ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم

مستوى جودة الحياة لدى النازحين في محافظة تعز كمؤشر للصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات

القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة

الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين

صعوبات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نجران

المجلد6 - العدد 3

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

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. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	د. هشام بني خلف (الأردن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د.يحي عبدالله يحي داديه	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (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. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. يحيى منصور بشر (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 (6)

العدد(3)

سبتمبر 2024م

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 للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث 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.
- يتجنب الباحث بكل الطرق 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**: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءًا منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.

- **مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.**
- **الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.**
- **منهجية البحث:** وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- **عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.**
- **مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.**
- **التوصيات و المقترحات.**
- **الجداول والهوامش والمراجع**
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، 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 مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كلّ بحث إلى محكّمينِ اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقابٍ علميّة عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكِّم ثالث إنصافًا للباحث، فيكون تحكيمه حاسمًا في نتيجة قبول البحث أو عدمه.

- 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 صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصي 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. ويتولى مدير 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 البحث بصورته النهائية، يتمّ إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج 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.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

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 إلى الباحث 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

- **التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم**

د. صفاء ماجد عبد الكريم يدك..... 9

- **مستوى جودة الحياة لدى النازحين في محافظة تعز كمؤشر للصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات**

د. بسمة علي عبده ثابت، د. رزيقة عبد المجيد السيد ثابت..... 44

- **القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة**

دعاء محمد أحمد بدر، منيرة خليل أحمد حميد..... 75

- **الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين**

سميا راتب عبد الرحمن بنات،د.محمد قاسم المقابلة..... 108

- **و اقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة و أثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها**

د. ميساء محمد سالم بني خلف..... 140

- **و اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود**

د. بدر بن ناصر القحطاني..... 183

- **"و اقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"**

نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب، نتاشا عمر أحمد أبو زياد..... 229

- **درجة تو افر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين**

أسيل سعيد جبرين الحسنات، مياسة يوسف محمد القطب..... 258

- **الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**

زيد عيسى حسين أبو سرحان، محمد عوض شعيبات..... 290

- **صعوبات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نجران**

د. غيداء علي صالح الزهراني..... 348

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 01/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 22/ 07/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم

د. صفاء ماجد عبد الكريم يدك*
s.Yadk@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التحيزات المعرفية للعادلي (2017)، والمقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Lear,1983). تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص ولصالح التخصصات الانسانية، ولأثر الجنس ولصالح الإناث، ولأثر المعدل وجاءت الفروق لصالح المقبول. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الخوف من التقييم السلبي على المقياس ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص ولصالح التخصصات الانسانية، ولأثر الجنس ولصالح الإناث، ولأثر المعدل وجاءت الفروق لصالح المقبول. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي، واستنادا إلى الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، الخوف من التقييم السلبي، طلبة السنة الأولى.

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ قسم علم النفس/ كلية اللغات والعلوم الإنسانية/ جامعة القصيم.

للاقتباس: يدك، صفاء ماجد عبد الكريم. (2024). التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 9-43.

© 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.v6i3.2146

OPEN ACCESS
Received: 01-07-2024
Accepted: 22-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University

Dr. Safaa Majed Yadak*
s.Yadk@qu.edu.sa

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between cognitive biases and fear of negative evaluation among first-year students at Qassim University. Students registered for the academic year 2023/2024 (No. 299) participated in the study. The researcher applied the cognitive biases scale of Al-Adli (2017), and the short scale of fear of negative evaluation (Lear, 1983).The results showed "mean" level of cognitive biases among students in the measured fields and the overall scale. and the results showed that there were statistically significant differences in the level of cognitive biases due to the variables of gender and track and rate variable. The results showed "mean" level of fear of negative evaluation on the overall scale. The results also showed statistically significant differences in the level of fear of negative evaluation attributed to the variables of gender, path and rate.

key words: Cognitive biases, fear of negative evaluation, first-year students.

*Associate Professor of Educational Psychology\ Department of Psychology\ College of Languages and Humanities \ Qassim University/ ksa.

Cite this article as:: Yadak, Safaa Majed. (2024). **Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(9) 9-43

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2146

مقدمة الدراسة

من المتعارف عليه أن التعليم له أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة والطالب الجامعي خاصة، فهو من الوسائل التي تساعد على تكوين مستقبله، وتعتبر المرحلة الجامعية من أكثر المراحل أهمية في حياة الطالب، حيث تلعب دوراً رئيساً في صقل شخصيته، فمن أهم سمات النجاح بالنسبة للطالب الجامعي هي: القدرة على التفكير العقلاني؛ إلا أن هناك عوامل تلعب دوراً كبيراً في التأثير على عمليات التفكير، ومنها التحيزات المعرفية التي قد تكون نتيجة للخوف من التقييم السلبي.

وبناء على ذلك؛ سلطت الدراسات السابقة الضوء على العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي، فأكدت دراسة بهلول والسميري (2022)، ودراسة إيفرايرت وآخرين (Everaet al et. 2016)، ودراسة ريد وآخرين (Reid et al, 2006) إلى وجود ارتباط وثيق بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي لدى المتعلمين الذين يعانون من قلق التقييم؛ ومن ثم تتطور لديهم أنماط تفكير سلبية مبنية على تفسيرات معرفية متحيزة؛ ذلك أن تضخيم المتعلم لأهمية النقد والتقييم الخارجي يخلق لديه شعورًا بالتهديد، ويولد التحيزات المعرفية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية منفصلة- على المستوى العربي والعالمي- إلا أن الدراسات التي تناولت التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي نادرة. أما على مستوى البيئة المحلية فلا توجد دراسات أجريت في هذا المجال- حسب علم الباحثة- مما عزز مبرر ات القيام بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

جاءت فكرة الدراسة الحالية نتيجة مشاهدة الباحثة لوجود أفكار سلبية ومتحيزة عند الطلبة، خاصة أثناء عمليات التقييم، كما وأثبتت نتائج بعض الدراسات: بأن التحيزات المعرفية متعلمة، وقد يكون الخوف من التقييم السلبي أحد أسباب تعلمها؛ فالتقييم السلبي ظاهرة نفسية مهمة تؤثر على حياة الطالب الجامعي بسبب الظروف التي تحتم عليه إبراز قدراته التعليمية، إذ يشعر الكثير من الطلبة بالقلق عندما يتحدثون أمام زملائهم، فتبدأ مشاعر القلق عند تركيز انتباههم على الخطر الذي يتوقعونه، فيفسرون المعلومات بطرق سلبية نتيجة لوجود صورة مشوهة عن المقيمين لهم (Hakamata et al, 2010).

وتُظهر الدراسات مثل دراسة إيفرايرت وآخرون (Everaet al et. 2016) أن التحيزات المعرفية ترتبط مع التقييم السلبي بعدد من العمليات التي يصعب التفريق بينها في كثير من الأحيان؛ أي تؤثر في الانتباه، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات السببية.

كما وأثبتت دراسة بهلول والسميري (2022)، بأن طلبة الجامعة أكثر الفئات عرضة لهذا التداخل بين الخوف من التقييم السلبي الذي قد يتسبب بالتحيزات المعرفية.

وبسبب حساسية المرحلة - طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم- وبسبب عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحثة – تناولت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين: (التحيزات المعرفية، والتقييم السلبي) في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ، ظهر الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية لإعطاء صورة حقيقية عنها بعيداً عن التخمينات والتوقعات؛ وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟
2. ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التحيزات المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟
3. ما مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟
4. ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التقييم السلبي باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟
5. ما العلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.
2. التعرف على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

3. التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المعدل) في استجابات عينة الدراسة لمستوى التحيزات المعرفية.
4. التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المعدل) في استجابات عينة الدراسة لمستوى التقييم السلبي.
5. بيان العلاقة بين التحيزات المعرفية ومستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال:

1.الأهمية النظرية

أ. إثراء الجانب النظري من خلال تزويد المكتبة العربية بإطار علمي عن متغيرات الدراسة وهي: (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية).

ب. لفت أنظار المهتمين والمسؤولين بأهمية موضوع (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية)، في المجال التربوي والتعليمي، وخاصة عند السنة الأولى. كما ويتح لهم التعرف على مفهوم الخوف من التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية بشكل أكثر عمقاً، من خلال دراستها من السياقات التربوية والتعليمية، وربطها مع بعضها لبيان طبيعة العلاقة فيما بينها، مما يعطي المهتمين صورة أكثر إثراء ووضوحاً.

2.الأهمية التطبيقية:

أ. أن كون نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق لكثير من الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية)، وبحث علاقتها بمتغيرات أخرى.

ب. لاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي ممكن أن تساعد بتوفير أدوات لقياس متغيرات هذه الدراسة، وإمكانية الاستفادة منه في البحوث المستقبلية.

ج. تمكن نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج ودورات تدريبية لطلبة الجامعة لمواجهة الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على متغيرين، هما: (الخوف من التقييم السلبي) و(التحيزات المعرفية) لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا) في جامعة القصيم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الجامعي 1445هـ-2023م.

الحدود المكانية: جميع كليات جامعة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

التحيزات المعرفية (Cognitive biases): مصطلح عام يستخدم لوصف أداء العقل البشري، والانحرافات التي تؤدي إلى تشويه في الإدراك؛ وغالبا ما تحدث هذه الأخطاء بسبب محاولة تبسيط المعلومات في ضوء الخبرات والمعارف التي يمتلكها الفرد أو التي لا يعلم غيرها أو لا يرغب في معرفة ما يتصادم معها أو يعارضها (عزيز وصالح ،2019، 254).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التحيزات المعرفية الذي استخدم في هذه الدراسة وهو مقياس التحيزات المعرفية من إعداد العادلي (2017).

الخوف من التقييم السلبي (**Fear of negative evaluation**): هو حالة من الخوف والقلق تعتري الفرد أثناء العلاقات والمواقف التي يجب عليه إظهار الأداء فيها، ويشعر بالضيق والإهانة من طريقة تقييمه من قبل الآخرين بطريقة سلبية (**Watson & Friend, 1969, 449**)

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary,1983).

طلبة السنة الأولى (**first-year students**): هو المستوى الذي يصل إليه الطالب من خلال عدد الساعات التي قطعها في خطته الدراسية، وفي هذه الدراسة هم طلبة المستوى الأول، والمستوى الثاني، بما لا يتجاوز 30 ساعة دراسية من أصل عدد الساعات الكلي للتخصص.

إطار نظري ودراسات سابقة:

يعد مفهوم التحيزات المعرفية من الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس، وقد نال اهتمام علماء النفس في الأونة الأخيرة فهو مفهوم غالبا ما يُخضع العقل البشري لقيود تعيقه عن رؤية الأشياء بشكل محايد، ويعد التحيز المعرفي أحد هذه القيود التي تنتج أثناء اكتساب المعرفة، التي تكون عرضة للخطأ في بعض الأوقات؛ فالتحيز المعرفي مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه للمدركات (العادلي، 2017، 30).

ويعرف جاردينير وريسنك (Gardenier & Resnik, 2002, 5) التحيزات المعرفية بأنها الابتعاد عن الوضوح في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها بطريقة خاطئة.

ويعرفها الحموري (2017، 5) بأنها: تلك الأخطاء الادراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي التي تمنع الفرد من التفكير بالطريقة السليمة. كما تعرف أيضاً أنها الافتراضات التي يتم أجراؤها على معلومات غير كاملة (Randall, 2012, 11).

وقد تعددت التفسيرات حول التحيزات المعرفية؛ فمنها ما يرى أن التحيزات المعرفية تحدث أثناء عملية جمع المعلومات ومعالجتها (Dvorsky, 2013, 2). أما التفسير الثاني فيرى ايزنك وكين (Eysenck, & Keane, 2010, 59) أن الأشخاص ذوي الاضطرابات النفسية يفشلون في الانتباه إلى المعلومات التي تعني لهم السلامة، وبدلاً منها يعطون وزناً معرفياً أكبر أو أولوية للمعلومات المرتبطة بالتهديد والخطر. أما التفسير الثالث فقد أشار إلى أن التحيزات المعرفية لدى الفرد ترتبط بالتوقع؛ بمعنى أنه ينجذب ويميل إلى الأشياء التي تؤيد توقعاته واعتقاداته؛ حيث يقوم الأفراد بحصر خياراتهم من خلال النتيجة المتوقعة؛ وهذا ما يفسر اختيار موقف سلوكي على موقف سلوكي آخر (فروم ، 1989، 140).

أما بهلول والسميري (2022)، فتؤكدان أن العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي تتلخص بالتركيز على شيء محدد (منبه) في البيئة المحيطة بالفرد، مع تجاهل المنبهات الأخرى؛ أي أن الأفراد الذين يعانون القلق من تقييم الآخرين يطورون نمنطاً من التفكير مبنياً على تفسيرات متحيزة مع المحيط، كما أن هذه التحيزات المعرفية تزيد من معانات الفرد وخوفه؛ فالتضخيم لأهمية ما يقال عنه من نقد وتقييم من الآخرين، يولد مشاعر التهديد لديه فيبدو ذلك

واضحاً في سلوكه، فقد يصل إلى تفسيرات غير دقيقة، واسترداد انتقائي للمعلومات السلبية عن نفسه ما يؤدي بدوره للتحيزات المعرفية.

كما أكد إيفرايرت وآخرون (Everaert et al., 2016, 727) أن التحيزات المعرفية، وعمليات تنظيم الانفعالات ترتبط بالاضطراب والقلق، فالأشخاص في هذه الحالة يعطون انتباهاً للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، ويخرجون باستنتاجات وتفسيرات سلبية للمعلومات الانفعالية أكثر من تلك الإيجابية، ويرتبط ذلك بأسباب الحالة الانفعالية السلبية وتفسيراتها وتضميناتها بشكل متكرر بدلاً من الاهتمام بالتفسيرات والمعاني الإيجابية.

كما أن الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evalu actuio) يعتبر من أنواع اضطراب القلق، ومن أعراضه الخوف من أن يكون تقييم الفرد سلبياً من قبل الآخرين، ويرتبط هذا الخوف لدى طلبة الجامعة بالمشكلات الأكاديمية، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، والخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقدمية، والخوف في أن يكون الفرد مركز انتباه الآخرين، أو تحت مراقبتهم، أو عندما يُطلب منه التحدث أمامهم (بهلول والسميري، 2022، 226).

ما يجعله يشعر بالقلق الشديد من أنه سوف يقول أو يفعل ما يجعل الآخرين ينتقدونه؛ ونتيجة لذلك نجد هذا الفرد يتجنب المواقف قدر استطاعته، وينخرط في سلوكيات تعويضية، ومراقبة ردود فعله وردود فعل الآخرين لتجنب التقييم السلبي (Hamit, 2013).

ويعرف الخوف من التقييم السلبي بأنه: حالة نفسية تعكس الخوف من تقييم الآخرين للفرد بما يرغبه أو يفضله، كما تعكس أيضاً الإحساس بالانزعاج والتهديد، وتوقعاته بأن الآخرين سوف يقيمونه سلباً، مما يقود إلى الشعور بعدم الكفاءة، والاحراج، بالإضافة إلى تجنب المواقف التي تضعه تحت الضغط (الخواجة، 2018، 84).

فالخوف الذي يمر به الأفراد عندما يجدون أنفسهم في وضع التقييم، وبغض النظر عن الأداء أو الكفاية سيجعلهم يعتقدون بأن الآخرين سيقيمونهم بشكل سلبي أو يلاحظون عيوبهم، الأمر الذي يتسبب بضيق لهم ويقودهم إلى تجنب هذه المواقف (Sunkarapalli& Agarwal,2017, 53).

وأشار Den Boer (1997) بأن الخوف من التقييم السلبي هو الخوف الذي يرتبط بمشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي مثل عدم القدرة على التفاعل أو التواصل البناء مع الآخرين أو البيئة المحيطة بالفرد كما أنه الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين (الدغيم والعجمي، 2015، 420).

وهذا يجعل لأفراد الذين يخافون من التقييم السلبي متشائمين وقلقين حول كيفية الحكم عليهم، أو ما هي الصورة التي يظهرون بها أمام الآخرين، ما يولد لديهم عدم الشعور بالثقة ويتسبب ذلك بجعلهم يبتعدون عن المكان الذي قد يكون فيه تقيماً (Iqbal& Ajmal,2018, 51).

وتوصل أناند (Anand, 2016) إلى أن الخوف من التقييم السلبي مرتبط بتركيز الانتباه إلى المعلومات التي تشكل تهديداً للصورة التي يظهر بها الفرد أمام الآخرين، والمرتبطة بالمشاعر والسلوكيات والتي تدلل على عدم الشعور بالثقة بالنفس، وبعدها يتم تقييم الذات بشكل سلبي.

كما كشفت بعض الدراسات إمكانية التدريب على ضبط الانتباه لتحويل التركيز عن المثيرات السلبية، أو التدريب على تفسير المثيرات والمواقف؛ بحيث يبتعد الفرد عن التفسير السلبي لهذه المثيرات والمواقف (Wells & Beevers, 2010). من خلال تعديل تفكير الفرد، وطريقة تقييمه للأدلة التي تستند إليها أفكاره ومعتقداته، بدلاً من الاقتصار على محاولة تفنيد عدم صحة هذه الأدلة (Peters et al., 2014).

ومن خلال البحث في المكتبة التربوية عن دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة وهو: "التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم". تبين عدم وجود دراسات تناولت الموضوع بمتغيراته –بشكل مباشر على حدّ علم الباحثة -. وبناء عليه ارتأت الباحثة تقسيم الدراسات إلى المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحيزات المعرفية وبعض المتغيرات.

المحور الثالث: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي وبعض المتغيرات.

المحور الأول: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية:

هدفت دراسة بهلول والسميري (2022)، التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية، والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا، بلغت العينة (200) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي التنبؤي، واستخدم المقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary,1983)، ومقياس التحيزات المعرفية

(العادلي، 2017)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وإلى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الخوف من التقييم السلبي التي تفسر % 52 من التباينات التي تحدث في التحيزات المعرفية، وأسهمت درجات الخوف من التقييم السلبي بنسبة % 72 في التنبؤ بدرجات التحيزات المعرفية.

وكذلك قام كل من إيفرايرت وآخرون (Everaet al et. 2016)، بدراسة ارتباط التحيزات المعرفية وعمليات تنظيم الانفعالات بالأعراض الرئيسة للاكتئاب أثناء عمليات التقييم لدى (112) طالباً منهم (101) طالبةً، تراوحت اعمارهم بين (17- 42)، وكان المتوسط العمري للعينة (21.84)، ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلى متوسطة نتيجة عمليات التقييم من جامعة جينت Ghent في بلجيكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، والأعراض الرئيسة للاكتئاب، كما أظهرت نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، وعلاقة غير مباشرة بينهما من حال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط بين التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

وقام ريد وآخرون (Reid et al, 2006)، بدراسة العلاقة الارتباطية بين ثلاثة أنواع من التحيزات المعرفية (الانتباه، والتقييم، والذاكرة) وكل من القلق والاكتئاب، وعلاقة ذلك بتفسير وتقييم المواقف، لدى عينة مكونة من (133) طفلاً وطفلةً تراوحت أعمارهم ما بين (8 إلى 14) عاماً اختيروا من مدارس مختلفة في مدينة سيدني بأستراليا. كشفت نتائج الدراسة وجود اتساق في العلاقة الارتباطية السلبية بين أنواع التحيزات المعرفية الثلاثة واضطرابات القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة؛ مما دفع الباحثين إلى التأكيد على أن التحيزات المعرفية تمتد من عملية توزيع مصادر الانتباه إلى عمليات أكثر تعقيداً مرتبطة بتفسير وتقييم المواقف، وأن هذه العمليات تشكل الأساس الذي يستند إلى الاستراتيجيات السلبية في تفسير المثيرات والأحداث البيئية التي بدورها تقف وراء كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق، والخوف، والاكتئاب.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحيزات المعرفية وبعض المتغيرات:

درسة يدك (Yadak, 2021) هدفت للكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (256) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة القصيم، استخدم في هذه الدراسة مقياس داكوبز للتحيزات

المعرفية (Scale: DCOBS Davos Assessment of Cognitive Biases) المعرب من قبل الحموري (2017)،كشفت نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح التخصص الانساني. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الأكاديمي في جميع المجالات ولصالح المستوى الأكاديمي الأدنى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين التخصص والمستوى الأكاديمي.

هدفت دراسة عزيز وصالح (2019)، للتعرف على مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة تكريت وفقاً لمتغيري النوع والتخصص، على عينة بلغت (100) طالباً وطالبةً، وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس التحيز المعرفي للياسري (2017)، ومقياس مستوى الطموح الذي أعده الجباري (2007)، ومن بين النتائج التي تم التوصل اليها أن طلبة الجامعة لديهم تحيزاً معرفياً بشكلٍ عالٍ، ولا يوجد فروق في التحيز المعرفي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، وأن طلبة الجامعة لديهم مستوى طموح، ويوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري النوع والتخصص لصالح التخصصات العلمية.

هدفت دراسة الحموري (2017)، إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (496) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب وتعديل مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale: DCOBS) الذي يقيس سبعة أنواع من التحيزات المعرفية. كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. وبينت النتائج أيضاً أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين كان مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الطموح المتدني بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية (على المقياس ككل وأبعاده الفرعية) من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

وهدفت دراسة بهيمهر وجامالي (Behimehr & Jamali,2020)، التعرف إلى التحيزات المعرفية التي تكون أثناء اكتساب المعلومات، والدور الذي تلعبه في طموح الأفرد وكيفية استخدامها، تم إجراء مقابلة مع (25) طالباً من طلبة الدراسات العليا الذين كانوا في مرحلة إعداد أطروحتهم، أشارت

النتائج إلى وجود (28) تحيزاً معرفياً في مراحل مختلفة من مراحل اكتساب المعلومات، إضافة إلى ذلك تأثرت جميع مراحل البحث عن المعلومات ببعض التحيزات المعرفية، وخلص البحث للنتيجة الآتية: قد تؤدي التحيزات المعرفية إلى عدم الوضوح في تحديد الاحتياجات من المعلومات، ومن ثم الفشل في البحث عن المعلومات الصحيحة، وسوء تفسر المعلومات، وكذلك سوء عرض المعلومات التي تم الحصول عليها نتيجة للتحيزات المعرفية عند الطلبة وهذا يلعب دوراً في مستوى طموحهم.

المحور الثالث: دراسات تناولت الخوف من التقييم وبعض المتغيرات:

سعت دراسة بوزداج (Bozdag, 2021)، إلى فحص العلاقة بين خوف الطلاب الجامعين من التقييم السلبي وميولهم الأكاديمية المضللة، استخدمت الدراسة قائمة المعلومات الشخصية، ومقياس ميول الكذب الأكاديمي، ومقياس الخوف من التقييم السلبي على عينة من تكونت من (306) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة يوزغات يوزوك في تركيا، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والأبعاد الفرعية لمقياس عدم الأمانة الأكاديمية من حيث النوع، ووجود علاقة إيجابية منخفضة المستوى بين خوف الطلاب من التقييم السلبي وميلهم إلى عدم الأمانة الأكاديمية.

في حين بينت دراسة داونينج وآخرون (Downing al et, 2020)، من خلال مقابلاتهم مع طلبة مسجلين في (9) كليات من كليات المجتمع جنوب غرب الولايات المتحدة بلغ عددهم (29) طالباً، كان الهدف من المقابلات معرفة العوامل التي تزيد من قلق الطلاب أثناء التعلم، وأثناء عمليات التقييم، والعمل على تقليلها لتوفير خبرات ناجحة تزيد من طموحهم التعليمي. ومن خلال المقابلات تم تحديد أن الخوف من التقييم السلبي كان العامل الأساس الكامن وراء قلق الطلاب. خضع الطلاب إلى برنامج التعلم النشط، أشارت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي والقلق لدى طلاب كليات المجتمع قد انخفض عندما أدرك الطلاب أن أنشطة التعلم النشط قد عززت تعلمهم من خلال تزويدهم بطرق متعددة للتعلم، وأتاحت لهم فرصة التعلم من الآخرين وتحسن الطموح، وتحييد النظرة السلبية لمن يقوم بعملية تقييمهم.

كما وهدفت دراسة الجباري والدوري (2019)، إلى التعرف على مستوى قلق التقييم وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية والعلوم الإنسانية وفق متغير النوع، تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً، بواقع (100) طالب و(100) طالبة، ولهذا الغرض أعدت الباحثتان

مقياساً لقلق التقييم يتكون من (40) فقرةً معتمدة على الدراسات السابقة في إعداده، كما وتبنت الباحثتان مقياس الجبوري (2002) لقياس مستوى الطموح الأكاديمي، الذي تكون من (25) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.

وهدفت دراسة الخواجة (2018)، التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والضغط النفسي لدى عينة من الطلبة مكونة من (157) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة نزوى منهم (87) طالباً، و (70) طالبةً، تم اختيارهم بشكل عشوائي، بينت نتائج الدراسة أن مستوى الخوف من التقييم السلبي أعلى لدى المجموعة ذات الضغط النفسي الأعلى مقارنة بالمجموعة ذات الضغط النفسي الأدني، كما وتقترن الزيادة في الخوف من التقييم السلبي بنقص فرص التعلم، كما وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الخوف من التقييم السلبي حسب النوع (ذكر، أنثى)، وأن هذا المستوى أعلى لدى الطالبات منه لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الدغيم والعجمي (2015)، إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى عينة من طالبات الجامعة بلغ عددهم (128) طالبة جامعية، استخدم الباحثان مقاييس الكفاءة المهنية، ومقياس الطموح، واختبار الخوف من التقييم السلبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات المعلمات المتفوقات، وغير المتفوقات في الكفاءة المهنية، ومستوى الطموح، في حين لم توجد فروق بينهم في الخوف من التقييم السلبي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة المهنية ومستوى الطموح، وعلاقة سالبة بين الكفاءة المهنية والخوف من التقييم السلبي، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال مستوى الطموح.

وأجرى كل من لين وشين (Lin & Chen, 2013)، دراسة هدفت للتعرف على الخوف من التقييم السلبي لدى مجموعة من الطلبة المشاركين في الأنشطة الرياضية، تكونت عينة الدراسة من (224) مشاركاً ومشاركة من أربع جامعات من الجامعات التايونية، بواقع (114) طالبةً، و (110) طالباً. أظهرت النتائج أن تصور الطلاب المشاركين في الأنشطة الرياضية للضغوط الناتجة عن التقييم من قبل الآخرين يؤثر في أدائهم وطموحهم الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، حيث أن خوف الطالبات من التقييم السلبي أعلى من خوف الطلاب؛ الأمر الذي يحد من طوح الطالبات مشاركتهن في الأنشطة الرياضية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، والمتعلقة بمتغيرات الدراسة، لم تجد الباحثة وفرة في الدراسات العربية أو الاقليمية أو الأجنبية تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، وهذا يعتبر داعماً للقيام بالدراسة الحالية؛ حيث جمعت الدراسة بين متغيرات (الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات) لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

اختيار العينة من طلبة الجامعة كان متوافقاً مع الدراسات السابقة بمحاورها الثلاث بإستثناء دراسة ريد وآخرون (Reid et al, 2006) فقد جاءت على عينة من الأطفال أعمارهم ما بين (8 إلى 14) عاماً.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في المنهجية المتبعة وفي الأساليب الإحصائية المستخدمة وفي تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي وهو المنهج العلمي المناسب ويفي بأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

1. **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا) في جامعة القصيم، المسجلين في العام الجامعي 2023/2022م.

2. **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (299)، طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1)، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، والمعدل.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والمعدل

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	**126**	**%42.1**
	أنثى	**173**	**%57.9**
	المجموع	299	%100
التخصص	علمي	**128**	**%42.8**
	إنساني	**171**	**%57.2**
	المجموع	299	%100
المعدل	ممتاز	**63**	**%21.1**
	جيد جداً	**82**	**%27.4**
	جيد	**99**	**%33.1**
	مقبول	**55**	**%18.4**
	المجموع	299	%100

ثالثاً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها سيتم اعتماد الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس التحيزات المعرفية:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياساً يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو مقياس العادلي (2017). وقد استندت الباحثة التي قامت بإعداد المقياس على نظرية التوقع لفروم (1964)، ويتكون المقياس من (41)، فقرة وتقيس فقرات المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد ضمن أربعة مجالات رئيسة وهي كما يأتي (العادلي، 2017):

الأحكام غير المنطقية: وهي أفكار لا منطقية يحكم الفرد من خلالها على الأحداث والظروف بطريقة تخلو من المنطق السليم؛ كإسناد الرأي إلى الصدفة أو إلى شيء غير ذي صلة، بدلاً من الأدلة الصحيحة المتوافر.

التوقعات الذاتية الشخصية: ويقصد بها مجموعة من الآراء والمعتقدات ذات الطابع المعرفي المتحيز، الذي يرفض قبول التنوع في البدائل، ويفسر الأحداث على هواه ومعتقداته الشخصية.

تشوه الإدراك الحسي: ويقصد به الاستجابة المشوهة للمدركات البصرية والسمعية والحسية؛ مما ينسحب على تفسير المواقف بصورة سلبية وخاطئة والتي تعمل على إعاقة الأحكام الموضوعية معتمدة على الظن والاحتمالية .

العجز النفسي: شعور الفرد بالافتقاد للدعم النفسي وعجزه عن وضع الخطط والأهداف واتخاذ القرارات، بحيث يقوده ذلك للاستسلام وعدم الرغبة بالمحاولة مرة أخرى.

الصدق والثبات لمقياس التحيزات المعرفية في الدراسة الحالية:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (70) طالباً وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.83)، ومع المجال (0.37-0.89)، والجدول (2)، يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.76**	.67**	15	.53**	.56**	29	.62**	.63**
2	.89**	.83**	16	.73**	.76**	30	.57**	.63**
3	.71**	.55**	17	.71**	.77**	31	.68**	.72**
4	.82**	.72**	18	.85**	.66**	32	.37*	.61**
5	.65**	.63**	19	.77**	.64**	33	.80**	.65**
6	.59**	.46*	20	.68**	.47**	34	.69**	.71**
7	.77**	.68**	21	.55**	.58**	35	.69**	.68**
8	.75**	.58**	22	.76**	.76**	36	.73**	.51**
9	.68**	.68**	23	.85**	.79**	37	.75**	.73**
10	.73**	.56**	24	.52**	.63**	38	.83**	.75**
11	.82**	.68**	25	.53**	.61**	39	.75**	.70**
12	.82**	.76**	26	.55**	.69**	40	.79**	.64**
13	.78**	.53**	27	.66**	.42*	41	.68**	.53**
14	.67**	.74**	28	.56**	.55**			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3)، يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الأحكام غير المنطقية	التوقعات الذاتية الشخصية	تشوه الإدراك الحسي	العجز النفسي	مقياس التحيزات المعرفية
الأحكام غير المنطقية	1				
التوقعات الذاتية الشخصية	.808**	1			
تشوه الإدراك الحسي	.633**	.631**	1		
العجز النفسي	.697**	.802**	.749**	1	
مقياس التحيزات المعرفية	.878**	.865**	.831**	.895**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (70) طالباً وطالبةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والجدول (4)، يبين ذلك.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأحكام غير المنطقية	**0.86**	**0.84**
التوقعات الذاتية الشخصية	**0.81**	**0.73**
تشوه الإدراك الحسي	**0.85**	**0.82**
العجز النفسي	**0.83**	**0.71**
مقياس التحيزات المعرفية	0.90	0.85

تصحيح مقياس التحيزات المعرفية:

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (41) فقرة، بسلم إجابة سباعي ويأخذ الأوزان الآتية: موافق بشدة (7) درجات، موافق (6) درجات، موافق نوعاً ما (5) درجات، محايد (4) درجات، غير موافق نوعاً ما (3) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة. وبما أن المقياس يتكون من (41) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (41) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. و(287) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

درجات القطع لمستويات مقياس التحيزات المعرفية:

الحد الأعلى للمقياس (7) - الحد الأدنى للمقياس (1)/ عدد الفئات المطلوبة (3)

(7-1)/3 =2، ومن ثم إضافة الجواب (2) إلى نهاية كل فئة

من 1.00- 3.00 قليلة

من 3.01-5.00 متوسطة

من 5.01-7.00 كبيرة

وهكذا

ثانياً: مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياساً يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو المقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي FNE-II (leary,1983)، والمطور

من مقياس واتسون وفرند (Watson& Friend, 1969)، للقلق وتقييم المخاوف، وقد تم إعداده للبيئة العربية من قبل الباحثتين (بهلول والسميري، 2022).

الصدق والثبات لمقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II في الدراسة الحالية:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (70) طالباً وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.44-0.72)، والجدول (5)، يبين ذلك.

جدول(5)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.56**	5	.44*	9	.68**
2	.72**	6	.65**	10	.50**
3	.68**	7	.56**	11	.45*
4	.45*	8	.50**	12	.59**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (70) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وبلغ (0.85)، والجدول (6)، يبين ذلك.

جدول(6)

معاملات الارتبط بين التطبيقين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	0.85	دالة عند 0.01

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والجدول (7)، يبين ذلك.

جدول(7)

معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	**0.83**	دالة عند **0.01**

تصحيح مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II:

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (12) فقرة، بسلم إجابة ثلاثي ويأخذ الأوزان الآتية: موافق (3) درجات، موافق نوعاً ما (درجتان) غير موافق (درجة). عددالفقرات السالبة هي (3) فقرات؛ وهي: (10، 7، 2). والفقرات الموجبة عددها (9) فقرات، وهي: (12، 11، 9، 8، 6، 5، 4، 3، 1). والدرجة الكلية تراوحت بين (12) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. و(36) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من الخوف من التقييم السلبي.

درجات القطع لمستويات مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II:

الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1)/ عدد الفئات المطلوبة (3)

(3-1)/3 =66، ومن ثم إضافة الجواب (0,66) إلى نهاية كل فئة وهكذا.

من 1.00 -1.66 قليلة

من 1.67-2.33 متوسطة

من 2.34-3.00 كبيرة

وهكذا

المعالجة الإحصائية:

1. تم الاعتماد على برنامج SPSS إصدار (27) للمعالجة الإحصائية.
2. وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة في المرتين. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha).

3. وللإجابة عن السؤال الأول والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
4. وللإجابة عن السؤال الثاني والرابع تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.
5. وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (8)، يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	التسلسل في المقياس	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الأحكام غير المنطقية	3.61	.675	متوسط
2	2	التوقعات الذاتية الشخصية	3.43	.484	متوسط
3	4	تشوه الإدراك الحسي	3.41	.676	متوسط
4	1	العجز النفسي	3.01	.550	متوسط
		مقياس التحيزات المعرفية	3.32	.585	متوسط

يبين الجدول (8)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.01-3.61)، كما أن المتوسط الحسابي لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ككل (3.32)، وجاء بمستوى متوسط. وكان مجال الأحكام غير المنطقية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.61)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال العجز النفسي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وبمستوى متوسط.

ويمكن القول بأن هذه النتيجة تكشف وجود خطر بدرجة متوسطة مرتبط بالتحيزات المعرفية التي يعمل من خلالها الفرد على تنظيم استجاباته في التعامل مع الأحداث اليومية. كما أن نسبة كبيرة من المجتمع لديهم أحكاماً غير منطقية، على الرغم من عدم ارتباط هذه الأحكاماً غير منطقية بأية اضطرابات نفسية خطيرة(Van Os et al, 2009).

كما يؤكد بيترز وآخرون (Peters et al, 2014)، أن الذين لديهم هذه الأحكاماً غير المنطقية الديهم أيضاً اضطرابات ذهنية وهم يعيشون ضمن المجتمع، ولا يبحثون عن طلب أية مساعدة متخصصة. ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة يدك (Yadak, 2021)، ودراسة الحموري (2017)، أن التحيزات المعرفية جاءت بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة. بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، في أن طلبة الجامعة لديهم تحيزاً معرفياً بشكلٍ عالٍ.

السؤال الثاني: ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التحيزات المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل والجدول (9)، يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخصص	علمي	2.94	.346	128
	إنساني	3.60	.571	171
الجنس	ذكر	3.24	.538	126
	أنثى	3.38	.612	173
المعدل	ممتاز	2.81	.301	63
	جيد جداً	3.04	.299	82
	جيد	3.54	.506	99
	مقبول	3.92	.551	55

يبين الجدول (9)، تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (10)، يبين ذلك.

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص، والجنس، والمعدل على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	29.954	1	29.954	414.736	.000
الجنس	3.143	1	3.143	43.520	.000
المعدل	47.934	3	15.978	221.231	.000
الخطأ	21.162	293	.072		
الكلي	102.065	298			

يتبين من الجدول (10)، الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) فأقل تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 414.736 ، وجاءت الفروق لصالح التخصص الإنساني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التخصصات الإنسانية في مجملها تعتمد على الحفظ والتذكر الأمر الذي قد يؤدي إلى التداخل أثناء معالجة المعلومات، وهذا يقود إلى تشوه الإدراك، والتفسيرات غير المنطقية، أو ما يعرف بشكل أوسع بالتحيزات المعرفية (Van der Gaag et al., 2013). أما التخصصات العلمية فيعتمد الطلبة في دراستهم على خطوات متتابعة واضحة ومحددة للوصول إلى الحقائق، ويتطلب ذلك التركيز والمتابعة لمثيرات دون الأخرى، وبالتالي يساعد على اتخاذ قرارات تستند على أسس منطقية. وتتفق هذه النتيجة مع درسة يدك (Yadak, 2021)، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، بأنه لا يوجد فروق في التحيزات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 43.520 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وهذه النتيجة تعكس طبيعة الإناث والذكور في عزو النجاح والفشل؛ فالإناث يعزون النجاح والفشل إلى سوء الحظ، وصعوبة المهمة، بينما يعزوا الذكور فشلهم إلى عوامل مرتبطة بتدني الجهد (Beyer, 1999). وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، بأنه لا يوجد فروق في التحيزات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل، حيث بلغت قيمة ف 221.231 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول (11)، يبين ذلك.

جدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المعدل على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	2.81				
جيد جداً	3.04	.24			
جيد	3.54	.74	.50		
مقبول	3.92	*1.11	*.88	.38	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من ممتاز، و جيد جداً من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المقبول.

وهنا ترى الباحثة أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني قد يستخدمون استراتيجيات تكيفية غير فعالة، وأنهم أكثر عرضة للوقوع بالتحيزات المعرفية؛ كالتحيز في جمع المعلومات، والقفز إلى الاستنتاجات دون الاستناد إلى أدلة منطقية وكافية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يدك (Yadak, 2021)، دراسة الحموري (2017).

السؤال الثالث: ما مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (12)، يبين ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين.	2.58	.501	مرتفع
2	11	أحياناً أهتم بآراء الآخرين عني.	2.47	.575	مرتفع

3	3	أخشى من ملاحظة الآخرين لعيوبي.	2.33	.685	متوسط
4	5	أخشى ألا يو افقني الآخرون.	2.31	.545	متوسط
5	1	أنزعج من أفكار الآخرين عني، مع علمي أنه لن يحدث أي أذى لي.	2.29	.517	متوسط
6	6	أخشى اكتشاف أخطائي من قبل الآخرين.	2.15	.582	متوسط
7	8	أشعر بالقلق عند الحديث مع الآخرين حيال رد فعلهم.	2.13	.552	متوسط
8	2	أشعر بالامبالاة لو علمت أن الآخرين لديهم انطباعًا سلبياً عني.	2.09	.674	متوسط
9	7	آراء الآخرين عني لا تزعجني.	2.04	.598	متوسط
10	10	إذا علمت أن هناك من يحكم علي فلا أتأثر.	2.02	.683	متوسط
11	12	أخشى كثيراً من قول أو فعل أشياء خاطئة.	2.01	.683	متوسط
12	9	أقلق حيال ما قد يفكر الآخرون بشأني.	1.94	.616	متوسط
		الخوف من التقييم السلبي	2.20	.277	متوسط

يبين الجدول (12)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.94-2.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على "نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.58)، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرة رقم (9)، ونصها "أقلق حيال ما قد يفكر الآخرين بشأني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.94)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ككل (2.2) وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير نتائج هذا السؤال في ضوء خصائص أفراد عينة الدراسة، وهم طلبة السنة الأولى، فهم حديثوا العهد بالجامعة وبالتخصص، فقد يزداد الخوف من التقييم السلبي لهذه الفئة نتيجة الحساسية الشديدة الناشئة عن نظرات الآخرين لهم وخوفهم الذي يرتبط بمشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي مثل عدم القدرة على التفاعل أو التواصل البناء مع الآخرين أو البيئة المحيطة بهم، وهذا يجعلهم متشائمين وقلقين حول كيفية الحكم عليهم، أو ما هي الصورة التي يظهرون بها أمام الآخرين، ما يولد لديهم عدم الشعور بالثقة.

السؤال الرابع: ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التقييم السلبي باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل والجدول (13)، يبين ذلك.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخصص	علمي	2.09	.270	128
	إنساني	2.28	.256	171
الجنس	ذكر	2.16	.287	126
	أنثى	2.23	.267	173
المعدل	ممتاز	1.93	.229	63
	جيد جداً	2.11	.223	82
	جيد	2.30	.198	99
	مقبول	2.45	.191	55

يبين الجدول (13)، تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (14)، يبين ذلك.

جدول رقم (14)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص، والجنس، والمعدل على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	2.293	1	2.293	66.588	.000
الجنس	.706	1	.706	20.496	.000
المعدل	9.982	3	3.327	96.625	.000
الخطأ	10.090	293	.034		
الكلي	22.919	298			

يتبين من الجدول (14) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 66.588 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح التخصص الإنساني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء عدد من الأسباب منها: ما يتعلق بالتحضير النفسي المسبق للطالب قبل الالتحاق في التخصصات العلمية، كما أن هذه التخصصات بحاجة إلى مواصلة الاجتهاد، وإلى الفهم والحليل والتفسير، واستخدام الأساليب العلمية، بالإضافة إلى طريقة التدريس التي تقوم على المناقشة والحوار مع الطلاب خاصة عند استخدام المعامل والمختبرات، كما وأن التعلم القائم على المجموعات بين الطلبة، يقلل من الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، أو الخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقدمية، أو الخوف في أن يكون الفرد مركز انتباه الآخرين، أو تحت مراقبتهم، أو عندما يُطلب منه التحدث أمامهم. وهذا عكسه تماماً يكون مع طلبة التخصصات الإنسانية. ولم تجد الباحثة أي دراسة تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا السؤال.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 20.496 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

أكد (Matud,2004)، أن خوف الإناث من التقييم السلبي أعلى من الذكور؛ نظراً للحساسية الزائدة لديهن، ما يزيد من معانتهن من الضغط النفسي، وربما يلجأن إلى التجنب والإنسحاب كوسيلة لمواجهة آثار التقييم السلبي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخواجة (2018)، ودراسة لين وشين (Lin & Chen, 2013). بينما اختلفت مع نتائج دراسة بوزداج (Bozdag, 2021).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل، حيث بلغت قيمة ف 96.625 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول) 15)، يبين ذلك.

جدول (15)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المعدل على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	1.93				
جيد جداً	2.11	.19			
جيد	2.30	*.37	.19		
مقبول	2.45	*. 53	.34	.15	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (15)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممتاز من جهة وكل من جيد، و مقبول من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من جيد، ومقبول.

يرتبط هذا الخوف لدى طلبة الجامعة بمشكلات الأداء الأكاديمي، فالطلبة ذوي التحصيل المتدني أكثر تأثراً بالتقيم السلبي من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط، والسبب أن التقييم السلبي يؤثر في العديد من العمليات المعرفية كالانتباه، والتفكير الاستدلالي واتخاذ القرار ومعالجة المعلومات، وبالتالي فهو يؤثر في قدرة المتعلم على التعامل مع من حوله، وخاصة عندما يتعرض الفرد لكثير من مواقف التقييم والتي قد تكون سلبية، ويصبح من العسير تفاعل الطالب أو تجاوبه مع المواقف التعليمية، نتيجة لفشل متكرر يكون قد حصل؛ سببه الخوف من التقييم السلبي، (Rapee & Heimberg,1997). فيتغير الأداء الأكاديمي في الإتجاه المنخفض.

السؤال الخامس: ما العلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (16)، يبين ذلك.

جدول (16)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

		الخوف من التقييم السلبي
مقياس التحيزات المعرفية	معامل الارتباط ر	**.630
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	299

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

يتبين من الجدول (16)، وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التحيزات المعرفية متعلمة، وقد يكون الخوف من التقييم السلبي أحد أسباب تعلمها؛ إذ يشعر الكثير من الطلبة بالقلق عندما يتحدثون أمام زملائهم، فتبدأ مشاعر القلق عند تركيز انتباههم على الخطر الذي يتوقعونه، فيفسرون المعلومات بطرق سلبية نتيجة لوجود صورة مشوهة عن المقيمين لهم؛ فالخوف من التقييم السلبي يشعر الطالب بالتهديد، فيدفعه ذلك إلى التفكري السلبي، والانخراط فيه واستبعاد الأفكار الإيجابية، ومن ثم التعلق بالتشوهات المعرفية كوسيلة أمان لتهدئة النفس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بهلول والسميري (2022).

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية أوصت الباحثة بما يلي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على مساعدة الطلبة على التخفيف من التحيزات المعرفية الناتجة عن الخوف من التقييم السلبي.
2. أن يقوم المختصون في مجال الدراسة والبحث بتصميم برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى تحسين مستوى تجاوز الخوف من التقييم السلبي.

البحوث المقترحة:

1. إجراء المزيد من الدراسات للمساعدة في خفض التحيزات المعرفية عند الطلبة.
2. إجراء المزيد من الدراسات للمساعدة في خفض الخوف من التقييم السلبي عند الطلبة.
3. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية ضمن متغيرات أخرى.

المراجع العربية والانكليزية:

أولاً: المراجع العربية:

بهلول، نجوى. السميري، نجاح. (2022). الخوف من التقييم السلبي كمنبىء بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.13* (40). 225-238.

الجباري، جنار. الدوري، بأن. (2019). قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.26*(4). 449-426

الحموري، فراس. (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 13* (1). 1 -14.

الخواجة، عبد الفتاح. (2018). الخوف من التقييم السلبي وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلاب جامعة نزوى. *جامعة عمار ثلجي بالأغواط. 2018*(68). 83-102.

الدغيم، محمد. العجمي، محمد. (2015). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديميا. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. *كلية التربية. 3*(162). 411-436.

العادلي، عذراء. (2017). *الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة*. جامعة القادسية. كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. القادسية. العراق.

عزيز، كاظم .صالح، عامر. (2019). التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية. 10* (26). 249-272.

فروم، ارك. (1989). *الإنسان بين المظهر والجوهر. ترجمة سعد زهران، سلسة المعرفة (140)*. المجلس الوطني للثقافة والفنون. الكويت.

Arabic References

Bahlūl, Najwá. al-Samīrī, Najāḥ. (2022). al-khawf min al-Taqyīm al-salbī kmnbá' bāltḥyzāt al-maʿrifīyah ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā. Majallat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 13 (40). 225-238.

al-Jabbārī, jnār. al-Dūrī, bi-anna. (2019). Qalaq al-imtiḥān wa-ʿalāqatuhu bmstwá al-ṭumūḥ al-Akādīmī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah. Majallat Jāmiʿat Tikrīt lil-ʿUlūm al-Insānīyah. 26 (4). 449-426

al-Ḥammūrī, Firās. (2017). altḥyzāt al-maʿrifīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk wa-ʿalāqatuhā bāljns wa-mustawá al-taḥṣīl al-Akādīmī. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. 13 (1). 1-14.

al-Khawājah, ʿAbd al-Fattāḥ. (2018). al-khawf min al-Taqyīm al-salbī wa-ʿalāqatuhu bālḍghṭ al-nafsī ladá ṭullāb Jāmiʿat Nizwá. Jāmiʿat ʿAmmār Thaljī bāl'ghwāṭ. 2018 (68). 83-102.

al-Dughaym, Muḥammad. al-ʿAjamī, Muḥammad. (2015). al-kafā'ah al-mihnīyah wa-ʿalāqatuhā bmstwá al-ṭumūḥ wa-al-khawf min al-Taqyīm al-salbī ladá al-ṭālibāt almʿlmāt almtfwqāt wa-ghayr almtfwqāt akādīmīyan. Majallat al-Tarbiyah. Jāmiʿat al-Azhar. Kullīyat al-Tarbiyah. 3 (162). 411-436.

al-ʿĀdilī, ʿAdhrā'. (2017). al-Inḥiyāz al-maʿrifī wa-ʿalāqatuhu bāl'slwb al-maʿrifī (al-ʿIyānī, altjrydy) ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Jāmiʿat al-Qādisīyah. Kullīyat al-Tarbiyah. Risālat mājistīr. al-Qādisīyah. al-ʿIrāq.

ʿAzīz, Kāẓim. Ṣāliḥ, ʿĀmir. (2019). al-Taḥayyuz al-maʿrifī wa-ʿalāqatuhu bmstwá al-ṭumūḥ ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah. 10 (26). 249-272.

Frwm, ark. (1989). al-insān bayna al-maẓhar wa-al-jawhar. tarjamat Saʿd Zahrān, Silsilat al-Maʿrifah (140). al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn. al-Kuwayt.

ثانياَ: المراجع باللغة الانكليزية:

Anand, P. (2016). Happiness Explained. Human Flourishing and Global Progress. Oxford University Press.

Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. Current Psychology. 17(4). 346-358.

Behimehr. S & Jamali, H. (2020). Cognitive Biases and Their Effects on Information Behavior of Graduate Students in Their Research Projects. Journal of Information Science Theory and Practice. 8(2).18-31.

Bozdag, B. (2021). Examination of University Students Fear of Negative Evaluation and Academic Dishonesty Tendencies. Participatory Educational Research. 8 (3).176-187.

Eysenck, W. & Keane T (2010). cognitive psychology. Edition 6. Royal Holloway university of London. Uk . university college Dublin.

Downing, V. Cooper, K. Cala, J. Gin, I. & Brownell, S. (2020). Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active- Learning Science Courses. CBE- Life Sciences Education. 19 (2). 1-16.

Dvorsky, J (2013). The 12 Most Common Cognitive Biases That Prevent You from Being Rational. http://io9.com/5974468/the-most-common-cognitive-biases-that-prevent-you-from-being-rational.

Everaert, J. Grahek, I. Van den Bergh, N. Buelens, J. Duyck, W. &Koster, E. (2016). Mapping the interplay among cognitive biases. emotion regulation. and depressive symptoms. Cognition and Emotion. 31(4).726-735.

Gardenier, J. & Resnik, D. (2002). The Misuse of Statistics: Concepts. Tools. and a Research Agenda. Accountability in Research. Policies and Quality Assurance. 9(2). 65-74.

Hamit, Y. (2013). Investigation of relationship between the fear of negative evaluation and musical instrument achievement of music teacher candidates. International Journal of New Trends in Arts. Sports & Science Education.2 (3). 16-22.

Hakamata, Y. Lissek, S. Bar-Haim, Y. Britton, C. Fox, A. Leibenluft, E. Pine, D. (2010). Attention bias modification treatment: A met analysis toward the establishment of novel treatment for anxiety. Biological Psychiatry. 68(11). 982–990.

Iqbal, A. & Ajmal, A. (2018). Fear of Negative Evaluation and Social Anxiety in Young Adults. Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences. (PJPBS). 4(1). 49-57.

Leary, M . (1983). A brief Version of The Fear of Negative Evaluation Scale Personality and Social Psychology Bulletin.9.371-376.

Lin, Y. & Chen, C. (2013). Masculine versus feminine sports: The effects of peer attitudes and fear of negative evaluation on sports participation among Taiwanese college students. International Review of Social Psychology 26(4):5-23

Matud, M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. Personality and Individual Differences. 37 (7). 1401-1415.

Peters, M. Mortiz, S. Schwannauer, M. Wiseman, Z. Greenwood, K. Scott, J. Beck, A..., Garety, P. (2014). Cognitive biases questionnaire for psychosis. Schizophrenia Bulletin. 40(2). 300–313.

Rapee, R. & Heimberg, R. (1997). A cognitive- behavioral model of anxiety in social phobia. Behave Res Ther. 35(8).741-756.

Randall. K. (2012). The influence of cognitive biases on psychophysiological vulnerability to stress. University of East Anglia. Norwich medical school.

Reid, S. Salmon, K. & Lovibond, P. (2006). Cognitive biases in childhood anxiety. Depression. and aggression: Are they pervasive or specific? Cognitive Therapy and Research. 30(5): 531- 549.

Sunkarapalli, G. Agarwal, T. (2017). Fear of Negative Evaluation and Perfectionism in Young Adults. Journal of Humanities and Social Science. 22(5). 53-60.

Van der Gaag, M. Schütz, C. ten Napel, A. Landa, Y. Delespaul, P. Bak, M., ... deVan, O. Linscott, R. Myin-Germeys, I. Delespaul, P. & Krabbendam, L. (2009). A systematic review and meta-analysis of the

psychosis continuum: evidence for a Psychosis proneness-persistence-impairment model of psychotic disorder. Psychological Medicine. 39 (2). 179-195.

Wells, T. & Beevers, C. (2010). Biased attention and dysphoria: Manipulating selective attention reduces subsequent depressive symptoms. Cognition & Emotion. 24(4). 719–728.

Watson, D. Friend, R (1969). Measurement of Social Evaluative Anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 33(4). 448-457.

Yadak. safaa. (2021). Cognitive Learning Biases Among Qassim University Students and Its Relationship with Their Major and Academic Achievement Level. Multicultural Education 7(11). 350-362

أولاً: مقياس التحيزات المعرفية

رقم الفقرة	المجال/ نص الفقرة
المجال الأول/ أحكام غير منطقية	
.1	أحرص على تحقيق رغباتي مهما كان الثمن
.2	أنتقد أي فرد لا يحقق أهدافه بشكل مطلق
.3	أرفض نتائج الأعمال غير المتوقعة
.4	أتجنب أي عمل لا يتقبله الآخرون
.5	أتكل على نفسي في أغلب الأمور رغم احتمال الفشل بها
.6	أعبر عن مشاعري في المرح والمزاح دون الإكتراث لاحترام زملائي
.7	يمكن إرضاء الناس جميعاً
.8	أتقبل التعامل مع الجنس الآخر بمقدار تحقيق مصالحي
.9	أدع نجاحي وفشلي إلى الحظ
.10	أؤيد معاقبة الآخرين دون تبين الأسباب
المجال الثاني/ التوقعات الذاتية	
.11	أعتقد أن آرائي صحيحة والآخرون خطأ
.12	أتخذ القرار على أساس ما ينفعني
.13	أرى أن الكثير من فئات المجتمع يجب عدم الإنصات لرأيها
.14	أعتقد أن كثرة الصداقات تعيق منفعتي الشخصية
.15	عندما أكون فكرة عن شخص ما فإنني لا أغيرها
.16	أتمسك بقراراتي مهما كانت النتائج
.17	أتجنب المناقشات في أغلب الموضوعات التي لا تخدم مصالحي الشخصية
.18	أصر على عدم تغيير نمط حياتي مهما كانت الظروف
.19	أنا متأكد من كل أحكامي

.20	أتجنب تجربة كل جديد
المجال الثالث/ تشويه الإدراك الحسي	
.21	أرى أني فرد سيء في نظر الآخرين
.22	أعتقد أن كل ما أسمعه هو صحيح
.23	أهمل الصور التوضيحية في المقالات
.24	النقد الموجه لي يعرقل أدائي
.25	أدرك أن يأسي يقودني إلى الفشل
.26	تتأثر أنشطتي اليومية بخبرات الآخرين الفاشلة
.27	أعتقد أن ما يعجبني يعجب الآخرين
.28	خيانة البعض تشككني بالجميع
.29	أحكم على الأفراد وفق ما يراه الآخرون
.30	أفكر بسلبياتي أكثر من إيجابياتي
المجال الرابع/ العجز النفسي	
.31	أشعر بالعزلة
.32	من الصعب على تحمل مسؤولية عائلتي
.33	أظن السوء بالآخرين
.34	أشعر باليأس من المستقبل
.35	علاقتي بالآخرين دون المستوى المطلوب
.36	أجد نفسي عاجزاً عن التركيز في أي عمل أريد إنجازه
.37	أشعر بضعف قدراتي على قيادة الأمور
.38	أهمل مظهري الخارجي
.39	أشعر بالإنزعاج من الإلتزام
.40	أقصر في أداء واجباتي
.41	أشعر بالنبذ من الآخرين

ثانياً: الخوف من التقييم السلبي

رقم الفقرة	الفقرات
.1	نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين.
.2	أحياناً أهتم بآراء الآخرين عني.
.3	أخشى من ملاحظة الآخرين لعيوبي.
.4	أخشى ألا يوافقني الآخرون.
.5	أنزعج من أفكار الآخرين عني، مع علمي أنه لن يحدث أي أذى لي.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

رقم الفقرة	الفقرات
.6	أخشى اكتشاف أخطائي من قبل الآخرين.
.7	أشعر بالقلق عند الحديث مع الآخرين حيال رد فعلهم.
.8	أشعر بالامبالاة لو علمت أن الآخرين لديهم انطباعًا سلبياً عني.
.9	آراء الآخرين عني لا تزعجني.
.10	إذا علمت أن هناك من يحكم علي فلا أتأثر.
.11	أخشى كثيراً من قول أو فعل أشياء خاطئة.
.12	أقلق حيال ما قد يفكر الآخرون بشأني.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 16/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 01/ 09/ 2024م

مستوى جودة الحياة لدى النازحين في محافظة تعـــز كمؤشر للصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات

د. بسمة علي عبده ثابت*
d.bsmaali2024@gmail.com

د. رزيقة عبد المجيد السيد ثابت**
raziqamaqtary@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لدى النازحين في محافظه تعز، والكشف عن دلالة الفروق في جودة الحياة تبعاً لمتغيرات: النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، والعمل، ومكان النزوح. وتكونت العينة من (267) نازح ونازحة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة النفسية إعداد الباحثتان بعد التأكد من معاملي الصدق والثبات. وحللت البيانات إحصائياً وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة لدى النازحين في محافظة تعز مرتفع، كما توصلت إلى وجود فروق في جودة الحياة تبعاً لمتغير: المستوى التعليمي إذ ظهر أن متوسط الحاصلين على التعليم الجامعي أعلى من أقرانهم الأميين، وبالنسبة لمتغير العمل ظهرت الفروق لصالح فئة الموظفين عن أقرانهم العاطلين عن العمل. كما ظهرت فروق في متغير مكان النزوح لصالح المقيمين لدى الاقارب، وفيما يتعلق بمتغير: النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية لم تظهر فروق بين المتوسطات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: - جودة الحياة، النازحين، الصحة النفسية.

*أستاذ الإرشاد النفسي المساعد في مركز الارشاد والبحوث النفسية – جامعة تعز - اليمن
** أستاذ الإرشاد النفسي المساعد في قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة تعز - اليمن.

للاقتباس: ثابت، بسمة علي عبده؛ ثابت، رزيقة عبد المجيد السيد. (2024). مستوى جودة الحياة لدى النازحين في محافظة تعز كمؤشر للصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 44-74.

© 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.v6i3.2152

OPEN ACCESS
Received: 16-07-2024
Accepted: 01-09-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Quality-of-Life Level among Internally Displaced People in Taiz Governorate as an Indicator of Mental Health in Light of Some Variables.

Dr. Basmah Ali Abdu Thabet*
d.bsmaali2024@gmail.com

Dr. Razeqa Abdualmajid Al-sayed Thabet
raziqamaqtary@gmail.com

Abstract

The study aimed at identifying the quality level of psychological life among internally displaced people in Taiz Governorate, and the differences in quality of life based on variables such as gender, age, educational level, marital status, employment, and displacement location. The study sample consisted of 267 internally displaced people (male & female), selected randomly, assessed using a psychological life quality scale developed by this study. Utilizing descriptive methodology and statistical analysis, the results showed a high level of life quality among displaced people in Taiz Governorate. There were differences in life quality ascribed to educational level variable, with those having secondary and higher education showing higher averages compared to illiterate individuals. Regarding employment variable, differences were shown in favor of the employed category over the unemployed. Additionally, there were some differences regarding displacement location in favor of the displaced among their relatives. No significant differences were found concerning gender, age marital status variables. The study concluded with a set of recommendations and suggestions

Key Words: Life Quality, Internally Displaced people, psychological Health.

* Assistant Professor of Psychological Counselling –Center for Psychological Counselling and Research– Taiz University – Yemen.

** Assistant Professor of Psychological Counselling –Center for Psychological Counselling and Research– Taiz University – Yemen..

Cite this article as: **Thabet, . Basmah Ali Abdu** & **Thabet, Razeqa Abdualmajid Al-sayed**. (2024). **Quality-of-Life Level among Internally Displaced People in Taiz Governorate as an Indicator of Mental Health in Light of Some Variables**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 44-74.

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2152

المقدمة

مع نهاية القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة بدأ الاهتمام بالصحة النفسية وجوانب القوة في الشخصية واستثمارها لصالح تجويد حياة الإنسان وتنمية المجتمع وذلك في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي (positive psychology). (كتلو، 2011،62) إذْ أكدت الدراسات الحديثة على أن نجاح الفرد يتوقف بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات تمكنه من استثمار موارده الذاتية في التعامل مع المواقف اليومية للوصول إلى حياة أفضل (الجوالدة، 2013، 393)

ولاحظ الباحثون أن زيادة المؤشرات الإيجابية في الشخصية من :جودة الحياة، والامتنان، والتفاؤل، والأمل، والسعادة يمنع تطور المشكلات النفسية لاحقا ويرفع مستوى الصحة النفسية. (Howell, 2009, 11).

وفي ذات الإطار توصلت دراسة.(Park, Peterson 2004) و(البري،2015) إلى النتيجة نفسها إذْ أكدتا على أن ارتفاع مستوى جودة الحياة يعد معياراً للصحة النفسية ومن خصائص الشخصية السوية. (البري، 2015، 280) (Park, 2004, 605). إذ يتميز الأفراد ذوو جودة الحياة بالسعي لتحقيق أهدافهم، والاستقلالية في تحديد مسار حياتهم كما ترتبط جودة الحياة النفسية بالإحساس بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية (أبو حلاوة، 2010، 5) وبرقي مستوى الإدراك والتعامل والقدرة على التحكم والسيطرة على الانفعالات السلبية، وتقييم مختلف جوانب الحياة (أبراهيم، عبد الرحيم، 2007، 177) وأضاف Diener ،2000 بأنهم يتمتعون بالتفاؤل ويتسم سلوكهم بالإيجابية والرضا عن تفاعلاته الاجتماعية، واستثمار الوقت، والشعور بالثقة رغم قسوة بعض خبرات الحياة. (Diener, 2000, 40) ومن الخبرات القاسية التي قد يمر بها الإنسان خبرة النزوح القسري والبعد عن الأهل والتي تمثل أحد أسباب انتشار بعض الاضطرابات والمشكلات والأزمات فالنزوح يمثل تغييراً جذرياً في الحياة ويولد الخوف والشعور بضياع المستقبل، وفقدان الأمل (النعيمي، 2007، 7)

ويخف تأثير هذه التجربة في حال تمتع الفرد بجودة الحياة إذ أكد(Diener وآخرون 1999) في دراساتهم لجودة الحياة بأنها ترتبط بشعور الفرد بقدرته على السيطرة على أحداث الحياة والشعور بأن لحياته معنى وقيمة وأنه يمتلك علاقات اجتماعية إيجابية تمثل مصدر دعم بالنسبة له. (Diener et al, 1999, 290)

ونظرا لأهمية جودة الحياة Quality of life أصبح هذا المتغير محط تركيز العديد من الدراسات (Diener, 1995, 549) ورغم ذلك لا تزال دراساته شحيحةفي بلادنا لذا حرصت الباحثتان على تناول هذا الموضوع ضمن مجتمع النازحين نظراً لحداثة الموضوع وتجربة النزوح ذاتها في مجتمعنا اليمني والبحثي في العصر الحديث.

المشكلة

يرتبط مفهوم جودة الحياة النفسية بحياة الإنسان كاملةً إذ يشمل الجانب الصحي والاستقرار الأسري والمهني وعلاقاته الاجتماعية، وفي ظل واقع الحرب الذي تعيشه بلادنا وما نتج عنها من تجارب قاسية ومريرة منها: النزوح الذي أُجبر فيه بعض الأفراد - بشكل مفاجئ - على مغادرة ديارهم وترك المكان الذي وجدوا ذواتهم فيه، وانتقلوا إلى بيئة أخرى ومصير مجهول فاقدين بذلك الكثير من نعيم الاستقرار الذي كانوا في ظله. وهذا ما قد يوقعهم في العديد من الضغوط والمشكلات النفسية.

لذا تسعى الباحثتان إلى تناول جودة الحياة النفسية كموضوع حديث في مجتمعنا البحثي في ظل مجتمع النازحين الذي تصدر قائمة المشكلات الناتجة عن الحروب، ويمثل الاهتمام المتزايد به رغبة ملحةً لتقليل الآثار السلبية، وعلى رأس هذه الآثار الاضطرابات النفسية التي يتطلع العاملون في المجال النفسي إلى التخفيف من آثارها لتحسين حياة الفرد.

وفي هذا الصدد يمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: إلى أي مدى يتمتع النازحون في محافظة تعز بجودة الحياة النفسية؟ وما هي الفروق في جودة الحياة تبعاً لمتغير: (النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، والعمل، ومتغير مكان النزوح)؟

الأهداف

هدفت الدراسة الحالية إلى الآتي:

- ✓ التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لدى النازحين في محافظه تعز.
- ✓ التعرف على الفروق في جودة الحياة لدى النازحين تبعاً لمتغير: (النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، والعمل، ومتغير مكان نزوح) .

الأهمية

للدراسة الحالية أهميتين:

- **أهمية نظرية**: تتمثل في دراسة متغير جودة الحياة كونه أحد المتغيرات الحديثة في علم النفس الإيجابي، وفي مجتمع البحث اليمني والعربي، وتزداد أهميتها في ندرة البحوث اليمنية والعربية ذات الصلة بالعينة، إذ تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة في تناولها للنازحين، إذ وجدت الباحثتان - بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في البيئة اليمنية - غياب الدراسات التي طبقت على مجتمع الدراسة الحالية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان - رغم توسع ظاهرة النزوح في العصر الحالي وتنوع أسبابها.
- **أهمية تطبيقيه:** تكمن في الأداة المستخدمة فيها، إذ تم بناء مقياس لجودة الحياة بما ينسجم والبيئة اليمنية وأهداف الدراسة، إضافة إلى كون الدراسة الحالية تناولت أحد أسباب الاضطرابات النفسية وتسعى إلى توثيقها للجهات الحكومية والمهتمة بموضوع الدراسة ومجتمعه، وتعرف الباحثين بأحد المجالات الحديثة في المجال البحثي والتطبيقي .

تعريف المصطلحات

جودة الحياة

تعددت تعريفات جودة الحياة وتنوعت رغم حداثة هذا المتغير في علم النفس الإيجابي من هذه التعريفات، الآتي:

تعريف عويس (2006) بأنها: الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأهمية ما يملك، مهما كان ضئيلاً، ويستمتع به، وهو نتاج خبرة الفرد ورضاه عن إمكاناته (عويس، 2006، 21).

ويعرفها دانيش وستفن(Danish. Steven 1997) بأنها: مجموعة من السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع الذات ومع الآخر، وتكوين علاقات إيجابية، مع القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة وحسن التفكير، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير وتفادي حدوث الأزمات (Danish , Steven, 1997, 25)

وتعرفه منظمة اليونيسكو(1983) بأنه: مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة التي يدركها الفرد ويتسع ليشمل الإشباع المادي والمعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته ولحاجاته الأساسية. (عزب، 581,2004).

وتتبنى الباحثتان تعريف منظمة الصحة العالمية التي عرفته بأنه:" إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة التي ينتمي إليها واتساق القيم التي يعيش فيها، وتطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، وحالته النفسية، وعلاقاته الاجتماعية، واعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة (Whoqol Group, 1995, 2).

الصحة النفسية

هي حالة عقلية انفعالية سلوكية إيجابية دائمة نسبياً، تبدو في أعلى مستوى من التوافق النفسي والاجتماعي والبيولوجي، حين يتفاعل الفرد مع محيطه الداخلي والخارجي، وحين تقوم وظائفه النفسية بمهماتها بشكل متناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية (ملحم، 2007، 25).

ويعرفها (Lynch,2006) بأنها: حالة عقلية انفعالية مركبة دائمة نسبيا، يشعر فيها الفرد بأن كل شيء على ما يرام والشعور بالسعادة مع الذات والآخرين يرافقها الشعور بالرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل والإقبال على الحياة، وليس مجرد غياب المرض(Lynch, 2006, 3).

النازحين وردت العديد من التعريفات المتعمقة بالنازحين منها التعريفات الآتية:

تعريف جلبي (2001) الذي عرفه بأنه: أحد أنواع الهجرة، وتسمى الهجرة الاضطرارية، ينتقل فيها الأفراد من مكان إقامتهم الأصلية إلى أماكن أخرى بديلة، خشية تعرض حياتهم للخطر نتيجة للظروف الطبيعية المتمثلة بكوارث الزلازل والفيضانات أو الحروب ... إلخ (جلبي، 2001، 214).

تعرف لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة للنازحين بأنهم: مجموعة أشخاص أجبروا على مغادرة منازلهم أو مناطق إقامتهم المعتادة بهدف تجنب الصراعات المسلحة وانتهاك حقوق الانسان أو الكوارث الطبيعية أو الإنسانية ولم يعبروا حدود دولتهم المعروفة دولياً .

وعرفتهم مفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين بأنهم: أشخاص أكرهوا على الهروب أو ترك منازلهم أو أماكن إقامتهم نتيجة اندلاع الحروب أو العنف أو النهب أو الكوارث الطبيعية دون أن يعبروا الحدود الدولية لدولة أخرى (إبراهيم، ب/ت، 15).

حدود البحث

يتناول البحث الحالي متغير جودة الحياة كأحد المتغيرات الحديثة في علم النفس الإيجابي، وطبقت أداته عام 2024م على النازحين الى محافظة تعز منذ عام (2015-2024م) وممن تقع أعمارهم بين (25-45)

الإطار النظري

الجذور التاريخية لجوده الحياة .

أخذ مفهوم جودة الحياة مكانه في الوسط العلمي في الدول المتقدمة كما يشير Harman في منتصف الستينيات من القرن العشرين، وفي 1973 اتسع المفهوم ليشمل أكثر من مجرد الشعور برفاهية العيش داخل المجتمع، إذ جعل من أهدافة: مساعدة الناس على تحقيق طموحاتهم واختيار نمط حياة مثالية، وفي (1985) توسعت الدراسات لتشمل الدراسات الأكاديمية التي تبحث في جودة الحياة بشكل كبير، وبدأ استخدامه بطريقة منهجية منظمة، إذ وجدت العديد من الدراسات والبحوث الأكاديمية في الأدب العلمي تحتوي على مصطلح جودة الحياة في عناوينها (Galloway et al, 2005 ,7).

وفي عام (1999) توصل دينير وآخرون في دراستهم النفسية في مجال جودة الحياة إلى أنها ترتبط بمحاولة رصد " كيف يدرك أو يقدر الناس مختلف جوانب الحياة النفسية، وإلى أي مدى يشعر الناس بقدرتهم على السيطرة على الحياة وامتلاكهم العلاقات الاجتماعية الإيجابية المتبادلة مع الآخرين "، مشيرين بذلك إلى أن هذا المنظور يسمى منظور جودة الحياة النفسية، وهو أحد موضوعات الصحة النفسية.(أبو حلاوة، 2010، 3).

وفي الألفية الثالثة انتشرت البحوث والدراسات الأجنبية والعربية انتشارا واسعا، مستهدفةً كل الفئات من الطفولة إلى الشيخوخة وجميع المجالات الاجتماعية والمهنية والأكاديمية والصحية ... الخ (نوبيات، 2013، 99).

تعريف جودة الحياة

تعرف الجودة في أصل اللغة العربية من فعل "جود" أي شيء جيد وجمعه "جياد" ومفرده جاد (يَجُودُ) جودة، وجَودَهُ :صار جيداً، وأَجَادَهُ غيرهُ، وجاد وأجادَ :أتى بالجيد (عزب، 2004، 580).

ومن تعريفاتها النظرية تعريف (أنور،2010) إذ عرفها بأنها: تقييم الفرد لمستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم له، ومدى قدرتها على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة .(أنور، 2010 ،503)

وتعرفها الرابطة (APA,2009) بأنها: ذلك المستوى الذي يحصل عنده الفرد على الإحساس بالرضا عن الحياة نتيجة عدة مقومات رئيسة للرفاهية في الحياة والتي تشمل: المشاركة والاندماج في

علاقات شخصية متبادلة والفرص والمواقف الشخصية، وممارسة الحقوق واتخاذ الخيارات المناسبة والمشاركة في المجتمع (APA, 2000, 52)

يظهر جلياً من التعريفات أن هناك اتجاهات متنوعة في دراسة جودة الحياة النفسية، فالاتجاه الأول ينظر للمفهوم على أنه المهارة والقدرة الذاتية التي يتمتع بها الفرد، وضرورة للتعامل مع الذات والآخر، والاتجاه الثاني يراها بأنها مؤشرات سلوكية تظهر على سلوك الفرد وتميزه عن الآخرين، فيما يراها أخرون بأنها تقييم لما يحصل عليه الفرد من البيئة التي تنعكس بالضرورة على إشباع حاجاته، ويراها بعضهم بأنها: إدراك الفرد لما يتمتع به من القدرات والرضا عن الحياة، وبين هذه الاختلافات تتفق الدراسات على أن جودة الحياة النفسية تقتضي أن يكون الفرد مدركاً لما يتمتع به من قدرات، شاعراً بالكفاءة الذاتية وقادراً على تبني أسلوب حياة يشبع رغباته وحاجاته مع الإحساس بالتحسن المستمر في الجوانب الشخصية والجسمية والانفعالية، والمعرفية . ورغم هذا التنوع فإنه سيظل في حالة تشكيل إلى أن يصل إلى القالب النهائي .

أبعاد جودة الحياة

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لم يصل الباحثون إلى تحديد مكوناته إذ لا يزال في طور الدراسة والتشكل، فقد ركز بعض الباحثين على المؤشرات الذاتية لقياسه والتي تشمل: الرفاهية الشخصية العامة overall Well – being، الرضا عن الحياة life satisfaction، والسعادة الشخصية personal happiness فيما ركز آخرون على المؤشرات الموضوعية كونها قابلة للملاحظة والقياس مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة والمتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية (الجوالدة،2013،393) وربطها آخرون بالجوانب الروحية والقيم (الجمال، 2008، 290).

وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثتان على الأبعاد الواردة في موسوعة علم النفس Encyclopedia of psychology التي تحتوي على سبعة أبعاد رئيسة هي :

- التوازن الانفعالي: ويتمثل في قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته الإيجابية والسلبية، كالحزن والكآبة والقلق...إلخ .
- الحالة الصحية للجسم: تتضمن إدراك الفرد بأنه يتمتع بصحة جيدة، والشعور بالنشاط والطاقة، والاهتمام بالتغذية للحفاظ على صحته .

- الاستقرار الأسري: إدراك الفرد أنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها التفاهم، والثقة، والشعور بالسعادة، والتفاعل الأسري، والتماسك (تواصل العلاقات داخل البناء العائلي).
- استمرارية التواصل الاجتماعي: ويتضمن إدراك الفرد رضاه عن تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، واستمتاعه بالوقت الذي يقضيه معهم، وشعوره بأنهم مصدر للثقة (هو استمرار التواصل والعلاقات خارج البناء العائلي).
- الاستقرار الاقتصادي: هو ما يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة .
- الاستقرار المهني: هو رضا الفرد عن عمله.
- صورة الجسم: حالة الرضا عن المظهر و الشكل العام للجسم(عزب، 2004، 583).

مقومات جودة الحياة

أكد (المعمري،2016) أن من أهم مقومات جودة الحياة من الناحية النفسية ما يأتي:

❖ إشباع الحاجات الأساسية والضرورية لحياة الإنسان التي لا يستطيع العيش بدونها منها: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى تقدير الذات واكتساب احترام الآخرين، والحاجة الى الانتماء والقبول والتفاعل الاجتماعي، والحاجة إلى تحقيق الذات جسمانياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً.

❖ مقاومة العجز الذي قد يكون جسمياً أو عقليا، أو اضطراب سلوكياً بسبب جينات وراثية أو حادث أو مرض، أو عند التقدم في السن. والعجز كثيراً ما يسبب أنواعاً من الاعاقات بعضها من النوع الدائم، عند ذلك ينتاب المصاب حالة من الإحباط وفقدان الأمل. ومقاومة العجز هنا تتمثل في التمسك بالأمل باعتباره الجانب المشرق للحياة، أما الإحباط فيمثل الجانب المظلم لها والمصاب به يحتاج إلى دعم اجتماعي من الآخرين من خلال الحب والتقبل، كما يحتاج إلى الثقة بالنفس وتقدير الذات وتنمية القدرات منها: القدرة على العمل وتحقيق الوجود الأفضل.

❖ السيطرة على الألم فالألم هو الوسيلة الطبيعية للتعبير عن مدى ما يلحق الإنسان من ضرر، وانعدامه يعني انعدام الإحساس والشعور، فليس من الخطأ أن يشعر الانسان بالألم لأي شيء يفقده، أو خبرة مؤلمة يمر بها ، لكن عليه أن يتعلم كيف يسيطر على

آلامه ويتغلب عليها لأنها تؤثر على تفكيره ووظائفه العقلية، وبالتالي تؤثر على جودة حياته الجسمية والنفسية .(المعمري، 2016، 77)

معوقات جودة الحياة

هناك عدد من المعوقات التي تحول دون تحقيق جودة الحياة المتمثلة في الظروف الداخلية التي يقصد بها: الخصائص البدنية، والنفسية، الاجتماعية للفرد (المرض، الإعاقات، والخبرات الحياتية السلبية) والظروف الخارجية التي يقصد بها: العوامل المرتبطة بتأثيرات الآخرين أو البيئة التي يعيش فيها الفرد وتشمل (نقص المساندة الاجتماعية، الانفعالي، ظروف الحياة والمعيشة السيئة)، وذكر بعض المهتمين بهذا الموضوع مجموعة من الأسباب التي تعوق الإنسان عن الشعور بجودة الحياة ومنها:

- ضغوط أحداث الحياة.
- فقدان الشعور بمعنى الحياة.
- ضعف الوازع الديني.
- عدم توفر سبل الرعاية الصحية الكاملة للأفراد.
- ضعف الذكاء الانفعالي.
- قلة الخدمات المقدمة للأفراد (المعمري ،2016،86)

الدراسات السابقة:

دراسة معافة (2023) الجزائر

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى المرأة العاملة في جامعة سكيكدة، وبلغت العينة 112 امرأة موظفة تم اختيارهن بطريقة الصدفة، طبق عليهن مقياس جودة الحياة من الذي تم اعداده في هذه الدراسة، خلصت نتائج الدراسة إلى: ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة رغم وجود بعض مؤشرات التعب نتيجة كثرة دورها وتعددها، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم جوانب جودة الحياة لدى المرأة العاملة في جامعة سكيكة هي: المحيط البيئي، والمجتمع الذي تعيش فيه الذي يوفر لها شروطاً مناسبة للعمل. كما توصلت الدراسة إلى أن المرأة الجزائرية العاملة تشعر بجودة حياة عالية لإدارتها لوقت عملها، والتوفيق بين أدوارها الأسرية والوظيفية.

دراسة الكطراني (2023) البصرة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الكدر الزواجي وجودة الحياة الزوجية لدى عينة من المتزوجين في محافظة البصرة، وإيجاد الفرق بالعلاقة وفق متغير النوع والعمر ومدة الزواج، وبلغت العينة 83 متزوجاً ومتزوجة، طبق عليهم مقياس الكدر الزواجي لخفاجي 2015م ومقياس جودة الحياة الزوجية لـShah 1995، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود كدر زواجي بين المتزوجين والمتزوجات، وارتفاع مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكدر الزواجي وجودة الحياة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الكدر الزواجي وجودة الحياة وفق متغير النوع، والعمر ومدة الزواج.

دراسة عزب وآخرين (2023) بنها

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الصحي لدى الرياضيين، وبلغت عينة الدراسة230 لاعباً ولاعبة، تم استخراجها بالطريقة العشوائية، استخدم فيها مقياس جودة الحياة من إعداد فريق الدراسة، وبعد معالجة البيانات الإحصائية أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى الرياضيين كان بين المرتفع والمتوسط، كما ظهرت فروق في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية بين لاعبي الرياضات الفردية والجماعية لصالح لاعبي الرياضات الجماعية، فيما ارتفع مستوى جودة الحياة لدى لاعبي الرياضات الفردية في بعد الانفعالي، الذهني في المقياس.

دراسة الأنقر (2022) الأردن

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة الحياة لدى عينة من مجتمع ميم والمصابين بنقص المناعة المكتسبة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 111 فرداً من المصابين بنقص المناعة المكتسبة المسجلين في وزارة الصحة، و131 من مجتمع ميم المراجعين لمركز سواعد وعيادات الطب النفسي.

طبق عليهم مقياس الوصمة الجنسية وبيرغر لجودة الحياة ومقياس الأفكار الانتحارية، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى جودة الحياة لدى المعانين من نقص المناعة المكتسبة والمنتمين

لمجتمع ميم، كما أظهرت وجود فروق فرية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين العاملين في القطاع العام والخاص وبلا عمل لصالح العاملين.

دراسة الطالب 2013 مصر

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة لدى طلبة جامعة أسيوط وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية، إذ بلغت عينة الدراسة (345) طالبا وطالبة، استخدم الباحث فيها مقياس جودة الحياة، مقياس قلق المستقبل.

وتوصل الباحث إلى اتسام طلبة الجامعة بارتفاع دال إحصائياً في جودة الحياة بجميع أبعادها ماعدا بُعد الحالة المادية فالدرجة منخفضة، كما توصل إلى أنه توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين جودة الحياة وأبعادها وقلق المستقبل، وعلاقة طردية دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي.

دراسة: آمنة 2010 دارفور

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية وجودة الحياة لدى النازحين في أبوشوك شمال دارفور، وتقصي الدلالة الإحصائية للتفاعل بين مستويات جودة الحياة مع متغير النوع والعمر والمستوى التعليمي وبلغت عينة الدراسة (400) نازح/ة، واستخدمت الباحثة مقياس الصحة النفسية لكورنال، ومقياس جودة الحياة لفريش.

