmīyah llʿdālh al-tanẓīmīyah & ʿalāqatuhā bāltmāthl al-tanẓīmī ladá al-Muʿallimīn* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Āl al-Bayt, (in Arabic).

Alshhwmy, Saʿīd ibn Rāshid ibn ʿAlī. (2021). Athar al-tamāthul al-tanẓīmī fī al-iltizām al-tanẓīmī ladá Muʿallimī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī fī Salṭanat ʿAmmān. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5* (10), 1-30, (in Arabic).

al-Shawāwrah, Ṭāhā Sālim. (2016). Athar al-tamāthul al-tanẓīmī fī dāfʿyh al-ʿamal ladá Muʿallimī Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm al-Urdunīyah fī Mudīrīyat al-Tarbiyah & al-taʿlīm lqṣbh al-Karak. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah & al-idārīyah, 24* (1), 120-141, (in Arabic).

Alshwrṭy, Yazīd ʿĪsá. (2018). *darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-thānawīyah lil-qiyādah altshārkyh & ʿalāqatuhā bmstwá al-tamāthul al-tanẓīmī ladá al-Muʿallimīn fī Muḥāfaẓat al-Zarqāʹ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Hāshimīyah, (in Arabic).

al-Ṣarāyirah, Khālid Aḥmad Salāmah. (2010). *al-tamāthul al-tanẓīmī & al-adāʹ al-waẓīfī & al-shuʿūr bi-al-amn fī al-Idārāt al-Jāmiʿīyah*. Dār Kunūz al-Maʿrifah, (in Arabic).

ʿĀmir, Saʿīd, wʿbdālwhāb, ʿly. (1998). *al-Fikr al-muʿāṣirah al-tanẓīm & al-idārah* (st2). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah, (in Arabic).

al-ʿĀmirī, Mahdī Ṣāliḥ, wālghālby, Ṭāhir Ṣāliḥ. (2008). *al-Idārah & al-aʿmāl*. Dār al-Awāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-ʿUtaybī, Ṣubḥī. (2005). *Taṭawwur al-Fikr & al-asālīb fī al-Idārah*. Dār al-Ḥāmid lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

ʿImād al-Dīn, Muná. (1990). al-Idārah bālāstthnāʾ, iṭār tanẓīmī li-taḥqīq kafāʾat al-adāʾ al-idārī. *Majallat Risālat al-Muʿallim, 3* (31), 73-62, (in Arabic).

ʿAmmār, Aḥmad Akram Jamāl. (2016) *Madá mumārasat al-Idārah bālāstthnāʹ & atharuhā ʿalá Tanmiyat al-Khaṣāʾiṣ alryādyh ladá mnswby al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, (in Arabic).

al-Qarālah, Arwá. (2005). *Athar al-mushārakah almdrkh wālmrghwbh fī blwrh al-tamāthul al-tanẓīmī min wijhat naẓar aʿḍāʹ Hayʾat al-tadrīs fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-Rasmīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Muʾtah, (in Arabic).

al-Lāḥim, Arwá Muḥammad. (2021). darajat mumārasat qā'dāt al-Madāris al-mutawassiṭah ll'nmāṭ al-qiyādīyah & ʿalāqatuhā bmstwá al-tamāthul al-tanẓīmī ladá almʿlmāt fī minṭaqat al-Qaṣīm al-taʿlīmīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 9* (2), 334-357, (in Arabic).

Muḥammad, ʿUmar Muṣṭafá. (2012). *Dawr al-Idārah bālāstthnā' fī binā' al-qiyādāt alryādyh* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Sulaymānīyah, (in Arabic).

Maḥmūd, ʿAlā' al-Dīn. (2011). *Idārat al-munaẓẓamāt*. Dār Ṣafā' lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Naṣrāwī, Fātin Khalaf. (2021). al-Idārah bālāstthnā' ladá mudīrī Maʿāhid al-Funūn al-jamīlah min wijhat naẓar mʿāwnyhm. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 2* (113) 313-324, (in Arabic).

Alnwmsy, jumalahu ʿAbd Allāh. (2022) al-Idārah bālāstthnā' & ʿalāqatuhā fī binā' Abʿād al-Qiyādah alryādyh ladá ru'asā' al-aqsām al-Akādīmīyah bi-Jāmiʿat Tabūk. *Majallat al-Dirāsāt al-ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 2* (139), 23-50, (in Arabic).

al-Wazzān, Amīrah ʿAbd Allāh. (2021). al-tamāthul al-tanẓīmī ladá muʿallimāt al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Madīnat Buraydah min wijhat nẓrhn. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 10* (1), 237-257, (in Arabic).

المراجع الأجنبية:

Gamer, W. (1969). Operations Control Reports for Management by Exception. *Management Review, 58* (6), 4-54.

Hasija, K. (2019). A Study of Management by Exception, Active Passive &Laissez, faire Leadership Style of Leaders in B School.2349-7165.

Heimberg, F., & Johnson, W. (1999). A primary and second order component analysis of the organizational identification questionnaire. *Journal Educational and Psychological Measurement, 59* (1), 159-170.

Kao, Y., &Liu, R. (2001). Adaptive exception monitoring agents for management by exceptions. *Applied Artificial Intelligence, 15* (4), 397-418.

Kasem, R. (2016). *Assessing the Impact of Organizational Culture on Achieving Business Excellence with a Moderating Role for Information and Communication Technology* (Doctoral dissertation, Rassel Kassem).

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 03/ 05/ 2023م
تاريخ القبـول: 12/ 07/ 2023م

آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري

أمل عبد الله حسن آل بهيش الشهري*
Amalabdullah100100@gmail.com

د. الطيب محمد إبراهيم عبد المولى**
eabdelmawla@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة آليات تطوير ممارسات القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري تعزى للمتغيرات (المنصب القيادي، نوع الكلية). ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (106) من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد بشكل عام كانت كبيرة جداً، وأن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة، ومجال القرارات الاستراتيجية، ومجال الموارد البشرية كانت كبيرة جداً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول آليات لتطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري تعزى لمتغيرات المنصب القيادي ونوع الكلية.

الكلمات المفتاحية: تطوير، أداء، القيادات الأكاديمية، التميز الإداري.

* طالبة ماجستير - قسم الإدارة والإشراف التربوي- كلية التربية- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

** أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم المساعد - قسم الإدارة والإشراف التربوي - كلية التربية جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، أمل عبد الله حسن آل بهيش. عبد المولى، الطيب محمد إبراهيم (2023). آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 148-193.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1552

OPEN ACCESS
Received: 03-05-2023
Accepted: 12-07-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Mechanisms for Developing Academic Leaders' Performance at King Khalid University in the Light of Administrative Excellence Standards

Amal Abdullah Hassan Al-Bahish AlShehri* Amalabdullah100100@gmail.com

Dr. Eltayeb Mohammed Ibrahim Abdulmawla** eabdelmawla@kku.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the mechanisms of developing academic leaders' practices at King Khalid University in the light of administrative excellence standards, and reveal any statistically significant differences at the level 0.05 between the sample's responses on those mechanisms attributed to the variables of position and college type. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used and a questionnaire was administered to a sample of 106 academic leaders at King Khalid University. The study revealed a number of findings: the overall degree of importance of developing academic leaders' performance was very high; and the degree of importance of developing academic leaders' performance in the areas of leadership, strategic decisions, and human resources was very high as well. Furthermore, there were no statistically significant differences at the level 0.05 between the mean scores of the sample's responses on the mechanisms of developing academic leaders' practices at King Khalid University in the light of administrative excellence standards attributed to the variables of position and college type.

Keywords: Development, Performance, Academic leaders, Administrative excellence

* Masters Student, Department of Administration and Educational Supervision, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Administration and Educational Planning and Education Economics, Department of Administration and Educational Supervision, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: AlShehri, Amal Abdullah Hassan Al-Bahish. Abdulmawla, Eltayeb Mohammed Ibrahim.(2023). Mechanisms for Developing Academic Leaders' Performance at King Khalid University in the Light of Administrative Excellence Standards, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 148-193.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

يعتمد تقدم المجتمع وتطوره على جودة مخرجات المؤسسات التعليمية بشكلٍ عام، والجامعات بشكل خاص؛ كونها منبع الفكر وأداة التنمية المستدامة وأهم الوسائل لإعداد الأفراد. وأصبحت الجامعات اليومَ مطالبةً بمخرجات تعليمية قادرة على الإبداع والتميز؛ لمواكبة تطورات هذا العصر وتحدياته، وهذا يتطلب منها الاهتمام بجودة أدائها المؤسسي والتعليمي؛ لتحقيق التميز والإبداع في جميع عملياتها. حيث إن قضية تطوير أداء الجامعات وتحقيق تميزها، والاهتمام بجودة أدائها يعد أمرًا حتميا في العصر الراهن، والذي يعرف بعصر العلم والتكنولوجيا والتقنية، حيث تتسارع فيه التغيرات والتطورات في مختلف المجالات؛ ولذلك تسعى الجامعات بكل جهد لتحقيق نتائجَ، تُمكّنها من البقاء في بيئة تتميز بالتنافسية، وتمكّنها في الوقت ذاته من تحقيق مراكز متقدمة بين مثيلاتها من مؤسسات التعليم العالي الأخرى (الشمري والغامدي، 2020). ولكي تتمكن الجامعات من تحقيق التميز؛ فلا بد من قيامها بإجراء تغييرات جوهرية وإحداث توجهات حديثة، ويتم ذلك عبر وضع برامج تنموية وخطط إستراتيجية تسهم في مواكبة هذه المتغيرات، إذ يعد تحقيق التميز من القضايا الجوهرية التي تعمل على مساعدة المنظمات على تطوير برامجها وتجديد حيويتها وفعاليتها، والوصول بها إلى مكانة سامقة. ولقد أكدت منظمات التعليم العالي مرارًا، أن تحقيق التميز يعد من أولوياتها، ولتحقيق ذلك فإنه من الأهمية بمكان العمل على الاستثمار الأمثل للكفاءات الأكاديمية (الشهراني، 2017).

كما أن التطورات التقنية والعلمية، والاختراعات التي يشهدها العالم اليوم تتطلب من الجامعات إعداد مخرجات متميزة ومبدعة قادرة على مواكبة تلك التطورات، كما أن معظم المهن والأعمال في مختلف المجالات تتطلب أفرادًا مؤهلين ومتميزين للقيام بها، فأصبح التنافس بين خريجي الجامعات مبنيًا على التميز، فكلما كانت المخرجات الجامعية متميزة وعلى قدر عالٍ من التأهيل كان لها فرصة الاستيعاب في سوق العمل. ولهذا يجب على الجامعات التميز في أدائها والابتعاد عن الأطر التقليدية؛ حتى تقوم بدورها المأمول منها في هذا العصر، فالتنافس شرس ومتزايد ولا مكان للضعفاء أو المتقاعسين (الضبعان، 2016). كما أن السعي وراء تحقيق التميز الأكاديمي والإداري في الجامعات أصبح هدفًا رئيسًا من أهدافها الإستراتيجية؛ حتى تكون قادرة على تحقيق الميزة التنافسية المحلية والدولية في عصر الاقتصاد المعرفي (محمد وسيرنا وعبدالدايم وناصف، 2020).

كما أن من توجهات رؤية المملكة2020- 2030 أن تصل خمس جامعات سعودية إلى قائمة أفضل الجامعات في العالم؛ وهذا يضع الجامعات السعودية في تحدٍ لتحقيق التميز والصدارة لمواكبة توجهات الرؤية والسعي نحو تحقيق هذا التوجه، مما يجعل الجامعات بحاجة إلى التميز والإبداع، من خلال تطوير إستراتيجياتها وعملياتها الأكاديمية والإدارية، الأمر الذي يستلزم توفر قيادات جامعية موهوبة ومبدعة. حيث يقع العبء الأكبر في تحسين وتطوير عمل مؤسسات التعليم الجامعي على الجهات الرسمية التي تتبعها إداريًا وتنظيميًا، والتي بدورها تعمل جاهدةً لوضع رؤى إستراتيجية تفضي لتحقيق التنمية في أداء هذه المؤسسات، وتهيئ أفضل الإمكانيات لتطوير الممارسات التعليمية والتربوية فيها؛ كون القيادة الأكاديمية أمرًا جوهريًا في الممارسات التي تتولد عن أداء مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يستوجب أن تتسم هذه القيادات بخبرات نوعية، وأن تتصف بمهارات إدارية متميزة (السلاطين، 2014).

وبهذا الصدد يؤكد الضلاعين (2018) أن نجاح الممارسة الأكاديمية في الجامعات وتحققها، يفرض أن يكون على رأسها إدارة علمية تتسم بالتطور، وتمتلك في الوقت ذاته مقومات النجاح والتميز، انطلاقًا من مدير الجامعة، ومرورًا برؤساء الأقسام، ووصولًا لما يتبع هؤلاء من أجهزة مساندة. وكي يتم التمكن من تحقيق معادلة التقدم والتحسين في الأداء؛ فلا بد من تطبيق بعض المعايير العالمية المتعارف عليها؛ ومن ذلك -على سبيل المثال لا الحصر- مفهوم معايير التميز الإداري. حيث زاد في السنوات الأخيرة اهتمامُ الجامعات بهذا المفهوم ولقد ظهرت العديد من النماذج العالمية للتميز الإداري، أمثال: النموذج الأوروبي للتميز، والنموذج الأمريكي للتميز (نموذج بالدريج)، إلى جانب النموذج الياباني؛ أي (نموذج ديمنج). حيث يؤكد كلٌ من الشمري والخالدي (2020) أن نماذج التميز الإداري تساعد المؤسسات على توفير الوقت والجهد والنفقات، بالإضافة إلى تقديم خارطة طريق واضحة المعالم للمؤسسات التي تسعى نحو التميز والإبداع، كما تلعب نماذج التميز دورًا في تحفيز إستراتيجيات الجامعة ودفعها إلى تحسين إدارة عملياتها وخبراتها ومهاراتها وثقافتها التنظيمية؛ بغرض تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

وقد أشار العجمي (2019) إلى أن التميز الإداري أسلوب حياة للمؤسسة؛ لأنه يرتبط بكيفية إنجازها لنتائج واقعية لتحقيق التوازن في تلبية احتياجات جميع الأطراف المستفيدة من خدمات المؤسسة أو أصحاب المصلحة أو المجتمع بأكمله، في ضوء ثقافة الإبداع والتحسين والتطوير المستمر في أدائها وعملياتها. حيث ينصب تركيز المعايير الأساسية للتميز الإداري في مساعدة

الجامعات على تحقيق الميزة التنافسية، والعمل على رفع مستوى الجودة في الأداء والخدمات؛ سعيًا لتحقيق التميز، من خلال التحسين المستمر للأداء، ومواكبة التطورات والمستجدات العالمية في الإدارة والقيادة والتخطيط وتحسين جودة الأداء والخدمات والموارد البشرية، فهي تمثل أداة رئيسة وعملية لمساعدة الجامعات على تقييم وضعها الحالي بالتميز، ومساعدتها في فهم نواحي القصور ومعالجتها، كما أن معايير التميز تتصف بالسهولة وإمكانية تطبيقها في أي مؤسسة (العياشي وكريمة، 2020).

ونظرًا لأهمية معايير التميز الإداري في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات وتطوير خدماتها ومخرجاتها؛ فقد سعت معظم الجامعات السعودية إلى مراجعة إستراتيجياتها، وتطويرها؛ لتلبية توجهات رؤية المملكة2020- 2030 وتطلعاتها، بالإضافة إلى سعيها لتحقيق الجودة والتميز والإبداع الإداري والأكاديمي. حيث يشير الروقي (2022) إلى أنه يتم العمل دومًا في الداخل السعودي على إعداد الجامعات لتقييم أدائها وفق معايير واضحة ودقيقة؛ كي تنطلق صوب تحقيق التميز.

تواجه الجامعاتُ السعودية اليومَ تحدياتٍ كبيرةً في تحقيق الريادة والتميز وزيادة قدرتها التنافسية، لمواكبة توجهات وتطلعات رؤية المملكة 2030 التي جعلت من ضمن أهدافها وصول خمس جامعات إلى مصاف الجامعات العالمية. ولتحقيق هذه الرؤية؛ يستوجب أن تكون الجامعات السعودية متميزة في أدائها وعملياتها المختلفة، وهذا الأمر يتطلب منها التطوير والتغيير من خلال توفر قيادة متميزة وفعالة لإدارة عملياتها، قيادة تعمل على وضع الأهداف وتنظيم وتخطيط ومتابعة عملية التغيير بنجاح، فالعامل المشترك في المتغيرات العالمية المستقبلية والحالية هو التغيير؛ ولذلك فإن المبدأ الذي يجب الاتفاق عليه تجاه هذه المتغيرات العالمية هو دور القيادة للتغيير والتطوير لتحقيق التميز الإداري.

إلا أن الواقع يشير إلى أن معظم الجامعات السعودية، ومن ضمنها جامعة الملك خالد، تعاني من أوجه قصور في أدائها القائم على التميز والإبداع؛ نظرًا لما تعانيه من بعض المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التميز في الأداء القيادي والإداري، وتؤثر على جودة خدماتها وتحقيق أهدافها. حيث يشير قاري وحافظ والشافعي (2022) إلى أن الجامعات السعودية تعاني من مشكلات عديدة تعيق مسيرتها وحركتها نحو التميز الإداري؛ مما يؤثر سلبًا على تحقيق أهدافها، ومن تلك المشكلات: ضعف قيام القيادات الجامعية بالسياسات والإجراءات المطلوبة منها، بالإضافة إلى ضعف مستوى إدارة العمليات في الجامعة. وهذا ما أكدته نتائج دراستهم التي توصلت إلى ضعف الواقع الإداري

لجامعة أم القرى في ضوء إدارة التميز، كما أظهرت وجود بعض معوقات تطبيق مدخل إدارة التميز في الجامعة.

بينما توصلت نتائج دراسة أبو شقرة (Abu Shaqra, 2021) إلى أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين لإدارة التميز في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة كانت متوسطة. وأظهرت نتائج دراسة الشمري والغامدي (2020) أن واقع تطبيق معايير إدارة التميز لدى القيادات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء النموذج الأوروبي EFQM للتميز الإداري جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت دراسة الشمري (2020) أن واقع ممارسة إدارة التميز بكليات جامعة شقراء في ضوء النموذج الأوربي كان متوسطًا. بينما توصلت نتائج دراسة فرج (Faraj, 2018) إلى أن واقع إدارة التميز في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطًا، وأشارت إلى أن هناك حاجة لتطوير الإجراءات والآليات لتلبية متطلبات معايير التميز الإداري في بيئة العمل الإداري في جامعة الطائف.

بينما توصلت نتائج دراسة العصيمي (2018) إلى أن واقع أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية في ضوء التميز المؤسسي حصل على درجة متوسطة. في حين توصلت نتائج دراسة الضبعان (2016) إلى أن درجة توافر معايير التميز المؤسسي لتطوير الأداء في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت متوسطة.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة حويحي (2016) التي أظهرت أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء التوجهات القيادية الحديثة، ومنها القيادة التحويلية، كان متوسطًا ولم يكن عند المستوى المقبول. وفي هذا الصدد، تؤكد نتائج دراسة المخلافي (2018) أن مستوى ممارسة جامعة الملك خالد لإدارة التميز في ضوء معايير التميز الأوربي كان متوسطًا.

كما أظهرت نتائج دراسة هدية (2022) أن القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة الملك خالد لديهم احتياجات عالية لتطوير جداراتهم في عدة مجالات مختلفة، وأهمها: متابعة العمل واستيفاء معايير الجودة والتميز الإداري، والتخطيط واستشراف المستقبل، وقيادة التغيير واتخاذ القرارات؛ مما يتطلب تطوير أداء القيادات الجامعية للسعي نحو التميز والجودة في تطوير العمليات الإدارية في ضوء مداخل حديثة، ومنها مدخل التميز الإداري. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الصعيدي (2018) التي

توصلت إلى ضرورة تطوير أداء القيادات الإدارية في ضوء معايير التميز الإداري. كما بينت نتائج دراسة محمد وإبراهيم (2020) ضرورة توفر متطلبات معايير التميز الإداري بجامعة نجران.

وبما أن جامعة الملك خالد إحدى الجامعات السعودية التي تسعى إلى تحقيق التميز والريادة، وزيادة قدرتها التنافسية، وتحقيق تصنيفات متقدمة محليًا وعربيًا وعالميًا، من خلال العمل الجاد على تطوير وتحسين جودة أدائها وخدماتها ومخرجاتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع؛ فإن ذلك يتطلب منها تبني مداخل إدارية حديثة مثل مدخل التميز الإداري. ولذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على واقع ممارسة القيادة الأكاديمية في جامعة الملك خالد للتميز الإداري، والتعرف على متطلبات تطبيقها والتحديات التي تواجهها.

مشكلة الدراسة:

مما سبق، يتضح أن تطبيق معايير التميز الإداري في الجامعات السعودية يعاني من قصور ولم يرقَ إلى المستوى المأمول، حتى تكون الجامعات في الصدارة وتحقق تصنيفات عالمية متقدمة لتحقق تطلعات رؤية المملكة، لذا يتوجب على القائد الأكاديمي أن يكون قائدًا قادرًا على تغيير جامعته وتحويلها إلى جامعة تحقق أهدافها بتميز.

كما أن جامعة الملك خالد هي إحدى الجامعات التي ما زالت تعاني من بعض المعوقات والمشكلات التي تحد من تحقيقها للتميز والجودة في عملياتها الإدارية والأكاديمية، بالإضافة إلى اطلاع الباحثة -كونها إحدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة- على الواقع، حيث وجدت أن القيادة الأكاديمية في جامعة الملك خالد لا تقوم بالدور الأساسي على أكمل وجه للارتقاء بجودة التعليم من نشر الثقافية الفكرية والعلمية وتطويرها وتطبيقها.

كما أن دور القادة الأكاديميين للأقسام ذو مهام كبيرة ومتشابكة ومعقدة، فهذه القيادات تؤدي مهمات إدارية وقيادية وعلمية في وقت واحد، مما قد يحد من تميزها القيادي. كما أن تحقيق الأهداف والوصول إلى التميز الإداري يستوجب معرفة معوقات ومتطلبات التميز الإداري في الجامعة لتفعيل الثقافة التنافسية بين الجامعات. وبناءً على ما سبق؛ تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.

أسئلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري في مجالات (القيادة– القرارات الإستراتيجية– الموارد البشرية) من وجهة نظر عينة الدراسة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري، تعزى لمتغيري (المنصب القيادي، نوع الكلية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري، من خلال:

1. معرفة آليات تطوير ممارسات القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري في مجالات (القيادة– القرارات الإستراتيجية– الموارد البشرية) من وجهة نظر عينة الدراسة.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري، والتي تعزى لمتغيري (المنصب القيادي، نوع الكلية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

الأهمية النظرية:

1. تأتي أهمية الدراسة من حداثة موضوعها وأهميته كأحد المداخل الإدارية الحديثة، وهو التميز الإداري، الذي قد يتناسب ويتكيف مع أساليب قيادة جامعة الملك خالد، ويساعدها في تحقيق التميز والإبداع الإداري.
2. إثراء المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية بشكل خاص بالدراسات التي تناولت مداخل إدارية حديثة، وأهمها مدخل التميز الإداري.
3. تأتي هذه الدراسة مواكبةً لتوجهات رؤية المملكة2020- 2030 وتطلعاتها في تحقيق التميز والريادة للجامعات السعودية وتحقيقها تصنيفات عالمية.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تسهم في مساعدة القيادة الأكاديمية في جامعة الملك خالد في تحسين أدائهم وتحقيق معايير التميز الإداري على نحو عملي كممارسات فعلية على واقع أدائهم.
2. يمكن أن تساعد المسؤولين وصناع القرار في جامعة الملك خالد على معرفة واقع التميز الإداري، والتعرف على التحديات التي تواجهها ومتطلباتها.
3. تقدم هذه الدراسة مجموعةً من المتطلبات والآليات المناسبة لمواجهة الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد حول ممارسة التميز الإداري.
4. تقدم توصيات مقترحة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء مدخل التميز الإداري، تستفيد منها القيادات الأكاديمية في الجامعات.
5. يمكن أن تساهم في مدّ جهات اتخاذ القرارات بجامعة الملك خالد بآليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية والتوجهات المستقبلية في ضوء معايير التميز الإداري.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري في الأبعاد الآتية: (القيادة، القرارات الإستراتيجية، الموارد البشرية).

الحد المكاني: كليات جامعة الملك خالد.

الحد البشري: القيادات الأكاديمية (عميد- وكيل- رئيس قسم) في كليات الجامعة.

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

التطوير Development:

يعرف بأنه: "إستراتيجية تتضمن استخدامًا محدودًا للقوى الداخلية والخارجية لتحقق التغير، وتتيح إمكانيات كبيرة لتنمية الأفراد والجماعات، وترسيخ الانتماء وتماسك العمل الجماعي" (آل مداوي، 2018، ص. 235).

كما عرفه الضبعان (2016، ص10) بأنه: "الجهد المخطط على مستوى التنظيم ككل، والذي تشرف عليه الإدارة العليا، لزيادة الكفاءة والقدرة التنظيمية من خلال التدخل المخطط في العمليات التنظيمية وباستخدام العلوم السلوكية".

ويعرف التطوير إجرائيًا بأنه: العملية المنظمة والهادفة والمخطط لها لتحسين الممارسات الإدارية للقيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.

آلياتMechanisms :

تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من العوامل والإجراءات الهادفة والمخطط لها للارتقاء بمستويات أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.

التميز الإداري Management Excellence:

يعرف بأنه: "مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية رائدة تتضمن التركيز على الأداء والنتائج وخدمة المتعاملين والقيادة الفاعلة، وتوظيف المعلومات والحقائق وتطوير العمليات وإشراك الموارد البشرية والتحسين المستمر والابتكار وبناء مؤسسات ناجحة" (الزهراني، 2019، ص. 175).

كما يعرف بأنه: "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر الإدارة وتشغيلها في تكامل وترابط، لتحقيق أعلى معدلات الفعالية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات المستفيدين المرتبطين بالإدارة" (جائزة التعليم للتميز، 1436هـ، ص. 7).

وتعرف الباحثة التميز الإداري إجرائيًا بأنه: قدرة القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد على تطوير أدائهم وتقديم الخدمات للمستفيدين بجودة عالية، واستثمار كافة الإمكانيات البشرية والمادية والفنية لتحقيق أفضل المخرجات المتميزة، ويُعبَّرُ عنها باستجاباتهم على الأداة المعدة في هذه الدراسة.

القرارات الإستراتيجية:

"القرارات التي تحدد مسيرة المنظمة الأساسية واتجاهها العام في ضوء المتغيرات المتوقعة وغير المتوقعة، والتي تحدث في البيئة المحيطة، وهي في النهاية تشكل أهدافا حقيقية للمنظمة، وتساعد في رسم الخطوط العريضة التي من خلالها تمارس المنظمة عملها، وتوجه توزيع المصادر وتحدد فاعلية المنظمة" (عودة،2018، ص309).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من العمليات التي يقوم بها القادة الأكاديميون لاختيار أفضل البدائل الإستراتيجية للجامعة؛ سعيا لتحقيق أهدافها الإستراتيجية وجودة عملياتها الإدارية والأكاديمية والتعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، لتحقيق أفضل المخرجات الجامعية.

الموارد البشرية:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من الأفراد والعاملين الذين يشكلون القوى العاملة في الجامعة، ممثلين بأعضاء هيئة التدريس والموظفين والعاملين في مختلف كليات الجامعة.

القيادات الأكاديمية Academic Leadership:

تعرف القيادة الأكاديمية بأنها: المتغير الأساسي الذي يساهم بفعالية في جودة التعليم وتقدمه، فسلوكيات وممارسات القيادات الأكاديمية من قيم واتجاهات وأنماط تفكير ومهارات مختلفة تنعكس على المنظومة الإدارية، والتي بدورها تعكس رسالة الجامعة من خلال حجم الخدمات الجامعية وجودتها ومدى انسجامها مع متطلبات روح العصر وجامعة المستقبل؛ لذلك فالجهاز الإداري هو صاحب المسؤولية في وضع رسالة المؤسسة الجامعية موضع التنفيذ، من خلال رؤية واضحة لتطوير المهارات الإدارية، ولتحقيق التكامل بين الجوانب التقنية والإنسانية والاجتماعية للعملية الإدارية" (آل مداوي، 2018، ص. 236).

وتعرف الباحثة القيادات الأكاديمية إجرائيًا بأنها: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، مكلفون بشغل مناصب قيادية في كليات الجامعة، ممثلةً بعمداء ووكلاء ورؤساء أقسام الكليات، لتسيير العمليات الأكاديمية والتعليمية فيها.

أداء القيادات الأكاديمية:

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الأنشطة والعمليات والمهام الإدارية والقيادية التي تمارسها القيادات الأكاديمية لتحقيق التميز والجودة في مختلف جوانب العمليات الإدارية والأكاديمية في الجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري: التميز الإداري

مفهوم التميز الإداري:

يعد التميز الإداري أحد التوجهات والمداخل الإدارية الحديثة، الذي يساهم في تطوير الأداء الإداري والمؤسسي في المؤسسات المختلفة. وقد عرف العديد من الباحثين والمؤلفين التميزَ الإداري بعدد من التعريفات؛ نظرًا للأهمية التي يحظى بها، فقد عرفه خيال (2018، ص. 410) بأنه: "سعي المنظمات إلى استغلال الفرص الحاسمة التي يسبقها التخطيط الإستراتيجي الفعال، والالتزام بإدراك رؤية مشتركة يسودها وضوح الهدف وكفاية المصادر والحرص على الأداء".

كما يعرف بأنه: "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة وتشغيلها في تكامل وترابط، لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة بالمؤسسة" (الحازمي، 2021، ص.126). بينما يرى المخلافي أن التميز الإداري هو: "تطبيق الجامعة لمجموعة من الخطوات والإجراءات التي تدعم تحقيق النتائج المرغوبة وفق أهدافها، وبما يضمن لها التميز في بيئة العمل، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الجامعة عبارة عن نظام متكامل تتفاعل مكوناتها مع بعضها بعضا وتكون مخرجاتها محصلة لهذا التفاعل" (المخلافي، 2018، ص. 161).

كما أنه: "مجموعة من القواعد والأساليب المنطقية الحكيمة التي توازن بين الأهداف والقدرات والممارسات في المنظمة وتقودها إلى تحقيق أفضل الإنجازات" (الزهراني، 2019، ص. 182). والتميز الإداري كما يعرفه العجمي: "تطبيق المؤسسة لمجموعة من الممكنات التي تدعم تحقيق النتائج المرغوبة وفق أهدافها، وبما يضمن لها التميز في بيئة العمل" (العجمي، 2017، ص. 343). كما يعرف التميز الإداري بأنه: "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر الإدارة وتشغيلها في تكامل وترابط؛ لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات المستفيدين المرتبطين بالإدارة" (جائزة التعليم للتميز، 1436هـ، ص.7).

مما سبق، يتضح أن التميز الإداري هو كافة الأعمال الأكاديمية والإدارية التي تقوم بها القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد؛ بهدف تحقيق معايير التميز الإداري، وجعلها تتميز عن غيرها من الجامعات الأخرى.

مبادئ التميز الإداري:

للتميز الإداري عددٌ من الأسس والمبادئ، أورد الصعيدي (2018) أهمها في الآتي:

- الاستمرارية: فهو عملية مستمرة، فلا بد له من الاستمرار دون توقف.
- الشمولية: فالشمولية في التميز الإداري مطلوبة بكثرة، وعدم الالتزام بالشمولية يؤدي إلى انهيار التميز الجزئي حتمًا.
- التركيز على التوقعات المستقبلية: التميز الإداري ينبع مما سيكون وليس مما هو كائن، وهذا يدل على ضرورة دراسة التوقعات المستقبلية ومحاولة التميز فيها.
- توفر مقومات التميز الفعال: لكي يكون هذا التميز حقيقيا، لا بد أن يُبنى على العديد من المقومات ومنها: مناخ العمل القوي، وقيم العمل الراسخة، وقيادة قوية ثابتة، وتعيين

أفضل الموارد البشرية، وتحقيق أرباح المنظمة، واستثمار المنتجات الجديدة، بناء علاقة مع العملاء، الاستثمار الأمثل لتدريب الكوادر والقيادات، الاقتناع بأهمية الابتكار، وتحقيق الاستمتاع بأهمية العمل.

- التركيز على ما يحقق الصدارة والتفوق: فالتميز لكي يكون مجديًا لا بد أن يركز على تحقيق الصدارة ولا يتعثر المجهود في أمور لا تحقق هذه الميزة، فالقاعدة أنه لا يمكن فعل كل شيء ولكننا نعرف إمكانياتنا وقدراتنا ونعرف كيفية توجيهها.
- تشجيع الابتكار والتفكير الخلاق: يعد من المبادئ الأساسية للتميز الإداري التي تشجع على التفكير وابتكار كل ما هو جديد دون خوف من الفشل.
- مبدأ الإحساس الدائم بالحاجة للتعلم: يتطلب الإحساس إلى التطور الذاتي، ولذلك يحتم السعي المستمر إلى الأفضل وإلى الأحسن، وهذا يدعو إلى التعلم والتميز عن الغير.
- المثابرة: فالتميز الإداري يدعو إلى المثابرة والعمل الدؤوب ومعرفة أهمية المحاولات المتكررة التي تبنى على المنهج العملي والتخطيط الجيد للوصول إلى التميز.
- القدوة: القادة هم المثل العليا، والذين يركز عليهم التميز الإداري، فلديهم تأثير عالٍ على دافعية ورضا الآخرين.
- المناخ الملائم للعمل: فالتميز الإداري يسعى إلى توفير المناخ الملائم المرتكز على ثلاثة عناصر، هي: الفلسفة الإدارية المرتكزة على فكر القادة، عادات العمل اليومية التي تمارس في إدارة العمل، القدوة التي يقدمها القادة في المنظمة.

ويضيف الحازمي (2021) بعض مبادئ إدارة التميز في الآتي:

- التركيز على تحقيق رضا المستفيدين.
- الاهتمام والتركيز على الإدارة المالية.
- الالتزام بخُلق وقيم العمل الإيجابية.
- تنمية الرصيد المعرفي للعاملين.
- التركيز على فرص التعلم التنظيمي بالمؤسسة.
- تنمية طرق التفكير المنظم، واتخاذ منهجية علمية لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- الاهتمام بمصلحة جميع الأطراف.

أهمية التميز الإداري:

للتميز الإداري أهميةٌ بالغة للمؤسسات بمختلف توجهاتها، حيث يحتّم عليها التكيف مع التغيرات المتسارعة المحيطة بها، كما أنه يساعدها على التخطيط للمستقبل في إطار التميز؛ بهدف تحقيق مزايا وقدرة تنافسية، لأن المؤسسة تدرك أنها في محيط تشتد فيه المنافسة على المستوى المحلي والدولي، ومن خلال التميز الإداري يمكنها الدفاع عن مستواها، كما أنه يمكّنها من تقديم كل ما هو فريد للمحافظة على مكانتها، ويحقق الجودة والتميز لكي ترتقي بمتطلبات المستفيدين (الشهراني، 2022).

وترى الشهراني (2017) أن تحقيق التميز الإداري يعد من أهم الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات، حيث يساهم في توجيه الجهود لتحقيق الكفاءة والفاعلية والأهداف المتميزة، وتطوير طرق عمل المؤسسة؛ مما ينعكس بالإيجاب على النمو الاقتصادي والاجتماعي، وذلك لاستمرارية نجاحها، وفي تسهيل الاتصال الفعال بين العاملين في المؤسسة وفي كافة المستويات الوظيفية.

كما أنه يساهم في تسهيل عمليات الاتصال الفعال بين المؤسسة والمجتمع الخارجي المحيط بها، ويساعد المؤسسات على إدارة العمليات واستخدام الموارد لتتناسب مع احتياجات المستفيدين للوصول إلى النتائج الإيجابية، لجذب العملاء وتحقيق الولاء، ويساهم في تميز مستوى أداء المؤسسة، والعمل على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين فيها، لمساعدتهم على نجاح المؤسسة وتقدمها، ويعمل على تحقيق التغير السريع والمنافسة غير المحدودة، وحفظ مكانة المؤسسة التنظيمية لمواجهة المتغيرات المتسارعة وارتفاع المستوى المنافس بين المؤسسات، ويساعد على توفير القيادات الكفؤة والثقافة التنظيمية المتميزة، مما يحقق مستويات عالية في الأداء والإبداع والابتكار، كما يعزز قدرة المؤسسات على التعامل مع الصعوبات والأزمات والمخاطر.

أهداف التميز الإداري:

لخصت الصعيدي (2018) أهداف التميز الإداري في النقاط الآتية:

- تحسين الأداء، من خلال رفع مستويات الخدمة ونشر تطبيقات التميز ومبادئه.
- تشجيع التنافس والتعاون الإيجابي.
- تقديم الخدمات بطريقة ترضي العملاء والمستفيدين.
- الاستمرارية في العمل والمحافظة على معدلات ضمن بيئة تنافسية عالية.
- الارتقاء بمستوى الموظفين من الناحية العلمية والعملية والاجتماعية.

- تجنب القصور والنقص في مجالات العمل.
- بناء علاقات متميزة مع المجتمع المحلي والدولي.
- دعم الاستقلالية والحرية الفردية والتنظيمية.
- فهم علاقات التداخل والتأثير المتبادل داخل المؤسسة وخارجها.
- تحفيز ودفع الأفراد معنويًا ونفسيًا.
- تعظيم قدرة وكفاءة قوة العمل.
- زيادة القدرة على مواجهة التغيرات.
- وتضيف هاجرة (2017) بعض أهداف التميز الإداري، ومنها:
- تحسين أداء ومشاركة العاملين في المؤسسة.
- تحقيق رضا العاملين في المؤسسة.
- تحسين نوعية المنتجات والخدمات.
- تعليم الأفراد كيفية تحليل المشكلات إلى عناصر صغيرة وتجزئتها، حتى يمكن حلها والسيطرة عليها.
- المحافظة على الزبائن ورضا العملاء.
- تكوين بيئة تحافظ على عملية التحسين المستمر.

عناصر التميز الإداري:

يرى العجمي (2019) أن التميز الإداري يحتوي على ثمانية عناصر، وهي:

- التوجه (المسار): لكل مؤسسة رؤية وأهداف إستراتيجية تسير عليها لتحقيق التميز في الأداء.
- العمليات: لكل مؤسسة رؤية ومهمة وأهداف إستراتيجية واضحة يسهل ترجمتها من المستوى الإستراتيجي إلى المستوى التنفيذي، ولتحقيقها لا بد من تحديد القنوات الأساسية ثم تحديد الأنشطة والإنجازات.
- الهيكلة: عند وضوح مسار العمليات والأنشطة والمهام، يصبح من السهل وضع الهيكل التنظيمي، للتواصل بين القائمين على المهمات والأنشطة والعمليات والوصول لتحقيق الأمن الوظيفي المطلوب عن طريق الهيكلة.
- القيادة: يتوجب تواجد قيادة تلاحظ التوجه الفعلي من خلال التخطيط والتنفيذ والمتابعة باستمرار، والعمل على تصحيح مسار المنظومة لكي تبقى في الاتجاه الصحيح.

- الثقافة: توفر أسلوب قيادي مبني على القيم المهنية المتبعة في العمل والمنطلقة من القيم الإنسانية التي تعكس القيادة، وعلى ذلك تنشئ الأعراف والأساليب في إنجاز الأعمال وفي التواصل بين الأفراد، وهذا ما يُعرف بالثقافة.
- تبادل المعلومات: لبقاء ثقافة أي مجتمع لا بد من التواصل المستمر وتبادل المعلومات، ولذلك فإن طرق الاتصال المستخدمة تحقق وتؤمن نقل البيانات من الأطراف كلها بالشكل الذي يبرهن على الدور الكبير لنجاح الخطوات في المؤسسة.
- القرارات: يأتي توثيق السياسات والإجراءات التي تحكم العمل، وذلك لكي يستطيع جميع المسؤولين اتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة من أول مرة وفي كل مرة.
- إدارة الأداء: القرارات الصحيحة والمؤثرة في دفع عجلة الإنجاز إلى الأمام، ولذلك فإن الأداء الإداري يحسن ويزيد مستويات معنويات الموظفين، ويحقق الأرباح، وعندها يتوفر الوقت اللازم للتطوير والتحسين والإبداع.
- ويعد الموظفون رأس مال ثقافة التميز الإداري، فعندما يكون أفراد المجتمع متحفزين ومتحمسين يكون الإبداع والابتكار في تحسين التوجهات والعمليات والهيكلة والقيادة والثقافة والمعلومات والقرارات، وعلى هذا تنضج ثقافة التميز الإداري.

متطلبات التميز الإداري:

لنجاح التميز الإداري في المؤسسات؛ ينبغي توفر عدد من المتطلبات، وأهمها ما ذكرها كلٌ من هاجرة (2017) وجاربارفا **(Garbarova, 2017)** فيما يأتي:

- تطوير إستراتيجية متكاملة تعبر عن التوجهات الرئيسة والنظرة المستقبلية للمؤسسة، وتضم: (الرؤية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية، وطرق إعداد الخطة الإستراتيجية للمؤسسة).
- توفر إطار أو منظومة من السياسات تحكم وتنظم عمل المؤسسة؛ لإرشاد المعنيين إلى أسس اتخاذ القرارات.
- مرونة الهياكل التنظيمية؛ لكي تتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، وتنظم سير العمليات، وتراعي تدفق المعلومات وتشابك العلاقات في العمل، واستخدام التفويض واللامركزية، واستخدام التقنيات في الاتصالات والمعلومات.

- وجود نظام متكامل لرصد المعلومات المطلوبة، وتحديد وسائل ومصدر جمعها، وقواعد معالجتها وتحديثها وحفظها واسترجاعها وتوظيفها.
- نظام متطور يعمل على تحديد آليات العمليات وأسس تحديد المواصفات لشروط التميز المؤسسي.
- توفر نظام لتطوير الموارد البشرية يبين القواعد وطرق التخطيط، وتنمية الأداء وتوجيهه وتقويمه.
- توفر نظام شامل لتقويم الأداء الفردي والجماعي.
- وجود قيادة فعالة تقوم بوضع الأسس والمعايير للمؤسسة، لتحقيق التميز في الأداء.

وينبغي للقيادات العليا في المؤسسات التعليمية، وأهمها الجامعات، توفير تلك المتطلبات لتحقيق التميز الإداري، بما ينعكس على التميز في أداء الجامعة وجودة مخرجاتها، وتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية، وزيادة قدرتها وميزتها التنافسية محليًا ودوليًا.

معوقات التميز الإداري:

هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه المؤسسات في تحقيق التميز الإداري وتحدُّ من قدرتها على التميز والمنافسة، حيث صنفها الشهراني (2022) إلى الآتي:

1. المعوقات التنظيمية والإدارية، وتتمثل في: عدم وضوح الرؤية الإستراتيجية للمؤسسة، وعدم توفر الدعم اللازم من القيادات لدعم التميز، وغياب الثقافات التنظيمية التي تدعم التميز وتشجعه، وجمود الهياكل التنظيمية وعدم ملاءمتها لتحقيق التميز في المؤسسة، وغياب التقويم لعناصر المنظومة التعليمية وفق المعايير المحددة، والاعتماد على الأساليب التقليدية في التقويم، والإجراءات البيروقراطية الطويلة داخل المؤسسة، وعدم الاهتمام بالإبداعات والابتكارات للعاملين في المؤسسة، والمركزية المستخدمة عند وضع السياسات واللوائح المنظمة له، وغياب التنسيق بين إدارات المؤسسة وأقسامها.
2. **المعوقات البشرية**، وتتمثل في: غياب المعايير الموضوعية والتحيز عند اختيار العاملين، نقص في الخبرات القيادية المؤهلة، ضعف القدرات المعرفية والمهارات لدى العاملين بالمؤسسة، مقاومة التغيير من قبل إدارة المؤسسة التعليمية والعاملين بها، غياب برامج التدريب المستمر لتحسين أداء العاملين بالمؤسسة، نقص الثقة بين الإدارة والعاملين فيها وعملائها الخارجيين،

ضعف روح المبادرة والإبداع والابتكار في المؤسسة، وغياب الاهتمام بتنمية العلاقات الإنسانية في المؤسسة.

