ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

قياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى السجناء بجرائم التهريب: مقياس تشخيصي وفقا لمعايير DSM-5

الأخطاء الشائعة والصعوبات في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية

تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية

دور الإشراف العلمي الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ظرف جائحة كورونا: دراسة تقويمية

صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب

15

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

العدد السادس عشر
16
ديسمبر 2022

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

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

الإشراف العام:

أ.د. طالب طاهر النهاري

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

نائب رئيس التحرير:

أ.م.د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

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

التصحيح اللغوي:

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

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)	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. نعمان سعيد الأسودي (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

العدد (16)

ديسمبر 2022م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

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

قواعد النشر

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

أولًا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم.

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

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

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

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

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

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

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

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

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

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

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

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

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).
العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- **قياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى السجناء بجرائم التهريب: مقياس تشخيصي وفقًا لمعايير DSM-5**

د. فهمي حسان فاضل 9

- **الأخطاء الشائعة والصعوبات في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية**

د. عبدالله حسن عبد الرب، د. أحمد مسعد الهادي، عبدالرحمن أحمد الخولاني..... 43

- **تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية**

زينة عبد اللطيف محمد ضيف الله، د. صالح محمد على حميد..... 84

- **دور الإشراف العلمي الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ظرف جائحة كورونا: دراسة تقويمية**

د. عايض عبدالله آل معيض..... 124

- **صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها**

د. حمود بن سعيد مسلم السليمي..... 160

- **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب**

- **د. حافظ عبدالله عايد الغامدي..... 198**

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

OPEN ACCESS

قياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى السجناء بجرائم التهريب: مقياس تشخيصي وفقًا لمعايير DSM-5

د. فهمي حسان فاضل *

fahmi@qu.edu.qa

تاريخ الاستلام: 2022/09/20م	تاريخ القبول: 2022/11/13م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من الموقوفين بجرائم التهريب في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (240) من الموقوفين بتهم العمل في مجال التهريب في السجن المركزي بمدينة حرض. ولأغراض هذه الدراسة تم بناء مقياس يستند إلى معايير الطبعة الخامسة للكراس التشخيصي والإحصائي للأمراض (DSM-5). وقد غطى المقياس الأعراض التشخيصية الرئيسية التي وردت في معايير التشخيص. وبينت النتائج وجود معدلات انتشار مرتفعة لأعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب. حصل (الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية) على أعلى معدلات الانتشار (35%)، يليه (عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين) (30.83%) و(عدم القدرة على تحمل المسؤولية) (26.66%)، و(التهيج والعدائية) (25%) و(الغش أو الخداع) (23.33%) و(التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل) (22.5%) ثم (ضعف الشعور بالندم) (17.91%) وبلغ معدل الانتشار العام من خلال الدرجة الكلية للمقياس (20.416%). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وفي الدرجة الكلية للمقياس، وفقا لمتغير العمر وباتجاه فئات العمر بين (16-20) سنة و(26-30) سنة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وفي الدرجة الكلية للمقياس، وفقا لمستوى التعليم باتجاه الأميين وحملة الشهادة الجامعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وفي الدرجة الكلية للمقياس، وفقا للحالة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب الشخصية، الشخصية المضادة للمجتمع، جرائم التهريب، الخداع..

* أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك- برنامج علم النفس - قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر - قطر.

للاقتباس: فاضل، فهمي حسان. (2022). قياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى السجناء بجرائم التهريب: مقياس تشخيصي وفقًا لمعايير DSM-5، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 9-42.

© 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.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OPEN ACCESS

Measuring Antisocial Personality Disorder among Prisoners with smuggling crimes: A Diagnostic Scale according to the DSM-5 Criteria

Dr. Fahmi Hassan Fadhel*

fahmi@qu.edu.qa

Received: 20.09.2022	Accepted: 13.11.2022

Abstract:

This study aimed to assess the symptoms of antisocial personality disorder among a sample of those convicted of smuggling crimes in Yemen. The study sample consisted of (240) of prisoners with smuggling crimes in the central prison of Haradh - Yemen. Based on the DSM-5 criteria a scale was developed to assess symptoms of antisocial personality disorder. The scale included the main diagnostic symptoms given in the diagnostic criteria. The results of the study showed high prevalence rates in the symptoms of antisocial personality disorder. The highest rate of disorder was in "failure to conform to social norms" (35%), followed by " carelessness of safety of self or others" (30.83%),"inability to take responsibility" (26.66%), "Irritability and aggressiveness" "(25%), "deceitfulness" (23.33%), "impulsive behavior or failure to plan ahead" (22.5%), "lack of remorse" (17.91%), and (20.416%) in the total score of the scale. There were statistically significant differences in the symptoms of antisocial personality disorder, and in the total score on the scale, according to age (towards the age groups between 16 - 20 and 26-30 years), and according to education level (towards the illiterate and university degree holders). However, there were no statistically significant differences regarding marital status.

Keywords: Personality disorder, Anti-social personality, Smuggling crimes, Deceitfulness.

*Associate Professor of Clinical Psychology, Psychology Program, Department of Social Sciences, Faculty of Arts & Sciences, Qatar University, Qatar.

Cite this article as: Fadhel, Fahmi Hassan. (2022). Measuring Antisocial Personality Disorder among Prisoners with smuggling crimes: A Diagnostic Scale according to the DSM-5 Criteria, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 9-42**.

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

المقدمة:

يعد العمل ضد القوانين النافذة في البلدان بمثابة سلوك مجرّم تعاني منه المجتمعات كافة. فالجريمة كظاهرة اجتماعية تؤثر على المجتمع بشكل عام وعلى الأفراد الذين يرتكبونها، أو الذين يقعون ضحايا لها، بشكل خاص. (Friehe & Schildberg-Hörisch, 2017). حيث أظهرت الدراسات أن السلوك الإجرامي يمكن أن يكون الناتج المحتمل للأداء الوظيفي للشخصية، وعلامة من علامات الخطر في السياق الاجتماعي، بدلا من كونه مرضا نفسيا (Andrews & Bonta, 2010; Shepherd & Purcell, 2015; Simpson, Grimbos, Chan, & Penney, 2015).

ويظهر السلوك المضاد للمجتمع لدى بعض الأفراد في كافة المجتمعات الإنسانية، ويتخذ أشكالا إجرامية متعددة. مع وجود صفات مشتركة بين المصابين بهذا الاضطراب أهمها: العدوانية، والعنف المفرط، والبشاعة الموجهة ضد الآخرين، وتعقد شخصياتهم، واضطراب الخلق، والاندفاع، وعدم القدرة على المسايرة أو التوافق مع العادات والقوانين السائدة في المجتمع، مع عدم الشعور بالقلق بسبب السلوك اللااجتماعي (عادل، 1991).

فأصحاب هذه الشخصية غير متوافقين اجتماعيا ومهنيا، وقد يعانون من اضطراب شديد في المقومات الاجتماعية والخلقية، على الرغم من السواء الذي قد يبدو عليهم في الظاهر (الداهري، 1999). ولا يمكن اعتبار هذه الشخصية تخلفا أو قصورا عقليا (عكاشة وعكاشة، 2013). وتنتشر الشخصية المضادة للمجتمع لدى الأشخاص ذوي السلوك الخطر والمجرمين ونزلاء السجون، والمخالفين للقانون، بسبب ضعف التعلم من التجارب السابقة، ومعارضة تقاليد المجتمع (أبو هويشل، 2013).

ولذلك، يوصف اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Antisocial Personality Disorder) بأنه أكثر اضطرابات الشخصية تدميرًا اجتماعيًا بالنظر إلى ارتباطه بمشاكل السلوك الخطيرة والعنف والجريمة، التي تتسبب بتكاليف اجتماعية غير عادية، وعبءٍ اجتماعي كبير (Vaughn, Fu, Beaver, DeLisi, Perron, & Howard, 2010; Holzer & Vaughn, 2017; DeLisi et al., 2019).

وتلعب العوامل البيئية دورا كبيرا في تطور السلوك المضاد للمجتمع، ومن هذه العوامل على سبيل المثال "تجارب الطفولة السلبية" التي تتضمن أشكالا مختلفة من الإساءة والإهمال والفقر في

مرحلة الطفولة. وقد نُشر مؤخرًا إطار علمي عن تجارب الطفولة السلبية، أظهر أن كثرة التعرض لأشكال مختلفة من الإساءة والإهمال في مرحلة الطفولة يرتبط بالصحة العامة والصحة العقلية والمشاكل السلوكية على مدى العمر.

ووجدت العديد من الدراسات أن مرتكبي الجرائم الجنائية لا يعانون فقط من تجارب الطفولة السلبية بشكل أكبر بكثير من تلك التي يتعرض لها عامة السكان، ولكنّ تراكم التجارب السلبية يساهم في ظهور الجرائم الجنائية الخطيرة والعنف المزمن (Wolff, & Baglivio, 2017; Baglivio, 2018)، كما أن هذه التجارب السلبية تزيد من ظهور السلوك المضاد للمجتمع لدى المجرمين.

ويرى الباحث أن الانخراط في جرائم التهريب (التهريب غير القانوني للبضائع والأشخاص) يعد سلوكا عدائيا مجرما يتضمن العديد من المخاطر على حياة الشخص والآخرين، وينعكس سلبا على المجتمع، ويضر بمصالحه الاجتماعية والاقتصادية. ومن ثم فإن الموقوفين بجرائم التهريب من المحتمل أن يعانوا من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، أو بعض أعراض هذا الاضطراب، على أقل تقدير.

مشكلة الدراسة:

يصف اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع الأفراد الذين لديهم نمط واسع الانتشار من تجاهل وانتهاك حقوق الآخرين، الذي يبدأ في المراهقة المبكرة ويستمر حتى مرحلة الرشد (Glenn, Johnson, & Raine, 2013). فاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع هو اضطراب شديد في الشخصية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجريمة والعنف (DeLisi, Drury, Elbert, 2019).

فقد تم توثيق معدلات عالية لاضطرابات الشخصية وخاصة اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، في أوساط المعتقلين بالسجون، ففي مراجعة منهجية لـ (62) دراسة في 12 دولة وجد فازل ودانش (Fazel and Danesh, 2002) أن 65% من السجناء الرجال، و42% من السجينات لديهم اضطراب في الشخصية، وأن 47% من هؤلاء الرجال و21% من النساء، لديهم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

وتزيد احتمالية إصابة الذكور باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بنسبة 3 إلى 5 مرات مقارنة بالإناث، حيث يستوفي 6% من الرجال و2% من النساء في عموم السكان معايير التشخيص الإكلينيكية، يقابل ذلك 8% من الرجال و3% من النساء في العيادات النفسية (Moran, & Mann,

2002). بينما وجد باحثون معدلات انتشار لدى الذكور تمتد من 1٪ و2٪ (Torgersen, Kringlen, & Cramer, 2001; Coid, Yang, Tyrer, Roberts, & Ullrich, 2006) 6٪(Robins & Price, 1991) في عموم المجتمع. ولذلك لن يكون من المفاجئ ظهور معدلات انتشار مرتفعة لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب بالنظر إلى انتهاكهم للقوانين وعدم احترامهم لحقوق الآخرين، حيث يشكل المصابون باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع خطرا على الأمن العام وعلى مصالح وسلامة الناس والمجتمع.

ويتطور اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في الغالب خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة المبكرة، ويستمر إلى مرحلة الرشد. ويمتاز باختلال الأداء الوظيفي في العلاقات البين شخصية، وفقدان التعاطف وضعف الإحساس بالندم، والاندفاع والعدوانية (Glenn et al., 2013; Wang et al., 2016). مع ميل ثابت نحو السلوك المضاد للمجتمع، وزيادة التهيج والسلوك الاندفاعي، والخداع، والفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية (Domes, Mense, Vohs, & Habermeyer, 2013).

إذ يستمرئ ذوو الشخصية المضادة للمجتمع استغلال الآخرين، وعدم احترام حقوقهم، ومخالفة القوانين العامة، وإقلاق السكينة الاجتماعية، والإخلال بالسلم والأمن الاجتماعيين، وذلك من خلال ارتكاب الجرائم والاعتداء على الآخرين، وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، أو عدم الرضوخ للسلطات بشكل عام. وقد يظهر السلوك المضاد للمجتمع على هيئة عنف متكرر، أو سطو مسلح، أو تهريب البضائع الممنوعة، أو الاتجار بالبشر عبر الحدود الدولية، أو مخالفة القوانين واللوائح الجمركية، أو على هيئة افتعال المشاكل مع الآخرين بشكل مستمر، وغير ذلك من السلوك المؤذي.

والمرضى بهذا الاضطراب لا يشعرون بتأنيب الضمير بسبب سلوكهم الضار اجتماعيا، ولا يعتذرون للآخرين عن سلوكهم المؤذي، بل يستمرون في ممارسة الإيذاء، والمخاطرة بحياتهم وحياة غيرهم بصورة مقلقة. وهذه الملاحظات دفعت علماء النفس إلى دراسة سلوك هؤلاء الأشخاص، وتحديد الصفات المشتركة بينهم، واستخلاص أهم أعراض هذا الاضطراب.

ويعتمد تشخيص اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع على السلوك، والعلاقات البين شخصية، والجوانب الفعالة في الشخصية (Ogloff, 2006). وقد بينت الدراسات أن الشخصية المضادة للمجتمع ترتبط بانخفاض عام في التعاطف، وضعف الشعور بالندم، وانخفاض الاستجابة الانفعالية، وزيادة في التعرض للسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الإجرامي (Leistico, Salekin,

(DeCoster & Rogers, 2008; Domes, Mense, Vohs, & Habermeyer, 2013). ووردت في الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض (APA, 2013) سبعة أعراض رئيسة لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، مع توضيح مختصر لكل عرض منها، وبما يساعد على تقييم وتشخيص الاضطراب.

يمثل تقييم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تحديات خاصة للأخصائيين الإكلينيكيين والمعالجين النفسيين (Gacono, & Meloy, 2009)، ويرتبط بالعديد من النشاطات والأعمال المخالفة للقانون، التي تدل في الغالب على عدم الاكتراث للمصالح العامة للمجتمع، والعمل ضد القوانين النافذة فيه.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من الموقوفين بجرائم التهريب بمدينة حرض اليمنية، المحاذية للمملكة العربية السعودية من جهة الجنوب، من خلال بناء مقياس يستند إلى معايير الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5, APA, 2013) الذي تغطي فقراته الأعراض الرئيسة لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع التي وردت في هذا الدليل.

وتتضح مشكلة الدراسة بشكل أدق في الأسئلة التي تسعى إلى الإجابة عنها.

أسئلة الدراسة:

ما معدلات انتشار أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب في مدينة حرض؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير العمر؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير مستوى التعليم؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

بناء مقياس لتشخيص أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من الموقوفين بجرائم التهريب في مدينة حرض وفق معايير DSM-5.

الكشف عن معدلات انتشار أعراض الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب في مدينة حرض.

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير العمر؟

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير مستوى التعليم؟

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية؟

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

تُجرى الدراسة الحالية على فئة من المخالفين للقانون ممن يشكلون خطرا على استقرار المجتمعات في اليمن والمملكة العربية السعودية.

إن فئة الموقوفين بجرائم التهريب، وبحسب علم الباحث، لم تحظَ بدراسات نفسية كافية، الأمر الذي يجعل هذه الدراسة ضمن أوائل الدراسات في هذا المجال.

توفر الدراسة الحالية مقياسا لتشخيص اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفق معايير المراجعة الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5, APA, 2013).

مصطلحات الدراسة:

اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع:

يُعرَّف اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع في الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض (DSM-5) بأنه:

"نمط مستمر من تجاهل وانتهاك حقوق الآخرين، يحدث منذ سن 15 عاما، ويتم التعرف عليه من خلال ثلاثة أعراض (أو أكثر) من الأعراض الآتية:

- الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية وما يتعلق بالتصرفات المشروعة، يستدل عليه من خلال تكرار القيام بالنشاطات التي تؤدي إلى الاعتقال.
- الخداع (أو الغش) كما يتضح من خلال الكذب المتكرر، واستخدام الأسماء المستعارة، أو خداع الآخرين لتحقيق منفعة أو متعة شخصية.

- التهور (الاندفاع) أو الفشل في التخطيط للمستقبل.
- التهيج والعدائية، ويتضح من خلال تكرار المصادمات (المعارك) البدنية، أو الاعتداءات.
- عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين.
- عدم القدرة على تحمل المسؤولية بشكل مستمر، تتضح من خلال الفشل المتكرر في الحفاظ على اتساق السلوك المتعلق بالعمل أو الشرف أو الالتزامات المالية.
- ضعف الشعور بالندم، يتضح من خلال اللامبالاة أو عدم تبرير الأذى الذي سببه للغير، أو سوء معاملة الآخرين أو سرقتهم.
- ألا يقل عمر الفرد عن 18 سنة.
- وجود دليل على اضطراب السلوك يبدأ قبل سن الخامسة عشرة.
- لا يحدث السلوك المضاد للمجتمع خلال مسار اضطراب الفصام أو الاضطراب ثنائي القطب" (APA, 2013, P659).

وعرف جياماركو وزملاؤه السلوك المضاد للمجتمع بأنه تلك النزعات المكروهة اجتماعيا التي تقوض المعايير الثقافية والأخلاقية في المجتمع (Giammarco, Atkinson, Baughman, Veselka, & Vernon, 2013).

ويعرفه هوبجود (Hobgood, 2013) بأنه الحالة التي يستغل فيها الفرد (وغالبا ما يكون من الذكور) الآخرين، ولا يحترم حقوقهم، ويزداد فيها سوء استعمال المواد الفاعلة نفسيا والسلوك الإجرامي.

وعرفه (عكاشة وعكاشة، 2013، ص 676) بأنه اضطراب في الشخصية يتميز بعدم الاهتمام بالالتزامات الاجتماعية، وافتقاد الشعور مع الآخرين، وعنف غير مبرر، ولا مبالاة، واستهتار.

كما عرفه (الشاذلي، 2001، ص166) بأنه اضطراب في الشخصية يمنعها من التكامل، ويشوه علاقة الفرد بالعالم الخارجي، ويصدر هذا الاضطراب عن قصور في نمو الأنا والأنا الأعلى، ويلازم الفرد منذ نشأته.

وعرف (أبو هويشل، 2013) الشخصية المضادة للمجتمع بأنها شخصية معادية للمجتمع تعجز عن التوافق النفسي والاجتماعي، وتضر بمصالح الآخرين، وتكرر سلوكها العدواني بدون رادع أو استفادة من الخبرة السابقة.

ويعرفها (الداهري، 2008) بأنها الشخصية غير المتوافقة اجتماعيا ومهنيا، وتعاني من اضطراب خطير في المقومات الاجتماعية والخلقية، على الرغم مما يبدو عليها في الظاهر من أنها سوية.

وفي هذه الدراسة يتبنى الباحث تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013) للشخصية المضادة للمجتمع، التي تتحدد إجرائيا من خلال توافر معايير التشخيص لدى أفراد العينة عبر تطبيق مقياس أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع المستخدم في الدراسة الحالية.

فالموقوفون بجرائم التهريب، يقصد بهم في هذه الدراسة: أولئك الأشخاص الذين تم إيقافهم بسبب انخراطهم في جرائم التهريب، سواء نقل البشر والبضائع، وبطريقة غير قانونية عبر الحدود بين اليمن والمملكة العربية السعودية في مدينة حرض.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: قياس أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمعايير DSM-5.

الحدود البشرية: عينة من الموقوفين بجرائم التهريب في السجن المركزي بمدينة حرض في اليمن.

الحدود الزمنية: 2019م.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، منها دراسة جعفر وإسماعيل (2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه المضاد للمجتمع والحكم الخلقي في الأعمار بين (15-18) و(19-22) سنة. تكونت عينة الدراسة من (190) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية ببغداد، طبق عليهم مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع، واختبار تحديد القضايا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه المضاد للمجتمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه المضاد للمجتمع تبعا لمتغير العمر.

وفي دراسة عن اضطراب الشخصية المضاد للمجتمع لدى المجرمين المسجونين، سعى بلاك وزملاؤه (Black, Gunter, Loveless, Allen, & Sieleni, 2010) إلى الكشف عن اضطراب الشخصية المضاد للمجتمع، والأمراض النفسية المشتركة، وجودة الحياة لدى نزلاء السجون. تم اختيار عينة

عشوائية من 320 من المسجونين حديثا، من الجنسيين. وتم تقييمهم باستخدام المقابلة الدولية المصغرة للطب النفسي العصبي، ونموذج المسح الصحي القصير المكون من 36 فقرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود معدل انتشار عال لاضطراب الشخصية المضاد للمجتمع لدى السجناء بلغ 35.3%. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معدلات الانتشار وفقا للجنس.

وبينت النتائج أن المصابين باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع كانوا أصغر سنًا، ولديهم مخاطر انتحار أعلى، ومعدلات أعلى من اضطراب المزاج، والقلق، وتعاطي المخدرات، والذهان، والاضطرابات الجسدية، واضطراب الشخصية الحدية، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. أن جودة الحياة لديهم كانت أسوأ، مما يشير إلى زيادة خطر العودة إلى الإجرام.

وأجرى أبو هويشل (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية السيكوباثية والوحدة النفسية وتقدير الذات لدى السجناء. تكونت عينة الدراسة من (469) من السجناء المودعين بسجن غزة المركزي. واستخدم الباحث ثلاث أدوات من إعداده وهي مقياس الشخصية السيكوباثية، ومقياس الوحدة النفسية، ومقياس تقدير الذات. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشخصية السيكوباثية والوحدة النفسية، وعلاقة سالبة بين الشخصية السيكوباثية وتقدير الذات. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية السيكوباثية وتقدير الذات لدى السجناء تبعا لمتغير العمر، حيث كانت الفروق في الشخصية السيكوباثية بين فئات العمر (16-20) و(أكثر من 30 سنة) وباتجاه العمر (16-20)، وبين العمر (26-30) و (أكثر من 30 سنة) وباتجاه العمر (16-20). وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية السيكوباثية لدى السجناء تبعا للمستوى التعليمي، حيث وُجدت فروق بين الأميين، وحملة الدبلوم، باتجاه الأميين، وبين مستوى الأميين وحملة الشهادة الجامعية باتجاه الأميين، وبين مستوى الابتدائي والدبلوم باتجاه ذوي مستوى التعليم الابتدائي، وبين الابتدائي والجامعي باتجاه الابتدائي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات الأخرى. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية السيكوباثية لدى السجناء تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث ظهرت فروق بين المتزوجين والمطلقين باتجاه المطلقين.

وهدفت دراسة دوموز وزملائه (Domes, Mense, Vohs & Habermeyer, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية المضادة للمجتمع والانفعالات السلبية، والتعرف على اختلالات عملية معالجة الانفعالات لدى ذوي الشخصية المضادة للمجتمع. بالإضافة إلى فحص تأثير التعرض

للإساءة في مرحلة الطفولة على معالجة الانفعالات. وتكونت عينة الدراسة من (35) من الأشخاص العنيفين والمدانين بالعنف الجنسي، و(34) من ذوي الشخصية المضادة للمجتمع، و(24) من الأسوياء. وطبق عليهم قائمة ستروب الانفعالية.

وبينت نتائج الدراسة أن الأشخاص العنيفين ذوي الشخصية المضادة للمجتمع أظهروا ميلا انتباهيا قويا للكلمات المتعلقة بالعنف والكلمات السلبية مقارنة بالأسوياء. كما أن الأشخاص العنيفين الذين تعرضوا لسوء المعاملة في الطفولة، أظهروا ميلا انتباهيا قويا للكلمات المتعلقة بالعنف والكلمات السلبية مقارنة بالعنيفين الذين لم يتعرضوا للإساءة في مرحلة الطفولة.

وأجرى زهونج وزملاؤه (Zhong et al., 2014) مراجعة لعدد من الدراسات السابقة التي بحثت انتشار اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بين الصينيين الذين يتلقون العلاج من الاعتماد على الهيروين. تضمنت المراجعة 15 دراسة انطبقت عليها المعايير التي حددها الباحثون من بين 3692 دراسة في ذات المجال. ووجد الباحثون أن معدل الانتشار المجمع مدى الحياة لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بلغ 30%، مع وجود عدم تجانس بين نتائج الدراسات بشكل كبير. وكان معدل الانتشار بين الرجال 44% وبين النساء 21%.

وفي دراسة يانج وزملائه (Yang et al., 2014) سعى الباحثون إلى دراسة الفروق بين الجنسين في انتشار الشخصية المضادة للمجتمع بين المتعاطين للهروين في مصحات الحجر العلاجي. طبق الباحثون استمارة مقابلة شبه مقننة على (882) من المدمنين على الهروين من الجنسين بمصحات العلاج في شنغهاي. وبينت نتائج الدراسة أن (41.4%) من العينة انطبقت عليهم معايير DSM-IV لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

وبالنسبة للذكور كان انخفاض المستوى التعليمي والبطالة، وعدم الزواج، وصغر العمر عند تعاطي الهروين لأول مرة، والتاريخ السابق للحجر العلاجي، وتعاطي كمية كبيرة من الهروين في اليوم الواحد، وسوء استعمال الأدوية خلال الشهر السابق لدخول المصحة، واعتلال الصحة النفسية، خاصة ما يتعلق باضطراب الاكتئاب الرئيسي واضطراب الشخصية الحدية، كل هذه العوامل تنبأت على نحو مستقل باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع. بينما كانت العوامل التنبؤية لدى الإناث ثلاثاً فقط، هي: صغر العمر عند تعاطي الهروين لأول مرة، واضطراب الشخصية البارانويا، واضطراب الشخصية الحدية.

وأجرى بوساري (Busari, 2015) دراسة للكشف عن الدور الوسيط للعلاج المركّز على المخطط المعرفي في علاج اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى نزلاء السجون في إحدى ولايات نيجيريا. استخدم الباحث مقياس من إعداده لتقييم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى المساجين، تكونت العينة من 300 سجين من الجنسين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن (72%) من الذكور و(28%) من الإناث تنطبق عليهم معايير اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

وفي دراسة لتقييم معدل انتشار اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بين السجناء البرتغاليين، تم تقييم عينة تكونت من 294 سجينا، باستخدام مقابلة مقننة مشتقة من DSM-IV. وكشفت النتائج عن معدل عال لانتشار اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بين السجناء بلغ 79.9%، مع تشخيص هذا الاضطراب كاضطراب رئيس لدى 42.8% منهم (Brazão, Motta, Rijo, & Pinto-Gouveia, 2015).

وأجرى جبور (Jabor, 2016) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والإدمان. تكونت العينة من (20) مريضا من قسم الأمراض النفسية بمستشفى الديوانية التعليمي، و(20) شخصا في العينة الضابطة. واستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والإدمان، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمتغيرات العمر، ومستوى التعليم، والحالة الزواجية.

وأجرى باب وزملاؤه (Paap, 2020) دراسة بهدف تقييم الخصائص السيكومترية لمعايير اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في DSM-IV.

تكونت عينة الدراسة من 3391 مريضا تم اختيارهم من الشبكة النرويجية لبرامج العلاج المركزة على الشخصية، وكان معظمهم مصابا بواحد أو أكثر من اضطرابات الشخصية، وتم تشخيص اضطرابات الشخصية من قبل الأطباء ذوي الخبرة، باستخدام المقابلة السريرية المنظمة المشتقة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض، الطبعة الرابعة، وأجرى الباحثون التحليلات الإحصائية ضمن إطار نظرية استجابة الفقرة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع يمثل بنية أحادية البعد يمكن قياسها بشكل موثوق في النطاق الأعلى لمقياس السمات الكامنة لدى المرضى الذين يستوفون

معايير اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع للبالغين، ومعايير اضطراب السلوك. وظهرت السمات الكامنة المماثلة للمرضى لدى من يستوفون معايير اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع فقط. كما وُجد أن فقرات اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تتلاءم بدرجة جيدة مع الغرض من أداة التشخيص، وهذا يعني قدرة الأداة على تمييز المرضى ذوي المستوى المتوسط عن أولئك الذين لديهم درجات عالية في الشخصية المضادة للمجتمع.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: المنهج

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن، من خلال تقييم مستوى أعراض الشخصية المضادة للمجتمع لدى أفراد العينة، ومقارنة معدلات الانتشار وفقا لبعض المتغيرات الديمغرافية.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة بالموقوفين في جرائم التهريب. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من السجن المركزي بمدينة حرض خلال شهري يوليو وأغسطس من العام 2019م. حيث وزعت أدوات الدراسة على (313)، واستعيد منها (240) استمارة مستوفية البيانات، وتوزع أفراد العينة في أربع فئات عمرية كما يتضح في الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على متغير العمر

الفئة العمرية	18- 25	26-32	33-39	40 سنة فأكثر	المجموع
العدد	145	45	30	20	240
النسبة	60.4%	18.8%	12.5%	8.3%	100%

والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة على الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة على متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	متزوج	أعزب	منفصل أو مطلق	المجموع
العدد	58	173	9	240
النسبة	24.2%	72.1%	3.8%	100%

ويبين الجدول رقم (3) الآتي توزيع أفراد العينة على متغير المستوى التعليمي:

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة على متغير مستوى التعليم

المرحلة	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	دبلوم بعد الثانوية	جامعية	المجموع
العدد	16	62	114	27	21	240
النسبة	% 6.7	% 25.8	% 47.5	% 11.2	% 8.8	100%

ثالثا- أدوات الدراسة:

بالإضافة إلى استمارة المعلومات الديمغرافية، قام الباحث بإعداد مقياس لتقييم أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من الموقوفين بتهم التهريب. وتم إعداد المقياس اعتمادا على معايير تشخيص الشخصية المضادة للمجتمع في الطبعة الخامسة من الكراس التشخيصي والإحصائي للأمراض الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي.(DSM-5; APA, 2013)

حيث تم صياغة عدد من الفقرات لكل عرض من أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع الواردة في الدليل، وتكون المقياس بصورته الأولية من (68) فقرة، تتم الإجابة عنها وفق مدرج ثلاثي (تنطبق تماما، تنطبق قليلا، لا تنطبق أبدا) وتعطى الدرجات (3،2، 1) على التوالي، بالنسبة للعبارات التي يشير محتواها إلى توافر السلوك المعبر عن أعراض الشخصية المضادة للمجتمع لدى الشخص، والعكس في حالة كانت العبارة تنفي ذلك.

ووفقا لمعايير (DSM-5) يتم تشخص اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في حالة ظهور نمط مستمر من الإهمال أو الاعتداء على حقوق الآخرين يحدث منذ سن الخامسة عشرة من العمر، ويستدل عليه من خلال (3) أعراض (أو أكثر) من الأعراض الموضحة أدناه. وقد قام الباحث بصياغة (68) فقرة تعبر عن مضمون هذه الأعراض وهي:

1) الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية وما يتعلق بالتصرفات القانونية، يستدل عليه من خلال القيام بالنشاطات التي تؤدي إلى اعتقاله.
2) الغش (أو الخداع) Deceitfulness كما يتضح من خلال تكرار الكذب، واستخدام الأسماء المستعارة، أو الكنية من أجل الاستفادة الشخصية أو الاستمتاع.
3) التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل.

4) التهيج والعدائية، وتتضح من خلال تكرار المصادمات (المعارك) البدنية، أو الاعتداءات، (12) فقرة.

5) عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين.

6) عدم القدرة على تحمل المسؤولية بشكل مستمر، تتضح من خلال تكرار الفشل في تعزيز استمرار السلوك المتعلق بالعمل أو الشرف أو الالتزامات المالية.

7) عدم القدرة على تحمل المسؤولية بشكل مستمر، تتضح من خلال تكرار الفشل في تعزيز استمرار السلوك المتعلق بالعمل أو الشرف أو الالتزامات المالية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس

1) **صدق المحتوى:** توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال تمثيل الفقرات للأعراض التشخيصية السبعة التي وردت في الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض (DSM-5).

2) **الصدق الظاهري:** عُرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، للحكم على مدى تمثيل الفقرات لأعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع الواردة في (DSM-5) وكان عدد فقرات المقياس (68) فقرة. وقد تفضل الأساتذة المحكمون بتقديم ملاحظات قيمة تتعلق بتعديل صياغة بعض الفقرات، واتفق (70%) منهم على حذف (4) فقرات، وبذلك تضمن المقياس 64 فقرة.

3) **الصدق العاملي:** طبق الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الأساسية وفقا لمعيار كيزر والتدوير المتعامد، واتضح من خلال النتائج الأولية للتحليل العاملي أن بعض الفقرات تشبعت على أكثر من عامل تشبعا دالا لا يقل عن0.30، لذلك تم حذف هذه الفقرات غير المستقرة وعددها 16 فقرة، وتحديد عدد العوامل بعامل واحد، كعامل عام لاضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وهو العامل الذي تشبعت عليه بقية فقرات المقياس (48 فقرة) تشبعات دالة ومرتفعة، وفسر 35.196 من مجموع التباين الكلي. كما تظهر النتائج في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول (4) تشبعات الفقرات على العامل العام

تسلسل	رقم الفقرة	التشبعات	تسلسل	رقم الفقرة	التشبعات
1	1	0.58	25	36	0.715
2	3	0.47	26	37	0.708
3	7	0.319	27	38	0.74
4	8	0.73	28	39	0.63
5	9	0.787	29	40	0.605
6	10	0.717	30	42	0.488
7	11	0.706	31	43	0.596
8	12	0.72	32	44	0.73
9	15	0.51	33	45	0.448
10	16	0.49	34	48	0.475
11	17	0.71	35	49	0.488
12	18	0.605	36	50	0.528
13	19	0.38	37	51	0.426
14	20	0.44	38	52	0.388
15	21	0.73	39	53	0.679
16	22	0.59	40	54	0.50
17	23	0.66	41	55	0.73
18	24	0.588	42	56	0.65
19	25	0.38	43	58	0.44
20	27	0.548	44	59	0.45
21	28	0.63	45	60	0.668
22	29	0.306	46	61	0.58
23	32	0.656	47	62	0.576
24	33	0.558	48	64	0.67
نسبة التباين الكلي			35.196		

يظهر من خلال الجدول رقم 4 توافر تشبعات دالة ومرتفعة تراوحت بين (0.319) في الفقرة رقم سبعة (يجب أن نأخذ قيمنا من المجتمعات المنفتحة بكامل تفاصيلها) و(0.787) في الفقرة رقم تسعة (لا مانع لدي من مساعدة المتسللين إلى المملكة مقابل المال). وهو ما يعني توافر صدق عاملي جيد في مقياس تقييم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب.

4) الصدق التكويني (صدق البناء Structure validity):

تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال (عرض) مع الدرجة الكلية للمقياس من بيانات العينة الكلية (ن= 240) وتظهر النتائج في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

م	المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	0.858	دالة عند 0.05 فأقل
2	الغش (الخداع)	0.868	دالة عند 0.05 فأقل
3	التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	0.858	دالة عند 0.05 فأقل
4	التهيج أو العدائية	0.897	دالة عند 0.05 فأقل
5	عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	0.795	دالة عند 0.05 فأقل
6	عدم القدرة على تحمل المسؤولية بشكل مستمر	0.849	دالة عند 0.05 فأقل
7	ضعف الشعور بالندم	0.825	دالة عند 0.05 فأقل

ويتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية كانت جميعها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.00) ما يعني توافر صدق تكويني عال في المقياس.

ثانيا- ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقتين هما ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، لكل مجال وللدرجة الكلية للمقياس. وتظهر النتائج في الجدول رقم (6) الآتي:

جدول رقم (6) معاملات الثبات في مقياس أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع

المجالات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	المقياس ككل
ألفا	0.806	0.815	0.807	0.855	0.69	0.81	0.81	0.959
التجزئة النصفية	0.60	0.59	0.626	0.71	0.52	0.58	0.698	0.839

من الملاحظ توافر معاملات ثبات مقبولة في مجالات المقياس وارتفاع ثبات المقياس ككل. كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال (العرض) الذي تنتمي إليه، وتظهر النتائج في الجدول رقم (7) الآتي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع المجموع الكلي لدرجة المجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول	معامل الارتباط	المجال الثاني	معامل الارتباط	المجال الثالث	معامل الارتباط	المجال الرابع	معامل الارتباط	المجال الخامس	معامل الارتباط	المجال السادس	معامل الارتباط	المجال السابع	معامل الارتباط
1	0.71	7	0.72	15	0.77	23	0.70	31	0.75	35	0.64	43	0.68
2	0.62	8	0.72	16	0.68	24	0.66	32	0.83	36	0.66	44	0.71
3	0.52	9	0.60	17	0.75	25	0.77	33	0.67	37	0.64	45	0.76
4	0.80	10	0.63	18	0.73	26	0.75	34	0.62	38	0.54	46	0.73
5	0.82	11	0.79	19	0.51	27	0.77			39	0.75	47	0.74
6	0.77	12	0.72	20	0.60	28	0.69			40	0.64	48	0.70
		13	0.50	21	0.73	29	0.67			41	0.74		
		14	0.59	22	0.42	30	0.59			42	0.72		

كافة معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.00

يتبين من الجدول رقم (7) أن كافة معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائيا، ما يعني توافر اتساق داخلي مقبول في المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

وفقا لنتائج الصدق والثبات تكونت الصورة النهائية للمقياس من (48) فقرة موزعة على (7) مجالات فرعية. تتم الإجابة عنها وفق مدرج ثلاثي (تنطبق تماما، تنطبق قليلا، لا تنطبق أبدا) وتعطى الدرجات (3، 2، 1) حسب اتجاه كل فقرة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (48 - 144) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى توافر أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الفرد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: "ما معدلات انتشار أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب في مدينة حرض"؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، حيث بلغ الوسط الفرضي (96) ومتوسط أداء العينة على المقياس (104.58) والانحراف المعياري (22.62). وبلغت قيمة ت 5.879 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، ما يعني أن معدل انتشار اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع يوجد لدى أفراد العينة بدرجة أكبر من المجتمع العام.

كما تم حساب معدلات انتشار أعراض الشخصية المضادة للمجتمع لدى المشتركين بالدراسة الحالية، من خلال حساب نسبة الذين حصلوا على درجة أكبر من المتوسط بانحراف معياري واحد في الأقل، في كل عرض على حدة وفي الدرجة الكلية. وتظهر النتائج في الجدول رقم (8) الآتي:

جدول رقم (8) معدلات انتشار أعراض الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة البحث

م	الأعراض	المتوسط	الانحراف المعياري	معدل الانتشار	
				التكرار	النسبة
1	الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	13.06	3.40	84	35%
2	الغش (الخداع)	17.53	4.29	56	23.33%
3	التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	17.71	4.18	55	22.91%
4	التهيج أو العدائية	18.20	4.54	60	25%
5	عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	8.77	2.27	74	30.83%
6	عدم القدرة على تحمل المسؤولية بشكل مستمر	17.29	4.18	64	22.66%
7	ضعف الشعور بالندم	11.99	3.56	43	17.92%
8	الدرجة الكلية	104.58	22.62	49	20.416%

يتضح من خلال الجدول (8) وجود معدلات انتشار مرتفعة لأعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب في مدينة حرض، حيث ظهر أعلى معدلات الانتشار في (الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية) (35%) يليه (عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين) (30.83%) و(عدم القدرة على تحمل المسؤولية) (26.66%)، و(التهيج والعدائية) (25%) و(الغش أو الخداع) (23.33%) و(التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل) (22.5%) ثم (ضعف الشعور بالندم) (17.91%)، والدرجة الكلية للمقياس (20.416%).

وبناء على هذه النتائج، فإن معدلات الانتشار هذه تعني أن ما لا يقل عن (26%) وهو متوسط معدلات انتشار الأعراض السبعة في الجدول (8) من المشتركين في عينة الدراسة الحالية يعانون من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وأنهم سيحتاجون لخدمات العلاج النفسي لمساعدتهم في التوافق مع المعايير الاجتماعية والتعافي من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

وقد يرجع السبب في معدلات الانتشار المرتفعة لأعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بين الموقوفين بجرائم التهريب في السجن المركزي بمدينة حرض إلى أن الانخراط في عمليات التهريب يتطلب من الفرد إتقان عدد من أساليب الغش والخداع، وهذا يعني عمليا ممارسة بعض السلوكيات المناهضة للمجتمع وللقوانين المنظمة للسلوك الاجتماعي، الأمر الذي يجعل العاملين في هذا المجال يكتسبون خصائص وسلوكيات سيئة تندرج ضمن خصائص السلوك اللااجتماعي، وهو السلوك الذي يتسم به اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

فالشخص ذو الشخصية المعادية للمجتمع يكون أنانيا بشكل واضح، وقاسيا، وغير مسؤول، ومندفعا، وغير قادر على الشعور بالذنب أو التعلم من التجربة والعقاب، ولديه قدرة منخفضة على تحمل الإحباط (Paap et al., 2020).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بلاك وزملائه (Black et al., 2010) حيث وجدوا أن 35.3% من السجناء لديهم اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع. وفي دراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على 1112 من الشباب المودعين بالسجون، وُجد أن خُمس هؤلاء يعانون من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، وأن رُبع الأحداث المحتجزين طوروا لاحقا اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Washburn et al., 2007). وبلغ معدل الانتشار بين السجناء في البرتغال 42.8% (Brazão et al., 2015)

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع أكثر شيوعا في خدمات الصحة النفسية والنظام القضائي وبيئات السجون (Bateman, Bolton, & Fonagy, 2013)، ويرتبط باضطرابات نفسية مشتركة، وخاصة مع اضطرابات الشخصية الأخرى (Lenzenweger, Lane, Loranger, & Kessler, 2007)، كما يرتبط أيضًا بزيادة معدل الوفيات، ولاسيما في سن مبكرة؛ بسبب السلوك المتهور (Black, Baumgard, Bell, Kao, 1996)

ووجدت دراسات أخرى أن معدلات انتشار اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في عينات من المجتمع تتراوح بين 0.2% (Grant et al., 2005) و3.6% (Torgersen, Kringlen, & Cramer, 2001). وارتفعت معدلات الانتشار في أوساط المراجعين للعيادات الطبية العامة إلى

(Zimmerman, Rothschild, and Chelminski, 2005)%3.1، وإلى 17.3% بين المراجعين لعيادات العلاج النفسي الذين يعانون من الاعتماد على الكوكائين والقنب (Mariani et al., 2008)، و30% بين المعتمدين على الهروين (Zhong et al., 2014)، بينما بلغ معدل الانتشار 44.9% بين السجناء في إنجلترا، وتم تشخيص السيكوباثية لدى 31.8% منهم (Coid, & Ullrich, 2010).

وقد بينت الدراسات أن اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع ينتشر بدرجة مرتفعة بين السجناء، ففي المملكة المتحدة، على سبيل المثال، بلغت نسبة الأشخاص المصابين باضطراب الشخصية المعادية 63٪ بين الذكور ممن تم سجنهم احتياطيا، و49٪ من السجناء الذكور الذين صدرت في حقهم أحكام قضائية، و31٪ من السجينات (Bateman, Bolton, & Fonagy, 2013).

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير العمر"؟

لما كانت عينة البحث موزعة على أربع فئات عمرية فقد تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الأحادي، كما يتضح في الجدول رقم (9) الآتي:

جدول (9) الفروق في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تبعا لمتغير العمر

الأعراض	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	بين المجموعات	259.832	3	86.611	8.114	0.05
	داخل المجموعات	2519.101	236	10.674		
	الكلي	2778.933	239			
الغش (الخداع)	بين المجموعات	181930	3	60.643	3.382	0.019
	داخل المجموعات	4231.732	236	17.931		
	الكلي	4413.662	239			
التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	137.204	3	45.735	2.670	0.048
	داخل المجموعات	4041.958	236	17.127		
	الكلي	4179.162	239			
التهيج أو العدائية	بين المجموعات	264.497	3	88.166	4.451	0.005
	داخل المجموعات	4674.499	236	19.807		
	الكلي	4938.966	239			

عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	بين المجموعات	46.360	3	15.453	30.62	0.029
	داخل المجموعات	1190.936	236	5.046		
	الكلي	1237.296	239			
عدم القدرة على تحمل المسؤولية	بين المجموعات	203.607	3	67.869	4.016	0.008
	داخل المجموعات	3988.389	236	16.900		
	الكلي	4191.966	239			
ضعف الشعور بالندم	بين المجموعات	123.038	3	41.013	3.325	0.020
	داخل المجموعات	2910.946	236	12.335		
	الكلي	3033.983	239			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7713.660	3	2571.220	5.291	0.002
	داخل المجموعات	114678.502	236	485.926		
	الكلي	122392.162	239			

يتضح من الجدول رقم (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفي الدرجة الكلية وفقا لمتغير العمر. ولتحديد هذه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي (Tukey)كأحد الاختبارات التتبعية الهامة التي تستخدم لتحديد الفروق بين المجموعات. وسنعرض في الجدول رقم (10) الآتي نتائج الفروق الدالة فقط:

جدول (10) نتائج اختبار توكي للفروق في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تبعا للعمر

الأعراض	فئات العمر	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	18- 25 * 26-32	-2.26045	0.55751	0.05
	18- 25 * 33-39	-2.31609	0.65530	0.003
التهيج أو العدائية	18- 25 * 26-32	-2.33487	0.75945	0.013
عدم القدرة على تحمل المسؤولية	18- 25 * 33-39	-2.66552	0.82455	0.008
ضعف الشعور بالندم	18- 25 * 33-39	-1.91043	0.70443	0.036
الكلي	18- 25 * 26-32	-11.55096	3.76159	0.013
	18- 25 * 33- 39	-13.72847	4.42140	0.011

يتضح من خلال النتائج في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي العمر الأولى (25-18) والثانية (26-32) في الأعراض الآتية: (الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية) و (التهيج أو العدائية) و(الدرجة الكلية) باتجاه الفئة العمرية الثانية.

وكانت الفروق دالة في (الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية) و(ضعف الشعور بالندم) بين فئتي العمر (25-18) و (39-33) وباتجاه الفئة (39-33). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في (عدم القدرة على تحمل المسؤولية) بين فئتي العمر (25-18) و (39-33) وباتجاه الفئة العمرية (39-33). بينما كانت الفروق في الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية بين فئة العمر الأولى (25-18) وكل من الفئتين الثانية (32-26) والثالثة (39-33) وباتجاه الفئتين الثانية والثالثة.

ويتضح من هذه النتائج أن أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تميل إلى الظهور بدرجة كبيرة لدى الموقوفين بجرائم التهريب في الأعمار بين (32-26) و(39-33) مقارنة بالأصغر عمرا (من25-18 سنة). ويبدو ذلك قابلا للتفسير إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن فترة العشرينات من العمر هي الفترة التي يتم فيها استقلال الفرد عن أبويه، ويبدأ ببناء مستقبله بنفسه، ومن ثم فإن ما توفره عمليات التهريب من مكاسب مالية كبيرة وسريعة تجعل الفرد في حالة انفصال ورفض للقوانين والتشريعات التي تجرّم التهريب، كون هذه القوانين والتشريعات تقف في طريق تحقيق أحلام الفرد وطموحاته.

بينما لا يزال الموقوفون بجرائم التهريب ذوو الأعمار بين (25-18) في بداية انخراطهم في هذا العمل، ولا يزالون أيضا يعيشون في كنف آبائهم ويظنون أن المستقبل ما زال مفتوحا أمامهم لتحقيق أحلامهم، وربما هذا ما يجعلهم أقل معاداة للمجتمع وأقل رفضا للتشريعات التي تجرم عمليات التهريب.

ولا شك أن عدد سنوات العمل في مجال التهريب تتزايد مع تقدم العاملين بالتهريب في العمر، ومن ثم يُظهر المهرب سلوكا مضادا للمجتمع أكثر من غيره من الأفراد حديثي العمل في مجال التهريب. وخلافا لهذه النتائج وجدت دراسات أخرى أن الأشخاص الأصغر سنًا وذوي المستويات التعليمية المنخفضة هم أيضًا أكثر عرضة للإصابة باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Compton, Conway, Stinson, Colliver, & Grant, 2005).

وفيما يتعلق بمسار هذه الاضطرابات، تم الإبلاغ عن انخفاض مطرد في معدلات الانتشار مع تقدم العمر لدى الجماعات الإجرامية (Harpur, & Hare, 1994; Black et al., 1996). ويفترض أن

هذا الانخفاض ناتج عن زيادة معدل الوفيات المرتبط بالسلوك المعادي للمجتمع والتغير في سمات الشخصية على مدى الحياة (Werner, Few, & Bucholz, 2015).

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة جبور (Jabor, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمتغير العمر، ودراسة جعفر وإسماعيل (2009) التي أسفرت عن عدم وجود فروق في الاتجاه المضاد للمجتمع وفقا لمتغير العمر. كما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو هويشل (2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية السيكوباثية لدى السجناء تبعا لمتغير العمر، حيث كانت الفروق في الشخصية السيكوباثية بين فئات العمر (20-16) و (أكثر من 30 سنة) باتجاه العمر (20-16)، وبين العمر (30-26) و(أكثر من 30 سنة) باتجاه العمر (30-26).

نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغيرات مستوى التعليم"؟

توزع أفراد العينة على خمسة مستويات تعليمية، وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يتضح في الجدول رقم (11).

جدول (11) الفروق في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تبعا لمتغير مستوى التعليم

الأعراض	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	بين المجموعات	311.743	4	77.936	7.423	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	2467.190	235	10.449		
	الكلي	2778.933	239			
الغش (الخداع)	بين المجموعات	416.852	4	104.213	6.127	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	3996.811	235	17.008		
	الكلي	4413.662	239			
التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	355.401	4	88.850	5.416	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	3823.762	235	16.271		
	الكلي	4179.162	239			

التهيج والعدائية	بين المجموعات	691.522	4	172.881	9.656	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	4247.473	235	18074		
	الكلي	4938.996	239			
عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	بين المجموعات	107.093	4	26.773	5.565	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	1130.203	235	4.809		
	الكلي	1237.296	239			
عدم القدرة على تحمل المسؤولية	بين المجموعات	446.382	4	111.596	7.002	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	3745.613	235	15.939		
	الكلي	4191.996	239			
ضعف الشعور بالندم	بين المجموعات	145.776	4	36.444	2.965	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	288.207	235	12.290		
	الكلي	3033.983	239			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	15396.294	4	3849.073	8.454	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	106995.869	235	455.302		
	الكلي	122392.162	239			

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دالة إحصائية وفقا لمتغير العمر في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفي كل أعراض الاضطراب. ولتحديد هذه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي، كما يتضح في الجدول رقم (12) الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار توكي للفروق وفقا لمستوى التعليم

الأعراض	مستويات التعليم	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	ابتدائية * متوسطة	3.76210	0.90857	0.05
	ابتدائية * ثانوية	2.40132	0.86502	0.047
	متوسطة * دبلوم	-2.38701	0.74711	0.014
	متوسطة * شهادة جامعية	-3.029186	0.81809	0.001
الغش (الخداع)	ابتدائية * متوسطة	3.73992	1.15642	0.012
	ابتدائية * ثانوية	3.04496	1.10099	0.048
	متوسطة * دبلوم	-2.82557	0.95091	0.027

	متوسطة * شهادة جامعية	-3.62980	1.04125	0.005
	ثانوية * شهادة جامعية	-2.93484	0.97933	0.025
التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	متوسطة * دبلوم	-2.73716	0.93010	0.029
	متوسطة * شهادة جامعية	-4.15515	1.01846	0.001
	ثانوية * شهادة جامعية	-2.81955	0.95789	0.029
التهيج والعدائية	ابتدائية * متوسطة	4.06653	1.1923	0.007
	متوسطة * دبلوم	-3.99940	0.98028	0.001
	متوسطة *شهادة جامعية	-5.29570	1.07341	0.05
	دبلوم * ثانوية	2.63353	0.90993	0.034
	ثانوية * شهادة جامعية	-3.92982	1.00957	0.001
عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	ابتدائية * متوسطة	2.26213	0.61494	0.003
	متوسطة *شهادة جامعية	-1.96851	0.55370	0.004
عدم القدرة على تحمل المسؤولية	متوسطة * دبلوم	-2.94683	0.92054	0.013
	متوسطة *شهادة جامعية	-4.50768	1.00800	0.05
	ثانوية * شهادة جامعية	-3.69925	0.94805	0.001
الدرجة الكلية للمقياس	ابتدائية * متوسطة	20.73589	5.98330	0.006
	متوسطة * دبلوم	-17.78913	4.92002	0.003
	متوسطة *شهادة جامعية	-25.00077	5.38745	0.05
	ثانوية * شهادة جامعية	-18.54887	5.06704	0.003

يتضح من خلال الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية) و(الغش أو الخداع) و(الدرجة الكلية للمقياس) بين مستويات التعليم (الابتدائية والمتوسطة)، وكذلك بين (الابتدائية والثانوية)، وباتجاه الابتدائية في الحالتين. وفي (التهيج والعدائية) و(عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين)، وكانت الفروق بين الابتدائية والمتوسطة باتجاه المرحلة الابتدائية.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي كل أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع باستثناء (عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين) بين المرحلة المتوسطة والدبلوم وباتجاه مرحلة الدبلوم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل الأعراض وفي الدرجة الكلية بين المرحلة المتوسطة والشهادة الجامعية وباتجاه الشهادة الجامعية.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (الغش والخداع) و(التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل) و(التهيج أو العدائية) و(عدم القدرة على تحمل المسؤولية) و(الدرجة الكلية) بين مستويات التعليم (المتوسطة والشهادة الجامعية) وباتجاه الشهادة الجامعية.

ويبدو من خلال هذه النتائج وجود تأثيرات متباينة لمستوى التعليم على أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، واللافت للانتباه في هذه النتائج أن التأثيرات الكبيرة تظهر في مستويات التعليم الطرفية (الابتدائية والشهادة الجامعية). وقد يعني ذلك أن قدرا متوسطا من التعليم ربما يكون أفضل من انخفاض مستوى التعليم أو ارتفاع هذا المستوى، وكأن ذوي الشهادة الابتدائية يدفعهم الجهل وانخفاض التعليم إلى الانخراط في التهريب ومن ثم في السلوك المضاد للمجتمع، وربما أيضا أن ذوي الشهادة الجامعية يساعدهم المستوى التعليمي الجيد على التخطيط والتنفيذ لعمليات التهريب وممارسة السلوك المضاد للمجتمع.

وبالمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود فروق متباينة في الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمستوى التعليم، فقد وجدت دراسة أبو هويشل (2013) فروقا ذات دلالة إحصائية بين السجناء تبعا للمستوى التعليمي، حيث وجدت فروقا بين الأمي، وحملة الدبلوم باتجاه الأمي، وبين الأمي والجامعي باتجاه الأمي، وبين الابتدائية والدبلوم باتجاه الابتدائية، وبين الابتدائية والجامعية باتجاه الابتدائية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات الأخرى.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جبور (Jabor, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمستوى التعليم.

نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى الموقوفين بجرائم التهريب وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية"؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، كما يتضح في الجدول رقم (13) الآتي:

جدول (13) الفروق في أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تبعا للحالة الاجتماعية

الأعراض	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفشل في التوافق مع المعايير الاجتماعية	بين المجموعات	8.330	2	4.165	0.356	0.701
	داخل المجموعات	2770.603	237	11.690		
	الكلي	2778.933	239			
الغش (الخداع)	بين المجموعات	73.721	2	36.860	2.013	0.136
	داخل المجموعات	4339.942	237	18.312		
	الكلي	4413.662	239			
التهور أو الفشل في التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	6.399	2	3.200	0.182	0.834
	داخل المجموعات	4172.763	237	17.607		
	الكلي	4179.162	239			
التهيج والعدائية	بين المجموعات	27.279	2	13.639	0.658	0.519
	داخل المجموعات	4911.717	237	20.725		
	الكلي	4938.996	239			
عدم الاكتراث لسلامة الذات أو الآخرين	بين المجموعات	9.621	2	4.810	0.929	0.397
	داخل المجموعات	1227.675	237	5.180		
	الكلي	1237.296	239			
عدم القدرة على تحمل المسؤولية	بين المجموعات	22.670	2	11.335	0.644	0.526
	داخل المجموعات	4169.326	237	17.529		
	الكلي	4191.966	239			
ضعف الشعور بالندم	بين المجموعات	21.249	2	10.625	0.836	0.435
	داخل المجموعات	3012.734	237	12.712		
	الكلي	3033.983	239			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	947.289	2	473.644	0.924	0.398
	داخل المجموعات	121444.874	237	512.426		
	الكلي	122392.162	239			

يتضح من الجدول رقم (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كافة أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفي الدرجة الكلية للمقياس وفقا للحالة الاجتماعية لدى عينة البحث. وقد يعزى ذلك إلى الانخفاض الواضح في نسبة المتزوجين المشتركين في عينة البحث، على اعتبار أن تأسيس الأسرة والالتزام برعايتها قد يكون دافعا للابتعاد عن الأعمال الخطرة التي تتعارض مع القوانين النافذة في البلاد. حيث لوحظ أن أغلب المشتركين في عينة البحث كانوا من العزاب وبنسبة بلغت (72.1%) من المجموع الكلي للعينة، بينما بلغت نسبة المتزوجين (24.2%) والمنفصلين (3.8%).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة جبور (Jabor, 2016) التي بينت أنه لا توجد فروق في اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وفقا لمتغير الحالة الزواجية. بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو هويشل (2013) حيث وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين والمطلقين وباتجاه المطلقين.