وتوصلت النتائج إلى أن الصحة النفسية مرتفعة بدرجة فوق المتوسط بين النازحين، مما يشير إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى النازحين، كما توصلت إلى غياب فروق في جودة الحياة تبعا لمتغير النوع كما لا يوجد تفاعل بين مستويات جودة الحياة والمستوى التعليمي والصحة النفسية للنازحين.

دراسة عبد الله (2008) السعودية

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع والحالة الاجتماعية والمهنية والعمر على درجات جودة الحياة، بلغت عينة الدراسة (373) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، استخدم الباحث مقياس جودة الحياة من إعداده.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما أظهرت غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات المتزوجين وغير المتزوجين في وجودة الحياة. وغياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات العاملين وغير العاملين، ووجود تأثير لمتغير العمر على إدراك جودة الحياة لصالح الطلبة الأكبر سناً.

دراسة حسن وراشد (2007) سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والضغوط النفسية وعلاقة جودة الحياة باستراتيجيات مقاومة الضغوط لدى طلبة الجامعة، بلغت عينة الدراسة (183) طالبا وطالبة بجامعة السلطان قابوس بالقسمين العلمي والأدبي.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: وجود علاقة سالبة ودالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية، وكان مستوى جودة الحياة أعلى لدى طلاب الجامعة عن طالباتها.

الفرضيات

بعد الاطلاع على الإطار النظري واستعراض الدراسات السابقة بشكل عام تفترض الباحثتان الآتي:

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة والمتوسط الفرضي للمقياس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير النوع.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير العمر.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير العمل.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير مكان النزوح.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث

اعتمد البحث على خطوات المنهج الوصفي المسحي للتحقق من فرضيات البحث.

مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث بالنازحين في محافظة تعز والبالغ عددهم (534612) وفق إحصائية (الوحدة التنفيذية لإدارة مخيمات النازحين (Ex.U.IDPS) والموزعين في: مخيمات نزوح، ومرافق حكومية كما هو في الجدول(1).

الجدول (1)

يوضح مجتمع البحث

م	المديرية	عدد الأسر	عدد الأفراد	م	المديرية	عدد الأسر	عدد الأفراد
1	ماوية	9895	61744	12	صبر الموادم	2035	12762
2	شرعب السلام	7532	40932	13	المواسط	1366	8119
3	خدير	10812	82911	14	الوازعية	329	1978
4	حيفان	4509	28315	15	جبل حبشي	3298	19697
5	الشمايتين	8276	48507	16	ذباب	472	2754
6	الصلو	576	3453	17	سامع	608	3251
7	القاهرة	6497	38901	18	صالة	6596	36540
8	المخا	2765	16324	19	مشرعه وحدنان	409	2461
9	المسراخ	2009	13438	20	مقبنة	3312	19315
10	المظفر	9313	55737	21	موزع	938	4491
11	المعافر	5289	31682	22	التعزية	236	1300
	الإجمـــالي	87072					534612

عينة البحث

طبق البحث الحالي على العينات الآتية:

1. العينة السيكومترية: تكونت من (50) نازحاً ونازحة بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس.
2. العينة الاساسية: تحقيقاً لأهداف البحث طبقت الأداة على (267) نازح/ة بنسبة 0.05% من مدرية: (التعزية، دمنة خدير، الشمايتين، صالة) التي تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية من بين مديريات محافظة تعز، من ثم اختيار عينة من النازحين لتطبيق أداة البحث بالطريقة العشوائية نفسها. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

يوضح خصائص العينة

النوع		السن		الحالة لاجتماعية				المستوى لتعليمي			العمل		
ذكر	أنثى	25-35	36-45	أعزب/ة	متزوج/ة	مطلق/ة	أرمل/ة	أمي	ثانوي	جامعي	موظف	عمل حر	عاطل
119	148	159	108	31	114	52	70	28	102	137	43	173	51
عينة الدراسة (267) نازحاً ونازحة													

أداة البحث

تم بناء مقياس جودة الحياة وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد هدف المقياس**: المتمثل بقياس جودة الحياة والفروق فيها وفق مجموعة من المتغيرات الديموغرافية.
- **تحديد أبعاد جودة الحياة:** تم تحديدها بالرجوع إلى التراث النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، واستفادت الباحثتان من موسوعة علم النفس Encycopedia of Psychology التي حددت أبعاده بسبعة من أبعاد موضحه في الجدول (3)*:

جدول (3)

يوضح توزيع الفقرات حسب الابعاد

م	البعد	رقم الفقرة في المقياس
1	الحالة الصحية للجسم	1 / 11 / 21 / 40 / 43
2	التوازن الانفعالي	2 / 12 / 22 / 31 / 39
3	الاستقرار الأسري	3 / 9 / 13 / 18 / 23 / 29 / 32 / 38
4	استمرارية التواصل الاجتماعي	4 / 8 / 14 / 24 / 28 / 33/ 42
5	الاستقرار الاقتصادي	5 / 10 / 17 / 27 / 36
6	الاستقرار المهني	6 / 15 / 19 / 25 / 34 / 37 / 41
7	صورة الجسم	7 / 16 / 20 / 26 / 30 / 35

*بعد استخراج الصدق بنوعيه تم حذف الفقرات غير الصادقة

❖ **صياغة فقرات المقياس وتحديد البدائل:** تم صياغة الفقرات بعد الاستفادة من التراث النظري والمقاييس السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ومن ثم تحديد خمسة بدائل للإجابة على فقرات المقياس هي: (دائماً)(غالباً)، و(أحياناً)، و(نادراً) (أبداً)، تم تحديد درجات الاستجابة حسب نوع الفقرة كما هو موضح في الجدول (4)**.

جدول (4)

يوضح مفتاح التصحيح

الفقرات	الفقـرات	الدرجة
الإيجابية	**1 / 3 / 4/ 5/ 6/ 7 / 8 / 9 / 10 /11/ 12/ 13/ 14 / 15 / 16 / 17/ 18 / 21/ 22/ 23/ 24 / 25 / 26/ 27 / 28/ 29/ 31/ 32/ 33/ 34/ 36 / 37/ 38/ 40/ 41/ 42 / 43**	(1 /2 /3 /4 /5)
السلبية	**2/ 19 / 20 / 30 /35 /39**	(5 /4 / 3 / 2 / 1)

** بعد استخراج الصدق بنوعيه حذفت الفقرات غير الصادقة

❖ **تطبق المقياس على عينة استطلاعية:** من النازحين بلغ عددهم (20) نازح/ة بهدف التأكد من وضوح التعليمات وصياغة الفقـرات.

❖ **للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية ممثلة بالصدق والثبات على النحو الآتي:

- **الصدق الظاهري:** تم التحقق من صلاحية الفقرات ودقتها ووضوح صياغتها وانتمائها وتمثيلها لأبعاد المقياس، وملاءمة بدائلها، بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال: علم النفس، واعتمدت الباحثتان نسبة (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين للإبقاء على الفقرات، وفي ضوء هذه النسبة تم حذف (فقرتين) من المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس (44) فقرة، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات هي: (4، 6، 9، 20).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب ارتباط الفقرات بأبعادها الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5) الآتي:

جدول (5)

يوضح معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها الفرعية وبالمقياس

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس	ارتباط الفقرة بالبعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس	ارتباط الفقرة بالبعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمقياس	ارتباط الفقرة بالبعد
1	**0.35	**0.56	16	**0.50	**0.44	31	**0.36	**0.49
2	**0.45	**0.71	17	**0.47	**0.50	32	**0.22	**0.56
3	*0.12	**0.30	18	**0.23	**0.54	33	**0.35	**0.39
4	**0.27	**0.48	19	0.08	**0.17	34	**0.37	**0.61
5	**0.53	**0.70	20	**0.24	**0.49	35	**0.49	**0.61
6	**0.41	**0.57	21	***0.49	**0.52	36	**0.45	**0.70
7	**0.39	**0.48	22	**0.25	**0.59	37	***0.53	**0.47
8	**0.36	**0.64	23	**0.42	**0.51	38	**0.45	**0.59
9	**0.32	**0.52	24	**0.53	**0.73	39	**0.53	**0.53
10	**0.27	**0.50	25	**0.60	**0.76	40	**0.23	**0.53
11	*0.13	**0.54	26	**0.54	**0.60	41	**0.32	**0.41
12	**0.29	**0.44	27	**0.42	**0.65	42	**0.39	**0.68
13	**0.42	**0.57	28	**0.32	**0.75	43	**0.39	**0.56
14	**0.38	**0.48	29	**0.36	**0.43	44	**0.50	**0.48
15	**038	**0.68	30	**0.47	**0.62			

يتضح من الجدول (5) أن فقرات المقياس مرتبطة ارتباطاً دالاً بأبعاده الفرعية وبالدرجة الكلية ماعدا الفقرة (19) لذا تم حذفها من المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما هي موضحه في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6)

يوضح معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

البعد	الحالة الصحية للجسم	التوازن الانفعالي	الاستقرار الأسري	استمرارية التواصل الاجتماعي	الاستقرار الاقتصادي	الاستقرار المهني	صورة الجسم
الحالة الصحية للجسم	1						
التوازن الانفعالي	**0.32	1					
الاستقرار الأسري	**0.27	**0.36	1				
استمرارية التواصل الاجتماعي	**0.24	**0.19	**0.35	1			
الاستقرار الاقتصادي	**0.49	**0.53	**0.50	**0.27	1		
الاستقرار المهني	**0.37	**0.32	**0.34	**0.30	**0.46	1	
صورة الجسم	**0.48	**0.41	**0.36	**0.30	**0.58	**0.32	1

من الجدول (6) يتضح أن الابعاد الفرعية للمقياس ارتبطت بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة 0.01 و0.05 كما يظهر ارتباط الأبعاد الفرعية ببعضها بعضاً بشكل دال عند مستوى 0.01 و0.05 وهذا يظهر تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

الثبات: استخدمت الباحثتان أسلوب التجزئة النصفية لاستخراج ثبات المقياس من خلال معادلة سبرمان – براون التصحيحية وبلغ معامل الثبات الكلي (0.76) كما استخدم معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمة ألفا (0.86) وهو معامل ثبات عالٍ يؤكد إمكانية الاعتماد عليه في قياس جودة الحياة النفسية.

مقياس جودة الحياة بصورته النهائية:

تكون المقياس من (7) أبعاد رئيسية، ويتضمن (43) فقرة حددت الباحثتان بدائلها بخمسة بدائل متدرجة: (دائماً) (غالباً) (أحياناً) (نادراً) (أبداً) تقيس المتغير الرئيس للبحث في ضوء تدرج

من أعلى مستوى لجودة الحياة إلى أدنى مستوى لها، وتصحح الاستجابات بإعطاء درجة تتراوح بين (1-5)، كما هو موضح في جدول (4).

درجة المقياس: يحصل المستجيب على أعلى درجة لجودة الحياة وهي (215)، وأدنى درجة هي (43)، فيما تمثل درجة (129) المتوسط الفرضي للمقياس.

الوسائل الاحصائية تم استخدام برنامج SPSS

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: ينص هذا الفرض على غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة والمتوسط الفرضي للمقياس، ولاختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة ومقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس باستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع عبر الحقيبة الإحصائية ، SPSS ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج المعروضة في الجدول (7)

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينة ومجتمع لفحص الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
147.1461	129	20.04968	266	14.789	0.00	دال

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة (147.14) أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس (129)، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 وفقاً للقيمة التائية البالغة (14.789) وهذا يشير إلى أن الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة، ويكشف هذا عن ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى النازحين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آمنة (2010). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المقومات التي أكد عليها (المعمري،2016) في رفع مستوى جودة الحياة النفسية التي من أهمها إشباع الحاجات الأساسية والضرورية سواءً كانت حاجات فسيولوجية، أو حاجات نفسية، والتي من أبرزها الحاجة إلى

الغذاء وتقدير الذات، والقبول والتفاعل الاجتماعي (المعمري، 2016، 77) وتوفر هذه الحاجات يسهم في تحقيق الاستقرار الأسري والاقتصادي اللذين يمثلان من الابعاد الأساسية لجودة الحياة النفسية. (عزب،2004، 583).

إضافة إلى أن التجارب التي مروا بها في فترة نزوحهم مثلت هي الأخرى مصدراً تعلَّم منه النازحون كيف يسيطرون على ظروف الحياة القاسية والانفعالات الناتجة عنها ويتغلبون عليها، كما تعلموا آلية التكيف مع واقعهم الجديد في ظل الوضع العالمي غير المستقر في كافة جوانب الحياة فانتشار الحروب والدمار في العديد من دول العالم مَثَّلَ نموذجاً أشعر النازح اليمني بأنه ليس وحيداً في معاناته بل ولعله أفضل وضعاً من الآخرين.

من جانب آخر فإن التماسك الديني والاجتماعي، واستمرار التواصل داخل البناء العائلي، ناهيك عن الدعم والتكافل بين أفراد المجتمع لعب دورا في رفع مستوى جودة الحياة النفسية.

نتائج الفرض الثاني: ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير النوع.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير النوع

المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	119	147.8487	21.86075	265	.513	0.60	غير دال
أنثى	148	146.5811	18.52228				

يتضح من الجدول أن القيمة التائية (.513) غير دالة عند مستوى 0.05 وهذا ينفي الفروق في مستوى جودة الحياة بين الذكور والإناث النازحين في محافظة تعز، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آمنة (2010) التي أُجرِيَتْ في دارفور على النازحين، ويمكن تفسير النتيجة في ضوء تقارب أساليب التنشئة الأسرية، وتقارب الظروف والتجارب والوضع المعيشي الذي يعيشه الذكور والإناث.

نتائج الفرض الثالث: ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير العمر. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير العمر

المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
(35-25)	159	146.43	18.27405	265	-0.755	0.45	غير دال
(45-36)	108	148.32	22.48051				

يتضح من الجدول أن القيمة التائية (0.755-) قيمة غير دالة عند مستوى0.05 وهذا يكشف عن عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة بين الفئتين العمريتين (25-35) و(36-45) من النازحين في محافظة تعز، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة، ولعل هذا ما يعزز دور التنشئة والأسرية والخبرات التي يمر بها الإنسان في مرحلتي الطفولة والمراهقة في اكتساب مهارات جودة الحياة وتحولها إلى سلوك ومهارة يتمتع بها في حياته اليومية.

نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يظهر في الجدول (10)

جدول (10) .

نتائج تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	8007.113	2	4003.55	10.68	000	دال
داخل المجموعات	98922.190	264	374.705			
المجموع	106929.303	266				

يظهر في الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى النازحين تبعاً لمتغير التعليم إذ بلغت قيمة f (10.68) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وعليه فإننا ننفي الفرضية الصفرية ونقبل البديلة التي تؤكد وجود الفروق في جودة الحياة النفسية تبعاً للمستوى التعليمي. لتحديد المستوى التعليمي المؤثر في جودة الحياة استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار (LSD) لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة وفق متغير التعليم

المستوى التعليمي		انحراف الخطأ	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
أمي	ثانوي	3.51611	*-8.93100	.012
	جامعي	3.69874	-2.68729-	.468
ثانوي	أمي	3.51611	*8.93100	.012
	جامعي	2.61306	*-11.61829	.000
جامعي	أمي	3.69874	2.68729	.468
	ثانوي	2.61306	*11.61829	.000

يتضح من الجدول (11) ان الفروق في جودة الحياة كانت بين الأميين وبين من لديهم مؤهل ثانوية، وكانت الفروق لصالح من لديهم مؤهل الثانوية، إذ كان مستوى الدلالة0.01 كما ظهرت الفروق في جودة الحياة بين الجامعيين ومن لديهم مؤهل ثانوية، وكانت الفروق لصالح من لديهم مؤهل جامعي عند مستوى الدلالة 0.00 وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة آمنة (2010) في دارفور التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في جودة الحياة تبعا لمتغير مستوى التعليم لدى النازحين.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية في ضوء الدور الذي يلعبه التعليم في إعداد شخصية الإنسان وتنميتها، وإكسابه مهارات وقدرات تؤهله للحياة بشكل أفضل، كما أن البيئة التعليمية بكل ما فيها من خبرات وتجارب ونماذج مثلت هي الأخرى مصدراً يمكن من خلاله أن يكتسب المتعلم مهارات تنمي جودة حياته النفسية، إضافة إلى ذلك فإن الارتقاء في السلم التعليمي وتعدد التجارب يسهم في ارتفاع مستوى جودة الحياة، ويسهم في تطور شخصية الإنسان.

نتائج الفرض الخامس: ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2425.110	3	808.370	2.034	.109	غير دال
داخل المجموعات	104504.194	263	397.354			
المجموع	106929.303	266				

يظهر في الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى النازحين تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية حيث بلغت قيمة f المحسوبة (2.034) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 أي أننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي الفروق بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية عازب، متزوج، مطلق، أرمل.

نتائج الفرض السادس: وينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير العمل. للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	4491.903	2	2245.952	5.788	.00	دال
داخل المجموعات	102437.400	264	388.020			
المجموع	106929.303	266				

يظهر في الجدول (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى النازحين تبعاً لمتغير العمل، إذ جاءت قيمة f المحسوبة تساوي (5.788) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وعليه فإننا ننفي الفرضية الصفرية ونقبل البديلة التي تؤكد وجود الفروق في جودة الحياة النفسية، ولتحديد اتجاه الفروق بحسب نوع العمل المؤثر في جودة الحياة استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (14)

جدول (14)

نتائج الاختبار البعدي lsd للمقارنات المتعددة

نوع العمل		انحراف الخطأ	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
موظف	حر عمل	3.69494	5.76667	.120
	عاطل	3.00051	*10.10000	.001
عمل حر	موظف	3.69494	-5.76667-	.120
	عاطل	3.11796	4.33333	.166
عاطل	موظف	3.00051	*-10.10000	.001
	حر عمل	3.11796	-4.33333-	.166

يتضح من الجدول (14) ان الفروق في جودة الحياة في متغير العمل كانت بين الموظف والعاطل لصالح الموظف وكان هذا الفرق عند مستوى (0.00)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد جودة الحياة التي حددت فيها منظمة الصحة لعالمية (الاستقرار الاقتصادي والأسري) كأبعاد أساسية لجودة الحياة (عزب، 2004، 583) إذ إن توفر دخل يعين الفرد على مواجهة متطلبات الحياة، يعد من الأبعاد الأساسية لجودة الحياة، إذ يسهم في توفير الحاجات الأساسية الضرورية للحياة، كما يسهم في تحقيق الرضا والقبول الاجتماعي، ويعزز الثقة بالنفس وتقدير الذات والصحة النفسية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دور التجارب والخبرات التي يمر بها الموظف خارج البناء العائلي وفي بيئة العمل تحديداً، والتي تمثل مصدراً مهماً في تنمية جودة حياته النفسية، وفي إكساب الإنسان الشعور بالاستقرار الأسري والاقتصادي، وهما من الأبعاد الأساسية المكونة لجودة الحياة النفسية.

نتائج الفرض السابع: ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير مكان النزوح.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان النزوح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	3469.765	2	1734.883	4.427	.01	دال
داخل المجموعات	103459.538	264	391.892			
المجموع	106929.303	266				

يظهر من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى النازحين تبعاً لمتغير مكان النزوح، إذ جاءت قيمة f المحسوبة (4.427) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تنفي الفروق بين أفراد العينة في جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان النزوح، ونقبل البديلة التي تؤكد وجود الفروق في جودة الحياة النفسية تبعا لمتغير مكان النزوح، ولتحديد المكان المؤثر في جودة الحياة استخدم اختبار (LSD) للمقارنات المتعددة

جدول (16)

نتائج الاختبار البعدي lsd للمقارنات المتعددة

مكان السكن		انحرف الخطأ	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
إيجار	مخيم	9.99240	9.08852	.364
	اقارب	3.02198	*-8.37445	.006
مخيم	ايجار	9.99240	-9.08852-	.364
	اقارب	10.25818	-17.46296-	.090
اقارب	ايجار	3.02198	*8.37445	.006
	مخيم	10.25818	17.46296	.090

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق في جودة الحياة في متغير السكن كانت بين الإيجار والأقارب لصالح الأقارب، إذ كانت الدلالة عند مستوى (0.00)، مما يعزز دور إدراك الفرد للبناء العائلي في تجويد حياته ورفع مستوى صحته النفسية، فإدراك الفرد أنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها الثقة والتفاعل والتماسك يسهم في تعزيز جودة الحياة النفسية (عزب، 2004، 583).

بناءً على ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج فإنهما تقدمان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الآتية:

الاستنتاجات

- ❖ مستوى جودة الحياة النفسية لدى النازحين في محافظة تعز مرتفع.
- ❖ توجد فروق في جودة الحياة النفسية لدى النازحين تبعاً لمتغير: التعليم والعمل، ومكان النزوح فيما لم تظهر فروق في متغير: النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج واستنتاجات نوصي بالآتي:

توصي الباحثتان المنظمات ومؤسسات المجتمع المدني بضرورة تفعيل دورها داخل المجتمع بما يحقق أهداف كل جهة، وينمي المجتمع، كما توصي الباحثتان المؤسسات الاعلامية بضرورة القيام بدورها التوعوي في المجال النفسي لرفع مستوى هذا الجانب المهم في المجتمع.

المقترحات

توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات أهمها:

- إجراء دراسات حول جودة الحياة لدى المعاقين، ودراسة الفروق حسب نوع الإعاقة.
- دراسة العلاقة بين جودة الحياة وسمات الشخصية.

المراجع العربية والإنجليزية

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد عبدالله. عبدالرحيم، سيدة صديق. (2007). *ممارسة الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة البحوث التربية الرياضية*. مج (40) ع(74). ص 174-191. مصر. على رابط: http://search.mandumah.com/Record/84603

إبراهيم، النحال. (ب/ ت). *التصحر في الوطن العربي*. الكويت: دار العروبة للنشر والتوزيع.

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). *جودة الحياة النفسية المفهوم والأبعاد*. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر السنوي العلمي لكلية التربية جامعة كفر الشيخ تحت شعار: (جودة الحياة النفسية، علم النفس الإيجابي، التوازن، بروفيل جودة الحياة). المنعقد في الفترة 6 مايو 2010. ص1-30.

آمنة، موسى أحمد.(2010). *الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبو شوك بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الخرطوم. كلية الآداب.

الأنقر، منى ثائر عاطف. (2022). *الوصمة والأفكار الانتحارية وجودة الحياة لدى عينة من مجتمع ميم ومصابين بنقص المناعة المكتسبة في الاردن*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان الأهلية. الأردن.

أنور، عبير أحمد. عبد الصادق، فاتن. (2010). *دور النتائج والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية*. دراسات عربية في علم النفس، مج(9) ع (34) يوليو، 491-571.

باترسون. (1990). *نظريات الإرشادات والعلاج النفسي*. ترجمة: حامد عبدالعزيز. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

البري، مروة عبدالقادر.(2015). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين جودة الحياة لدى طالبات دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي*. مصر، ع43، ص 269 – 301.

جلبي، علي عبد الرزاق. (2011). *علم اجتماع السكان*. ط2. عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجمال، حنان محمد. (2008). *قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية جامعة المنوفية. مصر. المجلد (23) ع(1). ص 284- 327.

الجوالدة، عبده. (2013). *فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية. مجلة دراسات العلوم التربوية*. مج(40)، ص388- 409. عمان: الأردن. على الرابط : http://search.mandumah.com/Record/433987

حسن، عبدالحميد. راشد، وإبراهيم محمود. (2007). *جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجية مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية*. مصر. مج(15)، ع(3) ص114-.148.

شقير، زينب محمود. (2005). *الشخصية السوية والمضطربة*. ط3. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الطالب، محمد عبدالعزيز. (2013). *جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل وببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية الآداب*، جامعة طنطا. مج(2). ع(26) ص576-619.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). *الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر*. وقائع المؤتمر العلمي الثالث. الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، ص 13- 23 جامعة الزقازيق.

عبدالله، هشام إبراهيم. (2008). *جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية*. جامعة الزقازيق. مج(14). ع(4)، ص137- 180

عريس، عفاف أحمد. (2006). *جودة الحياة والذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة. بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة*. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. مسقط (17-19.) ديسمبر.

عزب، حسام الدين محمود. (2004). *برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل*. المؤتمر السنوي الثاني عشر التعليم للجميع.. التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي : من 20-209 مارس 2004

عزب، هاني زكريا. وأخرون. (2023). *جودة الحياة وعلاقتها بالسلوم الصحي للرياضيين. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*. كلية التربية الرياضية جامعة بنها. مصر: المجلد (31). ع(3). ص177- 224. على الرابط: http://search. Mandumdah.com/record/117196

كتلو، كامل. عبدالله، تيسير. (2011). *نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية*. مجلة علم النفس، العددان (98-99) يناير. يونيه2011، السنة الرابعة والعشرون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الكطراني، إكثار خليل إبراهيم. (2023). *الكدر الزواجي وعلاقته بجودة الحياة الزوجية لدى المتزوجين والمتزوجات. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآدب واللغات*. جامعة البصرة. ع (25). ص 90- 105.

معافة، رقية. (2023). *محددات ومستوى جودة الحياة لدى المرأة العاملة: دراسة ميدانية بجامعة 20أوت سكيكدة. المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*. جامعة الجزائر. مجلد(11) ع(1). ص 143- 162.

المعمري، أنجيلا سلطان. (2016). *بعض المتغيرات النفسية المنبئة بجودة الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة اليمنيين*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية الآداب. جامعة أسيوط. مصر.

ملحم، سامي محمد. (2007). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. ط1. عنان: دار الفكر.

النعيمي، خالد عبدالرحمن سلطان. (2007). *ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي بعد الحرب وعلاقتها ببعض المتغيرات*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة المستنصرية. كلية الآداب.

نويبات، قدور. (2013). *علاقة الكدر الزواجي بكل من الصحة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجين*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة قاصدي مرباح ، الجزائر.

Arabic References

Ibrāhīm, Muḥammad Allāh. ʿbdālrḥym, Sayyidat Ṣiddīq. (2007). mumārasat al-anshiṭah al-riyāḍīyah fī Jawdah al-ḥayāh ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Majallat al-Buḥūth al-Tarbiyah al-riyāḍīyah. Majj (40) ʿA (74). Ṣ 174-191. Miṣr. ʿalá rābṭ : http : / / search. mandumah. com / Record / 84603

Ibrāhīm, al-Naḥḥāl. (b / t). al-Taṣaḥḥur fī al-waṭan al-ʿArabī. al-Kuwayt : Dār al-ʿUrūbah lmnshr wa-al-Tawzīʿ.

Abū Ḥalāwah, Muḥammad al-Saʿīd. (2010). Jawdah al-ḥayāh al-nafsīyah al-mafhūm wa-al-abʿād. Waraqah ʿamal muqaddimah ḍimna faʿālīyāt al-Muʾtamar al-Sanawī al-ʿIlmī li-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Kafr al-Shaykh taḥta shiʿār : (Jawdah al-ḥayāh al-nafsīyah, ʿilm al-nafs al-ījābī, al-tawāzun, brwfyl Jawdah al-ḥayāh). al-munʿaqid fī al-fatrah 6 Māyū 2010. ṣ1-30.

Āminah, Mūsá Aḥmad. (2010). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah wa-ʿalāqatuhā bnwʿyh al-ḥayāh ladá al-Nāziḥīn bmʿskr Abū Shūk bi-madīnat al-Fāshir Wilāyat Shamāl Dārfūr. Risālat mājistīr, ghayr manshūrah, Jāmiʿat al-Kharṭūm. Kullīyat al-Ādāb.

Al'nqr, Munā Thā'ir ʿĀṭif. (2022). alwṣmh wa-al-afkār alāntḥāryh wjwdh al-ḥayāh ladá ʿayyinah min mujtamaʿ Mīm wmṣābyn naqaṣa al-manāʿah almktsbh fī al-Urdun. Risālat mājistīr, ghayr manshūrah, Jāmiʿat ʿAmmān al-Ahlīyah. al-Urdun.

Anwar, ʿAbīr Aḥmad. ʿbdālṣādq, Fātin. (2010). Dawr al-natā'ij wa-al-tafā'ul fī al-tanabbu' bnwʿyh al-ḥayāh ladá ʿayyinah min ṭullāb al-Jāmiʿah fī ḍaw' baʿḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh. Dirāsāt ʿArabīyah fī ʿilm al-nafs, Majj (9) ʿA (34) Yūliyū, 491-571.

Bātrswn. (1990). naẓarīyāt al'rshādāt wa-al-ʿilāj al-nafsī. wa-tarjamat Ḥāmid ʿAbd-al-ʿAzīz. al-Kuwayt : Dārā al-Qalam lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Barrī, Marwah ʿAbd-al-Qādir. (2015). fāʿilīyat Barnāmaj irshādī ʿqlāny anfʿāly sulūkī li-taḥsīn Jawdah al-ḥayāh ladá ṭālibāt diblūm altwjyh wa-al-Irshād al-nafsī. Miṣr, ʿ43, Ṣ 269 – 301.

Jalabī, ʿAlī ʿAbd-al-Razzāq. (2011). ʿilm ijtimāʿ al-Sukkān. ṭ2. ʿAmmān : Dār al-Masarrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ wa-al-Ṭibāʿah.

al-Jammāl, Ḥanān Muḥammad. (2008). Qalaq al-Baṭālah wa-ʿalāqatuhu bjwdh al-ḥayāh wa-fāʿilīyat al-dhāt ladá ṭullāb al-Sunnah al-nihā'īyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Minūfīyah. Majallat al-Buḥūth al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Minūfīyah. Miṣr. al-mujallad (23) ʿA. (1). Ṣ 284-327.

Aljwāldh, ʿAbduh. (2013). fāʿilīyat Barnāmaj tarbawī qā'im ʿalá Naẓarīyat al-ʿaql fī Taḥsīn Jawdah al-ḥayāh lil-aṭfāl dhawī al-Iʿāqāt al-taṭawwurīyah wa-al-fikrīyah. Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. Majj (40), ṣ388 409. ʿAmmān : al-Urdun. ʿalá alrābṭ http : / / search. mandumah. com / Record / 433987

Ḥasan, ʿAbd-al-Ḥamīd. Rāshid, wa-Ibrāhīm Maḥmūd. (2007). Jawdah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bālḍghwṭ al-nafsīyah wa-istirātījīyat muqāwamatihā ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. Miṣr. Majj (15), ʿA (3) ṣ114-148.

Shuqayr, Zaynab Maḥmūd. (2005). al-shakhṣīyah al-sawīyah wālmḍṭrbh. ṭ3. al-Qāhirah : Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah.

al-Ṭālib, Muḥammad ʿAbd-al-ʿAzīz. (2013). Jawdah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bqlq al-mustaqbal wa-bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmughrāfīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Majallat Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat Ṭanṭā. Majj (2). ʿA (26) ṣ576-619.

ʿAbd al-Muʿṭī, Ḥasan Muṣṭafá. (2005). al-Irshād al-nafsī wjwdh al-ḥayāh fī al-mujtamaʿ al-muʿāṣir. waqāʾiʿ al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-thālith. al-Inmāʾ al-nafsī wa-al-tarbawī lil-insān al-ʿArabī fī ḍawʾ Jawdah al-ḥayāh, Ṣ 13-23 Jāmiʿat al-Zaqāzīq.

Allāh, Hishām Ibrāhīm. (2008). Jawdah al-ḥayāh ladá ʿayyinah min al-Rāshidīn fī ḍawʾ baʿḍ al-taghayyurāt aldymwjrāfyh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʿat al-Zaqāzīq. Majj (14). ʿA (4), ṣ137-180

ʿArīs, ʿAfāf Aḥmad. (2006). Jawdah al-ḥayāh wa-al-dhakāʾ al-wijdānī li-ṭifl mā qabla al-Madrasah. Buḥūth Nadwat ʿilm al-nafs wjwdh al-ḥayāh. Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Kullīyat al-Tarbiyah. Masqaṭ (17-19) Dīsimbir.

ʿAzab, Ḥusām al-Dīn Maḥmūd. (2004). Barnāmaj irshādī li-khafḍ al-Ikti'āb wa-taḥsīn Jawdah al-ḥayāh ladá ʿayyinah min Muʿallimī al-mustaqbal. al-Muʾtamar al-Sanawī al-Thānī ʿashar al-Taʿlīm lil-jamīʿ .. al-Tarbiyah wa-āfāq jadīdah fī Taʿlīm al-Fi'āt al-muhammashah fī al-waṭan al-ʿArabī : min 20-209 Mārs 2004

ʿAzab, Hānī Zakarīyā. w'khrwn. (2023). Jawdah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bālslwm al-ṣiḥḥī llryāḍyyn. al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Tarbiyah al-badanīyah wa-ʿulūm al-Riyāḍah. klbh al-Tarbiyah al-riyāḍīyah Jāmiʿat Banhā. Miṣr : al-mujallad (31). ʿA (3). ṣ177-224. ʿalá alrābṭ : http : / / search. Mandumdah. com / record / 117196

Katalū, Kāmil. Allāh, Taysīr. (2011). nawʿīyah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bi-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah. Majallat ʿilm al-nafs, al-ʿadadān (98-99) ynāyr ywnyh2011, al-Sunnah al-rābiʿah wa-al-ʿishrūn, al-Qāhirah, al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb.

Alkṭrāny, ikthār Khalīl Ibrāhīm. (2023). al-kadar al-zawājī wa-ʿalāqatuhu bjwdh al-ḥayāh al-zawjīyah ladá almtzwjyn wālmtzwjāt. al-Majallah al-Dawlīyah Abḥāth fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah wāl'ādb wa-al-lughāt. Jāmiʿat al-Baṣrah. ʿA (25). Ṣ 90-105.

Mʿāfh, Ruqayyah. (2023). Muḥaddidāt wa-mustawá Jawdah al-ḥayāh ladá al-mar'ah al-ʿāmilah : dirāsah maydānīyah bi-Jāmiʿat 20'wt Skīkdah. al-Majallah al-Jazā'irīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah wa-al-insānīyah. Jāmiʿat al-Jazā'ir. mujallad (11) ʿA (1). Ṣ 143-162.

al-Muʿammarī, Anjīlā Sulṭān. (2016). baʿḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah almnb'h bjwdh al-ḥayāh ladá ʿayyinah min ṭalabat al-Jāmiʿah al-Yamanīyīn. uṭrūḥat duktūrāh, ghayr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb. Jāmiʿat Asyūṭ. Miṣr.

Mulḥim, Sāmī Muḥammad. (2007). al-mushkilāt al-nafsīyah ʿinda al-aṭfāl. Ṭ1. ʿInān : Dārā al-kufr.

al-Nuʿaymī, Khālid ʿAbd-al-Raḥmān Sulṭān. (2007). ḍghwṭ al-ḥayāh allatī tuwājihu al-mujtamaʿ alʿrāqy bʿd al-ḥarb wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt, uṭrūḥat duktūrāh, ghayr manshūrah, al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah. Kullīyat al-Ādāb.

Nwybāt, Qaddūr. (2013). ʿalāqat al-kadar al-zawājī bi-kull min al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah wa-al-riḍā ʿan al-ḥayāh ladá ʿayyinah min almtzwjyn. Risālat duktūrāh, ghayr manshūrah, Jāmiʿat qāṣdy mryāḥ, al-Jazāʾir.

ثانياَ: المراجع باللغة الانجليزية

APA American psychiatric association.(2000): Diagnostic and statistical manual of mantal of mental disorders.(4 th Ed. R) Washington. DC.

Danish and Steven; V. (1997). New Roles for Sports Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth. Quest Human Kinetics; 49 (1), 100, 14.

Diener, E. (1995). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 542-575.

Diener E, Suh EM, Lucas RE, Smith HL (1999): Subjective well-being: Three decades of progress .Psychological Bulletin, 125(2):276-302.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for anational index. American Psychologists, 55, 34-43.

Galloway ,S &Bell ,D &Hamilton, C.(2005) Quality of life and Will being Measuring the benefits of culture and sport , Scottish Executive social.

Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' wellbeing Journal of Positive Psychology, 4, 1-13.

Lynch, M. (2006): Optimism, Coping and Quality of life in Individual with Chronic Mental Illness. Unpublished doctoral Dissertation, Milwaukee, University & Wisconsin-Madison.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and wellbeing. Journal of Social and Clinical Psychology, 23, 603-619.

Whoqol Group (1995): The World Health Organization Quality of Life Assessment: Position Paper form the World health Organization, Social Science and Medicine, 41, 1403-1409.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 18/ 08/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة

دعاء محمد أحمد بدر*
baderduaa2@gmail.com

منيرة خليل أحمد حميد**
muneerahmied@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة، والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والجنس، والمسمى الوظيفي، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، إذ طبقت الاستبانة لجمع البيانات، المكونة من 40 فقرة، وذلك على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (205) موزعين حسب متغيرات الدراسة. وأسفرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات إلى أن درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها جاءت بدرجة عالية، و أن مستوى الأداء الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، وكانت الفروق في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة القيادة التحويلية بحسب المؤهل العلمي لصالح المؤهل الثانوي فما دون مقارنة بالبكالوريوس والدراسات العليا، في حين لا توجد فروق تعزى للمتغيرات الأخرى، سنوات الخبرة، والجنس والمستوى الوظيفي، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية بين درجة القيادة التحويلية والأداء الوظيفي فيها.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الأداء الوظيفي، بلدية البيرة.

* طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس
** طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس

للاقتباس: المخلافي، صادق عبده سيف؛ الشميري، افتخار أحمد عبد الرحمن؛ البركاني، سمية مهيوب غالب. (2024). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية- جامعة تعز، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 75-107.

© 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
DOIhttps://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2138

OPEN ACCESS
Received: 15-07-2024
Accepted: 18-08-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Transformational leadership and its role in improving job performance among employees in the Al-Bireh municipality

Duaa Mohammad Bader *
baderduaa2@gmail.com

Munira Khalel Ahmed Hmid **
muneerahmied@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify transformational leadership and its role in improving job performance among workers in the municipality of Al-Bireh, highlighting differences in the degree of practicing transformational leadership according to the variables of qualification, years of experience, age, gender, and job title. The descriptive approach was adopted. A questionnaire of 40 items was used a tool for data collection and was administered to a sample of 205 participants who were distributed based on study variables. The study concluded that the degree of transformational leadership in the municipality of Al-Bireh from the point of view of its employees was high, and that the level of job performance among the workers in the municipality of Al-Bireh was medium. Differences were observed on average responses on degree of transformational leadership based on qualification variable, favoring high school and below compared to undergraduate and postgraduate degrees. There were no differences in the degree of transformational leadership attributed to experience years, gender and work position. Finally, the findings showed a positive relationship between the degree of transformational leadership and job performance there.

Keywords: Ttransformational leadership, Job performance, Al-Bireh Municipality.

* Ph.D. Candidate in Educational Leadership and Administration –Postgraduate Studies Deanship – College of Education – Al-Quds University,

** Ph.D. Candidate in Educational Leadership and Administration –Postgraduate Studies Deanship – College of Education – Al-Quds University.

Cite this article as:: Bader, Duaa Mohammad. & Hmid, Munira Khalel Ahmed. (2024). Transformational leadership and its role in improving job performance among employees in the: Al-Bireh municipality. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 75-107.

© 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.

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تُعد القيادة التحويلية من أركان بناء الهيكل الوظيفي في المنظمات، إذ تسهم - بشكل إيجابي - في تحسين الأداء وجودة الخدمة المقدمة. وتظهر أهمية هذا النمط من القيادة في قدرته على تحفيز التغيير الإيجابي، وتحسين أداء الأفراد، وترقية جودة الخدمة، حيث تتألف مكونات القيادة التحويلية من الاعتبارات الفردية، والتحفيز الفكري، والدافع الإلهامي، والكاريزما المنسوبة، والدافع المثالي للتأثير (الغالبي، 2007).

وتشير دراسة محمود (2018) إلى أن القيادة التحويلية تظل أمرًا حيويًا في محيط المنظمات الحديثة، خاصةً في ظل تعقيدات البيئة المحيطة، والتحولات في السياقات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، إذ أصبح هذا النمط ضروريًا لتوجيه العمليات التكيفية والتأقلم مع التحولات، مما يسهم في بقاء المنظمات واستمراريتها وتحقيق النمو.

ويلاحظ أن تطبيق أسلوب القيادة التحويلية يُعد ضرورياً لتعزيز التطوير الإداري داخل البلديات، وتحسين أدائها وزيادة الإنتاجية، إذ يساهم هذا الأسلوب بشكل أساسي في صياغة رؤية مستقبلية للمؤسسة، ويدعم فلسفة تمكين العاملين وتعزيز الأداء الاستراتيجي، مما يسهم في تحقيق حالة استدامة منظمية فعّالة (الألمعي، 2020).

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة في موضوع القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي في البلديات، باعتبار أن القيادة التحويلية أصبحت أحد العناصر الرئيسة في إدارة أداء البلديات، بحيث إن هناك العديد من العوامل التي تشير إلى أن القيادة التحويلية داخل البلديات لها دور في خلق بيئة الإدارة المناسبة، وتلعب دوراً مهماً، كما أن غياب القيادة التحويلية عن أداء البلديات قد يشكل نوعاً من عدم كفاءة البلديات في تقديم جودة الخدمة (هاشم،2011).

فالبلدية كوحدة إقليمية تُعد مرفقاً عمومياً حيوياً، والوجهة الحقيقة التي يقصدها المواطنون في إنجاز واستخراج وثائقهم الادارية المختلفة، فهي المسؤولة مباشرة على تقدم كل الخدمات الإدارية والفنية التي يحتاجها المواطن انطلاقاً من الدور الذي تلعبه القيادة التحويلية في تنمية شخصية المرؤوسين إيجابياً، ومن هنا كان لابد من الوقوف عند دراسة واقع هذه القيادة في ميدان الجماعات المحلية، كون القيادة التحويلية من الأنماط القيادية القادرة على حفز العاملين، واستثارة دافعيتهم،

والارتقاء بمستوى الأداء لديهم، والجماعات المحلية بحاجة ماسة لمثل هذه القيادات، خصوصاً في ظل التغيرات التكنولوجية، ورفدها بالأفكار الجديدة (الجارودي، 2007).

وبما أن بلدية البيرة تواجه العديد من التحديات التي تتمثل في استمرار الاحتلال الاسرائيلي بعرقلة الوصول للموارد وفرص الاستثمار؛ فحتم عليها السعي لإيجاد بدائل للتغلب على محدودية الموارد الطبيعية عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، مما يتطلب من البلدية وجود قيادة تحويلية ذات كفاءة عالية تعمل على تحسين أداء العاملين بها، أو المنوط بهم العمل على الوصول إلى تحقيق أهداف البلدية بكفاءة وفاعلية، وعلى الرغم من جهود البلدية في اتخاذ القرارات وتعزيز قدرتهم على تبني رؤيتها المستقبلية وتحفيزهم للوصول إليها وتحقيقها، إلا أن الوضع السياسي والاقتصادي غير المستقر الذي يعاني الكثير من الطوارئ والأزمات المفاجئة وغير المتوقعة التي تحد من تأثير هذه الجهود في تحسين الأداء الفعلي لموظفي بلدية البيرة، لهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين نمط القيادة وتحسين أداء الموظفين، وفي ضوء ذلك يمكن بلورة معالم الإشكالية في السؤال الآتي:

- ما دور القيادة التحويلية في تحسين أداء موظفي بلدية البيرة من وجهة نظرهم؟

وقد انبثق عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

1. ما درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها؟
2. ما مستوى الاداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة؟
3. هل تختلف درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها باختلاف متغيرات الدّراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الجنس، المسمى الوظيفي؟
4. هل يختلف مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة باختلاف متغيرات الدّراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الجنس، العمر، المسمى الوظيفي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة والأداء الوظيفي لدى العاملين فيها؟

أهداف الدراسة

- **التعرف على** دور القيادة التحويلية في تحسين أداء موظفي بلدية البيرة من وجهة نظرهم.

وقد انبثق عن هذا الهدف الاهداف الفرعية الاتية:

1- التعرف على درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها.

2- التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة.
3- التعرف على طبيعة الفروق في درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها وفق متغيرات الدّراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الجنس، المسمى الوظيفي.
4- التعرف على طبيعة الفروق في مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة وفق متغيرات الدّراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الجنس، العمر، المسمى الوظيفي.
5- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة والأداء الوظيفي لدى العاملين فيها.

أهمية الدراسة:

تركز هذه الدراسة على واقع القيادة التحويلية، ودورها في تحسين أداء موظفي بلدية البيرة، وتبرز الأهمية العلمية من قلة الدراسات والأبحاث الفلسطينية التي تتطرق إلى دور القيادة التحويلية في تحسين أداء العامليين في بلدية البيرة، وتمثل هذه الدراسة محاولة متواضعة لسد هذه الثغرة بين الرؤى المتناثرة حول القيادة التحويلية ودورها في تحسين أداء موظفين بلدية البيرة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: يتركز في القيادة التحويلية ودورها في تحسين أداء موظفي بلدية البيرة لعام 2024م.

الحد البشري: الموظفون العاملون بكافة المستويات لدى بلدية البيرة في المحافظات الشمالية (موظف، رئيس شعبة، رئيس قسم، مدير).

الحد المكاني: بلدية البيرة

الحد الزماني: 2024.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التحويلية: يرى كعكي والقزلان (2019) القيادة التحويلية بأنها: " القيادة التي يستطيع القادة من خلالها تغيير مرؤوسيهم، وحفزهم معنوياً وذهنياً، من خلال التأثير المثالي والحفز الإلهامي والاعتبار الفردي واستثارة التفكير، حيث يتم تحويلهم نحو الوعي بمهامهم وواجباتهم، والنهوض بهم وبقدراتهم لتجاوز المصالح الشخصية الضيقة باتجاه تحقيق أهداف العمل العامة" (ص449).

وتعرف الباحثتان القيادة التحويلية نظرياً بأنها: محاولة دفع العاملين في المؤسسة للتجديد ومواءمة اي تطورات حاصلة في بيئة العمل، بشكل يضمن تحسين مستويات الأداء الفعلي للمؤسسة، وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية تدعم استقرار المؤسسة ونموها.

وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية في استجابته لفقرات مقياس القيادة التحويلية التي يحصل عليها الفرد العامل في أي مؤسسة من مؤسسات بلدية البيرة في المحافظات الشمالية.

الأداء الوظيفي: هو دالة لكافة أنشطة المنظمة وهو المرآة التي تعكس وضع المنظمة من مختلف جوانبها وهو الفعل الذي يسعى كافة الأطراف في المنظمة لتعزيزه ضمن عوامل ومحددات مختلفة (سميرات، 2014).

وتعرف الباحثتان الأداء الوظيفي نظرياً: بأنه إنجاز الموظفين للمهام الموكلة إليهم في المؤسسة التي يعملون لصالحها بالطريقة الصحيحة والمثلى، مع مراعاة إنجاز هذه الاعمال بكفاءة وفاعلية.

وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية في استجابته لفقرات مقياس الأداء الوظيفي التي يحصل عليها الفرد العامل في أي مؤسسة من مؤسسات بلدية البيرة في المحافظات الشمالية .

بلدية البيرة إحدى مؤسسات دولة فلسطين المستقلة، الملتزمة بمبدأ العمل المشترك لتطوير الاداء في القطاع الخدماتي والارتقاء به، وذلك لخلق قيادة قادرة على وضع سياسات وتنظيم العمل وضمان توفير خدمات نوعية للمواطنين، ولها دور في دعم المجتمع ثقافيًا واجتماعيًا وفكريًا.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعد القيادة التحويلية أحد أساليب القيادة الإدارية الحديثة التي نالت اهتمام القيادات والمديرين، إذ إنها فلسفة داعمة ومؤثرة في سلوكيات العاملين ولاعبة دور مهم في تطوير الأفراد وإدارة المواهب (نافع وجنة، 2022).

أبعاد القيادة التحويلية

طور (Bass) مكونات القيادة التحويلية على شكل نموذج يمكن وصفه بالأبعاد التالية (Bass ،2000):

1. **التأثير المثالي**: هو امتلاك القائد التحويلي قدرات خاصة وفائقة في التأثير على الأتباع، بحيث يصبح قدوة ونموذجاً يحتذى به ويصبح أهلا للإعجاب، يتصرف القائد وفق هذه الخاصية بمواهب غير عادية ويخلق في التابعين الإخلاص والتفاني.

2- **الحفز الإلهامي:** يركز القائد على السلوكيات التي تستثير الأتباع على التحدي والحماسية، ويكون القائد قادراً على إيصال توقعات الأداء العالية إلى الآخرين، والسماح بمشاركة الجميع في صياغة الرؤية المشتركة وتحقيق الغايات المشتركة.

3- **الاستثارة الفكرية:** هنا يعمد القائد إلى إثارة العاملين وتشجيعهم للتفكير بطرق مبتكرة في حل المشكلات، ويحثهم على منهجية التفكير المنطقي والإبداعي تجاه أي ممارسة أو نشاط، ودعم المقترحات.

4- **الاعتبار الفردي:** يركز القائد على حاجات مرؤوسيه والاستجابة لها، فهو ينصت لهم بعناية ويوزع المهام بناء على حاجاتهم وقدراتهم، ويعمل على تدريبهم، وحتماً يراعي الفروقات الفردية.

محددات الأداء الوظيفي:

يعكس الأداء لكيفية استخدام المؤسسة للموارد المالية والبشرية، واستغلالها بكفاءة وفعالية بصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها، والقدرة على تحقيق الأهداف والنتائج بكفاءة، ويمكن كذلك استشفاف أهمية هذا المفهوم بالنسبة للمنظمات والمؤسسات والدول تكمن في أن الأداء يستعمل للحكم على هذه المؤسسات من حيث قدرتها على تحقيق أهدافها ومدى التزامها بالرشادة في الوصول إلى ذلك (القيسي، 2016).

وقد ذكر زرواق (2015) عدة عوامل تؤثر في تحسين الأداء الوظيفي تتمثل بثلاثة عوامل رئيسية، هي:

أولاً: الجهد المبذول: وهو الذي يعكس مدى درجة تحمُّس الشخص للقيام بأداء العمل.

ثانياً: قدرات الشخص وتجاربه، وخبرته السابقة، والخصائص الفردية له، وهي التي تبين درجة فاعلية الجهد المبذول.

ثالثا: إدراك الشخص للدور الوظيفي، وتصوراته، وانطباعاته عن الأنشطة التي يتكون منها وكيفية ممارسته لهذا الدور في مؤسسته.

دور القيادة التحويلية في تحسين الأداء الوظيفي في بلدية البيرة:

يمكن أن يؤسس لطبيعة العلاقة ما بين القيادة التحويلية وتحسين الأداء الوظيفي كما ذكرها Luton (2010) على النحو الآتي:

1. تسهم القيادة التحويلية إلى حد كبير في دعم الأداء الوظيفي وتحسينه وما يترتب عليه من سرعة وكفاءة ودقة أكبر في إنجاز العمل وبأقل كلفة ممكنة.

2. إن اهتمام المؤسسات بالبحث عن الميزة التنافسية يدفعها نحو زيادة الاهتمام بتطبيق مفاهيم القيادة التحويلية، وهو ما يتطلب زيادة الاهتمام بالبحث والتطوير والتدريب، الذي يسهم في بناء الأداء الوظيفي وتحسينه لدى الأفراد العاملين.

3. إن استخدام نمط القيادة التحويلية يسهم في زيادة تعزيز التعاون والاتصال ما بين الأفراد العاملين في جميع المستويات الإدارية، مما يساعد في تحسين الأداء الوظيفي وتهيئة الظروف والفرص لزيادة وتحسين الأداء لدى الأفراد العاملين.

4. ويساعد تطبيق أنماط القيادة التحويلية وتحسين الأداء الوظيفي في المؤسسات على تحسين الأداء الوظيفي وتحسين الروح المعنوية وزيادة جودة وكمية معدلات الانتاجية والأداء في هذه المؤسسات، وزيادة القدرة على مواجهة التغيير، وأنَّ للقيادة التحويلية دوراً في بناء الانسجام في مكان العمل إذ يسعى الجميع لتحقيق نفس أهداف العمل التي تسهم في تحسين أداء الموظفين (مرعي، 2011) .

5- كاريزما القائد التحويلي: بينما يعتمد نهج المعاملات التقليدي على علاقة "الأخذ والعطاء"، فإن القيادة التحويلية تدور حول شخصية القائد(رئيس البلدية)، وسماته وقدرته على التأثير في الناس والكادر الوظيفي، وقدرته على إجراء تغيير من خلال توجهاته التي تتوافق مع رؤية البلدية، ويسهم ذلك في تفعيل عمل موظفي البلدية لبروز شخص الرئيس والتي تشكل داعماً معنوياً ونفسياً لهم (المعايطة،2014).

وقد أجرى المجالي (2022) في دراسة هدفت إلى التعرف على القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي في البلديات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت إلى أن القيادة التحويلية أصبحت أحد العناصر الرئيسة في إدارة أداء البلديات بحيث ترتبط بجودة الخدمة وبحسن الأداء للموظفين، وأوصت الدراسة بأن على القائمين في إدارة البلديات الأخذ بتفعيل مفهوم القيادة التحويلية في إدارة أداء البلديات، لدورها الواضح في رفع جودة الخدمة، وحسن الأداء للموظفين.

في حين أن دراسة مشمش (2023) التي جاءت بعنوان: دور القيادة التحويلية في تنمية رأس المال البشري في الهيئات المحلية الفلسطينية، بالتطبيق على بلدية غزة كدراسة حالة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة لغرض جمع البيانات الذي طبق على عينة بلغت (153) وقد بينت النتائج أن بلدية غزة تمارس أساليب القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وأوصت

الدراسة بمزيد من الاهتمام في ممارسات القيادة التحويلية، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بكل الأساليب التي من شأنها أن تطور من مهارات وقدرات رأس المال البشري في بلدية غزة.

في حين هدفت دراسة نور الدين وناصر (2023). إلى معرفة علاقة سمات القيادة التحويلية بالتوافق المهني لدى موظفي بلدية المجدل ولاية المسيلة، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة تتكون من (250) موظفاً، وتم اعتماد المنهج الوصفي في تحليل البيانات، وجاءت نتائج الدراسة: أنه توجد علاقة ارتباطية بين سمات القيادة التحويلية والتوافق المهني لدى موظفي بلدية المجدل ولاية المسيلة.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا مفصلًا لمنهجية الدراسة المتبعة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدّراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة وإجراءات التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج، وفيما يلي وصفاً لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باستخدام المنهج الارتباطي، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، ويُعرف بأنّه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثًا أو قضيّة موجودة حاليًا، ويمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحثتين فيها، والتي تحاول الباحثتان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المُنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في بلدية البيرة محافظة رام الله، والبالغ عددهم (4000) عامل/ة، وذلك حَسب إحصائيات البلدية في العام 2023/2022م.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (205) عامل وعاملة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أفراد مجتمع الدراسة، ويبين الجدول رقم (1) توزيعَ أفرادِ العينةِ الذين تم تحليلُ استجاباتِهم حسبَ متغيراتهم الديموغرافية.

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي أن نسبة 9.3% ثانوي فأقل، ونسبة 61% بكالوريوس، ونسبة 23.4% دراسات عليا، ونسبة 6.3% دبلوم. ويبين متغير عدد

سنوات الخبرة أن نسبة 21% ل 5 سنوات فأقل، ونسبة 16.6% من 6- 10 سنوات، ونسبة 20% من 11- 15 سنة، ونسبة 42.4% أكثر من 15 سنة. ويبين متغير الجنس أن نسبة 28.8% للإناث، ونسبة 71.2% للذكور. ويبين متغير العمر أن نسبة 26.8% لأقل من 35 سنة، ونسبة 33.2% من 36-45 سنة، ونسبة 40% من 46-60 سنة. ويبين متغير المسمى الوظيفي أن نسبة 48.3% موظف، ونسبة 6.8% رئيس شعبة، ونسبة 26.8% رئيس قسم، ونسبة 18% مدير. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	19	**9.3**
	بكالوريوس	125	**61.0**
	دراسات عليا	48	**23.4**
	دبلوم	13	**6.3**
	المجموع	**205**	**100**
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	43	**21.0**
	من 6-10 سنوات	34	**16.6**
	من 11-15 سنة	41	**20.0**
	أكثر من 15 سنوات	87	**42.4**
	المجموع	205	**100**
الجنس	أنثى	59	**28.8**
	ذكر	146	**71.2**
	المجموع	**205**	**100**
العمر	أقل من 35 سنة	55	**26.8**
	من 36-45 سنة	68	**33.2**
	من 46-60 سنة	82	**40.0**
	المجموع	**205**	**100**
المسمى الوظيفي	موظف	99	**48.3**
	رئيس شعبة	14	**6.8**
	رئيس قسم	55	**26.8**
	مدير	37	**18.0**
	الاجمالي	**205**	**100**

صدق الأداة

قامت الباحثتان بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، إذ وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين. إذ طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات. والجد ول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.854**	0.000	11	0.902**	0.000	21	0.794**	**0.000**
2	0.863**	0.000	12	0.899**	0.000	22	0.762**	**0.000**
3	0.838**	0.000	13	0.862**	0.000	23	0.850**	**0.000**
4	0.860**	0.000	14	0.859**	00.00	24	0.744**	**0.000**
5	0.736**	0.000	15	0.659**	0.000	25	0.811**	**0.000**
6	0.862**	0.000	16	0.850**	00.00	26	0.812**	**0.000**
7	0.844**	0.000	17	0.781**	0.000	27	0.581**	**0.000**
8	0.816**	0.000	18	0.826**	0.000	28	0.768**	**0.000**
9	0.868**	0.000	19	0.817**	0.000			
10	**0.813****	**0.000**	**20**	**0.808****	**0.000**			

جدول (3)

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.833**	000.0	5	0.916**	0.000	9	0.863**	0.000
2	0.811**	00.00	6	0.848**	0.000	10	0.876**	0.000
3	0.900**	0.000	7	0.872**	0.000	11	0.816**	0.000
4	**0.905****	**0.000**	**8**	**0.834****	**0.000**	**12**	**0.788****	**0.000**

ثبات الدراسة

قامت الباحثتان من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها (0.981)، و(0.966) لمستوى الاداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (4) يوضح ذلك..

جدول (4)

نتائج معامل الثبات للمجالات والأداة ككل

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
التأثير المثالي	7	0.954
الحافز الإلهامي	7	0.958
الاستثارة الفكرية	7	0.928
الاعتبارات الفردية	7	0.921
الدرجة الكلية لدرجة القيادة التحويلية	28	0.981
الدرجة الكلية لمستوى الأداء	12	0.966

إجراءات الدراسة

قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثتين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (205) استمارة. والتي تم معالجة بياناتها إحصائيا.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وفقا لأسئلة الدراسة، إذ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة

تضمن هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة، " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الموضحة في الجدول (5).

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها. والنتائج موضحة في الجداول (6) ، (7)، (8)،(9) (10).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	التأثير المثالي	3.9631	0.89803	عالية	79.3
4	الاعتبارات الفردية	3.9150	0.79824	عالية	78.3
2	الحافز الإلهامي	3.7965	0.93838	عالية	75.9
3	الاستثارة الفكرية	3.7937	0.81531	عالية	75.9
	الدرجة الكلية	3.8671	0.81363	عالية	77.3

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.86) وانحراف معياري (0.813) وهذا يدل على أن درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (77.3%). ولقد حصل مجال التأثير المثالي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.96)، يليه مجال الاعتبارات الفردية بمتوسط حسابي (3.91)، ومن ثم مجال الحافز الإلهامي بمتوسط حسابي (3.796)، ويليه مجال الاستثارة الفكرية بمتوسط حسابي (3.793).

وقامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التأثير المثالي، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التأثير المثالي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يحظى مسؤولي خبرة تساعده على مواجهة المواقف الصعبة بحنكة ورؤية	4.08	0.928	عالية	**81.6**
7	يحظى مسؤولي باحترام موظفيه	4.05	0.887	عالية	**81.0**
4	يتجنب مسؤولي استغلال سلطته لتحقيق مكاسب شخصية	4.03	1.021	عالية	**80.6**
1	اثق بمسؤولي ثقة كبيرة	3.96	1.023	عالية	**79.2**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	يتحلى مسؤولي بالقيم المثلى في سلوكه	3.94	1.005	عالية	**78.8**
5	اعتبر مسؤولي قدوة لي في العمل	3.93	1.107	عالية	**78.6**
6	يحرص مسؤولي على تحقيق أهداف الوظيفة العامة	3.75	1.109	عالية	**75.0**
	الدرجة الكلية	3.9631	0.89803	عالية	79.3

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.96) بانحراف معياري (0.898)، وهذا يدل على أن مجال التأثير المثالي جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (79.3%).

كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " يحظى مسؤولي خبرة تساعده على مواجهة المواقف الصعبة بحنكة ورؤية " على أعلى متوسط حسابي (4.08)، ويليها فقرة " يحظى مسؤولي باحترام موظفيه " بمتوسط حسابي (4.05). وحصلت الفقرة " يحرص مسؤولي على تحقيق اهداف الوظيفة العامة " على أقل متوسط حسابي (3.75)، يليها الفقرة " اعتبر مسؤولي قدوة لي في العمل " بمتوسط حسابي (3.93).

وقامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الحافز الإلهامي، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحافز الإلهامي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يشعرني مسؤولي بأني أتصرف كمسؤول متمرس	4.02	0.970	عالية	80.4
2	يعمل مسؤولي على تنمية روح الفريق الواحد بين العاملين	3.98	1.087	عالية	79.6
4	يربط مسؤولي تحقيق اهداف الوظيفة العامة بالقيم المثلى	3.83	1.022	عالية	76.6
5	يعمل مسؤولي على زيادة فهمي للأهداف الكلية لوظيفتي	3.76	1.057	عالية	75.2

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
6	يعد مسؤولي مصدر إلهام للعاملين في الالتزام	3.76	1.052	عالية	75.2
7	يسهم مسؤولي في تقديم رؤية جديدة لمستقبل العاملين المهني	3.65	1.091	متوسطة	73.0
3	يخلق مسؤولي نوعاً من التنافس في العمل لرفع مستوى الأداء	3.59	1.075	متوسطة	71.8
	الدرجة الكلية	**3.7965**	**0.9384**	عالية	75.9

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.796) بانحراف معياري (0.938)، وهذا يدل على أن مجال الحافز الإلهامي جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (95.9%).

كما أشارت النتائج أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية ، وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة؛ حيث حصلت الفقرة " يشعرني مسؤولي بأني أتصرف كمسؤول متمرس " على أعلى متوسط حسابي (4.02)، ويليها فقرة " يعمل مسؤولي على تنمية روح الفريق الواحد بين العاملين " بمتوسط حسابي (3.98). وحصلت الفقرة " يخلق مسؤولي نوعاً من التنافس في العمل لرفع مستوى الاداء " على أقل متوسط حسابي (3.59)، يليها الفقرة " يسهم مسؤولي في تقديم رؤية جديدة لمستقبل العاملين المهني " بمتوسط حسابي (3.65).

وقامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاستثارة الفكرية، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاستثارة الفكرية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	يصف مسؤولي المشكلات على أنها معوقات يمكن حلها	3.87	0.888	عالية	77.4
4	يشركني مسؤولي في التفكير في حل المشكلات	3.87	1.004	عالية	77.4
5	يعطي مسؤولي حلولا عملية للمشكلات التي تواجه العاملين	3.87	0.946	عالية	77.4
6	ينظر مسؤولي إلى الأخطاء على أنها تجارب عملية مفيدة	3.76	0.944	عالية	75.2
7	يعطي مسؤولي رؤية عما يجب عمله ويترك التفاصيل للعاملين	3.76	0.975	عالية	75.2

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يشجعني مسؤولي على طرح أفكاري حتى لو اختلفت مع أفكاره	3.74	1.046	عالية	**74.8**
1	يفوض مسؤولي بعض صلاحياته للعاملين	3.69	1.015	عالية	**73.8**
	الدرجة الكلية	**3.7937**	**0.81531**	عالية	**75.9**

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.793) وانحراف معياري (0.815) وهذا يدل على أن مجال الاستثارة الفكرية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (75.9%).

كما أشارت النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية؛ إذ حصلت الفقرة " يصف مسؤولي المشكلات على أنها معوقات يمكن حلها " والفقرة " يشركني مسؤولي في التفكير في حل المشكلات " والفقرة " يعطي مسؤولي حلولا عملية للمشكلات التي تواجه العاملين " على أعلى متوسط حسابي (3.87)، ويليها فقرة " ينظر مسؤولي إلى الأخطاء على أنها تجارب عملية مفيدة " والفقرة " يعطي مسؤولي رؤية عما يجب عمله ويترك التفاصيل للعاملين " بمتوسط حسابي (3.76). وحصلت الفقرة " يفوض مسؤولي بعض صلاحياته للعاملين " على أقل متوسط حسابي (3.69)، يليها الفقرة " يشجعني مسؤولي على طرح أفكاري حتى لو اختلفت مع أفكاره " بمتوسط حسابي (3.74).

وقامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاعتبارات الفردية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاعتبارات الفردية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	يمكنني الوصول إلى مسؤولي عند الحاجة	4.19	0.845	عالية	83.8
4	يكلفني مسؤولي ببعض المهام وفقا لقدراتي	4.04	0.974	عالية	80.8
1	يصغي مسؤولي للعاملين عند التحدث إليهم	3.97	0.923	عالية	79.4
2	تحظى مجهوداتي في العمل بالتقدير من قبل مسؤولي	3.92	1.014	عالية	78.4
5	يساعدني مسؤولي في الحصول على احتياجاتي الوظيفية	3.83	1.027	عالية	76.6

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
7	يشاركني مسؤولي في المناسبات الاجتماعية الخاصة بي	3.82	0.964	عالية	76.4
6	يشاركني مسؤولي على تطوير قدراتي من خلال التدريب والتعليم	3.63	1.023	متوسطة	**72.6**
	الدرجة الكلية	3.9150	0.7984	عالية	78.3

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.91) وانحراف معياري (0.798) وهذا يدل على أن مجال الاعتبارات الفردية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (78.3%).

كما تشير النتائج أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " يمكنني الوصول إلى مسؤولي عند الحاجة " على أعلى متوسط حسابي (4.19)، ويليها فقرة " يكلفني مسؤولي ببعض المهام وفقا لقدراتي " بمتوسط حسابي (4.04)، وحصلت الفقرة " يشاركني مسؤولي على تطوير قدراتي من خلال التدريب والتعليم " على أقل متوسط حسابي (3.63)، يليها الفقرة " يشاركني مسؤولي في المناسبات الاجتماعية الخاصة بي " بمتوسط حسابي (3.82).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الاداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
11	يعتبر الانجاز في العمل من القيم الوظيفية	3.89	0.966	عالية	77.8
1	معايير تقييم الاداء واضحة ومعروفة	3.88	0.932	عالية	77.6
2	عملية تقييم الاداء مستمرة	3.86	0.936	عالية	77.2

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
8	هنالك رقابة مستمرة على الأداء ومحاولة تقويمه وتصحيح مساره	3.80	0.964	عالية	76.0
9	تحرص الإدارة على تنمية الرقابة الذاتية لدى العاملين	3.74	0.985	عالية	74.8
7	هنالك تفويض للصلاحيات يساعد على تحسين الأداء الوظيفي للعاملين	3.69	0.965	عالية	73.8
4	هنالك تحسين مستمر لطرق العمل لتحقيق الأهداف بيسر وسهولة	3.68	1.021	عالية	73.6
5	هنالك رؤية مشتركة تجمع بين الأهداف وغايات الإدارة والعاملين	3.66	1.009	متوسطة	73.2
10	يتم تقييم العاملين حسب مدى الإنجاز في العمل	3.60	1.083	متوسطة	72.0
6	تحرص إدارتنا على التوقع المبكر لما قد يواجه العاملين من مشكلات وتخطيط لمواجهتها والتعامل معها	3.55	1.016	متوسطة	71.0
3	تهتم الإدارة باختيار المسؤولين المؤهلين ذوي القدرة على التأثير في سلوك العاملين لتحقيق الاهداف	3.53	1.087	متوسطة	70.6
12	تكافئ الادارة العاملين أصحاب الأداء المتميز	3.20	1.250	متوسطة	64.0
	الدرجة الكلية	3.6720	0.87022	متوسطة	73.4

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.67) وانحراف معياري (0.870) وهذا يدل على أن مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في بلدية البيرة جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (73.4%).

كما تشير النتائج أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يعتبر الإنجاز في العمل من القيم الوظيفية " على أعلى متوسط حسابي (3.89)، ويليها فقرة " معايير تقييم الأداء واضحة ومعروفة " بمتوسط حسابي (3.88). وحصلت الفقرة " تكافئ الإدارة العاملين أصحاب الأداء المتميز " على أقل متوسط حسابي (3.20)، يليها الفقرة " تهتم الإدارة باختيار المسؤولين المؤهلين ذوي القدرة على التأثير في سلوك العاملين لتحقيق الأهداف " بمتوسط حسابي (3.53)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها باختلاف المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الجنس، العمر، المسمى الوظيفي؟

تمت الإجابة عن السؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم حساب قيمة الفروق الإحصائية باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، والجداول (12)، (13)، (14)، (15)، (16)، (17)، (18)، (19)،(20)،(21) توضح ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	ثانوي فما دون	19	4.5414	**0.42480**
	بكالوريوس	125	3.9669	**0.92620**
	دراسات عليا	48	3.7083	**0.93838**
	دبلوم	13	4.0220	**0.57690**
	الإجمالي	205		
الحافز الإلهامي	ثانوي فما دون	19	4.3835	**0.47632**
	بكالوريوس	125	3.8114	**0.91700**
	دراسات عليا	48	3.5149	**1.04345**
	دبلوم	13	3.8352	**0.89944**
الاستثارة الفكرية	ثانوي فما دون	19	4.1880	**0.43916**
	بكالوريوس	125	3.7680	**0.85033**
	دراسات عليا	48	3.6845	**0.87169**
	دبلوم	13	3.8681	**0.50663**
الاعتبارات الفردية	ثانوي فما دون	19	4.3459	**0.42409**
	بكالوريوس	125	3.8880	**0.83410**
	دراسات عليا	48	3.8155	**0.82669**
	دبلوم	13	3.9121	**0.59630**

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	ثانوي فما دون	19	4.3647	**0.37601**
	بكالوريوس	125	3.8586	**0.83111**
	دراسات عليا	48	3.6808	**0.87433**
	دبلوم	**13**	**3.9093**	**0.61369**

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	9.515	3	3.172	4.113	**0.007**
	داخل المجموعات	155.001	201	0.771		
	المجموع	164.516	204			
الحافز الإلهامي	بين المجموعات	10.400	3	3.467	4.117	**0.007**
	داخل المجموعات	169.234	201	0.842		
	المجموع	179.634	204			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	3.680	3	1.227	1.869	**0.136**
	داخل المجموعات	131.924	201	0.656		
	المجموع	135.604	204			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	4.094	3	1.365	2.179	**0.092**
	داخل المجموعات	125.894	201	0.626		
	المجموع	129.988	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.402	3	2.134	3.334	**0.020**
	داخل المجموعات	128.645	201	0.640		
	المجموع	**135.047**	**204**			

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة تحليل التباين الأحادي المحسوبة للدرجة الكلية (3.334)، وبمستوى دلالة (0.05) فاقل. أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك لمجالي

التأثير المثالي والحافز الإلهامي، ولبيان اتجاه الفروق تم تطبيق اختبار (LSD) ، والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	ثانوي فما دون	بكالوريوس	0.57450*	**0.009**
		دراسات عليا	0.83302*	**0.001**
		دبلوم	0.51938	**0.102**
	بكالوريوس	ثانوي فما دون	-0.57450*	**0.009**
		دراسات عليا	0.25852	**0.084**
		دبلوم	-0.05512	**0.830**
	دراسات عليا	ثانوي فما دون	-0.83302*	**0.001**
		بكالوريوس	-0.25852	**0.084**
		دبلوم	-0.31364	**0.255**
	دبلوم	ثانوي فما دون	-0.51938	**0.102**
		بكالوريوس	0.05512	**0.830**
		دراسات عليا	0.31364	**0.255**
الحافز الإلهامي	ثانوي فما دون	بكالوريوس	0.57203*	**0.012**
		دراسات عليا	0.86858*	**0.001**
		دبلوم	0.54829	**0.098**
	بكالوريوس	ثانوي فما دون	-0.57203*	**0.012**
		دراسات عليا	0.29655	**0.058**
		دبلوم	-0.02374	**0.929**
	دراسات عليا	ثانوي فما دون	-0.86858*	**0.001**
		بكالوريوس	-0.29655	**0.058**
		دبلوم	-0.32028	**0.266**

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	دبلوم	ثانوي فما دون	-0.54829	**0.098**
		بكالوريوس	0.02374	**0.929**
		دراسات عليا	0.32028	**0.266**
	ثانوي فما دون	بكالوريوس	0.50609*	**0.011**
		دراسات عليا	0.68386*	**0.002**
		دبلوم	0.45532	**0.115**
	بكالوريوس	ثانوي فما دون	-0.50609*	**0.011**
		دراسات عليا	0.17777	**0.192**
		دبلوم	-0.05077	**0.828**
	دراسات عليا	ثانوي فما دون	-0.68386*	**0.002**
		بكالوريوس	-0.17777	**0.192**
		دبلوم	-0.22854	**0.362**
	دبلوم	ثانوي فما دون	-0.45532	**0.115**
		بكالوريوس	0.05077	**0.828**
		دراسات عليا	0.22854	0.362

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	5 سنوات فأقل	43	4.1528	**0.99141**
	من 6-10 سنوات	34	3.7941	**0.87866**
	من 11-15 سنة	41	4.0244	**0.80869**
	أكثر من 15 سنوات	87	3.9064	**0.89343**
الحافز الإلهامي	5 سنوات فأقل	43	3.8870	**1.03278**
	من 6-10 سنوات	34	3.6345	**0.92327**
	من 11-15 سنة	41	3.8432	**0.87354**

	أكثر من 15 سنوات	87	3.7931	**0.93291**
الاستثارة الفكرية	5 سنوات فأقل	43	3.8073	**0.94344**
	من 6-10 سنوات	34	3.6975	**0.77113**
	من 11-15 سنة	41	3.8537	**0.83084**
	أكثر من 15 سنوات	87	3.7964	**0.76641**
الاعتبارات الفردية	5 سنوات فأقل	43	3.9635	**0.93110**
	من 6-10 سنوات	34	3.9118	**0.65230**
	من 11-15 سنة	41	3.9094	**0.88338**
	أكثر من 15 سنوات	87	3.8949	**0.74850**
الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	43	3.9527	**0.92197**
	من 6-10 سنوات	34	3.7595	**0.74300**
	من 11-15 سنة	41	3.9077	0.82154
	أكثر من 15 سنوات	87	3.8477	0.78742

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة أفراد العينة لمقياس القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	2.952	3	0.984	1.224	**0.302**
	داخل المجموعات	161.564	201	0.804		
	المجموع	164.516	204			
الحافز الإلهامي	بين المجموعات	1.336	3	0.445	0.502	**0.681**
	داخل المجموعات	178.298	201	0.887		
	المجموع	179.634	204			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	0.471	3	0.157	0.233	**0.873**
	داخل المجموعات	135.133	201	0.672		
	المجموع	135.604	204			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.138	3	0.046	0.071	**0.975**
	داخل المجموعات	129.850	201	0.646		
	المجموع	129.988	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.809	3	0.270	0.404	**0.750**
	داخل المجموعات	134.238	201	0.668		
	المجموع	**135.047**	**204**			

جدول (17)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتوسطات استجابة أفراد العينة على مقياس القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	أنثى	59	3.8983	0.86371	0.655	**0.513**
	ذكر	146	3.9892	0.91313		
الحافز الإلهامي	أنثى	59	3.7070	0.92370	0.868	**0.387**
	ذكر	146	3.8327	0.94498		
الاستثارة الفكرية	أنثى	59	3.7990	0.71138	0.059	**0.953**
	ذكر	146	3.7916	0.85601		
الاعتبارات الفردية	أنثى	59	3.8450	0.66335	0.797	**0.426**
	ذكر	146	3.9432	0.84715		
الدرجة الكلية	أنثى	59	3.8123	0.74410	0.611	**0.542**
	ذكر	**146**	**3.8892**	**0.84153**		

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس *القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب متغير العمر*

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	أقل من 35 سنة	55	4.0000	**0.99507**
	من 36-45 سنة	68	4.0546	**0.86211**
	من 46-60 سنة	82	3.8624	**0.85904**

الحافز الإلهامي	أقل من 35 سنة	55	3.7740	**1.02194**
	من 36-45 سنة	68	3.9055	**0.92041**
	من 46-60 سنة	82	3.7213	**0.89704**
الاستثارة الفكرية	أقل من 35 سنة	55	3.7662	**0.91033**
	من 36-45 سنة	68	3.8424	**0.80174**
	من 46-60 سنة	82	3.7718	**0.76615**
الاعتبارات الفردية	أقل من 35 سنة	55	3.9169	**0.86796**
	من 36-45 سنة	68	3.9832	**0.84840**
	من 46-60 سنة	82	3.8571	**0.70702**
الدرجة الكلية	أقل من 35 سنة	55	3.8643	**0.89009**
	من 36-45 سنة	68	3.9464	**0.81435**
	من 46-60 سنة	**82**	**3.8031**	**0.76230**

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات استجابة أفراد العينة لمقياس القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	1.476	2	0.738	0.915	**0.402**
	داخل المجموعات	163.040	202	0.807		
	المجموع	164.516	204			
الحافز الإلهامي	بين المجموعات	1.299	2	0.650	0.736	**0.480**
	داخل المجموعات	178.335	202	0.883		
	المجموع	179.634	204			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	.242	2	0.121	0.181	**0.835**
	داخل المجموعات	135.362	202	0.670		
	المجموع	135.604	204			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	0.591	2	0.295	0.461	**0.631**
	داخل المجموعات	129.397	202	0.641		
	المجموع	129.988	204			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.764	2	0.382	0.575	**0.564**
	داخل المجموعات	134.284	202	0.665		
	المجموع	**135.047**	**204**			

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	موظف	99	3.9913	**0.94625**
	رئيس شعبة	14	3.4184	**1.19321**
	رئيس قسم	55	4.1039	**0.75064**
	مدير	37	3.8842	**0.78668**
الحافز الإلهامي	موظف	99	3.7864	**1.02882**
	رئيس شعبة	14	3.2755	**1.06679**
	رئيس قسم	55	3.9299	**0.72106**
	مدير	37	3.8224	**0.88538**
الاستثارة الفكرية	موظف	99	3.7532	**0.85734**
	رئيس شعبة	14	3.3265	**0.97122**
	رئيس قسم	55	3.9532	**0.68294**
	مدير	37	3.8417	**0.77136**
الاعتبارات الفردية	موظف	99	3.9149	**0.82089**
	رئيس شعبة	14	3.5918	**0.97674**
	رئيس قسم	55	4.0234	**0.72779**
	مدير	37	3.8764	**0.75979**
الدرجة الكلية	موظف	99	3.8615	**0.85785**
	رئيس شعبة	14	3.4031	**1.02810**
	رئيس قسم	55	4.0026	**0.66620**
	مدير	**37**	**3.8562**	**0.76721**

جدول (21)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة من وجهة نظر العاملين فيها بحسب المسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	5.554	3	1.851	2.341	**0.074**
	داخل المجموعات	158.962	201	0.791		
	المجموع	164.516	204			
الحافز الإلهامي	بين المجموعات	4.813	3	1.604	1.845	**0.140**
	داخل المجموعات	174.821	201	0.870		
	المجموع	179.634	204			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	4.703	3	1.568	2.407	**0.068**
	داخل المجموعات	130.901	201	0.651		
	المجموع	135.604	204			
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	2.163	3	0.721	1.134	**0.336**
	داخل المجموعات	127.825	201	0.636		
	المجموع	129.988	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.032	3	1.344	2.062	**0.106**
	داخل المجموعات	131.015	201	0.652		
	المجموع	**135.047**	**204**			

بصفة عامة يلاحظ من النتائج الواردة في الجداول (12)، (13)، (14)، (15)، (16)، (17)، (18)، (19)،(20)،(21) أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فاقل بحسب المؤهل العلمي (الثانوي فما دون) و(البكالوريوس) ولصالح (ثانوي فما دون)، وبين (ثانوي فما دون) و(الدراسات العليا) ولصالح (الثانوي فما دون)، فيما لم تكن دالة احصائيا بينهم بحسب عدد سنوات الخبرة، الجنس، العمر، المسمى الوظيفي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فاقل بين درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة والأداء الوظيفي لدى العاملين فيها؟

تمت الإجابة على السؤال باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22).

معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة والأداء الوظيفي لدى العاملين فيها.

المجالات		الدرجة الكلية لمستوى الأداء
التأثير المثالي	معامل بيرسون	0.774**
	مستوى الدلالة	0.000
المرونة والقيادة الفاعلة	معامل بيرسون	0.836**
	مستوى الدلالة	0.000
الاستثارة الفكرية	معامل بيرسون	0.812**
	مستوى الدلالة	0.000
الاعتبارات الفردية	معامل بيرسون	0.844**
	مستوى الدلالة	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.865**
	مستوى الدلالة	0.000

يتبين من الجدول (22) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.865)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، أي أنه يوجد علاقة إيجابية طردية بين درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة والأداء الوظيفي لدى العاملين فيها، فكلما زادت درجة القيادة التحويلية زاد مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين فيها، والعكس صحيح.

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة اتضح أن هناك تبايناً في درجة ممارسة القيادة التحويلية بين البلديات المختلفة، إذ إن درجة القيادة التحويلية في بلدية البيرة جاءت بدرجة عالية في حين أن نتائج بعض الدراسات كما في دراسة مشمش (2023) جاءت درجة ممارسة القيادة التحويلية في بلدية غزة بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثات ذلك الاختلاف في النتائج إلى طبيعة الوضع العام في المناطق الفلسطينية المختلفة. لا سيما بين مناطق الضفة

والقطاع، بالإضافة إلى إن بعض الممارسات الإدارية التي تعود الى النمط القيادي التقليدي الذي يتبعه القائد في المؤسسة يؤثر بدرجة كبيرة على درجة ممارسة القيادة التحويلية.

في المقابل فإن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات كما في دراسة نور الدين وناصر (2023) من ناحية وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية والأداء الوظيفي للموظفين، إذ كانت العلاقة في كلتا الدراستين علاقة إيجابية، وترى الباحثتان أن هذا الأمر طبيعي ومنطقي ذلك لأن القيادة التحويلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمخرجاتها في درجة الالتزام الوظيفي للعاملين في المؤسسة، من خلال دفع العاملين للتجديد ومواءمة التطورات الحاصلة في بيئة العمل، بما يضمن تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية ضمن عوامل ومحددات مختلفة.

