# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والعشرون
شوال ١٤٤١هـ

الجزء الأول

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

**الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري**

معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام

**الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم**

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

**الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح**

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير

**الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان**

عميد كلية التربية

## أعضاء هيئة التحرير


**الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت**
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

**الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود**
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

**الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي**
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

**الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار**
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

**الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور**
الأستاذة بالجامعة الأردنية

**الدكتور/ صالح بن محمد العريني**
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة**
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. محمد خميس حرب**
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**التعريف:**

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

**الرؤية:**

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

**الرسالة:**

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

**الأهداف:**

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

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

* * *

## قواعد النشر

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

### أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

### ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

### ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

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

**رابعًا: تحكيم البحث.**

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

**خامسًا: نشر البحث**

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

**التواصل مع المجلة**


جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

**http://imamudsr.com/**

**E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa**


* * *

# المحتويات


| | |
|---|---|
| **مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**<br>د. نوف بنت فهد عبدالله الزهير | ١٥ |
| **درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في تدريسهم**<br>د. عبدالله بن فهد الصنعاوي | ٦٧ |
| **واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية**<br>د. صالح بن رجاء الحربي | ١٣٥ |
| **الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا**<br>د. خالد بن صالح المرزم السبيعي | ٢١٧ |
| **مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية**<br>د. وليد بن عبدالرحمن محمد الجاسر | ٢٨٥ |
| **دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن "دراسة ميدانية"**<br>د. عادل بن عايد جربوع الشمري - د. عبد العاطى حلقان أحمد عبد العزيز | ٣٦٧ |
| **فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي**<br>د. شريف عادل جابر أحمد | ٤٥١ |
| **فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية**<br>د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع | ٥١١ |

# مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

د. نوف بنت فهد عبدالله الزهير

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

**د. نوف بنت فهد عبدالله الزهير**
**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ١٤ / ٢ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ٢ / ٤ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هَدَفت الدِّراسة الحاليَّةُ إلى التعرف على مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تمَّ استخدامُ المنهج الوصفي المسحي، وصمِّم لذلك استبانة، وبعد أن تمَّ التحقُّقُ من صِدق أدوات الدِّراسة وثباتِها، طبِّقت على(٢٢٨) معلمة، يمثِّلْنَ عيِّنةَ الدِّراسة.

وبعد جمع البيانات، أُجرِيت المعالجات الإحصائيَّة باستخدام حُزمةِ البرامج الإحصائيَّة(SPSS)، توصَّلت الباحثة إلى أن مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض كان بدرجة عالية كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف لصالح من تأهيلهم دراسات عليا، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للإعداد التربوي في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف.

**الكلمات المفْتاحيَّة:** معايير – تيسول التقنية- معلمات اللغة الإنجليزية.

**مقدمة الدراسة :**

تعد اللغة الإنجليزية مع الانتشار السريع لها في جميع أنحاء العالم لغة مشتركة لجميع الناس من مختلف البلدان، كما يعتبر تعلم اللغة الإنجليزية ضرورة اليوم حيث أنها لغة العلم والأبحاث والتقنية، بالإضافة إلى كونها لغة المؤتمرات والتجارة والسياحة والتفاهم العالمي.

ويتزامن مع هذا الانتشار السريع للغة الإنجليزية، التطور الهائل في التقنية، لذا تشير ولهاصي(٢٠١٨م) بأنه كان لزاماً على أي فرد معني بتعلم وتعليم اللغات في القرن الحادي والعشرين أن يكون ملماً بطبيعة المهام التعليمية المعتمدة على التقنية، فالدارسون في مجال اللغة يستخدمون الحاسب الآلي عادة لكتابة البحوث، وإرسال واستقبال الرسائل الإلكترونية، ولتصفح الشبكة العالمية للمعلومات غير أن من التحديات التي تواجه معلمي اللغة توظيف جزء من هذه الاستخدامات في تعليم اللغة، ولمواجهة هذا التحدي لابد أن تصبح دراسة الخواص المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم هما شاغلاً للمعلمين والباحثين .

ولأجل ذلك أصبحت وزارة التعليم تسعى إلى وضع خطط تمكنها من رفع نسبة استعمال التقنية داخل الفصول الدراسية لتمكين المتعلمين من تعلم اللغة الإنجليزية عبر استخدام الأجهزة المحمولة(التلواتي، ٢٠١٤م).

ومن هنا انبثقت معاييرTESOL التقنية(المعايير التقنية لمعلمي اللغة الإنجليزية المتحدثين بلغات أخرى) (Teachers of English to speakers of Other Languages Technology Standards) التي تركز على التقنية المستمدة من الممارسة والأبحاث وكيف يمكن لمعلمي اللغة الإنجليزية وأساتذة

الجامعـــات والإداريـــين اســـتخدام التقنيـــة داخـــل الفـــصل الدراســـي وخارجـه(TESOL,2008,P. 2)، وتـستهدف هـذه المعـايير المعلمـين الـذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية((Healy,et al. ,2011.

تتكـون معـايير TESOL التقنيـة مـن جـانبين معـايير التقنيـة لمتعلمـي اللغـة ومعايير التقنية لمعلمي اللغة، يتكون قسم المتعلمين على ثلاثة أهداف شاملة يحتوي كل منها على اثنين إلى خمسة معايير بمجموع ١١ معياراً، أما قسم المعلمين فيتكون من أربعة أهداف شاملة يحتوي كل منها على ثلاثة إلى خمسة معايير بمجموع ١٤ معياراً.

* * *

**مشكلة الدِّراسة:**

تولي المملكة العربية السعودية اهتمامها لمواكبة العالم وذلك من خلال جعل اللغة الإنجليزية اللغة الثانية، وإقرارها على التلاميذ بدءًا من الصف الرابع الابتدائي، وتوفير التقنيات التعليمية الحديثة، وذلك لمواكبة التوجهات العالمية والمحلية التي تنادي بالإفادة من التقنيات الحديثة والعمل على توظيفها في النظم التعليمية.

ولأهمية مواكبة هذا الاهتمام أوصت دراسة الحارثي(٢٠١٨م) بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية لتعريفهم بأهمية الكفايات التقنية والغرض من استخدامها وطرق العمل بهذه الكفايات، وتشجيع المؤسسات التربوية والتعليمية وخاصة المهتمة بتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها على الاهتمام بالكفايات التقنية بشكل عام ومعاييرTESOL بشكل خاص، وتوفير الموارد التكنولوجية واستخدامها وفقاً لاحتياجات الطالبات وقدراتهن، والاستفادة من الخبرات في تنفيذ خطط الدروس وفق معاييرTESOL، وتفعيل استخدام الكفايات التقنية بالتدريس وتقديم الحوافز المادية والمعنوية من قبل المدرسة، وتوفير التجهيزات والأدوات اللازمة لتنفيذ الدرس باستخدام الكفايات التقنية وفق معايير TESOL.

ويشير(Alshawwa,2012) إلى أن الاستخدام الجيد لتقنيات التعليم في تدريس اللغة الإنجليزية يعتمد على المدرسين وقدراتهم على استخدام مثل هذه التقنيات لصقل ودعم القدرات والاحتياجات الفردية للطلبة، حيث أثبتت دراسة كل من(الشمراني، ٢٠١٣م) و(بني عبدالرحمن، ٢٠١٢م) و(Shyamlee&Phil,2012) و(طه وسويدان، ٢٠١١م) و(الخوالدة،

٢٠١٠م) و(Sharma,2009) و( Ybarra & Green,2003) فاعلية استخدام التقنية في تدريس اللغة الإنجليزية.

بالإضافة إلى ذلك يشترط الزهيري(٢٠٠٨م) على معلم اللغة الإنجليزية بأن يكون لديه قدرة على استخدام التقنية، حيث يساعد ذلك على إثراء العملية التعليمية، فيما توصي دراسة كل من(السبيعي، ٢٠١٧م) و(الرويلي، ٢٠١٥م) و(قستي، ٢٠٠٨م) بتدريب المعلمين قبل وبعد التخرج على استخدام التقنيات التربوية الحديثة المختلفة، ومصادر المعلومات المتفقة مع الاتجاهات المعاصرة، وتحفيزهم لاستخدامها في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية.

ويضيف(السبيعي، ٢٠١٧م) بأهمية عقد ورش عمل لمعلمي اللغة الإنجليزية لتعرفهم بأوجه الاستفادة من التقنية في تدريس اللغة الإنجليزية، ويشير(الصغير، ٢٠٠٨م) بأنه يجب ألا يقتصر التركيز على الجانب التقني فقط، وإنما يجب أيضاً أن يكون للجانب التعليمي والتربوي نصيبه، إذ يجب التوضيح والشرح لمعلمي اللغة الإنجليزية كيفية استخدام التقنية مع الأخذ في الحسبان التوصيات التي نادت بها الدراسات التربوية التعليمية في ميدان تعليم اللغة الإنجليزية.

وتقترح(الصغير، ٢٠١٣م) بضرورة إعداد دراسة للكشف عن أداء معلمات ومعلمي اللغة الإنجليزية بالمراحل المختلفة في ضوء الكفايات المهنية المرتبطة باستخدام التقنيات التفاعلية الحديثة في التعليم.

وقد أوصت عدد من المؤتمرات بضرورة توظيف التقنيات الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية ومن أبرزها المؤتمر الرابع لـ( 4th Global Conference

on Education, Research, and Policy ,2017) والمنعقد في واشنطن، والمؤتمر الرابع عشر لـ( 14th International Educational Technology Conference,2018) والمنعقد في انديانا، والمؤتمر السابع( 7th International Conference on Language, Medias and Culture,2018) والمنعقد في اليابان.

وانطلاقاً مما سبق، ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة في الإشراف على طالبات التربية العملية والاطلاع على سلاسل اللغة الإنجليزية المطورة، وما يرافقها من CD تفاعلي للمعلم، وما توفره وزارة التعليم من سبورات ذكية وأجهزة حاسب آلي، وإيماناً من الباحثة بأهمية معايير TESOL التقنية، تتحدد مشكلة الدراسة في أهمية معرفة مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

**أسئلة الدِّراسة:**

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير التأهيل؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير الإعداد التربوي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير الخبرة؟

**أهداف الدِّراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

**أهميَّة الدِّراسة:**

تظهر أهميَّة هذه الدِّراسة فيما يلي:

١. تُعَدُّ معايير TESOL التقنية من المعايير الحديثة التربويَّة في مجال استخدام التقنية في تعليم اللغة الثانية.

٢. يمكِن لمشرفات اللغة الإنجليزية الإفادةُ من معرفة مستوى معايير TESOL التقنية في توجيه معلمات اللغة الإنجليزية لتفعيل التقنية في تعليم اللغة.

٣. يمكِن لمراكز التدريب في الوزارة الإفادةُ من معرفة مستوى معايير TESOL التقنية في تدريب معلمات اللغة الإنجليزية على استخدام التقنية في تعليم اللغة.

**حدود الدِّراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعيَّة: معايير TESOL التقنية الصادرة من جمعية TESOL وتتضمن جانب المعلمين والأهداف التالية:

١. يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية.

٢. يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة

٣. يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم

٤. يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة.

- الحدود المكانيَّة: معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

- الحدود الزمانيَّة: تَمَّ تطبيق الدِّراسة في الفصل الدِّراسيِّ الثاني من العام ١٤٣٨هـ– ١٤٣٩هـ.

**مصطلحات الدِّراسة:**

تُعرف الدراسة المصطلحات إجرائياً كالآتي:

**معايير TESOL التقنية:**

المواصفات المعدة من الجمعية الدولية لتدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، من أجل توظيف التقنية في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، للوصول إلى أعلى المستويات المرغوبة للتعلم الفعال في العصر الرقمي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، والارتقاء بمستويات جودة الخبرات التربوية التقنية على المستوى الدولي للمعلمات في بلدان العالم المختلفة.

**المرحلة المتوسطة:**

تلك المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية، وتتكون من ثلاثة صفوف، ويكون عمر الطالب/ـة خلال هذه المرحلة بين ١٢- ١٥ سنة.

## الإطار النظريُّ والدراسات السابقة

**معايير**TESOL :

تقوم جمعية TESOL على مجموعة من الأعضاء المتطوعين مقرها في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية فيرجينا، وتعد رسالتها بأن يتم العمل على تطوير جودة تعليم اللغة الإنجليزية من خلال التطوير المهني والبحث والمعايير والدفاع الحماية.

ومن القيم الأساسية لدى جمعية TESOL إثبات المهنية من خلال التميز في المعايير والبحوث والممارسة التي تعمل على تحسين نتائج التعلم واحترام التنوع والتعدد اللغوي والثقافي والحقوق اللغوية للأفراد واحترام أخلاقيات المهنة، والالتزام بالتعلم مدى الحياة(TESOL,2018).

**معايير** TESOL **التقنية :**

تعرف على أنها المواصفات المعدة من الجمعية الدولية لتدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، من أجل توظيف التقنية في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، للوصول إلى أعلى المستويات المرغوبة للتعلم الفعال في العصر الرقمي، والارتقاء بمستويات جودة الخبرات التربوية التقنية على المستوى الدولي في بلدان العالم المختلفة( .Healy,et al).

تركز هذه المعايير التقنية المستمدة من الممارسة والأبحاث على كيف يمكن لمعلمي اللغة الإنجليزية وأساتذة الجامعات والإداريين الفنيين استخدام التقنية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وتعتمد هذه المعايير على العمل الذي أنجزه مشروع معايير تقنيات التعليم الوطنية((NETS ومشروع الجمعية الدولية للتقنيات في التعليم في((ISTE

ولكــن بتركيــز قــوي علــى علــم التربيــة المتخــصص بتعلــيم اللغــة الإنجليزية(TESOL,2008)(ELT).

تعود معايير TESOL التقنية للفهم الأفضل والخلفية المعرفية للنظريات والأبحاث التي انبثقت في مجال تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي CALL، ولا يوجد حالياً نظرية واحدة واضحة ومحددة لاستخدام التقنية في تعليم اللغة يمكن الاطلاع عليها عند استخدام هذه المعايير، حيث يعتقد الكثير من العلماء أن الأساس النظري لهذا المجال يأتي من العديد من المصادر( Healy,et al. ,2011).

وقد تم تصميمها لتكون قابلة للتطبيق على المعلمين والطلاب في مجموعة من مستويات إجادة اللغة الإنجليزية في العديد من أماكن تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم(TESOL,2008).

يعرض هذا الإطار المعايير في قسمين رئيسين: معايير التقنية لمتعلمي اللغة ومعايير التقنية لمعلمي اللغة، يتكون قسم المتعلمين على ثلاثة أهداف شاملة يحتوي كل منها على اثنين إلى خمسة معايير بمجموع ١١ معياراً، أما قسم المعلمين فيتكون من أربعة أهداف شاملة يحتوي كل منها على ثلاثة إلى خمسة معايير بمجموع ١٤ معياراً.

**الغرض من معايير TESOL التقنية للمعلمين:**

**للمعلمين:** إدراك الحاجة إلى دمج التقنية في تعليمهم، ومعرفة ما هو متوقع منهم حيث المعرفة والمهارات وتنفيذ المناهج الدراسية، وفهم الحاجة إلى التعلم المستمر طوال حياتهم المهنية، وتحدي أنفسهم للوصول إلى مستوى أعلى من الكفاءة في استخدام التقنية في تعليمهم(مستوى الخبراء).