الاستنتاجات:

نستنتج من هذه الدراسة أن أعراض اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع تظهر لدى الموقوفين بجرائم التهريب بمدينة حرض، وبدرجة تكفي لتشخيص الاضطراب لدى نسبة كبيرة منهم، وفقا لمعايير التشخيص الواردة في الطبعة الخامسة للكراس التشخيصي والإحصائي للأمراض DSM-5.

ويوصي البحث بعرض هذه الفئة على معالج نفسي؛ لعلاجهم من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع.

المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

جعفر، زهرة موسى، وإسماعيل، بشار. (2009). الاتجاه المضاد للمجتمع وعلاقته بالحكم الخلق لدى الأعمار 15 - 18 سنة 19 - 22 سنة. *مجلة ديالى للعلوم الإنسانية (41)*، 429-531.

الداهري، صالح حسن. (1999). *الشخصية والصحة النفسية*. دار الكندي للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن. (2008). *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسس والنظريات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشاذلي، محمد عبد الحميد. (2001). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. المكتبة الجامعية.

عادل، صادق. (1991). *في بيتنا مريض نفسي*. دار الحرية.

عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق. (2013). *الطب النفسي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو هويشل، رائد أحمد. (2013). الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى السجناء المودعين بسجن غزة المركزي. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

Arabic References

Ǧaʿfar, Zahrah Mūsá, & ʾIsmāʿīl, Baššār. (2009). al-ʾIttiǧāh al-Muḍādd lil-Muǧtamaʿ & ʿAlāqatuhu bi-al-Ḥukm al-Ḫalq ladá al-ʾAʿmār 15-18 Sanah 19-22 Sanah. *Maǧallat Dīyālá lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah (41)*, 429-531.

al-Dāhirī, Ṣāliḥ Ḥasan. (1999). *al-Šaḫṣīyah & al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah*. Dār al-Kindī lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Dāhirī, Ṣāliḥ Ḥasan. (2008). *ʾAsāsīyah al-Tawāfuq al-Nafsī & al-ʾIḍṭrābāt al-Sulūkīyah & al-ʾInfiʿālīyah: al-ʾUsus & al-Naẓarīyāt*. Dār Ṣafāʾ lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Šāḏilī, Muḥammad ʿAbdalḥamīd. (2001). *al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah & Saykūlūǧīyat al-Šaḫṣīyah. al-ʾIskandarīyah*, al-Maktabah al-Ǧāmiʿīyah.

ʿĀdil, Ṣādiq. (1991). *fī Baytinā Marīḍ Nafsī*. Dār al-Ḥurrīyah.

ʿUkāšah, ʾAḥmad & ʿUkāšah, Ṭāriq. (2013). *al-Ṭibb al-Nafsī al-Muʿāṣir*. Maktabat al-ʾAnǧlū al-Miṣrīyah.

ʾAbū Huwayšal, Rāʾid ʾAḥmad. (2013). al-Šaḫṣīyah al-Sykwbātīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Waḥdah al-Nafsīyah & Taqrīr al-Ḏāt ladá al-Suǧanāʾ al-Mawduʿyn bi-Siǧn Ġazzah al-Markazī. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, al-Ǧāmiʿah al-ʾIslāmīyah bi-Ġazzah, Filasṭīn.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association, (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. APA, Washington, DC.

Andrews, D.A. & Bonta, J. (2010). The Psychology of criminal conduct (5th ed.). Newark, NJ: Matthew Bender.

Baglivio, M. (2018). On Cumulative Childhood Traumatic Exposure and Violence/Aggression: The Implications of Adverse Childhood Experiences (ACE). In A. Vazsonyi, D. Flannery, & M. DeLisi (Eds.), The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression (Cambridge Handbooks

in Psychology, pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316847992.027

Bateman, A., Bolton, R., & Fonagy, P. (2013). Antisocial Personality Disorder: A Mentalizing Framework. Journal of Lifelong Learning in Psychiatry, Vol. XI, (2): 178-186. https://doi.org/10.1176/appi.focus.11.2.178

Black, D. W., Baumgard, C. H., Bell, S. E., & Kao, C. (1996). Death rates in 71 men with antisocial personality disorder. A comparison with general population mortality. *Psychosomatics*, *37*(2), 131–136. https://doi.org/10.1016/S0033-3182(96)71579-7

Black, D., Gunter, T., Loveless, P., Allen, J., & Sieleni, B. (2010). Antisocial personality disorder in incarcerated offenders: Psychiatric comorbidity and quality of life. Annals of Clinical Psychiatry, 22(2):113-20.

Brazão, N., Motta, C., Rijo, D., & Pinto-Gouveia, J. (2015). The prevalence of personality disorders in Portuguese male prison inmates: Implications for penitentiary treatment. Análise Psicológica, 33(3): 279-290. http://dx.doi.org/10.14417/ap.975

Busari, A.O. (2015). Antisocial Personality Disorder among Prison Inmates: The Mediating Role of Schema-Focused Therapy. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 17(1). 327-332.

Coid, J., & Ullrich, S. (2010). Antisocial personality disorder is on a continuum with psychopathy. *Comprehensive psychiatry*, *51*(4), 426-433. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2009.09.006

Coid, J., Yang, M., Tyrer, P., Roberts, A., & Ullrich, S. (2006). Prevalence and correlates of personality disorder in Great Britain. *British Journal of Psychiatry*, 188:423–431. doi:10.1192/bjp.188.5.423

Comín, M., Redondo, S., Daigre, C., Grau-López, L., Casas, M., & Roncero, C. (2017). Clinical differences between cocaine-dependent patients with and without antisocial personality disorder. *Psychiatry Research, 246. 587–592.*

Compton, W. M., Conway, K. P., Stinson, F. S., Colliver, J. D., & Grant, B. F. (2005). Prevalence, correlates, and comorbidity of DSM-IV antisocial personality syndromes and alcohol and specific drug use disorders in the United States: results from the national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. *The Journal of clinical psychiatry*, *66*(6), 677-685. https://doi.org/10.4088/jcp.v66n0602

DeLisi, Drury, Elbert, (2019). The etiology of antisocial personality disorder: The differential roles of adverse childhood experiences and childhood psychopathology. Comprehensive Psychiatry, 92: 1-6. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2019.04.001

Domes, G., Mense, J., Vohs, K., & Habermeyer, E. (2013). Offenders with antisocial personality disorder show attentional bias for violence-related stimuli. *Psychiatry Research,* 209, 78–84.

Fazel, S., & Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23,000 prisoners: A systematic review of 62 surveys. *The Lancet*, 359, 545–550.

Friehe, T., & Schildberg-Hörisch, H. (2017). Self-control and crime revisited: Disentangling the effect of self-control on risk taking and antisocial behavior. *Psychiatry Research*, 49, 23–32.

Gacono, C. B., & Meloy, J. R. (2009). *Assessing Antisocial and Psychopathic Personalities*. In J. Butcher (Ed.), *The Oxford Handbook of Personality Assessment*. Oxford University Press.

Giammarco E.A., Atkinson, B. Baughman, H.M Veselka, L. & Vernon, P.A. (2013). The relation between antisocial personality and the perceived ability to deceive. *Personality and Individual Differences*, 54, 246–250.

Glenn, A.L., Johnson, A.K., & Raine, A. (2013). Antisocial personality disorder: A current review. *Current Psychiatry Report*, 15, 427.

Grant, B. F., Hasin, D. S., Stinson, F. S., Dawson, D. A., Chou, S. P., Ruan, W. J., & Huang, B. (2005). Co-occurrence of 12-month mood and anxiety disorders and personality disorders in the US: Results from the national epidemiologic survey on alcohol and related conditions. *Journal of Psychiatric Research*, *39*(1), 1-9.

Harpur, T. J., & Hare, R. D. (1994). Assessment of psychopathy as a function of age. *Journal of abnormal psychology*, *103*(4), 604–609. https://doi.org/10.1037//0021-843x.103.4.604

Hobgood, D.K (2013). ACE inhibitors could be therapeutic for antisocial personality disorder. *Medical Hypotheses*,18,757–759.

Holzer, K. J., Vaughn, M. G. (2017). Antisocial Personality Disorder in Older Adults: A Critical Review. Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology, 30(6):291-302. DOI: 10.1177/0891988717732155.

Jabor, H. A. (2016). The Relationship between Antisocial Personality Disorder and Addiction in AL-Diwanyia Governorate Case-control. *Kufa Journal for Nursing Sciences*, 6 (1), 40–45.

Leistico, A.M.R., Salekin, R.T., DeCoster, J., & Rogers, R., (2008). A large-scale meta- analysis relating the hare measures of psychopathy to antisocial conduct. *Law and Human Behavior*, 32, 28–45.

Lenzenweger, M. F., Lane, M. C., Loranger, A. W., & Kessler, R. C. (2007). DSM-IV personality disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Biological psychiatry*, 62(6), 553–564. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2006.09.019

Mariani, J. J., Horey, J., Bisaga, A., Aharonovich, E., Raby, W., Cheng, W. Y., Nunes, E., & Levin, F. R. (2008). Antisocial behavioral syndromes in cocaine and cannabis dependence. *The American journal of drug and alcohol abuse*, *34*(4), 405–414. https://doi.org/10.1080/00952990802122473

Moran, P., Mann, A. (2002). The prevalence and 1-year outcome of cluster B personality disorders in primary care. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 13(3):527–537. doi: 10.1080/0958518021000019443

Ogloff, J.R.P. (2006). Psychopathy/antisocial personality disorder conundrum. *Aus- tralian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40, 519–528.

Paap, M., Braeken, J., Pedersen, G., Urnes, Ø., Karterud, S., Wilberg, T., & Hummelen, B. (2020). A Psychometric Evaluation of the DSM-IV Criteria for Antisocial Personality Disorder: Dimensionality, Local Reliability, and Differential Item Functioning Across Gender. Assessment, 27(1), 89–101. https://doi.org/10.1177/1073191117745126

Robins, L.N., Price, R.K. (1991). Adult disorders predicted by childhood conduct problems: results from the NIMH Epidemiologic Catchment Area project. *Psychiatry,* 54:116–132

Shepherd, S.M., & Purcell, R. (2015). What are the factors associated with criminal behavior for young people with mental health problems? *Psychiatry, Psychology and Law*, 22 (6), 869–879.

Simpson, A.I., Grimbos, T., Chan, C., & Penney, S.R. (2015). Developmental typologies of serious mental illness and violence: Evidence from a forensic psychiatric setting. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49,1048-1059.

Torgersen, S., Kringlen, E., & Cramer, V. (2001). The prevalence of personality disorders in a community sample. *Archives of General Psychiatry*, 58:590–596. doi: 10.1001/archpsyc.58.6.590.

Vaughn, M. G., Fu, Q., Beaver, D., DeLisi, M., Perron, B., and Howard, M. (2010). Are Personality Disorders Associated with Social Welfare Burden in the United States? Journal of Personality Disorders: Vol. 24, No. 6, pp. 709-720. https://doi.org/10.1521/pedi.2010.24.6.709

Wang, X., Cai, L., Li, L., Yang, Y., Yao, S. & Zhu. X. (2016). Neurological soft signs in Chinese adolescents with antisocial personality traits. *Psychiatry Research*, 243, 143-146.

Washburn, J. J., Romero, E. G., Welty, L. J., Abram, K. M., Teplin, L. A., McClelland, G. M., & Paskar, L. D. (2007). Development of antisocial personality disorder in detained youths: the predictive value of mental disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, *75*(2), 221–231. https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.221

Werner, K. B., Few, L. R., & Bucholz, K. K. (2015). Epidemiology, Comorbidity, and Behavioral Genetics of Antisocial Personality Disorder and Psychopathy. *Psychiatric annals*, 45(4), 195–199. https://doi.org/10.3928/00485713-20150401-08

Wolff, K. T., & Baglivio, M. T. (2017). Adverse Childhood Experiences, Negative Emotionality, and Pathways to Juvenile Recidivism. Crime & Delinquency, 63(12), 1495–1521. https://doi.org/10.1177/0011128715627469

Yang, M., Mamy, J., Zhou, L., Liao, Y., Wang, Q., Seewoobudul, V., Xiao, S., & Hao W. (2014). Gender differences in prevalence and correlates of antisocial personality disorder among heroin dependent users in compulsory isolation treatment in China. *Addictive Behaviors*, 39, 573-579.

Zhong, B., Xiang, Y., Cao, X., Li, Y., Zhu, J., & Chiu, H. F. (2014). Prevalence of antisocial personality disorder among Chinese individuals receiving treatment for heroin dependence: a meta-analysis. *Shanghai archives of psychiatry*, *26*(5), 259–271. https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.214091

Zimmerman, M., Rothschild, L., & Chelminski, I. (2005). The prevalence of DSM-IV personality disorders in psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, *162*, 1911-1918.

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

OPEN ACCESS

الأخطاء الشائعة والصعوبات في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية

د. عبدالله حسن عبد الرب [*] د. أحمد مسعد الهادي [**] عبدالرحمن أحمد الخولاني [***]
dr.abdullahyem2013@gmail.com ahmedalhadi241@gmail.com Abdoali200886@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/09/03م | تاريخ القبول: 2022/10/09م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية، فضلًا عن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، واتبعت الدراسة المنهجين الكمي والكيفي، وطبقت أداة الاستبانة على (36) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، فضلًا عن تطبيق أداة المقابلة شبه المقننة على (30) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا كانت عالية، وأن من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة هي: صعوبة اختيار العنوان، وضعف امتلاك مهارة البحث والاطلاع عبر الشبكة العنكبوتية، إلى جانب الصعوبة في كتابة المقدمة بشكل متسلسل وتحديد مشكلة البحث بوضوح، وقلة توافر المصادر والمراجع الحديثة في مكتبات الجامعة، فضلًا عن صعوبة كتابة أسئلة البحث أو صياغة فرضياته، والخلط بين أهمية البحث وأهدافه، وصعوبة تحديد أسلوب العينة المناسب، وصعوبة بناء أداة البحث، وصعوبة تحليل البيانات، وصعوبة اللغة الإنجليزية، علاوةً على الصعوبة في الإشراف التي تتمثل إما في انشغال المشرف عن متابعة الطالب، وإما في قلة منح الوقت الكافي للجلوس مع المشرف، وإما في تقديم التغذية الراجعة بشكل متأخر، وإما في غموض الملحوظات المكتوبة.

الكلمات المفتاحية: البحث التربوي، الأخطاء الشائعة، صعوبات إعداد الرسائل والأطروحات، طلبة الدراسات العليا، قسم المناهج وطرائق التدريس.

[*] أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك - قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

[**] أستاذ مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

[***] طالب دكتوراه - قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة إب – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: عبدالرب، عبدالله حسن، الهادي، أحمد مسعد، الخولاني، عبدالرحمن أحمد. (2022). الأخطاء الشائعة والصعوبات في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 43-83.

© 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.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
OPEN ACCESS

Common Errors and Difficulties Faced in Preparing Theses and Dissertations among Postgraduate Students at the Faculties of Education, Yemeni Universities

Dr. Abdullah Hassan Abdulrab[*] **Dr. Ahmed Mossad Al-Hadi**[**] **Abdulrahman Ahmed Al-Khawlani**[***]
dr.abdullahyem2013@gmail.com ahmedalhadi241@gmail.com Abdoali200886@gmail.com

Received: 03.09.2022 | **Accepted: 09.10.2022**

Abstract:

This study aimed at investigating common errors made and difficulties faced by postgraduate students in the departments of curricula and teaching methods, Faculties of Education in Yemeni universities when preparing their theses and dissertations. To achieve this, the study followed both qualitative and quantitative methods. A questionnaire was administrated to (36) faculty members and a semi-structured interview was administrated with (30) postgraduate students. The study findings showed that the degree of common errors in preparing theses and dissertations among postgraduate students was high. Moreover, the findings of the interview showed that the most important difficulties faced by students were: choosing the thesis title, limited skills of conducting research and Internet search, writing the introduction sequentially and clearly determining the study problem. Other problems included lack of modern sources and references, writing research questions or formulating research hypotheses, the confusion between the significance and research objectives, the difficulty of determining the appropriate sample method, building the research tools, analyzing data, as well as the difficulty of using English. Moreover, difficulties related to the supervisor included: the supervisor's other commitments, which led to allocating insufficient time for the student, and providing late feedback or providing ambiguous comments to students.

Keywords: Educational Research, Common Errors, Difficulties in Preparing Theses and Dissertations, Postgraduate Students, Curricula and Teaching Methods Department.

[*]Associate Professor of Curricula and Science Teaching Methods, Department of Curricula and Teaching Methods, Education Faculty, Ibb University, Yemen.

[**]Associate Professor of Curricula and Social Studies Teaching Methods, Department of Educational & Psychological Sciences, Education Faculty, Thamar University, Yemen.

[***]Ph.D. Student, Department Curricula and Teaching Methods, Education Faculty, Ibb University, Yemen.

Cite this article as: Abdulrab, Abdullah Hassan, Al-Hadi, Ahmed Mossad, Al-Khawlani, Abdulrahman Ahmed. (2022). Common Errors and Difficulties Faced in Preparing Theses and Dissertations among Postgraduate Students at the Faculties of Education, Yemeni Universities, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 43-83**.

© 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:

يعد البحث العلمي من القضايا المعاصرة التي نالت جل اهتمام الكثير من بلدان العالم المتطور، كونه مصدرًا رئيسًا ومهمًا للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم، فأي تقدم أحرزته دول العالم المتطور في شتى مناحي الحياة ما هو إلا نتاج البحث العلمي؛ ولهذا تعد الجامعات الحاضن الأساس له على مستوى التنظير والممارسة، بالقدر الذي يعد البحث العلمي، بالنسبة للجامعات بوصفها مؤسسات علمية وفكرية- عنصرًا حيويًا في حياتها.

ويشير هندي (2011، ص 2) إلى أن البحث العلمي يعد من أهم المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط إلى حد كبير بالأبحاث العلمية التي ينتجها منتسبيها وطلبتها.

وتمثل برامج الدراسات العليا في الجامعات القاعدة الأساسية لترسيخ دعائم التقدم العلمي ودفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، إذ تهدف إلى إعداد باحثين مدربين على مهارات البحث العلمي التربوي، وقادرين على إعداد الرسائل والأطروحات بطريقة علمية وصحيحة، ومن ثم يتخرجون ليلتحقوا مرة أخرى بالجامعات بصفتهم أعضاء هيئة تدريس على درجة عالية من الخبرة والكفاءة.

وتشترط برامج الدراسات العليا في كليات التربية على طلبتها دراسة مقررات متعلقة بالتخصص إلى جانب مقرري مناهج البحث التربوي والإحصاء التربوي، ومن ثم تقديم نتاج علمي يتمثل في رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه، وهذا بدوره يتطلب إتقان الباحثين مهارات كتابة الرسائل والأطروحات وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا.

وعلى مستوى الجامعات العربية واليمنية، تم البدء بتأسيس برامج الدراسات العليا في كليات التربية المتمثلة في التخصصات التربوية (المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، علم النفس)، وعلى الرغم من دور الجامعات الريادي في تطوير أهداف الدراسات العليا وتشجيع البحث العلمي وتنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، فإن المتابعين لبحوث الدراسات العليا يجمعون على محدودية دورها التنموي وضعف إسهامها في تشخيص المشكلات التي تواجهها مجتمعاتها وطرح الحلول المناسبة لها (خطايبة وجبران، 2020؛ الكبيسي، 2011)، وهذا ما أكدته دراسة البومحمد والبدري (2012) التي أشارت إلى أن واقع البحث العلمي في العالم العربي لم يزل ضعيفًا، فضلًا عن أن واقع البحث التربوي يشير إلى أن عدد الباحثين من طلبة الدراسات العليا المتمكنين من إجراء

الرسائل والأطروحات قليل، بينما غالبيتهم تنقصهم الخبرة في أسس البحث العلمي ومهاراته، إلى جانب افتقارهم إلى مهارات استخدام الحاسوب ومصادر تكنولوجيا المعلومات، ومهارات التفكير وحل المشكلات (إسماعيل، 2013، ص 110)، وهذا الضعف في مستوى البحث العلمي ناتج عن وضع السياسات القاصرة، وضعف الخطط والاستراتيجيات للنهوض بواقع البحث العلمي وتطويره (محسن، 2012، ص 260).

وتعد عملية الإشراف متعددة الجوانب ومتشابكة العناصر؛ فالإشراف على الرسائل عمل فني تعليمي تنسيقي استشاري، يقوم به مشرف ممارس للبحث العلمي من أجل مساعدة الطلبة الباحثين على امتلاك مهارات البحث، ومتابعة الرسائل هي ما يقوم بموجبها المشرف الأكاديمي من توجيه الطالب الباحث وإرشاده في موضوع البحث، بناء على تكليف من القسم المختص، ويتطلب الإشراف على الرسائل من المشرف إخلاص العمل، والقدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، والتفرغ لممارسة الإشراف، والقيام بتنظيم مواعيد دقيقة للقاءاته مع الطلبة الباحثين، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومتابعة تقدم الطلبة بصورة منتظمة في تنفيذ إجراءات البحث، وإظهار الاهتمام بهم وتقديرهم واحترام شخصياتهم وآرائهم (هندي، 2011).

وفي ضوء ما سبق؛ يفترض أن يتقن طلبة الدراسات العليا في الجامعات مهارات إعداد الرسائل والأطروحات بعد دراستهم لمقرري مناهج البحث التربوي والإحصاء التربوي، إلا أن واقع إعداد الرسائل والأطروحات في الجامعات العربية واليمنية يظهر عكس ذلك، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة ابن بريح (2017، ص 43) التي أشارت إلى شيوع بعض الأخطاء في أوساط طلبة الدراسات العليا التي تعد انتهاكًا صارخًا لمبادئ وأسس منهجية إعداد الرسائل والأطروحات، وأيدت ذلك نتيجةُ دراسةِ الشرمان (2010) التي كشفت عن أن من أهم المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك هي مشكلة تدني المهارات البحثية لديهم، ودراسة خطايبة وجبران (2020) التي أشارت إلى أن كثيرًا من طلبة الدراسات العليا يفتقدون الكثير من المهارات البحثية، حيث لا يستطيعون إنجاز رسائلهم وأطروحاتهم على وفق المنهجية العلمية السليمة.

فضلًا عن دراسة يوسف والشافعي وسلطان (2012) التي أظهرت أن واقع الرسائل والأطروحات في الجامعات السعودية يشير إلى وجود العديد من الأخطاء المنهجية واللغوية في تلك البحوث، إلى جانب دراسة (هندي، 2011) التي بينت أن بعض البحوث لا تكون جدية في منطقها

وإجراءاتها؛ إذ تتناول عينات صغيرة الحجم بغرض سهولة إجراءاتها، وتطبيقها بسرعة دون الأخذ في الاعتبار إمكانية تعميم النتائج ووضع التوصيات، أو تكون بعض تلك الدراسات مخطئة في منهجيتها من حيث تصميم المجموعات التجريبية فيها؛ الأمر الذي قد يؤثر على نتائجها وواقع تطبيقها.

ومن أسباب ضعف كتابة البحث العلمي الافتقار إلى أساسيات الكتابة العلمية، فضلًا عن قلة الممارسة، وفي هذا الصدد أشارت بعض الدراسات العربية كدراسة كل من: (عفانة، 2011؛ كوجك، 2007؛ معوض وعيد، 2010) إلى وجود أخطاء شائعة كثيرة في تصاميم الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا أهمها: عدم قدرة الطلبة على عرض مقدمة خطة البحث بطريقة استقرائية أو استنتاجية، وعدم قدرتهم على نقل أو ترجمة الإحساس بالمشكلة في مقدمة البحث، واختيار مشكلة غامضة وغير واضحة المعالم ولها تشعبات كثيرة، واقتراح أسئلة فضفاضة غير قابلة للقياس تُصعّب من إمكانية إجراء البحث، والخلط بين أهمية البحث وأهدافه، والإسهاب في كتابة أدبيات البحث، وعدم تحديد الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث بدقة، والتعقيب على الدراسات السابقة غير منطقي، والخلط بين الأنواع المختلفة من مناهج البحث بصورة واضحة، والاعتماد على عينات صغيرة الحجم لسهولة التعامل معها دون إعطاء اهتمام بإمكانية أن هذه العينات ممثلة للمجتمع الإحصائي أو لا، وصعوبة تحديد أدوات البحث المناسبة، وصعوبة تحديد نوع الأسلوب الإحصائي الملائم لإيجاد معاملي صدق وثبات أدوات البحث، وأخيرًا لا يعرف معظم الطلبة الأنواع الإحصائية الاستدلالية اللا بارامترية التي تتعامل مع مجموعات صغيرة من أفراد العينة، واستخدام الاقتباس الحرفي بكثرة، بمناسبة وغير مناسبة.

ومن أسباب التدني أيضًا ضعف مهارات طلبة الدراسات العليا البحثية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات، مثل: دراسة كل من: (الحارثي، 2008؛ خليل، 2006؛ ذبيحي وشوبار، 2017؛ عفانة، 2011؛ الكبيسي، 2011؛ معوض وعيد، 2010) التي أشارت إلى أن معظم طلبة الدراسات العليا غير ملمين بأسس البحث العلمي، ويعانون من تدني مهاراتهم البحثية، وأن البعض منهم يقومون بتقليد من سبقوهم من الطلبة، وتعوّدهم على الحشو والنقل والقص واللصق في نقل الاقتباسات.

فضلًا عن دراسة يوسف والشافعي وسلطان (2012) التي أرجعت سبب الأخطاء الشائعة في الرسائل والأطروحات إلى ضعف مستوى بعض الباحثين وطلبة الدراسات العليا في المهارات البحثية، علاوة على القصور في الإشراف على الرسائل والأطروحات نتيجة زيادة عدد الرسائل التي يشرف عليها

أعضاء هيئة التدريس، أو الطابع التقليدي لمقررات مناهج البحث العلمي وتقادم بعض أساتذتها الذين تعودوا على تدريسها بالتلقين دون أن يتيحوا للطلبة فرص التطبيق والتنفيذ لما تعلموه (الكبيسي، 2011، ص 17).

وعطفًا على ما سبق ارتأى الباحثون إجراء الدراسة الحالية للكشف عن الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجه أولئك الطلبة في أثناء الإعداد وأسباب تلك الصعوبات.

وقد أجري عدد من الدراسات ذات العلاقة بالأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا عند إعدادهم للرسائل والأطروحات العلمية، أهمها ما يأتي:

دراسة الشرمان (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم، وتألفت عينة الدراسة من (324) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات تتمثل في أن معاملة الأساتذة للطلبة لا ترقى إلى معاملتهم بوصفهم طلبة دراسات عليا، وضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية.

دراسة معوض وعيد (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى وجود الأخطاء البحثية في رسائل الماجستير والدكتوراه في مصر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال دراسة تقويمية لعدد من الدراسات (ماجستير ودكتوراه)، وتكونت عينة الدراسة من (75) ما بين رسالة ماجستير وأطروحة دكتوراه، من ثلاثة أقسام (أصول التربية، علم النفس، مناهج وطرق تدريس)، وتم استخدام قائمة تحليل لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أخطاء بحثية تزيد عن (50%) في الأقسام الثلاثة، وأن أكثر الأخطاء بروزًا كانت في بحوث قسم أصول التربية، وأن قسم علم النفس أقلها أخطاء، بينما جاء قسم المناهج متوسطًا بينهما.

دراسة عفانة (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا في تصميم الرسائل والأطروحات في الجامعات الفلسطينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام بطاقة ملاحظة لمشاهدة المناقشات، وتكونت عينة البحث من (53) رسالة ماجستير،

قدمت إلى كليات التربية في الجامعات الفلسطينية (الإسلامية - جامعة الأزهر - جامعة الأقصى)، وتم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع اشتمل على (140) رسالة ماجستير، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأخطاء في الهياكل الأساسية للبحوث في (16) هيكلًا أساسيًا؛ تبدأ بالعنوان وتنتهي بالأخطاء المطبعية، فضلًا عن تنوع تلك الأخطاء في الجامعات الثلاث.

دراسة عسيري (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات البحث العلمي (المنهجية /الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى البالغ عددهم (74) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات البحثية لطلاب الماجستير في محاور (المدخل للدراسة، الخلاصة والنتائج، المراجع والتوثيق) كانت متوسطة، أما ما يتعلق بالمحاور (الإطار النظري، إجراءات الدراسة، تفسير النتائج) فقد كانت كبيرة، بينما كانت الصعوبات البحثية عند طلبة الدكتوراه أعلى الصعوبات في المحور المتعلق بتفسير النتائج.

دراسة مانتشيشي وآخرين (Manchishi et al., 2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء في كتابة خطة البحث والتحديات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة زامبيا عند كتابتهم للخطة، وتم استخدام المنهج الوصفي الكيفي، وشارك في الدراسة (80) طالبًا من طلبة الماجستير، فضلًا عن (20) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات وجهًا لوجه مع المحاضرين، وباستخدام المناقشات الجماعية المركزة مع طلبة الماجستير، وتم تحليل البيانات كيفيًا من خلال تصنيف البيانات في موضوعات محددة وفقًا لأهداف البحث.

وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أخطاء الطلبة في كتابة خطة البحث ما يلي: أن الموضوعات واسعة وغير واضحة، وعدم كتابة المشكلة بشكل واضح، وعدم القدرة على تحديد الفجوة في الأدبيات والدراسات السابقة، واستخدام المنهجية بشكل خاطئ، وسوء فهم مصطلحات البحث، والانتحال في الاقتباس، ومن بين التحديات التي واجهها الطلبة: عدم وجود شكل موحد لهيكل خطة البحث، فلكل مشرف هيكل مختلف عن بقية الأعضاء في القسم، وقلة تقديم المشرفين للإرشادات حول كيفية تحديد الأدبيات ذات الصلة التي يجب تضمينها في قسم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وكيفية تحديد الفجوة فيها، وكيفية صياغة المشكلة بدقة، وعدم حصولهم على

تغذية راجعة فورية من قبل المشرف، إلى جانب التعليقات السلبية من المشرفين (عدم توضيح ما يريده المشرف من تعديلات من الطالب أو كتابة كلمات محبطة للطالب)، وقلة الوقت الكافي لكتابة خطة البحث، وقلة التنسيق بين مساعد العميد للدراسات العليا في كلية التربية والمشرفين.

مما سبق يتضح أن جميع الدراسات السابقة تناولت الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا عند إعدادهم للرسائل والأطروحات، والصعوبات والمشكلات التي واجهتهم، إلا أنها تنوعت في أهدافها؛ فهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم مثل دراسة الشرمان (2010)، بينما حاول البعض منها معرفة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا سواء في تصميم الرسائل والأطروحات مثل دراستي (عفانة، 2011؛ معوض وعيد، 2010)، أم في كتابة خطة البحث والتحديات التي يواجهها الطلبة، مثل دراسة مانتشيشي وآخرين (Manchishi et al., 2015)، بينما هدفت دراسة عسيري (2012) إلى معرفة صعوبات البحث العلمي (المنهجية/الإحصائية) لدى طلبة الدراسات العليا.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراستي (عفانة، 2011؛ معوض وعيد، 2010)، إلا أنها تتميز عن جميع الدراسات السابقة في أنها حاولت الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسة العليا في إعدادهم للرسائل/الأطروحات، واستخدم بعض منها الاستبانة مثل دراستي (الشرمان، 2010؛ عسيري، 2012)، بينما استخدمت دراسة معوض وعيد (2010) قائمة تحليل محتوى، واستخدمت دراسة عفانة (2011) بطاقة الملاحظة، في حين استخدمت دراسة مانتشيشي وآخرين (Manchishi et al., 2015) أداة المقابلة والمناقشات الجماعية المركزة. وتتميز الدراسة الحالية بأنها استخدمت أداتي الاستبانة والمقابلة.

مشكلة الدراسة:

إن تكرار الأخطاء الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا يجعل تلك الأخطاء شيئًا مألوفًا لديهم؛ فيما بينهم، كما إن وجود بعض تلك الأخطاء في متن الرسالة أو الأطروحة دون الانتباه من قبل المشرف واللجنة، يؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتناقلها الباحثون الواحد تلو الآخر ومن ثم تغدو هذه الأخطاء مفاهيم صحيحة في نظرهم كونهم قرأوها في دراسات سابقة.

ومما هو مشاهد في مناقشات طلبة الدراسات العليا حول بعض القضايا البحثية تمسكهم ببعض الآراء والمفاهيم المغلوطة والجدال المستميت في الدفاع عنها مستدلين على وجود مثل تلك

القضايا في دراسات سابقة، ولما كان الباحثان الأول والثاني (في هذا البحث) مشرفَين على عدد من طلبة الدراسات العليا، فضلًا عن مناقشتهما لعدد من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في عدد الجامعات اليمنية؛ فقد لاحظا افتقاد الطلبة مهارات كتابة البحث العلمي إلى جانب المهارات الإحصائية.

وهذا ما أكدته دراستا (البناء، 2011؛ المخلافي، 2021) اللتان توصلتا إلى تدني مستوى المهارات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات اليمنية، كما أن حضور الباحثين لبعض المناقشات العلمية لرسائل الماجستير أو أطروحات الدكتوراه كان له دور في الإحساس بمشكلة الدراسة، إذ لاحظوا تكرار الأخطاء التي يقع فيها الطلبة بشكل متكرر وعند توجيه الأسئلة لهم من قبل لجنة المناقشة لا يستطيعون الرد عن أسئلتهم، علاوة على ما قام به الباحثون من تحليل خمس رسائل ماجستير في ضوء قائمة الأخطاء الشائعة التي تم بناؤها من قبل الباحثين، فلاحظوا أن بعض الأخطاء الشائعة ما زالت موجودة في متن الرسائل/الأطروحات على الرغم من مناقشتها وإقرارها من قبل لجنة المناقشة.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية عند إعدادهم للرسالة أو الأطروحة من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مستوى الأخطاء الشائعة في إعداد الرسالة أو الأطروحة لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية عند إعدادهم للرسالة أو الأطروحة من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

1. توافر قائمة بالأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات التي قد تفيد طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية لتجنب الأخطاء الشائعة التي قد يقعون فيها عند إعدادهم للرسالة أو الأطروحة.
2. أنها تلفت نظر القائمين على الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس إلى أهمية تذليل الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا.
3. قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على تدريس مقرري مناهج البحث التربوي والإحصاء التربوي لطلبة الدراسات العليا، في التعرف إلى الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا، والتركيز على الجانب التطبيقي عند تدريس المقررين.
4. قد تفيد نتائج الدراسة المشرفين على طلبة الدراسات العليا في التعرف إلى الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات والصعوبات لدى طلبة الدراسات العليا، وتوجيه الإرشادات اللازمة والضرورية التي تحول دون وقوع الطلبة في الأخطاء.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في دراسة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا في إعداد الرسائل والأطروحات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضمن ستة مجالات هي: (العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه، الإطار العام للبحث، أدبيات البحث والدراسات السابقة، منهجية البحث وإجراءاته، عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات، التوثيق في المتن وفي قائمة المراجع)، فضلًا عن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في بعض الجامعات اليمنية في إعداد الرسائل والأطروحات وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

الأخطاء الشائعة:

تُعرف الأخطاء الشائعة إجرائيا بأنها: الأخطاء التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في كليات التربية بالجامعات اليمنية عند إعدادهم للرسالة/الأطروحة، وتقاس من خلال تقديرات استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة المعدة لذلك.

صعوبات الطلبة:

المعوقات التي تواجه الطلبة في أثناء إعدادهم للرسالة أو الأطروحة، وتقاس من خلال أداة المقابلة.

الرسائل والأطروحات:

تُعرف في هذه الدراسة بأنها: جميع الدراسات في مجال التربية التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا، تخصص المناهج وطرق التدريس، من رسائل الماجستير أو أطروحات الدكتوراه، في كليات التربية بالجامعات اليمينة.

أعضاء هيئة التدريس:

هم جميع الكادر الذين يعملون بالوظائف التدريسية في أقسام المناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية، ويقومون بمناقشة الرسائل والأطروحات، أو الإشراف العلمي عليها.

طلبة الدراسات العليا:

هم الطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وما زالوا في مرحلة إعداد الرسالة أو الأطروحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتحقيق هدفها في الوصول إلى إجابات تسهم في وصف نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس عن فقرات استبانة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية وتحليلها، فضلًا عن استخدام المنهج الكيفي للكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات

العليا في أقسام المناهج وطرائق التدريس عند إعدادهم للرسائل والأطروحات باستخدام أداة المقابلة.

مجتمع الدراسة:

تمثَّل مجتمع الدراسة الحالية في أعضاء هيئة التدريس (تخصص مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية التي تتوافر فيها برامج الدراسات العليا) الذين أتيحت لهم فرصة مناقشة الرسائل والأطروحات أو الإشراف عليها، ولم يتمكن الباحثون من الحصول على عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس؛ نتيجة هجرة البعض منهم إلى الخارج، علاوة على طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس كليات التربية بالجامعات اليمنية الذين ما زالوا في مرحلة إعداد الرسالة أو الأطروحة خلال العام الدراسي 2022/2021م، ولم يتمكن الباحثون من الحصول على عدد كاف من طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس؛ لعدم تجاوب بعض إدارات الدراسات العليا في كليات التربية، وصعوبة التواصل مع البعض منهم.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في اختيار (36) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالطريقة القصدية بعد استبعاد الذين لم يجيبوا عن الاستبانة للعام الدراسي 2022/2021م، وكذلك اختيار (30) طالبًا من طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية (صنعاء، تعز، إب) بالطريقة القصدية.

أداتا الدراسة:

أولًا: استبانة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات

مر بناء الاستبانة بعدة خطوات، هي:

1. الهدف من الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2. تحديد مجالات الاستبانة

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (ابن بريح، 2017؛ ذبيحي وشوبار، 2017، عفانة، 2011)، رأى الباحثون أن تحدد الاستبانة بستة مجالات وفقاً لمكونات الرسالة العلمية وتقسيماتها وفصولها، هي: العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحق البحث، الإطار

العام للبحث، أدبيات البحث والدراسات السابقة، منهجية البحث وإجراءاته، عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات، الاقتباس والتوثيق.

3. صياغة عبارات الاستبانة

تمت صياغة عبارات الاستبانة في صورتها الأولية بالاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة (ابن بريح، 2017؛ ذبيحي وشوبار، 2017؛ عفانة، 2011؛ كوجك، 2007؛ معوض وعيد، 2010؛ Manchishi et al., 2015). وتكونت الاستبانة من جزأين:

- **الجزء الأول:** تضمن الرسالة التعريفية وبيانات أفراد عينة الدراسة الديمغرافية وفقًا للمتغير المستقل (الرتبة العلمية).
- **الجزء الثاني**

تناول الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوّن في صورته الأولية من (77) عبارة موزعة على ستة مجالات، وقد صيغت العبارات وفق سلم التقدير الخماسي (ليكرت)، وهي: الخطأ بدرجة (عالية جدًا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدًا)، وأعطيت لها التقديرات على التوالي (5، 4، 3، 2، 1).

4. صدق الاستبانة

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم وعلم النفس، والإدارة وأصول التربية؛ لإبداء آرائهم في الاستبانة؛ إذ أضيفت ثلاث فقرات وفقًا لآراء المحكمين، وتم الاتفاق على أن ما ورد في الاستبانة يمثل الأخطاء الشائعة في الرسائل العلمية، وتم التأكد من صدق الاستبانة إحصائيا باستخدام صدق الاتساق الداخلي؛ وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (12) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس، ثم تم إيجاد الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (1) يقتصر على توضيح درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (1) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه	**0,683	0,000
2	الإطار العام للبحث	**0,908	0,000
3	أدبيات البحث والدراسات السابقة	**0,696	0,000
4	منهجية البحث وإجراءاته	**0,858	0,000
5	عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات	**0,810	0,000
6	التوثيق في المتن وفي قائمة المراجع	**0,697	0,000

يوضح الجدول (1): أن قيم معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) و(0,05)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة؛ وهو ما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق.

5. ثبات الاستبانة

استخدمت نتائج العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة باستخدام (معامل ألفا كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ
1	العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه	0,73
2	الإطار العام للبحث	0,94
3	أدبيات البحث والدراسات السابقة	0,75
4	منهجية البحث وإجراءاته	0,88
5	عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات	0,84
6	التوثيق في المتن وفي قائمة المراجع	0,74
جميع مجالات الاستبانة		0,96

يلاحظ من الجدول (2): أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة تراوحت بين (0,75) و (0,94)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة (0,96)، ومن ثم فإن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ للثبات مرتفعة، وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

6. الصورة النهائية للاستبانة

أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونةً من (80) عبارةً موزعة على ستة مجالات (ملحق1).

ثانيًا: أداة المقابلة

مر بناء المقابلة بعدة خطوات، هي:

1. الهدف من المقابلة

هدفت المقابلة إلى معرفة آراء طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية حول الصعوبات التي تواجههم عند إعداد الرسالة أو الأطروحة.

2. صياغة أسئلة المقابلة

تمت صياغة أسئلة المقابلة في صورتها الأولية بالاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة (Manchishi et al., 2015). وتكونت أسئلة المقابلة من سؤالين من نوع الأسئلة شبه المقننة التي لا يتبعها استجابات محددة، ولكن يراعى في صياغتها أن تسمح بالاستجابات الفردية، فهي أسئلة مفتوحة الإجابة ولكن محددة في محتواها (أبو علام، 2011، ص 435).

3. **الصدق الظاهري للمقابلة**

تم عرض المقابلة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم؛ لإبداء آرائهم في المقابلة شبه المقننة، وتم الاتفاق على أن ما ورد في المقابلة يقيس آراء طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية بالجامعات اليمنية حول الصعوبات التي تواجههم عند إعداد الرسالة أو الأطروحة.

4. التجريب الاستطلاعي للمقابلة

تم تطبيق أداة المقابلة على عينة عشوائية مكونة من (10) طلاب من طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية غير عينة الدراسة، وبعد فترة

زمنية مقدارها أسبوعان تمت إعادة أسئلة المقابلة شبه المقننة على العينة نفسها لمعرفة ثبات استجابات أفراد العينة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهما؛ تم توزيع الاستبانات ورقيًا وإلكترونيًا على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية (صنعاء، عدن، تعز، إب، الحديدة، ذمار)، للإجابة عن استبانة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس.

كما تم إجراء المقابلة شبه المقننة وجهًا لوجه مع بعض طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية الذين رغبوا في المشاركة في الدراسة وفقًا لقناعاتهم الشخصية دون إحراجهم أو إجبارهم على الاستجابة عن الصعوبات التي واجهتهم عند إعداد الرسالة أو الأطروحة، كما تم إجراءها مع البعض الآخر منهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهواتف الذكية، ومن ثم تم تدوين الملاحظات، وفي حال كانت الردود غير واضحة فقد تم طرح أسئلة للتوضيح والمتابعة، مع المحافظة على السرية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة بغرض إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف استجابات أفراد العينة عن درجة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا عند إعدادهم للبحوث التربوية، بينما تم تحليل استجابات البيانات النوعية الخاصة بالمقابلة باستخدام طريقة المقارنة وذلك بتصنيف البيانات إلى موضوعات محددة وفقًا لاستجابات الطلبة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة

الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرائق التدريس لجميع مجالات الاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا لجميع مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الترتيب	درجة الخطأ
1	العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحق البحث	2,94	0,57	0,62	0,539	6	متوسطة
2	الإطار العام للبحث	3,35	0,44	4,67	0,000	2	عالية
3	أدبيات البحث والدراسات السابقة	3,28	0,34	4,94	0,000	4	عالية
4	منهجية البحث وإجراءاته	2,95	0,35	0,83	0,411	5	متوسطة
5	عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات	3,31	0,33	5,55	0,000	3	عالية
6	الاقتباس والتوثيق	3,50	0,57	5,22	0,000	1	عالية
	جميع مجالات الاستبانة	3,22	0,31	4,29	0,000	ــ	عالية

يتضح من الجدول (3) الآتي:

- أن قيمة (ت) لجميع مجالات الاستبانة دالة إحصائيا؛ إذ إن قيم مستوى الدلالة لها أصغر من (0,05)؛ ما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الواقعي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبانة (3) لصالح المتوسط الواقعي؛ بمعنى أن درجة الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية عالية.
- أن أربعة مجالات حصلت على درجة أخطاء عالية؛ إذ إن قيم مستوى الدلالة لها أصغر من (0,05)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة بين المتوسط الواقعي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الواقعي، بينما حصل مجالان على درجة خطأ متوسطة؛ إذ إن قيم

مستوى الدلالة لهما أكبر من (0,05)؛ وهذا يعني عدم وجود فروق بين المتوسط الواقعي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط الفرضي.

- أن المجال السادس (الاقتباس والتوثيق) حصل على الترتيب الأول بدرجة خطأ عالية، يليه المجال الثاني (الإطار العام للبحث) بالترتيب الثاني بدرجة عالية، يليه المجال الخامس (عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات) بالترتيب الثالث بدرجة عالية، يليه المجال الثالث (أدبيات البحث والدراسات السابقة) بالترتيب الرابع بدرجة خطأ عالية، ثم المجال الرابع (منهجية البحث وإجراءاته) بالترتيب الخامس بدرجة خطأ متوسطة، وأخيرًا المجال الأول (العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه) بالترتيب السادس والأخير بدرجة خطأ متوسطة.

علاوة على ما سبق تمت الإجابة عن هذا السؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة في الاستبانة وفق المجالات التي تنتمي إليها كل عبارة، والجدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا لجميع عبارات الاستبانة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء الشائعة في إعداد الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا لجميع عبارات الاستبانة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
أولًا: العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه							
1	العنوان طويل ويتضمن مصطلحات غير ضرورية.	2,81	0,89	1,31	0,198	5	متوسطة
2	العنوان لا يعبر عن مجال البحث.	2,08	1,02	5,37	0,000	9	متدنية
3	العنوان لا يبرز متغيرات البحث الرئيسة.	2,28	0,82	5,32	0,000	8	متدنية
4	العنوان لا يتضمن مجتمع البحث.	2,78	1,09	1,21	0,233	6	متوسطة
5	الإسهاب في كتابة ملخص البحث باللغة العربية.	3,36	0,90	2,41	0,021	3	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
6	الترجمة الحرفية لملخص البحث باللغة الإنجليزية.	4,22	0,76	9,65	0,000	1	عالية جدًا
7	عناوين فصول البحث معنونة بشكل غير صحيح.	3,03	0,81	0,21	0,838	4	متوسطة
8	قلة مراعاة الترتيب المنطقي للملاحق حسب ما وردت في متن البحث.	3,44	0,94	2,84	0,007	2	عالية
9	قلة إرفاق بعض الملاحق المهمة.	2,47	1,15	2,73	0,010	7	متدنية
ثانيًا: الإطار العام للبحث							
1	اختلاف مضمون مقدمة البحث عن عنوانه.	1,89	0,92	7,25	0,000	25	متدنية
2	المقدمة غير متدرجة من العام إلى الخاص.	4,03	0,70	6,17	0,000	2	عالية
3	قلة وضوح أهمية الموضوع المراد دراسته في مقدمة البحث.	3,83	0,97	5,15	0,000	10	عالية
4	فقرات المقدمة غير مترابطة وغير متسلسلة بشكل منطقي.	3,90	0,78	6,80	0,000	5	عالية
5	قلة وجود مبررات مقنعة لإجراء البحث.	4,08	0,65	10,01	0,000	1	عالية
6	قلة الاستشهاد بدراسات سابقة تبرز أهمية الموضوع.	3,69	1,09	3,82	0,001	13	عالية
7	قلة ظهور شخصية الباحث في المقدمة.	4,00	0,63	9,49	0,000	4	عالية
8	المقدمة لا تمهد لمشكلة البحث بشكل واضح.	3,75	1,00	4,52	0,000	12	عالية
9	المشكلة غير مرتبطة بموضوع البحث.	2,53	0,91	3,11	0,004	23	متدنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
10	قلة ظهور إحساس الباحث بوجود مشكلة ينبغي دراستها.	3,89	0,67	8,00	0,000	6	عالية
11	صياغة أسئلة غير مرتبطة بموضوع البحث.	2,19	0,71	6,81	0,000	24	متدنية
12	تكرار صياغة السؤال الرئيس ضمن أحد الأسئلة الفرعية.	3,89	1,09	4,90	0,000	7	عالية
13	قلة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي.	3,17	1,05	0,95	0,350	15	متوسطة
14	الخلط بين أهمية البحث وأهدافه.	3,56	0,73	4,54	0,000	14	عالية
15	قلة وضوح الفائدة العملية للبحث.	2,92	1,13	0,44	0,661	17	متوسطة
16	قلة إبراز الجهة المستفيدة من البحث.	2,78	1,22	1,09	0,282	20	متوسطة
17	غموض المتغيرات في فرضيات البحث.	2,69	1,04	1,77	0,086	21	متوسطة
18	قلة تحديد مستويات الدلالة الإحصائية في الفرضية.	2,53	0,77	3,66	0,001	22	متدنية
19	حدود البحث غير محددة بدقة.	3,83	0,70	7,17	0,000	8	عالية
20	قلة الاهتمام بالتأصيل اللغوي لبعض المصطلحات.	3,14	1,22	0,68	0,510	16	متوسطة
21	الخلط بين التعريف الاصطلاحي والتعريف الإجرائي للمصطلحات.	3,81	0,89	5,44	0,000	11	عالية
22	الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي أو التعريف الإجرائي للمصطلحات.	3,83	0,81	7,17	0,000	9	عالية
23	اقتباس التعريف الاصطلاحي من دراسات وبحوث سابقة.	4,03	1,00	8,86	0,000	3	عالية
24	تعريف المصطلحات البديهية التي لا تحتاج إلى تعريف.	2,81	0,75	1,56	0,128	19	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
25	قلة مراعاة الترتيب الزمني التصاعدي للتعريفات الاصطلاحية.	2,89	1,00	0,66	0,513	18	متوسطة
ثالثًا: أدبيات البحث والدراسات السابقة							
1	تكرار التعريفات الاصطلاحية في الإطار النظري.	3,00	0,68	0,000	1,00	11	متوسطة
2	أدبيات البحث غير مرتبة بشكل منطقي.	2,69	0,71	2,58	0,014	14	متدنية
3	الإسهاب في أدبيات البحث بموضوعات غير مرتبطة بموضوع البحث.	3,67	0,68	5,92	0,000	3	عالية
4	قلة الربط بين متغيرات البحث.	3,67	1,04	3,84	0,000	4	عالية
5	قلة ظهور شخصية الباحث في أدبيات البحث.	3,94	1,07	5,31	0,000	1	عالية
6	الاعتماد على المصادر الثانوية وعدم الرجوع للمصادر الرئيسة.	3,53	0,88	3,61	0,001	5	عالية
7	الاعتماد على دراسات سابقة قديمة.	2,92	0,73	0,68	0,499	12	متوسطة
8	الدراسات السابقة غير مرتبطة بموضوع البحث ارتباطًا مباشرًا.	2,81	0,62	1,87	0,070	13	متوسطة
9	الدراسات السابقة غير مرتبة زمنيًا من الأقدم للأحدث أو العكس.	2,58	0,55	4,51	0,000	15	متدنية
10	قلة تحديد مكان إجراء البحث.	3,17	0,88	1,14	0,263	10	متوسطة
11	قلة توحيد عرض الدراسات السابقة.	3,92	0,77	7,14	0,000	2	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
12	سرد جميع نتائج الدراسات السابقة التي تكون غير مرتبطة بمتغيرات البحث.	3,44	0,88	3,04	0,004	6	عالية
13	تضمين مقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث عند التعقيب على الدراسات السابقة.	3,25	0,84	1,78	0,083	8	متوسطة
14	قلة إبراز ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة.	3,39	0,96	2,42	0,021	7	عالية
15	قلة تحديد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.	3,19	1,00	1,16	0,255	9	متوسطة
رابعًا: منهجية البحث وإجراءاته							
1	الخلط بين أنواع المنهج الوصفي (المسحي ، الارتباطي ، السببي المقارن... إلخ).	3,19	0,67	1,75	0,090	7	متوسطة
2	الخلط بين أنواع تصميمات المنهج التجريبي.	3,22	0,68	1,96	0,058	6	متوسطة
3	اختيار تصميم تجريبي غير مناسب لموضوع البحث وعينته.	2,33	0,68	5,92	0,000	12	متدنية
4	مجتمع البحث غير واضح وغير محدد.	2,00	0,79	7,57	0,000	14	متدنية
5	قلة إبراز طريقة اختيار العينة.	3,25	0,65	2,31	0,027	5	عالية
6	حجم العينة لا يتناسب مع مجتمع البحث.	2,14	0,72	7,14	0,000	13	متدنية
7	طريقة اختيار نوع العينة لا يناسب منهجية البحث وإجراءاته.	3,72	0,85	5,11	0,000	2	عالية
8	قلة تبرير طريقة اختيار عينة البحث.	3,42	0,81	3,10	0,004	4	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
9	قلة ضبط المتغيرات الدخيلة.	3,42	0,60	4,14	0,000	3	عالية
10	استخدام أداة بحث غير مناسبة.	3,17	1,13	0,88	0,384	9	متوسطة
11	قلة إبراز الدراسات السابقة التي استفاد منها الباحث في بناء أداة دراسته.	3,08	1,25	0,40	0,692	10	متوسطة
12	خطوات بناء الأداة غير صحيحة.	1,75	0,65	11,55	0,000	15	متدنية جدًا
13	استخدام أساليب غير صحيحة للتحقق من صدق الأداة.	2,69	0,86	4!،2	0,039	11	متدنية
14	استخدام أساليب غير صحيحة للتحقق من ثبات الأداة.	3,72	0,45	9,54	0,000	1	عالية
15	خطوات تنفيذ البحث وأداته غير واضحة.	3,17	0,65	1,53	0,136	8	متوسطة
خامسًا: نتائج البحث ومناقشته وتفسيره والتوصيات والمقترحات							
1	استخدام أساليب إحصائية غير صحيحة في تحليل البيانات.	4,11	0,92	7,26	0,000	1	عالية
2	تقديم عدد كبير من جداول عرض النتائج التي تشتت القارئ.	3,22	0,99	1,35	0,186	5	متوسطة
3	افتقار النتائج لبعض الجداول والأشكال الضرورية.	2,44	0,91	3,67	0,001	9	متدنية
4	قلة ربط النتائج بنتائج الدراسات السابقة.	3,08	0,77	0,65	0,520	7	متوسطة
5	تفسير النتائج بشكل سطحي وغير علمي.	3,64	0,83	4,60	0,000	4	عالية
6	الخلط بين النتائج والاستنتاجات.	3,81	0,79	6,15	0,000	2	عالية
7	التوصيات لا توضح الجهة المعنية بتنفيذها.	3,08	0,60	0,83	0,413	6	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الخطأ
8	التوصيات عامة غير قابلة للتطبيق الإجرائي.	3,67	0,63	6,33	0,000	3	عالية
9	المقترحات عامة وغير مرتبطة بمتغيرات البحث الرئيس.	2,69	0,71	2,58	0,014	8	متدنية
سادسًا: الاقتباس والتوثيق							
1	القيام بالاقتباس المباشر (النقل الحرفي) لبعض النصوص دون التقيد بشروطه.	3,94	1,04	5,45	0,000	1	عالية
2	كثرة الاقتباس من مصادر محدودة.	3,56	0,50	6,61	0,000	4	عالية
3	قلة اتباع طريقة موحدة في التوثيق داخل المتن.	3,67	0,93	4,32	0,000	2	عالية
4	قلة ترتيب أسماء المراجع بشكل أبجدي.	3,03	1,23	0,14	0,893	7	متوسطة
5	قلة توثيق المراجع بشكل منهجي.	3,28	1,14	1,47	0,152	6	متوسطة
6	قلة اتباع طريقة موحدة في توثيق المراجع في القائمة.	3,58	0,94	3,73	0,001	3	عالية
7	قلة توافق المراجع مع التوثيق داخل المتن.	3,44	0,77	3,45	0,001	5	عالية

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال الأول (العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحقه) يتراوح ما بين (2,08) و(4,22)، ويلاحظ أن العبارتين (6، 8): "الترجمة الحرفية لملخص البحث باللغة الإنجليزية"، و"قلة مراعاة الترتيب المنطقي للملاحق حسب ما وردت في متن البحث"؛ قد حصلتا -على التوالي- على الترتيب الأول والثاني من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية جدًا للعبارة (6) وبدرجة عالية للعبارة (8)، أما العبارتان (3، 2): "العنوان لا يبرز متغيرات البحث الرئيسة"، و"العنوان لا يعبر عن مجال البحث" فقد حصلتا -على التوالي- على الترتيب قبل الأخير، والأخير من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متدنية للعبارتين.

- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال الثاني (الإطار العام للبحث) يتراوح ما بين (1,89) و(4,08)، ويلاحظ أن العبارات (5، 2، 23، 7): "قلة وجود مبررات مقنعة لإجراء البحث"، و"المقدمة غير متدرجة من العام إلى الخاص"، و" اقتباس التعريف الاصطلاحي من دراسات وبحوث سابقة"، و" قلة ظهور شخصية الباحث في المقدمة" قد حصلت -على التوالي- على الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية لجميع العبارات، أما العبارات (18، 9، 11، 1): "قلة تحديد مستويات الدلالة الإحصائية في الفرضية"، و"المشكلة غير مرتبطة بموضوع البحث"، و"صياغة أسئلة غير مرتبطة بموضوع البحث"، و" اختلاف مضمون مقدمة البحث عن عنوانه" فقد حصلت -على التوالي- على الترتيب الثاني والعشرين والثالث والعشرين والرابع والعشرين والخامس والعشرين (الأخير)، من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متدنية للعبارتين.
- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال الثالث (أدبيات البحث والدراسات السابقة) يتراوح ما بين (2,58) و(3,94)، ويلاحظ أن العبارتين (5، 11): " قلة ظهور شخصية الباحث في أدبيات البحث"، و"قلة توحيد عرض الدراسات السابقة" قد حصلتا -على التوالي- على الترتيب الأول والثاني من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية للعبارتين، أما العبارتان (2، 9): "أدبيات البحث غير مرتبة بشكل منطقي"، و"الدراسات السابقة غير مرتبة زمنيًا من الأقدم للأحدث أو العكس" فقد حصلتا -على التوالي- على الترتيب قبل الأخير، والأخير، من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متدنية للعبارتين.
- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال الرابع (منهجية البحث وإجراءاته) يتراوح ما بين (1,75) و(3,72)، ويلاحظ أن العبارتين (14، 7): "استخدام أساليب غير صحيحة للتحقق من ثبات الأداة"، و "طريقة اختيار نوع العينة لا تناسب منهجية البحث وإجراءاته" قد حصلتا -على التوالي- على الترتيب الأول والثاني من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية للعبارتين، أما العبارتان (4، 12): "مجتمع البحث غير واضح وغير محدد"، و"خطوات بناء الأداة غير صحيحة" فقد حصلتا -على التوالي- على الترتيب قبل الأخير، والأخير، من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متدنية للعبارة (4)، وبدرجة متدنية جدًا للعبارة (12).
- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال الخامس (نتائج البحث ومناقشته وتفسيره والتوصيات والمقترحات) يتراوح ما بين (2,44) و(4,11)، ويلاحظ أن العبارتين (1، 6): "

استخدام أساليب إحصائية غير صحيحة في تحليل البيانات" و"الخلط بين النتائج والاستنتاجات"، قد حصلتا على التوالي على الترتيب الأول والثاني من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية للعبارتين، أما العبارتان (9، 3): "المقترحات عامة وغير مرتبطة بمتغيرات البحث الرئيس"، و"افتقار النتائج لبعض الجداول والأشكال الضرورية" فقد حصلتا -على التوالي- على الترتيب قبل الأخير، والأخير، من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متدنية للعبارتين.

- أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في المجال السادس (الاقتباس والتوثيق) يتراوح ما بين (3,03) و(3,94)، ويلاحظ أن العبارتين (1، 3): "القيام بالاقتباس المباشر (النقل الحرفي) لبعض النصوص دون التقيد بشروطه"، و"قلة اتباع طريقة موحدة في التوثيق داخل المتن" قد حصلتا على التوالي على الترتيب الأول والثاني من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة عالية للعبارتين، أما العبارتان (5، 4): "قلة توثيق المراجع بشكل منهجي"، و"قلة ترتيب أسماء المراجع بشكل أبجدي" فقد حصلتا -على التوالي- على الترتيب قبل الأخير، والأخير، من حيث درجة الأخطاء الشائعة بدرجة متوسطة للعبارتين.

ويمكن تفسير ما سبق كما يأتي:

أوضحت نتيجة السؤال الأول أن المجال السادس (الاقتباس والتوثيق) حصل على الترتيب الأول وبدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عسيري (2012) التي كشفت عن أن صعوبات البحث العلمي (المراجع والتوثيق) لدى طلبة الدراسات العليا (ماجستير) بكلية التربية بجامعة أم القرى كانت كبيرة، ويعزى ذلك إلى ضعف مهارات الطلبة في التوثيق والاقتباس؛ لأنهم لم يتلقوا تدريبًا تطبيقيًا لكيفية التوثيق والاقتباس خلال دراستهم مقرر مناهج البحث؛ ما يعني أنه تم التركيز على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، فمهارات البحث العلمي مثل أية مهارة عملية (يدوية) تحتاج إلى التطبيق والممارسة حتى يتم إتقانها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكبيسي (2011) التي أظهرت تجاهل الباحثين لأساليب كتابة البحوث وتوثيقها وفقًا لما تنص عليه الأدلة المعتمدة في كتابة الرسائل أو على وفق (APA)، فضلًا عن أن إعداد الباحث للرسالة تم في مراحل متعددة وأوقات زمنية مختلفة، وقيام المشرف أو الباحث بحذف بعض أجزاء من المتن أو إضافة بعض الاقتباسات، دون حذفه من قائمة المراجع أو التوثيق في قائمة المراجع؛ وهذا ما يؤدي إلى وجود مراجع في قائمة المراجع وليست موجودة في المتن،

كما أن بعض الطلبة لا يكلف نفسه باسترجاع ما تم دراسته حول إصدارات جمعية علم النفس الأمريكية للتوثيق، واتباع طريقة موحدة سواء داخل المتن أم في قائمة المراجع.

وهذه النتيجة تتفق مع ما استنتجته جامعة ماليزيا الوطنية (National University of Malaysia, 2008) التي أشارت إلى وجود أخطاء في قائمة المراجع، ووجود مراجع في المتن غير موجود في قائمة المراجع، فضلًا عن عدم اهتمام المشرفين بتوجيه الطلبة والتأكيد على تطبيق الجوانب الأخلاقية عند استخدام المعلومات، مثل: (الأمانة العلمية عند الاقتباس)؛ ما يجعل الباحثين لا يأبهون بوضع علامات التنصيص عند الاقتياس الحرفي المباشر؛ فضلًا عن غياب آلية التحقق من نسبة الاقتباس للرسالة أو الأطروحة من قبل المشرف/ القسم المعني؛ ما يجعل الطلبة يقتبسون بدون مراعاة للأمانة العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ابن بريح (2017) التي أشارت إلى أن الأخطاء الشائعة تمثلت في خيانة الأمانة العلمية، ونتيجة دراسة الكبيسي (2011) التي بينت أن القصور والضعف لدى الطلبة والباحثين أنفسهم يتمثل في تعودهم على الحشو والنقل والقص واللصق في نقل الاقتباسات دون الالتزام بالأمانة العلمية.

كما بينت نتائج الدراسة أن المجال الثاني (الإطار العام للبحث) حصل على الترتيب الثاني وبدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عسيري (2012) التي كشفت عن أن صعوبات البحث العلمي (المدخل للدراسة) لدى طلبة الدراسات العليا (ماجستير) بكلية التربية بجامعة أم القرى كانت كبيرة، والسبب يعود إلى ضعف مهارات الطلبة في تطبيق معايير كتابة المقدمة، على الرغم من معرفتهم بتلك المعايير، فضلًا عن أن غالبية الباحثين يكتبون مقدمة البحث في بداية مشوارهم لإعداد الرسالة دون اطلاع واسع ومستفيض على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع رسالته؛ الأمر الذي يفرض عليه اقتباسها بشكل كلي دون ظهور شخصيته فيها، علاوة على أن اختياره لموضوع الرسالة كان نتيجة قراءته بشكل عابر ومستعجل لبعض الدراسات السابقة؛ ومن ثم الرغبة في تقليد تلك الدراسات أو حصوله على الموضوع بشكل أو بآخر من خلال مناقشته لأحد أعضاء القسم أو من المشرف العلمي؛ لحرصه على الانتهاء من الرسالة/الأطروحة في أسرع وقت.

وهذا ما أكدته دراسة الكبيسي (2011) التي أشارت إلى أن من القصور والضعف لدى الطلبة والباحثين حرصهم على الانتهاء من إنجاز رسائلهم بأسرع وقت وأقل جهد؛ الأمر الذي يؤدي إلى قلة

استشعار الباحث وجود مشكلة تربوية تستحق الدراسة، وإنما إسقاط واجب للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه؛ ما يصعب عليه إيجاد مبررات مقنعة لإجراء الرسالة/الأطروحة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليل (2006) التي أوضحت أن نسبة الخطأ الذي وقع فيه طلبة الدراسات العليا في مشكلة البحث كانت عالية، ونتيجة دراسة ابن بريح (2017) التي أشارت إلى أن الأخطاء الشائعة تمثلت في عدم اختيار المشكلة وتحديدها بوضوح.

ومن الأسباب التي أدت إلى كثرة الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في هذا المجال هو قيام بعض الباحثين باقتباس التعريف الاصطلاحي لمصطلحات بحوثهم من الدراسات السابقة دون الأدبيات التربوية؛ فهذه التعريفات هي في الأصل تعريفات إجرائية خاصة بتلك الدراسات؛ بينما البعض منهم يكتفي باقتباس التعريف الاصطلاحي لمصطلحات البحث أو كتابة التعريف الإجرائي دون تناول التعريفات الاصطلاحية، والبعض يخلط بين التعريف الاصطلاحي والتعريف الإجرائي؛ فيعرّف كل مصطلحات بحثه إجرائيا، كون التعريف الإجرائي يقتصر على المصطلحات التي تقاس باستخدام أداة قياس.

وعلاوة على ما سبق فإن حدود البحث غير محددة بدقة وعلى وجه الخصوص الحدود الموضوعية؛ إذ يقوم الكثير من الباحثين بكتابة عنوان الرسالة في الحدود الموضوعية متجاهلين المجالات التي تتكون منها أداة البحث.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الخامس (عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات والمقترحات) حصل على الترتيب الثالث وبدرجة عالية، والسبب يعود إلى ضعف مهارات الباحثين في اختيار توظيف الأساليب الإحصائية الصحيحة لتحليل البيانات، أو معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج؛ وذلك ناتج عن قلة الفرص للتطبيق والممارسة العملية للتحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) عند دراستهم لمقرر الإحصاء التربوي، وهذا ما أكدته دراسة خليل (2006) التي أشارت إلى اكتفاء الأساتذة بطريقة المحاضرة والتركيز على الجانب النظري دون التطبيقي، فضلًا عن ضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة الذين يحملون مؤهلات غير عملية في مرحلة البكالوريوس في إتقان المهارات الإحصائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكبيسي (2011) التي أشارت إلى وجود قصور وضعف لدى الباحثين في إتقان استخدام الحاسب الآلي وتطبيقات SPSS في معالجة البيانات، فضلًا عن ضعف قدرة بعض الباحثين على التمييز بين النتائج والاستنتاجات، فيقوم البعض بتلخيص النتائج

عند استعراضه للاستنتاجات، فضلًا عن تفسير النتائج بالاعتماد على ما كتب في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة دون الاعتماد على الواقع التطبيقي؛ ما يؤدي إلى تفسير النتائج بشكل سطحي.

كما أن بعض الباحثين يجدون صعوبة في الربط بين النتائج التي توصلت إليها بحوثهم وبين التوصيات؛ ما يؤدي إلى صياغتها بشكل غير مرتبط بالنتائج التي تم التوصل إليها، أو أنها عامة لا تتناسب مع الواقع الذي طبق فيه البحث؛ ما يجعلها غير واقعية؛ بمعنى أنها غير قابلة للتطبيق.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن المجال الثالث (أدبيات البحث والدراسات السابقة) حصل على الترتيب الرابع وبدرجة عالية، ويعزى ذلك إلى اعتماد بعض الباحثين على عدد محدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، والقيام بالاقتباس منها، والإسهاب في تناول متغيرات البحث اعتقادًا منهم أن ذلك سوف يزيد من أهمية الرسالة وقيمتها، متجاهلًا أو متخوفًا من التعبير عن آرائه لما اقتبسه.

فبعض الباحثين كمن يقوم بالاحتطاب ليلًا، فيقومون بكتابة كل ما قرؤوه سواء كان نافعًا أم غير ذلك، فاقدين لمهارة التلخيص وترتيب الأفكار والربط بين متغيرات البحث، والقدرة على كتابة أدبيات البحث دون إطناب ممل أو إيجاز مخل. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الجرف (2008) التي أشارت إلى أن من المشكلات التي يواجهها الباحثون هي الإطناب غير اللازم.

كما أن اعتمادهم على عدد محدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة يكون نتيجة عدم تمكنهم من مهارات البحث عبر الشبكة الإلكترونية، وهذا ما بينته دراسة الجراف (2008) التي توصلت إلى أن من المشكلات التي يواجهها الباحثون عدم تمكنهم من مهارات البحث الإلكتروني، كما أكدت أن الدراسات السابقة التي تم عرضها غير موحدة في كتابة العناصر أو الجوانب الأساسية؛ مثل (الهدف من البحث، والمنهج المتبع فيه، والعينة، وأداة البحث المستخدمة، والأسلوب الإحصائي، وأهم نتائج البحث وليس جميعها).

وهذا يعود إلى قيام بعض الباحثين بكتابة الملخص كما كتب في الدراسة السابقة، كما يغيب عن الكثير من الباحثين توضيح ما تميزت به رسالته عن الدراسات السابقة؛ وهذا ناتج عن أن موضوع الرسالة مستهلك، وليس فيه نوع من الجدة والأصالة، ومن ثم لا يوجد ما يميز بحثه عن الدراسات السابقة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الرابع (منهجية البحث وإجراءاته) حصل على الترتيب الخامس وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن غالبية الباحثين يكونون أكثر حرصًا وحذرًا من الوقوع

في الأخطاء التي لا يمكن تلافيها إذا ما وقعوا فيها، ابتداءً من اختيار المنهج المناسب مرورًا ببناء الأداة وانتهاءً بإجراءات التنفيذ للبحث واختيار الأساليب الإحصائية؛ ما يؤدي إلى لجوئهم إلى اتباع الخطوات المتبعة في الدراسات السابقة نفسها، والاستعانة بالمشرف والخبراء لاستشارتهم فيما يتعلق بالجانب المنهجي أو الجانب الإحصائي.

وعلى الرغم من ذلك فهم يقعون في خطأ شائع، وهو قلة استخدام الأسلوب الصحيح للتحقق من ثبات الأداة، لاعتمادهم على الدراسات السابقة دون التأكد من صحتها العلمية، وهذا يتوافق مع إشارة دراسة الضحيان (2011) إلى اعتماد طلبة الدراسات العليا في تنفيذ دراستهم على منهجية بحوث ودراسات سابقة وإجراءاتها دون التأكد من صحتها العلمية؛ فهم لا يدركون أن أساليب الثبات لا تناسب جميع الأدوات.

فعلى سبيل المثال لا الحصر لا يمكن استخدام أسلوب التجزئة النصفية في أداة الاختبار؛ وذلك لتفاوت صعوبة فقرات الاختبار، فضلًا عن وقوعهم في خطأ طريقة اختيار الأسلوب المناسب للعينة؛ نتيجة قلة تلقيهم تدريبًا عمليًا تطبيقيًا في أثناء دراستهم مقرر مناهج البحث، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الكبيسي (2011) التي كشفت عن ضعف استيعاب الباحثين لمقرر مناهج البحث؛ لاعتماد أستاذ المقرر على الجانب النظري بشكل أكبر من الجانب التطبيقي.

كما توصلت إلى أن المجال الأول (العنوان والصفحات التمهيدية للبحث وملاحق البحث) حصل على الترتيب السادس وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن اختيار عنوان الرسالة أو الأطروحة وإقراره لا يتم إلا من خلال عرض الباحثين للعناوين على لجنة السمنار العلمي ومناقشته معهم؛ فضلًا عن أن الصفحات التمهيدية للرسالة لا تتطلب مهارات عالية من قبل الباحثين، عدا كتابة ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية، الذي غالبًا ما يقعون في الأخطاء عند كتابته، ويعزى ذلك إلى أن ضعف مهارات الطلبة في اللغة الإنجليزية يجعلهم يلجؤون للترجمة عبر محرك جوجل أو من قبل أشخاص غير متخصصين في المجال التربوي؛ الأمر الذي يجعل الترجمة ترجمة حرفية وغير دقيقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرمان (2010) ودراسة ياسين (2009) اللتين أشارتا إلى أن ضعف الطلبة في اللغة الإنجليزية تعد من المشكلات التي تواجههم، فضلًا عن غياب مهارة الترتيب لدى بعض الباحثين في ترتيب ملاحق الرسالة/الأطروحة كما وردت في متن الرسالة/الأطروحة.

فضلًا عن قلة حضور الغالبية منهم للمناقشات العلمية والاستفادة من كل ما يطرح فيها من آراء وتصويبات تساعدهم على تلافيها في رسائلهم؛ وهذا ناتج إما عن انشغال طلبة الدراسات العليا

في أعمالهم الخاصة، فضلًا عن عدم توفر الفرصة للبعض منهم في الالتقاء بالمشرف والجلوس معه لأوقات كافية تفيد في حصولهم على إجابات عن أسئلتهم أو استفساراتهم؛ ما يتيح لهم المضي قدما نحو إنجاز الرسالة؛ وقد يكون ذلك بسبب انشغال المشرفين أو عدم الالتزام بحضور الساعات المكتبية، وهذا كله يجعل طالب الدراسات العليا يعيش في حلقة مغلقة، وعزلة تامة معتمدًا في تنفيذ الرسالة على الدراسات السابقة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في الجامعات اليمنية في إعدادهم للرسالة أو الأطروحة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء المقابلة مع عدد من طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية في عدد من الجامعات اليمنية وسئلوا عن الصعوبات التي واجهتهم عند إعدادهم للرسالة أو الأطروحة، وكانت ردودهم على النحو الآتي:

أفاد بعض الطلبة أن من الصعوبات التي واجهتهم في أثناء إعداد الرسالة/الأطروحة هي: اختيار العنوان؛ إذ كان يمثل تحديًا كبيرًا بالنسبة لهم، فأجاب البعض بقوله: "كلما قدمت عنوانًا للجنة السمنار قوبل بالرفض بسبب أن العنوان غير قابل للبحث أو أن باحثًا آخر قد أجرى نفس الموضوع"؛ وذلك لأن البعض من الطلبة يرغب في الحصول على عنوان جاهز دون تكليف نفسه بالبحث والاطلاع على مصادر التعلم المتعددة، وهذا ما بينته دراسة ياسين (2009) عن مواجهة الطلبة صعوبة في اختيار العنوان.

وأجاب البعض بقوله: "لا أمتلك مهارة البحث والاطلاع عبر الشبكة العنكبوتية لأني لم اعتد على ذلك"، وهذا ما أشارت إليه دراسة الكبيسي (2011) إذ توصلت إلى أن الطلبة يواجهون مشكلة التسرع في اختيار الموضوع الذي يسهل بحثه وسبق أن تمت دراسته.

ومن الصعوبات التي واجهت الطلبة ضعف كتابة المقدمة بشكل متسلسل، إلى جانب عدم القدرة على تقديم مبررات بوجود مشكلة تستحق الدراسة، وعدم القدرة بتحديد المشكلة بشكل واضح، إذ أشار البعض بقوله: "لا أعرف بماذا أبدأ في المقدمة وبماذا انتهي منها".

ويعزو بعضهم ذلك إلى أنهم لم يمارسوا ولم يتناولوا ذلك في مقرر مناهج البحث بشكل تطبيقي، وكانوا يكلفون بعمل خطة بحث وانتقاد رسالة بالاستناد إلى بعض المعايير، وبعد تسليمها لأستاذ المقرر لا يتم تزويدهم بتغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر، وإذا قدمت لهم التغذية الراجعة

فهي شفوية وسطحية، وهذا ما أكدته دراسة الكبيسي التي أشارت إلى أن تدريس مقرر مناهج البحث يتم بشكل نظري، وهذا ما بينته دراسة الشرع والزعبي، 2011) من أن تحديد المشكلة وصياغتها بشكل واضح ودقيق يعد من المشكلات الرئيسة المتعلقة بالبحث التربوي في الجامعات الأردنية.

وذكر البعض أن من الصعوبات التي واجهتهم كثرة الاقتباس من مراجع محددة عند كتابة الإطار النظري، وعدم الحصول على الدراسات السابقة الحديثة ذات العلاقة بموضوع البحث؛ إذ أفاد أحد الطلبة: "أجد صعوبة كبيرة في الحصول على المراجع التي أحتاجها في كتابة الإطار النظري، فقد أضطر إلى الاقتباس بكثرة من المراجع التي أحصل عليها والرجوع إلى المصادر الثانوية".

وأفاد آخر: "أجد صعوبة في الحصول على دراسات سابقة حديثة"، وهذا بسبب عدم توافر المصادر والمراجع الحديثة في المكتبات، إذ أفاد أحد الطلبة أن "معظم الكتب ذات العلاقة بتخصصنا في مكتبة الجامعة قديمة"؛ ويعود ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر بها اليمن؛ فأصبحت الجامعات اليمنية لا تقدم الدعم المادي في مجال البحث العلمي ولم تتمكن من توفير المصادر والمراجع الحديثة في التخصصات المختلفة، ولم تتمكن من الاشتراك في المكتبات الرقمية وقواعد البيانات التي تزود طالب الدراسات العليا بالأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتخصص، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة ياسين (2009) التي أوضحت أن من المشكلات التي تواجه الباحثين قلة المراجع والمصادر في المكتبة.

ومن الصعوبات التي واجهتهم: عدم القدرة على كتابة أسئلة البحث أو صياغة فرضيات البحث، والخلط بين أهمية البحث وأهدافه؛ إذ أفاد أحد الطلبة: "لا أعرف كتابة أسئلة كافية وواضحة لحل مشكلة البحث"، وأفاد طالب آخر: "أجد صعوبة في صياغة فرضيات واضحة"، وأفاد ثالث: "لا يمكنني أن أميز بين أهمية البحث وأهدافه"، ويعود السبب في ذلك وفقًا لما أشار إليه بعض الطلبة إلى أن بعض أساتذة مقرر مناهج البحث يقضي وقتًا أطول في تدريس بعض الموضوعات النظرية على حساب الموضوعات المهمة التي تحتاج إلى تطبيق؛ ما يضطره إلى تدريس الجانب التطبيقي بشكل نظري لاستكمال موضوعات المقرر ضمن الفترة الزمنية المحددة.

علاوة على ما سبق فإن هناك صعوبة واجهها طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج وطرق التدريس تمثلت في عدم قدرتهم على تحديد نوع العينة التي تكون ممثلة للمجتمع، وصعوبة بناء أداة البحث، والأسلوب المناسب للتحقق من ثباتها؛ وعدم التمييز بين أساليب الإحصاء المعلمي والإحصاء اللامعلمي، وصعوبة تحليل البيانات إحصائيا؛ إذ أفاد بعض الطلبة: "أجد صعوبة في التمييز بين

أنواع العينة وخاصة عند تحديد النوع المناسب لبحثي"، وأفاد آخر: "لا أستطيع أن أميز بين خطوات بناء أدوات البحث لكل من (الاختبار والاستبانة والملاحظة)"، وعلق ثالث قائلًا: "أجد صعوبة في اختيار الأسلوب المناسب للتحقق من ثبات أداة البحث"، في حين أفاد آخر: "أسمع عن الإحصاء المعلمي واللامعلمي لكنني لم أتمكن من التفريق بينهما على الرغم من أني درسته"، وقال آخر: "أجد صعوبة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب حسب الفرضية لتحليل بيانات دراستي، بل لا أستطيع تحليل بيانات دراستي، وهذه المشكلة تواجه الكثير من زملائي".

وهذا يعزى كما أشار البعض إلى أن تدريس مقرر مناهج البحث ركز على الجانب النظري، إلى جانب كثافة موضوعات المقرر التي اعتمد أستاذ المقرر على تدريسها باستخدام طريقة المحاضرة، ويرى الباحثون أنه بإمكان أستاذ المقرر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس المقرر مثل الهواتف الذكية والاستفادة من تطبيقاته مثل التليجرام والواتساب... إلخ.

وأشار بعض الطلبة إلى أن سبب ضعف قدراتهم في المهارات الإحصائية يرجع إلى أن أساتذة مقرر الإحصاء يتجاهلون تباين خلفيات الطلبة وتخصصاتهم لا سيما الطلبة الحاصلين على مؤهلات غير علمية في مرحلة البكالوريوس، إلى جانب قلة تقديم أنشطة تطبيقية عملية للتدرب على ممارسة الأساليب الإحصائية، فضلًا عن تركيز بعض الأساتذة في التدريس على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي؛ لأن التطبيق يحتاج إلى وقت أطول.

ويضيف الباحثون: إن اعتماد الطلبة السابقين على جهات أخرى لمساعدتهم في تحليل بيانات الدراسة ولد قناعة لدى بعض الطلبة بعدم ضرورة تعلم مهارات الإحصاء ما دام هناك من سيقوم بمعالجة البيانات الإحصائية.

ومن الصعوبات التي واجهت الطلبة ما قاله بعضهم: "أجد صعوبة في ترجمة الدراسات السابقة باللغة الإنجليزية ونلجأ إلى ترجمة جوجل"، وأفاد آخر: "عدم القدرة على البحث عن الدراسات السابقة باللغة الإنجليزية"، ويعزو الباحثون ذلك إلى عدم تضمين مقررات التخصص ومقرر مناهج البحث قائمة بالمصطلحات التخصصية في هذا الحقل باللغة الإنجليزية سواء في برنامج الماجستير أو الدكتوراه؛ لأن سياسة القسم لا تشجع ذلك، فالقسم لم يقم بتضمين مقرر تخصصي باللغة الإنجليزية ضمن برنامج الماجستير أو الدكتوراه؛ لأن ذلك سيشكل مشكلة لدى الطلبة كون تخصصاتهم في مرحلة البكالوريوس متباينة.

ويضيف آخرون: إن بعض المشرفين لم يكن لهم دور إيجابي مع طلبتهم، فالبعض منهم أفاد بقوله: "لم أتمكن من الجلوس مع المشرف فكلما أتواصل معه أجده منشغلًا وعند تقديم ما كتبته يقوم بأخذه مني ويتأخر في قراءته وعند إعادته أجد معظم التصويبات أو الملاحظات على الورق غامضة فلم يمنحني الوقت الكافي للجلوس معه والسماح لي بالاستفسار وطرح الأسئلة أو طرح وجهة نظري".

وأفاد آخر: "مشرفي لا يراجع لي ما كتبته بدقة"، وهذا ما أكده الكبيسي (2011) من أن المشرف يترك الباحث وشأنه فلا يقرأ له ولا يتابع خطواته ويكتفي في إدارة جلسة المناقشات ملتزمًا الصمت والحياد؛ ليحمل الباحث جل القصور الذي يظهر في الرسالة، ويُعزى ذلك إلى انشغال المشرفين وغياب أخلاقيات المهنة لدى البعض منهم وخاصة من يتعالى على الطالب ويتعامل معه على أنه متقن لجميع مهارات البحث العلمي.

وقد يعزى ذلك إلى ابتعاد تخصص المشرف عن موضوع الرسالة التي يشرف عليها، فضلًا عن رفض بعض الأقسام إشراك مشرف آخر عندما يتطلب موضوع الرسالة ذلك؛ ما يصعب على المشرف تزويد الباحث وإثراء الرسالة بالمعلومات القيمة.

فعلى سبيل المثال تتطلب بعض عناوين الرسائل أو الأطروحات إشراك مشرف آخر في تقنيات التعليم إلا أن بعض الأقسام يتجاهل ذلك عنوة؛ ما يؤثر سلبًا على الطلبة، وهذا ما توصلت إليه دراسة هندي (2011) التي أشارت إلى أن من أسباب تدني مستوى ممارسة المشرف لأدواره المنوطة به ما يعود إلى عوامل متعددة من أهمها: كثرة الأعباء التي يقوم بها المشرف وخاصة الأعباء التدريسية، وكذلك عدم مراعاة التخصص والخبرة، عند توزيع مهمة الإشراف على رسائل الطلبة، فنجد أن عددًا من المشرفين يقومون بالإشراف على طلبة لا تكون عناوينهم ضمن تخصصاتهم، وبعضهم لا يملك مهارة أو كفاية الإشراف على الرسائل.

فقد لوحظ أن عملية الإشراف لا تنفذ بشكل موضوعي؛ بل في الغالب توزع بحسب أهواء شخصية، أو لاستكمال العبء الأكاديمي للمشرف الأكاديمي، وهذا سيكون على حساب الدقة والاهتمام اللازم والمطلوب، فضلًا عن نتيجة دراسة الجرف (2008) التي أكدت أن الطلبة يعانون من مشكلات متعددة مع المشرف، أهمها: ترك المشرف الطالب يعمل بمفرده، فلا يعطي له الوقت الكافي، نتيجة عدم التزامه بساعات الإشراف، وبطء المشرف في إرجاع التعديلات، وقلة دقة تعديلات المشرف ووضوحها.

كما أن دراسة الكبيسي (2011) بينت أن ضعف العلاقة بين تخصص المشرف الدقيق والموضوعات التي يشرف عليها يقلل من الإسهام في إثراء المعلومات، وكشفت نتيجة دراسة مانتشيشي وآخرين (Manchishi et al., 2015) عن عدم حصول الطلبة على تغذية راجعة فورية من قبل المشرف، إلى جانب التعليقات السلبية من المشرفين (عدم توضيح ما يريده المشرف من تعديلات من الطالب أو كتابة كلمات محبطة للطالب).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثون بالآتي:

1. تعديل عدد ساعات تدريس مقرري مناهج البحث التربوي والإحصاء التربوي لطلبة الماجستير والدكتوراه من ثلاث ساعات إلى أربع ساعات بواقع (ساعتين نظري، ساعتين تدريب)؛ وذلك لإعطاء الجانب التطبيقي حقه في أثناء عملية التدريس.
2. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، من خلال تخصيص نافذة تعليمية لطلبة الدراسات العليا في وسائل التواصل الاجتماعي (الفيس بوك أو التويتر) أو في أحد تطبيقات الهواتف الذكية (الواتساب، التليجرام، الانستجرام) خاصة بمهارات البحث التربوي والإحصاء التربوي ويشرف أعضاء القسم عليها؛ للرد على استفسارات الطلبة فيما يخص القضايا البحثية والإحصائية.
3. إلزام القسم لطلبة الدراسات العليا بحضور المناقشات العلمية للرسائل والأطروحات التي تجرى في القسم، وتسجيل الملاحظات التي ذكرت فيها، وإشعار المشرف بمتابعة طلبته للحضور.
4. ضرورة أن يدرس مقرر اللغة الإنجليزية في مركز اللغات لطلبة الدراسات العليا بالاشتراك مع قسم المناهج وطرق التدريس؛ وذلك بتضمين المقرر موضوعات في المناهج وطرائق التدريس باللغة الإنجليزية.
5. تعديل سياسة قبول الطلبة في برنامج الماجستير والدكتوراه، من خلال إضافة شرط (اجتياز الطالب لاختبار مهارات الحاسوب)؛ التي تعينه على استخدام البرامج الحاسوبية مثل برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات.

6. تطبيق القسم برنامج التحقق من نسبة الاقتباس في الرسالة/الأطروحة، لمعرفة نسب الانتحال في النصوص المكتوبة؛ والتنبيه على ضرورة مراعاة الجوانب الأخلاقية عند استخدام المعلومات.
7. فتح قنوات اتصال بين القسم والداعمين من أصحاب رأس المال الخاص في ظل الظروف الحالية، لتوفير الدعم المادي للدراسات العليا في القسم الذي يتيح له توفير الكتب والمراجع الحديثة، وتخصيص مكتبة ورقية وإلكترونية خاصة بالقسم، والاشتراك في قواعد البيانات ذات العلاقة بالقسم.
8. الاهتمام بتوفير جو من الثقة بين طلبة الدراسات العليا والقسم من جهة وبينهم وبين المشرفين من جهة أخرى، والاهتمام بطالب الدراسات العليا وتقديره.
9. مراعاة القسم لتخصص المشرف واستعداده للإشراف بالشكل المطلوب، وفي حدود قدراته، وما يتناسب مع عبئه الأكاديمي المنوط به.
10. عقد سمنار علمي بشكل دوري كل شهر أو شهرين في القسم يقدم فيه الطالب الباحث تقريرًا علميًا عن مدى تقدمه وإنجازه للرسالة، ويحضره المشرف العلمي وأعضاء القسم؛ بغرض ضمان استمرار الباحث في إنجاز الرسالة على نحو علمي من ناحية، ولضمان متابعة المشرف للباحث من ناحية أخرى.
11. إشراك القسم لمشرفين آخرين من أقسام أخرى في حال تطلب عنوان الرسالة/الأطروحة ذلك؛ ما يسهم في إثراء الرسالة ورصانتها.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة والتوصيات المقدمة يقترح الباحثون إجراء دراسات أخرى مماثلة على النحو الآتي:

1. الأخطاء الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا في بقية الأقسام في كليات التربية بالجامعات اليمينة.
2. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا.
3. تقويم الرسائل والأطروحات في ضوء معايير جودة البحوث التربوية.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط6، دار النشر للجامعات.

إسماعيل، طلعت حسيني. (2013). متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد 25 يناير. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، (81)*، 91-228.

ابن بريح، آمال. (2017). *الأخطاء الشائعة في إعداد الأبحاث العلمية وطرق مكافحتها*. أعمال ملتقى الأمانة العلمية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، 43-53.

البناء، مأمون علي. (2011). بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البومحمد، علي، والبدري، سميرة. (2012، إبريل 4-5). *واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء، الأردن، 626-633.

الجرف، ريما سعد. (2008). تحكيم الرسائل الجامعية مشكلات وحلول مقترحة. كلية الترجمة واللغات، جامعة الملك سعود، http://docs.ksu.edu.sa.

خطايبة، غدير صالح، وجبران، علي محمد. (2020). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28* (6)، 791-820.

خليل، عنايات محمد. (2006). دراسة تحليلية لأخطاء خطط البحوث العلمية لدى طلاب الدراسات العليا وإستراتيجية تدريسية مقترحة لمعالجتها. *مجلة كلية التربية، 4* (30)، 99-128.

ذبيحي، لحسن، وشوبار، لياس. (2017). أخطاء شائعة في البحوث العلمية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (28)*، 11-23.

الشرع، إبراهيم، والزعبي، طلال. (2011). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 38* (4)، 1399-1430.

الشرمان، منيرة (2010). تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم. *مجلة جامعة دمشق، 26*(4)، 527-558.

الضحيان، سعود ضحيان (2011، أكتوبر 10-12). *الأخطاء المنهجية أم منهجية الأخطاء*، الملتقى العلمي الأول بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عسيري، عبد الله علي. (2012). صعوبات البحث العلمي (المنهجية/الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عفانة، عزو إسماعيل. (2011، مايو 10-11). *أخطاء شائعة في تصاميم الرسائل والأطروحات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية*، مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الكبيسي، عامر خضير. (2011، أكتوبر، 1-12). *أوجه النقص والقصور في الرسائل والاطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها: الأسباب والمعالجات*، الملتقى العلمي الأول بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة"، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

كوجك، كوثر حسين. (2007). *أخطاء شائعة في الرسائل والأطروحات*. عالم الكتب.

محسن، منتهى عبد الزهرة. (2012). الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسين، *مجلة البحوث التربوية والنفسية، (32)*، 257-283.

المخلافي، عبد السلام خالد. (2021). المهارات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (9)*، 269-294.

معوض، نصر الله، وعيد، رجاء. (2010، إبريل 20-21). *البحث التربوي بين الدلالة والضلالة دراسة الأخطاء الشائعة بالبحث التربوي*. المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم: البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية، كلية التربية، جامعة الفيوم، 63-83.

هندي، عواطف بنت أحمد. (2011، أكتوبر 10-12). *ضعف إعداد الرسائل العلمية وسبل الحد منها*، الملتقى العلمي الأول بكلية الدراسات العليا جامعة نايف للعلوم الأمنية "تجويد الرسائل

والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة"، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

ياسين، زين. (2009، يوليو 16). *مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب*، مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

يوسف، ماهر إسماعيل، والشافعي، أميرة إبراهيم؛ وسلطان، صفاء عبد العزيز. (2012). برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1* (24)، 11-62.

Arabic References:

ʾAbū ʿAllām, Raǧāʾ Maḥmūd. (2011). *Manāhiǧ al-Baḥṯ fī al-ʿUlūm al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah*. st6, Dār al-Našr lil-Ǧāmiʿāt.

ʾIsmāʿīl, Ṭalʿat Ḥusaynī. (2013). Mutaṭallabāt Tafʿīl Dawr al-Baḥṯ al-Tarbawī fī Muʿālağat baʿḍ al-Qaḍāyā al-Muğtamaʿīyah Ḏāt al-ʾAwlawīyah li-Marḥalat mā baʿda 25 Yanāyir. *Mağallat Kullīyat al-Tarbīyah bi-al-Zaqāzīq, (81)*, 91-228.

ibn Barīḥ, ʾĀmāl. (2017). *al-ʾAḫṭāʾ al-Šāʾiʿah fī ʾIʿdād al-ʾAbḥāṯ al-ʿIlmīyah & Ṭuruq Mukāfaḥatihā*. Aʿmāl Multaqá al-ʾAmānah al-ʿIlmīyah, Markaz Ǧīl al-Baḥṯ al-ʿIlmī, al-Ǧazāʾir, 43-53.

al-Bannāʾ, Maʾmūn ʿAlī. (2011). Bināʾ ʾIḫtibār Maḥkī al-Marǧiʿ li-Qīyās al-Kifāyāt al-ʾIḥṣāʾīyah ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Kullīyāt al-Tarbīyah fī al-Ǧāmiʿāt al-Yamanīyah. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ǧāmiʿat al-Malik Suʿūd.

ʾAlbū Muḥammad, ʿAlī, & al-Badrī, Samīrah. (2012, Ibrīl 4-5). *Wāqiʿ al-Baḥṯ al-ʿIlmī fī al-ʿĀlam al-ʿArabī & Muʿawwiqātuhu*. al-Mūʾtamar al-ʿArabī al-Dawlī al-Ṯānī li-Ḍamān Ǧawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī. Ǧāmiʿat al-Zarqāʾ, al-Urdun, 626-633.

al-Ǧarf, Rīmā Saʿd. (2008). Taḥkīm al-Rasāʾil al-Ǧāmiʿīyah Muškilāt & Ḥulūl Muqtaraḥah. Kullīyat al-Tarǧamah & al-Luġāt, Ǧāmiʿat al-Malik Suʿūd, http://docs.ksu.edu.sa.

Ḥaṭāyibah, Ġadīr Ṣāliḥ, & Ǧibrān, ʿAlī Muḥammad. (2020). Dawr al-ǧāmiʿāt al-Urdunīyah fī Tanmiyat al-Mahārāt al-Baḥṯīyah ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā. *Mağallat al-Ǧāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 28 (6)*, 791-820.

Ḥalīl, ʿInāyāt Muḥammad. (2006). Dirāsah taḥlīlīyah li-ʾAḫṭāʾ Ḥiṭaṭ al-Buḥūṯ al-ʿIlmīyah ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā & ʾIstirātīğīyat tadrīsīyah Muqtaraḥah li-Muʿālğtihā. *Mağallat Kullīyat al-Tarbiyah, 4 (30)*, 99-128.

Ḏubayḥī, Laḥsan, & Šwbār, Laīyās. (2017). ʾAḫṭāʾ Šāʾiʿah fī al-Buḥūṯ al-ʿIlmīyah. *Mağallat Ğīl al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIğtimāʿīyah, (28)*, 11-23.

al-Šarʿ, ʾIbrāhīm, & al-Zuʿbī, Ṭalāl. (2011). Muškilāt al-Baḥṯ al-Tarbawī min Wiğhat Naẓar ʾAʿḍāʾ Hayʾat al-Tadrīs fī Kullīyāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Ğāmiʿāt al-ʾUrdunīyah al-Ḥukūmīyah. *Mağallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 38 (4)*, 1399-1430.

al-Šarmān, Munīrah (2010). Taṣawwurāt Ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Kullīyatay al-Tarbīyah fī Ğāmiʿatay Mūʾtah & al-Yarmūk lil-Muškilāt allatī Twāğihhum. *Mağallat Ğāmiʿat Dimašq, 26 (4)*, 527-558.

al-Ḍaḥyān, Suʿūd Ḍaḥyān (2011, Uktūbir 10-12). al-ʾAḫṭāʾ al-Manhağīyah Umm Manhağīyah al-ʾAḫṭāʾ, al-Multaqá al-ʿIlmī al-ʾAwwal bi-Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā Ğāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah "Taǧwīd al-Rasāʾil & al-ʾUṭrūḥāt al-ʿIlmīyah & Tafʿīl Dawruhā fī al-Tanmīyah al-Šāmilah & al-Mustadāmah, Ğāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah.

ʿAsīrī, ʿAbdallāh ʿAlī. (2012). Ṣuʿūbāt al-Baḥṯ al-ʿIlmī (al-Manhağīyah / al-ʾIḥṣāʾīyah) ladá Ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Ğāmiʿat ʾUmm al-Qurá. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat ʾUmm al-Qurá.

ʿAfānah, ʿIzzū ʾIsmāʿīl. (2011, Māyū 10-11). ʾAḫṭāʾ Šāʾiʿah fī Taṣāmīm al-Rasāʾil & al-ʾAuṭrūḥāt ladá Ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī al-Ğāmiʿāt al-Filasṭīnīyah, Mūʾtamar al-Baḥṯ al-ʿIlmī: Mafāhīmuhu, ʾAḫlāqīyātuhu, Tawẓīfahu, al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah bi-Ġazzah, Filasṭīn.

al-Kubaysī, ʿĀmir Ḥuḍayr. (2011, Uktūbir, 1-12). ʾAwğuh al-Naqṣ & al-Quṣūr fī al-Rasāʾil & al-ʾUṭrūḥāt ʾIzāʾa Muškilāt al-Tanmīyah & Taḥaddiyātuhā : al-ʾAsbāb & al-Muʿālağāt, al-Multaqá al-ʿIlmī al-ʾAwwal bi-Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā Ğāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah "Taǧwīd al-Rasāʾil & al-ʾUṭrūḥāt al-ʿIlmīyah & Tafʿīl Dawruhā fī al-Tanmīyah al-Šāmilah & al-Mustdāmah", Ğāmiʿat Nāyif lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah, al-Suʿūdīyah.

Kwğk, Kawţar Ḥusayn. (2007). *ʾḥṭāʾ Šāʾiʿah fī al-ʾasāʾil & al-ʾUṭrūḥāt*. ʿĀlam al-Kutub.

Muḥsin, Muntahá ʿAbdalzahrah. (2012). al-Ṣuʿūbāt allatī Tuwāğihu al-Baḥţ al-ʿIlmī fī Ğāmiʿat Baġdād min Wiğhat Naẓar al-Tadrīsīyn, *Mağallat al-Buḥūţ al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, (32)*, 257-283.

al-Miḩlāfī, ʿAbdalsalām Ḫālid. (2021). al-Mahārāt al-ʾAiḥṣāʾīyah ladá Ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī al-Ğāmiʿāt al-Yamanīyah & ʿAlāqatuhā bi-baʿḍ al-Mutaġayyirāt. *Mağallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah, (9)*, 269-294.

Muʿawwaḍ, Naṣrallāh, & ʿĪd, Rağāʾ. (2010, Ibrīl 20-21). *al-Baḥţ al-Tarbawī bayna al-Dalālah & al-Ḍalālah Dirāsah al-ʾAḥṭāʾ al-Šāʾiʿah bi-al-Baḥţ al-Tarbawī*. al-Mūʾtamar al-ʿIlmī al-ʿāšir li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-al-Fayyūm: al-Baḥţ al-Tarbawī fī al-Waţan al-ʿArabī: Rūʾá Mustaqbalīyah, Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat al-Fayyūm, 63-83.

Hindī, ʿAwāţif bint Aḥmad. (2011, Uktūbir 10-12). ḍaʿf ʾIʿdād al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah & Subul al-Ḥadd minhā, al-Multaqá al-ʿIlmī al-ʾAwwal bi-Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā Ğāmiʿat Nāyif lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah "Tağwīd al-Rasāʾil & al-ʾUṭrūḥāt al-ʿIlmīyah & Tafʿīl Dawruhā fī al-Tanmlīyah al-Šāmilah & al-Mustdāmh", Ğāmiʿat Nāyif lil-ʿUlūm al-ʾAmnīyah, al-Suʿūdīyah.

Yāsīn, Zayn. (2009, Yūliyū 16). *Muškilāt Ţalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Kullīyat al-Ādāb*, Mūʾtamar ʾIstišrāf Mustaqbal al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Ğāmiʿat al-Nağāḥ al-Waţanīyah, Nābulus, Filasţīn.

Yūsuf, Māhir ʾIsmāʿīl, & al-Šāfiʿī, ʾAmīrah ʾIbrāhīm ; & Sulţān, Ṣafāʾ ʿAbdalʿazīz. (2012). Barnāmağ tadrībī muqtaraḥ li-ʿIlāğ al-ʾAḥṭāʾ al-Manhağīyah & al-Luġawīyah al-Šāʾiʿah fī Taqārīr Buḥūţ al-Tarbīyah al-ʿIlmīyah al-Manšūrah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿilm al-Nafs, 1 (24)*, 11-62.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Manchishi, P., Ndhlovu, D., & Mwanza, D. (2015). Common Mistakes Committed and Challenges Faced in Research Proposal Writing by University of Zambia Postgraduate Students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 2* (3), 126-138.

National University of Malaysia (2008) *Common Mistakes in Writing Thesis based on the UKM Format*. Retrieved on 11 June 2021, from: http://www.ukm.my/ğurutera/english/pgtesis1.html.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022
OPEN ACCESS

تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية

زينة عبد اللطيف محمد ضيف الله [*]
Zaina_humanecare@yahoo.com

د. صالح محمد على حميد [**]
huomid77160@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/05/23م | تاريخ القبول: 2022/07/26م

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة التعليمية في إطار فكرة "الفصل السعيد" في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في اليمن، وذلك انطلاقا من ربط العلاقة بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ورديفها في الوظائف الإدارية (التخطيط، التنفيذ، المتابعة، التقييم، صناعة القرار) في المستقبل. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان أسلوب دلفي للمنهج المسحي على عينة من الخبراء المتخصصين، وأيضا المنهج الوثائقي لمعرفة الواقع المحلي والعربي والدولي في مجال الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، ويشمل مجتمع الدراسة الخبراء في كل من المجالات التربوية والإدارية في المجتمع اليمني والأردني، البالغ عددهم 22 خبيرا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود ربط بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ورديفها الوظيفي في المستقبل. والتربية بالسعادة أنسب طريقة لتطوير شخصية الطفل. يعتمد تحديد الميول للاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من خلال نوعية تنمية المهارات والقدرات في مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: التطوير، الإدارة التعليمية، الفصل السعيد، مرحلة الطفولة المبكرة، الميزة التنافسية.

---

[*] طالبة دكتوراه في التنمية الدولية والنوع الاجتماعي - مركز النوع الاجتماعي - جامعة صنعاء – الجمهورية اليمنية.

[**] أستاذ الاتصال الجماهيري المشارك - قسم الإذاعة والتلفزيون - كلية الإعلام - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: ضيف الله، زينة عبد اللطيف محمد، حميد، صالح محمد على. (2022). تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 84-123.

© 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.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

Developing Educational Administration (Happy Class) and its Role in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood in the Republic of Yemen

Zaina Abdullatif Mohammed Dhaifalla [*] **Dr. Saleh Mohammed Ali Huomid** [**]

Zaina_humanecare@yahoo.com huomid77160@gmail.com

Received date: 23.05.2022 **Accepted date: 26.07.2022**

Abstract:

The study aimed to identify the role of educational administration within the idea of " happy class" in achieving a competitive advantage in early childhood in Yemen, based on linking the relationship between children's behavior in early childhood and its response to the administration functions (planning, implementation, follow-up, evaluation, decision-making) in the future. To achieve this, the Delphi survey method and the documentary method were used to explore the local, Arab and international situation and concern about early childhood. A questionnaire was used as a tool for data collection from the study sample which consisted of 22 experts in education and administration in Yemen and Jordan. The study revealed a number of results, including the presence of a link between behaviors of children in early childhood and administration functions in the future; the focus of happiness in education is the most appropriate way to develop the child's personality; and determining social, economic and political trends is based on the quality of developing skills and abilities in early childhood.

keywords: Development, Educational administration, Happy class, Early childhood, Competitive advantage.

[*] PhD Student in International Development and Gender Center, Sana'a University, Republic of Yemen.

[**] Associate Professor of Mass Communication, Radio and Television Department - Faculty of Mass Communication, Sana'a University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Dhaifalla, Zaina Abdullatif Mohammed, Huomid, Saleh Mohammed Ali. (2022). Developing Educational Administration (Happy Class) and its Role in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood in the Republic of Yemen, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 84-123**.

© 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:

يسهم التقدم الإداري للحكومات والعمل الخاص ومنظمات المجتمع المدني المحلية والدولية في تطوير الإدارة التعليمية بإستراتيجية الفصل السعيد في مرحلة الطفولة وخاصة الطفولة المبكرة؛ لأنها مرحلة بناء وتأسيس شخصية الإنسان، وذلك بتحويل التعليم التقليدي إلى التعليم بسعادة، لأن ارتباط الطالب بالمعلومة بسعادة يحقق الميزة التنافسية الأمر الذي يؤدي بدوره إلى احترافية التمكين الاقتصادي في مجالات ريادة الأعمال على تنوع تخصصاتها في المستقبل.

فاهتمام الدول المتقدمة بمرحلة الطفولة المبكرة بدأ في عام 1800م كالدول الأوروبية (عبد الرحيم، 1985، ص 41) ، وهذا سبب التباين الواضح في التقدم في التمكين الاقتصادي بينها وبين الدول النامية التي بدأت بالاهتمام بها في عام 1900م (عمار، 1982، ص 339) ومنها الدول العربية كما سيأتي توضيح ذلك في الجانب النظري.

ولقلة المراجع العربية المتصلة بأبعاد تنمية مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بتنمية الإدارة في المستقبل، فقد تم توجيه البحث في هذه الرسالة إلى تفاصيل لا ينتبه إليها الكثير من المربين وأصحاب القرار سواء في الجانب التربوي أم الإداري، لذلك تم التركيز في استبيان تجميع المعلومات المسحية على الخبراء المتخصصين المحليين من اليمن (عدد 16 خبيرا)، والخارجيين من الأردن الشقيق (عدد 8 خبراء) في الجانبين التربوي والإداري إلى جانب العاملين في مجال الطفولة على محورين رئيسين: المحور الأول معلومات جوهرية عن السعادة وعلاقتها بالتعليم والإدارة، والمحور الثاني معلومات عن استكشاف وجود ربط بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ورديفها في الوظائف الإدارية في المستقبل، في كل من التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم وصناعة القرار، التي تؤدي إلى تدريب وتأهيل الميزة التنافسية، ومن ثم تدفع بالتمكين الاقتصادي منذ الطفولة.

وبالفعل أثبتت النتائج إيجابية وجود العلاقة في المحور الأول بين السعادة والإدارة وأيضا في المحور الثاني بين وجود ربط بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ورديفها في الوظائف الإدارية في كل من التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم وصناعة القرار.

وتمثل هذه الدراسة خطوة لتقويم الثغرات التعليمية وإيصال رسالتها إلى كل من المربين وأصحاب القرار من تربويين وإداريين لتلافي أي إخفاقات سابقة أو حالية أو متوقعة قد تحول دون إثراء جودة العمل والدفع بها نحو الإنتاج المحلي والعالمي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تواجه الإدارة التعليمة في مرحلة الطفولة المبكرة مشكلات وصعوبات عديدة، منها وجود بناء تقليدي للإدارة التعليمية، حتى في وجود الأساليب الإدارية الحديثة أو منظومات اتصالات جديدة، ولكن غياب التعليم فيها بسعادة ما زال يسبب مشكلة بسبب قصور قدرته في تغطية الثغرات التعليمة، فالتعليم بسعادة في إطار الفصل السعيد يحول التعليم التقليدي إلى سلوك يترجم ليس فقط في الحياة المهنية المتوقعة من التعليم، ولكن أيضا في تأثيره على تفاصيل حياة الطالب اليومية سواء الشخصية أو الأسرية أو المجتمعية؛ وصولا للوطنية، وحتى العالمية، وهذا ما يقصر فيه التعليم الحالي بشقيه: التقليدي والحديث؛ لميله إلى الاعتماد على التلقين أكثر من تبني الطالب للمعلومة كما يفعل التعليم بسعادة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

"إلى أي مدى يؤدي تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) من خلال مرحلة الطفولة المبكرة إلى تحقيق الميزة التنافسية مستقبلا في الجمهورية اليمنية"؟

ويتفرع من الإشكالية الرئيسة التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما واقع الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية؟
2- ما علاقة إدارة الطفولة المبكرة بالفصل السعيد؟
3- ما علاقة الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التعليمية بمرحلة الطفولة المبكرة؟
4- ما علاقة وسائل الميزة التنافسية بالإدارة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

الأهمية النظرية:

- تسهم في إثراء الأبحاث التي تربط بين الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة وتطوير الميزة التنافسية للإدارة في اليمن مستقبلا.
- تكشف معلومات مهمة وجوهرية في أساليب تنمية مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها في الإدارات الناجحة.

الأهمية التطبيقية:

- تضع البذرات الأولى نحو فكرة "الفصل السعيد" النابعة من التعليم "بسعادة".
- تساعد على سد الثغرات التي تعاني منها الإدارة التربوية خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- توعية وإشراك الرأي العام المتعلم والأمي والطفل والكبير لارتكازها على معيار "السعادة" في العملية التربوية التنموية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تشخيص واقع الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية.

2- تحديد علاقة إدارة الطفولة المبكرة بالفصل السعيد.

3- تحديد أبرز الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في تحقيق الميزة التنافسية.

4- معرفة أهم وسائل الميزة التنافسية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

يقتصر على تشخيص وتحليل وتفسير واقع الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة تمهيدا لتقديم تصور لتطويرها بأمانة العاصمة وبقية المحافظات.

الحد البشري:

يقتصر على جمع بيانات ومعلومات التصور من عينة مجتمع البحث حول تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) من خلال مرحلة الطفولة المبكرة لتحقيق الميزة التنافسية في الجمهورية اليمنية.

الحد الزمني:

تم إجراء هذه الدراسة في العام الجامعي 2021-2022م.

الحد المكاني:

نُفذت الدراسة على خبراء في المجتمع اليمني والأردني، في كل من: أمانة العاصمة صنعاء، والعاصمة الأردنية عمان.

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: الإدارة التعليمية (الفصل السعيد).
2- المتغير الوسيط: الطفولة المبكرة.
3- المتغير التابع: الميزة التنافسية.

المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الإجرائية:

التطوير:

إستراتيجية تتضمن استخداما محدودا للقوى الداخلية والخارجية لتحقيق التغيير، ويتيح إمكانيات كبيرة لتنمية الأفراد والجماعات، وترسيخ الانتماء والعمل الجماعي وتماسكه (القاضي، 1992، ص 42).

يقصد بالتطوير في هذا البحث تقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة التعليمية عن طريق إيجاد الربط بين التربية -وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة- وآثار علاقتها بالإدارات الناجحة في المستقبل على الإنتاج المعنوي والربحي الذي تم تأطيره كميزة تنافسية، وتم تسميته بـ"الفصل السعيد".

الإدارة التعليمية:

مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها داخل المؤسسات التعليمية، لتحقيق الأغراض العامة المنشودة من التربية (عطوي، 2001، ص 11).

يقصد بالإدارة التعليمية في هذا البحث الإدارة التي تنتهج مقترحات تربوية حديثة توضع في آليات إدارية لتوجيه الاستفادة من المعلومات حتى تطبيقها بجدية، ومن ثم النجاح في تصميم بناء البنية التحتية التربوية والإدارية بمختلف إنتاجاتها المعنوية والربحية.

الفصل السعيد:

كيف يتم تعلم السعادة لتسريع النجاح (Seppala, 2016 ،p.1)

يقصد بالفصل السعيد في هذا البحث كيف نحول التعليم من تعليم تقليدي إلى التوجه بتفاصيل دقيقة نحو التعليم بسعادة في فصولنا الدراسية وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

الميزة التنافسية:

هي ميزةُ أو عنصرُ تَفَوُّقِ المؤسسة الذي يتم تحقيقه في حالة اتباعها إستراتيجية معينة للتنافس (المعاضيدي، 2007، ص 213). يقصد بالميزة التنافسية في هذا البحث معلومات نوعية في

الاهتمام بمهارات وقدرات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ستؤدي إلى نقلة نوعية في جودة العملية التربوية وحصد نتائجها في جودة مهارات الموظفين في الإدارات المعنوية والربحية في المستقبل، ومن ثم الارتقاء بالمجتمع على المستوى المحلي والتأهيل للمنافسة العالمية.

الطفولة المبكرة:

هي مرحلة تكوينية من عمر (3-6 سنوات) يوضع فيها الأساس لشخصية الفرد ويكتسب فيها عاداته التفاعلية في بيئته الاجتماعية والطبيعية (رفيقة، 2014، ص 12). يقصد بالطفولة المبكرة في هذه الدراسة العمر الذي يؤسس فيه شخصية الإنسان وهو في مراحله الأولى.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الدعيس (2015) بعنوان: الإبداع الإداري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في اليمن.