3. **المعوقات التكنولوجية والمالية**، وتتمثل في: الافتقار للدعم التكنولوجي لأداء العمل بالمؤسسة، غياب وجود منظومة متكاملة من البيانات والمعلومات الأساسية في المؤسسة، ضعف تبادل المعلومات ومشاركة البيانات بين الأقسام والإدارات المختلفة في المؤسسة، افتقار الاعتماد على التقنيات الحديثة والرقمية وقلة الموارد المادية وسوء توزيعها على كافة جوانب المؤسسة.

4. **المعوقات المالية والمادية**، وتتمثل في: قلة الموارد المالية والمادية وسوء توزيعها على كافة جوانب المؤسسة.

وهذا يتطلب من المؤسسات أن تتخذ كافة التدابير والمستلزمات لمواجهة تلك المعوقات ومعالجتها، ووضعها في الاعتبار عند بناء الخطة الإستراتيجية، والعمل على تلافيها من خلال تسخير جميع الموارد البشرية والمالية والتقنية. ومن هنا يأتي دور المؤسسة الفعالة لكي تخطط وتتوقع المستقبل، وتقوم بتحويل نقاط الضعف إلى نقاط قوة، لتحسين وتطوير وتحقيق التميز في الأداء.

أبرز نماذج وجوائز التميز العربية والعالمية:

الإدارة الناجحة لا بد أن تأخذ بالاعتبار مجموعة من المعايير والقواعد والأسس، لكي تسمو إلى درجة التميز والصدارة والنجاح، ولا بد لها من بلورة هذه المعايير والأسس من خلال منح الجوائز التشجيعية والتحفيزية في قيمتها المادية والمعنوية، للمساهمة في تحقيق التميز والتفرد. ويهدف تشجيع المتميزين إلى العطاء المستمر وتحقيق أعلى المراتب دائما، ولذلك تم إنشاء ما عُرف بجوائز التميز، والتي تسعى إلى تحفيز المبادرات الفردية والجماعية الإبداعية والابتكارية المتميزة، ومن أبرز نماذج وجوائز التميز: جائزة الملك عبد العزيز للتميز في المملكة العربية السعودية، وجائزة التعلم السعودية للتميز، والنموذج الأوروبي لإدارة التميز التنظيمي (EFQM).

- **جائزة الملك عبد العزيز للتميز في المملكة العربية السعودية**

وهي من أهم الجوائز الوطنية على مستوى المملكة العربية السعودية، تم إنشاؤها عام 1420هـ من قِبل مجلس الوزراء، وتسعى إلى تطبيق إطار مرجعي موحد لمعايير التميز ليكون بمثابة المحرك الرئيس لتطبيق التميز في جميع القطاعات بالمملكة العربية السعودية على اختلاف مجالات عملها وأحجامها، كما تهدف جائزة الملك عبد العزيز للتميز إلى تحسين الأداء والارتقاء بمستوى

الخدمات والمنتجات المحلية لتمكّنها من المنافسة الإقليمية والعالمية، والاهتمام بتبني مفهوم التميز الإداري.

تم تطوير النموذج عام 1436هـ ليكون بمثابة الإطار المرجعي لتطبيق التميز الإداري في المملكة، كما يعمل النموذج على تحديد متطلبات التميز لتطبيقه بشكل منتظم. وتتكون الجائزة من ثمانية معايير خاصة بجائزة التميز، وتنقسم إلى قسمين رئيسين، وهما: المكنات والنتائج، ويركز القسم الأول الخاص بمعايير المكنات على: (القيادة الإدارية، والشركات والموارد، والتخطيط الإستراتيجي، والموارد البشرية، وإدارة العمليات والمنتجات والخدمات). أما القسم الثاني الخاص بمعايير النتائج فيركز على: (نتائج المستفيدين، ونتائج الموارد البشرية، ونتائج الأداء الرئيسة) (جائزة الملك عبد العزيز للجودة، 2016).

- **جائزة التعلم السعودية للتميز**

تحتوي معايير جائزة التميز على تسعة معايير رئيسة، وهي: (القيادة الإدارية، والسياسات والإستراتيجيات، والموارد البشرية وتنميتها، والشراكة والموارد، وإدارة العمليات، والإدارة الإلكترونية، والتركيز على المستفيدين، والتأثير على المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسة). ويُتطلب التزام كافة الإدارات بالوزارة وإدارة التعليم في جميع المناطق والمحافظات بتحقيق هذه المعايير والعمل على تحديثها وتطويرها باستمرار؛ لكي تواكب التطورات والتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، وتلبي احتياجات المستفيدين من الخدمات (جائزة التعليم للتميز، 1436هـ).

- **النموذج الأوروبي لإدارة التميز التنظيمي (EFQM)**

تم بناء النموذج الأوروبي للتميز **(EFQM)** بنسخته الجديدة (2020) التي تميزت بالتحديثات من حيث الشكل والمحتوى، ولكن الاختلاف لم يصل إلى المبادئ الأساسية التي يقوم عليها النموذج باعتبارها الأساس الذي تبنى عليه. وأهم معايير النموذج هي: القيادة، السياسات والإستراتيجيات، الموارد البشرية، الشراكات والموارد، العمليات، رضا الفئة المستهدفة، رضا العاملين، نتائج خدمة المجتمع، نتائج الأداء الرئيسة (الشهراني، 2022).

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير البحث؛ وهو التميز الإداري، وتم عرضها بشكل متسلسل زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولا: الدراسات العربية

دراسة الشهراني (2017): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد. باستخدام المنهج الوصفي، إلى جانب الاستبانة، والتي طُبقت على (410) من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد. وأظهرت النتائج أن دور إدارة الكفاءات والاستقطاب والتعاقب الوظيفي والكفاءات الأكاديمية جاء بدرجة موافقة كبيرة، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استجابة العينة في جميع محاور أداة البحث وفقًا لمتغيرات البحث، ما عدا محور دور الحوافز لتحقيق التميز التنظيمي. وأوصت الدراسة بأهمية إعداد كادر من الكفاءات الأكاديمية لشغل الوظائف القيادية والأكاديمية المهمة وكذلك شغل الأدوار المستقبلية المحتملة، والتطوير المهني للأكاديميين من خلال البرامج التدريبية والأساليب التعليمية؛ لزيادة الكفاءات ورفع مستوى الأداء والإنتاجية.

دراسة بدرخان (2018): هدفت إلى التعرف على واقع التميز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (230) فردا من الأكاديميين والإداريين في الجامعة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تطبيق معايير التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة كان كبيرًا، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز الإداري تعزى إلى متغيري: الجنس والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول مستوى التميز الإداري تعزى إلى متغيري: المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة في الجامعة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بثقافة التميز ونشرها من خلال عقد الندوات والنشرات والمؤتمرات.

دراسة العصيمي (2018): هدفت الدراسة إلى تطوير أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية في ضوء معايير التميز الإداري. واعتمدت على المنهج الوصفي، إلى جانب استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (12) من القيادات في معاهد البحوث الاستشارية، و(135) مستشارا، و(107) من القيادات المستفيدة من معاهد البحوث الاستشارية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية في ضوء التميز المؤسسي حصل على درجة متوسطة على مقياس الدراسة، وتبين أن معيار الإستراتيجيات حاز على الترتيب الأول،

والقيادة على الترتيب الثاني، والشركات والموارد على الترتيب الثالث، ومعيار النتائج على الترتيب الرابع، وإدارة العمليات والخدمات على الترتيب الخامس، ومعيار الموارد البشرية على الترتيب السادس والأخير. وأوصت الدراسة بأهمية المشاركة في إعداد الخطط الإستراتيجية للعاملين في معاهد البحوث الاستشارية.

دراسة الزهراني (2019): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتميز الإداري لدى قادة مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (341) معلمًا من منطقة الباحة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة لدى قادة مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة برفع مستوى توفر متطلبات الجودة الشاملة من خلال وضع الخطط الإستراتيجية متضمنة مشاركة المجتمع لدعم العملية التعليمية والتربوية، والعمل على تعزيز المعايير للموارد البشرية، وتوفير المزيد من الحوافز لتشجيع المعلمين على الابتكار والإبداع في العملية التعليمية.

دراسة الشمري (2020): سعت إلى التعرف على واقع إدارة التميز بكليات جامعة شقراء في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. تم استخدام المنهج الوصفي، إلى جانب استبانة طبقت على عينة عشوائية تكونت من (65) رئيس قسم أكاديمي في جامعة شقراء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع إدارة التميز بكليات جامعة شقراء في ضوء الأنموذج الأوروبي كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: الجنس والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق في استجابات العينة تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات الإنسانية. ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة: نشر ثقافة التميز بكليات جامعة شقراء وفق معايير الأنموذج الأوروبي للتميز، والحرص على قياس رضا جميع المستفيدين من طلبة وموظفين وأعضاء هيئة تدريس وأفراد ومؤسسات المجتمع.

دراسة الشمري والغامدي (2020): هدفت إلى التعرف على واقع إدارة التميز في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي EFQM للتميز الإداري. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت استبانة طبقت على عينة بلغت (56) فردًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعايير لدى القيادات جاءت متوسطة، كان أعلاها مجال القيادة، وكان أدناها مجال الموارد البشرية. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من النماذج

العالمية في قياس تميز وجودة أداء الجامعات، وبناء المؤشرات والأنظمة واللوائح التي تساعد على التقييم والمتابعة وتحقيق التميز والجودة والريادة.

دراسة محمد و إبراهيم (2020): سعت إلى التعرف على متطلبات تطبيق معايير التميز بجامعة نجران في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس. تم الاعتماد على المنهج الوصفي، إلى جانب الاستبانة، والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (136) من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة على ضرورة توفر متطلبات معايير التميز الإداري بجامعة نجران بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول المتطلبات تعزى لمتغيرات: النوع، التخصص، الجنسية، الوظيفة، بينما كشفت عن جود فروق لمتغيري: سنوات الخبرة وطبيعة العمل ومن أبرز التوصيات التي أوصت بها الدراسة: على قيادة الجامعة تحفيز العاملين المتميزين بصورة مستمرة، عن طريق وضع مكافآت مادية ومعنوية بصورة مستمرة.

دراسة الروقي (2022): هدفت الدراسة إلى تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز. وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، والتي تم تطبيقها على القيادات الأكاديمية من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام، حيث تمثلوا في (22) عميدًا، و(46) وكيلًا، و(89) رئيس قسم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مجال الإستراتيجية جاء بالمرتبة الأولى، يليه مجال القيادة في المرتبة الثانية، ثم خدمة المجتمع في المرتبة الثالثة، ثم مجال العمليات في المرتبة الرابعة، ويليه مجال الموارد البشرية في المرتبة الخامسة، ثم مجال القياس وتقويم نتائج الأداء في المرتبة السادسة، ثم مجال الموارد والشركات في المرتبة السابعة، يليه مجال المستفيدون في المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة والأخيرة جاء مجال رضا العاملين. ومن أبرز توصيات الدراسة إعطاء مزيد من الصلاحيات للقيادات الجامعية لإتاحة إدارة الأعمال الأكاديمية والإدارية، وبذل المزيد من الاهتمام لتحقيق الحد الأعلى في جميع مجالات التميز الإداري التسعة.

دراسة هدية (2022): هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح لتطوير جدارات القيادات الجامعية بجامعة الملك خالد للتحول نحو النظام الجديد للجامعات السعودية لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة. تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. حيث تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (105) قياديين وقياديات من القادة الأكاديميين في جامعة الملك خالد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى

أن القيادات الأكاديمية في الجامعة لديهم احتياجات عالية لتطوير جداراتهم في المجالات المختلفة، وأهمها: متابعة العمل، واستيفاء معايير الجودة والتميز الإداري، والتخطيط واستشراف المستقبل، وقيادة التغيير، واتخاذ القرارات وغيرها من الجدارات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات القيادات الأكاديمية لتطوير جداراتهم تبعًا لمتغيري: الجنس وطبيعة العمل الإداري. وخلصت الدراسة إلى تقديم برنامج مقترح لتطوير الجدارات لدى القيادات بجامعة الملك خالد للتحول نحو النظام الجديد للجامعات السعودية، وأوصت الدراسة بتنفيذ البرنامج المقترح لتطوير جدارات القيادات الجامعية.

دراسة قاري وحافظ والشافعي (2022): هدفت إلى تقديم آليات لتطوير إدارة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في ضوء مدخل إدارة التميز، والتعرف على واقع إدارة جامعة أم القرى ووضع بعض المقترحات لتطويره. تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. كما استخدمت استبانة طبقت على عينة عشوائية تكونت من (199) قياديًا وقيادية من القادة الأكاديميين في جامعة أم القرى، توزعوا ما بين عمداء كليات ووكلائهم ومسؤولي وحدات التخطيط والتطوير والجودة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع إدارة جامعة أم القرى في ضوء إدارة التميز كان بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بتوفير متطلبات التطوير الإداري في الجامعة في ضوء مدخل إدارة التميز.

ثانيًا الدراسات الأجنبية:

دراسة سايفاه (Saifah, 2011): هدفت الدراسة إلى معرفة تجارب كبار الإداريين في خلق أداء متميز في الجامعات الخاصة بتايلاند. واستُخدم منهج دراسة الحالة مع نظرية المعرفة البنائية للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى كيفية تعامل واهتمام المؤسسة لتطوير وتحسين التميز الإداري، ويتجه استخدام الجامعات التايلاندية نحو تطبيق معايير الجودة والتميز من خلال تحويل أعمالها للبدء بعملية التقييم، فالجامعات تحتاج إلى فهم جديد لطبيعة النظام ومبادرات الجودة ولقياس مدى التحسن فيها. ومن خلال هذه النتائج، أوصت الدراسة بوضع خطة للتحسين والتطوير المستمر في الجامعات، بالإضافة إلى تحديد المجالات الأساسية وفرض عمليات التحسين والإصلاح والتطوير في الجامعات التايلاندية.

دراسة فرج (Faraj, 2018): سعت إلى التعرف على واقع إدارة التميز في جامعة الطائف في ضوء نموذج التميز الأوروبي EFQM. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، والتي تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (284) عضوًا من

أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. وأظهرت الدراسة أن واقع ممارسة إدارة التميز في الجامعة كان بشكل عام بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة إدارة التميز في جامعة الطائف تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، نوع الكلية، عدد البرامج التدريبية. ومن أبرز التوصيات: حث الجامعات على زيادة الجهود لتحقيق مستوى عالٍ لتطبيق معايير التميز الإداري.

دراسة التلا وفرج الله و أبو ناصر والشوبكي (EL Talla, FarajAllah, Abu-Naser, Al Shobaki, 2018): سعت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير التميز الإداري في الجامعات الفلسطينية. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، والتي تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (119) من القيادات الجامعية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، بغزة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق معايير التميز الإداري في الجامعات كان بدرجة عالية، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق معايير التميز الإداري في الجامعات.

دراسة الدرمكي ونور (Darmaki, Noor, 2021): هدفت إلى الكشف عن دور التميز التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية في جامعة أبو ظبي. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (55) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الكليات النظرية والتطبيقية بجامعة أبو ظبي. وتم تطبيق استبانة لجمع المعلومات. وتوصلت النتائج إلى أن التميز له أهمية ودور كبير في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، كما أظهرت النتائج أن الميزة التنافسية تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بالتميز التنظيمي، وأوصت الدراسة بضرورة تحقيق التميز التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعة.

دراسة أبو شقرة (Abu Shaqra, 2021): سعت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لإدارة التميز في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، والتي تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (405) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من ست جامعات أردنية حكومية وخاصة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن الدرجة الكلية لممارسة

القيادات الأكاديمية لإدارة التميز في الجامعات كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لإدارة التميز في الجامعات تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، نوع الجامعة، وأوصت الدراسة بإدراج معايير التميز الإداري كمعايير أساسية لجودة الأداء في الجامعات.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في تناول موضوع التميز الإداري من حيث واقع ممارسته في مؤسسات التعليم العالي أو في الجامعات، عدا دراسة الزهراني (2019) التي كانت على مدارس التعليم العام. كما اتفقت الدراسة مع عدد من الدراسات التي تناولت التميز الإداري في الجامعات السعودية، مثل دراسة كلٍ من: الروقي (2022)، الشمري والغامدي (2020)، الشهراني (2017)، العصيمي (2018)، قاري وحافظ والشافعي (2022)، محمد وإبراهيم (2020)، هدية (2022)، (Faraj, 2018). واختلفت عن بقية الدراسات التي أُجريت في بلدان مختلفة.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. واتفقت مع معظم الدراسات في العينة التي تمثلت في القيادات الجامعية فقط، واختلفت عن الدراسات التي اعتمدت على أعضاء هيئة التدريس فقط أو القيادات الجامعية مع أعضاء هيئة التدريس. وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وأدواتها، والتأطير النظري لموضوع الدراسة، وفي تحديد المنهج المستخدم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

ثانيا: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الملك خالد، والبالغ عددهم (203) قادة، حسب إحصائيات الجامعة للعام 2023/2022.

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (106) من القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الملك خالد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية حسب نوع الكلية. وفيما يلي وصفٌ لخصائص عينة الدراسة:

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1):

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية%
المنصب القيادي	رئيس قسم	53	%50
	عميد	10	%9.4
	وكيل كلية	43	%40.6
	المجموع	106	100.0
نوع الكلية	إنسانية	32	%30.2
	صحية	34	%32.1
	علمية	40	%37.7
	المجموع	106	100.0

يتضح من الجدول رقم (1) من حيث توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنصب القيادي أن أكثر أفراد العينة من رؤساء الأقسام بنسبة 50%، وأقلهم من العمداء بنسبة 9.4%. أما بالنسبة لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع الكلية، فيلاحظ أن أكثرهم من الكليات العلمية بنسبة 37.7% بينما 30.2% من الكليات الإنسانية وهي الأقل.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد استبانة لقياس واقع آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري، من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، ومن ثم تم التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة وتحديد مكوناتها من أبعاد وفقرات، وذلك كما يأتي:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة، وهما: (المنصب القيادي، نوع الكلية).

الجزء الثاني: تضمن فقرات الاستبانة، والتي بلغت بصورتها الأولية (20) فقرة وُزعت على ثلاثة أبعاد، والموضحة في الآتي:

- المجال الأول: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة، وتكون من (6) فقرات.

- المجال الثاني: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية، وتكون من (5) فقرات.
- المجال الثالث: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية، وتكون من (9) فقرات.

ولقياس استجابة عينة الدراسة؛ وضعت فقرات الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حدٍ ما، غير موافق، غير موافق مطلقًا)، للتعبير عن استجابات أفراد العينة حول فقرات الاستبانة، وتعطى البدائل السابقة الدرجات التالية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال طريقتين، هما:

1- **الصدق الظاهري**: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال الإدارة والقيادة التربوية؛ وذلك بغرض تحكيمها للاستفادة من مقترحاتهم حولها، وتم تعريفهم بهدف الدراسة، وطلب منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، ووضوحها، وحذف غير المناسب منها، وإضافة أي فقرات يرونها ملائمة أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من 80% من المحكمين.

2- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة و أبعادها:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومحاوره وأبعاده وفقراته؛ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (30) فردًا من مجتمع الدراسة الأصلي، ثم تم حساب معامل ارتباط (بيرسون)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب صدق الاتساق لأبعاد الاستبانة من خلال حساب الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، والجداول التالية توضح نتائج صدق الاتساق الداخلي:

أ. صدق أبعاد الاستبانة:

جدول (2):

معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط
المجال الأول	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة.	6	**0.74
المجال الثاني	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية.	5	**0.79
المجال الثالث	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية.	9	**0.88

**** دالة عند مستوى0.05 فاقل**

من الجدول (2) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية ؛ مما يثبت صدق أبعاد الاستبانة في قياسها لآليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.

ب- صدق فقرات الاستبانة

جدول (3):

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

م	فقرات المجال الأول	فقرات المجال الثاني	فقرات المجال الثالث
1	**0.43	**0.76	**0.59
2	**0.67	**0.62	**0.67
3	**0.72	**0.74	**0.81
4	**0.74	**0.77	**0.81
5	**0.70	**0.65	**0.75

م	فقرات المجال الأول	فقرات المجال الثاني	فقرات المجال الثالث
6	**0.61		**0.78
7			**0.81
8			**0.74
9			**0.73

**** دالة عند مستوى0.05 فاقل**

من الجدول (3) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية؛ مما يثبت صدق فقرات الاستبانة في قياسها لما

ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات، وذلك من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) فردًا من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول الآتي نتائج الثبات:

جدول (4):

معاملات ثبات أداة الدراسة

	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة.	6	0.77
المجال الثاني	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية.	5	0.75
المجال الثالث	آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية.	9	0.90
الثبات الكلي		20	0.90

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معادلة ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة بشكل عام بلغت (0.90)، كما أن قيم ثبات أبعاد الاستبانة تراوحت ما بين (0.75- 0.90) وجميعها قيم مرتفعة للثبات؛

مما يؤكد ثبات أبعاد ومحاور الاستبانة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ وهي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول.
- تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية؛ للإجابة عن السؤال الثاني.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي، ومعادلة ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الاستبانة.

ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة والحكم على درجة موافقة عينة الدراسة، وتحديد مستوى الإجابة على فقرات الاستبانة ومحاورها وأبعادها وفي ضوئها؛ تم وضع محك تفسير النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (5):

درجات وحدود فئات مقياس ليكرت الخماسي والمحك الإحصائي لتفسير استجابات أفراد العينة

البديل	الدرجة المكافئة	حدود الفئة	درجة الموافقة
غير موافق مطلقا	1	1.80-1	ضعيفة جدًا
غير موافق	2	2.60-1.81	ضعيفة
موفق إلى حدٍ ما	3	3.40-2.61	متوسطة
موافق	4	4.20-3.41	كبيرة
موافق بشدة	5	5-4.21	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري في مجالات (القيادة - القرارات الإستراتيجية - الموارد البشرية) من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها وفقرات كل مجال، ورتبت الفقرات حسب

المتوسط الحسابي تنازليًا، والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في الدراسة، ويتضح ذلك في الجداول الآتية:

عرض نتائج أبعاد الاستبيان:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري في مجالات (القيادة - القرارات الإستراتيجية - الموارد البشرية)

م	أبعاد الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	مجال القيادة	4.33	0.38	كبيرة جدا	1
2	مجال القرارات الإستراتيجية	4.32	0.40	كبيرة جدا	2
3	مجال الموارد البشرية	4.31	0.43	كبيرة جدا	3
	الكلي	4.32	0.34	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول (6) المتوسطُ الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة آراء عينة الدراسة حول تطوير أداء القيادات الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الكلي (4.32) بدرجة كبيرة جدًا؛ مما يؤكد أن القادة الأكاديميين يرون أهمية وجود آليات تطوير أدائهم في ضوء معايير التميز الإداري. ويتضح من الجدول أن درجة موافقة عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري كانت كبيرة جدا في جميع أبعاد الاستبيان، حيث حصل مجال القيادة على الترتيب الأول بدرجة موافقة كبيرة جدا ومتوسط بلغ (4.33)، ويعزى ذلك إلى أهمية تطوير الأداء القيادي في ضوء معايير التميز الإداري؛ وذلك لأهمية العمليات القيادية في تحقيق التميز والجودة في الأداء الإداري.

ويأتي في المرتبة الثانية مجال القرارات الإستراتيجية حيث حصل على درجة موافقة كبيرة جدا ومتوسط بلغ (4.32)؛ ويعزى ذلك للأهمية العالية التي تحظى بها التوجهات والقرارات الإستراتيجية في توجيه جهود الجامعة نحو تحقيق الأهداف. وحصل على الترتيب الثالث مجال الموارد البشرية بدرجة كبيرة جدا ومتوسط بلغ (4.31)، وهذا يدل على أهمية الموارد البشرية في تحقيق التميز الإداري.

المجال الأول: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة

جدول (7):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة

	المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	وضع معايير إدارية وفنية ذات توقعات عالية عند ترشيح القيادات الأكاديمية والإدارية.	4.42	0.63	كبيرة جدا	1
1	تبني رؤية ورسالة الجامعة من خلال الأنشطة والفعاليات التعليمية والأكاديمية.	4.40	0.51	كبيرة جدا	2
4	توفير بيئة تعليمية وأكاديمية محفزة على الإبداع والابتكار.	4.36	0.57	كبيرة جدا	3
6	تحديث الأنظمة واللوائح والتعليمات المنظمة للأنشطة التعليمية والأكاديمية.	4.32	0.70	كبيرة جدا	4
2	نشر ثقافة تنظيمية داعمة للتميز الإداري.	4.27	0.56	كبيرة جدا	5
3	إعداد وتأهيل القيادات الأكاديمية والإدارية في ضوء الجدارات الوظيفية والقيادية.	4.24	0.56	كبيرة جدا	6
	المتوسط الكلي للبعد الأول	4.33	0.38	كبيرة جدا	

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للبعد الأول: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة، بلغ (4.33)، بدرجة موافقة كبيرة جدا. كما يتضح أن متوسطات فقرات المجال تراوحت ما بين (4.33-4.42)، وكانت درجة جميع الفقرات كبيرة جدا؛ مما يدل على أن القيادات الأكاديمية تتطلب تطوير أدائها القيادي في ضوء معايير التميز الإداري.

ويلاحظ من الجدول حصول الفقرة الخامسة التي تنص على: "وضع معايير إدارية وفنية ذات توقعات عالية عند ترشيح القيادات الأكاديمية والإدارية"، على الترتيب الأول بمتوسط (4.42) ودرجة كبيرة جدًا؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية وضع معايير تعتمد على الجودة والتميز عند اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعة، كما تعزى إلى ضرورة اهتمام القيادات العليا بوضع معايير في اختيار المواهب القيادية في الجامعة. وتأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة التي تنص على: "إعداد

وتأهيل القيادات الأكاديمية والإدارية في ضوء الجدارات الوظيفية والقيادية"، حيث بلغ متوسطها (4.33) بدرجة كبيرة جدا؛ وقد يعود هذا إلى ضرورة اهتمام القادة بعمليات التخطيط للتعاقب القيادي في إعداد الصف الثاني من القيادات وتأهيلهم وإكسابهم المهارات القيادية التي تساعدهم في تحقيق الجودة والتميز للجامعة.

المجال الثاني: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية .

جدول (8):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني المتعلق بآليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية

م	المجال الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	صياغة الأهداف الإستراتيجية للجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة والتطورات البيئية.	4.36	0.52	كبيرة جدا	1
2	تحديد موقف الجامعة الإستراتيجي وفق الظروف المحيطة.	4.34	0.51	كبيرة جدا	2
5	صياغة بدائل إستراتيجية متنوعة لمواجهة التغيرات المتوقعة في الموقف الإستراتيجي للجامعة.	4.34	0.58	كبيرة جدا	3
4	ترجمة الأهداف الإستراتيجية إلى برامج وخطط تنفيذية.	4.30	0.64	كبيرة جدا	4
1	تحديد التوجه الإستراتيجي للجامعة حسب المتغيرات البيئية الخارجية.	4.27	0.58	كبيرة جدا	5
	المتوسط الكلي للبعد الثاني	4.32	0.40	كبيرة جدا	

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للبعد الثاني: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية، بلغ (4.32) بدرجة موافقة كبيرة جدا. كما يتضح أن متوسطات فقرات المجال تراوحت ما بين (4.27-4.36)، وكانت درجة جميع فقرات المجال كبيرة جدا؛ مما يدل على أن القيادات الأكاديمية تتطلب تطوير أدائها القيادي في ضوء معايير التميز الإداري بما يتعلق بتطوير أدائهم في القرارات الإستراتيجية.

ويلاحظ من الجدول حصول الفقرة الثالثة التي تنص على: "صياغة الأهداف الإستراتيجية للجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة والتطورات البيئية"، على الترتيب الأول بمتوسط (4.36) ودرجة كبيرة جدًا؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية تطوير قدرات القيادات الأكاديمية في تحديد الأهداف الإستراتيجية للجامعة؛ لأنها تعتبر نقطة الانطلاقة لكافة الأنشطة والعمليات والمخرجات، كما أنها الغايات التي تطمح الجامعة إلى أن تحققها خلال فترة زمنية محددة، لذلك لا بد أن يكون القائد الأكاديمي لديه القدرة على وضع الأهداف والخطط التنفيذية لتلك الأهداف.

وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة الأولى التي تنص على: "تحديد التوجه الإستراتيجي للجامعة حسب المتغيرات البيئية الخارجية"، حيث بلغ متوسطها (4.27) بدرجة كبيرة جدًا؛ وقد يعود هذا إلى أهمية امتلاك القيادات الأكاديمية مهارات تحليل البيئة المؤسسية الداخلية والخارجية التي تساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات التي تحيط بالجامعة لغرض رسم التوجهات الإستراتيجية المستقبلية، مع الأخذ بالحسبان تلك المتغيرات.

المجال الثالث: آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية

جدول (9):

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث المتعلق بآليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية

	المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
9	إبراز الأعمال المتميزة لمنسوبي الجامعة على موقع الجامعة الإلكتروني.	4.37	0.57	كبيرة جدا	1
2	تصميم هيكل تنظيمي يساعد على تفويض الصلاحيات للقيادات في المستويات الإدارية المختلفة.	4.36	0.56	كبيرة جدا	2
1	وجود سياسات واضحة ومحددة لاستقطاب الكفاءات الإدارية والأكاديمية المتميزة.	4.35	0.54	كبيرة جدا	3
7	تسهيل إجراءات مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والدولية.	4.31	0.58	كبيرة جدا	4

8	توسيع مشاركة منسوبي الجامعة في صنع قرارات الجامعة.	4.31	0.59	كبيرة جدا	5
4	وجود نظام موضوعي وواضح لتقييم أداء منسوبي الجامعة من الإداريين والأكاديميين.	4.30	0.55	كبيرة جدا	6
5	وجود سياسات واضحة ومحددة للحفاظ على الكوادر البشرية المميزة.	4.30	0.57	كبيرة جدا	7
6	إعداد برامج تدريبية نوعية لتطوير المهارات والخبرات لمنسوبي الجامعة بما يتناسب مع المستجدات.	4.29	0.60	كبيرة جدا	8
3	وجود نظام حوافز فعال لدعم المتميزين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين.	4.28	0.66	كبيرة جدا	9
	المتوسط الكلي للبعد الثالث	4.31	0.43	كبيرة جدا	

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للبعد الثالث آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية بلغ (4.31) بدرجة موافقة كبيرة جدا. كما يتضح أن متوسطات فقرات المجال تراوحت ما بين (4.28– 4.37)، وكانت درجة جميع فقرات المجال كبيرة جدا؛ مما يدل على أن القيادات الأكاديمية تتطلب تطوير أدائها القيادي في ضوء معايير التميز الإداري في مجال الموارد البشرية.

ويلاحظ من الجدول حصول الفقرة التاسعة التي تنص على: "إبراز الأعمال المتميزة لمنسوبي الجامعة على موقع الجامعة الإلكتروني"، على الترتيب الأول بمتوسط (4.37) ودرجة كبيرة جدًا؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التشجيع والتحفيز لجميع منسوبي الجامعة مما يساعدهم على زيادة التميز في أدائهم، ومن أهم أساليب التحفيز إبراز الأعمال المتميزة والنوعية التي يتميز بها بعض منسوبي الجامعة على موقعها.

وتأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة التي تنص على: "وجود نظام حوافز فعال لدعم المتميزين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين"، حيث بلغ متوسطها (4.28) بدرجة كبيرة جدا؛ وقد يعود هذا إلى أن التحفيز هو منبع التميز ومن الأساليب المهمة لتحقيق الجودة والابتكار في أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعة، وعلى القيادات الأكاديمية الاهتمام بتفعيل نظام الحوافز لتشجيع الأداء المتميز من المبدعين والمتميزين من الأساتذة والإداريين؛ بما يسهم في تحقيق التميز الإداري وجودة الأداء.

عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) فاقل، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري تعزى لمتغيري (المنصب القيادي، نوع الكلية)؟

2. المنصب القيادي

للإجابة عن السؤال الثاني في الجزء المتعلق بمتغير المنصب القيادي؛ تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لدرجة وجهة نظر عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (10):

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ضوء متغير طبيعة المنصب القيادي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المجال الأول	بين المجموعات	0.21	2	0.10	0.70	0.499	غير دالة
	داخل المجموعات	15.13	103	0.15			
	المجموع	15.33	105				
المجال الثاني	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.36	0.696	غير دالة
	داخل المجموعات	16.97	103	0.16			
	المجموع	17.09	105				
المجال الثالث	بين المجموعات	0.01	2	0.00	0.01	0.986	غير دالة
	داخل المجموعات	19.69	103	0.19			
	المجموع	19.70	105				
الكلي	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.15	0.857	غير دالة
	داخل المجموعات	11.88	103	0.12			
	المجموع	11.91	105				

يتضح من الجدول (10) نتائجُ اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول درجة آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء

معايير التميز الإداري تبعًا لمتغير المنصب القيادي. وبالنظر إلى الجدول، يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) فاقل للدرجة الكلية للاستبيان وجميع أبعاده، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري، أي أن وجهة نظر العينة لا تختلف باختلاف المنصب القيادي، فسواء كانوا عمداء كليات أم وكلاء أم رؤساء أقسام فإن وجهات نظرهم متقاربة ولا تختلف حول أهمية تطوير أدائهم في ضوء معايير التميز الإداري.

3. متغير نوع الكلية

للإجابة عن السؤال الثاني في الجزء المتعلق بمتغير نوع الكلية؛ تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لدرجة وجهة نظر عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11):

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في ضوء متغير نوع الكلية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المجال الأول	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.47	0.623	غير دالة
	داخل المجموعات	15.19	103	0.15			
	المجموع	15.33	105				
المجال الثاني	بين المجموعات	0.19	2	0.09	0.57	0.565	غير دالة
	داخل المجموعات	16.90	103	0.16			
	المجموع	17.09	105				
المجال الثالث	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.42	0.657	غير دالة
	داخل المجموعات	19.54	103	0.19			
	المجموع	19.70	105				
الكلي	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.09	0.911	غير دالة
	داخل المجموعات	11.89	103	0.12			
	المجموع	11.91	105				

يتضح من الجدول (11) نتائجُ اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول درجة آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري تبعًا لمتغير الكلية. وبالنظر إلى الجدول، يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) فاقل للدرجة الكلية للاستبيان وجميع أبعاده، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في ضوء معايير التميز الإداري، أي أن وجهة نظر العينة لا تختلف باختلاف الكلية التي ينتمون إليها، فسواء كانت كليات صحية أم علمية أم نظرية فإن وجهات نظرهم متقاربة ولا تختلف حول أهمية تطوير أدائهم في ضوء معايير التميز الإداري.

ملخص نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من التطبيق الميداني لأداة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- أن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد بشكل عام كانت كبيرة جدًا.
- أن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القيادة كانت كبيرة جدًا.
- أن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال القرارات الإستراتيجية كانت كبيرة جدًا.
- أن درجة أهمية تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في مجال الموارد البشرية كانت كبيرة جدًا.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري، تعزى لمتغيري: المنصب القيادي ونوع الكلية.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- الاهتمام بنشر ثقافة التميز الإداري في الجامعة، وتعريف القيادات الأكاديمية وجميع منسوبي الجامعة بمعايير التميز الإداري ونماذجه المختلفة، والاستفادة من التجارب والخبرات الدولية المعاصرة في إدارة التميز.

- ضرورة الاهتمام بالمتميزين والمبدعين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين وتحفيزهم وتشجيعهم على زيادة الأداء المتميز.
- ضرورة وضع خطط التعاقب القيادي الأكاديمي في الجامعة على ضوء معايير التميز الإداري لتأهيل الصف الثاني من القيادات المتميزة والمبدعة.
- ضرورة تطوير وتحديث إستراتيجية الجامعة، بحيث تتضمن الإبداع والتميز في رؤيتها ورسالتها وأهدافها وغايتها الإستراتيجية، وجعل التميز الإداري أحد التوجهات الإستراتيجية للجامعة.
- تقديم برامج تدريبية وورش عمل للقيادات الأكاديمية ومنسوبي الجامعة؛ لتطوير قدراتهم وأدائهم في ضوء معايير التميز الإداري في جميع أبعاده.
- توفير نظام للحوافز وتفعيله؛ لتحفيز وتشجيع جميع منسوبي الجامعة على التميز والإبداع في أدائهم.
- على المسؤولين في الجامعة اعتماد مكافآت تحفيزية مناسبة للقيادات الأكاديمية في مختلف الكليات التي تتميز وتبدع في أداء المهام والأعمال المختلفة وتسعى لتطوير العمل المؤسسي من خلال استخدام أبعاد التميز الإداري.
- الحث على نشر ثقافة التميز الإداري والإبداع من خلال عقد الندوات والمحاضرات حول التميز الإداري ومجالاته وأبعاده ومعاييره، والفوائد والمزايا التي يحققها على الجامعة وجميع منسوبيها إذا تم تطبيق معايير التميز.

ثالثا: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، اقترحت الباحثة إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:

- متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.
- واقع تطبيق معايير التميز الإداري في جامعة الملك خالد في ضوء بعض التوجهات العالمية لإدارة التميز ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- برنامج مقترح لتطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميز الإداري.
- إجراء نفس الدراسة الحالية في جامعات أخرى في المملكة، وعلى متغيرات أخرى.

- إجراء نفس الدراسة الحالية في كليات أخرى من جامعة الملك خالد وعلى عينات مختلفة مثل أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

آل مداوي، عبير محفوظ محمد. (2018). تطوير الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12* (1)، 231 - 268.

بدرخان، سوسن. (2018). تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية. *المجلة الدولية لضمان الجودة، 1* (2)، 79- 97.

جائزة التعليم للتميز. (1436هـ). *الدليل التفسيري لمعايير التميز الإداري*. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

جائزة الملك عبد العزيز للجودة. (2016). *النموذج الوطني الموحد للجودة والتميز المؤسسي لجميع القطاعات في المملكة العربية السعودية*.

الحازمي، ليلي يحيى. (2021). درجة توفر معايير إدارة التميز بجامعة أم القرى في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM) من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 191* (1)، 119-150.

حويحي، محمد. (2016). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء مدخل القيادة التحويلية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 170* (4)، 460- 538.

خيال، زينب أمين السيد. (2018). دور تحسين العمليات الداخلية في دعم التميز الإداري. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 9*(1)، 404- 421.

الروقي، مطلق مقعد. (2022). تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز. *مجلة العلوم التربوية، 8*(1)، 57-93.

الزهراني، علي خميس البيضاني. (2019). درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتميز الإداري لدى قادة مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، *35*(8)، 169- 197.

السلاطين، علي. (2014). *القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشمري، خالد. (2020). واقع إدارة التميز بكليات جامعة شقراء في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز (EFQM) من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 654- 668.

الشمري، عادل، والغامدي، مشاعل. (2020). إدارة التميز في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي EFQM. *مجلة دراسات*، *47*(2)، 473- 498.

الشهراني، خالد عبود. (2022). *واقع تطبيق إدارة التميز في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في ضوء النموذج الأوروبي (EFQM)* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية.

الشهراني، نورة عبد الله. (2017). *دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

الصعيدي، هند أحمد محمد. (2018). واقع ممارسة معايير التميز الإداري لدى مدراء إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 155- 225.

الضبعان، شلاش بن مقبل. (2016). *إستراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية.

الضلاعين، على فلاح. (2018). معايير مقترحة للتميز الإداري بجامعة جدة في ضوء النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة العلوم التربوية*، *26*(1)، 407- 474.

العجمي، كروز تراحيب سالم. (2017). تطوير الأداء الإداري بالتعليم الأساسي في ضوء مداخل التميز. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *3*(18)، 373- 388.

العجمي، ناصر. (2019). إستراتيجية إدارية مقترحة لتطبيق معايير التميز حسب معايير بالدريج في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت. المجلة *التربوية*، *1* (133)، 47- 87.

العصيمي، نورة بنت عبدالله بن عبدالرحمن. (2018). تطوير أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية في ضوء معايير التميز المؤسسي: تصور مقترح. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *8*(19)، 325 - 382.

العياشي، زرزار، وكريمة، غياد. (2020). مميزات وخصائص إدارة التميز في التعليم العالي وفق النموذج الأوروبي للتميز EFQM. *مجلة الحدث للدراسات المالية والاقتصادية*، (4)، 52- 72.

قاري، محمد، وحافظ، محمد؛ والشافعي، فرج. (2022). تطوير الواقع الإداري لجامعة أم القرى بمكة المكرمة في ضوء مدخل إدارة التميز. *مجلة التربية، 193* (4)، 260- 307.

محمد، محمد ماهر، وإبراهيم، محمود مصطفى. (2020). متطلبات تطبيق معايير إدارة التميز (EFQM) بجامعة نجران في ضوء بعض الخبرات العالمية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 40*(1)، 21- 50.

محمد، هدى محمد عبد السلام، وسيرنا، جابريال رامون، وعبد الدايم، محمد أحمد، وناصف، محمد أحمد حسين. (2020). مبادرات التميز والإصلاح الإداري: دراسة حالة للجامعات البحثية عالمية المستوى باليابان وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية، 31*(122)، 232- 295.

المخلافي، سلطان سعيد عبده. (2018). درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز EFQM من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، 42*(3)، 155- 195.

النغيمش، فهد. (2022). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء التمكين الإداري تصور مقترح. *المجلة التربوية، 1* (104)، 2-59.

هاجرة، غانم. (2017). *دور تسيير الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز للعاملين في المؤسسة الخدمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف.

هدية، سعيد. (2022). تطوير جدارات القيادات الجامعية بجامعة الملك خالد للتحول نحو النظام الجديد للجامعات السعودية (برنامج تدريبي مقترح). *مجلة العلوم التربوية، 9*(2)، 153- 186.

Arabic References

Āl Madāwī, ʿAbīr Maḥfūẓ Muḥammad. (2018). taṭwīr al-adāʾ al-Idārī lil-qiyādāt al-Akādīmīyah bi-Jāmiʿat al-Malik Khālid fī ḍawʾ al-Ittijāhāt al-Idārīyah al-ḥadīthah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 12* (1), 231-268, (in Arabic).

Badrakhān, Sawsan. (2018). Taqyīm altmyyz al-Idārī fī Jāmiʿat ʿAmmān al-Ahlīyah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Ūrūbbīyah li-idārat al-jawdah min wijhat naẓar aʿḍāʾ alhyʾtyn : al-Idārīyah, & al-akādīmīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah li-Ḍamān al-jawdah, 1* (2), 79-97, (in Arabic).

Jāʾizat al-Taʿlīm lltmyz. (1436h). *al-Dalīl altfsyry li-maʿāyīr al-Tamyīz al-idārī*. Wizārat al-Taʿlīm, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, (in Arabic).

Jā'izat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz lil-jawdah. (2016). al-namūdhaj al-Waṭanī al-muwaḥḥad lil-jawdah & al-tamayyuz al-mu'assasī li-jamīʿ al-qiṭāʿāt fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, (in Arabic).

al-Ḥāzimī, Laylá Yaḥyá. (2021). darajat tawaffur maʿāyīr Idārat al-Tamyīz bi-Jāmiʿat Umm al-Qurá fī ḍaw' al-namūdhaj al-Ūrūbbī (EFQM) min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Idārīyah & al-akādīmīyah. *Majallat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Azhar, 191* (1), 119-150, (in Arabic).

Ḥuwayḥī, Muḥammad. (2016). Taṭwīr al-adā' al-idārī li-ru'asā' al-aqsām al-Akādīmīyah bi-Jāmiʿat al-Malik Khālid fī ḍaw' madkhal al-Qiyādah al-taḥwīlīyah. Majallat al-Tarbiyah, *Jāmiʿat al-Azhar, 170* (4), 460-638, (in Arabic).