**للوالدين والمنظمات الأسرية وأولياء الأمور:** لتحديد إذا ما تم استيفاء المعايير، والدعوة للدعم المدرسي للمعايير، بالإضافة إلى تقييم برامج اللغة.

**للطلاب:** التعرف على ما يمكن توقعه من المعاهد، والتعرف على ما يمكن توقعه من المعلمين.

**للمؤلفين والناشرين:** تطوير الكتب المدرسية وغيرها من المواد بما فيها البرامج ومواقع الويب، التي تدعم تحقيق المعايير، وتطوير الكتب المدرسية وغيرها من المواد التي تتضمن الأنشطة والمهام التي تستخدم المعرفة والمهارات في المعايير، بالإضافة إلى ضمان الدعم المناسب للتطبيقات التقنية التي تتطلب معرفة ومهارات تتجاوز الأهداف القياسية الأساسية(TESOL,2008).

**أهداف معايير** TESOL **التقنية للمعلمين**(TESOL,2008):

١. يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية.

٢. يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة

٣. يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم

٤. يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة.

**التقنية وتدريس اللغة الإنجليزية:**

تلعب التقنية دوراً هاماً في تعليم وتعلم اللغة، لذا أصبح من الضروري أن تستخدم التقنية في تعليم اللغة الإنجليزية.

**أهم مبررات استخدام التقنية في تدريس اللغة الإنجليزية:**

تلخص جعفر(٢٠١١م) أن من مبررات ظهور المستحدثات التقنية إمكاناتها الفائقة في نقل وعرض وتخزين وإعادة المحتوى التعليمي، تحقيق معايير الجودة الشاملة فيما يتم تعلمه، بما يعين على رفع مستوى النظام التعليمي، وتحسين وتطوير مخرجاته لتواكب متطلبات العصر، وتطور العلوم التربوية والدراسات النفسية، وعلوم الاتصال ونظرياته، التي وجدت في المستحدثات التقنية مناخًا خصبًا ومعينًا على تحقيق أهدافها، الانفجار المعرفي، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية على توصيل ما يفيد المتعلم منها، فوجدت الإنترنت وغيره مصادر معينة على تغطية كثير من العلوم والمعارف وتعويض المتعلم عما ينقصه منها، زيادة الطلب على التعليم، وزيادة النمو السكاني، مع عدم قدرة المؤسسات التعليمية على استيعاب هذه الأعداد الضخمة من طالبي العلم، مما استوجب استحداث التقنيات التعليمية.

ويضيف صبري(٢٠١٠م) على ما سبق، أن انتشار صناعة البرمجيات عامة، والتعليمية التعلمية على وجه الخصوص، لتطوير أساليب التدريس والتدريب، التطورات المتسارعة في مجال صناعة الحاسوب، وماواكب ذلك من تطوير في إنتاج البرامج والبرمجيات، لتتناسب مع هذا التقدم الصناعي والتقني، انتشار الأبحاث والدراسات والندوات والمؤتمرات العلمية، المرتبطة بالحاسوب وبرمجياته، مما شجع على التنافس في عملية الإنتاج وفق معايير وأسس تربوية تسعى إلى العالمية وتهدف إلى حوسبة العلمية التعليمية، وتفريد التعليم، إدخال الحاسوب في جميع مراحل التعليم بمستوياته المختلفة على

حد سواء، مما ساعد على إنتاج البرمجيات التعليمية وتطويرها من قبل هيئات ومؤسسات وأشخاص متخصصين، تطور وسائل وأساليب التواصل وخاصة الإلكترونية منها، عبر شكبة الإنترنت، التي يسرت عملية تبادل المعلومات ونقلها بطرق شتى، تتم بالسهولة والبساطة مقارنة بطرق التواصل التقليدية النمطية.

**دور معلم اللغة الإنجليزية عند توظيف التقنية:**

يجب أن يعمل المعلم على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب، وأن يطور فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطلاب، كما يجب أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المتنوعة والمتباينة للمتلقين، بالإضافة إلى ذلك عليه أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه للمحتوى التعليمي، وأن أن يطور فهماً عملياً لتقنية التعليم مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي له (عبدالنعيم، ٢٠١٦م).

**معوقات استخدام التقنية عند معلمي اللغة الانجليزية:**

ترجع الغانم(٢٠١٤م) المعوقات التي تحول دون استخدام المعلم تقنيات التعليم إلى أن المعلم قد يواجه مشاكل في الحفاظ على حقوق الملكية لما يتم تداوله من معلومات ونشاطات، كما أن بعض الطلبة لا يستطيعون التميز بين ما هو أكاديمي، وبين ما هو حديث شخصي، بالإضافة إلى أن استخدام الإنترنت في التّواصل يقلّل من المواجهة المباشرة بين المعلّم وطلابه، والتي تكون أحياناً مهمّة لإيجاد علاقة قوية ومستديمة بينهما، نقص في أعداد

المعلمين المؤهلين في مجال التقنيات الجديدة و المعدات(الحواسب) والبرمجيات كما الكلفة العالية للاتصالات اللاسلكية.

ويضيف اشتيوه وعليان(٢٠١٠م) عدم قناعة بعض المعلمين والإداريين بأهمية التقنية ونقص كفاءة بعض المعلمين في استخدامها وتوظيفها وعدم توافر الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة في مجالات تقنية التعليم، لتقديم المساعدة الفنية للمعلمين وعدم إمكانية استخدام المرافق المدرسية بعد انتهاء الدوام الدراسي وتخوف وخشية المعلم من إتلاف أو كسر المواد أو الأجهزة التعليمية، وما يتحمله من مسؤولية مالية، أي التعامل مع المواد والأجهزة التعليمية كلوازم عهدة، كذلك ضيق الوقت والأعباء التدريسية الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم، والتزامه بضرورة إنهاء جميع مفردات المنهج في وقت محدد.

**الدراسات السابقة:**

**أولاً: دراسات تناولت معايير TESOL التقنية:**

هدفت دراسة نيك أرنولد(Arnold,2013) إلى تحليل كتب طرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية الشائعة والتي استخدمت الحاسوب عند تعليم اللغة وذلك في ضوء معايير TESOL التقنية، وقد أظهرت النتائج إلى أن معظم الكتب التي تم تحليلها تساعد في أن تكون أساس لانطلاق استخدام الحاسب في تعلم اللغة.

فيما هدفت دراسة برتشارد(Prichard,2013) إلى توضيح فاعلية تدريب متعلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الفيسبوك في تحقيق ثلاثة من أهداف معايير TESOLالتقنية، وقد أظهرت النتائج بأن تدريب متعلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الفيسبوك قد ساعد في تحقيق معاييرTESOL التقنية.

وقد هدفت دراسة تشيتشولد(Tschichold,2016) لمعرفة إلى أي مدى يمكن لوحدة تعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي CALL في برنامج تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها TESOL أن تساعد الطلاب للوصول إلى مستوى عال في استخدام الحاسب الآلي لتعليم اللغة، وقد تم اختيار معايير TESOL التقنية كدليل على مستوى التدريب المطلوب، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لم يتم العثور على عناصر للمقرر يمكن أن تساعد الطلاب في تحقيق معاييرTESOL التقنية.

فيما هدفت دراسة الحارثي(٢٠١٨) إلى التعرف على درجة وعي معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالكفايات التقنية لتدريس اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير TESOL، وقد أظهرت النتائج وجود تفاوت بين معلمات اللغة الإنجليزية في درجة الوعي بالكفايات التقنية في ضوء معايير TESOL، فيما أظهرت أن مستوى القدرة لديهن على استخدام الكفايات التقنية لتدريس اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير TESOL كانت بنسبة عالية.

**ثانياً: دراسات تناولت واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتقنية:**

أما عن واقع استخدام معلمي اللغة الانجليزية للتقنية فقد هدفت دراسة لي ني(Li & Ni,2011) إلى التعرف على واقع استخدام التقنية في المدارس الابتدائية في الصين لمعلمي اللغة الانجليزية أشارت النتائج إلى أن وجهة نظر المعلمين نحو استخدام التقنية في التعليم والتعلم أُنها ذات أهمية كبيرة لتسهيل عملية التعلم.

أما دراسة(قادي، ٢٠٠٨م) فقد هدفت إلى معرفة واقع استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في المرحلة المتوسطة لتدريس اللغة الإنجليزية من

وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس، وتوصلت إلى أن درجة استخدام المعلمات(متوسطة) وأنهن على دراية بكل ما هو حديث في مجال تقنيات التعليم.

وقد هدفت دراسة الشميمري والحسن( Al-Shumaimeri & Al Hassan,2013) إلى تقصي مدى توفر التقنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومدى استخدامهم لها، وقد أظهرت النتائج أن الإنترنت هو أكثر موارد التقنية استخداماً، كما أظهرت النتائج عدم توفر الدعم الكافي والخبرات والمعدات اللازمة والفرص التعليمية في مجال التقنية المعلومات.

فيما هدفت دراسة(الصغير، ٢٠١٣م) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية لاستخدام التقنيات التفاعلية الحديثة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض، وكانت أبرز النتائج أن المعدل العام للحاجة إلى التدريب على استخدام التقنيات التفاعلية الحديثة من وجهة نظر المشرفات(عالية) بينما كانت من وجهة نظر المعلمات(متوسطة).

أما دراسة(الشمراني، ٢٠١٣م) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحديد الاستخدامات الممكنة لها، وذلك من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية.

**التعليق على الدراسات السابقة :**

تناولت الدراسات السابقة معايير TESOL التقنية وواقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتقنية من خلال محاور وعناصر متنوعة ومتعددة مثل : تحليل كتب طرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في ضوء معايير TESOL التقنية ، ومدى توافر معايير الطلاب ومعايير المعلمين وبعض البرامج لتنميتها.

وتنوعت أهداف تلك الدراسات ومجتمعها فبعض تلك الدراسات تناولت مدى تحقق معايير TESOL التقنية ، وواقع استخدام معلمي اللغة الانجليزية للتقنية ، كما تباينت مجتمعات الدراسات من ناحية الموقع فهنالك دراسات أجريت في المملكة العربية السعودية والآخر منها خارجها.

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تتناول معايير TESOL التقنية أو واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للتقنية ، وتشابهت أداة الدراسة الحالية وهي الاستبانة مع أكثر الدراسات ، فيما اختلفت بعض الدراسات فاستخدمت بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات ، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في مجتمعها ، حيث كان بعضها متعلمي اللغة الإنجليزية أو كتب طرق تدريس اللغة الإنجليزية ، فيما كان أغلبها معلمي اللغة الإنجليزية ، كما تميزت هذه الدراسة بأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة ، وبناء الأدوات ، وفي تفسير النتائج .

**منهج الدِّراسة:** استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها.

**مجتمَع الدِّراسة:** تألَّف مجتمَع الدِّراسة من معلمات المرحلة المتوسِّطة اللاتي يدرسن في مدارس التعليم العامِّ الحكوميَّة في مدينة الرياض، وذلك في العام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ وعددُهن ٧١٩ معلمة، وذلك حسَبَ البطاقة الإحصائيَّة الصادرة من وزارة التعليم لعام ١٤٣٨هـ.

**عيِّنة الدِّراسة:** قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة(الكترونيًا) على ٢٢٨ معلمة ويمثلن نسبة ٣١. ٧١٪ من مجتمع الدراسة، وكان التأهيل والإعداد التربوي والخبرة لهن كالتالي:

**جدول(١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التأهيل**

| التأهيل | التكرار | النسبة(٪) |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ١٨٠ | ٧٨.٩ |
| دراسات عليا | ٤٨ | ٢١.١ |
| المجموع | ٢٢٨ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول(١) أن ٧٨.٩٪ من أفراد العينة تأهيلهم بكالوريوس، وأن ٢١.١٪ منهم تأهيلهم دراسات عليا.

**جدول(٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإعداد التربوي**

| الإعداد التربوي | التكرار | النسبة(٪) |
|---|---|---|
| تربوي | ١٦٨ | ٧٣.٧ |
| غير تربوي | ٦٠ | ٢٦.٣ |
| المجموع | ٢٢٨ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول(٢) أن ٧٣.٧٪ من أفراد العينة إعدادهم تربوي، وأن ٢٦.٣٪ منهم إعدادهم غير تربوي.

**جدول(٣): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة**

| الخبرة | التكرار | النسبة(٪) |
|---|---|---|
| أقل من(٥) سنوات | ١٢ | ٥,٣ |
| (٥) سنوات –(١٠) سنوات | ٤٨ | ٢١,١ |
| أكثر من(١٠) سنوات | ١٦٨ | ٧٣,٧ |
| المجموع | ٢٢٨ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول(٣) أن ٧٣,٧٪ من أفراد العينة خبرتهم أكثر من(١٠) سنوات، وأن ٢١,١٪ منهم خبرتهم من(٥) سنوات –(١٠) سنوات، وأن ٥,٣٪ منهم خبرتهم أقل من(٥) سنوات.

**أدوات الدراسة وإجراءات التطبيق:**

قامت الباحثة بترجمة معايير TESOL التقنية وتحكيمها.

**الصدق والثبات لأداة الدراسة:**

**أولًا: قياس الصدق:** بعد إعداد الاستبانة(أداة الدراسة) في صورتها الأولية قامت الباحثة بالتأكد من صدقها وقدرتها على قياس ما أعدت له من خلال:

**الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم(٤) من قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتعديلها في ضوء الملحوظات.

**صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

**جدول(٤): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| م | معامل الارتباط | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الهدف الأول | الهدف الثاني | الهدف الثالث | الهدف الرابع |
| ١ | ٠.٦٥٩❖❖ | ٠.٨٢٤❖❖ | ٠.٧٩١❖❖ | ٠.٧٥٨❖❖ |
| ٢ | ٠.٦٨٥❖❖ | ٠.٧١١❖❖ | ٠.٨٤٥❖❖ | ٠.٦٠٢❖❖ |
| ٣ | ٠.٧٢٩❖❖ | ٠.٧٧٨❖❖ | ٠.٨٠٨❖❖ | ٠.٦٥١❖❖ |
| ٤ | ٠.٧٨٣❖❖ | ٠.٧٤٤❖❖ | ٠.٨٣٢❖❖ | ٠.٧١٧❖❖ |
| ٥ | ٠.٦٤٤❖❖ | ٠.٦٧٢❖❖ | ٠.٨٥٠❖❖ | ٠.٨٣١❖❖ |
| ٦ | ٠.٧٩٣❖❖ | ٠.٧٤٣❖❖ | ٠.٨٨٨❖❖ | ٠.٧٩٨❖❖ |
| ٧ | ٠.٨٠٣❖❖ | ٠.٧٤٧❖❖ | ٠.٩٠٢❖❖ | ٠.٨٣٥❖❖ |
| ٨ | ٠.٧٥١❖❖ | ٠.٦٧٠❖❖ | ٠.٧٤٤❖❖ | |
| ٩ | ٠.٦٠٦❖❖ | ٠.٨١٥❖❖ | | |
| ١٠ | ٠.٦٢٩❖❖ | ٠.٨١٨❖❖ | | |
| ١١ | ٠.٧٥٠❖❖ | ٠.٨٠٧❖❖ | | |
| ١٢ | ٠.٧٠٣❖❖ | ٠.٨٣٨❖❖ | | |
| ١٣ | ٠.٧٥٢❖❖ | ٠.٩١٣❖❖ | | |
| ١٤ | ٠.٧١٨❖❖ | ٠.٧٥٢❖❖ | | |
| ١٥ | ٠.٧٩٧❖❖ | ٠.٧٣٧❖❖ | | |
| ١٦ | ٠.٦٨٧❖❖ | ٠.٨٤٥❖❖ | | |
| ١٧ | ٠.٧٧٥❖❖ | ٠.٧٦٨❖❖ | | |
| ١٨ | ٠.٥٦٥❖❖ | ٠.٧٩٣❖❖ | | |
| ١٩ | ٠.٦٥٦❖❖ | ٠.٧٤٠❖❖ | | |
| ٢٠ | ٠.٦٢١❖❖ | ٠.٨٢٨❖❖ | | |
| ٢١ | ٠.٦٥٥❖❖ | ٠.٨٣٩❖❖ | | |
| ٢٢ | ٠.٦١٥❖❖ | ٠.٨٠٩❖❖ | | |
| ٢٣ | | ٠.٨٥٠❖❖ | | |

(❖❖) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم(4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثانيًا: قياس الثبات: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم(٥) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

**الجدول(٥): قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة**

| المحور | معامل الثبات |
|---|---|
| يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية | ٩٤٦.٠ |
| يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة | ٩٧١.٠ |
| يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم | ٩٣٦.٠ |
| يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة | ٨٥٨.٠ |
| كامل الاستبانة | ٩٨١.٠ |

ويتضح من الجدول رقم(٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أسلوب تحليل البيانات: **لتحليل الاستجابات ثم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لوصف استجابات عينة الدراسة على مؤشرات محاور الدراسة:**

١. معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

٥. اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق الإحصائية.