على الجانب الآخر فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقاً في درجة ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فضلا عن وجود فروق في درجة الالتزام الوظيفي تعزى أيضا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الثانوي فما دون، وقد يعزى ذلك إلى حرص العاملين ذوي المؤهلات الأدنى على الالتزام الوظيفي بدافع الرغبة في الحصول على مميزات معينة تحسن من وضعهم الوظيفي.

التوصيات والمقترحات: أوصت الباحثتان بما يلي:

الاستفادة من نتائج الدراسة وتطبيقها في مجتمعات أخرى، والعمل على إدراج برامج تدريبية للموظفين من قبل المسؤولين عن البلديات وزيادة التوعية حول أهمية القيادة التحويلية، والعمل على تيسير بيئة العمل بما يضمن ممارسة القيادة التحويلية فيها، والعمل على إشراك العاملين في اتخاذ القرارات التي تهم البلدية وتساعد في تطويرها.

قائمة المراجع العربية والانكليزية

أولاً المراجع العربية:

الألمعي، علي. (2020). الدور الوسيط لتمكين العاملين في العلاقة بين القيادة التحويلية والأداء الاستراتيجي للفنادق الخمس نجوم بالسعودية. *مجلة الاقتصاد والقانون*، 1(23)، 1-22.

الجارودي، ماجدة. (2007). *إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية، برنامج تدريبي مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]*. جامعة الملك سعود.

زرواق، نجيب. (2015). *محددات الأداء الوظيفي وعلاقتها بفاعلية إدارة الموارد البشرية في الإدارات الرياضية*

الجزائرية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العربي بن مهيدي.

سميرات، عاطف. (2014). دور ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، 41(1)،513-536.

الغالبي، طاهر. (2007).*الإدارة الاستراتيجية (منظور منهجي متكامل)*. دار وائل.

القيسى، محمد. (2016).*الأداء الاستراتيجي الأمريكي بعد العام 2008 إدارة باراك أوباما نموذجاً*. دار العبيكان.

كعكي، سهام، القزلان، منى. (2019). *القيادة التحويلية ودورها في تنمية الموارد البشرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية من وجهة نظر ضباط الملك فهد الامنية والملك خالد العسكرية بمدينة الرياض [أطروحة* دكتوراه غير منشورة] جامعة الرياض.

المجالي، محمد. (2022). القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي في البلديات. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*،3(8)، 42-65.

محمود، لمياء. (2018). *الدور المعدل للتوجه المدرك لتكنولوجيا المعلومات في العلاقة بين القيادة التحويلية وأداء الموارد البشرية بالمصارف التجارية السودانية [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة السودان للعلوم* والتكنولوجيا.

مرعي، كائنكان. (2011). *أثر القيادتين التحويلية والتبادلية على أداء الموارد البشرية في شركات الصناعات الدوائية الأردنية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]* جامعة عمان العربية.

مشمش، أشرف. (2023). تنمية رأس المال البشري في الهيئات المحلية الفلسطينية في ظل القيادة التحويلية دراسة حالة: بلدية غزة. *المجلة العالمية الأكاديمية للاقتصاد والعلوم المالية*، (5)1 ، 20-42.

المعايطة، سالم. (2014). *مفاهيم القيادة الإدارية*. مؤسسة البلسم للنشر والتوزيع.

نافع، وجيه، جنة، ياسر. (2022). أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب (دراسة تطبيقية على الهيئة العامة لشئون الزراعة والثروة السمكية بدولة الكويت). *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية*،13(5)،792-764.

نورالدين، بن لقريشي، وناصر، بن لقريشي. (2023). سمات القيادة التحويلية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى موظفي بلدية المجدل ولاية المسيلة. *مجلة الميدان للدراسات الرياضية و الاجتماعية و الإنسانية*، 5(1)، 17 - 28 .

هاشم، عادل. (2011). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الهلالي، الشربيني. (2001). القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، 1(21)، 12-25.

Arabic References

al-Almaʿī, ʿAlī. (2020). al-Dawr al-Wasīṭ ltmkyn al-ʿāmilīn fī al-ʿalāqah bayna al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-al-adāʾ al-istirātījī llfnādq al-khams Nujūm bi-al-Saʿūdīyah. *Majallat al-iqtiṣād wa-al-qānūn, 1* (23), 1-22.

al-Jārūdī, Mājidah. (2007*). iʿdād al-qiyādāt al-taḥwīlīyah fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah, Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]* Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

Zirwāq, Najīb. (2015). Muḥaddidāt al-adāʾ al-waẓīfī wa-ʿalāqatuhā bfāʿlyh Idārat al-mawārid al-basharīyah fī al-Idārāt al-riyāḍīyah al-Jazāʾirīyah } Risālat mājistīr ghayr manshūrah {, Jāmiʿat al-ʿArabī ibn Mahīdī.

Smyrāt, ʿĀṭif. (2014). Dawr mumārasat mudīrī al-Madāris al-thānawīyah al-khāṣṣah lil-qiyādah al-taḥwīlīyah wa-ʿalāqatuhā bdāfʿyh al-Muʿallimīn Naḥwa ʿmlhm. *Majallat Dirāsāt : al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 41* (1), 513-536.

al-Ghālibī, Ṭāhir. (2007). al-Idārah al-Istirātījīyah (manẓūr manhajī mutakāmil). Dār Wāʾil

al-Qaysī, Muḥammad. (2016). *al-adāʾ al-istirātījī al-Amrīkī baʿda al-ʿāmm 2008 Idārat Bārāk Ūbāmā namūdhajan*. Dār al-ʿUbaykān.

Kaʿkī, Sihām, alqzlān, Munā. (2019). al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-dawruhā fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah fī ḍawʾ ruʾyah al-Mamlakah alʿrbytālsʿwdyh min wijhat naẓar ḍubbāṭ al-Malik Fahd al-Amnīyah wa-al-malik Khālid al-ʿaskarīyah bi-madīnat al-Riyāḍ } uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah {. Jāmiʿat al-Riyāḍ.

al-Majālī, Muḥammad. (2022). al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-dawruhā fī Taḥsīn al-adāʾ al-waẓīfī fī al-baladīyāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-ṭabīʿīyah, 3* (8), 42-65.

Maḥmūd, Lamyāʾ. (2018). al-Dawr al-muʿaddal lil-Tawajjuh almdrk ltknwlwjyā al-maʿlūmāt fī al-ʿalāqah bayna al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-adāʾan al-mawārid al-basharīyah bālmṣārf al-Tijārīyah al-Sūdānīyah } uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah {. Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā.

Marʿī, kāʾnkān. (2011*). Athar alqyādtyn al-taḥwīlīyah wāltbādlyh ʿalá adāʾ al-mawārid al-basharīyah fī sharikāt al-Ṣināʿāt al-dawāʾīyah al-Urdunīyah [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]* Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah.

Mshmsh, Ashraf. (2023). Tanmiyat Raʾs almāl albshry fī al-hayʾāt al-Maḥallīyah al-Filasṭīnīyah fī ẓill alqyādh altḥwylyh dirāsah ḥālat : Baladīyat Ghazzah. *al-Majallah al-ʿĀlamīyah al-Akādīmīyah lil-Iqtiṣād wa-al-ʿUlūm al-mālīyah, (5)* 1, 20-42.

al-Maʿāyiṭah, Sālim. (2014). Mafāhīm al-Qiyādah al-Idārīyah. Muʾassasat al-Balsam lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Nāfiʿ, Wajīh, Jannat, Yāsir. (2022). Athar al-Qiyādah al-taḥwīlīyah ʿalá Idārat al-Mawāhib (dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-Hayʾah al-ʿĀmmah li-Shuʾūn al-zirāʿah wa-al-Tharwah al-samakīyah bi-Dawlat al-Kuwayt). *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-mālīyah wa-al-idārīyah, 13* (5), 792-764.

Nūr-al-Dīn, ibn lqryshy, wa Nāṣir, ibn lqryshy. (2023). simāt al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-ʿalāqatuhā bāltwāfq al-mihnī ladá muwaẓẓafī Baladīyat al-Majdal Wilāyat al-Masīlah. *Majallat al-maydān lil-Dirāsāt al-riyāḍīyah wa al-ijtimāʿīyah wa al-Insānīyah, 5* (1), 17-28

Hāshim, ʿĀdil. (2011). al-Qiyādah wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Hilālī, al-Shirbīnī. (2001). al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-al-ijrāʾīyah fī baʿḍ al-Kullīyāt al-Jāmiʿīyah, mjlh mstqbl al-Tarbiyah al-ʿArabīyah,1 (21), 12-25.

ثانياً: المراجع الانكليزية:

Bass ،Bernard. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations ،*Journal of Leadership & Organizational Studies*، 7(3) ،18-40.

Luton, B. (2010). *Transformational Leadership & Organizational commitment: A Study of UNC System Business School Department Chairs*{ PhD Dissertation}. Capella University, USA.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 26/ 07/ 2024م

الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين

سميا راتب عبد الرحمن بنات *
banatsomaia@gmail.com

د.محمد قاسم المقابلة **
Dr_mohammed_magableh@yahoo.com

الملخص

هدف البحث التعرّف إلى درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش للعام الدراسي (2022 / 2023) والبالغ عددهم (1842) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة البحث من (461) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المتيسرة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة كأداة للبحث، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، يوصي الباحثان بتطوير السياسات والإجراءات التنظيمية من خلال إجراء اجتماعات دورية مع المعلمين والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، مديري المدارس الثانوية، جرش، الأردن.

* معلمة في وزارة التربية والتعليم/ المملكة الأردنية الهاشمية

** أستاذ الإدارة التربوية، قسم الدراسات العليا، جامعة جرش/ المملكة الأردنية الهاشمية

للاقتباس: بنات ، سميا راتب عبد الرحمن ؛ المقابلة ، محمد قاسم. (2024). الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 108-139.

© 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.v6i3.2150

OPEN ACCESS
Received: 27-06-2024
Accepted: 26-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective

Somaia Ratib Abdelrahman Banat *
banatsomaia@gmail.com

Prof. Dr. Mohammad Qasem Al- Maqableh **
dr_mohammed_magableh@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the organizational agility practice among public secondary school principals in Jerash Governorate from the perspective of teachers. The study population comprised all male and female teachers in public secondary schools in Jerash Governorate for the academic year (2022/2023), totaling (1.842) teachers. The sample consisted of (461) teachers, selected randomly. The analytical descriptive approach was employed. A questionnaire was developed as a study tool. The results revealed that the degree of organizational agility practice by public high schools principals in Jerash Governorate, as perceived by the teachers, was moderate. It was also shown that there were gender-based statistically significant difference in the practice of organizational agility by school principals, observed in all fields and overall, favoring females. Yet, no statistically significant differences were found based on years of experience and academic qualifications in all fields and overall score., In light of the findings of this research, it was recommended that organizational policies and procedures should be developed by holding regular meetings with teachers, listening to their opinions and suggestions.

Keywords: Organizational Agility, School Principals, , Jerash, Jordan.

* **Teacher in the ministry of education-Jordan**

** **- Professor of Educational Administration –Jerash University,** , Jerash, Jordan.

Cite this article as:: Banat, Somaia Ratib Abdelrahman. & **Al- Maqableh, Mohammad Qasem**. (2024). **Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 108-139

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2150

المقدمة

يتسم العصر الحالي بالتجديد والتطوير نظراً للتغيرات العلمية والتكنولوجية الهائلة، والتي تأثرت بها القيادات التربوية بشكل كبير، فأصبح من الضروري التحرر من القيود الروتينية والاهتمام بتطبيق نظم إدارية تحقق أهداف المدرسة في ظل بيئة مدرسية إدارية تربوية مبدعة، ترفع شعار التغيير الذي يؤثر في مقدرة المعلمين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة، تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكل كفاءة واقتدار لما لها من أثر إيجابي على سير العمل وتحسينه وتطويره في المؤسسة التعليمية.

ويقع على عاتق المؤسسات التعليمية معالجة ما أحدثه الوقت الراهن من مسائل وعوائق متمثلة بالنمو المعرفي، والسكاني، وزيادة الطموحات والآمال، العولمة، الشراكة والتنافسية، والتحديات التكنولوجية التي تستلزم من النظام التعليمي عامة، والمدارس الثانوية خاصة تحسين الأداء على ضوء أبعاد الرشاقة التنظيمية. فالارتقاء بنوعية التعليم لا يعتمد فقط على برنامج تطويري، بل يستلزم - مسبقاً - إعداد القيادة بهذه المؤسسات وتنميتها، فالتعليم الجيد بحاجة إلى القيادة الفاعلة لتحقيق الإبداع والتفوق. (حسن، 2017). فمسؤولية قادتها تتمثل بتلبية جميع جوانب العملية التعليمية، فهم الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها جميع الأنشطة والإشراف على مختلف جوانبها والقدوة الحسنة لزملائه (عيد،2015)؛ مما يبرز حاجة المدارس الثانوية إلى قادة يستطيعون تجاوز التحديات مع المعلمين والطلبة والمجتمع الخارجي؛ لتحقيق أهداف المدرسة (الشمري،2017).

ولكي تتمكن المدارس من تحقيق أهدافها؛ كان لزاماً عليها تطوير أداء هذه القيادات، والاستفادة من مدخل الرشاقة التنظيمية، حيث يشكل الاهتمام بالرشاقة التنظيمية ضرورة لها بشكل خاص؛ إذ أنها تساعدها على تحديث رؤيتها ورسالتها، وتزيد من مقدرتها على الاستشعار بالتغيير ومواجهته (آل ناجي، 2016). وتهدف الرشاقة التنظيمية التي ظهرت في التسعينات من القرن العشرين؛ إلى زيادة الاستجابة للتغييرات التي تحدث في البيئة الخارجية، من خلال البعد عن الممارسات التقليدية الروتينية التي لا تحقق الأهداف بالسرعة والكفاءة والجودة المطلوبة؛ مما يجعل أداءها بطيئًا في عصر يتسم بالسرعة والتغير المستمر، واستبدالها بممارسات وآليات عمل جديدة؛ تجعلها أكثر تميزاً ورشاقة في الأداء في عصر التنافسية (المصري، 2016).

مفهوم الرشاقة التنظيمية وأهميتها:

ظهر مفهوم الرشاقة التنظيمية كرد فعل للتهديدات والفرص البيئية غير المتوقعة التي تواجه المؤسسات التعليمية، ومواكبة سرعة تطور التقنيات وتطبيقاتها التي تمثل تحدياً أمام المدارس من الناحية التنظيمية من جهة؛ ولاستثمار الإمكانات المتاحة في تكنولوجيا المعلومات المبنية على مرونة الهيكل التنظيمي والاستجابة الفورية للتغيرات غير المتوقعة من جهة أخرى (Paul, Magno, Tim & Rajeev, 2019) .

ويعد مفهوم الرشاقة التنظيمية من المفاهيم التي طرأت عليها تغيرات كثيرة؛ وذلك لعدم وجود اتفاق عام على تحديد أبعادها وحدودها التي يمكن قبولها في التعليم، ومن هنا ظهرت تعريفات متعددة للرشاقة التنظيمية تعبر عن وجهات النظر المختلفة والآراء المتباينة حول ما الذي تعنيه الرشاقة التنظيمية نظرا لتعدد الأشكال والممارسات التي تأخذها عند التطبيق فقد عرفت من قبل لو (Liu, 2010 , 10) بأنها: "القدرة على التكيف المستمر مع التوجهات الإستراتيجية في الأعمال الأساسية، كدالة للطموحات الاستراتيجية والظروف المتغيرة، ليس فقط إنتاج المنتجات والخدمات الجديدة، ولكن أيضا إيجاد نماذج تعليمية جديدة وطرق ومهارات مبتكرة لخلق قيمة مضافة للمؤسسات التعليمية" .

وعرفها ويبر وتربا (Weber & Tarba، 2012,7) بأنها: "القدرة على التحلي بالمرونة في مواجهة التطورات الجديدة لاستمرار ضبط التوجه الاستراتيجي للمؤسسة، وتطوير طرائق مبتكرة لتحقيق قيمة مضافة ذات ميزات تنافسية". أظهر هذا المفهوم ضرورة تزويد العاملين بالمهارات الإبداعية حتى يتسنى لهم توظيف عقولهم وقدراتهم الابتكارية لتحقيق الأهداف التنظيمية، إذ إنه لم يعد يكفي أداء الأعمال بالطريقة نفسها لتحقيق النجاح التنظيمي؛ فلكي تحافظ المدرسة على أدائها الحالي فعليها أن تتحسن بصورة مستمرة.

وأشار ساليمي وأنداليب (Salimi & Andalib، 2015, 80) إلى أن الرشاقة التنظيمية تعني "القدرة على مواجهة التحديات غير المرغوب فيها للتغلب على المشكلات غير المتوقعة في البيئة التعليمية، والاستفادة من التغييرات وتحويلها إلى فرص للإبداع والتحسين المستمر".

كما وعرفتها عمرو (2016, 14) بأنها: "فن قيادة المؤسسة في ظل ظروف بيئية متغيرة غير مستقرة، واستثمار الفرص لتحقيق الميزة التنافسية في قطاع العمل، وزيادة حجم الأرباح والفوائد

المادية والمعنوية والتي تتم من خلال العمليات الآتية: التخطيط والتنظيم، والأفراد، والتكنولوجيا، والإبداع، والقدرة على استغلال الفرص".

كما عرفها الشمري والزيادي (2018, 130) بأنها: "قدرة المؤسسة على التنبؤ والاستجابة للتغيرات الحاسمة التي من شأنها أن تصيب المؤسسة بالفشل والانهيار، واستثمارها بالشكل الأمثل مما يكسبها أسبقية تنافسية ضمن بيئة أعمالها وبالتالي تحقق التفوق التنظيمي واستدامته".

كما عرفتها الحمدان (2020, 29) بأنها: "مجموعة من العمليات التنظيمية التي تتمثل في سرعة استجابة المؤسسات التعليمية للتغيرات الحالية، والتنبؤ بالمستقبلية منها، وجعلها قادرة على التحرك بخفة والتفوق على المنافسين في البيئة سريعة التغيير لاستثمار الفرص والاستفادة منها في الوقت المناسب، من خلال مجموعة من الممارسات التنظيمية، وذلك بالاعتماد على قدرات الموارد البشرية والعمليات والتكنولوجيا في المؤسسات التعليمية".

وأكدت النشيلي (2020, 168) على أن الرشاقة التنظيمية " تتضمن المرونة والاستجابة الفعالة للتغير وعدم اليقين وإعادة توزيع الموارد التنظيمية والهيكل التنظيمي؛ وذلك بما يعزز قدرة المؤسسة على البقاء والاستمرار، وبما يدعم وضعها التنافسي".

ويستخلص مما سبق أن الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التربوية تُعبِّر عن المقدرة على تنظيم العمليات والهياكل التعليمية وإدارتها بشكل فعّال ومُحسَّن، بهدف تحقيق التحسين المستمر والاستجابة السريعة للتحديات والتغييرات في البيئة التعليمية، وتتضمن الرشاقة التنظيمية تطوير وتبني أساليب وإجراءات تسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز تفاعلات الفريق التعليمي واستثمار الموارد بشكل فعّال.

أهمية الرشاقة التنظيمية

تؤدي الرشاقة التنظيمية دورًا مهما في نجاح المؤسسات؛ وتكمن أهمية الرشاقة التنظيمية في أنها تساعد المؤسسات على توفير الكثير من البدائل قبل ظهور الحاجة إليها، وتحسين قاعدة المعلومات والبيانات المهمة وتطويرها لمتابعة البدائل والخيارات المختلفة، وتوفير الاحتياجات اللازمة لضمان بقاء المؤسسات وثباتها وديمومتها عند تعرضها لأزمات من وقت إلى آخر، والانتقال من مرحلة إلى أخرى بأقل تكلفة ووقت وأدنى جهد مع الالتزام باستراتيجية العمل المخطط لها، والعمل على زيادة

قدراتها على التعامل مع التغييرات والتحولات المتسارعة في بيئتها الداخلية والخارجية، وتحديد نقاط الضعف للعمل على تطويرها وتحسينها، وتوحيد الموارد الخارجية والداخلية واستخدامها بشكل فعال، بما يؤدي إلى امتلاك عوائد استثنائية، وتحقيق الميزة التنافسية على مختلف الدرجات التنظيمية، أي أن جوهر أهمية الرشاقة التنظيمية للمؤسسات يتمثل أساسا في زيادة مقدرتها على الاستجابة الفعالة للتغييرات والتحولات المتسارعة في بيئتها (المعايطة، 2013).

وقد ذكرت الحمدان (2020) أن أهمية تطبيق الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية تتضح في مقدرتها على توضيح الرؤية من خلال توقع التغيرات، وزيادة التركيز على المستفيدين، ورفع مستوى الثقة بين العاملين، وتشجيع المبادرات الاستباقية للتغيرات.

وتعد الرشاقة التنظيمية أمرًا مهمًا في المؤسسات التعليمية، إذ تساعد على تحسين كفاءة العمل والاستجابة لتحديات البيئة المتغيرة، تُسهم الرشاقة في تحقيق نجاح المؤسسات التعليمية من خلال تبني نهج مرن، وتحسين العمليات التعليمية والإدارية، ومن الأهمية بمكان أن تكون المؤسسات التعليمية قادرة على التكيف مع التغييرات المستمرة في المجال التعليمي وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، وتتضمن أهمية الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية حسب ما ذكر (Morrison , 2007) و (Scott & Pinto , 2016) في الآتي:

تحسين تجربة الطلبة: تمكن الرشاقة التنظيمية المؤسسات التعليمية من تطوير مناهج ذات مرونة عالية، مما يتيح للطلبة اختيار المسارات التي تتناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم.

زيادة الكفاءة والإنتاجية: تعمل الرشاقة على تبسيط العمليات والإجراءات، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة والاستجابة السريعة لاحتياجات الطلبة والتغيرات في المجال التعليمي.

تعزيز التفاعل مع المجتمع: بفضل الرشاقة، تصبح المؤسسات التعليمية قادرة على تلبية احتياجات السوق والمجتمع المحيط، مما يسهم في تحقيق تكامل بين التعليم والواقع.

تطوير المعلمين والموظفين: تسهم الرشاقة في توفير فرص تطوير مستمر لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، مما يسهم في تحسين جودة التعليم والخدمات.

تحقيق التجديد والابتكار: تشجع الرشاقة على تبني الأفكار الجديدة وتجديد العمليات والمناهج التعليمية، مما يسهم في تقديم تجربة تعليمية مميزة.

ويرى الباحثان أن الرشاقة التنظيمية تمثل أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية نظرًا للتحديات المتجددة التي تواجهها في بيئة التعليم المعاصرة؛ إذ تعد هذه الاستراتيجية الإدارية أساسًا لتحقيق التطوير المستدام والتحسين المستمر في الأداء التربوي، وتسهم الرشاقة التنظيمية في تنظيم العمليات التعليمية والإدارية وتبسيطها، مما يعزز من كفاءة المؤسسة، ويؤدي إلى تحسين تجربة التعلم للطلبة والمعلمين.

أهداف الرشاقة التنظيمية

تتلخص أهداف الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية في كونها تتضمن العديد من الجوانب التي تهدف إلى تحسين أداء المؤسسة، وتعزيز قدرتها على التكيف مع التحديات المتغيرة في مجال التعليم، ومن أبرز أهداف الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية ما ذكرها (Scott & Pinto , 2016):

تحسين تجربة الطلبة: تسعى المؤسسات التعليمية - من خلال تحقيق الرشاقة - إلى تطوير بيئة تعليمية تجعل تجربة الطلبة أكثر تفاعلية وشيّقة من خلال توفير مناهج متجددة وملائمة لاحتياجاتهم واهتماماتهم.

تحسين جودة التعليم: تهدف الرشاقة إلى تحسين عمليات التدريس والتعليم من خلال تبني ممارسات جديدة وتقنيات متطورة، مما يسهم في تحقيق أفضل نتائج تعليمية للطلبة.

تحسين الإدارة والتنظيم: تهدف الرشاقة إلى تحسين عمليات الإدارة والتنظيم داخل المؤسسات التعليمية، مثل تسهيل الاتصالات، وتبسيط الإجراءات الإدارية.

تعزيز التكامل مع المجتمع: تسعى الرشاقة إلى تعزيز التواصل مع المجتمع المحيط، وتلبية احتياجاته ومتطلباته، سواء من خلال برامج تعليمية أم تطوير شراكات مع القطاعات الخارجية.

زيادة التفاعل مع التقنية: تهدف المؤسسات التعليمية إلى تكييف أنفسها مع التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات، مما يساعد في تحسين أداء العمليات وتقديم تجربة تعليمية متميزة.

ويرى الباحثان أن الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية التي تسهم في تطوير أداء المؤسسة وتحسينها، وتحقيق تجربة تعلم مميزة للطلبة

والمعلمين، وتحقيق التكيف مع التغيير، وتعزيز الجودة والتميز، والتشجيع على الابتكار؛ وهذه الأهداف تعكس أهمية تبني نهج إداري مرن ومُحسَّن يسهم في تطوير المؤسسة التعليمية وتحقيق رؤيتها وأهدافها.

أبعاد الرشاقة التنظيمية

وهناك أبعاد للرشاقة التنظيمية ذكرها العابدي (2012)، والدباغ (2018)، وسليم (2020) هي:

- رشاقة الاستشعار (Sensing Agility) وتعني مقدرة المؤسسة على كشف وإيجاد أحدث التغييرات البيئية المحيطة في الوقت المناسب.

- رشاقة اتخاذ القرارات (Decision-Making Agility) وتشمل مقدرة المؤسسة على جمع المعلومات من مصادر مختلفة وهيكلتها وتقييمها لتحديد الفرص المتاحة لها، والتهديدات المحيطة بها.

- رشاقة العمل (Acting Agility) وتتمثل بمقدرة المؤسسة على إعادة تكوين الموارد التنظيمية بشكل حيوي وجذري؛ لتقديم إنجازات جديدة في الوقت المناسب.

- الاستجابة (Responding) وهي مقدرة المؤسسة على التعاون مع عملائها بسرعة وسلاسة للتكيف مع التغييرات المختلفة، وجذب شركاء خارجيين، والحصول على أنظمة وكفايات جديدة، واللجوء إلى أفعال استباقية أو علاجية.

- رشاقة التعلم (Learning Agility) وتعني مقدرة المؤسسة على التعلم من التجارب والخبرات.

- المسؤولية المشتركة Shared Responsibility وهي إعطاء المديرين والعاملين في المؤسسة مستوى من التقويض يتكافأ مع مسؤولياتهم، ويمكنهم من اتخاذ إجراءات ملائمة، وتقديم حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهونها.

- المساءلة المشتركة (Shared Accountability) وهي التي تجعل كل فرد فيها مسؤولًا شخصيًا عن نتائج أعماله وعن تحقيق أهداف مؤسسته والإفادة منها في مواقف جديدة.

ويستخلص مما سبق بأن أبعاد الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التربوية تبرز أهمية تكامل جوانب متعددة وتعاونها لتحقيق أداء مؤسسي متميز؛ إذ تتيح للمؤسسات التربوية الاستجابة

الفعالة لتغييرات البيئة المتسارعة، إذ يمكنها اكتشاف هذه التغييرات واستشعارها بسرعة من خلال رشاقة الاستشعار، ومن خلال رشاقة اتخاذ القرارات، يمكن للمؤسسات التربوية تجميع المعلومات وتحليلها لاتخاذ قرارات سليمة تسهم في تحقيق أهدافها، كما تعزز رشاقة العمل من المقدرة على تحويل الأفكار إلى إجراءات فعالة وملموسة، بينما تمكِّن الاستجابة من التكيف مع التحديات والفرص على الفور. من جهة أخرى، تعزز رشاقة التعلم من مقدرة المؤسسات على استخلاص الدروس من التجارب وتحسين أدائها بشكل مستدام، أما المسؤولية المشتركة والمساءلة المشتركة، فهما يسهمان في تعزيز ثقافة التعاون والمشاركة داخل المؤسسة، إذ يُشجع الفرد على تحمل مسؤوليته وتحقيق الأهداف المشتركة بفعالية.

لقد تعددت الدراسات التي تناولت الرشاقة التنظيمية ومن هذه الدراسات دراسة التويجري والبكر وابو ثنين والعصيمي (2022) والتي هدفت التعرف إلى واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، رشاقة الاستجابة السريعة، رشاقة المشاركة في اتخاذ القرار، رشاقة الإبداع). ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات، ووضع تصور مقترح لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض (المملكة العربية السعودية). استخدمت البحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، واشتملت عينة البحث على (570) معلمة. أهم ما توصل إليه البحث من نتائج: كشف البحث عن موافقة أفراد عينة البحث من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض على تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة سرعة الاستجابة، ورشاقة الابتكار، رشاقة الاستشعار، ورشاقة المشاركة في اتخاذ القرار) بدرجة عالية، كما كشفت النتائج عن موافقة معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بدرجات تراوحت بين (المتوسطة والعالية) على المعوقات التي قد تقف في سبيل الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، كالمركزية في اتخاذ القرار داخل المدرسة، وطغيان الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري في المدرسة.

دراسة الريشي والزيودي (2022) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية ودورها في تحسين جودة العمل لدى قادة المدارس في الهيئة الملكية بينبع في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق البحث باستخدام (الاستبانة) على جميع أفراد مجتمع البحث والمكون من (40) قائداً وقائدة ممن يعملون

في مدارس التعليم التابعة للهيئة الملكية بينبع في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج أن تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى قادة المدارس في الهيئة الملكية في ينبع كان أعلاها تطبيقاً (بُعد رشاقة التطبيق) بدرجة ممارسة عالية. يليه بُعد (رشاقة اتخاذ القرار) بدرجة ممارسة عالية. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع الاجتماعي لقائد المدرسة، ومتغير المرحلة التعليمية. كما بين البحث وجود اتفاق بين أفراد عينة البحث على ضرورة تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية في تحسين جودة الأداء المدرسي لدى قادة وقائدات المدارس، إذ كانت درجة موافقة عينة البحث على سبل تحسين مستوى جودة العمل من خلال ممارسة الرشاقة التنظيمية بدرجة (موافقة عالية جداً) .

دراسة أبو عاصي (2021) التي هدفت إلى الوقوف على واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، وتحديد معوقات التطوير ومتطلباته، ووضع تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية بجدة (المملكة العربية السعودية) في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على استبانة من ثلاثة محاور طبقت على عينة بلغت (357) معلما، وتوصل البحث إلى أن واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة موافقة (قليلة)، كما جاءت معوقات تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة موافقة عامة (كبيرة)، كما توصل إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول آراء عينة البحث في تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية بجدة تُعزى لمتغير(المؤهل العلمي – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية).

دراسة هلل (2021) التي هدفت إلى الوقوف على فلسفة الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية، وتحليل مقومات الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة، وتحديد متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة بما يتفق مع ظروف الواقع التعليمي بمصر، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانة وزعت على عينة بلغت (81) عضواً من جميع الأقسام التربوية، وتوصل البحث إلى مجموعة من متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة بمصر وهي متطلبات تحقيق القيم الرشيقة، ومتطلبات تحقيق الاستباقية، ومتطلبات تحقيق الهياكل المرنة، ومتطلبات تحقيق البراعة التنظيمية.

وكذلك أجرى المصري (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وتقديم استراتيجية لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في تلك المدارس. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي، كما اعتمد على أسلوب التخطيط الاستراتيجي لتصميم الاستراتيجية المقترحة، وتكونت العينة من (98) مديراً ومديرة، طبقت عليهم استبانة مكونة من (77) فقرة. وقد توصل البحث إلى أن مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية كان بنسبة عالية بلغت (78.5%)، وتم تقديم استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في تلك المدارس بمشاركة عينة من الخبراء المتخصصين بمجالات التعليم المختلفة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة أوزقنيل ويازك (2020) Ozgenel & Yazic إذ هدفت إلى تحديد فيما إذا كان مستوى سرعة التعلم (رشاقة التعلم) لدى مديري المدارس يختلف باختلاف الجنس، والأقدمية ومستويات الخدمة المدرسية والحالة التعليمية، والعمر والواجبات الإدارية (لمدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة)، استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وشارك في البحث (428) متطوعاً إدارياً، (160) مدير مدرسة، (268) مساعد مدير مدرسة، في اسطنبول بتركيا، تم جمع البيانات باستخدام مقياس مرمرة للتعلم السريع، وأظهرت النتائج أن المستوى العام لمديري المدارس في سرعة التعلم مرتفع للغاية، في حين أن مستويات سرعة التعلم لم تختلف وفقاً للجنس والمستوى المدرسي، أما مستوى سرعة التعلم لدى الإداريين الحاصلين على تعليم بعد التخرج أعلى من الحاصلين على البكالوريوس فقط، وأن مستويات سرعة التعلم لدى مديري المدارس أعلى من مساعدي مديري المدارس.

دراسة ساد غبور وتشيرابين وشيكاري وزينده (2019) Sadeghpour , Cherabin, Shekari & Zendeh التي هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر في ممارسة الرشاقة التنظيمية والريادة وروح المبادرة، تم اتباع المنهج النوعي والمنهج الوصفي، إذ تم اجراء البحث في جامعة مشهد في إيران على مرحلتين، تم في الأولى مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، وتم في الثانية مسح رأي الخبراء البالغ عددهم (27) فرداً من خلال المقابلات واستخدام استبانتين لجمع المعلومات من عينة بلغت (380) فرداً، وأظهرت نتائج البحث أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في ممارسة الرشاقة التنظيمية والريادة وروح المبادرة أهمها المرونة، والثقافة التنظيمية، والعوامل البشرية والتحفيزية، وإدارة

التغيير، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتشجيع التعلم الذاتي من خلال التجربة، وتقدير المهارات والمعارف الإنسانية.

دراسة توكيل (2019) Tokel التي هدفت إلى تعرف تقييم دور الإدارة المدرسية في تكوين ثقافة توافقية للإدارة الرشيقة المستخدمة في المدارس في نيقوسيا، اعتمد البحث على منهج البحث النوعي في تسليط الضوء على الظواهر الاجتماعية، وأجريت مقابلات شخصية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة شبه المنتظمة على (5) مديرين، و(7) معلمين يعملون في (6) مؤسسات للتعليم المهني عن طريق المقابلات وجها لوجه، وكشفت النتائج عن أن للتكنولوجيا المستخدمة من قبل الإدارة الرشيقة تأثيراً كبيراً في تعزيز إدارة التعلم وتطوير الثقافة المدرسية على أساس التوصل للأهداف بطريقة تعاونية.

دراسة الطلحي (2018) Altalhi التي هدفت إلى معرفة تحديد أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من (116) من أعضاء هيئة التدريس في الكلية الجامعية في ينبع. وتم جمع المعلومات من خلال استبانة، وتوصل البحث إلى أن مرونة الإدارة عند استجابتها وتكيفها مع المستجدات وطبيعة الإجراءات التي تتخذها لتحقيق ذلك، إضافة إلى سلوك الموظفين المتمثل بإدراكهم وتقبلهم وتعاملهم مع هذه الإجراءات من أهم العوامل التي تسهم في تحديد مستوى الرشاقة التنظيمية.

دراسة ميرزائي (2016) ,Mirzaei التي هدفت إلى تعرف مستوى الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر إداريي الكليات في إحدى الجامعات الإيرانية. وتكونت عينة البحث من (92) إداريا. واستخدم الباحث الطريقة المسحية لجمع المعلومات الكمية، وطريقة تحليل المحتوى لجمع المعلومات النوعية من خلال مقابلات. وأظهرت النتائج أن متوسط استجابة أفراد العينة - فيما يتعلق بجميع عناصر التمكين والكفاءة للرشاقة التنظيمية في الجامعة - كان أقل من المتوقع، وكانت تكنولوجيا المعلومات عنصرًا مهماً من عناصر تمكين الرشاقة في المستوى المطلوب، بينما كان متغيرا التمكين والكفاءة دون المستوى المطلوب.

دراسة بهادوري وحبيبي (2017) Bhandori & Habibi التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرشاقة التنظيمية واحترام الذات والروح المعنوية والرضا الوظيفي بالمدارس الثانوية الحكومية

للإناث في تبريو في كردستان، استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة البحث من (95) مديرة مدرسة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين الرضا الوظيفي والروح المعنوية واحترام الذات والرشاقة التنظيمية لمديري المدارس.

أما دراسة تاجي وسيادات وهوفيدا Taji, Siadat & Hoveida (2016) فقد هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في تطبيق الرشاقة التنظيمية وترتيبها، وتأثير ذلك في إدارة الجودة الشاملة بالجامعات في أصفهان – إيران، استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق البحث على عينة بلغت (313) فردا وجميع الخبراء والإداريين العاملين في جامعة أصفهان، جمعت البيانات باستخدام استبانة، وأظهرت النتائج أن عامل القيادة أول عوامل الرشاقة التنظيمية التي لها تأثير في الجودة الشاملة، يليها الشراكات ثم الموارد البشرية في المقام الثالث، والسياسة والاستراتيجيات في المقام الرابع والمتعلقة بالاهتمام باحتياجات المتعلم.

في حين أن دراسة خفاري وآرسيه وجافري Khavari, Avasteh & Jafari (2016) هدفت إلى تعرف الرشاقة التنظيمية للجامعات، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق البحث على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في فروع جامعة آزاد الإسلامية في مازندران في إيران بلغت (270) فردا، جمعت البيانات من خلال استبانة، وتوصل البحث إلى أن الرشاقة التنظيمية في الجامعات كانت أعلى من المتوسط، وأن هناك فجوة كبيرة بين الوضع الحالي والوضع المثالي من ناحية تحقيق الرشاقة التنظيمية، كما أظهرت النتائج بأن أكبر فجوة بين الوضع الحالي والمثالي مرتبط بعوامل الهيكل التنظيمي والموارد البشرية والثقافة التنظيمية، وأن زيادة مستوى الرشاقة التنظيمية ينبغي أن يقوم على تدريب الموارد البشرية في مجموعات العمل.

التعقيب على الدراسات السابقة

-أنّ غالبية الدّراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي.

- أنّ هناك اهتماماً ملموساً وواضحاً بموضوع الرشاقة التنظيمية من عدة جوانب علمية، وتم ربطها ببعض المتغيرات.

-أفاد الباحثان - من خلال عرض الدراسات السابقة - من الجوانب النظرية التي أوردتها تلك الدراسات، وذلك في عدة جوانب منها:

- الربط بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالية.
- الإفادة في كيفية عرض الأدب النظري، والمساعدة في صياغة مشكلة البحث وأهدافه.
- تحديد أداة البحث (الاستبانة)، وتحديد منهج البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتحديد المحاور الأساسية للاستبيان.

ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة

استفاد هذه البحث من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، والمساعدة في تحديد منهج البحث المناسب، وصياغة مشكلة البحث وأهدافه، وتطوير أداة البحث المعدة لذلك، وما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة الأخرى في أنه يهدف التعرف إلى الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والتي أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية والتي تعد من الدراسات الأولى التي تناولت الموضوع والمتغيرات البحثية جميعها وذلك حسب علم الباحثين.

مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه:

إن تطبيق القيادة الرشاقة التنظيمية وممارستها في المؤسسات التعليمية أصبحت ضرورة قصوى لتطويرها وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وقد استشعر الباحثان مشكلة البحث من خلال الخبرة وممارسة التدريس في مدارس مختلفة، إذ لوحظ أن كثيراً من مديرات المدارس يمارسن عملهن في ظل عدم المنافسة وانخفاض الكفاءة الإدارية وسيطرة نمط القيادة التقليدية الذي يشكل عائقاً أمام عملية الابتكار والإبداع، ما يعني عدم الاستجابة لحركة النمو والتطور المستمرة، وكذلك من خلال استطلاع آراء بعض المعلمين حول بيئة عملهم وسلوكهم وأدائهم وتفاؤلهم ومرونتهم وتكيفهم مع أية مستجدات. فقد أشاروا إلى أن وجود جمود في سلوكيات مديري المدارس والتمسك بالروتين وعدم التجديد واتباع النمط التقليدي، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تطوير أداء قادة المدارس في ضوء القيادة الرشيقة، إذ بينت دراسة دوب (Dop S,2006) أن امتلاك الإدارة لمهارات الرشاقة يعد عنصراً مهماً في تطوير أداء المعلمين، وبناء ثقافة من الثقة والتعاون داخل بيئة العمل، كما يرى أتكينسون (Atkinson,2007)، وتؤكد دراسة الحمدان (2020) أن الرشاقة التنظيمية قد أصبحت مطلباً ضرورياً لتحسين القدرة على الاستجابة السريعة للتغيرات في البيئة

الخارجية، كما أنها تعد الأسلوب المناسب للتعامل مع التحديات ولزيادة مستوى الأداء وثقة العاملين ودعم الأفكار المتميزة. ولهذا جاء البحث للتعرف إلى درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين.

وتحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش للرشاقة التنظيمية؟ ويتفرع من هذا السؤال ما يلي:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تُعزى لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

1- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش للرشاقة التنظيمية لأهميتها في الاستجابة السريعة للتغيرات، ومواجهة التحديات، وتطوير الأداء وزيادة الثقة بالعاملين، وزيادة دافعيتهم للإبداع.

2- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث

- تناول هذا البحث موضوعًا ذا أهمية كبيرة في الدراسات الإدارية التربوية الحديثة التي تخص زيادة درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية.

- يقدم معلومات عن واقع درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش للرشاقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين..

- من المؤمل أن يسهم البحث في تقديم توصيات لأصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم (وزير التربية والتعليم ومديري التربية والتعليم في المحافظات) تساعد في تحسين ممارسة المديرين للرشاقة التنظيمية وتطويرها.

- من المؤمل أن تفيد نتائج البحث في زيادة دافعية مديري المدارس على الإبداع والتجديد، ومواكبة التطور، وتبني استراتيجيات خاصة في مجال ممارسة الرشاقة التنظيمية.

حدود البحث :

تحدّد البحث بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على الرشاقة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش.

- الحد البشري: طبّق هذا البحث على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش.

- الحد المكاني: طبق هذا البحث على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش.

- الحد الزماني: طبق هذه البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023.

مصطلحات البحث:

اشتمل البحث على التعريف بالمصطلحات الآتية:

تعرّف الرشاقة التنظيمية اصطلاحاً على أنها: "القدرة على استشعار التغّيرات البيئية، والاستجابة لها بكفاءة وفعالية وفي الوقت المناسب وبأقل تكلفة" (Dongback & Ariel,2008,136)

وهي سمة تنظيمية مرتبطة بمجموعة من الكفايات والقدرات والمتطلبات والأسس والأبعاد اللازمة لتمكين التنظيم من تحقيق التوافق والاستجابة السريعة والدقيقة للتغيّرات البيئية، وما قد يرافقها من مواقف متغيرة ومفاجئة وغير متوقعة، والتكيّف معها بدرجة عالية من السرعة والمرونة والتوازن" (المصري، 2016، 257).

وتعرف إجرائيا بأنها: استشعار مدير المدرسة للتغيرات البيئية والاستجابة لها بكفاءة وفعالية في الوقت المناسب وبأقل تكلفة، وتم قياسها من خلال استجابات أفراد العينة على أداة البحث المعدة لذلك.

وتُعرف الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية لمتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على أدائها التي تقيس درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

لم تعد القيادة مجرد تسيير رتيب للشؤون الإدارية في المؤسسات التعليمية، بل أصبح يُعوّل عليها في تحقيق أهداف وغايات مهمة، فأصبحت ضرورة ملحة نظرًا للتغير السريع والمتسارع في مجالات الحياة، ونظراً للثورة المعلوماتية الهائلة، والتطور في وسائل الاتصال، ومن أبرز هذه الأهداف إيجاد البيئة التنظيمية والاجتماعية التي تعمل على تنمية رأس المال الفكري، وتقود عمليات الابتكار والإبداع، وتوظف نواتج الخبرات الإنسانية، وتحفز العاملين لتقديم أفضل ما لديهم في توفير مساحة من حرية العمل للعاملين؛ للحصول على نواتج أفضل، والتقليل من الهدر والترهل في العمل، وتحسين نواتج العمل ومخرجاته (سماره، 2018).

كما تؤدي القيادة مهام متعددة تكمن في تفسير المواقف التي تواجهها جماعة العاملين في المؤسسة وإعلانها، وتحديد إيجابيات كل موقف وسلبياته استنادا لرؤية القائد وخبرته وحنكته، وتوجيه العاملين نحو الجانب الإيجابي، وتحذيرهم من الجوانب السلبية، والوصول إلى العمل التعاوني بحيث يشترك الجميع فيه بحماس وهمة ونشاط، ووضع خطة واضحة للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة (أبو طاحون، 2012).

ظهر مفهوم الرشاقة التنظيمية لأول مرة في بداية التسعينيات من القرن العشرين في جامعة ليهاي بالولايات المتحدة الامريكية وبدأ في قطاع التصنيع نتيجة لحالة الركود الاقتصادي التي عانت منها المؤسسات الأمريكية في ذلك الوقت، ثم امتدت لتشمل كافة القطاعات الأخرى. والرشاقة التنظيمية، التي تعد إحدى الخصائص الإدارية المميزة للمؤسسات في تعاملها مع تغيرات السوق. (Nejatian & Zarei, 2013).

وتُعنى الرشاقة التنظيمية بمواجهة المؤسسات لتحديات سوق العمل، والاستفادة من التغييرات السريعة واستثمارها لصالحها من أجل تحقيق الجودة العالية، والأداء المتميز، والخدمات الجيدة، والتطوير الملائم وهي استجابتها السريعة للتقلبات الحاصلة في بيئة عملها، والمتمثلة باتخاذ إجراءات وقرارات مناسبة تضمن التغلب عليها، وكسب الفرص والفوز بها (مغاوري، 2016).

منهجية البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي لجمع البيانات وهذا يناسب تحقيق أهداف البحث، إذ يعد من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسة الحالية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش للعام الدراسي (2023 / 2024) البالغ عددهم (1842) معلماً ومعلمة، إذ بلغ عدد الذكور (752) معلماً، والإناث (1090) معلمة، الملحق (7).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (461) معلماً ومعلمة، منهم (229) معلماً و(232) معلمة، بحسب جدول العينات المعتمد عالمياً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغيراتها.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيراتها

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	229	%49.7
	أنثى	232	%50.3
	المجموع	461	%100
عدد سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	283	%61.4
	أكثر من 10 سنوات	178	%38.6
	المجموع	461	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	336	%72.9
	دراسات عليا	125	%27.1
	المجموع	461	%100.0

أداة البحث:

تم تطوير أداة للبحث (استبيان) للتعرف إلى درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوي الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. إذ تم تطوير فقراتها من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث، كدراسة – آل مسلط وفضل (2020)، ودراسة بدر (2021)، ودراسة التويجري وآخرين (2022)، ودراسة الريشي والزيودي (2022).

تجهيز الاستبانة بصورتها النهائية، الملحق (3)، إذ اشتملت على جزأين:

1. الجزء الأول: البيانات الأولية عن خصائص عينة البحث وتكون من (3) متغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
2. الجزء الثاني: اشتمل على مجموعة من الفقرات تقيس درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، وبلغ عدد الفقرات (18) فقرة تمت صياغتها، الملحق (3).

صدق البناء: الرشاقة التنظيمية

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (30) فرداً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.71-0.90)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.77**	7	.71**	13	**.80**
2	.90**	8	.86**	14	**.79**
3	.89**	9	.88**	15	**.83**
4	.87**	10	.84**	16	**.80**
5	.89**	11	.88**	17	**.77**
6	**.79**	**12**	**.75**	**18**	**.71**

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فأقل، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات أداة البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة البحث مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

الثبات: الرشاقة التنظيمية

للتأكد من ثبات أداة البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة البحث مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.90).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

إجراءات تصحيح الأداة:

لغرض اعتماد معايير محددة في التعامل مع نتائج البحث، فقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وزنا متدرجا، وفق سلم (ليكرت) الخماسي (دائماً، وله خمس درجات، وغالباً، وله أربع درجات، وأحياناً، وله ثلاث درجات، وقليلاً، وله درجتان، نادراً، وله درجة واحدة)، ولتحقيق قدر أكبر للتعامل مع النتائج فقد تم تحويل سلم الإجابة الخماسي إلى ثلاثي وفقا للمعادلة الآتية: (القيمة العليا للبديل– القيمة الدنيا للبديل ÷ عدد المستويات) = (5-1) ÷ 3 = 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة. وبذلك تكون تقديرات الإجابة على النحو الآتي:

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 كبيرة

المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، ومعالجتها، كما يأتي:

1- للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، وثبات أداة البحث، ووصف عينة البحث، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحتوى أداة البحث، وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرات الأداة، والدرجة الكلية للاستبانة.

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

2- استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج البحث:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

- إيجاد معاملات الارتباط بين فقرات أداة البحث.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples t-test) لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

عرض نتائج البحث

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	يشرك المعلمين في وضع الأهداف الإستراتيجية للمدرسة.	3.68	1.13	مرتفعة
2	1	يعزز قبول ثقافة التغيير لدى العاملين في المدرسة.	3.67	1.10	متوسطة
2	2	يواكب التطورات المستقبلية لإنجاز أعماله المدرسية.	3.67	1.15	متوسطة
4	11	يستطلع أراء المعلمين من اجل تحسين البيئة المدرسية.	3.67	1.10	متوسطة
5	12	يستشعر فعالية أداء المعلمين لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة.	3.66	1.11	متوسطة
6	5	يراعي تنفيذ أهداف الخطط المدرسية حسب الظروف المستجدة.	3.65	1.13	متوسطة
7	17	يفوض جزء من (أعماله ومهامه) لبعض المعلمين المتميزين.	3.64	1.13	متوسطة
8	13	يستثمر الدورات التدريبية لتحسين مهارات المعلمين في المدرسة.	3.63	1.12	متوسطة
8	16	يحث المعلمين على المشاركة في إدارة الأزمات للمدرسة	3.63	1.14	متوسطة
8	4	يستمع لآراء المعلمين لتطوير العمل بشكل مستمر.	3.63	1.15	متوسطة
11	18	يراعي تنفيذ أهداف الخطط المدرسية حسب الظروف المستجدة.	3.62	1.10	متوسطة
11	3	يشجع المعلمين على تقديم أفكار إبداعية.	3.62	1.12	متوسطة
11	14	يشرك المعلمين في عملية صنع القرار	3.62	1.12	متوسطة
11	15	يحرص على مرونة وسهولة الإجراءات	3.62	1.14	متوسطة
15	6	يستخدم التكنولوجيا الحديثة في أعماله المدرسية.	3.60	1.12	متوسطة
16	8	يضع خطة استراتيجية تواكب التكنولوجيا الحديثة.	3.59	1.12	متوسطة
17	9	يحدد (الفرص والتهديدات) التي تسهم في رشاقة قرارته الإدارية	3.56	1.10	متوسطة
18	7	يمتلك رؤية استراتيجية واضحة.	3.53	1.12	متوسطة
		الرشاقة التنظيمية ككل	3.63	0.99	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن تقديرات عينة البحث عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبانحراف معياري بلغ (0.99). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على: "يشرك المعلمين في وضع الأهداف الإستراتيجية للمدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبانحراف معياري بلغ (1.13) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها: "يمتلك رؤية إستراتيجية واضحة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) وبانحراف معياري بلغ (1.12) وبدرجة تقدير متوسطة.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تُعزى لمتغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش حسب متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت".

أولا: الجنس

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير الجنس على درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرشاقة التنظيمية	ذكر	229	3.51	1.15	-2.647	459	0.008
	أنثى	232	3.75	0.78			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث. والجدول أدناه يوضح ذلك.

ثانيا: عدد سنوات الخبرة

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير عدد سنوات الخبرة على درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش

	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرشاقة التنظيمية	10سنوات فأقل	283	3.62	1.00	-0.096	459	0.924
	أكثر من 10 سنوات	178	3.63	0.97			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ثالثا: المؤهل العلمي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرشاقة التنظيمية	بكالوريوس	336	3.62	1.02	-0.16	459	0.873
	دراسات عليا	125	3.64	0.89			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج البحث والتوصيات

تناول هذا الجزء تحليل ومناقشة نتائج البحث المتعلقة بأسئلة البحث من خلال الإجابات التي تجمعت لدى الباحثين بعد إجابة أفراد عينة البحث عن فقراتها في محاولة للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، والتوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرج بها البحث.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول: " ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للرشاقة التنظيمية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، فقد جاءت الفقرة التي تنص على: "يشرك المعلمين في وضع الأهداف الاستراتيجية للمدرسة" في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، هذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن مديري المدارس يتفهمون أهمية مشاركتهم في وضع الأهداف الاستراتيجية للمدرسة. هذا هو جانب من الرشاقة التنظيمية يؤثر بشكل إيجابي على العملية التعليمية، إذ يمكن للمعلمين أن يشعروا بأن لديهم صوتاً في تحديد مسار المدرسة. بينما جاءت الفقرة ونصها "يمتلك رؤية إستراتيجية واضحة" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، هذا يشير إلى أن المعلمين لا يرون أن المديرين يمتلكون رؤية استراتيجية واضحة للمدرسة. قد يعني ذلك إلى أنهم يعتبرون أن الرؤية الاستراتيجية للمدرسة قد تكون غير واضحة أو غير معلنة بشكل كافٍ لهم.

تفسير هذه النتائج يمكن أن يعزى إلى أن مديري المدارس يركزون بشكل جيد على مشاركة المعلمين في وضع الأهداف الاستراتيجية، ولكن قد يكون هناك تحتاج إلى تحسين فيما يتعلق بتوضيح الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وتوجيهها بشكل أكثر وضوحًا للمعلمين. تحديد الرؤية الاستراتيجية بوضوح يمكن أن يسهم في تحقيق أهداف المدرسة بشكل أفضل وزيادة التفاعل الإيجابي من قبل المعلمين.

وهذا يختلف مع دراسة التويجري وآخرين (2022) التي أظهرت نتائجها أن موافقة أفراد عينة البحث من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض على تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة سرعة الاستجابة، ورشاقة الابتكار، رشاقة الاستشعار، ورشاقة المشاركة في اتخاذ القرار) جاءت بدرجة عالية، ودراسة الريشي والزيودي (2022) التي أظهرت نتائجها أن تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى قادة المدارس في الهيئة الملكية في ينبع كان أعلاها تطبيقاً (بُعد رشاقة التطبيق) بدرجة ممارسة عالية. يليه بُعد (رشاقة اتخاذ القرار) بدرجة ممارسة عالية، ودراسة المصري (2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية كان بنسبة عالية بلغت (78.5%).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α 0.05) = بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تُعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال ما يأتي:

أولا: الجنس

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وهذا يشير إلى أن الإناث يمتلكن أنماطًا مختلفة في ممارسة أساليب الرشاقة التنظيمية، مما يؤدي إلى تغيير استجاباتهن على الأداة المعدة خصيصاً لذلك، كما يفسر ذلك بوجود عوامل ثقافية في المدارس تلعب دورًا مهماً في تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية لدى الإناث مقارنةً بالذكور، كما تؤدي القيم والتوقعات المشتركة داخل المدارس إلى تقديرات مختلفة بناءً على الجنس، بالإضافة إلى أنه قد تكون هناك تفاعلات اجتماعية مختلفة بين المعلمين والإناث مقارنة بالذكور، وهذا قد يؤدي إلى تقديرات مختلفة لأداء المديرين.

وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة الريشي والزيودي (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لقائد المدرسة.

ثانيا: عدد سنوات الخبرة

أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة.

هذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة البحث بناءً على عدد سنوات الخبرة للمعلمين بخصوص ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية، يعني ذلك أنه بغض النظر عن مستوى الخبرة لديهم بأنهم مروا بتجارب مشابهة في البيئة

المدرسية، بالإضافة إلى أنه قد تكون هناك عوامل أخرى تؤثر على تقديرات المعلمين تكون أكثر تأثيرًا من عدد سنوات الخبرة، مثل أساليب القيادة الشخصية للمديرين أو ثقافة المدرسة أو العوامل السياقية الأخرى.

ثالثا: المؤهل العلمي

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في تقديراتهم لدرجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى لأثر المؤهل العلمي.

وهذا يعزى إلى تشابه البيئات والظروف التعليمية التي يعيشها المعلمون بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، مما انعكس على تشابه استجاباتهم على أداة البحث، كما تشير النتيجة إلى أن المؤهل العلمي ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على تقدير المعلمين لممارسة الرشاقة التنظيمية، وأن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على استجاباتهم.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث تمت التوصية بالآتي:

- الاستثمار في تقديم التدريب والتطوير المستمر لمديري المدارس وللمعلمين بهدف تعزيز ممارسة الرشاقة التنظيمية وتطوير مهارات القيادة.
- العمل على عقد دورات تدريبية تسهم في رفع المقدرة على استخدام لغة الجسد أثناء الحديث مع المعلمين.
- ضرورة استثمار مديري المدارس للمساحات الفارغة للمكاتب بشكل جمالي.
- ضرورة تحديد مديري المدارس للفرص والتهديدات التي تسهم في رشاقة قراراتهم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول كيفية تأثير الرشاقة التنظيمية على أداء المدارس والتعليم بشكل عام وكيفية التغلب على الجوانب السلبية.

المراجع العربية والإنكليزية

اولاً: المراجع العربية

أبو طاحون، أمل (2012). *القيادة التربوية الفاعلة، ط1*، أمواج للنشر والتوزيع.

أبوعاصي، هشام عبد العزيز يوسف (2021). تصور مقترح لتطوير أداء القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. *المجلة التربوية، (88)*، 899-950.

آل مسلط، محمد أحمد علي، وفضل، محمود عبد التواب عبد التواب (2020). تطوير أداء قادة المدارس الثانوية بمدينة أبها في ضوء أبعاد القيادة الجمالية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 9*(2).19-1.

آل ناجي، محمد (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية، ط7*، مطابع الحميضي.

بدر، صفاء (2021). فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تنمية القيادة الجماليّة والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، *مجلة البحث العلمي في التربية.9*(22). 356- 403.

التويجري، فاطمة بنت عبد العزيز بن حمد، البكر، لمياء ناصر، أبوثنين، عهود محمد الأزمع، والعصيمي، وردة يحيى (2022). تصور مقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، (8)*،39-60.

حسن، نوف (2017). " تطوير معايير اختيارات مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية "، *التربوية المجلة الدولية المتخصصة، 6*(4)، 97-74.

الحمدان، أمل (2020). *الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي الجامعات السعودية أنموذجاً*، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الدباغ، إيناس. (2018). تأثير الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي (بحث ميداني)، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية ،1*(24)، 324 - 351.

الريشي، نايف غازي حسين، والزيودي، ماجد بن محمد (2022). درجة ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية ودورها في تحسين جودة العمل لدى قادة المدارس في الهيئة الملكية بينبع. *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية،35*(35)، 739-798.

سليم، سامح (2020). شحاته العلاقة بين الرشاقة التنظيمية وإدارة التغيير: دراسة ميدانية على الشركة المصرية للاتصالات، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 1* (1)، 449 – 462.

سماره، فوزي (2018). أساسيات في الإدارة التربوية الحديثة، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع.

الشمري أحمد والزيادي، سحر (2018). العلاقة بين الرشاقة التنظيمية والتجديد الاستراتيجي من خلال الدور الوسيط للذكاء التنظيمي، دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في شركة كورك تيليكوم للاتصالات المتنقلة، *مجلة الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، 7*(26)، 127 – 157.

الشمري، ستيرة (2017). علاقة ممارسة المديرات للقيادة التحويلية بدافعية المعلمات نحو عملهن في المدارس الثانوية بالأحساء، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*(4): 98-108.

العابدي، علي (2012). الرشاقة التنظيمية مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين دراسة تجريبية لعينة من شركات القطاع الصناعي في وزارة الصناعة والمعادن، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 1* (24)، 147-174.

عمرو، هبة (2016). *الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى شركات الاتصالات والمعلومات العاملة في فلسطين، [رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة الخليل.

عيد، هالة فوزي محمد (2015)، تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (61)، 387-426.

المصري، مروان (2016). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، *مجلة التربية في العلوم التربوية، 40* (2)، 257 – 341.

المعايطة، سلام (2013). أثر *الرشاقة التنظيمية على إدارة الأزمات في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، [رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

مغاوري، هالة (2016). الرشاقة" التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري"، *مجلة الإدارة التربوية، 1* (3)، 133-174.

النشيلي، دينا. (2020). دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية، *المجلة العربية للإدارة المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 40*(3)، 163 – 182.

هلل، شعبان (2021). متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15* (9)، 489 – 540.

Arabic References

Abū Ṭāḥūn, Amal (2012). *al-Qiyādah al-Tarbawīyah al-fāʿilah, Ṭ1, ʿAmmān*: Amwāj lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Abwʿāṣy, Hishām ʿAbd al-ʿAzīz Yūsuf (2021). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr adāʾ al-Qiyādah al-madrasīyah bi-al-madāris al-thānawīyah fī ḍawʾ madkhal alrshāqh al-tanẓīmīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah, (88)*, 950-899.

Āl Musallaṭ, Muḥammad Aḥmad ʿAlī, wa-faḍl, Maḥmūd ʿAbd al-Tawwāb ʿAbd al-Tawwāb (2020). taṭwīr adāʾ qādat al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat Abhā fī ḍawʾ Abʿād al-Qiyādah al-Jamālīyah. *Majallat Jāmiʿat Jāzān lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 9 (*2). 19-1.

Āl Nājī, Muḥammad (2016). al-Idārah al-taʿlīmīyah wa-al-madrasīyah, ṭ7 al-Riyāḍ : Maṭābiʿ al-Ḥumaydī.

Badr, Ṣafāʾ (2021). fāʿilīyat istikhdām al-Madkhal al-jamālī fī Tanmiyat al-Qiyādah aljmālyyh wāldāfʿyh llt'lm ladá al-ṭālibāt almʿlmāt Shuʿbat al-falsafah wa-al-ijtimāʿ, *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah. 9* (22). 356-403.

al-Tuwayjirī, Fāṭimah bint ʿAbd al-ʿAzīz ibn Ḥamad, al-Bakr, Lamyāʾ Nāṣir, abwthnyn, ʿuhūd Muḥammad al'zmʿ, wālʿṣymy, Wardah Yaḥyá (2022). Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥsīn alrshāqh al-tanẓīmīyah ladá qā'dāt al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (12)*, 39-60.

Ḥasan, Nawf (2017). "taṭwīr maʿāyīr Ikhtiyārāt mdyrāt Madāris al-marḥalah al-thānawīyah bi-Wizārat al-Taʿlīm fī ḍawʾ ʿadad min al-khibrāt al-Maḥallīyah wa-al-ʿālamīyah ", al-Tarbawīyah *al-Majallah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 6* (4), 97-74

al-Ḥamdān, Amal (2020). *alrshāqh al-tanẓīmīyah fī Mu'assasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah unmūdhajan. al-Riyāḍ* ، Maktabat al-Rushd lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Dabbāgh, Īnās. (2018). Ta'thīr alrshāqh al-tanẓīmīyah fī al-adā' al-ʿĀlī (baḥth maydānī), *Majallat al-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah, 1* (24), 324-351.

Alryshy, Nāyif Ghāzī Ḥusayn, wālzywdy, Mājid ibn Muḥammad (2022). darajat mumārasat Abʿād alrshāqh al-tanẓīmīyah wa-dawruhā fī Taḥsīn Jawdah al-ʿamal ladá qādat al-Madāris fī al-Hay'ah al-Malakīyah bi-Yanbuʿ. *Majallat Wādī al-Nīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah wa-al-tarbawīyah, 35* (35), 739-798.

Salīm, Sāmiḥ (2020). Shiḥātah al-ʿalāqah bayna alrshāqh al-tanẓīmīyah wa-idārat al-taghyīr : dirāsah maydānīyah ʿalá al-Sharikah al-Miṣrīyah lil-Ittiṣālāt, *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Iqtiṣād wa-al-tijārah, 1* (1), 449 – 462.

Samārah, Fawzī (2018). *Asāsīyāt fī al-Idārah al-Tarbawīyah al-ḥadīthah, Ṭ1,* Dār al-Khalīj lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Shammarī Aḥmad wālzyādy, Saḥar (2018). al-ʿalāqah bayna alrshāqh al-tanẓīmīyah wa-al-tajdīd al-istirātījī min khilāl al-Dawr al-Wasīṭ lldhkā' al-tanẓīmī,Dirāsah taḥlīlīyah li-ārā' ʿayyinah min al-ʿāmilīn fī Sharikat kwrk tylykwm lil-Ittiṣālāt al-mutanaqqilah, *Majallat al-Idārah wa-al-iqtiṣād, Kullīyat al-Idārah wa-al-iqtiṣād, Jāmiʿat Karbalā', 7* (26), 127 – 157.

al-Shammarī, styrh (2017). ʿalāqat mumārasat al-mudīrāt lil-qiyādah al-taḥwīlīyah bdāfʿyh almʿlmāt Naḥwa ʿmlhn fī al-Madāris al-thānawīyah bi-al-Aḥsā', *al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 6* (4) : 98-108.

al-ʿĀbidī, ʿAlī (2012). alrshāqh al-tanẓīmīyah madkhal istirātījī fī ʿamalīyat taʿzīz alāstghrāq al-waẓīfī lil-ʿāmilīn dirāsah tajrībīyah li-ʿayyinah min sharikāt al-qiṭāʿ al-ṣināʿī fī Wizārat al-ṣināʿah wa-al-maʿādin, *Majallat al-Gharī lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah, 1* (24), 147-174.

ʿAmr, Hibat (2016). *alrshāqh al-Istirātījīyah wa-ʿalāqatuhā bālmyzh al-tanāfusīyah ladá sharikāt al-ittiṣālāt wa-al-Maʿlūmāt al-ʿāmilah fī Filasṭīn[Risālat mājistīr ghayr manshūrah]* , Jāmiʿat al-Khalīl.

ʿĪd, Hālah Fawzī Muḥammad (2015), Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥqīq al-Qiyādah al-ibdāʿīyah ladá al-qiyādāt al-Jāmiʿīyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, (61), 387-426.

al-Miṣrī, Marwān (2016). istirātījīyah muqtaraḥah li-taḥsīn mustawá alrshāqh al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah bmḥāfẓāt Ghazzah*, Majallat al-Tarbiyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 40* (2), 257 – 341.

al-Maʿāyiṭah, Sallām (2013). *Athar alrshāqh al-tanẓīmīyah ʿalá Idārat al-azamāt fī sharikāt Tiknūlūjiyā al-maʿlūmāt fī al-Urdun, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]* Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

Maghāwirī, Hālah (2016). alrshāqh "al-tanẓīmīyah madkhal li-taḥsīn al-qudrah al-mu'assasīyah fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Miṣrī", *Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah, 1* (3), 133-174.

Alnshyly, Dīnā. (2020). Dawr alrshāqh al-tanẓīmīyah fī taḥqīq al-iltizām al-tanẓīmī : dirāsah maydānīyah, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Idārah al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah, 40* (3), 163 – 182.

Halal, Shaʿbān (2021). Mutaṭallabāt taṭbīq alrshāqh al-tanẓīmīyah bi-al-madāris al-thānawīyah al-ʿĀmmah bi-Miṣr. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15* (9), 489 –

ثانياً: المراجع الأنكليزية

Al Talhi, H. (2018). The Study of Measuring the Level of Organizational Agility at Yanbu Colleges and Institutes in Saudi Arabia. *Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies, 4*(1), 252- 262.

Atkinson, D. (2007). *Thinking the Art of Management: Stepping Into' Heideger's Shoes'*. Springe.

Bhandori, K & Habibi. R. (2017). The relationship between organizational agility, organizational self – esteem, morale and job satisfaction of principals, *Journal of school Administration, 4(*2), 165-185.

Dongback, S. and Ariel, L. (2008). Exploring the Dark Side of IS in Achieving. *Communications of the ACM, 51*(11):136-139.

Dop, S. (2006). Aesthetic Leadership: stories of support, relationship, and success among novice teachers and school administrators. (Unpublished doctoral dissertation), Nebraska University.

Khavari, S, A., Arasteh, H& Jafari, P. (2016). Assessing the level organizational Universities Agility, Case study of Islamic Azad University in Mazandaran, *Mediterranean Journal of Social Sciences, 7*(3), 112-117.

Liu, Yang, (2010). "***Implementing Sustainable Competitive Advantage for Proactive Operations in Global Turbulent Business Environments*",** Master Thesis, Faculty of Technology Department of Production, University of Vassa.

Mirzaei, M. (2016). A Study of Organizational Agility at Shahid Charman University in Ahwaz from Perspective of Faculty Directors. *Journal of Fundamental and Applied science, 8*(3), 1257-1264.

Morrison, J. (2007). The role of organizational culture in creating a climate for innovation in educational institutions. *International Journal of Educational Management, 2*1(6), 519-538.

Nejatian, M. & Zarei, M. H. (2013). Moving Towards Organizational Agility: Are we Improving in the Right Direction? *Global Journal of Flexible Systems Management, 14(4), 241-253.*

Ozgenel, Mustafa& Yazici, Sebnem. (2020). Learning Agility of school Administrations, An Empirical Investigation, Istanbul Saba Hattin, Zaim University, Dol:10-.

Paul, P. T. Magno, Q., Tim, C., Rajeev, S. (2019)." Information technology and the search for organizational agility: A systematic review with future research possibilities". ***Journal of Strategic Information Systems***, *28*(2) June: 218- 237.

Sadeghpour, M., Cherabin, M., Shekari, G. A., & Zendeh del, A. (2019). Identifying Factors Affecting Entrepreneurship and Organizational Agility (Case Study: Mashhad University of Medical Sciences). ***Future of Medical Education Journal***, *8*(4), 34–45.

Salimi, M. & Andalib, B. (2015). Relationship between Information Technology and Organizational Entrepreneurship and Organizational Agility in Esfahan Province General Directorate of Youth and Sport", *British Journal of Economics, Management & Trade, 8(*1), 48-54.

Scott, G., & Pinto, A. (2016). Organizational Agility in Higher Education: A Case Study. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 19*(1), 57-71.

Taji, M, Siadat, S.A & Khalkhali, Hodeida, R. (2016). Identification and ranking of key factors influencing organizational agility implementation of total quality management (TQM) in universities: case study of Isfahan of Medical Sciences*, International Business Management, 10(*5), 2814-2822.

Tokel, Aytac, Dagli, Gokmen, Altinary, Zehra, Altinary, Fahriye. (2019). The Role of Learning Management in Agility Management for Consensus Culture, *International Journal of information and learning Technology, 36*(4), 364-272.

Weber, Y & Tarba, S. (2012). "Achieving Strategic Agility in Hypercompetitive Environment". *California Management Review, 1*(56), 5-12.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 03/ 2024م
تاريخ القبـول: 13/ 04/ 2024م

واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها

د. ميساء محمد سالم بني خلف*

Maisa777@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى سُبل تحسين تطبيق هذا الأسلوب. تم استخدام المنهج الوصفي الكمي، من خلال استبانة مكونة من ثلاثة أقسام، وُزعت على عينة مكونة من (379) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية الحكومية. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف جاء بدرجة مرتفعة، وأن أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة العملية، بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من 5 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من 5 -10 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، كما أظهرت النتائج أن أبرز سُبل تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف "عقد دورات تدريبية متعلقة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجازات لمديري المدارس والمعلمين"، إذ جاء في المرتبة الأولى.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الإدارة بالأهداف، الأداء المدرسي، سُبل التحسين.

* استاذ الإدارة التربوية المشارك-قسم الصفوف الأولية -كلية التربية - جامعة حائل – المملكة العربية السعودية..

للاقتباس: بني خلف، ميساء محمد سالم. (2024). واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 140-182.

© 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.v6i3.2144

OPEN ACCESS
Received: 10-03-2024
Accepted: 13-04-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Status of Objective-based Approach Application among Public Schools Principals in Bani Kinana Province and its Impact on School Performance development and Improvement: A Case Study of Teachers' Perspective

Dr. Maisa Mohammad Banykhalaf*

Maisa777@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the reality of objective-based management approach application among principals in the Beni Kenana District and its impact on developing school performance, and identify ways improve the application of this method. The quantitative descriptive approach was used. The tool was a questionnaire consisting of three sections, administered to a sample of (379) teachers. The results showed that the reality of applying the management by objectives was high, and the impact of its application in developing school performance was a moderate. There were no differences attributed to the gender and academic qualification. There were differences based on practical experience, between (less than 5 years) and (10 years or more), in favor of (10 years or more), and between (5-10 years), and (10 years or more), in favor of (10 years or more). The most prominent ways to improve objective-based management method application was through "holding training courses related to setting objectives and evaluating achievements for school principals and teachers", which came in first rank.

Keywords: Objective-based Management Method, School Performance, Ways of Improvement.

* Associate Professor of Educational Administration- Department of Primary Classes – College of Education – Hail University – Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Banykhalaf, Maisa Mohammad. (2024). **Status of Objective-based Approach Application among Public Schools Principals in Bani Kinana Province and its Impact on School Performance development and Improvement: A Case Study of Teachers' Perspective**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 140-182

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2144

مقدمة

تُعد الإدارة المدرسية ركناً رئيسياً تعليمياً في النظام التربوي وذلك لما تقوم به من تنفيذ سياسة التعليم واتخاذ القرارات وطرح الأفكار وتوزيع الأدوار التي من شأنها جميعاً أن تحقق أهداف العملية التربوية التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية ورفع كفاءة المعلمين وزيادة الفعالية الإدارية؛ ولا يتحقق هذا إلا بوجود نظام إداري داخل المدرسة يتبنى أسلوب مشاركة المعلمين والعاملين لمدير المدرسة في اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المدرسية وتحديدها، ووضع خطة العمل وتنفيذها بالشكل الذي يضمن نجاح المدرسة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها وصولاً إلى تحسّين الأداء المدرسي للأفضل، والارتقاء بمستوى مخرجات التعليم.

ويعتمد نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها على اتباعها أساليب الإدارة الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين الأداء المدرسي، ومن أهم هذه الأساليب الإدارة بالأهداف الذي يوصف كأسلوب إداري تشاركي، وهو مشابه جداً لأسلوب الإدارة المدرسية الديمقراطي، وذلك لأنه يشجع المعلمين على المشاركة في تحديد أهداف المدرسة ومعرفة ما هو مهم في عملية تعلم الطلبة ورفع كفاءة المدرسة وفاعليتها، كما أنه يمنحهم فرصة إقامة علاقات منتظمة سليمة مع الإدارة (ELEE, 2021). وهذا يعني أن في أسلوب الإدارة بالأهداف، يشارك كل من المدير والمعلمين في تحديد الأهداف، ولا يتم فرضها على المعلمين من قبل المدير؛ لذا فهو اتفاق الطرفين بشكل متبادل على وضع الأهداف (Alshehria, & Shammarib, 2021).

ويشير جايوبا وسالامي (Jaiyeoba & Salami, 2016) إلى أن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في البيئة المدرسية من قبل مديري المدارس يعمل على تحسين كفاءة الأداء المدرسي وفاعليته مما ينعكس إيجاباً على كفاءة النظام التعليمي ككل. كما تنعكس آثاره المرئية في تطوير الأداء الإداري، وزيادة رضا المعلمين، ورفع معنوياتهم وتحفزهم على العمل، وتزيد من التزامهم وحماسهم؛ وذلك بسبب إحساسهم بأنهم مسؤولين ومشاركين في اتخاذ القرارات مع المدير، وزيادة خبراتهم ورفع مستواهم، وتحسين الصورة المؤسسية.

ويرى اندريكوبولوس (Andrikopoulos, 2022) أن الفكرة وراء هذا الأسلوب هي الدمج بين عنصري العمل والإنسان معاً ومحاولة التوفيق بين مصلحة العمل والعاملين، والأخذ بمبدأ الشورى في الإدارة؛ إذ يقوم أعضاء المؤسسة التعليمية (الرئيس والمرؤوسون) بتحديد أهدافها المشتركة، وكيفية تحقيقها معاً وفقاً لمصلحتهما، وتحديد مجالات المسؤولية الرئيسية لكل فرد من ناحية

النتائج المتوقعة منه، مع تشجيعهم على المساهمة بأقصى ما في وسعهم لتحقيق أهداف المؤسسة، ومعالجة مشكلاتهما بموضوعية.

ولقد استخدم بيتر دراكر (Drucker) أستاذ الإدارة في جامعة نيويورك مفهوم "الإدارة بالأهداف" لأول مرة في عام (1954) في كتابه "ممارسة الإدارة" ووصفه كنهج إداري يهدف إلى انسجام الأهداف الشخصية للعاملين مع أهداف المؤسسة التي يعملون بها، مما ينمي الإحساس بالمسؤولية لدى العاملين تحت وجود مراقبة وتوجيه كافٍ من قبل المدير، ثم تم تطويره من قبل العديد من منظري الإدارة، من بينهم دوجلاس ماكجريجور (Douglas McGregor,)، جورج أوديورن (George Odiorne)، وجون هامبل (John Humble) (Kałkowska & Włodarkiewicz-Klimek, 2021). وعلى الرغم من اتفاق الجميع حول المبدأ الذي يقوم عليه أسلوب الإدارة بالأهداف، فقد اختلفوا حول تعريف هذا الأسلوب الإداري الحديث؛ فعرف مكونكي (McConky) المشار إليه في عقيلات (2002: 23) الإدارة بالأهداف بأنها: "أسلوب في الإدارة والتخطيط والتعلم، ويمكن وضع أهداف محددة لفترة زمنية معينة لكل مدير للوصول إلى أهداف المنظمة، ويتم بعدها قياس النتائج الفعلية في مقابل الأهداف والنتائج المتوقعة، ثم تحديد الانحرافات ومعالجتها". كما عرفها غنيم (2004: 35) بأنها: "أسلوب يؤكد على دمج أهداف المنظمة والأفراد العاملين فيها، وضرورة إشتراك الرئيس والمرؤوسين في تحديد الأهداف وصياغتها وبذل الجهود الممكنة بهدف تطوير الأداء وتحقيق أهداف المنظمة".

ويُعرف الحربي (2008: 9) الإدارة بالأهداف بأنها: "أسلوب إداري قائم بذاته، من خلال تحديد الأهداف التي يسعى التنظيم إلى تحقيقها، وفي ضوء المشاركة بين إدارة التنظيم والعاملين، ويطمح العاملون من خلالها إلى زيادة فعالية المنظمة وتطويرها ". بينما يعرفها ونسلوس (Wenceslaus, 2010: 100) بأنها: "نهج إداري يتكون من عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم وتنظيم العمل لتحقيق أهداف المؤسسة؛ فهو يساعد على تحسين عملية التخطيط وتحديد أدوار العاملين ومسؤولياتهم وتوجيههم للتأكد من تحقيق الأهداف في المؤسسة، ويؤدي الافتقار إلى مكونات الإدارة هذه إلى اختلال وظائف المؤسسة".

وعرف البنا (Al-Banna, 2013: 47) الإدارة بالأهداف بأنها: "طريقة إدارية يشارك فيها الرئيس والمرؤوسون على جميع المستويات الإدارية في تحديد الأهداف التي يجب على الوحدات الإدارية تحقيقها، ثم تحديد مسؤولية كل موظف بالنتائج المتوقعة تحقيقها، ثم كتابة خطة واحدة لتحقيق تلك النتائج المرجوة". بينما عرفها شاويش (Shawish, 2017: 29) بأنها: "تحديد أهداف المنظمة أو

جزء منها كأساس لتحقيق المزيد من الكفاءة وخلق الدوافع والحوافز للمديرين، بالإضافة إلى تشخيص العوامل التي تعيق تحقيق الأهداف للتغلب عليها ومراجعة النتائج بشكل دوري ووضع أهداف جديدة إذا لزم الأمر".

ولقد أكد إلكولكو وكوساسيه (El Khuluqo & Kosasih, 2019) بأن الإدارة بالأهداف تُعد أسلوباً إدارياً موجهاً نحو تحقيق النتائج المرجوة بناءً على معايير موضوعية لقياس التقدم والإنجاز، ويجب أن يتم تبنيه من قبل جميع القطاعات العامة في المؤسسات؛ فعندما تضمن الإدارة التزام جميع المعنيين بأهداف المؤسسة، فسيكون من السهل توجيه الجهود والتحكم بها بشكل صحيح لتحسين إنتاجية الأفراد وتحديد وإزالة العقبات الموجودة في طريق التقدم والتطور. ووفقًا لهمبل (Humble) المُشار إليه في (Ashfaq, 2018) تتمثل إحدى الجهود التي تنتج عن تطبيق الإدارة بالأهداف في أنها تعد بمثابة وسيلة أخرى للتعاون بين الإدارة والعاملين، فضلاً عن توفير طريقة لتحفيز المعلمين وجعلهم أكثر رضا وأكثر تعاوناً مما يكون لديهم دافعاً لعدم الرغبة في ترك المدرسة وشعورهم بقيمتهم.

ويشير وكلبيرج واهلباك اوبرج (Wockelberg, & Ahlbäck Öberg, 2021) إلى مكونات الإدارة بالأهداف بأنها إشراك جميع العاملين في المدرسة لوضع الأهداف العامة وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وتحديد أساليب وأدوات قياس الإنجاز في كل مرحلة، بالإضافة إلى تحديد الاستراتيجيات والسياسات الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة، وتحديد الوقت الذي سيتم فيه تنفيذ العمل وإنجازه، وطريقة تقييم الأداء ومراجعته بشكل دوري للتأكد من سير العمل والوقوف على الأسباب التي أدت إلى عدم تحقيق الأهداف.

ويرى إيبوكو (Iboko, 2013) أن في إطار عمل الإدارة بالأهداف، يحتاج المدير إلى مراجعة تقدم أفراد الكادرين الإداري والأكاديمي باستمرار وتقديم التوجيه والمساعدة اللازمة على فترات منتظمة. لذلك، يصبح من الضروري بناء نظام تحكم داخل النظام المدرسي، يكون دقيقاً بشكل فعال لمقارنة الأداء الفعلي بالخطط، ويجب أن يكون هذا متفقاً عليه بين المدير ومرؤوسيه، كما يتم ذلك من خلال مشاركة المدير للعاملين في عملية اتخاذ القرار.

إن المبدأ الأساسي وراء هذا الأسلوب هو الاعتقاد بأنه إذا تم تحقيق خطة (خطط) الأداء الفردي داخل النظام المدرسي، فإن المدرسة كمنظمة ستحقق أهدافها الخاصة. وبالتالي، يمكن أن تكون الإدارة بالأهداف مفيدة في التقييم الفعال لأداء المديرين والمعلمين، لأنها تشجع على العمل

الجماعي، واتخاذ القرارات الجيدة في المدارس، وعندما يتم تطبيقها بشكل صحيح لصنع القرار في المدارس، فإنها ستولد تواصلاً وعلاقة أفضل بين المديرين والعاملين في المدارس (القرني، 2016).