الهدف: هدفت الدراسة إلى توضيح علاقة الإبداع الإداري بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في اليمن.

المنهج: الوصفي التحليلي

المجتمع: القيادات العليا للجامعات من مديرين ورؤساء أقسام.

العينة: أفراد العينة من فئة العمر (من 30 إلى 50 سنة).

الأداة: الاستبيان.

أهم النتائج: وجود علاقة ارتباط إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين ثلاثة أبعاد الإبداع الإداري (المناخ الإبداعي - السلوك الإبداعي - تنفيذ الإبداع).

2. دراسة دفي (2015) بعنوان: سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- الجمهورية الجزائرية.

الهدف: التعرف على دور اللعب في خفض السلوك العدواني وكذلك زيادة النمو الجسدي والانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

المنهج: الوصفي المقارن.

المجتمع: شمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ الأقسام التحضيرية بمدينة بوسعادة.

العينة: بلغ عددهم ألفًا وثمانمائة وثلاثة وتسعين تلميذا وتلميذة من ثمانية وثلاثين مدرسة.

الأداة: الاستبيان.

أهم النتائج: على الرغم من أن نتائج البحث لم تثبت أن اللعب يقلل من العنف بين الأطفال من خلال نتائج عينة البحث من الاستبيان، فإن البحث فسرها بعدم وجود الألعاب النوعية التي تؤدي إلى ذلك في المجتمع الجزائري.

3. دراسة الدعيس (2010) بعنوان: أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كلية التربية - صنعاء - قسم الإدارة والتخطيط التربوي - الجمهورية اليمنية.

الهدف: هدفت الدراسة إلى الوصول إلى أنموذج لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

المنهج: الوصفي التحليلي.

المجتمع: تكوّن مجتمع البحث من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية بأمانة العاصمة.

العينة: بلغ عدد المديرين والمديرات (216) مديرا ومديرة.

الأداة: الاستبانة.

أهم النتائج: إمكانية قبول الأنموذج المقترح والمكون من تسعة مجالات، هي: مجال القيادة المدرسية، مجال الرؤية والرسالة والأهداف، مجال الثقافة التنظيمية، مجال التخطيط الاستراتيجي، مجال صناعة القرار وحل المشكلات، مجال إدارة وتنمية الموارد البشرية، مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، مجال رضى المستفيدين، مجال القياس والتقويم.

4. دراسة المخلافي (2010) بعنوان: المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

الهدف: التعرف على مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طفل الروضة.

المنهج: الوصفي التحليلي.

المجتمع: أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين 5 – 6 سنوات.

العينة: مديريات تعز (القاهرة – صالة – المظفر).

الأداة: الاستبيان.

أهم النتائج: أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التنشئة والمسئولية الاجتماعية، إلا أن فحص العلاقة بين أساليب التنشئة ومجالات المسئولية الاجتماعية أظهر أن هناك علاقة بين الأسلوب الديمقراطي ومجال آداب السلوك، مما يعزز جزئيا إمكانية أن يكون الأسلوب الديمقراطي في التنشئة أحد العوامل التي تسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

دراسة الصقور (2006) بعنوان: آثار التفكك الأسري على النظام الاجتماعي العام.

الهدف: من أهداف الدراسة معرفة أبرز أشكال التفكك وأكثرها خطورة على المجتمع.

المنهج: الوصفي التحليلي.

المجتمع: المجتمع الأردني.

العينة: الفنيون من قضاة ومحامين وأخصائيين اجتماعيين ونفسانيين ومشرفين ورؤساء تحرير ومحرري شؤون الأسرة في الصحف اليومية والأسبوعية، بالإضافة إلى رؤساء وأخصائيين في الجمعيات المتخصصة.

الأداة: الاستبيان.

أهم النتائج: 1- أن الغالبية الساحقة من أفراد عينة المجتمع يرون أن التفكك الأسري ذو تأثير سلبي على مسار وطبيعة الحراك الاجتماعي لمجتمع الدراسة 2- أن الغالبية الساحقة من أفراد عينة المجتمع يرون أن للتفكك الأسري آثارا سلبية على النظام الاقتصادي للمجتمع.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. دراسة الدعيس (2015) بعنوان: الإبداع الإداري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في اليمن.

- أوجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية:

استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبيان لجمع المعلومات المطلوبة، وتقارب عمر الفئات المستهدفة مع مجتمع الدراسة، إلى جانب الاتفاق على أن الإبداع الإداري يحقق الميزة التنافسية، وقد فسرته الدراسة الحالية بأن تطور الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) يحقق الميزة التنافسية من خلال تنميتها في مرحلة الطفولة وخاصة الطفولة المبكرة.

- أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

اختلفت عنها في مجتمع عينة الدراسة من حيث عدم اقتصارها على القيادات العليا وإنما على الأكاديميين والمتخصصين في مجال الطفولة، سواء كانوا قيادات عليا أم لا. وجهت تركيزها على التعليم في مرحلة الطفولة وخاصة الطفولة المبكرة، أي في مرحلة المدرسة وما قبل المدرسة، وليس على الجامعات.

- ما أضافته أو تميزت به الدراسة الحالية على تلك الدراسة:

أن الدراسة الحالية وجهت تركيزها على الإبداع الإداري باستخدام السعادة، لذلك تم تسميتها بالفصل السعيد.

2. دراسة دفي (2015) بعنوان: سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- الجمهورية الجزائرية.

- أوجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية:

استخدام المنهج الوصفي، استخدام أداة الاستبيان، توصلها إلى كون عدم وجود الألعاب النوعية سببا لعدم تخفيف العنف عن طريق اللعب في الجزائر يعزز فكرة تطوير الإدارة التعليمية عن طريق الفصل السعيد، أي أن تحويل التعليم التقليدي إلى التعليم بسعادة يؤدي إلى احترافية التعليم النوعي كتخفيف العنف، والذي بدوره يؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل تم تفسيرها في هذه الرسالة بتحقيق الميزة التنافسية الذي يؤدي إلى التمكين الاقتصادي في مجالات إدارة الأعمال.

- أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

في هذه الدراسة تم استخدام عينة مجتمع من الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الطفولة من اليمن والأردن بينما استخدم الباحث عينة مجتمع من طلاب المدارس من الجزائر.

- ما أضافته أو تميزت به الدراسة الحالية على تلك الدراسة:

تم التركيز في إيجاد الحلول للثغرات التعليمية عن طريق وسيلة السعادة، بتأطيرها بمصطلح الفصل السعيد، وأوجدت سلبية وإيجابية الربط بين سلوكيات الطفولة خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها في المستقبل، حيث تطرقت لتأثر الانفعال السلبي للأطفال في أحد بنود المحور الثاني كما أثبتت تأثير السلوك الإيجابي من خلال تنمية لعب الأطفال وارتباطها بالوظائف الإدارية في كل من التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم وصناعة القرار في المستقبل.

3. دراسة الدعيس (2010) بعنوان: أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، كلية التربية، جامعة صنعاء، قسم الإدارة والتخطيط التربوي – الجمهورية اليمنية.

- أوجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية:

الاتفاق على أهمية تطوير الإدارة التعليمية، استخدام المنهج الوصفي، تقارب أهمية الجودة الشاملة والميزة التنافسية.

- أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

في الدراسة السابقة تم اختيار عينة البحث من مديري المدارس، بينما في الدراسة الحالية كانت عينة المجتمع من الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الطفولة.

- ما أضافته أو تميزت به الدراسة الحالية على تلك الدراسة:

الدراسة الحالية ربطت تطور الإدارة التعليمية وحتى تطور إدارات الأعمال سواء الحكومية أو الخاصة أو منظمات المجتمع المدني من خلال تطوير التعليم بفكرة الفصل السعيد في مرحلة الطفولة والطفولة المبكرة بشكل خاص، حيث ربطت كل تنمية سلوكيات الطفولة بالوظائف الإدارية في كل من التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم وصناعة القرار، وتنمية هذه الوظائف تعني تنمية العناصر الرئيسية لعملية الجودة الشاملة.

4. دراسة المخلافي (2010) بعنوان: المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

- أوجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية:

اهتمامها بموضوع تنمية مرحلة الطفولة المبكرة، استخدامها لأداة الاستبيان.

- أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

استخدمت الدراسة الحالية عينة مجتمع الدراسة من الخبراء الأكاديميين لجمع المعلومات، بينما كانت عينة الأطفال هي محور الدراسة السابقة.

- ما أضافته أو تميزت به الدراسة الحالية على تلك الدراسة:

تم التطرق من خلال جمع معلومات الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الطفولة لفكرة الفصل السعيد والتي من المؤكد أنها تنمي المسؤولية الاجتماعية من خلال تنمية اللعب الإيجابي أو تحويل

التعليم التقليدي إلى التعليم بسعادة. فربط سلوكيات الأطفال برديفها من الوظائف الإدارية في المستقبل من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وصناعة قرار، يضيف للمسؤولية الاجتماعية للأطفال علاقة إمكانية ارتباطها بردائف إدارية مميزة في المستقبل.

5. دراسة الصقور (2006) بعنوان: آثار التفكك الأسري على النظام الاجتماعي العام.

- أوجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية:

استخدام أداة الاستبيان، استخدمت الدراسة الحالية الخبراء الأردنيين بالإضافة إلى الخبراء اليمنيين لتعزيز جودة جمع المعلومات المطلوبة، وجود علاقة بين السعادة وأثرها على التنمية الاقتصادية.

- أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

تم التركيز على التطوير من خلال جمع المعلومات وليس فقط دراسة الواقع.

- ما أضافته أو تميزت به الدراسة الحالية على تلك الدراسة:

إيجاد الحلول وربطها وتأطيرها بفكرة الفصل السعيد ليسهل حل المشاكل والثغرات الناتجة عن قصور التربية المجتمعية وقصور الإدارة التعليمية.

نشأة وتطورياض الأطفال في الجمهورية اليمنية:

يعد الوطن العربي القناة التي عن طريقها انتقلت منه رياض الأطفال إلى اليمن وذلك منذ نهاية الستينات ومطلع السبعينات، فاليمن حديثة عهد برياض الأطفال، حيث ظل اهتمامها بالتعليم قبل المدرسي هامشيا إلى وقت قريب، خاصة في المناطق الشمالية من الوطن، وذلك بسبب الظروف التاريخية لليمن آنذاك، والتي خضعت للتجزئة والتي قدر لها أن تُحكم بحكمين ونظامين سياسيين واقتصاديين مختلفين، مما أثّر على ظروف نشأة وتطور رياض الأطفال فيما كان يسمى بالشطرين الشمالي والجنوبي.

فلم يكن الاهتمام الرسمي برياض الأطفال قبل ثورتي 26 سبتمبر 1962م، و 14 أكتوبر 1963م يحتل أي مساحة في الخطاب التربوي الرسمي، بمعنى أنه لم يكن لرياض الأطفال أي وجود يذكر في الهيكل التعليمي الحكومي، ولعل أقدم تقرير أشار إلى هذه المسالة هو تقرير قدم عام 1950م إلى المؤتمر العربي الثاني المنعقد في الإسكندرية من الوفد اليمني، حيث ذكر التقرير أنه تم افتتاح روضة أطفال في الحديدة عام1948م وستفتح في عام 1951م في تعز، إلا أن الحقيقة هي أن التعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال) كما هو متعارف عليه لم يكن موجودًا، ولم يكن الحال آنذاك

أفضل منه في الشطر الجنوبي، حيث كانت رياض الأطفال قليلة الانتشار، واقتصرت على بعض مدارس الجاليات الهندية واليهودية في عدن (أحمد علوي وآخرون 2001).

وكانت هنالك روضة واحدة تابعة لإرسالية القديس يوسف في كريتر، مقتصرة على أبناء الفئات الميسورة من الأسر الأجنبية، وروضة تابعة لكلية بلقيس أنشئت عام 1952م وتشرف عليها هيئة أهلية في الشيخ عثمان (حلمي الشيباني2001).

غير أن رياض الأطفال في المناطق الجنوبية شهدت تطورًا ملحوظًا فيما بعد الاستقلال وخاصةً بعد صدور أول قانون للتعليم في الجنوب عام 1972م حيث حددت المادة (12) أن أول مرحلة من مراحل التعليم هي مرحلة التعليم ما قبل المدرسي أي رياض الأطفال، كما تم إرسال مربيات إلى بعض الدول الاشتراكية في دورات تدريبية لإعدادهن.

ووصل عدد الرياض في نهاية عقد السبعينيات إلى 22 روضة يعمل فيها (225) مربية وتضم (5356) طفلا وطفلة، كما صدر أيضا قانون النظام التعليمي الموحد عام 1988م حيث أكدت المادة121 على أن النظام مكون من عدة مؤسسات ومنها رياض الأطفال من سن الرابعة حتى سن القبول في المدرسة الموحدة، واستمر هذا الوضع حتى عام 1990م عام الوحدة بين شطري اليمن (علي شرف الدين1999م).

مما سبق يتضح أن الشطر الجنوبي من اليمن قبل الوحدة كان أسبق من الشطر الشمالي في الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال من حيث نشأتها وتطويرها وبناء هياكلها.

وفي فترة ما قبل الوحدة (1990م) بلغ عدد رياض الأطفال الحكومية في المحافظات الجنوبية والشرقية في العام الدراسي 1990/98م 39 روضة، وبلغ إجمالي عدد الطلاب الملتحقين فيها 10477 طفلا وطفلة، وعدد المربيات فيها 418 مربية، أما في المحافظات الشمالية والغربية فإن رياض الأطفال نشأت متأخرة في أواخر الثمانينات، فلم يكن هناك سوى أربع رياض منها روضتان في صنعاء، وروضتان في تعز (يحيى المتوكل 2001).

الجدول رقم (1) يوضح تطور عدد الرياض الحكومية والأهلية في الجمهورية اليمنية، وعدد الأطفال فيها للفترة من العام 1995/1994م إلى العام 2006/2002م.

جدول رقم (1)

تطورعدد الرياض والأطفال موزعة بحسب الجنس للفترة من 1990-1991إلى 2002-2006م								
	العام الدراسي	95-94	96-95	97-96	98-97	-99 2000	-2000 2003	-2005 2006
	عدد الرياض	51	62	79	87	102	197	413
الفئة الصغرى	ذكور	1112	1339	-	1338	512	512	2706
	إناث	1080	1296	-	1167	806	806	2230
	جملة	2192	2635	-	2505	1618	1618	4963
الفئة الوسطى	ذكور	1852	2531	-	2009	2670	2670	4034
	إناث	1636	2273	-	1669	2365	2365	3265
	جملة	3488	4804	-	3678	5035	5035	7330
الفئة الكبرى	ذكور	2230	2737	-	2636	4331	4331	4697
	إناث	1937	2444	-	2168	3787	3787	4105
	جملة	4167	5181	-	4804	7813	7813	8802
الإجمالي	ذكور	5194	6607	5587	5983	6958	6958	11438
	إناث	4653	6013	5419	5004	7813	7813	9600
	جملة	9847	12620	11006	10987	14771	14771	21038

(الإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم، للأعوام 1995/1994م-2002-2003م.)

من الجدول رقم (1) يتضح أن عدد الرياض تطور من (51) روضة في العام الدراسي 94-95م إلى (197) روضة في العام الدراسي 2002-2003م، ووصل إلى (413) روضة في العام الدراسي 2005-2006م.

كما أن عدد الأطفال قد زاد من (9847) طفلًا عام 94-95م إلى (14771) طفلًا في العام 2002-2003م ووصل في العام 2005-2006م إلى (21038) طفلًا.

ويلاحظ زيادة عدد الرياض إلى أربعة أضعاف، حيث كانت نسبه الزيادة حوالي (300%) خلال هذه الفترة، وبالرغم من هذه الزيادة الكبيرة في نسبة عدد الأطفال الملتحقين بالرياض فإن هناك عددا كبيرا من أطفال الجمهورية ممن هم في هذا السن لم يلتحقوا برياض الأطفال لأسباب كثيرة ومتنوعة.

هيئة التربية في الرياض وتوزيعها على الريف والحضر:

يوضح الجدول التالي عدد الرياض وتوزيعها على الريف والحضر وعدد المربيات ومتوسطهن في كل روضة.

جدول رقم (2)

المؤشرات	إجمالي الجمهورية		حضر الجمهورية		ريف الجمهورية	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
إجمالي رياض الأطفال	221		216	98	5	2
إجمالي الرياض العاملة	197	89	193	98	4	2
الرياض المغلقة	24	11	23	96	1	4
عدد الشعب	624	100	614	98	10	2
إجمالي الأطفال ومتوسطهم والروضة	14771	--	14344		427	
متوسط الأطفال في الشعبة	24	--	23	-	43	-
عدد المربين ومتوسطهم في الروضة	964	4	951	4	13	3

(كتاب الإحصاء التربوي للعام 2002م/2003م ص30)

يشير الجدول رقم (2) إلى أن عدد رياض الجمهورية بلغت (221) روضة منها (216) روضة عاملة، و(24) روضة مغلقة، حيث تتوزع الرياض العاملة على الريف والحضر، فتبلغ (193) روضة عامة في حضر الجمهورية بنسبة (98%)، وخمس رياض في الريف بنسبة (2%)، وهذا يظهر عدم العدالة في توزيع الرياض على الريف والحضر اليمني، بما لا يحقق العدالة في إتاحة الفرص لإلحاق الأطفال ممن هم في سن الالتحاق.

كما يشير الجدول رقم (2) إلى إن إجمالي الأطفال (14771) طفلا من الملتحقين برياض الجمهورية، حيث بلغت نسبة أطفال الحضر (97%)، بينما نسبة أطفال الريف اليمني (3%).

وهذا يبرز الظلم الجائر الواقع على أطفال الريف، خصوصا إذا علمنا أن نسبة سكان الريف اليمني أعلى من نسبة سكان الحضر.

ونسبة كثافة الأطفال في الشعبة الواحدة يبلغ متوسطها (24) طفلا لكل شعبة وهذه نسبة معقولة.

أما تأهيل مربيات رياض الأطفال فإن المعلمات في رياض الأطفال هن من الحاصلات على الثانوية العامة، والبعض الآخر من الحاصلات على دبلوم معلمين، بل قد توجد قلة من المربيات ليس لديهن أي مؤهل دراسي، وما يسري على المربيات ينطبق على مديرات الرياض.

أما الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمربيات ومديرات رياض الأطفال فإنها قليلة جدا، بل قد تكون نادرة، خصوصا أن إدارة رياض الأطفال لها فريق تدريب مؤهل للقيام بهذا الدور الحيوي.

هذا وقد قامت بعض الجامعات اليمنية مؤخرًا بفتح أقسام لتأهيل مربيات رياض الأطفال، كجامعات: تعز، والحديدة، وحضرموت، وإب.

العلاقة بين الطفولة المبكرة والميزة التنافسية (الفصل السعيد):

بناء على توفر الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية التي نفذت في مؤسسة الطفل السعيد التنموية يمكننا الخروج بنتائج العلاقة على النحو الآتي:

العلاقة بين الطفولة المبكرة والميزة التنافسية:

- تنمية مهارات وقدرات الأطفال في هذه المرحلة العمرية (3-6) سنوات، يؤدي إلى تشكيل 80% من شخصية الطفل.
- تنمية مهارات وقدرات الأطفال الشاملة في حياة الطفل تؤدي إلى شخصية لديها مهارات مهنية إيجابية في المستقبل.
- تنمية مهارات وقدرات الأطفال في هذه المرحلة على قيم أخلاقية عالية ستؤدي إلى جذب كل ما له علاقة بهذه القيم في المستقبل.
- تربية الأطفال بالسعادة في هذه المرحلة ستؤدي إلى تنمية مهارات وقدرات الإبداع الابتكاري الذي سيؤدي بدوره إلى تفعيل مهارة الكفاءة والفعالية بجودة عالية.

العلاقة بين الميزة التنافسية والفصل السعيد:

- التعليم أول خطوة لأي نقلة نوعية؛ لذلك فإن إضفاء السعادة على التعليم يحفز أي ميزة تنافسية ممكن تطبيقها نحو النجاح.
- السعادة جودة الأمم المتقدمة، لذلك فهي أولى بأن يتم إسقاطها في برامج التربية والتعليم والتي تم تأطيرها هنا بالفصل السعيد.

- دمج مصطلحات التعليم بسعادة؛ لتحفيز المستويات المتعلمة وغير المتعلمة، الصغيرة والكبيرة، وتوعيتهم بأهمية تشجيع التعليم، وذلك بالقدرة على تقييم التعليم عندما يكون معياره "السعادة".
- الفصول السعيدة هي الهدف من أي تخطيط تربوي، ناتج عن أي تخطيط وطني؛ لزيادة الأمان والاستقرار والتطور المستدام.
- التعليم المستقر (التعليم بسعادة) هو هدف الإنتاج النوعي المميز.
- الغرض من الفصل السعيد هو شمولية كل الفصول، فهدف الفصل السعيد أدق من الفصول السعيدة.
- السعادة الذاتية تؤدي إلى السعادة الأسرية، فالوطنية، وهي تخرج من الفصل التعليمي الذي فيه احترافية في إيصال المعلومات بطريقة مسلية ومفيدة وراسخة في العقل.
- الفصل التعليمي والتربوي بسعادة هو أساس التنمية المستدامة، فالاهتمام بالصحة النفسية للأطفال أفضل من معالجتهم من أزمات في سن الشباب وبعده.
- الفصل السعيد هو ابتكار لكل الأجيال لمواكبة المستقبل وبنك الأفكار، وتعزيز قدرات الأطفال نحو تنميتهم، وكسر الروتين التقليدي.
- الميزة التنافسية في تنمية مهارات وقدرات الأطفال هي النقلة النوعية التي تؤثر في الإنتاج المادي والمعنوي.

نشأة وتطور رياض الأطفال في العالم العربي:

ظلت التربية قبل المدرسة في البلدان العربية ولمدة طويلة تمثل مكانًا ثانويًا داخل الأنظمة التربوية العربية، واعتبرتها بعض البلدان العربية من الكماليات، وتركتها بلدان أخرى بسبب الظروف والإمكانات، حيث إنها لم تحظ بالأولوية في أعلى مستويات اتخاذ القرار (حامد عمار 1982).

وفيما يلي عرض لنشأة وتطور رياض الأطفال في بعض دول الوطن العربي:

1-جمهورية مصر العربية

عرفت مصر دور الحضانة ورياض الأطفال مبكرًا، حيث أنشئت أول روضة بالإسكندرية في مطلع عام 1918م، ومع نمو الوعي بأهمية رياض الأطفال ازداد العدد تدريجيًا حتى وصل عام 1946-1947 إلى 32 روضة، كما أسهمت بعض الجامعات المصرية في تقديم الخدمات والرعاية الكاملة

للطفولة، فقد أنشأت كلية البنات بجامعة عين شمس معهدا لدراسات الطفولة وحددت فترة الدراسة بأربع سنوات ويستفاد من الخريجات في إدارة رياض الأطفال (محمد قمبر، 1996).

2-العراق

أنشئت أول روضة رسمية عام (1926م) في بغداد ملحقة بدار المعلمات الابتدائية لتكون روضة نموذجية وتجريبية لقبول الأطفال من سن (4-6) سنوات قبل انخراطهم في التعليم الابتدائي آنذاك، وكانت هذه الروضة تطبيقية أيضًا لتدريب طالبات دار المعلمات الراغبات في التخصص بتربية رياض الأطفال (أحمد عودة وآخرون 1987) وهي رسمية ومجانية لجميع الأطفال. (نجم الدين مردان وسلمى المختار، 1990).

3-لبنان

بدأ الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال عام (1946) وجاء هذا الاهتمام ليحدد إطار هذه المرحلة تربويًا ووطنيًا ومستقبليًا، حيث اقتصر التعليم في تلك المرحلة وحتى الخمسينات على بعض رياض الأطفال والمدارس الخاصة، وظلت رياض الأطفال وقفًا على القطاع الخاص، حتى أوائل السبعينات، حين افتتحت بعض المدارس الرسمية صفوفا لرياض الأطفال ونمت هذه الصفوف فيما بعد وباتت تسمى بالصفوف التمهيدية.

إلا أن الوضعية القانونية والإدارية لرياض الأطفال في الوطن العربي تختلف اختلافًا كبيرًا يعكس مدى اهتمام الدول العربية وسلطاتها المعنية بتربية الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة فرياض الأطفال لم تدخل حتى اليوم في صلب النظام التربوي الرسمي (محمد قمبر، 1996).

أبرز الاتجاهات المعاصرة الأجنبية في نشأة رياض الأطفال:

1-ألمانيا

ظهر المربي الألماني المعروف وليم فردريك فرويل (1782-1852) الذي كان له الفضل في تأسيس أول روضة للأطفال في مدينة بلاكنبورغ (1837) وأطلق عليها اسم حرية الطفل ثم أصبح لها اسم تربوي معروف برياض الأطفال (عبد المجيد عبد الرحيم1985).

2-الولايات المتحدة الأمريكية

تم تأسيس أول دار لرياض الأطفال في ولاية بوسطن عام 1848 وفي عام 1856 تم فتح دور لرياض الأطفال في مختلف الولايات الأمريكية وفي بداية عام 1858 أرسلت الحكومة الأمريكية بعض

المدرسين إلى ألمانيا للتدريب في مدارس رياض الأطفال لإكسابهم الخبرة الألمانية في مجال رياض الأطفال والعودة بها إلى الولايات المتحدة الأمريكية (شبل بدران 2003).

3-روسيا

يعتبر الاتحاد السوفيتي -سابقًا- من الدول العريقة في مجال الاهتمام بالطفولة وتربيتها، ويعود ذلك إلى القيصر الأول (بيتر الأول) وذلك منذ عام (1706م)، كما زادت الاهتمامات التربوية بأطفال ما قبل المدرسة التي تعود إلى العالم التربوي (قسطنطين ديمتراشنيسكي) (1824-1870م) (درة السمين 1999)، إلا أن العديد من دور الحضانة ورياض الأطفال أنشئت عام (1917م) ضمن خطة تربوية تهدف إلى التقليل من تأثير الأسرة على الأطفال، باعتبار أن الحياة الأسرية ربما تحمل بعض القيم التقليدية والمحافظة التي تعوق عملية تربية الأطفال على الأفكار الثورية الجديدة حينذاك؛ لذا زاد الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة بصفة عامة في روسيا، كما أقر عام 1960م نظام جديد يقضي بقبول الأطفال من سن شهرين حتى ثلاث سنوات، ينقلون بعدها إلى الروضة ويظلون بها حتى سن الإلزام ليلتحقوا بعدها بالمدرسة الابتدائية (شبل بدران 2003).

الإجراءات المنهجية:

منهج البحث وأدواته:

فرضت طبيعة البحث وأهدافه استخدام منهجين بحثيين متداخلين ومتكاملين:

1- المنهج التاريخي: من خلال جمع معلومات ومعارف عامة عن واقع الإدارة التعليمية لرياض الأطفال وعن الاتجاهات المعاصرة للإدارة التعليمية في رياض الأطفال (الطفولة المبكرة) وما فيها من تجارب وأساليب حديثة.

2- المنهج الوصفي المسحي: وذلك لجمع بيانات ومعلومات من مجتمع البحث عن تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية. وفي سياق هذه المنهجية تم استخدام أسلوب دلفي، وهو وسيلة اتصال منظمة بين مجموعة مختارة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان معين للتنبؤ بالمستقبل عبر العمل التعاوني المنظم لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينة دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم. وطريقة دلفي (بالإنكليزية Delphi method) هي تقنية تواصل منظّمة، وضعت أصلا باعتبارها طريقة تنبؤ منهجية وتفاعلية تعتمد على لجنة من الخبراء (بدر، 2004).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الآتية:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من الخبراء الأكاديميين والمختصين في مجالات الإدارة التعليمية وإدارة الأعمال والطفولة في كل من المجتمعين اليمني والأردني، وتحديدا من أساتذة كلية التربية، وكلية التجارة، وكلية الآداب، ومستشاري وزارة التربية والتعليم، ومركز الطفولة المبكرة، والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة، وكل من له اهتمامات بمجالات الطفولة خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة بناء شخصية الإنسان).

استبانة البحث:

وبلغ إجمالي عينة الدراسة (22) خبيرا، وقد حصلت الاستبانة على نسبة 75% أثناء التحكيم وتم استخدام البرنامج الإحصائي أو الحزمة الإحصائية SPSS لغرض الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

تم تحكيم الاستبيان لدى 6 خبراء في كل من مجالات التربية والإدارة والإحصاء، حيث تم تعديل الاستمارة، حتى أصبحت بشكلها الحالي، وتم الإجابة عليها من الخبراء، ثم ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية.

بحيث تم استنباط المحور الأول (أ) الخاص بالإدارة بشقيه الخاص بالخبراء من داخل اليمن والخبراء من خارج اليمن، من خلال الاطلاع على المراجع من دراسات سابقة، وكتب، ومقالات بحثية، وورش عمل متعلقة بالتساؤلات الفرعية المستنبطة من السؤال الرئيس الذي يعبر عن موضوع البحث، وهو:

"ما سبل تطوير الإدارة التعليمية (الفصل السعيد) من خلال مرحلة الطفولة المبكرة لتحقيق الميزة التنافسية في مجال إدارة الأعمال في الجمهورية اليمنية"؟

وتم استنباط بقية أسئلة الاستبيان للمحور (أ) من خلال الإجابة عن هذا التساؤل من خلال التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما واقع الإدارة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال (الطفولة المبكرة) في الجمهورية اليمنية؟

2- ما علاقة رياض الأطفال (الطفولة المبكرة) بالفصل السعيد؟

3- ما أبرز الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التعليمية (الطفولة المبكرة) في تحقيق الميزة التنافسية؟

وتم الاستعانة في محاور الاستبيان الثاني (ب) الخاص بالتربية النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة بكل من:

1. الباحث جمال دفي، طالب، جامعة مولود معمري، الجزائر.

2.د. نافر أيوب، أستاذ مساعد، جامعة القدس، فلسطين.

3. استبيان أجرته دراسة:

Special Education: preschool/Early Childhood www.ets.org/praxis

4.الأسئلة المستوحاة من تجربة مؤسسة الطفل السعيد مع روضة الفصل السعيد.

أهم الملاحظات التي تم استنباطها من لجنة التحكيم:

- وضع الفقرات في جداول.
- إضافة عناوين الأعمدة في كل صفحة جديدة لسهولة الإجابة عليها دون الحاجة إلى الرجوع إلى الورقة السابقة.
- تجزئة الفقرة التي تحتمل أكثر من معنى إلى عدة فقرات تحمل معنى واحدا.
- إعادة صياغة الجمل.
- عدم ذكر أسئلة البحث في الاستبيان لعدم التطويل.
- إضافة مصطلحات البحث مع المراجع في نهاية الاستبيان.

الثبات والصدق:

أولا: ثبات الاستبانة

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

جدول (1) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة الرئيسية

	قيمة ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
المحور الأول (أ) الخبراء خاص	.897	15
المحور الأول (أ) الخبراء عام	.916	28
المحور (ب) نمو حركي1	.754	32
المحور (ب) نمو عقلي2	.608	16
المحور (ب) نمو لغوي3	.752	20
المحور (ب) نمو نفسي4	.652	22
المحور (ب) نمو اجتماعي5	.822	18
المحور (ب) الحالة الصحية6	.767	14
المحور (ب) مهارات الطفل الإبداعية7	.865	22
المحور (ب) نمو انفعالي8	.851	30
المحور (ب) سلوك عدواني9	.959	38

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل بعد وتتراوح بين (96 و75) لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع ومناسب. وبذلك يكون قد تم التأكد من ثبات استبانة الدراسة، مما يجعلنا على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

ثانيا: نتائج الاتساق الداخلي

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد نفسه.

جدول (2) يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحورالأول والدرجة الكلية للمحور

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خبراء_ي1	.746**	.002
خبراء_ي2	.690**	.006
خبراء_ي3	.410	450.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خبراء_ي4	.357	100.
خبراء_ي5	.564	0,045
خبراء6_	.707**	.005
خبراء7	.794**	.001
خبراء8	.627*	.016
خبراء9	.791**	.001
خبراء10	.542*	.045
خبراء11	.497	34.0
خبراء12	.858**	.000
خبراء13	.917**	.000
خبراء14	.776**	.001
خبراء15	.548*	.042

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة مرتفعة وقيمة مستوى الدلالة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صالحا لما وضع لقياسه.

جدول (3) معامل الارتباط

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خبراء_عام1	.435	.013
خبراء_عام2	.347	.014
خبراء_عام3	.016	.943
خبراء_عام4	.589**	.004
خبراء_عام5	.554**	.007
خبراء_عام6	.399	.065
خبراء_عام7	.434*	.043

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خبراء_عام8	.555**	.007
خبراء_عام9	.500*	.018
خبراء_عام10	.597**	.003
خبراء_عام11	.796**	.000
خبراء_عام12	.705**	.000
خبراء_عام13	.771**	000
خبراء_عام14	.725**	000
خبراء_عام15	.728**	000
خبراء_عام16	.708**	000
خبراء_عام17	.604**	.004
خبراء_عام18	.554**	.009
خبراء_عام19	.752**	000
خبراء_عام20	.754**	000
خبراء_عام21	.697**	000
خبراء_عام22	.346	.032
خبراء_عام23	.343	.118
خبراء_عام24	.360	.100
خبراء_عام25	.626**	.002
خبراء_عام26	.394	.040
خبراء_عام27	.314	.155
خبراء_عام28	.543**	.009

ثالثا: الصدق البنائي

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة، وهو يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (4) الصدق البنائي

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول (أ) الخبراء خاص	.566*	.035
المحور الأول (أ) الخبراء عام	.746	.073
المحور (ب) نمو حركي1	.622**	.000
المحور (ب) نمو عقلي2	.608**	.000
المحور (ب) نمو لغوي3	.650**	.000
المحور (ب) نمو نفسي4	.798**	.000
المحور (ب) نمو اجتماعي5	.683**	.000
المحور (ب) الحالة الصحية6	.852**	.000
المحور (ب) مهارات الطفل الإبداعية7	.827**	.000
المحور (ب) نمو انفعالي8	.926**	.000
المحور (ب) سلوك عدواني9	.844**	.000

يبين جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية $\alpha= 0.05$ وبذلك تعتبر جميع أبعاد الاستبانة صالحة لما وضعت لقياسه.

عرض النتائج:

بما أن الميزة التنافسية تعني ميزة أو عنصرا لتفوق المؤسسة، ويتم تحقيقه في حالة اتباعها إستراتيجية معينة للتنافس، فقد تم الإهتمام بتخصيص القسم الثاني من المحور (أ) الخاص بالإدارة والمحور (ب) الخاص بالتربية للإجابة عليه من كل من الخبراء من داخل اليمن ومن خارجها، وذلك من أجل تشجيع المعلومات أو التحفظ عليها أو رفضها، والتي ستوضح اهتمامات البحث بإثبات الميزة التنافسية المتوقعة؛ لإحداث النقلة النوعية المرتقبة، حيث تم التجاوب من المتطوعين في الأردن، والاعتذار من المتطوعين في إيران؛ بسبب عدم معرفتهم أحدا في الجانب الجامعي، وتركيا بسبب حلول الإجازة الصيفية والتي تستمر 3 أشهر، والاعتذار من المتطوعين في الجمهورية التشيكية بسبب بُعد التخصص الإداري والتربوي عن تخصصهم، ومن ثم عدم المقدرة على التواصل معهم.

تم تقسيم الاستبيان وتجزئته بحسب موضوع البحث إلى عدة أهداف، ومن ثم تساؤلات، فقد تم تقسيمه إلى:

المحور(أ) الخاص بالأسئلة المتعلقة بالجوانب الإدارية، وهو مقسم بدوره إلى أسئلة خاصة باليمن، ولاسيما الخبراء من داخل اليمن، وقسم آخر بالمعلومات العامة مخصص بالخبراء من داخل وخارج اليمن، وقد تم فتح المجال للإجابة عليها من الخبراء من خارج الجمهورية اليمنية، وذلك لقياس جودة المعلومات، وتوضيح أي تباين يمكن أن يظهر، حتى التأكد من جودة المعلومات، ومن ثم التوصل إلى قالب الميزة التنافسية لـ (الفصل السعيد) في أفضل صورة ممكنة.

المحور (ب) الخاص بالأسئلة المتعلقة بالجوانب التربوية، وهي أسئلة عامة للخبراء من داخل بيئة اليمن وخارج اليمن، وقد تم فتح المجال للإجابة عليها من الخبراء من خارج الجمهورية اليمنية، وذلك لقياس جودة المعلومات وتوضيح أي تباين يمكن أن يظهر؛ للتأكد من جودة المعلومات، ومن ثم التوصل إلى قالب الميزة التنافسية لـ (الفصل السعيد) في أفضل صورة ممكنة.

وتم توزيعه بحسب الخطة النهائية المعروضة في الإطار العام لهذا البحث على كل الخبراء من:

وزارة التربية والتعليم، المجلس الأعلى للأمومة والطفولة، وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، كلية التربية، كلية التجارة، مركز الطفولة المبكرة، كلية الآداب.

حيث تمت الإجابة عن الاستبيان من قبل الخبراء اليمنيين وتم إرسال نسخة مترجمة إلى كل من المملكة الأردنية، والجمهورية الإيرانية، والجمهورية التركية، والجمهورية التشيكية، ولم يتم الإجابة عليها إلا من خلال الخبراء من الأردن، واعتذار المتطوعين في إيران، بسبب عدم معرفتهم بالمجال الجامعي، وتركيا لكونهم في فترة الإجازة الصيفية والتي تستمر 3 أشهر، واعتذار المتطوعين في التشيك؛ لبعدها من تخصصهم، ومن ثم عدم القدرة على الاتصال مع التخصصات المطلوبة.

وقد تم توزيع 29 استبانة في اليمن، واستلام 14 مجابة منها، و15لم يتم استلامها بسبب ضياعها أو التحفظ على عدم الرد، خصوصا من أقسام كلية التجارة الخاصة بالجزء الإداري (فقط تم الإجابة من المختصين التربويين ولم تصل أي استبانة من قسم التجارة).

وتم توزيع 21 استبانة في الأردن، واستلام 8 استبانات مجابة منها، و13 لم يتم استلامها بسبب ضياع بعضها أو التحفظ على عدم الرد، خصوصا من الأقسام من كلية التجارة الخاصة بالجزء الإداري.

تم الاكتفاء بالاستبانات الموجودة، وذلك لاكتفاء نموذج دلفي، فهذا العدد من العينات الذي يتطلب من 7 إلى 11 استبانة يعد كافيا، على الرغم من طموح الباحثة للوصول إلى أعلى مستوى من العينات؛ حتى تستطيع المقارنة، ولكن تم عمل الآتي:

1.مقارنة جميع العينات بعضها ببعض، منها 14 من داخل اليمن (ماعدا الخاص بالخبراء اليمنيين فقط) و8 منها من خارج اليمن (الأردن).

2.مقارنة العينات من داخل اليمن على حدة.

3.مقارنة العينات من خارج اليمن على حدة.

4.مقارنة أفضل 3 إجابات من خارج اليمن مع 7 إجابات من اليمن حتى يمكننا قياس أفضل جودة للمعلومات.

تحليل المعلومات العامة الخاصة بالخبراء اليمنيين والخارجيين (الأردنيين):

أ-جدول تحليل التخصصات شاملة الخبراء اليمنيين والأردنيين:

التخصص		التكرار	%
متوفر	تربية	20	90.9
	إدارة	2	9.1
	الإجمالي	22	100.0

ب-جدول تقسيم الخبراء بحسب الجنس:

الجنس		التكرار	%
متوفر	ذكر	13	59.1
	أنثى	9	40.9
	الإجمالي	22	100.0

ج-جدول تقسيم الخبراء بحسب التخصص:

الجهة		التكرار	%
متوفر	وزارة التربية والتعليم	1	4.5
	المجلس الأعلى للأمومة والطفولة	1	4.5
	وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (ودكتور في كلية التجارة)	1	4.5

%	التكرار	الجهة	
45.5	10	كلية التربية	
31.8	7	كلية الآداب	
4.5	1	مركز الطفولة المبكرة - وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل	
4.5	1	كلية التجارة	
100.0	22	الإجمالي	

ح-جدول تقسيم الخبراء بحسب الدرجات العلمية:

%	التكرار	التوصيف_الوظيفي	
50.0	11	أستاذ مساعد	متوفر
18.2	4	أستاذ مشارك	
13.6	3	أستاذ	
18.2	4	موظف	
100.0	22	الإجمالي	

د-جدول تقسيم الاستبانات بحسب البلد:

%	التكرار	البلد	
63.6	14	اليمن	متوفر
36.4	8	الأردن	
100.0	22	الإجمالي	

مناقشة النتائج:

تحليل:

المحور (أ) محور الإدارة الخاص بالبيئة في الجمهورية اليمنية الخاص بالخبراء اليمنيين:

- من خلال نتائج الاستبيان فإنه تبين إجماع الخبراء اليمنيين على أن تحقيق الإدارة التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمهورية اليمنية للاستراتيجيات الوطنية في الزمان والمكان ومع الفئة المستهدفة كان بشكل متوسط، وهذا مؤشر لا يدل على تحقيق المنافسة بالشكل المطلوب.

- اتفق الخبراء اليمنيون على أن توعية المربين بأهمية ربط سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة برديفها الإداري في المستقبل من الممكن أن يسهم في تطوير وبناء المجتمعات المحلية، وتأهيلها للتنافس الإقليمي والدولي والعالمي.
- اتفق الخبراء التربويون على وجود ربط بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة بناء الشخصية، والعناصر الإدارية مستقبلا في أي إدارة أعمال، سواء كانت حكومية (خدمية) أم خاصة (ربحية) أم منظمة مجتمع مدني أم منظمة إقليمية أو دولية أو عالمية.
- تحفظ الخبراء في تخصص إدارة الأعمال على الإجابة على الاستبيان، حتى كاستقصاء، يدل على وجود قصور في تفعيل المعاني المرتبطة بالإنتاج الذي بدوره يؤثر على الرؤية السليمة للاقتصاد الوطني، ومن ثم تأثُّر جميع مجالات تنمية المجتمع، وهذا يدل على إخفاقهم، ليس في تقبل الميزة التنافسية للفصل السعيد المقترح المطروح في هذا البحث فقط، وإنما على إخفاقهم في التقبل، ومن ثم محاولة استيعاب المعاني الكثيرة المتعلقة بالكثير من الميزات التنافسية، ومن ثم الإستراتيجيات المحفزة للتطور والتقدم.
- تعمل منظمات المجتمع المدني والمنظمات الإقليمية الإدارة التعليمية على توعية الرأي العام بأهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وآثاره الإيجابية على مستقبل تفاصيل الحياة اليومية للمواطنين، أكثر من الإدارة الحكومية (الخدمية)، والإدارة الخاصة (الربحية)، ثم الاتحادات والنقابات، وهذا التباين يحفزنا نحو العمل المشترك للمقارنة بين سلبيات وإيجابيات كل إدارة، ومن ثم تعزيز الإيجابيات وتقويم السلبيات؛ لدفع الإدارات بعضها بعضا؛ حتى الارتقاء المحلي والتأهيل للدخول في المنافسات الإقليمية، ومن ثم العالمية، وتطمح الباحثة أن تكون الميزة التنافسية لفكرة الفصل السعيد وسيلة لتوحيد الجهود والرؤى للدفع بتحقيق الإدارات لأفضل النتائج.
- يتم وضع الإستراتيجيات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة بما يسهم في تنمية المجتمع، على المستوى القريب أو المتوسط أو البعيد بشكل جيد جدا، ولكن القصور يكمن في وضع إستراتيجيات لتقريب الأهداف المشتركة في مرحلة الطفولة المبكرة بين كل من القطاع الحكومي (الخدمي) والخاص(الربحي) من أجل انسجام وتكامل الأدوار بينهم عندما يصبحون مسؤولين في وظائفهم، ويكمن القصور أيضا في تطوير الوسائل التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة حتى تواكب المتغيرات المستجدة للتنمية المحلية والمنافسة الدولية، ومن ثم الضمان

المستدام لتنمية مهارات وقدرات البنية التحتية، حتى تنافس الريادة العالمية، وهذا بدوره يؤثر على تطوير المناهج الموضوعة، وفكرة الفصل السعيد.

وتشجيع التعليم بسعادة سواء بوجود موارد أم بعدم وجود موارد يؤدي إلى تفعيل الإستراتيجيات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تفعل الإستراتيجيات الإدارية؛ مما يسهم في تحقيق النقلة النوعية من خلال الميزة التنافسية ومن ثم تنمية المجتمع على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد.

تحليل:

المحور (أ) محور الإدارة العام الخاص بالخبراء اليمنيين من داخل اليمن ومن خارجها (الخبراء الأردنيين):

- اتفق كل الخبراء من داخل اليمن ومن خارجها (الأردن) على أن التعليم "بسعادة" تهذيب لشخصية الطفل.
- تقارب وجهات النظر بين الخبراء اليمنيين والخبراء من خارج اليمن (الأردنيين) ما بين جيد، وجيد جدا، في أن أغلبية شخصية البالغ تتكون في مرحلة الطفولة المبكرة (بمعنى أن أساسيات الشخصية في عمر 6 سنوات هي في الأغلب ذاتها في عمر 60 سنة) بينا تقاربت من جيد جدا إلى ممتاز في أن بعض القيم كالصدق أو الغش تؤثر في تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تؤثر على أي نتائج إدارة ناجحة أو فاشلة وهذا يؤكد ميلان الإجماع نحو الموافقة على أن التربية في الصغر تؤثر على التربية في الكبر.
- تقاربت النتائج بل ودعم بعضها بعضا، من خلال أجوبة الخبراء اليمنيين والخارجيين (الأردنيين) في التأكيد على أن تعامل الطفل مع لعبته/والديه/بيئته كدفاتره وقلمه وحقيبته إلى غير ذلك كتعامله مع ذاته. وتعامل والديه معه كتعامله مع ذاته وأسرته ومجتمعه؛ مما يؤكد خطورة برمجة الطفل وخاصة في مرحلة تكوين الشخصية من عمر 3-6 سنوات.

حيث يؤكد الخبراء في هذا المجال أن مرحلة الطفولة المبكرة ليست فقط من 3 – 6 سنوات بل من عمر 0- 8 سنوات، بحسب قول د. نجاة الفقيه رئيس قسم الطفولة المبكرة عن آخر تحديث للمرجعيات الجديدة لعمر الطفولة المبكرة وذلك أثناء الحديث بعد تعبئة الاستبيان

لهذا البحث، ومن ثم تكوين نفس الأسلوب في المستقبل، وهي معلومات جديده على ثقافتنا المحلية (اليمن) ويقل معرفتها في المجتمعات العربية والشرقية والإسلامية عموما بعكس الوعي الغربي.

وهذا ما يجعل مجمل المجتمعات التي لا تعي أهمية هذه النوعية من المعلومات، تُرجع إسقاط مشاكلها إلى أسباب سطحية أو غير عميقة، بدلا من حل المشاكل من الجذور في تقويم أي اعوجاجات من خلال التربية السليمة في الطفولة، وخاصة في مرحلة بناء شخصية الإنسان.

- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أن الإدارات التربوية المختصة بمرحلة الطفولة المبكرة لا تعي أهمية ربط التخطيط الإستراتيجي في كل من (التخطيط - التنفيذ - المتابعة - التقييم - صناعة القرار) بإطار التعليم بسعادة (الفصل السعيد) بشكل متوسط، وهو لا يكفي لتحقيق الميزة التنافسية.
- تباين الخبراء اليمنيون والخارجيون(الأردنيون) في إشراك مجالس الآباء والقطاع الحكومي (الخدمي) والقطاع الخاص (الربحي) ومنظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية في وضع استراتيجيات التعليم بسعادة، حيث تفوقت بيئة الخبراء الخارجيين(الأردنيين) على بيئة الخبراء اليمنيين وذلك بحكم تقدمهم المشهود له وخاصة في قطاع التعليم.
- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أنه يتم تحديد الميول للاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من خلال نوعية تنمية المهارات والقدرات في مرحلة الطفولة المبكرة بنسبة جيد جدا أو متوسطة، وهذا يدل على أهمية التعليم الإيجابي في هذه المرحلة، وخاصة عن طريق التعليم باللعب (الوسيلة المحببة للأطفال)، ومن خلال إيجاد الوسائل التعليمية من إعادة التدوير حتى ضمان استدامة الوسائل، وضمان إدراج البرنامج في الأحياء الفقيرة والغنية حتى تقريب وجهات النظر بين الطبقات المجتمعية، ومن ثم تلافي الفجوات التي تحدث المشاكل، ومنها –بل أعلاها- الحروب، وإيجاد البيئة المجتمعية لمختلف التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومن ثم التركيز في جودة الإنتاج المعنوي والربحي المرتقب، للارتقاء بالمجتمع المحلي والإنساني معًا، بقدر الإمكان.
- أجمع كل من الخبراء اليمنيين والخارجيين (الأردنيين) على أن الصفات الإجرامية (أي أعلى درجة الإعاقات النفسية لغير الأسوياء) بسبب الإخفاقات في التربية السليمة في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يؤكد خطورة الإهمال في هذه المرحلة مما تسبب في إخفاقات جسيمة

في المستقبل سواء على نوعية المهارات والقدرات أم تفاقم مهارات الأفراد حتى تكوّن الرأي العام الذي إما يميل إلى تنمية مجتمعه بكل ما هو إيجابي، أو يميل إلى تخريبه وإيصاله إلى الهاوية.

وقد أكدت المختصة في مجال الطفولة المبكرة سلوى المأخذي أثناء تعبئة الاستبيان أن الصفات الإجرامية قد تنتقل بفعل الجينات الوراثية، حيث يتم اكتشافها بعد الولادة مباشرة من خلال تحليل الدم؛ لذلك فإن محاكم الدول المتقدمة الجنائية تحرص على عمل مثل هذا التحليل حتى يتم أخذه بعين الاعتبار في تنفيذ الحكم على الجاني، أو تخفيف الحكم المناسب، أو وضع الجاني تحت المراقبة.

- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أن تعليم الطفل كيفية الاقتصاد والتدبير في مرحلة الطفولة المبكرة يسهم في بناء الاقتصاد الوطني القوي في المستقبل، بنسبة متوسطة أي جيد جدا، على اعتبار وجود عوامل أخرى شريكة تسهم في تطويرها.

وهذا يؤكد ما يهدف إليه البحث من أن عامل التربية السليمة سبب رئيس في تحقيق الميزة التنافسية للإدارات الناجحة بمختلف مجالاتها واختصاصاتها في المستقبل.

- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أن تعليم الطفل عن طريق اللعب مثل إعادة تدوير المخلفات يسهم في رفع إستراتيجيات تطوير وبناء الاقتصاد الوطني بنسبة متوسط أي جيد جدا.
- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أن اشتمال أدنى معايير مقومات التربية السليمة على السعادة هي للفقير كما هي للغني، بنسبة متوسطة أي جيد جدا، وذلك لوجود عوامل أخرى تسهم في ذلك، وهذا يدل على أن التعليم بسعادة في (الفصل السعيد) ضرورة ممكنة وملحة؛ للتوصل إلى القدرة على تحقيق الميزة التنافسية المنشودة من الإدارة التعليمية؛ لتحقيق الإنتاج المطلوب من خلال تدريب أفرادها في الصغر وفي مرحلة الطفولة المبكرة خاصة، ومن ثم تحقيق الإنتاج المعنوي والربحي المطلوب لنهوض المجتمع المحلي وتأهيله للتنافس مع الدول المتقدمة.
- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون(الأردنيون) على أن تنمية الميزة التنافسية تكمن في اعتبار السعادة مؤشرا ومعيارا أساسيا في التعليم، وهذا يؤكد حرص البحث على إدراج السعادة في الميزة التنافسية المرتقبة باعتبارها مؤشرا للنجاح الإداري.

- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون(الأردنيون) على أن التربية بالسعادة معيار لأي نجاح إداري بنسبة عالية، أي بنسبة ممتاز، وهذا يؤكد ما يقوم عليه موضوع البحث أي أن ربط التربية بالسعادة بالربح المعنوي والربحي ضروري لأي إدارة ناجحة في أي مجال وأي تخصص.

تحليل:

تحليل جدول مقارنة المعلومات بين استبيانات الخبراء اليمنيين والخارجيين (الأردنيين):

تفوقت معلومات الخبراء الخارجيين (الأردنيين) على معلومات الخبراء اليمنيين بنسبة بسيطة على الرغم من أن الاستبيانات للخبراء الأردنيين 8 والاستبيانات للخبراء اليمنيين 14، وهذا يدل على تفوق الأردنيين في الجانب التعليمي؛ ما يؤكد أهمية النظر إلى جودة المعلومات التي تفتقدها البيئة اليمنية، ويؤكد أهمية وضع التباين الملحوظ في جودة المعلومات لتوضع كميزة تنافسية في إطار الفصل السعيد للدفع بالعملية الإنتاجية إلى المستوى الإداري المطلوب والمتوقع لإحداث النقلة النوعية المطلوبة.

تحليل:

تحليل المحور (ب) محور التربية الخاص بالخبراء اليمنيين من داخل اليمن ومن خارجها (الخبراء الأردنيين):

يعتبر أهم جزء متعلق بموضوع البحث، باعتباره الضوء الأخضر للموافقة على وجود الربط المباشر والعلمي بين التعليم بأدق تفاصيله في مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة بناء شخصية الإنسان، وأهم العناصر الإدارية الأساسية (التخطيط – التنفيذ – المتابعة – التقييم – صناعة القرار) وقد جاء بنسبة عالية (ممتاز).

وهذا هو لب وصميم نجاح الدراسة والاستراتيجية التي تبنى عليها الميزة التنافسية في مسمى الفصل السعيد.

ونكتفي بهذه النتيجة لتدعيم الدراسة، حيث تحتاج هذه الجزئية إلى دراسات متعمقة لدراسة كل سلوك على حدة، وتحديد قربه من أي عنصر إداري (التخطيط – التنفيذ – المتابعة – التقييم – صناعة القرار). وقد تم إضافتها كمقترح للباحثين لمواصلة استكشاف هذا المجال وتدعيمه بالمزيد من الحجج والبراهين العلمية.

وكتحليل أضافي لإثراء تطلعات البحث كان هذا التحليل لهذه الجزئية:

- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون(الأردنيون) على وجود رابط وعلاقة بين سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والعناصر الأساسية للإدارة (التخطيط – التنفيذ – المتابعة – التقييم – صناعة القرار) بنسبة ممتاز.
- اتفق الخبراء اليمنيون والخارجيون (الأردنيون) على أن السلوكيات الإيجابية من مؤشرات الفصل السعيد، وأن السلوكيات السلبية ليست من مؤشرات الفصل السعيد، إلا أن بعض علماء النفس تحديدا قد فسروا بعض التصرفات العدوانية، فإذا تم توجيهها بإيجابية فإنها تصنع أطفالا لديهم القدرة على صناعة القرار ورفض الواقع السلبي، حيث فسروا صفة الوشاية –مثلا- بأنها مهارة الطفل في عنصر الإدارة لـ "المتابعة".
- إجماع الخبراء اليمنيين والخارجيين (الأردنيين) على بعض الصفات، فقدرة الطفل على الإمساك بالكرة بسهولة –مثلا- تدل على تمتع الطفل بمهارة القدرة على "التخطيط" الإداري.
- جودة سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ليست فقط الميزة التنافسية المعتمدة في هذا البحث، وإنما مهمتها تحسين الجودة عموما، ومن ثم تحسين الاستراتيجيات التنافسية الأخرى المتعامل بها لتحسين الإنتاج كإستراتيجية بورتر -مثلا- لتحسين الإنتاجية؛ لأن تحسين وتطوير مهارات وقدرات الأطفال يعني تحسين مهارات وقدرات العناصر الأساسية في نموذج بورتر:

أ. التهديد لدخول منافسين جدد.

ب. القوة التفاوضية للمجهزين.

ج. القوة التفاوضية للمشترين.

د. التهديد من المنتجات البديلة.

هـ. شدة المنافسة بين المتنافسين الموجودين.

وعلى هذا يقاس تطوير بقية مهارات وقدرات الأطفال لجودتها مستقبلا، ومن ثم جودة ومهارة وقدرة العمل على الإستراتيجيات العالمية المطروحة.

التوصيات:

توصيات المحور (أ) الإداري الخاص بالخبراء اليمنيين:

1- تفعيل أعمق للإستراتيجيات الوطنية من خلال العمل بالميزة التنافسية (الفصل السعيد) التي تؤدي إلى تقويم الثغرات التعليمية ومن ثم تطوير المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

2- تميز منظمات المجتمع المدني والمنظمات الإقليمية والدولية بأسلوب التدريب اللاصفي، وهو أقرب للتدريب بمفهوم السعادة أكثر من توجيه أسلوب الإدارات التربوية حاليا، ولذا نقترح ضرورة اتباع إستراتيجيات التعليم بسعادة حتى تحصل على ضمان أعمق لمخرجاتها.