٦. اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

يتم استعراض النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

**الإجابة عن السؤال الأول:**

١. ما مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

ويندرج تحت هذا المعيار أربعة أهداف، وللإجابة على هذا السؤال لابد من حساب المتوسط الحسابي لكل هدف، ثم حساب المتوسط العام لكل الأهداف.

- الهدف الأول: يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية.

**جدول(٦): يبين رأي أفراد العينة حول يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية**

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١ | استخدم الأجهزة الرقمية المتاحة لأداء المهمات الأساسية لتحقيق الأهداف التعليمية والتنظيمية. | ك | ٦٠ | ٦٠ | ٧٨ | ٢٤ | ٦ | ٦٣.٣ | ٠٦.١ | ١٩ |
| | | ٪ | ٣.٢٦ | ٣.٢٦ | ٢.٣٤ | ٥.١٠ | ٦.٢ | | | |
| ٢ | أقوم بإعداد المواد التعليمية باستخدام الأدوات التقنية الأساسية(مثل برامج معالجة النصوص وبرامج العرض والبرامج التي تنشئ | ك | ٥٤ | ٧٨ | ٦٠ | ٢٤ | ١٢ | ٦١.٣ | ١١.١ | ٢٠ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٢.٣٤ | ٣.٢٦ | ٥.١٠ | ٣.٥ | | | |
| ٣ | أتوخى الحذر عند استخدام المصادر عبر الانترنت وعند استخدام التواصل الالكتروني. | ك | ٩٦ | ٦٦ | ٤٢ | ١٨ | ٦ | ٤ | ٠٧.١ | ١٠ |
| | | ٪ | ١.٤٢ | ٩.٢٨ | ٤.١٨ | ٩.٧ | ٦.٢ | | | |
| ٤ | أحدد التقنية المناسبة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية. | ك | ٩٠ | ٤٢ | ٦٦ | ٢٤ | ٦ | ٨٢.٣ | ١٤.١ | ١٥ |
| | | ٪ | ٥.٣٩ | ٤.١٨ | ٩.٢٨ | ٥.١٠ | ٦.٢ | | | |
| ٥ | أستخدم أدوات التقويم لتحليل مدى ملائمة الخيارات التقنية المحددة. | ك | ٤٨ | ٤٨ | ٨٤ | ٤٢ | ٦ | ٣٩.٣ | ٠٩.١ | ٢٢ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ١.٢١ | ٨.٣٦ | ٤.١٨ | ٦.٢ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٦ | أشارك المعلومات المتاحة عن التقنية مع الزملاء . | ك | ٩٠ | ٥٤ | ٦٠ | ٢٤ | ٠ | ٩٢.٣ | ٠٣.١ | ١١ |
| | | ٪ | ٥.٣٩ | ٧.٢٣ | ٣.٢٦ | ٥.١٠ | ٠ | | | |
| ٧ | أقوم بتحديد وتكييف مجموعة من المصادر الرقمية المتنوعة. | ك | ٦٦ | ٧٢ | ٤٢ | ٤٨ | ٠ | ٦٨.٣ | ١٠.١ | ١٧ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٦.٣١ | ٤.١٨ | ١.٢١ | ٠ | | | |
| ٨ | أستخدم الأدوات التقنية لزيادة فاعلية الأنشطة التقليدية. | ك | ٨٤ | ٤٢ | ٧٨ | ٢٤ | ٠ | ٨٢.٣ | ٠٥.١ | ١٤ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ٤.١٨ | ٢.٣٤ | ٥.١٠ | ٠ | | | |
| ٩ | أقوم بمواكبة التطور المعلوماتي من خلال المصادر المتنوعة(مثل الكتب والمجلات والقوائم البريدية والمؤتمرات). | ك | ٥٤ | ٩٠ | ٥٤ | ٢٤ | ٦ | ٧١.٣ | ٠٢.١ | ١٦ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٥.٣٩ | ٧.٢٣ | ٥.١٠ | ٦.٢ | | | |
| ١٠ | أشارك في مجتمعات الممارسة المهنية ذات العلاقة. | ك | ٦٠ | ٤٨ | ٩٠ | ٢٤ | ٦ | ٥٨.٣ | ٠٦.١ | ٢١ |
| | | ٪ | ٣.٢٦ | ١.٢١ | ٥.٣٩ | ٥.١٠ | ٦.٢ | | | |
| ١١ | أتعرف على الإمكانيات المتاحة في المستحدثات التقنية وأقيمها. | ك | ٤٨ | ٨٤ | ٦٠ | ٣٦ | ٠ | ٦٣.٣ | ٩٨٧.٠ | ١٨ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ٨.٣٦ | ٣.٢٦ | ٨.١٥ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١٢ | أفهم بشكل دقيق أوجه التشابه والاختلاف في أعراف التواصل بين الثقافات والجماعات. | ك | ١٠٢ | ٧٢ | ٣٦ | ١٨ | ٠ | ١٣.٤ | ٩٥٣.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٧.٤٤ | ٦.٣١ | ٨.١٥ | ٩.٧ | ٠ | | | |
| ١٣ | أتفهم دوري كقدوة، فأبدي الاحترام للآخرين عند استخدام المعلومات العامة والخاصة. | ك | ١٥٦ | ٥٤ | ١٢ | ٦ | ٠ | ٥٨.٤ | ٧١٤.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٤.٦٨ | ٧.٢٣ | ٣.٥ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٤ | أقدم البدائل للطلاب والطالبات عند تناول مواضيع ذات طابع حساس ثقافياً. | ك | ١٢٦ | ٩٠ | ٦ | ٦ | ٠ | ٤٧.٤ | ٦٨٠.٠ | ٥ |
| | | ٪ | ٣.٥٥ | ٥.٣٩ | ٦.٢ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٥ | أطبق القوانين المحلية المتعلقة بخصوصية المعلومات الشخصية للطلاب والطالبات. | ك | ١٤٤ | ٦٦ | ١٢ | ٦ | ٠ | ٥٣.٤ | ٧١٧.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٢.٦٣ | ٩.٢٨ | ٣.٥ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٦ | أطبق القوانين المحلية المتعلقة بإمكانية الوصول. | ك | ١٢٦ | ٧٢ | ٢٤ | ٦ | ٠ | ٣٩.٤ | ٧٨١.٠ | ٦ |
| | | ٪ | ٣.٥٥ | ٦.٣١ | ٥.١٠ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٧ | أطبق القوانين المحلية المتعلقة بالاستخدام العادل وحقوق المؤلف. | ك | ١٠٨ | ٦٠ | ٤٢ | ١٨ | ٠ | ١٣.٤ | ٩٨٠.٠ | ٩ |
| | | ٪ | ٤.٤٧ | ٣.٢٦ | ٤.١٨ | ٩.٧ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١٨ | أتبع الإرشادات المحلية المتعلقة بتطبيق التجارب على البشر. | ك | ٩٦ | ٤٨ | ٥٤ | ١٢ | ١٨ | ٨٤.٣ | ٢٤.١ | ١٣ |
| | | ٪ | ١.٤٢ | ١.٢١ | ٧.٢٣ | ٣.٥ | ٩.٧ | | | |
| ١٩ | أتفهم بأن التواصل الإلكتروني عملية غير آمنة أو خاصة. | ك | ١١٤ | ٧٢ | ٣٠ | ١٢ | ٠ | ٢٦.٤ | ٨٨١.٠ | ٧ |
| | | ٪ | ٥٠ | ٦.٣١ | ٢.١٣ | ٣.٥ | ٠ | | | |
| ٢٠ | أطلب المساعدة في تحديد وتنفيذ الحلول المتعلقة بالجوانب القانونية. | ك | ١٠٢ | ٤٨ | ٤٢ | ٣٠ | ٦ | ٩٢.٣ | ١٨.١ | ١٢ |
| | | ٪ | ٧.٤٤ | ١.٢١ | ٤.١٨ | ١٣..٢ | ٦.٢ | | | |
| ٢١ | أقوم بحماية خصوصية الطالب والطالبة(مثل عدم نشر عناوين البريد الإلكتروني للطلاب والطالبات، أو بياناتهم | ك | ١٨٠ | ٣٦ | ٦ | ٦ | ٠ | ٧١.٤ | ٦٤٧.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٩.٧٨ | ٨.١٥ | ٦.٢ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ٢٢ | أحترم ملكية الطالب والطالبة لعمله(عدم مشاركة عمل الطالب والطالبة بشكل غير مناسب، وعدم المطالبة بالنشر العام). | ك | ١٧٤ | ٤٢ | ٦ | ٦ | ٠ | ٦٨.٤ | ٦٥٥.٠ | ٢ |
| | | ٪ | ٣.٧٦ | ٤.١٨ | ٦.٢ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٤. ٠٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠. ٦٧٢** | | | | | | | | | | |

من الجدول(٦) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية بلغ لدى أفراد العينة(٤. ٠٢) مما يعني أن درجة التوافر لعبارات هذا المحور عالية.

- الهدف الثاني: يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة.

**جدول(٧): يبين رأي أفراد العينة حول يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة**

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١ | أحدد المصادر التقنية المتاحة(الأجهزة، تقنيات الاتصال والمواد الرقمية والمناهج التعليمية) | ك | ٩٦ | ٦٦ | ٥٤ | ١٢ | ٠ | ٠٨.٤ | ٩٣١.٠ | ٦م |
| | | ٪ | ١.٤٢ | ٩.٢٨ | ٧.٢٣ | ٣.٥ | ٠ | | | |
| ٢ | أحدد البيئات التقنية المناسبة(مثل المختبر، معمل الحاسب، الانترنت، الاستخدام المستقل) لتلبية أهداف | ك | ١٠٢ | ٤٨ | ٧٢ | ٦ | ٠ | ٠٨.٤ | ٩٣١.٠ | ٦م |
| | | ٪ | ٧.٤٤ | ١.٢١ | ٦.٣١ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ٣ | أقيم البيئات التقنية وذلك لموائمتها مع أهداف الدرس. | ك | ٦٦ | ٩٠ | ٦٦ | ٦ | ٠ | ٩٥.٣ | ٨٢٧.٠ | ١٣ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٥.٣٩ | ٩.٢٨ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ٤ | أقيم المصادر التقنية وذلك لموائمتها مع احتياجات وقدرات الطلاب والطالبات. | ك | ٦٦ | ٨٤ | ٧٢ | ٦ | ٠ | ٩٢.٣ | ٨٤١.٠ | ١٤ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٨.٣٦ | ٦.٣١ | ٦.٢ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٥ | أظهر فهم للأسلوب التدريسي الخاص بي. | ك | ٨٤ | ٩٦ | ٤٨ | ٠ | ٠ | ١٦.٤ | ٧٤٦.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ١.٤٢ | ١.٢١ | ٠ | ٠ | | | |
| ٦ | أطور أسلوبي في التدريس بمراجعته ومراجعة كيفية دمج التقنية فيه. | ك | ١٠٢ | ٦٠ | ٦٦ | ٠ | ٠ | ١٦.٤ | ٨٤٦.٠ | ٢ |
| | | ٪ | ٧.٤٤ | ٣.٢٦ | ٩.٢٨ | ٠ | ٠ | | | |
| ٧ | أظهر فهم للإمكانات والحدود في التقنية. | ك | ٨٤ | ٩٠ | ٥٤ | ٠ | ٠ | ١٣.٤ | ٧٦٨.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ٥.٣٩ | ٧.٢٣ | ٠ | ٠ | | | |
| ٨ | أضمن التقنية في التدريس بدلاً من جعلها إضافة. | ك | ٦٦ | ٧٢ | ٧٢ | ١٨ | ٠ | ٨٢.٣ | ٩٤٤.٠ | ١٧ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٦.٣١ | ٦.٣١ | ٩.٧ | ٠ | | | |
| ٩ | أشترك بانتظام في التطوير المهني المرتبط باستخدام التقنية. | ك | ٨٤ | ٧٢ | ٥٤ | ١٨ | ٠ | ٩٧.٣ | ٩٦١.٠ | ١٢ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ٦.٣١ | ٧.٢٣ | ٩.٧ | ٠ | | | |
| ١٠ | أقيم استخدامي للتقنية في التدريس. | ك | ٧٢ | ٧٢ | ٦٠ | ٢٤ | ٠ | ٨٤.٣ | ٩٩٠.٠ | ١٦ |
| | | ٪ | ٦.٣١ | ٦.٣١ | ٣.٢٦ | ٥.١٠ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعيارى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١١ | أعرف مجموعة متنوعة من الخيارات التقنية. | ك | ٧٨ | ٧٨ | ٧٢ | ٠ | ٠ | ٠٣.٤ | ٨١٢.٠ | ٩ |
| | | ٪ | ٢.٣٤ | ٢.٣٤ | ٦.٣١ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٢ | أختار بيئة تقنية تتماشى مع أهداف الصف. | ك | ٨٤ | ٨٤ | ٥٤ | ٦ | ٠ | ٠٨.٤ | ٨٤١.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ٨.٣٦ | ٧.٢٣ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٣ | أختار تقنية تتماشى مع احتياجات وقدرات الطلاب والطالبات(مثل البرامج التى تركز على | ك | ٩٦ | ٦٠ | ٦٦ | ٦ | ٠ | ٠٨.٤ | ٩٠٢.٠ | ٥ |
| | | ٪ | ١.٤٢ | ٣.٢٦ | ٩.٢٨ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٤ | أعرف مستوى الطلاب والطالبات و قدراتهم الرقمية التقنية. | ك | ٧٢ | ٩٠ | ٦٦ | ٠ | ٠ | ٠٣.٤ | ٧٧٩.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٦.٣١ | ٥.٣٩ | ٩.٢٨ | ٠ | ٠ | | | |
| ١٥ | أتأكد من فهم الطلاب والطالبات لكيفية استخدام التقنية لتحقيق الأهداف التعليمية. | ك | ٧٨ | ٧٢ | ٧٢ | ٦ | ٠ | ٩٧.٣ | ٨٧٥.٠ | ١١ |
| | | ٪ | ٢.٣٤ | ٦.٣١ | ٦.٣١ | ٦.٢ | ٠ | | | |
| ١٦ | أتيح للطلاب والطالبات نقد استخدامهم للتقنية بطريقة تلائم أعمارهم. | ك | ٩٠ | ٤٨ | ٦٦ | ٢٤ | ٠ | ٨٩.٣ | ٠٤٠١ | ١٥ |
| | | ٪ | ٥.٣٩ | ١.٢١ | ٩.٢٨ | ٥.١٠ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١٧ | أعرف مقترحات الأبحاث حول استخدام التقنية في داخل الفصول الدراسية. | ك | ٦٠ | ٧٢ | ٧٢ | ١٨ | ٦ | ٧١.٣ | ٠٢.١ | ٢٠ |
| | | ٪ | ٣.٢٦ | ٦.٣١ | ٦.٣١ | ٩.٧ | ٦.٢ | | | |
| ١٨ | استخدام طرق متنوعة للحصول على معلومات عن الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية(مجتمعات | ك | ٦٦ | ٦٦ | ٦٠ | ٣٠ | ٦ | ٦٨.٣ | ١٠.١ | ٢١ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٩.٢٨ | ٣.٢٦ | ٢.١٣ | ٦.٢ | | | |
| ١٩ | أفهم الطبيعة المؤقتة لنتائج الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية(مثل أن التقنية تتغير بمرور الزمن ، فالأبحاث | ك | ٨٤ | ٨٤ | ٤٢ | ١٨ | ٠ | ٠٣.٤ | ٩٣٤.٠ | ١٠ |
| | | ٪ | ٨.٣٦ | ٨.٣٦ | ٤.١٨ | ٩.٧ | ٠ | | | |
| ٢٠ | أعرف مصادر الأبحاث المتعددة ووجهات النظر التي تفيد في استخدام التقنية. | ك | ٦٠ | ٦٦ | ٧٢ | ١٨ | ١٢ | ٦٣.٣ | ١١.١ | ٢٢ |
| | | ٪ | ٣.٢٦ | ٩.٢٨ | ٦.٣١ | ٩.٧ | ٣.٥ | | | |
| ٢١ | أميز بين نتائج الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية وأكثرها ملائمة للمواقف التدريسية. | ك | ٥٤ | ٧٨ | ٨٤ | ١٢ | ٠ | ٧٦.٣ | ٨٧٤.٠ | ١٨ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٢.٣٤ | ٨.٣٦ | ٣.٥ | ٠ | | | |
| ٢٢ | أشارك نتائج الأبحاث ذات الصلة باستخدام التقنية مع الآخرين. | ك | ٤٢ | ٤٢ | ١٠٢ | ٣٦ | ٦ | ٣٤.٣ | ٠٣.١ | ٢٣ |
| | | ٪ | ٤.١٨ | ٤.١٨ | ٧.٤٤ | ٨.١٥ | ٦.٢ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٢٣ | أحدد وأعرف سياق وحدود البحث المتعلق باستخدام التقنية ولا أستخدم النتائج بشكل غير مناسب. | ك | ٦٠ | ٦٦ | ٧٨ | ٢٤ | ٠ | ٧١.٣ | ٩٧٣.٠ | ١٩ |
| | | ٪ | ٣.٢٦ | ٩.٢٨ | ٢.٣٤ | ٥.١٠ | ٠ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٩١.٣ ، الانحراف المعياري العام = ٧٢١.٠** | | | | | | | | | | |