أيد اوكر (Okere, 2015) هذا الرأي وخلص إلى أهم المجالات المهمة التي يحتاج المدير إلى إشراك الكادرين الإداري والأكاديمي في اتخاذ القرارات في المدارس بشكل تعاوني مثل التمويل المدرسي، والانضباط المدرسي، والعلاقات مع المجتمع المحلي، والعلاقات بين الإدارة والعاملين؛ إن الاستخدام الفعال للعاملين للاستفادة من قدراتهم الفكرية يساعد على نمو المدرسة وتطورها، وتحسين الأداء المدرسي للعاملين فيها.

ويرى نوانجما (Nwanguma, 2014) أن مديري المدارس عند وضع الأهداف وتحديدها؛ يجب اتباع مبدأ التشاركية (المشاركة الديموقراطية) في الإدارة؛ أي أن يتم استيعاب جميع الأفكار والآراء أثناء عملية اتخاذ القرار، كما يوصى باتباع نهج الإجماع لأنه يعتمد على الآراء التي تتبناها الأكثرية. ووفقًا لانتوني (Antoni, 2012)، فإن الإدارة بالأهداف تمكّن المدير وموظفيه من التقييم المشترك لأهداف المدرسة والعمل جنباً إلى جنب مع استخدام استراتيجيات وبرامج كافية تؤدي إلى جو موات لتحقيق أهداف المدرسة. بينما رأى اوكجي (Ukeje, 2015) أن الإدارة بالأهداف تميل إلى ضمان الكشف عن جميع العوامل التي قد تؤدي إلى فشل الأهداف، والاهتمام بها بشكل خاص من خلال التحقق من صحة الأهداف وقياس مدى إنجازها من خلال المعايير والمراجعات الدورية، وذلك سيعزز من تحقيق الأهداف بشكل سليم، وتحسين الأداء، والنمو التنظيمي والإنتاجية.

ويشير إيزوتشا (Ezeocha, 2015) إلى أن استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف في التعليم يتم من خلال تحديد المديرين والمعلمين - بشكل مشترك - الأهداف من ناحية النتائج المتوقعة، وذلك لأن المديرين والمعلمين يجتمعون عادةً في بداية أو نهاية الفصل الدراسي لتحديد أهداف المدرسة ومناقشتها، كتنفيذ المنهج، والعلاقات مع المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، وإدارة أمور الطلبة ومتابعتها، والعلاقات بين الكادرين الإداري والأكاديمي، وإدارة الأعمال المدرسية وإدارة المرافق المادية. وبالتالي، فإن المعلمين يشاركون في الإدارة بالأهداف. ويتم ترتيب الأهداف التعليمية بشكل هرمي داخل المنظمة المدرسية تحت ثلاثة عناوين هي: أهداف المستوى التنظيمي، وهي عند المستوى الأعلى للمؤسسة، كما تُعرف بأنها أهداف اتجاهية أيضاً؛ الأهداف على مستوى القسم، وهي على مستوى القسم، ويوجه كل قسم بدوره جهوده نحو أهدافه الخاصة إذ إن لكل قسم أهدافه الهادفة؛

والأهداف على المستوى الفردي؛ أي على مستوى الفرد، من خلال وضع أهداف محددة لكل منصب فردي تحدد الأدوار المتوقعة للفرد في تحقيق أهداف المنظمة بأكملها.

وبغض النظر عن الشكل الذي يتخذه أسلوب الإدارة بالأهداف في مؤسسة معينة؛ فهو في الأساس عملية تساعد على (أ) توجيه انتباه المديرين نحو النتائج، (ب) إجبار العاملين في المؤسسة على الالتزام بالأهداف التي تم وضعها بالتعاون مع الإدارة سعياً لتحقيق إنجاز معين، و (ج) تسهيل تفكيرهم فيما يتعلق بالاحتياجات المستقبلية لمؤسستهم وتحديد الأهداف لتلبية تلك الاحتياجات، بالإضافة إلى ذلك، يمكن لأسلوب الإدارة بالأهداف أن يزود المدير بمقاييس معيارية يحتاجها لقياس التقدم نحو تحقيق الأهداف (Ofojebe & Olibie, 2014).

أشار وكلبيرج واهلباك اوبرج (Wockelberg, & Ahlbäck Öberg, 2021) إلى أن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف يعود بالفائدة على المدرسة ويحسن من الأداء المدرسي وذلك بسبب:

1. اكتساب أكبر قدر من التزام ورغبة العاملين في المساهمة في تحقيق الأهداف المتعلقة بالمدرسة وذلك من خلال شعورهم بأن الأهداف التي يعملون من أجلها لم يتم تكليفهم بعملها فقط، بل هي أهدافهم التي شاركوا في صياغتها ووضعها، ومنحهم إحساساً أفضل لأنهم يرون أنفسهم جزءاً من الإدارة فيجعلهم حريصين على تحقيق الأهداف الموضوعة، وشعورهم بالمسؤولية الذاتية بسبب تفويض الإدارة لهم في وضع الأهداف والمشاركة في تنفيذها.
2. زيادة قدرة العاملين على تنفيذ الأهداف المرجوة بشكل أفضل، وإنجازها بنجاح وفاعلية أكثر، وذلك بسبب امتلاكهم صورة واضحة عنها، وعن كيفية تنفيذها، والمتطلبات والاستراتيجيات والمواد التي يحتاجونها خلال مرحلة الإنجاز، ومعرفة المعوقات التي قد تواجههم خلال تحقيق أهدافهم.
3. اكتساب قدرة متزايدة على مساعدة العاملين على التطور مهنياً من خلال رؤية نقاط قوتهم وضعفهم في العمل على هدف محدد، واستخدام أسلوب إداري يعلّمهم التفكير أو محاولة توقع التغيير من ناحية النتائج في المستقبل، وتحديد أهداف واضحة ومحددة، وتحديد القياسات الملموسة التي ستقيس مدى تحقيقهم للأهداف.

ولقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أسلوب الإدارة بالأهداف؛ كدراسة الشمري (2015) التي أجريت في المملكة العربية السعودية، وهدفت التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف، وسبل تحسينها اللازمة للتطبيق، والكشف عما إذا كان هناك فروق تعزى

لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة من ثلاثة أقسام. تكونت عينة الدراسة من (412) مديراً ومديرةً من مديري المدارس في محافظة حفر الباطن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق لمتغيرات الدراسة، ما عدا متغير الجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى أن أهم مقترحات تحسين التطبيق هي إقامة دورات تدريبية مختصة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجاز السنوي.

وأجرى ايفانس – أوبانا (Evans- Obinaa, 2016) دراسة في نيجيريا هدفت التعرف إلى مدى إدراك مديري ومعلمي المدارس الثانوية لأهمية فوائد أسلوب الإدارة بالأهداف كأسلوب تخطيط للإدارة التعليمية الفعالة في المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (500) معلماً، و(20) مديراً في المدارس الثانوية في ولاية أوبيا، أظهرت نتائج الدراسة أن للإدارة بالأهداف دور كبير في تحقيق التحسين المستمر في إدارة المدارس، وتعزيز القيادة التعاونية للمدارس، وخلق بيئة تعليمية في المؤسسة، وأن لأسلوب الإدارة بالأهداف دور في تعزيز مستوى الأخلاق والقيم.

وقام بوا وتيوكيا وكواغبو (Bua, Tyokaa & Kwaghbo, 2016) بدراسة في نيجيريا هدفت التعرف إلى مدى ممارسة قادة المدارس للإدارة بالأهداف والتحقق من مدى مشاركة قادة المدارس والمعلمين في اتخاذ القرارات الفنية، والأساس المنطقي لمشاركة قادة المدارس والمعلمين في صناعة القرارات الإدارية والتربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً في المدارس في منطقة ما كوردي التعليمية بولاية نينيو. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة قادة المدارس والمعلمين في اتخاذ القرارات من المسائل الفنية، وأن الأساس المنطقي لمشاركتهم في صنع القرار له آثار مهمة على إدارة برنامج المدارس، وأن مدير المدرسة والمعلمين يقومون معاً بتحديد أهداف البرنامج، وتحديد المسؤوليات، كما أشارت النتائج إلى أن الإدارة بالأهداف تساعد في تنمية القدرة والاتصالات بين المستويات الإدارية داخل المدرسة وخارجها، وتسهيل عملية الإشراف والرقابة داخل المدرسة، وحل المشكلات التي يمكن أن تحدث مستقبلاً، وتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار.

وأجرى أونوما (Onuma, 2017) دراسة في نيجيريا هدفت الكشف عن درجة تطبيق المديرين للإدارة بالأهداف في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي

التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (204) مديراً ومديرة، منهم (134) مديراً، و(70) مديرةً. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق في تطبيق الإدارة بالأهداف وفقاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في تطبيق الإدارة بالأهداف في مكان السكن، لصالح مديري المدن.

وأجرت بني سلامة (2018) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس، وعلاقتها بمستوى فاعليتهم في حل المشكلات المدرسية في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. تكونت عينة الدراسة من (600) معلماً ومعلمةً في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس جاءت متوسطة، وأن مستوى فاعليتهم في حل المشكلات المدرسية كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الإدارة بالأهداف ومستوى الفاعلية في حل المشكلات المدرسية لدى مديري المدارس.

وهدفت دراسة عبدالنعيم (2020) - التي أجريت في مصر - إلى الكشف عن أهمية تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في تحسين أداء مدارس التعليم الثانوي بمحافظة أسوان وتحقيق قدرتها على التنافس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (243) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مدخل الإدارة بالأهداف حقق - بأبعاده جميعها - درجة متوسطة، وجاء بُعد "المراجعة الدورية لخطة المدرسة" في المرتبة الأولى، وجاء بُعد "وضع خطة عملية للمدرسة" في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لأهمية تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات).

وأجرت علي (2022) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقاً لعدة متغيرات؛ كالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (312) معلماً من معلمي المدارس الحكومية. أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي لدى المعلمين جاءا بمستوى مرتفع، وعدم وجود فروق في الإدارة بالأهداف، والرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وقام الشمراني (2023) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق الإدارة بالأهداف لدى قادة المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق قادة المدارس الابتدائية للإدارة بالأهداف كانت متحققة بدرجة متوسطة، وجاء البُعد "وضع خطة عملية" في المرتبة الأولى، بينما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد "المراجعة المستمرة"، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي جاء متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية بين تطبيق قادة المدارس الابتدائية للإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق في تطبيق الإدارة بالأهداف والرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر).

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، يُلاحظ أن بعض الدراسات تناولت درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف، وسبل تحسينها اللازمة للتطبيق، كدراسة الشمري (2015)، وتناولت بعضها الإدارة بالأهداف كأسلوب للإدارة التعليمية الفعالة؛ كدراسة ايفانس – أوبانا (Evans-Obinaa, 2016)، وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن درجة تطبيق المديرين للإدارة بالأهداف؛ كدراسة أونوما (Onuma, 2017)، وبني سلامة (2018)، بينما هدف بعضها الآخر إلى الكشف عن علاقة الإدارة بالأهداف بالرضا الوظيفي؛ كدراسة علي (2022)، والشمراني (2023).

ويلاحظ من مطالعة الدراسات السابقة؛ قلة الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – التي تناولت واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها، فقد تناولت دراسة واحدة سبل تحسين الإدارة بالأهداف، والدراسات التي أجريت في الأردن لم تتناول أثر أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، بالإضافة إلى سبل تحسينها، وبناءً على ذلك تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

ولقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ومدى أهميتها، بالإضافة إلى إعداد أدوات الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة للكشف عن واقع تطبيق

أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه تطوير التعليم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية العديد من التحديات والصعوبات، التي تتطلب قيادات مدرسية واعية بأساليب الإدارة الحديثة، ولديها القدرة على النهوض بمدارسها لتحقيق أعلى مستويات التعليم، ورفع فاعلية الأداء المدرسي، وترى الباحثة - من خلال عملها سابقاً في الميدان التربوي وتواصلها المستمر مع قادة المدارس والمعلمين - أن هناك حاجة ملحة لتطوير الفكر التربوي والإداري لدى قادة هذه المدارس بما يتلاءم مع التطورات التي يشهدها المجال الإداري، وذلك يتم عن طريق إدخال أساليب الإدارة الحديثة؛ كأسلوب الإدارة بالأهداف.

وقد بينت بعض الدراسات أهمية الإدارة بالأهداف في الأداء المدرسي؛ كدراسة ايفانس – أوبانا (Evans- Obinaa, 2016)، التي أشارت إلى أن للإدارة بالأهداف دوراً كبيراً في تحقيق التحسين المستمر في إدارة المدارس، وتعزيز القيادة التعاونية للمدارس وخلق بيئة تعليمية في المؤسسة، كما بينت دراسة بوا وآخرين (Bua, et al, 2016) أن الإدارة بالأهداف تساعد في تنمية القدرة والاتصالات بين المستويات الإدارية داخل المدرسة وخارجها، وتسهيل عملية الإشراف والرقابة داخل المدرسة، وحل المشكلات التي يمكن أن تحدث مستقبلاً، وتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار.

ولوحظ – في حدود علم الباحثة – قلة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة إن كان في البيئة العربية عامةً، والبيئة الأردنية خاصةً، لذلك ارتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة للكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين وسُبل تحسينها. وتكمن مشكلة الدراسة بالتحديد؛ في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة على تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟
4. ما السُبل اللازمة لتحسين واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين.
2- التعرف إلى أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة على تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.
3- الكشف عن وجود فروق في استجابات المعلمين حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).
4- تقديم السُبل اللازمة لتحسين واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة ضمن محورين رئيسين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية)

تبرز الأهمية النظرية للدراسة من أهمية متغيراتها، وهي: الإدارة بالأهداف، والأداء المدرسي، وخاصةً في حياة مديري المدارس، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت أثر الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، وبالتالي فإن هذه الدراسة ستقدم للمهتمين والمختصين في وزارة التربية والتعليم المعلومات التي تمكنهم من إعداد دورات تدريبية وورش تفيد مديري المدارس في إتقان أسلوب الإدارة بالأهداف، وأثر ذلك في تطوير الأداء المدرسي، كما من المتوقع أن تتيح هذه الدراسة مجالاً للبحث والاستقصاء في متغيرات أخرى ذات علاقة بمديري المدارس، كما أن هذه الدراسة

ستسهم في توفير إطار نظري حول الإدارة بالأهداف وأثرها في الأداء المدرسي، وستوفر أيضاً أدواتاً يمكن استخدامها في عدة بحوث ودراسات أخرى.

ثانياً: الأهمية العملية (التطبيقية)

تكمن أهمية الدراسة - من الناحية العملية - في نتائجها التي من المتوقع أن تفيد المختصين في المجال التربوي والإداري، وذلك بما تقدمه من معلومات قد تساعد على فهم ومعرفة تأثير الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، وبالتالي الوقوف على أهمية أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي، كما ستوفر هذه الدراسة أدواتاً يمكن استخدامها ضمن هذا المجال.

مصطلحات الدراسة

- **أسلوب الإدارة بالأهداف:** أسلوب إداري يتبعه المدير داخل المدرسة من خلال التعاون والتشارك بينه بين المعلمين، وذلك في تحديد الأهداف ووضعها، مما يؤدي إلى تحقق الالتزام والتحفيز ورفع مستوى الأداء لدى المعلمين والمديرين، وتحقيق أهداف المدرسة (الجفيرات، 2020). ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف المستخدم في هذه الدراسة.
- **الأداء المدرسي:** هو الإجراءات والأنشطة والممارسات التي يقوم بها المدير لتحقيق أهداف حُددت سابقاً، وتشمل مخرجات العملية التعليمية التي يتم تنفيذها في المدرسة، ويحدد نجاحها بمدى تحقيقها للأهداف (العبدلي، 2023). ويقصد به في هذه الدراسة الأداء المدرسي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، وما يتضمنه هذا الأداء من أنشطة ومهارات لرفع مستوى العملية التعليمية.
- **سُبل التحسين:** يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الآراء ووجهات النظر التي تُطرح من قبل معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، وذلك لتحسين أسلوب الإدارة بالأهداف وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية، مما يؤثر إيجاباً على أدائهم المدرسي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال المفتوح.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى وجهة نظر المعلمين حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي وسُبل تحسينها تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).
- **الحدود البشرية**: طُبقت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية.
- **الحدود الزمنية**: أُجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022.
- **الحدود المكانية**: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الكمي، كونه الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال أدوات الدراسة التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً، والخروج بالنتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، للفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (2022-2023)، والبالغ عددهم (857) معلماً ومعلمةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (379) معلماً ومعلمةً، بنسبة (44%) من المجتمع الكلي، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، للفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (2022-2023)، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	182	%48
	أنثى	197	%52
	المجموع	379	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	265	%70
	دراسات عليا	114	%30
	المجموع	379	%100
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	65	%17
	5 -10 سنوات	164	%43
	10 سنوات فأكثر	150	%40
	المجموع	379	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة الشمري (2015)، بني سلامة (2018)، عبدالنعيم (2020)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة أقسام؛ القسم الأول: استبانة للكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، مكونة من (33) فقرة، موزعة في أربعة مجالات؛ وهي: (تحديد الأهداف، وضع خطة عملية، المراجعة الدورية، الإنجاز السنوي)، والقسم الثاني: استبانة للكشف عن أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، مكونة من (39) فقرة، موزعة في خمسة مجالات؛ وهي: (التنظيم والتنسيق، التخطيط، توزيع المهام، التنفيذ والمتابعة، التقويم)، والقسم الثالث: سؤال مفتوح لاستطلاع آراء المعلمين والمعلمات حول سُبل تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثرها في تطوير الأداء المدرسي.

صدق أداة الدراسة

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

للتحقُّق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (9) محكمين مختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم في الجامعات السعودية والأردنية، وطُلِب إليهم إبداء الرأي والملاحظات

حول سلامة الصياغة للفقرات، ووضوحها من ناحية المعنى، ومدى انتمائها للمجال، وأية ملاحظات يرونها مناسبة. واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين على حذف، أو إضافة أية فقرة. وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم؛ فقد تم حذف فقرتين في القسم الأول، وثلاث فقرات في القسم الثاني، كونها تتشابه مع فقرات أخرى في المعنى نفسه، كما تم إعادة صياغة ثلاث فقرات من الناحية اللغوية في القسم الأول، وفقرتين في القسم الثاني، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وبناءً على ذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (31) فقرة في القسم الأول، و(36) فقرة في القسم الثاني، أما بالنسبة للسؤال المفتوح، فلم يبدِ المحكمون أي ملاحظات حوله.

ثانياً: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالاستبانة ككل (كل قسم لوحده)، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي أدرجت فيها فيما يتعلق بالقسم الأول بين (0.48 -0.89)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبانة ككل بين (0.43-0.81)، وفيما يتعلق بالقسم الثاني، فقد تراوحت قيم وضح معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي أدرجت فيها بين (0.46 -0.87)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبانة ككل بين (0.44-0.83)، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالاستبانة ككل عن (0.25).

ثبات أداة الدراسة

لغايات التحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على العينة نفسها، وتم حساب قيمة معامل الثبات، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، للاستبانة ككل (كل قسم لوحده)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2):

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون للاستبانات الفرعية والاستبانة ككل

الاستبانة	المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
واقع تطبيق الإدارة بالأهداف	تحديد الأهداف	0.96	0.93
	وضع خطة عملية	0.92	0.89
	المراجعة الدورية	0.93	0.91
	الإنجاز السنوي	0.88	0.85
	الاستبانة ككل	0.94	0.89
أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي	التنظيم والتنسيق	0.94	0.91
	التخطيط	0.97	0.95
	توزيع المهام	0.91	0.89
	التنفيذ والمتابعة	0.92	0.90
	التقويم	0.89	0.86
	الاستبانة ككل	**0.95**	**0.91**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيمة ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة فيما يتعلق بالقسم الأول تراوحت بين (0.88-0.96)، وبلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (0.94). في حين بلغت قيمة (ثبات الاستقرار) بطريقة إعادة الاختبار، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة بين (0.85-0.93)، وبلغت قيمة ثبات الاستقرار للاستبانة ككل (0.89)، وفيما يتعلق بالقسم الثاني، فقد تراوحت قيمة ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة بين (0.89-0.97)، وبلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (0.95). في حين بلغت قيمة (ثبات الاستقرار) بطريقة إعادة الاختبار، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة بين (0.86-0.95)، وبلغت قيمة ثبات الاستقرار للاستبانة ككل (0.91).

تصحيح أداة الدراسة

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين، يتكون القسم الأول من (31) فقرة، بينما يتكون القسم الثاني من (36) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما

يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي بدرجة كبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، وبدرجة كبيرة وتُعطى (4) درجات، وبدرجة متوسطة وتُعطى (3) درجات، وبدرجة قليلة وتُعطى (2) درجتان، وبدرجة قليلة جداً وتُعطى (1) درجة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة، وخمس درجات، وبما أن الاستبانة تتكون من قسمين، يتكون القسم الأول من (31) فقرة، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (31) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (155) درجة، وفيما يتعلق بالقسم الثاني المكون من (36)، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (36) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (180) درجة، ولتحديد واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33- 3.66 درجة متوسطة)، (من 3.67- 5.00 درجة مرتفعة)، بالإضافة إلى ذلك ولتحديد أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33- 3.66 درجة متوسطة)، (من 3.67- 5.00 درجة مرتفعة).

وذلك حسب المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

- 1 (أقل تدريج) + 1.33 (طول الفئة) = 2.33، وبالتالي أقل من 2.33 درجة منخفضة.
- 2.33 + 1.33 (طول الفئة) = 3.66، وبالتالي من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة.
- 3.67 + 1.33 = 5.00، وبالتالي من 3.67-5.00 درجة مرتفعة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).
- الخبرة العملية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع:

- واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف.
- أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي.

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن التساؤل الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية.
- للإجابة عن التساؤل الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للكشف عن أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في تطوير الأداء المدرسي.
- للإجابة عن التساؤل الثالث، تم استخراج تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وذلك للكشف عن وجود فروق في استجابات المعلمين والمعلمات حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في الأداء المدرسي، تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).
- للإجابة عن التساؤل الرابع، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك للتعرف إلى سُبل تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول ومناقشتها: "ما و اقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الاستبانة والاستبانة ككل (القسم الأول)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تحديد الأهداف	4.12	1.02	مرتفعة
2	3	المراجعة الدورية	4.05	0.92	مرتفعة
3	2	وضع خطة عملية	4.01	0.84	مرتفعة
4	4	الإنجاز السنوي	3.98	0.98	مرتفعة
		و اقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف ككل	4.04	0.88	مرتفعة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن مجالات واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، تراوحت بين (3.98 – 4.12)، وجاء في المرتبة الأولى مجال "تحديد الأهداف"، بمتوسط حسابي (4.12)، بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "المراجعة الدورية"، بمتوسط حسابي (4.05)، بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال "الإنجاز السنوي"، بمتوسط حسابي (3.98)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لواقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف ككل (4.04)، بدرجة مرتفعة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال تحديد الأهداف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحديد الأهداف، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال تحديد الأهداف والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	توزيع الأدوار بشكل معين لتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.	4.56	0.91	مرتفعة
2	4	تحديد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة.	4.39	0.65	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	3	إشراك جميع المعلمين في وضع أهداف المدرسة.	4.22	0.84	مرتفعة
4	7	اعتماد جميع الأهداف المتفق عليها مع المعلمين في خطط المدرسة.	4.09	0.76	مرتفعة
5	1	توضيح فلسفة التربية والتعليم لكافة المعلمين والعاملين في المدرسة.	3.98	0.71	مرتفعة
6	6	صياغة الأهداف بطريقة قابلة للقياس.	3.82	0.80	مرتفعة
7	5	توفير قاعدة بيانات لتساعد في تحديد أهداف المدرسة.	3.81	0.62	مرتفعة
		تحديد الأهداف ككل	**4.12**	**1.02**	**مرتفعة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال تحديد الأهداف قد تراوحت بين (3.81- 4.56)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (2)، التي تنص على: "توزيع الأدوار بشكل معين لتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها"، بمتوسط حسابي (4.56)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (4)، التي تنص على: "تحديد الأهداف بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة"، بمتوسط حسابي (4.39)، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (5)، التي تنص على: "توفير قاعدة بيانات لتساعد في تحديد أهداف المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.81)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تحديد الأهداف ككل (3.81)، بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مجال المراجعة الدورية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المراجعة الدورية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال المراجعة الدورية والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	19	إجراء اجتماعات بين الإدارة المدرسية والمعلمين لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء.	4.33	1.02	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	17	تقوم الإدارة المدرسية بمراجعة الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد.	4.20	0.94	مرتفعة
3	24	تقوم الإدارة المدرسية بتكريم المعلمين المتميزين في تنفيذ الخطة المدرسية.	4.11	0.85	مرتفعة
4	20	استخدام أساليب متنوعة للمراجعة الدورية.	4.08	0.77	مرتفعة
5	18	إشراك المعلمين في مراجعة الخطة المدرسية المتعلقة بأدوارهم.	4.02	0.93	مرتفعة
6	23	تستعين الإدارة المدرسية بمشرف إداري عند مواجهة صعوبات يصعب حلها.	3.94	0.62	مرتفعة
7	22	تدوين ملاحظات التنفيذ لعناصر الخطة المدرسية مباشرة عند انتهاء الفترة الزمنية المحددة.	3.87	0.81	مرتفعة
8	21	تتابع مديرية التربية والتعليم مراحل تنفيذ الخطة المدرسية بشكل دوري.	3.86	0.68	مرتفعة
		المراجعة الدورية ككل	**4.05**	**0.92**	**مرتفعة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال المراجعة الدورية ككل، قد تراوحت بين (3.86- 4.33)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (19)، التي تنص على: "إجراء اجتماعات بين الإدارة المدرسية والمعلمين لمناقشة نقاط القوة والضعف في الأداء"، بمتوسط حسابي (4.33)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (17)، التي تنص على: "تقوم الإدارة المدرسية بمراجعة الخطط المدرسية بشكل دوري وفق جدول زمني محدد"، بمتوسط حسابي (4.20)، بينما جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة الفقرة رقم (21)، التي تنص على: "تتابع مديرية التربية والتعليم مراحل تنفيذ الخطة المدرسية بشكل دوري"، بمتوسط حسابي (3.86)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المراجعة الدورية ككل (4.05)، بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: مجال وضع خطة عملية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وضع خطة عملية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال وضع خطة عملية والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	وضع خطة مدرسية شاملة لكافة مجالات المدرسة.	4.23	0.92	مرتفعة
2	10	إشراك المعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية في وضع خطة المدرسة.	4.17	0.76	مرتفعة
3	16	وضع المعلم خطة عمل خاصة به لتنفيذ ما يخصه من خطة المدرسة.	4.13	0.83	مرتفعة
4	12	اطلاع المعلم على الجوانب التي تخص عمله من الخطة المدرسية.	4.07	1.04	مرتفعة
5	9	تحديد الموارد المادية والبشرية في الخطة الدراسية، والمطلوب تنفيذها.	4.01	0.89	مرتفعة
6	14	وضع خطة مدرسية تلبي الحاجات الفعلية للمدرسة.	3.97	0.99	مرتفعة
7	15	تمنح الإدارة المدرسية للمعلمين المبادرة بمقترحات تطويرية.	3.92	0.68	مرتفعة
8	8	تحديد الفترات الزمنية المناسبة لتنفيذ الخطة المدرسية بأجزائها.	3.85	0.63	مرتفعة
9	13	وضع خطط للأزمات والطوارئ من قبل الإدارة المدرسية.	3.74	0.77	مرتفعة
		وضع خطة عملية ككل	**4.01**	**0.84**	**مرتفعة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال وضع خطة عملية، قد تراوحت بين (3.74- 4.23)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (11)، التي تنص على: "وضع خطة مدرسية شاملة لكافة مجالات المدرسة"، بمتوسط حسابي (4.23)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (10)، التي تنص على: "إشراك المعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية في وضع خطة المدرسة"، بمتوسط حسابي (4.17)، بينما جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة الفقرة رقم (13)، التي تنص على:

"وضع خطط للأزمات والطوارئ من قبل الإدارة المدرسية"، بمتوسط حسابي (3.74)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال وضع خطة عملية ككل (4.01)، بدرجة مرتفعة.

رابعاً: مجال الإنجاز السنوي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإنجاز السنوي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال الإنجاز السنوي والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	25	تتعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين في تقييم الإنجاز السنوي.	4.19	0.91	مرتفعة
2	29	إشراك المعلمين في طرق التقويم المناسبة للأهداف.	4.11	1.06	مرتفعة
3	31	تقدم إدارة المدرسة في نهاية العام الدراسي تقريراً شاملاً يتضمن الإنجازات التي حققتها.	4.07	0.87	مرتفعة
4	26	تقيم الإدارة المدرسية مستوى أداء المعلمين للواجبات الموكولة إليهم.	3.97	0.71	مرتفعة
5	28	يتشارك مدير المدرسة والمعلمين في معرفة أسباب عدم تنفيذ بعض الأهداف بخطة المدرسة لتلافيها في السنة القادمة.	3.91	0.76	مرتفعة
6	30	تتباحث الإدارة المدرسية مع المعلمين جوانب التطوير المحتملة في المدرسة.	3.86	0.62	مرتفعة
7	27	يتضمن التقرير النهائي للمدرسة الاستراتيجيات المستقبلية للمدرسة.	3.78	0.94	مرتفعة
		الإنجاز السنوي ككل	**3.98**	**0.98**	**مرتفعة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال الإنجاز السنوي، قد تراوحت بين (3.78 – 4.19)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (25)، التي تنص على: "تتعاون الإدارة المدرسية مع

المعلمين في تقييم الإنجاز السنوي"، بمتوسط حسابي (4.19)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (29)، التي تنص على: "إشراك المعلمين في طرق التقويم المناسبة للأهداف"، بمتوسط حسابي (4.11)، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (27)، التي تنص على: "يتضمن التقرير النهائي للمدرسة الاستراتيجيات المستقبلية للمدرسة"، بمتوسط حسابي (3.78)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الإنجاز السنوي ككل (3.98)، بدرجة مرتفعة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس الحكومية الثانوية لأهمية تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في إدارتهم لمدارسهم، ودوره في تعزيز المشاركة الفعالة بينهم وبين المعلمين، وذلك من خلال التشارك في وضع الأهداف وتحديدها وتنفيذها بشكل صحيح، لينعكس ذلك إيجاباً على أداء مديري المدارس في القيام بالمهام المطلوبة منهم.

وترى الباحثة أن أسلوب الإدارة بالأهداف يشجع المعلمين على المشاركة في تحديد أهداف المدرسة ومعرفة ما هو مهم في عملية تعلم الطلبة ورفع كفاءة المدرسة وفاعليتها، ومن خلال هذا الأسلوب يشارك كل من المدير والمعلمين في تحديد الأهداف ولا يتم فرضها على المعلمين من قبل المدير؛ لذا فهو اتفاق الطرفين بشكل متبادل على وضع الأهداف، وهذا ما أشار إليه الشهرية والشماريب (Alshehria, & Shammarib, 2021).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس، بهدف تعريفهم بأهمية تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، بالإضافة إلى أهمية هذه الدورات في التخطيط التطويري، والذي يمثل مطلباً رئيساً من المطالب التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في مدارسها، وتتم متابعتها من قبل المشرفين التربويين باستمرار.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التطورات التي طالت المجال الإداري والتربوي، التي حثت وعززت من قدرة مديري المدارس على مواكبة كل ما هو جديد؛ والعمل على إدخال أساليب تربوية وإدارية حديثة في العملية التعليمية؛ كأسلوب الإدارة بالأهداف.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (2015)، التي أشارت إلى أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس جاءت بدرجة كبيرة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة علي (2022)، التي أظهرت أن مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف لدى معلمي المدارس جاء مرتفعاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أونوما (Onuma, 2017)، التي أظهرت أن درجة تطبيق الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس جاءت متوسطة. كما اختلفت مع دراسة بني سلامة (2018)، عبدالنعيم (2020)، الشمراني (2023)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس جاءت متوسطة.

وجاء مجال "تحديد الأهداف" بالمرتبة الأولى، ويمكن عزو ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بوضع أهداف محددة بداية كل عام دراسي، على كل مدير العمل على تحقيقها وفق معايير واضحة ومعينة، ووفق عملية تشاركية بين عناصر العملية التعليمية وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى اهتمام مديري المدارس بتحديد الأهداف التربوية بشكل واضح، والعمل ضمن خطة معينة لتحقيق الأهداف، والحد من التعرض للصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إدراك مديري المدارس لأهمية تحديد الأهداف، والتشارك مع كافة الأطراف في وضع الأهداف وتحديد الأولوية لهذه الأهداف وفق الإمكانات المتاحة في المدرسة، والإشراف على العمل، وتوزيع المهام والصلاحيات على وفق كفاءتهم وخبراتهم.

ويشير وكلبيرج واهلباك اوبرج (Wockelberg, & Ahlbäck Öberg, 2021) إلى أن الإدارة بالأهداف تتمثل بإشراك جميع العاملين في المدرسة لوضع الأهداف العامة وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وتحديد أساليب وأدوات قياس الإنجاز في كل مرحلة، بالإضافة إلى تحديد الاستراتيجيات والسياسات الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة. كما يرى إيزوتشا (Ezeocha, 2015) أن استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف في التعليم يتم من خلال تحديد المديرين والمعلمين بشكل مشترك الأهداف من حيث النتائج المتوقعة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالنعيم (2020)، التي أظهرت أن بُعد "المراجعة الدورية لخطة المدرسة" في المرتبة الأولى. كما اختلفت مع نتيجة دراسة الشمراني (2023)، التي أشارت إلى أن بُعد "وضع خطة عملية" جاء في المرتبة الأولى.

وجاء مجال "الإنجاز السنوي" بالمرتبة الرابعة والأخيرة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى رغبة مديري المدارس في إشراك المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة والوصول إلى الإنجاز الذي تسعى المدرسة لتحقيقه، ولكن ونظراً لكثرة الأعباء التي يعاني منها المعلمون؛ فقد لا يستطيع بعض المعلمين

المشاركة في ذلك، مما يجعل المدرسة تتعرض لصعوبات تحول دون تنفيذ بعض مجالات الخطة، مما يؤثر على الإنجاز السنوي للمدرسة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالنعيم (2020)، التي أظهرت أن بُعد "وضع خطة عملية للمدرسة" جاء في المرتبة الأخيرة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة الشمراني (2023)، التي أشارت إلى أن بُعد "المراجعة المستمرة" جاء في المرتبة الأخيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني ومناقشتها: "ما أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة على تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الاستبانة والاستبانة ككل (القسم الثاني)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن مجالات الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	التخطيط	3.81	0.91	مرتفعة
2	1	التنظيم والتنسيق	3.73	0.88	مرتفعة
3	4	التنفيذ والمتابعة	3.65	1.03	متوسطة
4	3	توزيع المهام	3.51	0.92	متوسطة
5	5	التقويم	3.46	0.74	متوسطة
أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الأداء المدرسي ككل			3.63	0.81	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن مجالات أثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الأداء المدرسي، تراوحت بين (3.46 – 3.81)، وجاء في المرتبة الأولى مجال "التخطيط"، بمتوسط حسابي (3.81)، بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "التنظيم والتنسيق"، بمتوسط حسابي (3.73)، وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال "التقويم"، بمتوسط حسابي (3.46)، وبدرجة متوسطة، وبلغ

المتوسط الحسابي لأثر تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الأداء المدرسي ككل (3.63)، بدرجة متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال التخطيط

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التخطيط والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	تحرص على أن يكون للمعلمين دور مهم في تحمل المسؤوليات في المدرسة.	4.02	0.91	مرتفعة
2	10	تساعد في ترتيب الأولويات حسب أهميتها.	3.96	0.65	مرتفعة
3	12	تشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية للمشكلات التعليمية.	3.92	0.52	مرتفعة
4	16	تعمل على توفير الأنشطة التي تلبي حاجات الطلبة في العملية التعليمية.	3.88	0.87	مرتفعة
5	9	تساعد في تحديد الأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف.	3.78	0.83	مرتفعة
6	13	تشرك المعلمين في وضع خطط عملية واضحة ومحددة قابلة للتطبيق والقياس.	3.75	0.97	مرتفعة
7	11	تساعد في تحديد متطلبات الخطة من متطلبات مادية وبشرية يجب استخدامها لتحقيق الأهداف.	3.69	1.05	مرتفعة
8	15	تساعد في وضع برامج تدريبية خاصة بالمعلمين.	3.67	1.12	مرتفعة
9	14	تساعد في إعداد ميزانية المدرسة وتوزيعها.	3.64	0.93	متوسطة
التخطيط ككل			3.81	0.91	مرتفعة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التخطيط قد تراوحت بين (3.54- 4.02)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات باستثناء فقرة واحدة، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8)، التي تنص على: "تحرص

على أن يكون للمعلمين دور مهم في تحمل المسؤوليات في المدرسة"، بمتوسط حسابي (4.02)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (10)، التي تنص على: "تساعد في ترتيب الأولويات حسب أهميتها"، بمتوسط حسابي (3.96)، بينما جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة الفقرة رقم (14)، التي تنص على: "توفير قاعدة بيانات لتساعد في تحديد أهداف المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.64)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التخطيط ككل (3.81)، بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مجال التنظيم والتنسيق

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنظيم والتنسيق، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التنظيم والتنسيق والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	تحقق التفاهم والتعاون بين المعلمين لتحقيق الأهداف المدرسية.	3.88	0.87	مرتفعة
2	3	تساعد في بناء روح الفريق بين المعلمين في المدرسة.	3.80	0.92	مرتفعة
3	1	تساعد في تحديد الأهداف التربوية للمدرسة بشكل أوضح وأدق.	3.78	0.65	مرتفعة
4	7	تشجع المعلمين على إجراء الدراسات الميدانية.	3.76	0.76	مرتفعة
5	4	توضح للمعلمين أسلوب تنفيذ الأعمال والمهام بشكل دقيق.	3.73	0.81	مرتفعة
6	2	تساعد في تنظيم السجلات المدرسية.	3.65	0.98	متوسطة
7	5	تعرف المعلمين بفلسفة التربية والتعليم.	3.51	0.63	متوسطة
التنظيم والتنسيق ككل			3.73	0.88	مرتفعة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التنظيم والتنسيق ككل، قد تراوحت بين (3.51- 3.88)، وبدرجة مرتفعة لكافة الفقرات باستثناء فقرتين، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6)، التي تنص على: "تحقق

التفاهم والتعاون بين المعلمين لتحقيق الأهداف المدرسية"، بمتوسط حسابي (3.88)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (3)، التي تنص على: "تساعد في بناء روح الفريق بين المعلمين في المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.80)، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (5)، التي تنص على: "تعرف المعلمين بفلسفة التربية والتعليم"، بمتوسط حسابي (3.51)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التنظيم والتنسيق ككل (3.73)، بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: مجال التنفيذ والمتابعة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ والمتابعة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التنفيذ والمتابعة والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	29	تسهم في تنفيذ الخطط المدرسية حسب الجدول الزمني المعد لها.	3.81	0.66	مرتفعة
2	28	تساعد في متابعة إنجازات المعلمين المختلفة.	3.75	1.02	مرتفعة
3	25	تشجع على استخدام الأساليب الإشرافية المختلفة.	3.63	0.74	متوسطة
4	26	تسهم في تنفيذ اللوائح والأنظمة بكل دقة.	3.61	0.86	متوسطة
5	30	تساعد في تنمية الرقابة الذاتية لدى المعلمين.	3.58	0.92	متوسطة
6	27	تساعد في تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين.	3.52	0.63	متوسطة
التنفيذ والمتابعة ككل			3.65	1.03	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التنفيذ والمتابعة، قد تراوحت بين (3.52- 3.81)، وبدرجة متوسطة لكافة الفقرات باستثناء فقرتين جاءتا بدرجة مرتفعة، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (29)، التي تنص على: "تسهم في تنفيذ الخطط المدرسية حسب الجدول الزمني المعد لها"، بمتوسط حسابي (3.81)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (28)، التي تنص على: "تساعد في متابعة إنجازات المعلمين المختلفة"، بمتوسط حسابي (3.75)، بينما جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة الفقرة رقم

(27)، التي تنص على: "تساعد في تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين"، بمتوسط حسابي (3.52)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التنفيذ والمتابعة ككل (3.65)، بدرجة متوسطة.

رابعاً: مجال توزيع المهام

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توزيع المهام، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال توزيع المهام والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	تساعد في توزيع المهام والمسؤوليات بين المعلمين بالعدل.	3.71	1.05	مرتفعة
2	22	تساعد في تفويض بعض الأعمال للمعلمين في المدرسة.	3.68	0.93	مرتفعة
3	17	تساعد المعلمين في معرفة مسؤوليتهم.	3.57	0.84	متوسطة
4	21	تساعد على تجنب الازدواجية في العمل لدى المعلمين.	3.52	0.72	متوسطة
5	18	تسهم في تنسيق العمل بين المعلمين لتحقيق الأهداف المدرسية.	3.45	1.11	متوسطة
6	24	تسهم في إشراك الطلبة لمساعدة المعلمين في تحقيق بعض الأهداف.	3.43	0.96	متوسطة
7	23	تعمل على تحقيق التوازن بين الجانبين الإداري والفني في العمل.	3.40	0.81	متوسطة
8	19	تساعد في تنظيم البيانات والمعلومات بطريقة أسهل.	3.34	0.78	متوسطة
		توزيع المهام ككل	3.51	0.92	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال توزيع المهام، قد تراوحت بين (3.34- 3.71)، وبدرجة متوسطة لكافة الفقرات باستثناء فقرتين، جاءتا بدرجة مرتفعة، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (20)، التي تنص على: "تساعد في توزيع المهام والمسؤوليات بين المعلمين بالعدل"، بمتوسط حسابي (3.71)، وفي

المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (22)، التي تنص على: "تساعد في تفويض بعض الأعمال للمعلمين في المدرسية"، بمتوسط حسابي (3.68)، بينما جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة الفقرة رقم (19)، التي تنص على: "تساعد في تنظيم البيانات والمعلومات بطريقة أسهل"، بمتوسط حسابي (3.34)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال توزيع المهام ككل (3.51)، بدرجة متوسطة.

خامساً: مجال التقويم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التقويم والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	تساعد في ملاحظة ممارسات المعلمين.	3.68	0.75	مرتفعة
2	31	تعمل على تحقيق الأهداف التربوية كما هو مخطط لها.	3.56	0.91	متوسطة
3	35	تسهم في ملاحظة مدى تأثير الجو التعاوني على العمل ومنتجاته.	3.46	0.85	متوسطة
4	32	تسهم في متابعة أثر الدورات التدريبية على المعلمين.	3.41	0.89	متوسطة
5	36	تشجع على إجراء التقويم الذاتي المستمر لتطوير العملية الإدارية والفنية.	3.39	0.62	متوسطة
6	33	تساعد في مقارنة النتائج بما ورد في خطة العمل.	3.27	0.83	متوسطة
		التقويم ككل	3.46	0.74	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات مجال التقويم، قد تراوحت بين (3.27 – 3.68)، وبدرجة متوسطة لكافة الفقرات باستثناء فقرة واحدة، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (34)، التي تنص على: "تساعد في ملاحظة ممارسات المعلمين"، بمتوسط حسابي (3.68)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (31)، التي تنص على: "تعمل على تحقيق الأهداف التربوية كما هو مخطط لها"، بمتوسط حسابي (3.56)، بينما جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة الفقرة رقم (33)، التي تنص على: "تساعد في مقارنة

النتائج بما ورد في خطة العمل"، بمتوسط حسابي (3.27)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التقويم ككل (3.46)، بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تأثير أسلوب الإدارة بالأهداف على أداء المعلمين ومهامهم، ومتابعتهم من قبل المديرين، ومعرفة نقاط قوتهم وتعزيزها، ونقاط ضعفهم لمعالجتها بأساليب إدارية من شأنها جعل المعلم عضواً فعالا ومشاركاً في وضع الأنشطة الإدارية التعليمية والتوعوية، ولكن فعلى الرغم من ذلك فقد لا يستطيع بعض المعلمين المشاركة في وضع الخطة المدرسية، وتنفيذها وتحقيق أهدافها، وذلك لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، من القيام بتدريس الطلبة ضمن خطة معينة وبنصاب مرتفع من الحصص، بالإضافة إلى ما قد يُطلب من المعلمين من أنشطة واستراتيجيات تدريسية حديثة تجعلهم يستغلون وقت فراغهم بتعلمها، وتعلم كيفية إدخالها على العملية التعليمية.

وترى الباحثة أن قلة الحوافز المعنوية والمادية قد تؤدي إلى عزوف مديري المدارس عن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، مما ينعكس سلباً على الأداء المدرسي بشكل عام، بالإضافة إلى عدم معرفة بعض مديري المدارس بتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف بشكل صحيح في المجال التربوي والإداري.

ويرى جايوبا وسالامي (Jaiyeoba & Salami, 2016) أن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في البيئة المدرسية من قبل مديري المدارس يعمل على تحسين كفاءة الأداء المدرسي وفاعليته مما ينعكس إيجاباً على كفاءة النظام التعليمي ككل.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ايفانس – أوبانا (Evans- Obinaa, 2016)، التي أشارت إلى أن للإدارة بالأهداف دوراً كبيراً في تحقيق التحسين المستمر في إدارة المدارس، وتعزيز القيادة التعاونية للمدارس وخلق بيئة تعليمية في المؤسسة، وأن لأسلوب الإدارة بالأهداف دوراً في تعزيز مستوى الأخلاق والقيم، كما اتفقت مع نتيجة دراسة بوا وآخرين (Bua, et al, 2016)، التي أكدت على أن الإدارة بالأهداف تساعد في تنمية القدرة والاتصالات بين المستويات الإدارية داخل المدرسة وخارجها، وتسهيل عملية الإشراف والرقابة داخل المدرسة، وحل المشكلات التي يمكن أن تحدث مستقبلاً، وتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول واقع تطبيق أسلوب الإدارة

بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة و أثره في تطوير الأداء المدرسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.04	0.82
	أنثى	3.22	0.71
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	2.99	0.92
	دراسات عليا	2.78	0.86
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	2.87	0.99
	5-10 سنوات	2.93	0.83
	10 سنوات فأكثر	3.09	0.89

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) على الأداة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.08	1	0.08	0.04	0.38
المؤهل العلمي	2.06	1	2.11	0.06	0.42

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخبرة العملية	4.01	2	4.02	6.09	0.00
الخطأ	34.01	375	0.42		
المجموع	542.18	379			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (15) ما يأتي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي، تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (0.04)، ودلالة إحصائية بلغت (0.38). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه البيئة المدرسية إن كانت المدارس للذكور أو الإناث، وبالتالي لن يتغير مفهوم الإدارة بالأهداف بغض النظر عن متغير الجنس، لأن كليهما يمارس مهنته ضمن بيئة متشابهة وذات متطلبات واحدة، إذ توفر وزارة التربية والتعليم الأردنية التقنيات والاستراتيجيات والمعدات والمواد نفسها في مدارس الذكور والإناث على حدٍ سواء، وذلك لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

وترى الباحثة أن وزارة التربية والتعليم تقوم بعقد دورات تدريبية وتعريفية في كل من مدارس الذكور والإناث، وبالتالي تكون المعلومات المتعلقة بأسلوب الإدارة بالأهداف متقاربة بين الذكور والإناث.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أونوما (Onuma, 2017)، التي أظهرت أن عدم وجود فروق في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس وفقاً لمتغير الجنس.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الشمري (2015)، التي أشارت إلى أن وجود فروق في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (F) (0.06)، ودلالة إحصائية بلغت (0.42). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية - بغض النظر عن مؤهلهم العلمي - لديهم التصور نفسه فيما يتعلق بتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف، ولديهم القدرة على التكيف مع التطورات الإدارية والتربوية التي طالت المجال التعليمي، كما ترى الباحثة أن جميع المدارس الحكومية تقع ضمن بيئة تربوية

واحدة، وتخضع جميعها لقوانين وزارة التربية والتعليم الأردنية وأنظمتها، وأن الظروف التي تعيشها المدارس متشابهة إلى حد كبير، وأن المعلمين - بالرغم من اختلاف مؤهلهم العلمي - يشتركون في الأدوار والمهام نفسها لتحقيق أهداف المدرسة.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خضوع كافة المعلمين ومديري المدارس للدورات التدريبية نفسها التي تعقدها وزارة التربية والتعليم بغض النظر عن المؤهل التعليمي، وهدف الوزارة من ذلك هو تعريف المعلمين ومديري المدارس بأهمية تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (2015)، علي (2022)، الشمراني (2023)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي، تبعاً لاختلاف متغير الخبرة العملية، إذ بلغت قيمة (F) (6.09)، ودلالة إحصائية بلغت (0.00). ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لواقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	2.86		0.01	***0.11**
من 5 – 10 سنوات	2.98			***0.18**
10 سنوات فأكثر	**3.10**			

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي، بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من 5 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية

(10 سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من 5 -10 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ذوي الخبرة العملية (10 سنوات فأكثر) لديهم خبرة أكثر من غيرهم بأسلوب الإدارة بالأهداف وأهميته في العملية التربوية والإدارية، وذلك بسبب ما مارسه من أساليب وما تعرض له من صعوبات في تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

وترى الباحثة أنه كلما زادت عدد سنوات الخبرة العملية لدى المعلمين، كلما زادت خبرتهم في التعامل مع مديري المدارس الذي يتشاركون معهم في وضع الخطط المدرسية وتنفيذ أهداف المدرسة، بالإضافة إلى ذلك يرتفع لديهم الإحساس بالمسؤولية تجاه مدارسهم وحرصهم على تطويرها وفق التطورات التي يشهدها المجال التربوي والإداري.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمراني (2023)، التي أشارت إلى وجود فروق في تطبيق الإدارة بالأهداف وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر).

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الشمري (2015)، علي (2022)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة تطبيق الإدارة بالأهداف في المدارس تبعاً لمتغير الخبرة العملية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالنعيم (2020)، التي أظهرت وجود فروق في متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لأهمية تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع ومناقشتها: "ما السُبل اللازمة لتحسين واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم رصد مقترحات السؤال المفتوح حول تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وقد تم توزيعها ضمن فئات، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المقترحات، كما هو مبين **في الجدول (17).**

جدول (17)

التكرارات والنسب المئوية لمقترحات السؤال المفتوح حول تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

الرقم	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
.1	عقد دورات تدريبية متعلقة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجازات لمديري المدارس والمعلمين.	324	%91.0
.2	التحفيز المادي والمعنوي لمديري المدارس والمعلمين المتميزين في تنفيذ الأهداف.	311	%87.3
.3	إلزام منح مديري المدارس بعض الصلاحيات التي تساعدهم في تحفيز المعلمين المتميزين في تنفيذ الخطة المدرسية.	309	%86.8
.4	تعزيز تنمية مهارات التخطيط والمتابعة وبناء الخطط والتقويم وفق الأهداف مما يدعم تبني الإدارة بالأهداف.	286	%80.3
.5	توفير قنوات اتصال فعالة بين المعلمين ومديري المدارس.	271	%76.1
.6	العمل على النمو المهني لدى مديري المدارس والمعلمين بما يضمن تطبيق الإدارة بالأهداف بشكل فعال.	263	%73.9
.7	مراعاة العدالة في توزيع المهام دون تحيز بين المدراء والمعلمين بهدف تحقيق الأهداف.	248	%70
.8	إشراك مشرفي التربية والتعليم في إعداد الخطط المدرسية بشكل فعلي.	226	%63.5
.9	وضع سياسة معينة لجعل خطة المدرسة تتوافق مع خطة مديرية التربية والتعليم في كل محافظة.	209	%58.7
.10	الربط الفعلي بين الأداء المدرسي وما تحققه المدرسة والمعلمين من إنجاز سنوي.	184	%51.7
.11	تشجيع الإبداع والابتكار في بناء الأهداف الخاصة بالمدرسة.	175	%49.2
.12	تحديد لجنة لكل نشاط في المدرسة مهمتها كتابة تقارير مفصلة عن سير العمل خلال العام الدراسي.	143	%40.2
.13	إشراك مديري المدارس في تحديد الحاجات التدريبية لأنفسهم ومرؤوسيهم.	137	%38.5
.14	إلزام كل معلم في المدرسة بوضع خطة خاصة به تتضمن ما يتعلق به من خطة المدرسة.	118	%33.1
.15	المتابعة الدورية لإنجاز مديري المدارس للأهداف.	105	%29.5
.16	تصميم برنامج للتقييم يتناسب مع الأهداف التي يضعها مدير المدرسة.	93	%26.1
.17	الاهتمام بقابلية الأهداف للقياس والتقويم.	72	%20.2

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (17) أن عدد مقترحات تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وأثره في تطوير الأداء المدرسي بلغت سبعة عشر مقترحاً، إذ إن بعض الاستبانات كانت تحمل أكثر من مقترح في حين بعضها الآخر لم يحمل أي مقترح، وقد تم توزيع (390) استبانة، وتم استرجاع (379)، كانت منها (356) استبانة تحمل مقترحات، و(23) استبانة لم تحمل أي مقترح، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى عدم جدية أفراد العينة، أو عدم قدرة أفراد العينة على التعبير عما يجول في خاطرهم من مقترحات وسُبل تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف.

وبلغت النسب المئوية لتكرار هذه المقترحات بين (20.2%-91.0%)، إذ جاء المقترح "عقد دورات تدريبية متعلقة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجازات لمديري المدارس والمعلمين" في المرتبة الأولى، بتكرار بلغ (324) وبنسبة مئوية بلغت (91.0%). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية دور وزارة التربية والتعليم في عقد دورات تدريبية بهدف تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف من قبل مديري المدارس الحكومية الثانوية، إذ تعد وزارة التربية والتعليم الجهة المسؤولة عن تعزيز أسلوب الإدارة بالأهداف وتحسينها، وذلك من خلال اقتراح برامج تهدف إلى تطوير هذا الأسلوب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة وزارة التربية في مواكبة التطورات التكنولوجية فيما يتعلق باستخدام أساليب وطرق إدارية وتربوية حديثة؛ كأسلوب الإدارة بالأهداف، وذلك بهدف رفع مستوى الأداء المدرسي، ورفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية. وترى الباحثة أن لرغبة مديري المدارس والمعلمين دوراً كبيراً في تقبل استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف والسعي إلى إنجاح هذا الأسلوب من خلال تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (2015)، التي أشارت إلى أن أهم مقترحات تحسين تطبيق الإدارة هي إقامة دورات تدريبية مختصة في تحديد الأهداف وتقويم الإنجاز السنوي.

وجاء المقترح "الاهتمام بقابلية الأهداف للقياس والتقويم" في المرتبة الأخيرة، بتكرار بلغ (72)، وبنسبة مئوية بلغت (20.2%). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم لا ترى أي أهمية لقابلية الأهداف للقياس والتقويم، وترى ذلك من اختصاص الأكاديميين ولا داعي لإدخال هذا الأمر ضمن عمل مديري المدارس، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم وجود قوانين وقواعد تحتم قابلية الأهداف للقياس والتقويم، ووضع مثل هذه القوانين والقواعد بحاجة إلى لجان وخبراء متخصصين بوضع المعايير التي يتم بناءً عليها قياس الأهداف وتقويمها.

التوصيات

- عقد دورات ومؤتمرات وورش بهدف تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس.
- عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس والمعلمين لتعزيز أسلوب الإدارة بالأهداف وتعريف كل طرف بدوره في الأداء المدرسي الفعال.
- وضع خطط إدارية لمساعدة مديري المدارس في تطبيق الإدارة بالأهداف.
- توفير الكادر الإداري والتربوي المناسب للمدارس للاستفادة من أسلوب الإدارة بالأهداف.
- توفير الأدوات والتقنيات والاستراتيجيات التي من شأنها تحسين تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس.
- إعداد البرامج والنشرات التربوية ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة لدى مديري المدارس لتحسين تطبيق أسلوب الإداري بالأهداف لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول أسلوب تطبيق الإدارة بالأهداف والأداء المدرسي ضمن متغيرات ديموغرافية أخرى.

قائمة المراجع العربية والإنكليزية

اولاَ: المراجع العربية

بني سلامة، دعاء. (2018). *درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى فاعليتهم في حل المشكلات المدرسية في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء الأولى من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الجفيرات، بثينة. (2020). *درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالكفايات الفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الحربي، موسى. (2008). *دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشمراني، حامد. (2023). واقع تطبيق الإدارة بالأهداف لدى قادة المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *38*(3)، 271-310.

الشمري، خالد. (2015). درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف وسبل تحسينها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 59، 369-388.

عبدالنعيم، إيمان. (2020). الإدارة بالأهداف مدخل لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة أسوان – دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *44*(4)، 115-166.

العبدلي، سليمان. (2023). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في محافظة العارضة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *28*، 544-571.

عقيلات، هند. (2002). *درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

علي، فاطمة. (2022). مستوى تطبيق الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء الأردنية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، *10* (4)، https://doi.org/10.53796/hnsj3231.

غنيم، أحمد. (2004). *مداخل إدارية معاصرة لتحديث المنظمات*. المكتبة العصرية: مصر.

القرني، نوره. (2016). درجة تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في مدارس محافظة بلقرن للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية "سلسلة العلوم الإنسانية"*، *18* (1)، 53-64.

Arabic References

Banī Salāmah, Du'ā'. (2018). *darajat mumārasat al-Idārah bāl'hdāf ladá mudīrī al-Madāris wa-'alāqatuhā bmstwá fā'lythm fī ḥall al-mushkilāt al-madrasīyah fī al-Madāris al-thānawīyah fī Mudīrīyat al-Tarbiyah wa-al-ta'līm lqṣbh al-Zarqā' al-ūlá min wijhat naẓar al-Mu'allimīn* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). al-Jāmi'ah al-Hāshimīyah, al-Zarqā', al-Urdun.

Aljfyrāt, Buthaynah. (2020). darajat mumārasat al-Idārah bāl'hdāf wa-'alāqatuhā bālkfāyāt al-fannīyah ladá mudīrī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Ma'dabā min wijhat naẓar al-Mu'allimīn [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] Jāmi'at al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun.

al-Ḥarbī, Mūsá. (2008). *Dawr al-Idārah bāl'hdāf fī taṭwīr al-kifāyāt lmdyry al-Madāris fī minṭaqat Tabūk al-ta'līmīyah min wijhat naẓarihim* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmi'at Mu'tah, al-Karak, al-Urdun.

al-Shamrānī, Ḥāmid. (2023). wāqi' taṭbīq al-Idārah bālt Ahdāf ladá qādat al-Madāris al-ibtidā'īyah wa-'alāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī ladá al-Mu'allimīn. Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, 38 (3), 271-310.

al-Shammarī, Khālid. (2015). darajat taṭbīq mudīrī al-Madāris lil-Idārah bāl'hdāf wa-subul taḥsīnihā. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, 59*, 369-388.

'Bdāln'ym, Īmān. (2020). al-Idārah bāl'hdāf madkhal li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-Ta'līm al-thānawī bi-Muḥāfaẓat Aswān – dirāsah maydānīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, 44* (4), 115-166.

al-ʿAbdalī, Sulaymān. (2023). al-Qiyādah al-taḥwīlīyah wa-ʿalāqatuhā bjwdh al-adā' al-Mudarrisī fī Muḥāfaẓat al-ʿĀriḍah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 28*, 544-571.

ʿUqaylāt, Hind. (2002). *darajat taṭbīq uslūb al-Idārah bāl'hdāf fī al-ishrāf al-tarbawī min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn fī Muḥāfaẓāt al-Shamāl* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Yarmūk, Irbid, al-Urdun.

ʿAlī, Fāṭimah. (2022). mustawá taṭbīq al-Idārah bāl'hdāf wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī ladá Muʿallimī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat al-Zarqā' al-Urdunīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-ṭabīʿīyah, 10 (4), https://doi.org/10.53796/hnsj3231.*

Ghunaym, Aḥmad. (2004). *madākhil idārīyah muʿāṣirah li-taḥdīth al-munaẓẓamāt.* al-Maktabah al-ʿAṣrīyah : Miṣr.

al-Quranī, Nūrah. (2016). darajat taṭbīq uslūb al-Idārah bāl'hdāf fī Madāris Muḥāfaẓat Balqarn lil-marḥalah al-thānawīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn wa-al-muʿallimāt. *al-Majallah al-Urdunīyah lil-ʿUlūm al-taṭbīqīyah "Silsilat al-ʿUlūm al-Insānīyah", 18* (1), 53-64.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Al-Banna, H. (2013). *Management by Contemporary Objectives (1st ed).* Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Alshehria, K., & Al Shammarib, K. (2021). The Degree of Application of Management by Objectives Among the Leaders of Private Schools in Al-Khobar Governorate from The Teachers' Point of View. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 15* (11), 247- 263.

Andrikopoulos, V. (2022). Deciphering Management by Objectives and Results in School Organizations. *Journal of Education and Training, 9* (2), 100-117.

Antoni, C. (2012). Management by Objectives - an Effective Tool Teamwork? *International Journal of Human Resources Management, 16* (2), 10-21.

Ashfaq, M. (2018). Managing by Objectives (MBO) and government agencies: A critical Review. *European Journal of Business and Management, 10* (28), 49-53.

Bua, T; Tyokyaa, C; Kwaghbo, T. (2016). Application of Management By Objective (MBO) On The Effective Administration Of Universal Basic Education (UBE) Schools' Programme In Makurdi Education Zone Of Benue State. *International Journal of Innovative Education Research. 4* (2), 32-39.

El Khuluqo, I., & Kosasih, A. (2019). Success of Management by Objectives (MBO) Extracurricular Programs Based on Participation of School Committees. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1387, No. 1, p. 012054). IOP Publishing.

ELEE, E. (2021). Extent of Application of Management by Objectives by Principals and Teachers in Anambra State. *UNIZIK Journal of Educational Research and Policy Studies, 6* (15), 142-164.

Evans-Obinna, R. (2016). Management by objective: A top down planning technique for effective Nigerian secondary school management in 21st century. *International Journal of Education, Learning and Development*, *3* (12), pp. 70 – 81.

Ezeocha, P. (2015). The administrative tasks of the educational administrator. *Awka Journal of Education,4* (5), 22-30.

Iboko, I. (2013). Theory and practice of management. Aba: Business forum publications.

Jaiyeoba, A. & Salami, M. (2016). The Impact of Management by Objectives on The Administrative Effectiveness of Public Secondary Schools in Ibadan North Local Government Area of Oyo State. *African Journal of Educational Management*, *17* (03), 1-15.

Kałkowska, J., & Włodarkiewicz-Klimek, H. (2021). The Concept of Management by Objectives and Kaizen Implementation on the Basis on Production Intelligent Facility. In *Advances in Manufacturing, Production Management and Process Control: Proceedings of the AHFE 2021 Virtual Conferences on Human Aspects of Advanced Manufacturing, Advanced Production Management and Process Control, and Additive Manufacturing, Modeling Systems and 3D Prototyping, July 25-29, 2021, USA* (pp. 428-436). Springer International Publishing.

Nwauguma , T. (2014). *Teachers' participation in decision-making in Rivers State. Unpublished M.Ed.* thesis. University of Port Harcourt, Choba in Port Harcourt, River's state, Nigeria.

Ofojebe, G., & Olibie, W. (2014). Management by Objectives (MBO) Imperatives for Transforming Higher Education for a Globalised World. *Journal of International Education and Leadership*, *4*(2), n2.

Okere, L. (2015). Improving management by objectives. A diagnostic change program, *Journal of Management Review, 16* (11), 57-65.

Onuma, N. (2017). Principal's application of management by objective in schools in Nigeria. *Pedagogy and Psychology*, *58* (133), 31-35.

Shawish, M. (2017). *Modern Management (1st ed.).* Abdali, Jordan: Dar Al Furqan for printing.

Ukeje, B. (2015). Introducing management by objectives in higher education. *West African Journal of Education, 19* (2), 199-211.

Wenceslaus. O. (2010). Relevance and benefits of management by objectives to secondary school management in Anambra State: Teachers views. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 2* (16), 99 – 104.

Wockelberg, H., & Ahlbäck Öberg, S. (2021). Explaining the Dynamics of Management by Objectives and Results Post-NPM: The Case of the Swedish National Executive. *Scandinavian Journal of Public Administration*, *25* (2), 43-72.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 20/ 04/ 2024م
تاريخ القبـول: 05/ 05/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود

د. بدر بن ناصر القحطاني*
balkahtani@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق على العينة استبانة واقع الخدمات الانتقالية (إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى الآتي: أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد "المهارات الاستقلالية" جاءت بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3.57)،وجاءت استجابات أفراد الدراسة على بعد "خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم" بدرجة موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.99)، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على بعد "خدمات الدعم الأكاديمي" بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3.60)، جاءت استجابات عينة الدراسة على بعد "خدمات الدعم النفسي بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3.49)، أيضاً جاءت استجابات عينة الدراسة على بعد "خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع" بدرجة موافقة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.57). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الانتقالية تعزى لمتغيري الجنس والعمر، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير درجة الفقد السمعي" صم- ضعاف سمع" وذلك لصالح الصم.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية – الصم وضعاف السمع – جامعة الملك سعود.

* استاذ التربية الخاصة المشارك- قسم التربية الخاصة - كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية..

للاقتباس: القحطاني، بدر بن ناصر. (2024). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 183-228.

© 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.v6i3.2148

OPEN ACCESS
Received: 20-04-2024
Accepted: 05-05-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Reality of Transitional Services Provided for Deaf and Hearing Impaired Students from their Perspective at King Saud University

Dr. Badr Naser Alkahtani *

balkahtani@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to investigate the reality of transitional services provided for deaf and hearing impaired students from their perspective at King Saud University. The study sample consisted of (77) deaf and hearing impaired students. The descriptive-analytical approach was followed. A questionnaire, author-prepared, on transition services status was administered to the sample. The findings revealed that participants' responses regarding "independent living skills" showed higher agreement with an average score of 3.57. Responses on the 'Translation unit services for deaf students' dimension came with a moderate degree of agreement, with a mean of (2.99). For "academic support services", responses demonstrated a higher level agreement with an average score of 3.60. Responses concerning "psychological support services" also indicated increased agreement with an average score of 3.49. Additionally, responses pertaining to "integration and community participation services" showed a high level of agreement with an average score of 3.57. The study concluded that there were no statistically significant differences in responses related to transitional services based on gender and age, however, there were statistically significant differences based on the degree of hearing loss, favoring the deaf.

Keywords: Transitional services - Deaf and hearing impaired - King Saud University.

* Associate Professor of Special Education- Department of Special Education – College of Education – King Saud University – Kingdom of Saudi Arabia

Cite this article as:: Alkahtani, B.N. (2024). **Reality of Transitional Services Provided for Deaf and Hearing Impaired Students from their Perspective at King Saud University.** *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*. 6 (3) 183-228

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2148

مقدمة:

يعد السمع من أهم الحواس التي يعتمد عليها الأفراد في تعاملاتهم اليومية مع الآخرين. فهو المُستقبل لجميع المحفزات الخارجية والتجارب مع الآخرين، ويعتبر فقدان السمع من أصعب الإعاقات التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان، وقد يؤدي فقدان السمع إلى عدم القدرة على التواصل من خلال الكلام، بالإضافة إلى الصمم، وقد يجد الأطفال الصم وضعاف السمع صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة، وتصبح تأثيرات التربية المنزلية قبل بدء المدرسة أقوى بسبب نقص معرفة بعض الآباء في التعامل مع أطفالهم ذوي الإعاقة.

وتبرز أهمية الخدمات الانتقالية بدورها في تخطيط واكتشاف المجالات المتعددة التي تساعد الطلبة الصم وضعاف السمع في بناء الجسور العملية، والربط بين مرحلة المدرسة والمرحلة التي تليها إذ أنها تسهم في رفع مستوى الوعي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع وقدراتهم على اختيار أهدافهم وتعلم المهارات التي تساعدهم على تحقيقها (American speech language hearing association, 2011).

وتبذل المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة في تقديم خدمات انتقالية مناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة في كافة مراحل التعليم بشكل عام، وفي التعليم الجامعي بشكل خاص. حيث تضمنت أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تمكين الطلبة من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص، عمل وكذلك الارتقاء بتعليمهم الاستقلالية ودمجهم في المجتمع كونهم عناصر فاعلة تسهم في تنمية الوطن (رؤية 2030، 2016).

ويشير الباحث إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود تقدم لهم كافة الخدمات الانتقالية التي تساعدهم على النجاح الأكاديمي ودمجهم مع أقرانهم السامعين داخل القاعة التدريسية ومشاركتهم في كافة الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وهم يتلقون المحاضرات مع أقرانهم السامعين باعتبار أن المقررات موحدة بينهم، فلا توجد مقررات خاصة للصم وضعاف السمع، والخطة الدراسية هي خطة موحدة على الطلبة السامعين والطلبة الصم وضعاف السمع.

إن تخطيط الانتقال ينطوي على التعاون بين الوكالات المحلية التي تشارك في تقديم خدمات الانتقال، للمعلمين في المدارس، وممثلي التعليم الجامعي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

والكليات المتخصصة، وكيانات أخرى هي شريكة في تخطيط الانتقال وبرمجته بالإضافة إلى الطلاب وأولياء الأمور. ويعد التعاون بين الكيانات المختلفة المشاركة في عملية الانتقال مهمًا للغاية لضمان نجاح عملية الانتقال. على سبيل المثال، يضمن التعاون بين المدارس الثانوية والكليات أن المناهج الدراسية والتقييمات تلبي متطلبات الكليات، وهذا بدوره يزيد من معدل التسجيل والنجاح الطلابي في التعليم العالي (Alkahtani and Pufpaff ,2016).

والخدمات الانتقالية تسهم في تشكيل سلوكيات الطلبة الصم وضعاف السمع مستقبلاً، وتساعدهم على القيام بأدوارهم الاجتماعية نحو المجتمع الذي ينتمون إليه، وتسهم في بناء العديد من المهارات اللازمة لاندماجهم في الحياة اليومية، كاتخاذ القرار والتعبير عن الرأي وتقرير المصير (الجلامدة،2017).

إن خدمات الانتقال تعد ذات أهمية للطلبة الصم وضعاف السمع؛ لأنها تسهل انتقالهم من مرحلة إلى أخرى وتسهم في توفير فرص جامعية مناسبة لهم، وتأمين فرص عمل تتناسب مع طبيعتهم وقدراتهم (عبد الرحمن،2017).

ومما لا شك فيه أن الخدمات الانتقالية تعد من الخدمات المهمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والصم وضعاف السمع بشكل خاص؛ حيث أنها تساعدهم على الانتقال من الحياة الدراسية إلى الحياة العملية، وإن المرحلة الانتقالية بين المرحلة الثانوية ومرحلة النضوج "الاعتماد الذاتي" تُعد مرحلة حرجة وأساسية نظراً لأهميتها في إثبات أهلية الطلبة ذوي الإعاقة لخوض مضمار الحياة الاجتماعية. والاستقلال الذاتي، وتطوير المهارات الاجتماعية، والعمل، والاندماج في المجتمع، وإدارة الحياة الصحية، وخوض مضمار التعليم في المؤسسات التعليمية أو المعاهد سواء كانت جامعية أم تقنية (رشدي، 2019).

لذلك - مع تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالأشخاص الصم وحقوقهم - أصبحت قضية استقلالهم تشغل الحيز الأكبر من هذا الاهتمام، إذ يعد احتياج الأشخاص الصم وضعاف السمع إلى خدمات وبرامج متخصصة لمساندتهم في العبور إلى عالم الاستقلالية، وضرورة لضمان النجاح في حياتهم. إذ توصلت بعض الدراسات في المملكة العربية السعودية التي تناولت واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية كدراسة القريني(2013) والسرطاوي والحميضي (2018) أن تقديم الخدمات الانتقالية لايزال ضعيفاً.

وفي ضوء أهمية الخدمات الانتقالية للطلبة الصم وضعاف السمع، استشعر الباحث الحاجة إلى القيام بدراسة واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي لمعرفة ما يتم تقديمه وتفعيل ما هو قائم.

مشكلة الدراسة:

لقد حددت الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم (1433هـ) ضمن القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها القرار رقم (467) برامج تهيئة قبل وأثناء المراحل الدراسية الثلاث، وبرامج ما بعد المرحلة الثانوية، وتم إعادة صياغة هذه القواعد بوزارة التعليم عام (2017). على الرغم من التشريع السعودي بشأن هذا الأمر؛ فإن تقديم الخدمات الانتقالية لا يزال ضعيفاً في برامج التربية الخاصة (القريني ،2018). بالإضافة إلى ذلك؛ تتضح المشكلة من خلال نتائج مسح ذوي الإعاقة من قبل الهيئة العامة للإحصاء (2017) بأن الخدمات الانتقالية يشوبها نوع من القصور من ناحية الاستقلالية ، والحصول على الشهادة الجامعية، وقد أكدت بعض الدراسات - التي تناولت واقع الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية كدراسة القريني(2013) والسرطاوي والحميضي (2018) والزهراني(2012) - على ضعف مستوى الخدمات الانتقالية، مما يدل على أن هناك حاجة ماسة إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المتكاملة للأشخاص الصم وضعاف السمع والملتحقين في التعليم العالي. وتأسيساً على ما سبق ومن خلال خبرة الباحث ومعايشته للطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي بجامعة الملك سعود، فإن الحاجة تبدو ملحة لإعطاء مزيد من الاهتمام والرعاية بهذه الفئة، فالطالب الأصم وضعيف السمع شأنه شأن الطالب السامع، لا بد أن يمتلك مستوى ملائماً من المهارات والقدرات التي تمكنه من مواجهة التحديات في مرحلة ما بعد التعليم الجامعي سواء في الإطار الاجتماعي أو المعرفي أو المهني المستقبلي، الأمر الذي دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة لمعرفة واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وبناءً عليه تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في وجهات نظر الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لهم بجامعة الملك سعود تعزى لمتغير الجنس"؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في وجهات نظر الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لهم بجامعة الملك سعود تعزى لمتغيري: العمر، ودرجة الفقدان السمعي" صمم- ضعف سمعي"؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1- التعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

2- الكشف عن الفروق في واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

3- الكشف عن الفروق في واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم حسب متغيرات "العمر، درجة الفقدان السمعي "صمم- ضعف سمعي"

أهمية الدراسة:

1-الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع، والتي تسهم - بشكل كبير - في دمج تلك الفئة وتكيفهم في المجتمع مع أقرانهم السامعين، والعمل على استقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم، كما تسهم أيضاً في إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن الخدمات الانتقالية للطلبة الصم وضعاف السمع.

2-الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة الحالية في معرفة أثر متغير درجة الفقدان السمعي على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود .
- تزويد أصحاب القرار بواقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بغرض تحسينها وتجويدها.

- الكشف عن جوانب القوة والضعف في الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بغرض تعزيز جوانب القوة وتجنب نقاط الضعف.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على واقع الخدمات الانتقالية بأبعادها " المهارات الاستقلالية-خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم- خدمات الدعم الأكاديمي – خدمات الدعم النفسي-خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع".

الحدود المكانيّة: طبقت هذه الدراسة بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

الحدود البشرية: اشتملت على الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الانتقالية Transitional Services:

تعرف بأنها: " العمل على إعداد الطالب ذوي الإعاقة السمعية للانتقال من مرحلة أو من بيئة إلى أخرى (المراحل الدراسية الثلاث، ما بعد المرحلة الدراسية دراسياً أو مهنياً، بيئات العمل العامة)، وتتدرج البرامج الانتقالية ضمن الخطة التعليمية الفردية المعدة لكل طالب، ويحدد معدو الخطة طبيعة هذه البرامج، وكيفية تقديمها، ومدتها، ومدى استفادة الفرد منها (وزارة التعليم، 2020، 122).

إجرائياً: يعرفها الباحث بأنها: الدرجة التي يعبر عنها أفراد الدراسة والمتحققة على استبانة واقع الخدمات الانتقالية التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

-**الصم Deaf:** هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي (70) ديسيبل فأكثر مما يحول اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moores ,2008).

إجرائياً: هم الطلاب أو الطالبات الذين فقدوا حاسة السمع بشكل جعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع بعضهم ومع من حولهم، والملتحقين في برنامج السنة التأهيلية، والسنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

-**ضعاف السمع Hard of Hearing** : هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي ما بين (35- 69) ديسيبل، ويسبب للفرد صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال المعينات السمعية (Moores ,2008).

إجرائيا: هم الطلاب والطالبات الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، ولا يعتمدون بشكل أساسي على لغة الإشارة ويستخدمون المعين السمعي حيث أن فقدانهم السمعي أقل من (70) ديسيبل، والملتحقين بجامعة الملك سعود.

خلفية نظرية:

إن الأفراد ذوي الإعاقة يمرون - على مدى حياتهم - بمراحل مفصلية، لكل مرحلة خصائص ومتطلبات تختلف عن غيرها، ويتطلب الانتقال من مرحلة إلى أخرى درجة ملائمة من النمو والمهارات والخبرات، مما يشكل تحدياً للأفراد ذوي الإعاقة (القريوتي، 2005).

وهناك عدد من العناصر التي تسهم في نجاح الخدمات الانتقالية، منها: تحسين جودة التعليم والتقييم الناجح والحقيقي أثناء التخطيط الانتقالي، وتحديد الأداء الحالي للطالب والتغييرات في التكنولوجيا التي تؤثر على تخطيط الانتقال والتعليم، وتحديد أهداف ما بعد المدرسة الثانوية أي إعداد الشباب لتلبية معايير المهن وسوق العمل عند الانتقال إلى الكلية والوظائف (Mazzotti & Rowe,2015).

وتعود زيادة التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي- كما أشار إليها Hitchings et al. (2005) -إلى تحسين نوعية الخدمات على المستوى الجامعي، وتحسين الخدمات في المراحل الثانوية من خلال نظام التعليم. ويتفق Flannery & Hellemn(,2015) مع Godfrey & Thomas, 2008 على أنه ينبغي على مؤسسات التعليم العالي تعديل البيئة الجامعية من خلال توفير التسهيلات البيئية من بناء الكليات والتجهيزات المناسبة للطلبة الملتحقين بها من ذوي الإعاقات، وتوفير الوسائل المساعدة التي تعمل على تقديم المادة العلمية المقدمة، والحاجة إلى توعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشكل عام بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وللخدمات الانتقالية أهمية كبيرة في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في المجالات الأكاديمية والوظيفية، إذ تساعدهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم وفي تحديد مصيرهم، وتساهم في تحديد أولوياتهم من ناحية الاستفادة من الخدمات الانتقالية المقدمة لهم، بالإضافة إلى أنها توفر الفرص لإعدادهم للعمل والمشاركة في المجتمع والمساهمة في تطويره (الشمري والدوسري،2021).

وأشار يسسل وآخرون (2016) Yssel et al إلى أن العديد من مؤسسات التعليم العالي اتجهت إلى تقديم برنامج انتقالي يهيئ الطلبة ذوي الإعاقة للبيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؛ بسبب الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها في تعليمهم الجامعي. وعلى وجه الخصوص قد يفشل الكثير من الطلبة الصم في الانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة في حال لم تقدم لهم برامج انتقالية تكسبهم المهارات اللازمة؛ مما يؤكد أهمية الخطة الانتقالية في إعداد الطالب الأصم للانتقال للتعليم الجامعي من خلال التركيز على تطوير مهاراته الأكاديمية (Oertle & Trach, 2007)

وتعد الخدمات الانتقالية ذات أهمية للفرد الأصم وضعيف السمع وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، إذ تتيح لهم الفرصة لإثبات ذواتهم، وتقلل من مشاعر النقص لديهم، وتساعدهم على التصدي للمشكلات التي قد تواجههم، وتسهم بشكل كبير في إعدادهم للدخول إلى سوق العمل من خلال التدريب المهني حسب قدراتهم وإمكاناتهم، ويترتب على ذلك اندماجهم في المجتمع مع الآخرين واعتمادهم على أنفسهم اقتصادياً (رشدي،2019). كما أن تقديم الخدمات الانتقالية للأشخاص الصم وضعاف السمع يعود بالفوائد الكبيرة في تغيير وجهة نظر المجتمع تجاههم، وتقلل من فرص انحرافهم نتيجة لسوء تقدير معظم أفراد المجتمع (محمد وأبو النور، 2017).

وتعرَّف خدمات الانتقال Transition Services بأنها: مجموعة من الأنشطة المنسقة للفرد ذي الإعاقة، يتم تصميمها من خلال عملية موجهة تركز على تحسين التحصيل الوظيفي والأكاديمي لدى الفرد المعاق، بغرض تسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة والمشتملة على التعليم ما بعد الثانوي، والتدريب المهني، والوظيفة والحياة المستقلة. وأن يكون أساس كل ذلك حاجة الفرد؛ كما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار اهتمامات الفرد ورغباته (Novak, et al, 2009).

ويشير مصطلح الخدمات الانتقالية إلى كونه مجموعة من برامج وأنشطة تعمل على دعم وتسهيل عملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة من بيئة إلى أخرى، كالانتقال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المدرسة، أو الانتقال من مرحلة المدرسة العادية إلى الحياة الجامعية، أو الانتقال من الحياة الجامعية إلى الحياة العملية والوظيفية (القريني،2018). ويعرفها قانون تعليم الأفراد المعوقين Individuals with disabilities education (IDEA) بأنها مجموعة متسقة من الخدمات والأنشطة التي يتم تقديمها للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يتم تصميمها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، حيث تهدف إلى تحسين المستوى الأكاديمي والوظيفي للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك لتسهيل عملية

انتقالهم من المدرسة إلى الحياة العملية ومشاركة المجتمع Individuals with disabilities education "IDEA",2017).

وعلى الرغم من أهمية تهيئة الطالب الأصم وضعيف السمع للانتقال إلى التعليم الجامعي من خلال الخطة الانتقالية، فإنه يجب العمل على تهيئة الجامعات أيضاً لاستيعاب هؤلاء الطلبة، وأشارت عدد من الدراسات إلى أهمية تجهيز الجامعات لتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع مثل دراسة كاوثون وآخرين (Cawthon et al.,2014).