Khayyāl, Zaynab Amīn al-Sayyid. (2018). Dawr Taḥsīn al-ʿamalīyāt al-dākhilīyah fī Daʿm al-Tamyīz al-idārī. *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Dirāsāt al-Tijārīyah & al-bīʿīyah, 9* (1), 404-421, (in Arabic).

al-Rūqī, Muṭlaq Maqʿad. (2022). taṭwīr al-adā' al-mu'assasī fī Jāmiʿat Shaqrā' fī ḍaw' maʿāyīr al-namūdhaj al-Ūrūbbī (EFQM) li-idārat al-Tamyīz. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 8* (1), 57-93, (in Arabic).

al-Zahrānī, ʿAlī Khamīs al-Bayḍānī. (2019). darajat tawaffur Mutaṭallabāt Idārat al-jawdah al-shāmilah & ʿalāqatuhā bāltmyz al-idārī ladá qādat Madāris minṭaqat al-Bāḥah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. al-Majallah al-ʿIlmīyah, *Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Asyūṭ, 35* (8), 169-197, (in Arabic).

al-Salāṭīn, ʿAlī. (2014). *al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī Mu'assasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī. ʿAmmān*: Dār al-Ḥāmid lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-Shammarī, Khālid. (2020). wāqiʿ Idārat al-Tamyīz bi-Kullīyāt Jāmiʿat Shaqrā' fī ḍaw' al-Unmūdhaj al-Ūrūbbī lltmyz (EFQM) min wijhat naẓar ru'asā' al-aqsām al-Akādīmīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 8* (3), 654-668, (in Arabic).

al-Shammarī, ʿĀdil, wālghāmdy, Mashāʿil. (2020). Idārat al-Tamyīz fī Jāmiʿat al-Amīrah Nūrah bint ʿAbd al-Raḥmān & subul taṭwīrihā fī ḍaw' al-namūdhaj al-Ūrūbbī EFQM. *Majallat Dirāsāt, 47* (2), 473-498, (in Arabic).

al-Shahrānī, Khālid ʿAbbūd. (2022). *Wāqiʿ taṭbīq Idārat al-Tamyīz fī Madāris al-Hay'ah al-Malakīyah bāljbyl fī ḍaw' al-namūdhaj al-Ūrūbbī (EFQM)* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Imām ʿAbd al-Raḥmān ibn Fayṣal, al-Saʿūdīyah, (in Arabic).

al-Shahrānī, Nūrah ʿAbd Allāh. (2017). *Dawr Idārat al-kafāʾāt al-Akādīmīyah fī taḥqīq al-Tamyīz al-tanẓīmī bi-Jāmiʿat al-Malik Khālid* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Malik Khālid, al-Saʿūdīyah, (in Arabic).

al-Ṣaʿīdī, Hind Aḥmad Muḥammad. (2018). wāqiʿ mumārasat maʿāyīr al-Tamyīz al-idārī ladá mdrāʾ idārāt al-Taʿlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah,* (19), 155-225, (in Arabic).

al-Ḍabʿān, Shalāsh ibn Muqbil. (2016). *Istirātījīyah muqtaraḥah li-taṭwīr adāʾ al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah al-nāshiʾah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah lltmyz al-muʾassasī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Umm al-Qurá, al-Saʿūdīyah, (in Arabic).

Alḍlāʿyn, ʿalá Falāḥ. (2018). maʿāyīr muqtaraḥah lltmyz al-idārī bi-Jāmiʿat Jiddah fī ḍawʾ al-namūdhaj al-Ūrūbbī lltmyz. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 26* (1), 407-474, (in Arabic).

al-ʿAjamī, Karrūz trāḥyb Sālim. (2017). taṭwīr al-adāʾ al-idārī bi-al-taʿlīm al-asāsī fī ḍawʾ madākhil al-Tamyīz. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 3* (18), 373-388, (in Arabic).

al-ʿAjamī, Nāṣir. (2019). istirātījīyah idārīyah muqtaraḥah li-taṭbīq maʿāyīr al-Tamyīz Ḥasab maʿāyīr bāldryj fī Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī Dawlat al-Kuwayt. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 1* (133), 47-87, (in Arabic).

al-ʿUṣaymī, Nūrah bint Allāh ibn ʿAbd-al-Raḥmān. (2018). taṭwīr adāʾ Maʿāhid al-Buḥūth al-istishārīyah bi-al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ maʿāyīr al-Tamyīz al-muʾassasī: Taṣawwur muqtaraḥ. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 8* (19), 325-382, (in Arabic).

al-ʿAyyāshī, zrzār, wkrymh, ghyād. (2020). mumayyizāt & khaṣāʾiṣ Idārat al-Tamyīz fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī wafqa al-namūdhaj al-Ūrūbbī lltmyz EFQM. *Majallat al-Ḥadath lil-Dirāsāt al-mālīyah & al-iqtiṣādīyah,* (4), 52-72, (in Arabic).

Qārī, Muḥammad, & Ḥāfiẓ, Muḥammad ; & al-Shāfiʿī, Faraj. (2022). taṭwīr al-wāqiʿ al-idārī li-Jāmiʿat Umm al-Qurá bi-Makkah al-Mukarramah fī ḍawʾ madkhal Idārat al-Tamyīz. *Majallat al-Tarbiyah,* 193 (4), 260-307, (in Arabic).

Muḥammad, Muḥammad Māhir, & Ibrāhīm, Maḥmūd Muṣṭafá. (2020). Mutaṭallabāt taṭbīq maʿāyīr Idārat al-Tamyīz (EFQM) bi-Jāmiʿat Najrān fī ḍawʾ baʿḍ al-khibrāt al-ʿĀlamīyah. *Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah, 40* (1), 21-50, (in Arabic).

Muḥammad, Hudá Muḥammad ʿAbd al-Salām, wsyrnā, jābryāl rāmwn, & ʿAbd al-Dāyim, Muḥammad Aḥmad, wnāṣf, Muḥammad Aḥmad Ḥusayn. (2020). Mubādarāt al-Tamyīz & al-iṣlāḥ al-idārī : dirāsah ḥālat lil-Jāmiʿāt al-baḥthīyah ʿālamīyah al-mustawá bi-al-Yābān & imkānīyat al-istifādah minhā fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 31* (122), 232-295.

al-Mikhlāfī, Sulṭān Saʿīd ʿAbduh. (2018). darajat taṭbīq qiyādat Jāmiʿat al-Malik Khālid li-maʿāyīr Idārat al-Tamyīz fī ḍaw' al-Unmūdhaj al-Ūrūbbī lltmyz EFQM min wijhat naẓar aʿḍā' Hay'at al-tadrīs bi-al-Jāmiʿah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth al-Tarbawīyah, 42* (3), 155-195, (in Arabic).

Alnghymsh, Fahd. (2022). taṭwīr adā' al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī ḍaw' al-tamkīn al-idārī Taṣawwur muqtaraḥ. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 1* (104), 2-59, (in Arabic).

Hājirah, Ghānim. (2017). *Dawr tasyīr al-mawārid al-basharīyah fī taḥqīq al-adā' al-Mutamayyiz lil-ʿāmilīn fī al-Mu'assasah al-khadamīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf, (in Arabic).

Hadīyah, Saʿīd. (2022). taṭwīr jdārāt al-qiyādāt al-Jāmiʿīyah bi-Jāmiʿat al-Malik Khālid lil-taḥawwul Naḥwa al-niẓām al-jadīd lil-Jāmiʿāt al-Saʿūdīyah (Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ). *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 9* (2), 153-186, (in Arabic).

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Abu Shaqra, R. (2021). The Degree of Academic Leaders' Practice of Excellence Management in Jordanian Public and Private Universities from the Faculty Members' Viewpoint. *International Journal of Higher Education, 10*(2), 201- 216.

Al Darmaki, S., Noor, K. (2021). Organizational Excellence and Its Role in Achieving The Competitive Advantage Of Abu Dhabi University: Applied Study To The Faculties Of Abu Dhabi University. *International Journal of Academic Research (Social Sciences & Humanities), 12*(1), 24-45.

EFQM. (2020). *Driving organizational change and performance improvement.* https://www.efqm.org/index.php/efqm-model

EL Talla, S. FarajAllah,A., Abu-Naser, S. & Al Shobaki, M.(2018). The Reality of University Performance According to the Models of Excellence in Palestinian Universities. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR), 2*(10), 62-77.

Faraj, S. (2018). Assessing Excellence Management in the Light of the European Excellence Model at Taif University. *International Journal of Education & Literacy Studies, 6*(4), 175- 186.

Garbarova, M. (2017). Improving Human Resources Management Using the EFQM Excellence Model. *International Journal of Organizational lead ership*,6,335-340.

Saifah, S. (2011). *Experiences of senior administrators in creating performance excellence in Thailand's private universities*. Doctor of Philosophy, Higher Education and Student Affairs Leadership.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 07/ 06/ 2023م
تاريخ القبـول: 02/ 08/ 2023م

دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي في محافظة إبّ - اليمن

د. نبيل أحمد محمد العفيري*
alofiry2018mohammads@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور التجديد الاستراتيجي في تحقيق السيادة الاستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي في محافظة إب، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع البحث من (70) فردًا، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (56) فردًا، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، واستخدمت البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أَنَّ مستوى ممارسة التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية مرتفع على المستوى الكلي للأداة. وجود علاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين المتغير المستقل التجديد الاستراتيجي والمتغير التابع السيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي للمتغيرين، وعلاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين بعدي (الاستكشاف) و(ريادة الأعمال) والسيادة الإستراتيجية، وعلاقة ارتباط موجبة متوسطة بين بعدي (مشاركة القيادة) و(استثمار الفرص) والسيادة الإستراتيجية. وجود تأثير فاعل وقوي ذي دلالة معنوية للتجديد الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي للمتغيرين.

الكلمات المفتاحية: التجديد الإستراتيجي، السيادة الإستراتيجية، دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي.

* أستاذ الإدارة الإستراتيجية المشارك - قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: العفيري، نبيل أحمد محمد (2023). دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي في محافظة إبّ - اليمن، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 194-241.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1553

OPEN ACCESS
Received: 07-06-2023
Accepted: 02-08-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Strategic Renewal as a Key to Achieving Strategic Supremacy at the International Technology Institute in Ibb Governorate- Yemen

Dr. Nabil Ahmed Mohammed Al-Ofiri*

alofiry2018mohammads@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the role of strategic renewal in achieving strategic supremacy of the International Technology Institute, Ibb governorate. The study used the descriptive survey method; and the study population consisted of (70) individuals, of which (56) members were selected by the stratified random sampling method. A questionnaire was administered to collect data, which was analyzed by the SPSS. The study concluded with several results, including: the level of practicing strategic renewal and strategic supremacy was high at the overall level of the tool; there was a strong positive correlation relationship between the independent variable (strategic renewal) and the dependent variable (strategic supremacy) at the overall level of the two variables; there was a strong positive correlation relationship between the dimensions of exploration and entrepreneurship, and strategic supremacy; and there was a strong positive correlation relationship between the strategic supremacy and the dimensions of leadership participation and investment of opportunities. . There was also an active and strong effective impact of strategic renewal on strategic supremacy at the overall level of the two variables.

Keywords: Strategic renewal, Strategic supremacy, Sphere of influence, Competitive pressure, Competitive construction.

*Associate Professor of Strategic Management, Department of Educational Administration, Faculty of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Ofiri, Nabil Ahmed Mohammed. (2023). Strategic Renewal as a Key to Achieving Strategic Supremacy at the International Technology Institute in Ibb Governorate- Yemen, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 194-241.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

يُعَدُّ التجديد الإستراتيجي أحد أساليب الإدارة الإستراتيجية الناجحة، التي تمكن إدارة المؤسسات من تطوير إستراتيجياتها التنافسية، وتعزيز قدراتها في استكشاف مواردها وإمكاناتها الداخلية، واستثمار الفرص الخارجية المتاحة، وحشد جهود العاملين نحو الريادة والمبادرة وسرعة الاستجابة للتغلب على المؤسسات المنافسة في منطقة التنافس، وتقليص مخاطر الضغط التنافسي الناجم عنها؛ لزيادة القوة والنفوذ اللذين يشكلان المفتاح لتحقيق السيادة الإستراتيجية للمؤسسة.

ويتطلب ذلك اعتماد إستراتيجيات رشيقة لفرض هيمنتها وسيادتها، وتجنب النظر إلى الخلف أو التخلي عن نقاط قوتها الحالية، ومحاولة القفز باستمرار نحو التجديد المستمر (D,Aveni, 2001, 27)، والبحث عن سبل لخلق الفرص والمبادرات الريادية والاستجابة للبيئة الخارجية، والمشاركة في عملية التجديد الإستراتيجي للتغلب على حالات القصور الذاتي والاضطراب البيئي وقوة المنافسة (Kwee, 2009, 25)؛ وَأَن تدرك إدارة المؤسسة أَنَّ عملية التجديد الإستراتيجي تتطلب تعلما مستمرا وابتكارا من جميع الأطراف فيها، وتوظيف مواردها المعرفية المتراكمة لبناء مهارات وقدرات تلائم متغيرات البيئة الحالية والمستقبلية (الشمري والزيادي، 2018، 147)؛ حيث أوصت دراسة D,Avin (1999) بضرورة استثمار المقدرات الجوهرية، وفهم التغيرات في البيئة التنافسية، وتطوير إستراتيجياتها ونماذج أعمالها للتخلص من الضغط التنافسي.

وأوصت دراسة الطائي وآخرين (2016) بضرورة أن تعمل المؤسسة على خلق ثقافة تنظيمية تشجع التجديد الإستراتيجي من أجل مواجهة التغيرات البيئية المستمرة. وأوصت دراسة الهاشمي (2016) بضرورة رسم نطاق نفوذ المؤسسة داخل الأسواق التي تمتلكها، والقدرة على الاستيلاء على المستفيدين. وأوصت دراسة الفتلاوي وآخرين (2020) بقيام المؤسسة بتحديد نماذج وقواعد عملها من خلال اعتمادها متطلبات تحقيق السيادة الإستراتيجية لتمكينها من السيطرة على محيطها التنافسي. كما وأوصت دراسة النعيمي ومحيبس (2020) بإجراء تحديثات مستمرة على الهيكل التنظيمي للمؤسسة ليتناسب مع الإستراتيجيات الموضوعة، واستبدال الأساليب والإجراءات الروتينية التي تعيق التوجهات الحديثة، والاستمرار في التحسينات في الإدارة لجعلها أكثر مرونة، والتشجيع نحو التحول الإلكتروني بمساحة أوسع، دعمًا للسرعة والدقة في إنجاز المتطلبات.

وعلى الرغم من أَنَّ التجديد الإستراتيجي أحد مداخل الإدارة الإستراتيجية المعززة لسيادة المؤسسات وبسط نفوذها ومركزها التنافسي وتقليص الضغوط التنافسية للمؤسسات المناظرة لها

في طبيعة نشاطها، وبروز اهتمام الباحثين والمهتمين والإداريين وصناع القرار في المؤسسات الدولية والعربية الإنتاجية والخدمية، فَإِنَّهَا لا تزال بعيدة عن دائرة اهتمام الباحثين والإداريين وصناع القرار في مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية بشكل عام، والمعهد التكنولوجي الدولي الأهلي بمحافظة إب بشكل خاص.

ونظرًا لما يواجهه المعهد من زيادة حدة المنافسة من قبل المعاهد المناظرة، وارتفاع معدل المخاطر والتهديدات التي تعتر ض مسار تطوير برامجه وخدماته، ناهيك عن التغيرات المستمرة في إستراتيجيات وتقنيات المعاهد المنافسة؛ فقد أثار ذلك الأمرُ اهتمامَ الباحث لتناوله بالدراسة، واستقصاء دلالة العلاقة التفاعلية بين أبعاد التجديد الإستراتيجي، والسيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي، واستخلاص الموجهات المستقبلية للتطوير، والتحسين.

مشكلة الدراسة:

تكمن المشكلة في حاجة المعهد التكنولوجي الدولي الملحة لتجديد تفكيره الإستراتيجي عبر سلسلة من التحركات المعرفية والتشغيلية الداخلية للمعهد، والملائمة بين السمات الإستراتيجية والتغيرات البيئة الخارجية؛ للتوسع في تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية في محافظة إب، وتخفيف الضغوط التنافسية، وإعادة بناء القدرات التنافسية، وتحقيق التميز والتفوق على المعاهد والكليات المنافسة. إلا أن هناك غموضا وضبابية في تشخيص المشكلة ناجما عن حالة النقص والقصور في المعلومات والبيانات في ظل غياب الدراسات والأبحاث التي تسلط الضوء على متغيراتها وأبعادها.

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي في محافظة إب - اليمن؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

2- ما مستوى السيادة الإستراتيجية (دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي) للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

3- هل توجد علاقة بين عناصر التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

4- هل يوجد أثر لعناصر التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) في السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول التجديد الإستراتيجي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤهل)؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول السيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤهل)؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها موضوعا من أكثر المواضيع أهمية في بيئة المؤسسات المعاصرة، وَأَنَّهَا تجمع بين مفهومين هما التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية اللذين يتسمان بالحداثة والأصالة في دراستهما من قبل الباحثين في مجال الإدارة الإستراتيجية، وَأَنَّهُما يشكلان تراكما معرفيا نظريا في إثراء المكتبات، وتبرز أهمية الدراسة التطبيقية من خلال المؤشرات الآتية:

1- إلقاء الضوء على مؤشرات أبعاد التجديد الإستراتيجي، ومؤشرات أبعاد السيادة الإستراتيجية، والاستفادة منهما في عمليات التطوير والتحسين للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب.

2- رفع مستوى الوعي والإدراك لدى إدارة المعهد نحو أهمية استخدام تقنيات حديثة تساعد في استكشاف الظروف البيئية المحيطة، والمبادرة في اقتناص الفرص قبل المؤسسات المنافسة.

3- تقديم معلومات تساعد إدارة المعهد في تعزيز الإبداع والابتكار للعاملين وإشراكهم في عملية صناعة القرار للتغلب على مخاطر وتحديات المنافسين، وتمكين المعهد من بسط نفوذه في المنطقة.

4- توضيح طبيعة العلاقة بين أبعاد التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب.

5- تشخيص مدى تأثير أبعاد التجديد الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي، واستقراء ملامح التطوير مستقبلًا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: كشف دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب - اليمن، ويمكن تحقيق هذا الهدف الرئيس من خلال الأهداف التالية:

1- تحديد مستوى التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) للمعهد التكنولوجي الدولي- محافظة إب.

2- تحديد مستوى السيادة الإستراتيجية (دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي) للمعهد التكنولوجي الدولي- محافظة إب.

3- كشف العلاقة بين عناصر التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي- محافظة إب.

4- كشف أثر عناصر التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) في السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي- محافظة إب.

5- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول التجديد الإستراتيجي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤهل).

6- معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة حول السيادة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المؤهل).

حدود البحث:

تقتصر الدراسة على دور التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) في تحقيق السيادة الإستراتيجية (دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي)، من خلال استقصاء آراء أفرد العينة من العاملين (عضو مجلس أمناء، عميد ونائب عميد، رئيس قسم أكاديمي، مدير إدارة، فني معمل، عضو هيئة تدريس)، في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب، خلال العام الدراسي 2022- 2023.

مصطلحات البحث:

1-التجديد الإستر اتيجي (Renewal Strategic)

يعرف التجديد الإستراتيجي بِأَنَّهُ: عملية تجديد أو استبدال سمات المؤسسة التي تنطوي على إمكانية التأثير بشكل كبير على آفاقها المستقبلية (Agarwal & Helfat, 2009, p 282).

ويعرف التجديد الإستراتيجي بِأَنَّهُ: التحول من إستراتيجية واحدة إلى أخرى، بدلًا من استكشاف الإستراتيجيات التنافسية السابقة (Schmitt, A., et.al, 2018, p 85).

ويُعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: مستوى قدرة إدارة المعهد على اكتشاف الفرص الخارجية، واستثمار موارده وإمكاناته المتاحة في ابتكار طرائق جديدة تمكنه من سرعة الاستجابة لتقديم خدمات تشبع تفضيلات المستفيدين سواء كانوا أفرادًا أم مؤسسات في سوق العمل، وتتكيف مع التغيرات البيئية المحيطة.

2-السيادة الإستر اتيجية (Strategic Supremacy)

تعرف السيادة الإستراتيجية بِأَنَّها: عبارة عن قدرة المؤسسة على تحقيق التفوق في أدائها على منافسيها عن طريق خلق أنواع التميز التي يمكن استدامتها، وتطوير حالة إستراتيجية مميزة من خلال إنجاز أنشطة مختلفة عن تلك التي يقوم بها منافسوها (Kotze, 2003, p 104).

وتعرف السيادة الإستراتيجية بِأَنَّها: بناء مزايا جديدة لتحل محل القديمة من أجل تحريك المنافسين ودفعهم إلى استمرارية المنافسة وتوسيع نفوذهم عن طريق توفير قيمة لمتلقي الخدمة أو السلعة في الاتجاهات التي لا تتعارض مع طموحاتهم لكي يتمكنوا من تحويل مواردهم ضد المنافسين الآخرين (D,Aveni, 2004, p 37).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّها: مستوى قدرة إدارة المعهد على التوسع في خدماته التعليمية والتدريبية في المناطق الجغرافية المحيطة، وتقديم خدمات تعليمية وتدريبية أفضل من المؤسسات المنافسة، واستقطاب المستفيدين من مناطق متعددة، وابتكار خدمات تعليمية وتدريبية جديدة تلبي طموحات المستفيدين وتحقق رضاهم.

3-المعهد التكنولوجي الدولي

يعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: أحد المعاهد التقنية الخاصة في مدينة إب التي تتبع وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، وتقدم خدمات التعليم في المجال الطبي بنظام ثلاث سنوات بعد الثانوية العامة - القسم العلمي، في التخصصات (مساعد طبيب، صيدلة، قبالة، تمريض)، كما تقدم خدمات التدريب في البرامج والدورات والدبلومات القصيرة أقل من سنة في مجال (الحاسوب، اللغة الإنجليزية، والمحاسبة والإدارة، والموبايل، والخدمات الطبية، والهندسة، والتنمية البشرية).

الإطار النظري:

يمكن عرض أبرز الملامح ذات العلاقة بطبيعة البحث، من حيث التجديد الإستراتيجي، والسيادة الإستراتيجية، كالآتي:

أولًا-التجديد الإستراتيجي (Renewal Strategic)

أ-مفهوم التجديد الإستراتيجي: التجديد في اللغة: مأخوذ من الفعل الثلاثي جدد، ويعنى جدد الشيء بعد أن كان باليًا، وقال: جد الثوب، أي: أصبح جديدًا. قال سبحانه وتعالى في محكم التنزيل: ﴿ بَلْ هُمْ فِي لَبْسٍ مِّنْ خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾ [ق: 15]، وقال تعالى: ﴿ وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ ﴾ [فاطر: 27].

ويعرف التجديد الإستراتيجي بِأَنَّهُ: عملية التكيف مع التغيرات التي تطرأ على البيئة كالمتغيرات الثقافية وتفضيلات الزبائن؛ وهو ما يفرض على المؤسسات إعادة النظر في تكوين أسلوب تستثمر فيه الموارد والقدرات التي تمتلكها في مجموعة من الأنشطة حتى تستطيع تغيير المسار الإستراتيجي والأداء الاقتصادي الخاص بها (Ravas & Lojacono, 2005, p50).

وهو عملية تكييف، وتعديل وتطوير القدرات التنافسية الإستراتيجية للمؤسسة، بهدف تحقيق أهدافها الإستراتيجية (بريس وآخرون، 2019، ص214)، وفي ضوء ما سبق، تُعَدُّ مفاهيم التجديد الإستراتيجي جوهر حياة المؤسسة، وروحها النابض باستدامة البقاء، والشريان الدافع للمؤسسة نحو التحديث، والتطوير، والتحسين المستمر.

ب- أهمية التجديد الإستراتيجي: تبرز أهمية التجديد الإستراتيجي من خلال إسهامه في تحسين ظروف السوق وزيادة النجاح المستدام عبر تشجيع المؤسسة على إقامة شراكات إستراتيجية للحصول على الموارد النادرة التي تزيد من ربحية المؤسسة (Taussig, 2013, p 466)، ويحقق هدف المؤسسة في التحدي المتمثل بالسلوك الإبداعي في تطوير منتجات جديدة، والتوسع المستقبلي في أسواق جديدة محلية ودولية، ويساعد على اكتساب معارف جديدة وتنقية الأفكار السابقة (Prashantham, 2008, p380).

كما يُعَدُّ شكلًا من أشكال ريادة الأعمال بالمؤسسات؛ لِأَنَّهُ يعطيها قدرة الحصول على فرص جديدة في مجال تقديم السلع والخدمات (Glaser et al, 2015, p 307)، ويساعد في تهيئة بيئة عمل المؤسسة لتسهيل عملية التغيير وتشجيع الأفراد على تقديم المبادرات التي تحدث تغييرًا إستراتيجيًا تستفيد منه المؤسسة مستقبلًا (عفيف، 2018، ص 81). ويفرض ذلك على إدارة المعهد إدراك

القيمة المضافة التي يحققها التجديد الإستراتيجي للمؤسسة على المدى البعيد، والملاءمة بين التطوير والتحسين في البيئة الداخلية والتغيرات المستمرة في البيئة الخارجية المحيطة.

ج- أبعاد التجديد الإستراتيجي

1) الاستكشاف (Exploration): هو العملية التي تستخدمها المؤسسة من أجل توسيع وتعميق مواردها التي تعتمد عليها في نجاحها على المدى البعيد، وَأَنَّ هذه العملية تتحدد بقدرة المؤسسة على الاستحواذ والجذب والبحث عن الفرص الخارجية (Hsu et al, 2013, p59)؛ واستثمارها قبل المنافسين الآخرين، لاسيما عندما يتعلق الأمر بالتكنولوجيا المتطورة واكتشاف الأسواق الجديدة، وتسجيل الأسبقية على المنافسين في تحسين أعمال المؤسسة (الطائي وآخرون، 2016، ص 13)؛ فضلًا عن الرغبة والاستعداد لتحمل المخاطرة في اكتشاف طرق مبتكرة لتقديم الخدمات، والتعلم المكتسب من خلال عمليات منسقة من التباين والتجريب المخطط والمناورة (الفتلاوي والعبيدي، 2022، ص 402).

وفي ضوء ما سبق؛ ينبغي لإدارة المعهد تطوير إستراتيجياتها في مواجهة التهديدات المحتملة، وتنظيم مواردها وهياكلها في البحث عن الفرص، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في اكتشاف أسواق جديدة، والاستعداد لتحمل المخاطرة في اكتشاف طرق مبتكرة لتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية للمجتمع المحيط.

2) استثمار الفرص (Investment Opportunities): يُعَدُّ التجديد الإستراتيجي التحدي الذي يواجه المديرين حول كيفية خلق تغييرات إستراتيجية باستمرار من أجل مواءمة المؤسسة مع التغيرات في الفرص والتهديدات البيئية (Worch, et al, 2012)؛ فالمؤسسات التي لديها معرفة بالمناخ الداخلي والخارجي تعطي فرصة للتفكير في الممارسات الرئيسة التي تحرك روح (ethos) المؤسسة لاستثمار الفرص، أَمَّا المؤسسات التي لا تتضمن التجديد كممارسة رئيسة وليس لديها المرونة المستدامة في استثمار الفرص سوف تخسر العديد من زبائنها وَمِنْ ثَمّ التأثير في سيادتها الإستراتيجية (Gilbert, 2006, p 2).

وهو ما يفرض على إدارة المعهد توجيه موارده الداخلية لاقتناص الفرص الخارجية، والمبادرة لكسب الفرص قبل المؤسسات المنافسة، وترشيد مواردها المتاحة في تقديم خدماتها بأقل كلفة من المنافسين، والتحلي بالمرونة لكسب المستفيدين وتحقيق طموحاتهم الثقافية المتغيرة.

3) زيادة الأعمال (Entrepreneurship Business): تُعَدُّ إستراتيجية فعالة للرد على الاضطراب البيئي من خلال التركيز على عناصر المرونة والقدرة على التكيف، وتحقق السرعة في الابتكار، وتسهم في خلق فرص للسلوك الإبداعي وتطويره لتجنب المخاطرة (Glaser. et al, 2015)؛ وتقديم أدوار متميزة لتحسين واقع المؤسسة وبناء الثقة بين أعضائها فضلًا عن التخلص من الجمود والضغوط التنافسية، وتطوير حلول جديدة بدلًا عن الاعتماد على فكرة واحدة، واستثمار الرؤى والإسهامات الجديدة والأفكار المبتكرة لكسب الزبائن (الياسري وآخرون، 2017، ص 65)؛ لذلك ينبغي لإدارة المعهد انتهاج المبادرة في تقديم خدماته التعليمية والتدريبية لأسواق جديدة، وابتكار حلول جديدة لتقديم التعليم والتدريب، واستثمار الرؤى والأفكار المبتكرة لكسب مستفيدين جدد، وتشجيع الإبداع والابتكار في تصميم وتسويق خدمات التعليم والتدريب لزيادة الحصة السوقية للمعهد.

4) مشاركة القيادة (Engagement Leadership): قيادة المؤسسة مسؤولة عن دعوة العاملين فيها لمشاركة نشطة وواسعة لصياغة توجهات إستراتيجية توحد جهود العاملين فيها لتنشيط الالتزام لديهم والشعور بالمسؤولية (ايخمن وآخرون، 2012، ص 17)؛ إذ يعبر الالتزام عن مدى ولاء العاملين والاتفاق الضمني بين قيم الفرد وأهداف المؤسسة، والاندماج في النشاط الذي يمارسه العاملون في فرق العمل الجماعية لتحقيق هدف ما (البدراني، 2015)، ومشاركة العاملين في الإدارة والقيادة واتخاذ القرار، والمسؤولية الجماعية في تسيير أعمال المؤسسة (حريم، 2009، 166)، من أجل صناعة قرارات مدروسة جيدًا، والتزام جميع العاملين في المؤسسة بتنفيذ القرارات؛ كون القرارات الجماعية تكون أكثر ثقة من القرارات الفردية (Santala, 2009, p 50). وهذا يمكنها من تحديد مجموعة البدائل التي يمكن تطبيقها على وجه السرعة لكسب القوة، وتقليل قدرة المنافسين على العمل بذات الوتيرة التي تعمل بها المؤسسات المناظرة لها (Osinga, 2005, p 187).

كما أَنَّ منح قيادة المؤسسة فرقَ العمل صلاحياتِ اتخاذ القرارات بدرجة عالية من الاستقلالية يمنح المؤسسة إطار عمل مرنًا يمكّنها من التفوق على المؤسسات المناظرة لها (الزين، 2013). ويفرض ذلك على إدارة المعهد إشراك العاملين في صياغة التوجهات الإستراتيجية واتخاذ

القرارات المستقبلية، وتعزيز قيم الولاء والانتماء التنظيمي للمعهد، ومنحهم الصلاحيات والمسؤوليات والاستقلالية بما يمكنهم من النجاح والتفوق على المؤسسات المناظرة.

ثانيًا-السيادة الإستراتيجية (Strategic Supremacy)

1-مفهوم السيادة الإستراتيجية

السيادة لغة: مأخوذة من الفعل ساد؛ أي شرف ومجد، وساد قومه؛ أي صار سيدهم؛ وتعني كرم المنصب والمكانة الرفيعة (صليبا، 1982، ص 678). وجاءت كلمة السيادة (Supremacy)في قاموس أكسفورد لتعبر عن حالة أو ظرف يتفوق عن الآخرين في النفوذ والسلطة (Oxford, 2006, p 755).

وتعرف السيادة الإستراتيجية بِأَنَّها: محاولة المؤسسة التأثير في سلوك المنافسين لكسب السوق الأساسية، وتشكل محفظة استثمارية لمنتجاتها ضمن مجموعة تنافسية متعددة النوايا الإستراتيجية (D, Aveni, 1999, p 35)؛ وتعرف بِأَنَّهَا: وسيلة لتطوير الأفكار والرؤى من أجل خلق قيمة أكبر للمؤسسات من تلك التي يتمتع بها المنافسون (D,Aveni, 2001, p 27). وتعرف بِأَنَّهَا: قدرة المؤسسة على رسم نطاق نفوذها داخل الأسواق وامتلاك القدرة على الإدراك وكذلك الاستيلاء على الزبائن في هذه الأسواق والسيطرة على المنافسة بما يحقق سيادتها (العابدي والموسوي، 2014، ص 153).

وفي ضوء ما سبق؛ تتضمن مفاهيم السيادة الإستراتيجية مؤشرات التنافسية للمؤسسات، التي تجمع بين الرؤى والأفكار النظرية والوسائل والطرق والآليات التنفيذية الملائمة للسيطرة أو التوسع في المناطق المحيطة.

2-أهمية السيادة الإستراتيجية: تمكّن المؤسسة من القدرة على تشكيل نطاق المنافسة وقواعدها في أي وقت والتحكم بها، وتحقيق الاستقرار في البيئة من خلال وضع حواجز تمنع دخول المنافسين للسوق (Thomas & D, Aveni, 2009)؛ وتساعد في صياغة إستراتيجيات فاعلة قادرة على اكتساب مصادر جديدة من خلال إيجاد خدمات جديدة أو تطوير خدمات قائمة، فضلًا عن كونها أداة قوية لتقييم الأداء الإستراتيجي للمؤسسة ليس فقط على مستوى زبائنها، بل على مستوى كل ما يتعلق بمنافسيها (العيساوي والعبيدي، 2022، ص63)؛ وتوفر إطارا لتصور كيفية تفاعل المؤسسة متعددة الخدمات والمواقع بنجاح وبشكل استباقي مع المؤسسات الرائدة الأخرى في المساحة التنافسية من أجل تحقيق النفوذ والسيطرة (Al-Zu,bi. H, 2017)؛ وبناء مزايا جديدة لتحل محل

القديمة وخلق رؤية واسعة تؤسس لمحفظة قوية للمؤسسة وفق منطق إستراتيجي عميق عبر تصميم القدرات وإقامة التوازن بين قوى الخدمات لتوسيع نفوذها في الاتجاهات التي لا تتعارض مع طموحات الآخرين، ليتمكنوا من تحويل مواردهم ضد المنافسين (D,Aveni, 2004, p38). ويفرض ذلك على إدارة المعهد إدراك أهمية السيادة الإستراتيجية في تحقيق النجاح، وتوظيف مؤشراتها للتغلب على المؤسسات المنافسة.

3-أبعاد السيادة الإستراتيجية

أ-دائرة النفوذ (The sphere influence): هي مفهوم مستعار من الجغرافية السياسية بدأ البحث فيه مؤخرًا في أدبيات الإدارة، وهي توفر سياق عمل لتفحص الهدف الإستراتيجي لمحفظة المؤسسة ومضامينها من أجل الإستراتيجية التنافسية (D,Aveni, 2004, 4)، وتتمثل بالتركيز على السوق الأساسي الذي تعمل فيه المؤسسة وتستطيع فيه قيادة القيمة، وَمِنْ ثَمَّ القدرة على معرفة توقعات العملاء وتحركات المنافسين فيما يتعلق بالجودة والسعر والأداء التي تعتبر أدوات مقارنة مرجعية للمنافسين الآخرين (Rothaermel, 2015).

فالمؤسسات المتنافسة في الأسواق المتعددة التنافس تجد التوازن من خلال منطقة النفوذ ولكن عندما تكون المعلومات غير كافية فإنها قد تعطي المؤسسة حافزًا للتأثير في سلوك المؤسسات المنافسة لكشف المعلومات، وتستخدم المؤسسة تخصيص الموارد لإعادة بناء منطقة النفوذ في الأسواق المتعددة المنافسة، ويمكن أن يحسّن تخصيص الموارد من منطقة النفوذ ويقلل من المنافسة المدمرة (الياسري وآخرون، 2017، ص 70).

ويفرض ذلك على إدارة المعهد توجيه إستراتيجياته نحو التركيز على المنطقة الجغرافية المحيطة بالمعهد، ودراسة توقعات المستفيدين من حيث جودة الخدمات وسعرها، وتخصيص الموارد البشرية والمادية المتاحة لتقديم خدمات التعليم والتدريب لجذب المستفيدين من مناطق وأسواق متعددة، وتقديم خدمات التعليم والتدريب لمناطق جديدة لبسط النفوذ في أسواق متعددة.

ب-الضغط التنافسي (Competitive Compression): يُعَدُّ الضغط التنافسي سلسة مستمرة من المنافسة الحادة وعادة تقاس بالحصة السوقية لكل مؤسسة في سوق العمل (D, 2002, p46 Aveni,)؛ ويعبر عن التأثير الناتج عن حدة المنافسة بين المؤسسات الموجودة ضمن المجال التنافسي، ويتولد نتيجة هذا الضغط ردود فعل عكسية من قبل المؤسسات الأخرى في محاولة منها للتخلص

منه أو تقليل تأثيره إلى أدنى حد ممكن من أجل الحفاظ على مركزها التنافسي (العيساوي والعبيدي، 2022، ص22).

وتشعر المؤسسات بالضغط التنافسي في المناطق الشديدة المنافسة، وقد يكون الضغط أحيانا من منافس واحد أو يكون من عدد من المنافسين بقصد أو بغير قصد، وقد يتوافقا للعمل معًا أو قد يكون هذا الضغط بقدر المجال الإستراتيجي والنمو الطبيعي لتطوير منطقة النفوذ (D,Aveni, 1999, p70-72)؛ ويزداد الضغط التنافسي كلما زاد تداخل الخدمات أو الأسواق الجغرافية بين المؤسسات المتنافسة، ويتناسب مع طبيعة وأهمية الأسواق لكل مؤسسة ودرجة اختراقها من قبل المؤسسات الأخرى (Chen, 1998, p 102).

ويعتمد الضغط التنافسي على القوى الخمس لبورتر المتمثلة بقوة المشتري، وقوة المورد، وعوائق الدخول، والتهديدات التي تطرحها الخدمات البديلة، والتنافس في الخدمات (هل وجونز، 2008، ص 108)؛ وهو ما يفرض على إدارة المعهد فهم خصائص المؤسسات المنافسة، وجوانب التميز التي تتمتع بها، ومواصفات جودة الخدمات التي تقدمها في منطقة التنافس، والوسائل والأدوات والتقنيات التي تستخدمها في تقديم خدمات منافسة، وانتهاج المرونة في تقبل دخول منافسين جدد، والتمتع بالمهارة والكفاءة في تقديم خدمات أفضل من المنافسين، لتقليل حدة المنافسة.

ج-**البناء التنافسي (Competitive Configurations)**: هو قدرة المؤسسة على الدمج الفعال بين مواردها وقدراتها التي تسعى من خلالها إلى إنشاء كفاءات ذات قيمة مضافة يصعب تكرارها من قبل المنافسين الآخرين (Barney, 2001, p 644)؛ وإنشاء هيكل صناعة لتحالفات كبيرة وأهداف تعكس النظرة الدولية للفضاء التنافسي (D,Aveni, 2001)؛ وتتم عملية البناء التنافسي للمؤسسة من خلال تحليل المنافسين (Competitors Analysis)؛ إذْ إنَّ بيئة المنافسة هي الجزء الأخير من البيئة الخارجية التي تتطلب البحث وتسليط الضوء، ويركز تحليل المنافسين على كل مؤسسة تتنافس مع مؤسسة أخرى بشكل مباشر (العيساوي وآخرون، 2012، ص472-471).

والهدف من البناء التنافسي هو تطوير فريق ملتزم ومتحمس من العاملين المتميزين الذين يتعاونون مع العملاء ويحافظون عليهم ويقدرون خدماتهم (Hesih, et.al, 2006, p 26). ويتطلب ذلك من إدارة المعهد إدراك التوجهات المستقبلية للمؤسسات المنافسة، واستقطاب كوادر أكاديمية ذات كفاءة وسمعة علمية أفضل من المؤسسات المنافسة، وبناء شراكات وتحالفات مع المؤسسات

للتغلب على المؤسسات المنافسة، وبناء فريق إداريين ملتزمين بجودة الخدمات للمستفيدين ويحتفظون بعلاقات إيجابية معهم.

و اقع المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب:

1-النشأة والتطور: تأسس المعهد في عام 2007 بموجب قرار وزارة التعليم الفني والتدريب المهني لمزاولة التدريب رقم (440) لعام 2008 باسم المعهد التكنولوجي للتدريب والتأهيل، وتم اعتماد دبلوم تقني سنتين بعد الثانوية كأول معهد في المحافظة بموجب القرار الوزاري رقم (556) بتاريخ 2010/5/29، وتم فتح عدد من التخصصات في المجال الهندسي (عمارة، مساحة وطرق، أبنية، ديكور)، وفي مجال الحاسوب (برمجة حاسوب، صيانة حاسوب)، وفي مجال العلوم المالية والإدارية (محاسبة، إدارة مكاتب، تسويق) وفي المجال الطبي (صيدلة)، وتم تغيير اسم المعهد إلى المعهد التكنولوجي الدولي للتدريب بموجب شهادة القيد والتسجيل للاسم التجاري من وزارة الصناعة والتجارة رقم (1) الموافق 2004/1/1.

وتمكن المعهد من تخريج عدد من الدفع التي ترفد سوق العمل المحلي والخليجي بمخرجات نوعية تمتلك المهارات والقدرات الملائمة لمتطلبات سوق العمل، ومع زيادة معدل الطلب في السوق المحلية على التخصصات الطبية اتجه المعهد إلى فتح عدد من التخصصات الطبية؛ حيث صدر قرار الترخيص الوزاري رقم (11/ن) للعام 2019/ 2020 باعتماد التخصصات الطبية (مساعد طبيب، صيدلة، قبالة، تمريض)، واستمر المعهد بمزاولة نشاطه في المجال الطبي إلى العام 2022-2023 (المعهد التكنولوجي الدولي، 2019، ص 2).

2-التوجهات الإستراتيجية للمعهد: صيغت التوجهات الإستراتيجية للمعهد من خلال **رؤيته**: الريادة على المستوى المحلي والدولي، وأعلنت **رسالته**: تقديم خدمات تعليمية وتدريبية بجودة عالية لتمكين الخريجين من المنافسة في سوق العمل المحلي والدولي من خلال: تهيئة بيئة تعليمية ملائمة، وتخصصات نوعية، وبرامج تدريبية متطورة، وكوادر متخصصة، وشراكة فاعلة، وحددت **قيمه الإستراتيجية**: الالتزام والإخلاص، والعدالة والمساواة، والتعاون والاحترام، والولاء والانتماء المؤسسي، والإتقان والتميز، والنزاهة والمصداقية، والشفافية والمساءلة، والإنجاز والسرعة، والإبداع والابتكار، وصيغت **أهدافه الإستراتيجية**: لتهيئة البيئة التعليمية والتدريبية الملائمة، وتطوير التخصصات وفق احتياجات ومتطلبات سوق العمل المحلي والدولي، وتطوير البرامج التدريبية الملبية لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل المحلي والدولي، واستقطاب الكوادر المتخصصة

ذات الكفاءة والخبرة، وبناء شراكة فاعلة مع المؤسسات المحلية والدولية (المعهد التكنولوجي الدولي، 2020 - 2030، ص 51).

3- القوانين والتشريعات واللوائح والأنظمة: يستند المعهد في تسيير نشاطه إلى قانون التعليم الفني والتدريب المهني رقم (23) للعام 2006، واللائحة التنظيمية للمعاهد التقنية للعام 2006، واللائحة التنظيمية للمعهد التكنولوجي الدولي للعام 2010، ولائحة شؤون الطلبة للعام 2011، ولائحة الشؤون الأكاديمية للمعهد للعام 2012، ولائحة الشؤون المالية للمعهد للعام 2012، ودليل القبول والتسجيل للمعهد للعام 2012، ولائحة التدريب للمعهد للعام 2021، ولائحة الاختبارات والكنترول للمعهد للعام 2022، واللائحة التأديبية للمعهد للعام 2022، ولائحة المعامل للمعهد للعام 2023.