من الجدول(٧) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة بلغ لدى أفراد العينة(٩١.٣) مما يعني أن درجة التوافر لعبارات هذا المحور عالية.

- الهدف الثالث: يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم.

**جدول(٨): يبين رأي أفراد العينة حول يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم**

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١ | أعرف مجموعة متنوعة من أشكال التقييم التقنية. | ك | ٥٤ | ٧٢ | ٨٤ | ١٨ | ٠ | ٧١.٣ | ٩١٧.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٦.٣١ | ٨.٣٦ | ٩.٧ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٢ | أستخدم الأدوات والتقنية المناسبة لحفظ السجلات(مثل أدوات إدارة الفصول الدراسية القائمة على | ك | ٤٨ | ٤٨ | ٨٤ | ٣٦ | ١٢ | ٣٧.٣ | ١٣.١ | ٥ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ١.٢١ | ٨.٣٦ | ٨.١٥ | ٣.٥ | | | |
| ٣ | أعرف الأبحاث القائمة على مبادئ التقنية وتعزز عملية التقييم. | ك | ٣٦ | ٧٨ | ٨٤ | ٢٤ | ٦ | ٥٠.٣ | ٩٦٩.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٨.١٥ | ٢.٣٤ | ٨.٣٦ | ٥.١٠ | ٦.٢ | | | |
| ٤ | أستخدم نتائج التقييم التقني للتخطيط لعملية التعليم. | ك | ٣٠ | ٦٠ | ٩٠ | ٤٢ | ٦ | ٢٩.٣ | ١ | ٦ |
| | | ٪ | ٢.١٣ | ٣.٢٦ | ٥.٣٩ | ٤.١٨ | ٦.٢ | | | |
| ٥ | أستطيع أن أفسر نتائج الاختبارات القائمة على الكمبيوتر لأصحاب المصلحة(مثل توفل، اختبارات مقننة أخرى). | ك | ٣٦ | ٥٤ | ٧٨ | ٣٦ | ٢٤ | ١٨.٣ | ١٩.١ | ٨ |
| | | ٪ | ٨.١٥ | ٧.٢٣ | ٢.٣٤ | ٨.١٥ | ٥.١٠ | | | |
| ٦ | أستنبط ملاحظات الطلاب والطالبات لتطوير استخدام التقنية. | ك | ٤٨ | ٦٠ | ٧٨ | ٣٠ | ١٢ | ٤٥.٣ | ١١.١ | ٤ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ٣.٢٦ | ٢.٣٤ | ٢.١٣ | ٣.٥ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٧ | أستخدم الإجراءات المناسبة لتقييم استخدام الطلاب والطالبات للتقنية( مثل القوالب، قوائم الشطب). | ك | ٣٠ | ٦٠ | ٧٨ | ٥٤ | ٦ | ٢٤.٣ | ٠٣.١ | ٧ |
| | | ٪ | ٢.١٣ | ٣.٢٦ | ٢.٣٤ | ٧.٢٣ | ٦.٢ | | | |
| ٨ | أستنبط ردود فعل الطلاب والطالبات من أجل تحسين استخدامهم للتقنية. | ك | ٤٨ | ٨٤ | ٧٢ | ١٨ | ٦ | ٦٦.٣ | ٩٨٣.٠ | ٢ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ٨.٣٦ | ٦.٣١ | ٩.٧ | ٦.٢ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٣. ٤٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠. ٨٧١** | | | | | | | | | | |

من الجدول(٨) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم بلغ لدى أفراد العينة(٣. ٤٢) مما يعني أن درجة التوافر لعبارات هذا المحور عالية.

- الهدف الرابع: يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة.

**جدول(٩): يبين رأي أفراد العينة حول يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة**

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ١ | أستفيد من المصادر الموجودة على الانترنت لمعلمي اللغة(خطط الدروس والأفكار التعليمية). | ك | ١٠٢ | ٨٤ | ٣٦ | ٠ | ١ | ٢١.٤ | ٨٩٥.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٧.٤٤ | ٨.٣٦ | ٨.١٥ | ٠ | ٦.٢ | | | |
| ٢ | أنفذ خطط الدروس التي تم الحصول عليها من المعلمين والمعلمات عبر الانترنت. | ك | ٧٨ | ٨٤ | ٤٢ | ١٨ | ٦ | ٩٢.٣ | ٠٣.١ | ٢ |
| | | ٪ | ٢.٣٤ | ٨.٣٦ | ٤.١٨ | ٩.٧ | ٦.٢ | | | |
| ٣ | أشترك بمجتمعات الممارسة المهنية لمعلمي اللغة عبر الانترنت (مثل القوائم البريدية، المدونات، الويكيز، البرودكاستز). | ك | ٥٤ | ٧٢ | ٤٨ | ٤٢ | ١٢ | ٥٠.٣ | ١٨.١ | ٤ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٦.٣١ | ١.٢١ | ٤.١٨ | ٣.٥ | | | |
| ٤ | أشارك بريدي الإلكتروني مع الطلاب والطالبات والزملاء. | ك | ٣٦ | ٧٢ | ٦٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٢٤.٣ | ٢٤.١ | ٧ |
| | | ٪ | ٨.١٥ | ٦.٣١ | ٣.٢٦ | ٢.١٣ | ٢.١٣ | | | |

| م | العبارة | | درجة التوافر | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | ضعيفة | منعدمة | | | |
| ٥ | أستخدم المصادر الإلكترونية لتحديد المواد الإضافية لتخطيط الدرس والاستخدام في الفصول الدراسية. | ك | ٥٤ | ٩٠ | ٧٢ | ٦ | ٦ | ٧٩.٣ | ٩٢٤.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٧.٢٣ | ٥.٣٩ | ٦.٣١ | ٦.٢ | ٦.٢ | | | |
| ٦ | أعرف بأساليب مختلفة تدعم التغذية الراجعة الإلكترونية لعمل الطالب والطالبة(مثل الإيميل، إدراج التعليقات). | ك | ٤٨ | ٦٠ | ٦٠ | ٣٦ | ٢٤ | ٣٢.٣ | ٢٦.١ | ٥ |
| | | ٪ | ١.٢١ | ٣.٢٦ | ٣.٢٦ | ٨.١٥ | ٥.١٠ | | | |
| ٧ | أضع نظام لجمع وترتيب واسترجاع المواد وبيانات الطلاب والطالبات. | ك | ٣٦ | ٦٠ | ٧٨ | ٣٠ | ٢٤ | ٢٤.٣ | ١٨.١ | ٦ |
| | | ٪ | ٨.١٥ | ٣.٢٦ | ٢.٣٤ | ٢.١٣ | ٥.١٠ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٣. ٦٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠. ٨١٩** | | | | | | | | | | |

من الجدول(٩) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاء بلغ لدى أفراد العينة(٣. ٦٠) مما يعني أن درجة التوافر لعبارات هذا المحور عالية.

- ترتيب الأهداف:

**جدول(١٠): يبين ترتيب الأهداف**

| م | المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | يكتسب معلمو اللغة المعرفة ومهارات التقنية الأساسية ويحتفظون بها لأغراض مهنية | ٤.٠٢ | ٠.٦٧٢ | ١ |
| ١ | يدمج معلمو اللغة المعرفة والمهارات التربوية مع التقنية لتعزيز تعليم وتعلم اللغة | ٣.٩١ | ٠.٧٢١ | ٢ |
| ٤ | يستخدم معلمو اللغة التقنية في حفظ السجلات والتغذية الراجعة والتقييم | ٣.٤٢ | ٠.٨٧١ | ٤ |
| ٢ | يستخدم معلمو اللغة التقنية لتحسين التواصل والتعاون والكفاءة | ٣.٦٠ | ٠.٨١٩ | ٣ |
| **المتوسط الحسابي العام = ٣.٨٥، الانحراف المعياري العام =** | | | | |

من الجدول(١٠) يتضح أن لمتوسط الحسابي للأهداف لدى أفراد العينة بلغ(٣.٨٥) مما يعني أن درجة التوافر لعبارات الاستبانة عالية.

**الإجابة عن السؤال الثاني:**

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠.٠٥ في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير التأهيل؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تحديد قيمة الفروق إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بالنسبة لمتغير التأهيل، وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول أدناه:

**جدول(١١): يوضح اختبار(ت) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التأهيل**

| الهدف | التأهيل | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الهدف الأول | بكالوريوس | ٩٥.٣ | ٦٩٩.٠ | ٢٢٦ | -.٣٥٤ | ٠٠١.٠❖ |
| | دراسات عليا | ٢٦.٤ | ٤٩٢.٠ | | | |
| الهدف الثاني | بكالوريوس | ٨٩.٣ | ٧٧٣.٠ | ٢٢٦ | -.١١١ | ٢٦٩.٠ |
| | دراسات عليا | ٩٩.٣ | ٤٨٢.٠ | | | |
| الهدف الثالث | بكالوريوس | ٤١.٣ | ٨٧٨.٠ | ٢٢٦ | -.٠٣٩٦ | ٦٩٢.٠ |
| | دراسات عليا | ٤٦.٣ | ٨٥٣.٠ | | | |
| الهدف الرابع | بكالوريوس | ٥١.٣ | ٨٥٩.٠ | ٢٢٦ | -.٤١٠ | ٠٠.٠❖ |
| | دراسات عليا | ٩٢.٣ | ٥٤٠.٠ | | | |
| كامل الأهداف | بكالوريوس | ٨٠.٣ | ٧١٥.٠ | ٢٢٦ | -.٢٣٤ | ٠٢١.٠❖ |
| | دراسات عليا | ٠١.٤ | ٤٩٣.٠ | | | |

(❖) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم(١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف لصالح من تأهيلهم دراسات عليا، حيث بلغ معامل ت(- ٢.٣٤) عند درجة حرية(٢٢٦) ومستوى دلالة(٠.٠٢١) وهو أصغر من(٠.٠٥).

**الإجابة عن السؤال الثالث:**

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠.٠٥في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير الإعداد التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تحديد قيمة الفروق إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بالنسبة لمتغير الإعداد التربوي، وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول أدناه:

**جدول(١٢): يوضح اختبار(ت) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الإعداد التربوي**

| الهدف | الإعداد التربوي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الهدف الأول | تربوي | ٠٩.٤ | ٦٤٦.٠ | ٢٢٦ | ٠١.٣ | ٠٠٣.٠❖ |
| | غير تربوي | ٨٠.٣ | ٦٩٩.٠ | | | |
| الهدف الثاني | تربوي | ٩١.٣ | ٦٦٨.٠ | ٢٢٦ | ٠٧٤.٠ | ٩٤١.٠ |
| | غير تربوي | ٩٠.٣ | ٨٥٩.٠ | | | |
| الهدف الثالث | تربوي | ٤٠.٣ | ٨١٤.٠ | ٢٢٦ | ٠.٠ - ٥٨٧ | ٥٥٩.٠ |
| | غير تربوي | ٤٨.٣ | ٠٢.١ | | | |
| الهدف الرابع | تربوي | ٧١.٣ | ٦٠٤.٠ | ٢٢٦ | ٨٠.٢ | ٠٠٦.٠❖ |
| | غير تربوي | ٢٧.٣ | ١٨.١ | | | |
| كامل الأهداف | تربوي | ٨٩.٣ | ٦٢٣.٠ | ٢٢٦ | ٣٣.١ | ١٨٤.٠ |
| | غير تربوي | ٧٣.٣ | ٨٠٨.٠ | | | |

(❖) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم(١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للإعداد التربوي في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف، حيث بلغ معامل ت(١.٣٣) عند درجة حرية(٢٢٦) ومستوى دلالة(٠.١٨٤) وهو أكبر من(٠.٠٥).