ومما لاشك فيه أن التحاق الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعات يتطلب توفير الخدمات المساندة فهم يحتاجون إلى خدمات إرشادية ونفسية واجتماعية وأكاديمية، ومترجم لغة الإشارة، ومدون ملاحظات داخل القاعة التدريسية، ويسعى برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود إلى تقديم كافة الخدمات التعليمية والاجتماعية والنفسية لتلك الفئة، وذلك لكي تكتسب جميع المهارات التي تمكنهم من إعدادهم وتأهيلهم للعمل كمعلمين لديهم الاستعداد للعمل في هذا المجال، وقادرين على تعليم مهارات التفكير الإبداعي ومهارات البحث والاستكشاف الذاتي للطلاب، وتمكينهم من امتلاك أفضل الممارسات المهنية التعليمية وفقاً للتوجهات التربوية الحديثة. إذ أن طبيعة العصر وتحدياته تتطلب تكوين نوعيات جديدة من المعلمين ذوي كفاءات عالية، ونوعيات فعالة في عمليات التغيير الاجتماعي، خاصة في ظل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنشر المعارف والمعلومات إلى كل البشر، متجاوزة الزمان والمكان، ولا يتحقق هذا دون تربية تواكب متطلبات العصر وتستشرف آفاقه المستقبلية (رشدي، 2019).

واتخذت جامعة الملك سعود العديد من الإجراءات لضمان نجاح التجربة واستمرارها، من خلال استقطاب عدد من الكوادر المتخصصة في المجالات ذات العلاقة وإعدادها، كالمتخصصين في مجال اللغة العربية، ومجال تربية وتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، والمترجمين، وتهيئة القاعات الدراسية وتوفير الأجهزة الحديثة (المخضب، 2017). وأشار حمامي وآخرون (Hammami et al,(2019 إلى تطور مخرجات تعلم الطلاب الصم ببرنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود استناداً إلى نظام التعلم التكيفي وخدمات الإرشاد الأكاديمي الخاصة، كما تم تحديد مرشد أكاديمي لكل طالب يقوم بمراقبة مدى قدرته على الإنجاز وتقديم المساعدة اللازمة والإرشاد لتمكين الطالب الأصم من تحقيق مخرجات التعلم المرجوة.

ويستند برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع على أسس ومعايير تم العمل عليها لمدة أربع سنوات على يد خبراء ومختصين في مجال تربية وتعليم الأفراد الصم وضعاف السمع، بالإضافة إلى تهيئة البيئة التعليمية، لذلك يُعد البرنامج من التجارب الرائدة في العالم العربي (الحبيب، 2012). وعدَّ الزهراني (2012) أن افتتاح القبول للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود إنجازاً بحد ذاته لأنه يسمح للطلاب الصم وضعاف السمع بالحصول على درجة البكالوريوس.

كما أن برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع يُعد من الخدمات الأساسية التي ضمنها لهم قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام 1997 وهذه الخدمات تعزز العملية التعليمية والتربوية لهم، وتهيئتهم لعيش حياة مستقلة (البلاوي،2016). إن الخدمات المساندة للطلاب الصم وضعاف السمع هي متطلب أساسي لهم وذلك للحصول على مستوى أرفع في الحياة، والاندماج في العديد من الأنشطة الاجتماعية أسوة بإقرانهم السامعين، كما تُعد الخدمات الانتقالية خدمة للمجتمع وليس الفرد الأصم أو ضعيف السمع لأنه إذا لم تتوفر له هذه الخدمات قد يصبح عالة على أسرته ومجتمعه (الخفش، 2018).

وحتى نضمن نجاح البرنامج الذي يُقدم للطلاب الصم وضعاف السمع، يجب إتاحة بعض الاستراتيجيات التي يمكن للمسؤولين الاختيار من بينها لتقديم الخدمات الإرشادية والتربوية والتدريسية وإتاحة عدد من الطرق والبدائل التربوية وفق إمكانات كل طالب (سليمان، 2012).

وفي هذا الصدد أكد المومني وآخرون (2013) أنه يجب تجهيز قاعات مزودة بالخدمات والوسائل المساعدة الضرورية، وضرورة تطويع البيئة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة من خلال توفير مترجمي لغة الإشارة في القاعات الدراسية، واستخدام الأجهزة التي تقوم بتحويل الكلام المسموع إلى مطبوع، حيث أكد كاستيلو Castillo (2012) على أهمية الخدمات التي يقدمها مترجمو لغة الإشارة للطلاب الصم، إذ لابد من وجود نظام شامل لضمان جودة الخدمات التي يقدمها المترجمون، أيضاً توفر المهارات الشفهية والمهارات التعليمية، لأن هذه المهارات حاسمة لنجاح الطلاب الصم في البيئة التعليمية، وألا تقتصر خدمات المترجمين على القاعات الدراسية فقط بل لابد من أن تشمل الأنشطة اللامنهجية للطلاب.

دراسات سابقة:

قام ماجونجوا (Magongwa (2009 بدراسة هدفت إلى محاولة وصف تجارب الطلاب الصم وضعاف السمع وأساتذتهم في مؤسسات التعليم الجامعي بجنوب أفريقيا، وتكونت عينة الدراسة من(33) طالباً أصماً وضعيف سمع، واستخدمت الدراسة الأسلوب النوعي بإجراء مقابلات مع العينة بلغة الإشارة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من التحديات التي واجهت الطلاب الصم وضعاف السمع في مواصلة تعليمهم الجامعي مثل الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والخلل في الخبرات في الحياة الجامعية، فقد أظهر هؤلاء الطلاب مهارات دراسية جيدة ومستوىً عالٍ من الالتزام في الدراسة، وهذا يعود إلى نظم الدعم بالجامعة وإحساس الطلاب بتكافؤ الفرص في النواحي الأكاديمية والاجتماعية بالجامعة، وأوضحت الدراسة أن مواجهة التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في تعليمهم الجامعي يتطلب من مؤسسات التعليم العالي توفير الخدمات المساندة والخدمات التعليمية للطلاب.

قام باول (2011) Powell بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التعليم وخبرات المشاركة الاجتماعية للطلاب الصم بمؤسسات التعليم العالي بنيوزيلندا من خلال اختيار عينة تكونت من (84) طالباً أصماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاندماج الاجتماعي وسهولة التواصل عملية مؤثرة في عملية التعليم والخبرات، وأوصت الدراسة بمعالجة العقبات والحواجز التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي وتعزيز خبرات التعليم الجامعي وأنه يجب أن تكون الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية هي الأساس نحو التعليم الجامعي.

قام الزهراني (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (51) معلماً، و(11) مختصاً، طبق عليهم أداة من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج ضعف تطبيق البرامج الانتقالية المقدمة للطلبة الصم في معاهد الأمل، وأشارت إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق البرامج الانتقالية ومنها معيقات متعلقة بالمعلمين، ومعيقات مرتبطة بالطلبة الصم، ومعيقات فنية وإدارية.

وقام كل من هلاتيواي ونكوبي (2014) Hlatywayo & Ncube بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى قدرة الخدمات الانتقالية في المدارس الخاصة للصم على تزويد الطلبة الصم بالمهارات التي

تمكنهم من المشاركة في الأنشطة المجتمعية في زيمبابوي ، وتكونت عينة الدراسة من (30) فرداً من خريجي مدارس الصم ومديري مدارس الصم ومديري المنظمات التي تقدم خدمات للصم، تم استخدام استبيان لجمع البيانات، واستخدم الباحثان لغة الإشارة للحصول على إجابات من المشاركين الصم، وكشفت النتائج أن زيمبابوي ليس لديها سياسة انتقالية للمتعلمين الصم، وأظهرت أيضاً أن المناهج المستخدمة في المدارس لم يكن لها توجه نحو الأنشطة المجتمعية والمشاركة، كما عبر مديرو المدارس عن مشاعر مختلطة حول ما إذا كانت خدماتهم تمكن الطلبة الصم من المشاركة بشكل فعال في المجتمع، كما كشف مديرو منظمات الصم أن المجتمع بصورة عامة لا يفهم ثقافة الصم لعدم وجود لغة تفاعلية، ما أدى إلى استبعادهم الاجتماعي.

وقام آل حاوي (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة لتقنية المعلومات والاتصال في برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في البرنامج وعددهم (26) عضواً، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: توفر الإمكانات اللازمة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة لتقنية المعلومات والاتصال بدرجة عالية بمتوسط (3.57 من 5.00) وأبرزها الأنترنت، والحاسبات الآلية، والسبورات الذكية . وأوصت الدراسة بالعمل على تكييف المقررات التفاعلية والبرمجيات بما يتناسب مع خصائص الصم وضعاف السمع، وتوفير السماعات ومضخمات الصوت.

وقامت الحرايصة (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والفكرية من وجهة نظر العاملين في البيئة العمانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلماً ومعلمة للطلبة ذوي الإعاقة بمدارس الأمل للصم والتربية الفكرية وبرنامج الدمج، وأظهرت النتائج أن مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والفكرية جاء بمستوى مرتفع، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة لمستوى الخدمات الانتقالية تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة ولصالح 11-15 سنة، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة لمستوى الخدمات الانتقالية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل، وأن مستوى إدراك المعلمين لأهمية الخدمات الانتقالية جاء بمستوى مرتفع.

وأجرى جونسون وفان Johnson & Fann (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ضعاف السمع في مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً ملتحقاً بالمؤسسات التعليمية ما بعد المرحلة الثانوية وممن يعانون من ضعف سمع، تم إجراء مقابلة لهم لفهم تصوراتهم حول الخدمات الانتقالية التي تقدم لهم داخل الحرم الجامعي، وأظهرت النتائج أن الطلاب عبروا عن أن مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة لهم داخل الحرم الجامعي ضمن تقديم التسهيلات المناسبة لهم كتوفير مترجم لغة إشارة .

وقام رشدي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الطلاب الصم وضعاف السمع التقنيات التعليمية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود والمعوقات التي يمكن أن تقلل ذلك الاستخدام، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً أصماً وضعيف سمع، وطبق على العينة استبانة واقع استخدام التقنية التعليمية من (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن استخدام التقنية في مجال التعليم جاء بشكل متوسط وأن من أهم المعوقات التي يمكن أن تحول أو تقلل من استخدام تلك البرامج هو ضعف مستوى اللغة العربية في القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، مما يحد من الاستفادة من خدمات الأنترنت كما أن الأجهزة المتوفرة في مختبر الحاسب لا تتناسب مع أعداد الطلبة.

وفي دراسة قامت بها الجاسر (2019) هدفت إلى تحديد المشكلات التأهيلية الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والنفسية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (145) طالباً وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع، وتوصلت النتائج إلى أن أبرز مشكلات الصم وضعاف السمع تتمثل في نقص التجهيزات المساعدة التي يحتاجونها، ومشكلة جمود الأنظمة الخاصة بالصم وضعاف السمع داخل الجامعة، وأن متطلباتهم المادية أكثر من الطلبة السامعين . **وتوصي** الدراسة بإعادة النظر في الأنظمة الخاصة بالصم وضعاف السمع بما يتناسب مع طبيعة الصمم والضعف السمعي، وتوصي أيضاً بفتح عدد أكبر من التخصصات أمام الطلبة الصم وضعاف السمع في الجامعة.

وهدفت دراسة السلامة Alsalamah (2020) إلى التحقق من فعالية خدمات الترجمة في دعم النجاح الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي، وذلك عن طريق مراجعة أكاديمية للمقالات المنشورة بين عامي 1989 و2019، حول استخدام خدمات التسميات التوضيحية وهي

تحويل الكلام المسموع إلى نص مكتوب بالعملية التعليمية في التعليم العالي، وتم اختيار ومراجعة سبع دراسات، وتوصلت النتائج إلى أن معظم الطلاب الصم وضعاف السمع استفادوا من خدمات الترجمة بعد توفير خدمات التسمية التوضيحية، وزاد أداء الطلاب في الاختبارات البعدية والتي تقيس فهمهم للمحتوى العلمي.

وقامت الباش (2021) بدراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس ومترجمي لغة الإشارة في برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة التي تمت معهم المقابلات وهم (10) مشاركين(5 أعضاء هيئة التدريس، 5 من مترجمي لغة الإشارة) من العاملين في برنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج النوعية وجود أربعة موضوعات رئيسية تؤثر على العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس ومترجمي لغة الإشارة والتي تشمل (طبيعة العلاقات الاجتماعية، ومتطلبات نجاح العلاقات الاجتماعية، ومعوقات نجاح العلاقات الاجتماعية، واستراتيجيات تحسين العلاقات الاجتماعية) وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطبيق استراتيجيات من قبل كل من أعضاء هيئة التدريس ومترجمي لغة الإشارة لتحسين نوعية العلاقات الاجتماعية القائمة فيما بينهم.

قام القحطاني والحلوان (2023) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر الطلبة الصم وضعاف السمع نحو الأساليب التعليمية المستخدمة معهم في جامعة الملك سعود، وتكون مجتمع الدراسة من (178) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج النوعي، حيث استخدمت المقابلة المنظمة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ملاءمة أسلوب التعليم بالمناقشة وبالتعليم الالكتروني في تدريسهم بالسنة التأهيلية ببرنامج التعليم العالي، والسنة الأولى المشتركة والكليات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اختلفت بعض الدراسات في استخدام منهج الدراسة كدراسة الزهراني (2012) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بينما دراسة الخرايصة (2016) استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة آل حاوي (2015) استخدمت المنهج الوصفي المسحي، بينما دراسة الجاسر (2019) استخدمت منهج المسح الاجتماعي.

-اتفقت نتائج دراسة الزهراني (2012)، دراسة هلاتيواي ونكوبي Hlatywayo & Ncube (2014) التي أظهرت كل منهما وجود معوقات تحد من تطبيق البرامج الانتقالية، وأن المناهج المستخدمة في المدارس لم يكن لديها توجه نحو الأنشطة المجتمعية والمشاركة مما أدى إلى الاستبعاد الاجتماعي للصم وضعاف السمع ولعدم فهم المجتمع ثقافة الصم .

- اتفقت نتائج دراسة ماجونجو Magongwa (2009) مع نتائج دراسة الخرايصة (2016) ، Hlatywayo & Ncube (2014) ، دراسة Johnson & Fann (2016) التي توصلت كل منها إلى أن مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للصم وضعاف السمع جاء بمستوى مرتفع.

- اختلفت نتائج دراسة الجاسر (2019)، ودراسة الزهراني (2012) مع دراسة الحرايصة (2016) ، Johnson & Fann (2016) التي توصلت إلى وجود مشكلات في نقص التجهيزات المساعدة التي يحتاجها الصم وضعاف السمع ، ومشكلات في الأنظمة الخاصة بالصم وضعاف السمع.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع الخدمات الانتقالية على عينة من الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي " جامعة الملك سعود" بينما الدراسات السابقة تناولت الخدمات الانتقالية على عينة من الطلبة أو المعلمين في برامج الدمج بالتعليم العام.

إجراءات الدراسة:

1-منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لكونه المنهج الذي يتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وذلك لمعرفة واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود.

2-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود البالغ عددهم (125) طالباً وطالبة صم وضعاف سمع.

3-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً وطالبة من الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وتم توزيع أداة الدراسة الكترونياً على الطلبة ضعاف السمع، بينما الطلبة الصم تم توزيع الأداة عليهم ورقياً بوجود مترجم لغة الإشارة في القاعات التدريسية لترجمة عبارات الاستبانة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في: الجنس، نوع الفقدان السمعي، العمر، وذلك على النحو الآتي:

1- الجنس:

جدول رقم (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	23	29.9
أنثى	54	70.1
الإجمالي	77	100.0

يتضح من الجدول (1) أن توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس تشير إلى أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة من الإناث بتكرار (54) وبنسبة (70.1%)، في المقابل وجد أن (23) من أفراد الدراسة بنسبة (29.9%) من الذكور.

2- نوع الفقدان السمعي:

جدول رقم (2):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الفقدان السمعي

نوع الفقدان السمعي	التكرارات	النسبة المئوية
صم	29	37.7
ضعف سمعي	48	62.3
الإجمالي	77	100.0

من الجدول رقم (2) يتضح أن توزيع عينة الدراسة - وفقاً لمتغير نوع الفقدان السمعي – تشير إلى أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة من ضعاف السمع بتكرار (48) وبنسبة (62.3%)، في حين وجد أن (29) من أفراد الدراسة بنسبة (37.7%) من الصم.

3- العمر:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	التكرارات	النسبة المئوية
من 18-20 عاماً	42	54.5
أكثر من 20 عاماً	35	45.5
الإجمالي	77	100.0

من الجدول (3) يتضح أن (42) من أفراد عينة الدراسة أعمارهم تتراوح من 18-20 عاماً بنسبة (54.5%)، في حين وجد أن (35) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (45.5%) أعمارهم أكثر من 20 عاماً.

أداة الدراسة:

1- بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة الزهراني (2012) وجونسون وفان Johnson & Fann (2016) والجاسر (2019)، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، قام الباحث بإعداد استبانة "واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع" وذلك من خلال الآتي:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة.
- الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة.
- عرض الصورة الأولية للاستبانة على السادة المختصين في مجال التربية الخاصة، وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، للحكم على مدى ملاءمة العبارات، والهدف من الاستبانة، وإجراء التعديلات الملائمة، وتتكون الاستبانة من خمسة أبعاد هي: المهارات الاستقلالية، خدمات وحدة الترجمة الإشارية، خدمات الدعم الأكاديمي، خدمات الدعم النفسي، وخدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع.
- أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم (33) عبارة، على شكل استجابات متدرجة حسب نظام ليكرت الرباعي بحيث تعطي (4) إذا كانت الاستجابة موافق بدرجة كبيرة، وتعطي (3) إذا كانت الاستجابة موافق بدرجة متوسطة، وتعطي (2) إذا كانت الاستجابة موافق

بدرجة ضعيفة، وتعطي (1) إذا كانت الاستجابة غير موافق، وتعطي الاستبانة درجة كلية بحيث تكون الدرجة القصوى (132)، والدرجة الدنيا (33).

القسم الأول: وتشمل البيانات والمعلومات الأولية وتشمل (الجنس، درجة الفقدان السمعي "صمم – ضعف سمعي"، والعمر)

القسم الثاني: وتتضمن استبانة "واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية "المكون من خمسة أبعاد: المهارات الاستقلالية، خدمات وحدة الترجمة الإشارية، خدمات الدعم الأكاديمي، خدمات الدعم النفسي، خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع.

الجدول (4)

يوضح عدد عبارات استبانة واقع الخدمات الانتقالية، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
استبانة " و اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع "	المهارات الاستقلالية	8	
	خدمات وحدة الترجمة بلغة الإشارة	5	
	خدمات الدعم الأكاديمي	10	
	خدمات الدعم النفسي	4	
	خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	6	
المجموع الكلي للعبارات			33

ولتحديد طول خلايا الاستبانة الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (4-1=3)، ثم تقسيمه على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/3= 0.75)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (أو بداية الاستبانة وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (5):

جدول رقم (5)

تحديد فئات الاستبانة المتدرج الرباعي

مو افق بدرجة كبيرة	مو افق بدرجة متوسطة	مو افق بدرجة ضعيفة	غير مو افق
4.00 – 3.26	3.25 – 2.51	2.50 – 1.76	1.75 – 1

1- صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث باستخدام الآتي:

أ-الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، لأخذ آرائهم والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، ووضوح العبارات، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين بنسبة (80%).

ب- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، قام الباحث بإجراء الارتباط بين مفردات الاستبانة، والدرجة الكلية على عينة عشوائية عددها (20) طالباً أصماً وضعيف سمع حسبَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات استبانة (واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود) بالدرجة الكلية.

البعد الأول: المهارات الاستقلالية		البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم		البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي		البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي		البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.689	9	**0.562	14	**0.593	24	**0.764	28	**0.703
2	**0.630	10	**0.616	15	**0.744	25	**0.644	29	**0.708
3	**0.529	11	**0.615	16	**0.650	26	**0.714	30	**0.681
4	**0.542	12	**0.598	17	**0.483	27	**0.778	31	**0.734
5	**0.599	13	**0.586	18	**0.549	-	-	32	**0.694

البعد الأول: المهارات الاستقلالية		البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم		البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي		البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي		البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	
6	**0.591	-	-	19	**0.568	-	-	33	**0.596
7	**0.565	-	-	20	**0.546	-	-	-	-
8	**0.475	-	-	21	**0.729	-	-	-	-
-	-	-	-	22	**0.753	-	-	-	-
-	-	-	-	23	**0.680	-	-	-	-

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول (6) أن جميع عبارات أبعاد استبانة "واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع "دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.475 إلى 0.778)، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي.

2- ثبات أداة الدراسة:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012)، وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (7) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كالآتي:

جدول رقم (7)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	البعد الأول: المهارات الاستقلالية	8	0.878
2	البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم	5	0.971
3	البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي	10	0.887
4	البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي	4	0.910
5	البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	6	0.897
	الثبات الكلي	33	0.946

يتضح من الجدول (7) أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.946) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.878 إلى 0.971)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: وينص على: "ما واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم"؟

للتعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول: المهارات الاستقلالية:

جدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بعد المهارات الاستقلالية.

م	الفقرة	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق بدرجة ضعيفة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
1	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارات حل المشكلات	2	2.6	1	1.3	30	39	44	57.1	3.51	0.661	7	كبيرة
2	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في	0	0	3	3.9	25	32.5	49	63.6	3.60	0.568	2	كبيرة

	البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة التعبيرعن الذات												
3	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه المسؤولية نحو ذاته	3	3.9	3	3.9	22	28.6	49	63.6	3.52	0.754	6	كبيرة
4	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة التفاعل والانسجام مع الآخرين	1	1.3	3	3.9	26	33.8	47	61	3.55	0.640	5	كبيرة
5	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة التعبيرعن رغباته واحتياجاته	1	1.3	4	5.2	21	27.3	51	66.2	3.58	0.656	3	كبيرة
6	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة اتخاذ القرار	0	0	4	5.2	26	33.8	47	61	3.56	0.596	4	كبيرة
7	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية	1	1.3	5	6.5	25	32.5	46	59.7	3.51	0.681	8	كبيرة

	تساعده على تحديد المصير											
8	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تساعده في الاعتماد على نفسه	0	0	3	3.9	15	19.5	59	76.6	3.73	0.529	1	كبيرة
المتوسط الحسابي العام										3.57	0.469	-	كبيرة

يتضح من الجدول (8) أن بعد المهارات الاستقلالية يتضمن (8) عبارات، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.51 إلى 3.73) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات الاستبانة المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت جميعاً وبدرجة موافقة كبيرة

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد المهارات الاستقلالية (3.57) بانحراف معياري (0.469)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على بعد المهارات الاستقلالية، ومن أبرز ما يوضح ذلك: الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية التي تساعده في الاعتماد على نفسه، وأن الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة التعبير عن الذات، وأيضاً الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تنمي لديه مهارة التعبير عن رغباته واحتياجاته.

- جاءت العبارة رقم (8) التي تنص على (الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تساعده في الاعتماد على نفسه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.529)، وبدرجة موافقة كبيرة.

- جاءت العبارة رقم (7) التي تنص على (الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع في البيئة الجامعية تساعده على تحديد المصير) بالمرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.681)، وبدرجة موافقة كبيرة.

البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم:

جدول رقم (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بعد خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم.

م	الفقرة	درجة المو افقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المو افقة
		غير مو افق		مو افق بدرجة ضعيفة		مو افق بدرجة متوسطة		مو افق بدرجة كبيرة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
9	مترجم لغة الإشارة يساعد على نقل الترجمة بالشكل الصحيح	24	31.2	3	3.9	8	10.4	42	54.5	2.88	1.357	4	متوسطة
10	يتم ترجمة المحاضرات من اللغة المنطوقة إلى لغة الإشارة للطلبة الصم داخل القاعة التدريسية	22	28.6	1	1.3	10	13	44	57.1	2.99	1.323	3	متوسطة
11	يتم ترجمة اللقاءات العلمية والندوات والفعاليات بلغة الإشارة التي تقام داخل وخارج الجامعة	21	27.3	2	2.6	9	11.7	45	58.4	3.01	1.313	2	متوسطة

12	يتمتع المترجم بمهارات لغة الإشارة	21	27.3	2	2.6	9	11.7	45	58.4	3.01	1.313	2	متوسطة
13	مترجم لغة الإشارة يتواجد في القاعة التدريسية أثناء الاختبارات	22	28.6	2	2.6	4	5.2	49	63.6	3.04	1.352	1	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام									2.99	1.260	-	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (9) أن بعد خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم يتضمن (5) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (2.88 إلى 3.04) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات الاستبانة المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت جميعاً بدرجة موافقة متوسطة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات بُعد خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم (2.99) بانحراف معياري (1.260)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على بعد **خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم**، ومن أبرز ما يوضح ذلك: يتم ترجمة اللقاءات العلمية والندوات والفعاليات بلغة الإشارة التي تقام داخل الجامعة وخارجها، وأن مترجم لغة الإشارة يتواجد في القاعة التدريسية أثناء الاختبارات، وأنه يتم ترجمة المحاضرات من اللغة المنطوقة إلى لغة الإشارة للطلبة الصم داخل القاعة التدريسية

- جاءت العبارة رقم (13) التي تنص على (مترجم لغة الإشارة يتواجد في القاعة التدريسية أثناء الاختبارات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.04) وبانحراف معياري (1.352)، وبدرجة موافقة متوسطة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالدور الذي يقوم به مترجم لغة الإشارة في بداية الاختبار لتوضيح المطلوب من أسئلة الاختبار في حالة عدم فهما، باعتبار أن الطلبة الصم قد يقرأ السؤال ولا يفهم المطلوب منه.، ويعود ذلك إلى تدني الفهم القرائي لديهم بسبب محدودية اللغة.

- جاءت العبارة رقم (9) التي تنص على أن (مترجم لغة الإشارة يساعد على نقل الترجمة بالشكل الصحيح) بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري (1.357)، وبدرجة موافقة كبيرة.

يفسر الباحث النتيجة الحالية بأن بعض مترجمي لغة الإشارة قد لا يقومون بتوصيل المعلومة بالشكل الدقيق من خلال الترجمة، وبالتالي يصعب على الصم فهم ما ينقله المترجم، لأن مهنة الترجمة تحتاج إلى احترافية، ويفضل أن يكون المترجم من أسرة لديها أصم أو أحد أقاربه إذ يمنحه ذلك اكتساباً جيداً للغة الإشارة من أهل الصم أنفسهم.

البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي:

جدول رقم (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بعد خدمات الدعم الأكاديمي

م	الفقرة	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق بدرجة ضعيفة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
14	مقررات السنة التأهيلية للطلبة الصم وضعاف السمع ساهمت بشكل كبير في انتقالي للجامعة	3	3.9	1	1.3	15	19.5	58	75.3	3.66	0.700	4	كبيرة
15	تقدم الجامعة خدمات معرفية وثقافية للطلبة الصم وضعاف السمع تلبي احتياجاتهم الخاصة	1	1.3	3	3.9	15	19.5	58	75.3	3.69	0.613	2	كبيرة

16	وحدة الإرشاد الأكاديمي تتابع عملية تسجيل الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع مع أقسام الكليات المختلفة	3	3.9	4	5.2	21	27.3	49	63.6	3.51	0.772	9	كبيرة
17	عملية القبول والتسجيل خدمة سهلة ومتاحة للطالب الأصم وضعيف السمع عبر البو ابة الالكترونية بالجامعة	0	0	0	0	12	15.6	65	84.4	3.84	0.365	1	كبيرة
18	يمنح للطالب الأصم وضعيف السمع وقت إضافي أثناء الاختبارات النهائية إذا تتطلب الأمر	1	1.3	2	2.6	19	24.7	55	71.4	3.66	0.598	3	كبيرة
19	يتم تقديم الاختبار بطريقة تناسب الطالب الأصم وضعيف السمع مثل أن يكون الاختبار أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة ذات أجوبة قصيرة	2	2.6	8	10.4	14	18.2	53	68.8	3.53	0.788	8	كبيرة
20	يتابع المرشد	6	7.8	5	6.5	16	20.8	50	64.9	3.43	0.924	10	كبيرة

	الأكاديمي الطلبة الصم وضعاف السمع بالسنة الأولى المشتركة، وتسليم نموذج تحديد رغبات التخصص المراد الالتحاق به											
21	يتابع المرشد الأكاديمي الطلبة الصم وضعاف السمع المتعثرين دراسياً ومساعدتهم في تجاوز عثراتهم	3	3.9	2	2.6	19	24.7	53	68.8	3.58	0.732	5	كبيرة
22	يتم تكييف المادة العلمية وتسهيلها للطلبة الصم وضعاف السمع	1	1.3	3	3.9	24	31.2	49	63.6	3.57	0.637	6	كبيرة
23	المرشد الأكاديمي بالجامعة يقدم خدمات دعم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الصم وضعاف السمع	4	5.2	3	3.9	17	22.1	53	68.8	3.55	0.804	7	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام									3.60	0.499	-	كبيرة

يتضح من الجدول (10) أن بعد خدمات الدعم الأكاديمي يتضمن (10) عبارات، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.43 إلى 3.84) من أصل (4.0) درجات، وهذه

المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات الاستبانة المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت جميعاً بدرجة موافقة كبيرة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد خدمات الدعم الأكاديمي (3.60) بانحراف معياري (0.499)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على بعد خدمات الدعم الأكاديمي، ومن أبرز ما يوضح ذلك: عملية القبول والتسجيل خدمة سهلة ومتاحة للطالب الأصم وضعيف السمع عبر البوابة الالكترونية بالجامعة، كما تقدم الجامعة خدمات معرفية وثقافية للطلبة الصم وضعاف السمع تلبي احتياجاتهم الخاصة، وأيضاً يمنح للطالب الأصم وضعيف السمع وقتاً إضافياً أثناء الاختبارات النهائية إذا تطلب الأمر.

- جاءت العبارة رقم (17) التي تنص على (عملية القبول والتسجيل خدمة سهلة ومتاحة للطالب الأصم وضعيف السمع عبر البوابة الالكترونية بالجامعة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (0.365)، وبدرجة موافقة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة على وجود بعض الخدمات المساندة التي تتمثل في: مرونة في إجراءات القبول في الجامعة، الحصول على القدر اللازم من التعاون من قبل موظفي الجامعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما أقرته جامعة الملك سعود (2022) وهو عدم التمييز في القبول والتسجيل وتقديم الخدمات والميزات عبر البوابة الالكترونية للجامعة، بالإضافة إلى وجود مركز خدمات الطلاب ذوي الإعاقة يقوم بتقديم الدعم والمساندة لهم طوال فترة وجودهم في الجامعة، وتحديد مسؤولية عضو هيئة التدريب في آليات التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وتحديد مسؤولية الطلاب ذوي الإعاقة في التعامل مع الإدارات ومراكز الجامعة.

- جاءت العبارة رقم (20) التي تنص على (يتابع المرشد الأكاديمي الطلبة الصم وضعاف السمع بالسنة الأولى المشتركة، وتسليم نموذج تحديد رغبات التخصص المراد الالتحاق به) بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.43) وبانحراف معياري (0.924)، وبدرجة موافقة كبيرة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الإرشاد الأكاديمي يبدأ مهامه في بداية الفصل الدراسي على متابعة تسجيل الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع مع أقسام كلية التربية وعمادة القبول والتسجيل والتأكد من تنفيذ الجدول المطلوب، وإرسال الجداول إلى وحدة الترجمة ووحدة الأخصائيات للاطلاع عليها وتنسيق المهام، والعمل على الجداول في نهاية الفصل الدراسي، ويقوم

بطلب قوائم الشعب المتاحة من الأقسام، وبناء جداول للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بما يرونه مناسبا، ولطلب الاعتذار أثناء العام الدراسي للطلاب الصم وضعاف السمع؛ يُطلب من الطلاب إرسال بريد في حال الرغبة بالاعتذار عن مقرر أو عن فصل دراسي أو تأجيل الدراسة، ويتم تنفيذ الطلب مع المنسق عبر البوابة الإلكترونية. وبناءً عليه؛ فإن تلك الخدمات التي تقدمها الجامعة تسهم بشكل كبير في دعم الطلبة ومساندتهم لتخطي أي معوقات تواجههم في دراستهم الأكاديمية لتمكين الطلاب من تحقيق مخرجات التعلم المرجوة

البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي:

جدول رقم (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول بعد خدمات الدعم النفسي.

م	الفقرة	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق بدرجة ضعيفة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
24	تعمل وحدة الإرشاد النفسي بالبرنامج على إشباع الحاجات النفسية للطالب الأصم وضعيف السمع	3	3.9	7	9.1	22	28.6	45	58.4	3.42	0.817	4	كبيرة
25	خدمات الإرشاد النفسي تساعد الطالب الأصم وضعيف السمع على التكيف والانخراط في الجو التعليمي	0	0	10	13	17	22.1	50	64.9	3.52	0.718	1	كبيرة

26	وحدة الخدمات النفسية بالبرنامج تتيح للطالب الأصم وضعيف السمع التواصل عبر الرسائل النصية أو قنوات التواصل المختلفة	2	2.6	7	9.1	18	23.4	50	64.9	3.51	0.772	2	كبيرة
27	تعمل الجامعة على تقديم برامج ترويحية وترفيهية للطلبة الصم وضعاف السمع	4	5.2	4	52	18	23.4	51	66.2	3.51	0.821	3	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام									.49	.695		بيرة

يتضح من الجدول (11) أن بعد خدمات الدعم النفسي يتضمن (4) عبارات، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.42 إلى 3.52) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات الاستبانة المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت جميعاً بدرجة موافقة كبيرة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات بُعد خدمات الدعم النفسي (3.49) بانحراف معياري (0.695)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على بعد خدمات الدعم النفسي، ومن أبرز ما يوضح ذلك: خدمات الإرشاد النفسي، تساعد الطالب الأصم وضعيف السمع على التكيف والانخراط في الجو التعليمي، وأن وحدة الخدمات النفسية بالبرنامج تتيح للطالب الأصم وضعيف السمع التواصل عبر الرسائل النصية أو قنوات التواصل المختلفة، وأيضاً تعمل الجامعة على تقديم برامج ترويحية وترفيهية للطلبة الصم وضعاف السمع.

- جاءت العبارة رقم (25) التي تنص على (خدمات الإرشاد النفسي تساعد الطالب الأصم وضعيف السمع على التكيف والانخراط في الجو التعليمي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (0.718)، وبدرجة موافقة كبيرة.

- جاءت العبارة رقم (26) التي تنص على (وحدة الخدمات النفسية بالبرنامج تتيح للطالب الأصم وضعيف السمع التواصل عبر الرسائل النصية أو قنوات التواصل المختلفة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.772)، وبدرجة موافقة كبيرة.

- جاءت العبارة رقم (27) التي تنص على (تعمل الجامعة على تقديم برامج ترويحية وترفيهية للطلبة الصم وضعاف السمع) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.821)، وبدرجة موافقة كبيرة.

البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع:

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول بعد خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع.

م	الفقرة	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق بدرجة ضعيفة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
28	الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع تساعدني على مواجهة المواقف الاجتماعية التي قد تحدث لي	6	7.8	3	3.9	25	32.5	43	55.8	3.36	0.887	6	كبيرة
29	خدمات الانتقال في الجامعة تساعدني على تنمية المهارات الاجتماعية مثل التعاون ومساعدة الآخرين	3	3.9	4	5.2	15	19.5	55	71.4	3.58	0.767	4	كبيرة
30	الخدمات التي تقدم	2	2.6	3	3.9	19	24.7	53	68.8	3.60	0.693	3	كبيرة

	للطالب الأصم وضعيف السمع تشجع على إظهار السلوك السوي والمناسب اجتماعياً												
31	تعمل الجامعة على إشراك الطلبة الصم وضعاف السمع في الندوات والفعاليات والمؤتمرات التي تقام للاستفادة منها	1	1.3	4	5.2	19	24.7	53	68.8	3.61	0.652	2	كبيرة
32	برنامج الانتقال في البيئة الجامعية يساعد الطلبة الصم وضعاف السمع التواصل مع الآخرين	2	2.6	5	6.5	18	23.4	52	67.5	3.56	0.734	5	كبيرة
33	برنامج الانتقال في البيئة الجامعية يساعد الطلبة الصم وضعاف السمع على تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون واحترام الآخرين	2	2.6	3	3.9	12	15.6	60	77.9	3.69	0.674	1	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام									3.57	0.600	-	كبيرة

يتضح من الجدول (12) أن بعد "خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع" يتضمن (6) عبارات، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد ما بين (3.36 إلى 3.69) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات الاستبانة المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت جميعاً بدرجة موافقة كبيرة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات بُعد خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع (3.57) بانحراف معياري (0.600)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على بعد "خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع"، ومن أبرز ما يوضح ذلك: برنامج الانتقال في البيئة الجامعية يساعد الطلبة الصم وضعاف السمع على تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون واحترام الآخرين، وتعمل الجامعة على إشراك الطلبة الصم وضعاف السمع في الندوات والفعاليات والمؤتمرات التي تقام للاستفادة منها، وأيضاً الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع تشجع على إظهار السلوك السوي والمناسب اجتماعياً.

جاءت العبارة رقم (33) التي تنص على (برنامج الانتقال في البيئة الجامعية يساعد الطلبة الصم وضعاف السمع على تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون واحترام الآخرين) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.69) وبانحراف معياري (0.674)، وبدرجة موافقة كبيرة.

- جاءت العبارة رقم (28) التي تنص على (الخدمات التي تقدم للطالب الأصم وضعيف السمع تساعدني على مواجهة المواقف الاجتماعية التي قد تحدث لي) بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري (0.887)، وبدرجة موافقة كبيرة.

جدول (13)

يوضح ترتيب أبعاد محور واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
البعد الأول: المهارات الاستقلالية	3.57	0.469	2	موافق بدرجة كبيرة
البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم	2.99	1.260	5	موافق بدرجة متوسطة
البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي	3.60	0.499	1	موافق بدرجة كبيرة
البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي	3.49	0.695	4	موافق بدرجة كبيرة
البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	3.57	0.600	3	موافق بدرجة كبيرة
محورو اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود ككل	3.48	0.503	-	موافق بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (13) أن بعد **خدمات الدعم الأكاديمي** جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.60) وانحراف معياري (0.499)، فيما جاء بعد **المهارات الاستقلالية** بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.469) وبدرجة موافقة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد **خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع** بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.600)، ويليه في المرتبة الرابعة بعد **خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع** بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.695) وبدرجة موافقة كبيرة، أما بعد **خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم** فجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.260)، كما تبين أن المتوسط الحسابي العام لواقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.503) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على وجود موافقة كبيرة من قِبَل أفراد الدراسة على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحرايصة (2016) التي أظهرت أن مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والفكرية جاء بمستوى مرتفع.

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2012) التي أظهرت ضعف تطبيق البرامج الانتقالية المقدمة للطلبة الصم في معاهد الأمل، وأشارت إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق البرامج الانتقالية ومنها معيقات متعلقة بالمعلمين، ومعيقات مرتبطة بالطلبة الصم، ومعيقات فنية وإدارية.

نتائج السؤال الثاني: وينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في وجهات نظر الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع حول و اقع الخدمات الانتقالية المقدمة لهم بجامعة الملك سعود تعزى لمتغير الجنس"؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود باختلاف متغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، الجدول رقم (14) يوضح النتائج على النحو الآتي:

جدول (14)

نتائج اختبار (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول: المهارات الاستقلالية	ذكر	23	3.62	0.348	0.625	75	0.534
	أنثى	54	3.55	0.514			
البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم	ذكر	23	2.57	1.326	1.911	75	0.060
	أنثى	54	3.16	1.200			
البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي	ذكر	23	3.67	0.354	0.717	75	0.476
	أنثى	54	3.58	0.550			
البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي	ذكر	23	3.67	0.491	1.554	75	0.124
	أنثى	54	3.41	0.756			
البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	ذكر	23	3.69	0.363	1.161	75	0.249
	أنثى	54	3.52	0.672			
محورو اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود	ذكر	23	3.49	0.314	0.153	75	0.879
	أنثى	54	3.47	0.567			

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير الجنس.

تتفق النتيجة الحالية مع دراسة الحرايصة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الخدمات الانتقالية تعزى لمتغير الجنس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة يتفقون على أهمية الخدمات الانتقالية، وبالتالي فإن متغير الجنس بين الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع ليس له تأثير. أي

إن مستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود لا يتأثر بكونهم ذكوراً أم إناثاً.

نتائج السؤال الثالث: وينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في وجهات نظر الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع حول و اقع الخدمات الانتقالية المقدمة لهم بجامعة الملك سعود تعزى لمتغيري: العمر، درجة الفقدان السمعي" صمم- ضعف سمعي"؟

1- الفروق باختلاف متغير العمر:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود باختلاف متغير العمر، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، الجدول رقم (15) يوضح النتائج على النحو الآتي:

جدول (15)

نتائج اختبار (Independent Sample t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع باختلاف متغير العمر

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول: المهارات الاستقلالية	من 18-20 عاماً	42	3.56	0.444	0.237	75	0.813
	أكثر من 20 عاماً	35	3.58	0.504			
البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم	من 18-20 عاماً	42	2.86	1.355	0.954	75	0.343
	أكثر من 20 عاماً	35	3.14	1.136			
البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي	من 18-20 عاماً	42	3.57	0.501	0.644	75	0.521
	أكثر من 20 عاماً	35	3.64	0.500			
البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي	من 18-20 عاماً	42	3.42	0.675	0.889	75	0.377
	أكثر من 20 عاماً	35	3.56	0.721			
البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	من 18-20 عاماً	42	3.61	0.553	0.639	75	0.525
	أكثر من 20 عاماً	35	3.52	0.657			

محورو اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود	من 18-20 عاماً	42	3.45	0.499		
	أكثر من 20 عاماً	35	3.52	0.512		
				0.618	75	0.538

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير العمر.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع يتفقون على أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهم، مما يعني أنهم على درجة واحدة من المساواة في وجهة نظرهم حول الخدمات الانتقالية، وبالتالي فإن متغير العمر ليس له تأثير على تلك، أي إن مستوى أعمار الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود لا يؤثر على الخدمات الانتقالية المقدمة لهم.

2- الفروق باختلاف متغير درجة الفقدان السمعي (صمم- ضعف سمعي):

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع باختلاف متغير درجة الفقدان السمعي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، الجدول (16) يوضح النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (16)

نتائج اختبار (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع باختلاف متغير درجة الفقدان السمعي

الأبعاد	درجة الفقدان السمعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول: المهارات الاستقلالية	صمم	29	3.78	0.279	3.348	75	0.001
	ضعف سمعي	48	3.44	0.513			
البعد الثاني: خدمات وحدة الترجمة للطلبة الصم	صمم	29	3.87	0.294	5.671	75	0.000
	ضعف سمعي	48	2.45	1.321			

البعد الثالث: خدمات الدعم الأكاديمي	صمم	29	3.74	0.430	2.080	75	0.041
	ضعف سمعي	48	3.52	0.522			
البعد الرابع: خدمات الدعم النفسي	صمم	29	3.69	0.494	2.028	75	0.046
	ضعف سمعي	48	3.36	0.772			
البعد الخامس: خدمات الاندماج والمشاركة في المجتمع	صمم	29	3.80	0.455	2.746	75	0.008
	ضعف سمعي	48	3.43	0.637			
محورو اقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم بجامعة الملك سعود	صمم	29	3.78	0.330	4.490	75	0.000
	ضعف سمعي	48	3.30	0.507			

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير درجة الفقد السمعي (صمم- ضعف سمعي) لصالح الطلبة الصم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة الصم قد استفادوا بشكل أكبر من الخدمات الانتقالية المقدمة لهم مثل: خدمات وحدة الترجمة، وخدمات الدعم الأكاديمي، وفتح عدد أكبر من التخصصات للطلبة الصم في كليات العلوم الإنسانية بالجامعة لم تكن متاحة لهم من قبل، بالإضافة إلى اندماجهم ومشاركتهم مع أقرانهم السامعين في كافة الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

توصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1- فتح المزيد من التخصصات في الكليات الإنسانية للطلبة الصم وضعاف السمع للالتحاق بها إسوة بأقرانهم السامعين.

2- حث أعضاء هيئة التدريس على منح الطلبة الصم وضعاف السمع وقتاً إضافياً في الاختبارات.

3- من الضروري على عضو هيئة التدريس أن يعد الاختبارات بطريقة تتناسب مع الطلبة الصم وضعاف السمع مثل: اختيار من متعدد، وأسئلة ذات أجوبة قصيرة.

4- ضرورة تعاون المرشد الأكاديمي بالجامعة في دعم التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الصم وضعاف السمع.

5- عقد لقاءات واجتماعات مستمرة مع الطلبة الصم وضعاف السمع لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول تحسين وتجويد الخدمات الانتقالية المقدمة لهم.

مقترحات مستقبلية:

1- إجراء دراسات مماثلة في الجامعات السعودية التي تضم طلبة صم وضعاف السمع.

2- تقييم فعالية الخدمات الانتقالية المحسنة بناءً على التوجيهات والتوصيات المقدمة، وقياس تأثيرها على تجربة الطلبة الصم وأدائهم الأكاديمي والشخصي.

3- مقارنة الخدمات الانتقالية المقدمة في جامعة الملك سعود مع المعايير والممارسات الدولية المتبعة في جامعات أخرى حول العالم.

المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية:

آل حاوي، محمد ناصر علي. (2015). *واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة لتقنية المعلومات والاتصال في برامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. مكتب التربية العربي لدول الخليج*، س 37، (139)، 75- 97.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (1433هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الباش، نورة إبراهيم. (2021). طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس ومترجمي لغة الإشارة في برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع. *مجلة العلوم التربوية جامعة عين شمس، 45*، (2)، 161- 204.

البلاوي، إيهاب. (2016). *الخدمات المساندة لذوي الاعقة وللموهوبين*. دار الزهراء.

الجاسر، أشواق عبد الله. (2019). المشكلات التأهيلية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 61* (5)، 135-178.

الجلامدة، فوزية. (2017). *استراتيجيات تدريس تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحبيب، حبيب. (2012). *المشروع الوطني في التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع* [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثاني للصم وضعاف السمع، الدوحة.

الحرايصة، رقية. (2016). *الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في البيئة العمانية*. بحث مقدم إلى الملتقى السادس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، القصيم، السعودية.

الخفش، سهام رياض. (2018). *الخدمات المساندة في التربية الخاصة*. دار المسيرة.

رشدي، سري. (2019). *البرامج الانتقالية لذوي الإعاقة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

رشدي، سري. (2017). واقع استخدام الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للتقنيات التعليمية في ضوء بعض المتغيرات في مرحلة التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 20*(5)، 76- 113.

رؤية المملكة 2030، المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية. http://vision2030.gov.sa/ar/node/136

الزهراني، مرزوق. (2012). *واقع تطبيق البرامج الانتقالية للطلبة الصم في المرحلة الثانوية ومعوقاتها من وجهة نظر المعلمين والمختصين بمعاهد الأمل بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

السرطاوي، زيدان، والحميضي، باسمة. (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 1-46.

سليمان، علا (2012). *فاعلية التدخل المبكر لتنمية التواصل اللغوي لدى الأطفال الصم. مؤتمر تعليم الطلاب الموهوبين وذوي الإعاقات في الوطن العربي- توجهات حديثة ورؤى معاصرة*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الشمري، شيخة نايف، والدوسري، مبارك سعد. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية* (36)، 675-708 .

عبد الرحمن، سعيد محمد. (2017). معوقات التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع: التشخيص- توثيق هـ

العساف، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

القحطاني، بدر ناصر، والحلوان، معاذ فهد. (2023). وجهات نظر الطلبة الصم وضعاف السمع نحو الأساليب التعليمية المستخدمة معهم في جامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط 39*(11)، 112-139

القريني، تركي. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القريني، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين فيها. *رسالة التربية وعلم النفس*، (40)، 58-85.

القريوتي، يوسف. (2005). *خدمات الانتقال. مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول" ، الجامعة الأردنية في الفترة من 25-26 أبريل.*

محمد، آمال جمعة، وأبو النور، محمد عبد التواب (2017). *البرامج الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة: رؤية مستقبلية وتجارب عالمية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المخضب، ندى. (2017). جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 43-87.

المومني، فواز والصمادي، فايز، والمومني، أنصاف. (2013). التشريعات الجامعية ومدى ملاءمتها لاحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. دراسة تحليلية للتشريعات الجامعية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 1*(7)، 64-76.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). *المملكة العربية السعودية*. https://www.stats.gov.sa/ar/885

وزارة التعليم. (2017). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية* (الإصدار الأول)، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية*. *مكتبة الملك فهد الوطنية*.

Arabic references

Āl Ḥāwī, Muḥammad Nāṣir ʿAlī. (2015). *wāqiʿ istikhdām aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs wa-al-Hayʾah al-Musānidah ltqnyh al-maʿlūmāt wa-al-Ittiṣāl fī Barāmij al-Taʿlīm al-ʿĀlī llṣm wa-ḍiʿāf al-samʿ bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd*. Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, S 37, (139), 75-97.

al-Amānah al-ʿĀmmah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah. (1433 H). *al-qawāʿid al-tanẓīmīyah Li-Maʿāhid wa-barāmij al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Bāsh, Nūrah Ibrāhīm. (2021). ṭabīʿat al-ʿAlāqāt al-ijtimāʿīyah bayna aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs wmtrjmy Lughat al-ishārah fī Barāmij al-Taʿlīm al-ʿĀlī lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah Jāmiʿat ʿAyn Shams, 45* (2), 161-204.

al-Biblāwī, Īhāb. (2016). *al-Khidmāt al-Musānidah li-dhawī alāʿqh wllmwhwbyn*. Dār al-Zahrā.

al-Jāsir, Ashwāq ʿAbd Allāh. (2019). al-mushkilāt alt'hylyh allatī tuwājihu al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Majallat al-khidmah al-ijtimāʿīyah, 61* (5), 135-178.

Aljlāmdh, Fawzīyah. (2017). *Istirātījīyāt tadrīs Taʿlīm al-aṭfāl dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Ḥabīb, Ḥabīb. (2012). *al-mashrūʿ al-Waṭanī fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ* [ʿarḍ Waraqah]. al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-Thānī llṣm wa-ḍiʿāf al-samʿ, al-Dawḥah.

Alḥrāyṣh, Ruqayyah. (2016). *al-Khidmāt al-intiqālīyah li-dhawī al-iʿāqah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn fī al-bīʾah al-ʿUmānīyah*. baḥth muqaddam ilá al-Multaqá al-sādis ʿashar lil-Jamʿīyah al-Khalījīyah lil-iʿāqah, al-Qaṣīm, al-Saʿūdīyah.

Alkhfsh, Sihām Riyāḍ. (2018). *al-Khidmāt al-Musānidah fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. Dār al-Masīrah.

Rushdī, Sarī. (2019). *al-barāmij al-intiqālīyah li-dhawī al-iʿāqah*. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Rushdī, Sarī. (2017). wāqiʿ istikhdām al-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah lil-taqnīyāt al-taʿlīmīyah fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt fī marḥalat al-Taʿlīm al-ʿĀlī. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 20* (5), 76-113.

Ruʾyah al-Mamlakah 2030 al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. (2016). ruʾyah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. http://vision2030.gov.sa/ar/node/136

al-Zahrānī, Marzūq. (2012). *wāqiʿ taṭbīq al-barāmij al-intiqālīyah lil-Ṭalabah al-ṣumm fī al-marḥalah al-thānawīyah wa-muʿawwiqātihā min wijhat naẓar al-Muʿallimīn wālmkhtṣyn bmʿāhd al-Amal bi-madīnat al-Riyāḍ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

al-Sarṭāwī, Zaydān, wālḥmyḍy, Bāsimah. (2018). al-Khidmāt al-intiqālīyah al-muqaddimah llṭālbāt dhawāt ṣuʿūbāt al-taʿallum fī Barāmij al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 6* (25), 1-46.

Sulaymān, ʿUlā (2012). *fāʿilīyat al-tadakhkhul al-mubakkir li-Tanmiyat al-tawāṣul al-lughawī ladá al-aṭfāl al-ṣumm.* Muʾtamar Taʿlīm al-ṭullāb al-Mawhūbīn wa-dhawī al-Iʿāqāt fī al-waṭan alʿrby-Tawajjuhāt ḥadīthah wa-ruʾá muʿāṣirah, al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-tanmiyah.

al-Shammarī, Shaykhah Nāyif, wāldwsry, Mubārak Saʿd. (2021). wāqiʿ al-Khidmāt al-Musānidah fī al-barāmij al-intiqālīyah lil-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah bmʿāhd wa-barāmij al-Tarbiyah al-fikrīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah* (36), 675-708.

ʿAbd al-Raḥmān, Saʿīd Muḥammad. (2017). Muʿawwiqāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ : altshkhyṣ-al-ḥulūl wa-al-tawṣīyāt al-muqtaraḥah. Tiknūlūjiyā al-Tarbiyah*, Dirāsāt wa-buḥūth* (34), 241-258.

al-ʿAssāf, Ṣāliḥ ibn Ḥamad. (2012). *al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʿUlūm al-sulūkīyah*. Maktabat al-ʿUbaykān.

al-Qaḥṭānī, Badr Nāṣir, wālḥlwān, Muʿādh Fahd. (2023). wijhāt naẓar al-ṭalabah al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ Naḥwa al-asālīb al-taʿlīmīyah al-mustakhdamah maʿahum fī Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Majallat Kullīyat altrbyh, Jāmiʿat Asyūṭ ,39* (11), 112-139.

al-Qarīnī, Turkī. (2018). *al-barāmij wa-al-Khidmāt al-intiqālīyah lltlāmydh dhawī al-iʿāqah fī ḍawʾ al-mumārasāt al-ʿĀlamīyah*. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzī.

al-Qarīnī, Turkī. (2013). Madá taqdīm al-Khidmāt al-intiqālīyah fī al-muʾassasāt al-taʿlīmīyah lltlāmydh dhawī al-Iʿāqāt al-mutaʿaddidah wa-ahammīyatuhā min manẓūr al-ʿāmilīn fīhā. *Reseat al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs,* (40), 58-85.

al-Qaryūtī, Yūsuf. (2005). *khidmāt al-intiqāl. Mu'tamar al-Tarbiyah al-khāṣṣah al-ʿArabī "al-wāqiʿ wa-al-maʾmūl"*, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah fī al-fatrah min 25-26 Abrīl.

Muḥammad, Āmāl Jumʿah, wa-Abū al-Nūr, Muḥammad ʿAbd al-Tawwāb (2017). *al-barāmij al-intiqālīyah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah : ruʾyah mustaqbalīyah wa-tajārib ʿālamīyah*. Dār al-Zahrāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Mukhaḍḍab, Nadá. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-Akādīmīyah ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 6* (21), 43-87.

al-Mūminī, Fawwāz wālṣmādy, Fāyiz, wa al-Mūminī, Anṣāf. (2013). al-tashrīʿāt al-Jāmiʿīyah wa-madá mlāʾmthā lāḥtyājāt al-ṭalabah dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. dirāsah taḥlīlīyah lil-tashrīʿāt al-Jāmiʿīyah, *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs*, Salṭanat ʿAmmān, 1 (7), 64-76.

al-Hayʾah al-ʿĀmmah lil-Iḥṣāʾ. (2017). *al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah*. https : / / www. stats. gov. sa / ar / 885

Wizārat al-Taʿlīm. (2017). *al-Dalīl al-tanẓīmī wa-al-ijrāʾī Li-Maʿāhid wa-barāmij al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah* (al-iṣdār al-Awwal), Mashrūʿ al-Malik ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz li-taṭwīr al-Taʿlīm al-ʿāmm.

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). *Dalīl Muʿallim al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah

ثانياً: المراجع الإنكليزية:

Alkahtani, B. N., & Pufpaff, L. A. (2016). *Transition services from school to work for students who are deaf or hard of hearing in Saudi Arabia: teachers' perceptions*. Ball State University.

ALsalamah, A. (2020). Using Captioning Services with Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education: A Systematic Review. *American Annals of the Deaf, 165* (1),114-127. https://doi.org/10.1353/aad.2020.0012 .

American Speech Language Hearing Association. (2011). *Planning the transition disabilities. Retrieved* 1,2,2023 from http://www.ash.org/pdf/asah transition/pdf.

Castillo, S.(2012). *Educational Interpreting for Students who are Deaf*, Oregon department of education, Oregon guidelines.

Cawthon, S. W., Schoffstall, S. J., & Garberoglio, C. L. (2014). How ready are postsecondary institutions for students who are d/deaf or hard-of-hearing? *Education Policy Analysis Archives*, *22*(13),1–22.

Flannery, K. B., & Hellemn, L. A. (2015). Building Strategically Aligned Individualized Education Programs for Transition. *Journal of Special Education, 49* (2), 67-76.

Godfrey, D., & Thomas, M. J. (2008). Student Perspectives on Equation: The Transition from School to University. *Mathematics Education Research Journal, 20* (2), 71-92.

Hammami, S., Saeed, F., Mathkour, H., Arafah, M. (2019). Continuous improvement of deaf student learning outcomes based on an adaptive learning system and an Academic Advisor Agent.*Computers in Human Behavior*, (92*)*,536-546. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.006.

Hitchings, W. E., Retish, P., & Horvath, M. (2005). Academic Preparation of Adolescents with Disabilities for Postsecondary Education. *Career Development for Exceptional Individuals.28* (1), 26-35.

Hlatywayo, L., & Ncube, A. C. (2014). *The Extent to which Transitional Services Prepare Deaf Learners for Community Participation: The Zimbabwean Case*. Zimbabwe Open University, 108- 113.

Individuals with disabilities education act (idea). (2017). Sec. 300.43 Transition services. Sec. 300.43 Transition services — Individuals with Disabilities Education Act.

Johnson, S. G., & Fann, A. (2016). Deaf and hard of hearing students' perceptions of campus administrative support. *Community College Journal of Research and Practice, 40*(4) 243-253.

Magongwa, l. (2009). *Deaf teachers experience of being students at an institution of Higher education*, university of the Wit water stand, Sanford conference: Inclusion and Exclusion in Higher education.

Mazzotti,V.L., & Rowe,D.A.(2015).Meeting the transition needs of students with disabilities in the 21 st century. *Teachting Exceptional Children. 47*(6),298-300.

Moores,D .(2008). *Educating the deaf psychology, principles, and practices. Boston:* Houghton Mifflin company.

Novak, J., Murray, M., Scheuermann, A., & Curran, E. (2009). Enhancing the Preparation of special educators through service learning: Evidence from two pre-service courses. *International Journal of Special Education, 24*(1), 32-44.

Oertle, K., & Trach, J. (2007). Interagency Collaboration: The Importance of Rehabilitation Professionals' Involvement in Transition. *Journal of Rehabilitation, 73*(3),36-44.

Powell, D. (2011). *Floating in the mainstream: Newzealand deaf students learning and social paretic pation experiences in tertiary education*, [PhD study] , school of education and professional studies: Griffith University.

in higher Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities education. *International Journal of Disability, Development, and Education, 63*(3), 384-394.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 27/ 06/ 2024م
تاريخ القبـول: 21/ 07/ 2024م

"واقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"

نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب*
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

نتاشا عمر أحمد أبو زياد**
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

ملخّص

يهدف البحث إلى التعرّف على واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رؤية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وكذلك التعرّف على صعاب قد تحد - ربما – من تنمية الموارد البشرية، ومقترحات تنميتها، وبغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحثان بتصميم استبيان مكون من (39) بنداً موزع على: (4) محاور، وتمّ التحقق من صدق الأداة ومن الثبات، في حين تكوّنت عينة البحث من (270) فرداً، وبعد عمل التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج (S.P.S.S) توصل البحث إلى أن واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس بالأبعاد الآتية: التطوير الوظيفي، والإبداع الوظيفي كان بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي قدره (2.83)، كما كانت الدرجة الكلية لوجود مقومات التنمية البشرية متوسطة أيضاً بمتوسط حسابي (2.78)، وتواجه تنمية الموارد البشرية العديد من المعيقات أبرزها: الافتقار إلى العنصر البشري المدرب، ونقص المهارات التكنولوجية لدى العاملين، في حين لم يُظهر البحث أثراً لمتغير (الخبرة) في تحديد واقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس.

الكلمات المفتاحية: واقع، تنمية الموارد البشرية، جامعة القدس.

* طالب دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس

** طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس .

للاقتباس: الخطيب، نايف عبد الرؤوف محمد؛ أبو زياد، نتاشا عمر أحمد. (2024). "واقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 229-257.

© 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.

OPEN ACCESS
Received: 27-06-2024
Accepted: 21-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Reality of human resources development at Al-Quds University from the perspective of faculty members

Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb*
nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Natasha Omar Ahmed Abuziyad **
Natasha.o.ziyad@hotmail.com

Abstract

This study aims to identify the reality of human resources development at Al-Quds University from the perspective of the university's faculty members, highlighting the obstacles on the way of such HR development and offering proposals for their development. For the study purposes, a questionnaire, consisting of (39) items distributed into 4 dimensions, was designed; and the tool's validity and reliability were verified. The study sample consisted of (270) individuals. Data statistical analysis using the (S.P.S.S.) program was conducted. The study results revealed that the reality of human resources development at Al-Quds University showed average career development and career creativity, with an overall arithmetical mean of (2.83). Human development components presence scored an overall average value, with an arithmetical mean of (2.78). It was also concluded that human resources development faced many obstacles, notably the lack of trained human resources and absence of technological skills among workers. There was no effect of (experience, gender) varaible in determining the reality of human resources development at Al-Quds University.

Keywords: Reality, Human Resources Development, Al-Quds University.

* Ph.D. Candidate in Educational Leadership and Administration –Postgraduate Studies Deanship – College of Education – Al-Quds University,

** Ph.D. Candidate in Educational Leadership and Administration –Postgraduate Studies Deanship – College of Education – Al-Quds University,

Cite this article as:: Alkhateeb, Nayef Abd Alraouf Mohammad & Abuziyad, Natasha Omar Ahmed. (2024). **Reality of human resources development at Al-Quds University from the perspective of faculty members**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 229-257

© 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 ظل التغير المتوالي والديناميات المتسارعة التي يشهدها العالم حاليًا، لا يمكن إنكار أهمية تطوير الموارد البشرية بشكل كبير. فالعمالة تمثل الساق الأساسية لأي منظمة، إذ تحدد نجاحها واستدامتها في ساحة العمل. يشهد سوق العمل تغيرات مستمرة، إذ تتغير الاحتياجات والاتجاهات بشكل سريع. لذا، يبرز هنا أهمية تطوير الموارد البشرية وتنميتها بصفتها أداة أساسية لكي تتحقق الأهداف في المؤسسات، وبما يواكب التحولات الكثيرة في بيئات المهنة.

ويشهد العالم هذه الأيام سلسلة من التغييرات والتطورات العلمية والمعرفية بشكلٍ لم يسبق له مثيل في أي حقبة من تاريخ البشرية، وهذه التغيرات التي تحدث قد ألقت على عاتق المؤسسات المعاصرة؛ ومنها مؤسسات التعليم العالي واجبات ومسؤوليات جديدة، مما جعلها (أي تلك المؤسسات) تركز جل اهتمامها على الموارد التي لديها، بغرض الحصول على النمو والبقاء، وتحقيق التميز والاستدامة والريادة (الحماد، 2018م، ص2).

ويعد العنصر البشري مورداً أساسياً ومهماً في مؤسسات التعليم العالي والجامعات، إذ إنها قائمة على الكوادر البشرية ويعتمد نجاحها - بشكل كبير - على أداء الموظفين فيها، ويكون تميزها من عدمه مرهوناً بالعنصر البشري مما يتطلب توفر جميع الإمكانات بشكليها؛ المادي والمعنوي التي تعزز من قدراته وتعمل على تنميته، باعتباره الأساس الذي يُعتمد عليه في تحقيق الأهداف، وأحد أهم القوى وأعظمها أثراً على كفاءة المؤسسات وفاعليتها (أبو عاصي، 2021، ص 134).

وبالتالي تتطلب من مؤسسات التعليم العالي والجامعات الاستجابة السريعة للتغيرات المتلاحقة التي تطرأ يوماً بعد يوم، فيجب عليها السعي المتواصل جاهدة لتطوير الموارد البشرية التي لديها، وتحسينها بصورة مستمرة من أجل بناء وتحقيق الروح والبيئة التنافسية. فبناءً على فكرة التميز في العمل والمنافسة، والقدرة على الابتكار، يصبح تعزيز الكفاءة والفعالية للمؤسسة أمراً محتمًا لتحقيق الغايات المطلوبة. وبالتالي، يظهر الدور البارز الذي تلعبه تنمية الموارد البشرية بهذه الدوائر، الأمر الذي يتطلب اتخاذ عدة إجراءات ومبادرات لتحقيقه. يتضمن ذلك تأسيس بنية مادية ملائمة، فضلاً عن توفر الحوافز والتدريب المستمر للموظفين. ومن الواضح أن هذا لا يمكن

تحقيقه بفعالية دون وجود إدارة فعالة ورشيدة، قادرة على استغلال كافة المعطيات المتاحة لتنمية الموارد البشرية بشكل أمثل ومتكامل.

كما يُلاحظ تنامي الاهتمام بتطوير الموارد البشرية بأبعادها المختلفة من قِبَل منظمات الأعمال والمؤسسات والباحثين والكتاب، ويُعزى هذا التركيز الكبير والمتزايد إلى دور الموارد البشرية البارز وتأثيرها العالي على جل حالات أنشطة المؤسسة. فهي تسهم بشكل كبير في تعزيز كفاءة وفاعلية المؤسسات، وتساعد على تطوير وتنمية القوى العاملة (المحمدي، 2019م، ص8).

تبرز أهمية تطوير الموارد البشرية في تعزيز جاهزية العمالة داخل المؤسسات، وتعزيز مستوى ثقافتها وتطوير مهاراتها وقدراتها الفردية. ويهدف هذا التحسين إلى رفع كفاءة الفرد ومساعدته على التكيف مع التحولات في البيئة المحيطة به، وذلك بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاج (الطائي والعبادي، 2015م، ص43). ويركز أفيوني (Afiouni,2017) في دراسته إلى أن المؤسسات، وعن طريق التوجهات الراهنة مثل العولمة والتخصص، تولي اهتمامًا متزايداً بالتدريب والاستمرارية وزيادة تطوير العاملين المؤهلين. فهي تدرك أن الموارد البشرية ما عادت مجرد عنصر تكلفة، بل أصبحت عاملاً محوريًا للنجاح. وبالتالي، تسعى المؤسسات التي فهمت هذه الحقيقة إلى إدارة وتطوير كوادرها البشرية بشكل استراتيجي، بهدف خلق قيمة ملموسة من خلال بناء وتنظيم واستغلال المعرفة بشكل فعّال.

مشكلة البحث

تعدّ الجامعات أكثر المؤسسات التي تتطلب اهتماماً خاصاً بتنمية مواردها البشرية، فالجامعة نواة التطوّر العلمي، ويُقاس تقدم الشعوب بمدى تقدم جامعاتها وكوادرها، والاهتمام بتنمية مواردها البشرية يعني الاهتمام بالأجيال التي ستنمي المجتمع وتطوره، وعليه أكدت الدراسات على أهمية تنمية الموارد البشرية بالجامعات وتحسينها، وذلك من خلال وضع منهج واضح لتنمية الموارد البشرية تنمية شاملة، تجمع بين الأداء الجيد والمعرفة، والقدرة والكفاءة في كلٍ واحد متكامل، ومن هذه الدراسات دراسة (Emeribe,2020)، ودراسة (أبو عاصي،2021م) التي أشارت إلى أن عمليات تنمية إدارة الموارد البشرية تواجه عدداً كبيراً من التحديات، نذكر منها: أن اختيار الموارد البشرية للوظائف الأكاديمية بالجامعات يكون بناءً على التفوق التحصيلي للطلاب، والاعتماد على

الأقدمية بالنسبة للإداريين، وكذلك زيادة النمط الإداري والبيروقراطية من حيث هرمية العلاقات بين العاملين، بالإضافة إلى الاعتماد على نظم تقليدية لتقويم الأداء، وضعف تقديم رؤية واضحة عن مستوى أداء الموارد البشرية.

وكذلك أوصت عدة دراسات كدراسة (أبو عاصي،2021)، ودراسة (القرني، 2021)، ودراسة (العمري، 2021) إلى ضرورة تجاوب قيادات المؤسسات التربوية مع حاجات مواردها البشرية؛ وذلك بمنحها دوراً مهماً بالتشاركية بصنع أو اتخاذ القرار، والتخطيط للخطة التنموية، وتشجيع الإبداع الدائم في العمل لتحقيق الجودة، وإلى ضرورة استقطاب كوادر متخصصة بإدارة الموارد البشرية، وتطوير وتحديث معايير التقييم للأداء التي تستخدمها الجامعات.

يتناول هذا البحث وضعية تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس، فهي تُعد من أبرز المؤسسات الأكاديمية في فلسطين، والتي تقوم بدور مهم جداً بتطوير المجتمع والبيئة المحلية، وكذلك المجتمع الوطني من خلال برامجها التعليمية والأبحاث المتنوعة. وتركز الدراسة على تعزيز الأداء والكفاءة المحلية من أجل تحقق التعزيز والاستدامة والتنمية، ورغم أهمية تطوير الموارد البشرية بالجامعة لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين البيئة الأكاديمية، إلا أن هناك تحديات تعترض هذه العمليات وتؤثر على جودة التعليم والأداء الإداري، مما يتطلب دراسة دقيقة للواقع الحالي، وتحديد المقومات والعوائق، واقتراح حلول للتغلب على هذه التحديات.

مشكلة البحث.

وبضوء ما تم ذكره سابقاً، تلخّص مشكلة البحث الحالي بطرح التساؤل الرئيس الآتي: ما هو حال تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رؤية ونظر أعضاء الهيئة التدريسية؟ ويتفرع ذلك الى التساؤلات الاتية:

1. ما واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رأي أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما مقومات تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رؤية أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما المعوقات التي تحد من تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس تبعاً لرأي أعضاء هيئة التدريس؟

4. ما المقترحات لتفعيل تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس تبعًا لرأي أعضاء هيئة التدريس؟
5. هل يوجد أثر لمتغيرات (عدد سنين الخبرة، والجنس) في تحديد واقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس؟

أهمية البحث

تتجلّى أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. قد تسهم المخرجات التي سوف يتوصل البحث إليها بمساعدة صنّاع القرار بالوقوف على واقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس، ومن ثمّ تعرف نقاط الضعف ومعالجتها، وأيضًا إلى التركيز على نقاط القوة وتقويتها ودعمها وتعزيزها.
2. يمكن أن تسهم مخرجات البحث الحالي بتحسين بيئة العمل وجعلها مثمرة من خلال فهم احتياجات وتطلعات الكوادر البشرية في الجامعة، وبالتالي تطبيق سياسات وبرامج تحثّ على الإتقان، والإبداع، وتعزز روح العمل الجماعي.
3. كذلك فإن تنمية الموارد البشرية قد يساعد بتطوير إمكانات العاملين ومهاراتهم وأدائهم بالجامعة، وتعزيز أداء الأساتذة والموظفين الإداريين في الجامعة، مما يؤدي إلى التحسين والتجويد في العمليتين الأساسيتين (التعلم والتعليم).
4. تعزيز مكانة الجامعة، عندما تكون الكوادر البشرية متميزة ومبدعة، ينعكس هذا على سمعة الجامعة ومكانتها.

أهداف البحث

تتجلى أهداف هذا البحث في الإشارة إلى الآتي:

1. التعرّف على واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رأي أعضاء هيئة التدريس.
2. تعرّف مقومات تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رؤية أعضاء هيئة التدريس.
3. تعرّف المعوقات التي تحد من تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس تبعًا لرأي أعضاء هيئة التدريس.
4. التوصل إلى مقترحات لتفعيل تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس تبعًا لرأي أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات البحث

تنمية الموارد البشرية

هي: "نظام فرعي من نظام كلي للجامعة تهتم بالقرارات والإجراءات، تستخدم لتحقيق كفاءة العنصر البشري، وهي مبنية على قدرة القوى البشرية على القيام بأدوارها الريادية بالجامعة، مما يساهم في الوصول لتحقيق أهداف الجامعة" (التويجري، 2022، ص396).

ويُعرفها الباحثان اجرائياً بأنها: قدرة جامعة القدس على القيام بكافة الأمور والمهام الإدارية المرتبطة بتطوير الموارد البشرية، ورفع كفاءتها، وتحسين أدائها، وتوفير الرعاية الكاملة والحوافز والاعتمادات المالية التي تساعد على استثمار الكفاءات البشرية وذلك على الصورة الأمثل.

الدراسات السابقة

في حدود علم الباحثين لا يوجد أي دراسة تناولت تنمية الموارد البشرية بصورة خاصة، في حين وجدت دراسات تناولت إدارة الموارد البشرية عمومًا والتي تعد التنمية والتطوير أحد وظائفها، وفيما يلي موجز عن الدراسات السابقة ذات العلاقة.

اولاً: دراسات سابقة عربية

- أجرت دراسة أبو عاصي (2021) استطلاعاً لآراء أعضاء في هيئة التدريس بجامعة "المجمعة" بهدف فهم واقع وأدوار القيادة الجامعية بتحسين أداء الموارد البشرية. وقد كشفت الدراسة عن اختلافات في آراء الأعضاء حسب رتبهم الأكاديمية، وحسب الكلية وعدد سنوات الخبرة. وتم اقتراح استراتيجيات لتعزيز دور القيادة الجامعية بتطوير الموارد البشرية بجامعة "المجمعة"، مع الإنتباه والأخذ بعين الاعتبار متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. اعتمدت الدراسة على الوصف والتحليل في منهجها، وأيضًا تم اعتماد الاستبيان أداة بحثية، إذ شملت العينة 159 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. وكشفت نتائج الدراسة عن عدة تحديات تعيق دور القيادة الجامعية في التحسين والتنمية للموارد البشرية، مثل ضعف التوعية باحتياجات الطلبة بسوق العمل، ونقص التشجيع على المشاركة بالمشروعات البحثية، وعدم التنسيق الكافي مع المؤسسات بسوق العمل لتأهيل الطلبة وتدريبهم، وعدم السماح

لأعضاء هيئة تدريس بالتشاركية في عمليتي صنع القرارات، واتخاذ القرار داخل الجامعة.

- أجرت دراسة القرني (2021) استطلاعاً لتقييم دور القادة الأكاديميين في تطوير الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من منظور القادة الأكاديميين. وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى تحديد الفروق بين آراء الأفراد حول هذا الدور، وذلك بالنظر إلى المتغيرات كمتغير المرتبة الأكاديمية، والتخصص، وسنوات الخبرة. وقد قدمت الدراسة مقترحات لتعزيز دور القيادة الأكاديميين في تطوير الموارد البشرية بالجامعة. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتم اعتماد الباحث على استبانة أداة للتقييم، وقام بتوزيعها على 134 قائداً أكاديمياً. وتوصلت الدراسة إلى الآتي: ليس هناك فروق بدلالة إحصائية لآراء الأفراد بخصوص دور القيادات الأكاديمية في تطوير وتحسين الموارد البشرية بالجامعة، وذلك نظراً إلى مختلف متغيرات الدراسة. واستناداً إلى هذه النتائج، تم اقتراح مبادرات لتعزيز دور القيادة للقادة الأكاديميين بتطوير الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- قامت دراسة أجرتها التويجري (2022) بالتركيز على دور إدارة الموارد البشرية في تطوير مهارات القيادة للقادة الإداريين في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستهدفت جميع القادة الإداريين في الجامعة، بلغ عددهم 79 قائداً. واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع الإجابات، إذ توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن لإدارة الموارد البشرية دوراً متوسطا في التطوير لمهارات القيادة للقادة الإداريين في الجامعة. تميزت أبرز متطلبات تجويد مهارات القيادة للقادة الإداريين بضرورة إجراء استطلاع لرضى أعضاء هيئة تدريس والموظفين فيما يخص كفاءة مهارات القادة الإداريين، وتفعيل سياسة الباب المفتوح، بالإضافة إلى الاستماع إلى آراء القادة الإداريين ومقترحاتهم التطويرية.

- وأبرزت دراسة الغفيلي (2023) أهمية التوجه الاستراتيجي في تنمية الموارد البشرية في الجامعات، وهدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن ترفع أداء جامعة

الملك عبد العزيز، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (39) موظفاً في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود تأثير لمتغيرات الجنس والوظيفة على أداء الأفراد حسب استراتيجيات التدريب والتعلم التنظيمي والتطوير، كما أنه يوجد ارتباط قوي بين استراتيجيات التعلم التنظيمي والتطوير وبين أداء الموارد البشرية في الجامعة، وأشارت الدراسة إلى ضرورة قيام الجامعة بالبحث والتركيز على مدى استفادة المتدربين من برامج التدريب.

ثانياً: دراسات سابقة أجنبية

- **دراسة Kepha, 2015**

"Influence of Human Resource Management Practices on the Performance of Employees in Research Institutes In Kenya"

بعنوان: "تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية على أداء موظفي معاهد البحوث في كينيا"

هدفت دراسة "كيفا" إلى فحص تأثير أدوار إدارة الموارد البشرية على الأداء لدى الموظفين في معاهد البحوث بكينيا. وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من بين الموظفين العاملين بمعاهد البحوث الحكومية البالغ عددهم الكلي (986) عاملا، وتم توزيع (760) نسخة من استبانة البحث، وتم الاستفادة فقط من (255) نسخة في التحليل الاحصائي للنتائج. وقد أوضحت النتائج باستخدام الانحدار الخطي أن أداء إدارة الموارد البشرية بالمعاهد المذكورة يؤثر ايجابياً على عمل العاملين. كما أشارت النتائج إلى ضرورة تبني وتنفيذ التخطيط الفعّال للموارد البشرية، وأيضاً آليات التوظيف والاختيار، وبرامج التدريب والتطوير.

- **دراسة Ndudzo, 2013**

"Best Practices in Human Resources Management"

بعنوان: "أفضل الممارسات في إدارة الموارد البشرية"

تمت دراسة إدارة الموارد البشرية برحاب الجامعة المفتوحة بزيمبابوي واستُخدم المنهج النوعي، إذ تمت المقابلات الفردية مباشرة مع المديرين والموظفين بالجامعة. وقد بيّنت الدراسة وجود أفضل

أشكال الأداء بمجال إدارة الموارد البشرية، والتي تشتمل على: التعيين والاختيار الفعّال للموظفين، والبرامج التدريبية المتميزة، وتقديم المكافآت العادلة، وتطوير الموظفين وتدريبهم، ونظام تقييم الأداء، وتشجيع التشارك بعملية اتخاذ وصنع القرارات، والعمل على تمكين العلاقات والتعاملات بين العاملين، وتعزيز التنوع والتميز والاختلاف في الوظائف، وتطوير الثقافة التنظيمية.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين أن البحث الحالي يتماشى معها وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال استخدام أداة الاستبيان أداة بحثية. ومع ذلك، يختلف البحث الحالي عما سبقه من دراسات سابقة في التركيز على فهم واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس. لم يكن أي بحث سابق في هذا المجال يولي الاهتمام الكافي الذي يعطيه البحث الحالي، على ما يبدو بحسب علم الباحثان. وقد ساعدت الدراسات السابقة على تصميم أداة البحث وساهمت في تحسين النظريات ذات العلاقة بالموضوع البحثي الحالي.

الإطار النظري للبحث

تعد إدارة الموارد البشرية من الإدارات المهمة التي تعتمد عليها الجامعة، لما تقوم به من دور مهم ومؤثر في تحسين جودة وكفاءة العاملين وتنمية مهاراتهم، وقد أولت الجامعات إدارة الموارد البشرية نصيباً من الاهتمام، إذ أصبحت فاعليتها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكفاءة القيادة الإدارية القادرة على استثمار الموارد البشرية الاستثمار الأمثل وتوظيفها بما يخدم أهداف الجامعات (الروقي، والشريف، 2019م، 152).

وقد بدأ الاهتمام بفكرة إدارة الموارد البشرية في بداية السبعينيات من القرن العشرين عندما أنشأ اليابانيون وحدة متخصصة في إدارة الموارد البشرية، وذلك لإيمانهم بأهمية القوى العاملة التي تؤثر بشكل فعال في تحقيق أهداف مؤسساتهم التي يعملون بها، كما يتوقف على مهاراتهم وقدراتهم نجاح هذه المؤسسات (آل حجراف، ٢٠١٩م،٣١٣).

أهداف تنمية وتطوير الموارد البشرية:

تتمثل أهداف التنمية البشرية داخل المؤسسات المعاصرة في الآتي:

- الحصول على الأشخاص الكفؤين للعمل بمختلف الوظائف لتحقيق الإنتاج بأفضل الطرق وبأقل التكاليف.

- الاستفادة - قدر المستطاع - من جهود الأشخاص العاملين في مجال الإنتاج و/أو في مجال الخدمات وذلك تبعاً للمعايير الكمية ووفقاً للمعايير النوعية المتفق عليها مسبقاً.
- تحقيق الانتماء والولاء لدى العاملين وبناء العلاقات التعاونية فيما بينهم والعمل على زيادة الرغبة لديهم في العمل فيها.
- العمل على تنمية الإمكانيات لدى العاملين وذلك من خلال تدريبهم وتأهيلهم من أجل مواجهة التغيرات التنافسية في بيئتهم.
- توفير البيئة المناسبة والجيدة لعمل الأفراد العاملين لأداء عملهم بشكل جيد، وتزيد من إنتاجيتهم وتزيد من مكاسبهم.
- إيجاد سياسات تحد من سوء الاستخدام لدى العاملين، وتتفادى كذلك المخاطر والمهمات التي قد تعرضهم لحوادث العمل أيّاً كانت.
- تحقيق تكافؤ الفرص للعاملين في المؤسسة، لا من ناحية الترقية فحسب، بل الأجور والتدريب.
- ضمان وجود تأمين اجتماعي وصحي للعاملين.
- تزويد الموظفين بالبيانات التي يمكن أن يحتاجونها لأداء أعمالهم، وإشراكهم في صنع القرار الذي قد يؤثر عليهم وذلك قبل اتخاذه، إضافة إلى إيصال آرائهم ووجهات نظرهم إلى المسئولين (عبد المجيد، 2021، 65).