4-الهيكل التنظيمي للمعهد: يتكون من مجلس الأمناء، ومجلس المعهد، وعميد المعهد، وإدارة السكرتارية، والنائب للشؤون الأكاديمية ويتبعه رؤساء أقسام وأمناء معامل (مساعد طبيب، الصيدلة، القبالة، التمريض)، والنائب لشؤون الطلبة ويتبعه (إدارة شؤون الطلبة، التسجيل والقبول، الكنترول، الأنشطة الطلابية، الاختبارات، السجلات والوثائق، الأرشيف)، والنائب للشؤون المالية ويتبعه (الحسابات، الصندوق، المشتريات والمخازن، الصيانة والتشغيل، الأمن والحراسة، الخدمات والنظافة)، وإدارة التدريب ويتبعها أقسام (الإنجليزي، الحاسوب، المحاسبة وإدارة الأعمال، وصيانة وبرمجة الموبايل، البرامج الهندسية، والبرامج الطبية، والتنمية البشرية) (المعهد التكنولوجي الدولي، 2010، ص 5).

الدراسات السابقة: يمكن عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كالآتي:

أ- دراسة الياسري وآخرين (2017): هدفت إلى كشف العلاقة والتأثير بين التجديد الإستراتيجي من خلال أبعاده (الاستكشاف، ريادة الأعمال، استثمار الفرص، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية من خلال أبعادها (منطقة النفوذ، التكوين التنافسي، الضغط التنافسي)، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة قصدية من القيادات العليا تتألف من (116) فردًا، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، واعتمدت على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين متغيرات الدراسة. أَنَّ أكثر الأبعاد ارتباطًا بالتجديد الإستراتيجي هو الضغط التنافسي، ثم منطقة

النفوذ، ثم التكوين التنافسي. وجود تأثير إيجابي ومعنوي للتجديد الإستراتيجي في تعزيز السيادة الإستراتيجية للمؤسسة.

ب- دراسة الشريفي (2017): هدفت إلى تعزيز السيادة الإستراتيجية والتعرف على الدور الوسيط الذي يؤديه الدعم المنظمي في زيادة تحريك التجديد الإستراتيجي، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة قصدية تمثلت بمديري جميع الإدارات العليا للمؤسسة البالغ عددهم (116) مديرًا، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، واعتمدت على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وخلصت إلى عدد من النتائج، أهمها: أَنَّ الدعم المنظمي يؤدي علاقة مباشرة وغير مباشرة في تعزيز العلاقة بين التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية، وأهمية تحقيق التوازن بين الاستكشاف والاستثمار، والتأكيد على إتقان فن التكوين التنافسي الذي يُعَدُّ من أبرز مقومات تعزيز السيادة الإستراتيجية للمؤسسات.

ج- دراسة البشقالي وسلطان، (2019): هدفت إلى التعرف على دور التعاون الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (200) من القيادات الإدارية في الجامعات، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، واعتمدت الدراسة في معالجة البيانات على الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: موافقة أفراد العينة من الجامعات المبحوثة على تبني التعاون الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية بنسبة جيدة، وجود علاقة ارتباط معنوية بين التعاون الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي، وجود علاقة تأثير معنوية للتعاون الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي.

د-دراسة النعيمي ومحيبس (2020): هدفت إلى الكشف عن مستوى إدراك التجديد الإستراتيجي والريادية في جامعة بغداد، وتحديد العلاقة والتأثير لآليات التجديد الإستراتيجي على الجامعة الريادية، واشتملت العينة على أسلوب العينة القصدية لقيادات الجامعة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، واستخدمت البرنامج الإحصائي (SPSS) في تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أَنَّ أفراد العينة يدركون آليات التجديد الإستراتيجي بشكل جيد؛ وهناك اهتمام بدرجة متوسطة بالتوجه نحو الريادية للجامعة؛ ووجود علاقة ارتباط معنوية بين آليات التجديد الإستراتيجي وريادية الجامعة؛ وَأَنَّ لآليات التجديد الإستراتيجي تأثيرًا على بعض أبعاد ريادية الجامعة.

هـ-دراسة أبو ردن والساجي (2021): هدفت إلى الكشف عن مدى توافر أبعاد السيادة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الإدارية في جامعات أهلية شمال العراق، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات بواسطة الاستبانة المعدة لهذا الغرض، والتي تم توزيعها على عينة عشوائية من (200) فرد يمثلون القيادات الجامعية المدروسة، وقد تم معالجة البيانات إحصائيًا بواسطة البرنامج (Spss:V.26)، والبرنامج (AMOS:24). وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توافر بعدي نطاق النفوذ والضغط التنافسي في الجامعات المدروسة على نحو جيد، فيما جاء الاهتمام ببعد البناء التنافسي على نحو ضعيف. وقد أوصت الدراسة الجامعات بالاستفادة من جوانب قوتها في البناء التنافسي، وإنشاء تحالفات إستراتيجية مع بعض الجامعات تفاديًا للتنافس المدمر.

و-دراسة سعيد وسلطان، (2022): هدفت إلى التعرف على الدور الذي تؤديه القيادة الذكية في تحقيق السيادة الإستراتيجية وذلك من خلال آراء عينة من القيادات الإدارية والعلمية في جامعتي (نوروز، وجيهان) الخاصة في مدينة دهوك/ كردستان العراق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، كما استخدمت برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أَنَّ إدارة الجامعات المبحوثة تقوم بقيادة السوق عن طريق وضع قواعد اللعبة من خلال الخدمات والأسعار؛ وجود ارتباط معنوي وموجب بين أبعاد القيادة الذكية وأبعاد السيادة الإستراتيجية؛ وجود تأثير معنوي وذي دلالة إحصائية للقيادة الذكية في السيادة الإستراتيجية.

2-جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة: أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدد من جوانبها، لا سيما فيما يتعلق بعرض المقدمة، وتوضيح المشكلة، وإبراز أهميتها، وبلورة مضامينها النظرية، وتوضيح أبعادها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وطريقة عرض النتائج وتفسيرها، غير أَنَّ الدراسة الحالية تتميز عن تلك الدراسات في الجوانب الآتية:

1- تناولت بعض الدراسات السابقة متغيرًا واحدًا تابعًا إما التجديد الإستراتيجي وإما السيادة الإستراتيجية، وبعض الدراسات تناولت متغيرين (مستقلا وتابعا) وقد يكون التجديد الإستراتيجي أو السيادة الإستراتيجية أحدهما، وبعض الدراسات تناولت ثلاثة متغيرات (مستقلا، وتابعا، وسيطا)،

بينما الدراسة الحالية ركزت على دراسة العلاقة بين التجديد الإستراتيجي متغيرًا مستقلًا، والسيادة الإستراتيجية متغيرًا تابعًا، واستبعاد العوامل والمتغيرات الوسيطة.

2- جرى التطبيق الميداني لبعض الدراسات في الشركات والمنظمات التجارية، وبعضها جرى التطبيق الميداني لها في بعض الجامعات العربية، بينما جرى التطبيق الميداني للدراسة الحالية في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب، الذي يتبع وزارة التعليم الفني والتدريب المهني - صنعاء- اليمن.

3- اقتصرت بعض الدراسات على تقييم الأبعاد الكلية للتجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية بينما الدراسة الحالية ركزت على تشخيص مؤشرات فقرات جميع الأبعاد إضافة إلى الأبعاد الكلية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لتشخيص مستوى تطبيق التجديد الإستراتيجي في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب، واستقصاء مستوى تطبيق السيادة الإستراتيجية، وكشف العلاقة بين عناصر التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية، وقياس أثر التجديد الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب الخاص (عضو مجلس أمناء، عميد ونائب عميد، رئيس قسم أكاديمي، مدير إدارة، فني معمل، عضو هيئة تدريس)، والبالغ عددهم (70) فردًا، حسب الإحصاء الرسمي للمعهد للعام الدراسي 2022-2023، والموضح أعدادهم بالجدول (1):

جدول (1)

يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة

م	المجتمع	العدد	النسبة
1	عضو مجلس أمناء	6	8.57
2	عميد ونائب عميد	4	5.71
3	رئيس قسم أكاديمي	10	14.29
4	مدير إدارة	12	17.14
5	فني معمل	6	8.57
6	خدمات	4	5.71
7	عضو هيئة تدريس	28	40.00
	الإجمـــالي	**70**	**100**

عينة الدراسة: تمثل عينة الدراسة العاملين في المعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب (عضو مجلس أمناء، عميد ونائب عميد، رئيس قسم أكاديمي، مدير إدارة، فني معمل، خدمات، عضو هيئة تدريس) وبلغ عددهم (56) فردًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، بنسبة (80%) من مجتمع الدراسة، كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2)

يوضح عدد أفراد عينة الدراسة

م	العينة	العدد	النسبة
1	**عضو مجلس أمناء**	**5**	**8.93**
2	عميد ونائب عميد	3	5.36
3	رئيس قسم أكاديمي	8	14.29
4	مدير إدارة	10	17.86
5	فني معامل	5	8.93
6	خدمات	3	5.36
7	أعضاء هيئة تدريس	22	39.29
	الإجمـــالي	**56**	**100**

أداة الدراسة: اعتمد الباحث على الأدب النظري، والاستبانات، ذات العلاقة بموضوع الدراسة في بناء أداتين، الأولى تتعلق بالمتغير المستقل (التجديد الإستراتيجي)، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (20) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة)، والثانية تتعلق بالمتغير التابع (السيادة الإستراتيجية)، وتكونت في صورتها الأولية من (18) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد (دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي)، واستخدم الباحث التدريج الخماسي (مرتفع جدًا (5)، مرتفع (4) معتدل (3)، منخفض (2)، منخفض جدًا (1).

صدق الأداة: من خلال عرض فقرات الاستبانتين على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (12) محكمًا من المتخصصين وذوي الخبرة في جامعة إب، وجامعة صنعاء، وجامعة عدن، وجامعة ذمار، وجامعة حجة، وجامعة الحديدة، وجامعة تعز، وجامعة لحج، لتقرير ما إذا كانت كل فقرة في الاستبانتين صالحة أو غير صالحة، منتمية أو غير منتمية، والحاجة للتعديل، وإمكانية إضافة

بعض الفقرات، وفي ضوء ملاحظاتهم ونسبة اتفاق (80%) بوصفها معيارًا لقبول الفقرة؛ أسفرت نتائج التحكيم للأداتين عن المؤشرات الموضحة في الجدول (3):

م	المتغير	الأداة في صورتها الأولية	الفقرات المعدلة	الفقرات المحذوفة	الفقرات المضافة	الأداة في صورتها النهائية
1	الاستكشاف	5	2	-	-	5
2	استثمار الفرص	5	2	-	-	5
3	ريادة الأعمال	5	1	-	-	5
4	مشاركة القيادة	5	2	-	-	5
	التجديد الإستراتيجي	20	7	-	-	20
1	دائرة النفوذ	6	1	-	-	6
2	الضغط التنافسي	6	2	-	-	6
3	البناء التنافسي	6	1	-	-	6
	السيادة الإستراتيجية	18	4	-	-	18

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأداتين باستخدام معامل ألفاكرونباخ لحساب الاتساق الداخلي بين فقرات كل أداة ومجالاتها وإجمالي الأداة؛ وذلك عن طريق استجابات أفراد العينة، البالغ عددهم (56) فردًا؛ حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ لإجمالي المتغير المستقل (التجديد الإستراتيجي) (0.91)، وبلغ معامل ألفاكرونباخ لإجمالي المتغير التابع (السيادة الإستراتيجية) (0.92)، وبلغ معامل ألفاكرونباخ لإجمالي الأداة (0.96)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة الدراسة.

جدول (4)

حساب الثبات باستخدام معامل ألفاكرونباخ

م	المتغير	معامل ألفاكرونباخ
1	الاستكشاف	0.76
2	استثمار الفرص	0.81
3	ريادة الأعمال	0.81
4	مشاركة القيادة	0.80
5	التجديد الإستراتيجي	0.91

م	المتغير	معامل ألفاكرونباخ
6	دائرة النفوذ	0.79
7	الضغط التنافسي	0.86
8	البناء التنافسي	0.77
9	السيادة الإستراتيجية	0.92
	إجمالي الأداة	0.96

الأساليب الإحصائية: استعان الباحث ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS:21) لمعالجة البيانات بأسلوب الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفاكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، كما استخدم أسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل الانحدار الخطي البسيط، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة. وقد تم حساب فئات مقياس ليكرت الخماسي من خلال طول المدى (5-1=4)، ومن ثم قسمة المدى على عدد الفئات (4/5=0.80)، ومن ثم إضافة (0.80) إلى الحد الأدنى للمقياس (1)، وتكون فئات المقياس كما في الجدول (5):

جدول (5)

فئات مقياس ليكرت الخماسي

م	الفئات	المستوى
1	1 - 1.80	منخفض جدًا
2	1.81 - 2.60	منخفض
3	2.61 - 3.40	معتدل
4	3.41 - 4.20	مرتفع
5	4.21 - 5.00	مرتفع جدًا

عرض النتائج وتفسيرها: توصل الباحث إلى جملة من النتائج في ضوء أسئلة البحث، وتسهيلًا لعرض تلك النتائج ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات على النحو الآتي:

1-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟)، لقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع المجالات، وإجمالي الأداة بشكل عام، كما هو موضح بالجدول (6):

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد التجديد الإستراتيجي

أبعاد الدراسة	الرمز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
الاستكشاف	EX	**3.44**	**0.85**	**3**	**مرتفع**
استثمار الفرص	BU	**3.13**	0.92	**4**	**معتدل**
ريادة الأعمال	IO	**3.52**	0.82	**2**	**مرتفع**
مشاركة القيادة	LE	**3.70**	0.62	**1**	**مرتفع**
التجديد الإستراتيجي	RE.S	**3.45**	0.90		**مرتفع**

يتضح من الجدول (6): أَنَّ مستوى ممارسة التجديد الإستراتيجي بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)؛ بمتوسط حسابي (3.45)؛ وانحراف معياري **(0.90)** وهذا يعني أَنَّ إدارة المعهد تطبق التجديد الإستراتيجي بمستوى مرتفع؛ ويعزى ذلك إلى توجه إدارة المعهد نحو التطوير والتحديث لإدراكها طبيعة المنافسة مع المؤسسات المناظرة لها. وقد جاء بعد (**مشاركة القيادة**) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.62)، ومستوى ممارسة (مرتفع). وجاء بعد (**ريادة الأعمال**) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.82)، ومستوى ممارسة مرتفع. كما جاء بعد (**الاستكشاف**) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (**0.85**)، ومستوى ممارسة مرتفع. بينما جاء بعد (**استثمار الفرص**) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.92)، ومستوى ممارسة معتدل. وهذا يعني أن إدارة المعهد تطبق بعد مشاركة القيادة وبعد ريادة الأعمال وبعد الاستكشاف بالمستوى المطلوب بينما تطبق بعد استثمار الفرص دون المستوى المطلوب؛ ويعزى ذلك إلى أولويات اهتمامات إدارة المعهد بالأبعاد الثلاثة على الترتيب، وبطء استثمار الفرص الخارجية.

أ- الاستكشاف: حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لآراء أفراد العينة، لجميع فقرات مجال الاستكشاف، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (7):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تطور إدارة المعهد إستراتيجياتها لمواجهة التهديدات الحالية والمحتملة.	3.25	0.92	معتدل
2	تعيد إدارة المعهد تنظيم هياكلها ومواردها المتاحة للبحث عن الفرص الخارجية.	3.64	0.64	مرتفع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
3	توازن إدارة المعهد بين استكشاف قدرات جديدة واستثمار قدراتها الحالية.	3.77	0.81	مرتفع
4	تستخدم إدارة المعهد تكنولوجيا حديثة لتسويق خدماتها لأسواق جديدة.	3.34	0.69	معتدل
5	تتحمل إدارة المعهد المخاطرة في ابتكار طرق جديدة للتفوق على المنافسين.	3.20	0.98	معتدل
	الإجمـــــالي	**3.44**	**0.85**	**مرتفع**

تشير نتائج الجدول (7) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد الاستكشاف بشكل عام حسب آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)، بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (**0.85**)؛ وهذا يعني أن إدارة المعهد تمارس بعد الاستكشاف بمستوى مرتفع؛ ويعزى ذلك إلى توجيه إدارة المعهد مواردها وقدراتها الداخلية نحو استكشاف الفرص المتاحة، ترجمة لتوجهاتها المستقبلية.

وقد جاءت الفقرة (3) "**توازن إدارة المعهد بين استكشاف قدرات جديدة واستثمار قدراتها الحالية**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (0.81)، ومستوى ممارسة مرتفع. وجاءت الفقرة (2) "**تعيد إدارة المعهد تنظيم هياكلها ومواردها المتاحة للبحث عن الفرص الخارجية**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.64)، ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاءت الفقرة (4) "**تستخدم إدارة المعهد تكنولوجيا حديثة لتسويق خدماتها لأسواق جديدة**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (0.69)، ومستوى ممارسة معتدل. كما جاءت الفقرة (1) "**تطور إدارة المعهد إستراتيجياتها لمواجهة التهديدات الحالية والمحتملة**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.92)، ومستوى ممارسة معتدل. وأخيرًا جاءت الفقرة (5) "**تتحمل إدارة المعهد المخاطرة في ابتكار طرق جديدة للتفوق على المنافسين**" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.98)، ومستوى ممارسة معتدل.

وهذا يعني أن إدارة المعهد توازن بين قدراتها الحالية والجديدة، وتنظم هياكلها ومواردها المتاحة بشكل أفضل، بينما تتحاشى المخاطرة، وتبطئ في تغيير إستراتيجياتها، وتقلل من استخدام التكنولوجيا الحديثة في تسويق خدماتها إلى أسواق جديدة، مما يؤثر على تفعيل الاستكشاف ويتطلب تكثيف الجهود بشكل أفضل.

ب- **استثمار الفرص:** حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لآراء أفراد العينة، لجميع فقرات مجال استثمار الفرص، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (8):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	توظف إدارة المعهد عناصر القوة الداخلية لاستقطاب الفرص المتاحة في البيئة المحيطة.	3.36	0.64	معتدل
2	تستجيب إدارة المعهد بسرعة للاحتياجات التنافسية في المناطق النائية.	2.55	0.87	معتدل
3	تغتنم إدارة المعهد الفرص المتاحة قبل المؤسسات المنافسة له.	3.30	0.85	معتدل
4	تستثمر إدارة المعهد الفرص المتاحة للتوسع في خدمات التعليم والتدريب.	3.20	0.98	معتدل
5	ترشد إدارة المعهد مواردها المالية المتاحة لتقليل تكلفة الخدمات التي تقدمها للمجتمع.	3.23	0.69	معتدل
	الإجمـــــالي	**3.13**	0.92	معتدل

تشير نتائج الجدول (8) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد **استثمار الفرص** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (**معتدل**)؛ بمتوسط حسابي (**3.13**)؛ وانحراف معياري(0.92)؛ وهذا يعني أَنَّ هناك عددا من جوانب الضعف والقصور في ممارسة إدارة المعهد استثمار الفرص؛ ولعل ذلك يعزى إلى بطء استجابة إدارة المعهد لاستثمار الفرص المتاحة بالشكل الأمثل.

وقد جاءت الفقرة (1)"**توظف إدارة المعهد عناصر القوة الداخلية لاستقطاب الفرص المتاحة في البيئة المحيطة**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.64)، ومستوى ممارسة (معتدل). وجاءت الفقرة (3)"**تغتنم إدارة المعهد الفرص المتاحة قبل المؤسسات المنافسة له**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.85)، ومستوى ممارسة معتدل. وجاءت الفقرة (5)"**ترشد إدارة المعهد مواردها المالية المتاحة لتقليل تكلفة الخدمات التي تقدمها للمجتمع**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.23)، وانحراف معياري (0.69)، ومستوى ممارسة معتدل. كما جاءت الفقرة (4)"**تستثمر إدارة المعهد الفرص المتاحة للتوسع في خدمات التعليم والتدريب**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.98)، ومستوى ممارسة معتدل. وأخيرًا جاءت الفقرة (2)"**تستجيب إدارة المعهد بسرعة للاحتياجات التنافسية في المناطق النائية**" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.87)، ومستوى ممارسة معتدل.

ويعني ذلك أن واقع ممارسة إدارة المعهد لفقرات استثمار الفرص دون المستوى المطلوب؛ ويعزى ذلك إلى بطء الاستجابة للاحتياجات التنافسية، ومحدودية خدمات التعليم والتدريب، وكلفة الخدمات التي تقدمها للمجتمع، وهدر مواردها وإمكاناتها الداخلية المتاحة.

ج- **ريادة الأعمال:** حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لآراء أفراد العينة، لجميع فقرات مجال ريادة الأعمال، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (9):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تتعاون إدارة المعهد مع المستفيدين لتنفيذ أنشطة ريادية تحقق ميزة تنافسية.	3.71	0.62	مرتفع
2	تشجع إدارة المعهد المبادرات الريادية من العاملين لإحداث تغيير في الوضع التنافسي.	3.84	0.93	مرتفع
3	تسهم إدارة المعهد في تحقيق الجدارة لزيادة الحصة السوقية لخدماتها.	2.96	0.79	معتدل
4	تتقبل إدارة المعهد المخاطرة من أجل تنفيذ برامج وخدمات ريادية.	3.43	0.91	مرتفع
5	تشجع إدارة المعهد العاملين على الإبداع والابتكار في جميع الأنشطة.	3.68	0.77	مرتفع
الإجمـــــالي		**3.52**	0.82	مرتفع

تشير نتائج الجدول (9) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد **ريادة الأعمال** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)؛ بمتوسط حسابي (3.52)؛ وانحراف معياري (0.82)؛ وهذا يعني أَنَّ إدارة المعهد تنتهج الريادة في تقديم الأنشطة والبرامج والخدمات؛ ويعزى ذلك إلى إدراكها طبيعة المنافسة مع المعاهد والمؤسسات المناظرة لها.

وقد جاءت الفقرة (2) "**تشجع إدارة المعهد المبادرات الريادية من العاملين لإحداث تغيير في الوضع التنافسي**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.93)؛ ومستوى ممارسة (مرتفع). بينما جاءت الفقرة (1) "**تتعاون إدارة المعهد مع المستفيدين لتنفيذ أنشطة ريادية تحقق ميزة تنافسية**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.62)، ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاءت الفقرة (5) "**تشجع إدارة المعهد العاملين على الإبداع والابتكار في جميع الأنشطة**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.68)، وانحراف معياري (0.77)، ومستوى ممارسة مرتفع. كما جاءت الفقرة (4) "**تتقبل إدارة المعهد المخاطرة من أجل تنفيذ برامج وخدمات ريادية**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.43)، **و انحراف معياري** (0.91)، ومستوى ممارسة مرتفع. وأخيرًا جاءت الفقرة (3) "**تسهم إدارة المعهد في تحقيق الجدارة لزيادة الحصة**

السوقية لخدماتها" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي(2.96)، وانحراف معياري (0.79)، ومستوى ممارسة معتدل.

ويعني ذلك أن إدارة المعهد تشجع العاملين على المبادرات والإبداع والابتكار، وتنفيذ أنشطة ريادية، وتتقبل المخاطرة في تقديم خدمات ريادية بشكل أفضل، إلا أنها لا تزال تنحرف عن تحقيق الجدارة مما يؤثر على حصتها السوقية؛ ويفرض على إدارة المعهد معالجة الانحراف لتعزيز الريادة.

د- مشاركة القيادة: حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع فقرات مجال مشاركة القيادة، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (10):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تشرك قيادة المعهد العاملين في صياغة توجهات إستراتيجية تعزز قدراتها التنافسية..	3.79	0.73	مرتفع
2	تفوض قيادة المعهد السلطات الرسمية للعاملين لإنجاز أعمالهم بشكل أسرع من المنافسين.	3.71	0.76	مرتفع
3	تشرك قيادة المعهد العاملين في صناعة قرارات التطوير والتحسين لخدماتها.	3.59	0.60	مرتفع
4	تعزز قيادة المعهد قيم الولاء والانتماء التنظيمي للعاملين فيها.	3.80	0.90	مرتفع
5	تنتهج قيادة المعهد فلسفة تحافظ على الزبائن الحاليين واستقطاب زبائن جدد متميزين.	3.59	0.60	مرتفع
	الإجمـــــالي	**3.70**	**0.62**	مرتفع

تشير نتائج الجدول (10) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد **مشاركة القيادة** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)؛ بمتوسط حسابي (3.70)؛ وانحراف معياري (0.62)؛ وهذا يعني أَنَّ واقع مشاركة القيادة للعاملين بالمعهد بمستوى جيد؛ ويعزى ذلك إلى تمتع إدارة المعهد بالأسلوب الديمقراطي.

وقد جاءت الفقرة (4) "**تعزز قيادة المعهد قيم الولاء والانتماء التنظيمي للعاملين فيها**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.90)، ومستوى ممارسة مرتفع. وجاءت الفقرة (1) "**تشرك قيادة المعهد العاملين في صياغة توجهات إستراتيجية تعزز قدراتها التنافسية**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.73)، ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاءت الفقرة (2) "**تفوض قيادة المعهد السلطات الرسمية للعاملين لإنجاز أعمالهم بشكل أسرع من المنافسين**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.76)، ومستوى

ممارسة مرتفع. كما جاءت الفقرة (3، 5) "**تشرك قيادة المعهد العاملين في صناعة قرارات التطوير والتحسين لخدماتها**"، "**تنتهج قيادة المعهد فلسفة تحافظ على الزبائن الحاليين واستقطاب زبائن جدد متميزين**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.60)، ومستوى ممارسة مرتفع.

وهذا يعني أن إدارة المعهد توجه جهود العاملين نحو قيم الولاء والانتماء المؤسسي، وإشراكهم في صياغة التوجهات وصناعة القرارات المستقبلية، وتمنحهم الصلاحيات والمسؤوليات الكافية، وتوازن بين الزبائن الحاليين واستقطاب زبائن جدد أفضل؛ ويسهم هذا البعد بدور فاعل في تجسيد التجديد الإستراتيجي في المعهد.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى السيادة الإستراتيجية (دائرة النفوذ، الضغط التنافسي، البناء التنافسي) للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟ لقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لآراء أفراد العينة حول مستوى السيادة الإستراتيجية، لجميع المجالات، وإجمالي الأداة بشكل عام، كما هو موضح بالجدول **(11)**:

أبعاد الدراسة	الرمز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
دائرة النفوذ	SI	**3.46**	**0.78**	**1**	مرتفع
الضغط التنافسي	CC	**3.41**	**0.72**	**2**	مرتفع
البناء التنافسي	CP	**3.32**	0.93	**3**	معتدل
السيادة الإستراتيجية	ST.S	**3.41**	0.82		مرتفع

أظهرت نتائج الجدول (11): أَنَّ مستوى ممارسة السيادة الإستراتيجية بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)، بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (0.82)؛ وهذا يعني أَنَّ للمعهد سيادة إستراتيجية بمستوى جيد؛ ويعزى ذلك إلى توافر مجموعة من المقومات المعززة للسيادة الإستراتيجية للمعهد. وقد جاء بعد (**دائرة النفوذ**) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (**0.78**)؛ ومستوى ممارسة (مرتفع). بينما جاء بعد (**الضغط التنافسي**) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (**0.72**)، ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاء بعد (**البناء التنافسي**) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.93)؛ ومستوى ممارسة معتدل.

وهذا يعني أن المعهد يمتلك دائرة نفوذ، ويشكل ضغطا تنافسيا بالمستوى المطلوب بينما عمليات البناء التنافسي دون المستوى المطلوب؛ ويعزى ذلك إلى تركيز المعهد على بعد دائرة النفوذ وبعد الضغط التنافسي على الترتيب، وتعثر أنشطة المعهد في بعد البناء التنافسي.

أ- دائرة النفوذ: حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع فقرات مجال دائرة النفوذ، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (12):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تمتلك إدارة المعهد القدرة على تغيير إستراتيجياتها للتفوق على المؤسسات المنافسة لها.	3.38	0.82	معتدل
2	تقدم إدارة المعهد حزمة من الخدمات التعليمية والتدريبية المتميزة لسوق العمل المحيط بها.	3.80	0.90	مرتفع
3	تستطيع إدارة المعهد توجيه خدماتها التعليمية والتدريبية إلى مناطق أخرى لجذب طلبة جدد.	2.50	0.93	معتدل
4	تحرص إدارة المعهد على الاحتفاظ بسمعة ومكانة علمية أفضل من المؤسسات المنافسة.	3.75	0.67	مرتفع
5	تستطيع إدارة المعهد تحويل الرؤى والأفكار إلى طرق ذات قيمة مضافة.	3.63	0.84	مرتفع
6	تستقطب إدارة المعهد كادرا تعليميا وتدريبيا ذا سمعة علمية أفضل من المؤسسات المناظرة.	3.70	0.91	مرتفع
	الإجمـــــالي	3.46	0.78	مرتفع

تشير نتائج الجدول (12) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد **دائرة النفوذ** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (مرتفع)، بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (**0.78**)، وهذا يعني أَنَّ المعهد يستحوذ على المنطقة الجغرافية المحيطة؛ ويعزى ذلك إلى نوعية الخدمات التعليمية والتدريبية التي يقدمها المعهد للمجتمع المحيط، وَأَنَّهُا تلامس طموحاتهم وتلبي رغباتهم وتحقق توقعاتهم.

وقد جاءت الفقرة (2)"**تقدم إدارة المعهد حزمة من الخدمات التعليمية والتدريبية المتميزة لسوق العمل المحيط بها**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.90)، ومستوى ممارسة مرتفع. بينما جاءت الفقرة (4)"**تحرص إدارة المعهد على الاحتفاظ بسمعة ومكانة علمية أفضل من المؤسسات المنافسة**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف

معياري (0.67)؛ ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاءت الفقرة (6)"**تستقطب إدارة المعهد كادرا تعليميا وتدريبيا ذا سمعة علمية أفضل من المؤسسات المناظرة**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.91)؛ ومستوى ممارسة **مرتفع**. كما جاءت الفقرة (3)"**تستطيع إدارة المعهد تحويل الرؤى والأفكار إلى طرق ذات قيمة مضافة**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.50)، وانحراف معياري (0.93)؛ ومستوى ممارسة **مرتفع**. وجاءت الفقرة (1)"**تمتلك إدارة المعهد القدرة على تغيير إستراتيجياتها للتفوق على المؤسسات المنافسة لها**" في المرتبة الخامسة؛ بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.82)؛ ومستوى ممارسة **مرتفع**. وأخيرًا جاءت الفقرة (3)"**تستطيع إدارة المعهد توجيه خدماتها التعليمية والتدريبية إلى مناطق أخرى لجذب طلبة جدد**" في المرتبة السادسة؛ بمتوسط حسابي(2.50)، وانحراف معياري (0.93)؛ ومستوى ممارسة **معتدل**.

ويعني ذلك أن إدارة المعهد تركز خدماتها على المنطقة الجغرافية المحيطة بها، وأنها في صدارة قيادة السوق؛ ويعزى ذلك إلى معرفتها بتوقعات العملاء، وإدراكها معايير المقارنة مع المنافسين، من حيث جودة الخدمات، وأفضلية السعر.

ب- **الضغط التنافسي:** حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لآراء أفراد العينة، لجميع فقرات الضغط التنافسي، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (13):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تقدم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية جديدة باستمرار.	3.61	0.85	مرتفع
2	تقدم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية بتكلفة مناسبة.	3.82	0.97	مرتفع
3	تستجيب إدارة المعهد لاحتياجات السوق التعليمية والتدريبية بأسرع وقت ممكن.	2.46	0.97	معتدل
4	تتابع إدارة المعهد باهتمام تحركات مؤسسات التعليم والتدريب المنافسة.	3.36	0.99	معتدل
5	تمتلك إدارة المعهد قدرة الرد على تحركات مؤسسات التعليم والتدريب المنافسة.	3.55	0.87	مرتفع
6	تتقبل إدارة المعهد دخول مؤسسات تعليم وتدريب منافسة جديدة لتجنب الضغط التنافسي.	3.68	0.77	مرتفع
	الإجمـــــالي	**3.41**	**0.72**	**مرتفع**

تشير نتائج الجدول (13) إلى: أن مستوى ممارسة بعد **الضغط التنافسي** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (**مرتفع**)؛ بمتوسط حسابي (3.41)؛ وانحراف معياري (0.72)؛ وهذا يعني أن إدارة المعهد تشكل ضغطا تنافسيا على المؤسسات المنافسة؛ ويعزى ذلك إلى تبوؤ المعهد مركزا تنافسيا تتجلى مؤشراته بتقديم خدمات تعليم وتدريب متميزة أفضل من المؤسسات المنافسة.

وقد جاءت الفقرة (2)"**تقدم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية بتكلفة مناسبة**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.97)، ومستوى ممارسة مرتفع. وجاءت الفقرة (6) "**تتقبل إدارة المعهد دخول مؤسسات تعليم وتدريب منافسة جديدة لتجنب الضغط التنافسي**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68)، وانحراف معياري (0.77)، ومستوى ممارسة مرتفع. في حين جاءت الفقرة (1)"**تقدم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية جديدة باستمرار**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.85)، ومستوى ممارسة مرتفع. كما جاءت الفقرة (5) "**تمتلك إدارة المعهد قدرة الرد على تحركات مؤسسات التعليم والتدريب المنافسة** " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (0.87)، ومستوى ممارسة مرتفع. وجاءت الفقرة (4)"**تتابع إدارة المعهد باهتمام تحركات مؤسسات التعليم والتدريب المنافسة**" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.99)، ومستوى ممارسة معتدل. وأخيرًا جاءت الفقرة (3)"**تستجيب إدارة المعهد لاحتياجات السوق التعليمية والتدريبية بأسرع وقت ممكن**" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري (0.97)، ومستوى ممارسة معتدل.

وعلى الرغم أن المعهد يمتلك مركزا تنافسيا جيدا بين المؤسسات المنافسة فإنه لا يزال يعاني من بطء الاستجابة لاحتياجات السوق بشكل أفضل، وقصور رصد تحركات المؤسسات المنافسة؛ ويعزى ذلك إلى تداخل الخدمات التدريبية والتعليمية بين المؤسسات المنافسة، وزيادة حدة المنافسة في قلب المدينة.

ج- **البناء التنافسي:** حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع فقرات البناء التنافسي، وإجمالي المجال، كما هو موضح بالجدول (14):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تسعى إدارة المعهد إلى التعرف على التوجهات المستقبلية للمؤسسات المنافسة.	3.43	0.63	مرتفع
2	تنتهج إدارة المعهد الاستباقية في بناء قدرات تعليمية وتدريبية تنافسية جديدة.	2.73	0.82	معتدل
3	تدرس إدارة المعهد قدرات المؤسسات المنافسة لها عبر الصورة الذهنية في المجتمع.	3.34	0.82	معتدل
4	تسعى إدارة المعهد إلى بناء شراكات وتحالفات إستراتيجية مع مؤسسات المجتمع.	3.41	0.85	مرتفع
5	تمتلك إدارة المعهد القدرة على تغيير إستراتيجياتها التنافسية باستمرار.	3.30	0.63	معتدل
6	تصمم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية تشبع توقعات المستفيدين.	3.64	0.77	مرتفع
	الإجمـــــالي	3.32	0.93	معتدل

تشير نتائج الجدول (14) إلى: أَنَّ مستوى ممارسة بعد **البناء التنافسي** بشكل عام وفق آراء أفراد العينة في المعهد التكنولوجي الدولي (**معتدل**)، بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.93)؛ وهذا يعني أن واقع ممارسة البناء التنافسي دون المستوى المطلوب؛ ويعزى ذلك إلى وجود عدد من جوانب الضعف والقصور في ممارسة إدارة المعهد لعمليات البناء التنافسي للمعهد.

وقد جاءت الفقرة (6)"**تصمم إدارة المعهد خدمات تعليمية وتدريبية تشبع توقعات المستفيدين**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.77)، ومستوى ممارسة (مرتفع). وجاءت الفقرة (1)"**تسعى إدارة المعهد إلى التعرف على التوجهات المستقبلية للمؤسسات المنافسة**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.63)، ومستوى ممارسة مرتفع. وجاءت الفقرة (4)"**تسعى إدارة المعهد إلى بناء شراكات وتحالفات إستراتيجية مع مؤسسات المجتمع**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.85)، ومستوى ممارسة مرتفع. بينما جاءت الفقرة (3) "**تدرس إدارة المعهد قدرات المؤسسات المنافسة لها عبر الصورة الذهنية في المجتمع**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (0.82)، ومستوى ممارسة معتدل. وجاءت الفقرة (5) "**تمتلك إدارة المعهد القدرة على تغيير إستراتيجياتها التنافسية باستمرار**" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.63)، ومستوى ممارسة معتدل. وأخيرًا جاءت الفقرة (2) "**تنتهج إدارة المعهد الاستباقية في بناء قدرات**

تعليمية وتدريبية تنافسية جديدة" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (0.82)، ومستوى ممارسة معتدل.

ويعني ذلك أن إدارة المعهد تبطئ في انتهاج الاستباقية وتغيير إستراتيجياتها التنافسية، وتعاني من ضبابية الصورة الذهنية عن المؤسسات المنافسة، بالرغم أنها تقدم خدمات تشبع توقعات المستفيدين، وتستشرف التوجهات المستقبلية للمؤسسات المنافسة، والموجهة نحو بناء تحالفات مع مؤسسات المجتمع، وهذا التذبذب في مستوى ممارسة مؤشرات الفقرات قد جعل بعد البناء التنافسي الكلي دون المستوى المطلوب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين أبعاد التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

جدول(15)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) والسيادة الإستراتيجية

متغيرات الدراسة		الاستكشاف EX	استثمار الفرص IO	ريادة الأعمال BU	مشاركة القيادة LE	التجديد الإستراتيجي RE.S
السيادة الإستراتيجية ST.S	معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation	0.967**	0.271*	0.638**	0.392**	0.772**
	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	0.000	0.043	0.000	0.003	0.000
	العدد N	56	56	56	56	56

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

. *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

تشير نتائج الجدول (15) إلى: وجود علاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين المتغير المستقل التجديد الإستراتيجي والمتغير التابع السيادة الإستراتيجية؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.772**)، ومستوى دلالة معنوية (0.000)؛ وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)؛ وهذا يعني أن للتجديد

الإستراتيجي دورا فاعلا في تحقيق السيادة الإستراتيجية؛ ويعزى ذلك إلى طبيعة العلاقة الديناميكية بين المتغيرين التي تفرض على إدارة المعهد تطويرها بشكل مستمر؛ للتفوق على المؤسسات المنافسة.

أ- **بعد الاستكشاف:** توجد علاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين بعد (**الاستكشاف**) المتغير المستقل والمتغير التابع (السيادة الإستراتيجية)؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.967**)، ومستوى دلالة معنوية (0.000)؛ وهي أقل من مستوى الدلالة (0.000)؛ ويعني ذلك أنَّ لبعد الاستكشاف دورًا فاعلًا في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد؛ ويعزى ذلك إلى التفاعل الديناميكي النشط بينهما.

ب- **بعد ريادة الأعمال:** توجد علاقة ارتباط موجبة طردية بين بعد (**ريادة الأعمال**) المتغير المستقل والمتغير التابع السيادة الإستراتيجية؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.638**)، ومستوى دلالة معنوية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)؛ ويعني ذلك أنَّ لبعد ريادة الأعمال دورًا فاعلًا في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد؛ ويعزى ذلك إلى توافق مؤشرات العلاقة التفاعلية بينهما.

ج- **بعد مشاركة القيادة:** توجد علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين بعد (**مشاركة القيادة**) وبعد السيادة الإستراتيجية؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.392**)، ومستوى دلالة معنوية (0.003)؛ وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)؛ ويعني ذلك أنَّ لبعد مشاركة القيادة دورًا متوسطًا في تحقيق السيادة الإستراتيجية؛ ويعزى ذلك إلى انحراف المواءمة بين بعض مؤشرات مشاركة القيادة والسيادة الإستراتيجية؛ مما جعل علاقة الارتباط بينهما دون المستوى المطلوب.

د- **بعد استثمار الفرص:** توجد علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين بعد (**استثمار الفرص**) المتغير المستقل والمتغير التابع السيادة الإستراتيجية؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (0.271*)، ومستوى دلالة معنوية (0.043)؛ وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ ويعني ذلك أن لبعد استثمار الفرص دورًا متوسطًا في تعزيز السيادة الإستراتيجية للمعهد، ويتطلب تركيز الجهود لتعزيز السيادة بشكل أفضل؛ ويعني ذلك أن التوافق بينهما دون المستوى المطلوب؛ ويعزى ذلك إلى هدر إدارة المعهد بعض الفرص المعززة للسيادة الإستراتيجية؛ و يفترض استثمارها بشكل أفضل.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: هل يوجد أثر للتجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) على السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب؟

جدول (16)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي البسيط لتأثير التجديد الإستراتيجي (الاستكشاف، استثمار الفرص، ريادة الأعمال، مشاركة القيادة) على السيادة الإستراتيجية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الحد الثابت (α)	قيمة معامل الميل الحدي (β)	معامل التحديد R2	قيمة(F)	SIG	الدلالة
الاستكشاف	السيادة الإستراتيجية	2.683	0.769	0.592	78.303	0.000	معنوية
استثمار الفرص		5.046	0.271	0.074	4.294	0.043	غير معنوية
ريادة الأعمال		1.402	0.638	0.407	37.065	0.000	معنوية
مشاركة القيادة		3.451	0.392	0.154	9.798	0.003	معنوية
التجديد الإستراتيجي		1.028	0.772	0.596	79.546	0.000	معنوية

*. significant at the 0.01 level (2-tailed)

تشير نتائج الجدول(16): إلى وجود تأثير فاعل وقوي ذي دلالة معنوية للتجديد الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية؛ حيث بلغ معامل الانحدار الخطي البسيط (0.596)؛ ومستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من القيمة (0.01)؛ ويعنى ذلك أَنَّ ممارسة التجديد الإستراتيجي من قبل إدارة المعهد يساعد على تعزيز السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي في محافظة إب.

كما يتضح من قيمة معامل الميل الحدي (β) التي بلغت (0.772) أَنَّ الزيادة في التجديد الإستراتيجي وحدة واحدة تؤدي إلى الزيادة في السيادة الإستراتيجية بنسبة تبلغ (77%). كما توضح القيمة الثابتة لمعامل التحديد (R2) التي بلغت (0.596) أَنَّ التجديد الإستراتيجي يحقق ما نسبته (60%) من متغيرات الدراسة التي تؤثر في السيادة الإستراتيجية.

أَمَّا النسبة الباقية البالغة (40%) فترجع إلى متغيرات أخرى. كما تشير القيمة الثابتة (α) التي بلغت (1.028) إلى أَنَّهُ حينما يكون التجديد الإستراتيجي مساويا للصفر فَإِنَّ السيادة الإستراتيجية لا تقل عن هذه النسبة.

أ- بعد (الاستكشاف): وجود تأثير فاعل وقوي ذي دلالة معنوية لبعد الاستكشاف في السيادة الإستراتيجية؛ حيث بلغ معامل الانحدار الخطي البسيط (0.592)، ومستوى دلالة معنوية (0.000)، وهي أقل من القيمة (0.01)؛ ويعني ذلك أَنَّ ممارسة بعد الاستكشاف من قبل إدارة المعهد

يساعد على تعزيز السيادة الإستراتيجية. كما يتضح من قيمة معامل الميل الحدي (β) التي بلغت (0.769) أَنَّ الزيادة في الاستكشاف وحدة واحدة تؤدي إلى الزيادة في السيادة الإستراتيجية بنسبة تبلغ (77%). كما توضح القيمة الثابتة لمعامل التحديد (R2) التي بلغت (0.592) أَنَّ الاستكشاف يحقق ما نسبته (59%) من متغيرات الدراسة التي تؤثر في السيادة الإستراتيجية. أَمَّا النسبة الباقية البالغة (41%) فترجع إلى متغيرات أخرى. كما تشير القيمة الثابتة (α) التي بلغت (2.683) إلى أَنَّهُ حينما يكون الاستكشاف مساويا للصفر فَإِنَّ السيادة الإستراتيجية لا تقل عن هذه النسبة.