**الإجابة عن السؤال الرابع :**

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠.٠٥في مستوى توافر معايير TESOL التقنية تعزى لمتغير الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تحديد قيمة الفروق إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة، وبحساب قيمة "ف" " F" تم التوصل إلى النتائج التالية الموضحة في الجدول أدناه :

**جدول(١٣): يوضح اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الخبرة**

| الهدف | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الهدف الأول | بين المجموعات | ٤٦.١ | ٢ | ٧٣٥.٠ | ٦٣.١ | ١٩٧.٠ |
| | داخل المجموعات | ١١.١٠١ | ٢٢٥ | ٤٤٩.٠ | | |
| الهدف الثاني | بين المجموعات | ٤٣.١ | ٢ | ٧١٥.٠ | ٣٧.١ | ٢٥٥.٠ |
| | داخل المجموعات | ٨٤.١١٦ | ٢٢٥ | ٥١٩.٠ | | |
| الهدف الثالث | بين المجموعات | ١٥.١ | ٢ | ٥٧٩.٠ | ٧٦٠.٠ | ٤٦٩.٠ |
| | داخل المجموعات | ٤٤.١٧١ | ٢٢٥ | ٧٦٢.٠ | | |
| الهدف الرابع | بين المجموعات | ٣٦.١ | ٢ | ٦٨٢.٠ | ٠١.١ | ٣٦٤.٠ |
| | داخل المجموعات | ٠٠١.١٥١ | ٢٢٥ | ٦٧١.٠ | | |
| كامل الأهداف | بين المجموعات | ٦٩٦.٠ | ٢ | ٣٤٨.٠ | ٧٥٤.٠ | ٤٧٢.٠ |
| | داخل المجموعات | ٩٤.١٠٣ | ٢٢٥ | ٤٦٢.٠ | | |

(❖) دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم(١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في استجابات أفراد العينة حول كامل الأهداف، حيث بلغ معامل F(٠. ٧٥٤) عند درجة حرية(٢٢٧) ومستوى دلالة(٠. ٤٧٢) وهو أكبر من(٠. ٠٥).

**مناقشة النتائج:**

تبين عند الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة أن مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض كان بدرجة عالية، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(الحارثي، ٢٠١٨)، فيما اختلفت مع دراسة كل من نيك أرنولد(Arnold,2013) برتشارد(Prichard,2013) وتشيتشولد (Tschichold,2016) ولي ني(Li & Ni,2011)(قادي، ٢٠٠٨م) والشميمري والحسن(Al-Shumaimeri & AlHassan,2013) و(الصغير، ٢٠١٣م) و(الشمراني، ٢٠١٣م) وقد يعود ذلك إلى حداثة الدراسة وتزامنهما مع تبني وزارة التعليم لمشروع تطوير اللغة الإنجليزية متضمناً تبني سلسلة M M publication العالمية التي تحتوي على CD تفاعلي يمكن المعلم من توظيف الجانب التقني بشكل جيد، بالإضافة إلى أن اتقان المعلم والمعلمة للغة الإنجليزية تتيح له سهولة الاطلاع على كل ما هو جديد وحديث في استخدام التقنية في تعليم اللغة.

فيما تبين عند الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة إلى وجود فروق لصالح من تأهيلهم دراسات عليا، ويعود ذلك لأن كل ما ارتفع

التحصيل العلمي كل ما ارتفعت خبرات المعلم والمعلمة في البحث عن التقنيات الحديثة وطرق توظيفها.

فيما تبين عند الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الإعداد التربوي، وذلك يعود لأن الوزارة تعقد للمعلمين والمعلمات العديد من البرامج التدريبية خلال العام الدراسي.

فيما تبين عند الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لأن التقنية متجددة فلا تؤثر الخبرة مع تقنية حديثة.

* * *

**توصيات الدراسة:**

١. عقد المزيد من الدورات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمواكبة المستحدثات التقنية في تعليم اللغة.

٢. زيادة عدد معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في برامج الإيفاد الداخلي والخارجي للدراسات العليا، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في استخدام التقنية لمن تأهيلهن دراسات عليا.

**مقترحات الدراسة:**

١. مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

٢. مستوى توافر معايير TESOL التقنية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

٣. مستوى توافر معايير TESOL التقنية للغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

٤. فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمستحدثات التقنية في تعليم اللغة الإنجليزية.

* * *

## المراجع

### المراجع العربية:


- الأحمدي، فهد(٢٠١٦م). **أين يتحدثون الإنجليزية؟.** جريدة الرياض. الاثنين غرة ربيع الأخر ١٤٣٧هـ/ ١١ يناير. العدد . ١٧٣٦٧ متاح على الرابط: http: //www. alriyadh. com/1118368
- اشتيوه، فوزي وربحي، عليان(٢٠١٠م). **تكنولوجيا التعليم( النظرية والممارسة).** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- بني عبدالرحمن، عمر(٢٠١٢م). **استخدام الحوار من خلال تكنولوجيا البريد الإلكتروني في تنمية المهارات الكتابية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد ١٤. العدد ٤. البحرين.
- التلواتي، رشيد(٢٠١٤م) **. ١٠ من أفضل تطبيقات أيباد لتعلم اللغة الإنجليزية.** متاح على الرابط http: //cutt. us/TW0gC
- جعفر، سعاد(٢٠١١م). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية.** ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحارثي، سحر(٢٠١٨م). **درجة وعي معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالكفايات التقنية لتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير(TESOL).** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- الخوالده، محمد(٢٠١٠). **أثر استعمال الحاسوب في تعليم الصيغ التامة في اللغة الإنجليزية .مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية،** المجلد ٢٥، العدد ٥، .20 - 9، الأردن.

- الرويلي، أريج(٢٠١٥م). **دور الأجهزة اللوحية الذكية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك الأردن.
- الزهيري، راشد(2008م). **أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين في مكة والطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- السبيعي، عايض(٢٠١٧م). **واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى. مكة.
- الشمراني، علي(٢٠١٣م). **أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- صبري، ماهر(٢٠١٠م). **من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم(١-٢)** الرياض: مكتبة الشقري.
- الصغير، ليلى(٢٠١٣م) **الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية لاستخدام التقنيات التفاعلية الحديثة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- الصغير، خالد. (٢٠٠٨م). **توظيف عملي للتقنيات الحديثة في مجال تدريس اللغة الإنجليزية** (3-1). متاح على الرابط: http: //www. al-jazirah. com/2008/20080122/ar5. htm
- طه، جامع وسويدان(٢٠١١م). **فاعلية التعلم الالكتروني في تنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية لدى دارسي المجال التجاري غير المتخصصين لغوياً في ضوء معايير الجودة .المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا**

**التربيـة(الـتعلم الالكترونـي وتحـديات الـشعوب العربيـة : ' مجتمعـات الـتعلم التفاعلية ')** - مـصر، مـج ٢، القـاهرة: معهـد الدراسـات التربويـة، جامعـة القاهرة، ٦٩٣ - ٧٢٣.

- عبد النعيم، رضوان. (٢٠١٦م) **المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت**. مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الغـانم، منـى. (٢٠١٤م). **الفجـوة الرقميـة لـدى طـلاب وطالبـات مرحلـة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. مجلة العلـم .ع١٣. ٨-١٩٨. الرياض.
- قستي، ليلى(٢٠٠٨م). **تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- ولهاصي، نجيدة(٢٠١٨م). **إمكانات استخدام الحاسوب في تعلَم و تعليم اللغات**، Internet journal for cultural studies . متاح على الرابط: http: //cutt. us/xdkDg

## المراجع الأجنبية:

- 14th International Educational Technology Conference,(2018) Organized by: Indiana University, College of Education. 08th to 10th August Bloomington, IL, USA .
- 4th Global Conference on Education, Research, and Policy,(2017) Organized by: Advena World LLC . 15th to 15th September Washington DC, DC, United States of America.
- 7th International Conference on Language, Medias and Culture(2018) Organized by: IEDRC. 26th to 28th March, Fukuoka, Japan.
- AL Shawwa ،W. K. (2012). E- Learning and its Roly in promoting English Language acquisition a Theoretical Perspective. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية - فلسطين، ع ١٩، 114 - 130.
- Al-Shumaimeri, Yousif and A , Al Hassan, Riyadh(2013). Current Availability and Use Of ICT Among Secondary EFL Teachers in Saudi

Arabia: Possibilities and Reality. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية - السعودية مج٢٥، ع١ جامعة الملك سعود

- Arnold, Nike. (2013) The Role of Methods Textbooks in Providing Early Training for Teaching with Technology in the Language Classroom. Foreign Language Annals VOL. 46, NO. 2
- Healy, D, Hanson-Smith, E, Hubbard, P, Iannou-Georgiou, S, Kessler, G, and Ware, P. (2011). TESOL Technology Standards: Description, Implementation, Integration. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Li,G and Ni, X. (2011). Primary EFL teachers "technology use in China: patterns and perceptions". RELC Journal، 42(1)، PP 69–85.
- Prichard, CALEB. (2013) Training L2 Learners to Use Facebook Appropriately and Effectively. CALICO Journal, 30(2), p-p 204-225.
- Sharma, Pete(2009) Controversies in using technology in language teaching, Retrieved from https: //www. teachingenglish. org. uk/article/controversies-using-technology-language-teaching.
- Shyamlee, Solanki and Phil, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning": An Analysis. International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR vol. 33(2012) IACSIT Press, Singapore
- TESOL, 2008 Teachers of English to Speakers of Other Languages, Retrieved from https: //www. TESOL. org/docs/defaultsource/books/bk_technologystandards_framework_721. pdf
- Tschichold, C. (2016). Meeting the technology standards for language teachers. In S. Papadima Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny(Eds), CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016(pp. 445-449).
- Ybarra, Renee and Green, Tim(2003) Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills. The Internet TESL Journal, Vol. IX, No. 3, March 2003. Retrieved from http: //iteslj. org/Articles/Ybarra-Technology. html

* * *

- Al-Sagheer, Khaled (2008). Practical recruitment of modern techniques in the field of teaching English (1-3). Available at:
- http://www.al-jazirah.com/2008/20080122/en5.htm
- Taha, Jamea and Swaydan (2011). Effectiveness of e-learning in developing the skills of communication in English for non-linguistic business learners in the light of quality standards. 7th Scientific Conference of the Arab Society for Educational Technology (E-Learning and the Challenges of the Arab People: Interactive Learning Communities), Egypt, 2, Cairo: Institute of Educational Studies, Cairo University, 693-723.
- Abdul Naim, Radwan (2016) Educational platforms: Online courses available. Egypt: Dar Al Uloom for Publishing and Distribution.
- Al-Ghanem, Mona (2014). The digital divide among the students of the bachelor's degree at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Al-Alam Magazine. Riyadh.
- Kasti, Laila (2008). A Suggested approach for self-professional development of the English language teachers in the stages of general education in light of reality and contemporary trends. Unpublished PhD thesis. Umm Al Qura University. Makkah.
- Walhassi, Najida (2018). The use of computers in learning and teaching languages, Internet journal for cultural studies. Available at: http://cutt.us/xdkDg

❊ ❊ ❊

## List of References:


- Al-Ahmadi, Fahd (2016). Where do they speak English? Al-Riyadh newspaper. Monday 1437 AH / 11 January. No. 17367 is available at http://www.alriyadh.com/1118368
- Ashtayoh, Fawzi and Rabhi, Alian (2010). Technology of education (theory and practice). Oman: Dar Safa for publishing and distribution.
- Bani Abdulrahman, Omar (2012). The use of dialogue through e-mail technology in the development of written skills for English learners as a foreign language at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational and Psychological Sciences Volume 14. Number 4. Bahrain.
- Al-Tawawati, Rashid (2014) 10 of the best applications of the English language to learn English. Available at http://cutt.us/TW0gC
- Ja'far, Suad (2011). Educational Technology and Educational Methods .2. Riyadh: Al-Rushd Library.
- Al-Harthy, Sahar (2018 AD). The degree of awareness of the English language teachers for the elementary school in Riyadh with technical proficiency to teach English language for non- English speakers in accordance to (TESOL) standards. Unpublished master thesis. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.
- Al-Khawaldeh, Mohammed (2010). Impact of using computer in teaching English grammar. Mu'tah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences, vol. 25, no. 5, 9-20, Jordan.
- Al-Ruwaili, Areeg (2015). The role of smart tablets in the development of English language skills among high school students in Saudi Arabia from the perspective of teachers. Unpublished master thesis. Yarmouk University in Jordan.
- Al-Zuhairi, Rashed (2008). Reasons for the low level of achievement of the middle school students in learning English from the point of view of academics, teachers and supervisors in Mecca and Al Taif. Unpublished master thesis.Umm Al Qura University. Mecca.
- Al-Subayi, Ayed (2017). The reality of using e-learning in the teaching of English language in the middle school in Al Taif. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Al-Shamrani, Ali (2013). The importance of using smart phones and tablets to support English learning for high school students Unpublished Master Thesis. Umm Al Qura University, Makkah.
- Sabri, Maher (2010). From Educational Tools to Educational Technology (1-2) Riyadh: Al Shuqri Library.
- Al-Sagheer, Laila (2013) The training needs of English language teachers in the high school to use modern interactive techniques from the point of view of teachers and educational supervisors in Riyadh. Unpublished Master Thesis. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

# Availability of TESOL technical requirements among teachers of English in the intermediate schools in Riyadh

**Dr. Nouf Fahd Abdallah Al-Zuhair**
College of Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The current study aimed to identify the level of availability of TESOL Technological Standards for English language teachers in the Intermediate Schools in Riyadh. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used, and a questionnaire was designed for the study. After verifying the validity and reliability of the study tools, it was applied to (228) teachers representing the sample of the study:

After collecting data, a statistical process is conducted using SPSS software. The researcher concluded that the level of availability of TESOL Technological Standards for English language teachers in the Intermediate stage in Riyadh was high. Moreover, there are statistically significant differences in the responses of the sample members to all the objectives in favor of those who are postgraduate. On the other hand, there are no statistically significant differences due to the educational preparation in the respondents' responses to all the objectives. Also, there are no statistically significant differences due to the variable of experience in the respondents' responses to all the objectives.

Keywords: Standards - TESOL Technology - English Language Teachers.

# درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في تدريسهم

د. عبدالله بن فهد الصنعاوي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في تدريسهم

**د. عبدالله بن فهد الصنعاوي**
**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ٢١ / ١ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ٤ / ٤ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث والكشف عن درجة ممارسة معلمي الحديث لسلوكيات مهارات التفكير الإبداعي في تدريسهم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأدواتها استبانة وبطاقة ملاحظة طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (٤٠) من معلمي الحديث للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. بينت نتائج الدراسة أن أفراد عينتها من معلمي الحديث بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية موافقون بدرجة (كبيرة) على استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث، وأنهم يمارسون بدرجة (كبيرة)سلوكيات مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة).

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات – مهارات – التفكير الإبداعي – الحديث.

**المقدمة:**

خلق الله جل وعلا بقدرته العظيمة الإنسان، وأمره بالتبصر والعمل وقبلهما العلم ليصل إلى هدف عظيم من خلقته وهو العبادة، وأوجد الله سبحانه في الإنسان إمكانات وقدرات تحتاج إلى استثمار وتنمية، ومن تلك المهارات ما أكد عليه الدين وهو التفكير.

ويُعد التفكير مصدراً لتزويد الأفراد بمجموعة من الاستراتيجيات يستطيعون من خلالها التفاعل والتعامل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل (نبيل وآخرون، ٢٠٠٣). وهو من أرقى العمليات النفسية التي نستطيع من خلالها الوصول إلى مستويات مجردة وأكثر تعقيداً لمعاني الأشياء والأحداث والعلاقات الموجودة بين هذه الأشياء والأحداث، وذلك للتغلب على الصعوبات التي تواجهنا (طارق رمزي وآخرون، ١٩٦٩).

فالتفكير بأنواعه وخاصة التفكير الإبداعي يزود المجتمع بالأفكار التي يفتقر إليها دائما والتي يتطلع إليها بهدف نقله من التقليدية إلى المعاصرة، فالإبداع هو القدرة على خلق البديع الذي قد يكون رسمًا أو نغمًا أو فكرة أو نظرية أو تمثالاً أو اختراعًا، والعمل المبدع لا يصدر إلا من شخص خلاّق مبدع، له خصائصه وتفكيره (عبد المنعم حفني، ١٩٩٥).