وسائل تقييم الأداء للموارد البشرية:

- تحديد ما هو المطلوب: المقصود به القيام بدراسة مجموعة الأعمال التي يجب تنفيذها من جهة السياسات وآليات التنفيذ، وكذلك التعرف على الواجبات وعلى المسؤوليات.
- تحديد معايير تقييم الأداء: وتعدّ من أهم خطوات تقييم الأداء، فقبل البدء والشروع في العمل التقييمي، لا بد من توضيح وتخصيص المعايير التي تدل على مستوى الأداء المرغوب فيه ودرجته، كما أن من المهم جداً أن تكون المعايير محل

اتفاق، كي تكون مقاييسا ومعاييراً حقيقية للأداء الحقيقي الفعلي بالمقارنة بما يجب أن يكون عليه الأداء.

- تحديد أساليب تقييم الأداء: وذلك يختلف باختلاف طبيعة العمل.
- تنفيذ التقييم: هنا يتم تنفيذ عملية قياس الأداء للعاملين وتطبيقه، وتختلف مدة التقييم من مؤسسة إلى أخرى، فبعضها تنفذها بصورة سنوية، وأخرى نصف سنوية، وذلك تبعاً لفلسفة المؤسسة ونظامها، ورؤيتها، وأهداف التقييم لديها وتكلفته.
- التغذية الراجعة: إن تطوير أداء الموظف وتعزيز أدائه هو الثمرة المرجوة والمباشرة من التقييم، وذلك لن يتحقق إلا عن طريق التغذية الراجعة التي تعود على الموظف وتزوده بنقاط الضعف وبنقاط القوة التي لديه.
- تحديد مصادر جمع البيانات: عادة ما تكون هنالك مصادر عدّة لجمع المعارف والبيانات والمعلومات الضرورية من أجل القيام بعملية تقييم الأداء، وتحديد هذه المصادر بدقة يساعد في تنفيذ عملية التقييم بنجاح، وهناك أربعة مصادر تعدّ أساسية لجمع البيانات، هي: "الرئيس المباشر، المرؤوسين، التقييم الذاتي" (جابر، 2015، 35).

مقومات تنمية إدارة الموارد البشرية:

أولاً: التعليم

إن التعلّم هو السبيل الأمثل للفرد كي يحقق أهدافه التي يطمح إليها، إذ لا يمكنه تحقيقها بدون التعلم، فالتعليم يجعل الصعوبات التي تواجهه سهلة وبسيطة، ويمكن أن يحلّها بكل يسر وسهولة، فالفرد يستطيع أن يحقق ذاته وأن يثبت نفسه في مجتمعه من خلال التعليم الذي يرفع من مستواه بين الناس.

ثانياً: الثقافة

الثقافة تكمل مباشرة خطوة التعليم، بل وتعدّ حجر الأساس بالنسبة للتعلم، فالشاب المثقّف يكون مدركاً لكل الأشياء التي تحصل حوله، ولا يتصرف عشوائياً أبداً، أو بشكل فوضوي غير منظّم، وبشكل عام يعتمد الشخص المثقف على خطة عمل تساعده على تحقيق أهدافه بالشكل

الصحيح، وكما توجهه إلى الطريق الصحيح لتنفيذ أهدافه والوصول إليها، كما أن مخزون الثقافة المتوفرة في المجتمع تسهم في دراسة السلوك لدى الأفراد، وهذا يكون على حسب نوع ثقافة المجتمع.

ثالثاً: التدريب

للتدريب دور كبير في نقل الخبرات والأفكار والمهارات جميعها، والممارسات في كل المجالات والأعمال التي يتمتع بها الفرد أو يقوم بها بشكل منظم، وتلك الخطوات تساعده على القيام بالعمل بشكل مبتكر وفعّال.

رابعاً: الاهتمام بوسائل الحماية الاجتماعية

من المقوّمات التي تُعدّ الأساس للتنمية البشرية؛ الاهتمام بالحماية الاجتماعية والصحية والنفسية للأفراد ووسائلها، وذلك كله من خلال توجيه الأفراد توجيهاً صحيحاً، والاستفادة مما يمتلكون من إمكانيات تجعل منهم أفرادا منتجين، ليستفيد منهم المجتمع.

وكذلك العمل على زيادة الثقة بالنفس لدى الأفراد وكذلك زيادة ثقتهم بمهاراتهم الذاتية التي يمتلكونها، وتحفيزهم لمواجهة المشكلات التي قد تعترضهم، وتقديم الدعم المعنوي اللازم إلى كل من يكون قد تضرر من مشكلة ما، وأيضاً تنمية مهارات التواصل السليم مع الأشخاص الآخرين من أبناء المجتمع المحيط بهم (مرجع الكتروني: سالم، 2022).

معوقات تنمية إدارة الموارد البشرية

لقد واجهت تنمية إدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات العديد من المعوقات التي تمنع تحقيق تنمية مستدامة للموارد والكفاءات، وقد تمثلت في الآتي:

- إن مهمة تسيير شؤون الموارد البشرية تتركز غالباً في مهمات إدارية؛ وبذلك فهي قد تهمل الجوانب المهمة الأخرى المرتبطة بتسيير المسار المهني، فتهمل _ على سبيل المثال لا الحصر _ تقييم النتائج الإيجابية أو إشراك العاملين في صنع أو اتخاذ القرارات المهمة (العلواني، وكبابي، 2015، 52).
- ومن المعوقات أيضاً، اعتماد نظام التثبيت الوظيفي بالخدمة للعاملين في الموارد البشرية؛ وذلك ما يحدّ من استجابة الجامعات للحاجة إلى التجويد والتغيير، كما أن الموارد المسؤولة عن إدارة الموارد البشرية وتنميتها وتطويرها بالجامعات؛ تعاني من "التقليدية والمظهرية والشكلية" مما يجعلها بعيدة عن "المنهجية الموضوعية والتخصصية والعلمية"، إضافة إلى ندرة توفر كوادر مدربة، وأيضًا ندرة وجود

أنظمة متطورة من أجل إعداد تلك الموارد وتنميتها، كذلك غياب الأنظمة الخاصة المتعلقة بمعايير التقويم لأداء الهيئات التعليمية التابعة للتعليم العالي (معوض، 2014، 211).

- السيطرة الكبيرة للبيروقراطية وذلك ليس في هرمية السلطة فحسب، بل وكذلك هرمية العلاقات بين الموظفين، كما أن برامج إعداد المعلم الجامعي لم تحقق الهدف المأمول منها؛ إذ إنها تعتمد على المحاضرات النظرية بشكل كبير، كما أنها تعاني من ضعف في المحتوى وتفتقد للتدريب العملي والميداني، وإلى قلة تقييم الأداء بشكل دوري، كما أن عدم التوصيف الدقيق لدور المعيد والمدرس المساعد؛ أدى إلى غموض كبير في طبيعة أدوارهم وتكليفهم بالعديد من الأعمال الإدارية التي – بدورها - تعوقهم عن أداء مهمتهم الأساسية وهي البحث العلمي (كامل، 2012، 156).
- برامج التنمية المستمرة المهنية والتنمية المستدامة للعاملين بالجامعة تواجه مشكلات عديدة، منها عدم تلبية احتياجات أعضاء الهيئات التدريسية من التدريب، فضلاً عن نقص المحتوى الحديث والمعاصر الذي يساعد على تطوير الأداء المهني والأكاديمي. تركز هذه البرامج في العادة على الحصول على شهادات للترقية أو تولي مناصب إدارية في الجامعة، دون توفير الاتجاهات الملائمة للتطوير الشامل. بالإضافة إلى ذلك، تفتقر الجامعة إلى سياسات واضحة تعنى بتنمية الموارد البشرية والمهنية والأكاديمية (أحمد، 2019، 191).
- ضعف المهارات التقنية: التغيرات والتطورات التكنولوجية والعلمية كثيرة ومتتابعة وتسير دون توقّف أبدًا، فيتوجب على إدارة الموارد البشرية ألّا تظلّ راكدة، إذ يجب أن تبقى مواكبة لتلك التغيرات باستمرار.
- الأمية المعلوماتية: وهي ما تسمى بالأمية الثانية، فهي تعبّر عن الجهل الموجود عند الأفراد باستخدام تقنيات الحاسوب (العمري، 2020، 319).

ويرى الباحثان أن الآثار الكبيرة التي خلفتها أزمة كورونا قد حدت بشكل كبير جداً من آليات تحسين إدارة الموارد البشرية في المؤسسات وتنميتها، كونها أدت إلى توقف بعض

الإدارات عن العمل، وتقليل عدد الموظفين، بالإضافة إلى التحول للعمل عن بعد، مما شكل عائقاً لدى العاملين في الاتصال وتحسين المهارات وتنمية القدرات والخبرات.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

انطلاقًا من مشكلة البحث وأسئلته، فقد اقتضت الدراسة أن يُستعمل المنهج الوصفي التحليلي، بصفته الأنسب والأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث، إذ يدرس الوضع الراهن للظاهرة، ويؤكد على الممارسات الحالية، ويمكن من خلاله وصف الواقع الحقيقي لتنمية الموارد البشرية بجامعة القدس وصفاً دقيقاً وواقعياً.

حدود البحث:

حدود مكانية: كليات جامعة القدس.

حدود زمانية: طُبق هذا البحث تحديداً في أول فصل دراسي من العام الدراسي 2023-2024م.

حدود موضوعية: أبعاد تنمية الموارد البشرية، مقومات تنمية الموارد البشرية، مقومات تنمية الموارد البشرية.

متغيرات البحث: سنوات الخبرة، الجنس.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة القدس، الذين بلغ عددهم (934) فرداً، وتكوّنت عينة البحث من (270) عضواً ولقد تمّ سحبهم بطريقة السحب العشوائي، ويبين الجدول (1) توزّعهم وفقاً لمتغيرات البحث.

الجدول (1):

توزّع أفراد عينة البحث وفقا لسنوات الخبرة، والجنس

م	المتغير	الفئة بالسنوات	العدد	المجموع
1	سنوات الخبرة	أقل من (5)	23	270
		من (5) إلى أقل من (10)	74	
		(10) فأكثر	173	
2	الجنس	ذكر	195	270
		أنثى	75	

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث بنى الباحثان أداة قياس وهي: (الاستبانة) مكوّنة من (39) بنداً مستنتجة من الأدبيات المتعلّقة بالبحث، وبغرض التأكد من وضوح الفقرات، ومناسبتها للمحور الذي تقيسه؛ فقد **تمّ عرضها بصيغتها الأولية على عدد من السادة المحكمين**، وعلى ضوء ملاحظاتهم تمّ تعديل العبارات الغامضة وتبديلها، كما تمّ تصويب الأخطاء اللغوية، وحذف البنود التي أجمع المحكّمون على ضعفها، وإضافة محور يتعلق بمقومات التنمية للموارد البشرية، وحذف محور التعلّم المستمر، وبناءً على ما سبق أصبح عدد بنود الاستبانة (39) بنداً توزعت على (4) محاور، وتمّ الاعتماد على مقياس "ليكرت" (خماسي): موافق بشدة. موافق. محايد. غير موافق. غير موافق بشدة. وجرى استخدام مقياس الحكم على النتائج بالاعتماد على فئات الأداة، وعددها فئة واحدة (5-1 =4)، وذلك بتقسيم عدد الفئات على البدائل (4÷ 5 = 0.80)، وعليه يكون تقسيم مدى المتوسطات لإجابات أفراد العينة كما هو مبين في جدول رقم (2).

جدول (2)

مدى المتوسطات وفق مدرج الاستجابة الخماسي على الاستبيان المستخدم في البحث

الفئة العددية للمتوسط الحسابي	القيمة المعطاة	التقدير
1.800 - 1	"1"	**ضعيفة. جدّاً**
2.600 - 1.81	"2"	**ضعيفة.**
3.400 - 2.61	"3"	**متوسطة.**
4.200 - 3.41	"4"	**عالية.**
5.00 -4.21	"5"	**عالية جداً.**

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمد الباحثان طريقتين: استخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وذلك حسب الجدول (3)

نتائج معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية للاستبانة

محاورالاستبانة	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الأول: و اقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس.	0.689	**0.796**
الثاني: مقومات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس.	0.802	**0.842**

محاورالاستبانة	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الثالث: معوقات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس.	0.765	**0.779**
الرابع: مقترحات لتنمية الموارد البشرية بجامعة القدس.	0.784	**0.823**
الدرجة الكلية	0.760	**0.810**

يُلاحظ من جدول (3) أن معاملات اختبار الثبات كلها جيدة، إذ بلغت الدرجة الكلية لمعامل كرونباخ ألفا (0.760)، كما بلغت قيمة الدرجة الكلية باختبار الثبات التجزئة النصفية (0.810)، وذلك يدل على ثبات جيد بالنسبة للاستبانة.

النتائج والمناقشة:

نتيجة السؤال الأول الذي ينص على: ما واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس حسب رأي أعضاء هيئة التدريس؟

لقياس واقع تطبيق أبعاد التنمية البشرية في جامعة القدس، قام الباحثان بحساب الانحرافات المعيارية وحساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة في البُعدين الأول والثاني. كما قاما بتحديد درجة كل بند والدرجة الكلية وفقًا لتصنيف المتوسطات السابقة في الجدول (2). والنتيجة موضحة في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة تقدير أفراد العينة لواقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس (البُعد الأول) مرتبة تنازلياً

	البُعد الأول: التطوير المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تتنوّع البرامج التدريبية لتشمل الجوانب المعرفية كافة.	3.40	0.55	متوسطة
2	يحظى الموظفون الجدد ببرامج تدريبية خاصة.	3.36	0.65	متوسطة
3	تُصمّم البرامج التدريبية في ضوء خطة عامة واضحة.	3.33	0.67	متوسطة
4	يحتاج الترّفع لمناصب جديدة اتباع برامج تدريبية محددة.	3.28	0.77	متوسطة
5	تتيح الجامعة مجالاً واسعاً للتعلّم المستمر على المستوى الفردي.	3.22	0.66	متوسطة
6	يشارك العاملون في بناء رؤية مشتركة لتطوير العمل.	2.89	0.81	متوسطة
7	تتيح الجامعة مجالاً واسعاً للتعلّم المستمر على	2.77	0.88	متوسطة

	البُعد الأول: التطوير المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	مستوى الفريق.			
8	تشجع الإدارة على مناقشة الأخطاء بشفافية.	2.59	0.72	ضعيفة
9	يتم ربط نتائج تقييم الأداء بالتقدم الوظيفي للعاملين.	2.54	0.67	ضعيفة
10	تهتم الجامعة بالتدريب على المهارات التكنولوجية المتطوّرة.	2.48	0.62	ضعيفة
	الكلي للبُعد الأول	**2.98**	0.7	**متوسطة**

يتضح من جدول (4) ارتفاع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات البُعد الأول لواقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس إذ تراوحت درجات المتوسطات بين المتوسطة والضعيفة. لبنود "تنوّع البرامج التدريبية" و "حصول الموظفين الجدد على برامج تدريبية" حصلت على درجات متوسطة، مما دل على اهتمام الجامعة بالبرامج التدريبية. ومن ناحية أخرى، فقد كانت درجات الفقرات المرتبطة بـ "ربط تقييم الأداء بالتقدم الوظيفي" و "الاهتمام بالمهارات التكنولوجية المتطورة" ضعيفة.

وكانت الدرجة الكلية للبُعد الأول متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبانحراف معياري يبلغ (0.7). وهذا يعكس أنّ أي عملية تطوير لابدّ أن تهتم بالجوانب التكنولوجية المتقدمة وتركز عليها، وأن تشجع الموظفين على تطوير مهاراتهم على المستويين الشخصي والجماعي. يُنصح بربط الترقيات بنتائج التقدم الوظيفي لتأكيد عملية التقدم والتحفيز لدى العاملين. والنتيجة موضحة في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة تقدير أفراد عينة البحث لواقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس (البُعد الثاني) مرتبة تنازلياً

	البُعد الثاني: الإبداع الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تقيم الجامعة باستمرار مسابقات إبداعية.	2.86	0.65	متوسطة
2	بيئة العمل الحالية تشجع على الإبداع.	2.82	0.67	متوسطة

	البُعد الثاني: الإبداع الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	تتسم سياسات الجامعة بالمرونة الكفيلة بتحفيز الإبداع.	2.78	0.69	متوسطة
4	تشجع الجامعة على العمل الجماعي الإبداعي.	2.73	0.70	متوسطة
5	تسعى الجامعة للكشف عن الأفراد المبدعين على مختلف المستويات.	2.71	0.66	متوسطة
6	يراعي نظام الترقيات الجوانب الإبداعية.	2.69	0.60	متوسطة
7	يسهم نظام الحوافز في زيادة الدافعية للعمل الإبداعي.	2.65	0.68	متوسطة
8	تفوض الجامعة العديد من الصلاحيات للمبدعين.	2.61	0.71	متوسطة
9	تطلب الإدارة حلول إبداعية للمشكلات.	2.58	0.70	ضعيفة
10	يتم تجريب الأفكار الإبداعية في جو من الحرية.	2.55	0.63	ضعيفة
	الكلي للبُعد الثاني	**2.69**	0.66	**متوسطة**
	الكلي للمحور الأول	**2.83**	0.68	**متوسطة**

ويظهر من جدول (5) ارتفاع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البُعد الثاني لواقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس، وتراوحت درجات المتوسطات من متوسطة إلى ضعيفة، وحصلت بنود الحلول الإبداعية للمشكلات الإدارية، وجو الحرية لتجريب الأفكار الإبداعية على درجات ضعيفة، وقد يعدّ هذا مؤشراً لاتباع الأساليب الإدارية التقليدية المعتمدة على الرأي الواحد، وعدم إفساح المجال للأفكار الجديدة، وبشكل عام كانت الدرجة الكلية للبُعد الثاني متوسطة بمتوسط حسابي (2.69) وبانحراف معياري (0.66)، وبالفعل لا يمكن السير على خطى التنمية دون البحث عن الكفاءات المبدعة، ودعمها وتشجيعها بتوفير بيئة عمل حافزة، وتفويض الصلاحيات للمبدعين، وإتاحة المجال لهم لتجريب أفكارهم الإبداعية، ولا ننسى الدور الذي تلعبه الحوافز ونظام الترقيات في دعم العمل الإبداعي، **أما الدرجة الكلية للمحور الأول فجاءت متوسطة** بمتوسط حسابي قدره (2.83)، ويمكن أن تُؤكد هذه النتيجة على ضرورة التماشي وملاحقة التطورات الجديدة، وإدخالها في العمل، إذ أن الأساليب الإدارية القديمة ما عادت تنفع مع المشكلات الحالية التي تحتاج إلى أفكار وأساليب إبداعية لحلها.

نتيجة السؤال الثاني الذي ينصّ على: ما مقومات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس حسب رؤية أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس ؟

بغرض الإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة على المحور الثاني، وتحديد درجة كل بند والدرجة الكلية بحسب تصنيف المتوسطات السابق في الجدول (2)، والنتيجة موضحة في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير أفراد عينة البحث لمقومات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس مرتبة تنازلياً

	مقومات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	وضع خطط عمل منظمة بعيدة عن العشوائية في تحقيق الأهداف.	3.25	0.67	متوسطة
2	تزود الجامعة العاملين بالثقافة المجتمعية التي يحتاجونها.	3.20	0.80	متوسطة
3	تطوير المهارات لتحسين مستويات الأداء للعاملين.	2.97	0.72	متوسطة
4	توفر الجامعة أساليب التقويم الذاتي للعاملين.	2.92	0.58	متوسطة
5	توفر الجامعة مكتبة إلكترونية رقمية متاح الرجوع إليها وقت الحاجة.	2.74	0.60	متوسطة
6	التحديد الدقيق لإمكانات العاملين لتسليمهم مهامًا تناسب إمكاناتهم.	2.70	0.78	متوسطة
7	الاهتمام بالجانب النفسي الاجتماعي للعاملين.	2.66	0.73	متوسطة
8	تثقيف العاملين بآخر التطورات على الصعيد المهني كل حسب اختصاصه.	2.59	0.68	ضعيفة
9	تتبنّى الجامعة أساليب التقويم الذاتي للعاملين عبر شبكة الانترنت.	2.49	0.69	ضعيفة
10	تفتح الجامعة قنوات مشتركة للتعاون مع المراكز البحثية عبر شبكة الانترنت.	2.34	0.75	ضعيفة
	الكلي	**2.78**	0.7	**متوسطة**

ويُبيّن جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود المحور الثاني: مقومات تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس، وأظهرت المتوسطات أن وجود مقومات التنمية البشرية كانت بدرجات من متوسطة إلى ضعيفة؛ **في حين كانت الدرجة الكلية متوسطة** بمتوسط حسابي (1.95)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن الأقسام الإدارية المسؤولة عن الموارد البشرية قد لا تقع ضمن نطاق صلاحياتها الكاملة توفير البنية التحتية والمقومات الكفيلة بتنمية الموارد البشرية بالجامعة، حيث أن توفير تلك المقومات يحتاج إلى رؤية متطورة، وخطط قريبة وبعيدة من جهات إدارية أعلى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (التويجري، 2022).

نتيجة السؤال الثالث والذي ينصّ على: ما المعوقات التي تحد من تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس تبعًا لرأي أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة البحث للمحور الثالث، وتحديد درجة كل بند والدرجة الكلية حسب تصنيف وترتيب المتوسطات السابق بالجدول (2)، والنتيجة موضحة في الجدول (7).

جدول (7).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير أفراد عينة البحث لمعوقات تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس مرتبة تنازلياً

	معوقات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الافتقار إلى العنصر البشري المدرب على إدارة الموارد البشرية.	3.43	0.58	عالية
2	نقص المهارات التكنولوجية لدى العاملين.	3.30	0.70	متوسطة
3	الافتقار إلى البرامج التدريبية في الجوانب التكنولوجية.	2.74	0.45	متوسطة
4	عدم وضوح معايير التقييم.	2.63	0.63	متوسطة
	الكلي	3.02	0.59	**متوسطة**

يظهر لنا من الجدول رقم (7) أن المعوقات المتعلقة بالنقص في العنصر والمورد البشري المدرب على إدارة الموارد البشرية تأتي بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي يبلغ (3.43) بدرجة عالية، مما يعني

أن الجهات الإدارية المسؤولة عن التنمية البشرية هي المسؤولة عن هذا الأمر، وقد يكون السبب في ذلك هيكلية قديمة لا تدعم مهام التنمية البشرية أو قد تكون لديها صلاحيات محدودة لتنفيذ إجراءات فعالة في هذا المجال؛ ويأتي بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، المعوقات المتعلقة بنقص المهارات التكنولوجية لدى العاملين بمتوسط حسابي قدره (3.30)، وكذلك المعوقات المرتبطة بالجوانب التكنولوجية بمتوسط حسابي (2.74). وهذا يشير إلى أن برامج التنمية البشرية يجب أن تأخذ في الاعتبار التقدم التكنولوجي، وتوظيفه في تطوير مهارات العمل وزيادة فعاليتها.

بشكل عام، كان وجود معوقات تنمية الموارد البشرية بمتوسط حسابي بلغ (3.02) بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو عاصي، 2021).

نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينصّ على: ما المقترحات لتفعيل تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس تبعًا لرأي أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث للمحور الرابع، وتحديد درجة كل بند حسب تصنيف وترتيب المتوسطات بالجدول (2)، والنتائج موضحة في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة تقدير أفراد العينة لمقترحات تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس مرتبة تنازلياً

	مقترحات لتفعيل تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	العمل على تأهيل كوادر متخصصة لاستلام مناصب إدارة الموارد البشرية.	4.56	0.58	عالية جداً
2	إيجاد نظام حوافز خاص بأصحاب الأفكار المبدعة.	4.53	0.70	عالية جداً
3	ضرورة اعتماد برامج "التدريب المستمر أثناء الخدمة" للعاملين.	3.46	0.45	عالية
4	توظيف الخبرات والتجارب السابقة بمواجهة التحديات المستقبلية.	3.30	0.71	متوسطة
5	مشاركة العاملين في بناء خطة العمل.	3.25	0.74	متوسطة
	الكلي	3.82	0.63	عالية

يتضح من الجدول (8) أن مقترح التأهيل الفائق للكوادر المتخصصة في إدارة الموارد البشرية جاء في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة قدرها (4.56). مما يؤكد أن نقص الكوادر بمجال إدارة الموارد البشرية يعدّ عائقًا رئيسًا. ثم يأتي بالمرتبة الثانية، اقتراح إنشاء نظام حوافز مخصص للأفكار المبدعة بدرجة عالية جداً (4.53). تُظهر هذه النتيجة أهمية تشجيع الافكار الإبداعية في تطوير برامج الموارد البشرية، وذلك من خلال ايجاد نظام وبرنامج حوافز تلبي احتياجات المبدعين وتُحفزهم على الابتكار. ويأتي بالمرتبة الثالثة اقتراح ضرورة تنفيذ برامج "التدريب المستمر أثناء الخدمة" للموظفين بدرجة عالية. يُبرز هذا التوجيه أهمية التطوير المستمر والتدريب على مهارات جديدة للعاملين في الجامعة، خاصة في ظل دورها البارز كمركز للتطوير المجتمعي.

بشكل عام، تعكس هذه الاقتراحات توجهات حيوية لتعزيز الموارد البشرية بالجامعة، وذلك بتعزيز التأهيل وتحفيز الإبداع وتطوير المهارات باستمرار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القرني، 2021).

نتيجة السؤال الخامس الذي ينصّ على: هل يوجد أثر لمتغيرات (عدد سنين الخبرة والجنس) في تحديد و اقع تنمية الموارد البشرية في جامعة القدس؟

ولأجل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ب والجدولان (9)، (10) يوضحان ذلك.

جدول (9).

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة والجنس

سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من (5) سنوات	23	47.25	1.86
من 5 إلى أقل من (10)	74	47.34	1.80
10 سنوات فأكثر.	173	47.36	1.73
الكلي		47.31	1.79

الجدول رقم (10).

نتائج تحليل التباين الثنائي بحسب متغير سنوات الخبرة والجنس.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة	القرار
الدرجات على الاستبانة	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.017	0.98	غير دال
	داخل المجموعات	174.55	54	3.23			

توضح نتائج جدول رقم (10) عدم وجود حيث بلغت قيمة (0.017)، بمستوى دلالة (0.05). فيما بين متوسط الإجابات لدى أفراد عينة البحث بتحديد واقع تطوير الموارد البشرية في جامعة القدس نسبة إلى تفاوت سنوات الخبرة. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن خبرات أفراد العينة قد تكون متشابهة فيما يتعلق ببرامج تطوير المهارات، وربما لم يشاركوا في دورات خاصة تتناسب مع سنوات خبرتهم أو مستوى الخبرة في المجال. هذه النتيجة تشير إلى ضرورة أخذ عدة متغيرات في اعتبار عمليات تطوير الموارد البشرية، بما في ذلك تقدير سنوات الخبرة. وتتفق نتائج جدول (10) مع دراسة القرني (2021).

كما قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس، وللتأكد من دلالة ومعنوية الفروق في المتوسطات تم تطبيق اختبار (T-test)، كما تبيّن في جدول (11).

الجدول (11).

نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات درجات العينة وفق متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	195	47.18	2.01	0.51	0.61	غير دال
أنثى	75	47.42	1.61			
الكلي	270	47.3	1.81			

يوضح جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد العينة بتحديد واقع تنمية الموارد البشرية بجامعة القدس وفق متغير الجنس ذكوراً وإناثاً، ويمكن عزو ذلك

إلى عدم خضوع أحد الجنسين إلى برامج تنمية مهنية مختلفة عن الأخر بما يؤثر على نتائج تقديرهم للواقع بناءً على الخبرة الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الغفيلي، 2023).

مقترحات البحث:

من خلال نتائج البحث توصل الباحثان للمقترحات الآتية:

- ضرورة تحقيق الفائدة من التقنيات الجديدة في علم الموارد البشرية ومواكبتها لتطوير مهارات العاملين.
- إعادة النظر بأنظمة الترقي والحوافز لتشمل معايير مدى التقدم الوظيفي ووجود الجوانب الإبداعية.
- تصميم برامج تدريبية تكون شاملة للجوانب التقانة الحديثة، ضامنة لفرص التعلّم المستمر للعاملين بخيارات مرنة بعيداً عن القوالب الجاهزة، وتنطلق من احتياجات تدريبية حقيقية للعاملين.
- رعاية الكفاءات المبدعة في الجامعة، وتوفير بيئة العمل المرنة المشجعة على الإبداع، وتفويضهم بمزيد من الصلاحيات، وإتاحة الفرص أمامهم لتجريب حلولهم الإبداعية في العمل.
- الاهتمام بإيجاد المقومات المهمة والأساسية اللازمة لعملية التنمية البشرية، بإكساب العاملين مهارات التقويم الذاتي، ومهارات التعلّم المستمر، والاهتمام بالجوانب النفس اجتماعية للعاملين التي تلعب دوراً كبيراً في تنميتهم.
- وضع خطة إجرائية تطبيقية مرحلية بعيدة المدى للتغلب على معوقات التنمية البشرية، وتبدأ بإعداد كوارد إدارية على قدر واسع من الخبرة والاطلاع، وتسليمها مهام أقسام التنمية البشرية في الجامعة، ومن الضروري أن تُبنى هذه الخطة على أساس تكنولوجي متطوّر يوفر للعاملين كل ما يحتاجونه من معلومات ومهارات تقنية تخدم عملهم.
- يجب أن تراعي برامج التنمية البشرية خصوصية المؤسسة الجامعية لأنها تضمن فئات متعددة من العاملين من إداريين ومن أعضاء هيئة تعليم وتدريس، كذلك وجوب الأخذ بالاعتبار متغيري سنوات الخبرة، والجنس في إعداد برامج التنمية البشرية.

- القيام بأبحاث ودراسات أخرى تشمل جوانب أخرى للتنمية البشرية بالجامعات، وتدرس متغيّر أو متغيرات جديدة.

المراجع باللغة العربية والانكليزية

أولا: المراجع باللغة العربية

أبو عاصي، هشام (2021). "*استراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة الجامعية في تنمية الموارد البشرية بجامعة المجمعة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة*". *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، المجلد (29)، العدد (1)، ص 80-137.

أحمد، غدي (2019). "*معوقات إدارة الموارد البشرية بجامعة الفيوم*". *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، العدد (13)، الجزء (2)، مصر.

آل حجراف، عايض (2019). "*تصور متقرح لتطوير إدارة الموارد البشرية بالتعليم الجامعي السعودي في ضوء الخطط التنموية ورؤية (2030)*. *مجلة العلوم التربوية السعودية*، المجلد (2)، العدد (3)، ص 294- 351.

التويجري، أريج (2022). "دور إدارة الموارد البشرية في تنمية المهارات القيادية لدى القادة الإداريين في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (46)، الجزء (3)، ص 301- 350.

جابر، علاء (2015). "*واقع إدارة الموارد البشرية وفق النموذج الأوروبي للتميز في القطاع الحكومي الفلسطيني وسبل تطويره*". [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، برنامج الماجستير في القيادة والإدارة، غزة، فلسطين.

الحماد، بدور. (2018م). "*واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية في جامعة الأمير سلطان بمدينة الرياض*". بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الروقي، مطلق، الشريف، طلال (2019). "*واقع الممارسات القيادية والإدارية في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، كلية التربية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية، المجلد (8)، العدد (8)، ص 151- 183.

سالم، غادة (2022): " *عناصر التنمية البشرية والمعوقات الخاصة بها*"، موقع قدرات/ https://www.qodraat.com تم استرجاعه بتاريخ 2024/2/2.

الطائي، يوسف. العبادي، هاشم (٢٠١٥م). "*إدارة الموارد البشرية قضايا معاصرة في الفكر الإداري*". عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، أشرف (2021م). "*واقع ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم في تنمية الموارد البشرية في جامعة تبوك في ضوء رؤية المملكة 2030م*". *مجلة التربية*، المجلد (2)، المملكة العربية السعودية.

العلواني، صليحة. كبابي، تسعديت (2015). "*معوقات إدارة الموارد البشرية وتأثيرها على فعالية المؤسسة الجزائرية*". مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة أكلي محند أولحاج، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر.

العمري، نجلاء (2021). " *واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر منسوبيها*". كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الغفيلي، مشاعل (2023). "*تنمية الموارد البشرية وأثرها على أداء الأفراد في الجامعات*"، *المجلة العربية للإدارة*، المجلد (43)، العدد (2).

القرني، حسن (2021). "*تصور مقترح لتفعيل دور القيادات الأكاديمية في تنمية الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*". *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد (37)، العدد (7)، ص 166-200.

كامل، هشام (2012). "*تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إعادة الهندسة*". [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بني سويف، مصر.

المحمدي، سعد (٢٠١٩م). "*إدارة الموارد البشرية رؤية استراتيجية ومنهجية متكاملة*". عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

معوض، فاطمة (2014). "*متطلبات تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات المصرية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي ومتغيرات العصر*". *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها ،25(98).

Arabic References

Abū ʿĀṣī, Hishām (2021). "istirātījīyah muqtaraḥah li-tafʿīl Dawr al-Qiyādah al-Jāmiʿīyah fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah bi-Jāmiʿat al-Majmaʿah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-thawrah al-Ṣināʿīyah al-rābiʿah". Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, al-mujallad (29), al-ʿadad (1), Ṣ Ṣ 80-137.

Aḥmad, Ghadī (2019). "Muʿawwiqāt Idārat al-mawārid al-basharīyah bi-Jāmiʿat al-Fayyūm". Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, al-ʿadad (13), al-juz' (2), Miṣr.

Āl ḥjrāf, ʿĀyiḍ (2019). "Taṣawwur mtqrḥ li-taṭwīr Idārat al-mawārid al-basharīyah bi-al-taʿlīm al-Jāmiʿī al-Saʿūdī fī ḍaw' al-Khiṭaṭ al-tanmawīyah wa-ru'yah (2030). Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah al-Saʿūdīyah, al-mujallad (2), al-ʿadad (3), Ṣ Ṣ 294-351.

al-Tuwayjirī, Arīj (2022). "Dawr Idārat al-mawārid al-basharīyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-qiyādīyah ladá al-qādah al-idārīyīn fī Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, al-ʿadad (46), al-juz' (3), Ṣ Ṣ 301-350.

Jābir, ʿAlā' (2015). "wāqiʿ Idārat al-mawārid al-basharīyah wafqa al-namūdhaj al-Ūrūbbī lltmyz fī al-qiṭāʿ al-ḥukūmī al-Filasṭīnī wa-subul taṭwīrih". Risālat mājistīr, Jāmiʿat al-Aqṣá, Akādīmīyat al-Idārah wa-al-siyāsah lil-Dirāsāt al-ʿUlyā, Barnāmaj al-mājistīr fī al-Qiyādah wa-al-idārah, Ghazzah, Filasṭīn.

al-Ḥammād, Budūr. (2018m). "wāqiʿ mumārasāt Idārat al-mawārid al-basharīyah fī Jāmiʿat al-Amīr Sulṭān bi-madīnat al-Riyāḍ". baḥth takmīlī li-nayl darajat al-mājistīr fī al-Idārah wa-al-takhṭīṭ al-tarbawī, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah : al-Riyāḍ.

al-Rūqī, Muṭlaq, al-Sharīf, Ṭalāl (2019). "wāqiʿ al-mumārasāt al-qiyādīyah wa-al-idārīyah fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah al-nāshiʾah. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Shaqrāʾ, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, al-mujallad (8), al-ʿadad (8), Ṣ Ṣ 151-183.

ālim, Ghādah (2022) : "ʿAnāṣir al-tanmiyah al-basharīyah wa-al-muʿawwiqāt al-khāṣṣah bi-hā", Mawqiʿ qudrāt / https : / / www. qodraat. com tamma astrjāʿh bi-tārīkh 2/2 / 2024.

al-Ṭāʾī, Yūsuf. al-ʿAbbādī, Hāshim (2015m). "Idārat ālmwārd al-basharīyah Qaḍāyā muʿāṣirah fī al-Fikr al-idārī". ʿAmmān : Dār Ṣafāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Abd al-Majīd, Ashraf (2021m). "wāqiʿ mumārasāt ruʾasāʾ al-aqsām al-Akādīmīyah lʾdwārhm fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah fī Jāmiʿat Tabūk fī ḍawʾ ruʾyah al-Mamlakah 2030m". Majallat al-Tarbiyah, al-mujallad (2), al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-ʿAlwānī, Ṣulayḥah. kbāby, Tasʿidīt (2015). "Muʿawwiqāt Idārat al-mawārid al-basharīyah wa-taʾthīruhā ʿalá faʿālīyat al-Muʾassasah al-Jazāʾirīyah". Mudhakkirah muqaddimah li-nayl shahādat almāstr fī ʿilm al-ijtimāʿ tanẓīm wa-ʿamal, Jāmiʿat akly Muḥannad Ūlḥājj, Kullīyat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah wa-al-insānīyah, Qism al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, al-Jazāʾir.

al-ʿUmarī, Najlāʾ (2021). "wāqiʿ al-Idārah al-ʿĀmmah lil-mawārid al-basharīyah fī Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah min wijhat naẓar mnswbyhā". Kullīyat al-Tarbiyah, Qism al-Idārah wa-al-takhṭīṭ al-tarbawī, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

al-Ghufaylī, Mashāʿil (2023). "Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah wa-atharuhā ʿalá adāʾ al-afrād fī al-jāmiʿāt", al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Idārah, al-mujallad (43), al-ʿadad (2).

al-Quranī, Ḥasan (2021). "Taṣawwur muqtaraḥ li-tafʿīl Dawr al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Asyūṭ, al-mujallad (37), al-ʿadad (7), Ṣ Ṣ 166-200.

Kāmil, Hishām (2012). "taṭwīr Idārat al-mawārid al-basharīyah bi-al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī ḍawʾ madkhal iʿādat al-Handasah". Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmiʿat Banī Suwayf, Miṣr.

al-Muḥammadī, Saʿd (2019m). "Idārat ālmwārd al-basharīyah ruʾyah istirātījīyah wa-manhajīyah mutakāmilah". ʿAmmān : Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Muʿawwaḍ, Fāṭimah (2014). "Mutaṭallabāt taṭwīr Idārat al-mawārid al-basharīyah bi-al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī ḍaw' al-Fikr al-idārī al-Islāmī wa-mutaghayyirāt al-ʿaṣr". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat *Banhā.25(98)*.

ثانياَ: المراجع الأنكليزية

Afiouni, Fida. (2017). Human Resource Management and knowledge Management: A Road Map Toward Improving Organizational Performance, Journal of Business, 11(2), 124-130.

Emeribe, Kelechi. (2020). Human Resource Management Variables and Academic Staff Job Effectiveness in the University of Calabar, Cross River State, Nigeria.

Kepha, A. O. (2015). Influence of Human Resource Management Practices on the Performance of Employees in Research Institutes in Kenya (Doctoral dissertation).

Ndudzo، Daniel،(2013). Best Practices In Human Resources Management، Lessons from The Zimbabwe Open University.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 07/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 13/ 08/ 2024م

درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين

أسيل سعيد جبرين الحسنات*
aseel2002.2020@gmail.com

مياسة يوسف محمد القطب**
q.mayyasa@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، ودراسة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة توافر هذه المهارات تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تكونت من (84) معلماً ومعلمة، فيما تمثلت الأداة بالاستبانة. توصلت الباحثتان إلى نتائج أهمها؛ أن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى العينة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.95)، إذ حصل المجال التقني على أعلى متوسط حسابي، يليه المجال العملي، ومن ثم المجال الإبداعي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: القيادة، مهارات المستقبل، المدارس الحكومية.

* طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس.

** طالبة دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية- عمادة الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة القدس.

للاقتباس: الحسنات، أسيل سعيد جبرين؛ القطب، مياسة يوسف محمد. (2024). درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 258-289.

© 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.v6i3.2140

OPEN ACCESS
Received: 07-07-2024
Accepted: 13-08-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Availability Level of Future Leadership Skills among Public School Principals in Bethlehem city in Palestine

Aseel Saeed Gabreen Alhasanat*
aseel2002.2020@gmail.com

Mayasah Yousef Mohamed Alqotb**
q.mayyasa@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify to what extent future leadership skills are available among public school principals in Bethlehem city, Palestine from the point of view of the teachers working with them. It also sought to find out whether there are statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) in the availability of such skills attributed to gender, educational qualification, and years of experience. The analytical descriptive approach was used. A simple random sample of (84) male and female teachers was selected. The tool of the study was a questionnaire. The key results showed that the availability extent of future leadership skills was moderate, with a (2.95) average. The technical field scored the highest arithmetic average, followed by practical field, and then the creative field. Additionally, there were no statistically significant differences in the degree of availability of future leadership skills among government school principals in the city of Bethlehem in Palestine from the point of view of the teachers working with them based on the variables of gender, academic qualification, and years of experience.

Keywords: Leadership, Future skills, Public Schools.

* Ph.D. Candidate in Educational Leadership & Administration - Postgraduate Studies Deanship – College of Education- Al-Quds University

** Ph.D. Candidate in Educational Leadership & Administration - Postgraduate Studies Deanship – College of Education- Al-Quds University.

Cite this article as:: Alhasanat, Aseel Saeed Gabreen. & Alqotb, Mayasah Yousef Mohamed. (2024). Availability Level of Future Leadership Skills among Public School Principals in Bethlehem city in Palestine. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 258-289

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2140

المقدمة

أسهمت الثورة المعرفية والتقنية الكبيرة والمتسارعة إلى إعادة النظر في النهج التقليدي المستخدم في الإدارة، مما أدى إلى التحول السريع في النظرة إلى استثمار هذا التطور في تطوير العمل الإداري في المؤسسات والمنظمات المختلفة، وهنا لا يمكن الاستغناء عن استشراف المستقبل لتحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسات بمختلف أنواعها ومنها التعليمية، فمن خلال تبني هذا المفهوم، تسعى الدول إلى الإبداع والتطور المستدام، وتعزيز التنافسية وتحقيق التقدم؛ فاستشراف المستقبل أداة قوية للتخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات الرشيدة التي تعكس تطلعات المجتمع وتلبي احتياجاتها المستقبلية.

وتؤكد حسن (2021) في هذا الجانب إلى ضرورة أن تعد الحكومات شعوبها لمواكبة هذه التغييرات بتغيير وظائف مؤسساتها بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها، وعلى رأس هذه المؤسسات تأتي المؤسسات التربوية لما لها من تأثير كبير على تشكيل سلوك الأفراد وفكرهم؛ فالمؤسسة التربوية مفتاح التقدم. ويرى كني (2004) أن مدير المدرسة أساس التغيير والتطوير، كونه العنصر الأساسي لتنفيذ هذا التحول والتغيير من أجل تحقيق مدرسة المستقبل التي تطمح إليه بإدارته المتميزة الفاعلة المطورة.

وتتخذ الإدارة المدرسية دوراً حيوياً في توجيه الفاعلين في الميدان التربوي، إذ تقوم بوضع الخطط والاستراتيجيات وتوجيه الجهود لتحقيق الأهداف، وتنفيذ السياسات التعليمية، وتلعب دورًا حاسمًا في تطوير شخصية الطلاب في جوانب متعددة، سواء كانت عقلية أو وجدانية أو جسمية (العبري، 2010). وفي ذات السياق تسهم الإدارة المدرسية في بناء المجتمع، وتقوم بفتح قنوات فعّالة للاتصال مع مؤسسات التعليم الأخرى في المجتمع، وتشجع عملية تطوير التفكير الابتكاري لدى المعلمين والطلاب وتدعمه، وتعزز القدرة على التقويم الذاتي واستخدام التفكير العلمي لحل التحديات داخل أسوار المدرسة وخارجها.

وعليه فرض التحول إلى العالم الجديد العديد من المهارات التي تساعد مدير المدرسة في تحقيق الأهداف المرصودة، والوصول إلى أفضل النتائج الممكنة (سكيك، 2008)، لذلك تعد مسألة إعداد القادة للمستقبل ضرورة أساسية، تحديداً في ضوء الدراسات والنظريات التي تؤكد على قدرة الأفراد على تطوير مهاراتهم القيادية (طرخان، 2004).

إن أهم المهارات الأساسية لمدير مدرسة المستقبل تشمل: مهارات القيادة الفعالة لجعل الناس تتبع القائد وتفعل - بكل رغبة - ما يريده منهم، هم الذين يجمعون بين عنصر المحبة والطاعة من قبل الآخرين، بالإضافة إلى الكفاءة الوظيفية في آن واحد، ومهارات إدارة الوقت (الدمنهوري، 2009)، ووفقًا لعبيدات (2007) فإن تحسين مهارات إدارة الوقت واتخاذ القرار هي مهارات أساسية للقيادة الفعالة؛ فتسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الوظيفي وزيادة الإنتاجية.

وتشير الباحثتان إلى وجود عدة أبعاد لتصنيف مهارات المستقبل ضمنها، والتي يزخر بها الأدب التربوي وكذلك الدراسات السابقة؛ ومنها تصنيف (Ehlers and Kellerman, 2019) هذه المهارات إلى ستة عشر مهارة من مهارات المستقبل وهي :المهارات الذاتية؛ وتشمل: مهارة الذات، ومهارة المبادرة، ومهارة إدارة الذات، ومهارة الدافعية للتحقق، ومهارة خفة الحركة الشخصية، ومهارة كفاءة التعلم المستقلة، ومهارة الكفاءة الذاتية. أيضا، المهارات الموضوعية وتشمل: مهارة الرشاقة، ومهارة الإبداع، ومهارة التسامح دون سبب، ومهارة معرفة القراءة والكتابة الرقمية، ومهارة القدرة على التفكير. أما المهارات الاجتماعية فتشمل: مهارة الشعور والإحساس، ومهارة العقلية المستقبلية، مهارة التعاون، ومهارة كفاءة التواصل. وبحسب منظمة العمل الدولية (2021) هناك المهارات الأساسية غير التقنية كالاجتماعية والعاطفية، والمهارات الرقمية الأساسية والمهارات الخضراء كالتعاون والتخطيط والتنظيم وإدارة المسار المهني.

تؤكد الباحثتان أن تكثيف الجهود لتهيئة مديري المدارس ورفع مستوى جاهزيتهم للتكيف والمستجدات المعاصرة - من خلال إكسابهم مهارات المستقبل- هي خطوة في غاية الأهمية لبقاء هذه المؤسسات التربوية منافسة بتعاظم دورها في إيجاد الفرد المنتج المبدع الفاعل محور العملية التعليمية وغايتها.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثتين في الميدان التربوي وعملهما كمعلمتي مدرسة لعدة سنوات، فقد لاحظتا تغيراً في طبيعة ونوعية المهام المطلوبة من المعلم والطالب والمدير على حد سواء، وجاء ذلك انعكاساً لضرورة التحول السريع لمواكبة المستجدات على الصعيدين المعرفي والتقني بدءاً من اعتماد السجلات الإلكترونية كسجلات حضور الطلاب، وسجلات العلامات، وسجلات التحضير، ومروراً بإلزام استخدام التعلم عن بعد ولا سيما إثر جائحة كورونا، ومن ذلك أيضاً الحاجة الماسة

لاستخدام الأجهزة والأدوات والبرامج الأكثر تطوراً تماشياً مع المتطلبات في كل مرة، ولا سيما ونحن نشهد - الآن - ثورة التحول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وهنا برزت الحاجة الجليّة إلى إكساب المدير مهارات المستقبل في القيادة التي تؤدي إلى تكيّفه السريع والفعال مع التطورات الطبيعية أو الطارئة، وايماناً من الباحثتين بأهمية الدور القيادي للمدير وهو الأكثر تأثيراً في الدعوة للتوجه نحو التغيير المطلوب داخل المدرسة وخارجها. وعلى الصعيد الأوسع لمست الباحثتان الحاجة إلى مواجهة التحديات والمخاطر التربوية، وهذا ما أكّده محمد (2007، 836) بقوله: "ما زال التعليم (عربياً) يعتمد على ثقافة الذاكرة ومحتواه غير قادر على ملاحقة المعارف، وانتشار الأمية، والتخلف العلمي، والبطالة بين الخريجين، وضعف مخرجات النظام التعليمي والضعف الشديد في اللغة العربية اللغة القومية التي لها صلة مباشرة بفقدان الهوية".

كذلك جاءت هذه الدراسة استجابةً لتوصيات دراسات سابقة كدراسة (الغرير وآخرون، 2022)، ودراسة (صيام،2017)، التي دعت إلى مزيد من الأبحاث حول استشراف المستقبل وضرورة إكساب الأفراد - لا سيما القيادات الإدارية - مهارات التحول نحو المستقبل المنشود على النحو الأمثل.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مدى توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الآتي:

ما درجة تو افر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين؟

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تعزى لمتغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم.

2- فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، وهو الكشف عن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم كما يراها المعلمون، وتنقسم الأهمية الى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية كما يأتي:

- الأهمية النظرية، تكمن في إضافة دراسة جديدة للأدب التربوي، إذ لا يوجد دراسة (بحدود علم الباحثتين) تبحث في مدى توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى المديرين في المدارس الحكومية لمدينة بيت لحم.
- الأهمية التطبيقية، تكمن في كونها تفيد المديرين بشكل مباشر في تطبيق جملة من مهارات المستقبل في القيادة التي أوضحتها الدراسة، وذلك لرفع مستوى كفاءتهم وجهوزيتهم للمشاركة الفاعلة في التحول نحو مدارس المستقبل. ومن ثم ترقى بدور كل من المعلمين والطلاب كانعكاس للدور الجديد للإدارة المدرسية. أيضاً، تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في إعطاء مؤشرات واقعية حول مدى توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى المديرين، وبالتالي بناء الخطط التطويرية لرفع مستوى الأداء باتجاه التنمية المستدامة.

حدود الدراسة

- حدود موضوعية: متمثلة في تقدير درجة توافر مهارات القيادة في المستقبل، وبحسب فقرات الأداة المستخدمة.

- حدود زمانية: تقتصر الدراسة على العام الأكاديمي 2023-2024.
- حدود مكانية: مدارس مدينة بيت لحم الحكومية في فلسطين.
- حدود بشرية: متمثلة في مديري ومعلمي المدارس الحكومية.

محددات البحث

قامت الباحثتان بإجراء دراستهما إبّان العدوان الإسرائيلي (في السابع من أكتوبر للعام 2023م) على قطاع غزة وتداعيات ذلك على جميع المحافظات الفلسطينية. مما شكّل لهما صعوبة في جمع البيانات والتواصل.

المصطلحات:

- **القيادة Leadership**: "عملية يقوم بها القائد بالتوجيه أو التأثير في أفكار ومشاعر آخرين أو سلوكهم من أجل تحقيق هدف معين يرغب القائد في تحقيقه، ويكون مسؤولاً عن تنسيق نشاطات أفراد المجموعة التي يقودها في تحقيق أهدافها" (عبد الحميد، 1994، 21). وتعرف الباحثتان القيادة إجرائياً بأنها الخطوات العملية التي تمثل تأثير القائد في مرؤوسيه باتجاه تحقيق الأهداف.

- **مهارات المستقبل:Future skills** "استكشاف منهجي لما يمكن أن يكون عليه مستقبل بعض القضايا والمشكلات المعاصرة وذلك اعتمادا على دراسة علمية منظمة شاملة لمختلف تلك القضايا التي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل"(معبد، 2019، 580).

وتعرف الباحثتان مهارات المستقبل إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات التقنية والإبداعية والحياتية التي لا بد من أن يمتلكها مديرو المدارس ليستطيعوا قيادة مدارسهم نحو مواكبة تغييرات العصر والتحول بمرونة للتكيف مع متطلبات المستقبل، والتي تم قياسها من خلال الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

- **المدارس الحكومية:** هي المدارس التي تمولها الحكومة وتديرها، وقد تناولت الدراسة مدارس مدينة بيت لحم التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي تقع في مدينة بيت لحم في فلسطين، وتشمل المدارس الأساسية والثانوية.

الإطار النظري

بدأ تطبيق مدرسة المستقبل في العديد من الدول المتقدمة باستخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وماليزيا، وفرنسا (الشندودية، 2016). وهي المهارات التي تمكن صاحبها من التفاعل والتعامل مع تغييرات وتطورات الحياة للقرن الحادي والعشرين (الناجم ، كما ورد في الذهلي والشكيلي والفواعير، 2022). وهذه المهارات ستساعد على رفع التحديات وإعداد الناس من أجل مستقبل العمل مؤكدة أن الوظائف أصبحت بدرجة أكبر متعددة التخصصات وكثيفة المهارات وموجهة نحو الابتكار، وبالتالي الحاجة إلى مزيج من المهارات، بحسب منظمة العمل الدولية (2021).

تم ترتيب مهارات المستقبل في القيادة وفق الخطوط العريضة للمهارات المستقبلية المدرجة من قبل المنتدى الاقتصادي العالمي، والبنك الدولي، والدراسات الاستقصائية الإقليمية، ووفقاً لاستطلاعات ومقابلات مع قادة الأعمال في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وقد أكدوا بالإجماع تقريباً على أهمية التعاون، والقدرة على العمل في فرق، والتواصل عبر الحدود، ومن المثير للاهتمام ملاحظة قائمة "الأولوية" لقادة الأعمال الإماراتيين عندما يتعلق الأمر بالمهارات المستقبلية، فالتركيز على العمل مع الآخرين، والتعاون، والتواصل عبر الحدود، وامتلاك مستوى جيد للغة الإنجليزية هو انعكاس مباشر للنموذج الاقتصادي القائم في الإمارات العربية المتحدة. ومن خلال دراسة قائمة المهارات المستقبلية التي أعدها المنتدى الاقتصادي العالمي، وتوقعات النمو في دولة الإمارات العربية المتحدة، ورأي قادة الأعمال. وآراء فريق من الخبراء الإقليميين، تقدم القائمة التالية بالمهارات المستقبلية ذات الأولوية للعمل:1- حل المشاكل المعقدة 2- التفكير النقدي 3- الإبداع 4- إدارة الأفراد 5- التنسيق مع الآخرين.

(المجلس الثقافي البريطاني، 2017)

وفي تقرير الحملة العربية للتعليم للجميع (2020) الذي يتضمن توجهات مستقبل التعليم في المنطقة العربية-بناء المستقبل 2020-2050، تطرّق المشاركون إلى العناصر المهمة الآتية: التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية، وإعطاء حرية اتخاذ القرارات، ضرورة أن يكون المدير قائداً ولديه رؤية مستقبلية، ويكون قادراً على حشد الطاقات والإمكانيات حولها، وهو مدير ملهم يقدم بدائل ديناميكية وعملية للمعلمين والمتعلمين، ويقود نجاحاتهم ويبرمجها على أرض الواقع، إنه مدير يعمل

على إحداث التغيير المراد بطريقة سلسة، وبمشاركة الجميع. وهو يعمل ضمن فريقه ويقوده لتحقيق النجاحات المتوالية، مدير قادر على التطوير والتعامل مع التقنية الحديثة.

وبناءً على ما سبق عرضه لمهارات المستقبل في القيادة، ارتأت الباحثتان تقسيم هذه المهارات إلى: مهارات تقنية، ومهارات ابداعية، ومهارات عملية، المهارات التقنية؛ أهمها: القدرة على التعامل مع الأجهزة والأدوات والبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي، ومواكبة المستجدات المعاصرة. والمهارات الإبداعية؛ أهمها: تشجيع توليد الأفكار الإبداعية، والقدرة على التعامل بمرونة مع المتغيرات، تطوير بيئة محفزة على الابداع، القدرة على تحليل الأحداث لمعرفة أبعادها المستقبلية. والمهارات العملية؛ أهمها: التفكير الناقد، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، والعمل التعاوني، وحشد الطاقات حول رؤيته المستقبلية، والقدرة على قيادة التغيير.

مدرسة المستقبل ودور القيادة الإدارية فيها: يبرز دور القيادة الإدارية في تحقيق رسالة مدرسة المستقبل، من خلال فهم طبيعة العمل المدرسي في مدرسة المستقبل وإدراكه ، والدقة والسرعة في رصد المتغيرات الخارجية وفهم أثرها المحتمل على المدرسة، وخلق بيئة تعليمية محفزة، وتشجيع الإبداع والمبادرات في المدرسة، واستثمار المعلومات لتعزيز التطوير المستمر، كذلك التميز في التعامل مع الأزمات، والسعي المستمر نحو التطوير المدرسي، أيضاً للقائد هنا القدرة على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والقدرة على التطور المستمر للذات والآخرين، والقدرة على إقامة علاقات مجتمعية فاعلة (محمد، 2007).

خصائص قائد المستقبل

يورد الرشيدي وآخرون (2018) جملة من الخصائص تعين هذا القائد على القيام بالأدوار المتوقعة منه: يبرز قائد المستقبل رعايته للآخرين مع إصراره على تحقيق الأهداف، كما يتمتع بمهارات اتصال ممتازة، ويظهر كمفاوض ذكي وفعّال، لديه لمحة وذكاء حاد. يتسم بروح مرحة، ويكون رابط الجأش في الأزمات، يمتلك وعياً ذاتياً بقوته في التأثير على الآخرين. يركز على المستقبل ويستقطب الآخرين لدعم رؤيته، ويتميز بالتزامه بالقيم مثل المصداقية وضبط النفس والاستقامة، ويمتنع عن المحسوبية والتحيز، ويعامل الناس بعدالة، بالإضافة إلى التواضع والثقة في الذات والاستقلالية والتوجه نحو الفريق، إنساني ومجازف، ويميل نحو المنافسة، المبادأة والابداع، وتحفيز الآخرين وإثارة حماستهم.

أهمية مهارات المستقبل:

تتجلى أهمية مهارات المستقبل في عدة مستويات؛ اجتماعية، واقتصادية، وسياسية. ففي الجانب الاجتماعي ليكون المتعلمون قادرين على التفاعل مع المحيط بهم لتحقيق الانسجام والتفاعل مع المستجدات الاجتماعية. ومن الناحية الاقتصادية لتزويد الأفراد بالمهارات اللازمة لسوق العمل لتحقيق التنمية المستدامة. كما أن بعض المهارات مهمة من الناحية السياسية للدول التي تنشد الاستقرار والسلام(وزارة التربية والتعليم-الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل، 2021). وبالتالي إعداد المواطن الصالح القادر على التكيف مع الظروف من حوله من حيث الحوار والتفاوض، واتخاذ القرار. والتواصل، وغيرها (وزارة التربية والتعليم،2021). وترى الباحثتان أن هذا هو الهدف الأسمى وراء السعي لنشر مهارات المستقبل لدى جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية وهو اعداد المواطن الصالح المنتج والمحافظة على استمرارية عطائه.

فوائد تنمية مهارات المستقبل في الميدان التربوي

هناك جملة من الفوائد تضم التوسع في معارف المديرين مما يحتاج إليه المجتمع المعاصر، وخلق كادر إداري يعمل على دفع الاقتصاد القومي للأمام، وهنا تغدو القيادات الإدارية أكثر ايماناً بأهمية التدريب والتطوير. أيضاً، إن مشاريع تنمية مهارات المديرين واعتماد أساليب تقويمية متطورة تزيد من حماس هذه القيادات (الرشيدي وآخرون،2018). لمهارات استشراف المستقبل مردودات مباشرة وغير مباشرة؛ ترسيخ القيم الإيجابية للمشاركة في صناعة المستقبل التربوي، وتوفير المعلومات التي يمكن الاستعانة بها في تحديد الخيارات المستقبلية، وللاستفادة المثلى من الموارد والطاقات المتوافرة. وتوجيه إدراك العاملين التربويين إلى أن التغيير يحتاج إلى وقت طويل، ويحتاج إلى الإعداد له بصورة جيدة، وتنمية الوعي بأبعاد استشراف المستقبل، ويساعد في تكوين رؤية واضحة للمستقبل (الغرير وآخرون، 2022).

من التجارب الرائدة للقيادة من أجل المستقبل

ابتكرت الأونروا "برنامج القيادة من أجل المستقبل" لإصلاح التعليم، فهدف برنامجها للتطوير المهني لمديري المدارس إلى تحدي التفكير الشائع حول الأدوار والمسؤوليات، وكذلك تعزيز قيادة التغيير وإدارته على مستوى المدرسة والغرفة الصفية. والمجالات التي يركز عليها محتوى برنامج القيادة من أجل المستقبل هي: مجال كن قائداً ويشمل (القيادة مقابل الإدارة، القيادة بهدف

معنوي، الأخلاق، وضع الرؤية، دور مدير المدرسة القائد، التفكير والتخطيط)، ويشمل أيضاً مجال قيادة الفريق، ومجال تحسين التعليم والتعلم، ومجال تقييم وإدارة أداء الموظفين، ومجال تطوير المجتمع. ولكل من العناوين السابقة يوجد مواد دراسية تم بناءها وتوفيرها على الموقع الإلكتروني للأونروا صفحة رئيسية لبرنامج القيادة من أجل المستقبل يمكن من خلالها الوصول إلى مصادر إلكترونية إضافية. (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، 2013).

دراسات سابقة

هدفت دراسة البوسعيدي (2011) إلى تعرف واقع الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، تم استخدام الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (156) مديراً. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الكفايات الإدارية لدى العينة تراوح بين درجة كبيرة، ودرجة متوسطة، كما خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، وتوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح فئة الدبلوم العالي فأعلى. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة في جميع مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة أبو مر (2015) التعرف إلى أثر تطبيق برنامج القيادة من أجل المستقبل على تحسين المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، ووزعت الاستبانة بطريقة الحصر الشامل على 39 مديراً في منطقة رفح التعليمية. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً وذو دلالة إحصائية لتطبيق برنامج القيادة من أجل المستقبل على تحسين المهارات القيادية لدى مديري المدارس. كذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والفئة العمرية وسنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على المؤهل العلمي ولصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا.

وجاءت دراسة صيام (2017) للتعرف إلى فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، واتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتين لجمع البيانات. كوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة البالغ عددهم (134) مديراً ومديرة، وجميع منسقي الوحدات الاستراتيجية البالغ عددهم (47). وتمثّلت أهم النتائج في أن درجة فاعلية برنامج القيادة من أجل

المستقبل جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وأن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لقيادة التغيير جاءت أيضاً بدرجة موافقة كبيرة، وخلصت أيضاً إلى وجود علاقة طردية قوية دالة إحصائياً بين فعالية برنامج القيادية من أجل المستقبل وممارسة المديرين لقيادة التغيير.

وأجرى حرب والدعجة (2018) دراسة لتعرف درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن لمهارات برنامج القيادة من أجل المستقبل والتحديات التي تواجه تطبيقه، والكشف عن أثر المسمى الوظيفي والمنطقة التعليمية، والجنس والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي في تقديرات أفراد العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (76) مديراً ومديرة، و(69) مديرًا ومديراً مساعداً، وتم اعتماد الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات الكمية والنوعية، وتم استخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي. وخلصت النتائج إلى أن درجة ممارسة المهارات للمديرين ومساعديهم جاءت مرتفعة، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة، ومن أبرز التحديات كثرة الأعباء الإدارية، وقلة الكادر الإداري المتخصص.

وأوضحت دراسة أبو حشيش والصالحي(2018) التي هدفت إلى تحديد درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل في تحسين أداء مدير المدرسة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين أنفسهم إلى أنّ درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل كانت عالية، إذ جاء مجال أداء مدير المدرسة في تحسين التعليم والتعليم جاء في المرتبة الأولى ومن ثم مجال أداء مدير المدرسة في تطوير الذات وقيادة الفريق، ويليه مجال أداء مدير المدرسة في إدارة المدرسة، ثم أخيراً مجال أداء المدير في التفكير والتخطيط الاستراتيجي.

كذلك هدفت دراسة وبيستر وليتشكا Webster and Litchka(2020) إلى معرفة تصورات المعلمين لمهارات القيادة والسلوكيات الأخلاقية لمديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين القدرات القيادية العامة لمديري المدارس والسلوكيات الأخلاقية، وأيضاً أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين لمهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة، ولمتغير نوع المدارس لصالح المدارس الابتدائية.

أما دراسة جدّه (2021) جاءت للتعرف إلى درجة ممارسة القيادات التربوية لمهارات القيادة في مدارس التعليم العام بمكتب تعليم ضمد في ظل الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المعلمين

والمعلمات. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم تطبيق الاستبانة على عينة عددها (171)، وكانت الاستبانة مكونة من ثلاثة أبعاد؛ المهارات الشخصية، ومهارات الابتكار وإدارة المعرفة، والمهارات الرقمية. وخلصت النتائج إلى أن درجة الممارسة لأبعاد الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة أو متغير المؤهل العلمي، في حين توجد فروق في المهارات الشخصية والرقمية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، ووجود فروق في مهارات الابتكار وإدارة المعرفة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الابتدائية.

وجاءت دراسة الذهلي وآخرين (2022) للتعرف إلى درجة توافر مهارات استشراف المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، إذ استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة المكونة من أربعة مجالات (المهارات التقنية، مهارات تنمية الموارد البشرية، مهارة المبادأة بالعمل، مهارات الإبداع والخيال) على عينة من (626) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة جاءت بمستوى مرتفع، على جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دالة تعزى لأثر الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت مهارات المستقبل في القيادة؛ وقد جاء أغلبها للتعرف على درجة ممارسة القادة لهذه المهارات مثل دراسة: (الذهلي وآخرون، 2022)، (جده، 2021)، (حرب والدعجة، 2018). أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسات فقد جاءت ممارسة القادة لمهارات المستقبل على الترتيب: مرتفعة، متوسطة، مرتفعة. فيما عالجت دراسات أخرى مواضيع أخرى كدراسة وبيستر وليتشكا Webster and Litchka (2020) حيث تناولت الكشف فيما إذا كان هناك فروق في تصورات المعلمين لمهارات المستقبل في القيادة والتي تعزى بخصائص العينة. كما أن دراسة صيام (2017) تناولت فاعلية برنامج قائم على مهارات المستقبل في القيادة، في حين تناولت دراسة أبو حشيش والصالحي (2018) درجة الإفادة من برنامج مبني على أساس القيادة من أجل المستقبل.

دراسات أخرى بحثت فيما إذا كان هناك فروق في مهارات المستقبل لدى القادة (المديرين) تعزى لخصائص العينة مثل دراسة أبو مر (2015)، ودراسة البوسعيدي (2011)، ودراسة حرب والدعجة (2018). ومن الملاحظ أن غالبية هذه الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة

(الذهلي وآخرون، 2022)، (جده، 2021)، في حين أن دراسة وبيستر وليتشكا Webster and Litchka(2020) اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

وتشابهت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة باتباعها المنهج الوصفي التحليلي وتناولها متغيرات مهارة القيادة في المستقبل. إلا أنها تميزت في بحثها عن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة، وفحص ما إذا كان هناك فروق في درجة توافر هذه المهارات تعزى لمتغيرات أفراد العينة، فاكتسبت هذه الدراسة أهمية خاصة من أهمية موضوعها. واستفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في زيادة وعيهما بمتغيرات الدراسة ومشكلة الدراسة، وكذلك في ابراز أهمية هذه الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري، وفي تطوير أداتي الدراسة واستخدام أساليب التحليل الإحصائية المناسبة، وأيضاً في مقارنة نتائج دراستها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

المنهجية

- **المنهج:** تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة وأغراضها، من ناحية دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع ثم استخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة للوصول الى البيانات ومعالجتها.

- **المجتمع:** تكوّن من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس مدينة بيت لحم الحكومية الفلسطينية (وهي ست مدارس)، وقد بلغ عدد المعلمين فيها (164) معلماً ومعلمة، وذلك للعام 2024م.

- **العينة:** تمّ اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة؛ وتحديد حجم هذه العينة باستخدام جداول كريجسي ومورغان(Krejcie and Morgan, 1970) إذ بلغ عدد أفرادها (116) معلماً ومعلمة، إلّا أن عدد الاستبانات المستردة بلغ 84 استبانة؛ وذلك بسبب العدوان الغاشم على الشعب الفلسطيني (عدوان السابع من أكتوبر للعام 2024)، مما شكّل للباحثتين صعوبة في جمع البيانات والتواصل. وعليه، تكونت العينة من 84 معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	35	41.7
	أنثى	49	58.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	13.1
	من 10-5 سنوات	17	20.2
	أكثر من 10 سنوات	56	66.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	66	78.6
	دراسات عليا	18	21.4
	المجموع	84	100.0

أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بإعداد أداة الاستبانة التي تحتوي في الجزء الأول على المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة، بينما يحتوي الجزء الثاني على الفقرات موزعة على ثلاثة مجالات وهي: (المجال التقني، والمجال الإبداعي، والمجال العملي)، وذلك بعد مراجعة شاملة للأدب النظري والدراسات السابقة والاستفادة منها. ومن هذه الدراسات: دراسة (الذهلي وآخرون، 2022)، ودراسة (العدوان، 2023)، ودراسة (حرب والدعجة، 2018)،

- صدق الأداة:

أولاً- الصدق الظاهري (Face validity) لمقياس الدراسة:

تم استخدام صدق المحكمين أو ما يعرف بصدق المحتوى، إذ تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من المتخصصين، وذلك للتأكد من مناسبة الاستبانة لما أُعدت لقياسه، وللتأكد من أن الفقرات قد صيغت بالشكل السليم، وعلى نحوٍ واضح ومنتمٍ للبعد الذي وضعت فيه، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

ثانياً: صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

تم استخدم صدق البناء، بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، كما هو مبين في الجداول (2):

جدول (2):

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	.796**	.000	18	.625**	.000
2	.734**	.000	19	.665**	.000
3	.594**	.000	20	.724**	.000
4	.571**	.000	21	.751**	.000
5	.710**	.000	22	.733**	.000
6	.667**	.000	23	.562**	.000
7	.668**	.000	24	.577**	.000
8	.628**	.000	25	.571**	.000
9	.692**	.000	26	.750**	.000
10	.680**	.000	27	.812**	.000
11	.663**	.000	28	.687**	.000
12	.621**	.000	29	.703**	.000
13	.647**	.000	30	.770**	.000
14	.651**	.000	31	.718**	.000
15	.763**	.000	32	.698**	.000
16	.612**	.000	33	.821**	.000
17	.724**	.000			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

-ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach' alpha وذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية لجميع الفقرات، كما يوضحه الجدول (3).

جدول رقم (3)

معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة للمجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا (α)
1	المجال التقني	10	.925
2	المجال الإبداعي	11	.949
3	المجال العملي	12	.943
	الدرجة الكلية	33	.964

يتضح من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات أداة مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، بلغ (0.964). وتراوح معامل الثبات ما بين (0.949) للمجال الإبداعي، و(0.925) للمجال التقني، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

- الصورة النهائية للاستبانة وطريقة التصحيح:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام؛ القسم الأول يحتوي على المعلومات الديموغرافية للمستجيب وتشمل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. والقسم الثاني يشمل: مقياس تحديد درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم في فلسطين. ويتضمن هذا المقياس (33) فقرة موزّعة على 3 مجالات، على النحو الآتي: المجال الأول وهو المجال التقني ويضم (10) فقرات، والمجال الثاني هو المجال الإبداعي ويضم (11) فقرة، والمجال الثالث هو المجال العملي ويضم (12) فقرة. في حين يقوم المستجيب (المعلم) بتقدير إجاباته

عن طريق تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، حيث أعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1)، درجة واحدة. تم استخدام الأداة بحسب ليكرت الخماسي ثم تصحيحها كما يأتي للحكم على الدرجة:

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وعليه، فسوف يعد المتوسط الحسابي ذو درجة تطبيق:

- منخفضة إذا تراوح بين 1-2.33
- متوسطة إذا تراوح بين 2.34 – 3.67
- مرتفعة إذا تراوح بين 3.68 – 5

-المعالجة الإحصائية:

تمّت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPPS) وذلك كما يأتي:

1- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة(Independent Sample t-Test) .
3- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) .
4- حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا للاستبانة (Cronbach Alpha).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: ما درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين لكل مجال من المجالات التي تمثّل توافر مهارات المستقبل في القيادة لمديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، وللدرجة الكلية لهذه المجالات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين عن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين، لكل مجال وللدرجة الكلية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال التقني	3.22	0.694	متوسطة
2	المجال الإبداعي	2.94	0.627	متوسطة
3	المجال العملي	2.95	0.663	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.95	0.606	متوسطة

أشارت النتائج في الجدول (4) إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (2.95)، هذا يدل على أن درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة، وحصل المجال التقني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.22)، يليه المجال العملي بمتوسط حسابي (2.95)، ومن ثم المجال الإبداعي بمتوسط حسابي (2.94).

تعزو الباحثتان هذه النتيجة – الدرجة المتوسطة الكلية - إلى أن حاجة مديري المدارس إلى تطبيق النهج التشاركي والابتعاد عن المركزية قدر الإمكان على نحو يسمح بالتعاون أكثر، مما يؤدي إلى تشجيع الانفتاح الفكري وتبادل الخبرات وهذا بالطبع يمهد الطريق أمام الابداع الإداري، وقد تكون الحاجة إلى مزيد من برامج التدريب الداعمة لامتلاك مهارات المستقبل في الإدارة من الأسباب الرئيسية المؤثرة وخاصة في ظل تسارع المعلومات والتطور التقني بشكل مذهل، وبروز الحاجة إلى مواكبتها، وهذا ما أكدته دراسة أبو حشيش والصالحي (2018)، ودراسة صيام (2017). وتعتقد الباحثتان أن الحاجة إلى التدريب وضعف الإمكانيات المادية أمر مرده إلى سياسات الاحتلال الإسرائيلي التي ترى في التعليم ورفع مستوياته فلسطينياً عدوها الأول. وتعزو الباحثتان توافر مهارات القيادة في المستقبل بشكل أكبر في المجال التقني إلى السياسات الجديدة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي تهدف إلى دمج التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها بشكل فاعل في المدارس وهذا بات متطلباً في عصر الثورة التكنولوجية الرابعة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (جده، 2021) في وجود درجة متوسطة لتوافر مهارات القيادة في المستقبل لدى المديرين. ولكنها تختلف مع نتيجة

دراسة الذهلي وآخرين (2022)، ودراسة حرب والدعجة (2018)، ودراسة صيام (2017)، التي جاءت درجة توافر مهارات القيادة في المستقبل في كل منها بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي نستعرض درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم حسب مجالات الدراسة:

1. المجال التقني:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المجال الإبداعي، والجدول (5)، يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجال التقني:

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يوظف المدير شبكات التواصل الاجتماعي مع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور.	3.667	.9227	متوسطة
يشجع المدير العاملين على استخدام التكنولوجيا الحديثة.	3.607	.9316	متوسطة
يحرص المدير على استمرارية النمو المهني لديه.	3.369	.9022	متوسطة
يحرص المدير على تطور النمو المهني المستمر للعاملين في المدرسة لمواكبة المستجدات أولاً بأول.	3.274	.9359	متوسطة
متابعة المخاطر المستجدة لاستخدام التكنولوجيا للتحذير منها.	3.190	.8846	متوسطة
يجيد المدير استخدام التكنولوجيا في أعماله الإدارية.	3.167	.7418	متوسطة
يوفر المدير التقنيات الحديثة واللازمة لتطوير الأعمال وفقاً للمستجدات المعاصرة.	3.131	.8182	متوسطة
القدرة على دمج التكنولوجيا الحديثة في البيئة التعليمية.	3.119	.8273	متوسطة
القدرة على التوظيف الأمثل للبيانات بما يراعي القوانين والمعايير ذات العلاقة.	3.095	1.0712	متوسطة
القدرة على استخدام البرامج الرقمية لربط المدرسة بالمؤسسات العلمية والتربوية.	2.595	1.0074	متوسطة
الدرجة الكلية	3.2214	0.6947	متوسطة

يبين الجدول (5) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجال التقني أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.22) وانحراف معياري (0.694) وهذا يدل على أن المجال التقني جاء بدرجة متوسطة.

كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات هنا جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يوظف المدير شبكات التواصل الاجتماعي مع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور" على أعلى متوسط حسابي (3.66)، ويليها "يشجع المدير العاملين على استخدام التكنولوجيا الحديثة " بمتوسط حسابي (3.60). وحصلت الفقرة "القدرة على استخدام البرامج الرقمية لربط المدرسة بالمؤسسات العلمية والتربوية" على أقل متوسط حسابي (2.59)، يليها الفقرة " القدرة على التوظيف الأمثل للبيانات بما يراعي القوانين والمعايير ذات العلاقة " بمتوسط حسابي (3.09).

تعزو الباحثتان هذه النتيجة- الدرجة الكلية المتوسطة لهذا المجال- إلى قلة برامج التدريب التي تستهدف رفع مستوى المهارات التكنولوجية التي يمتلكها المدير، والانشغال أكثر بتدريب المعلمين، وبالتالي يوجد حاجة للمزيد من برامج التدريب التقنية والموجهة لمدير المدرسة وهذا ما تؤكده الفقرة: "القدرة على استخدام البرامج الرقمية لربط المدرسة بالمؤسسات العلمية والتربوية" التي جاءت بأقل متوسط حسابي. أيضاً، فقرة: " يجيد المدير استخدام التكنولوجيا في أعماله الإدارية" التي جاءت بدرجة متوسطة تؤكد حاجة المدير إلى التدريب التقني. كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الضعف في ميزانية المدرسة وتردي الأوضاع الاقتصادية بشكل عام، الأمر الذي ينعكس سلباً على توافر الاحتياجات المادية والتقنية التي تعد أساساً لتوافر مهارات المستقبل في القيادة على الجانب التقني. كما تعزو الباحثتان نتيجة الفقرة:" يوظف المدير شبكات التواصل الاجتماعي مع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور" التي جاءت بأعلى متوسط حسابي وبدرجة متوسطة إلى أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مألوف اجتماعياً مما سهل توظيفها في العمل الإداري، مع وجود حاجة إلى تفعيلها بشكل أكبر، الأمر الذي يستوجب المزيد من التدريب. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة جده (2021)، التي جاءت بدرجة متوسطة في توافر مهارات المستقبل في القيادة في المجال التقني. ولكنها اختلفت مع دراسة الذهلي وآخرين (2022) التي جاءت فيها هذه الدرجة مرتفعة.

2. المجال الإبداعي:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المجال الإبداعي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجال الابداعي

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يؤكد المدير على ضرورة احترام الآراء المختلفة.	3.345	.9878	متوسطة
تشجيع الإبداع والمبادرات من كافة المتعلمين والعاملين في المدرسة.	3.298	.9022	متوسطة
يعمل المدير على تنمية المواهب والقدرات.	3.024	.8499	متوسطة
القدرة على تحليل الأحداث لفهم أبعادها المستقبلية.	3.024	.8914	متوسطة
يسعى المدير إلى التعرف على الحلول الجديدة المستقبلية.	2.929	.7501	متوسطة
تحفيز حوار مفتوح لتشجيع توليد أفكار جديدة.	2.917	.7926	متوسطة
يطور المدير بيئة تعليمية محفزة للإبداع.	2.833	.8183	متوسطة
لدى المدير مهارة تقديم الحلول الابتكارية في بيئة العمل.	2.786	.7578	متوسطة
يمتلك المدير القدرة على كسر الجمود وتحريك الأوضاع التقليدية.	2.774	.7660	متوسطة
يمتلك المدير المرونة في التعامل مع الظروف المتغيرة.	2.774	.8265	متوسطة
يبتكر المدير آليات جديدة لتنفيذ المهام الإدارية.	2.726	.8499	متوسطة
الدرجة الكلية	2.9481	.62703	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الابداعي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.94) وانحراف معياري (0.627) وهذا يدل على أن المجال الابداعي جاء بدرجة متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يؤكد المدير على ضرورة احترام الآراء المختلفة. " على أعلى متوسط حسابي (3.34)، ويليها فقرة " تشجيع الإبداع والمبادرات من كافة المتعلمين والعاملين في المدرسة." بمتوسط حسابي (3.29). وحصلت الفقرة " يبتكر المدير آليات

جديدة لتنفيذ المهام الإدارية " على أقل متوسط حسابي (2.72)، يليها الفقرة " يمتلك المدير المرونة في التعامل مع الظروف المتغيرة " بمتوسط حسابي (2.77).

تعزو الباحثتان نتيجة الدرجة المتوسطة في هذا المجال إلى أن التدريب الذي يتلقاه المديرون على هذا الجانب غير كافٍ، وأن غالبية هذه المهارات الإبداعية تحتاج إلى تدريب. أيضاً، نقص الموارد المالية تحد من قدرة المديرين على تجربة أو تطبيق حلول إبداعية، كما يعزى ذلك لقلة التشجيع والتحفيز الذي يتلقاه المديرون وكون أغلب الأنشطة ومسابقات الوزارة موجهة نحو المعلمين. وتعزو الباحثتان كون الفقرة: " يبتكر المدير آليات جديدة لتنفيذ المهام الإدارية" جاءت بأقل متوسط حسابي؛ إلى ضغط المهام الروتينية المطلوبة من المديرين، الأمر الذي يدفع المديرين إلى التركيز على الحلول التقليدية المجربة بدلاً من البحث عن حلول مبتكرة. كما تعزو الباحثتان كون الفقرة "يؤكد المدير على ضرورة احترام الآراء المختلفة" جاءت بأعلى متوسط إلى أنها مرتبطة بسمات شخصية للمدير بشكل أكبر من كونها تحتاج إلى تدريب، وبالتالي برزت أكثر في ظل ضعف التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جده (2021) إذ جاءت درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة متوسطة في المجال الإبداعي. وتختلف مع نتيجة دراسة الذهلي وآخرين (2022) إذ جاءت هذه الدرجة مرتفعة.

3. البعد العملي:

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المجال العملي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجال العملي

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يقوم المدير بالأعمال الإدارية الروتينية بكفاءة.	3.286	.7536	متوسطة
يعزز روح التنافس لدى المعلمين في تحقيق تطلعاتهم المستقبلية.	3.155	.7838	متوسطة
لديه رؤية مستقبلية واضحة للعاملين في المدرسة.	3.107	.8645	متوسطة
يمتلك القدرة على حشد الطاقات حول الرؤية المستقبلية.	3.107	.8362	متوسطة
يعمل المدير على حل الصراعات بين العاملين في المدرسة بفعالية.	3.060	.9098	متوسطة
يحسن المدير التصرف في الظروف الطارئة.	3.048	.7429	متوسطة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يدير الوقت بطريقة فاعلة.	3.024	.9048	متوسطة
يتخذ القرارات الإدارية بكفاءة.	3.012	.8849	متوسطة
يمتلك مهارات التفكير الناقد.	2.952	.8630	متوسطة
يبني علاقات تعاونية مع فريق العمل.	2.690	.9048	متوسطة
يعمل المدير على حل المشكلات بطريقة تشاركية جماعية.	2.548	.8837	متوسطة
يتجه المدير نحو اللامركزية في إدارته.	2.500	.9118	متوسطة
الدرجة الكلية	2.9573	.66321	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال العملي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.95) وبانحراف معياري (0.663)، وهذا يدل على أن المجال العملي جاء بدرجة متوسطة. كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يقوم المدير بالأعمال الإدارية الروتينية بكفاءة. "على أعلى متوسط حسابي (3.28)، ويليها فقرة " يعزز روح التنافس لدى المعلمين في تحقيق تطلعاتهم المستقبلية. " بمتوسط حسابي (3.15). وحصلت الفقرة " يتجه المدير نحو اللامركزية في إدارته " على أقل متوسط حسابي (2.50)، يليها الفقرة " يعمل المدير على حل المشكلات بطريقة تشاركية جماعية." بمتوسط حسابي (2.54).