3- الأخذ بعين الاعتبار تطوير المناهج بآلية الفصل السعيد؛ وذلك لإمكانية مرونتها في تحقيق العناصر الأساسية لأي ميزة تنافسية من حيث: 1. تجديد الوسائل التعليمية بحسب مستجدات المواضيع المطروحة في تنمية المجتمع. 2.إلى جانب تحفيز صميم عمل الوسائل من إعادة التدوير ومن ثم الضمان المستدام لإيجادها، بغض النظر عن استقرار الأوضاع أو عدمها، ومن ثم استقرار واستمرار ضخ الدعم أو عدمه، 3. إشراك المستويات الاجتماعية في نفس النشاط، ومن ثم نفس الأهداف، ما يؤدي إلى انسجامهم في أعمالهم ووظائفهم عندما يكبرون.

توصيات المحور (أ) الإداري العام، والمختص بالخبراء من داخل اليمن ومن خارجها (الأردن):

- تشجيع التعليم بسعادة من خلال رؤية الفصل السعيد -على سبيل المثال-: تحويل امتحانات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إن كانت في مرحلة الروضة أو في مرحلة المدرسة من امتحانات تحريرية خطية إلى امتحانات عن طريق اختبار المهارات عن طريق اللعب.
- تخصيص ميزانيات للتدريب والتأهيل في القطاع الحكومي (الخدمي) والخاص (الربحي) ومنظمات المجتمع والمنظمات الإقليمية والدولية، وتحويلها إلى تدريب مهارات وقدرات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة بناء شخصية الإنسان).
- توعية المربين بأهمية التفاصيل الدقيقة في حياة الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بالتفاصيل الكبيرة، وخاصة التي تؤثر على الحياة عموما والحياة الإدارية خصوصا، فمثلا التساهل في الغش يعني التساهل في الغش ومرادفاته، كالرشوة وغيرها، عندما يكبرون، وهذا بدوره يؤدي إلى الإخفاقات الإنتاجية المعنوية والربحية الوطنية.

- تفعيل وضع الخطط الإستراتيجية التربوية في كل من إدارات (التخطيط، التنفيذ، المتابعة، التقييم، صناعة القرار) في إطار التعليم بسعادة؛ حتى تحقيق الميزات التنافسية التي ترتقي بها المجتمعات المحلية والعالمية.
- ضرورة إشراك مجالس الآباء في كل من القطاع الحكومي(الخدمي) والقطاع الخاص(الربحي) ومنظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية في وضع ومشاركة تنفيذ التعليم بسعادة.
- تفعيل برنامج (الفصل السعيد) أو التعليم بسعادة مع التركيز على احتوائه على التالي:
  أ- تفعيل الإبداع والابتكار.
  ب- تفعيل استخدام الموارد من إعادة التدوير.
  ت- مواكبة المواضيع الحالية بتطوير سلبياتها وتعزيز إيجابياتها، وذلك بحسب اهتمامات كل بيئة، ومراعاة الفروق الفردية للتعامل معها.
- إدراج الاقتصاد والتدبير في برامج تعليم الأطفال من خلال معرفة استخدام إعادة التدوير سواء كان بآلية الفصل السعيد أم عن طريق تفعيلها في البرامج الحالية؛ لما لها من أثر كبير في بناء الاقتصاد الوطني القوي، والإنتاج المعنوي والربحي.
- تأكيد الخبراء على أن أدنى معايير التعليم بسعادة تضم الفقير كما تضم الغني، فهذا يحفزنا نحو إمكانية التعليم بسعادة، ومن ثم تحقيق أعمق للإستراتيجيات الوطنية.
- التشجيع على عمل البحوثات في شتى التخصصات، والتي ترتكز في مضمونها على أهمية إدراج مفهوم السعادة كمكون أساسي في نجاح البحوثات التطبيقية والاجتماعية.
- تشجيع البحوثات التي تشترك في المجال التربوي (النفسي أو الاجتماعي) ومجال الإدارة التجارية، أو التي تهتم بالربح؛ لضمان معلومات أكثر جودة في توفير الوقت والجهد حتى الحصول على المراتب المعنوية والإنتاجية معًا، ومن ثم حصول استدامة الاستقرار الإنتاجي والأمني.
- عمل هدنة في الدول التي تنشب فيها الحروب في مدة أقلها 20 سنة وهي أقل مدة لبناء جيل جديد، والتركيز فيها على إعادة تأهيل وتدريب مرحلة الطفولة المبكرة، حتى إنشاء أجيال إيجابية تجيد فنون التواصل بأبعاد الجودة المهنية الإنتاجية، ومن ثم ترك السلبيات التي تثير الخلافات، والتركيز على المصالح الإيجابية المشتركة التي تؤدي إلى التركيز في الحلول المشتركة.

- عدم تطبيق أي مشاريع لأي بنية تحتية سواء كانت بدعم محلي أم إقليمي أم دولي أم أممي، ما لم تثبت أهليتها في تطبيق المعايير الدنيا لفكرة "الفصل السعيد" ومتابعة ذلك بإشراف لجان دورية حكومية وخاصة ودولية؛ حتى ضمان المحافظة على المشاريع وتطويرها ومن ثم ضمان استدامتها.
- تدريس مادة الفصل السعيد في الرياض والمدارس، وحتى الجامعات والدراسات العليا؛ نظرا لأهمية تحويل التعليم التقليدي إلى التعليم بسعادة؛ فنسقط إيجابيات التعليم ليس فقط على حياتنا المهنية التي تفرض معايير محددة لقبولها، وإنما لتطبيقها في حياتنا الاجتماعية والأسرية والذاتية.
- تحويل اسم وزارة التربية والتعليم إلى وزارة الفصل السعيد، وذلك:

لأنه اسم أدق وأدل على مخرجات التعليم المتوقعة.

لأهمية ربط مفهوم السعادة بالتعليم.

لتحفيز المجتمع بمستوياته التعليمية المتنوعة على متابعة مخرجات التعليم وفق مقياس السعادة الذي يؤدي إلى نقلات نوعية على المستوى الوطني.

لأهمية العمل في الإدارة بالأهداف، وأهم هدف لوزارة التربية والتعليم هو تشجيع التعليم بمعناه الإجمالي والدقيق، وهو كيفية الوصول إلى جودة التعليم لكل الفصول الدراسية.

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

أحمد، نافر. (2007). *معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت*، [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

بدر، أحمد. (2004). *أسلوب دلفي كمنهج حديث في بحوث المكتبات والمعلومات*، مكتبة الإدارة. ا

الدعيس، هدى. (2015). *الإبداع الإداري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة باليمن*، [رسالة ماجستير]، الأكاديمية العربية للعلوم المالية، صنعاء.

دفي، جمال. (2015). *سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، دراسة ميدانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس*، [رسالة ماجستير]، جامعة مولود معمري – تيزي وزو، الجمهورية الجزائرية.

شبل بدران، وحامد عمار. (2003). *نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية*، الدار المصرية اللبنانية.

شرف الدين، علي. (1999). *واقع رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية*، [رسالة ماجستير]، جامعة أم درمان، السودان.

الشيباني، حلمي على. (2001). *مشكلات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر المربيات "دراسة مقارنة بين الرياض الحكومية والأهلية*، [رسالة ماجستير]، جامعة بغداد.

الصقور، صالح. (2006). *آثار التفكك الأسري على النظام الاجتماعي العام*. المكتبة الوطنية.

عمار، حامد. (2003). *آفاق التربية العربية: من رياض الاطفال إلى الجامعة*، مكتبة الدار العربية للكتاب.

عطوى، جودت عزت. (2001). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها*، الدار العلمية الدولية وكتبة دار الثقافة.

علوي، أحمد صالح وآخرون. (2001). *واقع رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية وآفاق تطويرها - دراسة وصفية مسحية*، مركز البحوث والتطوير التربوي.

عبد الرحيم، عبد المجيد. (1985). *قواعد التربية والتدريس في الحضانة ورياض الأطفال*، مكتبة الانجلو المصرية.

عشوي، مصطفى مولود. (2015). مقياس الصدق والثبات: تقنين مقياس السمات الشخصية الخمس الكبرى في الجزائر. *مجلة أفكار وأفاق*، 4 (5)، 37-70.

القاضي، فؤاد. (1992). التطوير التنظيمي كاستراتيجية لإحداث التغيير المخطط، *مجلة إدارة الأعمال*، *(256)*. 40-83.

قنبر، محمود. (1996). رياض الأطفال في الوطن العربي "أصول تراثية وتوجهات مستقبلية، *حولية كلية التربية، (13)*، 15-56.

لجنة التربية والتعليم والبحث العلمي في مجلس الشورى (2011). *واقع التعليم ما قبل المدرسي وسبل تطويره*.

المتوكل، يحيى. (2001). الوضع التعليمي للأطفال في اليمن والإجراءات المتخذة لتحسين نوعية التعليم، *مجلة الطفولة والتنمية، (3)*، 165-177.

المعاضيدي، معن. (2007). *إدارة المخاطر الاستراتيجية المسببة لفقدان المنظمة للمزايا التنافسية الآليات والمعالجات: دراسة نظرية تحليلية*، مؤتمر إدارة المخاطر واقتصاد المعرفة، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، الأردن.

نجم الدين مردان. (1990). وسلمي مختار، تاريخ رياض الأطفال وتطورها في الفكر التربوي، [رسالة ماجستير]، جامعة بغداد، العراق.

يخلف، رفيقة. (2014). دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 6(1)*. 10-15.

Arabic References:

ʾAḥmad, Nāfir. (2007). Maʿāyīr & Muʾaširāt Taqyīm ʾAṭfāl Riyāḍ al-ʾAṭfāl min Wiğhat Naẓar Mudyrāt & Muʿallimāt Hāḏihi al-Riyāḍ fī Muḥāfaẓat Salfīt, [Master Thesis], al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah, Filasṭīn.

Badr, ʾAḥmad. (2004). *ʾUslūb Dilfī ka-Manhağ Ḥadīṯ fī Buḥūṯ al-Maktabāt & al-Maʿlūmāt*, Maktabat al-ʾIdārah, al-Riyāḍ.

al-Duʿīs, Hudá. (2015). al-ʾIbdāʿ al-ʾIdārī & ʿAlāqatuhu bi-Taḥqīq al-Mīzah al-Tanāfusīyah fī al-Ğāmiʿāt al-Ḫāṣṣah bi-al-Yaman, [Master Thesis], al-ʾAkādīmīyah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Mālīyah, Ṣanʿāʾ.

Daffī, Ğamāl. (2015). Saykūlūğīyat al-Laʿib & Dawruhā fī Ḫafḍ al-Sulūk al-ʿAdwānī ladá al-ʾAṭfāl fī Marḥalat al-Ṭufūlah al-Mubakkirah, Dirāsah Maydānīyah, Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIğtimāʿīyah Qism ʿIlmī al-Nafs, [Master Thesis], Ğāmiʿat Mawlūd Muʿammarī – Tīzī Wuzū, al-Ğumhūrīyah al-Ğazāʾirīyah.

Šibl Badrān, & Ḥāmid ʿAmmār. (2003). *Nuẓum Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Duwal al-ʿArabīyah & al-ʾAğnabīyah*, al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

al-Šaybānī, Ḥilmī ʿalá. (2001). Muškilāt Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah min Wiğhat Naẓar al-Murabbiyāt "Dirāsah Muqāranah bayna al-Riyāḍ al-Ḥukūmīyah & al-ʾAhlīyah, [Master Thesis], Ğāmiʿat Baġdād.

al-Ṣuqūr, Ṣāliḥ. (2006). *Āṯār al-Tafakkuk al-ʾUsarī ʿalá al-Niẓām al-ʾIğtimāʿī al-ʿĀmm*. al-Maktabah al-Waṭanīyah.

ʿAmmār, Ḥāmid. (2003). *Āfāq al-Tarbīyah al-ʿArabīyah: min Riyāḍ al-ʾAṭfāl ʾilá al-Ğāmiʿah*, Maktabat al-Dār al-ʿArabīyah lil-Kitāb.

ʿAṭwá, Ğawdat ʿIzzat. (2001). *al-ʾIdārah al-Taʿlīmīyah & al-ʾIšrāf al-Tarbawī ʾUṣūluhā & Taṭbīqāthā*, al-Dār al-ʿIlmīyah al-Dawlīyah & Katabat Dār al-Ṯaqāfah.

ʿAlawī, ʾAḥmad Ṣāliḥ & ʾĀẖarūn. (2001). Wāqiʿ Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Ǧumhūrīyah al-Yamanīyah & Āfāq Taṭwīrihā-Dirāsah Waṣfīyah Mashīyah, Markaz al-Buḥūṯ & al-Taṭwīr al-Tarbawī, ʿAdan, al-Ǧumhūrīyah al-Yamanīyah.

Šaraf al-Dīn, ʿAlī. (1999). Wāqiʿ Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Ǧumhūrīyah al-Yamanīyah, [Master Thesis], Ǧāmiʿat ʾUmm Durmān, al-Sūdān.

ʿAbdalraḥmān, ʿAbdalmaǧīd. (1985). *Qawāʿid al-Tarbīyah & al-Tadrīs fī al-Ḥaḍānah & Riyāḍ al-ʾAṭfāl*, al-Qāhirah.

al-Qāḍī, Fūʾād. (1992). al-Taṭwīr al-Tanẓīmī ka-ʾIstirātīǧīyah li-ʾIḥdāṯ al-Taġyīr al-Muẖaṭṭaṭ, *Maǧallat ʾIdārat al-ʾAʿmāl, (256)*. 40-83.

ʿAšwī, Muṣṭafá Mawlūd. (2015). Miqyās al-Ṣidq & al-Ṯabāt: Taqnīn Miqyās al-Simāt al-Šaẖṣīyah al-Ḫams al-Kubrá fī al-Ǧazāʾir. *Maǧallat ʾAfkār & Āfāq, 4 (5)*, 37-70.

al-Maʿāḍīdī, Maʿn. (2007). ʾIdārat al-Maẖāṭir al-ʾIstirātīǧīyah al-Musabbibah li-Fuqdān al-Munaẓẓamah lil-Mazāyā al-Tanāfusīyah al-ʾĀlīyāt & al-Muʿālaǧat: Dirāsah Naẓarīyat Taẖlīlīyah, Mūʾtamar ʾIdārat al-Maẖāṭir & ʾIqtiṣād al-Maʿrifah, Ǧāmiʿat al-Zaytūnah al-ʾUrdunīyah al-Ḫāṣṣah, al-ʾUrdun.

al-Mutawakkil, Yaḥyá. (2001). al-Waḍʿ al-Taʿlīmī lil-ʾAṭfāl fī al-Yaman & al-ʾIǧrāʾāt al-Muttaẖiḏah li-Taḥsīn Nawʿīyat al-Taʿlīm, *Maǧallat al-Ṭufūlah & al-Tanmīyah, (3)*, 165-177.

Qanbar, Maḥmūd. (1996). Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Waṭan al-ʿArabī "ʾUṣūl Turāṯīyah & Tawaǧǧuhāt Mustaqbalīyah, *Ḥawlīyat Kullīyat al-Tarbīyah, (13)*, 15-56.

Naǧm al-Dīn Mardān. (1990). & Salmī Muẖtār, Tārīẖ Riyāḍ al-ʾAṭfāl & Taṭawwuruhā fī al-Fikr al-Tarbawī, [Master Thesis], Ǧāmiʿat Baġdād, al-ʿIrāq.

ʾIʿdād Laǧnat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm & al-Baḥṯ al-ʿIlmī fī Maǧlis al-Šūrī (2011). Wāqiʿ al-Taʿlīm mā Qabla al-Madrasī & Subul Taṭwīrih.

Yaẖluf, Rafīqah. (2014). Dawr Riyāḍ al-ʾAṭfāl fī al-Numū al-ʾIǧtimāʿī, *al-ʾAkādīmīyah lil-Dirāsāt al-ʾIǧtimāʿīyah & al-ʾInsānīyah 6 (1)*. 10-15

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Seppala, Emma. (2016). *The Happiness: How to Apply the Science of Happiness to Accelerate Your success*. HarperOne.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022
OPEN ACCESS

دور الإشراف العلمي الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ظرف جائحة كورونا: دراسة تقويمية

د. عايض عبدالله آل معيض*
aaalmueed@kku.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2022/08/20م | تاريخ القبول: 2022/10/04م

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على دور الإشراف العلمي الإلكتروني الذي يقوم به المشرف العلمي في جامعة الملك خالد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، والتعرف على الفروق في الدور الإشرافي الإنساني والإداري والعلمي الذي يقوم به المشرف العلمي إلكترونيا وفقا لمتغيرات الجنس، التخصص، ونوع البرنامج الدراسي. أُستخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة البحث في (196) فرداً من الجنسين، وتم استخدم مقياس تمثل الدور الإشرافي الإلكتروني (إعداد الباحث)، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن مستوى الدور الإشرافي الإلكتروني للأستاذ الجامعي كان فوق المتوسط الفرضي فيما يتعلق بالدور الإشرافي الإنساني والعلمي، لكنه كان أقل من المتوسط في الدور الإداري. ولا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) من وجهة نظر العينة في الدور الإشرافي العلمي والإنساني، يعزى لمتغيري الجنس ونوع البرنامج، مع وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في الدور الإشرافي العلمي من وجهة نظرهم ولصالح التخصص الإنساني.

الكلمات المفتاحية: المشرف العلمي، الدور الإشرافي، الإشراف الإلكتروني، جائحة كورونا، طلبة الدراسات العليا.

* أستاذ القياس والتقويم والبحث المساعد- قسم علم النفس – كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: آل معيض، عايض عبدالله. (2022). دور الإشراف العلمي الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ظرف جائحة كورونا: دراسة تقويمية، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 124-159.

© 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.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OPEN ACCESS

The Role of Electronic Academic Supervision at King Khalid University from the Perspective of Graduate Students during Corona Pandemic

Dr. Ayed Abdullah Al Muayed *

aaalmueed@kku.edu.sa

Received date: 20.08.2022	Accepted date: 04.10.2022

Abstract:

This research aimed to identify the role of electronic academic supervision by academic supervisors at King Khalid University during the Corona pandemic from the point of view of graduate students. It also aimed to identify the differences in the humane, administrative and academic supervisory role by the supervisor electronically according to the variables of gender, specialization, and type of study program. To achieve this, the analytical descriptive method was used. A tool, developed the researcher, was used to collect data from a sample of (196) participants of both sexes. The study indicated a number of results, including the level of the electronic supervisory role of the university professor was above the hypothetical average in relation to the human and academic supervisory role. However, it was lower than the mean score of the administrative role. There were statistically significant differences at the level of (0.05) among the sample regarding the academic and humane supervisory role attributed to the variables of gender and type of program. On the other hand, there were statistically significant differences at the level of (0.01) in the academic supervisory role among the sample in favor of humanities.

Keywords: Academic supervisor, Supervisory role, Electronic supervision, Corona pandemic, Graduate students.

* Assistant Professor of Assessment & Evaluation, Department of Psychology, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al Muayed, Ayed Abdullah. (2022). The Role of Electronic Academic Supervision at King Khalid University from the Perspective of Graduate Students during Corona Pandemic, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 124-159**.

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

المقدمة:

يعد البحث العلمي وسيلة الإنسان في حل مشكلاته من خلال تحقيق عملية ربط التراكم المعرفي بالتطبيق، وتحويل المعرفة إلى منافع ملموسة للأفراد عن طريق العلم والتقنية. (الأغبري، 2000، ص 12)، وما نشاهده اليوم من تفاوت بين الدول والمجتمعات في التقدم العلمي والتكنولوجي، إنما يرجع بشكل أساسي إلى التفاوت في اهتمامها بالبحث العلمي ورعايتها له.

وتمثل الدراسات العليا بالجامعات أحد أهم المصادر التي تزود المجتمعات بالكوادر العلمية، والفنية اللازمة لعملية التنمية الشاملة والمستدامة لتلك المجتمعات. وتتطلب برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) قيام الطلاب بإعداد البحوث التكميلية، أو الرسائل العلمية؛ بهدف تدريبهم على مهارات البحث العلمي، إضافة إلى إسهامهم في إثراء المعرفة، وعلاج مشكلات مجتمعهم بأساليب علمية، ويستلزم إعداد تلك البحوث والرسائل العلمية إشرافا من جانب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، الأمر الذي يشير إلى أهمية دور المشرف الأكاديمي على البحوث التكميلية، والرسائل العلمية لهؤلاء الطلاب بجميع جوانبه (الأكاديمية، والإدارية، والإنسانية) (عساف والدردساوي، 2012 ، ص 313).

وتولي كثير من الجامعات في الدول المتقدمة عملية الإشراف على البحوث والرسائل العلمية اهتمامًا كبيرًا، وذلك من خلال الاهتمام بالمشرف الأكاديمي على تلك البحوث والرسائل وعلاقته بالطالب، ويتمثل ذلك بوضع قواعد الممارسات الإشرافية التي تضمن تعريف كل من الطالب والمشرف بحقوقه، وواجباته (الجرف، 2006، ص 23)، إذ لا يمكن اعتبار الإشراف العلمي على الرسائل مجرد عمل روتيني إداري، بل هو عمل فني لا يمكن القيام به إلا من خلال أعضاء متمرسين ومتخصصين وممارسين للبحث العلمي ويكون دورهم في هذا الإطار موجهين وداعمين لطلاب الدراسات العليا.

ويتبين من خلال ذلك أن عملية الإشراف العلمي على الرسائل متعددة الجوانب ومتشابكة العناصر وليس من السهل الفصل بين عناصرها، حيث تعد عملية فنية وأخلاقية وإنسانية في آن واحد؛ مما يجعلها تحتاج إلى مشرف مقتدر وطالب تتوفر لديه جملة من القدرات والمهارات العلمية التي تؤهله إلى كتابة بحث علمي، فينتج عن هذا التفاعل بين الطرفين عمل علمي متميز (علي، 2014، ص 75).

وحتى يقوم المشرف الأكاديمي بدوره في هذه العملية فإن ذلك يتطلب قدرًا من التدريب على العديد من المهام الإشرافية بجوانبها المختلفة (Bagg.1988. p 28)، كما يتطلب دراسة هذا الدور والعمل على تطويره.

وقد اهتمت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ببرامج الدراسات العليا حيث وضعت اللوائح، وأنشأت في كل جامعة عمادة للدراسات العليا تتولى الإشراف على تلك البرامج، وتقويمها، والمراجعة الدائمة لها (وزارة التعليم العالي، 1417، ص 3).

ومن المعلوم أنه في ظل تفشى جائحة كورونا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441 أعلنت كثير من الحكومات في كافة أنحاء العالم إغلاق المؤسسات التعليمية في أعقاب انتشار الوباء مما أدى إلى انقطاع ملايين الطلاب عن الذهاب إلى المدارس والجامعات ومنها جامعة الملك خالد، واتجهت الدول إلى التوسع في التعليم عن بعد، وتقديم حزم تعليمية جديدة تتلاءم مع الأوضاع الجديدة بعد الإغلاق الكامل للمؤسسات التعليمية.

ويشير خبراء تكنولوجيا التعليم إلى أن أهم ما يميز التعلم عن بعد، عن نظم التعليم الأخرى مثل التعليم التقليدي والتعليم المفتوح هو المرونة وحرية الاختيار، حيث يتسم التعلم عن بعد بالمرونة في التحرر والتخلص من قيود النظام التقليدي وواجباته، وعدم حضور المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، ويعتمد على الدارسة الفردية للمواد التعليمية، حيث يمكنه الدارسة عندما يريد، وفي المكان الذي يريده، وبالطريقة التي يريدها (حجازية والخميسي ، 2020، ص 5).

ونظرا لحداثة الإشراف الإلكتروني في الدراسات العليا بشكل عام وفي جامعة الملك خالد خاصة، الذي يتطلب تقنية تعليم غير تقليدية ويتطلب مهارات خاصة لدى الطلبة والمشرفين الأكاديميين من أجل تسيير الأعمال والقيام بالدور الإشرافي الأفضل، لذا سنحاول في هذا البحث دراسة وتقويم الأدوار التي يقوم بها المشرفون الأكاديميون تجاه الطلبة وخاصة خلال فترة جائحة كورونا التي قلّت فيها فرص اللقاءات المباشرة بين الطلبة والمشرفين في جامعة الملك خالد، وتم اللجوء إلى أساليب حديثة في التواصل من أجل إنجاز الأبحاث العلمية وتسيير الخطط الجامعية.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية عملية الإشراف على البحوث والرسائل العلمية، فإن هذا الموضوع لم ينل حقه من الاهتمام الكافي، والدراسة العلمية التحليلية لجوانبه (دياب،2009، ص 1)، فقد

أكدت الدراسات العديدة على تدني مستويات هذه البحوث والرسائل لطلاب الدراسات العليا وطالباتها، ومنها:

دراسة (زقوت، 1998)، (علي، 1999)، كما لاحظ الباحث ذلك من خلال مناقشته لبعض البحوث العلمية، ومن خلال تذمر العديد من أعضاء هيئة التدريس أثناء الاجتماعات واللقاءات العلمية من ضعف الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا، وهذا قد يكون مؤشرًا على ضعف دور الإشراف الأكاديمي على تلك الرسائل والبحوث.

وقد أكد (الخضير، 2001) على ضرورة الاهتمام بدراسة المشكلات التي تواجه الإشراف الأكاديمي والبحث العلمي في الجامعات الخليجية.

وكذلك أكد (النوح، 1424هـ) الحاجة لدراسة نظام الإشراف العلمي في كليات وأقسام التربية بالجامعات السعودية.

بينما أشار (الزهراني، 1428هـ) إلى أن طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية يمضون وقتًا طويلًا لإنهاء دراساتهم العليا مقارنة بالجامعات العالمية، وأنهم يعانون من طول الإجراءات المتعلقة بإنجاز الرسائل الجامعية.

وهذا يستدعي دراسة الجوانب المرتبطة بإنجاز الرسائل العلمية، ومنها الإشراف الأكاديمي على تلك الرسائل والبحوث، وعلى الرغم من أهمية عملية الإشراف على البحوث والمشاريع، فإن لها خطورة كبيرة؛ لما لها من آثار وأبعاد على شخصية المشرف والطالب والجامعة والمجتمع (أبو العينين وسالم، 1991، ص 210)، حيث إن غياب الإشراف العلمي الجاد والفعال يؤدي إلى غياب المنهجية العلمية السليمة في البحث، بحيث لا يبقى بعد ذلك إلا النقل والتفكير والاقتباس.

وما زاد الأمر تعقيدا هو تفشي جائحة كورونا التي عملت على إغلاق الجامعات ومن ثم قللت من فرص اللقاء المباشر بين الطلبة والمشرفين مما قد يؤثر سلبا على قيام المشرف بدوره الإشرافي: العلمي أو الإداري أو الإنساني ، مما جعل كثيرا من الجامعات تفكر في استمرار الإشراف العلمي أثناء هذه الجائحة من خلال التعليم عن بعد واستخدام وسائل التواصل الإلكتروني وهذا العمل يعد تجربة جديدة على الأستاذ الجامعي السعودي.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات، ومنها دراسة صفر (2021) التي توصلت إلى أن المشرف العلمي يجد صعوبة في تنفيذ أساليب التعليم عن بعد سواء في المجال اللوجستي، أو الأكاديمي، أو

الإداري، ودراسة أبو العينين وسالم (1991) في مصر التي توصلت إلى أن واقع الإشراف على الرسائل العلمية لم يصل إلى المستوى المنشود في كل المستويات.

بينما توصلت بعض الدراسات إلى أن المشرف يقوم بدور متوسط كما يراها طلاب الدراسات العليا ومنها دراسة مصطفى (2004) التي تناولت كليات التربية بمصر، ودراسة أبو دف (2004)، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن المشرف الأكاديمي يقوم بدوره الإشرافي بشكل منخفض في الجانب الإداري والأكاديمي مثل دراسة السكران (2016) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودراسة دياب (2009) بجامعة القدس المفتوحة.

وعلى الرغم من أهمية عملية الإشراف الإلكتروني على البحوث والمشاريع، فإن هذا الموضوع في حدود علم الباحث لم ينل حقه من الاهتمام الكافي والدراسة العلمية التحليلية لجوانبه، خاصة أثناء تفشي جائحة كورونا والاعتماد على شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الإلكتروني في التواصل مع الطلبة.

يتضح مما تقدم أن الأدوار التي يقوم بها المشرف الأكاديمي متعددة ومتنوعة ما بين تعليمية أكاديمية، وإنسانية أخلاقية، وإدارية وتوجيهية، كما أن هذه الأدوار ضرورية في الإسهام في بناء المهارات البحثية لطلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعة، لهذا تبرز الحاجة إلى التعرف على واقع ممارسة تلك الأدوار لدى المشرفين الأكاديميين في جامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، من أجل الإسهام في الحد من العقبات التي تقف دون تحقيقها، والسعي إلى تطوير تلك الأدوار ولا سيما خلال فترة جائحة كورونا التي لجأ فيها العالم إلى التعليم الإلكتروني بدلا من التعليم التقليدي.

ومن خلال ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الإشراف العلمي الإلكتروني على رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني والإداري والعلمي) الذي يقوم به المشرف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة؟

2. هل هناك فروق في الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني والإداري والعلمي) الذي يقوم به المشرف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
3. هل هناك فروق في الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني والإداري والعلمي) الذي يقوم به المشرف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا للتخصص (علمي - إنساني)؟
4. هل هناك فروق في الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني والإداري والعلمي) الذي يقوم به المشرف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لنوع البرنامج الدراسي (ماجستير - دكتوراه)؟

فرضيات البحث:

تتمثل فرضيات البحث في الآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي للدور الإشرافي الإلكتروني الواقعي للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير التخصص (علمي - إنساني).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير نوع البرنامج الدراسي(ماجستير - دكتوراه).

أهمية البحث:

1. تفتح المجال أمام نيابات الدراسات العليا بالجامعات لتدريب المشرفين على الأدوار الإشرافية المطلوبة وهي الأدوار الإنسانية والعلمية والإدارية خلال فترة الإشراف.

2. قد تكشف نتائج البحث عن واقع استخدام المشرفين العلميين لتقنيات الاتصال وشبكة الإنترنت والبرامج المتعلقة بها في التعليم الإلكتروني، أثناء إشرافهم على طلبة الدراسات العليا خلال جائحة كورونا.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الدور الإشرافي العلمي (الإنساني والإداري والعلمي) الذي يقوم به المشرف العلمي على رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة الملك خالد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، وكذا التعرف على دلالة الفرق في مستوى هذا الدور وفقا لمتغيرات التخصص(علمي، إنساني)، والجنس(ذكور، إناث)، ونوع البرنامج الدراسي (ماجستير، دكتوراه).

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على معرفة أدوار المشرف العلمي الإلكترونية المتمثلة بالدور (الإنساني والإداري والعلمي) بجامعة الملك خالد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا خلال العام الجامعي 2021-2022م.

مصطلحات البحث:

أولا: دور المشرف: عرفه عساف والدردساوي، (2012، ص 316) بأنه: "مجموعة من المهام والسلوكيات التي يجب أن يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، تجاه طلاب الدراسات العليا، وهي جزء من العمل الأكاديمي".

ثانيا: الإشراف الأكاديمي:

عرّفه(Levin & Bosler, 1999, p 23) بأنه "العملية النظامية التي تعتمد على العلاقات الوطيدة بين المشرف والطالب، والتي تهدف إلى مساعدة الطالب في تحقيق أهدافه الشخصية، والمهنية والتعليمية، من خلال استخدام المصادر المؤسسية والمجتمعية".

ويعرفه السكران (2016، ص 23) بأنه "عملية تفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالجامعة الذين ما زالوا في مرحلة البحث، وهي عملية منظمة لها قواعد وأسس وضوابط ولوائح تحدد هذا التفاعل وتضبط هذه العلاقة، كما أنها متعددة الجوانب فهي تشمل الجوانب الأكاديمية والإدارية والإنسانية، وهي جزء من مهام وواجبات عضو هيئة التدريس".

تعريف الباحث:

يعرفه الباحث بأنه عملية تفاعل بين عضو هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا بالجامعة الذين هم في مرحلة البحث، وهي عملية منظمة لها قواعد وأسس ولوائح تحدد ماهية هذا التفاعل وتضبط علاقة عضو هيئة التدريس بطلاب الدراسات العليا، كما أنها عملية متعددة الجوانب؛ حيث تشمل الجوانب الأكاديمية، والإدارية، والإنسانية، وهي جزء من مهام، وواجبات عضو هيئة التدريس في الجامعة.

ثالثا: الإشراف الإلكتروني

يعرفه الهجران (2005، ص 56) بأنه " ممارسة أساليب راقية تعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال لدعم المتعلمين وتنميتهم مهنيًا وتطوير العملية التعليمة باستخدام مختلف الأساليب الإشرافية الحالية من اجتماعات ووسائل ودروس تطبيقية".

ويعرفه سفر (2008، ص 143) بأنه " أسلوب إشرافي يمكن من خلاله تقديم البرامج التدريبية والأساليب الإشرافية المعروفة للمعلمين عبر وسائل إلكترونية متنوعة من خلال الحاسب الآلي والإنترنت وأدواته بأسلوب متزامن أو غير متزامن بالاعتماد على مبدأ الإشراف الذاتي".

ويعرفه الصانع (2009، ص 65) بأنه "استراتيجية يتم فيها تسخير شبكة الإنترنت بجميع ما تقدمه من خدمات لتفعيل الأساليب الإشرافية المستخدمة في عملية الإشراف للارتقاء بأداء المعلم، ومساعدة المشرف التربوي، لتخطي الحواجز الزمانية والمكانية ".

الأدوار الإشرافية الإلكترونية:

يعرفها الباحث بأنها الممارسة العلمية والإنسانية والإدارية التي يقوم بها المشرف العلمي مع طلابه في مرحلة كتابتهم لرسائلهم العلمية بشكل إلكتروني من خلال استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي أو المنصات التعليمية الافتراضية من أجل مساعدة طلابه على إنجاز رسائلهم العلمية.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الأدوار الإشرافية الإلكترونية في مكوناته المختلفة الدور (الإنساني - العلمي - الإداري).

رابعا: طلبة الدراسات العليا

هم طلبة الماجستير، مسار الرسالة، وطلبة الدكتوراه الذين تم قبولهم في برنامج الدراسات العليا، بجامعة الملك خالد.

خامسا: فيروس كورونا

هو مرض معدٍ ينتشر بشكل أساسي عن طريق الاتصال بالفيروس إما من شخص مصاب به من خلال السعال أو العطس، وإما من خلال الأسطح الملوثة بالفيروس (Alahdal, Basingab & Alotaibi, 2020, 1447)

الإطار النظري:

سيتم التطرق إلى الإطار النظري المتعلق بموضوع البحث كالآتي:

النظريات المفسرة لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل والبحوث العلمية:

إن عملية الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب وطالبات الدراسات العليا تقوم على نشاطين رئيسين هما: الدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي خلال عملية الإشراف الأكاديمي على هذه البحوث والرسائل من توجيه وتسديد لهذه البحوث، ودراسات العلاقة الإنسانية بينه وبين طلابه التي تنتج من خلال التفاعل فيما بينهم.

ولذا فإنه يمكن تفسير دور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث للطلاب الدراسات العليا وطالباتها من خلال النظريات التالية:

1. **نظرية الدور:** تعد نظرية الدور من النظريات الاجتماعية المعاصرة، التي ظهرت مع مطلع القرن العشرين، وتقوم على تصور أن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية تعتمد على الأدوار التي يؤديها بعض الأفراد، أو الجماعات، أو التنظيمات المجتمعية، وتركز هذه النظرية على طبيعة هذه الأدوار ومحدداتها، وخصائص كل منها وكذلك بيان الآثار التي يمكن أن تترتب على هذه الأدوار، كما ترى أن الأدوار التي يقوم بها الفرد متعددة، وتختلف باختلاف مركزه في المجموعات التي ينتمي إليها، وقد تتشابك هذه الأدوار أو تتداخل فيما بينها (رضوان، 1996، ص 141).

إن إدراك الفرد للدور المطلوب منه، كما رسمه ويراه المجتمع أمر في غاية الأهمية، إلا أن هناك بعض العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد عند تأديته لدوره، ومن ذلك: احتياجاته، ودوافعه الشعورية، واللاشعورية، ومعلوماته عن المسؤوليات والتوقعات المتبادلة التي تحدد طبقا لقيم وثقافة المجتمع، وفي ضوء المكانة التي يشغلها الفرد علاوة على التكامل، أو الصراع بين إدراك الفرد لهذه التوقعات وإدراك الآخرين لها.

كما أن المجموع الكلي للأدوار التي يؤديها الفرد قد تكون فوق طاقته، وإمكانياته بحيث إنه يعجز عن الأداء الملائم لهذه الأدوار، وقد يحدث التعارض في التوقعات بين شاغل الدور والمشاركين له في أدائه، مما ينتج عنه وجود ضغوط على شاغل الدور نفسه، وفي النهاية يؤثر ذلك على أدائه المفروض والمتوقع.

وبناء على ذلك فالدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي على الرسائل والبحوث العلمية نمط من السلوك الإنساني الذي ينتظره المجتمع وفق توقعات معينة، فطالب الدراسات العليا، والجامعة، والمجتمع بمؤسساته المختلفة يتوقع من المشرف الأكاديمي، مستوى معينا من الأداء، وهذا يتطلب من أعضاء هيئة التدريس إدراك الدور المطلوب منهم، كما رسمه ويراه المجتمع ممثلا بمؤسسات التعليم العالي، كما يتطلب من الباحثين والمهتمين بشأن البحث العلمي الوقوف على واقع هذا الدور، والتعرف على العقبات التي تحد من فاعليته وبحث السبل المناسبة لتطويره.

2- **نظرية العلاقات الإنسانية**: تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة التي تركز على قيمة الإنسان وتراعي حاجاته، وتسعى لإيجاد حلول لمشكلاته التي تعترضه خلال قيامه بأدواره التي يطلبها منه المجتمع حسب موقعه ومكانته في السلم المجتمعي، وتفترض هذه النظرية أن الاهتمام بسلوك الأفراد وحاجاتهم، ومشكلاتهم، والعمل على مقابلاتها يؤدي إلى تحقيق كفاءة عالية لما يقومون به من أدوار مجتمعية، كما أن إهمال متطلباتهم المادية، والمعنوية، والاجتماعية من شأنه أن يؤدي إلى تدني مستوى إنجازهم.

وبناء على ذلك فإن فاعلية دور المشرف الأكاديمي على الرسائل والبحوث العلمية تتوقف بدرجة كبيرة على وجود علاقة إيجابية بينه وبين الباحث (النوح،1424، ص 53)، فالعلاقة الإشرافية الجيدة التي تقوم على أساس الثقة، والاحترام المتبادل بينهما من العوامل المساعدة على قيام المشرف الأكاديمي بدوره بدرجة عالية من الكفاءة، كما أن قلة الثقة والاحترام تجعل العلاقة مؤلمة. كما أن تحديد التوقعات المتبادلة بينه وبين طلابه ذو أهمية قصوى في ترسيخ العلاقات الإنسانية الجيدة، ومن ثم نجاح الإشراف الأكاديمي (Dong. 1996. p 5).

وحتى يقوم المشرف الأكاديمي بدوره بشكل فعال فإن ذلك يتطلب تفعيل العلاقات الإنسانية الجيدة بينه وبين طلابه، سواء كانت هذه العلاقات على المستوى الرسمي، أم على المستوى الشخصي.

فقد أكد (السكران، 2016: 43) على أهمية هذه العلاقة، سواء من الناحية الشخصية المتمثلة في احترام مشاعر الطالب وشخصيته، وتقدير البعد الإنساني في التعامل معه، أم من الناحية الرسمية المتمثلة في النواحي النظامية في عملية الإشراف، التي تتطلب التشجيع المستمر للباحث على النقاش والاستنتاج، وتقديم النصيحة له عند الحاجة.

مما سبق تتضح أهمية العلاقات الإنسانية الجيدة في دور المشرف الأكاديمي على البحوث والرسائل العلمية لطلاب وطالبات الدراسات العليا.

دور المشرف الأكاديمي على البحوث التكميلية، والرسائل العلمية:

تتعدد الأدوار التي يقوم بها المشرف الأكاديمي لمساعدة طلابه الباحثين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه ما بين تعليمية وتوجيهية وإنسانية وأخلاقية، وقد تناول عدد من الباحثين هذه الأدوار، ويمكن إجمالها فيما يلي: (أبو العينين وسالم، 1991؛ Harrow, 1992).

1. **المشرف موجه**: وذلك من خلال مساعدته الباحث في تحديد مجال البحث، وموضوعه، وتوجيهه للمنهجية المناسبة لمشكلة البحث، وأهدافه، وإشرافه على إعداد خطة البحث، وتزويده بالتوجيهات الضرورية.
2. **المشرف معلم**: يعلّم الطالب فنيات البحث، من خلال تزويده بالمهارات البحثية التي تعد من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الباحث في مرحلة الدراسات العليا.
3. **المشرف مرشد ناصح**: وذلك من خلال مساعدة الطالب على حل المشكلات التي قد تواجهه في بحثه، وإرشاده إلى الأسلوب العلمي في حلها، والتعرف على البدائل المناسبة، والربط بين الوسائل والغايات.
4. **المشرف له دور في التخطيط**: حيث يقترح خطة زمنية لإنجاز البحث وفق مراحل محددة، ويزود الطالب بالتغذية الراجعة.
5. **المشرف له دور إنساني وأخلاقي**: من خلال اهتمامه بالجوانب الشخصية في حياة الطالب، ومناقشة أفكاره باهتمام، وتحفيزه من خلال التشجيع، والثناء على الجوانب الإيجابية لديه.
6. **المشرف له أدوار إدارية**: وذلك من خلال تزويد الطالب بالتوجيهات الأساسية والإجراءات الإدارية التي يجب القيام بها لتسجيل البحث وإنجازه. (السكران ، 2016 ، 44).

وتضيف الحازمي (2014، ص 44) بعض أدوار الإشراف العلمي لطلاب الدراسات العليا على النحو الآتي:

أ- **هدف تثقيفي:** من خلال تبصير وتوعية طلاب الدراسات العليا بأمور تهمهم بقصد مساعدتهم، وزيادة معارفهم واتساع أفقهم، وفهمهم لما يدور حولهم من أحداث.

ب- **هدف تعليمي:** يتمثل في إكساب طلاب الدراسات العليا خبرات جديدة أو مهارات أو مفاهيم جديدة، وذلك لتفعيل العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فضلًا عن الارتقاء بمستوى البحث العلمي وتطويره.

ج - **هدف اجتماعي:** يتيح الفرصة لزيادة الاحتكاك بينه وبين الطالب، وبذلك تقوى الصلات الاجتماعية بينهما، وقد يجمع التواصل الأكاديمي بين أكثر من هدف في وقت واحد.

الإشراف العلمي الإلكتروني:

مبررات ومسوغات الإشراف العلمي الإلكتروني:

تتحدد الحاجة إلى الإشراف الإلكتروني من خلال ما يقدمه من حلول أفضل لمشكلات الإشراف الأكاديمي خاصة والتعليم عامة، فإذا ما تأملنا واقعنا الإشرافي وجدنا أن الحاجة ملحة للعمل بهذا النمط؛ للمبررات التالية (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 122) و(سفر، 2008، ص147):

1- ضعف قدرة النظام الإشرافي الحالي على ملاحقة النمو المتسارع في حجم المعلومات ونوعها، فالإشراف الإلكتروني يساعد المشرف في إيصال المعرفة والتغيرات المتلاحقة في العلوم للباحث بسهولة ويسر.

2- عجز النظام الإشرافي التقليدي عن مواكبة متطلبات عصر المعلوماتية، وهذا يتطلب إحداث نقلة نوعية في النظام التعليمي والإشراف الأكاديمي يوازي النقلة الحضارية التي تعايشها النظم التربوية في المجتمعات العالمية والعربية.

3- قلة المشرفين الأكاديميين، مما يؤدي إلى زيادة نصاب المشرف من الطلاب، وهذا يجعل من الصعوبة الكبيرة على المشرف العلمي أن يتواصل بالصورة الفعالة مع الطالب، فالإشراف الإلكتروني يعمل على تقديم الحلول من خلال توظيف أدواته في الأساليب الإشرافية، وإمكانية التعامل مع مجموعة من الطلبة في الوقت ذاته، سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

4- أن عملية الحوار والتواصل أصبحت سمة من سمات العصر الحالي؛ وبناء على أهميتها، اهتمت النظم التعليمية والتربوية بتنمية مهارات الحوار والتواصل لأبنائها، فالإشراف عن بعد يساعد على التواصل والتفاعل بالحوار والمناقشة ويفتح المجال للمشرفين والطلاب من خلال شبكة الإنترنت وأدواتها: "البريد الإلكتروني، مؤتمرات الفيديو التفاعلي، غرف المحادثة وغيرها "؛ لتنمية الحوار والتبادل الثقافي والمعرفي مع غيرهم من الطلاب والأساتذة والباحثين في الدول الأخرى.

5- أن كثرة طلبة الدراسات العليا وتباعدهم جغرافيا وصعوبة وصول المشرف العلمي إليهم، خاصة أثناء جائحة كورونا لتوجيههم تعتبر من أكبر الصعوبات التي تعترض تنفيذ العمليات الإشرافية، فالإشراف عن بعد يعمل على تقديم حل لهذه الصعوبات وإيصال الأساليب الإشرافية المتنوعة باستخدام تقنيات الاتصالات الحديثة "الإنترنت" بأسهل الطرق وأسرعها.

أهداف الإشراف العلمي الإلكتروني:

تتمثل في الآتي (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 123):

1. إمكانية ممارسة جميع ما يمكن أن يمارس في الإشراف التقليدي من خلال شبكة المعلومات (الإنترنت).
2. تحقيق مفهوم جديد للإشراف العلمي الجامعي يتلاءم مع العصر الحديث وهو عصر الانفجار المعرفي والثورة العملية، من خلال تأهيل المشرفين العلميين على التعلم الذاتي المستمر في أي زمان ومكان.
3. استخدام المشرف للإنترنت يعمل على الوصول إلى معرفة التطورات الحديثة في تخصصهم، مما ينوع لديهما مصادر المعرفة والخبرة.
4. إيجاد بيئة تعلم إلكترونية من خلال أدوات الإنترنت، وزيادة النمو المهاري في استخدام الحاسب الآلي للمشرفين والطلبة، بما ينعكس على وعي الطلبة وتفكيرهم وتوسيع مداركهم وقدراتهم إلى الأفضل.
5. سهولة الاتصال بين المشرف والطلاب.
6. إمكانية تطبيق أكبر قدر من الأساليب الإشرافية بدلًا من استخدام الإشراف التقليدي.

التقنيات المستخدمة في الإشراف الإلكتروني:

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة شكلت مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التقنية التي تستخدم في نقل ونشر وتخزين وإدارة المعلومات، وتعتبر هذه العمليات جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية. وإن انتشار أدوات وتقنيات الاتصالات وتطبيقها على مستوى العالم، مكّن من دمج عدة أدوات ووسائل تكنولوجية في تطبيقات تعليمية متعددة، فقد طرأت في السنوات الأخيرة أنواع متعددة من التقنيات التربوية (حمدان، 2015: 42)مثل:

- الحاسب الآلي وشبكاته.
- الكتاب الإلكتروني.
- الهاتف التعليمي.
- الكتاب المرئي.
- التلفاز التعليمي.
- الوسائط المتعددة.
- التعليم الإلكتروني.
- الفصول الافتراضية.
- الفيديو التفاعلي.
- المدرسة الافتراضية.
- التعليم عن بعد.
- السبورات البيضاء التفاعلية.

معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني:

يتفق كل من (سعادة، والسرطاوي، 2010، ص 239) و(سفر، 2008، ص 173) على أن تطبيق الإشراف الإلكتروني يقف أمامه العديد من المعوقات، وهى على النحو الآتي:

1- البنية الأساسية في تجهيز الإدارات التعليمية في الجامعات، مثل نقص معامل الحاسبات الآلية.
2- ضعف تدعيم الحاسبات الآلية بتقنية الإنترنت وأدواته، مع كثرة انقطاع البريد الإلكتروني، وتوقفه لأيام وأسابيع.
3- ارتفاع التكلفة المادية لتطبيق الإشراف الإلكتروني.
4- قلة الرغبة في التطوير لدى بعض العاملين في البيئة الإشرافية.
5- قلة الإمكانات أو الكوادر البشرية المدربة من المشرفين.
6- عدم وضوح الرؤية، حيث يعد وجود رؤية واضحة متفق عليها من قبل الجميع نقطةَ الانطلاق والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها جهود التحول نحو الإشراف الإلكتروني.
7- ضعف القوانين والأنظمة، وعدم تحديثها بحيث تتلاءم مع استخدام الوثائق والمعاملات الإلكترونية.

8- الإجراءات الروتينية التي تؤخر عملية تطبيق الإشراف الإلكتروني.

9- الإجراءات الإدارية.

دراسات سابقة:

من خلال مراجعة الباحث للإطار النظري والأدب السابق المتعلق بالموضوع استطاع أن يجد بعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، ومنها:

دراسة الروقي (1990): هدفت الدراسة إلى معرفة دور المشرف العلمي في مساعدة طلاب الدراسات العليا كما هو كائن وكما ينبغي أن يكون من وجهة نظر مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يرون أنهم يمارسون أدوارهم بدرجة أعلى مما يراه الخريجون، كما اتفق المشرفون والخريجون على أن جميع الأدوار بالغة الأهمية تقريبًا.

دراسة أبو العينين وسالم (1991): هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف على الرسائل العلمية، ودور المشرف في فاعلية البحث العلمي، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية، واستخدم الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كشفت الدراسة أن واقع الإشراف على الرسائل العلمية لم يصل إلى المستوى المنشود، وذلك بسبب عدم متابعة الباحثين بصورة منتظمة في تنفيذ خطوات الدراسة، وتحديد الواجبات اللازمة لها، وكذلك بسبب قلة التشجيع المستمر للطلبة، وعدم منحهم الثقة بقدرتهم على البحث والإبداع.

دراسة مصطفى (2004): هدفت إلى تقويم دور المشرف على الرسائل العلمية بكليات التربية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يقومون بأدوارهم بدرجة متوسطة كما يراها طلاب الدراسات العليا.

دراسة أبو دف (2004): هدفت إلى التعرف على دور الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا، والتعرف على المقومات الواجب توافرها في الأستاذ المشرف. وقد طبقت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في الجامعة الإسلامية؛ حيث أُعد مقياسًا لتقويم أداء الأستاذ الجامعي، في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، تضمن المقياس ثلاثة مجالات لقياس الأداء شملت: المجال العلمي والفني، والمجال الأخلاقي، والمجال الإنساني، وقد توصل الباحث إلى أن ممارسة عملية الإشراف على

الرسائل من الأمور التي تحتاج إلى جهد ووقت كافيين، ومتابعة فنية وإدارية، وأن الإشراف الفعال يتطلب أساتذة يتمتعون بكفايات وقدرات عالية، إضافة إلى تقليص الأعباء التدريسية الموكلة إليهم.

دراسة العسيلي (2007): هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة للمشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن تقدير المشرفين الأكاديميين والدارسين للكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة كانت متوسطة وأن أبرز الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال كانت المتعلقة بالبعد الأخلاقي والشخصي وتمتعه بأخلاقيات مهنية عالية.

دراسة دياب (2009): هدفت إلى معرفة أدوار المشرف الأكاديمي ومهماته في مجال الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة، وتحديد درجة أهمية هذه الأدوار وممارستها، وكان من أهم نتائج الدراسة ما أظهرته من أهمية جميع أدوار المشرف الأكاديمي، وضعف ممارسته لهذه الأدوار بالشكل المطلوب.

دراسة السكران (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا وطالباتها في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن العقبات التي قد تحد من دور المشرف الأكاديمي على تلك الرسائل، ومن ثمّ التوصل إلى رؤية لتطوير دور المشرف الأكاديمي عليها، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرف يقوم بدوره في عملية الإشراف الأكاديمي بدرجة ضعيفة في الجانب الإداري والأكاديمي، بينما يقوم بدوره الإنساني بدرجة متوسطة، وأن هناك عقبات تحد من دور المشرف الأكاديمي منها: كثرة الأعباء المكلف بها، قلة خبرته في العمل الأكاديمي، ضعف التزامه بالساعات المكتبية.

دراسة جان (2017): هدفت إلى التعرف على البعد الإنساني والبعد المعرفي للمشرف العلمي على طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: أن طالبات الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بسبب تخصصهن، يتمتعن بقدر من المعرفة بمسارات المعاملات الإدارية، ومن ثم يعتمدن على أنفسهن في متابعة ما يخصهن من إجراءات إدارية دون اللجوء إلى المشرف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال التأمل في الدراسات السابقة نجد أن دراسة أبو العينين وسالم (1991) في مصر قد توصلت إلى أن واقع الإشراف على الرسائل العلمية لم يصل إلى المستوى المنشود في كل المستويات ،

بينما الدراسات التي توصلت إلى أن المشرف يقوم بدور متوسط هي دراسة مصطفى(2004) التي تناولت كليات التربية بمصر كما يراها طلاب الدراسات العليا، ودراسة أبو دف((2004) في الجامعة الإسلامية بغزة.

بينما توصلت دراسة جان (2017) بكلية التربية بجامعة أم القرى إلى أن الطلبة لديهم وعي بالدور الإشرافي الإداري، ويوجد بعض الدراسات التي توصلت إلى أن المشرف يقوم بدوره في عملية الإشراف الأكاديمي بدرجة ضعيفة في الجانب الإداري والأكاديمي مثل دراسة السكران (2016) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودراسة دياب (2009) في جامعة القدس المفتوحة، ودراسة العسيلي (2007)، بينما كشفت دراسة الروقي (1990) عن أن الطلبة يرون أن المشرفين يقومون بأدوارهم المختلفة بدرجة عالية.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا، أو تعبيرًا كميًا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها بالظواهر المختلفة الأخرى.

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث الحالي في طلاب الدراسات العليا الذين هم في مرحلة كتابة الرسالة العلمية (الماجستير والدكتوراه) في جامعة الملك خالد، البالغ عددهم (2800)، والجدول التالي يوضح خصائص المجتمع حسب نوع البرنامج والجنس كالآتي:

جدول (1) يوضح توزيع مجتمع البحث بحسب نوع البرنامج والجنس

م	البرنامج العلمي	العدد حسب الجنس		الإجمالي	النسبة
		ذكور	إناث		
2	ماجستير	1100	1300	2400	%85.7
3	دكتوراه	300	100	400	%14.3
	الإجمالي	1400	1400	2800	%100

ثانيا: عينة البحث

يمكن عرض عينة البحث حسب مراحله كالآتي:

عينة البحث الأولية: تكونت عينة البحث في البداية من (30) طالبة من طالبات الدراسات العليا في برنامجي الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد في مرحلة العمل بالرسالة، وكان الهدف منها الإجابة على السؤال المفتوح والتحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس دور المشرف العلمي الإلكتروني.

عينة البحث النهائية: تم اختيار (196) طالبا وطالبة من مجتمع البحث، وقد تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية متناسبة من كل برنامج، والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب نوع البرنامج الدراسي والجنس كالآتي:

جدول (2) يوضح عينة البحث وفقا لنوع البرنامج الدراسي والجنس

البرنامج العلمي	ذكور		إناث		الإجمالي
	علمي	إنساني	علمي	إنساني	
ماجستير	32	45	39	52	168
دكتوراه	6	15	3	4	28
الإجمالي	38	60	42	56	196

ثالثا: أداة البحث

أعد الباحث مقياسا لقياس دور المشرف العلمي الإلكتروني على رسائل الماجستير والدكتوراه باتباع الخطوات الآتية:

تم طرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية، وتم الخروج من الاستجابة ومن الاطلاع على الإطار النظري إلى أبعاد أساسية للمقياس، هي: البعد الإنساني والبعد الإداري والبعد العلمي، ثم فصلت هذه الأبعاد إلى مظاهر، وصيغت المظاهر بشكل فقرات، ومن ثم أصبح المقياس مكونا من (67) فقرة، موزعة على أبعاده الثلاثة بواقع (22) فقرة للبعد الإنساني، و(19) فقرة للبعد الإداري، و(22) فقرة للبعد العلمي، واستخدم القياس الخماسي للبدائل، ثم تم التحقق من صدق المقياس وثباته كما يلي:

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم استخراج الصدق بعدة طرق كالآتي:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس إلكترونيا بصيغته الأولية عبر تصميم نماذج جوجل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية والمناهج؛ للحكم على مدى ملاءمة فقرات المقياس لأبعاده ووضوح الفقرات، ومن خلال جمع آراء المحكمين على المقياس البالغ عددهم (10) محكمين، أبدى المحكمون استجاباتهم وملاحظاتهم على فقرات المقياس، وقد اعتمد لقبول الفقرة اتفاق المحكمين بنسبة (80%) فما فوق، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على بعض الفقرات، ورفضت (4) فقرات، وتم تعديل بعض الفقرات بناء على ملاحظاتهم، وأصبح المقياس مكونا من (63) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة: الإنساني، الإداري، العلمي.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس: تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (3) يبين معامل ارتباط بيرسون درجات الفقرات، والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

بعد الدور الإنساني			بعد الدور العلمي			بعد الدور الإداري		
الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.52**	0.42**	20	0.37**	0.22**	42	0.52**	0.42**
2	0.54**	0.54**	21	0.30**	0.23**	43	0.53**	0.41**
3	0.37**	0.39**	22	0.41**	0.25**	44	0.54**	0.47**
4	0.21**	0.25**	23	0.25**	0.34**	45	0.49**	0.37**
5	0.60**	0.48**	24	0.46**	0.21**	46	0.49**	0.36**
6	0.32**	0.33**	25	0.43**	0.40**	47	0.56**	0.52**
7	0.62**	0.54**	26	0.45**	0.29**	48	0.54**	0.39**

8	0.61**	0.52**	27	0.41**	0.21**	49	0.29**	0.23**
9	0.55**	0.42**	28	0.41**	0.32**	50	0.52**	0.35**
10	0.54**	0.42**	29	0.43**	0.25**	51	0.48**	0.40**
11	0.59**	0.48**	30	0.43**	0.43**	52	0.69**	0.54**
12	0.39**	0.29**	31	0.44**	0.50**	53	0.56**	0.43**
13	0.51**	0.40**	32	0.49**	0.45**	54	0.64**	0.57**
14	0.57**	0.52**	33	0.55**	0.40**	55	0.54**	0.38**
15	0.60**	0.52**	34	0.45**	0.29**	56	0.52**	0.39**
16	0.54**	0.46**	35	0.48**	0.28**	57	0.63**	0.52**
17	0.46**	0.37**	36	0.54**	0.27**	58	0.61**	0.49**
18	0.25**	0.54**	37	0.42**	0.23**	59	0.50**	0.31**
19	0.52**	0.42**	38	0.40**	0.22**	60	0.65**	0.50**
			39	0.39**	0.24**	61	0.29**	0.28**
			40	0.27**	0.28**	62	0.49**	0.37**
			41	0.37**	0.22**	63	0.37**	0.34**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ) أن قيمة معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.21 ** -.69 0**) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وهذا مؤشر على ارتباط الفقرات وتمثيلها لأبعادها.