ويُعتبر التفكير الإبداعي من أهم أنواع التفكير لأن المبدعين هم أمل الأمة والقادرون على النهوض بذواتهم ومجتمعاتهم إلى أرقى درجات التقدم والرقي الإنساني(اللميع والعجمي، ٢٠٠٣).

ويؤكد العلماء المختصون في التربية العملية أن تدريب الطلاب على اختلاف مستوياتهم التعليمية وتعليمهم مهارات التفكير الإبداعي وتنمية اتجاهاتهم الإبداعية من الأغراض الأساسية في التدريس (زيتون، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من أهمية المقررات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب إلا أنها لن تكون وحدها كافية، إذا لم يكن المعلم قادرًا على تفعيلها لتحقيق ذلك، مهما توفرت الإمكانات المساعدة من مناهج دراسية، وإمكانيات مالية ومادية. وهو ما أكده (زيدان والعودة، ٢٠٠٨)بقولهما "مهما كان المنهج المدرسي نموذجياً وعناصره متكاملة، فإنه لا يكون مجدياً إذا قام بتنفيذه معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المسند إليه" (ص٩٦٩).

ويعتبر المعلم العنصر الأساس في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، حيث أظهرت دراسة ريترولي التي نقلها (قطاني ومرزيق، ٢٠٠٨) أن "المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوقين بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، وجاءت المناهج في المرتبة الثانية، والموارد المالية في المرتبة العاشرة " (ص١١٦) .

كما يذكر(حجازي، ٢٠٠٧) أن "عديدًا من الندوات والمؤتمرات أوضحت دور المعلم بوصفه محورًا أساسًا في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، ونادت بتغيير برامج إعداده بكليات التربية على النحو الذي يؤهله للقيام بهذا الدور.

ونظراً للتطور التعليمي فقد بات لزاماً علينا مواكبة هذا التطور، وهذا يتطلب وجود معلم كفء قادر على قيادة هذا الركب العلمي والوصول به إلى

القمة، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية مهما قدم لنا التطور من خدمات تسهل التعليم (غادة عيد، ٢٠٠٤).

ومن ثم فإن العبء الأكبر يقع على المعلم المبدع، لكي يتم الوصول إلى الإبداع في التدريس مما يساعد على نمو المهارات الإبداعية لدى تلاميذه (آمال أحمد، ٢٠٠٨).

كما ظهر الاهتمام واضحاً بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال برامج موجهة واستراتيجيات تدريس مختلفة مثل: التعلم التعاوني، وأسلوب العصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتعلم بالاكتشاف، والأنشطة المفتوحة".

ولتطبيق مثل هذه الاستراتيجيات ينبغي أن ينفذها معلم يفهم مفهومها ويتعرف على خطواتها، لذا يتبين أهمية المعلم بمختلف التخصصات، وخاصة معلم العلوم الشرعية عندما يرغب في تطبيق تلك الاستراتيجيات لما تختلف به العلوم الشرعية عن غيرها في خصائصها، ومن هنا تتبين أهمية معلم العلوم الشرعية لأنه يقوم بتعليم علم شرعي يستمد من الكتاب والسنة، ونحتاج لإيصاله للطلاب بيسر وسهولة ومتعة، ومن ذلك استخدام الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي، ويأتي دور معلم الحديث خاصة ذو أهمية لما يتميز به تدريس الحديث من خصائص تحتاج فعلا الوقوف مع كل متطلبات تدريس الحديث والإفادة من القيم والمعلومات والأحكام في الأحاديث الشريفة.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء أهمية مهارات التفكير الإبداعي لمعلمي التربية الإسلامية بصفة عامة ومعلمي الحديث على وجه الخصوص، ولما

يتميز به مقرر الحديث من إمكانية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من حيث استنباط الأحكام والقيم والفوائد من الحديث وذكر أكبر عدد منها ليعمل بها الطالب في حياته العامة والخاصة، وكذلك ذكر كل ما يمكن جمعه عن رواة الحديث، وغير ذلك، فقد أتت هذه الدراسة بوصفها محاولة لاستقصاء درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

* * *

**مشكلة الدراسة:**

أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي تنبع من النتائج التي تترتب عليها في معرفة وسلوك الطلاب، لذا فإن الاعتناء بها والعمل على تنميتها لدى الطلاب في المقررات المختلفة ومن ضمنها مقرر الحديث يجعل من الطلاب على صلة وثيقة بها ويمارسونها في مختلف جوانب حياتهم، لذلك البحث عن واقع ممارسة معلمي الحديث لتلك الاستراتيجيات التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحديد درجة الممارسة سبيلنا للمساهمة في تكريس تلك المهارات، وتكامل المقررات مع بعضها للوصول إلى الهدف المنشود.

كما لاحظ الباحث من خلال إشرافه على طلاب التربية الميدانية في تدريس مادة الحديث النبوي بالمرحلة المتوسطة، أن بعض المعلمين لديه مهارات جيدة في التفكير الإبداعي ويوظفها بشكل جيد في تدريسه لطلاب هذه المرحلة، في حين لاحظ أن بعضهم الآخر لا يبرز هذه المهارات، ومن ثم لا يهتم بتنميتها لدى الطلاب، وذلك يعني أن الرؤية غير واضحة حول مدى ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

كما أثبتت الدراسات السابقة كدراسة (صوافطة، ١٤٢٩هـ)، ودراسة (النملة، ١٤٢٧هـ)، ودراسة (رزق، ١٤١٩هـ)، فاعلية أساليب واستراتيجيات تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، إلا أن دراسة (السحيباني، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (الحجيلي، ١٤٢٩هـ)، ودراسة (الأحمد، ١٤٢٧هـ)، ودراسة (البنعلي، ١٤٢٦هـ)، ودراسة (الدعيلج، ١٤٢٤هـ)، ودراسة (المالكي، ١٤٢٢هـ)، توصلت إلى قلة ممارسة المعلمين

والمعلمات لأساليب ومهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب والطالبات. وأكدت تلك الدراسات أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس جميع المقررات، ومن تلك المقررات مقرر الحديث الذي يعد أحد مقررات العلوم الشرعية التي يسهل من خلالها استخدام تلك الاستراتيجيات، لتناوله موضوعات مختلفة تحتاج لعدد من المهارات الإبداعية.

وتبرز نتائج هذه الدراسات وتوصياتها الحاجة إلى مثل هذه الدراسة، للكشف عن مدى ممارسة معلمي الحديث لبعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في العبارة الآتية:

غموض الرؤية حول درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

**أسئلة الدراسة:**

تحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

س١- ما استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة اللازمة لمعلمي الحديث؟

س٢- ما درجة ممارسة معلمي الحديث بمدينة الرياض لسلوكيات مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في تدريسهم من وجهة نظرهم؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

▪ تحديد الاستراتيجيات الملائمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الحديث بعد تحكيمها من المختصين.

▪ التعرف على درجة ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام بطاقة ملاحظة محكمة لطلاب المرحلة المتوسطة.

**أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

١-

همية التفكير الإبداعي في العصر الحالي باعتباره من أهم أهداف التربية الحديثة، وأحد الأساليب الرئيسة في التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.

٢-

همية مادة الحديث في الإسهام في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لاختلاف موضوعاتها وتنوع أفكارها.

٣-

طوير برامج إعداد المعلمين فيما يتعلق بجوانب التفكير الإبداعي والعناية به من خلال معرفه واقع ممارسته.

٤- قد تفيد معلمي الحديث في تطوير أساليب تدريس الحديث، وخاصة في مجال تنمية التفكير الإبداعي.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد بعض الاستراتيجيات التدريسية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة

المتوسطة، ومعرفة مدى ممارسة معلمي الحديث لسلوكيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريسهم.

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس المتوسطة في التعليم العامفي مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية :** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الثاني من عام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**الممارسة:** كما جاء في المعجم الوسيط (١٤٢٥هـ ـ٢٠٠٤م) " (مارس) الشيء مراساً، وممارسةً: عالجه وزاوله، ومارس الأمور والأعمال"(ص٨٦٣) .

ويُعرف(سماره والعديلي، ١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٨م) الممارسة بأنها " نوع من الخبرة المنظمة نسبياً، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة مسبقاً نسبياً" (ص١٦٠) .

ويقصد بالممارسة في الدراسة الحالية: الأعمال والأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها معلم الحديث داخل الفصل الدراسي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

**الحديث:** هو مقرر إجباري ضمن الخطة الدراسية لوزارة التعليم، يُدرس بواقع حصة أسبوعياً لمدة سنة دراسية- دليل التعليم المتوسط(١٤٣٠). وله كتاب يشرح معاني بعض أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، ويحتوي كل موضوع من موضوعاته على حديث من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، يسبق ذلك الحديث العنوان يعبر عن الفكرة العامة للحديث، ثم بيان

بعض معاني الكلمات التي وردت في الحديث، يتبع ذلك استنباط لأهم الفوائد والأحكام التي جاءت في الحديث الشريف، ثم يختم الموضوع بعدد من الأسئلة التي تقيس مدى فهم التلميذ لما جاء في الدرس .

**الاستراتيجية :** يُعرفها(أحمد، ٢٠١٥) بأنها "مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة".

وتعرف إجرائيا بالدراسة الحالية بأنها: منظومة متكاملة من الأعمال والمهارات تبدأ بتحديد الأهداف وتنتهي بتقويم شامل لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

**التفكير الإبداعي :** يذكر (سعادة، ٢٠٠٦م) تعريف جيلفورد للتفكير الإبداعي بأنه "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في نوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة " (ص ٢٦١).

ويُعرفه (الخليلي وحيدر ويونس، ١٤١٧هـ) بأنه "تفكير في نسق مفتوح غير مقيد بروتين أو بطريقة محددة يتم استجابة لمشكلة ما أو لموقف مثير ويتميز الإنتاج فيه بخصائص فريدة تجعله يتمتع بالجدة المبتكرة (الأصالة)، أو بالتنوع الثري للأفكار (المرونة)، أو بالتعدد الشامل للأفكار المتصلة بالموقف (الطلاقة)، أو بالتحسين والتطوير والتوسيع والخروج عن الدائرة الضيقة والاستخدامات المألوفة (التوسيع)"(ص ١٩٠).

ويمكن تعريف التفكير الإبداعي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة من الأداءات والمهارات والأساليب التي يمارسها معلم الحديث، من أجل استثارة تفكير الطلاب ليفكروا بطرائق مختلفة، لإنتاج استجابات عديدة ومتنوعة وجديدة.

**مهارات التفكير الإبداعي :** تعرف(غدنانة البنعلي، ٢٠٠٥) مهارات التفكير الإبداعي بأنها: "إنتاج جديد هادف وموجه نحو هدف معين، وهو قدرة العقل في الواقع لدى التلميذ على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييرات، حيث يتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التفكير والدراسة والتحليل والاستنتاج ثم الابتكار والإبداع".

كما يعرف (محمد وسهير حوالة، ٢٠٠٥) مهارات التفكير الإبداعي بأنها: " مجموعة المهارات العقلية التي تستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير، وللتفكير الإبداعي عدة مهارات منها: (الطلاقة - المرونة - الأصالة)".

**الطلاقة:** عرف (تورانس، ١٩٩٦) الطلاقة بأنها: القدرة على استدعاء أكبر قدر من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير. ويعرفها (أرورا، ٢٠٠٢) بأنها : " قدرة الفرد على التعبير بأفكار عديدة ومترابطة في فترة زمنية محددة عندما يواجه مشكلة ما.

١- **المرونة:** عرفها(تورانس، ١٩٩٦) بأنها: القدرة على إنتاج حلول أو أشكال مناسبة، هذه الحلول تتسم بالتنوع واللانمطية، كما أنها القدرة على تغيير الوضع بغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة للمثيرات أو المشاكل.

٢- **الأصالة:** ويعرفها (خير شواهين، ٢٠٠٣)بأنها: " الجدة والتفرد وعدم التقليد ".

وتعرف الأصالة: " بأنها الميل إلى تقديم تداعيات بعيدة، فهي من ناحية تعني جودة الأفكار، ومن ناحية ثانية تعني النفاذ إلى تداعيات بعيدة ومن

ناحية ثالثة تعني الجدة وعدم الشيوع فيما يتعلق بمنبه معين" (عفاف عويس، ٢٠٠٣).

**المرحلة المتوسطة:** جاء في - سياسة التعليم في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤١٦)، أن المرحلة المتوسطة هي مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة للتعليم . ص. ١٧

ويلتحق بها الطالب بعد إتمام دراسة المرحلة الابتدائية، ويكون عمره في هذه المرحلة غالباً الثالثة عشرة. ويمكث فيها ثلاث سنوات .

* * *

**الإطار النظري:**

**المحور الأول: التفكير:**

**مفهوم التفكير وأهميته:**

يتم اتصال الإنسان ببيئته عن طريق أشكال مختلفة من السلوك، ويمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، فالتفكير يعد سلسلة من النشاطات العقلية تسبق القول أو الفعل، ويبدأ عند التعرض لمثير ما، وينتهي بمحاولة حل المشكلة التي تعترضنا، ويساعد الإنسان على إدراك الماضي والتنبؤ بالمستقبل أو الاستعداد له، كما يوفر له كثيرًا من الوقت والجهد.

ويرى (البكر، ١٤٢٣هـ) أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم التفكير سوى أنه عملية عقلية، فالتفكير هو ذلك الجهد أو النشاط العقلي الذي يبذله الفرد عند النظر إلى الأمور، وله عديد من الصور المختلفة كالمقارنة، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والتقويم، واتخاذ القرار.

ويمكن تعريف التفكير بأنه: "إعمال العقل في المعلومات والخبرات للوصول لرأي "(السويدان، ١٤٢٣هـ).

ومن خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن من خصائص التفكير أنه عملية عقلية يمارسها الإنسان لأهداف عدة منها التحليل والتفسير والتقويم وغيره.

**خصائص التفكير ومقرر الحديث:**

بعد أن اتضح مفهوم التفكير وأهميته، أصبحت مهمة تحديد أبرز خصائص عملية التفكير أسهل، فحين يكون هناك حديث عن التفكير تُستبعد عملية الحفظ ويُركز على إعمال العقل، لذلك فإن من أبرز

الخصائص التي تتميز بها عملية التفكير ما أشار إليها (البكر، ١٤٢٣هـ)، وهي كالتالي:

١. التفكير نشاط عقلي يحدث داخلياً في دماغ الإنسان يُستدل عليه من السلوك الظاهر.

وموضوعات الحديث بما تحتويه من نص وترجمة للراوي وما فيها من قيم يمكن بوضوح ملاحظة سلوك الطالب.

٢. التفكير يضم مجموعة من المهارات المعرفية كالتذكر، والفهم، والتخيل، والاستنباط، والتحليل، وإدراك العلاقات، والنقد، والتقييم.

وكل هذه المهارات يمكن استخدامها في مقرر الحديث بفهم وتخيل الحديث والواقعة المتعلقة به، وكذلك الاستنباط والنقد والتقويم للأحكام المتعلقة المستفادة من الحديث.

٣. التفكير ينشأ بسبب عوامل خارجية ويحدث تبعاً لعوامل داخلية تؤدي في النهاية إلى إدراك السلوك الذي يعمل على اتخاذ القرار المناسب نحو المشكلة.

ربط القرارات بما جاء في السنة يساعد الطالب في التحليل والتقويم واختيار الأنسب.

**الإبداع:**

**مفهوم الإبداع:**

يؤكد (الزيات، ١٩٩٥م) صعوبة إيجاد تعريف جامع مانع للإبداع أو تعريف متفق عليه من المختصين والمهتمين بالإبداع، وأرجع ذلك للأسباب التالية:

- الإبداع ليس مفهوماً نظرياً قابلاً للتعريف فهو ظاهرة متعددة الأوجه.