ب- **بعد (استثمار الفرص):** لا يوجد تأثير معنوي لبعد استثمار الفرص في السيادة الإستراتيجية؛ حيث بلغ معامل الانحدار الخطي البسيط (0.074)، ومستوى دلالة غير معنوية (0.043)، وهي أعلى من (0.01)؛ ويعني ذلك أَنَّ ضعف ممارسة بعد استثمار الفرص من قبل إدارة المعهد يخفض السيادة الإستراتيجية إلى ما دون المستوى المطلوب. كما يتضح من قيمة معامل الميل الحدي (β) التي بلغت (0.271) أَنَّ الانخفاض في ممارسة استثمار الفرص يؤدي إلى انخفاض في السيادة الإستراتيجية بنسبة تبلغ (27%). كما توضح القيمة الثابتة لمعامل التحديد (R2) التي بلغت (0.074) أَنَّ استثمار الفرص يحقق فقط ما نسبته (7%) من متغيرات الدراسة التي تؤثر في السيادة الإستراتيجية. أَمَّا النسبة الأعلى البالغة (93%) فتُعَدُّ فرصًا ضائعة يخسرها المعهد التكنولوجي. كما تشير القيمة الثابتة (α) التي بلغت (5.046) إلى أَنَّ ضياع استثمار الفرص يخفض السيادة الإستراتيجية بما لا يقل عن هذه النسبة.

ج- **بعد (ريادة الأعمال):** وجود تأثير متوسط ذي دلالة معنوية لبعد ريادة الأعمال في السيادة الإستراتيجية؛ حيث بلغ معامل الانحدار الخطي البسيط (0.407)، ومستوى دلالة معنوية (0.000)، وهي أقل من (0.01)؛ ويعني ذلك أَنَّ ممارسة بعد ريادة الأعمال من قبل إدارة المعهد يساعد على تعزيز السيادة الإستراتيجية. كما يتضح من قيمة معامل الميل الحدي (β) التي بلغت (0.638) أَنَّ الزيادة في ريادة الأعمال وحدة واحدة تؤدي إلى الزيادة في السيادة الإستراتيجية بنسبة تبلغ (64%).

كما توضح القيمة الثابتة لمعامل التحديد (R2) التي بلغت (0.407) أَنَّ ريادة الأعمال تحقق ما نسبته (41%) من متغيرات الدراسة التي تؤثر في السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي. أَمَّا النسبة الباقية البالغة (59%) فترجع إلى متغيرات أخرى. كما تشير القيمة الثابتة (α) التي بلغت (1.028) إلى أَنَّهُ حينما تكون ريادة الأعمال مساوية للصفر فَإِنَّ السيادة الإستراتيجية لا تقل عن هذه النسبة.

د- بعد (مشاركة القيادة): وجود تأثير متوسط ذي دلالة معنوية لبعد مشاركة القيادة في السيادة الإستراتيجية؛ حيث بلغ معامل الانحدار الخطي البسيط (0.154)، ومستوى دلالة معنوية (0.003)، وهي أقل من القيمة (0.05)؛ ويعني ذلك أَنَّ ممارسة بعد مشاركة القيادة من قبل إدارة المعهد بشكل متوسط يعزز السيادة الإستراتيجية. كما يتضح من قيمة معامل الميل الحدي (β) التي بلغت (0.392) أَنَّ الزيادة في مشاركة القيادة وحدة واحدة تؤدي إلى الزيادة في السيادة الإستراتيجية بنسبة تبلغ (39%). كما توضح القيمة الثابتة لمعامل التحديد (R2) التي بلغت (0.154) أَنَّ مشاركة القيادة تحقق ما نسبته (15%) من متغيرات الدراسة التي تؤثر في السيادة الإستراتيجية. أَمَّا النسبة الباقية البالغة (85%) فترجع إلى متغيرات أخرى. كما تشير القيمة الثابتة (α) التي بلغت (3.451) إلى أَنَّهُ حينما تكون مشاركة القيادة مساوية للصفر فَإِنَّ السيادة الإستراتيجية لا تقل عن هذه النسبة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو التجديد الإستراتيجي تعزى لمتغير: (الوظيفة، المؤهل)؟

أ- الفروق تبعًا لمتغير الوظيفة: تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول مستوى ممارسة التجديد الإستراتيجي، تعزى لمتغير: (الوظيفة)، جدول (17):

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
التجديد الإستراتيجي	بين المجموعات	3.614	6	0.602	0.462	0.833	غيردالة
	داخل المجموعات	63.939	49	1.305			
	المجمـوع	67.554	55				

يتضح من الجدول (17): أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو التجديد الإستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي؛ حيث كانت قيمة sig(0.833) أعلى من مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذا يعني أَنَّ أفراد العينة متفقون في آرائهم رغم اختلاف مركزهم الوظيفي بِأَنَّ مستوى تطبيق التجديد الإستراتيجي مرتفع؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ أفراد العينة ممن يشغلون وظيفة عضو مجلس أمناء، وعميد ونائب عميد، ورئيس قسم أكاديمي، ومدير

إدارة، وفني معمل، وخدمات، وعضو هيئة تدريس، ينظرون إلى واقع تطبيق التجديد الإستراتيجي بالمعهد بصورة متشابهة إلى حد كبير رغم اختلاف مركزهم الوظيفي.

ب- **الفروق تبعًا لمتغير المؤهل:** تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة حول ممارسة التجديد الإستراتيجي، تعزى لمتغير:(المؤهل)، جدول (18):

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
التجديد الإستراتيجي	بين المجموعات	3.646	3	1.215	0.989	0.405	غير دالة
	داخل المجموعات	63.908	52	1.229			
	المجمـوع	67.554	55				

يتضح من الجدول (18): أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو التجديد الإستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل؛ إذ كانت قيمة (0.405)sig أعلى من مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذا يعني أَنَّ أفراد العينة متفقون في آرائهم رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية بِأَنَّ مستوى تطبيق التجديد الإستراتيجي مرتفع؛ ولعل ذلك يعزى إلى أَنَّ أفراد العينة ممن يحملون مؤهلات دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه ينظرون إلى واقع تطبيق التجديد الإستراتيجي بالمعهد بصورة متشابهة إلى حد كبير.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو السيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير: (الوظيفة، المؤهل)؟

أ- **الفروق تبعًا لمتغير الوظيفة:** تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول ممارسة السيادة الإستراتيجية، تعزى لمتغير: (المركز الوظيفي)،جدول (19):

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
السيادة الإستراتيجية	بين المجموعات	6.752	6	1.125	0.687	0.661	غير دالة
	داخل المجموعات	80.230	49	1.637			
	المجمـوع	86.982	55				

يتضح من الجدول(19): أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو السيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير المركز الوظيفي؛ حيث كانت قيمة sig (0.661) أعلى من مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذا يعني أَنَّ أفراد العينة متفقون في آرائهم رغم اختلاف مركزهم الوظيفي بِأَنَّ مستوى السيادة الإستراتيجية مرتفع؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ أفراد العينة ممن يشغلون وظيفة عضو مجلس أمناء، وعميد ونائب عميد، ورئيس قسم أكاديمي، ومدير إدارة، وفني معمل، وخدمات، وعضو هيئة تدريس، ينظرون إلى واقع السيادة الإستراتيجية للمعهد بصورة متشابهة إلى حد كبير رغم اختلاف مركزهم الوظيفي.

ب- **الفروق تبعًا لمتغير المؤهل:** تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة حول ممارسة السيادة الإستراتيجية، تعزى لمتغير: (المؤهل)، جدول (20):

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
السيادة الإستراتيجية	بين المجموعات	3.922	53	1.307	0.818	0.490	غير دالة
	داخل المجموعات	83.060	52	1.597			
	المجمـوع	86.982	55				

يتضح من الجدول (20): أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو السيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير المؤهل؛ إذ كانت قيمة (0.490) sig أعلى من مستوى الدلالة (0.05)؛ وهذا يعني أَنَّ أفراد العينة متفقون في آرائهم رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية بِأَنَّ مستوى تطبيق السيادة الإستراتيجية مرتفع؛ ويعزى ذلك إلى أَنَّ أفراد العينة ممن يحملون مؤهلات دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه ينظرون إلى واقع تطبيق السيادة الإستراتيجية بالمعهد بصورة متشابهة إلى حد كبير.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

1- أَنَّ مستوى ممارسة التجديد الإستراتيجي (مرتفع) على المستوى الكلي، بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (0.90). وقد جاء بعد (مشاركة القيادة) في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد

(ريادة الأعمال) في المرتبة الثانية، في حين جاء بعد (الاستكشاف) في المرتبة الثالثة، وأخيرًا جاء بعد (استثمار الفرص) في المرتبة الرابعة.

2-أنَّ مستوى ممارسة السيادة الإستراتيجية (مرتفع) على المستوى الكلي، بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.82). وقد جاء بعد (دائرة النفوذ) في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد (الضغط التنافسي) في المرتبة الثانية، وأخيرًا جاء بعد (البناء التنافسي) في المرتبة الثالثة.

3- وجود علاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين المتغير المستقل التجديد الإستراتيجي والمتغير التابع السيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي للمتغيرين، وعلاقة ارتباط موجبة طردية قوية بين بعدي (الاستكشاف) و(ريادة الأعمال) والسيادة الإستراتيجية، وعلاقة ارتباط موجبة متوسطة بين بعدي (مشاركة القيادة) و(استثمار الفرص) والسيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب.

4- وجود تأثير فاعل وقوي ذي دلالة معنوية للتجديد الإستراتيجي في السيادة الإستراتيجية على المستوى الكلي للمتغيرين، وتأثير فاعل وقوي ذي دلالة معنوي لبعد (الاستكشاف) في السيادة الإستراتيجية، وتأثير متوسط ذي دلالة معنوية لبعدي (ريادة الأعمال) و(مشاركة القيادة) في السيادة، وعدم وجود تأثير ذي دلالة معنوية لبعد (استثمار الفرص) في السيادة الإستراتيجية للمعهد التكنولوجي الدولي بمحافظة إب.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد العينة نحو التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية تعزى لمتغير: (الوظيفة، المؤهل).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

أولًا: توصيات تتعلق بالتجديد الإستر اتيجي

1- ينبغي لإدارة المعهد التحلي بقدر من المخاطرة لابتكار طرق جديدة للتفوق على المؤسسات المنافسة.

2- ضرورة أن تعمل إدارة المعهد على تطوير إستراتيجياتها لمواجهة التهديدات الحالية والمحتملة.

3- يجب على إدارة المعهد استخدام تكنولوجيا حديثة لتسويق خدماتها إلى أسواق جديدة.

4- ضرورة استجابة إدارة المعهد بشكل سريع للاحتياجات التنافسية في المناطق النائية.

5- ينبغي لإدارة المعهد استثمار الفرص المتاحة بشكل أمثل للتوسع في خدمات التعليم والتدريب.

6- يجب على إدارة المعهد أن ترشد مواردها المالية المتاحة لتقليل تكلفة الخدمات التي تقدمها.

7- ينبغي على إدارة المعهد اغتنام الفرص المتاحة قبل المؤسسات المنافسة لها.

8-يجب على إدارة المعهد توظيف عناصر القوة الداخلية لاستقطاب الفرص المتاحة في البيئة الخارجية.

9- يجب على إدارة المعهد تحقيق الجدارة لزيادة الحصة السوقية لخدماتها التعليمية والتدريبية.

ثانيًا: توصيات تتعلق بالسيادة الإستراتيجية

1- ينبغي لإدارة المعهد توجيه خدماتها التعليمية والتدريبية إلى مناطق أخرى لجذب طلبة جدد.

2- يجب على إدارة المعهد تغيير إستراتيجياتها بشكل دوري للتفوق على المؤسسات المنافسة لها.

3- يجب أن تنتهج إدارة المعهد الاستباقية في بناء قدرات تعليمية وتدريبية تنافسية جديدة.

4- يجب على إدارة المعهد دراسة قدرات المؤسسات المنافسة لها عبر الصورة الذهنية في المجتمع.

ثالثًا: توصيات تتعلق بالعلاقة بين التجديد الإستراتيجي والسيادة الإستراتيجية

1- ينبغي على إدارة المعهد تفعيل أنشطة بعد استثمار الفرص لضمان تحقيق السيادة الإستراتيجية.

2- يجب على إدارة المعهد الملاءمة بين أنشطة بعد مشاركة القيادة والسيادة الإستراتيجية لتحسين العلاقة بينهما بشكل أفضل.

3- ينبغي لإدارة المعهد تطوير أنشطة بعد استثمار الفرص وبعد مشاركة القيادة لزيادة معدل تأثيرها في تحقيق السيادة الإستراتيجية للمعهد مستقبلًا.

المقترحات: في ضوء النتائج والتوصيات يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية

1- دور التفكير الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية في المعاهد التقنية عبر الدعم المنظمي.

2- دور القيادة الإستراتيجية في تحقيق السيادة الإستراتيجية في المعاهد التقنية عبر البراعة التنظيمية.

3- دور الذكاء التنافسي في تحقيق السيادة الإستراتيجية في المعاهد التقنية عبر خفة الحركة الإستراتيجية.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو ردن، إيمان بشير محمد، والساجي، دنيا عزيز محمد. (2021). تشخيص مدى توافر أبعاد السيادة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الإدارية: دراسة استطلاعية في جامعات أهلية مختارة شمال العراق. *مجلة اقتصاديات الأعمال، 2* (2)، 195-212.

البدراني، إيمان محمد عبد أحمد. (2015). علاقة التمكين الإداري بفرق العمل وأثرة في تحقيق خفة الحركة الإستراتيجية: دراسة ميدانية على عدد من مستشفيات محافظة أربيل. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 7*(14)، 161-187.

بريس، أحمد، وعليوي، على، ووادي، أمير. (2019). دور الانغرار التنظيمي في تبني منطلقات التجديد الإستراتيجي أثناء أوقات التآكل البيئي: بحث استطلاعي تحليلي لآراء عينة من القيادات في الشركة العامة للصناعات المطاطية والإطارات. *مجلة الإدارة والاقتصاد، 8*(31).232-265.

البشقالي، محمود محمد أمين، وسلطان، حكمت رشيد. (2019). دور التعاون الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية دراسة استطلاعية لآراء القيادات الإدارية في عينة من الجامعات الخاصة في إقليم كردستان العراق. *المجلة العلمية لجامعة جيهان، 3* (3)، 229-293.

حريم، حسين. (2009). *مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات العمليات الإدارية وظائف المنظمة*، (ط2). دار الحامد.

الزين، نور. (2013). *أثر خصائص المعلومات الإستراتيجية في تحقيق خفة الحركة الإستراتيجية ودور القدرات التنافسية كمتغير معدل: دراسة تطبيقية على شركة ألبا هاوس في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

سعيد، عبد العزيز حميد، وسلطان، حكمت رشيد. (2022). دور القيادة الذكية في تحقيق السيادة الإستراتيجية: دراسة استطلاعية لعينة من القيادات الإدارية والعلمية في جامعتي (نوروز،

جيهان) الخاصة في مدينة دهوك/ كردستان/ العراق. *المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز*، *2*(11)، 120-134.

الشريفي، على كاظم حسين محل. (2017). *التجديد الإستراتيجي وانعكاساته في تعزيز السيادة الإستراتيجية من خلال الدعم المنظمي- دراسة تحليلية لآراء المديرين في الشركة العامة لصناعة الاسمنت الجنوبية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة كربلاء.

الشمري، أحمد عبد الله، والزيادي، سحر عباس. (2018). العلاقة بين الرشاقة التنظيمية والتجديد الإستراتيجي من خلال الدور الوسيط للذكاء التنظيمي- دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في شركة كورك تيليكوم للاتصالات المتنقلة. *مجلة الإدارة والاقتصاد كلية الإدارة والاقتصاد*، *7*(26)، 127-157.

صليبا، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي*، دار الكتاب اللبناني.

الطائي، يوسف حجيم، والذبحاوي، عامر عبد الكريم، والعلي، على حميد هندي. (2016). التجديد الإستراتيجي ودوره في المنظمات البارعة: بحث تطبيقي لآراء عينة من القيادات الأكاديمية في جامعة الكوفة. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، *18* (3)، 6-22.

عفيف، سهام. (2018). *أثر التعلم التنظيمي على التجديد الإستراتيجي: دراسة حالة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي.

العيساوي، محمد حسين، والعارضي، جليل كاظم، والعبادي، هاشم فوزي. (2012). *الإدارة الإستراتيجية المستدامة: مدخل لإدارة المنظمات في الألفية الثالثة*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العيساوي، هادي مروان محمد، والعبيدي، فائق مشعل قدوري. (2022). ممارسات القيادة الإستراتيجية وأثرها في تحقيق السيادة الإستراتيجية دراسة ميدانية في عدد من الجامعات العراقية. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، *18* (58)، 12-31.

العيساوي، هادي مروان محمد، والعبيدي، فائق مشعل قدوري. (2022). السيادة الإستراتيجية في إطار المناخ الأخلاقي دراسة ميدانية في عدد من الجامعات العراقية. *مجلة اقتصاديات الأعمال*، *2*(2)، 53-72.

العابدي، على والموسوي، هاشم. (2014). تشخيص مؤشرات الذكاء الإستراتيجي لضمان السيادة الإستراتيجية من خلال خفة الحركة الإستراتيجية، دراسة تحليلية في شركة كركوك للاتصالات المتنقلة في العراق. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 8*(31)، 143-167.

الفتلاوي، ميثاق هاتف، والقطان، مناف عبد الكاظم، وعبد الله، حسين على. (2020). تأثير الوعي الإستراتيجي على السيادة الإستراتيجية عبر الدور الوسيط للتعلم الإستراتيجي: دراسة اختباريه لآراء عينة من تدريسي الجامعات الأهلية في محافظة البصرة. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، (126)، 26-42.

الفتلاوي، ماجد جبار، والعبيدي، فرح على عبد. (2022). انعكاس التجديد الإستراتيجي على الاستدامة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء القيادات الجامعية في الجامعات العراقية. *مجلة الإدارة والاقتصاد الكوفة، 18* (2)، 393-416.

هل، شارلز، وجونز، جاريث. (2008). *الإدارة الإستراتيجية مدخل متكامل* (رفاعي محمد رفاعي، ومحمد سيد أحمد عبد المتعالز مترجم)، دار المريخ للنشر.

الياسري، أكرم محسن، الطائي، فيصل علوان، وحسين، على كاظم. (2017). دور التجديد الإستراتيجي في تحقيق السيادة الإستراتيجية: دراسة تحليلية لآراء القيادات العليا في الشركة العامة لصناعة الإسمنت الجنوبية. *مجلة الإدارة والاقتصاد جامعة كربلاء، 6*(24)، 51-87.

النعيمي، صلاح عبد القادر، ومحيبس، حسام على. (2020). تأثير آليات التجديد الإستراتيجي في تبني نموذج الجامعة الريادية (بحث استطلاعي لآراء عينة من قيادات جامعة بغداد). *مجلة دجلة*، *3* (1)، 61-88.

وزارة الشؤون القانونية (2006). *قانون التعليم الفني والتدريب المهني*، صنعاء.

وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (2006). *اللائحة التنظيمية للمعاهد التقنية*، صنعاء.

Arabic references

Abū rdn, Īmān Bashīr Muḥammad, wālsājy, Dunyā ʿAzīz Muḥammad. (2021). tashkhīṣ Madá twāfr Abʿād al-siyādah al-Istirātījīyah min wijhat naẓar al-qiyādāt al-Idārīyah : dirāsah istiṭlāʿīyah fī jāmiʿāt ahlīyah mukhtārah Shamāl al-ʿIrāq. *Majallat Iqtiṣādīyāt al-Aʿmāl, 2* (2), 195-212, (in Arabic).

al-Badrānī, Īmān Muḥammad ʿAbd Aḥmad. (2015). ʿalāqat al-tamkīn al-idārī bfrq al-ʿamal & atharuhu fī taḥqīq khiffah al-Ḥarakah al-Istirātījīyah : dirāsah maydānīyah ʿalá ʿadad min mustashfayāt Muḥāfaẓat Arbīl. *Majallat Jāmiʿat al-Anbār lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah & al-idārīyah, 7* (14), 161-187, (in Arabic).

Brīs, Aḥmad, wʿlywy, ʿalá, & Wādī, Amīr. (2019). dwr alānghrār al-tanẓīmī fī tabannī munṭalaqāt al-tajdīd al-istirātījī athnāʾ awqāt alt'ākl al-bī'ī : baḥth istiṭlāʿī taḥlīlī li-ārāʾ ʿayyinah min al-qiyādāt fī al-Sharikah al-ʿĀmmah lil-Ṣināʿāt almṭāṭyh wāl'ṭārāt. *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād, 8* (31). 265-232, (in Arabic).

Albshqāly, Maḥmūd Muḥammad Amīn, & sulṭān, Ḥikmat Rashīd. (2019). Dawr al-Taʿāwun al-istirātījī fī taḥqīq al-siyādah al-Istirātījīyah dirāsah istiṭlāʿīyah li-ārāʾ al-qiyādāt al-Idārīyah fī ʿayyinah min al-jāmiʿāt al-khāṣṣah fī Iqlīm Kurdistān al-ʿIrāq. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Jāmiʿat Jīhān, 3* (3), 229-293, (in Arabic).

Ḥarīm, Ḥusayn. (2009). *Mabādiʾ al-Idārah al-ḥadīthah: al-naẓarīyāt al-ʿamalīyāt al-Idārīyah waẓāʾif al-Munaẓẓamah*, (st2). Dār al-Ḥāmid, (in Arabic).

al-Zayn, Nūr. (2013). *Athar Khaṣāʾiṣ al-maʿlūmāt al-Istirātījīyah fī taḥqīq khiffah al-Ḥarakah al-Istirātījīyah & dawr al-qudrāt al-tanāfusīyah kmtghyr Muʿaddil : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá Sharikat albā Hāwis fī al-Urdun* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ, (in Arabic).

Saʿīd, ʿAbd al-ʿAzīz Ḥamīd, & sulṭān, Ḥikmat Rashīd. (2022). Dawr al-Qiyādah al-dhakīyah fī taḥqīq al-siyādah al-Istirātījīyah : dirāsah istiṭlāʿīyah li-ʿayyinah min al-qiyādāt al-Idārīyah & al-ʿilmīyah fī Jāmiʿatay (Nawrūz, Jīhān) al-khāṣṣah fī Madīnat Duhūk / Kurdistān / al-ʿIrāq. *al-Majallah al-Akādīmīyah li-Jāmiʿat Nawrūz, 2* (11), 120-134, (in Arabic).

al-Shurayfī, ʿalá Kāẓim Ḥusayn maḥall. (2017). *al-tajdīd al-istirātījī & inʿikāsātuhu fī taʿzīz al-siyādah al-Istirātījīyah min khilāl al-daʿm almnẓmy-dirāsah taḥlīlīyah li-ārāʾ al-mudīrīn fī al-Sharikah al-ʿĀmmah li-ṣināʿat alāsmnt al-janūbīyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Karbalāʾ, (in Arabic).

al-Shammarī, Aḥmad ʿAbd Allāh, wālzyādy, Saḥar ʿAbbās. (2018). al-ʿalāqah bayna alrshāqh al-tanẓīmīyah & al-tajdīd al-istirātījī min khilāl al-Dawr al-Wasīṭ lldhkā' altnẓymy-dirāsah taḥlīlīyah li-ārā' ʿayyinah min al-ʿāmilīn fī Sharikat kwrk tylykwm lil-Ittiṣālāt al-mutanaqqilah. *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād Kullīyat al-Idārah & al-iqtiṣād, 7* (26), 127-157.

Ṣalībā, Jamīl. ((1982. al-Muʿjam al-falsafī, Dār al-Kitāb al-Lubnānī, (in Arabic).

al-Ṭā'ī, Yūsuf ḥjym, wāldhbḥāwy, ʿĀmir ʿAbd al-Karīm, wālʿly, ʿalá Ḥamīd Hindī. (2016). al-tajdīd al-istirātījī & dawruhu fī al-munaẓẓamāt albārʿh : baḥth taṭbīqī li-ārā' ʿayyinah min al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī Jāmiʿat al-Kūfah. *Majallat al-Qādisīyah lil-ʿUlūm al-Idārīyah & al-iqtiṣādīyah, 18* (3), 6-22, (in Arabic).

ʿAfīf, Sihām. (2018). *Athar al-taʿallum al-tanẓīmī ʿalá al-tajdīd al-istirātījī : dirāsah ḥālat Jāmiʿat al-ʿArabī ibn Mahīdī bi-Umm al-Bawāqī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-ʿArabī ibn Mahīdī, (in Arabic).

al-ʿĪsāwī, Muḥammad Ḥusayn, wālʿārḍy, Jalīl Kāẓim, wālʿbādy, Hāshim Fawzī. (2012). *al-Idārah al-Istirātījīyah al-mustadāmah: madkhal li-idārat al-munaẓẓamāt fī al-alfīyah al-thālithah.* Mu'assasat al-Warrāq lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-ʿĪsāwī, Hādī Marwān Muḥammad, wālʿbydy, Fā'iq Mashʿal Qaddūrī. (2022). mumārasāt al-Qiyādah al-Istirātījīyah & atharuhā fī taḥqīq al-siyādah al-Istirātījīyah dirāsah maydānīyah fī ʿadad min al-jāmiʿāt al-ʿIrāqīyah. *Majallat Tikrīt lil-ʿUlūm al-Idārīyah & al-iqtiṣādīyah, 18* (58), 12-31, (in Arabic).

al-ʿĪsāwī, Hādī Marwān Muḥammad, wālʿbydy, Fā'iq Mashʿal Qaddūrī. (2022). *al-siyādah al-Istirātījīyah fī iṭār al-munākh al-akhlāqī dirāsah maydānīyah fī ʿadad min al-jāmiʿāt al-ʿIrāqīyah. Majallat Iqtiṣādīyāt al-Aʿmāl, 2* (2), 53-72, (in Arabic).

al-ʿĀbidī, ʿalá wālmwswy, Hāshim. (2014). tashkhīṣ Mu'ashshirāt al-dhakā' al-istirātījī li-Ḍamān al-siyādah al-Istirātījīyah min khilāl khiffah al-Ḥarakah al-Istirātījīyah, dirāsah taḥlīlīyah fī Sharikat Karkūk lil-Ittiṣālāt al-mutanaqqilah fī al-ʿIrāq. *Majallat al-Gharī lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah & al-idārīyah, 8* (31), 143-167, (in Arabic).

al-Fatlāwī, Mīthāq Hātif, wālqṭān, Manāf ʿAbd al-Kāẓim, & ʿAbd Allāh, Ḥusayn ʿalá. (2020). Ta'thīr al-Waʿy al-istirātījī ʿalá al-siyādah al-Istirātījīyah ʿabra al-Dawr al-Wasīṭ llt'lm al-istirātījī : dirāsah akhtbāryh li-ārā' ʿayyinah min tdrysy al-jāmiʿāt al-Ahlīyah fī Muḥāfaẓat al-Baṣrah. *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād*, (126), 26-42, (in Arabic).

al-Fatlāwī, Mājid Jabbār, wālʿbydy, Faraḥ ʿalá ʿAbd. (2022). anʿkās al-tajdīd al-istirātījī ʿalá alāstdāmh al-tanẓīmīyah : dirāsah istiṭlāʿīyah li-ārā' al-qiyādāt al-Jāmiʿīyah fī al-jāmiʿāt al-ʿIrāqīyah. *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād al-Kūfah, 18* (2), 393-416, (in Arabic).

Hal, Charles, wjwnz, jāryth. (2008). al-Idārah al-Istirātījīyah madkhal mutakāmil (Rifāʿī Muḥammad Rifāʿī, & Muḥammad Sayyid Aḥmad ʿAbd almtʿālz mutarjim), Dār al-Mirrīkh lil-Nashr, (in Arabic).

al-Yāsirī, Akram Muḥsin, al-Ṭā'ī, Fayṣal ʿAlwān, & Ḥusayn, ʿalá Kāẓim. (2017). Dawr al-tajdīd al-istirātījī fī taḥqīq al-siyādah al-Istirātījīyah : dirāsah taḥlīlīyah li-ārā' al-qiyādāt al-ʿUlyā fī al-Sharikah al-ʿĀmmah li-ṣināʿat al'smnt al-janūbīyah. *Majallat al-Idārah & al-iqtiṣād Jāmiʿat Karbalā', 6* (24), 51-87, (in Arabic).

al-Nuʿaymī, Ṣalāḥ ʿAbd al-Qādir, wmḥybs, Ḥusām ʿalá. (2020). Ta'thīr ālīyāt al-tajdīd al-istirātījī fī tabannī namūdhaj al-Jāmiʿah alryādyh (baḥth istiṭlāʿī li-ārā' ʿayyinah min qiyādāt Jāmiʿat Baghdād). *Majallat Dijlah, 3*(1), 61-88, (in Arabic).

Wizārat al-Shu'ūn al-qānūnīyah (2006). *Qānūn al-Taʿlīm al-Fannī & al-Tadrīb al-mihnī*, Ṣanʿā'.

Wizārat al-Taʿlīm al-Fannī & al-Tadrīb al-mihnī (2006). *al-lā'iḥah al-tanẓīmīyah lil-Maʿāhid al-Tiqniyah*, Ṣanʿā', (in Arabic).

ثانيًا: باللغة الأجنبية

Al-Zu,bi, H. (2017). Diagnosis of Perception Strategic Planning to Ensure Strategic Supremacy. *International Business Management, 11*(6), 1240- 1245.

Agarwal, R & Helfat, C.E. (2009). Strategic renewal of organizations, Organ. Sci., Vol, 20, 281-293.

D,Aveni, Richard A. (1999). Strategic Supremacy Through Disruption and Dominance. MIT Massachusetts, *Institute of Technology Management Review, 40*(30).

D, Aveni, Richard A. (2001). *Strategic Supremacy: HOW industry Leaders Great Growth Wealth and Power Through sphere of Influence*. The Free Press.

D, Aveni, Richard A (2002). competitive pressure systems: mapping and managing Multimarket contact, *MIT Sloan Management Review, 44*(1), 39-49.

D, Aveni, Richard A. (2004). Corporate spheres of Influence. *mitsioan Management Review,45*(4), 34-46.

Chen,Min.G & JAR, Macmillan Jan C. (1998).Multimarket Maneuvering in uncertain spheres of influence: Resource Diversion strategies, *Academy Management Review, 23*(4), 724-740.

Worch, H. et.al. (2012). Strategic Renewal and Thatching of Capabilities inutility firms. *European Business Review, 24*(5), 444-464.

Thomas, G & D, Aveni, R. (2009). the changing nature of competition in the US manufacturing sector, 1950- 2002, *Strategic organization, 7*(4), 387- 431.

Taussig, Markus. (2013). The neglected need for Strategic Renewal in emerging Markets: Lessons form Vietnam in Transition. *Kelley school of business Indian University,* (65), 465-471.

- Ravasi, D., & Lojacono. G. (2005). Managing Design and Designers for Strategic Renewal, *Long Range Planning,* (38), 51-77.

- Rothaermel, F. (2015). Strategic Management. 2nd ed., McGraw-Hill Education, USA.

- Hesih, Ming - Hung, Tsai Kuen - Hung and Halting. (2006). The Relationships between resourec configuration and Launch strategies Taiwan's Indesigen industry, *Journal of product Innovation Management, 23*(3), 259- 273.

- Hsu, Chia Wen. Lien, Yung Chih & Chen, Hoimn. (2013). International ambidexterity and firm Performance in small emerging economies. *Journal of World Business, 48*(4) 58-67.

- Kotze, J. G. (2003). Strategic Supremacy in the Hypercompetitive 21st Century, *SAJEMSNS, 6*(1), 99-117.

- Kwee, Zenlin. (2009). Investigating Three Key Principles of Sustained Strategic Renewal A Longitudinal Study of Long - Lived Firms. thesis to obtain the degree of doctor at the Erasmus University Rotterdam.

- Prashantham, Shameen. (2008). New Venture Internationalization as Strategic Renewal. *European Management Journal,* (26), Elsevier.

- Barney, J. B. (2001). Resource - based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource- based view. *Journal of Management, 27*(6), 643-650.

- Glaser Lotte. Sebastian P,L Fourne. and Tom Elfring, (2015). Achieving Strategic Renewal: the Multi Level in the fluencies of top and middle mangers. *boundary- spanning , small Bus Econ, 45*(5) 305-327.

- Gilbert. J. (2016). An Empirical Vision for organizational Renewal: Utilizing self reflection and self- Awareness to Prompt Deep Transformation. *School of business, University California,7*(3).

- Santala. M. , (2009). *Strategic Agility in a Small Knowledge Intensive Business Services Company: Case Swot Consulting.* [unpublished master thesis]. Department of Marketing and Management, Kelsingin Kauppakor keakoulu, Helsinki school of economics, Espoo, Finland.

- Schmitt, A., Raisch,S., & Volberda, H.W. (2018). Strategic renewal: past research, theoretical, tensions and future Challenges, Int. J. Manag.Rev, Vol. 20, pp. 81-98.

- Osinga, F., (2005) *Science, Strategy and War: The strategic theory of John Boyd* [unpublished PhD thesis]. University of Leiden, The Netherlands. Eburon Academic Publishers, Delft, The Netherlands.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 16/ 05/ 2023م
تاريخ القبـول: 06/ 07/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية

د. أريج إبراهيم أحمد الأنصاري *

aeahmad@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة **مدى** الجاهزية التربوية لمعلمي وزارة التعليم واستعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، حيث وضعت الباحثة ثلاثة أسئلة بحثية. وعلى ضوء هذه الأسئلة، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة انتهجت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تمّ اختيار عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في كل من إدارات التعليم بمكة وجدة والطائف والباحة وعسير وجازان ونجران. وبلغ عدد العينة (733) معلما ومعلمة. كما استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وقسمت إلى ثلاثة محاور رئيسة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين. وأظهرت نتائج البحث أن الجاهزية التربوية لمعلمي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على درجة عالية من الوعي تسمح بتحقيق الهدف من التدريس بأسلوب التفكير الناقد بمدارس التعليم العام كنظام تعليمي معتمد من الوزارة برز فيه مدى استيعابهم للسمات، والمهارات، والآثار التربوية المستهدفة من تطبيق مسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وأوصت الدراسة بعمل دراسات مستقبلية عن تحديات تطبيق التدريس بمسار التفكير الناقد ومميزات تدريسه من قبل الطلاب والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: مدى الاستعداد التربوي، التفكير الناقد، الآثار التربوية، معلمو مدارس التعليم العام، مميزات التدريس.

* أستاذ أصول التربية الإسلامية (تربية إسلامية ومقارنة) المساعد - كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأنصاري، أريج إبراهيم أحمد (2023). مدى الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد- دراسة ميدانية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 242-281.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1555

OPEN ACCESS
Received: 16-05-2023
Accepted: 06-07-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study

Dr. Areej Ibrahim Ahmed Al-Ansari *

aeahmad@kku.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify educational readiness and willingness of teachers affiliated to the Ministry of Education to use critical thinking in their teaching, in Saudi Arabia. To achieve the study objectives, the descriptive survey method was adopted, and a questionnaire was used to collect data from the study sample which consisted of (733) male and female teachers, randomly selected from education directorates of Makkah, Jeddah, Taif, Al-Baha, Asir, Jazan, and Najran. The questionnaire included three main dimensions; and after testing its validity, and reliability, it was administered to the sample. The study results showed that teachers' educational readiness scored a high degree of awareness that would allow achieving the goal of teaching by using critical thinking in schools as a teaching strategy approved by the Ministry of Education. The teachers also showed their understanding of the characteristics, skills and educational effects of the application of the critical thinking strategy in schools. The study recommended conducting future studies on the challenges and advantages of applying the critical thinking strategy from the perspective of students and teachers.

Keywords: Extent of educational readiness, Critical thinking, Educational effects, School teachers.

* **Assistant Professor of Fundamentals of Islamic Education (Comparative Islamic Education), Faculty of Science and Arts, Sarat- Abidah, King Khaled University, Saudi Arabia.**

Cite this article as: Al-Ansari, Areej Ibrahim Ahmed. (2023). The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 5* (3). 242-281.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

في إطار تحديث منظومة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قررت وزارة التربية إضافة مواد جديدة بدءًا من العام الدراسي 1443هـ، وفقًا لخططها المتطورة للتعليم، والتي تتضمن تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، بهدف التعريف بالتفكير الناقد لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم والكثير من المسائل المعقدة التي تواجههم في حياتهم العلمية والعملية، ليتمكنوا من اتخاذ القرارات الصحيحة ودفع الخوف والقلق والقيام ببناء طرائق وأساليب تفكير جديدة، والتي من أهم خصائصها وضع أكثر من حل للمشكلة لاختيار أنسب الاستراتيجيات المقررة لحل المشكلة المطروحة، ما ينتج عنه تطوير لآلية تقبلهم ومعالجتهم للمعلومات التي يتلقونها، وبما يمُكّنهم من مناقشة الأفكار الواردة إليهم، فيستطيعون إعمال العقل في تحليل ما يتلقونه من معلومات لمعارف مختلفة، أو ما يتعرضون إليه من أحداث في حياتهم اليومية، بدلا من التسليم المطلق (وزارة التعليم، 2021).

ومن جهة أخرى اتفق التربويون على أن تعلم التفكير الناقد هدف مهم من أهداف التربية وتتعدد آثاره التربوية، حيث إن تعليم الطالب كيف يفكر يُعد مطلبًا ملحًا يفرضه العصر الحديث على النظم التعليمية، باعتباره أساسًا للتطور المعرفي الذي يسمح للمتعلم باستخدام أقصى قدراته العقلية، والتفاعل بشكل إيجابي في المواقف الحياتية، وترجع أهمية التفكير الناقد إلى العديد من المهارات التي يتضمنها مثل التمييز بين الحقائق والادعاءات وتحديد صدق المصادر، وذلك لن يتأتى إلا من خلال خلق جيل قادر على ممارسة مهارات التفكير الناقد بدرجة فاعلة (الناقة، 2016، ص 46).

ولأهمية موضوع دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي ضمن المحتويات المعرفية للمواد الدراسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ودوره في رفع الكفاءة والفاعلية لعناصر العملية التربوية والتعليمية بما يحقق للمؤسسات التربوية والتعليمية أهدافها الإستراتيجية، فقد شرعت الباحثة بعمل دراسة تربوية علمية عن دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي بالمقررات الأخرى وقياس الآثار التربوية لتطبيقها وذلك من وجهة نظر المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات كدراسات الشهري والدعيس (2019)، والربايعة (2015)، ونصر الله (2015) على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب التعليم ما قبل الجامعي، نظرا

للتقدم المعرفي الهائل، وعدم قدرة الطالب على تخزين كل المعلومات في ذاكرته، وسعي التربية المعاصرة لتعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر ليمتلك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية. وفي ظل التقييم والتطوير المستمر لوزارة التعليم السعودي فقد قررت اعتماد تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بداية من الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ (وزارة التعليم، 2021).

حيث أجمع خبراء التربية على أنه إذا أردنا من الطالب أن يكون مفكرا جيدا، فلا بد من تعليمه مهارات التفكير، من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه، وقدرة استيعابه. ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مكتسبة، أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وأن تعليم مهارات التفكير حقق آثارًا إيجابية، بالنسبة للتحصيل، والإبداع، وزاد ثقة الطلاب بأنفسهم، كما قلت الأنانية وحب الذات لديهم، مما دفع التربويين إلى الاستفادة من هذه التطورات في النهوض بواقع العمل التربوي، خاصة فيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية من خلال مواكبة المستجدات والتطورات التكنولوجية الحديثة، وتهيئة الناشئة للانخراط فيها؛ من أجل النهوض بالمجتمع، وتحقيق الأهداف المنشودة (القضاة، لطيفة، الخوالدة، عساف، 2014).

وعلى الرغم من أن التفكير الناقد لم يصبح موضوعًا بحثيًا شائعًا في بعض الدول حتى الثمانينات، فقد لعب دورًا مهمًا لعشرات السنين في دول أخرى، وتجدر الإشارة إلى أنه في عملية تنفيذ المناهج الدراسية تعد قدرة المعلم عاملًا بالغ الأهمية، نظرًا لأن للمعلمين دورًا مهمًا للغاية في تنفيذ هذا المنهج الجديد، ويجب عليهم متابعة الأنشطة بعناية من أجل تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم في الغرفة الصفية نظرًا لتغير طبيعة العصر الذي نعيشه بكل ما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي وانفجار معرفي هائل.

فالانتقال من التعلم التقليدي المبني على أن المعلم هو محور العملية التعليمية إلى التعلم النشط الذي يعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية بات أمرا ضروريا، حيث أصبح لزامًا على المعلمين الابتعاد عن أسلوب التلقين والحفظ وتنويع استراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية، ليصبح الطالب هو المحرك الرئيس لأداة التعليم، وأن يبحث بنفسه عن المعرفة وتوظيف مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية التي تساعده على توسيع مداركه، والبحث عن المعلومة وتنمية حب التفكير والاستطلاع لديه.

وبناءً عليه فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن مدى الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين في الميدان التربوي. والتي تعتمد على تفكير وذهن الطالب، والتي يجب أن تنقله من دور الإنسان المتلقي للمعلومة إلى دور الاعتماد على الذات من خلال مهارات عقلية ومعرفية تساعد الطالب على الابتكار والتحليل والتقويم. وقد تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟
2. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد؟
3. ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟
4. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.
5. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.
6. هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستعداد التربوي لمعلمي مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد وفق توجهات وزارة التعليم لتحديث المنظومة التعليمية، من وجهة نظر المعلمين. وفي إطار ذلك الهدف يسعى البحث للكشف عن:

1. مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد.
2. مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد.
3. مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد.
4. طبيعة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.
5. **طبيعة الفروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.
6. **طبيعة الفروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث من أهمية التفكير الناقد بإيجابياته الكثيرة التي تنعكس على تشكيل طرق تفكير متجددة تعمل على تحريك العقول نحو تحليل المعلومات الواردة للطالب، لمحاورتها ذهنيا وتفكيك مكوناتها العلمية المعقدة أحيانا، إلى مفردات جزئية، يتدرب خلالها العقل على عملية دراسة المعلومة وتحليلها وربطها، بما يسهم في خروجه بإبداعات جديدة وتعليلات تناقش الفكر وتخلق رؤية خاصة بالطالب، تعكس حصيلته العلمية وما تختزنه ذاكرته من ثقافة متنوعة، علاوة على ما يفرزه عقله من أفكار؛ نتيجة لما يواجهه من أحداث ومواجهات وتجارب يومية، وتربية أسرية مختلفة، تسهم في قولبة فكره بنمط متفرد، مما يبني لديه حصانة فكرية وستارا منيعا ضد استقطاب فكره واختطاف شخصيته، وبما يحول دون تشكيل نُسخ عقلية مكررة ونماذج إنسانية مستنسخة في إطار متكرر، وهو الأمر الذي يحقق لهذا البحث أهميتين هما:

1- **الأهمية النظرية**: تقديم فائدة علمية أكاديمية من خلال ما يُتوقع أن تسهم به نتائج البحث عن التفكير الناقد كنهج له مقومات أساسية تسهم في تجديد البناء الفكري لأبنائنا وإعادة بنائه، لتحديث طرق تفكيرهم وتحفيزها نحو معالجة ما يتلقونه من مؤثرات فكرية وغيرها بطرق مختلفة تبرز ذاتهم، بما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويسهم في بناء شخصيات قيادية مبدعة، وذلك بعد سنوات طويلة من ممارسة أسلوب التلقين والحفظ في التعليم، والتقييم على أساسه، لتحقيق

الفائدة المرجوة لذلك التوجه المحمود نحو تطوير البناء الفكري بصيغته الجديدة وتطلعاته المطلوبة في المملكة العربية السعودية.