ب) أن قيمة معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.21 ** -.57 0**) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا مؤشر على ارتباط الفقرات (باعتبارها مؤشرات) للمقياس الكلي.

ج) **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء عن طريق التحقق من خلال إيجاد معامل ارتباط لدرجات أبعاد المقياس بعضها ببعض، وبينها وبين مجموع درجات المقياس الكلي، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4) يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدور الإنساني	الدور العلمي	الدور الإداري	الكلي
الدور الإنساني	1	0.59**	0.47**	0.73**
الدور العلمي		1	0.69**	0.78**
الدور الإداري			1	0.57**
الكلي				1

يتضح من الجدول (4) ارتباط درجات الأبعاد بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على تماسك وتناسق المقياس مع ما وضع لقياسه.

ثانيا: ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بالطرق الآتية:

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قُدر ثبات المقياس للتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الزوجية لكل بعد مع درجات الفقرات الفردية لنفس البعد، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5) يبين معامل ثبات المقياس بأبعاده باستخدام التجزئة النصفية.

م	البعد	معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد تصحيحه بواسطة معادلة جتمان التصحيحية
1	الدور الإنساني	0.58	0.73
2	الدور العلمي	0.39	0.56
3	الدور الإداري	0.31	0.47
7	المقياس الكلي	0.70	0.82

يتبين من جدول (5) أنّ جميع معاملات ثبات أبعاد المقياس عالية بعد تصحيحها بواسطة معادلة جتمان، حيث تمثل درجة عالية لتكافؤ أداء الأفراد في نصفي المقياس.

ب- تقدير الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ

تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة لكل بعد على حدة بالإضافة إلى المقياس ككل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
1	الدور الإنساني	22	0.77
2	الدور العلمي	22	0.62
3	الدور الإداري	19	0.65
7	المقياس الكلي	63	0.89

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لكل مجال تراوحت ما بين (0.62 - 0.77) وبلغت قيمته للمقياس ككل (0.89)، وباستكمال الإجراءات السابقة أصبح المقياس بصورته النهائية المكونة من (63) فقرة موزعة على أبعاده (الإنساني، العلمي، الإداري) بواقع (22، 22، 19) على الترتيب.

تصحيح المقياس: وُضع أمام كل فقرة (خمسة) بدائل متدرجة في الشدة من حيث درجة موافقة الطالب على كل فقرة، وهي: موافق بدرجة (عالية جدا، عالية - متوسطة، ضعيفة، غير موافق)، ودرجاتها (5-4-3-2-1-) مع العلم أنه في حالة الفقرات السالبة يكون تصحيح الفقرات بصورة عكسية، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للمقياس(315) درجة.

نتائج البحث ومناقشتها:

تم عرض نتائج البحث من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى التي تنص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي للدور الإشرافي العلمي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة، حيث كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (7) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الوسط الفرضي، ومتوسط العينة، للمقياس والمتوسط الحسابي للعينة

أبعاد دور الإشراف الإلكتروني	الوسط الفرضي	متوسط العينة	ن	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	القرار
الدورالإنساني	3	3.8667	196	195	1.775	.0016	دال
الدورالعلمي	3	3.5333	196	195	0.274	.005	دال
الدورالإداري	3	2.6018	196	195	5.886	.134	غير دال
الدرجة الكلية	3	3..333	196	195	1.355	.001	دال

يتبين من النتائج المعروضة في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للعينة على المقياس ككل بلغ (3.333) في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس(3) ، وبلغت قيمة (T= 1.355) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، مما يعني أن مستوى الأدوار الإشرافية الإلكترونية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد كان فوق المتوسط في الدرجة الكلية للمقياس في بعدي الدور الإنساني والدور العلمي للمشرف، عدا بُعد الدور الإداري، فقد بلغ المتوسط الحسابي للعينة (2.6018)، وبلغت قيمة (T= 5.886) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يعني أن مستوى الدور الإشرافي الإلكتروني الإداري للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا كان تحت المتوسط.

وهذا يفسر أن هناك رضا عن الأدوار الإشرافية الإلكترونية التي قدمها الأستاذ الجامعي في جامعة الملك خالد لطلابه خلال جائحة كورونا، حيث يعكس التعامل الإنساني الراقي الذي يقوم به الأستاذ الجامعي نحو طلابه، من حيث تفهم مشاعرهم والاستماع لمشكلاتهم والحرص على تذليل الصعوبات وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كما يعكس الرضا عن إشباع الأستاذ الجامعي للفجوة العلمية للطالب من خلال مساعدته على إنجاز البحث وتسهيل كل الصعوبات العلمية ابتداء من اختيار عنوان البحث حتى مناقشة النتائج، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة جان (2017)، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة أبو العينين وسالم (1991)، ودراسة السكران (2016).

وفيما يتعلق بحصول الدور الإداري للمشرف العلمي على المتوسط الحسابي (2.6018)، ربما يعزى ذلك إلى الإجراءات الاحترازية والقوانين الرادعة التي أغلقت كل المرافق التي لها علاقة

بموضوع بحث الطالب، مثل المكتبة وقاعات المحاضرة واللقاءات الشخصية والتجمعات التي لا يمكن للمشرف أو غيره تجاوزها؛ حرصا على سلامة الجميع واستجابة للقوانين الإدارية التي تمنع التجمعات، وبانتهاء الإجابة على صحة الفرضية الأولى يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة بحثه.

الفرضية الثانية:

تنص على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

وللتحقق من هذه الفرضية أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الأدوار الإشرافية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، حيث كانت النتائج كالآتي:

جدول (8) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الأدوارالإشر افية وفقا لمتغيرالجنس (ذكور- إناث) من وجهة نظر الطلبة

أبعاد دورالإشراف الإلكتروني	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	T	df	sig
الدور الإنساني	ذكر	98	3.5330	.32631	-0.023	194	
	أنثى	98	3.5385	.10879			0.425
الدور العلمي	ذكر	98	3.5040	.47187	-0.850	194	0.760
	أنثى	98	3.8056	.74639			
الدور الإداري	ذكر	98	2.5051	.48870		194	0.988
	أنثى	98	2.5000	.10102	.015		
الدرجة الكلية	ذكر	98	3.6020	.25524	1.254-	194	0.649
	أنثى	98	3.6635	.03091			

يتضح من الجدول (8) أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس أو على كل بعد من أبعاده الفرعية، حيث كانت جميع قيم (T) أقل من القيمة الجدولية (3.9381)، وهذا يعني أن مستوى الأدوار الإشرافية الإلكترونية للأستاذ الجامعي (العلمي والإنساني) كان فوق المتوسط الحسابي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، بغض النظر عن الجنس، بينما كان أقل من المتوسط في الدور الإشرافي الإداري،

وهذا يفسر أن الأستاذ الجامعي يعامل الجنسين بالتساوي من ناحية إنسانية أو من حيث النقاشات العلمية، وليس هناك تمييز أو تحيز لأي جنس، وهذا مؤشر كبير على التعامل المهني والأخلاقي للأستاذ الجامعي.

وفيما يتعلق بالدور الإداري أيضا لم يستطع المشرف العلمي أن يقدم بعض التسهيلات الإدارية للذكور أو الإناث بسبب الإجراءات الاحترازية الصارمة المتعلقة بفيروس كورونا، وهذا ما يؤكد نتائج الفرض الأول ويعززه، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة بحثه.

الفرضية الثالثة:

وتنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير التخصص (علمي - إنساني).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الأدوار الإشرافية وفقا لمتغير التخصص (علمي - إنساني)، حيث كانت النتائج كالآتي:

جدول (9) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الأدوار الإشرافية الإلكترونية وفقا لمتغير التخصص (علمي - إنساني) من وجهة نظر الطلبة

أبعاد الإشراف الإلكتروني	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig
الدور الإنساني	علمي	90	3.5077	.26926	-.523-	194	.538
	إنساني	106	3.5846	.40412			
الدور العلمي	علمي	90	2.5889	.50866	1.763	194	001
	إنساني	106	3.3944	.41776			
الدور الإداري	علمي	90	2.4929	.49319	-.434-	194	.356
	إنساني	106	2.5286	.45075			
الدرجة الكلية	علمي	90	2.5810	.24390	-.781-	194	005
	إنساني	106	3.6563	.25800			

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في متوسطات الدرجة الكلية للمقياس ولبعد الدور الإشرافي العلمي لطلبة الدراسات العليا وفقا للتخصص العلمي والإنساني لصالح التخصص الإنساني، حيث كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي

للمقياس، بينما التخصصات العلمية كان متوسط درجاتهم أقل من الوسط الفرضي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي التخصصين العلمي والإنساني في الدور الإشرافي الإنساني والإداري للمشرف العلمي.

وبمقارنة متوسطات التخصصين مع الوسط الفرضي اتضح أن متوسطاتهما كانت في البعد الإنساني أكثر منها في الوسط الفرضي، بينما كانت أقل في البعد الإداري.

وهذا قد يعزى إلى طبيعة التخصصات العلمية التي تحتاج إلى جانب تطبيقي ومهاري أكثر من الجانب النظري، مقارنة بالتخصصات الإنسانية، فبرغم التعامل الإنساني للمشرفين مع كل الطلاب باستخدام التكنولوجيا وأساليب التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت بشكل متكافئ تقريبا فإن ذلك لم يكن كافيا بالشكل المطلوب لدى أصحاب التخصصات العلمية؛ لأن المعرفة لديهم تحتاج إلى وسائل وأجهزة تقنية، ومعامل لاختبارها، وهذه الوسائل والمعامل قد تكون محدودة بل محصورة ومغلقة، بسبب الإجراءات الاحترازية الشديدة التي أغلقت كل المرافق العلمية والعملية التي يحتاجها طالب الدراسات العليا في جامعة الملك خالد، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة بحثه.

الفرضية الرابعة:

وتنص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط الدور الإشرافي الإلكتروني (الإنساني، الإداري، العلمي) للمشرف العلمي خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير نوع البرنامج (ماجستير - دكتوراه).

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الأدوار الإشرافية وفقا لمتغير نوع البرنامج (ماجستير - دكتوراه)حيث كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الأدوار الإشرافية وفقا لمتغير نوع البرنامج (ماجستير- دكتوراه) من وجهة نظر الطلبة

أبعاد الإشراف الإلكتروني	البرنامج العلمي	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig
الدور الإنساني	ماجستير	168	3.5077	.26926	-.623-	194	.538
	دكتوراه	28	3.5846	.40412			

الدور العلمي	ماجستير	168	3.5889	.50866	1.043	194	306
	دكتوراه	28	3.3944	.41776			
الدور الإداري	ماجستير	168	2.4929	.49319	-.192-	194	849
	دكتوراه	28	2.5286	.45075			
الدرجة الكلية	ماجستير	168	3.5810	.24390	-.781-	194	441
	دكتوراه	28	3.6563	.25800			

يتضح من الجدول (10) أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في الدور الإشرافي الإلكتروني بين أفراد العينة وفقا لنوع البرنامج (ماجستير - دكتوراه) سواء في الدرجة الكلية للمقياس أم في جميع أبعاد المقياس وبعض المجالات الجزئية، حيث كانت قيمة (T=0.781-) على الدرجة الكلية للمقياس، وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية (3.9381)، وبمقارنة متوسطات مستوى الأدوار الإشرافية الإلكترونية للأستاذ الجامعي مع الوسط الفرضي يتضح أنه كان فوق المتوسط الفرضي في الدور الإنساني والدور العلمي وفي المقياس الكلي بينما كان أقل من الوسط الفرضي في الدور الإداري من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بغض النظر عن نوع البرنامج (ماجستير - دكتوراه).

وهذا يفسر أن المشرف العلمي بجامعة الملك خالد يعامل طلبته في الماجستير والدكتوراه بنفس الأسلوب الإنساني وبنفس الجهد العلمي؛ حرصا منه على توصيل المعلومات وقطع جزء من البحث رغم الصعوبات الإدارية المفروضة من الاحترازات الإدارية من فيروس كورونا التي لم يتمكن المشرف من تجاوزها أو تقديم تسهيلات فيها للطلاب، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة بحثه.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحث ما يأتي:

1- أن المشرف الأكاديمي العلمي في جامعة الملك خالد خلال جائحة كورونا وأثناء توقف التعليم التقليدي استطاع أن يقوم بدوره من خلال الإشراف العلمي الإلكتروني باستخدام تقنيات التواصل الحديثة التي أسهمت في تحقيق فرص اللقاء بين الطالب والمشرف رغم القيود المفروضة في اللقاءات الواقعية بسبب جائحة كورونا.

2- أن المشرف الأكاديمي العلمي بذل جهدا كبيرا حقق الرضا لدى طلابه من حيث قيامه بدروه الإشرافي الإنساني والعلمي، فقد ظهر متعاطفا مع الطلبة، ويستمع إلى همومهم ومشكلاتهم الخاصة والأكاديمية، ويحرص على توصيل المعرفة العلمية لطلابه عبر شبكة الإنترنت، وحاول الإجابة عن تساؤلاتهم العلمية أثناء إنجازهم لرسائلهم العلمية.

3- أن الإجراءات الاحترازية القوية كانت أكبر العوائق خلال فترة كورونا، وهذا يعني حرص المشرف الأكاديمي العلمي الجامعي بجامعة الملك خالد على الالتزام بهذه القوانين الإدارية، وعدم تجاوزها ، وهذا يشير إلى مستوى الانضباط الإداري للطلبة والمشرفين والجهات المهنية لما فيه المصلحة العامة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يقدم الباحث بعض التوصيات، منها:

1. أن تتبني الجامعات التدريب على تقنيات التعليم عن بعد وعمل كل التدابير التي تسهل ذلك ولاسيما فيما يتعلق بالأدوار الإشرافية الالكترونية للمشرف العلمي على طلبة الدراسات العليا.
2. وضع أسس ومعايير لتقويم أداء المشرف الأكاديمي في الجامعات السعودية فيما يتعلق بالقيام بواجباته نحو طلبة الدراسات العليا، ومتابعة التقويم بشكل فصلي بما يساعد على الارتقاء بالأداء الإشرافي الإلكتروني وتطبيق المنصات التعليمية الإلكترونية.
3. توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم عن بعد، وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية.
4. نشر الوعي بأهمية التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا أو أزمات أخرى مشابهة.
5. تطوير منظومة التعليم عن بعد بشكل مستمر في الجامعات السعودية، ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة والاستفادة من تجارب الدول الأخرى.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- التعرف على مشكلات طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بشكل عام، والمشكلات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي بشكل خاص.

- التعرف على الاحتياجات التدريبية لطلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، واحتياجات المشرفين أيضًا، فيما يتعلق بالجانب التكنولوجي والمنصات التعليمية للتعليم عن بعد.

المراجع:

أبو العينين، علي خليل؛ وسالم، محمود. (1991). الإشراف على الرسائل العلمية ودوره في فاعلية البحث العلمي، *مجلة كلية التربية، 2(2)*، 21-51.

أبو دف، محمود. (2004). إشراف الأستاذ الجامعي على الرسائل العلمية، *مجلة الجودة في التعليم العالي، 1(1)*، 24-56.

الأغبري، عبدالرحمن. (2000). *الإدارة المدرسية (البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر)*، دار النهضة العربية.

البار، حسن عبد القادر حسن. (2009). *الدراسات العليا البحثية قواعد تميز معايير الإشراف على الرسائل البحثية في برامج الدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية، والعلاقة التكاملية بين الطالب والمشرف*، الجزء الرابع، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

جان، خديجة محمد سعيد عبدالله.(2017). واقع الإشراف العلمي على الأبحاث التربوية في برامج الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر الباحثات في ضوء تخصصهن. *مجلة التربية، 175(2)*، 33- 62.

الجرف، ريما. (2006). تحكيم الرسائل الجامعية مشكلات وحلول مقترحة، http://docs.ksu.edu.sa

الحازمي، ملاك بنت منصور شلية. (2014). معوقات التواصل الأكاديمي وسبل مواجهتها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة طيبة. [رسالة ماجستير]، جامعة طيبة، كلية التربية.

حجازية، أميمة عوض؛ الخميسى، السيد سلامة.(2020). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية ، *الثقافة والتنمية، 20(152)*، 1-34.

حمدان، محمد زياد حمدان. (2015). *الإشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وأساليب وتطبيقات*، دار التربية الحديثة.

الخضير، خضير سعود.(2001).مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي (دراسة تحليلية). *مجلة التعاون، 53*. 13-132.

دياب، سهيل رزق. (2009). دراسة تقويمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 2(3)*، 2-34.

رضوان، شفيق. (1996). *علم النفس الاجتماعي*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الروقي، عبد الله زايد مبارك الحميدي.(1990). دور المشرف العلمي في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر المشرفين والخريجين: الوضع الراهن والمفضل، [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى: كلية التربية.

زقوت، محمد. (1998). تقييم طلبة الدراسات العليا للخبرات والممارسات التربوية لأساتذتهم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1(2)*. 25- 56.

الزهراني، علي عبدالقادر. (1428هـ). الدراسات العليا في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل، [أطروحة دكتوراه]، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

سعادة، جودت؛ والسرطاوي، عادل. (2010). *استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم*، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سفر، صالحة محمد. (2008). الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه، [أطروحة دكتوراه]، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

السكران، عبد الله فالح. (2016). رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية، والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية، (6)*. 15-76.

الصانع، عهود. (2009). واقع استخدام الإشراف التربوي في رياض الاطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة وجدة، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

صفر، عمار حسن. (2021). معوقات التعليم والتعليم عن بعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد" كوفيد " 11 "من وجهة نظر أعضاء هيئة-التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية. *المجلة التربوية. (79)*، 21- 79.

العاجز، فؤاد علي. (2012). *الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية*، الجامعة الإسلامية.

العاجز، فؤاد وآخرون. (1998). المشكلات الدراسية لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بمحافظة غزة، *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي. (12)*، 37-67.

عبد المعطي، أحمد، ومصطفى، محمد. (2013). متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، دراسة ميدانية، *مجلة مستقبل التربية العربية، 20(86)*، 11-122.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة. (2007). *إستراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*، دار الفكر.

عساف، محمود، والدردساوي، هيا. (2012). تقييم دور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية في الجامعات الفلسطينية، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، 14*، 310-375.

العسيلي، رجاء زهير خالد. (2007). الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. 1(1)*، 52-84.

علي، شريف محمد سليمان الشيخ. (2009). متطلبات المشرف الأكاديمي كنموذج للاقتداء وجودة الممارسة المهنية لخدمة الجماعة. *المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية* - الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية. القاهرة.

مصطفى، جمال بن مصطفى بن محمد أحمد. (2004). دراسة تقويمية لدور المشرف على الرسائل العلمية بكليات التربية بمصر في ضوء الكفايات اللازمة له. [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية.

النوح، مساعد بن عبدالله. (1442هـ). دراسة تقويمية لنظام الإشراف العلمي في كليات وأقسام التربية في الجامعات السعودية، [أطروحة دكتوراه]، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الهجران، عبد الله. (2005). نماذج حديثة وتطبيقات في الإشراف التربوي، [أطروحة دكتوراه]، الجامعة الأردنية، عمان.

Arabic References

ʾAbū al-ʿAynayn, ʿAlī Ḫalīl; & Sālim, Maḥmūd. (1991). al-ʾIšrāf ʿalá al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah & Dawruhu fī Fāʿilīyah al-Baḥṯ al-ʿIlmī *Mağallat Kullīyat al-Tarbīyah, 2(2)*, 21-51.

ʾAbū Duff, Maḥmūd. (2004). ʾIšrāf al-ʾUstāḏ al- Ğāmiʿī ʿalá al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah, *Mağallat al-Ğawdah fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī*, 1(1). 24-56.

al-ʾAġbarī, ʿAbdalraḥmān. (2000). *al-ʾIdārah al-Madrasīyah (al-Buʿd al-Taḫṭīṭī & al-Tanẓīmī al-Muʿāṣir)*, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

al-Bār, Ḥasan ʿAbdalqādir Ḥasan. (2009). *al-Dirāsāt al-ʿUlyā al-Baḥṯīyah Qawāʿid Tamyīz Maʿāyīr al-ʾIšrāf ʿalá al-Rasāʾil al-Baḥṯīyah fī Barāmiğ al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah, & al-ʿAlāqah al-Takāmulīyah bayna al-Ṭālib & al-Mušrif,* al-Ğuzʾ al-Rābiʿ, Fahrasat Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.

Ğān, Ḫadīğah Muḥammad Saʿīdallāh. (2017). Wāqiʿ al-ʾIšrāf al-ʿIlmī ʿalá al-ʾAbḥāṯ al-Tarbawīyah fī Barāmiğ al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Ğāmiʿat ʾUmm al-Qurá bi-Makkah al-Mukarramah min Wiğhat Naẓar al-Bāḥiṯāt fī Ḍawʾ Taḫṣṣhin. *Mağallat al-Tarbīyah*, 175 (2), 33-62.

al-Ğarf, Rīmā. (2006). Taḥkīm al-Rasāʾil al-Ğāmiʿīyah Muškilāt & Ḥulūl Muqtaraḥah. lik: http://docs.ksu.edu.sa

al-Ḥāzimī, Malāk bint Manṣūr Šalyah. (2014). Muʿawwiqāt al-Tawāṣul al-ʾAkādīmī & Subul Muwāğahatihā min Wiğhat Naẓar Ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Ğāmiʿat Ṭaybah. [Master Thesis], Ğāmiʿat Ṭaybah, Kullīyat al-Tarbīyah.

Ḥiğāzīyah, ʾUmaymah ʿAwaḍ; al-Ḫamīsī, al-Sayyid Salāmah. (2020) Baʿḍ al-ʾIttiğāhāt & al-Ḫibrāt al-Ḥadīṯah fī al-Taʿlīm ʿan Buʿd fī al-Dirāsāt al-ʿUlyā al-Ğāmiʿīyah, al-Ṯaqāfah & al-Tanmīyah, 20 (152), 1-34.

Ḥamdān, Muḥammad Ziyād Ḥamdān. (2015). *al-ʾIšrāf fī al-Tarbīyah al-Muʿāṣirah Mafāhīm & ʾAsālīb & Taṭbīqāt,* Dār al-Tarbīyah al-Ḥadīṯah, Silsilat al-Maktabah al-Tarbawīyah al-Sarīʿah.

al-Ḫaḍīr, Ḫaḍīr Suʿūd. (2001). Muʾširāt Ğawdat Muḫrağāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī bi-Duwal Mağlis al-Taʿāwn li-Diwal al-Ḫalīğ al-ʿArabī (Dirāsah Taḥlīlīyah), *Mağallat al-Taʿāwn*, 53. 13-132.

Dyāb, Suhayl Rizq. (2009). Dirāsah Taqwīmīyah li-Dawr al-Mušrif al-ʾAkādīmī fī al-ʾIšrāf & al-Mutābaʿah ʿalá Mašārīʿ Taḫrruğ al-Ṭalabah fī Ğāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah. *al-Mağallah al-Filasṭīnīyah lil-Tarbīyah al-Maftūḥah ʿan Buʿd*. 2 (3), 2-34.

Raḍwān, Šafīq. (1996). *ʿIlm al-Nafs al-ʾIǧtimāʿī*, al-Mūʾassasat al-Ğāmiʿīyah lil-Dirāsāt & al-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Rūqī, ʿAbdallāh Zāyid Mubārak al-Ḥumaydī. (1990). Dawr al-Mušrif al-ʿIlmī fī Kullīyat al-Tarbīyah bi-Ğāmiʿat Umm al-Qurá min Wiǧhat Naẓar al-Mušrifīn & al-Ḫirīǧīn: al-Waḍʿ al-Rāhin & al-Mufaḍḍal, [Master Thesis]. Ğāmiʿat ʾUmm al-Qurá: Kullīyat al-Tarbīyah.

Zaqqūt, Muḥammad (1998). Taqyīm Ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā lil-Ḫibrāt & al-Mumārasāt al-Tarbawīyah li-ʾAsātiḏatihim fī Kullīyat al-Tarbīyah bi-al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah fī Ġazzah, *Mağallat al-Buḥūṯ & al-Dirāsāt al-Tarbawīyah al-Filasṭīnīyah, Ġazzah, (1)*. 25-56.

al-Zahrānī, ʿAlī ʿAbdalqādir. (1428h). al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī al-Ğāmiʿāt al-Suʿūdīyah: Dirāsah Taḥlīlīyah fī Ḍawʾ Mutaġayyirāt al-Ğawdah & al-Taqanīyah & al-Tamwil, [PhD Thesis], Qism al-ʾIdārah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat al-Malik Suʿūd, al-Riyāḍ.

Saʿādah, Ğawdat; & al-Sarṭāwī, ʿĀdil. (2010). *ʾIstiḫdām al-Ḥāsūb & al-ʾIntirnit fī Mayādīn al-Tarbīyah & al-Taʿlīm*, Dār al-Šurūq lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Sifr, Ṣāliḥah Muḥammad. (2008). al-ʾIšrāf al-Tarbawī ʿan Buʿd bayna al-ʾAhammīyah & al-Mumārasah & Muʿawwiqāt ʾIstḫdāmih, [PhD Thesis], Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah.

al-Sakrān, ʿAbdallāh Fāliḥ. (2016). Rūʾyah Taṭwīrīyah li-Dawr al-Mušrif al-ʾAkādīmī ʿalá al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah, & al-Buḥūṯ al-Takmīlīyah li-Ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī ʾAqsām al-Tarbīyah bi-Ğāmiʿat al-ʾImām Muḥammad Ibn Suʿūd al-ʾIslāmīyah. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (6)*, 15-76.

al-Ṣāniʿ, ʿUhūd. (2009). Wāqiʿ ʾIstiḫdām al-ʾIšrāf al-Tarbawī fī Riyāḍ al-ʾAṭfāl min Wiǧhat Naẓar al-Mušrifāt al-Tarbawīyāt & al-Muʿallimāt bi-Madīnaty Makkah & Ğiddah, [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat Umm al-Qurá, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah.

Ṣafar, ʿAmmār Ḥasan. (2021). Muʿawwiqāt al-Taʿlīm & al-Taʿlīm ʿan Buʿd fī al-Taʿlīm al-Ḥukūmī bi-Dawlat al-Kuwait ʾAṯnāʾ Tafaššī Ğāʾiḥat Fayrūs Kwrwnā al-Mustağad "kwfyd" 11 "min Wiǧhat Naẓar ʾAʿḍāʾ Hayʾat-al-Tadrīs bi-Ğāmiʿat al-Kuwait : Dirāsah ʾIstiṭlāʿīyah Taḥlīlīyah. al-*Mağallah al-Tarbawīyah*. (79), 21-79.

al-ʿĀǧiz, Fūʾād ʿAlī. (2012). al-ʾIttiǧāhāt al-Muʿāṣirah fī al-ʾIdārah al-Madrasīyah, al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah, Ġazzah, Filasṭīn.

al-ʿĀǧiz, Fūʾād & ʾĀḫarūn. (1998). al-Muškilāt al-Drāsīyah ladá Ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Kullīyāt al-Tarbīyah bi-Muḥāfaẓat Ġazzah, *Mağallat al-Taqwīm & al-Qiyās al-Nafsī & al-Tarbawī*, 37-67.

ʿAbdalmuʿṭī, ʾAḥmad; & Muṣṭafá, Muḥammad. (2013). Mutaṭallabāt Taṭbīq al-ʾIšrāf al-Tarbawī al-ʾIlikturūnī & Muʿawwiqātuhu fī al-Taʿlīm al-Ṭānawī al-ʿĀmm min Wiğhat Naẓar al-Mušrifīn al-Tarbawīyīn, Dirāsah Maydānīyah, ʾAsyūṭ, *Mağallat Mustaqbal al-Tarbīyah al-ʿArabīyah, 20 (86)*, 11-122.

ʿUbaydāt, Ḏūqān; ʾAbū al-Samīd, Suhaylah. (2007). ʾIstirātīğīyāt Ḥadīṯah fī al-ʾIšrāf al-Tarbawī, Dār al-Fikr.

ʿAssāf, Maḥmūd; & al-Dardasāwī, Hayā. (2012). Taqyīm Dawr al-Mušrif al-ʾAkādīmī ʿalá al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah fī al-Ğāmiʿah al-Filasṭīnīyah, *Mağallat Ğāmiʿat al-ʾAzhar b-Ġazzah, 14*, 310-375.

al-ʿUsaylī, Rağāʾ Zuhayr Ḫālid. (2007). al-Kifāyāt allatī Yanbaġī Tawāfurhā fī al-Mušrif al-ʾAkādīmī al-Faʿʿāl fī Ğāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah & ʿAlāqatuhā bi-Baʿḍ al-Mutaġayyirāt. *al-Mağallah al-Filasṭīnīyah lil-Tarbīyah al-Maftūḥah ʿan Buʿd. 1 (1)*, 52-84.

ʿAlī, Šarīf Muḥammad Sulaymān al-Šayḥ. (2009). Mutaṭallabāt al-Mušrif al-ʾAkādīmī ka-Namāḏağ lil-ʾIqtidāʾ & Ğawdah al-Mumārasah al-Mihanīyah li-Ḫidmat al-Ğamāʿah. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Dawlī al-Ṯānī & al-ʿIšrūn lil-Ḫidmah al-ʾIğtimāʿīyah-al-Ḫidmah al-ʾIğtimāʿīyah & Taḥsīn Nawʿīyat al-Ḥayāh Ğāmiʿat Ḥulwān-Kullīyat al-Ḫidmah al-ʾIğtimāʿīyah. al-Qāhirah.

Muṣṭafá, Ğamāl ibn Muṣṭafá ibn Muḥammad ʾAḥmad. (2004). Dirāsah Taqwīmīyah li-Dawr al-Mušrif ʿalá al-Rasāʾil al-ʿIlmīyah bi-Kullīyāt al-Tarbīyah bi-Miṣr fī Ḍawʾ al-Kifāyāt al-Lāzimah la-hu. [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah.

al-Nawḥ, Musāʿid bn ʿAbdallāh. (1442h). Dirāsah Taqwīmīyah li-Niẓām al-ʾIšrāf al-ʿIlmī fī Kullīyāt & ʾAqsām al-Tarbīyah fī al-Ğāmiʿāt al-Suʿūdīyah, [PhD Thesis], Qism al-Tarbīyah, Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾIğtimāʿīyah, Ğāmiʿat al-ʾImām Muḥammad ibn Suʿūd al-ʾIslāmīyah.

al-Hağrān, ʿAbdallāh. (2005). Namāḏiğ Ḥadīṯah & Taṭbīqāt fī al-ʾIšrāf al-Tarbawī, [PhD Thesis], al-Ğāmiʿah al-ʾUrdunīyah, ʿAmmān.

المراجع الأجنبية:

-Alahdal, H., Basingab, F., & Alotaibi, R. (2020). An analytical study on the awareness, attitude and practice during the COVID-19 pandemic in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Infection and Public Health, 13(10), 1446-1452.

- Bosler Rosemarie & Levin Sharon L. (1999). Student Advising In Virginia B. Mathis & Neal Chalofsky (eds). The full time faculty handbook SAGE publications Inc. London Bourner T.H.M (1991

) Joint Supervision of Research Degrees Second Thoughts Journal Higher Education Review: Vol.24. Nol.1.21-34.Fall.

Delini M.F. (2004). The Relationship ol supervisory styles to satisfaction with Supervision and Self - eflicacy of Master's level counseling students Dissertation Abstracts International. Vol. 64.P. 4369.

Dong Yu Ren. (1996). Across - Cultural Relationship Between the Advisor and the Advisce Dissertation Writing Supervision in Science. 271. Paper Presented at the Annual Meeting of the Tucchers of Inglish to Speakers of Other Languages. 30th chicago, 11 March Grth.

Harrow, J.D.(1992). Management Research Supervision: Some Users Perspectives on Roles Interventions and Power Management Education and Development: Vol.23 Part -54-64.

The Federal Ministry of Education. (2011), Opined that quality... distributing information, knowledge and ideas (ESCAP in Ugwoke,).

Bosler R & Levin S L. (1999): Student Advising In Virginia B. Mathis & Neal Chalofsky (eds): The full time faculty handbook SAGE publications Inc. London Bourner Tom Hughes Mark (1991) joint Supervision of Research Degrees Second Thoughts Journal Higher Education Review: Vol.24. Nol.1.21-34.Fall.

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

OPEN ACCESS

صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها

د. حمود بن سعيد مسلم السليمي *

h-sm1980@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/05/20م	تاريخ القبول: 2022/08/27م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمحافظة المهرة، ومتطلبات تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، إذ تكوَّن المجتمع من جميع مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام الحكومي في محافظة المهرة للعام 1439/1438هـ البالغ عددهم (312) منهم (158) مديرًا و(154) وكيلًا، وتمثلت عينة الدراسة في كامل مجتمع الدراسة، وُزِعت عليهم استبانة مكوَّنة من (29) عبارة، إضافة إلى (20) خبيرًا من خبراء التنمية المهنية تم إجراء مقابلة معهم، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة جاءت بدرجة عالية، وأن درجة متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية جاءت بدرجة أهمية عالية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات القيادات المدرسية تعزى لمتغير: الجنس، والمسمى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التنمية المهنية، القيادة المدرسية، التنمية المهنية، متطلبات التنمية المهنية.

* دكتوراه إدارة تربوية - مكتب التربية والتعليم بمحافظة المهرة - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: السليمي، حمود بن سعيد مسلم. (2022). صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 160-197.

© 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.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS

Difficulties in implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate and the requirements for their development

Dr. Hammoud Bin Saeed Muslim Al- Sulaimi *

h-sm1980@hotmail.com

Received: 20.05.2022	Accepted: 27.08.2022

Abstract:

The study aimed to identify the difficulties of professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate, and the requirements for developing these programs. To achieve this, the researcher used the descriptive survey approach. The study sample covered all school principals and deputy principals in government schools in Al-Mahra governorate during the school year 1438/1439 AH. The total number was 312 (158 principals and 154 deputies). In addition to that, 20 experts of professional development were interviewed. The questionnaire, which consisted of (29) statements, was distributed to all the participants. The study results revealed that the difficulties of implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate received a high score, and the degree of requirements for developing professional development programs received a high degree of importance. There were also no statistically significant differences in the mean responses of school leaders attributed to the variable of gender and job title. The study concluded with a set of recommendations for professional development programs proposed by experts and those interested in professional development.

Keywords: Difficulties, School leadership, Professional development, Professional development requirements.

* PhD in Educational Management, Education Office in Al-Mahra Governorate, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al- Sulaimi, Hammoud Bin Saeed Muslim. (2022). Difficulties in implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate and the requirements for their development, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 160-197**.

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

المقدمة:

يعد الاستثمار في العنصر البشري من أفضل أنواع الاستثمار وأكثرها عائدًا، إذ إن نتائجه وفوائده تظهر على المدى القريب وتمتد إلى المدى البعيد. كما أصبحت القيادة إحدى القوى المؤثرة في عصرنا الحاضر وأصبح دورها حيويًا وفعالًا في كل المجالات، ففي مجال التربية والتعليم أصبحت القيادة من مقومات نجاح إدارة التعليم وعاملًا من عوامل تقدمها.

فالقيادة يقع على عاتقها الدور الكبير في تحقيق أهداف وتطلعات المدرسة، وقد أدى ذلك إلى زيادة الحاجة لوجود مؤهلين بقدر عالٍ من الكفاءة والمهارة، وإدارة وتنظيم عمليات التفاعل بين العاملين، والقدرة على التأثير وتوجيه أفكارهم وسلوكهم في سبيل تحقيق أهداف المدرسة (أبو زعيتر، 2009).

وتسهم المهارات القيادية المختلفة في تكوين بيئة إيجابية فاعلة للعمل، ومناخ إداري ممتع للجميع، كما تساعد على حسن سير وتنظيم الأعمال الإدارية.

وهناك اتفاق شبه عام على ضرورة أن يكون لقادة المدارس القدرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في مدارسهم، وقد ثبتت أهمية دور القائد في الحياة المدرسية، ودور البحوث في فعالية المدرسة وتحسين دورها، وقد بدأت الدول والمنظمات تدرك الدور الرئيس لقادة المدارس في توفير فرص الحصول على التعليم الجيد لجميع الطلاب؛ مما أدى إلى تأكيد أن التنمية المهنية لقادة المدارس يمكن أن تسهم إلى حد كبير في تحسين ممارساتهم. (Commonwealth Education Partnerships, 2009: p 121)، وتعرف القيادة بأنها: القدرة والاستعداد لحث الآخرين وتوجيههم وإرشادهم وإدارتهم باعتبارها تعطي دورًا للتحدث عن مصالح الجماعة وأهدافها وتقربه وتتقبله متحدثًا عنها. (Good، 1973).

كذلك تعرف بأنها: القدرة على التأثير وغرس الإلهام والحماس في الآخرين للرغبة في عمل الأشياء التي يريدها القائد (عياصرة، 2006م).

ويمكن تعريف القيادة المدرسية: بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة (عبدالقادر، 2013م).

كما عرفت بأنها: العملية التي تجعل العاملين في المؤسسة قادة يسعون لتحقيق الأهداف من خلال طرح البدائل المبتكرة، أي التحول من هيمنة شخصية بذاتها على المؤسسة، إلى القدرة على

ابتكار طرق عمل جديدة، ومخرجات متميزة وخدمات أفضل، تُعدُّ المعيار الذي يتميز به الفرد في المؤسسة المدرسية (Mc Crimmon. 2008) وتعد القيادة المدرسية هي المسؤولة عن نجاح أو إخفاق أي مشروع، وإليها يرجع الفضل في تصريف الأمور وتحقيق الأهداف المرجوة. (ربيع، 2006؛ بابكر، 2013).

وتظهر أهمية القيادة المدرسية في أنها: ضرورة ولازمة لكل جهد جماعي مهما كان هذا الجهد، وتوجيه العناصر الإدارية بفاعلية نحو تحقيق الأهداف المدرسية، وعن طريقها يتم التوظيف الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، فهي تُعدُّ البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات من أجل مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة. فبدون القيادة المدرسية يصعب على المدرسة التعامل مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر في تحقيق المدرسة لأهدافها المرسومة. كما يفقد التخطيط والتنظيم والرقابة تأثيره في تحقيق الأهداف.

وعلى الرغم مما للتنمية المهنية من أهمية، ورغبة القيادات المدرسية أحيانًا في النهوض بمستوى أدائهم المهني، فإن هناك عددًا من الصعوبات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية لأهدافها، وتتمثل في: عدم استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي، وضعف مستوى برامج التنمية المهنية، وعدم رغبة بعض القيادات في الترقي لوظائف أعلى أكثر مسؤولية وأقل عائدا، وكذلك الافتقار إلى القيادة القوية الواعية بأهمية التنمية المهنية، والخوف من التغيير والتجديد، ومعارضته لما يحمله من تهديدات، إضافة إلى ضعف المعلومات عن برامج التنمية المهنية، وغياب التنسيق بين كافة الوظائف والأقسام وإدارات التعليم بالمراكز التعليمية، وغياب الرؤية المستقبلية لدى المخططين، ونقص الكفاءات اللازمة للتطوير من الموارد المادية والبشرية (كوادر تدريبية)، وزيادة الأعباء الإدارية على القيادات المدرسية، مما قد يحرمه من التأمل في ممارساته ويبعده عن المشاركة في البرامج المختلفة للتنمية المهنية، والمركزية في النظام التعليمي، إذ إن القرارات المتعلقة ببرامج التنمية المهنية يتم اتخاذها بمعزل عن الميدان التربوي (سيد والجمل، 2012؛ عون، 1435).

كما أن هناك العديد من المتطلبات التي يجب مراعاتها عند تنفيذ برامج التنمية المهنية، ومن أهم هذه المتطلبات ما ذكره خليل (2007)، ويتمثل في: توفير الوقت اللازم لتنفيذ الأنشطة والمهارات اللازمة، واشتراك القيادات التربوية (المستهدفة) في أثناء التخطيط لحشد الدافعية لديهم، والاستفادة من خبراتهم، وزيادة المعارف والمهارات؛ مما يساعد على ملاحظة التغييرات الجديدة في

عملهم، وزيادة مستوى الأداء، إضافة إلى تعلقها بالمهام الفنية والإدارية الواقعية وإعطائهم فرصة للملاحظة والتجريب، وتوفير الدعم المالي الكافي.

وقد تناول كثير من الدراسات التنمية المهنية كدراسة القباطي (2011) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز، بالجمهورية اليمنية، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والوظيفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ووكلاء مدارس الثانوية العامة في مدينة تعز البالغ عددهم (105)، منهم (29) مديرًا ومديرة، و(76) وكيلًا ووكيلة، ومثلت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع، وتكوَّنت أداة الدراسة من (80) عبارة توزعت على ثمانية مجالات هي: (مجال التخطيط، التنظيم، الإشراف، العلاقات الإنسانية، الاتصال، اتخاذ القرار، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والتقويم). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة احتياج مديري المدارس كانت فوق المتوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير: الجنس والمؤهل والوظيفة.

وهدفت دراسة براد (Brad, 2011) إلى فحص طبيعة التطوير المهني لمديري المدارس في ولاية فرجينيا، وتم مقابلة (13) من مديري المدارس الابتدائية العامة، والمتوسطة، والثانوية حول تجاربهم للتطوير المهني، وطلب من مديري المدارس وصف الماضي والحاضر حول تجارب التنمية المهنية، وتحديدًا المعوقات التي تحول دون الوصول إلى التطوير المهني، مع تقديم وجهة نظرهم فيما يتعلق بأهمية التنمية المهنية التي تركز، تحديدًا، على قيادة المدرسة.

وقد بينت نتائج الدراسة بعد تحليل استجابات القادة أن التطوير المهني نادرا ما كان يمارسه قادة المدارس بخصوص الوظيفية، وتحقيق أهداف تحسين المدرسة أو الحي، وأن مديري المدراس أظهروا انعدام فرص التطوير المهني التي توفرها المنطقة التعليمية الخاصة بهم، وعدم المعرفة ببرامج التطوير المهني المتاحة خارج منطقتهم. إضافة إلى عدم استخدام تقنية المعلومات لتنمية مديري المدارس.

وسعت دراسة السريحي (2012) إلى التعرف على درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة، والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من مائتي مديرٍ بنسبة 45% من حجم مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت أداة الدراسة من (85) عبارة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات توافر آلية الاتصال والتواصل، وإدارة

وبناء فريق العمل، والتدريب والتطوير المستمر، وإدارة الاجتماعات، وإدارة التفويض كانت بدرجة عالية. وأن أكثر الآليات التي تتعلق بالتنمية المهنية المستدامة كانت في إدارة فريق العمل، ثم الاتصال والتواصل، ثم التدريب والتطوير المستمر، في حين يلاحظ تأخر أساليب إدارة التفويض وإدارة الاجتماعات.

وهدفت دراسة القحطاني والخزي (2013). إلى التعرف على واقع استخدام الهيئة التعليمية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتوظيفها، واتجاهاتهم نحو إدارة التنمية المهنية التي تقدمها القيادات الإدارية المدرسية لهم بهذا الخصوص، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها 756 معلمًا. باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن استخدامات أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل من المتوسط، وتنحصر في التطبيقات التقليدية، وأن تصورات أعضاء الهيئة التعليمية لدور القيادة الإدارية في المدرسة نحو دعمهم لتكنولوجيا المعلومات ليس في مجمله إيجابيًا.

وهدفت دراسة شاهين (2014). إلى استقصاء آراء المعلمين ومديري المدارس لتحديد مطالب التنمية المهنية المتوقعة من المشرفين في مدارس محافظات غرب الرياض (حريملاء وشقراء) من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى لمتغيرات (التخصص - العمل الحالي - المحافظة التعليمية - الخبرة التعليمية). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من 48 فقرة تم تطبيقها على عينة من 80 فردًا بواقع 37 مدير مدرسة و43 معلمًا بنسبة مقدارها 20% من إجمالي مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: تحديد 48 مطلبًا من مطالب التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، أن مطالب التنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس المتوقعة من المشرفين التربويين كانت بدرجة (متوسطة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات النظر لأفراد عينة الدراسة في درجة مطالب التنمية المهنية المتوقعة من المشرفين تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص - العمل الحالي - المحافظة التعليمية - الخبرة التعليمية).

وأجريت دراسة العمايرة (2014) للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعديهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تبعًا لمتغير الجنس والخبرة والوظيفة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، إذ تألفت عينة الدراسة من (242) مديرًا ومديرة ومديرًا مساعدًا ومديرة مساعدة، في المناطق التعليمية: منطقة جنوبي عمان

التعليمية، منطقة الزرقاء التعليمية، ومنطقة شمالي عمان التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة احتياج أفراد عينة الدراسة في مجالي: التقنيات التربوية، والتقويم كانت كبيرة، وأن احتياجهم في مجالات: اتخاذ القرار الفني والمهني التطويري، والتخطيط والتنظيم المدرسي، والمجتمع المحلي كانت بدرجة متوسطة، في حين جاءت درجة احتياجهم في المجالين: الإداري، وشؤون الطلاب قليلة، كما أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات تبعًا لمتغير الجنس، والمنطقة التعليمية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات تبعًا للوظيفة على جميع المجالات باستثناء مجال التقنيات التربوية، وتبعًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال التقويم.

وهدفت دراسة قدومي (2015) إلى الكشف عن واقع التنمية المهنية لمديري المدارس العربية وصياغة تصور مقترح ذي أبعاد مستقبلية بمستوى التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس العربية في ضوء مجتمع المعرفة. وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي، ومسح الدراسات ذات العلاقة، واستقراء نتائج المؤتمرات واللقاءات العلمية المتعلقة بالتنمية المهنية لمديري المدارس العربية واستدامتها في ضوء مجتمع المعرفة.

وخلصت الباحثة إلى أن الواقع الحالي للتنمية المهنية لمديري المدارس العربية يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتطوير، إذ يعاني من قلة الاهتمام بتحديد احتياجات التنمية المهنية لمديري المدارس. وضعف سياساتها وأهدافها، وعدم وجود هيئة تعنى بمسؤولياتها، والقصور في جهود البحث وتوظيف التقنية في مجال التنمية المهنية. كما قدمت الباحثة تصورًا مستقبليًا للارتقاء بالتنمية المهنية لمديري المدارس العربية في ضوء مجتمع المعرفة من خلال تقديم استراتيجيات ينبغي التركيز عليها في مجال التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس العربية وعلى المستويات المختلفة: الوطني والمؤسسي والفردي.

وهدفت دراسة الزايدي وأحمد (2015م)، إلى وضع تصور مقترح للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني، وأثر كل من المتغيرات: المؤهل العلمي، التخصص، والخبرة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي

المدارس الثانوية العامة في جدة، إذ بلغت العينة 358 معلمًا بما يمثل حوالي (10.1٪) من مجتمع الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة عن: أن البرنامج التدريبي ذا اليوم الواحد هو المهيمن على الأساليب التدريبية، في حين كان اندماج المعلمين في أسلوب التدريب عن بعد (التدريب الإلكتروني) نادرًا، وأن تحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لأهدافها جاءت بدرجة متوسطة، إذ إن أكثر الأهداف التي تحققت هي تغيير اتجاهات المعلمين نحو الموضوعات المهنية إذ جاءت بدرجة كبيرة جدًا، يليها تحسين مهارات المعلمين في التدريس بدرجة كبيرة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة في تقديرات أفراد العينة لتحقيق أساليب التنمية المهنية المستدامة لأهدافها، والعوامل المؤثرة على اندماجهم في برامج التنمية المهنية.

وهدفت دراسة الشمري واللوقان (2015) إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للقادة التربويين من وجهة نظر مديري المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي، إذ تكونت عينة الدراسة من 55 مديرًا من الذين التحقوا ببرنامج القيادة التربوية المقام في جامعة حائل للعام الدراسي 1434هـ / 1435هـ ويمثلون 55 مدرسة، وقد كانت الاستبانة أداة الدراسة، وتكونت من المحاور الآتية: متطلبات التنمية المهنية، آليات التنمية المهنية، تحقيق برامج التنمية المهنية لأهدافها، معوقات التنمية المهنية.

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة توافر متطلبات التنمية للقادة التربويين في المدارس السعودية كانت قليلة، وأن توافر آليات التنمية المهنية الذاتية للقادة التربويين في المدارس السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة تحقيق برامج التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية لأهدافها كانت كبيرة، وأن التنمية المهنية في المدارس السعودية تواجه بدرجة كبيرة العديد من الصعوبات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول واقع التنمية المهنية في المدارس السعودية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة.

وأجرت بطيش (2015) دراسة هدفت إلى التعرّف على واقع إدارة مديرات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة للتنمية المهنية للمعلّمات من خلال تطبيق العمليات الإدارية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، واعتُمدت الاستبانة أداةً للدراسة، وطُبّقت على عينة بلغت (50) مديرة، و(250) معلّمة.

وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن واقع إدارة التنمية المهنية للمعلّمات بالمدارس الثانوية بالمدينة المنورة لكل مجال من مجالات الدراسة يُطبّق بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة حول تقدير المعلمات لواقع إدارة التنمية المهنية بالمدارس تُعزى لاختلاف متغيّر الوظيفة، في حين لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغيّر الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الدقح والعجمي وغنايم (2017) إلى تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمديري مكاتب التربية والتعليم في مديريات محافظة إب بالجمهورية اليمنية وآليات تفعيلها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري مكاتب التربية والتعليم ونوابهم في مديريات محافظة إب للعام الدراسي 2016/2015 البالغ عددهم (100)، منهم 20 مديرًا، و(80) نائبًا، ومثلت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التنمية المهنية لمديري مكاتب التربية والتعليم في مديريات محافظة إب كان بدرجة متوسطة، إذ حصلت ثلاثة محاور على درجة متوسطة، هي: مجالات التنمية المهنية، وأهداف التنمية المهنية، ومفهوم التنمية المهنية، أما محور أساليب تنفيذ التنمية المهنية فقد حصل على درجة قليلة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل عن موضوع الدراسة، الأمر الذي أسهم في صياغة أهداف الدراسة وأسئلتها، والتعرف على الأسس النظرية للتنمية المهنية، وإعداد الإطار النظري للدراسة، وتصميم أدواتها. وقد اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تناولت موضوع التنمية المهنية في مرحلة التعليم العام، إضافة إلى أن بعض هذه الدراسات هدفت إلى التعرف على صعوبات التنمية المهنية، وكذلك متطلبات تطوير القيادات التربوية، كدراسة الشمري واللوقان (2015)، ودراسة الدقح (2017)، وهذا الهدف يقع ضمن أهداف الدراسة.

في حين تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عدد من الأبعاد والمتغيرات، وقد ركزت هذه الدراسة على مديري ووكلاء المدارس بوصفهم قيادات مدرسية، في حين تناولت معظم الدراسات المديرين فقط كدراسة براد (2011)، والسريحي (2012)، والدقح والعجمي وغنايم (2017). وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو أنها تعد الدراسة الأولى التي أجريت في محافظة المهرة بالجمهورية اليمنية حسب علم الباحث، وكذلك تركيزها على صعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية ومتطلبات تطويرها.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم تجاه تطوير أداء القيادات المدرسية وتنميتهم مهنيًا، بواسطة سلسلة من برامج التنمية المهنية بهدف تحسين أداء القيادات المدرسية وإكسابهم مهارات معرفية وقيادية؛ لإحداث تغييرات في طريقة تفكيرهم ومنهجية التعامل والالتزام بأساليب التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة؛ فإنه من خلال اطلاع الباحث واهتمامه في الميدان التربوي اتضح له أن ما هو موجود في مدارس محافظة المهرة هو دون المأمول، ويوحي بوجود قصور وضعف في الجانبين الإداري والفني معًا، مما يسبب معوقات كبيرة أمام تطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها.

إضافة إلى ما تؤكده نتائج بعض الدراسات كدراسة الريمي (2005)؛ وسهيل (2006)؛ والصبري (2009)، من أن درجة ممارسة القيادات المدرسية للكفايات الإدارية ضعيفة على مستوى الكفايات المهنية، والكفايات الشخصية، والكفايات الاجتماعية والإنسانية، وأن قادة المدارس يحتاجون لنمو مهني وإجراء دراسات لتطوير الكفايات الإدارية في ضوء مبادئ التنمية المهنية، كما أن أداءهم غير فاعل في التخطيط، والتقويم والمتابعة، والتنظيم، والاتصال، واتخاذ القرار، في حين أكدت نتائج دراسة الدقح وغنايم والعجمي،(2017) على غموض في مفهوم التنمية المهنية وأهدافها ومجالاتها وأساليب تنفيذها لدى معظم القيادات التربوية، كذلك عدم وجود خطة واضحة ومحددة من وزارة التربية والتعليم وقسم التدريب في مكاتب التربية فيما يخص التنمية المهنية. إذ جاءت هذه الدراسة للتعرف على صعوبات تنمية القيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على الصعوبات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظه المهرة.
2. التعرف على متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظه المهرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أمور عدة، لعل أبرزها النقاط الآتية:

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية دور القيادات المدرسية في الارتقاء بالقطاع التربوي الذي بدوره يسهم في تحقيق أهداف التربية والتعليم.

2. يتوقع من الدراسة أن تشخِّص صعوبات برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة.
3. قد تسهم نتائج الدراسة في تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة، وذلك بطرحها عدة متطلبات قد يستفيد منها أصحاب القرار التربوي في تطويرها.
4. يمكن أن تفيد هذه الدراسةُ السلطاتِ التعليميةَ العليا ممثلة بالوزارة ومكاتب التربية بالمحافظات والمديريات في إعادة النظر في برامج التنمية المهنية الحالية، والاهتمام أكثر بالنمو المهني والتنمية المهنية للقيادات المدرسية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظه المهرة من وجهة نظرهم؟
2. ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات آراء القيادات المدرسية في محافظة المهرة حول محاور الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي؟
4. ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظر خبراء التنمية المهنية؟

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية ومتطلبات تطويرها وآرائهم باختلاف متغيري الجنس والمسمى الوظيفي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القيادات المدرسية المكونة من مديري المدارس ووكلائهم في المدارس الحكومية في جميع مراحل التعليم العام، وكذلك على بعض الخبراء في مجال التنمية المهنية من كلية التربية بالمهرة، ومكتب التربية والتعليم بمحافظة المهرة في اليمن، وخبراء من جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية بمحافظة المهرة في الجمهورية اليمنية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال السنة الدراسية 1438/ 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية:

هي تلك الأنشطة والبرامج المستمرة التي يتم التخطيط لها وتنفيذها من أجل بناء وتطوير القدرات والمهارات والخبرات المختلفة للقيادات وإعدادهم للأدوار المتغيرة بطريقة أكثر كفاءة وفاعلية. (محمد، 2011، ص22)

ويقصد بالتنمية المهنية في هذه الدراسة: الجهود المنظمة والمستمرة لتحسين قدرات الأفراد المعرفية، والمهارية، والإدارية، والفنية للقيادات المدرسية، وإحداث تغيير إيجابي في اتجاهاتهم، وسلوكياتهم، وتحسين ثقافة العمل؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التعليمية في محافظة المهرة بالجمهورية اليمنية.

القيادة المدرسية:

يُقصد بها: الشخص المعين رسميًا في المدرسة ليكون مسؤولًا عن جميع جوانب العملية الإدارية والفنية والاجتماعية داخل المدرسة، وهو المسؤول الأول عن اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة بالتنسيق مع الإدارات التربوية العليا (إسماعيل، 1999، ص15).