- صعوبة التنبؤ بظاهرة الإبداع لغموضها وتعقدها حتى بالنسبة للمختصين.

- يمكن الحكم على الناتج الإبداعي في حين يصعب الحكم على العملية الإبداعية وصفاً وتفسيراً ومن ثم تنبؤاً وتحكماً، مما يعني أن هناك نسبية في الحكم.

- التداخل والتفاعل بين المتغيرات والعوامل التي يرتكز عليها الإبداع، مما يتعذر معه عزل آثار أي منها.

ويرى الباحث بأنه يمكن القول بأن الإبداع ظاهرة غامضة ومعقدة متعددة الأوجه ينتج عنها ناتج إبداعي يتأثر كل عنصر منه بالآخر.

**خصائص الإبداع:**

لقد اهتم العلماء بظاهرة الإبداع، لذلك عمدوا إلى توضيح عدد من الخصائص التي يتميز بها الإبداع وقد أشار (السويدان والعدلوني، ١٤٢٣هـ)، و(أبو جادو، ٢٠٠٤م) إلى أبرزها، وهي كالتالي:

١- الإبداع علم نظري تجريبي.

٢- الإبداع موجود لدى كل الناس ولكن بدرجات متفاوتة، لذلك لا بد من صقل هذه النعمة العظيمة.

٣- القدرة على إيجاد حلول مختلفة للمشكلات.

٤- القابلية للتطبيق.

٥- القدرة على ملاحظة النواقص واكتشافها.

٦- الإبداع لا يشترط الجدة للآخرين بل يكتفي أن تكون الفكرة جديدة بالنسبة للشخص نفسه.

٧- الإبداع ظاهرة إنسانية معقدة تتأثر بخصائص شخصية الفرد وظروف البيئة المحيطة به.

٨- الإبداع يمكن أن يخضع للتعليم والتدريب.

**علاقة التفكير بالإبداع وتطبيقه في الحديث:**

التفكير هو أرقى ما يتميز به الإنسان، يقول الله عز وجل ﴿ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾ ، كما تكررت في القرآن الكريم آيات كثيرة توجه الإنسان إلى التفكير بلفظ ﴿ أفلا تعقلون﴾ ، ﴿ أفلا تتفكرون﴾ ، وهو من أعقد الأنشطة العقلية التي يمارسها لمواجهة مشكلات الحياة ومصاعبها، وينطوي تحت مفهوم التفكير ودلالاته ومعانيه المتعددة الإبداع، بالإضافة إلى أن مهارات التفكير مثلها مثل بقية المهارات الحياتية التي يدرسها الفرد ويتدرب عليها إلى أن يصل إلى مستوى الإبداع.

فالتفكير هو سلسلة من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ حينما يتعرض لمثير ما، في حين الإبداع هو عملية تساعد الفرد على الإحساس بالمشكلات، ومن ذلك ندرك وجود علاقة بين التفكير والإبداع، حيث يترتب على الإبداع نوع من التفكير يتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة، ويتخطى جميع ما يعوق التفكير، والسبب في ذلك أنه تفكير تباعدي متنوع يمكّن الإنسان من الكشف عن حلول للمشكلات الصعبة، وكذلك تقديم إنتاج فريد من نوعه في شتى المجالات، وهذا الإنتاج الجديد يجب أن يكون ذا قيمة ولا يحق لنا أن نطلق لفظ إبداع على إنتاج غير مفيد، فالعالم الذي اكتشف قوة البخار من رؤيته لغلاية على موقد فاستخدمه في عمل القطارات يُعد مبدعاً (الصافي، ١٩٩٧ ؛ والسويدان والعدلوني، ١٤٢٣هـ ؛ والبكر،

١٤٢٣هـ)، كما إن نيوتن يُعد مبدعاً إذ رتب قوانين الحركة من سقوط تفاحة على رأسه دافعاً العالم إلى التطور والتقدم مسافات شاسعة.

ويساهم مقرر الحديث بموضوعاته المختلفة وما يتضمنه كل درس فيه من عناصر بمساعدة الطالب للوصول إلى مرحلة الإبداع باستنباط وتحليل ما يمكن العمل به والاستفادة من تطبيقه في حياة الطالب مع ربه ومع من يختلط بهم من الناس.

**التفكير الإبداعي:**

**مفهوم التفكير الإبداعي:**

إن من أهداف التعليم المعاصر إعداد الطلاب للتفاعل مع التغير العالمي السريع وذلك من خلال تعليمهم التفكير الإبداعي الذي يُعد حاجة ملحة لرقي المجتمعات؛ وهذه الحاجة ليست استجابة لمطالب المستقبل فقط بل هي أيضاً استجابة لمطالب الحاضر.

ويشير (الصافي، ١٩٩٧م) إلى أن تخريج طلاب يجيدون التفكير الإبداعي هو أحد أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، لذلك لابد من التركيز على تنمية التفكير الإبداعي، وتشجيع الطلاب في جميع المراحل الدراسية لكي يصبحوا مبدعين.

ويرى (جراون، ١٤٢٣هـ)أن التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً.

**دوافع التفكير الإبداعي:**

يرى (العنزي، ١٤٢٠هـ) أن التفكير الإبداعي يُعد مطلباً ملحاً للأفراد والأمم لأنه:

١- صلة بين الإنسان وخالقه قبل أن يكون صلة بينه وبين مجتمعه.

٢- وسيلة للرقي والتقدم.

٣- الاستفادة مما وهبنا الله وأودع فينا من أسرار.

٤- حل لكثير من القضايا الفردية أوالجماعية.

٥- إيضاح لما يمتلكه الإنسان من طاقة هائلة وعقل وقاد.

٦- استغلال أمثل للوقت حتى لا يضيع هدراً في أعمال وأقوال مكررة.

٧- استثمار للطاقات فيما يعود بالخير على الفرد وأمته بل والإنسانية قاطبة.

٨- يضفي على الحياة جانب الجد والعيش في الواقع بفاعلية.

٩- خروج عن العيش في ظل الآخرين.

**مهارات التفكير الإبداعي:**

يعرف (محمد وسهير حوالة، ٢٠٠٥) مهارات التفكير الإبداعي بأنه: " مجموعة المهارات العقلية التي تستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير، وللتفكير الإبداعي عدة مهارات أهمها: (الطلاقة - المرونة - الأصالة)".

**أولاً / الطلاقة:**

عرف (تورانس، ٩٦٦) الطلاقة بأنها: "القدرة على استدعاء أكبر قدر من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير.

ويعرفها (أرورا، ٢٠٠٢) بأنها: "قدرة الفرد على التعبير بأفكار عديدة ومترابطة في فترة زمنية محددة عندما يواجه مشكلة ما"

وتنقسم الطلاقة إلى خمسة أنواع هي الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الترابطية، وطلاقة الأشكال (سعادة، ٢٠٠٣م).

**ثانياً / المرونة:**

عرفها(تورانس، ١٩٦٦م ) بأنها: "القدرة على إنتاج حلول أو أشكال مناسبة، هذه الحلول تتسم بالتنوع واللانمطية، كما أنها القدرة على تغيير الوضع بغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة للمثيرات أو المشاكل".

**ثالثاً / الأصالة:**

ويقصد بالأصالة عند المبدع القدرة على توليد أفكار جديدة، أو أنها تعبير عن نز وع يعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح، والمباشر، والمألوف منا لأفكار (سلامة، ١٩٩٥).

ويعرفها (خير شواهين، ٢٠٠٣)بأنها : "الجدة والتفرد وعدم التقليد".

وتعرف الأصالة: "بأنها الميل إلى تقديم تداعيات بعيدة، فهي من ناحية تعني جودة الأفكار، ومن ناحية ثانية تعني النفاذ إلى تداعيات بعيدة ومن ناحية ثالثة تعني الجدة وعدم الشيوع فيما يتعلق بمنبه معين" (عفاف عويس، ٢٠٠٣).

**العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:**

يؤكد علماء النفس والتربويون أن قدرات التفكير الإبداعي موجودة لدى كل الأفراد، غير أنها تختلف باختلاف المكان والزمان والثقافة، فهذه القدرات تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وبكل ما يتصل بالتراث الثقافي للمجتمع فهناك المجتمعات التي تشجع التطور والتقدم، في حين تعمد

مجتمعات أخرى إلى كبت تلك القدرات وتعمل على تقييدها (الطيطي، ١٤٢٥هـ).

**المحور الثاني: استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي:**

يستعرض هذا المبحث أهمية توظيف استراتيجيات التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى الحديث عن أنسب الأساليب لذلك، وكذلك التطرق إلى مجالات تنميتها.

**توظيف طرق التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي:**

تشير (حبش، ٢٠٠٥) إلى أن دور المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها يكمن في تبني الأساليب والطرق التي من شأنها تهيئة المناخ الملائم لزيادة دافعية الطلاب على الإبداع في شتى المجالات؛ حيث تركز على الفهم والتطبيق بدلاً من الحفظ، وتهتم بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب عن قصد بالتدريب على أساليب تفكير إبداعية تساعدهم في زيادة عدد الأفكار المنتجة.

وتشير (حبش، ٢٠٠٢م) أيضاً إلى ضرورة الانتقال من أساليب التعليم التقليدي إلى أساليب حديثة وفعالة، تساعد كلاً من المعلمين والطلاب، وتحث على التواصل والتفكير المشترك بينهم، لمساعدة الطلاب على الارتقاء بمهاراتهم الإبداعية، وتعمل على تفعيل مهارات التفكير، وذلك من خلال الأساليب والطرق المبدعة أثناء التدريس لجميع المراحل، ودمج التفكير في جميع البرامج المدرسية، بحيث يتم التركيز على استثارة التفكير الإبداعي، وتعلم المهارات، ثم مكافأة السلوك الإبداعي الصادر من قبل الطلاب.

ويمكن القول بأن تنمية مهارات التفكير الإبداعي من الأهداف الحديثة التي يسعى تدريس المواد إلى تحقيقها، وتدريب الطلاب عليها، لذلك لا بد من توفير البيئة التي تساعد على تفجير الطاقات الإبداعية للطلاب في جميع مستوياتهم التعليمية، لأنه لا يمكن أن يُعد تدريس المواد في أي مرحلة تعليمية أمراً فعالاً إذا اهتم بالحفظ والاستظهار وأهمل الأهداف الأخرى، ومن الممكن أن يتم تحقيق هذه الأهداف من خلال استخدام طرق تدريس العلوم المختلفة التي من شأنها تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب (سلامة، ٢٠٠٢م).

**أساليب وطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي:**

**أ – العصف الذهني:**

هو "عملية متطورة لإنتاج وتوليد أفكار جديدة، وذلك باستخدام مجموعة من القواعد والمبادئ المعينة التي تحفز الأفكار الجديدة لا يتم الحصول في الظروف المعتادة وتشجعها" (الحيزان، ١٤٢٣هـ).

وأسلوب العصف الذهني كما يشير (الطيطي، ٢٠٠٤م) "أسسه أسبورن (Osborn) عام ١٩٣٨م، وهو يقوم على الفصل المصطنع بين إنتاج الأفكار من جهة، وتقويمها و محاكمتها من جهة أخرى".

وأسلوب توليد الأفكار وضع أساساً بقصد إثارة القدرة الإبداعية، ويقصد (العمرية، ٢٠٠٥م) بالتوليد الفكري "أن تنطلق أفكار الأفراد في أي مجموعة دون تقييم ما أثناء عملية النقاش (جلسة التوليد)؛ وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف

الشخص أو اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره، وتنخفض من ثم نسبة الأفكار المبدعة لديه".

ب- **الألعاب التعليمية:**

يرى (الألوسي والزعبي، ١٤٢٣هـ) بأنها "تعد من التجديدات التربوية التي تجعل الطلاب أكثر نشاطاً، حيث تضعهم في مواقف تعليمية مشابهة لمواقف الحياة اليومية فتتيح لهم البحث، والتفكير، وطرح الأسئلة، والمشاركة في المناقشات، وهذا مما يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

ويذكر (Jerry، 1993م) أن التدريس المبدع هو الذي يتضمن إيجاد الدروس الإبداعية من خلال الألعاب التعليمية التي يتم فيها تحدي الطلاب، وتحفيزهم بإثارة تفكيرهم وتشجيعهم على الإبداع بطرق مختلفة.

ويشير (علي، ٢٠٠٢م) إلى أن الألعاب التعليمية تصنف على عدة أسس، فتصنف على أساس الأهداف أو الزمن أو المكان أو الحواس أو عدد الطلاب، بالإضافة إلى أن هناك ثلاث مراحل وهي: مرحلة ما قبل اللعب، ومرحلة أثناء اللعب، ومرحلة ما بعد اللعب، وعلى معلم الحديث أن ينفذ خطوات هذه المراحل الثلاث عند استخدام الألعاب التعليمية.

ج- **تمثيل الأدوار:**

يعرف (البكر، ١٤٢٣هـ) تمثيل الأدوار أنه "عبارة عن قيام الطلاب بتمثيل بعض المواقف وتقمص بعض الشخصيات، ليعبروا عن آراء هذه الشخصية وأفكارها في الموضوع أو المشكلة المطروحة، من أجل اكتساب الخبرة في الموقف التعليمي".

الهدف من هذه الطريقة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، حيث يتم تقمص الدور المتفق عليه لمناقشة المشكلات التي تواجههم دون التقيد بنص معين، وفي ذلك إتاحة تعلم أساليب جديدة في كيفية التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى اكتساب الخبرة، وأهم من ذلك السماح بانطلاق الأفكار للتفاعل مع أفكار الآخرين (الألوسي والزعبي، ١٤٢٣هـ).

ويذكر (السويدان والعدلوني، ١٤٢٣هـ) أن طريقة تمثيل الأدوار يطبق خلال تنفيذها أربع شخصيات هي:

١- شخصية المستكشف: التي تهدف إلى البحث عن الفكرة الجديدة.

٢- شخصية المنظم: التي تهدف إلى تكوين الفكرة الجديدة.

٣- شخصية القاضي: التي تهدف إلى تقويم الفكرة الجديدة.

٤- شخصية المحارب: التي تهدف إلى تنفيذ الفكرة الجديدة.

**د- حل المشكلات:**

هو "نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية إذا ما تمت له السيطرة على كل عناصرها وخطواتها"(الطيطي، ١٤٢٥هـ).

ويؤكد (الحارثي، ١٤٢٤هـ) أن "طريقة حل المشكلات تستدعي جميع أنواع التفكير، خاصة التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، لذا ينظر المربون لتفكير حل المشكلات بأنه ميدان عملي لتطبيق التفكير الناقد والتفكير الإبداعي".

**هـ- المناقشة:**

تعد المناقشة نشاطاً يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات في موضوع محدد، ومن ثم إيجاد جو من التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، وتهدف المناقشة إلى إثارة الدافعية لدى الطلاب، وإكسابهم المعرفة والمهارة فهي تثير حلولاً إبداعية.