2- **الأهمية العملية**: من المتوقع أن تساعد نتائج البحث القائمين على تطوير التعليم والخطط والمناهج بالمملكة العربية السعودية والدول العربية بالتزود ببعض النتائج والتوصيات التي تفيد في استخدام التفكير الناقد؛ كمادة تعليمية لاكتساب المهارات لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، كما تُعرفنا عن معنى التفكير الناقد، وأهم خطواته ومهاراته وسماته وآثاره التربوية، حيث تأتي أهميتها من كونها:

أ- قد تكشف عن التحديد الدقيق للمهارات والسمات والآثار التربوية للتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين السعوديين.

ب- نظرًا لقلة الدراسات المحلية التي تكشف عن مدى إلمام المعلمين السعوديين بالمهارات والسمات والآثار التربوية للتفكير الناقد، فقد يخدم البحث توجه وزارة التعليم السعودي نحو تطبيق التفكير الناقد كمقرر أساسي على طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد ومدى إلمامهم بالمهارات والسمات والآثار التربوية له.

2- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية.

3- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على فترة ما بعد اتخاذ قرار اعتماد تدريس التفكير الناقد بالمرحلة المتوسطة والثانوية في مايو 2022م والاستعداد والتهيئة لتدريسه من قبل المعلمين بمدارس التعليم العام السعودي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

1- مصطلحات الدراسة

الاستعداد التربوي: يتضمن جميع المعارف والخبرات التي اكتسبها المعلم أثناء مزاولة عمله في مهنة التدريس (القحطاني، 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "مستوى امتلاك المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للمعلم لتدريس التفكير الناقد".

التفكير الناقد:

عَرَّف الحناوي (2013) التفكير الناقد (Critical Thinking) بأنه "نمط من أنماط التفكير التأملي يعتمد على مستوى المتعلم، وتقصيه للمعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها" (ص 91)، وعرفه تدمري (2015) بأنه "إجراءات عملية تستند إلى أسس علمية للتساؤل، والتعليل، والتقصي، والتحليل، والتقييم بهدف انتقاد المعطيات بموضوعية" (ص 28).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه "عملية ذهنية يقوم بها الطالب لمواجهة المشاكل، يستخدم فيها مهاراته العقلية بدءا بفحص المعلومات المقدمة، وتصنيفها وتفسيرها، والربط بينها، واستنتاج العلاقات بينها، ومن ثم تقديم البرهان والحجة في الفصل في المشكلة محل الدراسة بطريقة صحيحة ومنطقية".

2- أهمية التفكير الناقد

التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف التي تواجه الفرد، وقدرته على تحليل المعلومات التي تلقاها عن طريق الحواس ثم يقوم بمعالجتها. والتفكير بمعناه الواسع: عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. وينظر الكثيرون إلى أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما عن طريق إحدى الحواس (سمارة، العديلي، 2008، ص 70). والتفكير الناقد هو نشاط عقلي يقوم به المتعلم للوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة؛ بهدف تصويب الخطأ وإبراز درجة من الحساسية تجاه الموقف والسياق الذي يرد فيه، من أجل الوصول إلى حل مشكلة معينة، أو فحص وتقييم الحلول التي يتم طرحها أمام المتعلم أثناء الموقف الصفي. (سمارة، العديلي، 2008، ص 73).

ويعرّف أيضًا بأنه عملية تحديد قبول أو رفض موضوع أو مشكلة ما من خلال تقييم دقيق (Savich, 2009, p4). وذكر (عرعار، 2017) أن أهمية التفكير الناقد ترجع إلى كونه أحد المهارات البالغة الأهمية في تطوير وتكوين شخصية الطلاب وجعلهم قادرين على مواجهة وحل جميع المشكلات المستعصية التي قد تواجههم على الصعيدين الشخصي والمهني حيث يساهم التفكير

الناقد في زيادة قدرة الطلاب على استخدام التفكير المنطقي لتحليل جميع الأفكار والآراء والخيارات المطروحة واختيار أنسبها وأكثرها مثالية.

كما وضح كوترل (Cottrell, 2017) أن التفكير الناقد يعمل على حث الطلاب على البحث عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث المشكلة لضمان اختيار الحل الأنسب، كما يساعد التفكير الناقد الطلاب على تفادي الوقوع في نفس الأخطاء مرتين، ويزيد من قدرتهم على التواصل بباقي الأفراد في المجتمع والطلاب والمعلمين في إطار البيئة المدرسية، ويحسن من مهارات التواصل الفعال والتعاون لديهم مما يؤدي إلى اتخاذ القرارات السليمة والوصول إلى الحلول المثالية والمناسبة.

وقد حدد (ريان،2011، ص85) أهمية التفكير الناقد في الآتي:

1. يزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.
2. يكسب الطالب تفسيرات واضحة وقبول للمواضيع المطروحة في مكان واسع من حياته اليومية.
3. يقف التفكير الناقد ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة مثل التعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.
4. يدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره وإلى تحريره من التبعية.
5. يدفع الطلاب إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه ومن ثم تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة.

ووضح جميل (2012) أهمية التفكير الناقد للطلبة بأنه يعمل على مساعدتهم على استيعاب عدد أكبر من وجهات النظر، ويساعدهم على الاختيار الصحيح أمام التقدم التكنولوجي الذي يضع على عاتقهم مسؤولية الاختيار واتخاذ القرار، ويتطلب ذلك القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويمًا صحيحًا، وهو جوهر التفكير الناقد، وزيادة قدرتهم على التواصل عبر الأجهزة الحديثة المتطورة، التي بها يتعرض الطالب إلى عدد من الإغراءات وتأثيرات وجهات متنوعة في مجال التعليم وتفسير هذه الأحداث.

ولكي يفسر الأحداث ويحدد موقفًا، لا بد له من تعليم التفكير الناقد الذي يزن الأمور ويفاضل بين الأشياء ليبين مميزات كل منها حتى يتخذ القرارات الصائبة، علاوة على أنه يعمل على تحويل عملية اكتساب المعرفة لدى الطلاب من عملية خاملة إلى نشاط قوي يؤدي إلى إتقان المحتوى، وربط عناصر التعلم بعضها ببعض، وتزيد قدرتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات.

2- مهارات التفكير الناقد

عَرَّف كل من العكول والسعودي (2016) مهارات التفكير الناقد بأنها عملية من العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد لإنتاج الأفكار الإبداعية وحل المسائل والمشكلات الصعبة أو المعقدة التي تواجه اتخاذ القرارات المصيرية عن طريق عدد من الاستراتيجيات والعمليات مثل التخطيط وجمع المعلومات والبيانات للوصول إلى حل أو قرار معين.

وقد ذكر التميمي (2016) أن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تتطلب استراتيجيات لبناء الارتباطات بين الخبرات الجديدة والسابقة، وتساعدهم في التخطيط وحل المشكلات الذاتية والاجتماعية واتخاذ القرارات بوعي وعقلانية، وتتضمن مراقبةً نشطةً لعمليات المعرفة، ممثلة بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم، وهكذا تتتابع البرامج المتنوعة التي تتناول التفكير الناقد وتطوير مهاراته والارتقاء بها من البعد الأفقي إلى البعد الجانبي، من أجل النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف.

وحتى يتم توظيف مهارات التفكير الناقد والاستفادة منها يجب أن تتوافر لدى الطلاب عدد من المهارات الهامة والخاصة بالتفكير الناقد، حيث توجد العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد وفقًا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له. فقد صنفها واطسن وجليسر (Watson and Gleser) الوارد في (العتوم والعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011) في خمس فئات هي: التعرف إلى الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج.

بينما حددها كل من أبو جادو ونوفل (2010)في ستة عناصر هي:

أ- مهارة التفسير، وتشمل التصنيف، واستخلاص المعنى، وتوضيحه.

ب- مهارة التحليل، وتشمل تقييم الحجج، وتحليلها.

ج- مهارة التقييم، وتشمل تقييم الادعاءات.

د- مهارة الاستنتاج، وتشمل فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

هـ- مهارة الشرح، وتشمل إعلان النتائج، وتبرير النتائج، وعرض الحجج.

و- مهارة تنظيم الذات، وتشمل اختبار الذات، وتصحيح الذات.

وقام كل من (العتوم والجراح وبشارة، 2007، ص 78) بتصنيفها إلى:

أ- **التعرف على الافتراضات:** ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

ب- **التفسير**: وهو القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتحديد ما إذا كانت النتائج والتعميمات المبنية على معلومات معينة مقبولة أو لا.

ج- **الاستنباط**: وهو القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.

د- **الاستنتاج**: وهو القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ثم القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء تلك الحقائق وهذه المهارة تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء.

هـ- **تقويم الحجج**: وهو القدرة على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة.

و- **التتابع**: وهو القدرة على ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء بطريقة منطقية ودقيقة.

ز- **التحليل**: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات.

3- سمات التفكير الناقد

ذكر (ريان، 2011، ص 87) أن هناك عدة سمات للمفكر الناقد حددها في التالي:

أ- القدرة على التمييز بين التحيز والموضوعية.

ب- المرونة والأمانة.

ج- يفرق بين الحقيقة والرأي.

د- يستخدم مصادر موثوقة ويشير إليها.

هـ- الموضوعية والبعد عن الذاتية.

و- القدرة على التنظيم والإبداع.

4- معايير التفكير الناقد: حدد (دعمس، 2008، ص 73) معايير التفكير الناقد في الآتي:

أ- **الوضوح**: وهو أهم المعايير باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى.

ب- **الصحة**: أن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة لكنها غير صحيحة.

ج- **الدقة**: وتعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة والتعبير عنه من غير زيادة أو نقصان.

د- **الربط**: وهو مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة الخاص بموضوع المناقشة.

هـ- **العمق**: ويعني ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة.

و- **الاتساع:** وهو الأخذ بكافة جوانب الموضوع أو المشكلة.

ز- **المنطق:** أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيًا وذلك باعتباره المعيار الذي يستند إليه الحكم.

5- الآثار التربوية لتدريس مقرر التفكير الناقد

تناولت العديد من الدراسات موضوع الآثار التربوية لتدريس التفكير الناقد للطلاب منها دراسة (العصيمي والقحطاني، 2020)، ودراسة (حميد، 2013) حيث ذكرتا أن التفكير الناقد وحل المشكلات يفتح نافذة العقل على آفاق جديدة للطالب تمكنه من تطوير نفسه والمجتمع واكتشاف حقائق جديدة تسهم في هذا التطور، ويعد مجالا خصبا يستطيع المعلمون استثماره وتنميته لدى الطلبة من خلال المواقف والحالات التي تعرضها المقررات فتزداد كفاءة الطلبة وقدرته على التفكير وحل المشكلات ويستطيع المعلم أن يبدي اهتمامًا أكبر بتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات إذا ما استخدم طرقًا فاعلة في تدريسه للمحتوى المقرر تلائم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتزيدها وتغذيها.

وهناك إيجابيات عدة تدعو لتعلم التفكير الناقد وحل المشكلات في المدارس وتدريب الطلبة عليها؛ منها:

- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوى أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، على اعتبار أن التعليم في الأساس هو عملية تفكير.
- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يؤدي إلى متابعة أفكار الطلبة، لتكون أفكارهم أكثر دقة؛ مما يساعدهم في وضع القرارات في حياتهم اليومية.
- يعد التفكير الناقد وحل المشكلات من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، لذا لا بد من أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الناقد وحل المشكلات كي يستطيع الحكم على مصداقية المعلومات المقدمة إليه وتصنيفها.

ولتعليم التفكير الناقد وحل المشكلات بطريقة سليمة ينبغي توفر شروط منها:

- توفير بيئة ملائمة للطلبة.

- توفير مناهج دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير وحل المشكلات، وملائمة لتدريس مهاراته.
- تهيئة معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- توفير التقنيات الحديثة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للتفكير الناقد وحل المشكلات.
- استخدام استراتيجيات تلائم متطلبات التفكير الناقد وحل المشكلات (حميد، 2013).

وبناء عليه ترى الباحثة أن التفكير الناقد له آثار تربوية عدة يمكن حصرها في التالي:

1. يزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.
2. يقدم الطالب تفسيرات واضحة لمجريات أحداث حياته اليومية.
3. يكسب الطالب القبول بالمواضيع المطروحة بحياته اليومية.
4. يقف ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة كالتعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.
5. يدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره.
6. يهيئ الطالب للتحرر من التبعية.
7. يجعل الطالب يراقب تفكيره وضبطه.
8. تجعل أفكار الطالب أكثر مصداقية ودقة.

ثانيًا- الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع التفكير الناقد ومهاراته وسماته وآثاره التربوية في دعم عملية التعلم للطلاب بالمرحلة قبل الجامعية، وقد تنوعت الدراسات ما بين الحديث بوجه عام، والتركيز على إحدى خصائصه وقياس تأثيره على الطالب.

1- قدم حمدي والغامدي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به معلمو الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي استبانة اشتملت على (25) فقرة موزعة على أربعة محاور: أدوار تتعلق بشخصية المعلم، دور المعلم بالنسبة للطالب، دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي، دور المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (143) معلمًا من معلمي إدارة تعليم جازان.

وأظهرت نتائج الدارسة أن استجابات معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.68)، حيث جاء في المرتبة الأولى دور المعلم بالنسبة للطالب بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.89) وبنسبة (57.8%)، في حين جاءت أداور تتعلق بشخصية المعلم في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.83) وبنسبة (56.6%)، وفي المرتبة الثالثة جاء دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.76) وبنسبة (55.2%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة أدوار المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.59) وبنسبة .(51.8%). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج كان من أبرز التوصيات: العمل على تهيئة بيئة مدرسية توفر الإمكانيات اللازمة لتهيئة بيئة تعلم ناقد داخل الفصول الدراسية، الاهتمام ببرامج التدريب والتنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات من خلال إقامة العديد من الدورات التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بتنمية مهارات التفكير الناقد لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عنها وتنمية المهارات الأساسية اللازمة لديهم لتوفيرها.

2- هدفت دراسة الحربي (2021) إلى الكشف عن طرق تطوير برامج مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة دولتي سنغافورة وأستراليا، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن من خلال مدخل جورج بيرداي في التربية المقارنة، وفق خطواته: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة، وتكونت عينة الدراسة من الوثائق، والتقارير، والدراسات السابقة لوزارات التربية والتعليم التابعة لدولتي المقارنة والمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك أوجه تشابه واختلاف في طرق تطوير برامج التفكير الناقد بين المملكة ودولتي الدراسة، وأوصت بضرورة وضع آليات تطويرية لبرامج التفكير الناقد وتوظيفها في العملية التعليمية، كالاهتمام باشتمال الكتب والمقررات على استراتيجيات التفكير الناقد.

3- سعت دراسة خماد وبن نويوة (2021) إلى التعرف على مدى فاعلية إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني (فكّر- زاوج- شارك) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، وهذه المهارات متمثلة في:

معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج، وقد تم استخدام أدوات القياس التالية: مقياس مهارات التفكير الناقد، دليل المعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها 52 تلميذا تم اختيارهم عشوائيا

من ثانوية عمر المختار بولاية المسيلة، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد عدا مهارة الاستنتاج ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

4- هدفت دراسة أجراها شطة وبوفاتح (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد، وفي ضوء أهداف الدراسة استخدما مقياسي أساليب التعلم والتفكير الناقد على عينة قوامها (500) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

5- قام الصياد (2020)، بدراسة هدفت إلى اختبار أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبا في الصف السادس الابتدائي بمدرسة فلسطين الابتدائية في مدينة الدمام، خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2019/2018م، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (30) طالبا، وهي التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب، والمجموعة الضابطة (30) طالبا، وهي التي تم تدريسها بالطرق الاعتيادية.

وتم إعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات والاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) وتم حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتم تطبيق الأدوات على مجموعتي الدراسة: قبلي وبعدي؛ وتتبعي على المجموعة التجريبية.

وبعد تحليل البيانات إحصائيا، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي

في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياسات البعدية والتتبعية، وتمت التوصية بضرورة الاهتمام بإستراتيجية التعلم باللعب وضرورة دمجها في المناهج عامة وبالأخص في الرياضيات، والتوسع في استخدامها في مختلف المراحل والمواد التعليمية.

6- طرح كل من العصيمي والقحطاني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تدريس طالبات المرحلة المتوسطة اللغة العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية، وقد اختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددها (15) أكاديميا من كافة الجامعات السعودية، وأعد الباحثان قائمة تضمنت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة، وفي ضوء هذا توصي الدراسة بتوظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والعمل على تحقيق مؤشرات أدائها عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

7- وقام كل من أحمد وآخرون (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؛ حيث تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات التذوق البلاغي والتفكير الناقد.

ولعلاج هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

2 - ما فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

وتحقيقًا لأهداف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وإعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ثم اختيار مجموعتي الدراسة؛ حيث تكونت كل مجموعة من اثنتين وعشرين طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتم تطبيق الأدوات قبليًا، ثم تدريس موضوعات البلاغة المقررة على الصف الأول الثانوي الأزهري للمجموعتين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/ 2019م.

وقد استخدمت الباحثة المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس الموضوعات البلاغية للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة المعتادة، ثم طُبقت الأدوات بعديًا، وقد وضعت الباحثة في ضوء أهداف الدراسة فرضين، ولاختبار صحتهما تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق، ومعادلة الكسب المعدل لـ"بلاك" لقياس الفاعلية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمقياس التذوق البلاغي واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، واختتمت الدراسة بتقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

8- هدفت دراسة الشهري والقحطاني (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة والتأكد من صدقها وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، وذلك قبل توزيعها على العينة بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (79) معلمة من معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

وتوصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة موافقات دائمًا على ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد بمتوسط حسابي (2.56)، واتضح من النتائج أن أبرز درجة لممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد تمثلت في مهارة الاستنباط بمتوسط حسابي(2.68)، يليها مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (2.66)، ثم مهارة التفسير بمتوسط حسابي (2.48)، وأخيرًا مهارة تقويم الحجج بمتوسط حسابي (2.42)، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بعدة توصيات، منها: حث معلمات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض على توجيه طالباتهن للبحث في صحة

المعلومات ونقد مصادر التعلم، وتوجيه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض للطلب من طالباتهن دعم المشكلة ببعض الحقائق التي تبين الوصول لتعميمات أو أحكام.

9- هدفت دراسة العمري (2019) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم من وجهة نظر المشرفين التربويين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلما من معلمي العلوم في المدارس المتوسطة الحكومية للبنين التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المخواة للعام الدراسي 1439/ 1438هـ، ويمثلون نسبة (25%) من مجتمع الدراسة، واعتمدت الدراسة على بطاقة الملاحظة لجميع البيانات المتعلقة بالدراسة. حيث اشتملت على خمسة محاور رئيسية تمثل مهارات التفكير الناقد: (التحليل، الاستقراء، والاستنتاج، التفسير، التقويم).

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المخواة متوسطة لكل من مهارة (التحليل –التفسير -الاستنتاج) ومتدنية لكل من مهاراتي (الاستقراء -التقويم). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحث بجملة من التوصيات، من أهمها: زيادة عدد الدورات التدريبية، بغرض إتقان مهارات التفكير الناقد علميا، لمعلمي العلوم بصفة خاصة، والمعلمين بصفة عامة في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة. وتضمين برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية في الجامعة مساقات عن كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد.

10- سعى السبيعي (2019) إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المؤثرة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، بهدف تصميم برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. والكشف عن مدى فاعلية هذه البرامج على تنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة البحث من (72) طالبا وطالبة من الصف الثاني المتوسط مقسمة إلى مجموعتين (36) طالبا وطالبة لكل منهما، ومتوسط أعمارهم بلغ (13.6سنة) بانحراف معياري (0.75).

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية؛ اختبار التفكير الناقد (إعداد: جابر عبد الحميد جابر وأحلام الباز حسن، 2008)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث). واستخدم الباحث اختبار T-test، معاملات الارتباطات من خلال برنامج الحزم الإحصائية :(SPSS) وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق

دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في درجات التفكير الناقد ومقاييسه الفرعية (تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال، التعرف على المغالطات، البعد الشخصي، الدرجة الكلية) وذلك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في درجات التفكير الناقد ومقاييسه الفرعية (تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال، التعرف على المغالطات، البعد الشخصي، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية يمكن التعقيب عليها كالتالي:

1- تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ فهناك دراسات هدفت للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد كدراسة حمدي والغامدي (2021) والشهري والقحطاني (2020) والعمري (2019)؛ وأخرى عن تطوير وتنمية التفكير الناقد كدراسة الحربي (2021) وخماد وبن نويوة (2021) والصياد (2020) وأحمد ومحمد (2020) والسبيعي (2019)؛ وثالثة للكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد والتعرف على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها كدراسة شطة وبوفاتح (2020) والعصيمي والقحطاني (2020).

2- **بالنسبة للمنهج المتبع:** نجد أن الدراسات السابقة تنوعت في استخدام المناهج العلمية بين: التجريبي والوصفي والتي اتفقت الدراسة الحالية معها في المنهج ذاته.

3- **بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسة:** نجد أن الدراسات السابقة تنوعت في استخدامها للأدوات ما بين القياس القبلي والبعدي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات والاستبيان، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان.

4- **بالنسبة لنتائج الدراسة:** اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أهمية التفكير الناقد لطلاب المرحلة محل الدراسة.

أوجه التميز في الدراسة الحالية:

1- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة تحليلية قائمة على منهجية البحث الوصفي التحليلي لتحديد مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات وسمات التفكير الناقد وتحديد آثاره التربوية على الطالب من وجهة نظرهم.

2- تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها تواكب قرار وزارة التعليم السعودي باعتماد تدريس مقرر التفكير الناقد لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بدءا من العام الدراسي 1443هـ (2021-2022م).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض أدبيات التفكير الناقد، مع استخدام التحليل الإحصائي كالمتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لفقرات كل محور من محاور أداة الدراسة بالإضافة إلى أسلوب تحليل فرق المتوسطين (ت) Independent t-test، وأسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار الفروض.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية لعام (1444هـ) والبالغ عددهم (500993) (البيانات المفتوحة لوزارة التعليم، 2022).

عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (733) معلما ومعلمة، وجاءت الردود على الاستبانة الإلكترونية التي تم توزيعها عليهم، والتي تم تصميمها بواسطة نماذج جوجل وكانت الردود على الاستبانة صالحة للتحليل والقياس الإحصائي.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وبناء على دراسة كل من الحربي (2021)، والصياد (2020)، والعمري (2019)، والسبيعي (2019)، فقد تم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة، تم توجيهها لأفراد العينة، حيث تم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة الدراسات السابقة المشار إليها، واختيرت بعض الفقرات منها وأعيد صياغتها، ومن ثم تم إعادة صياغة بعض الفقرات في ضوء الأدب التربوي للتفكير الناقد، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (21) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1) وتوزعت فقرات الاستبانة كما في جدول (1) على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد وعدد فقراته 7 فقرات.

المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد وعدد فقراته 6 فقرات.

المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد وعدد فقراته 8 فقرات.

صدق أداة الدراسة:

عُرضت أداة الدراسة (الاستبانة) التي تم تصميمها بصورتها الأولية على (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي التربوي بجامعة الملك خالد وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لجوانب الاختبارات الإلكترونية عن بعد كافة، وكذلك ملاءمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء 3 من المحكمين (بنسبة 33%) على إعادة الصياغة اللغوية لعدد 6 فقرات ودمجها في بعض الفقرات، ومن ثم عدلت الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وأعيدت لهم بصورتها النهائية، حيث تمت الموافقة على إجازتها.

ب. ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتثبت من صدقها، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك عائد لطبيعة معامل كرونباخ ألفا في قياسه للاتساق الداخلي لفقرات القياس، وهذا يعني قوة الارتباط والتماسك بين فقرات القياس، وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة ألفا، فإن (Alpha) - من الناحية التطبيقية- إذا جاء أكبر من أو يساوي 60%، فإنه يكون مقبولًا في بعض البحوث الإنسانية والتربوية (Sekaran,2003)، وكما هو موضح في جدول (1) فإن معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لفقرات المحاور الثلاثة للدراسة جاءت كما يبين الجدول(1) التالي:

جدول (1)

نتائج معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لمتغيرات الاستبانة

م	المتغير	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
1	المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	7	0.947
2	المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	6	0.914
3	المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد.	8	0.936

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

ويتضح من الجدول (1) أن معاملات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من النسبة المقبولة إحصائيا والبالغة 60% (Sekaran,2003)، وهي مؤشر على وجود علاقة اتساق وترابط عال بين فقرات الاستبانة وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تترتب عند تطبيق الاستبانة.

نتائج المتغيرات الديمغرافية:

يظهر جدول (2) وصف المتغيرات الديموغرافية والتي جاءت كالتالي:

1- نسبة 41.20% من العينة ذكور، ونسبة 58.80% من العينة إناث، وهي نسب متوافقة مع طبيعة مجتمع الدراسة.

2- نسبة من يحملون شهادة الدبلوم 8.50%، ونسبة من يحملون شهادة البكالوريوس 80.20%، ونسبة من يحملون شهادة الدراسات العليا 11,30%، وهي نسب تتناسب مع مجتمع الدراسة.

3- بلغت نسبة من خبرتهم أقل من 5 سنوات 3.55%، ونسبة من خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات 13.64%، ونسبة من خبرتهم من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة 22.37% ونسبة من خبرتهم 10 سنوات فأكثر بلغت 60.44% وهي نسب متوافقة مع متطلبات تنوع الخبرات بالتعليم ولا سيما أن الأغلبية من ذوي الخبرات العالية.

جدول (2):

وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
متغير الجنس:		
1- ذكر	302	%41.20
2- أنثى	431	%58.80
متغير المستوى الدراسي للمعلمين:		
الدبلوم	62	%8.50
البكالوريوس	588	%80.20
مرحلة الدراسات العليا	83	%11,30

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
متغير سنوات الخبرة:		
5 سنوات فأقل	26	%3.55
من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	%13.64
من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	%22.37
15 سنة فأكثر	443	%60.44

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

تصحيح أداة الدراسة:

تتم الاستجابة على الاستبانة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) وتعطى لها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1). ويتم الحكم على الدرجة وفقا للمعيار التالي:

جدول (2)

مستويات الإجابة لمقياس ليكارت الخماسي

الوسط الحسابي	المستوى
من 1 إلى 1.79	منخفض جدًا
من 1.80 إلى 2.59	منخفض
من 2.60 إلى 3.39	متوسط
من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
من 4.20 إلى 5	مرتفع جدًا

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على سيكارن (Sekaran,2003)

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- **التكرارات والنسب المئوية.**
2- **المتوسطات والانحرافات المعيارية.**
3- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test).
4- اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج البحث

فيما يلي عرض لنتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات البحث الرئيسية إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول(3).

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة لفقرات المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	**مهارة التعرف على الافتراضات:** وتشير إلى قدرة الطالب/ة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.	4.166	0.808	0.833	مرتفع	5
2	**مهارة التفسير:** وهي قدرة الطالب/ة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتحديد ما إذا كانت النتائج والتعميمات المبنية على معلومات معينة مقبولة أو لا.	4.190	0.760	0.838	مرتفع	4

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
3	**مهارة الاستنباط**: وهي قدرة الطالب/ة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.	4.196	0.772	0.839	مرتفع	3
4	**مهارة الاستنتاج**: وهي قدرة الطالب/ة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ثم القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء تلك الحقائق وهذه المهارة تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء.	4.216	0.781	0.843	مرتفع جدا	2
5	**مهارة تقويم الحجج**: وهي قدرة الطالب/ة على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة.	4.117	0.871	0.823	مرتفع	7
6	**مهارة التتابع**: وهي قدرة الطالب/ة على ترتيب الأحداث أو الفقرات أو الأشياء بطريقة منطقية ودقيقة.	4.221	0.801	0.844	مرتفع جدا	1
7	**مهارة التحليل**: وتشير إلى تحديد الطالب/ة العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات.	4.126	0.817	0.825	مرتفع	6
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بمهارات التفكير الناقد	4.176	0.801	0.835	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بمهارات التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمقدار (4.176)، وانحراف معياري (0.801)، ومن حيث الأهمية النسبية، وترتيب فقرات المحور الأول، يلاحظ أن فقرتين من هذا المقياس لهما أهمية نسبية مرتفعة جدًا هما (**مهارة الاستنتاج، ومهارة التتابع**)، وخمس فقرات ذات أهمية مرتفعة فقط، وجاءت بالمرتبة الأولى " **مهارة التتابع** " بمتوسط حسابي (4.221) وانحراف معياري (0.801)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة " **مهارة التحليل** " بمتوسط حسابي (4.126)، وانحراف معياري (0.817) وبأهمية نسبية مرتفعة فقط.

السؤال الثاني: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات محور الإلمام بسمات التفكير الناقد، إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة للمحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	تكسب القدرة على التميز بين التحيز والموضوعية.	4.116	0.785	0.823	مرتفع	6
2	تمنح المرونة والأمانة.	4.158	0.816	0.832	مرتفع	5
3	تفرق بين الحقيقة والرأي.	4.232	0.805	0.846	مرتفع جدا	2
4	تستخدم مصادر موثوقة وتشير إليها.	4.165	0.809	0.833	مرتفع	4
5	تعزز الموضوعية والبعد عن الذاتية.	4.171	0.804	0.834	مرتفع	3
6	تعطي القدرة على التنظيم والإبداع.	4.247	0.763	0.849	مرتفع جدا	1
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بسمات التفكير الناقد	4.181	0.797	0.836	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بسمات التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمقدار (4.181)، وانحراف معياري (0.797)، ومن حيث الأهمية النسبية وترتيب فقرات المحور تلاحظ أن فقرتين من فقرات هذا المقياس لهما أهمية نسبية مرتفعة جدًا وهما (**تفرق بين الحقيقة والرأي، تعطي القدرة على التنظيم والإبداع**)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى فقرة " **تعطي القدرة على التنظيم والإبداع**" بمتوسط حسابي (4.247) وانحراف معياري (0.763)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة فقرة "

تكسب القدرة على التمييز بين التحيز والموضوعية " بمتوسط حسابي (4.116) وانحراف معياري (0.785) وبأهمية نسبية مرتفعة.

السؤال الثالث: ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات محور الإلمام بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد، إضافة إلى رتبة الفقرة والأهمية النسبية لها ضمن المتغير الواحد كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والرتبة للمحور الثالث: الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي (1)	الانحراف المعياري (2)	الأهمية النسبية(3)= (1)÷5	المستوى (4)	الرتبة (5)
1	تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.	4.282	0.767	0.856	مرتفع جدا	1
2	تكسب الطالب تفسيرات واضحة لمجريات أحداث حياته اليومية.	4.195	0.807	0.839	مرتفع	3
3	تكسب الطالب القبول للمواضيع المطروحة بحياته اليومية.	4.117	0.835	0.823	مرتفع	7
4	تقف ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة كالتعصب للرأي أو الانقياد للعواطف.	4.168	0.833	0.834	مرتفع	5
5	تدفع الطالب إلى الاستقلال في تفكيره.	4.173	0.807	0.835	مرتفع	4
6	تدفع الطالب إلى تحريره من التبعية.	4.101	0.867	0.820	مرتفع	8
7	تدفع الطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه.	4.153	0.797	0.831	مرتفع	6
8	تدفع الطلبة إلى أن تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة.	4.217	0.770	0.843	مرتفع جدا	2
	المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإلمام بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد	4.176	0.811	0.835	مرتفع	

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جاء المتوسط الحسابي الكلي لمحور الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد مرتفعًا بشكل عام بمتوسط حسابي (4.176)، وانحراف معياري (0.811)، ومن حيث الأهمية النسبية وترتيب محور فقرات الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد، يلاحظ أن جميع فقرات هذا المقياس لها أهمية نسبية مرتفعة فيما عدا فقرتين جاءتا مرتفعتين جدًا وهما (تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها، وتدفع الطلبة إلى أن تكون أفكارهم أكثر مصداقية ودقة)، وقد جاءت بالمرتبة الأولى فقرة " **تزيد من قدرة الطالب على مواجهة المو اقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها** " بمتوسط حسابي (4.282) وانحراف معياري (0.767)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة فقرة " **تدفع الطالب إلى تحريره من التبعية**" بمتوسط حسابي (4.101) وانحراف معياري (0.867) وبأهمية نسبية مرتفعة.

اختبار فرضيات الدراسة:

السؤال الربع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test)؛ لدلالة الفروق في كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تبعًا لمتغير الجنس، والجدول(6) يبين ذلك:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t-test)؛ لدلالة الفروق في كل محور من محاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	ذكر	302	4.234	0.320	-0.409	731	0.682
	أنثى	431	4.252	0.311			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	ذكر	302	4.245	0.368	-0.186		0.852
	أنثى	431	4.254	0.366			
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	ذكر	302	4.263	0.406	0.193		0.847
	أنثى	431	4.254	0.396			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إلمام المعلمين بمهارات التفكير الناقد (المحور الأول)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)= (-0.409) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.682) وهي أكبر من (0.05)، كذلك عدم وجود فروق بين متوسطات إلمام المعلمين بسمات التفكير الناقد (المحور الثاني)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)= (-0.186) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.852) وهي أكبر من (0.05)، وأيضًا عدم وجود فروق بين متوسطات إلمام المعلمين بالآثار التربوية للتفكير الناقد (المحور الثالث)، تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت)=(0.193) وجاءت بدلالة غير معنوية (0.847) وهي أكبر من (0.05)،

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام والتي تُعزى للمستوى التعليمي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والتباين لمحاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام التي تُعزى للمستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	التباين
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	دبلوم	62	4.182	0.411
	بكالوريوس	588	4.067	0.293
	دراسات عليا	83	4.083	0.437
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	دبلوم	62	4.210	0.504
	بكالوريوس	588	4.161	0.397
	دراسات عليا	83	4.143	0.697
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	دبلوم	62	4.171	0.564
	بكالوريوس	588	4.179	0.430
	دراسات عليا	83	4.224	0.530

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

جدول (8):

نتائج اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في محاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام التي تُعزى للمستوى التعليمي

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	بين المجموعات	0.746	2	0.373	1.169	0.311
	داخل المجموعات	233.040	730	0.319		
	الإجمالي	233.786	732			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	بين المجموعات	0.172	2	0.086	0.195	0.822
	داخل المجموعات	320.707	730	0.439		
	الإجمالي	320.879	732			
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	بين المجموعات	0.156	2	0.078	0.173	0.841
	داخل المجموعات	330.126	730	0.452		
	الإجمالي	330.282	732			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين في المحاور الثلاثة **للاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام** وهي (الإلمام بمهارات التفكير الناقد، الإلمام بسمات التفكير الناقد، الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد) **تُعزى للمستوى التعليمي**، حيث جاءت قيم (ف)= (1.169، 0.195، 0.173) على الترتيب وهي أقل من قيم (ف) الجدولية، كما أن قيم المعنوية للمحاور الثلاثة جاءت أكبر من (0.05)،

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) فأقل بين متوسطات المعلمين السعوديين عن الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والتباين لمحاور الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.352	0.317
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.183	0.383
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.222	0.415
	15 سنة فأكثر	443	4.147	0.429
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.269	0.391
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.218	0.377
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.203	0.471
	15 سنة فأكثر	443	4.160	0.450
المحور الثالث: الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد.	أقل من 5 سنوات	26	4.351	0.350
	من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	100	4.233	0.417
	من 10سنوات إلى أقل من 15 سنة	164	4.178	0.452
	15 سنة فأكثر	443	4.152	0.492

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات كل محور من محاور الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (11):

نتائج اختبار (ف) الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في محاور الآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد بمدارس التعليم العام تُعزى لسنوات الخبرة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المحور الأول: الإلمام بمهارات التفكير الناقد.	بين المجموعات	48.378	3	0.456	0.976	0.404
	داخل المجموعات	366.185	729	0.468		
	الإجمالي	414.563	732			
المحور الثاني: الإلمام بسمات التفكير الناقد.	بين المجموعات	18.724	3	0.208	0.467	0.705
	داخل المجموعات	440.639	729	0.443		
	الإجمالي	459.363	732			
المحور الثالث: الآثار التربوية للتفكير الناقد.	بين المجموعات	18.144	3	0.509	1.224	0.300
	داخل المجموعات	352.233	729	0.416		
	الإجمالي	370.378	732			

المصدر: من إعداد الباحثة استنادا إلى نتائج برنامج (SPSS)

يلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين في المحاور الثلاثة **للاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد بمدارس التعليم العام** وهي (الإلمام بمهارات التفكير الناقد، الإلمام بسمات التفكير الناقد، الإلمام بالآثار التربوية للتفكير الناقد) **تُعزى لمستوى الخبرات**، حيث جاءت قيم (ف)= (0.976، 0.467، 1.224) على الترتيب، وهي أقل من قيم (ف) الجدولية، كما أن قيم المعنوية للمحاور الثلاثة جاءت أكبر من (0.05)،

مناقشة النتائج

تشير الدراسة الميدانية عن الاستعداد التربوي لمعلمي وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للتدريس بمسار التفكير الناقد إلى النتائج التالية:

1- نسبة 41.20% من العينة ذكور ونسبة 58.80% من العينة إناث، ونسبة الحاصلين على الدبلوم 8.50%، ويأتي في المرتبة الثانية مرحلة البكالوريوس بنسبة 80.20%، ثم مرحلة الدراسات العليا بنسبة 11.30%، ونسبة من خبرتهم أقل من 5 سنوات 3.55%، ومن خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات 13.64% ومن خبرتهم من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة 22,37%، ومن خبرتهم أكبر من 15 سنة 60.44%، وتعد نتائج التحليل الديموغرافي مناسبة لمجتمع الدراسة من حيث تنوع الجنس والشهادات الحاصلون عليها والخبرات وكفايتها للتحليل وتعميم النتائج بالشكل العلمي الصحيح.

2- جاءت نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الأول " **ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بمهارات التفكير الناقد؟**" مؤكدة أن هنالك إلماما مرتفعا لدى معلمي عينة الدراسة بمهارات التفكير الناقد، الأمر الذي ينعكس على مدى استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على خلق جيل جديد متسلح بوعي وفكر ينهض بهم وبأمتهم، وقد جاءت النتائج لتتفق مع دراسة أبو جادو ونوفل (2010)و (العتوم والجراح وبشارة، 2007) والتي حددت فيها مهارات التفكير الناقد لكي تمكن الباحثين مستقبلًا من استخدامها أو تطويرها.

3- تشير نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "**ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بسمات التفكير الناقد**؟"، إلى أن الأهمية النسبية لإلمام المعلمين بسمات التفكير الناقد مرتفعة، وهو مؤشر على استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على توجيه الطلاب لتغيير طرق تفكيرهم بالموضوعية بعيدًا عن التحيز والتمييز بين الحقيقة والرأي بطريقة منظمة ومبدعة، وهي تتفق مع ما جاء في دراسة (ريان، 2011).

4- أظهرت نتائج الإجابة عن تساؤل الدراسة الثالث "**ما مدى إلمام المعلمين السعوديين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد؟**" أن الأهمية النسبية لإلمام المعلمين بالآثار التربوية لتطبيق مقرر التفكير الناقد مرتفعة، وهو مؤشر على استعدادهم للتدريس بمسار التفكير الناقد وقدرتهم على توجيه الطلاب لمواجهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرضون لها والتي تكثر في ظل بيئة

متسارعة التغير، وأن يتمتعوا بالاستقلالية في تفكيرهم. وهي تتفق مع ما جاء في دراستي كل من (العصيمي والقحطاني، 2020)، ودراسة (حميد، 2013).

5- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير الجنس، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة حمدي والغامدي (2021) والشهري والقحطاني (2020) للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد.

6- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة العمري (2019) للتعرف على ممارسات المعلمين للتفكير الناقد.

7- تبين عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين السعوديين في مدى الاستعداد التربوي للتدريس بمسار التفكير الناقد تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة الحربي (2021) للتعرف على ممارسات المعلمين في تنمية التفكير الناقد.

التوصيات: بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالتالي:

1- العمل على استخدام نتائج الدراسة؛ لتعزيز تطبيق مقرر التفكير الناقد بمدارس التعليم العام السعودي؛ لما لها من مميزات إيجابية في دعم وخلق جيل مبدع، واعٍ، متوازن الفكر، مع وضع الخطط والبرامج اللازمة للاستفادة من آثاره الإيجابية.
2- إجراء دراسات لمقارنة نتائج الدراسة الحالية، مع واقع تدريس التفكير الناقد بمدارس التعليم العام السعودي.
3- الحرص على أن توجد خطة إستراتيجية واضحة لتطوير مسار التفكير الناقد وتدريب وتهيئة المعلمين الممارسين لتدريس التفكير الناقد وإعدادهم الكافي؛ لما يشكله من أهمية في خلق وتنشئة جيل جديد مبدع في حل جميع ما يتعرض له من مشاكل في الحياة.
4- عمل دراسات مستقبلية عن تحديات تطبيق التدريس بمسار التفكير الناقد ومميزات تدريسه من قبل الطلاب والمعلمين.

5- العمل على تبادل الخبرات من خلال منتديات إلكترونية تحت إشراف الوزارة لنقل الممارسات الواقعية الناجعة للاستفادة منها في عملية التدريس بمسار التفكير الناقد.

المراجع

أولًا: المراجع بالعربية

أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد. (2010). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

أحمد، سناء محمد حسن، وأحمد، إيمان أبو خليل، ومحمد، هبه محمد بخيت. (2020). فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، *6*، 892-917.

التميمي، أسماء. (2016). *مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد)*. ديبونو لتعليم التفكير.

جميل، عصام. (2012). *المنطق والتفكير الناقد*. دار المسيرة.

الحربي، رنيم حامد. (2021). برامج تطوير مهارات التفكير الناقد في مدارس التعليم العام بدولتي سنغافورة واستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(12)، 115-133.

الحناوي، أشرف. (2013). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *تكنولوجيا التعليم*، *23*(2)، 83-137.

الشهري، هياء بنت محمد، والقحطاني، رمش ناصر سعد. (2020). درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 4، 505-539.

الصياد، وليد عاطف منصور. (2020). أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 124، 395 -432.

السبيعي، فطيم نشاء حجاب. (2019). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 31، 46 -83.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2007). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (2011). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، (ط3)، دار المسيرة.

العصيمى، هلا بنت محمد بن صقر، والقحطاني، عادل بن عبدالله منصور. (2020). مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (124)، 337-354.

العكول، غادة محمد، والسعودى، خالد عطية. (2015). *أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ RISK في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الاردنية.

العمري، هاشم بن سعيد أحمد السنابلة. (2019). درجة تطبيق معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة لمهارات التفكير الناقد. *مجلة كلية التربية*، *35*(3)، 214-233.

القضاة، بسام وأبو لطيفة، رائد، والخوالدة، مؤيد وعساف، محمد. (2014). *مقدمة في المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع.

الناقة، صلاح. (2016). أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس أساس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *24*(1)، 44-55.

تدمري، رشا. (2015). أثر الإشراف البنائي التربوي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين دراسة وصفية - تحليلية تجريبية على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية في مدينة طرابلس. *مجلة رابطة التربية الحديثة*. *2*(7)، 19-74.

حمدي، علي محمد، والغامدي، غرم الله بن مسفر صالح. (2021). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، *24*(2)، 45-84.

حميد، رائدة حسين. (2013). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (13)، 549-577.

خماد، محمد، وبن نويوة، سعيد. (2021). فاعلية إستراتيجية "فكر - زاوج - شارك" في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، 34*(3)، 535 - 576.

دعمس، مصطفى. (2008). *مهارات التفكير*، (ط1). دار غيداء للنشر والتوزيع.

ريان، محمد. (2011). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري: تعليمهما وتعلمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي*، (ط1). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام. (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*، (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شطة، عبدالحميد، وبوفاتح، محمد. (2020). أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. *مجلة أنسنه للبحوث والدراسات، 11*(1)، 110-120.

عالية عبد العزيز آل عامر القحطاني. (2020). قياس استعداد المُعلِّمات المهاري والنفسي نحو توظيف الحاسب الآلي في العمليّة التعلِيمية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 4*(36)، 89-119.

عرعار، رمزي. (2017). *دور التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف.