ويقصد بالقيادات المدرسية في هذه الدراسة: أولئك الأفراد الذين تُسند إليهم مهمة العمل الإداري والفني داخل المدرسة؛ لتحقيق أهداف المدرسة بالتنسيق مع الإدارات التربوية العليا؛ لذلك فهي تشمل المديرين ووكلائهم في المدارس الحكومية في محافظة المهرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فقد وجد الباحث أن المنهج الأكثر ملاءمة لها هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد بحسب عبيدات وعبد الحق وكايد (2002) على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ووكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة المهرة في الجمهورية اليمنية البالغ عددهم (312)، منهم (158) مديرًا و(154) وكيلًا، وفق إحصائية مكتب التربية والتعليم بمحافظة المهرة لعام 38/ 1439هـ، وتتمثل عينة الدراسة في جميع أفراد

مجتمع الدراسة، وقد أجاب عن أداة الدراسة (278)، ويوضح الجدول (1) ملخصًا لتوزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي

المتغير	الوصف	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكور	140	%50, 4	278
	إناث	138	%49, 6	
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	137	% 49,3	278
	وكيل مدرسة	141	% 50,7	

أداتا الدراسة:

أولًا: الاستبانة

بناءً على طبيعة البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وعلى المنهج المتبع في الدراسة، فقد وجد الباحث أن الأدوات الأكثر ملاءمة هي الاستبانة، فقد تم تصميمها بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة بشكل عام من الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: ويتضمن المعلومات المتعلقة بخصائص عينة الدراسة وأهمها: (الجنس - المسمى الوظيفي).

الجزء الثاني: ويتضمن محورين:

1. محور صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وعدد عباراته 18 عبارة.
2. محور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وعدد عباراته 11 عبارة.

وجاءت درجة التحقق وفق مقياس ليكرت الرباعي، على النحو الآتي: (عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، ويُعطى التدرُّج الرباعي القيم الرقمية الآتية: عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدًا (1).

ولتسهيل تفسير نتائج البحث وإصدار أحكامٍ ترتكز إلى معايير حُدِّدت مُسبقًا، فقد تم حساب أطوال الفئات وتم تحديد الفئات الدنيا والعليا. وبناء عليه، تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

جدول (2): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	3.25 – 4
متوسطة	2.50 - أقل من 3.25
منخفضة	1.75 - أقل من 2.50
منخفضة جدًا	1 - أقل من 1.75

صدق الاستبانة:

أولًا: صدق المحكمين في أداة الدراسة

للتحقق من صدق المحكمين في الاستبانة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ممن يشهد لهم بالكفاءة والدراية في مجال البحث العلمي والإشراف على الدراسات وتحكيم الاستبانات، وبلغ عددهم (18) محكمًا؛ للتأكد من مدى وضوح العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وحرص الباحث على تنوع تخصصات المحكمين بهدف شمولية الملاحظات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاستبانة

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) فردًا، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لكل محور، وحساب علاقة كل عبارة في الاستبانة بالمحور الذي تنتمي له، كما يوضح ذلك الجدول (3)، إذ كانت قوة الارتباط العالية حسب تصنيف النجار وحنفي (2013)، وقد صنفا قيم الارتباط على النحو الآتي:

- من الصفر إلى أقل من0.30: تمثل ارتباطًا ضعيفًا.
- من 0.30 إلى أقل من 0.70: تمثل ارتباطًا متوسطًا.
- من 0.70 إلى 1: تمثل ارتباطًا عاليًا.

جدول (3): معاملات الارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=30)

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
محور صعوبات تنفيذ التنمية المهنية للقيادات المدرسية	1	0,90**	6	0,85**	11	0,79**	16	0,73**
	2	0,89**	7	0,78**	12	0,76**	17	0,77**
	3	0,91**	8	0,84**	13	0,82**	18	0,89**
	4	0,83**	9	0,83**	14	0,75**		
	5	0,86**	10	0,88**	15	0,92**		
محور متطلبات تطوير التنمية المهنية للقيادات المدرسية	1	0,93**	5	0,89**	9	0,88**		
	2	0,87**	6	0,91**	10	0,86**		
	3	0,92**	7	0,87**	11	0,92**		
	4	0,90**	8	0,94**				

** مستوى الدلالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المحورين بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى (01 ،0)، وهذا يدل على أن جميع العبارات صالحة لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية اختارها الباحث بطريقة عشوائية، وتم حساب معامل الثبات طبقًا لـ ألفا كرونباخ (Alpha – Cornpach)

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للأداة ولكل محور من محوريها

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول: صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية	18	0,88
الثاني متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية	11	0.86
الأداة بأكملها	29	0.91

يتضح من الجدول (4) أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويتضح ذلك من خلال قيم ثبات مجالات الاستبانة، والثبات الكلي لفقرات الاستبانة، وهي تعدُّ قيمًا مقبولة في البحوث التَّربويَّة.

ثانيًا: المقابلة:

قام الباحث بإجراء مقابلة شخصية لخبراء التنمية المهنية وعددهم (20) خبيرًا للتعرف على آرائهم ومقترحاتهم والاستفادة من خبراتهم وإرشاداتهم في تطوير برامج مجال التنمية المهنية للقيادات المدرسية.

وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة المنظمة، وتعرف بأنها: المقابلة التي يتم من خلالها سؤال المشارك بسلسلة من الأسئلة المعدة سلفًا، بحيث يتلقى المشاركون نفس الأسئلة، وبنفس الترتيب والطريقة (العبد الكريم، 1433هـ). وتم اتباع الخطوات التالية في بناء أداة المقابلة. وتم تحديد الهدف من المقابلة، وهو التعرف على متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية من وجهة نظر الخبراء. كما تضمّن دليل المقابلة عددًا من الأمور المهمة التي يجب بيانها للمشارك في المقابلة قبل البدء الفعلي، وطرح الأسئلة وتلقي الإجابات، ويتكون دليل المقابلة مما يأتي:

- دليل المقابلة: ويتضمن ما يأتي:
- توضيح الهدف من إجراء المقابلة.
- تحديد وقت المقابلة.
- نتائج الدراسة الميدانية التي سبقت المقابلة.
- أسئلة المقابلة التي تكونت من الآتي:

السؤال الأول: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الإنسانية لتطوير برامج للتنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الإدارية لتطوير برامج للتنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

السؤال الثالث: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الفنية لتطوير برامج للتنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

تحكيم أداة المقابلة، وذلك على النحو الآتي:

صدق أسئلة المقابلة: قدَّم الباحث أداة المقابلة بصورتها الأولية إلى مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (17) محكمًا، بهدف التأكد من مدى مناسبتها، ووضوحها، والاستفادة من مقترحات

المحكمين، سواء بالحذف، أو التعديل، أو الإضافة، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية واللفظية والإخراج العام لدليل المقابلة.

- أُجريت مقابلات أولية للتأكد من صياغة الأسئلة ودلالتها اللفظية.
- التنسيق مع المشاركين في المقابلة.
- إجراء المقابلات حسب دليلها.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظر القيادات المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة وللمحور كليًّا. وتم ترتيب العبارات حسب متوسِّطاتها تنازليًّا، وفي حال تساوت المتوسِّطات تم ترتيبها حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل. والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمحور صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب
7	عدم توفر أو ضعف سرعة الشبكة العنكبوتية في المدرسة.	3,49	0,66	عالية	1
15	ندرة توفير التجهيزات التي تدعم برامج التنمية المهنية، مثل (قلة أجهزة الحاسب).	3,44	0,69	عالية	2
4	كثرة الأعمال الفنية لدى قائد المدرسة.	3,43	0,71	عالية	3
8	قلة برامج التنمية المهنية المتاحة لقادة المدارس.	3,39	0,70	عالية	4
9	ضعف المعرفة المهنية عند بعض قادة المدارس.	3,39	0,72	عالية	5
1	مقاومة التغيير لدى بعض قادة المدارس.	3,38	0,71	عالية	6
18	صعوبة الإجراءات الإدارية للالتحاق ببرامج التنمية المهنية.	3,38	0,73	عالية	7

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب
6	ندرة وجود خدمة الشبكة العنكبوتية في المدرسة.	3,37	0,67	عالية	8
3	كثرة الأعمال الإدارية لدى قائد المدرسة.	3,37	0,71	عالية	9
5	قلة الحوافز المادية والمعنوية للقائد المتميز.	3,37	0,73	عالية	10
10	ضعف التنسيق مع إدارة التعليم لتنفيذ بعض البرامج.	3,36	0,72	عالية	11
17	ضعف ملاءمة برامج التنمية المهنية لاحتياجات قادة المدارس.	3,35	0,72	عالية	12
2	ضعف مستوى التعاون بين القيادات المدرسية.	3,34	0,68	عالية	13
14	قلة الوقت المتاح لبرامج التنمية المهنية وضعف كفايتها.	3,33	0,72	عالية	14
12	قلة المعلومات لدى القائد عن برامج التنمية المهنية المقدمة له.	3,33	0,73	عالية	15
11	قلة توفر الأماكن المناسبة لبرامج التنمية المهنية.	3,33	0,74	عالية	16
13	ضعف امتلاك القائد لمهارات استخدام الحاسب الآلي.	3,31	0,77	عالية	17
16	ضعف الميزانيات التي تدعم برامج التنمية المهنية.	3,29	0,76	عالية	18
المتوسط الحسابي بمحور صعوبات التنمية المهنية، كليًا		**3,36**	**71,0**	عالية	

يتضح من الجدول (5) ما يأتي:

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور كليًا (36,3)، وهذا يدل على أن درجة صعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة جاءت عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزايدي وأحمد (2015)، التي توصلت إلى أن درجة صعوبات التنمية المهنية المستدامة كانت عالية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أنَّ درجة صعوبة آليات التنمية المهنية كانت متوسطة.

كما أظهرت النتائج أن أبرز ثلاث عبارات حصلت على درجة صعوبة عالية من قبل القيادات المدرسية في محور صعوبات التنمية المهنية هي العبارات رقم (7، 15، 4) مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي، وذلك على النحو الآتي: جاءت العبارة رقم (7) التي تنص على: "عدم توفر أو ضعف سرعة الشبكة العنكبوتية في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (49، 3) وبدرجة عالية، مما يدل على حاجة القيادات المدرسية إلى وجود الشبكة العنكبوتية في المدارس؛ لما لها من دور كبير في تنمية القيادات والعاملين بشكل عام في المدرسة، وربما يعود السبب في ذلك لقلة المراجع العلمية والمكتبات العامة في المحافظة؛ مما يجعل الشبكة العنكبوتية مهمة؛ لكونها تجعل القادة وغيرهم في تواصل دائم مع المنشورات العلمية والخبراء ومواقع التنمية المهنية المختلفة... إلخ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني والخزي (2013)، التي توصلت إلى أن درجة استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت ضعيفة، وينحصر في التطبيقات التقليدية، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أن درجة استخدام التقنية وتوصيل المعلومات كانت عالية. وجاءت العبارة رقم (15) التي تنص على: "ندرة توفير التجهيزات التي تدعم برامج التنمية المهنية، مثل: (قلة أجهزة الحاسب، وكثرة المشكلات التقنية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (44 ،3) وبدرجة عالية. وهذا يدل أيضًا على حاجتهم إلى توفير التجهيزات التي تدعم برامج التنمية المهنية، وقد يعود سبب ذلك إلى قلة توفر الميزانيات والإمكانات المالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أن درجة الصعوبة في توفر الموارد اللازمة لتنفيذ التنمية المهنية كانت عالية. ومع نتيجة دراسة الزايدي وأحمد (2015)، التي توصلت إلى أن درجة صعوبة قلة التجهيزات المتاحة بالمدرسة كانت عالية.

أما العبارة رقم (4)، وهي "كثرة الأعمال الفنية لدى قائد المدرسة" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (43، 3)، وبدرجة عالية، وتوضح هذه العبارة أن كثرة الأعمال الفنية لدى القائد المدرسي يعد عائقًا بالنسبة للقائد في تنميته مهنيًا سواء أكان ذاتيًا أم من خلال الالتحاق ببرامج التنمية المهنية، فربما يعود سبب ذلك لاستخدام الأساليب التقليدية في الإدارة، إضافة إلى هيمنة النمط التسلطي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزايدي وأحمد (2015)، التي توصلت إلى أن صعوبة عبء العمل كانت بدرجة عالية جدًا، ونتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن درجة صعوبة كثرة الأعباء الملقاة على عاتق القائد التربوي كانت عالية.

كما أظهرت النتائج أنَّ أقل ثلاث عبارات حصلت على درجة صعوبة لدى القيادات المدرسية هي (16، 13، 11) مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي، وقد جاءت العبارة رقم (16)، وهي "ضعف الميزانيات التي تدعم برامج التنمية المهنية" بالمرتبة الثامنة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (29 ،3)، وبدرجة صعوبة عالية، مما يدل على أن الميزانيات الضعيفة تعد صعوبة تواجهها برامج التنمية المهنية، وربما يعود السبب إلى ضعف الميزانيات المرصودة للإدارات في مكاتب التربية في المحافظة؛ مما يؤثر سلبًا على ميزانيات برامج التنمية المهنية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن درجة صعوبة قلة الحوافز المادية اللازمة للتنمية المهنية كانت بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أن درجة صعوبة ضعف توفر الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية كانت متوسطة.

في حين جاءت العبارة رقم (13) التي تنص على "ضعف امتلاك القائد لمهارات استخدام الحاسب الآلي" بالمرتبة السابعة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (31، 3) وبدرجة عالية. مما يدل على أن هناك حاجة إلى إكساب القادة مهارات استخدام الحاسب الآلي، والتقنية بشكل عام؛ لتوظيفها في تنميتهم مهنيًا، وربما يعود سبب حصول هذه العبارة على هذه الدرجة إلى ضعف إعداد القيادات على مهارات الحاسب الآلي، وقلة إجراء برامج تأهيلية من مكتب التربية والتعليم في محافظة المهرة والوزارة، إضافة لقلة وجود مراكز تأهيلية للحاسب الآلي في محافظة المهرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة براد (Brad، 2011)، التي توصلت إلى عدم استخدام قادة المدارس التكنولوجيا في عمليات التنمية المهنية، ومع نتيجة دراسة القدومي (2015)، التي توصلت إلى قصور في جهود توظيف التقنية في مجال التنمية المهنية لقادة المدارس.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدقح وآخرين (2017)، التي توصلت إلى أن درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في أساليب العمل الإداري والمهني للقادة كانت متوسطة. أما العبارة رقم (11) التي تنص على: "قلة توفر الأماكن المناسبة لبرامج التنمية المهنية" فقد حلت بالمرتبة

السادسة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (3، 33) وبدرجة عالية، مما يدل على أن هناك صعوبة في إيجاد أماكن مهيأة لإقامة برامج التنمية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن صعوبة افتقار التجهيزات اللازمة للتنمية المهنية كانت بدرجة عالية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزايدي وأحمد (2015)، التي توصلت إلى أن صعوبة أماكن تقديم برامج التنمية المهنية كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظر القيادات المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات محور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة وللمحور كليًّا، وتم ترتيب العبارات حسب متوسِّطاتها تنازليًّا، وفي حال تساوت المتوسِّطات تم ترتيبها حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل. والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمحور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، مرتبة تنازليًا

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
4	حضور مؤتمرات في الإدارة المدرسية.	3,58	0,57	عالية	1
2	حضور الندوات في مجال القيادة المدرسية.	3,54	0,62	عالية	2
9	توفير الوقت اللازم لتنفيذ برامج التنمية المهنية.	3,53	0,63	عالية	3
5	إقامة برامج التنمية المهنية وفقًا للاحتياجات المهنية لقادة المدارس.	3,50	0,61	عالية	4
3	توفير الدعم المالي الكافي.	3,50	0,62	عالية	5
8	توفير فرص متكافئة للقيادات المدرسية.	3,49	0,62	عالية	6
10	الاستفادة من خبرات القيادات التربوية أثناء التخطيط لبرامج التنمية المهنية.	3,46	0,67	عالية	7

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
6	تنمية المهارات المهنية في مجال القيادة المدرسية.	3,42	0,74	عالية	8
7	حضور برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية.	3,38	0,64	عالية	9
11	واقعية البرامج التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية.	3,32	0,73	عالية	10
1	تنوع أساليب التنمية المهنية.	3,29	0,74	عالية	11
المتوسط الحسابي لمحور متطلبات التنمية المهنية كليًّا		**3,45**	**65,0**	عالية	

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور كليًّا (3، 45)، وهذا يدل على أن محور متطلبات برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة جاء بدرجة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012م)، إذ جاءت متطلبات التنمية المهنية للتغلب على الصعوبات بدرجة عالية، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015م)، التي توصلت إلى أن متطلبات التنمية المهنية جاءت بدرجة ضعيفة، ومع دراسة شاهين (2014م)، التي توصلت إلى أن مطالب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة.

كما أظهرت النتائج أن أبرز ثلاث عبارات حصلت على درجة عالية من قبل القيادات المدرسية في محور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية هي العبارات رقم (4، 2، 9) مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي، فقد جاءت العبارة رقم (4) التي تنص على: "حضور مؤتمرات في الإدارة المدرسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3، 54) وبدرجة عالية، مما يدل على أن القيادات المدرسية تعد حضور المؤتمرات المتعلقة بالإدارة المدرسية مطلبًا مهمًا من مطالب التنمية المهنية لهذه القيادات، وربما يعود سبب ذلك لوجود صعوبات تحول دون حضور هذه القيادات للمؤتمرات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012م)، التي توصلت إلى أن القيادات المدرسية ترى أن من حلول التغلب على صعوبات التنمية المهنية حضور المؤتمرات التربوية التي جاءت بدرجة عالية، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الدقح وآخرين (2017)، التي توصلت إلى أن حضور القيادات للمؤتمرات باستمرار جاء بدرجة متوسطة. في حين جاءت العبارة

رقم (2) التي تنص على: "حضور الندوات في مجال القيادة المدرسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (44 ،3) وبدرجة عالية. وهذا يدل أيضًا على أنَّ القيادات المدرسية تعد حضور الندوات المتعلقة بالقيادة المدرسية متطلبًا من متطلبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية؛ لما لها من أهمية في تنمية القيادات المدرسية مهنيًا ومعرفيًا، وربما يعود السبب إلى قلة تبادل الخبرات مع الخبراء وذوي الاختصاص في مجال الإدارة والقيادة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012) التي توصلت إلى أنَّ من مطالب التنمية المهنية للقيادات المدرسية حضور الندوات الخاصة بمجال الإدارة، التي جاءت بدرجة عالية، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدقح وآخرين (2017)، التي توصلت إلى أن حضور الندوات باستمرار للقيادات التربوية جاء بدرجة متوسطة. كما جاءت العبارة رقم (9)، وهي "توفير الوقت اللازم لتنفيذ برامج التنمية المهنية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (53، 3)، وبدرجة عالية.

وتوضح هذه العبارة أن توفير الوقت يعد متطلبًا مهمًا لتنمية القيادات المدرسية في محافظة المهرة، وربما يعود سبب حصول هذا المتطلب على هذه الدرجة إلى قصر برامج التنمية المهنية التي يعمل أغلبها على معالجة مشكلات آنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أن توفير الوقت اللازم لبرامج التنمية المهنية جاء بدرجة عالية، كما تتفق مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن درجة ضيق الوقت المتاح لممارسة أنشطة التنمية المهنية كانت عالية.

وأظهرت النتائج أنَّ أقل ثلاث عبارات حصلت على درجة في محور متطلبات التنمية المهنية لدى القيادات المدرسية هي (1، 11، 7) مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي، وقد جاءت العبارة رقم (1)، وهي "تنوع أساليب التنمية المهنية" بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي بلغ (29 ،3)، وبدرجة عالية، مما يدل على أن القيادات المدرسية تعد تنوع أساليب التنمية المهنية مطلبًا من مطالب التنمية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن تنوع أساليب التنمية المهنية أثناء التنفيذ يعد مطلبًا من مطالب التنمية المهنية وبدرجة عالية، في حين

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزايدي وأحمد (2015)، التي توصلت إلى أن تحقيق أساليب التنمية المهنية جاء بدرجة متوسطة.

وأما العبارة رقم (11) التي تنص على "واقعية البرامج التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية" فقد جاءت بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3، 32) وبدرجة عالية. وهذا يدل أيضًا على أهمية أن تكون برامج التنمية المهنية واقعية؛ ولهذا فإن القيادات المدرسية في محافظة المهرة تعد ذلك مطلبًا مهمًا من مطالب التنمية المهنية، وقد يعود السبب إلى أن بعض برامج التنمية المهنية التي تقام لا تتوافق مع احتياجات قادة المدارس، كما أنها لا تراعي مستويات المتدربين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري واللوقان (2015)، التي توصلت إلى أن توافق برامج التنمية المهنية مع احتياجات ومستويات القادة يعد مطلبًا من مطالب التنمية المهنية لقادة المدارس، وقد حصل على درجة عالية.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدقح وآخرين (2017)، التي توصلت إلى أن درجة توازن برامج التنمية المهنية لاحتياجات قادة المدارس مع احتياجات المؤسسة التربوية كانت متوسطة. في حين جاءت العبارة رقم (7) التي تنص على: "حضور برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية" بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3، 38) وبدرجة عالية، مما يدل على أن القيادات المدرسية ترى أن حضور برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية مطلب من مطالب التنمية المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي توصلت إلى أن درجة المشاركة في البرامج التدريبية والحرص على الاستفادة منها يعد مقترحًا لحل مشكلة التنمية المهنية، وقد حصل على درجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دارسة الدقح وآخرين (2017)، التي توصلت إلى أن درجة حضور برامج تدريبية منظمة مخططة للقيادات في مجال الإدارة التعليمية كانت متوسطة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات آراء القيادات المدرسية في محافظة المهرة حول محاور الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي؟

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرى الباحث اختبار (ت) (T-test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات القيادات المدرسية في محافظة المهرة لمحاور الدراسة تبعًا لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الصعوبات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية	ذكر	140	41.45	3.44	2.191	0,137	غير دالة
	أنثى	138	41.59	3.11			
متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية	ذكر	140	35.94	4.04	0,497	0,619	غير دالة
	أنثى	138	35.71	3.49			
	أنثى	138	43.24	5.08			
الدرجة الكلية	ذكر	140	217.74	13.52	0,701	0,484	غير دالة
	أنثى	138	216.64	12.47			

يتضح من الجدول رقم (7) ما يأتي:

- أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في آراء أفراد الدراسة حول التنمية المهنية باختلاف متغير الجنس. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) في آراء القيادات المدرسية حول التنمية المهنية في جميع مجالات الدراسة باختلاف متغير الجنس. وقد يعود السبب إلى طبيعة التأهيل المهني للقيادات المدرسية، وطبيعة البرامج التدريبية التي قد لا تختلف لدى الجنسين، إضافة إلى أن بُعد محافظة المهرة عن عاصمة البلد جعلها لا تنال الكثير من المميزات التي توليها الوزارة للمدن ذات الكثافة السكانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القباطي (2011) ونتيجة دراسة العمايرة (2014)، اللتين توصلتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات المهنية تعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير المسمى الوظيفي:

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار (ت) (T-test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات القيادات المدرسية في محافظة المهرة للتنمية المهنية تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الصعوبات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية	مدير	136	40.86	3.49	0,743	0,458	غير دالة
	وكيل	142	41.16	3.11			
متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية	مدير	136	35.88	3.69	0,22	0,823	غير دالة
	وكيل	142	35.78	3.8			
الدرجة الكلية	مدير	136	215.5221	11.37	2.06	.040	غير دالة
	وكيل	142	218.7464	14.28			

يتضح من الجدول رقم (8) ما يأتي:

- أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في آراء أفراد الدراسة حول التنمية المهنية باختلاف متغير الوظيفة. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) في آراء القيادات المدرسية في محافظة المهرة حول التنمية المهنية في جميع مجالات الدراسة: (القيادة، الشؤون الإدارية، الشؤون الفنية، وشؤون الطلاب، العلاقات الإنسانية، المجتمع المحلي) باختلاف متغير الوظيفة.

ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى قلة برامج التنمية المهنية النوعية التي تستهدف القيادات المدرسية، إضافة إلى أن هذه البرامج هي نفسها تستهدف المدير والوكيل دون تمييز الدور الإداري والفني لكل منهما؛ مما انعكس على عدم وجود اختلاف في آراء أفراد الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القباطي (2011)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات المهنية للقيادات تعزى لمتغير الوظيفة. كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العمايرة (2014)، ونتيجة دراسة بطيش (2015)، اللتين توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات آراء القيادات المدرسية حول التنمية المهنية تبعًا لمتغير الوظيفة.

السؤال الرابع: ما متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظر خبراء التنمية المهنية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ أجريت مقابلات شخصية مع خبراء التنمية المهنية والتدريب من القيادات التربوية، وأساتذة الجامعات؛ بهدف الحصول على مقترحات تسهم في تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة، وللتأكد من بعض النتائج التي كشفت عنها أداة الاستبانة في إجابات أفراد الدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد الدراسة المستجيبين للمقابلة (20) فردًا شاركوا في الإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال مقابلتهم وجهًا لوجه أو عن طريق الاتصال المباشر بالهاتف، وقام الباحث بتحليل إجابات الخبراء وترميزها وإعادة صياغتها على شكل عبارات، وحصرت الإجابات تنازليًا وفق التكرارات المقابلة لكل عبارة وضعت للإجابة عن كل سؤال من الأسئلة التي وضعت أمام كل جدول من الجداول الآتية، وقد اعتمد الباحث الوزن النسبي الآتي: (عالية من 60% - 100%، ضعيفة من 0% - 59%)، وتفرع من السؤال الرابع ثلاثة أسئلة متعلقة بالمتطلبات الإنسانية والإدارية والفنية وهي أسئلة المقابلة، ونعرضها على النحو الآتي:

السؤال الأول للمقابلة: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الإنسانية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

يوضح الجدول رقم (9) المتطلبات الإنسانية التي عبّر عنها أفراد الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (9): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة من قيادات وأساتذة الجامعات المهتمين بمجال التنمية المهنية، حول المتطلبات الإنسانية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية.

المتطلبات الإنسانية	التكرار	النسبة	درجة الأهمية
توطيد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	20	100%	عالية
تشجيع العمل التعاوني داخل المدرسة	19	95%	عالية
توفير بيئة عمل مناسبة لجميع العاملين	18	90%	عالية
رفع الروح المعنوية للعاملين	18	90%	عالية
العمل على تعزيز الحوار داخل المدرسة	18	90%	عالية
عدالة التعامل في تطبيق القوانين	17	85%	عالية

تدريب الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية	15	75%	عالية
مراعاة رغبات الطلاب في اختيار الأنشطة المدرسية	15	75%	عالية
متابعة الحالات الصحية للعاملين داخل المدرسة	14	70%	عالية
احترام وجهات النظر	14	70%	عالية
مراعاة برامج التنمية المهنية الفروق الفردية بين المتدربين	14	70%	عالية
مراعاة الجانب النفسي وبناء الشخصية (السمات الشخصية)	14	70%	عالية

يتضح من الجدول (9) ما يأتي:

تراوحت نسب تكرارات إجابات خبراء التنمية المهنية للقيادات المدرسية حول المتطلبات الإنسانية بين (70% - 100%)، وهذه النسب تدل على أهمية مجال العلاقات الإنسانية بوصفه متطلبًا للقيادات المدرسية من وجهة نظرهم، ورغم الأهمية العالية لمتطلبات الإنسانية بشكل عام فإنَّ جميع من تم مقابلتهم أكدوا على عبارة توطيد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، إذ بلغت نسبة الاتفاق 100%.

كما أن عبارات: تشجيع العمل التعاوني داخل المدرسة، وتوفير بيئة عمل مناسبة لجميع العاملين، ورفع الروح المعنوية للعاملين، والعمل على تعزيز الحوار داخل المدرسة حصلت على نسبة اتفاق 95%. وهذا يدل على أثرها في حفز كل العاملين في تحقيق أهداف المدرسة، وتقليل الصراع داخلها، فالقائد المدرسي من خلال دوره القيادي يستطيع أن يفوض صلاحياته، ويجعل كل فرد من أعضاء القيادة يقوم بدوره القيادي بكل رغبة وتعاون وحماس في جو يسوده الحب والألفة والتعاون.

وتتفق معظم آراء الخبراء مع متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية التي تم استفتاء القيادات المدرسية عليها، وقد حصلت أغلب هذه الآراء على درجه عالية؛ مما يدل على أن هناك اتفاقًا بين القيادات المدرسية في الميدان التربوي وخبراء التنمية المهنية الذين هم من الأكاديميين، والمسؤولين في عملية التنمية المهنية ومراكز التدريب بالمحافظة، الذين أكدوا على ضرورة إكساب القيادات المدرسية هذه الكفايات.

السؤال الثاني للمقابلة: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الإدارية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

يوضح الجدول (10) المتطلبات الإدارية التي عبر عنها أفراد الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (10): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة من قيادات وأساتذة الجامعات المهتمين بمجال التنمية المهنية، حول المتطلبات الإدارية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية

المتطلبات الإدارية	التكرار	النسبة	درجة الأهمية
الاستفادة من المستجدات العالمية في المجالات الإدارية	19	95%	عالية
تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية	18	90%	عالية
الإلمام بالاتجاهات التربوية الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة	18	90%	عالية
توظيف تكنولوجيا المعلومات في الشؤون الإدارية.	18	90%	عالية
استثمار إمكانات العاملين الفردية.	18	90%	عالية
المشاركة في عملية صناعة القرار المدرسي.	18	90%	عالية
التخطيط لاستثمار الوقت المدرسي	17	85%	عالية
نشر ثقافة المدرسة بما يتناسب مع إطار سياسة التعليم.	16	80%	عالية
استخدام الأسلوب العلمي في تحديد صعوبات العمل المدرسي.	16	80%	عالية
توظيف مهارات القيادة لدى أفراد المجتمع المدرسي.	15	85%	عالية
استخدام آليات إدارة تفويض السلطة.	15	75%	عالية
التوجه الاستراتيجي لفعالية المدرسة.	14	70%	عالية
إدارة اللقاءات التربوية بطريقة سليمة.	13	65%	عالية
الإلمام بالأهداف التربوية العامة والخاصة للتعليم العام.	11	55%	ضعيفة

يتضح من الجدول (10) أن نسب تكرارات إجابات خبراء التنمية المهنية للقيادات المدرسية حول المتطلبات الإدارية تراوحت بين (55% - 95%). كما يتضح أن العبارات الآتية: تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية، والإلمام بالاتجاهات التربوية الحديثة لتحقيق أهداف المدرسة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في الشؤون الإدارية، واستثمار إمكانات العاملين الفردية، والمشاركة في عملية صناعة القرار المدرسي بلغت نسبة تكرارها 90%.

في حين أنَّ العبارة: الاستفادة من المستجدات العالمية في المجالات الإدارية بلغت نسبة تكرارها 95%. إذ يوضح الجدول (8) أن هناك اتفاقًا في آراء خبراء التنمية المهنية مع بعض عبارات الاستبانة

التي عرضت على القيادات المدرسية، منها: "الاستفادة من المستجدات العالمية في المجالات الإدارية" فقد حصلت هذه العبارة على درجة عالية من قبل القيادات المدرسية التي مثلت أفراد الدراسة الميدانية، وهذا يدل على أهمية الاستفادة من المستجدات العالمية في المجالات الإدارية لتطوير أداء القيادات المدرسية في كافة الجوانب الإدارية، وإكسابها للقيادات المدرسية عن طريق برامج التنمية المهنية؛ وذلك بهدف مواكبة التطورات العالمية في مجال الإدارة التربوية والمدرسية، وألَّا تكون القيادة المدرسية بمعزل عما يدور حولها من تطورات.

كما حصلت العبارة: تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية على درجة اتفاق 90%، وهي كذلك حصلت على درجة عالية لدى القيادات المدرسية في الدراسة الميدانية، إذ إنها أحد الاتجاهات الحديثة التي اهتم بها في الآونة الأخيرة.

السؤال الثالث للمقابلة: من وجهة نظرك، ما المتطلبات الفنية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية؟

يوضح الجدول رقم (11) المتطلبات الفنية التي عبر عنها المستجيبون على النحو الآتي:

الجدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة من قيادات وأساتذة الجامعات المهتمين بمجال التنمية المهنية، حول المتطلبات الفنية لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية

المتطلبات الفنية	التكرار	النسبة	درجة الأهمية
الإلمام بمفهوم الإدارة المدرسية الحديثة.	19	95%	عالية
متابعة التغيرات المستجدة في المقررات الدراسية.	18	90%	عالية
استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف على سير العمل المدرسي.	17	85%	عالية
توظيف التكنولوجيا في التعليم.	17	85%	عالية
تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين بالمدرسة.	17	85%	عالية
تشجيع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية لرفع مستواهم المهني.	16	80%	عالية
اتخاذ القرارات الفنية وفقًا لنتائج المتابعة والتقويم لخطط المدرسة.	16	80%	عالية
الاستفادة من الموارد البشرية في المدرسة واستثمارها.	16	80%	عالية
التخطيط لبرامج الأنشطة الصفية وغير الصفية.	16	80%	عالية

المتطلبات الفنية	التكرار	النسبة	درجة الأهمية
إعداد البحوث الإجرائية في المدرسة.	15	85%	عالية
طرح حالات تهم الطلاب، وتجارب وخبرات دول في حلها.	15	75%	عالية
أن تبنى برامج التنمية المهنية على أدوارهم أو على احتياجاتهم أو كفاياتهم.	14	70%	عالية
الاهتمام بالتقويم الذاتي.	13	65%	عالية

يوضح الجدول (11) أن نسب تكرارات إجابات خبراء التنمية المهنية للقيادات المدرسية حول المتطلبات الإدارية تراوحت بين (65% - 95%). كما يوضح أن العبارات الآتية: الإلمام بمفهوم الإدارة المدرسية الحديثة بلغت نسبة تكرارها 95%. في حين أن العبارة "الاهتمام بالتقويم الذاتي" بلغت نسبة تكرارها 65%.

ويوضح التوافق في آراء خبراء التنمية المهنية في معظم العبارات الواردة في نتائج الدراسة الميدانية التي أُجريت على القيادات المدرسية في محافظة المهرة، وهذا نابع من أهمية دور هذه المواضيع في برامج التنمية للقيادات المدرسية، التي أكد عليها الخبراء ورأوا أهمية تزويدها للقيادات المدرسية، وهي: الإلمام بمفاهيم الإدارة المدرسية الحديثة، ومتابعة التغيرات المستجدة في المناهج الدراسية، واستخدام الأساليب الإبداعية في الإشراف على سير العمل المدرسي، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم لتسهيل العملية التعليمية، وكذلك تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين بالمدرسة من خلال عمليات التقويم المستمرة المبنية على أسس علمية خالية من الذاتية، وتشجيع المعلمين على الالتحاق بالبرامج التدريبية لرفع مستواهم المهني، واتخاذ القرارات الفنية وفقًا لنتائج المتابعة والتقويم لخطط المدرسة، والاستفادة من الموارد البشرية في المدرسة واستثمارها؛ بما يخدم الإدارة والعمل التربوي داخل المدرسة، والتخطيط لبرامج الأنشطة الصفية وغير الصفية.

إضافة إلى دور البحوث الإجرائية والدراسات التربوية التي يجب أن يهتم بها القائد المدرسي ويجعلها من الأدوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها؛ لما لها من أثر كبير في تنميته وجعله على اطلاع مستمر على المستجدات التربوية والمساهمة في حل الكثير من الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية داخل مدرسته، ومن الأمور المهمة التي أُكد عليها هو أن تبنى البرامج التدريبية بناءً علميًا مستندًا على حاجة الفئة المستهدفة، سواء كان قائدًا أم معلمًا.

وخلاصة القول حول نتائج الدراسة المتعلقة بصعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمحافظة المهرة ومتطلبات تطويرها، أن التعرف على صعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية له

أهمية قصوى بالنسبة لهذه الدراسة كما أورده الباحث وفسّره. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة صعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة جاءت عالية.

ومن بين أهم هذه الصعوبات قلة التجهيزات التي تدعم برامج التنمية المهنية، وكذلك قلة البرامج المتاحة للقيادات المدرسية، وندرة وجود الشبكة العنكبوتية داخل المدارس، وكثرة الأعمال الفنية لدى قائد المدرسة. في حين حصل محور متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة من وجهة نظر قادة المدارس على درجة عالية، وهذه النتيجة توافقت بشكل واضح مع آراء خبراء التنمية المهنية الذين تم توجيه المقابلة لهم، وهذا يعطي مؤشرًا كبيرًا على أن هناك قصورًا في برامج التنمية المهنية الحالية في محافظة المهرة، لذا كان من المهم تزويد القيادات المدرسية بمفاهيم الإدارة والقيادة المدرسية الحديثة، ومتابعة التغيرات المستجدة، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم لتسهيل العملية التعليمية، سواء عن طريق برامج التنمية المهنية أو عن طريق توجههم بشكل مستمر إلى النمو المهني المستدام، مما قد يُسهم في تهيئة البيئة المدرسية، ودعم وتعزيز أداء القيادات المدرسية الذي سينعكس إيجابًا على تطوير مهاراتهم، وقدراتهم، وتحقيق التطور المهني المستدام لهم، وتحصيل الطلاب، وتطوير ممارسات المعلمين، وهو الأمر الذي سينعكس في نهاية المطاف على تحسين نواتج العملية التعليمية الذي يعتبر الهدف الأساس والغاية المنشودة لدى الوزارة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. كشفت نتائج الدراسة عن درجة عالية من الأهمية لمتطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية من وجهة نظر أفراد الدراسة، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم والمعنيين ببرامج التنمية المهنية بالعمل على تنفيذ هذه المتطلبات لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية.
2. كشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات تواجه تنفيذ التنمية المهنية للقيادات المدرسية وبدرجة عالية، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم الوزارة ومكاتب التربية والتعليم بالمحافظات بالعمل على حل هذه الصعوبات، وبذل الجهود للتغلب عليها والحد منها.
3. تفعيل دور كلية التربية في محافظة المهرة في تقديم برامج نوعية تسهم في تنمية القيادات المدرسية مهنيًا.

4. وضع معايير جديدة تبنى على أساس الكفايات المهنية في عملية اختيار قادة المدارس في اليمن.
5. تضمين برامج تعريفية إلزامية لتأهيل قادة المدارس الجدد، وبرامج تحسينية للذين اجتازوا البرامج التأهيلية، وبرامج تطويرية على درجة عالية من الكفاءة للمتميزين.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو زعيتر، منير حسن. (2009). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها*. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

إسماعيل، محمد محمد. (1999). *المشكلات التي تواجه مدراء المدارس الثانوية المختلطة في فلسطين*. [رسالة ماجستير]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

بابكر، محمد حبيب. (2013). معوقات الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساس: دراسة تطبيقية بولاية القضارف. *مجلة آفاق التربوية*، *3(3)*، 1- 40.

بطيش، جواهر شكري. (2015). *واقع إدارة التنمية المهنية للمعلّمات بالمدارس الثانوية بالمدينة المنورة*. [رسالة ماجستير] كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

خليل، نبيل سعد. (2007، يناير). *التنمية المهنية للقيادات التربوية*. المؤتمر السنوي الخامس عشر - تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي - مصر. الجمعية المصرية للتربية، *(2)*، 494 - 504.

الدقح، سمير ناجي، غنايم، مهني محمد، العجمي، محمد حسنين. (2017). متطلبات التنمية المهنية لمديري مكاتب التربية والتعليم في مديريات محافظة إب بالجمهورية اليمنية. *مجلة القراءة والمعرفة*، *(185)*، 195- 227.

ربيع، هادي مشعان. (2006). *المدير المدرسي الناجح*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الريمي، عبده محمد. (2005). *المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية*. [رسالة ماجستير] ، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.

الزايدي، أحمد محمد، أحمد، أشرف السعيد. (2015). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *22*(94)، 331- 458.

السريحي، منصور عتيق الله. (2012). *درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

سهيل، محمد أحمد. (2006). *فعالية المدير في تأدية وظيفة المدرسة الثانوية في محافظة المهرة*. [رسالة ماجستير] ، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

سيد، أسامة محمد؛ الجمل، عباس حلمي. (2012). *التدريب والتنمية المهنية المستدامة*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

شاهين، عبدالرحمن يوسف. (2014). مطالب التنمية المهنية المتوقعة من المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. *مجلة كلية التربية، 2*(157)، 333- 374.

الشمري، مشعان؛ اللوقان، محمد. (2015). واقع التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية من وجهة نظر مديري المدارس (دراسة ميدانية). *مجلة العلوم التربوية، 1* (1)، 581- 619.

الصبري، صادق محمد. (2009). *تقويم الكفايات الإدارية لمديري إدارات التربية والتعليم بالمديريات في الجمهورية اليمنية*. [رسالة ماجستير] ، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.

عبدالقادر، أحمد الدحماني. (2013). القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، (4)*، 231- 244.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، عدس؛ كايد، عبد الحق. (2003). *البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه*. دار الفكر.

العمايرة، محمد حسن. (2014). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعديهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، 12(4)*، 11- 40.

عون، وفاء محمد. (1435هـ). *التنمية المهنية: برنامج تدريبي*. المملكة العربية السعودية.

القباطي، عثمان سعيد. (2011). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 27(1)*، 389- 426.

القحطاني، عبدالمحسن عايض؛ الخزي، فهد عبدالله. (2013). دور القيادة الإدارية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. *المجلة التربوية، 27(107)*، 15-52.

القدومي، منال عبدالمعطي. (2015). تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 16(1)*،575-594.

محمد، ماهر أحمد. (2011). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية العينية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي. *مجلة كلية التربية، 27(2)*، 1- 85.

النجار، عبدالله؛ وحنفي، أسامة. (2013). *مبادئ الإحصاء للعلوم الإنسانية – مع تطبيقات حاسوبية*. ط.2، مكتبة جرير.

نوال، بوضياف؛ خير الدين، ابن خرور. (2015). درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة/ الجزائر من وجهة نظرهم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات 16(1)*، 683- 708.

Arabic References:

ʾAbū Zuʿaytir, Munīr Ḥasan. (2009). Darağat Mumārasat Mudīrī al-Madāris al-Ṯānawīyah bi-Muḥāfaẓat Ġazzah lil-Mahārāt al-Qiyādīyah & Subul Taṭwīrihā. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah, Ġazzah Filasṭīn.

ʾIsmāʿīl, Muḥammad Muḥammad. (1999). al-Muškilāt allatī Tuwāğihu Mudrāʾ al-Madāris al-Ṯānawīyah al-Muḫtalaṭah fī Filasṭīn. [Master Thesis], Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Ğāmiʿat al-Nağāḥ al-Waṭanīyah, Filasṭīn.

Bābakr, Muḥammad Ḥabīb. (2013). Muʿawwiqāt al-ʾIdārah al-Madrasīyah bi-Marḥalat al-Taʿlīm al-ʾAsās: Dirāsah Taṭbīqīyah bi-Wilāyat al-Qaḍārif. *Mağallat Āfāq al-Tarbawīyah, 3 (3)*, 1-40.

Buṭayš, Ğawāhir Šukrī. (2015). Wāqiʿ ʾIdārat al-Tanmīyah al-Mihnīyah lil-Muʿallimāt bi-al-Madāris al-Ṯānawīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. [Master Thesis] Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat Ṭaybah, al-Madīnah al-Munawwarah, al-Suʿūdīyah.

Ḫalīl, Nabīl Saʿd. (2007, Yanāyir). al-Tanmīyah al-Mihnīyah lil-Qiyādāt al-Tarbawīyah. al-Muʾtamar al-Sanawī al-Ḫāmis ʿAšar-Taʾhīl al-Qiyādāt al-Tarbawīyah fī Miṣr & al-Waṭan al-ʿArabī-Miṣr. *al-Ğamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Tarbīyah, (2)*, 494-504.

al-Daqḥ, Samīr Nāğī, Ġanāyim, Muhannī Muḥammad, al-ʿAğamī, Muḥammad Ḥasanayn. (2017). Mutaṭallabāt al-Tanmīyah al-Mihnīyah li-Mudīrī Makātib al-Tarbīyah & al-Taʿlīm fī Mudīrīyāt Muḥāfaẓat ʾIbb bi-al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah. *Mağallat al-Qirāʾah & al-Maʿrifah, (185)*, 195-227.

Rabīʿ, Hādī Mašʿān. (2006). al-Mudīr al-Madrasī al-Nāğiḥ. Maktabat al-Muğtamaʿ al-ʿArabī lil-Našr & al-Tawzīʿ.

al-Raymī, ʿAbduh Muḥammad. (2005). al-Mahārāt al-Qiyādīyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ṯānawīyah fī Madīnat Taʿiz Kamā Yataṣawarahā ʾAʿḍāʾ al-Hayʾah al-Taʿlīmīyah. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat Taʿiz, al-Yaman.

al-Zāyidī, ʾAḥmad Muḥammad, ʾAḥmad, ʾAšraf al-Saʿīd. (2015). al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mustadāmah li-Muʿallim al-Madāris al-Ṯānawīyah bi-Muḥāfaẓat Ğiddah fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Maʿāyīr al-ʾIʿtimād al-Mihanī: Taṣawwur Muqtaraḥ. *Mağallat Mustaqbal al-Tarbīyah al-ʿArabīyah, 22 (94)*, 331-458.

al-Surīḥī, Manṣūr ʿAtīq Allāh. (2012). Darağat Tawāfur ʾĀlīyāt al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mustadāmah li-Mudīrī al-Madāris al-Ḥukūmīyah bi-Muḥāfaẓat Ğiddah & al-Ṣuʿūbāt allatī Tuwāğihuhā min Wiğhat Naẓar Mudīrī al-Madāris. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah, al-Suʿūdīyah.

Suhayl, Muḥammad ʾAḥmad. (2006). Faʿālīyat al-Mudīr fī Tʾdīyat Waẓīfat al-Madrasah al-Ṯānawīyah fī Muḥāfaẓat al-Mahrah.] [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat ʿAdan, al-Yaman.

Sayyid, ʾUsāmah Muḥammad; al-Ğamal, ʿAbbās Ḥilmī. (2012). al-Tadrīb & al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mustadāmah. st1, Miṣr, al-Qāhirah: Dār al-ʿIlm & al-ʾImām lil-Našr & al-Tawzīʿ.

Šāhīn, ʿAbdalraḥmān Yūsuf. (2014). Maṭālib al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mutawaqqaʿah min al-Mušrifyīn al-Tarbawīyīn min Wiğhat Naẓar al-Muʿallimīn & Mudīrī al-Madāris. *Mağallat Kullīyat al-Tarbīyah, 2 (157)*, 333-374.

al-Šammarī, Mašʿān; al-Lawqān, Muḥammad. (2015). Wāqiʿ al-Tanmīyah al-Mihnīyah lil-Qādah al-Tarbawīyīn fī al-Madāris al-Suʿūdīyah min Wiğhat Naẓar Mudīrī al-Madāris (Dirāsah Maydānīyah). *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 1 (1)*, 581-619.

al-Ṣabrī, Ṣādiq Muḥammad. (2009). Taqwīm al-Kifāyāt al-ʾIdārīyah l-Mudīrī ʾIdārāt al-Tarbīyah & al-Taʿlīm bi-al-Mudīrīyāt fī al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah. [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat Taʿiz, al-Yaman.

ʿAbdalqādir, ʾAḥmad al-Daḥmānī. (2013). al-Qiyādah al-Madrasīyah fī Ẓill al-Muqārabah bi-al-Kafāʾāt. *Mağallat al-Buḥūṯ al-Tarbawīyah & al-Taʿlīmīyah, (4)*, 231-244.

ʿUbaydāt, Ḏaūqān; ʿAbdalḥaqq, ʿAdas; Kāyid, ʿAbdalḥaqq. (2003). al-Baḥṯ al-ʿIlmī Mafhūmuhu, ʾAdawātuhu. ʾAsālībuhu. Dār al-Fikr.

al-ʿAmāyirah, Muḥammad Ḥasan. (2014). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Mudīrī al-Madāris al-ʾAsāsīyah & Mudyrātihā & Musāʿidyhim fī Madāris Wakālat al-Ġawṯ al-Dawlīyah fī al-ʾUrdun min Wiğhat Naẓarihim. *Mağallat ʾIttiḥād al-Ğāmiʿāt al-ʿArabīyah & ʿIlm al-Nafs, 12 (4)*, 11-40.

ʿAwn, Wafāʾ Muḥammad. (1435h). al-Tanmīyah al-Mihnīyah: Barnāmağ Tadrīb. al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah.

al-Qubāṭī, ʿUṯmān Saʿīd. (2011). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ṯānawīyah al-ʿĀmmah fī Madīnat Taʿiz bi-al-Ğumhūrīyah al-Yamanīyah min Wiğhat Naẓarihim & Naẓar Wiklāʾhum. *Mağallat Ğāmiʿat Dimašq lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 27 (1)*, 389-426.

al-Qaḥṭānī, ʿAbdālmuḥsin ʿĀyiḍ; al-Ḫazzī, Fahd ʿAbdallāh. (2013). Dawr al-Qiyādah al-ʾIdārīyah fī ʾIdārat al-Tanmīyah al-Mihnīyah li-ʾAʿḍāʾ al-Hayʾah al-Taʿlīmīyah fī Mağallat Tawẓīf Tiknūlūğiyā al-Muʿallimāt & al-ʾIttiṣālāt. *al-Mağallah al-Tarbawīyah, 27 (107)*, 15-52.

al-Qaddūmī, Manāl ʿAbdalmuʿṭī. (2015). Taṣawwur Muqtaraḥ li-Tanwīr Manẓūmat al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mustadāmah li-Mudīrī al-Madāris fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Muğtamaʿ al-Maʿrifah. *Mağallat Ğaraš lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt, 16 (1)*, 575-594.

Muḥammad, Māhir ʾAḥmad. (2011). al-ʾIʿtimād al-Mihanī & ʿAlāqatuhu bi-al-Tanmīyah al-ʿAynīyah al-Mustadāmah lil-Muʿallim fī ʿAṣr al-Tadaffuq al-Maʿrifī. *Mağallat Kullīyat al-Tarbīyah, 27 (2)*, 1-85.

al-Nağğār, ʿAbdallāh; & Ḥanafī, ʾUsāmah. (2013). *Mabādiʾ al-ʾIḫṣāʾ lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah - maʿa Taṭbīqāt Ḥāsūbīyah*. Maktabat Ğarīr.

Nawāl, Būḍyāf; Ḫayr al-Dīn, ibn Ḫarūr. (2015). Darağat Tawāfur ʾĀlīyāt al-Tanmīyah al-Mihnīyah al-Mustadāmah li-Mudīrī al-Madāris al-ʾIbtidāʾīyah bi-Madīnat al-Masīlah / al-Ğazāʾir min Wiğhat Naẓarihim. *Mağallat Ğaraš lil-Buḥūṯ & al-Dirāsāt 16 (1)*, 683-708.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Allen, J; Weaver, R. (2014). *Learning to Lead: The Professional Development Needs of Assistant Principal*. Education Leadership Review*, 15* (2) 14-32.

Brad, E.(2011). *Professional Development of school Principals in the Rural Appalachian Region of Virginia. Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in Partial*. Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Leadership and Policy Studies.

Commonwealth Education Partnerships. (2009). *Professional development needs of school principals*. https://www.researchgate.net/publication/272497636_The_Commonwealths_Co-LEAD_project

Mc Crimmon, M. (2006). Burn! 7 leadership myths to ashes. Toronto: Self Renewal Group.

مجلة علمية فصلية محكمة
الآداب
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
ISSN: 2707-5788 (EISSN): 2708-5775
العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022
OPEN ACCESS

الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب

د. حافظ عبدالله عايد الغامدي*
Almodarep@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/02/26م | تاريخ القبول: 2022/04/28م

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص، وطرائق التدريس. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم استبانة لتحقيق أهداف البحث، وبعد أن تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها شرع في تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (81) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالإدارة العامة للتعليم بعسير، واستخدم عددًا من الأساليب الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: احتياج معلمي اللغة العربية إلى البرامج التدريبية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب بدرجة (كبيرة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). وفي ضوء ما توصلت إليه النتائج أوصى البحث بما يأتي: ضرورة مراعاة برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة للمعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، والتأكيد على آراء معلمي اللغة العربية بشأن احتياجاتهم التدريبية باستمرار لزيادة الدوافع لدى المعلم للانتظام في البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المعايير المهنية، معلمو اللغة العربية، زيادة الدوافع، البرامج التدريبية.

* دكتوراه مناهج وإشراف تربوي – الإدارة العامة للتعليم - عسير – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغامدي، حافظ عبدالله عايد. (2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)*، 198-233.

© 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.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

OPEN ACCESS

Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission

Dr. Hafed Abdullah AYed Al-Ghamdi*

Almodarep@hotmail.com

Received: 26.02.2022	Accepted: 28.04.2022

Abstract:

This research aimed to identify the training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission in the specialization and teaching methods. To achieve this, the researcher used the descriptive approach, and designed a questionnaire. After verifying the validity and reliability of the tool, it was distributed to the study sample which consisted of (81) Arabic teachers in the General Education Office in Asir. After the analysis of data, the study results revealed that the need for training programs by Arabic teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission was high, and that there were no statistically significant differences between the mean scores of their responses regarding their training needs due to the variables of gender, qualification and experience. In light of the findings, the study recommended that in-service training programs for Arabic teachers should take into account the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission. Teachers' views on training needs should also be taken into account to increase their motivation for joining the training programs regularly.

Keywords: Training needs, Professional standards, Arabic language teachers, Increasing motivation, Training programs.

*PhD Curriculum and Educational Supervision, General Administration of Education, Asir, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghamdi, Hafed Abdullah AYed. (2022). Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission, **Arts for Psychological & Educational Studies, (16). 198-233**.

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

المقدمة:

يعد الاهتمام بالمعلم من أهم مقومات النهضة الوطنية والاجتماعية، فالوطن والمجتمع بحاجة إلى المعلم الكفء لتحقيق نهضةٍ شاملة في شتى جوانب الحياة، فنجاحه مؤثر بشكل فاعل على مستوى المؤسسة التعليمية، ولذا اهتمت الدول المتقدمة بنظامها التعليمي، وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم من حيث إعداده وتدريبه.

ويعد معلم اللغة العربية من أهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية؛ إذ يقع عليه العبء الأكبر في تعليم التلاميذ اللغة العربية بأسلوب فعال، ومشوق، ويتوقف ذلك على مدى تمكنه وقدرته، ونجاحه في تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون بتعليم اللغة العربية. (الغامدي، 1429) إذ إن اللغة العربية تعد الوسيلة الأولى للتعلم والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة، وتَمَكُّن الطلبة من مهاراتها ييسر لهم فهم المباحث الأخرى، كما أن فشل بعض الطلبة في معظم المباحث الأخرى يعود إلى ضعفهم في اللغة العربية والعكس صحيح. (الفاهمي، 1421).

وقد أقيمت العديد من المؤتمرات التربوية والدراسات المتعلقة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، منها اللقاء السنوي الثالث عشر بجامعة الملك سعود (2006) بعنوان "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، والمؤتمر الدولي الذي أقيم بجامعة الملك سعود (2015) بعنوان " معلم المستقبل إعداده وتطويره "، ومؤتمر إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أم القرى (2016) تحت عنوان " إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، وملتقى صناعة مهنة التعليم (1438هـ)، وملتقى معلم العصر الرقمي (1438هـ)، حيث عرضت المؤتمرات محاور مهمة؛ للارتقاء بإعداد المعلم وتدريبه، وقدمت توصيات ومقترحات عديدة تسهم في تطوير برامج إعداد المعلم، وتدريبه.

ويحتل التدريب في الوقت الحاضر الصدارة في أولويات عدد كبير من المؤسسات بشكل عام، والمؤسسة التعليمية بشكل خاص؛ لأنه يهدف إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والأساليب المختلفة والمتجددة عن طبيعة أعمالهم وتحسين مهاراتهم وقدراتهم وتطويرها ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء والكفاية، بما يعود بالنفع على المؤسسة والعاملين بها. (جبران، 2003).

لذا تعد معرفة الاحتياج التدريبي محطة مهمة من المحطات التربوية التي لا بد من الوقوف عندها لمعرفة صحة المسار الذي تسير فيه العملية التربوية، والتعرف على نقاط القوة ونقاط

الضعف فيها، كما أن معرفة الاحتياج التدريبي يشجع على إعادة النظر في الأهداف الموضوعة، والأساليب المستخدمة، وتأهيل الكوادر، إضافة إلى أنه يفيد في إعادة قراءة النتائج المتعلقة بأداء المعلمين ودرجة الرضا عن تلك البرامج التدريبية المقدمة لهم (الرفاعي، 2005).

ويعتبر حصر الاحتياجات التدريبية هو نقطة الانطلاق الموضوعية في إعداد خطة تدريبية، لذا فقد أكد الكثير من التربويين على أهمية ذلك؛ حيث إن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية، وحصرها وتجميعها؛ لأن البرنامج لا يؤدي دوره بشكل مناسب ما لم يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية (شريف وسلطان، 1403هـ).

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساسا على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوب (ياغي، 1988).