تعزو الباحثتان النتيجة السابقة التي جاءت بدرجة متوسطة للدرجة الكلية لهذا المجال إلى التوجه نحو نزعة تسلطية في هذه الإدارات، وإنّ من أبرز مظاهرها هنا الفقرة:" يتجه المدير نحو اللامركزية في إدارته" والتي جاءت بأقل متوسط حسابي" تتلوها الفقرة " يعمل المدير على حل المشكلات بطريقة تشاركية جماعية". كذلك الفقرة " يقوم المدير بالأعمال الإدارية الروتينية بكفاءة" التي جاءت بأعلى متوسط حسابي. وتعتقد الباحثتان أن غالبية فقرات المجال التقني والابداعي تدعو بشكل رئيس إلى امتلاك مهارات تقنية وإبداعية بحتة أما المجال العملي فهو ميدان لتطبق هذه المهارات لصالح المؤسسة على نحو يعزز التعاون، والتشارك في القرار، وإدارة الازمات في حالة الطوارئ، وحل النزاعات،... وهو ما يدعم ويوجه ويحمي الطاقات الإبداعية والتقنية نحو تحقيق الأهداف المرصودة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جده (2021) التي جاءت متوسطة في مجال إدارتها للمعرفة. وتختلف مع دراسة حرب والدعجة (2018) إذ جاء مجال قيادة العمل مرتفعاً، وكذلك تختلف مع دراسة الذهلي وآخرين (2022) إذ جاء مجال المبادأة بالعمل مرتفعاً أيضاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تعزى لمتغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

أولاً: من أجل فحص الفروق وتحديدها تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (8) تبين ذلك:

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية	ذكر	35	2.8997	.58984	-1.902	.061
	أنثى	49	3.1441	.57385		

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم التي تعزى إلى متغير الجنس، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي عدم وجود فروق في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تعزى الى متغير الجنس.

ثانياً: من أجل فحص الفروق وتحديدها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

الجدول (9)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في بيت لحم تيعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية	بكالوريوس فأقل	66	3.0533	.60962	.328	.744
	دراسات عليا	18	3.0017	.52359		

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم التي تعزى الى متغير المؤهل العلمي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α ≤0 .05) وبالتالي عدم وجود فروق في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: من أجل فحص الفروق وتحديدها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدولان (10) و(11) يبينان ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم التي تعزى الى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين	أقل من 5 سنوات	11	3.1022	.73555
	من 5-10 سنوات	17	2.8903	.58298
	أكثر من 10 سنوات	56	3.0767	.56421

يتضح من خلال الجدول (10) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم التي تعزى الى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية	بين المجموعات	.499	2	.249	.712	.494
	داخل المجموعات	28.356	81	.350		
	المجموع	28.855	83			

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (05. 0≥ α) ، وبالتالي عدم وجود فروق في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى الى متغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثتان نتيجة السؤال الثاني بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً في درجة توافر مهارات المستقبل لدى مديري مدارس مدينة بيت لحم الحكومية إلى أن جميع المعلمين والمعلمات في هذه المدارس توكل لهم مهمات متشابهة وهم يخضعون للتعليمات والقوانين نفسها، وأيضاً يتلقون ورشات العمل والتدريبات نفسها، دون أي تمييز فيما بينهم على أساس الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وبالتالي فإن هذه المتغيرات لا تؤثر في درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة بيت لحم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الذهلي وآخرين (2022) بعدم وجود فروق تعزى لكل من الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. واتفقت مع دراسة جدّه (2021) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة أو المؤهل العلمي. فيما اختلفت مع دراسة وبيستر وليتشكا Webster and Litchka (2020) بوجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبوجود فروق تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرة الأقل. واختلفت مع دراسة جده (2021) بوجود فروق تعزى للجنس لصالح الإناث.

التوصيات

- تمكين المدير من الإبداع والابتكار بتوفير التحفيز المادي والمعنوي، والتخفيف من ضغط المهام الروتينية.
- تكثيف ورشات العمل والتدريبات للمديرين حول تنمية المهارات الإبداعية.
- تعزيز قدرة المدير على دمج التكنولوجيا الحديثة في البيئة التعليمية.
- تعزيز القدرة على استخدام البرامج الرقمية لدى المدراء على وجه الخصوص لربط المدرسة بالمؤسسات العلمية والتربوية لأهمية هذه البرامج في الأنشطة المستقبلية.
- العمل على توفير دعم مادي للمدرسة ويمكن ذلك عبر خطط مدروسة لإشراك القطاع الخاص وتفعيل دور المجتمع بأفراده ومؤسساته بشكل عام، مع تحفيز المدير المنجز (القدوة) في هذا الصدد من قبل الجهات المسؤولة ولو معنوياً.

-أن يضع المسؤولون في مواقعهم وأصحاب اتخاذ القرار الخطط الكفيلة بتوجيه المديرين نحو اللامركزية في الإدارة؛ مثل: حملات توعية، وعمل محاضرات وندوات ومؤتمرات وورش عمل في هذا الشأن، أنشطة رقابية ومتابعة، ....الخ.

المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية

البوسعيدي، حمد. (2011). *الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.

جده، علي. (2021). واقع ممارسة القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بمحافظة ضمد لمهارات القيادة في ظل الثورة الصناعية الرابعة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 7(18)، 593-626.

حرب، ديانا والدعجة، هشام. (2018). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية لمهارات برنامج القيادة من أجل المستقبل والتحديات التي تواجه تطبيقه والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المديرين والمديرين المساعدين، *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط-الجزائر*، (67)، 262 – 297

حسن، زينب. (2021). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 21: 501.

أبو حشيش، بسام، والصالحي، نبيل. (2018). درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل في تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(23)، 80-93.

الحملة العربية للتعليم للجميع. (2020). *مستقبل التربية والتعليم (تعلّم لتصبح)، تقرير توجهات مستقبل التعليم في المنطقة العربية – بناء المستقبل 2020.2050*، أكيا.

الدمنهوري، محمد. (2009). المهارات الأساسية لمدير مدرسة المستقبل رؤية مستقبلية: دراسة تحليلية، *المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد- مدارس المستقبل-الواقع والمأمول*، 2، 1259-1290.

الذهلي، ربيع، والشكيلي، على، والفواعير، أحمد. (2022). درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث، 10* (5)، 105-124.

الرشيدي، بدر وأبو الوفا، محمد وحسين، سلامة. (2018). تنمية مهارات قائد المستقبل: نظرة عصرية ورؤية تربوية، *مجلة كلية التربية، 29*(115): 41-52.

سكيك، سامية. (2008). *تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظة غزة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشندودية، ليلى. (2016)، *الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي لسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

صيام، رسلان. (2017). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

طرخان، محمد. (2004). *درجة استعداد القيادة التربوية في الأردن لمواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة واعداد الكوادر التربوية لمواجهتها*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد الحميد، مصطفى. (1994). *الادارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*، دار المريخ.

العبري، علي سعيد. (2010). *الكفايات اللازمة لمديري المدارس في ضوء استراتيجية التعليم في سلطنة عمان*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

عبيدات، سهيل (2007). *إدارة الوقت وعملية اتخاذ القرارات والاتصال للقيادة الفعالة*، عالم الكتب الحديث.

العدوان، تغريد (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *39*(1)، 39(1)، 206-228.

الغرير، مشاعل والجريسي، مي وآل إبراهيم، تغريد والبريدي، سارة والكثيري، منار. (2022). نموذج مقترح لمهارات استشراف المستقبل لدى المخطط التعليمي في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(49)، 24-53.

كني، مليكه. (2004). *نموذج مقترح لمدرسة المستقبل في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

محمد، سليمان. (2007). القيادة التربوية لمدرسة المستقبل في الوطن العربي في ضوء الفكر الإداري رؤية تربوية، *المؤتمر السنوي الخامس عشر- تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية* المقارنة في مصر والوطن العربي، القاهرة، جامعة عين شمس، 28 يناير 2007، 761 - 869.

المجلس الثقافي البريطاني. (2017). *مهارات المستقبل - دعم القوى العاملة في دولة الإمارات العربية المتحدة في المستقبل*، القنصلية البريطانية.

أبو مر، أسماء. (2015). *أثر تطبيق برنامج القيادة من أجل المستقبل على تحسين المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

معبد، محمود. (2019). فاعلية وحدة تاريخية مطورة في ضوء أبعاد التربية المستقبلية لتنمية مهارات استشراف المستقبل والوعي بالقضايا المستقبلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *المجلة العلمية، جامعة أسيوط*، *35*(2)، 573-588.

منظمة العمل الدولية. (2021). رسم معالم المهارات والتعلم المتواصل من أجل مستقبل العمل، *مؤتمر العمل الدولي الدورة 109، التقرير السادس*، مكتب العمل الدولي: سويسرا.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأوسط. (2013). *دليل مديري المدارس لتنفيذ برنامج القيادة من أجل المستقبل*: رزمة أدوات التغيير.

وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2021). *الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل*، سلطنة عُمان.

Arabic References

al-Būsaʿīdī, Ḥamad. (2011). *al-kifāyāt al-Idārīyah ladá mudīrī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī fī ḍawʾ Mutaṭallabāt Madrasat al-mustaqbal fī Salṭanat ʿAmmān*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Muʾtah, al-Urdun.

Jaddih, ʿAlī. (2021). wāqiʿ mumārasat al-qiyādāt al-Tarbawīyah bi-madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-Muḥāfaẓat Ḍamad lmhārāt al-Qiyādah fī ẓill al-thawrah al-Ṣināʿīyah al-rābiʿah, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 7* (18), 593-626.

Ḥarb, dیānā wāldʿjh, Hishām. (2018). darajat mumārasat mudīrī Madāris Wakālat al-Ghawth al-Dawlīyah fī al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah lmhārāt Barnāmaj al-Qiyādah min ajl al-mustaqbal wa-al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu taṭbīqih wa-al-ḥulūl al-muqtaraḥah la-hā min wijhat naẓar al-mudīrīn wālmdyryn al-musāʿidīn, *Majallat Dirāsāt li-Jāmiʿat ʿAmmār thlyjy al'ghwāṭ-āljzā'r, (67),* 262 – 297.

Ḥasan, Zaynab. (2021). taṭbīqāt al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī ẓill jā'ḥh kwrwnā, *Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 21*: 501.

Abū Ḥashīsh, Bassām, wālṣālḥy, Nabīl. (2018). darajat al-Ifādah min Barnāmaj al-Qiyādah min ajl al-mustaqbal fī Taḥsīn adāʾ mudīrī Madāris Wakālat al-Ghawth bmḥāfẓāt Ghazzah, *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 8* (23), 80-93.

al-Ḥamlah al-ʿArabīyah lil-taʿlīm lil-jamīʿ. (2020). *Mustaqbal al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm (tʿllm li-tuṣbiḥa), taqrīr Tawajjuhāt Mustaqbal al-Taʿlīm fī al-Minṭaqah al-ʿArabīyah* – binā' al-mustaqbal 20202050, akyā.

al-Damanhūrī, Muḥammad. (2009). al-mahārāt al-asāsīyah li-mudīr Madrasat al-mustaqbal ru'yah mustaqbalīyah : dirāsah taḥlīlīyah, *al-Muʿtamar al-ʿIlmī al-Sanawī al-Thānī li-Kullīyat al-Tarbiyah bbwrsʿyd-Madāris almstqbl-ālwāqʿ wa-al-maʾmūl,* 2, 1259-1290.

al-Dhuhlī, Rabīʿ wālshkyly, ʿalá wālfwāʿyr, Aḥmad. (2022). darajat twāfr mahārāt al-mustaqbal fī al-Qiyādah ladá mudīrī al-Madāris fī Salṭanat ʿAmmān min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, *Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth, 10* (5), 105-124.

al-Rashīdī, Badr wa-Abū al-Wafā, Muḥammad wa-Ḥusayn, Salāmah. (2018). Tanmiyat mahārāt Qā'id al-mustaqbal : naẓrah ʿaṣrīyah wa-ru'yah tarbawīyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 29* (115) : 41-52.

Sukayk, Sāmiyah. (2008). *Tanmiyat mahārāt mudīrī al-Madāris al-thānawīyah fī majāl al-Takhṭīṭ al-istirātījī fī Muḥāfaẓat Ghazzah*, .[Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Alshndwdyh, Laylá. (2016), al-kifāyāt al-lāzimah lmdyry Madāris al-mustaqbal fī marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī li-Salṭanat ʿAmmān fī ḍawʾ baʿḍ-al-namādhij al-ʿĀlamīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Nizwá, Salṭanat ʿAmmān.

Ṣiyām, Raslān. (2017). *fāʿilīyat Barnāmaj al-Qiyādah min Ajmal al-mustaqbal wa-ʿalāqatuhu bi-qiyādat al-taghyīr ladá mudīrī al-Madāris bi-wakālah al-Ghawth al-Dawlīyah fī Muḥāfaẓāt Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filasṭīn.

Ṭarkhān, Muḥammad. (2004). *darajat astʿdād al-Qiyādah al-Tarbawīyah fī al-Urdun li-muwājahat al-taḥaddiyāt al-mustaqbalīyah al-mutawaqqaʿah wa-iʿdād alkwādr al-Tarbawīyah lmwājhthā, [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah*], Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah, al-Urdun.

ʿAbd al-Ḥamīd, Muṣṭafá. (1994). *al-Idārah al-madrasīyah fī ḍawʼ al-Fikr al-idārī al-muʿāṣir, Dār al-Mirrīkh.*

al-ʿIbrī, ʿAlī Saʿīd. (2010). al-kifāyāt al-lāzimah lmdyry al-Madāris fī ḍawʼ istirātījīyah al-Taʿlīm fī Salṭanat ʿAmmān, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Nizwá, Salṭanat ʿAmmān.

ʿUbaydāt, Suhayl (2007). *Idārat al-waqt wa-ʿamalīyat ittikhādh al-qarārāt wa-al-Ittiṣāl lil-qiyādah al-faʿʿālah,* ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

al-ʿAdwān, Taghrīd (2023). taṭwīr al-mahārāt al-qiyādīyah lmdyry al-Madāris al-ḥukūmīyah fī ḍawʼ mahārāt al-taḥawwul al-raqmī : dirāsah maydānīyah bmdyryh tarbiyat Liwāʼ al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 39* (1), 39 (1), 206-228.

al-Gharīr, Mashāʿil wāljrysy, Mayy wa-Āl Ibrāhīm, Taghrīd wālbrydy, Sārah wālkthyry, Manār. (2022). namūdhaj muqtaraḥ lmhārāt istishrāf al-mustaqbal ladá al-mukhaṭṭaṭ al-taʿlīmī fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6* (49), 24-53.

Kuniya, Malīkah. (2004*). namūdhaj muqtaraḥ li-Madrasat al-mustaqbal fī Salṭanat ʿAmmān [Risālat mājistīr ghayr manshūrah].* Maʿhad al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah, al-Qāhirah, Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah.

Muḥammad, Sulaymān. (2007). al-Qiyādah al-Tarbawīyah li-Madrasat al-mustaqbal fī al-waṭan al-ʿArabī fī ḍawʼ al-Fikr al-idārī ruʼyah tarbawīyah, *al-Muʿtamar al-Sanawī al-khāmis ʿshr-Taʿhīl al-qiyādāt al-Tarbawīyah fī Miṣr wa-al-waṭan al-ʿArabī, al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-muqāranah fī Miṣr wa-al-waṭan al-ʿArabī, al-Qāhirah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, 28 ynāyr2007, 761-869.*

al-Majlis al-Thaqāfī al-Barīṭānī. (2017). *mahārāt al-mustaqbal-Daʿm al-quwá al-ʿāmilah fī Dawlat al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah fī al-mustaqbal*, al-Qunṣulīyah al-Barīṭānīyah.

Abū marr, Asmāʼ. (2015*). Athar taṭbīq Barnāmaj al-Qiyādah min ajl al-mustaqbal ʿalá Taḥsīn al-mahārāt al-qiyādīyah ladá mudīrī Madāris Wakālat al-Ghawth bi-Qiṭāʿ Ghazzah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah*]. al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Maʿbad, Maḥmūd. (2019). fāʿilīyat Waḥdat tārīkhīyah muṭawwarah fī ḍawʼ Abʿād al-Tarbiyah al-mustaqbalīyah li-Tanmiyat mahārāt istishrāf al-mustaqbal wa-al-waʿy bālqḍāyā al-mustaqbalīyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādīyah, *al-Majallah al-ʿIlmīyah, Jāmiʿat Asyūṭ, 35* (2), 573-588.

Munaẓẓamat al-ʿamal al-Dawlīyah. (2021*). rasm Maʿālim al-mahārāt wa-al-taʿallum al-matawāṣil min ajl Mustaqbal al-ʿamal, Muʿtamar al-ʿamal al-dawlī al-dawrah 109, al-taqrīr al-sādis*, Maktab al-ʿamal al-dawlī : Suwīsirā.

Wakālat al-Umam al-Muttaḥidah l'ghāthh wa-Tashghīl al-lāji'īn al-Filasṭīnīyīn fī al-Sharq al-Awsaṭ. (2013). *Dalīl mudīrī al-Madāris li-tanfīdh Barnāmaj al-Qiyādah min ajl al-mustaqbal : rzmh adawāt al-taghyīr*.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm, Wizārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī wa-al-ibtikār. (2021). *al-iṭār al-Waṭanī al-ʿUmānī lmhārāt al-mustaqbal, Salṭanat ʿumān.*

ثانياً: المراجع الإنكليزية

Ehlers. U., and Kellerman, S. (2019). *Future skills- the future if learning and higher education***.** (Report No. 03). International Delphi Survey: Karlsruhe.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Webster. K. & Litchka. P. (2020). Planning for Effective School Leadership: Teachers Perceptions of the Leadership Skills and Ethical Behaviors of School Principals *Educational Planning***.** 27(1), 31-47.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 26/ 04/ 2024م
تاريخ القبـول: 31/ 05/ 2024م

الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين

زيد عيسى حسين أبو سرحان*
zzaid8804@gmail.com

محمد عوض شعيبات**
mshuibat@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك تم تطبيق وتطوير استبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (737) معلماً ومعلمة بنسبة (2%) من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية لدى افراد العينة بدرجة متوسطة. ولم تكن الفروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديراتهم في درجة الشفافية الإدارية وفق الجنس وسنوات الخبرة على جميع المجالات والدرجة الكلية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية تعزى للمؤهل العلمي على الدرجة الكلية بين (بكالوريوس) و(أعلى من بكالوريوس) ولصالح (أعلى من بكالوريوس)، وعلى المجالين (شفافية الإجراءات الإدارية، اتخاذ القرار). كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على الدرجة الكلية كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية لمجالات محور الشفافية الإدارية ومحور الدرجة الكلية لفقرات الثقافة التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: الشفافية الإدارية، الثقافة التنظيمية، المحافظات الشمالية.

---

* طالب الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا – جامعة القدس – فلسطين.

** أستاذ القيادة والإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا – جامعة القدس – فلسطين.

للاقتباس: أبو سرحان، زيد عيسى حسين؛ شعيبات، محمد عوض؛(2024). الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 290-347.

© 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.v6i3.2133

OPEN ACCESS
Received: 26-04-2024
Accepted: 31-05-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Administrative Transparency Among Public School Principals in Palestine and Its Relationship with Organizational Culture from Teachers' Perspectives

Zaid Issa Hussein Abu Sarhan*
zzaid8804@gmail.com

Mohammed Awadh Shuibat**
mshuibat@staff.alquds.edu

Abstract

The study aimed to identify the level of administrative transparency among public school principals in Palestine and its relationship to organizational culture from teachers' perspective. For this purpose, a questionnaire was developed and administered to a random sample of (737) male and female teachers, representing (2%) of the study population. The results showed that administrative transparency level and organizational culture among sample members was moderate. The differences were not statistically significant between the averages of their estimates in administrative transparency level regarding gender, years of experience in all fields, and overall score. There were statistically significant differences in the sample's estimates means of administrative transparency degree attributed to qualification over the total degree between (Bachelor and higher than a bachelor degrees, favoring higher than bachelor's degree, and on (transparency of administrative procedures, and decision-making) areas. Findings also revealed no statistically significant differences in the sample members' estimates for organizational culture level based on gender, academic qualification and years of experience variables on the total score. It was concluded that there was a strong, statistically significant positive correlation between the total score for administrative transparency aspects domain and total score for organizational culture items.

Keywords: Administrative Transparency, Organizational Culture, Northern provinces.

* Ph.D. Candidate in Educational Leadership and Administration – College of Postgraduate Studies – Al-Quds University – Palestine.

** Professor of Educational Leadership and Administration –College of Postgraduate Studies – Al-Quds University – Palestine..

Cite this article as:: Abu Sarhan Zaid Issa Hussein. Shuibat, Mohammed Awadh (2024). **Administrative Transparency Among Public School Principals in Palestine and Its Relationship with Organizational Culture from Teachers' Perspectives**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(2) 290-347

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2133

المقدمة:

ظهرت الإدارة التربوية بصفتها علماً مستقلاً في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1946م فازدادت الدراسات والأبحاث الخاصة بهذا النوع من الإدارة مع مرور الوقت، ومن ثم انتشرت الإدارة التربوية في العالم. والإدارة التربويّة تشتمل مَجموعةٌ من العمليّات التي تشمل التخطيط، والضبط، والتوجيه، والتنفيذ، والتقييم للأعمال المُتعلّقة بالشؤون الخاصّة في المؤسّسات التعليميّة التي تُشكّل المدارس عَن طريق استِخدام أفضلِ الوسائل والطُرق المُتاحة، لذلك تكمن أهمية الإدارة التربويّة أيضاً بأنّها تشمل جميع العمليّاتُ الشاملة والمُتشابكة مع بعضها والتي تُمثّل النظام التربويّ المُطبق في المجتمع، الذي يَظهرُ في نظام التربية والتعليم في الدولة (الدليمي، 2013).

وقد انبثق عن الإدارة التربوية ما يعرف بالإدارة المدرسية، والمتمثلة بأنها عملية الإشراف اليومي من قبل مدير المدرسة على طبيعة سير التعليم المدرسي، وإدارة البرامج التعليمية، والعمل على تحديد وبناء غايات وأهداف من أجل تعزيز قيم التعليم ورفع مستواه. وتختلف المسؤوليات التي يتم تحديدها لمدير المدرسة حسب طبيعة المؤسسة التعليمية، وفي أغلب الأحيان يكون هذا المدير حلقة وصل مهمة بين الطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي.

وتسعى الإدارة المدرسية إلى ترتيب وتنسيق وتنظيم ورقابة كل العمليات الإدارية الخاضعة لها، وتسجيل أعلى درجات الاتصال الفعال بين التقسيمات الإدارية المختلفة. ومن أجل أن تكون الإدارة التربوية فعالة وناجحة فهي تتصف بعدد من الخصائص المهمة التي تسهم بتحقيق الاستقرار والثقة لدى موظفيها والعاملين فيها. إن على مدير المدرسة أن يتحلى بالتعاون والعدالة والصدق والجرأة والشفافية. إن المقدرة القيادية لمديري المدارس تؤثر بشكل كبير على الشفافية الإدارية وعلى الثقافة التنظيمية للمدرسة، وتتحدد القدرة القيادية لمديري المدارس بمدى امتلاكهم للسمات والمهارات القيادية كالنزاهة والشفافية والتحلي بالصدق والتعامل بمصداقية (Tonich،2021). ويقصد بالشفافية الإدارية أسلوب عمل مبني على أساس الوضوح والنزاهة والدقة والحكمة والعقلانية والصراحة، في كافة الأنشطة والتعليمات الإدارية المختلفة والمتعددة التي تقوم بها الإدارة التربوية مما يسهم في تحقيق المصالح العليا للمؤسسة (الطراونة والعضايلة، 2010). فضلاً عن أهمية الشفافية الإدارية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس لوجود سياسات واضحة ومكتوبة ودقة المعلومات في المدرسة، وتفويض الصلاحيات، والمشاركة في صنع القرارات، وتحقيق العدالة وحداثة اللوائح

والتشريعات والأنظمة، وسرعة قنوات الاتصال (الأبيض، 2018). وأوضح سعد (2018) مميزات الشفافية الإدارية بأنها تسهم في تحقيق أهداف المدارس وتزيد من فاعليتها، وزيادة الثقة بين المعلمين والعاملين في المدرسة، وإتاحة حرية التعبير عن أفكارهم. إن ممارسة مدير المدرسة للشفافية الإدارية يقود إلى تحقيق الأهداف التربوية بفاعلية، ذلك أنه ينعكس إيجابيا على كثير من المتغيرات السلوكية في العملية الإدارية ومنها الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة التربوية. وتتضح أهمية الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، والمدارس بشكل خاصة، لما لها من انعكاس على الفاعلية التنظيمية والمناخ التنظيمي، من ناحية تحصيل الطلبة، وتحقيق الانتماء، والإنجاز، والولاء، والعمل بروح الفريق، وتحقيق ذات العاملين (شاين، 2011). فالثقافة التنظيمية بحسب العريقي (2013) مجموعة من القيم والمعتقدات والرموز المشتركة التي يمتلكها أعضاء المنظمة، التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات. وقد أورد الكتاب والمختصون العديد من المفاهيم حول مفهوم الثقافة التنظيمية فمنهم من عرف الثقافة التنظيمية بأنها عبارة عن نظام مطبق من خلال مفاهيم مشتركة وأعراف وتقاليد تكون سائدة بين أعضاء المنظمة والتي تميزها عن غيرها (Robbins، 1998,595). وترى الحريري (2008) أن المدرسة تلعب دوراً أساسياً ورئيساً في تحقيق أهداف التربية في الدولة، ومن هنا فإن تحقيق الأهداف الشاملة للعملية التربوية، القائمة في المدارس تحتاج إلى ضرورة التعرف على الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس، بما تشتمل عليه من فلسفة وقيم، ومعتقدات، وأعراف، وتوقعات. فالثقافة التنظيمية تعد عنصراً مهماً وأساسياً في المؤسسات المعاصرة، يفرض على القادة والمديرين أن يتفهموا أبعادها الفرعية، لكونها الوسط البيئي الذي تعيش فيه المؤسسات والمنظمات. هذه الثقافة هي نتاج ما اكتسبه العاملون من أنماط سلوكية وطرق تفكير، وقيم وعادات واتجاهات ومهارات تقنية قبل انضمامهم للمؤسسة التي يعملون فيها، ثم تضفي المؤسسة ذلك النسق الثقافي لمنتسبيها من خصائصها واهتماماتها وسياساتها وأهدافها وقيمها. (القاضي، 2015). لذلك تعد الثقافة التنظيمية عنصراً أساسياً في النظام العام للمنظمات التي ينبغي على قادتها ومديريها أن يفهموا أبعادها وعناصرها؛ لكونها الوسط البيئي الذي تعيش فيه المدارس، والذي يؤثر في سلوك .وفي ضوء ما سبق، فقد سوغ ذلك للباحث القيام بهذه الدراسة بهدف التعرف إلى درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تحظى الشفافية الإدارية باهتمام واسع من قبل الإداريين الذين يعملون في كافة المؤسسات وخصوصاً التربوية منها. ويعود السبب في ذلك إلى أن الشفافية الإدارية تعد من القضايا المعاصرة والحديثة التي يشهدها القرن الحالي، والتي يتطلب الوصول إلى ممارستها وتطبيقها الكثير من الطرق والآليات والاستراتيجيات التي تجعل من مديري المدارس قادرين على التكيف معها، وبالتالي تصبح أسلوباً ونمطاً سائدين لدى المديرين، الأمر الذي من شأنه تحقيق الرؤية التربوية المنشودة. إضافة إلى ذلك فإن غياب الشفافية الإدارية في المؤسسات العاملة في فلسطين بشكل عام وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص، قد يؤدي إلى تراجع الدافعية نحو العمل لدى الأفراد العاملين فيها، مما يؤثر سلباً على ثقافتهم التنظيمية. وتشير بعض الدراسات (الصرايرة والعجمي، 2020)، إلى أن ممارسة الشفافية الإدارية بدرجة متوسطة. ولاحظ الباحث من خلال عمله معلماً لمدة زادت على ست سنوات، وانتقاله فيما بعد إلى وظيفة مدير مدرسة، ومن خلال معايشته لكثيرين من المعلمين ومديري المدارس، اتصاف مديري المدارس بمستويات متعددة ومتباينة من الشفافية الإدارية، مما يؤثر على الثقافة التنظيمية لمعلمي المدارس، ما سوغ للباحث إجراء هذه الدراسة، بهدف الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة:

استنادا الى ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية.

السؤال الأول: ما درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة احصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين ودرجة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟
2- التعرف على درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟
3- الكشف عن طبيعة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟
4- الكشف على طبيعة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟
5- الكشف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين ودرجة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

- الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو درجة الشفافية الإدارية في المدارس الفلسطينية، ومدى ممارسة المديرين لها وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى معلمي المدارس. لذا قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية والفلسطينية التربوية، بإطار نظري في مجال إدارة المدرسة الحديثة، بتطبيق معايير الشفافية الإدارية، والثقافة التنظيمية، وكذلك ستفيد الباحثين، في اتخاذها مرجعية لهم في أبحاثهم العلمية.

-الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في الاتي:

- **تزويد مديريات التربية والتعليم في فلسطين، بمستوى الشفافية الإدارية التي يمارسها المديرون وبالتالي تقديم الدعم والتوجيه لزيادة هذا المستوى.**
- **تزويد الباحثون المهتمون في هذا المجال، ومراكز البحث العلمي التابعة لوزارة التربية والتعليم، بالأدب النظري للدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات، وإمكانية اجراء دراسات مشابهة.**

حدود الدراسة

1. **الحدود الموضوعية: الشفافية الإدارية وعلاقتها بالثقة التنظيمية.**
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في المديريات الست الآتية: مديرية الخليل، مديرية نابلس، مديرية القدس، مديرية بيت لحم، مديرية رام الله ومديرية جنين في الضفة الغربية/ فلسطين.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2024/2023.

مصطلحات الدراسة

-الشفافية الإدارية: Administrative Transparency

هناك العديد من التعريفات الخاصة بمفهوم الشفافية الإدارية، نوجز ثلاثة منها:

فقد عرفها حافظ (2010) بأنها تعني: وضوح التشريعات، ودقة الأعمال المنجزة، وفهم الإجراءات، ووضوحها، ومرونتها، وتوفير الوقت والتكاليف، وتجنب الإرباك، والفوضى في تقديم الأعمال، وتسهم بشكل كبير في مكافحة الفساد بأشكاله المختلفة.

أما الغميز (28:2019) فقد عرفتها بأنها: "فلسفة وممارسة إدارية قائمة على الوضوح والعلنية والتدقيق المستمر والدقيق للمعلومات على مختلف المستويات الإدارية داخل المنظمة، وفاعلية المساءلة والمحاسبية والتزام الموضوعية والحياد والنزاهة".

وعرفها الباحث نظرياً بأنها: مدى مرونة الإجراءات المتبعة التي يقوم بها مديرو المدارس ووضوحها، من خلال تبسيطها وسرعة إنجازها، ومشاركة المعلمين والمجتمع في صنع القرار. وتقاس اجرائياً بالدرجة الكلية للشفافية الإدارية التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في استجاباتهم على فقرات مقياس الشفافية الإدارية المطبق في هذه الدراسة.

-الثقافة التنظيمية Job Performance

هناك العديد من التعريفات الخاصة بمفهوم الثقافة التنظيمية، نوجز ثلاثة منها:

عرفها (Chang,2004:26) بأنها: "مجموعة من القيم المشتركة التي توضح كيفية السيطرة على اتجاهات وسلوك الأفراد العاملين في المنظمة، فالقيم المشتركة تعتبر أساسا لقيام المنظمة بوظائفها لكونها تحافظ على المنظمة كوحدة مترابطة وتعطيها هويتها التي تميزها عن غيرها".

وعرفها (Daft, 2004) بأنها: مجموعة من القيم والمعتقدات والمفاهيم وطريقة التفكير المشترك بين اعضاء التنظيم والتي يمكن تعليمها للأعضاء الجدد في المنظمة.

في حين عرفها القريوتي (2008: 373) بأنها: "منظومة من المعاني والرموز التي تتطور وتستقر مع مرور الزمن، وتصبح سمة خاصة للتنظيم بحيث تخلق فهماً عاماً بين أعضائه حول خصائصه والسلوك المتوقع من الأعضاء فيه".

وعرفها الباحث نظرياً بأنها: مجموعة من المفاهيم والمعتقدات والقيم المشتركة والاتجاهات والمعاني والرموز والقيم الأساسية بين أعضاء المنظمة الواحدة والتي تؤثر في سلوكهم وتصرفاتهم وتعتبر هذه الثقافة هي التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات وتنتقل من جيل إلى آخر. وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية للثقافة التنظيمية التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في استجاباتهم على فقرات مقياس الثقافة التنظيمية، المطبق في هذه الدراسة.

أدب نظري ودراسات سابقة

أولا": أدب نظري:

المحور الأول: الشفافية الإدارية:

مفهوم الشفافية الإدارية: إن مما لا شك فيه بأن الشفافية بمفهومها العام جاءت بمعنى الوضوح وعدم الغموض، وعلى ذلك فإن الشفافية في العربية تعني القدرة على إبصار الأشياء الموضوعية خلف الشيء، وبالتالي رؤية هذه الأشياء ومعرفة حقيقتها (أنس وآخرون، 2004).

وبحسب الطشة (2007) تعبر الشفافية الإدارية عن مجموعة السلوكيات والآليات الدالة على الشفافية الإدارية التي تضمن الوضوح التام للتشريعات والقوانين والأنظمة ووضوح تقويم الأداء وعدالته ونشر المعلومات والبيانات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها، وتبسيط الإجراءات وآليات العمل ووضوحها، وموضوعية اتخاذ القرارات"(قطيشات،2010، ص45). **وهذا يعني** أن الشفافية الإدارية يعبر عنها بالأسلوب الإداري الذي يتبناه مدير المدرسة والقائم على وضوح القوانين والأنظمة، وتفعيل قنوات الاتصال المفتوحة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتبسيط إجراءات العمل، لإنجاز الأعمال داخل الإدارة المدرسية وخارجها.

أهمية الشفافية الإدارية: أضحت الشفافية اليوم من المفاهيم الإدارية الحديثة المتطورة ومطلباً تسعى الدولة بكافة مؤسساتها للعمل به وإظهاره كوجه من أوجه الديمقراطية، ومفهوم من مفاهيم الحضارة، ويمكن بيان أهميتها كما جاء عند أبو كريم (2005). من خلال ما يأتي:

1- تعمل على إزالة الغموض في أعمال الإدارة ومعرفة العاملين فيها للأهداف التي تسعى لتحقيقها، لأن العمل المظلم أو المعتم يضعف روح الانتماء لدى العاملين، فالمصارحة والمكاشفة وإيضاح المعلومات تزيد من ولاء الموظف..

2- تمثل الشفافية أحد أهم عناصر نجاح التنمية في الدولة، إذ تعمل على زيادة الجودة في الأداء الشخصي والمؤسسي فإتاحة الفرصة للمواطنين بالمشاركة في اتخاذ القرارات تؤدي إلى زيادة وعيهم ومعرفتهم بالخيارات المتاحة لهم وتعمل على تحقيق العدالة، للوصول بالإدارة إلى النظام الإداري المفتوح.

3- تمثل الشفافية ركناً من أركان تحقيق المساءلة التي تعمل على الوقاية من الأخطاء الصادرة عن الحكومة وتعمل على محاربة الفساد وتسهيل إجراءات العمل الإداري وسرعة إنجازه. (الحربي، 2012).

أبعاد الشفافية الإدارية:

1- شفافية المعلومات والحصول عليها: بدون معلومات دقيقة وصحيحة لا يمكن القيام بالأعمال واتخاذ القرارات المناسبة والصائبة؛ والذي ينعكس إيجابياً على تحسين عملية الاتصال. (الطراونة، والعضايلة، 2010).

2-شفافية الإجراءات الإدارية: ينبغي أن تتصف الإجراءات الإدارية بالشمولية والترابط مع أهداف المنظمة، وأن تستند إلى معايير واضحة، وأن ترتبط مع الخطوات الرقابية حتى يسهل متابعتها (العلاق، 2009).

3- القوانين واللوائح الواضحة: وهي مجموعة المواد القانونية واللوائح الداخلية المنظمة لسير العمل والتي يتم وضعها لتنظيم العمل في مؤسسة من المؤسسات وهي في مجملها تمثل مجموعة القيود والضوابط التي تحكم الطريقة التي يسير وفقا لها العمل. (الحربي،2012).

4- ووضوح الإجراءات الإدارية: إن المكاشفة، وإتاحة المعلومات حق من حقوق المعلمين في المدارس فضلاء عن كونها حق من حقوق المجتمع المحلي، بحيث لا تصبح المعلومات والبيانات التي تتعلق بمؤسسة قاصرة في نطاق ضيق.

4- شفافية تقييم الأداء: وهي من العمليات الإدارية التي تستخدم للربط بين نشاط العاملين في المؤسسة وبين أهدافها، بالإضافة إلى تحديد نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة خلال عملها، وتعد عملية التقييم من الأدوات المستخدمة في تطوير المؤسسة وتغييرها. (السبيعي، 2013) .

متطلبات قيام الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية: هناك العديد من المتطلبات التي تؤدي الى وجود الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية كما أوردها الراشدي (2007) لعل أبرزها:

1- تطوير الهياكل التنظيمية وإجراءات العمل من خلال تحديد الواجبات والمسؤوليات والصلاحيات للعاملين في التنظيم، والاهتمام بوجود خرائط تنظيمية وأدلة وخرائط سير الإجراءات، إذ يساعد ذلك في توفير المناخ المناسب للتنمية الإدارية.

2- إعداد كل مؤسسة برنامجاً سنوياً للتطوير الإداري خاص بها، والالتزام به ومراقبة الالتزام بذلك ومساءلة المعنيين

3- برامج تثقيفية للعاملين الجدد، من خلال زيادة إلمامهم المعرفي بالأبعاد التنظيمية والإدارية، وإعطاء صورة واضحة عن المؤسسة وأهدافها وأنشطتها وبرامجها ومستوياتها الإدارية.

4- اتخاذ الإجراءات ذات العلاقة باختيار العاملين وتعيينهم، وترقيتهم وتدريبهم ومكافأتهم، وتقييم أدائهم بشفافية.

5- مراجعة القوانين والأنظمة بشكل دوري من أجل توضيح الفقرات الغامضة للعاملين.

المحور الثاني: الثقافة التنظيمية

أهمية الثقافة التنظيمية:

1. الثقافة التنظيمية لها تأثير على كيفية عمل المؤسسة وصياغة واتخاذ القرارات.
2. يمكن للثقافة التنظيمية أن يكون لها تأثير على تحفيز الأفراد داخل المؤسسات.
3. تسهم الثقافة التنظيمية في رفع معنويات الأفراد داخل المؤسسات.
4. تنمي الثقافة التنظيمية الابتكار والإبداع عند الأفراد في المؤسسات.

الثقافة المدرسية: يعبر عن الثقافة المدرسية بأنها مجموعة منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ والممارسات، تتكون في المدرسة مع الوقت نتيجة لتفاعل مجتمع المدرسة من إدارة، ومعلمين، وطلاب مع بعضهم بعضاً وحلهم للمشاكل والتحديات التي تواجههم، بذلك تعتبر الثقافة التنظيمية الحجر الأساسي في إحداث التطوير المدرسي، لذا فإن القلب النابض لعملية التغيير التربوي هو المعلم، وشحنه برغبة التغيير في الثقافة المدرسية من أجل التطوير والتحسين في الأداء المدرسي (الرحبي، 2019).

خصائص الثقافة التنظيمية: أورد مجموعة من الكتاب العديد من الخصائص، وهي على النحو الآتي:

ا- الانتظام في السلوك والتقييد به.

ب - المعايير: هناك معايير سلوكية فيما يتعلق بحجم العمل الواجب.

ج- القيم المتحكمة: يوجد قيم أساسية تتبناها المنظمة ويتوقع من كل عضو فيها الالتزام بها مثل جودة عالية.

ح- الفلسفة: لكل منظمة سياساتها الخاصة في معامله العاملين والعملاء.

خ- القواعد: عبارة عن تعليمات تصدر عن المنظمة وتختلف في شدتها من منظمة إلى أخرى.

د-المناخ التنظيمي: عبارة عن: "مجموعة الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمنظمة التي يعمل الأفراد ضمنها، فتؤثر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات النسبي. وتتضمن مجموعة الخصائص هذه الهيكل التنظيمي، النمط القيادي، والسياسات، والاتصال وغيرها" (العميان، 2005: 315).

أنواع الثقافة التنظيمية: أشار بعض الكتاب إلى نوعين من الثقافة القوية والثقافة الضعيفة (Fakhar، 975:2012) وأن هناك عاملين أساسيين يحددان قوة ثقافة المنظمة وهما عنصري الشدة والإجماع.

عناصر الثقافة التنظيمية:

أ - **القيم التنظيمية:** وهي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد. أما القيم التنظيمية فهي تمثل القيم في بيئة العمل، بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف الموجودة.

ب- **المعتقدات التنظيمية:** وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل. ومن هذه المعتقدات أهمية المشاركة في صنع القرارات والإسهام في العمل الجماعي وأثره في تحقيق الأهداف التنظيمية.

ج- **الأعراف التنظيمية:** المتمثلة في عدد من المعايير التي يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة، مثال التزام المنظمة بعدم تعيين الأب والابن في المنظمة نفسها، ويفترض أن تكون هذه الأعراف غير مكتوبة.

د - **التوقعات التنظيمية:** تتمثل التوقعات التنظيمية بالتعاقد السيكولوجي غير المكتوب والذي يعني مجموعة من التوقعات يحددها الفرد أو المنظمة كل منها عن الآخر خلال فترة الفرد في المنظمة (العميان، 313:2005).

أبعاد الثقافة التنظيمية: يرى Erickson (13) أن أبعادها تتمثل في: الهيكل التنظيمي، وأهمية أمن المنظمة والاتصالات والسلوك الإداري، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار، فضلاً عن استجابة العاملين وتصرفاتهم، إن ما يهم في هذا المجال هو الآلية التي يتم بها إنتاج الثقافة وإعادة إنتاجها علاوة عن تثقيف العاملين الجدد، وهناك رموز موجودة في المنظمة تعكس نماذج ودلائل تعمل على الحفاظ على ثقافة المنظمة. (عبد اللطيف، جودة،2010).

ثانيا": دراسات سابقة ذات صلة

دراسات سابقة ذات صلة بالشفافية الإدارية

أ. دراسات عربية:

قام العبار (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة الالتزام التنظيمي وأبعاده (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الالتزام المعياري) وعلاقته بالشفافية الإدارية بشركة البريقة لتسويق النفط في مدينة بنغازي الليبية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات الوسطى والبالغ عددهم (116) مديراً، أشارت النتائج الى أن درجة الالتزام التنظيمي قد جاءت مرتفعة، وأن مستوى الشفافية الإدارية قد جاء متوسطاً، وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية بين الالتزام التنظيمي وأبعاده والشفافية الإدارية، وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية بين أبعاد الالتزام التنظيمي (الالتزام العاطفي، الالتزام الاستمراري، الالتزام المعياري) والشفافية الإدارية.

أما دراسة الشمري (2020) فهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسات الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (292) معلماً ومعلمة في مدارس المرحلة المتوسطة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة درجة مرتفعة لممارسات الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة.

أما دراسة الصرايرة والعجمي (2020) فهدفت إلى الكشف عن درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (410) معلماً ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج درجة متوسطة لممارسة الشفافية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

وأجرت الشرفات (2019) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للشفافية الإدارية وعلاقتها باتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (431) مديراً ومعلماً من مدارس البادية الشمالية الشرقية، ولتحقيق ذلك، استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الشفافية الإدارية واتخاذ القرار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المتغير الجنس، ولصالح الإناث.

أما دراسة المطيري والعمري (2018) فهدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى قائدات المدارس الثانوية التابعة للمدينة المنورة والكشف عن الفروقات بين وجهات نظر المعلمات نحو مستوى ممارسة الشفافية الإدارية، وبيان متطلبات تعزيز الشفافية الإدارية لدى القائدات أنفسهن. وبلغت عينة الدراسة (٣٣١) معلمة، والمقابلة مع عينة قصدية مكونة من (١٥) قائدة. أكدت الدراسة أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى قائدات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات لجميع مجالات الدراسة جاء ضمن المستوى المتوسط.

ودراسة قام بها الباحثان العاجز والحلاق (2015) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، إذ تكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) معلماً ومعلمة، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي: جاءت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق دالة احصائياً للشفافية الإدارية من وجهة نظر معلميهم، ولأبعاد الشفافية في مجالات الدراسة تعزى إلى متغير النوع، فيما وجدت فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات.

كما هدفت دراسة الدليمي (2013) " الى التعرف على مستوى الشفافية الإدارية لدى الأقسام العلمية في كليات جامعات الأنبار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة البحث من (6) كليات علمية وإنسانية وجميع أقسامها (32) قسماً علمياً، وتم اختيار نسبة (30%). ومن أهم النتائج؛ أن مستويات الشفافية الإدارية مرتفعة في جامعة الأنبار، أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين الشفافية الإدارية والإبداع الإداري.

ب- دراسات اجنبية:

هدفت دراسة كاريانا (Karyana،2021) إلى الكشف عن درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في إندونيسيا، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة درجة مرتفعة لممارسة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

وقامت بيرشيرد وروير ديسبريس (Burscheid & Roewer-Despres،2019) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تطوير برنامج عمل مستند إلى المساءلة والشفافية وقياس أثره

على فاعلية اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (416) من الموظفين والمديرين العاملين في عدد من المؤسسات الحكومية والخاصة، تم استخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج المطور لزيادة فاعلية اتخاذ القرار والمستند إلى المساعدة والشفافية يقوم على الإفصاح عن المعلومات والبيانات وإتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات بشكل يسير مما ينعكس على فاعلية اتخاذ القرار.

أما دراسة نتسيلي (2014,Ntsele) في جنوب افريقيا فقد هدفت إلى معرفة طبيعة علاقة المحاسبة والشفافية باتخاذ القرارات المالية للمدارس. تكونت عينة الدراسة من (4) من مديري المدارس الأساسية. تم استخدام الاستبانة كأداة للاستبانة. وبينت النتائج أن العلاقة بين الشفافية واتخاذ القرارات المالية للمدارس عكسية. وأن هناك ضعفاً في اتخاذ القرارات المالية المتعلقة بالمدارس الأساسية، وبينت نتائج الدراسة أن هناك غياباً للمبادئ والمرتكزات المرتبطة بالشفافية وبالإدارة المالية بالإجراءات المرتبطة بالشفافية والمحاسبة، بالإضافة إلى أساليب قديمة في توثيق الوصولات لدى مديري المدارس، وأن هناك حاجة لتوعيتهم حولها.

دراسات سابقة ذات الصلة بالثقافة التنظيمية:

أ-دراسات عربية:

هدفت دراسة شقرانة وبوضرسة (2021) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية- ابتدائيات سيدي لعجال- وتم تطبيق الاستمارة لجمع البيانات على (30) مبحوثا، وبينت النتائج وجود علاقة بين الثقافة التنظيمية والصراع التنظيمي في المؤسسات التربوية، وكذلك وجود علاقة متوسطة القوة بين المتغيرات .

بينما قام العنزي وغصاب (2017) بدراسة هدفت إلى تشخيص مكونات الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية بمدينة حائل من خلال معرفة درجة ممارستها وأهميتها من وجهة نظر المعلمين، وصولاً للتصور المقترح الذي ينبغي أن تكون عليه مكونات الثقافة التنظيمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمدارس الثانوية بمدينة حائل، أثناء إجراء الدراسة وعددهم (819) معلماً، وتم تحديد عينة عشوائية منهم قوامها (350) معلماً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة وأهمية مكونات الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية بحائل من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين مستوى موافقة عالٍ جداً ومتوسط على مجالات الدراسة.

كما قام المومني (2017) بدراسة للتعرف على مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على عينة مكونة من (291) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن تقدير الدرجة الكلية لمستوى الثقافة التنظيمية كان متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في استجابات العينة على مستوى الثقافة التنظيمية بسبب اختلاف فئات الجنس في جميع المجالات، ما عدا مجالي القيم التنظيمية والأداة ككل إذ كانت الفروق لصالح الذكور. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى عابدين (2013) دراسة بهدف التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية العربية في القدس من وجهة نظر إدارتها ومعلميها، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عنقودية مكونة من (21) مدرسة. واستجاب من أفرادها (42) إدارياً و(294) معلماً، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية مرتفع بشكل عام، وفي مجالات التوقعات التنظيمية والمعتقدات والقيم. ومتوسط في مجال الأعراف كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لجنس المستجيب ومؤهله العلمي وسنوات الخبرة لديه.

ب-الدراسات الأجنبية:

في دراسة كاثرين؛ وبارانغات؛ ودومينجو (Domingo & Parangat،Katherine، 2017) للتحقق من الالتزام التنظيمي لأداء الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية في المنطقة الثالثة في لوزان في الفلبين. وتكونت العينة من (400) عضواً وأظهرت النتائج أن درجة الالتزام التنظيمي الأخلاقي والمستمر جاءت عالية، في حين جاء بعد الالتزام العاطفي متوسطاً.

وقد أجرى الباحثان ايسكي وقورزيل (Isik&Gursel,2013) دراسة لمعرفة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الأساسية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي (دراسة الحالة). واختيرت مدرسة أساسية واحدة من مدارس منطقة (قونية) في تركيا، مضى على تعيين مديرها أكثر من ثلاث سنوات، وتكونت عينة الدراسة من الكادر التعليمي والإداري في المدرسة، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود ثقافة تنظيمية إيجابية سائدة في المدرسة، إذ تسود العلاقات الإيجابية بين المعلمين، واتصاف الكادر الإداري بالسمات القيادية الإيجابية، وتبادل المعلمين في المدرسة وجهات النظر في حل المشكلات.

أما في دراسة هاورد (Howard،2010) فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين الثقافة المدرسية وبرنامج المكتبة المدرسية أربع حالات دراسية، وهدفت للتعرف إلى عناصر الثقافة المدرسية التي لها تأثير في وجود برامج فعالة للمكتبة المدرسية، واستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة. وقام الباحث بزيارة كل مدرسة لمدة ثلاثة أيام خلال الزيارات، وأجرى الباحث (47) مقابلة مع أمناء المكتبات والمعلمين، وتوصل إلى أن الثقافة التعاونية - يعتمد المسؤولون أسلوب التعاون في الإدارة - لها تأثير في وجود برامج فعالة للمكتبة المدرسية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

أثرت الدراسات السابقة العربية والأجنبية الدراسة الحالية بإطار نظري بما يتعلق بالشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية، كذلك أعطت فكرة عن منهجية البحث، وكيفية تصميم أدوات الدراسة، والمعالجات الإحصائية. كما اتفقت أهداف بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، في استهداف التعرف على واقع الشفافية الإدارية وعلاقته بالثقافة التنظيمية، كدراسات: الشمري (2020)، والعنزي وغصاب (2017). كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي فيما يتعلق بمقاييس الدراسة، التي تقيس درجة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية. كذلك متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وفي نوع العينة العشوائية الطبقية. بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بمكان إجرائها، إذ تم إجراءها في حدود المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين. بالإضافة إلى أنها اختلفت من ناحية مجتمع الدراسة، إذ إن معظم الدراسات السابقة دمجت بين معلمي ومديري المدارس في المجتمع، وبعضها الآخر اعتمد على مديري المدارس فقط. أما في الدراسة الحالية فلقد كانت من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين. واختلفت أيضاً في حجم العينة إذ تراوحت عينات الدراسات السابقة ما بين (33) فرداً إلى (873) فرداً، أما في الدراسة الحالية؛ فكان عدد أفراد العينة (737) فرداً، أما عن حجم المجتمع فهو في هذه الدراسة (35665) فرداً، بينما لم يتجاوز في معظم الدراسات السابقة (900) فرداً كحد أقصى. وإن ما يميز هذه الدراسة هو تحديها لمتغير الشفافية الإدارية كمتغير رئيس، والثقافة التنظيمية كمتغير تابع، ولم يسبق لأي دراسة سابقة البحث في هذين المتغيرين في دراسة واحدة "في حدود علم الباحث".

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يحاول الباحثان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين والبالغ عددهم (35665) معلماً ومعلمة، وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام 2024/2023

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، عن طريق جداول معادلة ستيفن ثامبسون (E) وبما لا يقل عن 2% من المجتمع، وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي والجنس)، **والجدول (1) يوضح ذلك.**

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	**13.6**
	من 5-10 سنوات	193	**26.2**
	أكثر من 10 سنوات	444	**60.2**
	المجموع	737	**100**
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	78	**10.6**
	بكالوريوس	421	**57.1**
	أعلى من بكالوريوس	238	**32.3**
	المجموع	737	**100**
الجنس	ذكر	320	**43.4**
	أنثى	417	**56.6**
	المجموع	**737**	**100**

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة؛ أن نسبة (13.6%) لأقل من 5 سنوات، ونسبة (26.2%) من (5-10) سنوات، ونسبة (60.2%) لأكثر من 10 سنوات. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة (10.6%) أقل من بكالوريوس، ونسبة (57.1%) للبكالوريوس،

ونسبة (32.3%) أعلى من بكالوريوس. ويبين متغير الجنس أن نسبة (43.4%) ذكور، ونسبة (56.6%) إناث.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات التي اهتمت بالبحث عن الشفافية الإدارية كدراسات؛ العاجز والحلاق (2015)؛ المطيري والعمري (2018)؛ العبار (2021)، والدراسات التي اهتمت ببحث الثقافة التنظيمية وقياسها، كدراسات: العنزي وغصاب (2017)؛ المومني (2017) الباحثان شقرانة وبوضرسة (2021)، وذلك لغايات قياس واقع الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس في فلسطين وعلاقته بالثقافة التنظيمية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين. إذ تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من قسمين، وهي على النحو الآتي:

القسم الأول: ويمثل المعلومات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس). **القسم الثاني:** تضمن بصورته الأولية (64) فقرة، وبعد عرضها على المحكمين أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (61) فقرة موزعة على محورين رئيسيين، لقياس واقع الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** الشفافية الإدارية الذي تكون من خمس مجالات كالآتي: المجال الأول: شفافية الحصول على المعلومات من الفقرة (1-8)، والمجال الثاني: شفافية الإجراءات الإدارية من الفقرة (9-17)، والمجال الثالث: اتخاذ القرار من الفقرة (18-24)، والمجال الرابع: شفافية تقييم الأداء من الفقرة (25-32)، والمجال الخامس: التشريعات واللوائح من الفقرة (33-42).
- **المحور الثاني:** الثقافة التنظيمية والذي يتكون من (19) فقرة، وقد قام المبحوثون بالإجابة عن الفقرات بعد توزيعها عليهم إلكترونياً، وفق تدرج "ليكرت" الرباعي كما يأتي: موافق بشدة وأعطيت درجة 4، موافق وأعطيت درجة 3، معارض وأعطيت درجة 2، ومعارض بشدة وأعطيت درجة 1.

صدق الأداة:

بعد القيام بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية، تم التحقق من صدقها بحساب مؤشرين هما:

1.صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم (13) محكماً ومحكمة ، ملحق (1) وقد تواصل الباحث مع المحكمين بشكل مباشر وعبر البريد الإلكتروني،

ووسائل التواصل الاجتماعي، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة، ومجالاتها من حيث قدرتها على قياس الهدف الذي وضعت لأجله.

وبعد جمع الاستبانات المحكمة، تم إعادة ترتيب الفقرات في كل مجال، كما تم إجراء بعض التعديلات لبعضها، وإضافة بعض الفقرات وحذف أخرى. ووفقاً للتعديلات التي أجريت على الاستبانة، فقد أصبحت مكونة من قسمين:

القسم الأول: ويمثل المعلومات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، **والقسم الثاني**: يتضمن (61) فقرة موزعة على محورين، ملحق (2).

2. استخراج الاتساق الداخلي للاستبانة: تم أيضاً حساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبيان، مما يعني أن هناك اتساقاً داخلياً بين جميع فقرات الاستبيان في قياس ما وضعت لقياسه، والجداول (2،3) توضح ذلك:

جدول (2):

نتائج حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مجالات الشفافية الإدارية بالدرجة الكلية للمحور.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.563**	0.000	16	.4090**	0.000	31	.7190**	**0.000**
2	.7030**	0.000	17	.6960**	0.000	32	.7420**	**0.000**
3	.7350**	0.000	18	.6980**	0.000	33	0.705**	**0.000**
4	.7240**	0.000	19	.7760**	0.000	34	.7130**	**0.000**
5	.6830**	0.000	20	.7890**	0.000	35	.7400**	**0.000**
6	.7140**	0.000	21	.6820**	0.000	36	.7470**	**0.000**
7	.7150**	0.000	22	.6130**	0.000	37	.7230**	**0.000**
8	.7270**	0.000	23	.7440**	0.000	38	.7410**	**0.000**
9	0.709**	0.000	24	.6740**	0.000	39	.6690**	**0.000**
10	.7580**	0.000	25	.7200**	0.000	40	.6850**	**0.000**

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
11	.7000**	0.000	26	.7050**	0.000	41	.7080**	**0.000**
12	.6900**	0.000	27	.7110**	0.000	42	.7240**	**0.000**
13	.7280**	0.000	28	.7350**	0.000			
14	.7450**	0.000	29	.7430**	0.000			
15	**.6740****	**0.000**	**30**	**.7180****	**0.000**			

جدول (3):

نتائج معامل ارتباط بيرسون درجة كل فقرة في محور الثقافة التنظيمية بالدرجة الكلية للمحور

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.746**	0.000	8	.6880**	0.000	15	.7110**	**0.000**
2	.7560**	0.000	9	.7550**	0.000	16	.6650**	**0.000**
3	.6680**	0.000	10	.6830**	0.000	17	.7010**	**0.000**
4	.7300**	0.000	11	.7090**	0.000	18	.5550**	**0.000**
5	.6790**	0.000	12	.7410**	0.000	19	.7190**	**0.000**
6	.6270**	0.000	13	.6960**	0.000			
7	**.6220****	**0.000**	**14**	**.6930****	**0.000**			

ثبات الأداة:

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات "كرو نباخ ألفا"، وكانت الدرجة الكلية لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين (0.945)، و(0.918) لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (4) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4):

نتائج معامل الثبات لمحاور ومجالات الأداة

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس		
مجال 1: شفافية الحصول على المعلومات	8	0.848
مجال 2: شفافية الإجراءات الإدارية	9	0.851
مجال 3: اتخاذ القرار	7	0.845
مجال 4: شفافية تقييم الأداء	8	0.870
مجال 5: التشريعات واللوائح	10	0.894
الدرجة الكلية للشفافية الإدارية لدى مديري المدارس	42	0.965
المحور الثاني: الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس	19	0.939
الدرجة الكلية لجميع فقرات الاستبانة	61	0.952

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، أكبر من بكالوريوس).
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة: الشفافية الإدارية، الثقافة التنظيمية.

إجراءات تطبيق الدراسة

تتمثل إجراءات تطبيق الدراسة ابتداء بالحصول على الإذن الرسمي لتطبيقها وانتهاءً بالوصول الى تحليل النتائج، وذلك باتباع الإجراءات والخطوات الآتية.

1. حصول مقترح البحث على موافقة الجهات ذات العلاقة في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.
2. إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتحكيمها، ومن ثم تصميم الأداة محوسبة إلكترونياً.

3. قام الباحث بتوزيع الاستبانات إلكترونياً، - بعد حصر مجتمع الدراسة والعينة- على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023\2024 وتم منحهم الفرصة والوقت الكافي للإجابة.
4. إغلاق الاستبانة الإلكترونية، بعد الوصول للعدد المطلوب للعينة البالغ (737)، أي ما يشكل (2%) تقريباً من معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية.
5. إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة ومعالجتها بواسطة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Chafee test) للمقارنات البعدية على مستويات المتغيرات، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات "كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)"، كما تم الاعتماد على المقياس الوزني الآتي لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد العينة:

طول الفئة = __الوزن الأعلى – الوزن الأدنى للبدائل / عدد الفئات = 4-1 = 3/ 3 =1 ، ويتم إضافة طول الفئة 1 الناتج من هذه المعادلة الى نهاية كل فئة ، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5):

المقياس الوزني لتقييم درجة متوسطات استجابة أفراد العينة

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.00 فأقل
متوسطة	3.00-2.01
مرتفعة	3.01 فأعلى

عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه وللدرجة الكلية لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول رقم (6):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين (ن=737)

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
مجالات المحور الأول: الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس					
1	مجال 1: شفافية الحصول على المعلومات	3.04	.49	1	مرتفعة
2	مجال 2: شفافية الإجراءات الإدارية	2.83	.53	5	متوسطة
3	مجال 3: اتخاذ القرار	2.88	.54	4	متوسطة
4	مجال 4: شفافية تقييم الأداء	2.95	.52	3	متوسطة
5	مجال 5: التشريعات واللوائح	2.97	.51	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الأول: الشفافية الإدارية	2.93	.47	1	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني: الثقافة التنظيمية	2.92	.49	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث: السلوك الإبداعي	2.92	.50	2	متوسطة
	الدرجة الكلية لجميع فقرات الاستبانة	2.93	.47		متوسطة

اتضح من نتائج الجدول رقم (6) أن الدرجة الكلية على الاستبانة ككل لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، إذ كان متوسط الاستجابة (2.93) بانحراف معياري (0.47)، كما جاءت الدرجة الكلية على المحور الأول الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس للمحور الأول متوسطة، وتراوحت متوسطات الاستجابة على مجالاته ما بين (2.83- 3.04)، وجاء في الرتبة الأولى مجال شفافية الحصول على المعلومات بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.49)، وفي الرتبة الثانية مجال التشريعات واللوائح بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.51)، وفي الرتبة الثالثة مجال شفافية تقييم الأداء بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.52)، وفي الرتبة الرابعة مجال اتخاذ القرار بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.54)، بينما في الرتبة الأخيرة مجال شفافية الإجراءات الإدارية بمتوسط حسابي قدره (2.83) وانحراف معياري (0.53). وكانت الدرجة الكلية **على المحور الثاني الثقافة التنظيمية** لدى مديري المدارس **متوسطة**، إذ كان

متوسط الاستجابة (2.92) بانحراف معياري (0.49). كما قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات المحور الأول الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس وعلى فقرات كل مجال من مجالاته، وعلى فقرات المحور الثاني الثقافة التنظيمية، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بمجالات المحورالأول الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس:

1. مجال شفافية الحصول على المعلومات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال شفافية الحصول على المعلومات وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (2.4) تبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال شفافية الحصول على المعلومات لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن=737).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتواصل مدير المدرسة مع جميع المعلمين من خلال قنوات اتصال محددة.	3.21	.64	1	مرتفعة
2	يقدم المعلومات التي يحتاجها المعلمون من تعليمات إدارية في الوقت المناسب.	3.12	.65	2	مرتفعة
3	يوفر مدير المدرسة المناخ المناسب للمعلمين والعاملين في العمل.	3.03	.68	5	مرتفعة
4	يولي مدير المدرسة اهتماما لآراء المعلمين من خلال مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار.	2.92	.81	7	متوسطة
5	يعد أدلة إرشادية واضحة لتنفيذ المهمات.	2.92	.71	7	متوسطة
6	يطلع مدير المدرسة المعلمين على نتائج أعمالهم باستمرار.	3.05	.69	4	مرتفعة
7	يعمل على نشر الإعلانات والقرارات بنظام البرامج الإعلامية والمنشورات على الحائط	3.00	.73	6	مرتفعة
8	يحرص على سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين.	3.07	.79	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال شفافية الحصول على المعلومات	3.04	.49		مرتفعة

اتضح من الجدول (7) أن درجة مجال شفافية الحصول على المعلومات لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت **مرتفعة**، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.04) بانحراف معياري (0.49). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.92 – 3.21)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (1) (يتواصل مدير المدرسة مع جميع المعلمين من خلال قنوات اتصال محددة) بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري (0.64) وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرتين (4، 5) (يولي مدير المدرسة اهتماما لآراء المعلمين من خلال مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار) و(يعد أدلة إرشادية واضحة لتنفيذ المهمات) بمتوسط حسابي (2.92) لكليهما، وانحراف معياري (0.81) و(0.71).

2. مجال شفافية الإجراءات الإدارية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال شفافية الإجراءات الإدارية وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال شفافية الإجراءات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن=737).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يشرك المدير المعلمين في تحديد إجراءات العمل.	2.93	.79	5	متوسطة
2	يوزع المهام على الجميع دون تمييز.	2.94	.80	4	متوسطة
3	يتعامل مع المعلمين وفق التسلسل الإداري.	2.95	.72	2	متوسطة
4	يمنح المعلمين فرصة لكي يقرروا بأنفسهم آليات تنفيذ المهام.	2.90	.81	6	متوسطة
5	يحرص على أن تتسم قراراته بالموضوعية.	2.97	.78	1	متوسطة
6	يعمل على زيادة توعية المعلمين بالمهام الموكلة إليهم بطرائق متنوعة.	2.95	.70	2	متوسطة
7	يضع صندوق خاص لتلقي الشكاوى في المدرسة.	2.40	.89	9	متوسطة
8	يهتم بالعقاب خلال عملية المحاسبة.	2.59	.80	8	متوسطة
9	يهتم بالثواب خلال عملية المحاسبة.	2.84	.76	7	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال شفافية الإجراءات الإدارية	**2.83**	**.53**		متوسطة

اتضح من نتائج الجدول (8) أن درجة مجال شفافية الإجراءات لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت **متوسطة**، وبلغ المتوسط الحسابي (2.83) وانحراف معياري (0.53). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.40 – 2.97)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (5) (يحرص على أن تتسم قراراته بالموضوعية) بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (0.78)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (7) (يضع صندوقاً خاصاً لتلقي الشكاوى في المدرسة) بمتوسط حسابي (2.40) لكليهما، وانحراف معياري (0.89).

3. مجال اتخاذ القرار:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال اتخاذ القرار وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال اتخاذ القرار لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين **(ن=737).**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحلل البيانات قبل اتخاذ القرار.	2.93	.73	3	متوسطة
2	يدقق في الشكاوى قبل اتخاذ القرار.	2.84	.73	6	متوسطة
3	يشجع المعلمين على استخدام الرقابة الذاتية.	2.94	.76	1	متوسطة
4	يناقش مدير المدرسة المعلمين في أسباب تدني أدائهم.	2.94	.74	1	متوسطة
5	يعمل على تزويد المعلمين بنماذج تقويم الأداء مسبقا.	2.90	.74	5	متوسطة
6	يتسم بالمرونة في تنفيذ إجراءات العمل.	2.93	.76	3	متوسطة
7	يلتزم بتطبيق نظام العقوبات على المعلمين حسب الدليل الصادر عن وزارة التربية والتعليم.	2.70	.75	7	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال اتخاذ القرار	2.88	.54		متوسطة

يتضح من نتائج الجدول **(9)** أن اتخاذ القرار لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي (2.88) بانحراف معياري (0.54). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.70 – 2.94)، وفي

الرتبة الأولى الفقرتين (3، 4) (يشجع المعلمين على استخدام الرقابة الذاتية)، (يناقش مدير المدرسة المعلمين في أسباب تدني أدائهم) بمتوسط حسابي (2.94)، وانحراف معياري (0.76)، (0.74)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (7) (يلتزم بتطبيق نظام العقوبات على المعلمين حسب الدليل الصادر عن وزارة التربية والتعليم) بمتوسط حسابي (2.70)، وانحراف معياري (0.75).

4. مجال شفافية تقييم الأداء:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال شفافية تقييم الأداء وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال شفافية تقييم الأداء لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن=737).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يقدر مدير المدرسة ما يمتلكه المعلمون من مهارات وخبرات مؤثرة على أدائهم بطرائق علمية وبشكل موضوعي.	3.02	.72	1	مرتفعة
2	يطلع المعلمين على آليات ومعايير التقييم.	2.98	.69	4	متوسطة
3	يطلع المعلمين على نتائج تقييم الأداء.	3.01	.71	2	مرتفعة
4	يركز على مهارات المعلمين الأساسية التي تعزز من عملية تقييم أدائهم.	2.98	.69	4	متوسطة
5	يناقش المعلمين الأمور التي تحتاج إلى تطوير أدائهم.	3.00	.72	3	مرتفعة
6	يوجه المعلمين إلى الالتحاق بالدورات التدريبية لرفع مستوى أدائهم.	2.97	.72	6	متوسطة
7	يتيح مدير المدرسة مشاركة المعلمين في تحديد معايير تقييم الأداء.	2.80	.74	8	متوسطة
8	يشرك المعلمين في عملية مراجعة وتقييم القرارات بناء على التشريعات المعمول بها والمختصة بطبيعة القرار.	2.81	.73	7	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال شفافية تقييم الأداء	**2.95**	**.52**		متوسطة

اتضح من الجدول **(11)** أن شفافية تقييم الأداء لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي (2.95) وانحراف معياري (0.52). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.80 – 3.02)، وفي

الرتبة الأولى الفقرة (1) (يقدر مدير المدرسة ما يمتلكه المعلمون من مهارات وخبرات مؤثرة على أدائهم بطرائق علمية وبشكل موضوعي) بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (0.72)، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (7) (يشرك المعلمين في عملية مراجعة وتقييم القرارات بناء على التشريعات المعمول بها والمختصة بطبيعة القرار) بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (0.74).

5. مجال التشريعات واللوائح:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التشريعات واللوائح وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال التشريعات واللوائح لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن=737).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يطلع مدير المدرسة المعلمين على التشريعات واللوائح فور صدورها.	3.07	.70	1	مرتفعة
2	يحرص على معالجة القضايا الطارئة وفق الأنظمة واللوائح.	3.00	.70	3	مرتفعة
3	يلتزم بدقة التعليمات الموضحة للأنظمة والتعليمات.	3.04	.70	2	مرتفعة
4	يقدم المعلومات والتعليمات في الوقت المناسب.	2.99	.71	5	متوسطة
5	تتسم التشريعات واللوائح التي يقدمها المدير بالوضوح بالنسبة للمعلمين.	2.96	.68	7	متوسطة
6	يطبق الأنظمة بما يضمن الحفاظ على حقوق المعلمين.	2.94	.73	8	متوسطة
7	يستخدم نظام المساءلة بفاعلية.	2.84	.69	10	متوسطة
8	يوضح التعليمات والأنظمة والتشريعات للمعلمين في بداية عملهم في المدرسة.	2.97	.71	6	متوسطة
9	يوظف الأنظمة والقوانين بما يخدم العملية التعليمية.	3.00	.69	3	مرتفعة
10	يطبق الأنظمة والقوانين على جميع أركان العملية التعليمية دون محاباة.	2.86	.78	9	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال التشريعات واللوائح	**2.97**	**.51**		متوسطة

اتضح من ن الجدول **(12)** أن التشريعات واللوائح لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لاستجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة، وبلغ المتوسط

الحسابي (2.97) وانحراف معياري (0.51). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.84 – 3.07)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (1) (يطلع مدير المدرسة المعلمين على التشريعات واللوائح فور صدورها) بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.70)، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) (يستخدم نظام المساءلة بفاعلية) بمتوسط حسابي (2.84)، وانحراف معياري (0.69).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات محور الثقافة التنظيمية وعلى الدرجة الكلية للمجال، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمحور الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (ن=737).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يسعى إلى مواكبة التطور العلمي للمساهمة في النمو المهني للمعلمين.	2.98	.76	6	متوسطة
2	يسعى إلى توفير بيئة تنافس معززة.	2.91	.74	10	متوسطة
3	يضع أهدافا يمكن تحقيقها.	2.97	.67	7	متوسطة
4	يسعى إلى مواكبة التطورات التكنولوجية وتزويدها للمعلمين.	2.99	.76	5	متوسطة
5	يتميز مدير المدرسة بالانضباط بأوقات أنشطة العام الدراسي.	3.02	.72	3	مرتفعة
6	يشجع السلوك الإيجابي الذي يلائم المعتقدات التنظيمية للمدرسة.	3.07	.68	1	مرتفعة
7	يلتزم بخطة الأنشطة السنوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.	3.06	.68	2	مرتفعة
8	يضع اللوائح بشكل واضح يحدد من خلالها طبيعة السلوك التربوي المنشود.	2.94	.70	8	متوسطة
9	يشارك المعلمين في نظرتهم حول السلوك الإستراتيجي للمدرسة.	2.90	.70	11	متوسطة

10	يوجه مدير المدرسة الأعراف السائدة بين المعلمين في التكيف مع كافة المستجدات والتطورات في بيئة العمل.	3.00	.68	4	مرتفعة
11	يوظف الأعراف السائدة بين المعلمين في تفعيل إنجاز الأعمال بطرائق وأساليب حديثة.	2.94	.68	8	متوسطة
12	يستثمر مدير المدرسة الأعراف السائدة بين المعلمين لتهيئة مناخ يشجع على الإبداع.	2.88	.67	16	متوسطة
13	يوظف الأعراف السائدة في المدرسة من أجل خلق التحدي أمام تطوير أساليب إنجاز العمل.	2.90	.69	11	متوسطة
14	يوجه الأعراف السائدة في المدرسة في زيادة التعاون بين المعلمين.	2.90	.67	11	متوسطة
15	يستثمر الأعراف السائدة بين المعلمين لتهيئة مناخ يشجع على الابتكار.	2.90	.69	11	متوسطة
16	يوظف الأعراف السائدة في المدرسة من أجل فتح آفاق جديدة أمام تطوير أساليب إنجاز العمل.	2.86	.69	18	متوسطة
17	يحرص على تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير استخدامهم للأساليب الحديثة.	2.88	.68	16	متوسطة
18	يحفز المعلمين المتميزين بالحوافز المادية.	2.55	.88	19	متوسطة
19	يحفز المعلمين المتميزين بالحوافز المعنوية.	2.90	.75	11	متوسطة
	الدرجة الكلية لفقرات المحور الثاني: الثقافة التنظيمية	2.92	.49		متوسطة

اتضح من نتائج الجدول (13) أن استجابة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات المحور الثاني الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين لهذا المحور جاءت متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي (2.92) وانحراف معياري (0.49). وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.55 – 3.07)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (6) (يشجع السلوك الإيجابي الذي يلائم المعتقدات التنظيمية للمدرسة) بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.68)، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (18) (يحفز المعلمين المتميزين بالحوافز المادية) بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.88).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟

تم حساب اختبار (T - لعينتين مستقلتين) لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
شفافية الحصول على المعلومات	ذكر	320	3.03	.54	0.338	**0.735**
	أنثى	417	3.05	.46		
شفافية الإجراءات الإدارية	ذكر	320	2.86	.59	1.22	**0.222**
	أنثى	417	2.81	.48		
اتخاذ القرار	ذكر	320	2.89	.58	0.476	**0.634**
	أنثى	417	2.87	.51		
شفافية تقييم الأداء	ذكر	320	2.95	.56	0.276	**0.783**
	أنثى	417	2.94	.48		
التشريعات واللوائح	ذكر	320	2.94	.55	1.17	**0.241**
	أنثى	417	2.99	.47		
الدرجة الكلية	ذكر	320	2.94	.51	0.135	**0.893**
	أنثى	417	2.93	.43		

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمجال الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. والجداول (15،16) يوضحان ذلك.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن= 737).

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
شفافية الحصول على المعلومات	أقل من بكالوريوس	100	3.09	.49
	بكالوريوس	193	3.10	.49
	أعلى من بكالوريوس	444	3.01	.50
	المجموع	737	3.04	.49
شفافية الإجراءات الإدارية	أقل من بكالوريوس	100	2.91	.56
	بكالوريوس	193	2.94	.52
	أعلى من بكالوريوس	444	2.76	.52
	المجموع	737	2.83	.53
اتخاذ القرار	أقل من بكالوريوس	100	2.96	.59
	بكالوريوس	193	2.96	.52
	أعلى من بكالوريوس	444	2.83	.53
	المجموع	737	2.88	.54
شفافية تقييم الأداء	أقل من بكالوريوس	100	3.01	.53
	بكالوريوس	193	2.97	.52
	أعلى من بكالوريوس	444	2.92	.51
	المجموع	737	2.95	.52
التشريعات واللوائح	أقل من بكالوريوس	100	3.02	.52
	بكالوريوس	193	3.02	.47
	أعلى من بكالوريوس	444	2.93	.52
	المجموع	737	2.97	.51
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	100	3.00	.48
	بكالوريوس	193	3.00	.44
	أعلى من بكالوريوس	444	2.89	.47
	المجموع	737	2.93	.47

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
شفافية الحصول على المعلومات	بين المجموعات	1.398	2	.699	2.820	.060
	داخل المجموعات	181.609	733	.248		
	المجموع	183.006	735			
شفافية الإجراءات الإدارية	بين المجموعات	5.110	2	2.555	9.122	*.000
	داخل المجموعات	205.584	734	.280		
	المجموع	210.694	736			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.969	2	1.485	5.037	*.007
	داخل المجموعات	216.349	734	.295		
	المجموع	219.318	736			
شفافية تقييم الأداء	بين المجموعات	.848	2	.424	1.561	.211
	داخل المجموعات	199.428	734	.272		
	المجموع	200.276	736			
التشريعات واللوائح	بين المجموعات	1.323	2	.662	2.542	.079
	داخل المجموعات	191.050	734	.260		
	المجموع	192.373	736			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.038	2	1.019	4.598	*.010
	داخل المجموعات	162.414	733	.222		
	المجموع	164.452	735			

اتضح من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) فاقل بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، وكذلك كان هناك فروق دالة إحصائيا على المجالين (شفافية الإجراءات الإدارية، اتخاذ القرار). بينما لم تكن الفروق دالة على

المجالات (شفافية الحصول على المعلومات، شفافية تقييم الأداء، التشريعات واللوائح). ولتحديد مصادر الفروق الدالة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe post-hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (17) يبين ذلك.

الجدول (17)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن= 737)

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
شفافية الإجراءات الإدارية		2.91		-.02-	*.15
		2.94			*.17
		2.76			
اتخاذ القرار		2.96		-.02-	.12
		2.96			*.13
		2.83			
الدرجة الكلية		3.00		-.00-	.10
		3.00			*.10
		2.89			

ظهر من الجدول (17) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما يأتي:

- **على مجال شفافية الإجراءات الإدارية** بين (أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس) من جهة، و(أعلى من بكالوريوس) من جهة أخرى ولصالح كل من (أعلى من بكالوريوس)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين قد أشاروا بوجود شفافية في الإجراءات الإدارية لدى مديري المدارس الذين يحملون مؤهل أكثر من الفئتين (أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

- **على مجال اتخاذ القرار** بين (بكالوريوس) من جهة و(أعلى من بكالوريوس) من جهة أخرى ولصالح كل من (أعلى من بكالوريوس)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين قد أشاروا بوجود قدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الذين يحملون مؤهل أكثر من الفئة (بكالوريوس)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

-**على الدرجة الكلية** بين (بكالوريوس) من جهة و(أعلى من بكالوريوس) من جهة أخرى ولصالح (أعلى من بكالوريوس)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين قد أشاروا بوجود قدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الذين يحملون مؤهل أكثر من (بكالوريوس)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. والجداول (18،19) الآتية توضحان ذلك.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن= 737).

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
شفافية الحصول على المعلومات	أقل من 5 سنوات	78	2.96	.38
	5-10 سنوات	421	3.09	.53
	أكثر من 10 سنوات	238	2.98	.46
	المجموع	737	3.04	.49
شفافية الإجراءات الإدارية	أقل من 5 سنوات	78	2.88	.36
	5-10 سنوات	421	2.85	.57
	أكثر من 10 سنوات	238	2.78	.50
	المجموع	737	2.83	.53
اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	78	2.89	.52
	5-10 سنوات	421	2.90	.56
	أكثر من 10 سنوات	238	2.85	.52
	المجموع	737	2.88	.54

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
شفافية تقييم الأداء	أقل من 5 سنوات	78	2.93	.42
	5-10 سنوات	421	2.97	.54
	أكثر من 10 سنوات	238	2.91	.50
	المجموع	737	2.95	.52
التشريعات واللوائح	أقل من 5 سنوات	78	2.86	.43
	5-10 سنوات	421	3.00	.53
	أكثر من 10 سنوات	238	2.94	.48
	المجموع	737	2.97	.51
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	78	2.90	.36
	5-10 سنوات	421	2.96	.50
	أكثر من 10 سنوات	238	2.89	.44
	المجموع	737	2.93	.47

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
شفافية الحصول على المعلومات	بين المجموعات	2.185	2	1.093	4.429	*.012
	داخل المجموعات	180.821	733	.247		
	المجموع	183.006	735			
شفافية الإجراءات الإدارية	بين المجموعات	.928	2	.464	1.624	.198
	داخل المجموعات	209.766	734	.286		
	المجموع	210.694	736			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	.383	2	.192	.642	.526
	داخل المجموعات	218.935	734	.298		
	المجموع	219.318	736			
شفافية تقييم الأداء	بين المجموعات	.468	2	.234	.861	.423
	داخل المجموعات	199.808	734	.272		

	المجموع	200.276	736			
التشريعات واللوائح	بين المجموعات	1.657	2	.828	3.188	*.042
	داخل المجموعات	190.716	734	.260		
	المجموع	192.373	736			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.753	2	.376	1.686	.186
	داخل المجموعات	163.699	733	.223		
	المجموع	164.452	735			

اتضح من الجدول **(19)** أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ أن مستوى الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) على المجالات (شفافية الإجراءات الإدارية، اتخاذ القرار، شفافية تقييم الأداء، الدرجة الكلية). فيما كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) على المجالات (شفافية الحصول على المعلومات، التشريعات واللوائح).

ولتحديد مصادر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe post-hoc test) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (20) يبين ذلك.