محمود، محمد عبد الجواد. (2014). التفكير الناقد وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين والمصريين المغتربين. *مجلة البحث العلمي في التربية، 15* (4)، 499-522.

وزارة التعليم. البيانات المفتوحة. https://data.gov.sa/Data/dataset/workforce1442-ah.

Arabic References

Abū Jādū, Ṣāliḥ, &Nwfl, Muḥammad. (2010). *Taʿlīm al-tafkīr al-naẓarīyah & al-taṭbīq*. Dār al-Masīrah, (in Arabic).

Aḥmad, Sanāʾ Muḥammad Ḥasan, & Aḥmad, Īmān Abū Khalīl, & Muḥammad, Hibah Muḥammad Bakhīt. (2020). fāʿilīyat tadrīs al-balāghah bi-istikhdām al-Madkhal al-maʿrifī al-Akādīmī li-taʿallum al-lughah ʿalá Tanmiyat al-tadhawwuq al-balāghī & al-tafkīr al-nāqid ladá ṭālibāt al-ṣaff al-Awwal al-thānawī al-Azharī. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 6*, 892-917, (in Arabic).

al-Tamīmī, Asmā'. (2016). *mahārāt al-tafkīr al-ʿUlyā (al-ibdāʿī & al-nāqid).* dybwnw li-taʿlīm al-tafkīr, (in Arabic).

Jamīl, ʿIṣām. (2012). *al-manṭiq & al-tafkīr al-nāqid.* Dār al-Masīrah, (in Arabic).

al-Ḥarbī, Ranīm Ḥāmid. (2021). Barāmij taṭwīr mahārāt al-tafkīr al-nāqid fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bdwlty Sanghāfūrah wāstrālyā & imkānīyat al-istifādah minhā fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah : dirāsah muqāranah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5* (12), 115-133, (in Arabic).

al-Ḥinnāwī, Ashraf. (2013). fāʿilīyat istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī ʿabra alwyb ʿalá Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid & mahārāt al-taʿallum al-ijtimāʿī ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Aqṣá bi-Ghazzah. *Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm, 23* (2), 83-137, (in Arabic).

al-Shahrī, hyā' bint Muḥammad, wālqḥṭāny, rmsh Nāṣir Saʿd. (2020). darajat mumārasat muʿallimāt al-Ḥāsib & tiqnīyat al-maʿlūmāt lmhārāt al-tafkīr al-nāqid fī al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 4*, 505-539, (in Arabic).

al-Ṣayyād, Walīd ʿĀṭif Manṣūr. (2020). Athar istikhdām istirātījīyah al-taʿallum bi-al-laʿib fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid & al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs, 124,* 395-432, (in Arabic).

Alsbyʿá, Faṭīm nasha'a Ḥijāb. (2019). fāʿilīyat Barnāmaj li-Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid bi-istikhdām al-istrātījīyāt al-maʿrifīyah & mā warā' al-maʿrifīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 31*, 46-83, (in Arabic).

al-ʿAtūm, ʿAdnān, wāljrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir, wbshārh, Muwaffaq. (2007). *Tanmiyat mahārāt al-tafkīr : namādhij Naẓarīyat & taṭbīqāt ʿamalīyat*, (st1). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

al-ʿAtūm, ʿAdnān, wʿlāwnh, Shafīq, wāljrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir, & Abū Ghazāl, Muʿāwiyah (2011). *ʿilm al-nafs al-tarbawī al-naẓarīyah & al-taṭbīq*, (st3), Dār al-Masīrah.

Alʿṣymá, Halā bint Muḥammad ibn Ṣaqr, wālqḥṭāny, ʿĀdil ibn Allāh Manṣūr. (2020). mahārāt al-tafkīr al-nāqid & ḥall al-mushkilāt al-lāzimah & mu'ashirāt adā'ihā ʿinda tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah lṭālbāt al-marḥalah al-mutawassiṭah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs,* (124), 337-354, (in Arabic).

Alʿkwl, Ghādah Muḥammad, wālsʿwdá, Khālid ʿAṭīyah. (2015). *Athar Barnāmaj taʿlīmī qāʾim ʿalá Mabādiʾ RISK fī al-taḥṣīl & mahārāt al-tafkīr al-nāqid fī mabḥath al-Tarbiyah al-Islāmīyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī fī al-Urdun* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, (in Arabic).

al-ʿUmarī, Hāshim ibn Saʿīd Aḥmad alsnāblh. (2019). darajat taṭbīq Muʿallimī al-ʿUlūm fī al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-Muḥāfaẓat almkhwāh lmhārāt al-tafkīr al-nāqid. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 35* (3), 214-233, (in Arabic).

al-Quḍāh, Bassām & Abū Laṭīfah, Rāʾid, wālkhwāldh, Muʾayyad wʿsāf, Muḥammad. (2014). *muqaddimah fī al-Manāhij al-Tarbawīyah al-ḥadīthah : mafāhīmuhā & ʿanāṣiruhā & ususuhā wʿmlyāthā*, (st1). Dār Wāʾil lil-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-Nāqah, Ṣalāḥ. (2016). Athar istikhdām istirātījīyah alwyb kwyst fī tadrīs al-ʿUlūm ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis Asās. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-nafsīyah. 24* (1), 44-55, (in Arabic).

Tadmurī, Rashā. (2015). Athar al-ishrāf al-binā'ī al-tarbawī fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid ladá al-mutaʿallimīn dirāsah waṣfīyah-taḥlīlīyah tajrībīyah ʿalá ʿayyinah min almshrfyn al-Tarbawīyīn & al-muʿallimīn & al-mutaʿallimīn fī marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī fī al-Madāris al-Rasmīyah fī Madīnat Ṭarābulus. *Majallat Rābiṭat al-Tarbiyah al-ḥadīthah. 2* (7), 19-74, (in Arabic).

Ḥamdī, ʿAlī Muḥammad, wālghāmdy, Ghurm Allāh ibn Musfir Ṣāliḥ. (2021). Dawr Muʿallimī al-riyāḍīyāt fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭlābhm. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 24* (2), 45-84, (in Arabic).

Ḥamīd, rāʾidah ḥsyn. (2013). Athar istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī fī iktisāb al-mafāhīm al-naḥwīyah & Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-ʿIlmī fī māddat Qawāʿid al-lughah al-ʿArabīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-insānīyah,* (13), 577-549, (in Arabic).

Khmād, Muḥammad, & Bin Nuwaywah, Saʿīd. (2021). fāʿilīyat istirātījīyah "fikr-zāwj-shāraka" fī Tanmiyat al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Amīr ʿAbd al-Qādir lil-ʿUlūm al-Islāmīyah, 34* (3), 535-576, (in Arabic).

Daʿmas, Muṣṭafá. (2008). *mahārāt al-Tafkīr*, (st1). Dār Ghaydāʾ lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic)..

Rayyān, Muḥammad. (2011). *al-tafkīr al-nāqid & al-tafkīr al-ibtikārī : tʿlymhmā & taʿallumihā llrqy al-ḥaḍārī & al-taqaddum al-ʿIlmī*, (st1). Maktabat al-Falāḥ lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Samārah, Nawwāf wālʿdyly, ʿAbd al-Salām. (2008). *Mafāhīm & muṣṭalaḥāt fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah,* (st1). Dār al-Masīrah lil-Nashr & al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Shṭh, ʿAbd-al-Ḥamīd, wbwfāṭḥ, Muḥammad. (2020). Asālīb al-taʿallum & ʿalāqatuhā bmstwá al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah : dirāsah maydānīyah bi-madīnat al-Aghwāṭ. *Majallat ansnh lil-Buḥūth & al-Dirāsāt, 11* (1), 110-120, (in Arabic).

ʿĀliyah ʿAbd al-ʿAzīz Āl ʿĀmir al-Qaḥṭānī. (2020). Qiyās astʿdād almuʿllimāt almhāry & al-nafsī Naḥwa Tawẓīf al-Ḥāsib al-Ālī fī alʿmllīh altʿllīmyh bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 4* (36), 89-119, (in Arabic).

ʿArʿār, Ramzī. (2017). *Dawr al-Tarbiyah al-badanīyah & al-Riyāḍīyah fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf, (in Arabic).

Maḥmūd, Muḥammad ʿAbd al-Jawwād. (2014). al-Tafkīr al-nāqid & ʿalāqatuhu bdāfʿyh al-injāz ladá al-ṭullāb al-Saʿūdīyīn & al-Miṣrīyīn al-mughtaribīn. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 15* (4), 499-522, (in Arabic).

Wizārat al-Taʿlīm. al-bayānāt al-Maftūḥah. .https://data.gov.sa/Data/dataset/workforce1442-ah. , (in Arabic).

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Savich, C., Kosta. (2009). Improving Critical Thinking Skills In History, Networks: *An Online Journal For Teacher Research*, *37*(2), 193-209.

Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Macmillan International Higher Education.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 04/ 2023م
تاريخ القبـول: 04/ 06/ 2023م

مدى تضمين القيم العلمية في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة

نهاية عامر الأسمري *
Bassma_1@hotmail.com

د .عبدالرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي **
a.alharthi@kku.edu.sa

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية القيم العلمية لمحتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط. والكشف عن القيم المتوفرة فيها. واعتمدت على منهج تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة. وتكونت العينة من (9) كتب تمثل جميع مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة لجميع الفصول الدراسية الثلاثة. وقامت الباحثة ببناء قائمة بالقيم العلمية التي يجب مراعاتها في محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في السعودية؛ ليتم في ضوئها بناء أدوات البحث الآتية: قائمة القيم العلمية في الكتاب، وبناء بطاقة تحليل محتوى المنهج لجميع الفصول الدراسية في ضوء القيم العلمية. وقد تم تحديد محتوى هذه القائمة بالرجوع إلى الإطار النظري للبحث والأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالبحث الحالي. وتوصلت إلى أن أكثر القيم توفرا في المقررات الثلاثة هي: حب الاستطلاع، يليه التفكير العلمي، بينما لوحظ أن أقلها توفرا القيم المتعلقة بالتروي في إصدار الأحكام. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تضمين القيم العلمية ككل، وكذلك القيم الواردة في المجالات الأربعة (تقدير العلماء -أخلاقيات العلم - التروي في إصدار الأحكام - قبول النقد)، في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة بشكل عام بينما كان مقرر الصف الثاني المتوسط أكثر توفرًا للقيم العلمية ككل، يليها مقرر الصف الثالث المتوسط، ثم الصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: القيم العلمية، مقررات العلوم، المرحلة المتوسطة، تحليل المحتوى.

* طالب دكتوراه - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

** أستاذ أصول التربية المساعد - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأسمري، نهاية عامر. (2023) مدى تضمين القيم العلمية في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 5(3)، 282-321.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI :https://doi.org/10.53285/artsep.v5i3.1556

OPEN ACCESS
Received: 11-04-2023
Accepted: 04-06-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Inclusion of Scientific Values in Science Subjects of Middle School

Nihaya Amer Al-Asmari* Dr. Abdulrahman Bin Mohammed Bin Nafeez Al-Harthy**

Bassma_1@hotmail.com A.Alharthi@kku.edu.sa

Abstract:

The current study aimed at identifying the importance of scientific values for science subjects in the second grade of Middle School, and to reveal the available values in such textbooks. To achieve the study objectives, the content analysis method was adopted. The study population covered all science textbooks in the middle school, of which (9) textbooks were selected the sample for the study. A list of scientific values that must be taken into account in the content of the textbooks was developed. Based on this list, the following research tools were built: list of scientific values in the textbooks; a sheet for analyzing the content of the textbooks of all semesters in the light of the scientific values. The content of this list was developed based on the theoretical framework and relevant previous studies. The study findings revealed that the most available values in the three courses were curiosity and scientific thinking, while the least available value was deliberation in passing judgements. There were general statistically significant differences at (0.05) between all scientific values and those values in the four dimensions: appreciation of scientists; ethics of science; deliberation in passing judgments; accepting criticism. On the other hand, the second grade textbook included the highest number of scientific values, followed by the third grade and first grade.

Keywords: Scientific values, Science subjects, Middle school, Content analysis.

*PhD Student, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, King Khaled University, Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Fundamentals of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as Al-Asmari, Nihaya Amer. (2023). Inclusion of Scientific Values in Science Subjects of Middle School, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (3). 282-321.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

أصبحت المجتمعات الإنسانية أكثر تطورا في المجالات العلمية والتقنية وأصبح لزاما على المجتمعات الاشتراك بفاعلية والإسهام في رسم الاستراتيجيات لهذا التطور من جهة ومساعدة الطالب على الفهم والارتقاء بنفسه من جهة أخرى، لذلك تبحث معظم الدول عن كيفية إعداد الأفراد إعدادًا منظمًا قيميًا لمواجهة هذا التطور وما يرافقه من إيجابيات وسلبيات على حياة الناس ورفاهيتهم وثقافتهم، من هنا سعت النظم التربوية التعليمية لإعداد المتعلمين إعدادا يتناسب مع قيمهم وثقافتهم وثوابتهم.

وتركز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على ضرورة تملك المواطن قدراتٍ تمكنه من التنافس عالميًا، من خلال تعزيز القيم العلمية، وتطوير مهاراتهم الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعارف لتطوير أساس تعليمي متين للجميع يسهم في غرس القيم منذ سن مبكرة، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي، وتعزيز ثقافة العمل لدى المتعلمين، وتنمية مهارات المواطنين من خلال فرص التعلم مدى الحياة، بالتركيز على تطوير وتفعيل السياسات لتعزيز ريادة المملكة. (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وتعد المناهج الدراسية أنظمة قيمية تنطوي على المعايير والقيم التي تحويها أهداف المناهج، ولها دور رئيسي وكبير في تحقيق هذه الأهداف القيمية، لذلك لا بد عند تنظيم واختيار خبرات المنهج الدراسي من تحديد أنواع القيم وخاصة القيم العلمية التي ينبغي أن يتعلمها الطلاب والطالبات، لأن منظومة القيم هي أحد الأركان الأساسية لبناء الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي للمنهج في كافة المجتمعات بقيمها الخاصة المتنوعة والتي يتمسك بها المجتمع ويرغب في استمرارها بين أفراده (عبد الرضا، 2017).

وفي وقتنا الحالي صار تضمين منظومة القيم العلمية في التعليم والتربية من الضرورات الملحة، على اعتبار أنها الأساس في تشكيل سلوك العلماء عند المتعلمين، وتعد منظومة القيم العلمية في ظل التطور الهائل في المستحدثات التكنولوجية والتحول الرقمي من أساسيات وركائز التعلم؛ لما لها من أهمية في إعادة هيكلة الخبرات وتنظيمها، واسترجاع المعارف، ومواكبة التطور وتعديل السلوك. ويؤكد خبراء التربية على أهمية القيمة العلمية فهي تسهل على الطلبة الفهم بوضوح، وانتقال أثر التعلم. (نعمان، 2019).

ويمر المتعلم بالعديد من المتغيرات والظروف والمواقف التي تستثير دافعيّته تجاه أمرٍ على حسابِ أمور أخرى، أو تجعله مُقيَّدًا باختيارِ أمرٍ بين مجموعة من الأمور أو المتغيّرات؛ بقياسها في ميزانِ الأولويّات والمتطلَّبات المُتاحة والمفروضة، وقد يدخل المتعلم نتيجة ذلك في جوٍّ من الحيرة أو التخبّط نتيجة تعرضه لعمليّة المفاضلة أو الاختيار الطوعي أو القسري، وهنا تأتي القيم العلمية لتكون معيارا لاتخاذ القرار والسلوك المناسب.

وترى الباحثة أن القيم العلمية لا بد أن تندرج ضمن موضوعات المقررات بشكل عام والعلوم بشكل خاص حيث أضحت ركيزة أساسية في التربية والتعليم تعتمد عليها الكثير من الدراسات التي تتناول واقع القيم المتضمنة في مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تعد مناهج ومقررات العلوم من أهم المجالات الدراسية التي يمكن لها أن تسهم في تشكيل القيم العلمية لدى الطلاب والطالبات وتنميها وتساعد الأفراد على أن يتهيؤوا من خلال مقررات العلوم للعيش في مجتمعات متطورة معلوماتيا وتكنولوجيا لتسخير العلم لتحقيق الفوائد الاجتماعية لجميع الأفراد، وجعلهم أفرادًا واعين بالتطورات، قادرين على الحوار في شتى المجالات. (نعمان، 2015).

حيث إن مقررات العلوم تركز على التنمية المستدامة ولا تقتصر على المعارف فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى إكساب المتعلم مهارات وقيم علمية تعد هذا الفرد ليكون صالحا في وطنه تحقيقا لوظيفية العلوم في حياة الأفراد وإعدادهم ليكونوا علماء المستقبل (عبد الرضا،2017). وقد أخذنا في الاعتبار أن مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية تستند إلى سلسلة ماجروهيل (Mc Graw Hill) الأمريكية المترجمة والمواءمة، مما يضفي على هذه الدراسة الأهمية الخاصة بحيث تتناول واقع منظومة القيم العلمية في مجتمعنا، والمضمنة في مقررات العلوم، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تضمين القيم العلمية في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

1. ما أهمية القيم العلمية لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

2. ما مدى تضمين القيم العلمية في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تضمين القيم العلمية في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الصف (أول متوسط - ثاني متوسط - ثالث متوسط)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أهمية القيم العلمية لمحتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط.
2. الكشف عن القيم المتوفرة في كتب العلوم بالصف الثاني متوسط.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

1. قد تسهم في تعزيز القيم لدى الطلاب والطالبات وهو أمر هام في وقتنا الحاضر حيث تبنى هذه القيم على معتقداتنا وركائزنا وثقافتنا، وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.
2. يمكن أن تزود المختصين بواقع يمكن أن تسهم به هذه المناهج في بناء القيم وتعزيزها.
3. قد تفيد نتائج البحث في تنمية القيم العلمية واكتساب المعلومات بصورة وظيفية، لذلك فإن الأمر يتطلب من المهتمين بتدريس العلوم اهتماما بالتربية على القيم وتحقيق أهدافها.
4. قد يفيد البحث الحالي في إكساب الطلاب تقدير العلماء ودورهم في نشر العلم والمعرفة في المجتمعات.
5. قد تفيد نتائج هذا البحث في مجال الأبحاث العلمية حيث إنها تأتي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والأبحاث.

مصطلحات الدراسة:

القيم العلمية:

عرفها أحمد (2012) بأنها مجموعة الأحكام العلمية التي تدفع الفرد للبحث عن المعرفة واكتساب خبرات جديدة وتبنّي مواقف علمية مختلفة تمكن الفرد من التعامل مع التحديات التي تفرضها تكنولوجيا العصر.

ويعرفها فقيهي (2017) بأنها الحكم العقلي الانفعالي المتعلق بمواقف العلم وموضوعاته فيوجه السلوك سلبيا أو إيجابيا نحو أي قضية ويمكن قياس مدى توافرها من خلال بطاقة تحليلٍ لمحتوى المقرر.

وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها كل ما يتعلق بضبط السلوك الإنساني وتوجيهه نحو اتخاذ قرار جيد يتعلق بالعلم وعمليات العلم.

الإطار النظري:

تمهيد:

إن العلاقة بين العلم والقيم علاقة وثيقة وجوهرية؛ فالعلم مصدر المعرفة، وتعد القيم بمثابة الموجهات للتعامل السليم مع العلم وقضاياه المجتمعية والبيئية والتقنية والتعليمية، والذي من شأنه أن ينشئ أفرادا واعين ومثقفين علميا، وقادرين على التعامل مع التدفق العلمي والتقني، وتعد القيم العلمية من أهم المتطلبات اللازمة لتكوين الأساس البشري القادر على تلبية طموحات المجتمع تجاه قضاياه التنموية، وتمثل المرجعيةَ العلميةَ التي تضبط استجابة الأفراد الواعية لتطبيقات العلم وفهم علاقة العلم بالتقنية والمجتمع، كما أن علاقة العلم بالعقل والحواس والوجدان تشكّل أبعادا مهمة للقيم العلمية، فالبعد المعرفي الذي يميز القيم العلمية يتكون نتيجة علاقة العقل بالعلم، والبعد الأخلاقي الذي يميز القيم العلمية يتكوّن نتيجة علاقة العقل بآثار العلم في حياة الأفراد والمجتمعات؛ وهو الذي يضبط وجهة البحث العلمي، كما أن البعد الاجتماعي والحضاري الذي يميّز القيم العلمية يتكوّن نتيجة قدرة العقل البشري على ريادة عمليات التنمية والارتقاء (بخاري، 2021م).

من المسلّم به أن ارتباط العلم بالقيم ينظّم علاقة الإنسان بالعالم من حوله، فالقيم تحكم تقدّم العلم، وتوجّه البعد الإنساني له، ويضع العلم أمامنا الغايات والوسائل التي تحقّق طموحاتنا، ويأتي النّظام القيمي بمثابة الموجّه لاختيار ما يخدم الإنسانية ويدفعها للتقدم والرقي. كما أن المجتمع الدّولي زاد وعيه ومحاسبته وتقديره ونظرته للعلم وآثاره. ويشهد التاريخ على أن الأنساق القيمية كانت ولا تزال من أهم عوامل نهوض الأمم أو ضعفها وانهيارها (الموجي، 2016).

مصادر القيم:

تتباين مصادر القيم وتختلف باختلاف المجتمعات والثقافات، وهناك مفكرون قدامى نسبوها إلى الفرد كما فعل السفسطائيون في المجتمع الإغريقي، فالفرد هو من يحدد الصواب

والخطأ والجميل والقبيح، وهو من يجعل للشيء قيمة في حال قبوله أو رفضه له، وآخرون يقولون إن المجتمع هو من يحدد قيمه ويخلقها ويحافظ عليها وعلى الأفراد أن يلتزموا بها مادام أنهم ارتضوها لأنفسهم. وآخرون يقولون إن مصدر القيم هو القانون الطبيعي الذي يتماشى مع الطبيعة ويتفق مع العقل، أما المسلمون فإنهم يرون المصدر الأصلي للقيم هو الدين، فهو الذي يرسم منهج حياة ملائمة للطبيعة الإنسانية، منسجما مع فطرته السوية ومغذيا لروحه، وملبيا لمتطلبات الحياة الكريمة، فلا تفقد خصائصها، ولا تفقد قيمتها، ولا تبلى مع تقادم الزمن، بل تكون صالحة لكل زمان ومكان وثابتة مستقرة بثبات الرسالة الإسلامية التي نزل بها الوحي الإلهي (الجهني، 2019م).

مفهوم القيم:

هي كل ما يعد جديرًا باهتمام الأفراد وعنايتهم لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سيكولوجية (نفسية)، وهي بشكل عام أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره، كما تحدد سلوكه وتؤثر في عمله وتعلمه (الحبيبشي، 2015م).

ويعرفها الصنيع (2013) بأنها المعايير التي توجه سلوك الفرد واستجابته للمواقف المختلفة.

وتعرفها الباحثة: بأنها مجموعة من المعايير التي توجه وتضبط سلوك الأفراد ويتم اكتسابها من مصادر دينية أو اجتماعية أو ثقافية يتشربها الأفراد ويتناقلونها من جيل إلى جيل.

أولًا: القيم العلمية

أهمية القيم العلمية

لقد تبنت وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية قضية القيم وجعلتها أساسا في بناء وتصميم المناهج التعليمية. حيث تضمنت معايير مناهج التعليم العام أربعة أبعاد: مجالات التعلم، والقيم، والمهارات، والأولويات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

وترى الباحثة أن القيم العلمية جزء من منظومة القيم بشتى مجالاتها، التي تفاوت في تصنيفها الباحثون بسبب التفاوت في فهم طبيعة ومضامين مفهوم القيم من صفات أو خصائص أو أنها أحكام ومعايير تُحدَّد من خلالها سلوكيات الأفراد وقراراتهم، أو أنها خليط من الصفات والمعايير، كما أن لكل علم قيمًا خاصة به.

كما يرى القحطاني (2017) أن أهمية القيم العلمية تتجلى في ضوء التقدم المعرفي والتقني حيث أثرت منظومة القيم في انتشار الثقافة العلمية وغرس مبادئ التعامل مع مستحدثات العلم والتقنية، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التناغم بين مبادئ المجتمع الدينية والثقافية والعلمية والأخلاقية والمجتمعية وهي التي تشكل مدى تقبل هذه المبادئ والعمل بها.
- تعد القيم العلمية من ركائز التربية والتعليم في المجتمعات الإنسانية، ويعول عليها في إنتاج المعرفة وآليات التعامل معها.
- أن تعريف المتعلمين بمنظومة القيم بصفة عامة والقيم العلمية بصفة خاصة يسهم في جعلها إطارا مرجعيا لهم في مختلف المواقف الحياتية والعملية التي توجههم، وإثراء المهارات العلمية، والإسهام بالمشاركة في القضايا العلمية وإيجاد الحلول للمشكلات البيئية.
- إثراء البحث العلمي، وتهيئة بيئة علمية تسهم في نهضة العلوم وازدهارها، وتقدير جهود العلماء.

خصائص القيم العلمية وكيفية تنميتها:

للقيم العلمية خصائص تميزها عما سواها، وحدد أبو جحجوح (2006) بعض خصائص القيم العلمية وفقا لما يلي:

- أن القيم العلمية لها أبعاد اجتماعية وتصدُر في سياق منظومة اجتماعية، وتجمع بين الجوانب العقلية والوجدانية.
- تعد القيم العلمية بمثابة قواعد عامة توجه السلوك في المواقف العلمية والحياتية، وتفصل بين ما هو مفضل ومقبول ومرفوض من السلوكيات.
- تعد القيم العلمية بمثابة الهدف والوسيلة، فهي هدف يسعى الأفراد والمجتمعات إلى تحقيقه، وهي وسيلة لتحقيق الأهداف والمقاصد العظمى.
- القيم العلمية مظاهر محسوسة قابلة للقياس ومعايير تتم في ضوئها عملية الاختيار بالقبول أو الرفض.

مراحل تنمية القيم العلمية:

وتجدر الإشارة إلى ما قرره (عبدالرضا، 2017) من أن تنمية القيم العلمية لدى المتعلمين تمر بعدة مراحل منها:

- جذب انتباه الطلبة نحو القيم العلمية باستخدام جميع الأساليب والإمكانات المتاحة.
- تقبل الطلبة للقيم العلمية بحيث تكون جزءا من السلوك والاهتمامات.
- تفضيل الطلبة للقيم العلمية بالسعي لتحقيقها في الحياة والممارسات العلمية والعملية.

- الالتزام بالقيم العلمية انطلاقا من القناعة بأهميتها والتقبل الكامل لها.

ويتعين على مطوري المناهج التعليمية العمل على تنمية وتعزيز القيم بصفة عامة والقيم العلمية بصفة خاصة لدى الطلبة من خلال محتوى المنهج، سعيًا إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لتحقيق الأهداف العامة والخاصة للمناهج الدراسية. كما ينبغي أن تكون القيم العلمية بمثابة أحد أهم الموجهات للعملية التربوية في المؤسسات التعليمية من خلال توظيف أساليب تعليمية متنوعة، وتأهيل وتدريب المعلمين وفق نظام محكم يؤطر ذلك، وعليه فإن العلاقة بين القيم والعملية التربوية والتعليمية علاقة متبادلة ويكمل كل منهما الآخر في منظومة التربية والتعليم.

القيم العلمية ومظاهرها السلوكية:

اختلف تصنيف القيم العلمية وترتيبها من باحث لآخر، تبعا للمرحلة الدراسية أو المرحلة البحثية أو التخصص العلمي، كما ركز بعض الباحثين على تصنيف القيم العلمية بناء على المظاهر السلوكية للقيم العلمية، والتي تعد نادرة ومحدودة جدا (في حدود علم الباحثة)، حيث اقتصر أغلب الباحثين على التصنيف العام والتعامل مع المجالات العامة للقيم العلمية دون التطرق إلى مظاهرها السلوكية. ومن الدراسات التي عنيت بالمظاهر السلوكية للقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في المقررات الدراسية، دراسة (خزعلي، 2009) بالأردن الذي صنف القيم العلمية بمقررات العلوم تحت ثمانية محاور وحدد لكل محور عددا من المظاهر السلوكية، وفقا لما يلي:

أولا: حب الاستطلاع: وحدد له خمسة مظاهر سلوكية: (استشارة المختصين عند تقصي المعلومات، التساؤل وطرح الأسئلة، الانتباه إلى المواقف الجديدة، الاستفسار عن جوانب المواقف الجديدة في الموضوعات والقضايا، والتعبير عن الرغبة في الحصول على معلومات جديدة).

ثانيا: الأمانة العلمية: وحدد لها أربعة مظاهر سلوكية: (كتابة الملاحظات وتدوينها، الاعتراف بفضل الآخرين، عدم نسبة أفكار الآخرين إلى نفسه، والأخذ بجميع المعلومات عند عمل التعميمات).

ثالثا: قبول النقد: وحدد له خمسة مظاهر سلوكية: (الاستماع إلى انتقادات الآخرين، الاهتمام بالانتقادات وعدم إهمالها، تحديد جوانب الاستفادة من الانتقادات، التعديل في ضوء الانتقادات، وتقبل التوجيهات والنصائح دون انزعاج).

رابعا: التأني في الحكم: وحدد له أربعة مظاهر سلوكية: (تجنب إصدار أحكام سريعة قبل التأكد منها، التغلب على الإحباطات التي يمكن أن تظهر، مواجهة العوائق التي تظهر عند إجراء نشاط علمي، والتأني عند القيام بنشاط علمي.

خامسا: أخلاقيات العلم: وحدد له ستة مظاهر سلوكية: (التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي، الابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام، عدم التعصب للآراء الشخصية، مراعاة آثار التطبيقات العلمية على المجتمع، نشر العلم وعدم إنكاره، وتقدير قيمة الوقت).

سادسا: التفكير العلمي: وحدد له خمسة مظاهر: (التحقق من صدق المقدمات للوصول إلى نتائج صحيحة، التحقق من صدق المعلومات التي تتكون منها المقدمات، اقتراح عدة فرضيات للمشكلة المطروحة، الإيمان بأهمية التجريب في التوصل إلى نتائج موثوقة، والابتعاد عن الخرافات).

سابعا: تقدير العلم: وحدد له أربعة مظاهر سلوكية: (استيعاب الصلة الوثيقة بين العلم والتقانة، الإيمان بأهمية العلم للمجتمع، إدراك فوائد العلم للبشرية، والاهتمام بالقراءة عن العلم).

ثامنا: إجلال العلماء: وحدد له أربعة مظاهر سلوكية: (الاهتمام بسير العلماء، تقدير العلماء واحترامهم، الاعتراف بدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة، والشعور بالمكانة الرفيعة للعلماء في المجتمع).

وقد عنيت بعض الدراسات بالمظاهر السلوكية للقيم العلمية مثل دراسة (الشياب، 2013) بالمملكة العربية السعودية، التي صنفت القيم العلمية ومظاهرها السلوكية في تسعة محاور وفقا لما يلي:

أولا: الأمانة العلمية: بأن يقول الفرد ما يعي، ويستوعب ما يقول بصدق.

ثانيا: التفكير العلمي: عدم قبول فكرة ما إلا إذا توافر دليل (تجريبي أو إحصائي أو منطقي) على صحتها.

ثالثا: قبول النقد: مثل ترحيب الفرد بكل فكر جديد بحيث يستند إلى أساس من المنطق يقبل المناقشة فيها وإعطاء كل رأي من الآراء حقه الكامل في التعبير عن نفسه.

رابعا: العقلانية: كالمقدرة على اختيار الآراء السائدة بذهن ناقد على أسس علمية وعقلية.

خامسا: التخطيط :ومن مظاهره السلوكية رسم خطة عمل تتضمن الأهداف ومراحل تنفيذها.

سادسا :الصداقة: ويمثلها وجود علاقات أخوية بين اثنين أو أكثر.

سابعا: الحلم :كتوجيه الفرد إلى التفكير المنظم والفعال واتخاذ القرار السليم.

ثامنا: الرغبة الملحة في المعرفة والفهم: ويمثلها التنبؤ واستخدام الأساليب العلمية في التفكير والعناية بالقراءة والاطلاع والمناقشة.

تاسعا: استخدام العلم كمادة وطريقة: كاستخدام المعرفة العلمية للوصول إلى حلول عملية للمشكلات وتفسير الظواهر وفحصها، وتطبيق المعرفة العلمية.

ثانيًا: القيم الأخلاقية

الأخلاق ضابط مهم للسلوك الإنساني، فالمجتمعات التي تتخلى عن أخلاقياتها تعمها الفوضى ويعلوها النزاع والفراق وينتشر بين أفراد هذه المجتمعات الحقد والكراهية والأزمات المتجددة التي تنهش في جسد المجتمع حتى ينهار.

مفهوم القيم الاخلاقية:

وتعرَّف القيم الأخلاقية بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا والضوابط والمعايير الخاصة التي تنظم سلوك الفرد والجماعة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وكذلك تعمل القيم الأخلاقية على ضبط أقوال وأفعال وشهوات الفرد، لأن الفرد يتصرف وفق مجموعة من المبادئ والقيم، فيسعى لتحقيق الخير ما استطاع كما يلتزم بتجنب سلوك الشر (الرومي، 2012م).

ومن خلال هذه الدراسة سأقف على بعض القيم الأخلاقية التي من الممكن أن يتوقف أمامها معلم العلوم ويوجه تلاميذه نحوها.

1. **التفاؤل**

والتفاؤل هو حسن الظن بالله والثقة بأن ما عند الله هو خير وأبقى وهو من صفات المؤمنين، فالتفاؤل أن ترى الهدف البعيد، فإذا حالت العقبات دونه وأنت مصر عليه، فأنت متفائل، والتفاؤل صفة العظماء، والتفاؤل صفة المؤمنين، والتفاؤل صفة الذين عرفوا أن الأمر بيد الله ، وصفة الموحدين، فالتفاؤل توقع الخير، والتفاؤل حسن الظن بالله، والتفاؤل أن تكون محصنًا من أن يأخذك اليأس، وفي درس العلم والتقنية، عندما نقرأ في قصص العلماء وكيف استفادوا من العديد من الحوادث وحولوها إلى تحد، أنتج العديد من الاختراعات التي أسهمت في إثراء الحياة وتسهيلها للناس وعمارة الكون، وكيف أدى اكتشاف أنواع من الفيروسات أو البكتيريا إلى اكتشاف العديد من الأمصال والعقاقير العلاجية لأمراض مختلفة، وكيف قاد الإصرار والعزيمة العلماء

للنجاح فعلماء الأجيال الماضية هم من صنعوا حاضرنا الجميل، وشبابنا هم من سيصنع المستقبل. إنها دعوة للتفاؤل بالمستقبل بأنه دائمًا أفضل (الجهني، 2019م).

2. **ثانيًا: الحلم وكظم الغيظ**

يعرف علماء النفس الغضب بأنه انفعال يشمل التأثير الجسدي بزيادة في معدل ضربات القلب وضغط الدم وزيادة في مستويات الأدرينالين، وبعضهم وضع الغضب كجزء من شجار أو حركة استجابة سريعة، لتهديد محتمل الضرر ويصبح الغضب الشعور السائد سلوكيًا، وذهنيًا وفسيولوجيا عندما يأخذ الشخص الاختيار الواعي لاتخاذ إجراءات على الفور من شأنها وقف السلوك التهديدي من قوة أخرى خارجية (خليل، 2015م).

يتضح مما سبق أنه يجب على المعلم توظيف دروس العلوم في تنمية القيم لدى المتعلم، ففي درس البراكين مثلا يحذر المعلم من الغضب وأنه لا يأتي بخير وكيف أننا لو شبهنا ثورة الغضب التي تعتري الإنسان أحيانًا بثورات البراكين وتفجر صهارتها من باطن الأرض، لما خفي على عاقل مدى الدمار الذي تسببه هذه الثورة للأرض نفسها وكذلك يفعل الغضب بالإنسان.

3. **الكرم**

الكرم من صفات الله، والكريم من أسمائه وهو الكثير الخير الجواد المعطي الذي لا ينفد عطاؤه، وهو الكريم المطلق، والكريم هو الجامع لأنواع الخير والشرف والفضائل، يقول ابن حجر: الجود في الشرع إعطاء ما ينبغي لمن ينبغي وهو أعم من الصدقة، وضده الشح الذي يعني البخل مع مزيد من الحرص (برهوم، 2009م).

ومما سبق يتبين أنه يمكن لمعلم العلوم في درس التفاعلات الكيميائية ودرس التمثيل الغذائي أن يقول للطلاب: قد تنتج العديد من التفاعلات الكيميائية طاقة يستفيد منها البشر في مختلف النواحي الحياتية، كما تنتج بعض العناصر المشعة إشاعات بشكل مستمر يستفاد منها في مجال إنتاج الطاقة، كما في اليورانيوم، والنباتات تصنع غذاءها بنفسها وتمنحه لغيرها من الكائنات الحية فتأكل منها وتلبس وتسكن، فإن المنح التي تأخذها من تسخير الله سبحانه وتعالى، هي مكونات الطبيعة للإنسان، لتعينه على أداء دوره في الحياة.

4. **النظافة**

هي فعل محبب إلى النفس سواء نظافة البدن أو الملبس أو المكان أو حتى النظافة الجسدية أو المعنوية، لما تكسبه من جمال المنظر وطيب الرائحة ونشاط البدن، وتتحقق النظافة الحسية بإزالة

الأدران والأوساخ، والنظافة المعنوية بصفاء السريرة وطيب النفس، وقد حث الدين الإسلامي عليها وجعلها واجبة عند أداء معظم العبادات، كما في الصلاة، ومستحبة في مواضع أخرى (الرومي، 2012م).

يتضح من خلال ما سبق أنه يمكن لمعلم العلوم أن يقدم قيم النظافة في درس التخلص من النفايات المشعة بالطريقة الصحيحة حيث إنها تقي من أخطار الإصابة بأمراض عديدة، وكذلك النظافة سواء في البدن أو الملبس أو المأكل أو المشرب أو المكان الذي يسكنه أو يرتاده الإنسان، حيث تجنب الإنسان مشاكل صحية عديدة كما أن لها انعكاسات نفسية على الإنسان فتجعله أكثر سعادة وأكثر ثقة بالنفس.

5. الصدق والأمانة

تعني الأمانة الصدق والإخلاص والوفاء، وقد حثَّ الدين الإسلامي على تربية النشء على الصدق والأمانة وغرس هذه الفضائل في الطفل مع حداثة سنه حتى يشب عليها، لأنه إن تربَى على الكذب؛ فلن يعرف للصدق قيمة، ولا للحق مكانة بعد ما يكبر، والأمانة كل ما يجب على المسلم أن يحفظه ويصونه ويؤديه، إنها شعوره بالمسؤولية عن كل ما يوكل إليه، وبذل الجهد في تأديته على النحو الذي يرضي الله عز وجل (الجهني، 2019م).

مما سبق يتضح أنه من خلال التجارب العملية قد تظهر للدارس نتيجةٌ خلاف النتيجة النظرية المفترضة، لذا لا بد أن يتعامل بأمانة وصدق ويذكر النتيجة كما هي، وكذلك قد يتعامل مع مواد ثمينة ونادرة، فلا بد أن يكون أمينا، فلا يأخذ ما لا حاجة له به، ولا يسرف في استخدامها، ويحرص على الاستفادة مما أتيح من مواد دون عبث أو تقصير أو تساهل أو إهمال.

6. الإيجابية

إن ما يحكم تصرفاتنا ومسلكنا في الحياة هي طريقة التفكير والتعاطي مع الأمور؛ وكي تكون الحياة إيجابية في جميع النواحي؛ لا بد أن تكون راضيا، طموحا، متفائلا، مبادرا، تواقا للبذل والعطاء أكثر من الأخذ والأنا. إن تجاوز تفكيرنا للحدود التي يعيش فيها الطالب إلى حياة الآخرين، وكيف يكون فاعلا مفيدا، ويحقق إضافة حقيقية للمجتمع هو ما يشحذ الإيجابية في نفسه (الجهني، 2019م).

يتضح مما سبق أننا في دروس النبات نجد أن النبات يحقق الإيجابية بالصورة الآنفة الذكر، فهو يحتوي على مواد يستطيع خلالها بناء غذائه ذاتيا، كما أنه يقوم بتخزين السكر الزائد عن

حاجته على هيئة نشا؛ ليستعملها النبات للنمو والاستمرار في الحياة والتكاثر، فهو كائن إيجابي منتج للغذاء ومصدر رئيس في تغذية الكائنات الأخرى، كما أنه مصدر للبهجة والسعادة، فيسر الناظرين ويبهج النفوس.

7. الصبروالمثابرة

الصبر هو التجلد وحسن الاحتمال، وأما المثابرة فهي المواظبة والمداومة، وهي النفس الطويل ومواصلة المسير نحو تحقيق الهدف مهما صادف المرء من عقبات أو مثبطات، إن المثابرة على الشيء هي بنت الإرادة وأم النجاح، فهي تحقق لك الاستمرار في العمل مع التغيير والتطوير اللازم وبذل الجهد والمحاولة المستمرة.

ويتضح من ما سبق أنه خلال إجراء التجارب العملية يحتاج الدارس إلى الصبر والمثابرة؛ للوصول إلى النتائج النهائية، حيث تمر التجارب العلمية بخطوات عدة، وقد تأخذ هذه الخطوات دقائق، أو ساعات، أو أيام؛ بل أشهرا أحيانا، أو سنوات، وأحيانا يعيد نفس التجربة مرات عديدة مع تغيير بعض المتغيرات؛ للحصول على نتائج أفضل أو مختلفة، فالعالم توماس إديسون مخترع المصباح المتوهج الكهربائي نفذ أكثر من ألف تجربة حتى حصل على النتيجة المطلوبة (برهوم، 2009م).

8. التعاون

التعاون هو مذهب اقتصادي شعاره الفرد للجماعة والجماعة للفرد، ومظهره تكوين جماعات للقيام بعمل مشترك لمصلحة الأعضاء، وللتعاون قيمة تتعدى الإنسان؛ بل تتعدى الكائن الحي إلى غيره من المخلوقات أو المواد، فكان من سنن الحياة أن سخر الله الكائنات بعضها لبعض؛ لتستمر، وجعل الإنسان يحتاج أخاه الإنسان، فكل شخص يحتاج إلى الطبيب والمهندس والمعلم والصانع والخباز، والإنسان ضعيف بنفسه قوي بإخوانه، وفي التعاون تتحقق نتائج تتعدى ما تتمناه وترجوه وتقل الخسائر، وتضعف الآلام، وتتقهقر الصعاب (الرومي، 2012م).

ومن خلال ما تم عرضه يتضح أن نشاط الحركة بعد التصادم، هو نشاط عملي يحتاج إلى شخصين على الأقل؛ للتنفيذ وإتمام التجربة بنجاح، ويحسن التطرق إلى التعاون كخلق حميد يكسب من خلاله الجميع، حيث يلتزم الجميع بتنفيذ الأدوار المنوطة بهم؛ ليحققوا سويا نجاحا واحدا، كذلك الحال في درس ارتباط العناصر، فإذا اتحدت العناصر بعضها ببعض أصبحت منتجات جديدة بصفات وخصائص مختلفة، وهو ما يستخدم في الصناعة لإنتاج معادن أكثر قوة

وصلابة، كما في منتجات الحديد والألومنيوم والذهب، فكيف الحال بالإنسان إذا تعاون مع غيره، إذن لأصبح أكثر قوة وأعلى كفاءة وجودة.

ثالثًا: القيم الإيمانية

القيم الإيمانية:

تعتبر القيم الإسلامية قيما ثابتة ومطلقة، وأنها ليست من صنع البشر، والدين الإسلامي جاء بها لتنشئة الإنسان المسلم وفقا لهذه القيم التي تتضمن الأوامر والنواهي، ومصدرها سبحانه وتعالى، واتصفت القيم الإسلامية بصفات عدة، منها -كما هو عند الآغا (2010)-:

- أن مصدرها هو الله سبحانه وتعالى وهي باقية ما دام هناك إسلام ومسلمون، لأنها مستقاة من كتاب الله وسنة رسوله.
- أنها قيم إنسانية تصلح للناس كافة، كما تراعي الواقع الذي يعيشه الناس.
- الشمولية والوضوح، وتراعي جميع جوانب حياة الناس، وتوضح جميع أمور الدنيا والآخرة.
- أنها قيم معتدلة ووسطية ومتوازنة في جميع أمور الحياة.
- أنها تتضمن بعض القيم الثابتة التي لا تتغير وفق مستجدات الحياة، كقيم العبادات، والعقيدة، ومبادئ الإسلام.