وقد نشأت المعايير المهنية منذ خمسينات القرن الماضي عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية، ثم ظهرت الفكرة الأولى للمعايير المهنية في أمريكا عام 1984م، وتطورت الحركة بشكل سريع عام 1994م إلى الوقت الحاضر، وقد تناولت النقاط الأساسية للإصلاح التعليمي، وبناء قيادة تربوية جيدة؛ مما ينعكس على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للارتقاء بمستوى المعلم للأداء المطلوب. (Goldberg & Harvey, 1983).

وأصبحت المعايير ضرورة ملحة في مجال إعداد وتدريب المعلم وتطويره، بوصفها اتجاها تطويريا حديثا يوفر لكل معلم فرصة المشاركة في تحسين العمل، كما أنه المدخل الذي من خلاله تتمكن المؤسسة التعليمية من توفير المستويات والمؤشرات العامة الموضوعية التي يتم في ضوئها تصميم وتنفيذ برامج التدريب والتقويم المستمر الذي ينهض بالعمل، ويهدف إلى تحسينه باستمرار حتى يمكن الوصول إلى أعلى مستويات الجودة سواء في المدخلات أم في المخرجات (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2017).

وتعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة المختصة بالتقويم في المملكة، والمختصة بالقياس، واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب بالقطاعين العام والخاص لرفع جودتهما، وكفايتهما، وإسهامهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، وتشمل اختصاصات الهيئة ما يأتي:

بناء نظم للتقويم والاعتماد، وتقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب، وبناء أدوات القياس في التعليم والتدريب ووسائله، وتطبيقها وتطويرها، وبناء معايير مناهج التعليم العام، وإعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام والتدريب، واعتمادها، وتقويم تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين، وإعداد المعايير والشروط الخاصة بتقديم مؤسسات التعليم والتدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1438).

مشكلة البحث:

يعد المعلم ركنًا أساسيًا من أركان النظام التعليمي، لجهوده الكبيرة في تحسين وتطوير العمليات لتحقيق أهداف التربية ومتطلباتها، ليواكب التطورات الحديثة في شتى المجالات التربوية حتى تحقيق رسالتها وفقًا للأهداف التربوية المخطط لها. وقد عملت الدول المتقدمة على تطوير أداء معلميها، من خلال اهتمامها بالمعايير المهنية؛ كونها تحدد جودة أداء المعلم.

حيث أظهرت الدراسات السابقة ومنها: دراسة بريكيت (2011)، ودراسة بازرعة (2018)، ودراسة هزايمة (2019)، أن أداء معلمي اللغة العربية بين المتوسط والضعيف، ومن مظاهر ذلك الضعف: الضعف في التواصل اللغوي، والضعف في المفاهيم والمهارات اللغوية، والضعف في التحصيل اللغوي، والتخطيط اللغوي.

كما لاحظ الباحث من خلال عمله معلمًا وقائدًا تربويًا ومشرفًا وجود ضعف في أداء المعلمين المهني.

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتضمن هذا الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص (النحو والصرف- الأدب- النقد والبلاغة- العروض- اللغة)؟
2- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال طرق التدريس؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي)؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التخصص.
- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال طرق التدريس.
- التعرف إلى دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

- الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك من أجل إعداد برامج تدريبية تحاول الاستجابة لهذه الاحتياجات.
- مساعدة مشرفي ومشرفات اللغة العربية في الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية من أجل الاستجابة لها.
- إعطاء صورة واضحة للمسئولين عن إعداد المعلمين والمعلمات من خلال إبراز أهم احتياجاتهم التدريبية للاستجابة لها في برامجهم المستقبلية.
- إتاحة الفرصة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للكشف عن احتياجاتهم التدريبية ومحاولة تطوير أدائهم ذاتيًا.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.
- الحدود المكانية: طُبِّق البحث في الإدارة العامة للتعليم بعسير.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443هـ.
- الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

الاحتياجات لغةً: حاج يحوجُ حوجًا أي احتاج. وأحوجه إلى غيره وأحْوَجَ أيضا: بمعنى اجتاح (ابن منظور، ج2، ص 280).

الاحتياجات التدريبية اصطلاحًا: عرفها رفاع: بأنها: " مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين، التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدُم لهم لرفع مستوى أدائهم". (رفاع، 1993، ص 56).

وعرفها اللقاني والجمل بأنها: "مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم" (اللقاني والجمل، 1999، ص 115).

ويقصد بالاحتياجات التدريبية إجرائيًا: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في المعارف والمهارات لدى معلمي اللغة العربية ليصبحوا فاعلين في أداء عملهم.

المعايير:

المعيار لغة: عرفه أنيس (1982، ص 639) بأنه " يعني ما يقدر به الشي، ويعني أنموذجًا متحققًا أو متصورا لما يجب أن يكون عليه الشيء".

المعيار اصطلاحًا: عرفه طعيمه (1987، ص 87) بأنه: "أعلى مستويات الأداء التي يقاس عليها والتي يتم الحكم على الآخرين في ضوئها".

وعرفه شحاته والنجار (2003، ص 285) بأنه "مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صلاحيتها".

ويقصد بها إجرائيًا: مجموعة من المحددات التي تشكل إطارًا مرجعيًا لممارسات معلم اللغة العربية بفاعلية، ويمكن وصف كل منها وقياسه من خلال تحقق المؤشرات المتصلة بكل محدد متصل بأداء وممارسات المعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **أولًا: الخلفية النظرية**
- **ثانيًا: الدراسات السابقة**

أولًا: الخلفية النظرية: الاحتياجات التدريبية للمعلمين (المفهوم - الأهمية - المصادر - الأساليب):

المقدمة:

إن نجاح التدريب يعتمد بشكل أساسي على الاحتياجات التدريبية، وتحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في أي برنامج تدريبي؛ لذا دعونا نتعرف على مفهوم الاحتياجات التدريبية.

أ- مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

عرفها الطعانى (2007، ص 29) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله مناسبًا لشغل وظيفته، وأداء اختصاصاته، وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية".

وعرفها الخطيب، ورداح (2008، ص 44) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف، ومعلومات، ومهارات، واتجاهات الأفراد العاملين؛ لتعديل، أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذى يمكن أن يحقق الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور، أو العجز في هذا الأداء، ومن ثم زيادة فاعليتهم في العمل".

كما عرفتها السيد (2011، ص 395) بأنها: "مجموعة من المهارات، والمعارف، والخبرات، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها المتدرب -في مهنة معينة- من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة بما يتفق وتحولات العصر ومتغيراته".

ويعرفها الباحث بأنها:" مجموعة من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، التي يحتاج الفرد إلى معرفتها والتدريب عليها؛ من أجل قيام معلم اللغة العربية بأداء مهامه ووظيفته بكفاءة عالية".

ب- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: يشير معمار (2010) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب، والمتمثلة في إضاعة الكثير من الوقت في تناول بعض الموضوعات المعقدة وغير المهمة. وتتضح أهمية تحديد الاحتياجات فيما يأتي:

- يوفر معلومات أساسية يتم وضع المخطط التدريبي بناءً عليها.
- يقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب.
- يوفر المعلومات عن العاملين من حيث العدد، والعمر، والاهتمام، والخلفيات العلمية، والمسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
- يحدد الصعوبات ومشكلات الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.

ج- مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء ما يتوفر من معلومات أمكن جمعها من عدد من المصادر على النحو الآتي: (إسماعيل، 2013):

- تحليل العمل والأدوار والمهام والمطالب والأنشطة والموضوعات والمهارات التي يتوقع القيام بها من قبل الأفراد المستهدفين.
- تحديد خصائص المتدربين: ومن ذلك نوعية برامج الإعداد التي تعرضوا لها وسنوات الخبرة والتخصص الأصلي وغير ذلك.
- دراسة تقارير الموجهين ومديري المدارس حول أشكال الأداء الفعلي التي يقوم بها المعلمون الذين يراد تدريبهم.
- آراء المتدربين: دراسة نتائج تطبيق استبيان على هؤلاء الأفراد لمعرفة آرائهم مباشرة حول ما يحتاجون التدريب عليه.
- الدراسات والبحوث الميدانية التي تطبق على المعلمين بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية.

د- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن هذه الأساليب الأكثر شيوعًا واستخدامًا في جمع البيانات من المعلمين ما اتفق عليه: (الدهيم والذدرة، 2011؛ الثقفي، 2013؛ وعبد الغفار ، 2017):

-المقابلة الشخصية: وهى عبارة عن لقاء بين مسئول التدريب والمتدربين بهدف التعرف إلى احتياجاتهم التدريبية، وتتم المقابلة بطريقة مقصودة، وتحدد فيها الأسئلة وترتب ترتيبًا منطقيًا.

-الاستبانة (الاستقصاء): وهى عبارة عن استمارة تحتوى على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة، أو بفراغ للإجابة، ويطلب من المجيب عنها الإشارة إلى ما يراه مهمًا، أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة.

-الملاحظة: وهى الملاحظة الفعلية لسلوك المعلمين وأدائهم، وهذه الملاحظة الميدانية يكتشف الملاحظ من خلالها سلوك المعلم مع زملائه، ومع تلاميذه، وتصرفه حيال بعض المشكلات التي واجهته.

-الاختبارات: وهى تستخدم في مجال التدريب لغايتين أساسيتين، هما: وسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتقويم العملية التدريبية.

- تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل، ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة التي يسهم التدريب في حلها.

- قوائم الاحتياجات التدريبية (آراء العاملين): وفى هذا الأسلوب يعتبر العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذى يحتاج إليه وتقديم قوائم بالاحتياجات التدريبية اللازمة له.

-تقويم الأداء: يمثل تقويم الأداء الوظيفي مؤشرًا واضحًا للواجبات الوظيفية التي لم تنجز وأسباب عدم الإنجاز.

- مسح الدراسات والبحوث العلمية: حيث يتم الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية الميدانية التي أجرتها الجامعات أو المنظمات على وظائفها.

ثانيًا: المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية

تعريف المعايير التربوية:

يزداد الاهتمام بالمعايير في التربية بشكل مطرد، وينتشر استخدامها في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ولذا يمكن القول إن حركة المعايير التربوية هي حركة عالمية اتخذت أشكالًا مختلفة، ودارت حول مفاهيم متباينة في أصل مصطلح المعيار وتعريفه.

فقد عرف مجمع اللغة العربية (2000، ص 411) المعيار في اللغة العربية بأنه: "ما تم اتخاذه أساسًا للمقارنة والتقدير، فمعيار النقود يشير إلى مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساسًا لها بالنسبة لوزنها، وجمعها (عيارات)، والمعايرة هي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها. والمعيار في الفلسفة: هو النموذج المتحقق أو المتصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومن بينها المعيارية، وهي المنطق والأخلاق والجمال وجمعها معايير".

أما من الناحية الاصطلاحية فعرفها (الناقة، 2000، ص 22) بأنها "مستوى الجودة المطلوبة في أداء المعلمين "، وعرفها الضبع بأنها: "ذلك النموذج الذي يتم الاتفاق عليه ويحتذى به بهدف قياس درجه اكتمال أو اكتفاء شيء ما من الخارج على أن يمثل عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في هذا الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي يتم العمل على تحقيقها لاحقا".(الضبع، 2006، ص 94).

أهمية المعايير في النظام التعليمي:

تكمن أهمية المعايير في النظام التعليمي في توجيه الجهود نحو أهداف محددة لتجويد مخرجات النظام التعليمي، ورفع مستوى المحاسبية من خلال إخضاع جميع مكونات النظام التربوي للتقويم المستمر.

ذكر السعدوي والشمراني (2016) أن العديد من المصادر والدراسات ذكرت أهمية المعايير وفوائدها ويمكن تلخيص أهمها في النقاط الآتية:

- تحدد المعايير العناصر التي هي أكثر أهمية لتعليم الطلاب.
- تزود المعايير المعلمين والطلاب بمرجعيات واضحة ودقيقة.
- توجه المعايير طرائق التدريس التي تركز على تعلم الطلاب.
- توفر المعايير لغة مشتركة للحوار ومناقشة غايات التعلم.
- تساعد المعايير على توفير فرص تربوية متساوية.
- تساعد المعايير في الكشف عن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- تزيد فرص المحاسبة.
- تغيير أنماط التفكير السائدة حول التعليم والتعلم.

فلسفة بناء المعايير التربوية:

تستند فلسفه بناء المعايير التربوية إلى مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة التي تشكل الأساس الفكري لها، وتعكس المحاور المستقبلية لرؤية التربية والتعليم، وقد أوردها كل من (زيتون، 2004؛ شلالي، 2005؛الزاملي، 2017) كما يأتي:

- التزام المعايير التربوية بالمواثيق الدولية الخاصة بالإنسان والطفل والمرأة.
- إحداث تحول تعليمي يرتقي بالمشاركة المجتمعية، ويغرس الديمقراطية، والانتماء، والمواطنة لدى المتعلم.
- ترسيخ مفاهيم القيادة، ومجتمعات التعلم، وتحقيق الجودة الشاملة.
- مواكبة التطورات الحديثة في العالم، التي تعتمد على صناعة المعرفة والتقنية وتعدد مصادر التعلم.
- تسهم في توفير مناخ ملائم للتعليم، والتنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.
- تدعم المعايير أسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد والإبداعي.

- تحقق المعايير مبدأ الالتزام، والمتابعة، والتقويم الأصيل.
- تساعد على دعم عمليات التجديد، والتطوير المستمر في عالم التربية.

خصائص المعايير التربوية:

إن أي منظمة أو مؤسسة تربوية تهتم بوضع معايير مهنية لا بد لها أن تأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي يجب توافرها في تلك المعايير أثناء بناء المعايير، حتى يتم إعدادها بالشكل المناسب والملائم، حيث إن هناك مجموعة من الخصائص والمواصفات الدقيقة التي اتفق عليها كل من (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2003؛ ومحمد وحوالة، 2005 ؛ HILLMAN & SCHIMMER 2018) وهي أنها:

- شاملة: حيث تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.
- موضوعية: حيث ترتكز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
- مرنة: حيث يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة؛ وفقًا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في ربوع الوطن.
- مجتمعية: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.
- مستمرة ومتطورة: حيث يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل، ومواجهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
- قابلة للقياس: حيث يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعلم بالمعايير المقننة، وللوقوف على جودة هذه المخرجات.
- تحقق مبدأ المشاركة: بأن تُبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين من المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية:

تعد هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة المختصة في المملكة بالتقويم، والقياس، واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب بالقطاعين العام والخاص لرفع جودتهما، وكفايتهما، وإسهامهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، وتشمل اختصاصات الهيئة ما يأتي:

بناء نظم للتقويم والاعتماد، وتقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب، وبناء أدوات القياس في التعليم والتدريب ووسائله، وتطبيقها وتطويرها، وبناء معايير مناهج

التعليم العام، وإعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام والتدريب، واعتمادها، وتقويم تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين، وإعداد المعايير والشروط الخاصة بتقديم مؤسسات التعليم والتدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1438).

ومن أبرز قطاعات هيئة التقويم: المركز الوطني للقياس، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد التقني والمهني، والإطار السعودي للمؤهلات، وقطاع التعليم العام. (المركز الوطني للقياس، 2018).

الدراسات السابقة:

أجرت فايزة سعادة (2019) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية لواء الجامعة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة عدد فقراتها (40) فقرة موزعة على مجالات: التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة الصفية.

تكونت عينة الدراسة من (58) معلما ومعلمة ممن يدرّسون اللغة العربية موزعين على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة/ عمان، للمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/ 2017، منهم (20) معلما و(38) معلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في لواء الجامعة جاءت بدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأولى مجال "تقويم الموقف التعليمي"، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال "تنفيذ الموقف التعليمي"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس على الدرجة الكلية، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا على متغير الجنس لمجالات: "تنفيذ الموقف التعليمي" لصالح الإناث و"تقويم الموقف التعليمي" و"إدارة الصف" لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى سنوات الخدمة التدريسية على الدرجة الكلية.

وأجرى جاموس (2020) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بعدين: الأول البعد الأكاديمي (العلمي)، والثاني (البعد التربوي)، حيث بلغت عينة الدراسة (60) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع، العاملين بوزارة التربية في محافظة حمص للعام الدراسي (2013-2014).

أعد الباحث استبانة مكونة من (26) بندا موزعة على بعدين (الأكاديمي - التربوي)، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (Spss) وأظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفين الثامن والتاسع أكثر حاجة للتدريب على التعبير الوظيفي، والنثر العربي وفنونه في الجانب الأكاديمي (العلمي)، وتحديد طرائق التدريس المناسبة، وتنويعها تبعا للموقف التعليمي، وإعداد التقويم المرحلي والنهائي، في الجانب (التربوي).

وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريب لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم الفعلية، وتكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بالجانب التخصصي لمبحث اللغة العربية.

إجراءات البحث

أولًا: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالإدارة العامة للتعليم بعسير، للعام الدراسي 2021/1443م، والبالغ عددهم (2250) معلما ومعلمة، وفقا لإحصائية قسم المعلومات والإحصاء بتعليم عسير.

ثانيا: عينة البحث:

بلغت العينة الفعلية للبحث التي حصل عليها الباحث (81) من معلمي ومعلمات اللغة العربية، تم اختيارها بطريقة عشوائية من خلال التطبيق الإلكتروني لأداة البحث.

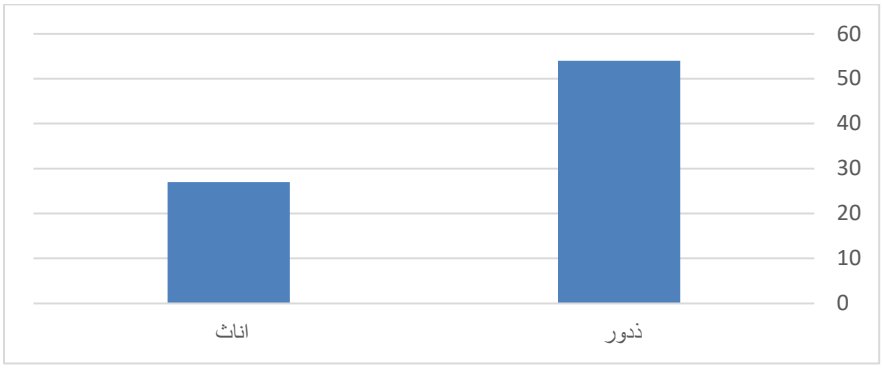
وفيما يأتي وصف لخصائص عينة البحث تبعًا للمتغيرات الديموغرافية:

1-وصف عينة البحث تبعا للنوع

الجدول (1) وصف عينة البحث حسب النوع

م	النوع		عدد العينة	النسبة المئوية %
1	ذكور		54	%66.7
2	إناث		27	%33.3
3	الإجمالي		81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث حسب النوع:



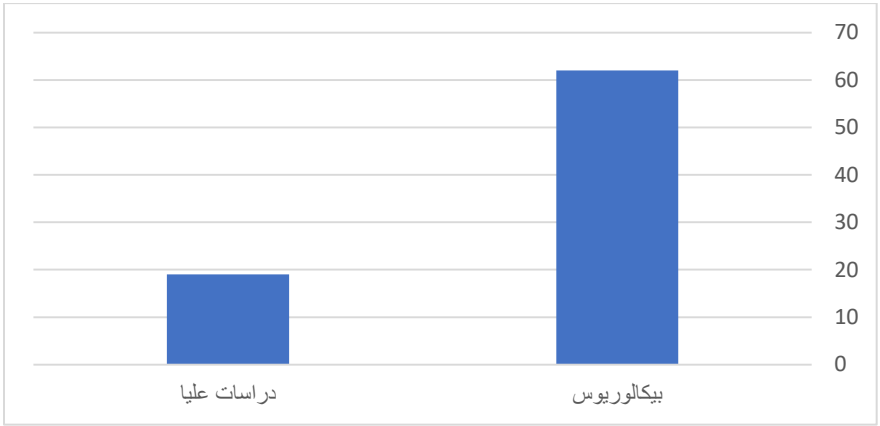
الشكل (1) وصف عينة البحث حسب النوع

2-وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي

الجدول (2) وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	بكالوريوس	62	% 76.5
2	دراسات عليا	19	% 23.5
	الإجمالي	81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي:



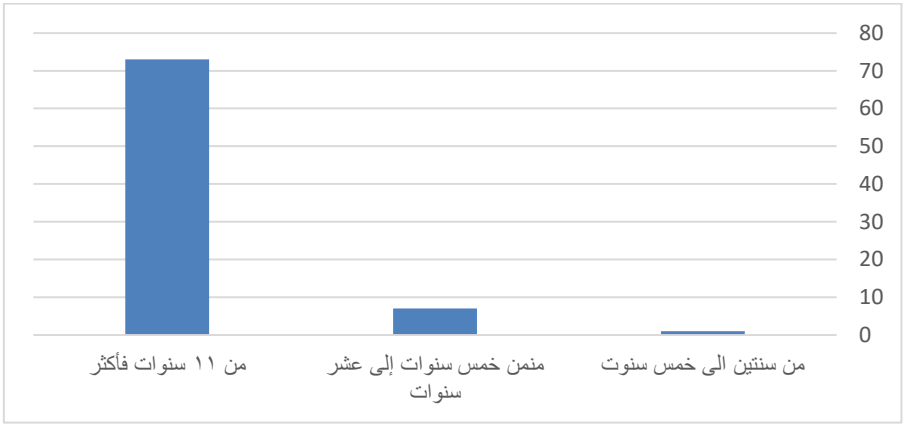
الشكل (2) رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب المؤهل العلمي

3-وصف عينة البحث حسب عدد سنوات الخبرة

الجدول (3) وصف عينة البحث حسب عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	عدد العينة	النسبة المئوية %
1	من سنتين إلى خمس سنوات	1	%1.2
2	من خمس سنوات إلى عشر سنوات	7	% 8.6
3	من 10 سنوات فأكثر	73	% 90.1
	الإجمالي	81	%100

ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع عينة البحث تبعًا لسنوات الخبرة:



الشكل (3) رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب سنوات الخبرة

ثالثًا: أداة البحث

تكونت أداة البحث (الاستبانة) من جزأين:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية وتتضمن: نوع الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

الجزء الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتضمن محورين بإجمالي (25) معيارًا.

المحور الأول: المعايير المهنية في مجال التخصص: (19 معيارًا).

المحور الثاني: المعايير المهنية في مجال طرائق التدريس: (6 معايير).

صدق وثبات الأداة (الخصائص السيكومترية للاستبانة):

تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة بتطبيقها على عينة قوامها (45) من معلمي ومعلمات اللغة العربية وفيما يأتي عرض لنتائج صدق وثبات الاستبانة:

أ- صدق الاستبانة

- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول			14	**0.81	**0.81
1	**0.65	**0.60	15	**0.82	**0.81
2	**0.74	**0.70	16	**0.72	**0.73
3	**0.77	**0.74	17	**0.74	**0.76
4	**0.70	**0.64	18	**0.75	**0.78
5	**0.72	**0.70	19	**0.71	**0.73
6	**0.84	**0.81	المحور الثاني		
7	**0.81	**0.80	20	**0.75	**0.71
8	**0.78	**0.78	21	**0.83	**0.70
9	**0.85	**0.85	22	**0.80	**0.72
10	**0.84	**0.85	23	**0.90	**0.74
11	**0.73	**0.68	24	0.91	0.74
12	**0.88	**0.86	25	**0.83	**0.74
13	**0.82	**0.84			

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.60 و 0.91) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المحور والدرجة الكلية على الاستبانة ويوضح الجدول (5) نتائج ذلك:

الجدول (5) نتائج قيم (معاملات الارتباط) بين درجة المحوروالدرجة الكلية على الاستبانة

م	المحور	معامل ارتباط المحوربالدرجة الكلية
1	المحورالأول	**0.985
2	المحورالثاني	**0.82

ب: ثبات الاستبانة

يعرف الثبات بعدم تغير النتائج التي نحصل عليها من الأداة عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على نفس العينة في الظروف نفسها، وقد قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي ألفا -كرونباخ والتجزئة النصفية كما يأتي:

1- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا- كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.97) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح بالجدول (6):

الجدول (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
المحورالأول	19	0.962
المحورالثاني	6	0.911
الكلي	25	0.97

يتضح من الجدول (6) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة ما بين (0.911و 0.97).

2- تم حساب ثبات الاستبانة أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (0.86) والذى يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (7) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات طريقة التجزئة النصفية
المحور الأول	19	0.882
المحور الثاني	6	0.872
الكلي	25	0.86

يتضح من الجدول (7) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.882 و 0.86)، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة مما يعطى مؤشرا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

- تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل بيانات الاستبانة:

* المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية.
* أسلوب تحليل التباين الأحادي one way ANOVA.
* اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة sheffe.
* اختبار – ت للعينات المستقلة.

تحديد درجة الاحتياج والأوزان النسبية:

الاستبانة خماسية التدريج وتصحح العبارات في ضوء مقياس ذي تدريج خماسي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا)، حيث تقدر الدرجات كما يأتي:

(بدرجة كبيرة جدًا = 5، بدرجة كبيرة =4، بدرجة متوسطة =3، بدرجة ضعيفة = 2، بدرجة ضعيفة جدا =1).

وقد تم تحديد درجة الاحتياج بناء على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار الآتي لتقدير درجة الممارسة؛ حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من 1: 5)، وتم حساب المدى (5- 1 =4) الذى تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة، أي (5/4 = 0.8)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول الآتي:

الجدول (8) درجة الاحتياج و المتوسطات والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط	درجة الاحتياج
1	20 – 35,9 %	من (1) إلى -أقل من (1.8)	ضعيفة جدا
2	36 – 51,9%	من (1.8) إلى – أقل من (2.6)	ضعيفة
3	52 – 67,9 %	من (2.6) إلى -أقل من (3.4)	متوسطة
4	68 – 83,9 %	من (3.4) إلى – أقل من (4.2)	كبيرة
5	84 – 100 %	من (4.2) إلى-(5)	كبيرة جدا

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد درجة الاحتياج، ويوضح الجدول (9) نتائج ذلك:

الجدول (9) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب

رقم العبارة	العبارات	درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب				
		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الاحتياج
المحور الأول: المعايير المهنية في مجال التخصص						
1	تصنيف الكلمة إلى أقسامها، ومعرفة أحوالها من حيث الإعراب والبناء، وأحوال الاسم من حيث التعريف والتنكير.	4.2	1.01	84	1	كبيرة جدا
2	معرفة الأسماء المرفوعة، وعوامل الرفع فيها، وأحكامها الإعرابية.	4.16	0.98	83.2	2	كبيرة
3	التفريق بين الأسماء المنصوبة ومعرفة أحكامها.	4.04	1.08	80.8	5	كبيرة
4	معرفة الأسماء المجرورة، وأحكامها.	4.06	1.08	81.2	3	كبيرة
5	اكتشاف علاقة الفعل المضارع بموقعه والعوامل الداخلة عليه.	4.05	1.04	81	4	كبيرة
6	استعمال التوابع الاستعمال الدقيق ومعرفة أحكامها.	3.86	0.97	77.2	8	كبيرة
7	صياغة أهم الأساليب النحوية الشائعة الاستعمال (التعجب، والتفضيل، والعدد، والنداء، والتحذير والإغراء، والاختصاص، والاستثناء، وصيغ المدح والذم) ومعرفة أحكامها الإعرابية.	3.88	1.04	77.6	7	كبيرة
8	التفريق بين الجمل، وأشباه الجمل، وما يتعلق بها من أحكام.	3.85	1	77	9	كبيرة
9	فهم المصطلحات والقواعد الصرفية في وصف بنية الكلمة وتحليلها وفقًا لقواعد بناء الكلمة في الصرف العربي.	3.64	1.08	72.8	13	كبيرة

10	تحديد عصورالأدب، وفنونه، ومدارسه، وشخصياته، وإدراك مفهوم النقد، ومصطلحاته، ومذاهبه.	3.57	1.17	71.4	14	كبيرة
11	معرفة المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالكتابة، والقواعد الإملائية، واستعمال علامات الترقيم، والتمييزبين الفنون الكتابية.	4	1.04	80	6	كبيرة
12	توضيح مفهومي الفصاحة والبلاغة وما يخل بهما.	3.72	1.08	74.4	12	كبيرة
13	إدراك أسرارالأساليب البيانية (المجاز، التشبيه، الكناية) وخصائص كل منها.	3.54	1.13	70.8	16	كبيرة
14	شرح دلالات التراكيب، وخصائصها البلاغية وفقًا لعلم المعاني.	3.46	1.15	69.2	18	كبيرة
15	اكتشاف المحسنات البديعية، و أثرها في جمال النص.	3.58	1.09	71.6	15	كبيرة
16	تحليل النص المقروء وتقويمه وفهم المصطلحات المرتبطة بالقراءة.	3.79	1.01	75.8	11	كبيرة
17	فهم مصطلحات علمَي العروض والقافية، ومعرفة الكتابة العروضية، والوزن والتقطيع.	3.43	1.17	68.6	19	كبيرة
18	شرح مفهوم اللغة، وتطورها، وعلومها، وخصائصها، ونظرية اكتسابها.	3.51	1.17	70.2	17	كبيرة
19	إدراك المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالاستماع والتحدث (التواصل الشفهي)، واستعمال الاستراتيجيات المناسبة لفهم المسموع والتواصل مع الآخرين.	3.8	0.98	76	10	كبيرة
	إجمالي المحورالأول	3.8	0.82	75.96	---	كبيرة
المحورالثاني: المعاييرالمهنية في مجال طرائق التدريس:						
20	استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية.	3.95	0.85	79	1	كبيرة

21	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تعليم قواعد التركيب للجمل، والبنية الصرفية للمفردات.	3.8	1.02	76	4	كبيرة
22	تحليل النص الأدبي واستنباط الجوانب البلاغية وفق استراتيجيات التدريس.	3.69	0.98	73.8	6	كبيرة
23	استعمال استراتيجيات تعليم الاستماع والتحدث (التواصل الشفهي) وفقًا للمرحلة الدراسية والموقف اللغوي المناسب لهما.	3.85	0.96	77	3	كبيرة
24	استعمال استراتيجيات تعليم المهارات القرائية وفقًا للمرحلة الدراسية، والموقف اللغوي المناسب.	3.91	0.91	78.2	2	كبيرة
25	معرفة استراتيجيات تعليم فنون الكتابة الصحيحة ومهاراتها الوظيفية والإبداعية، وفقًا للمرحلة الدراسية، والموقف اللغوي المناسب لها.	3.75	1.04	75	5	كبيرة
إجمالي المحور الثاني		3.83	0.8	76.54	----	كبيرة
الإجمالي		3.81	0.75	76.25	-----	كبيرة

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول (9) ما يأتي:

-أعطى أفراد عينة البحث الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.81) ووزن نسبي (76.25) بانحراف معياري (0.75).

-أعطى أفراد عينة البحث المحور الأول (المعايير المهنية في مجال التخصص) درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.8) ووزن نسبي (75.96) بانحراف معياري (0.82).

- جاء أعلى الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال التخصص الاحتياج رقم (1) ونصه: (تصنيف الكلمة إلى أقسامها، ومعرفة أحوالها من حيث الإعراب والبناء، وأحوال الاسم من حيث التعريف والتنكير.) بدرجة احتياج (كبيرة جدا) بأعلى قيمة لمتوسط وزني (4.2) ووزن نسبي (84).

- جاء أقل الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال التخصص الاحتياج رقم (17) ونصه: (فهم مصطلحات علمَي العروض والقافية، ومعرفة الكتابة العروضية، والوزن والتقطيع.) بدرجة احتياج (كبيرة) وأقل قيمة لمتوسط وزني (3.43) ووزن نسبي (68.6).
- أعطى أفراد عينة البحث المحور الثاني (المعايير المهنية في مجال طرائق التدريس) درجة احتياج (كبيرة) بمتوسط وزني (3.83) ووزن نسبي (76.54) بانحراف معياري (0.80).
- جاء أعلى الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال طرائق التدريس الاحتياج رقم (20) ونصه: (استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية) بدرجة احتياج (كبيرة) وأعلى قيمة للمتوسط (3.95) ووزن نسبي (79).
- وجاء أقل الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعايير المهنية في مجال طرق التدريس الاحتياج رقم (22) ونصه: (تحليل النص الأدبي واستنباط الجوانب البلاغية وفق استراتيجيات التدريس.) بدرجة احتياج (كبيرة) وأقل قيمة للمتوسط(3.69) ووزن نسبي (73.8).

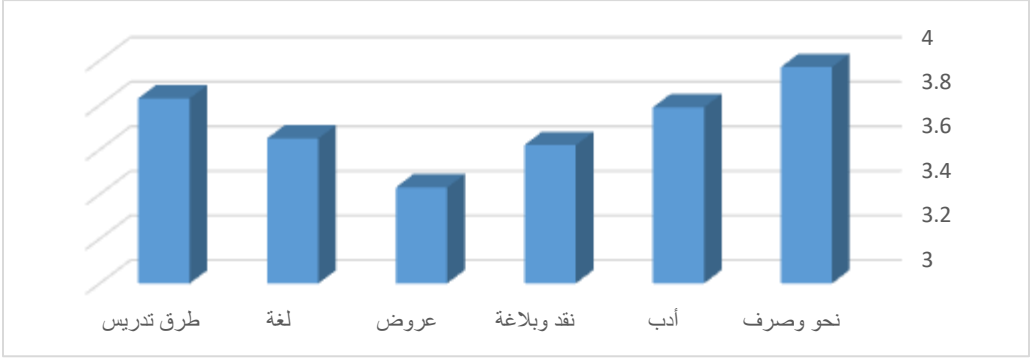
ويوضح الجدول (10) المتوسطات والأوزان النسبية لدرجة الاحتياج بالنسبة لكل معيار .

الجدول (10) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لدرجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار

المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب المعايير	درجة الاحتياج
نحو وصرف	3.97	0.85	79.42	1	كبيرة
أدب	3.79	0.96	75.8	3	كبيرة
نقد وبلاغة	3.62	0.97	72.4	5	كبيرة
عروض	3.43	1.17	68.64	6	كبيرة
لغة	3.65	0.96	73.09	4	كبيرة
طرق تدريس	3.83	0.8	76.54	2	كبيرة

يتضح من جدول (10) أن أعلى المعايير في درجة الاحتياج هو معيار (النحو والصرف) وأقل المعايير في درجة الاحتياج هو معيار (العروض)، ويوضح شكل (4) المتوسطات لدرجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار.

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



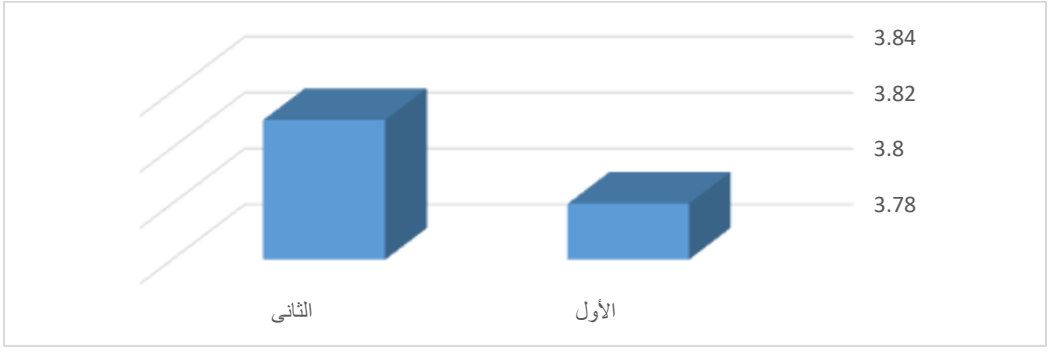
الشكل (4) متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية لكل معيار

كما يوضح الجدول (11) المتوسطات والأوزان النسبية لدرجة الاحتياج لكل محور.

الجدول (11) المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لدرجة الاحتياجات التدريبية للمحاور

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب المحاور	درجة الاحتياج
الأول	3.80	0.82	75.96	2	كبيرة
الثاني	3.83	0.8	76.54	1	كبيرة

ويوضح الشكل الآتي متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية للمحاور:



الشكل (5) متوسطات درجة الاحتياجات التدريبية للمحاور

ويعزو الباحث نتيجة هذه الاحتياجات التدريبية إلى الوزن النسبي لهذه المعايير؛ حيث تصدر النحو والصرف الوزن النسبي الأعلى (79.42)، ثم يليه طرائق التدريس بوزن نسبي قدره (76.54)، ثم الأدب بوزن نسبي قدره (75.8)، ثم اللغة بوزن نسبي قدره (73.09)، ثم النقد والبلاغة بوزن نسبي قدره (72.4)، ثم العروض بوزن نسبي قدره (68.64).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القويعي (2017)، ودراسة سعادة (2019)، ودراسة جاموس (2020)، التي أوصت بضرورة تصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أ-الفروق تبعا لمتغير النوع

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب اختبار -ت للعينات المستقلة وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير **النوع**.

الجدول رقم (12) نتائج اختبار-ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير النوع

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	ذكور	54	71.94	16.72	0.175	79	غير دالة
	إناث	27	72.59	13.50			
الثاني	ذكور	54	22.92	5.03	0.10	79	غير دالة
	إناث	27	23.03	4.40			
الدرجة الكلية	ذكور	54	94.87	20.62	0.165	79	غير دالة
	إناث	27	95.62	16.86			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (12): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع الجنس؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف النوع.

ب-الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب اختبار –ت للعينات المستقلة وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (13) نتائج اختبار-ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	بكالوريوس	62	72.5968	13.74887	0.451	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	70.7368	21.0577			
الثاني	بكالوريوس	62	23.0806	4.57469	0.390	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	22.5789	5.63043			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	62	95.6774	17.19586	0.463	79	غير دالة
	دراسات عليا	19	93.3158	25.63863			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (13): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

ج-الفروق تبعا لمتغير الخبرة

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة:

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	770.514	2	385.257	1.599	غير دالة
	داخل المجموعات	18792.4	78	240.928		
	الكلي	19562.91	80			
الثاني	بين المجموعات	22.83	2	11.415	0.487	غير دالة
	داخل المجموعات	1828.059	78	23.437		
	الكلي	1850.889	80			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1058.155	2	529.077	1.428	غير دالة
	داخل المجموعات	28892.61	78	370.418		
	الكلي	29950.77	80			
	داخل المجموعات	770.514	2	385.257		

يتضح من الجدول (14) ما يأتي : عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالنسبة للمحورين الأول والثاني والدرجة الكلية تعزى لمتغير الخبرة؛ مما يعني أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب لم تختلف باختلاف الخبرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القويعي (2017)، ودراسة سعادة (2019)، ودراسة جاموس (2020)، ودراسة الشمري (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة بدرجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي البحث بما يأتي:

- ضرورة مراعاة برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة للمعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب.
- التأكيد على آراء معلمي اللغة العربية بشأن احتياجاتهم التدريبية باستمرار، لزيادة الدافعية لدى المعلم للانتظام في البرامج التدريبية.
- متابعة البحوث والدراسات المتصلة بالتطورات في مجال التدريب على المستويين المحلي والعالمي.
- تحديث معايير تدريب المعلمين لمسايرة التطورات العالمية.
- إعداد دليل شامل لتدريب المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية بصفة مستمرة وفقًا للتغيرات والاعتماد على برامج التدريب عن بعد.

مقترحات بحثية:

يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المستحدثات العالمية.
- دراسة مسحية لبرامج تدريب معلمي اللغات في الدول المتقدمة.
- دراسة العلاقة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب وبين برامج الإعداد في كليات التربية.
- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التدريبية التي أظهرها البحث الحالي.

المراجع:

إسماعيل، نيفين عبدالتواب. (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الفلسفية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. (51)*. 161-174.

أنيس، إبراهيم. (1982). *المعجم الوسيط*. دار إحياء التراث العربي.

بازرعة، عصام عبدالله. (2018). مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النص القرائي في ضوء مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية، 34 (5)*، 593-631.

بريكيت، أكرم محمد. (2011). تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة. *مجلة القراءة والمعرفة، (122)*، 111-158.

الثقفي، في المتن حامد بن أحمد حسين (2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.

جاموس، إياد عبدو. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المناهج السورية الجديدة. مجلة *مركز البحث العلمي. (13)*، 31-59.

جبران، نبيل، (2003). تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، [رسالة ماجستير]، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 63-66.

الخطيب، أحمد، ورداح، الخطيب. (2008). *الحقيبة التدريبية*. دار المستقبل للنشر.

الذروة، مبارك عبد الله، والدهيم، عبد العزيز. (2011). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة التعليمية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 24(2)*، 55-93.

رفاع، سعيد محمد. (1993). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي، (45)*، 53-80.

الرفاعي، طاهرة (2005). *تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاعاقة السمعية في محافظة عدن*، مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

الزاملي، يحيى. (2017). فاعلية مقرر المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية (NCSS). [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. مسقط.

زيتون، كمال عبدالحميد. (2004). *تحليل نقدي لمعايير اعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر*. المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر، مج1، 114-142.

سعادة، فايزة أحمد. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(1)*، 418-433.

السعدوي، عبدالله، والشمراني، صالح. (2016). *التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيد، نادية حسن. (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية. *مجلة مستقبل التربية. 18(72)*. 383-444.

شحاته، حسن، و النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شريف، غانم وسلطان، حنان. (1403ه). *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. دار العلوم للطباعة والنشر.

شلالي، محمد رجب. (2005). *متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر، مج1، 145- 178.

الشمري، عبد العزيز بن محمد. (2021). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للمعايير التخصصية وعلاقتها بالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية. *مجلة التربية. (102)*، 1-58.

الضبع، محمود. (2006). *المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الطعانى، حسن أحمد. (2007). *التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق.

عبد الغفار، السيد أحمد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. (48)*. 131-214.

الغامدي، حافظ (1429). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

الفاهمي، حسن (2001). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

القويعي، ماجد بن عبد العزيز. (2017). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي منهج لغتي الجميلة في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(3)*. 169-187.

اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل. (1999). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (2000). *المعجم الوجيز*. مجمع اللغة العربية.

محمد، مصطفى، وحوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. دار الفكر.

المركز الوطني للقياس. (2018). https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education

معمار، صلاح صالح (2010). *التدريب: الأسس والمبادئ*. دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2017). *تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلم اللغة العربية*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي. دار مسارات للدراسات والتطوير.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). *لسان العرب*، تحقيق: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم جليل إبراهيم. دار الكتب العلمية.

الناقة، محمود كامل. (2000). *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هزايمة، سامي محمد. (2019). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء. *دراسات العلوم التربوية. (46)*. 479-498.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1438). *تقويم وقياس واعتماد المؤهلات بالمملكة العربية السعودية*. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1438). *تقويم وقياس واعتماد المؤهلات بالمملكة العربية السعودية*. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *المعايير المهنية للمشرفين التربويين*. المركز الوطني للقياس.

وزارة التربية والتعليم المصرية. (2003). *المعايير التربوية للتعليم في مصر*. مج3، القاهرة.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية للتدريب*، *2(3)*، 12-43.

Arabic references:

ʾIsmāʿīl, Nīfīn ʿAbdaltawwāb. (2013). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Mawādd al-Falsafīyah. *Mağallat al-Ğamʿīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ʾIğtimāʿīyah. (51)*. 161-174.

ʾAnīs, ʾIbrāhīm. (1982). al-Muʿğam al-Wasīṭ. Dār Iḥyāʾ al-Turāṭ al-ʿArabī.

Bāzarʿah, ʿIṣām ʿAbdallāh. (2018). Mustawá ʾAdāʾ Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī Tadrīs al-Naṣṣ al-Qirāʾī fī Ḍawʾ Mahārāt al-Tafkīr ladá Ṭullāb al-Ṣaff al-Ṭāliṭ al-Mutawassiṭ. *Maǧallat Kullīyat al-Tarbīyah, 34 (5)*, 593-631.

Barykīt, ʾAkram Muḥammad. (2011). Taqwīm al-ʾAdāʾ al-Tadrīsī ladá al-Ṭullāb Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah bi-Kullīyat al-Tarbīyah Ǧāmiʿat Ṭaybah fī Māddat al-Qirāʾah fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Ǧawdah. *Maǧallat al-Qirāʾah & al-Maʿrifah, (122)*, 111-158.

al-Ṭaqafī, Ḥāmid ibn ʾAḥmad Ḥusayn (2013). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Riyāḍīyāt bi-al-Marḥalah al-Mutawassiṭ. [Master Thesis]. Kullīyat al-Tarbīyah. Ǧāmiʿat Umm al-Qurá. al-Suʿūdīyah.

Ǧāmūs, ʾIyād ʿAbdū. (2020). al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī al-Ḥalaqah al-Ṯāniyah min al-Taʿlīm al-ʾAsāsī fī Ḍawʾ al-Manāhiǧ al-Sūrīyah al-Ǧadīdah. *Maǧallat Markaz al-Baḥṯ al-ʿIlmī. (13)*, 31-59.

Ǧubrān, Nabīl, (2003). Taqwīm Barāmiǧ Tadrīb Muʿallimī al-Marḥalah al-ʾAsāsīyah al-Dunyā ʾAṯnāʾ al-Ḥidmah bi-Muḥāfaẓat Ġazzah fī Ḍawʾ ʾIttiǧāhāt ʿĀlamīyah Muʿāṣirah, [Master Thesis], Qism uṣūl al-Tarbīyah, Kullīyat al-Tarbīyah, Ǧāmiʿat al-Azhar, Ġazzah, 63-66.

al-Ḥaṭīb, ʾAḥmad, & Raddāḥ, al-Ḥaṭīb (2008). *al-Ḥaqībah al-Tadrībīyah*. Dār al-Mustaqbal lil-Našr.

al-Ḏarwah, Mubārak ʿAbdAllāh, & al-Duhaym, ʿAbdalʿazīz. (2011). al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Tarbīyah al-Ḥāṣṣah ʾAṯnāʾ al-Ḥidmah fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Ǧawdah al-Taʿlīmīyah. *Maǧallat al-Baḥṯ fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs. 24 (2)*, 55-93.

Raffāʿ, Saʿīd Muḥammad. (1993). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāǧāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-ʿUlūm fī Madāris al-Marḥalah al-Ṯānawīyah bi-Ǧanūb Ġarb al-Mamlakah al-Suʿūdīyah, *Maǧallat Risālat al-Ḫalīǧ al-ʿArabī, (45)*, 53-80.

al-Rifāʿī, Ṭāhirah (2005). *Taqyīm al-Kifāyāt al-Lāzimah li-Muʿallimī Ḏawī al-ʾIʿāqah al-Samʿīyah fī Muḥāfaẓat ʿAdan*, Muʾtamar al-Tarbīyah al-Ḫāṣṣah al-ʿArabī: al-Wāqiʿ & al-Maʾmūl, Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, al-Ǧāmiʿah al-ʾUrdunīyah, ʿAmmān.

al-Zāmilī, Yaḥyá. (2017). Fāʿilīyat Muqarrar al-Mawādd al-ʾIǧtimāʿīyah lil-Ṣaff al-Ḫāmis al-ʾAsāsī fī Ḍawʾ Maʿāyīr al-Maǧlis al-Waṭanī al-ʾAmrīkī lil-Dirāsāt al-ʾIǧtimāʿīyah (NCSS). [Master Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, Ǧāmiʿat al-Sulṭān Qābūs. Masqaṭ.

Zaytūn, Kamāl ʿAbdalḥamīd. (2004). Taḥlīl Naqdī li-Maʿāyīr ʾIʿdād al-Muʿallim al-Mutaḍamminah fī al-Maʿāyīr al-Qawmīyah lil-Taʿlīm bi-Miṣr. al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Sādis ʿAšar, al-Ğamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs. Miṣr, V 1, 114-142.

Saʿādah, Fāyizah ʾAḥmad. (2019). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah lil-Marḥalah al-Ṭānawīyah fī Mudīrīyat Tarbīyat Liwāʾ al-Ğāmiʿah. *Mağallat al-Ğāmiʿah al-ʾIslāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah. 27 (1)*, 418-433.

al-Saʿdawī, ʿAbdAllāh, & al-Šamrānī, Ṣāliḥ. (2016). *al-Taʿlīm al-Muʿtamid ʿalá al-Maʿāyīr al-ʾUsus & al-Mafāhīm al-Naẓarīyah*. Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Ḫalīğ.

al-Sayyid, Nādiyah Ḥasan. (2011). Taḥdīd al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah lil-Muʿallimīn fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Muğtamaʿ al-Maʿrifah: Dirāsah Maydānīyah. *Mağallat Mustaqbal al-Tarbīyah. 18 (72)*. 383-444.

Šiḥātah, Ḥasan, & al-Nağğār, Zaynab. (2003). *Muʿğam al-Muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*. al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

Šarīf, Ġānim & Sulṭān, Ḥanān. (1403h). *al-ʾIttiğāhāt al-Muʿāṣirah fī al-Tadrīb ʾAṭnāʾ al-Ḫidmah al-Taʿlīmīyah*. Dār al-ʿUlūm lil-Ṭibāʿah & al-Našr.

Šalālī, Muḥammad Rağab. (2005). *Mutaṭallabāt al-Taqwīm al-Luġawī fī Ẓill Ḥarkat al-Maʿāyīr al-Tarbawīyah al-Ğamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs*. Al-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Sābiʿ ʿAšar: Manāhiğ al-Taʿlīm & al-Mustwayāt al-Miʿyārīyah, Miṣr, V 1, 145-178.

al-Šammarī, ʿAbd al-ʿAzīz ibn Muḥammad. (2021). Darağat ʾImtilāk Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah bi-al-Marḥalah al-Ṭānawīyah lil-Maʿāyīr al-Taḥaṣṣuṣīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Muʾhhal al-ʿIlmī & ʿAdad Sanawāt al-Ḫibrah al-Tadrīsīyah. *Mağallat al-Tarbīyah. (102)*, 1-58.

al-Ḍabʿ, Maḥmūd. (2006). *al-Manāhiğ al-Taʿlīmīyah Ṣināʿatuhā & Taqwymuhā*. Maktabat al-ʾAnğlū al-Miṣrīyah.

al-Ṭaʿānī, Ḥasan ʾAḥmad. (2007). *al-Tadrīb: Mafhūmuhu, Faʿālīyathi, Bināʾ al-Barāmiğ al-Tadrībīyah & Taqwymuhā*. Dār al-Šurūq.

ʿAbdalġaffār, al-Sayyid ʾAḥmad. (2017). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah li-Mudīrī al-Madāris al-Ṭānawīyah al-Fannīyah fī Ḍawʾ al-Taḥaddīyāt al-Muʿāṣirah. *al-Mağallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Sūhāğ. (48)*. 131-214.

al-Ġāmidī, Ḥāfiẓ (1429). Dawr al-Mušrif al-Tarbawī fī Tanmīyah Mahārāt al-Tadrīs ladá Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah, [Master Thesis], Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Kullīyat al-Tarbīyah, Qism al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs.

al-Fāhimī, Ḥasan. (2001). al-Ḥāğāt al-Tadrībīyah al-Lāzimah li-Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah fī al-Ṣufūf al-Ṭalāṭah al-ʾUlá min al-Marḥalah al-ʾIbtidāʾīyah, [Master Thesis], Ğāmiʿat Umm al-Qurá, Kullīyat al-Tarbīyah, Qism al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs.

al-Quwayʿī, Māğid ibn ʿAbdalʿazīz. (2017). al-ʾIḥtīyāğāt al-Tadrībīyah al-Lāzimah li-Muʿallimī Manhağ Luġatī al-Ğamīlah fī Manṭaqat al-Qaṣīm. *Mağallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 1 (3)*. 169-187.

al-Laqānī, ʾAḥmad Ḥusayn, & ʿAlī al-Ğamal. (1999). *Muʿğam al-Muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah fī al-Manāhiğ & Ṭuruq al-Tadrīs*, ʿĀlam al-Kutub, al-Qāhirah.

Mağmaʿ al-Luġah al-ʿArabīyah. (2000). al-Muʿğam al-Wağīz. Mağmaʿ al-Luġah al-ʿArabīyah.

Muḥammad, Muṣṭafá, & Ḥiwālah, Suhayr. (2005). *ʾIʿdād al-Muʿallim Tanmīyatih & Tadrībih*. Dār al-Fikr.

al-Markaz al-Waṭanī lil-Qiyās. (2018). https://www.qiyas.sa/ar/About/Pages/Education.

Miʿmār, Ṣalāḥ Ṣāliḥ (2010). *al-Tadrīb: al-ʾUsus & al-Mabādiʾ*. Dār Dybwnw lil-Ṭibāʿah & al-Našr & al-Tawzīʿ.

Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Ḫalīğ. (2017). *Taṭwīr Maʿāyīr ʾIḫtīyār & ʾIʿdād & Tadrīb Muʿallim al-Luġah al-ʿArabīyah. al-Markaz al-Tarbawī lil-Luġah al-ʿArabīyah li-Duwal al-Ḫalīğ al-ʿArabī*. Dār Masārāt lil-Dirāsāt & al-Taṭwīr.

ibn Manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (2003). *Lisān al-ʿArab*, ed. ʿĀmir ʾAḥmad Ḥaydar & ʿAbd al-Munʿim Ğalīl ʾIbrāhīm.

al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil. (2000). al-Barnāmağ al-Taʿlīmī al-Qāʾim ʿalá al-Kafāʾāt ʾUsusuhu & ʾIğrāʾātuh, Kullīyat al-Tarbīyah, Ğāmiʿat ʿAyn Šams.

Hazāyimah, Sāmī Muḥammad. (2019). Darağat Mumārasat Muʿallimī al-Luġah al-ʿArabīyah li-ʾAdwārihim al-Mihnīyah fī Ḍawʾ Mutaṭallabāt Maʿāyīr al-ʾAdāʾ. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. (46)*. 479-498.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb (1438). Taqwīm & Qiyās & ʾIʿtimād al-Muʾhhlāt bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb (1438). Taqwīm & Qiyās & ʾIʿtimād al-Muʾhhalāt bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Suʿūdīyah. Mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ: https://www.etec.gov.sa/ar/pages/default.aspx.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm & al-Tadrīb. (2018). *al-Maʿāyīr al-Mihnīyah lil-Mušrifīn al-Tarbawīyīn*. al-Markaz al-Waṭanī lil-qiyās.

Wizārat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm al-Miṣrīyah. (2003). *al-Maʿāyīr al-Tarbawīyah lil-Taʿlīm fī Miṣr*. V 3, al-Qāhirah.

Yāğī, Muḥammad ʿAbdalfattāḥ. (1988). al-Tadrīb al-idārī bayna al-naẓarīyah & al-taṭbīq. *al-Mağallah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb, 2 (3)*, 12-43 .

الآداب مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Contents

- **Measuring Antisocial Personality Disorder among Prisoners with smuggling crimes: A Diagnostic Scale according to the DSM-5 Criteria**
  Dr. Fahmi Hassan Fadhel.....9
- **Common Errors and Difficulties Faced in Preparing Theses and Dissertations among Postgraduate Students at the Faculties of Education, Yemeni Universities**
  Dr. Abdullah Hassan Abdulrab,Dr. Ahmed Mossad Al-Hadi Abdulrahman Ahmed Al-Khawlani.....43
- **Developing Educational Administration (Happy Class) and its Role in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood in the Republic of Yemen**
  Zaina Abdullatif Mohammed Dhaifalla, Dr. Saleh Mohammed Ali Huomid.....84
- **The Role of Electronic Academic Supervision at King Khalid University from the Perspective of Graduate Students during Corona Pandemic**
  Dr. Ayed Abdullah Al Muayed.....124
- **Difficulties in implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate and the requirements for their development**
  Dr. Hammoud Bin Saeed Muslim Al- Sulaimi.....160
- **Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission**
  Dr. Hafed Abdullah AYed Al-Ghamdi.....198

- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- **Introduction**: The research includes an introduction in which the researcher presents an overview of the research topic, its problem, objectives and significance. Also includes definitions of terms, research limitations, procedures, tools, methodology used, previous studies, and the contributions of the research.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:

- The footnotes and references are documented according to the APA System, Seventh Edition.
- Then, they shall be all arranged alphabetically, provided that (al, abu, and ibn) are not included in the arrangement. Example: "ibn Manthur" is arranged under the letter "*mem* 'M'".
- The researcher Romanizes the references after they are reviewed and approved in their final form by the journal's editorial board.

- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal ***Arts for Psychological & Educational Studies*** is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Issue. 16)

Dismabir: 2022

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.

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	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. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen, Yemen)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Talib Al-Nahari

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Prof. Rehella Hussein Nasser Omair **(Yemen)**	**Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)**
Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arabia)	**Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)**	**Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

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**

Measuring Antisocial Personality Disorder among Prisoners with smuggling crimes: A Diagnostic Scale according to the DSM-5 Criteria

Common Errors and Difficulties Faced in Preparing Theses and Dissertations among Postgraduate Students at the Faculties of Education, Yemeni Universities

Developing Educational Administration (Happy Class) and its Role in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood in the Republic of Yemen

The Role of Electronic Academic Supervision at King Khalid University from the Perspective of Graduate Students during Corona Pandemic

Difficulties in implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate and the requirements for their development

Training needs of Arabic language teachers in light of the professional standards of the Education and Training Evaluation Commission

15