الجدول (20)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الثنائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن= 737)

سنوات الخبرة / المجالات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
شفافية الحصول على المعلومات	2.85		-.12-	-.02-
	2.88			*.10
	2.78			
التشريعات واللوائح	2.86		*.14	-.08-
	3.00			.06
	2.94			

اتضح من الجدول (20) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما يأتي:

- **على مجال شفافية الحصول على المعلومات** بين (5-10 سنوات) من جهة و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى ولصالح كل من (أكثر من 10 سنوات)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين الذين سنوات خبراتهم (أكثر من 10 سنوات) قد أشاروا بوجود شفافية في الحصول على المعلومات لدى مديري المدارس أكثر من الذين خبراتهم (5-10 سنوات)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.
- **على مجال التشريعات واللوائح** بين (أقل من 5 سنوات) من جهة و(من 5-10 سنوات) من جهة أخرى ولصالح الذين خبراتهم (من 5-10 سنوات)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين الذين خبراتهم (من 5-10 سنوات) قد أشاروا بوجود قدرة على التشريعات واللوائح لدى مديري المدارس أكثر من الذين خبراتهم (أقل من 5 سنوات)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، الجنس وسنوات الخبرة؟

تم حساب اختبار (T - لعينتين مستقلتين)، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

محور الثقافة التنظيمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الدرجة الكلية	ذكر	320	2.91	.52	0.733	0.464
	أنثى	417	2.93	.46		

يظهر من نتائج الجدول (21) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؛ على الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين الأحادي، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. والجدولين (22،23) يوضحان ذلك.

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن= 737).

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية	أقل من بكالوريوس	78	2.90	.40
	بكالوريوس	421	2.95	.49
	أعلى من بكالوريوس	238	2.88	.51
	المجموع	737	2.92	.49

جدول (23)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية	بين المجموعات	.952	2	.476	1.960	.142
	داخل المجموعات	178.267	734	.243		
	المجموع	179.219	736			

يظهر من الجدول (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ إن مستوى الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) على الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية..

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين الأحادي، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن= 737).

الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
	أقل من 5 سنوات	100	2.97	.52
	5-10 سنوات	193	2.97	.44
	أكثر من 10 سنوات	444	2.89	.50
	المجموع	737	2.92	.49

جدول (25)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	.959	2	.479	1.974	.140
	داخل المجموعات	178.260	734	.243		
	المجموع	179.219	736			

ظهر من الجدول **(25)** أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ إن مستوى الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار التباين الأحادي (0.14) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية، وعليه تقبل الفرضية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الشفافية الإدارية ودرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation test) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (26)

نتائج اختبار بيرسون (Pearson Correlation test) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين (ن=737)

العلاقة	الإحصائي	الدرجة الكلية لمحور الشفافية الإدارية
الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية	معامل الارتباط	0.910**
	الدلالة الإحصائية	0.000

أشارت النتائج في الجدول **(26)** إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية لمجالات محور الشفافية الإدارية ومحور الدرجة الكلية لفقرات الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.910)؛ وهذا يعبر عن ارتباط مرتفع وعلاقة قوية بين المحورين (الشفافية الإدارية، والثقافة التنظيمية).

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟ بعد استعراض ملخص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ولكل بعد تنتمي إليه وللدرجة الكلية لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري

المدارس، اتضح أن الدرجة الكلية على المحور الأول الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس متوسطة، وتراوحت متوسطات الاستجابة على مجالاته ما بين (2.83- 3.04)، وجاء في الرتبة الأولى مجال شفافية الحصول على المعلومات بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (0.49)، وجاء في الرتبة الثانية مجال التشريعات واللوائح بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.51)، وفي الرتبة الثالثة مجال شفافية تقييم الأداء بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.52)، وجاء في الرتبة الرابعة مجال اتخاذ القرار بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.54)، بينما جاء مجال في الرتبة الأخيرة مجال شفافية الإجراءات الإدارية بمتوسط حسابي قدره (2.83) وانحراف معياري (0.53). ويعزو الباحث سبب حصول محور الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس على متوسط حسابي قدره (2.93) وبدرجة متوسطة، يعود إلى قلة وجود أنظمة إدارية، وتعليمات لترسيخ الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس من قبل أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، وقلة عقد دورات وورش عمل متخصصة في الشفافية الإدارية في بيئة المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصرايرة والعجمي (2020)، ودراسة العاجز والحلاق (2015)، ودراسة المطيري والعمري (2018)، ودراسة الفالوجي (2014). والتي أشارت أن درجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس كانت متوسطة أو منخفضة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2020)، ودراسة كاريانا (Karyana, 2021)، ودراسة العبار (2021)، ودراسة الدليمي (2014)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسات الشفافية الإدارية كانت مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.92) وانحراف معياري (.49) وهذا يدل على أن درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين متوسطة وبنسبة مئوية (74.8%)، ويعزو الباحث سبب حصول محور الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس على متوسط حسابي قدره (2.92) وبدرجة متوسطة، يعود إلى أن الثقافة التنظيمية لا يتم تفعيلها بشكل مناسب لدى مديري المدارس من قبل المشرفين على عملهم في مديريات التربية والتعليم في المحافظات، وفي وزارة التربية والتعليم، وقلة عقد الدورات المتخصصة

بالثقافة التنظيمية لمديري المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المومني (2017)، ودراسة كل من جالفان، سباتزر وجوفين .(Galvan, Spatzier & Juvonen, 2011) التي أشارت إلى أن درجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس كانت متوسطة أو منخفضة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عابدين (2013)، ودراسة العنزي وغصاب (2017)، ودراسة ايسكي وقورزيل Isik & Gursel, (2013)، ودراسة كاثرين وبارانغات ودومينجو (Katherine, Parangat & Domingo, 2017)، التي أشارت إلى درجة ممارسات الثقافة التنظيمية كانت مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فاقل بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات والدرجة الكلية. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى توافق بين أفراد العينة من كلا الجنسين على أهمية الالتزام بالشفافية الإدارية من قبل مديري المدارس في فلسطين، وذلك لأنهم يعيشون في بيئات مدرسية متشابهة، وظروف مناخية مدرسية متشابهة أيضا، ولأنهم حريصون على تطوير الاداء وإلى توازن العلاقة بين المديرين ومرؤوسيهم، وتحقيق العدالة والنزاهة اللازمة لانتظام العمل ضمن علاقات صحية سليمة بينهم. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العاجز والحلاق (2015)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشرفات (2019).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية بين (بكالوريوس) و(أعلى من بكالوريوس) ولصالح (أعلى من بكالوريوس)، وعلى المجالين (شفافية الإجراءات الإدارية، اتخاذ القرار). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات المطيري والعمري (2018). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات الشمري (2020). ويعزو الباحث ذلك إلى أن أصحاب المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس لديهم خبرات وقدرات أعلى من غيرهم كونهم قد درسوا أكثر من غيرهم، وخاصة ما يتعلق بالعلوم الإدارية الحديثة وما يرتبط بها من معلومات خاصة بالشفافية الإدارية، وشفافية الإجراءات الإدارية، واتخاذ القرار على أسس علمية سليمة.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) فأقل بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشمري (2020). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات العاجز والحلاق (2015)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة من المعلمين لديهم توافق على الدرجة الكلية لمحور الشفافية الإدارية حول أهمية التزام مديري المدارس بها، لأنها تمس عملهم بشكل مباشر بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم، إذ يتطلب العمل التعامل مع جميع العاملين في المدرسة من معلمين وغيرهم من العاملين حسب قواعد الشفافية الإدارية

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أظهرت النتائج، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) فاقل بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية. وقد يعود ذلك إلى اتفاق الجنسين على أهمية وجود ثقافة تنظيمية لدى مديري المدارس في فلسطين، لأنها تؤدي إلى تزويد المديرين بقدرات إدارية تساعدهم على إدارة المدارس بناء على تخطيط سليم قائم على المعلومات والبيانات المتعلقة بالموارد البشرية والمادية ومواءمتها من أجل تطوير أداء العاملين، وتحسين وتطوير المدارس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عابدين (2013). واختلفت مع دراسة المومني (2017).

كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة من المعلمين يرون بضرورة توفر ثقافة تنظيمية لدى رؤسائهم من المديرين من أجل تسيير العمل ورفع أداء العاملين وتطوير المدرسة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عابدين (2013).

وأظهرت النتائج أيضا، عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) فاقل بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين

من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية. ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أن أفراد العينة من المعلمين لديهم توافق على الدرجة الكلية لمحور الثقافة التنظيمية حول أهمية التزام مديري المدارس بالثقافة التنظيمية بغض النظر عن سنوات خبراتهم، كونها تساعد على جودة الأداء وفقاً لأسس إدارية وعلمية ومنهجية صحيحة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراستي عابدين (2013)، والمومني (2017).

مناقشة نتائج السؤال الخامس

اتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل بين الدرجة الكلية لمجالات محور الشفافية الإدارية ومحور الدرجة الكلية لفقرات الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين. بمعني كلما زادت ممارسة المديرين للشفافية الإدارية في التعاملات اليومية، زادت الثقافة التنظيمية بين معلمي المدارس. وقد يعزى ذلك إلى أهمية كل من الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية في تطوير أداء مديري المدارس، وقيامهم بوظيفتهم المهنية على أكمل وجه، إذ يحتاج مدير المدرسة إلى الشفافية الإدارية من أجل إيجاد التوازن بين مرؤوسيه، وخلق الثقة بينه وبينهم، كما يحتاج إلى الثقافة التنظيمية لتسيير شؤون الجوانب الإدارية بناء على أسس إدارية علمية حديثة وسليمة قائمة على التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وتقييم العمل بشكل سليم.واتفقت نتائج هذا السؤال في الدراسة الحالية مع دراسة الشرفات (2019)، والعبار (2021)، والفالوجي (2014) إذ كانت العلاقة طردية إيجابية قوية. واختلفت مع دراسة الدليمي (2014)، شقرانة وبوضرسة (2021)، إذ كانت العلاقة متوسطة، ومع دراسة جيروكي وجالبوكا (Chriqui & Chaloupka, 2011)، إذ أشارت لعدم وجود علاقة ارتباطية بينهما.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة نوصي وزارة التربية والتعليم في فلسطين بالآتي:

1. ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس خاصة لرفع درجة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية.
2. نشر ثقافة الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية بين مديري المدارس في فلسطين، من خلال الاستعانة بالخبراء المتخصصين في هذا المجال.

3. إعادة صياغة رؤية ورسالة وتعليمات العمل في المدارس في فلسطين بناء على أفكار الشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية للعمل بها.
4. إيجاد علاقة إيجابية بين الحوكمة الرشيدة وجودة اتخاذ القرارات المهنية في المدارس في فلسطين، من خلال ترسيخ العمل بالشفافية الإدارية والثقافة التنظيمية.
5. التركيز على المساءلة والمحاسبة لمديري المدارس، وتشجيع اللامركزية في اتخاذ القرارات، والمنافسة الإيجابية بين مديري المدارس في فلسطين.
6. عمل المزيد من الأبحاث التي تعنى بالشفافية الإدارية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية، من خلال إجراء دراسات مقارنة لموضوع الدراسة في فلسطين مع دول أخرى.

المراجع: أولا: المراجع العربية

أبو كريم، أحمد (2005). "*مفهوم الشفافية لدى الإدارة العليا وعلاقته بالاتصال الإداري*"، رسالة دكتوراه الجامعة الأردنية، عمان، 60–119.

الأبيض، ناصر (2018) معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام السعودي. مجلة كلية التربية، (113)، 175-202.

أنس، ابراهيم وآخرون. (2004). المعجم الوسيط، معجم اللغة، ط (2)، ج (2)، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان

حافظ، محمد (2010).*الإدارة المفتوحة*. القاهرة: دار السحاب.

الحربي، محمد. (2012). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، السعودية، *المجلة الدولية المتخصصة*، المجلد1، (6)، 316.

الدليمي، طارق. (2013)، *الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية*. ط (1)، المملكة الأردنية الهاشمية: مركز ديبونو لتعليم التفكير، 61.

الرحبي، يونس. (2019). درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 116 (149): 213-246.

الرحبي، يونس. (2019). درجة توافر أبعاد نظرية ردن لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين في محافظة مسقط بسلطنة عمان. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 116 (149): 213-246.

الراشدي، سعيد. (2007). "*الإدارة بالشفافية*" دار كنوز المعرفة، عمان، (1) 321,17

السبيعي، فارس (2013) *دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاعات* الحكومية، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

سعد، نداء (2018) الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 64(1)،70-99.

الشرفات، مزنة (2019) درجة ممارسة الشفافية في عملية اتخاذ القرار الإداري ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس في البادية الشمالية الشرقية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق الأردن.

الطراونة، رشا والعضايلة، علي. (2010). " أثر تطبيق الشفافية الإدارية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية". *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، المجلد (6). العدد (1)،105-77.

الطشة، غنيم (٢٠٠٧). درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارات التربية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة التربوية*، الكويت، (9329) 15-53.

عابدين، محمد. (2013). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراه الإداريون والمعلمون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14: (1)، 41 -75

العاجز، علي والحلاق، دينا. (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 16، ج5، 179 – 210.

العبار، بشير (2021) "الالتزام التنظيمي وعلاقته بالشفافية الإدارية: دراسة تطبيقية بشركة البريقة لتسويق النفط في مدينة بنغازي." *مجلة الدراسات الاقتصادية*. مج4 ع1 (2021)، 138 – 164.

عبد اللطيف، عبد اللطيف وجودة، أحمد (2010). *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، 26(2): 127

العلاق، بشير. (2009). *الإدارة الحديثة: نظريات ومفاهيم*، دار اليازوري العلمية، عمان

العريقي، منصور. (2013). *السلوك التنظيمي*، 2013، ط (2)، دار الكتاب الجامعي: صنعاء-اليمن.

العنزي، فهد العوني غصاب (2017). الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين وتصور مقترح لها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، مج 6 ع 1، 283 - 297.

العميان، محمود سلمان. (2005) *السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال*،" ط٣، ص:315. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الغميز، فاطمة (2019) واقع الشفافية الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(32)، 25- 40.

شاين، إدجار (2011) *الثقافة التنظيمية والقيادة*. ترجمة محمد الأصبحي وشحاته وهبي. معهد الإدارة العامة. الرياض السعودية.

شقرانة، أم الخير وبوضرسة، زهير. (2021). الثقافة التنظيمية والصراع التنظيمي: دراسة ميدانية بابتدائيات المقاطعة التربوية 1 بلدية سيد لعجال. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، مج 12، ع(2). 263 – 245.

الشمري، عبد الرحمن. (2020). ممارسة الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بالغردقة-جامعة جنوب الوادي. 3(4): 1- 42

الفالوجي، رفيق. (2014). الشفافية الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية للموظفين الإداريين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية – جوال. (أطروحة دكتوراة)، غزة فلسطين

القاضي، محمد يوسف، (2015). *السلوك التنظيمي*. عمان، إثراء للنشر.

القريوتي، محمد. (2008). نظرية المنظمة والتنظيم _ دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال ط (1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. قطيشات، رانيا. (2010). "المساءلة والشفافية في البلديات"، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر السنوي العام، نحو استراتيجية وطنية لمكافحة الفساد، القهرة، *المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، 311-319.

الصرايرة، خالد والعجمي، عبد الله (2020). الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بتوافر أبعاد الصحة التنظيمية. *المجلة الدولية لضمان الجودة*، 3(2)، 100 -117.

المطيري، وردة والعمري، جمال. (2018). "الشفافية الادارية لدى القائدات التربويات ومتطلبات توافرها بالمدارس الثانوية في منطقة المدينة المنورة دراسة ميدانية. "*المجلة التربوية* "مج32 (127): 233 - 275.

المومني، خالد. (2017). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، مج 17، عدد خاص، 422 – 437.

Arabic References

Abū Karīm, Aḥmad (2005). "Mafhūm al-shafāfiyah ladá al-Idārah al-ʿUlyā wa-ʿalāqatuhu bi-al-ittiṣāl al-idārī", Risālat duktūrāh, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, ʿAmmān, 60 – 119.

al-Abyaḍ, Nāṣir (2018) Muʿawwiqāt taṭbīq al-jawdah al-shāmilah fī al-Taʿlīm al-ʿāmm al-Saʿūdī. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (113), 175-202.

Anas, Ibrāhīm wa-ākharūn. (2004). al-Muʿjam al-Wasīṭ, Muʿjam al-lughah, Ṭ (2), J (2), Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʿArabī, Bayrūt Lubnān

Ḥāfiẓ, Muḥammad (2010). al-Idārah al-Maftūḥah. al-Qāhirah : Dār al-Saḥāb.

al-Ḥarbī, Muḥammad. (2013). darajat al-iltizām bmmārsh al-shafāfiyah al-Idārīyah ladá al-aqsām al-Akādīmīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat

al-Malik Saʿūd, al-Saʿūdīyah, al-Majallah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, almjld1, (6), 316.

al-Dulaymī, Ṭāriq. (2013), al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī al-Idārah al-Tarbawīyah wa-al-madrasīyah. Ṭ (1), al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah : Markaz dybwnw li-taʿlīm al-tafkīr, 61.

al-Raḥbī, Yūnus. (2019). darajat twāfr Abʿād Naẓarīyat rdn ladá mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah wa-ʿalāqatuhā bi-al-sulūk

al-Rāshidī, Saʿīd. (2007). "al-Idārah bālshfāfyh" Dār Kunūz al-Maʿrifah, ʿAmmān, (1) 321, 17

al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, Ṣ 36

al-Subayʿī, Fāris (2013) Dawr al-shafāfiyah wa-al-musāʾalah fī al-ḥadd min al-fasād al-idārī fī al-qiṭāʿāt al-ḥukūmīyah, al-Ṭabʿahal-Ūlá, al-Riyāḍ : Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah.

Saʿd, Nidāʾ (2018) al-shafāfiyah al-Idārīyah ladá ruʾasāʾ al-aqsām al-Akādīmīyah wa-ʿalāqatuhā bi-al-thiqah al-tanẓīmīyah

al-Aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-khāṣṣah. al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 64 (1), 70-99.

al-Shurfāt, mznh (2019) darajat mumārasat al-shafāfiyah fī ʿamalīyat ittikhādh al-qarār al-idārī wa-muʿawwiqātihā min wijhat naẓar mudīrī

al-Madāris fī al-bādiyah al-Shamālīyah al-Sharqīyah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmiʿat Āl al-Bayt, al-Mafraq al-Urdun.

al-Ṭarāwinah, Rashā wālʿḍāylh, ʿAlī. (2010). "Athar taṭbīq al-shafāfiyah al-Idārīyah ʿalá mustawá al-musāʾalah al-Idārīyah fī al-wizārāt al-Urdunīyah". al-Majallah al-Urdunīyah fī Idārat al-Aʿmāl, al-mujallad (6). al-ʿadad (1), 105-77.

Alṭshh, Ghunaym (٢٠٠٧). darajat al-iltizām bālshfāfyh al-Idārīyah fī Wizārāt al-Tarbiyah fī Dawlat al-Kuwayt min wijhat naẓar al-ʿāmilīn fīhā. al-Majallah al-Tarbawīyah, al-Kuwayt, (9329) 15-53.

Ābidīn, Muḥammad. (2013). mustawá al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Quds kamā yarāhu alʾdārywn wa-al-muʿallimūn. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14 : (1), 41-75

ʿĀbidīn, Muḥammad. (2013). mustawá al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Quds kamā yarāhu alʾdārywn wa-al-muʿallimūn. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14 : (1), 41-75

Lʿājz, ʿAlī wālḥlāq, Dīnā. (2015). darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-thānawīyah llshfāfyh al-Idārīyah bmḥāfẓāt Ghazzah min

Wijhat naẓar muʿallimīhim. Majallat al-Baḥth alʿIlmī fī al-Tarbiyah, 16, j5, 179 – 210.

al-ʿAbbār, Bashīr (2021) "al-iltizām al-tanẓīmī wa-ʿalāqatuhu bālshfāfyh al-Idārīyah : dirāsah taṭbīqīyah bi-Sharikat min ltswyq

al-Nafṭ fī Madīnat Banghāzī. "Majallat al-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah. mj4 ʿ1 (2021), 138 – 164.

ʿAbd al-Laṭīf, ʿAbd al-Laṭīf wjwdh, Aḥmad (2010). Majallat Jāmiʿat Dimashq lil-ʿUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-qānūnīyah, 26 (2) :127

al-ʿAllāq, Bashīr. (2009). al-Idārah al-ḥadīthah : naẓarīyāt wa-mafāhīm, Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah, ʿAmmān

al-ʿUrayqī, Manṣūr. (2013). al-sulūk al-tanẓīmī, 2013, Ṭ (2), Dār al-Kitāb al-Jāmiʿī : ṣnʿāʾ-ālymn.

al-ʿAnzī, Fahd al-ʿAwnī Ghaṣṣāb (2017). al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat Ḥā'il min wijhat naẓar al-Muʿallimīn

wa-Taṣawwur muqtaraḥ la-hā. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, Majj 6 ʿA 1, 283-297.

al-ʿUmyān, Maḥmūd Salmān. (2005) al-sulūk al-tanẓīmī fī munaẓẓamāt al-Aʿmāl, "ṭ٣, Ṣ : 315. Dār

Wā'il lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān, al-Urdun.

Alghmyz, Fāṭimah (2019) wāqiʿ al-shafāfiyah al-Idārīyah ladá mudīrī wa-mudīrāt Maʿāhid al-Tarbiyah al-fikrīyah bi-madīnat al-Riyāḍ min

Wijhat naẓar al-Muʿallimīn wa-al-muʿallimāt. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 3 (32), 25-40.

Shāyn, idjār (2011) al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah wa-al-qiyādah. tarjamat Muḥammad al-Aṣbaḥī wshḥāth Wahbī. Maʿhad al-Idārah al-ʿĀmmah.al-Riyāḍ al-Saʿūdīyah.

Shqrānh, Umm al-Khayr wbwḍrsh, Zuhayr. (2021). al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah wa-al-ṣirāʿ al-tanẓīmī : dirāsah maydānīyah bābtdā'yāt

al-Muqāṭaʿah al-Tarbawīyah 1 Baladīyat Sayyid Iʿjāl. Majallat Ansanat lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, Majj 12, ʿA (2). 263 – 245.

al-Qāḍī, Muḥammad Yūsuf, (2015). al-sulūk al-tanẓīmī. ʿAmmān, Ithrā' lil-Nashr.

al-Qaryūtī, Muḥammad. (2012). al-sulūk al-tanẓīmī _ dirāsah al-sulūk al-insānī al-fardī wāljmāʿy fī munaẓẓamāt al-Aʿmāl. Ṭ (6). ʿAmmān : Dār Wā'il lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Quṭayshāt, Rāniyā. (2010). "al-musā'alah wa-al-shafāfīyah fī al-baladīyāt", Waraqah ʿilmīyah muqaddimah fī al-Mu'tamar al-Sanawī al-ʿāmm, Naḥwa

Istirātījīyah waṭanīyah li-mukāfaḥat al-fasād, alqhrh, al-Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah, 311-319.

al-Ṣarāyirah, Khālid wālʿjmy, ʿAbd Allāh (2020). al-shafāfiyah al-Idārīyah ladá mudīrī al-Madāris al-thānawīyah fī Dawlat al-Kuwayt

wa-ʿAlāqatuhā btwāfr Abʿād al-Ṣiḥḥah al-tanẓīmīyah. al-Majallah al-Dawlīyah li-Ḍamān al-jawdah, 3 (2), 100-117.

al-Muṭayrī, Wardah wālʿmry, Jamāl. (2018). "al-shafāfiyah al-Idārīyah ladá alqā'dāt altrbwyāt wa-mutaṭallabāt tawāfuruhā bi-al-madāris

al-Thānawīyah fī minṭaqat al-Madīnah al-Munawwarah dirāsah maydānīyah. "al-Majallah al-Tarbawīyah" mḥ32 (127) : 233-275.

al-Mūminī, Khālid. (2017). mustawá al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat ʿAjlūn fī al-Urdun min wijhat naẓar

al-Mūminī, Khālid. (2017). mustawá al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah fī al-Madāris al-thānawīyah fī Muḥāfaẓat ʿAjlūn fī al-Urdun min wijhat naẓar

al-Muʿallimīn. Majallat al-Zarqāʾ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, Majj 17, ʿadad khāṣṣ, 422 – 437.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Chang, Y. (2014). The Relationships among Administrative Communication, Positive Relationship, and Administrative Efficiencies of Elementary School Administrative Teachers in Miaoli County. (Unpublished Master's Thesis). Xuanzang University. Xuanzang, China.

Burscheid, J. & Roewer-Despres, F. (2019). Beyond transperancy: A proposed framework for accountability in decision-making AI systems. AI Matters, 5(2):13-22.

Chriqui, J. & Chaloupka. (2011). F: Transparency Oversight in Local Welhess Policies, Journal of School, 81(2): 114-121.

Daft, Richard L, and Node, (2004). Raymond A. **Organizational Behavior**, Southwestern publishing, New York, U.S.A.

Galvan,A, Spatzier, A , and Juvonen, J .(2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle schools. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*:(6.346- 353,

Fakhar, al. (2012). Impact of organizational Culture on organizational performance: A view Interdisciplinary Journal of contemporary Rooney Research in Business, 1(9).

Howard, Jody K. (2010). The Relationship between School Culture and the School Library Program: Four Case Studies. School Library Media Research, v13,

Isik, A. Negis & Gursel, M. (2013). Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study. Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1) 221-228. Educational Consultancy and Research Center. www.edam.com.tr/estp

Karyana, J. (2021). Teacher Perception of Head of School Transformational Leadership, Transparency, and Accountability of School Financial Management. In Corporate Leadership and Its Role in Shaping Organizational Culture and Performance.

Katherine, B. Parangat, Domingo,C .(2017). Organizational Commitment of Administrator and Faculty of State Universities in Region III. International Journal of Scientific & Engineering Research, 8 (8): 921- 935.

Ntsele, C.N.(2014). Accountability and Transparency in managing School Finances at Primary Schools in Johannesburg South. Unpublished the degree of Master OF Education: University of South Africa.

Tonich, A. (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 47-75.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للاستبانة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1.	د. إيناس ناصر	أساليب تدريس	جامعة القدس
2.	د. أحلام حمدون	القيادة التربوية-مشرفة تربوية	الجامعة الأردنية
3.	د. خالد صرايرة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
4.	أ.د. خالد السرحان	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
5.	د. سهيل صالحة	منهاج وأساليب تدريس أستاذ مشارك	جامعة النجاح
6.	د. رنا السرخي	منهاج وطرق التدريس	كلية بارد/ جامعة القدس
7.	د. عفيف زيدان	منهاج وطرق التدريس	جامعة القدس
8.	د. عمر عطوان	علم النفس التربوي/ القياس والتقويم	وزارة التربية والتعليم/ فلسطين
9.	د. محمد الحرارشة	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
10.	د. محمد عساكرة	منهاج وطرق تدريس	مديرية التربية والتعليم/ بيت لحم
11.	د. منصور الرواجي	منهاج وطرق التدريس	وزارة التربية والتعليم /سلطنة عمان
12.	د. كمال مخامرة	إدارة تربوية	جامعة الخليل

- ملاحظة: ترتيب الأسماء وفقاً للتسلسل الأبجدي لأسماء المحكمين.

ملحق رقم (2) الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا
القيادة والإدارة التربوية

ملحق (2)

استبانة "الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لمعلميهم "

يقوم الباحث بدراسة عنوانها: "الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لمعلميهم من وجهة نظرهم "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس.

يقصد بالشفافية الإدارية "أسلوب عمل مبني على أساس الوضوح والنزاهة والدقة والحكمة والعقلانية والصراحة، في كافة الأنشطة والتعليمات الإدارية المختلفة والمتعددة التي تقوم بها الإدارة التربوية من إشراف وتقويم حل المشكلات وتكوين العلاقات مع المجتمع المحلي وربطها مع المؤسسة التربوية مما يسهم في تحقيق المصالح العليا للمؤسسة".

أعد الباحث استبانة، تتكون من قسمين: القسم الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية، بينما تضمن القسم الثاني محورين بمجموع (61) فقرة، بحيث يتكون المحور الأول من خمسة مجالات بواقع (42) فقرة، والمحور الثاني يتكون من (19) فقرة. واستخدم الباحث مقياس ليكرت الرباعي الذي يُصنّف إلى (موافق بشدة وأعطيت 4 درجات، موافق وأعطيت 3 درجات، معارض وأعطيت درجتين، معارض بشدة وأعطيت درجة)، إذ إنّ الهدف من هذه الاستبانة، التّوصّل إلى نتائج حول مستوى الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لمعلميهم، من وجهة نظر المعلمين، علماً بأن جميع المعلومات ستعامل بسريّة تامة، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم. الباحث: زيد عيسى أبو سرحان

القسم الأول: البيانات الشخصية.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأعلى

المؤهل العلمي: ☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس

القسم الثاني: محاور الاستبانة:

المحور الأول: معلومات حول مجالات الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

يرجى منك التّكرّم بوضع إشارة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة

الرقم	الفقرة	مو افق بشدة	مو افق	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: شفافية الحصول على المعلومات					
.1	يتواصل مدير المدرسة مع جميع المعلمين من خلال قنوات اتصال محددة.				
.2	يقدم المعلومات التي يحتاجها المعلمون من تعليمات إدارية في الوقت المناسب.				
.3	يوفر مدير المدرسة المناخ المناسب للمعلمين والعاملين في العمل.				
.4	يولي مدير المدرسة اهتماما لآراء المعلمين من خلال مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار.				
.5	يعد أدلة إرشادية واضحة لتنفيذ المهمات.				
.6	يطلع مدير المدرسة المعلمين على نتائج أعمالهم باستمرار.				
.7	يعمل على نشر الإعلانات والقرارات بنظام البرامج الإعلامية والمنشورات على الحائط				
.8	يحرص على سرية المعلومات الخاصة بالمعملين.				
المجال الثاني: شفافية الإجراءات الإدارية					
.9	يشارك المدير المعلمين في تحديد إجراءات العمل.				
.10	يوزع المهام على الجميع دون تمييز.				
.11	يتعامل مع المعلمين وفق التسلسل الإداري.				
.12	يمنح المعلمين فرصة لكي يقرروا بأنفسهم آليات تنفيذ المهام.				
.13	يحرص على أن تتسم قراراته بالموضوعية.				
.14 3	يعمل على زيادة توعية المعلمين بالمهام الموكلة إليهم بطرائق متنوعة.				
.15	يضع صندوقاً خاصاً لتلقي الشكاوى في المدرسة.				

.16	يهتم بالعقاب خلال عملية المحاسبة.				
.17	يهتم بالثواب خلال عملية المحاسبة.				
المجال الثالث: اتخاذ القرار					
.18	يحلل البيانات قبل اتخاذ القرار.				
.19	يدقق في الشكاوى قبل اتخاذ القرار.				
.20	يشجع المعلمين على استخدام الرقابة الذاتية.				
.21	يناقش مدير المدرسة المعلمين في أسباب تدني أدائهم.				
.22	يعمل على تزويد المعلمين بنماذج تقويم الأداء مسبقا.				
.23	يتسم بالمرونة في تنفيذ إجراءات العمل.				
.24	يلتزم بتطبيق نظام العقوبات على المعلمين حسب الدليل الصادر عن وزارة التربية والتعليم.				
المجال الرابع: شفافية تقييم الأداء					
.25	يقدر مدير المدرسة ما يمتلكه المعلمون من مهارات وخبرات مؤثرة على أدائهم بطرائق علمية وبشكل موضوعي.				
.26	يطلع المعلمين على آليات ومعايير التقييم.				
.27	يطلع المعلمين على نتائج تقييم الأداء.				
.28	يركز على مهارات المعلمين الأساسية التي تعزز من عملية تقييم أدائهم.				
.29	يناقش المعلمين الأمور التي تحتاج إلى تطوير أدائهم.				
.30	يوجه المعلمين إلى الالتحاق بالدورات التدريبية لرفع مستوى أدائهم.				
.31	يتيح مدير المدرسة مشاركة المعلمين في تحديد معايير تقييم الأداء.				
.32	يشارك المعلمين في عملية مراجعة وتقييم القرارات بناء على التشريعات المعمول بها والمختصة بطبيعة القرار.				
المجال الخامس: التشريعات واللوائح					
.33	يطلع مدير المدرسة المعلمين على التشريعات واللوائح فور صدورها.				
.34	يحرص على معالجة القضايا الطارئة وفق الأنظمة واللوائح.				
.35	يلتزم بدقة التعليمات الموضحة للأنظمة والتعليمات.				
.36	يقدم المعلومات والتعليمات في الوقت المناسب.				

.37	تتسم التشريعات واللوائح التي يقدمها المدير بالوضوح بالنسبة للمعلمين.				
.38	يطبق الأنظمة بما يضمن الحفاظ على حقوق المعلمين.				
.39	يستخدم نظام المساءلة بفاعلية.				
.40	يوضح التعليمات والأنظمة والتشريعات للمعلمين في بداية عملهم في المدرسة.				
.41	يوظف الأنظمة والقوانين بما يخدم العملية التعليمية.				
.42	يطبق الأنظمة والقوانين على جميع أركان العملية التعليمية دون محاباة.				

المحور الثاني: معلومات حول الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

الرقم	مضمون الفقرة	موافق بشدة	موافق	معارض	معارض بشدة
.1	يسعى إلى مواكبة التطور العلمي للمساهمة في النمو المهني للمعلمين.				
.2	يسعى إلى توفير بيئة تنافس معززة.				
.3	يضع أهدافا يمكن تحقيقها.				
.4	يسعى إلى مواكبة التطورات التكنولوجية وتزويدها للمعلمين.				
.5	يتميز مدير المدرسة بالانضباط بأوقات أنشطة العام الدراسي.				
.6	يشجع السلوك الإيجابي الذي يلائم المعتقدات التنظيمية للمدرسة.				
.7	يلتزم بخطة الأنشطة السنوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.				
.8	يضع اللوائح بشكل واضح يحدد من خلالها طبيعة السلوك التربوي المنشود.				
.9	يشارك المعلمين في نظرتهم حول السلوك الإستراتيجي للمدرسة.				
.10	يوجه مدير المدرسة الأعراف السائدة بين المعلمين في التكيف مع كافة المستجدات والتطورات في بيئة العمل.				
.11	يوظف الأعراف السائدة بين المعلمين في تفعيل إنجاز الأعمال بطرائق وأساليب حديثة.				
.12	يستثمر مدير المدرسة الأعراف السائدة بين المعلمين لتهيئة مناخ يشجع على الإبداع.				
.13	يوظف الأعراف السائدة في المدرسة من أجل خلق التحدي أمام تطوير أساليب إنجاز العمل.				
.14	يوجه الأعراف السائدة في المدرسة في زيادة التعاون بين المعلمين.				
.15	يستثمر الأعراف السائدة بين المعلمين لتهيئة مناخ يشجع على الابتكار.				

16.	يوظف الأعراف السائدة في المدرسة من أجل فتح آفاق جديدة أمام تطوير أساليب إنجاز العمل.				
17.	يحرص على تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير استخدامهم للأساليب الحديثة.				
18.	يحفز المعلمين المتميزين بالحوافز المادية.				
19.	يحفز المعلمين المتميزين بالحوافز المعنوية.				

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 02/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 14/ 08/ 2024م

صعوبات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نجران

د. غيداء علي صالح الزهراني*
gaalzahrani@nu.edu.sa

الملخص

تتناول هذه الدراسة تحديات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية التي يواجهها متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. ويهدف إلى تحديد الصعوبات المحددة التي تمت مواجهتها، واستكشاف العوامل الأساسية التي تساهم في هذه التحديات، واقتراح استراتيجيات فعالة للتخفيف منها. باستخدام تصميم البحث الوصفي، قامت الدراسة باستطلاع آراء 48 طالبًا من طلاب السنة الرابعة في تخصص اللغة الإنجليزية من خلال استبيان شامل. تكشف النتائج أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون أكثر من غيرهم مع المفردات والتنظيم وإعادة الصياغة والقواعد والمراجع. وتشمل العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى تفاقم هذه التحديات عدم كفاية أساسيات اللغة الإنجليزية، والاعتماد المفرط على اللغة العربية، ومحدودية فرص ممارسة الكتابة، وعدم كفاية المقررات التي تركز على الكتابة. ولمعالجة هذه القضايا، تقترح الدراسة دمج التعليم بأدوات التكنولوجيا المساعدة، وتقديم ردود فعل مستهدفة، وتوسيع المناهج الدراسية التي تعتمد على الكتابة المكثفة. تقدم النتائج رؤى قيمة لمدرسي اللغة الإنجليزية ومصممي المناهج الدراسية، وتزودهم بأدوات لتكييف مناهجهم ودعم طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بشكل أفضل في تطوير كفاءات قوية في الكتابة الأكاديمية. ومن خلال تحديد العقبات المحددة واقتراح الحلول العملية، يساهم هذا البحث في تعزيز جودة تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة نجران وسياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مماثلة.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الأكاديمية، متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مهارة الكتابة، صعوبات الكتابة.

* استاذة المناهج وطرق تدريس اللغة الإنكليزية - كلية التربية- جامعة نجران – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الزهراني، غيداء علي صالح. (2024). صعوبات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نجران، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 348-373.

© 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.v6i3.2141

OPEN ACCESS
Received: 02-07-2024
Accepted: 14-08-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Academic Writing Difficulties of EFL Learners at Najran University

Ghaida Ali S. Alzahrani*
gaalzahrani@nu.edu.sa

Abstract

This study investigates the academic English writing challenges faced by EFL learners at Najran University, Saudi Arabia. It aims to identify the specific difficulties encountered, explore the underlying factors contributing to these challenges, and propose effective strategies to mitigate them. Using a descriptive research design, the study surveyed 48 fourth-year English major students through a comprehensive questionnaire. The findings reveal that EFL learners struggle most with vocabulary, organization, paraphrasing, grammar, and referencing. Key factors exacerbating these challenges include inadequate English language foundation, overreliance on Arabic, limited writing practice opportunities, and insufficient writing-focused courses. To address these issues, the study suggests incorporating technology-aided instruction, providing targeted feedback, and expanding writing-intensive curricula. The results offer valuable insights for English language instructors and curriculum designers, equipping them to tailor their approaches and better support EFL students in developing robust academic writing proficiency. By identifying the specific hurdles and proposing practical solutions, this research contributes to enhancing the quality of English language education at Najran University and similar EFL contexts.

Keywords: Academic writing, EFL learners, writing skill, writing difficulties.

*Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language College of Education, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al- Alzahrani, Ghaida Ali S.. (2024). Academic Writing Difficulties of EFL Learners at Najran University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(3) 348-373

© 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.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2141

Introduction

Academic writing exhibits distinct characteristics that set it apart from other genres. Khalifa and Albadawy (2024) describe it as "a key aspect of research and education, involving a structured method of expressing ideas. It is commonly used by researchers and educators in scholarly works to present data-driven arguments and logical reasoning" (p. 1). Academic English writing proficiency denotes having the knowledge and skills within the form and function of the written language, which then enables students to engage themselves in whatever form is presented, thereby enabling them to fully demonstrate their content knowledge (Magaba, 2023). Academic writing is formal writing accomplished in an educational setting, such as essays, research proposals, theses, dissertations, or articles (Rastri, et al., 2023). In academic writing, one must handle vast amounts of information, complex ideas, theories, and empirical data with understanding and clarity. This requires not only a deep understanding of the subject but also the ability to simplify complex ideas for the reader. Academic texts must meet high standards of accuracy, evidence, and logical structure. Every statement must be backed by credible evidence (Gupta, et al., 2022). In addition, it emerges as an outcome of a comprehensive array of linguistic proficiencies, encompassing essential grammar competence. A diligent effort to enhance one's academic vocabulary is imperative. Furthermore, the ability to attentively comprehend and assimilate suggestions, while concurrently vocalizing inquiries and articulating personal perspectives, is crucial. Above all, an extensive cultivation of reading prowess is paramount (Sajjad et al., 2021).

Academic writing has a pivotal role in cultivating critical thinking abilities (Sajjad et al., 2021). Engaging in scholarly research exposes individuals to a diverse range of ideas and concepts, necessitating their critical analysis and synthesis within the context of their chosen research topic. This process, characterized as logical thinking, enables individuals to develop the capacity for critically evaluating and interpreting the works and ideas of others over time. Consequently, students are prompted to form opinions on specific concepts, subjects, literature, and artistic creations. By immersing themselves in the subject matter and examining the work of knowledgeable scholars, students gain a comprehensive understanding of their field of study, engaging in in-depth analysis and employing high-order thinking skills. Furthermore, participation in scholarly writing across various disciplines promotes the expansion of vocabulary and mastery of language, while also serving

as a means of social communication, enabling individuals to share their research findings and insights with a wider audience, thus contributing to the advancement of knowledge and their own academic recognition (Sajjad et al., 2021).

Despite its importance, academic writing is fraught with inherent complexities in which are intensified and compounded when students engage in the process using a language that is not their primary language (Sukandi & Rianita, 2021; Asnas, 2022; Rastri et al., 2023; Kareem & Abdulrahman, 2023). Academic writing is one of the most difficult types of formal writing for EFL learners because they must adhere the guidelines of writing correctly. The importance of academic writing at university level is to exhibit students' ability to express their ideas to others and to prove whether the student is someone who is able to think critically or not, but in fact EFL learners have difficulties in this regard (Asnas, 2022). Several research works (Almahameed & Alajalein, 2021; Sajjad et al., 2021; Sukandi & Rianita, 2021; Aldabbus & Almansouri, 2022; Apriyani, 2022; Asnas, 2022; Thuy et al., 2022; Zakiah, 2022; Kareem & Abdulrahman, ; 2023Maghfiroh, 2023; Rastri et al., 2023; Riadil et al., 2023; Ramzan et al., 2023; Ngwenya & Chingwe, 2023; Huyền & Lam, 2024) have been conducted to investigate the writing challenges faced by EFL learners.

Undoubtedly, the obstacles and intricacies encountered by university students in the domain of academic writing are multifaceted, as evidenced by previous scholarly investigations. Almahameed and Alajalein (2021) and Riadil et al. (2023) identified grammatical errors as one of the most prevalent difficulties among students. Ramzan et al. (2023) shed light on various factors that may impede effective academic writing, including coherence deficits between sentences and paragraphs, limited lexical choices, errors in Subject-Verb Agreement and Pronoun-Antecedent Agreement, and inconsistencies in punctuation. Similarly, Asnas (2022) discovered that students face challenges in academic writing related to structure, idea development, vocabulary, and grammar. Additionally, Apriyani (2022) found that academic difficulties encompass paraphrasing, adherence to grammatical rules, and limited vocabulary.

Thuy et al. (2022) observed that while most participants possessed a basic understanding of academic vocabulary, they encountered difficulties in selecting appropriate words for their academic writing. This can be attributed to the complex nature of academic words, which are not easily memorized and may not be effectively employed in the intended context. Aldabbus and Almansouri

(2022) arrived at a similar conclusion in their investigation, highlighting the inherent challenges faced by students in selecting suitable academic vocabulary. Furthermore, Huyền and Lam (2024) asserted that students not only practiced writing infrequently but also encountered numerous obstacles in meeting writing criteria, including task achievement, lexical resource, grammatical range and accuracy, coherence, and cohesion.

Moreover, Sajjad et al. (2021) found that students encountered several challenges in academic writing, particularly regarding word choice, vocabulary, and paraphrasing. Additionally, Zakiah's (2022) study revealed that word choice and grammar were the most prevalent issues among students. The study conducted by Riadil, et al. (2023) corroborated these findings, emphasizing the prominence of grammar as the most difficult component of writing for students in this context. Furthermore, although reading and technology had a lesser impact compared to grammar, they were found to contribute to writing challenges.

On the other hand, several research works have been conducted to investigate the challenges of writing faced by EFL learners. Hidayah (2021) examined the factors affecting Indonesian students' writing in procedure text. The results showed that language features were the dominant factors causing writing difficulties. These features included grammatical errors and word choice difficulties. Magaba (2023) articulated the viewpoint that writing in a second language, such as English, involves the utilization of higher-order cognitive skills. Challenges may arise due to the influence of mother-tongue linguistic features, which are deeply ingrained in students' cognitive language skills and may interfere with English writing due to differing linguistic rules. To address these challenges, facilitators must employ pedagogical strategies that encompass diverse teaching and assessment methods, establishing connections between language exercises and other forms of writing to ensure coherence across different aspects of language proficiency.

In addition, Rastri et al. (2023) sought to identify undergraduate students' problems and factors causing the problems in writing a research proposal. Their model utilized three factors causing students' problems in writing a research proposal, namely (1) psychological factors, (2) socio-cultural factors, and (3) linguistic factors. The findings indicated that the score of linguistic factors got the highest, which highly affected students' writing in research proposals. They concluded that each factor causes problems and affects students in writing a research proposal, with linguistic factors

being the most dominant of all factors. Asnas (2022), however, asserted that the factors influencing difficulties in academic writing are experience or practice in academic writing, knowledge of a particular discipline, and English language competence; as such, EFL learners spend a lot of time, patience, and preparation in improving skills in academic writing, which is a challenging process for them. Aldabbus and Almansouri (2022) claimed that practice is a highly recommended way to enhance English writing. For this reason, the lack of academic writing practice opportunities is a major factor of EFL students' problems. Likewise, Kareem and Abdulrahman (2023) posited that the majority of problems the EFL students face during writing research projects is related to a lack of interest in research, experience and practice, good knowledge of research methodology, and positive and effective feedback. The study recommends EFL instructors/supervisors to provide students with feedback and opportunity to practice, guide them avoiding plagiarism, and teach them academic writing. According to Sajjad et al. (2021), teachers attribute these challenges to inadequate writing skills and lack of practice, given that the majority of the study participants considered the time allotted for undergraduate studies to be insufficient.

In order to confront the multitude of challenges that EFL students encountered in academic writing, various strategies have been used. Olsen and Hunnes (2024) discussed the role of formative feedback in teaching academic writing. The majority of the students reported that feedback had helped them accomplish their work, they paid attention to feedback, and that feedback motivated them to do better in their studies. In addition, Prisilia and Rufinus (2024) considered peer tutoring in academic writing to be a kind of peer-assisted teaching-learning strategy that provides the opportunity for students to assist other students to learn writing in a collaborative way. In pairs or groups, students may learn not only academic, but social, behavioural, and functional skills as well. On the other hand, Pratiwi (2024) conducted a study to explain students' perspective of peer feedback in academic writing class. He found that there are two main points obtained, in the form of students who feel helped and those who don't. Some students feel helped because they get a new point of view, motivation and also double check their essay. Other students think it wasn't helpful because they think that the peer is not an expert as the teacher and rather causes confusion.

Emran et al. (2024) conducted a study aimed at investigating the use of paraphrasing ChatGPT answers as a tool to enhance university students' academic writing skills, task focus, language,

accuracy and appropriateness. Participants of the study consisted of two samples divided into two groups, experimental and control. The experimental group used a program of asking and paraphrasing ChatGPT answers for about three months while the control group practiced the ordinary procedures of conventional learning. The program addressed the use of ChatGPT providing paraphrased answers through a course in academic writing skills. It was observed that writing as a productive skill can be supported through external inputs driven by ChatGPT where students were required to show a great regard of synthetic sub-skills and utterances. The two groups were given pre-/post-tests in academic writing skills. Results revealed that the program in paraphrasing ChatGPT contributed to enhancing university students' academic writing skills.

Jusslin and Widlund (2024) recognized workshops as active events to engage writing students and tutors in social and material (quasi-)realities; workshop-ing is an enacted practice, rather than pre-existent or preceding. The study contributes to the existing literature with insights about how different entanglements matter in thesis writing practices and how workshop-ing can become productive in supporting students' thesis writing

According to Riadil, et al. (2023), there are four types of writing: independent writing, guided writing, think aloud, and modelled writing. Independent writing is one of the most common strategies employed by the majority of students to tackle their writing problems. Asnas (2022) highlighted that students overcome their challenges using seven strategies – i.e. brainstorming, reading many articles, using online applications, receiving feedback, writing practice, using the dictionary, editing their work by themselves. To improve their writing skills, EFL students are expected to develop mechanisms to deploy these strategies effectively and have a lot of practice in academic writing, paying attention to four major aspects of writing all at the same time, namely structure, developing ideas, vocabulary, and grammar. On the other hand, English academic writing lecturers can create new strategies to overcome the challenges that students face in academic writing to support teaching and learning effectively in the classroom.

Apriyani (2022) mentioned that students also pointed out their strategies to overcome difficulties. For example, some students preferred to utilize tools to assist in the writing such as Grammarly, Quillbot, and paid to proofread. These tools can help users to paraphrase sentences, correct the grammatical errors, provide many synonyms of words, and correct the writing based on

language structure. Besides, some students also preferred to seek friends' guidance and feedback, because that helped them to get feedback on their writing and boosted their understanding. Students also asked for their advisors' guidance and feedback to help them tackle their difficulties in writing theses. In Setiawan et al.'s (2023), students believe that by implementing strategies such as extensive reading, regular practice, and skill improvement, alongside support from lecturers, students can improve their paraphrasing skills for the better.

Upon conducting an extensive literature review, it became evident that acquiring proficient academic writing skills is a challenge for students worldwide. This issue is not confined to a particular geographic location, as evidenced by studies conducted in various regions including Jordan (Almahameed & Alajalein, 2021), Pakistan (Sajjad et al., 2021; Ramzan et al., 2023), Indonesia (Sukandi and Rianita, 2021; Apriyani, 2022; Asnas, 2022; Zakiah, 2022; Maghfiroh, 2023; Rastri, 2023), Libya (Aldabbus & Almansouri, 2022), Vietnam (Thuy et al., 2022; Huyền & Lam, 2024), Iraq (Kareem & Abdulrahman, 2023), Thailand (Riadil, et al., 2023), and Rwanda (Ngwenya & Chingwe, 2023). Moreover, it can be argued that a vast majority of English as a Foreign Language (EFL) students encounter challenges in multiple dimensions of academic writing. This issue extends even to postgraduate students, as evidenced by the works of Phyo, et al. (2024), Ho (2024), Josua (2024), Yu (2024), and Alamyar (2024). Consequently, it can be deduced that learners across diverse regions of the globe, spanning both undergraduate and postgraduate education levels confront obstacles in academic writing in the English language.

By comprehending the challenges faced by EFL learners in the domain of academic writing, with a particular focus on significant problematic areas and the underlying factors contributing to these difficulties, individuals can adopt proactive measures to enhance the effectiveness of their writing tasks. Additionally, instructors can develop remediation plans, accordingly. Therefore, this research is an endeavour to investigate the academic writing challenges encountered by EFL students at Najran University, and identify fundamental factors that contribute to overcoming these challenges and propose effective strategies to mitigate their impact on students' performance.

Research Questions

The study aims to address the following research inquiries:

1. What difficulties do EFL learners at Najran University encounter in their academic English writing tasks?
2. What factors contribute to the academic English writing difficulties experienced by EFL learners at Najran University?
3. What strategies can be proposed to effectively mitigate EFL learners' academic English writing difficulties?

Research Significance

Academic writing is an essential component of the English language learning process. Investigating the academic writing difficulties faced by EFL students at Najran University would yield valuable insights, enabling the systematic categorization of these difficulties according to their level of complexity. Subsequently, this categorization would facilitate the development of effective strategies within the EFL education system at Najran University to address and mitigate these challenges. By identifying the specific academic writing obstacles and requirements of learners, the outcomes of this study are anticipated to yield substantial benefits for English language instructors and curriculum designers. The findings will equip them with the necessary information to effectively tailor their instructional approaches, ensuring the successful resolution of writing difficulties commonly experienced by English learners. Additionally, the research results will provide English students with a comprehensive understanding of the potential obstacles they may confront, empowering them to navigate these challenges with optimal efficacy.

Statement of the Problem

In the realm of education, the evaluation and assessment processes predominantly hinge upon the written format. Consequently, irrespective of a student's performance in a particular subject, it is commonplace for their grades to suffer if they lack proficiency in writing. The primary objective of this research is to examine the prevalent academic writing challenges encountered by EFL students at Najran University. The researcher's observation of several final-year university EFL students' graduation projects has revealed the existence of diverse difficulties. These obstacles may arise due to factors such as ineffective instructional methods, inadequate allocation of time for teaching writing skills, and potentially insufficient resources.

Methodology

Research Design

The present research employs a descriptive research design to investigate the academic writing challenges encountered by EFL learners at the Faculty of Languages and Translation, Najran University, Sharurah, Saudi Arabia.

Participants

The study population comprised all fourth-year English major students enrolled in the compulsory course, "Graduation Project" (coded ENG423-3) at Najran University, Saudi Arabia. The participants were drawn from the English Department, College of Languages and Translation, Sharurah campus, where the researcher works. A total of 48 English major students, aged 21 to 23 years old, who had previously completed four writing courses, participated in the study. Although these students were expected to possess relatively advanced English academic writing skills, observations of their research projects in the current course revealed serious issues in their knowledge of and proficiency in academic writing.

Course Description

The present investigation was carried out during the second term of the academic year 2024. For the purposes of this paper, a course titled "Graduation Project" was selected to provide data, considering that this course symbolises the culmination and demonstration of an undergraduate student's research and writing skills. This course consisted of two distinct components. The initial segment involved equipping students with practical knowledge necessary for their graduation project, encompassing the following subject matters: 1) Introduction to research, including an exploration of the concept of research, different research typologies, and research variables; 2) Examination of key themes in linguistics and language acquisition; 3) Theoretical discourse, encompassing the identification of a research topic and the perusal of a general article; 4) Assisting students in sourcing relevant materials from books and specialized search engines; 5) Note-taking from pertinent sources and constructing outlines; and 6) Familiarization with proper referencing techniques.

The second segment of the course required students to submit a library-based research project by the end of the semester. Students were supposed to select a research topic, devise a research

design, and produce a comprehensive research paper. The research project carried a total weight of 100 marks.

This course is mandatory and is conducted in the final semester. Successful completion of a final year project is a prerequisite for obtaining a bachelor's degree.

Instrument

A thorough review of the relevant literature on teaching EFL, with a particular focus on writing, led to the determination that a questionnaire would be the most suitable data collection tool to obtain the necessary information for this study. The questionnaire was divided into three sections: the first section addressed the writing difficulties encountered by EFL learners, encompassing challenges related to vocabulary, grammar and sentence structure, spelling, punctuation, organization, cohesion, coherence, summarizing, paraphrasing, and referencing. The second section focused on the factors contributing to academic English writing difficulties among EFL learners at Najran University; and the third section was meant to elicit potential solutions to effectively mitigate these difficulties. A 3-point Likert scale was utilized for all three sections of the questionnaire, which followed a close-ended format, requiring respondents to select from the provided answer choices.

Validity of the Instrument: The questionnaire designed was shared with other subject matter experts in the field of curriculum and instruction (TEFL) to establish its validity. The comments and suggestions received from the reviewers were incorporated to refine the questionnaire, accordingly.

Reliability of the Instrument: For the purpose of assessing reliability, a preliminary study was conducted with 30 participants. Cronbach's Alpha was used to determine the reliability of the questionnaire, and the resulting value was found to be satisfactory to proceed with the main study, as mentioned in Table 1. After the instrument was finalized, the researcher obtained approval from the Scientific Research Ethics Committee of Najran University. All students who agreed to participate were provided with clear instructions and clarifications on how to complete the questionnaire, which was then distributed electronically. The data collection occurred after the completion of the course to ensure that the learners had acquired the necessary knowledge and experience to provide informed responses to the questionnaire items.

Table 1

Reliability Statistics

Questionnaire Areas	Reliability Coefficient
Paraphrasing and summarizing	0.79
Organization, Cohesion, and Coherence	0.97
Vocabulary	0.86
Grammar and Sentence Structure	0.95
Spelling	0.98
Referencing and Citation	0.79
Factors Contributing to Academic English Writing Difficulties among EFL Learners at Najran University	0.95
Suggested Strategies to Overcome EFL Learners' Academic English Writing Difficulties at Najran University	0.99

Findings

The present study aimed to investigate the academic English writing difficulties faced by EFL learners at Najran University. The collected data were organized, categorized, and tabulated to address the research questions. The first research question focused on identifying the specific difficulties encountered by students in various domains of academic English writing. Table 2 presents the results obtained in response to this question.

Table 2

Academic English Writing Difficulties

(1)	**Paraphrasing and Summarizing**				
No.	**Statements**	**Mean**	**Std. Deviation**	**More difficulties**	**Rank**
I have difficulties					
1	paraphrasing paragraphs with complex sentences.	2.1250	.63998	Moderate	3
2	summarizing ideas within different contexts.	2.1042	.66010	Moderate	5

3	paraphrasing ideas within different contexts.	2.5208	.68384	High	2
4	understanding the original text while paraphrasing paragraphs.	2.1250	.60582	Moderate	4
5	avoiding plagiarism in my writing.	2.8333	.42941	High	1
	Average	2.6458	.44313	High	-
(2)	**Organization, Cohesion, and Coherence**				
No.	**Statements**	**Mean**	**Std. Deviation**	**More difficulties**	**Rank**
I have difficulties					
1	outlining ideas before writing.	2.6250	.60582	High	6
2	writing a solid introduction.	2.6458	.52550	High	4
3	writing an appropriate conclusion.	2.6250	.56962	High	5
4	providing supporting sentences in a paragraph.	2.6667	.55862	High	3
5	using proper connections and transitions to combine sentences in each paragraph.	2.5833	.53924	High	7
6	making paragraphs coherent in a logical sequence.	2.8125	.49060	High	1
7	using proper connections and transitions between the paragraphs.	2.5000	.54578	High	8
8	incorporating quotations into sentences and paragraphs properly.	2.7083	.54415	High	2
	Average	2.6458	.44313	High	-
(3)	**Vocabulary**				
No.	**Statements**	**Mean**	**Std. Deviation**	**More difficulties**	**Rank**
I have difficulties					
1	choosing appropriate words.	2.8958	.30871	High	6
2	comprehending certain words.	2.9583	.201941	High	3
3	finding formal equivalent words for colloquial or conversational expressions.	2.9375	.24462	High	4
4	finding synonyms to some words.	3.0000	.00000	High	1

5	writing adequately due to limited vocabulary.	2.9167	.34723	High	5
6	finding suitable words for specific contexts.	3.0000	.00000	High	1
7	conveying my thoughts clearly due to lack of appropriate vocabulary.	2.8750	.44363	High	7
8	choosing appropriate vocabulary without resorting to translating from Arabic to English.	2.9792	.14434	High	2
	Average	2.9453	.14335	High	-
(4)	**Grammar and Sentence Structure**				
No.	**Statements**	**Mean**	**Std. Deviation**	**More difficulties**	**Rank**
I have difficulties					
1	constructing paragraphs with complex sentences.	2.8958	.42474	High	2
2	using the correct verb tense.	2.1250	.63998	Moderate	9
3	using the passive voice.	2.6250	.60582	High	6
4	using the correct word order in a sentence.	2.6458	.52550	High	5
5	inserting appropriate articles (a, an, the) in sentences.	2.1250	.60582	Moderate	10
6	using pronouns correctly.	2.6042	.60983	High	7
7	selecting the correct prepositions.	2.4792	.58308	High	8
8	ensuring subject-verb agreement.	2.7917	.54415	High	3
9	using correct forms for the singular and plural.	2.7500	.56493	High	4
10	constructing grammatically correct sentences.	2.8958	.42474	High	1
	Average	2.5938	.37948	High	-
(5)	**Spelling**				
No.	**Statements**	**Mean**	**Std. Deviation**	**More difficulties**	**Rank**
I have difficulties					
1	spelling new words correctly.	1.9792	.48332	Moderate	3
2	spelling complicated words.	2.1042	.42474	Moderate	1
3	spelling words having silent letters.	2.0833	.45351	Moderate	2
	Average	2.0556	.39699	Moderate	-

(6)	Punctuation				
No.	Statements	Mean	Std. Deviation	More difficulties	Rank
I have difficulties					
1	placing capitalization where necessary.	1.0208	.14434	Low	6
2	using apostrophes correctly.	1.0208	.14434	Low	5
3	using colons and semicolons properly.	1.0000	.00000	Low	8
4	placing dashes where necessary.	1.0417	.20194	Low	2
5	using exclamation properly.	1.0000	.00000	Low	7
6	using question marks properly.	1.0208	.14434	Low	4
7	using ellipses coherently.	1.0208	.14434	Low	3
8	using parentheses and brackets where necessary.	1.1250	.44363	Low	1
	Average	1.0312	.07062	Low	-
(7)	Referencing and Citation				
No.	Statements	Mean	Std. Deviation	More difficulties	Rank
I have difficulties					
1	citing others' works in my work.	1.3958	.60983	Low	2
2	incorporating in-text citations.	1.2917	.65097	Low	3
3	applying APA style for in-text citations properly.	2.9375	.31999	High	1
4	compiling a correct reference list using APA style at the end of my writing.	1.1458	.46078	Low	4
	Average	1.6927	.28824	Moderate	-

Note. Weighted average explanation -on a 3-level scale: (1.00-1.66): Low, (1.66-2.33): Moderate, (2.33-3.00): High.

As depicted in Table 2, the students reported lack of vocabulary as the most frequent writing difficulty (M= 2.9453, Std. Deviation= .14335), followed by lack of skills of "paraphrasing and summarizing", and "organization, cohesion, and coherence", which had similar mean and standard deviation (M= 2.6458, Std. Deviation= .44313). Grammar and sentence structure were also identified

as challenging areas (M= 2.5938, Std. Deviation= .37948). Spelling (M= 2.0556, Std. Deviation= .39699) and referencing and citation (M= 1.6927, Std. Deviation= .28824) were moderately difficult, while punctuation was perceived as the least problematic (M= 1.0312, Std. Deviation= .07062). These findings highlight the areas where students face the most prevalent challenges and serve as a basis for further exploration.

Further analysis was conducted to gain a deeper understanding of the difficulties within each domain. Regarding vocabulary, the results indicated that students struggled with finding suitable words for specific contexts and lacked synonyms for certain words. In the domain of paraphrasing and summarizing, the findings revealed that avoiding plagiarism was particularly challenging for students. In terms of organization, cohesion and coherence, students faced difficulties in making paragraphs coherent and maintaining a logical sequence of ideas. The area of grammar and sentence structure presented challenges in constructing grammatically correct sentences and composing paragraphs with complex sentence structures. Regarding referencing and citation, compiling a correct reference list using APA style was not considered challenging, but applying APA style for in-text citations proved to be the most difficult. Punctuation, on the other hand, was generally not an area of concern for the students.

Moving on to the second research question, which aimed to identify the factors contributing to the academic English writing difficulties experienced by EFL learners at Najran University, the results are presented in Table 3.

Table 3

Factors Influencing Academic English Writing Difficulties

No.	Statements	Mean	Std. Deviation	Response	Rank
1	Not enough writing courses are available at Najran University.	2.7500	.52592	Agree	5
2	Limited opportunities to practice academic writing.	2.8125	.49060	Agree	3
3	Lack of reading materials.	1.1667	.51914	Disagree	12
4	Insufficient writing resources like books,	1.1667	.55862	Disagree	11

	articles, and online materials.				
5	Dictionaries are not used enough.	1.0000	.00000	Disagree	14
6	Lack of student motivation.	2.0417	.68287	Neutral	7
7	Students rely too much on Arabic translation to generate ideas, resulting in writing deficiencies.	2.7708	.59213	Agree	4
8	Instructors have limited proficiency in academic English writing.	1.1667	.47639	Disagree	13
9	Instructors prescribe irrelevant writing tasks and assignments that do not effectively cultivate students' writing practice.	1.2292	.55504	Disagree	10
10	Instructors use inappropriate teaching methods for academic English writing.	2.1667	.80776	Neutral	6
11	Instructors use the Arabic language while teaching English classes.	2.8750	.39275	Agree	2
12	Lack of effective feedback from instructors on student writing.	1.7500	.72932	Neutral	8
13	Lack of precise assessment methods and grading criteria.	1.6250	.78889	Disagree	9
14	Inadequate foundation due to insufficient preparation in secondary school and a lack of formal training in academic writing.	2.8958	.42474	Agree	1
	Average	1.9583	.19759	Neutral	-

Weighted average explanation -on a 3-level scale: (1.00-1.66): Disagree, (1.66-2.33): Neutral, (2.33-3.00): Agree.

Table 3 reflects the students' responses regarding the factors influencing their academic English writing skills. The majority of respondents identified inadequate foundation due to insufficient preparation in secondary school and a lack of formal training in academic writing as the primary factor contributing to their difficulties (M= 2.8958, Std. Deviation= .42474). The use of Arabic

language by instructors during English classes was also indicated as a significant factor (M= 2.8750, Std. Deviation= .39275). Limited opportunities to practice academic writing (M= 2.8125, Std. Deviation= .49060), overreliance on Arabic translation for generating ideas (M= 2.7708, Std. Deviation= .59213), and the lack of writing courses at Najran University (M= 2.7500, Std. Deviation= .52592) were also reported to have an impact on students' writing proficiency.

In the third section of the questionnaire, students were asked to provide strategies they believed would help overcome their academic writing difficulties. The results are presented in Table 4.

Table 4

Suggested Strategies to Overcome EFL Learners' Academic English Writing Difficulties at Najran University

No.	Statement	Mean	Std. Deviation	Importance	Rank
1	Provision of more writing courses to address the current lack of academic English writing proficiency.	2.6667	.47639	High important	9
2	Teaching academic writing in a comprehensive step-by-step manner to ensure understanding among all students.	2.5208	.68384	High important	11
3	Allocating enough time for in-class academic writing activities.	2.7292	.57388	High important	7
4	Increasing the frequency of academic writing assignments.	2.7292	.53553	High important	6
5	Making academic writing class more of a practical nature.	2.6667	.51914	High important	8
6	Using individualized tasks in academic writing to identify and address specific weaknesses and strengths of each student.	2.6458	.60105	High important	10
7	Organizing mini-group discussions to promote peer assistance and collaboration among students.	2.4583	.74258	High important	14
8	Providing training programs for university instructors to enhance their ability to improve students' academic writing skills.	2.4375	.61562	High important	15
9	Utilizing various teaching techniques to enhance the	2.4583	.61742	High important	13

	effectiveness of academic writing instruction.				
10	Utilizing various technology tools to enhance the effectiveness of academic writing instruction.	2.9375	.31999	High important	1
11	Combining peer reviews with teachers' corrections to give valuable feedback to students.	2.7917	.50353	High important	5
12	Conducting diagnostic assessments to identify specific writing problems of students.	2.7917	.45934	High important	4
13	Encouraging frequent use of dictionaries to improve students' language proficiency and accuracy.	2.4583	.61742	High important	12
14	Providing corrective feedback in class after grading assignments to highlight students' strengths and weaknesses.	2.7917	.54415	High important	3
15	Incorporating questions as part of feedback can prompt students to develop self-awareness of their errors in academic writing.	2.9167	.27931	High important	2
	Average	2.6666	.3368608	High important	-

Weighted average explanation -on a 3-level scale: (1.00-1.66): Low, (1.66-2.33): Moderate, (2.33-3.00): High.

The third focal point of the questionnaire aimed to investigate the strategies or approaches perceived by students as beneficial for their learning and performance in academic writing (see Table 4). According to the students' viewpoint, the utilization of diverse technological tools to augment the effectiveness of academic writing instruction emerged as the most helpful strategy, with a mean score of 2.9375 and a standard deviation of .31999. Furthermore, all the other aspects received high scores in terms of importance. These aspects, ranked in a descending order, including: incorporating questions as part of feedback to prompt students' self-awareness of their errors in academic writing (M= 2.9167, Std. Deviation= .27931), providing corrective feedback in class after grading assignments to emphasize students' strengths and weaknesses (M= 2.7917, Std. Deviation= .54415), conducting diagnostic assessments to identify specific writing problems among students (M= 2.7917, Std. Deviation= .45934), combining peer reviews with teachers' corrections to offer valuable feedback to students (M= 2.7917, Std. Deviation= .50353), increasing the frequency of academic writing assignments (M= 2.7292, Std. Deviation= .53553), allocating sufficient time for in-class academic

writing activities (M= 2.7292, Std. Deviation= .57388), making the academic writing class towards a more practical nature (M= 2.6667, Std. Deviation= .51914), Provision of more writing courses to address the current lack of academic English writing proficiency (M= 2.6667, Std. Deviation= .47639), using individualized tasks in academic writing to identify and address specific weaknesses and strengths of each student (M= 2.6458, Std. Deviation= .60105), teaching academic writing in a comprehensive step-by-step manner to ensure understanding among all students (M=2.5208, Std. Deviation= .68384), encouraging frequent use of dictionaries to improve students' language proficiency and accuracy (M= 2.4583, Std. Deviation=.61742), utilizing various teaching techniques to enhance the effectiveness of academic writing instruction (M= 2.4583, Std. Deviation= .61742), organizing mini-group discussions to promote peer assistance and collaboration among students (M= 2.4583, Std. Deviation= .74258), and providing training programs for university instructors to enhance their ability to improve students' academic writing skills (M= 2.4375, Std. Deviation= .61562).

Discussion and Conclusion

The present study aims to explore the challenges encountered by EFL students at Najran University in academic writing. The research sample comprises 48 final-year female students who agreed to participate. The questionnaire utilized in this research focuses on three main areas: the difficulties faced by the students, the factors influencing their academic English writing skills, and the strategies they consider effective in overcoming challenges in English academic writing. Analysis of the questionnaire responses reveals that EFL students at Najran University face a multitude of challenges in academic writing, with vocabulary deficiencies emerging as particularly formidable. This finding resonates with prior research conducted by Sajjad et al. (2021), Asnas (2022), Apriyani (2022), Aldabbus and Almansouri (2022), and Zakiah (2022) in various contexts.

Regarding the factors contributing to these challenges, the data indicates that inadequate foundation caused by insufficient preparation in secondary school and a lack of formal training in academic writing hold prominent positions. This finding aligns with the conclusions of Aldabbus and Almansouri (2022), Asnas (2022), and Sajjad et al. (2021), who identified insufficient experience or practice in academic writing as a primary influential factor in academic writing difficulties.

Additionally, the students identified several other factors believed to contribute to these challenges, including instructors' use of the Arabic language during English classes, limited opportunities to practice academic writing, overreliance on Arabic translation leading to writing deficiencies, and the lack of an adequate number of writing courses during BA study at Najran University.

Furthermore, the students expressed their confidence in adopting multiple approaches to enhance their academic writing proficiency. These include leveraging various technology tools to augment the effectiveness of academic writing instruction, integrating questioning techniques into feedback to promote self-awareness of writing errors, and providing corrective feedback in class after grading assignments to highlight students' strengths and weaknesses.

The findings of this study have implications for the teaching of academic writing. In particular, the identified vocabulary difficulties highlight the need for addressing inadequate foundations resulting from insufficient preparation in secondary school. A long-term solution could involve introducing academic writing instruction at the secondary school level, engaging students in writing tasks that foster analysis, synthesis, research, and critical thinking, thus establishing a solid foundation for university-level assignments. Additionally, it is recommended that the College of Languages and Translation (Sharurah) assess students' language competency upon university admission, as candidates' academic literacy is not tested prior to admission into the English Language programme. Achieving a certain score in IELTS (International English Language Testing System), STEP (Standardized Test for English Proficiency) or TOEFL (Test of English as a Foreign Language) is not a requirement for admission.

Based on the results of this study, it is suggested that the findings be utilized to enhance current teaching methods employed in academic writing classes by English language instructors. Adequate teaching aids and modern equipment should be provided in classroom to motivate students to use English actively with their teachers. Furthermore, English faculty members should adopt modern teaching techniques. To enrich vocabulary, learners should allocate time according to their individual limitations and refer to reputable English-to-English dictionaries to understand the meanings of unfamiliar and challenging words. Additionally, maintaining notetaking as a habit to record the usage of new words can be beneficial.

The findings also indicate insufficiency in the number of English language courses offered by the department and limited opportunities for writing practice in the classrooms. It is strongly recommended to increase the number of language courses to strengthen overall language skills, particularly in writing. Teachers should provide students with ample opportunities to engage in academic writing practice.

It is noteworthy avoiding plagiarism in academic writing was identified by the students as an area of high difficulty. Appropriate use of sources without committing plagiarism is a critical issue that second language learners must be aware of. Instructors should guide students to avoid plagiarism and use references accurately. Merely highlighting the seriousness of this topic is insufficient; instead, ample examples should be provided to ensure students possess the necessary knowledge of paraphrasing, using quotations, and accurately writing citations and reference lists.

The results of this study represent a preliminary step towards addressing academic writing issues. However, it is advisable to include participants from different universities in the Kingdom of Saudi Arabia and consider additional variables such as work experience during admission. Although all students enrolled in the program were included in this study, the sample is limited to one higher education institution, and students at other institutions may report different challenges. Obtaining a holistic understanding of the challenges of writing in English and how to improve students' proficiency in this skill would necessitate broadening the scope of investigation. Such an understanding would provide an evidence-based foundation for better preparing current university-level students and reevaluating secondary-level education curricula regarding writing skills. Additionally, it is worth noting that the questionnaire was administered to female students only. Conducting future studies with both male and female students would allow for an examination of gender differences in academic writing difficulties. While this study provides a snapshot of current academic writing difficulties, it is important to acknowledge that these challenges may evolve over time and with experience. The timing of the questionnaire administration at the end of the previous semester, after students had enrolled in various courses and gained exposure to academic writing in different subjects, was considered appropriate. Furthermore, future research on this topic could employ the triangulation method for data collection to obtain more valid and in-depth insights.

References

Alamyar, M. (2024). An Analysis of Afghan Students Challenges in Academic Writing in US Universities, *Canadian Journal of Language and Literature Studies* 4(1), 78-102, DOI: https://doi.org/10.53103/cjlls.v4i1.148

Aldabbus, S. and Almansouri, E. (2022). Academic Writing Difficulties Encountered by University EFL Learners, *British Journal of English Linguistics*10(3), 1-11, https://doi.org/10.37745/bjel.2013/vol10n3111

Almahameed, Y. and Alajalein, M. (2021). Difficulties Faced by Jordanian Undergraduate EFL Students in Writing Research Problem Statement. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 7(1), https://doi.org/10.20469/ijhss.7.20002-1.

Apriyani, E. (2022). An Analysis of Students' Strategies to Overcome Difficulties in Writing Skripsi, S.Pd. (Strata-1). English Education Department, Faculty of Educational Sciences, Syarif Hidayatullah Islamic State University Jakarta, Indonesia. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/60545/1/11170140000053%20ERLIN%20APRIYANI%20WATER%20MARK.pdf

Asnas, S. (2022). The Academic Writing Challenges Faced by Indonesian Undergraduate EFL Learners at University of Islam Malang, University of Islam Malang, Faculty of Teacher Training and Education. English Education Department. https://repository.unisma.ac.id/handle/123456789/5827

Emran, A., Mohammed, M., Saeed, H., Abu Keir, M., Alani, Z. and Ibrahim, F. (2024). Paraphrasing ChatGPT Answers as a Tool to Enhance University Students' Academic Writing Skills. *2024 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems (ICETSIS)*, Manama, Bahrain, 501-505, DOI: 10.1109/ICETSIS61505.2024.10459386

Gupta, S.; Jaiswal, A.; Paramasivam, A. and Kotecha, J. (2022). Academic Writing Challenges and Supports: Perspectives of International Doctoral Students and Their Supervisors. *Front. Educ.* 7:891534. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.891534

Hidayah, H. (2021). Students' Writing Difficulties in Procedure Text: An Analysis Study, *Journal of Language Literature and English Teaching,* 2(1), 16-22, https://doi.org/10.31629/jjumrah.v2i1.3130

Ho, T. (2024). Problems with Academic Writing Encountered by EFL Postgraduate Students at a University in the Mekong Delta, *International Journal of Language Instruction*, 3(1), 1-16, https://doi.org/10.54855/ijli.24311

Huyền, N. and Lam, P. (2024). An Investigation on Difficulties Encountered by English-Majored Students at Dong Nai Technology University in Writing Academic Essays*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội,* 112 (2), DOI: https://doi.org/10.59266/houjs.2024.364

Josua, L. (2024). A 'Vingerklip' View on Academic Writing among Masters' Degree Students: A Case of Research Proposals in the University of Namibia, *Journal of English Teaching*, 10(1), 1-14, https://doi.org/10.33541/jet.v10i1.5573

Jusslin, S. and Widlund, A. (2024). Academic Writing Workshop-ing to Support Students Writing Bachelor's and Master's Theses: A More-than-human Approach. *Teaching in Higher Education,* 29 (1), 233-250, https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973409

Kareem, S. and Abdulrahman, B. (2023). An Investigation into the Challenges of Writing Research Project at The Departments of English in Iraqi Kurdistan Region Universities from The Students' Perception. *The Scientific Journal of Cihan University–Sulaimaniya,* 7 (2), 169-186, DOI: https://doi.org/10.25098/7.2.26

Khalifa, M. and Albadawy, M. (2024). Using Artificial Intelligence in Academic Writing and Research: An Essential Productivity Tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145.

Magaba, V. (2023). English Writing Challenges of First-Year Students: A Case Study of a University in the Eastern Cape. *Athens Journal of Philology*, 10(1), 35-52, https://doi.org/10.30958/ajp.10-1-2

Maghfiroh, R. (2023). EFL Students' challenges and Strategies in Writing Research Proposal*, Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran,* 18 (21), 1-14.

Ngwenya, C. and Chingwe, E. (2023). Academic Writing Challenges at TTC's in Rwanda: A Case Study of TTC Kirambo, Burera District, Rwanda*. International Journal of Research and Innovation in Social Science,* 7(5), 1299-1317. DOI: https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.70599

Olsen, T. and Hunnes, J. (2024). Improving Students' Learning—The Role of Formative Feedback: Experiences from a Crash Course for Business Students in Academic Writing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 49:2, 129-141, https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2187744

Phyo, W., Nikolov, M. and Hódi, A. (2024). What Support do International Doctoral Students Claim they Need to Improve their Academic Writing in English? *Ampersand*,12 (3), https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100161.

Pratiwi, N. (2024). *Students' Perceptions of Peer-Feedback in Academic Writing Courses*, Unpublished Ph.D. Dissertation, Faculty of Language and Arts, Universitas Kristen Satya Wacana Salatiga, Indonesia.

Prisilia, M. and Rufinus, A. (2024). Peer Tutoring in Academic Writing. *Journal of English Education and Literature,* 5 (1), 35-49, https://doi.org/10.38114/joeel.v5i1.396

Ramzan, M.; Mushtaq, A. and Ashraf, Z. (2023). Evacuation of Difficulties and Challenges for Academic Writing in ESL Learning. *Journal of Linguistics and Literature*, 7(1), DOI: https://doi.org/10.33195/maxskq26

Rastri, A.; Rezeki, Y.; Salam, U.; Riyanti, D. and Surmiyati, S. (2023). An Analysis of Students' Problems in Writing a Research Proposal. *Journal of Teaching and Education*, 5(1), 57-71, DOI: 10.30650/ajte.v5i1.3479

Riadil, I., Rahman, A., and Chonpracha, P. (2023). Investigating EFL Learners' Difficulties and Strategies in Academic Writing Skill: A Qualitative Study. *Journal of English Language Pedagogy*, 8(1), 66-76. https://doi.org/10.36665/elp.v8i1.691

Sajjad, I.; Sarwat, S.; Imran, M. and Shahzad, S. (2021). Examining the Academic Writing Challenges Faced by University Students in Kfueit. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(10), 1759-1777. https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/10082

Setiawan, F.; Abduh, A. and Baa, S. (2023). The Ability of Indonesian Undergraduate Students in Paraphrasing Academic Writing Texts. *Journal of Education, Language Teaching and Science*, 5 (3), 607-629, DOI: https://doi.org/10.52208/klasikal.v5i3.1099

Sukandi, S. and Rianita, D. (2021). Problems of Indonesian EFL Students in Writing Thesis in the Field of English Education. In Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference (BELTIC 2018)- Developing ELT in the 21st Century, 448-459, DOI:10.5220/0008220004480459

Thuy, N.; Anh, H.; Ngan, N. and Vy, N. (2022). Difficulties with Word Choice in Academic Writing and Solutions: A Research on English-Majored Students at Can Tho University. Vietnam, *European Journal of English Language Teaching*, 7(6), 54-69, http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v7i6.4543

Yu, L. (2024). Problems and Solutions in Response to Non-English Major Postgraduates' Academic Writing. *Journal of Education and Educational Research*, 7(1), 203-205, https://doi.org/10.54097/mtha7510

Zakiah, N. (2022). An Analysis of Essay Writing Difficulties Faced by the Third Semester Students in English Language Education of FKIP Universitas Islam Riau. Other thesis, Universitas Islam Riau, Indonesia, http://repository.uir.ac.id/id/eprint/16774

Contents

- **Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University**
  Dr. Safaa Majed Yadak.....9
- **Quality-of-Life Level among Internally Displaced People in Taiz Governorate as an Indicator of Mental Health in Light of Some Variables.**
  Dr. Basmah Ali Abdu Thabet, Dr. Razeqa Abdualmajid Al-sayed Thabet.....44
- **Transformational leadership and its role in improving job performance among employees in the Al-Bireh municipality**
  Duaa Mohammad Bader, Munira Khalel Ahmed Hmid.....75
- **Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective**
  Somaia Ratib Abdelrahman Banat, Prof. Dr. Mohammad Qasem Al- Maqableh.....108
- **Status of Objective-based Approach Application among Public Schools Principals in Bani Kinana Province and its Impact on School Performance development and Improvement: A Case Study of Teachers' Perspective**
  Dr. Maisa Mohammad Banykhalaf.....140
- **Reality of Transitional Services Provided for Deaf and Hearing Impaired Students from their Perspective at King Saud University**
  Dr. Badr Naser Alkahtani.....183
- **Reality of human resources development at Al-Quds University from the perspective of faculty members**
  Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb, Natasha Omar Ahmed Abuziyad.....229
- **Availability Level of Future Leadership Skills among Public School Principals in Bethlehem city in Palestine**
  Aseel Saeed Gabreen Alhasanat, Mayasah Yousef Mohamed Alqotb.....258
- **Administrative Transparency Among Public School Principals in Palestine and Its Relationship with Organizational Culture from Teachers' Perspectives**
  Zaid Issa Hussein Abu Sarhan, Mohammed Awadh Shuibat.....290
- **Academic Writing Difficulties of EFL Learners at Najran University**
  Ghaida Ali S. Alzahrani.....348

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

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.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 6)

(Issue. 3)

September: 2024

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 Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (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. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

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. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Hisham Bani Khalaf (Jordan)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia

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**

Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University

Quality-of-Life Level among Internally Displaced People in Taiz Governorate as an Indicator of Mental Health in Light of Some Variables.

Transformational leadership and its role in improving job performance among employees in the Al-Bireh municipality

Organizational Agility among Public Secondary School Principals in Jerash Governorate from the Teachers Perspective

Academic Writing Difficulties of EFL Learners at Najran University

Volume:6- Issue.:3