يتضح مما سبق أن القيم الأساسية الإسلامية صالحة لكافة المجتمعات، إلا أن هناك بعض القيم التي جاء بها الإسلام كقيم المعاملات سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو إنسانية ربما تحتاج إلى التغيير والتعديل حسب التغيرات والمستجدات التي تطرأ على حياة الناس، مع المحافظة على الأمور الجوهرية لتلك القيم.

وقد وردت عدة تعريفات للقيم حسب وجهة نظر العلماء والباحثين.

مفهوم القيم الإيمانية:

هي مجموعة من القوانين والأحكام التي تنبثق عن مجتمع ما، وتكون بمثابة موجهات لسلوك الأفراد، والخروج عنها أو مخالفتها يعني الخروج عن الجماعة (الخوالدة، 2009م).

إنها المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، وعلى الإنسان المسلم أن يلتزم بها وفي ضوئها يحدد توجهه في الحياة.

ويعرف فرحان (2015م) القيم الإسلامية: بأنها مجموعة الأحكام والتشريعات والمعتقدات المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية التي يتوجب على المسلم التقيد بها فكرا وسلوكا في

تعامله مع ذاته ومع الآخرين، على اعتبارها قيما ومثلا عليا مستمدة من تعاليم الإسلام كما وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية، لتساعد الإنسان المسلم على ضبط سلوكه، ولتنير له درب الهداية والصلاح والشعور بالسعادة في الدنيا والآخرة.

وتعرفها الباحثة: بأنها المثل العليا والمعتقدات والتشريعات التي تعمل كضوابط لسلوك الإنسان المسلم.

أهمية القيم الإيمانية:

يولي الدين الإسلامي القيم الإسلامية أهمية خاصة، كونها تعمل على توجيه الإنسان المسلم نحو الالتزام بمبادئ وتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية، وتكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة للإنسان المسلم معتقدا وسلوكا ومنهجًا، من خلال ضبط تصرفاته وتوجيه سلوكياته نحو عمل الخير وتجنب سلوك الشر والوقوع فيه، وتكون هذه القيم معايير ضابطة لسلوك الإنسان المسلم مع نفسه ومع الآخرين، لأن القيم الإسلامية تمثل العبادات والعقيدة والمعاملة (المزين، 2009).

الدراسات السابقة:

دراسة عبدالعزيز (2021م) بعنوان: "**مدى تركيز مقرر العلوم للصف الأول متوسط على القيم الوطنية والصحية والبيئية والاقتصادية في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتصور مقترح لآلية تعزيزها**" هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تركيز مقرر العلوم للصف الأول المتوسط على القيم الوطنية والصحية والبيئية والاقتصادية والمعززة لتقدير جهود العلماء في تطور العلوم والمعارف، في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور مقترح لتعزيزها بمقرر العلوم للصف الأول متوسط. طبقت الدراسة على كتابي الطالب وكتابي النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الجامعي 1441هـ.

واستخدم لتحليل المحتوى بطاقة محكمة من إعداد الباحثين ومعيارا لتفسير النسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :احتلت القيم البيئية المرتبة الأولى بنسبة تركيز (43%) أي بدرجة تركيز متوسطة وبتركيز صريح ومباشر إلى حد ما؛ وفي المرتبة الثانية القيم الوطنية بنسبة تركيز (23%) بدرجة تركيز منخفضة وتركيز صريح إلى حد ما، ومباشر وبشكل عشوائي وغير مؤطر منهجيا، وفي المرتبة الثالثة القيم المعززة لتقدير جهود العلماء في تطور العلوم بدرجة تركيز منخفضة جدا، حيث بلغت نسبة التركيز (17.8%) بتركيز صريح ومباشر على تقدير جهود علماء الغرب في تطور العلوم، وتهميش جهود العلماء المسلمين؛ وفي المرتبة الرابعة القيم الصحية بنسبة

تركيز (14.7%) بدرجة تركيز منخفضة جدا؛ واحتلت القيم الاقتصادية المرتبة الخامسة بنسبة تركيز (1.6%) بدرجة تركيز منخفضة جدا، مع عدم وجود إطار منهجي واضح بالمقرر لتعزيز القيم محل الدراسة. كما قدمت الدراسة تصورا مقترحا لآليات تعزيز اكتساب الطلبة للقيم التربوية في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط.

دراسة بخاري (2021) بعنوان: "**القيم العلمية ومظاهرها السلوكية بمقرر الأحياء للصف لثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية وأساليب تضمينها**"

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تركيز مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، لعام 1441هـ على القيم العلمية ومظاهرها السلوكية واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى المقرر، وأعدت بطاقة لتحليل محتوى مقرر الأحياء . وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد المظاهر السلوكية المتضمنة بالقيم العلمية العشر بالدراسة (38) مظهرا سلوكيا، ومجموع تكراراتها في مقرر الأحياء (385)، وأن المظاهر الخمسة التي حققت أعلى التكرارات كانت في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي، وكشفت النتائج عن أن مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي لم يركز على الإطلاق على أحد عشر مظهرا سلوكيا للقيم العلمية، حيث بلغت نسبة التركيز عليها (0%) وهذه المظاهر هي: عدم إهمال انتقادات الآخرين، الصبر والتجلد عند مواجهة الإحباطات، الموضوعية وتجنب التحيز في إصدار الأحكام، مراعاة آثار التطبيقات العلمية على المجتمع، تجنب الخرافات، التحقق من صدق المعطيات للوصول إلى نتائج دقيقة، الإيمان بأهمية العلم، إدراك الصلة بين الدين والعلم، العناية بالقراءة المتخصصة، إجلال العلماء واحترامهم والاعتراف بدورهم في تطوير مناحي الحياة، والأصالة في الأفكار.

دراسة الجهني (2019م) بعنوان: "**و اقع تفعيل معلم ومعلمة العلوم لمنظومة القيم في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط من وجهة نظرهم**"

كشفت الدراسة عن واقع تفعيل معلم ومعلمة العلوم لمنظومة القيم في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط بالمتوسط بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. وعرض البحث إطارًا مفاهيميًا تضمن القيم العلمية، القيم الإيمانية، القيم الأخلاقية. اعتمد البحث على المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي وطبق البحث على عينة قدرها (59) من جميع معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة العلا. واعتمد البحث في جمع البيانات على الاستبيان. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن درجة تفعيل معلم العلوم لمنظومة

القيم المتضمنة في مقرر العلوم بلغ متوسطها العام (2.70)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد حول واقع تفعيل معلم ومعلمة العلوم لمنظومة القيم.

دراسة القحطاني (2017م) بعنوان: "**القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى حيث أعدت معيارا للتحليل (أداة بحث). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الموضوعات المدرجة في كتاب الفيزياء دون التعرض لمحتوى التمارين، والمقدمات، والفهارس والصور.

وقد خلصت الباحثة إلى أن إجمالي تكرارات القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي قد بلغت (521) قيمة علمية، تفاوتت هذه التكرارات في الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني لكتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي، وحصلت قيمة تقدير العلم على أعلى نسبة؛ حيث بلغت (14.2%) مقارنة بالقيم الأخرى، بينما كانت قيمة تقدير العلماء أقل النسب حيث بلغت، (4.8%).

كما اتضح للباحثة افتقار كتاب الفيزياء للقيم العلمية عند ربطها بأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهداف المرحلة الثانوية، وأهداف مقرر الفيزياء على وجه الخصوص، كما ظهر أن الاهتمام بالقيم العلمية كان أقرب للعشوائية وبدون تخطيط مسبق للقيم العلمية المراد تعلمها والتركيز عليها، وبناء على ذلك قدمت الباحثة عددا من التوصيات لتطوير الدور الذي يقوم به كتاب الفيزياء من خلال الاهتمام بتضمين القيم العلمية بناء على أهداف واضحة يتخذها القائمون على بناء المنهج بحيث تتناسب مع معطيات العصر المعرفية والتقنية، وكذلك توزيع القيم العلمية بشكل منتظم والتركيز على القيم العلمية المفتقدة في الكتاب وذلك بزيادة تكرارها.

التعقيب على الدراسة السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة في القيم في مقرر العلوم، يتضح اهتمام كافة المناهج الدراسية بالقيم وذلك لأثرها الكبير على الطلاب والمعلمين كما أن توصيات الباحثين الذين قاموا بدراسات تختص بالقيم والمناهج الدراسية تؤكد لنا أهمية إجراء دراسات تختص بالقيم وتأثيرها على الطلاب والمعلمين.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح أن القيم تشكل جزءًا مهمًا من التكوين الوجداني والنفسي للمتعلم وقدرته على التكيف والتعامل مع الكثير من المواقف والأحداث في حياته الشخصية والاجتماعية. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح تأكيد التربويين على أهمية القيم في عملية التعلم، حيث تتكون المواقف والاتجاهات من خلال القيم التي يكتسبها المتعلم.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث بناء الأدب النظري، وخطوات تحليل المحتوى، وتصنيف القيم. فيما تتميز عن غيرها من الدراسات التي سبقتها في تناولها للقيم الإيمانية والقيم الاخلاقية والقيم العلمية في مقرر العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، لما لهذا الكتاب من أهمية كبيرة في تعزيز هذه القيم لدى الطلاب.

إجراءات البحث ومنهجه:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى منهجا للدراسة بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعة الظاهرة ودرجة تواجدها فقط، دون أن يتعدى ذلك لدراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملا وهي (9) كتب تمثل جميع مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة لجميع الفصول الدراسية الثلاثة.

أدوات البحث:

قامت الباحثة ببناء قائمة بالقيم العلمية التي يجب مراعاتها في محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للإجابة على أسئلة البحث وليتم في ضوئها بناء أدوات البحث التالية:

1. قائمة القيم العلمية في مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة.
2. بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة لجميع الفصول الدراسية في ضوء القيم العلمية.

وقد تم تحديد محتوى هذه القائمة من خلال الرجوع إلى الإطار النظري للبحث والأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالبحث الحالي.

تنفيذ البحث:

قامت الباحثة بإعداد أداة التحليل ثم بعد ذلك تحديد فئات التحليل ووحداته وصدق أدوات التحليل وثباتها كما يلي:

فئات التحليل:

حددت فئات التحليل كالتالي:

أ- القيم العلمية الرئيسة التالية: تقدير العلماء، تقدير العلم، التفكير العلمي، أخلاقيات العلم، التأني في إصدار الأحكام، تقبل النقد، الأمانة العلمية، حب الاستطلاع.

وحدات التحليل:

بعد الرجوع للدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي أمكن تحديد وحدات التحليل وذلك بجعل الموضوع وحدة التحليل بما يشمله من معلومات ومعان سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

محتوى التحليل:

تتناول عملية التحليل محتوى مقررات العلوم للصف الأول المتوسط والصف الثاني المتوسط والصف الثالث المتوسط بجميع الفصول الدراسية الثلاثة والتي تدرس خلال العامين 1444/1443هـ وعددها (9) كتب، وتتركز عملية التحليل على المحتوى العلمي الذي يُدرَس، مع استثناء مقدمة الكتب، والأنشطة، والأسئلة والفصول والفهارس.

جدول 1

توصيف كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة

الصف	الفصل الدراسي	عدد الوحدات	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الأول	الأول	2	10	128
	الثاني	2	8	144
	الثالث	2	10	153
الثاني	الأول	2	9	126

	الثاني	2	8	148
	الثالث	2	10	135
الثالث	الأول	2	10	142
	الثاني	2	9	138
	الثالث	2	9	132
المجموع	**9**	**18**	**83**	**1246**

الصدق الظاهري:

تم ذلك بعرض نتائج التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال للتأكد من أن ما تم التوصل إليه من نتائج يعتبر قيما واتجاهات متضمنة في الكتب موضوع الدراسة لبعض الوحدات من الصفوف الثلاثة، بعد الاتفاق على طريقة التحليل وضوابطه. ولحساب الصدق التلازمي، تمت الاستعانة بزميلة قامت بإجراء عملية التحليل، ثم تم تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة المتوسطة لجميع الفصول الدراسية من قبل المجموعتين. وباستخدام معادلة كوبر Copper. وقد أسفرت عملية المقارنة عن أن نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها بلغت (75.7%) وهي نسبة مقبولة علميا إذا أخذنا في الاعتبار أن مفهومي القيم غير محددين بشكل قاطع في مقررات العلوم، وهو ما يؤدي إلى صعوبة استخراج القيم التي تتضمنها الكتب الدراسية.

ثبات عملية التحليل:

للتأكد من الثبات لعملية التحليل تم حساب نسبة الاتفاق بالطريقتين التاليين:

1- ثبات التحليل باختلاف الزمن وذلك بإجراء التحليل مرتين من قبل الباحث بحيث يفصل كل مرة عن الأخرى فترة أسبوعين، وبحساب نسب الاتفاق والاختلاف بين المرتين كانت (94) وهي نسبة مقبولة علميا وتشير إلى ثبات التحليل.

2- ثبات التحليل باختلاف المحللين وقد تم ذلك بالاستعانة بزميل قام بإجراء عملية التحليل لبعض الوحدات من الصفوف الثلاثة، ثم أجريت مقارنة لأوجه الاتفاق والاختلاف بين النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المحللين، وقد تبين من عملية المقارنة أن نسبة الاتفاق بين الباحثتين هي (75.7٪)، وهي نسبة مقبولة علميا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه "ما درجة تضمين القيم العلمية في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟" تم تحليل محتوى الكتب وفقًا لمؤشرات القيم العلمية، وذلك للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية ككل في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة من خلال تحليل محتوى تلك الكتب، وحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مجالات القيم العلمية في الكتب، كما هو موضح بالجدول (2):

جدول 2

درجة تضمين القيم العلمية في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيم	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	أولًا: تقدير العلماء	51	5.23	82	7.03	160	14.01
2	ثانيًا: تقدير العلم	108	11.08	135	11.57	125	10.95
3	ثالثًا: التفكير العلمي	202	20.72	226	19.37	220	19.26
4	رابعًا: أخلاقيات العلم	54	5.54	107	9.17	64	5.60
5	خامسًا: التروي في إصدار الأحكام	21	2.15	4	0.34	4	0.35
6	سادسًا: قبول النقد	66	6.77	129	11.05	113	9.89
7	سابعًا: الأمانة العلمية	87	8.92	83	7.11	110	9.63
8	ثامنا: حب الاستطلاع	386	39.59	401	34.36	346	30.30
	القيم العلمية ككل	**975**	**100.00**	**1167**	**100.00**	**1142**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	825		696		528	
	مستوى الدلالة	0.00		0.00		0.00	

من الجدول (2) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت القيم العلمية في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (975) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (825) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مجالات القيم العلمية الثمانية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم العلمية توفرًا في الكتب هي القيم المتعلقة بحب الاستطلاع بنسبة (39.59%)، يليها القيم المتعلقة بالتفكير العلمي بنسبة (20.72%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت القيم العلمية في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (1167) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (696) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مجالات القيم العلمية الثمانية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم العلمية توفرًا في الكتب هي القيم المتعلقة بحب الاستطلاع بنسبة (34.36%)، يليها القيم المتعلقة بالتفكير العلمي بنسبة (19.37%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت القيم العلمية في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (1142) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (528) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مجالات القيم العلمية الثمانية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم العلمية توفرًا في الكتب هي القيم المتعلقة بحب الاستطلاع بنسبة (30.30%)، يليها القيم المتعلقة بالتفكير العلمي بنسبة (19.26%).

وللتوضيح أكثر تناولت الباحثة نتائج التحليل لكل بعد من أبعاد القيم العلمية الثمانية على حدة، وكما يأتي:

المجال الأول: تقدير العلماء: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال تقدير العلماء في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، ثم حساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم تقدير العلماء في الكتب، وكما هو موضح بالجدول(3):

جدول 3

درجة تضمين قيم تقدير العلماء في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	الإشادة بإنجازات العلماء	15	29.41	16	19.51	53	33.13
2	زيادة وعي الناس بمكانة العلماء العالية	9	17.65	14	17.07	27	16.88
3	الاعتراف بدور العلماء في مختلف جوانب الحياة	7	13.73	15	18.29	29	18.13
4	توضيح الصعوبات التي يواجهها العالم	9	17.65	11	13.41	11	6.88
5	عرض تاريخ بعض العلماء	11	21.57	26	31.71	40	25.00
	أولًا: تقدير العلماء	**51**	**100.00**	**82**	**100.00**	**160**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**3.61**		**7.88**		**30.63**	
	مستوى الدلالة	**0.46**		**0.01**		**0.00**	

من الجدول (3) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم تقدير العلماء في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (51) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (3.61) بمستوى دلالة (0.46) وهي أكبر من (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلماء في هذا المقرر، أي أن توزيع تلك المؤشرات متقارب في هذا الكتب.

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم تقدير العلماء في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (82) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (7.88) بمستوى دلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلماء في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة عرض تاريخ العلماء بنسبة (31.71%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم تقدير العلماء في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (160) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (30.63) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلماء في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة الإشادة بإنجازات العلماء بنسبة (33.13%).

المجال الثاني: تقدير العلم: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال تقدير العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرار والنسب المئوية، واختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم تقدير العلم في الكتب، وكما هو موضح بالجدول (4):

جدول 4

درجة تضمين قيم تقدير العلم في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
6	الاهتمام بالاطلاع المستمر على العلم	3	2.78	3	2.22	7	5.60
7	استشعار فائدة العلم	4	3.70	6	4.44	31	24.80
8	العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	3	2.78	14	10.37	0	0.00
9	تقدير الإسلام للعلم	7	6.48	4	2.96	8	6.40
10	توضيح طبيعة العلم وعملياته ومكوناته	81	75.00	105	77.78	96	76.80
11	أثر العلم في حياة الفرد والمجتمع	10	9.26	3	2.22	21	16.80
	ثانيًا: تقدير العلم	**108**	**100.00**	**135**	**100.00**	**125**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**266.67**		**366.82**		**314.09**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

من الجدول (4) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم تقدير العلم في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (108) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (266.67) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة توضيح طبيعة العلم وعملياته ومكوناته بنسبة كبيرة بلغت (75.00%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم تقدير العلم في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (135) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (366.82) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة توضيح طبيعة العلم وعملياته ومكوناته بنسبة كبيرة بلغت (77.78%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم تقدير العلم في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (125) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (314.09) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم تقدير العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة توضيح طبيعة العلم وعملياته ومكوناته بنسبة كبيرة بلغت (76.80%).

المجال الثالث: التفكير العلمي: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال التفكير العلمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، بحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم التفكير العلمي في الكتب، وكما هو موضح بالجدول(5):

جدول 5

درجة تضمين قيم التفكير العلمي في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
12	رفض الدجل والخرافات	0	0.00	3	1.33	0	0.00
13	التوصل لنتائج دقيقة من خلال التجارب	50	24.75	50	22.12	62	28.18
14	اقتراح عدة حلول وبدائل أو فرضيات للمشكلة	26	12.87	8	3.54	10	4.55

15	التحقق من مصداقية المعلومات	24	11.88	27	11.95	40	18.18
16	التفكير الناقد من خلال الأنشطة	35	17.33	41	18.14	30	13.64
17	التفكير الناقد من خلال الأسئلة	65	32.18	90	39.82	78	35.45
18	التوصل لقانون أو نظرية تفسر المشكلة	2	0.99	7	3.10	0	0.00
	ثالثًا: التفكير العلمي	**202**	**100.00**	**226**	**100.00**	**220**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**117.02**		**180.74**		**178.62**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

من الجدول (5) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم التفكير العلمي في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (202) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (117.02) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التفكير العلمي في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التركيز على التفكير الناقد من خلال الأسئلة بنسبة بلغت (32.18%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم التفكير العلمي في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (226) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (180.74) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التفكير العلمي في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التركيز على التفكير الناقد من خلال الأسئلة بنسبة بلغت (39.82%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم التفكير العلمي في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (220) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (178.62) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) د وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التفكير العلمي في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التركيز على التفكير الناقد من خلال الأسئلة بنسبة بلغت (32.18%).

المجال الرابع: أخلاقيات العلم: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال أخلاقيات العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم أخلاقيات العلم في الكتب، وكما هو موضح بالجدول (6):

جدول 6

درجة تضمين قيم أخلاقيات العلم في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
19	تقدير قيمة الوقت	0	0.00	0	0.00	0	0.00
20	نشر المعرفة للآخرين	28	51.85	62	57.94	39	60.94
21	عدم التحيز عند الحكم	6	11.11	5	4.67	6	9.38
22	تنمية التعاون والعمل الجماعي بروح الفريق	20	37.04	40	37.38	19	29.69
	رابعًا: أخلاقيات العلم	**54**	**100.00**	**107**	**100.00**	**64**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**36.37**		**97.45**		**55.88**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

من الجدول (6) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم أخلاقيات العلم في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (54) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (36.37) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم أخلاقيات العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة نشر المعرفة للآخرين بنسبة بلغت (51.85%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم أخلاقيات العلم في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (107) مرات، كما بلغت قيمة مربع كاي (97.45) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم أخلاقيات العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة نشر المعرفة للآخرين بنسبة بلغت (57.94%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم أخلاقيات العلم في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (64) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (55.88) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)

وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم أخلاقيات العلم في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة نشر المعرفة للآخرين بنسبة بلغت (60.94%).

المجال الخامس: التروي في إصدار الأحكام: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال التروي في إصدار الأحكام في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم التروي في إصدار الأحكام في الكتب، وكما هو موضح بالجدول (7):

جدول 7

درجة تضمين قيم التروي في إصدار الأحكام في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
23	التأني في تنفيذ الأنشطة	10	47.62	1	25.00	0	0.00
24	إيجاد بدائل عند وجود عوائق	0	0.00	1	25.00	0	0.00
25	الصبر حتى الانتهاء من المهمة	1	4.76	1	25.00	1	25.00
26	إصدار الأحكام بعد التأكد من صحة البيانات	10	47.62	1	25.00	3	75.00
	خامسًا: التروي في إصدار الأحكام	**21**	**100.00**	**4**	**100.00**	**4**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**17.29**		**0.00**		**6.00**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**1.00**		**0.01**	

من الجدول (7) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم التروي في إصدار الأحكام في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (21) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (17.29) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التروي في إصدار الأحكام في هذا المقرر،

ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمتا: التأني في تنفيذ الأنشطة وإصدار الأحكام بعد التأكد من صحة البيانات بنسبة بلغت (47.62%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم التروي في إصدار الأحكام في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (4) مرات فقط، كما بلغت قيمة مربع كاي (0.00) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التروي في إصدار الأحكام في هذا المقرر، ويتضح أن توزيع تلك المؤشرات متساوٍ في هذه الكتب بواقع مرة واحدة لكل قيمة.

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم التروي في إصدار الأحكام في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (4) مرات فقط، كما بلغت قيمة مربع كاي (6.00) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم التروي في إصدار الأحكام في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة إصدار الأحكام بعد التأكد من صحة البيانات بنسبة بلغت (75.00%).

المجال السادس: قبول النقد: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال قبول النقد في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم قبول النقد في الكتب، وكما هو موضح بالجدول (8):

جدول 8

درجة تضمين قيم قبول النقد في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
27	تقبل النقد والتوجيهات	0	0.00	0	0.00	0	0.00
28	التعديل في ضوء النقد والمستجدات	44	66.67	118	91.47	105	92.92
29	تحديد النقاط المستفادة من النقد	4	6.06	3	2.33	0	0.00
30	الاهتمام بالنقد ودراسته	8	12.12	3	2.33	2	1.77

31	الاستماع للملاحظات	10	15.15	5	3.88	6	5.31
	سادسًا: قبول النقد	**66**	**100.00**	**129**	**100.00**	**113**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**94.30**		**412.36**		**376.60**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

من الجدول (8) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم قبول النقد في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (66) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (94.30) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم قبول النقد في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التعديل في ضوء النقد والمستجدات بنسبة بلغت (66.67%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم قبول النقد في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (129) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (412.36) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم قبول النقد في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التعديل في ضوء النقد والمستجدات بنسبة كبيرة جدًا بلغت (91.47%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم قبول النقد في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (113) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (376.60) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم قبول النقد في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة التعديل في ضوء النقد والمستجدات بنسبة كبيرة جدًا بلغت (92.92%).

المجال السابع: الأمانة العلمية: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال الأمانة العلمية في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرارات والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم الأمانة العلمية في الكتب، وكما هو موضح بالجدول (9):

جدول 9

درجة تضمين قيم الأمانة العلمية في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
32	النظر لجميع البيانات المتعلقة عند التعميم	17	19.54	18	21.69	17	15.45
33	عدم نسبة أفكار الآخرين لغير أصحابها	0	0.00	0	0.00	0	0.00
34	ذكر أصحاب الاختراعات والاكتشافات	32	36.78	14	16.87	47	42.73
35	ربط النتائج بما توصل له السابقون	0	0.00	5	6.02	0	0.00
36	تدوين الملاحظات باستمرار	38	43.68	46	55.42	46	41.82
	سابعًا: الأمانة العلمية	**87**	**100.00**	**83**	**100.00**	**110**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**71.45**		**77.30**		**99.73**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

من الجدول (9) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم الأمانة العلمية في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (87) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (71.45) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم الأمانة العلمية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة تدوين الملاحظات باستمرار بنسبة بلغت (43.68%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم الأمانة العلمية في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (83) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (77.30) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم الأمانة العلمية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة تدوين الملاحظات باستمرار بنسبة بلغت (55.42%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم الأمانة العلمية في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (110) مرات، كما بلغت قيمة مربع كاي (99.73) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم الأمانة العلمية في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة ذكر أصحاب الاختراعات والاكتشافات بنسبة بلغت (42.73%).

المجال الثامن: حب الاستطلاع: للكشف عن درجة تضمين القيم العلمية المتعلقة بمجال حب الاستطلاع في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة قامت الباحثة بتحليل محتوى تلك الكتب، وبحساب التكرار والنسب المئوية، واستخدام اختبار مربع كاي للتحقق من توزيع مؤشرات قيم حب الاستطلاع في الكتب، وكما هو موضح بالجدول(10):

جدول 10

درجة تضمين قيم حب الاستطلاع في محتوى مقررات العلوم لصفوف المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	القيمة العلمية	أول متوسط		ثاني متوسط		ثالث متوسط	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
37	الاطلاع على المواقع العلمية للإثراء	96	24.87	98	24.44	113	32.66
38	الاستزادة المستمرة من المعلومات	5	1.30	11	2.74	4	1.16
39	الاستفسار عن جميع جوانب القضايا	10	2.59	12	2.99	0	0.00
40	رصد الجديد ودراسته	84	21.76	90	22.44	78	22.54
39	طرح الأسئلة على أهل الاختصاص	4	1.04	8	2.00	0	0.00
41	أنشطة تمهيدية وأسئلة تثير التفكير	170	44.04	166	41.40	146	42.20
42	الرجوع للمختصين أو المعلمين عند نقص المعلومات	17	4.40	16	3.99	5	1.45
	ثامنا: حب الاستطلاع	**386**	**100.00**	**401**	**100.00**	**346**	**100.00**
	قيمة مربع كاي	**440.98**		**399.29**		**467.50**	
	مستوى الدلالة	**0.00**		**0.00**		**0.00**	

من الجدول (10) يتضح الآتي:

1. مقرر أول متوسط: ظهرت قيم حب الاستطلاع في كتب علوم الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (386) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (440.98) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم حب الاستطلاع في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة وضع أنشطة تمهيدية وأسئلة تثير التفكير بنسبة بلغت (44.04%).

2. مقرر ثاني متوسط: ظهرت قيم حب الاستطلاع في كتب علوم الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (401) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (399.29) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم حب الاستطلاع في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة وضع أنشطة تمهيدية وأسئلة تثير التفكير بنسبة بلغت (41.40%).

3. مقرر ثالث متوسط: ظهرت قيم حب الاستطلاع في كتب علوم الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (346) مرة، كما بلغت قيمة مربع كاي (467.50) بمستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق في توزيع مؤشرات قيم حب الاستطلاع في هذا المقرر، ويتضح أن أكثر القيم توفرًا هي قيمة وضع أنشطة تمهيدية وأسئلة تثير التفكير بنسبة بلغت (42.20%).

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تضمين القيم العلمية في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الصف (أول متوسط – ثاني متوسط – ثالث متوسط)؟" تم استخدام اختبار مربع كاي للتحقق من دلالة الفروق في مستوى التضمين بين كتب الصفوف الدراسية الثلاثة التي تم تحليلها، وكما هو موضح بالجدول (11):

جدول 11

دلالة الفروق في تضمين القيم العلمية في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الصف.

م	القيم	أول متوسط	ثاني متوسط	ثالث متوسط	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
1	أولًا: تقدير العلماء	51	82	160	64.59	0.00
2	ثانيًا: تقدير العلم	108	135	125	3.04	0.22
3	ثالثًا: التفكير العلمي	202	226	220	1.44	0.49

4	رابعًا: أخلاقيات العلم	54	107	64	21.15	0.00
5	خامسًا: التروي في إصدار الأحكام	21	4	4	19.93	0.00
6	سادسًا: قبول النقد	66	129	113	20.89	0.00
7	سابعًا: الأمانة العلمية	87	83	110	4.55	0.10
8	ثامنا: حب الاستطلاع	386	401	346	4.28	0.12
	القيم العلمية ككل	**975**	**1167**	**1142**	**19.91**	**0.00**

من الجدول (11) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تضمين القيم العلمية ككل، وكذلك القيم الواردة في المجالات الأربعة (تقدير العلماء -أخلاقيات العلم - التروي في إصدار الأحكام - قبول النقد)، وذلك في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الصف (أول متوسط - ثاني متوسط - ثالث متوسط) لأن مستوى الدلالة في كل منها (0.00) وهي أقل من (0.05)، حيث كان أكثر التوافر لقيم تقدير العلماء في كتب الصف الثالث المتوسط، يليه الصف الثاني المتوسط، ثم الصف الثالث المتوسط، بينما كانت كتب الصف الثاني المتوسط أكثر توافرًا على القيم العلمية ككل وكذلك القيم الواردة في المجالات الثلاثة (أخلاقيات العلم - التروي في إصدار الأحكام - قبول النقد)، يليها كتب الصف الثالث المتوسط، ثم الصف الأول المتوسط.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في تضمين القيم الواردة في المجالات الأربعة (تقدير العلم - التفكير العلمي - الأمانة العلمية - حب الاستطلاع)، وهذا يعني أن توزيع تلك القيم متقارب في الصفوف الثلاثة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تم التوصية بالآتي:

1. تعزيز القيم والاتجاهات العلمية في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة من خلال التوجيه المباشر والأنشطة التطبيقية
2. تكثيف المظاهر السلوكية للقيم والاتجاهات العلمية التي كشفت الدراسة عن تدن واضح لتوافرها.

3.تضمين دليل معلم العلوم معلومات كافية حول أهمية القيم والاتجاهات العلمية وكيفية استخلاصها في كتب العلوم.

4. تدريب معلمي العلوم على مهارات الكشف عن القيم والاتجاهات العلمية لدى الطلاب وكيفية قياسها وتنميتها.

5. العمل على تحقيق التكامل بين المظاهر السلوكية لكل قيمة أو اتجاه علمي على مستوى صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة.

6. العمل على تحقيق التتابع لكل قيمة أو اتجاه علمي على مستوى صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة والمراحل الدراسية السابقة والتالية.

كما تم اقتراح البحوث والدراسات الآتية:

1- إجراء دراسات تتناول القيم والاتجاهات العلمية في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية والثانوية.

2 إجراء دراسات تتناول التكامل بين مناهج العلوم الطبيعية: الكيمياء والفيزياء والأحياء والجيولوجيا بالمرحلة الثانوية لإكساب القيم والاتجاهات العلمية.

3. إيجاد مراكز بحثية خاصة للبحث في مجال القيم ومدى تضمينها في المناهج وكيفية التضمين.

المراجع:

بخاري، فخرية عبد الرحيم. (2021). القيم العلمية ومظاهرها السلوكية بمقرر الأحياء للصف لثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية وأساليب تضمينها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(19)، 45-71.

العساف، صالح حمد. (2014). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط3). مكتبة العبيكان.

الموجي، أماني محمد سعد الدين. (2016). تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (25)، 473-513.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. *الإطار الوطني لمناهج التعليم العام*. (2017). الإصدار الأول، الرياض.

القحطاني، إبتسام محمد هادي. (2017). القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1* (4)، 186-207.

أبو جحجوح، يحيى محمد، وحمدان، محمد عبد الفتاح. (2006). القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج المدرسية للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (111)، 174-204.

الشياب، معن بن قاسم. (2013). درجة ممارسة طلبة كلية العلوم بينبع بجامعة طيبة بالسعودية للقيم العلمية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *38*(3)، 547-570.

خزعلي، قاسم محمد. (2009). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *5*(2)، 115 -135.

عبد الرضا، موفق عبد الزهرة. (2017). القيم العلمية في منهج الكيمياء الدراسي للصف السادس العلمي. *مجلة كلية التربية للبنات*، *28*(5)، 1625-1641.

الجهني، أحمد بن علي الزويد. (2019). واقع تفعيل معلم ومعلمة العلوم لمنظومة القيم في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط من وجهة نظرهم، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، *4*(16)، 184-213.

الحبيبشي، ماجد ناصر. (2015). *مسؤولية الأسرة في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الصنيع، صالح بن إبراهيم. (2013). *المدخل إلى التأصيل الإسلامي لعلم النفس* (ط.2)، مكتبة الرشد.

برهوم، أحمد موسى. (2009). *دور المعلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الرومي، عبد الرحمن بن رومي. (2012م). *تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عبد العزيز، أسامة بن إسماعيل إبراهيم. (2021). مدى تركيز مقرر العلوم للصف الأول متوسط على القيم الوطنية والصحية والبيئية والاقتصادية في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتصور مقترح لآلية تعزيزها، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (68)، 274-311.

المولي، مآرب محمد أحمد. (2015). القيم البيئية في كتاب العلوم الحياتية للصف الخامس إعدادي / الفرع العلمي في جمهورية العراق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (68)، 233-256.

القحطاني، إبتسام محمد هادي. (2017م). القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1* (4)، 186-207.

المزين، خالد محمد. (2009). *القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

فرحان، إسحق. (2015م). اتجاهات المعلمين نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. *أبحاث اليرموك، 4* (2)، 97-136.

الرشيدي، محمد حمود. (2016). *القيم الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المملكة لعربية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الخوالدة، ناصر أحمد. (2009). إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلاب التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية في الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية، 20* (22)، 65-95.

Arabic references:

Bukhārī, fkhryh ʿAbd al-Raḥīm. (2021). al-Qayyim al-ʿIlmīyah & maẓāhiruhā al-sulūkīyah bmqrr al-aḥyā' lil-ṣaff lthālth al-thānawī bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah & asālīb tḍmynhā. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 5* (19), 45-71, (in Arabic).

al-ʿAssāf, Ṣāliḥ Ḥamad. (2014). *al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-sulūkīyah* (st3). Maktabat al-ʿUbaykān, (in Arabic).

al-Mūjī, Amānī Muḥammad Saʿd al-Dīn. (2016). Taqwīm Manāhij al-ʿUlūm lil-marḥalah al-ibtidā'īyah fī ḍaw' nasaq muqtaraḥ lil-qiyam al-ʿIlmīyah bi-Miṣr. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs*. (25), 473-513, (in Arabic).

Hay'at Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. al-iṭār al-Waṭanī li-manāhij al-Taʿlīm al-ʿāmm. (2017). *al-iṣdār al-Awwal*, al-Riyāḍ, (in Arabic).

al-Qaḥṭānī, Ibtisām Muḥammad Hādī. (2017). al-Qayyim al-ʿIlmīyah al-mutaḍamminah fī Kitāb al-fīziyāʾ lil-ṣaff al-thālith bi-al-marḥalah al-thānawīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 1* (4), 186-207, (in Arabic).

Abū Jaḥjūḥ, Yaḥyá Muḥammad, wḥmdān, Muḥammad ʿAbd al-Fattāḥ. (2006). al-Qayyim al-ʿIlmīyah al-mutaḍamminah fī muḥtawayāt al-Manāhij al-madrasīyah lil-marḥalah al-asāsīyah al-Dunyā bi-Filasṭīn. *Dirāsāt fī al-Manāhij & ṭuruq al-tadrīs*, (111), 174-204, (in Arabic).

al-Shayyāb, Maʿn ibn Qāsim. (2013). darajat mumārasat ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm bi-Yanbuʿ bi-Jāmiʿat Ṭaybah bi-al-Saʿūdīyah lil-qiyam al-ʿIlmīyah min wijhat nẓhrhm. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʿUlūm al-Insānīyah), 38* (3), 547-570, (in Arabic).

Khazʿalī, Qāsim Muḥammad. (2009). manẓūmat al-Qayyim al-ʿIlmīyah al-mutaḍamminah fī kutub al-ʿUlūm lṣfwf al-marḥalah al-asāsīyah al-ūlá fī al-Urdun. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 5* (2), 115-135, (in Arabic).

ʿAbd al-Riḍā, Muwaffaq ʿAbd al-Zahrah. (2017). al-Qayyim al-ʿIlmīyah fī Manhaj al-kīmiyāʾ al-dirāsī lil-ṣaff al-sādis al-ʿIlmī. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt, 28* (5), 1625-1641, (in Arabic).

al-Juhanī, Aḥmad ibn ʿAlī al-Zuwayd. (2019). wāqiʿ Tafʿīl Muʿallim wmʿlmh al-ʿUlūm li-manẓūmat al-Qayyim fī muqarrir al-ʿUlūm lil-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ min wijhat naẓarihim, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, 4* (16), 184-213, (in Arabic).

Alḥbybshy, Mājid Nāṣir. (2015). *Masʿūlīyat al-usrah fī Tanmiyat ḥubb alāstṭlāʿ ladá al-aṭfāl* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, (in Arabic).

al-Ṣanīʿ, Ṣāliḥ ibn Ibrāhīm. (2013). *al-Madkhal ilá al-taʾṣīl al-Islāmī li-ʿIlm al-nafs* (ṭ2), Maktabat al-Rushd, (in Arabic).

Barhūm, Aḥmad Mūsá. (2009). *Dawr al-Muʿallim fī taʿzīz al-Qayyim al-īmānīyah ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah bmdynty khānywns & gharb Ghazzah min wijhat naẓar al-ṭalabah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, (in Arabic).

al-Rūmī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Rūmī. (2012). *taḥlīl al-Qayyim al-mutaḍamminah fī Kitāb lughatī al-khālidah lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ & taqwīm tadrīs al-Muʿallimīn iyyāhā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, (in Arabic).

ʿAbd al-ʿAzīz, Usāmah ibn Ismāʿīl Ibrāhīm. (2021). Madá tarkīz muqarrir al-ʿUlūm lil-ṣaff al-Awwal mutawassiṭ ʿalá al-Qayyim al-Waṭanīyah & al-Ṣiḥḥīyah & al-bīʾīyah & al-iqtiṣādīyah fī Siyāsat al-

Taʿlīm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah & taṣawwur muqtaraḥ l'ālyh taʿzīzihā, *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah & al-nafsīyah,* (68), 274-311, (in Arabic).

al-Mawlá, ma'ārib Muḥammad Aḥmad. (2015m). al-Qayyim al-bī'īyah fī Kitāb al-ʿUlūm al-ḥayātīyah lil-ṣaff al-khāmis iʿdādy / al-farʿ al-ʿIlmī fī Jumhūrīyat al-ʿIrāq. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah & ʿilm al-nafs*, (68), 233-256, (in Arabic).

al-Qaḥṭānī, Ibtisām Muḥammad Hādī. (2017m). al-Qayyim al-ʿIlmīyah al-mutaḍamminah fī Kitāb al-fīziyā' lil-ṣaff al-thālith bi-al-marḥalah al-thānawīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-nafsīyah, 1* (4), 186-207, (in Arabic).

al-Muzayyin, Khālid Muḥammad. (2009). *al-Qayyim al-akhlāqīyah al-mutaḍamminah fī muḥtawá Kitāb lughatinā al-jamīlah lil-marḥalah al-asāsīyah al-Dunyā & madá iktisāb talāmīdh al-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī la-hā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, (in Arabic).

Farḥān, Isḥāq. (2015m). Ittijāhāt al-Muʿallimīn Naḥwa al-Qayyim al-Islāmīyah fī majāl al-ʿaqā'id & al-ʿibādāt & al-muʿāmalāt kamā ḥddhā al-Imām al-Bayhaqī. *Abḥāth al-Yarmūk, 4* (2), 97-136, (in Arabic).

al-Rashīdī, Muḥammad Ḥammūd. (2016). *al-Qayyim al-Islāmīyah al-mutaḍamminah fī kutub al-lughah al-ʿArabīyah lil-marḥalah al-mutawassiṭah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, (in Arabic).

al-Khawālidah, Nāṣir Aḥmad. (2009). Is'hām Muʿallimī al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī iktisāb ṭullāb al-Taʿlīm al-thānawī lil-qiyam al-ijtimāʿīyah fī al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 20* (22), 65-95, (in Arabic).

Contents

- Effectiveness of Integrating Reciprocal Teaching and Science Stations Strategies in Teaching Science on Developing Some Science Hand Skills among Eighth Grade Female Pupils in Thamar City

  Dr. Nabeeha Saleh Abdulmoghni, Dr. Mohammed Ebrahim Al-Sani.....9
- Teachers' Attitudes toward Licensure Examination and the Available Alternatives to Teacher Evaluation

  Dr. Khaled Bin Abdulrahman Al-Awadh.....48
- University students' sustainable engagement in e-learning After the COVID–19 pandemic period from their Perspective

  Dr. Amani Abdullah Bin Jwair.....73
- Management by exception and its relationship to organizational identification of staff at educational institutions

  Dr. Mohammad Abdulrahman Fahad Alromaih,Omer Yousef Mohammed Albusime.....112
- Mechanisms for Developing Academic Leaders' Performance at King Khalid University in the Light of Administrative Excellence Standards

  Amal Abdullah Hassan Al-Bahish AlShehri, Dr. Eltayeb Mohammed Ibrahim Abdulmawla.148
- Strategic Renewal as a Key to Achieving Strategic Supremacy at the International Technology Institute in Ibb Governorate- Yemen

  Dr. Nabil Ahmed Mohammed Al-Ofiri.....194
- The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study

  Dr. Areej Ibrahim Ahmed Al-Ansari.....242
- Inclusion of Scientific Values in Science Subjects of Middle School

  Nihaya Amer Al-Asmari, Dr. Abdulrahman Bin Mohammed Bin Nafeez Al-Harthy....282

- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- **Introduction**: The research includes an introduction in which the researcher presents an overview of the research topic, its problem, objectives and significance. Also includes definitions of terms, research limitations, procedures, tools, methodology used, previous studies, and the contributions of the research.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:

- The footnotes and references are documented according to the APA System, Seventh Edition.
- Then, they shall be all arranged alphabetically, provided that (al, abu, and ibn) are not included in the arrangement. Example: "ibn Manthur" is arranged under the letter "*mem* 'M'".
- The researcher Romanizes the references after they are reviewed and approved in their final form by the journal's editorial board.

- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal ***Arts for Psychological & Educational Studies*** is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 5)

(Issue. 3)

September: 2023

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	**Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arabia)**	**Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**
Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)**	**Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Teachers' Attitudes toward Licensure Examination and the Available Alternatives to Teacher Evaluation

Management by exception and its relationship to organizational identification of staff at educational institutions

Mechanisms for Developing Academic Leaders' Performance at King Khalid University in the Light of Administrative Excellence Standards

The Extent of Educational Readiness of Using Thinking Skills Strategy among Teachers at the Ministry of Education, Saudi Arabia: A Field Study

Inclusion of Scientific Values in Science Subjects of Middle School

Volume:5- Issue.:3