ومن الضروري أن يكون هناك توظيف فاعل لحلقات المناقشة، وعرض ما توصلت إليه مجموعات العمل، وذلك لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب (الطيطي، ١٤٢٥هـ)، لأن طريقة المناقشة تتيح للطالب حرية التعبير، والتعرف على الأخطاء من خلال الأفكار التي يطرحها الآخرون، وضبط النفس وطرح عديد من الأفكار وعدم التمسك برأي واحد، والعمل على تحديد الأفكار التي تتصف بالجدة والأصالة، ومن ثم المحافظة على مبادئ المناقشة الفعالة، والمساهمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الألوسي والزعبي، ١٤٢٣هـ)، فعلى المعلم أن يحول موقف السؤال والجواب إلى مناقشة مفتوحة يتعلم منها الطلاب التحدث بشكل إبداعي والإنصات بشكل إبداعي ويكتسبون من خلالها مهارات التفكير الإبداعي (الصافي، ١٩٩٧م).

**و- التعليم والتعلم بالحاسوب:**

من المسلم به أن التغيير سمة للوجود الإنساني، ومعدل التغير في أجهزة التقنية في العصر الحالي أصبح يفوق كل التوقعات، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن مهارات التفكير الإبداعي تؤدي دوراً أساسياً في تطوير البشرية، فهي أعلى مراتب السلوك البشري، والعمل على تنميتها يثري

المهارات الأدنى منها، وإذا استطعنا استثمار تقنيات التعليم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب وحثهم على استخدامها في حياتهم نكون قد ساعدناهم في توفير المتطلبات الأساسية للتقدم (قنديل، ٢٠٠١م).

فعن التعليم بالحاسوب والإبداع يرى بعض المربين أنه يمكن توفير بعض عناصر البيئة الإبداعية التي من أهمها ما أشار إليه (الألوسي والزعبي، ١٤٢٣هـ) وهي كالتالي:

١. الاختيار الذاتي فالطالب يختار ما يناسبه من الأنشطة.
٢. فتح المجال للتفكير بأكثر من طريقة.
٣. التفاعل حيث يحصل الطالب على تغذية راجعة سريعة وبطرق مثيرة ومن ثم تزيد دافعيته للتعلم.
٤. استقبال المعلومات بأكثر من حاسة مما يزيد حدوث الإبداع.

**ز- تأليف الشتات:**

ذكر (سليمان، ١٩٩٩م) أن تأليف الشتات يقوم على أن الإبداع نشاط عقلي يمارس من قبل الفرد لفهم المشكلة وتحديدها ومن ثم العمل على حلها، ويقوم على ثلاث مسلمات هي أن:

١. العملية الإبداعية قابلة للوصف والتحليل، ومن ثم إمكانية تنشيطها.
٢. كل ظواهر الإبداع متشابهة وتقوم على نفس العمليات الأساسية.
٣. الحيل المختلفة لحل المشكلات لها نفس المردود بالنسبة للنشاط الإبداعي للفرد أو الجماعة.

ويذكر (أبو جادو، ٢٠٠٤م) أن أسلوب تأليف الشتات يُستخدم من حيث المبدأ لتيسير عمليتين أساسيتين هما:

١. جعل ما هو غريب مألوفاً وذلك عن طريق توضيح طبيعته ومن ثم المساعدة في تحليل عناصره.

**٢.** جعل ما هو مألوفاً غريباً وليس المقصود بذلك السعي وراء الغرابة بقدر المحاولة الواعية لرؤية ما حولنا بصورة جديدة.

**الدراسات السابقة:**

تزخر المكتبة التربوية بالعديد من الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي، وتنمية مهاراته لدى الطلاب، باعتباره من أهم أهداف التربية الحديثة التي تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقه، وقام الباحث باختيار عدد من الدراسات والتي تطرق فيها الباحثون لطرق واستراتيجيات يمكن يمارسها المعلم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، واستعرض الباحث الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة التي أمكنه الوصول إليها في محورين: المحور الأول: الدراسات العربية: على النحو التالي:

**١ – دراسة الدعيلج (١٤٢٤هـ):** سعت الدراسة إلى بناء قائمة لمهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي على المعلمين في المرحلة الثانوية السعي إلى تنميتها، ويتم من خلال هذه القائمة تبيان درجة تنمية المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة. بلغ عدد العينة المختارة بطريقة عشوائية (١٦١) معلماً لمن يدرِّسون مختلف التخصصات للمرحلة الثانوية في مكة المكرمة. قام الباحث بإعداد استبانة تمثل قائمة بأدوار المعلمين اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وقد شملت القائمة (٢٤) دوراً. توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها:

- أن جميع مهارات التفكير الإبداعي التي تضمنتها الاستبانة لم يتم تحقيقها بدرجة عالية، بل كانت فوق المتوسط ودونه.

**٢ – دراسة زيدان والعودة (١٤٢٩هـ):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم بمحافظة الخليل. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة بنسبة (٨٪) من مجتمع الدراسة، منهم (٣٤) معلماً، و(٤٦) معلمة. وقد تم اختيار العينة بطريقة طبقية تبعاً لمتغير الجنس، والاختصاص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أعد الباحثان بطاقة ملاحظة، تكونت من (٤٦)فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي التشجيع والتحفيز، وطرق التدريس وأساليبه، والأسئلة التقويمية. أظهرت الدراسة عدد من النتائج من أبرزها أن استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، كان بدرجة كبيرة، بنسبة (٧٢، ٦ ٪)، واتضح أن مجال التشجيع والتحفيز جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣، ٧٤٪) وبدرجة كبيرة، في حين جاء مجال وأساليب التدريس في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٣، ٦٣٪) وبدرجة كبيرة، واحتل مجال الأسئلة التقويمية المرتبة الثالثة، والأخيرة وبمتوسط حسابي (٣، ٤٥٪) وبدرجة متوسطة.

**٣ – دراسة الحجيلي(١٤٢٩هـ):** هدفت الدراسة إلى تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسع). تألفت عينة الدراسة من (٨٧) مشرفة ومعلمة، منهن (١١) مشرفة تربوية للعلوم، و(٧٦) معلمة من معلمات العلوم. قامت

الباحثة بإعداد استبانة للتعرف على مدى ممارسة معلمات العلوم لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفات التربويات للعلوم ومعلماته. وبطاقة الملاحظة للتعرف على مستوى ممارسة معلمات العلوم لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن من خلال ملاحظتهن ملاحظة مباشرة داخل الفصل الدراسي. ت وصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن المشرفات التربويات للعلوم ومعلماته يرين أن هناك ممارسة لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي من قبل معلمات العلوم، في حين الواقع يدل على أنهن لا يمارسن ذلك كثيراً؛ إذ إن الممارسة تحدث بشكل قليل جداً في بعض المواقف التدريسية. كما كشفت النتائج عن أن ممارسة معلمات العلوم لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، التوسع)، لا تختلف باختلاف المؤهل، والخبرة، والمبنى المدرسي، في حين تختلف الممارسة باختلاف التخصص والدورات التدريبية والموضوع الدراسي.

**٤ – دراسة السحيباني (١٤٣٠هـ):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لبعض مهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي. استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية المتعددة المراحل (مرحلتان) لاختيار عينة البحث، حيث بلغت عينة الدراسة(٤٠) معلمة من معلمات العلوم الشرعية موزعات على ثمان مدارس متوسطة. بالإضافة إلى أدوات المعلمات وهي (٩٢) خطة تدريسية، و(٥٢) نموذجاً لأسئلة اختبارات أعمال السنة، متنوعة بين فروع العلوم الشرعية الأربعة (التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير) للصفوف

المتوسطة الثلاث. قامت الباحثة ببناء أداتين للتحليل، الأولى لتحليل الخطط التدريسية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، والثانية لتحليل اختبارات أعمال السنة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. كما أعدت الباحثة بطاقة لملاحظة ممارسات معلمات العلوم الشرعية لمهارات التفكير الإبداعي. توصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة (عينة الدراسة) لمهارات التفكير الإبداعي في كل من (تخطيط الدروس، وتنفيذ الدروس، وتقويم الدروس) على حدة، حيث بلغ المتوسط العام (١٣، ٥٧، ١، ٦٧، ٩، ٦) على التوالي، كما أن ممارسة معلمات العلوم الشرعية لمهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي متحققة بنسب ضعيفة.

**التعليق على الدراسات السابقة في المحور الأول:**

هدفت الدراسات السابقة بشكل عام إلى تحديد مهارات تنمية التفكير الإبداعي، وقياس مستوى توافر هذه المهارات لدى المعلمين، وتوصلت الدراسات إلى نتائج متباينة، حيث أظهرت أغلب الدراسات ضعف ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات تنمية التفكير الإبداعي، كدراسة السحيباني (١٤٣٠هـ)، ودراسة الحجيلي (١٤٢٩هـ)، ودراسة الدعيلج (١٤٢٩هـ). في حين أظهرت دراسة زيدان والعودة (١٤٢٩هـ)، أن ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه المهارات كانت بدرجة كبيرة. كما وضعت بعض الدراسات قوائم بمهارات تنمية التفكير الإبداعي، كدراسة السحيباني (١٤٣٠هـ)، ودراسة الحجيلي (١٤٢٩هـ)، ودراسة زيدان والعودة

(١٤٢٩هـ)، التي تم الإفادة منها في بناء قائمة مهارات تنمية التفكير الإبداعي في الدراسة الحالية.

**المحور الثاني: الدراسات الأجنبية:**

**دراسة** (Price , 1967) :

"أثر طريقة الاكتشاف في كل من التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والتحصيل في الرياضيات " أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية واستهدفت تعرف أثر استعمال طريقة الاكتشاف في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والتحصيل في الرياضيات، وقد اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة المرحلة العاشرة وزعهم على ثلاث مجموعات متكافئة في العمر، والاختبار التحصيلي القبلي، وفي اختبار(واطسن – كلاسر) للتفكير الإبداعي، وفي اختبار الاستدلال وقد توزعت المجموعات على النحو الآتي :المجموعة الأولى : (ضابطة) وتدرس بالطريقة التقليدية . المجموعة الثانية : (تجريبية ١) وتدرس المادة نفسها ولكن بطريقة معدة لتعزيز الاكتشاف. المجموعة الثالثة : (تجريبية ٢) وتدرس بأسلوب المجموعة الثانية نفسه مزادا عليه دراسة بعض المشكلات من واقع الطلبة وتحويلها إلى مشكلات في التفكير الرياضي كالمشكلات المتعلقة بالصناعة والزراعة.

استعمل الباحث الاختبار التائي كوسيلة إحصائية لمعالجة النتائج التي توصلت إليها الدراسة على ما يأتي: وجود فروق معنوية عند مستوى (٠١ ، ٠) بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في التحصيل والتفكير الاستدلالي في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي

.وجود فروق معنوية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية في كل من التحصيل والتفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي.لا توجد فروق معنوية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في التفكير الاستدلالي، ولم يجد الباحث فروقا ذا دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في كل من التحصيل والتفكير الإبداعي.

دراسة (Armstrong , 1970) :

الموسومة بـ" أثر طريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الإعدادي " وهي دراسة تجريبية موازنة استهدفت تعرف أثر طريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الإعدادي في الولايات المتحدة الأمريكية، قسم الطلاب إلى مجموعتين، كانت معدلات المجموعة الأولى (٦٦ %) فما فوق وصنفت على أنها ذات القدرة المرتفعة، في حين كانت معدلات المجموعة الثانية تتراوح بين (٣٣ ٪و ٦٦ ٪) وصنفت على أنها ذات القدرة المنخفضة، واستعمل الباحث اختبارا تحصيليا واختبار (واطسن – كلاسر) لقياس التفكير الإبداعي، وبعد تحليل النتائج ظهر - : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة في اختبار التحصيل لمصلحة ذوي القدرة المنخفضة - . ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بين المجموعتين الأولى والثانية.

دراسة :Ristow 1988

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر البرنامج المطور محلياً والخاص في التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الثالث الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلامذة وتم اختيارهم عشوائياً وقسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدم الباحث اختبار تورانس في الاختبار القبلي والبعدي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة والأصالة ولمصلحة المجموعة التجريبية وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطلاقة .

دراسة ( :Kyung 2000)

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظائف العقلية لدى طلبة مدينة كوانج جي jv – Kwanj في كوريا الجنوبية .تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً قسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم توزيع الطلبة في كل مجموعة على قسمين عالي القدرة ومتوسط القدرة بحسب اختبار القدرة العقلية. وطبق البرنامج لمدة (١٢) أسبوعا بعد تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار الاتجاهات والخصائص الإبداعية واختبار الوظائف العقلية المقيد في المركز في كوريا. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف العقلية والتفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية بمستوييها (العالي والمتوسط القدرة العقلية).

* * *

**التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثاني:**

هدفت الدراسات السابقة في المحور الثاني بشكل عام إلى معرفة الأثر لتحديد مهارات التفكير الإبداعي، وقياس مستوى توافر هذه المهارات لدى المتعلمين، فقد أثبتت **دراسة**(Price , 1967) : الأثر الإيجابي لطريقة الاكتشاف في كل من التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والتحصيل، كما أثبتت دراسة (Armstrong , 1970) الأثر الإيجابي لطريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، وأكدت دراسةRistow 1988أثر البرنامج المطور محلياً والخاص في التفكير الإبداعي الإيجابي على الطلاب.

وأثبتت دراسة ( Kyung 2000) الأثر الإيجابي لبرنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظائف العقلية لدى الطلبة.

وتختلف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في كونها دراسات تجريبية تبحث في مجال الأثر، واستفاد منها الباحث في معرفة مهارات التفكير الإبداعي وبعض الاستراتيجيات التي تنمي تلك المهارات.

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

١. اتفقت في الهدف وهو معرفة مدى ممارسة المعلم مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وهو ما تناولته الدراسة الحالية. واختلفت مع الدراسات الأجنبية في الهدف من الدراسة في معرفة الواقع.

٢. بالنظر إلى أداة الدراسة فإن الدراسة الحالية تتفق في استخدام بطاقة الملاحظة مع دراسة زيدان والعودة (١٤٢٩هـ)، وتتفق جزئياً مع دراسة

السحيباني (١٤٣٠هـ) التي استخدمت بطاقة الملاحظة وتحليل المحتوى. ودراسة الحجيلي (١٤٢٩هـ) التي استخدمت بطاقة الملاحظة وأداة الاستبانة. وتتفق مع دراسة الدعيلج (١٤٢٤هـ) في استخدام الاستبانة. وتختلف مع الدراسات الأجنبية في الأداة، فقد استخدمت تلك الدراسات اختبار لمعرفة الأثر.

٣. أما من حيث عينة الدراسة المستهدفة فإن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة زيدان والعودة (١٤٢٩هـ)، ودراسة الدعيلج (١٤٢٤هـ)، في استهدافها للمعلمين. واختلفت مع دراسة السحيباني (١٤٣٠هـ) ودراسة الحجيلي (١٤٢٩هـ)، التي تكونت عينة الدراسة فيها من المعلمات. واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية فقد كانت العينات فيها تستهدف الطلاب.

٤. كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المادة الدراسية التي يقوم المعلم من خلالها بممارسة بعض مهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، ففي حين تهتم الدراسة الحالية بمعلم الحديث، نجد أن دراسة الدعيلج (١٤٢٤هـ)، اهتمت بجميع المواد الدراسية، ودراسة السحيباني (١٤٣٠هـ) توجهت نحو معلمات أربعة من مقررات العلوم الشرعية.

٥. أيضاً تتفق الدراسة الحالية مع دراسة السحيباني (١٤٣٠هـ)، ودراسة الحجيلي(١٤٢٩هـ)، في المرحلة الدراسية، وهي المرحلة المتوسطة، في حين استهدفت دراسة زيدان والعودة (١٤٢٩هـ)، ودراسة الدعيلج (١٤٢٤هـ)، المرحلة الثانوية.

**منهج الدراسة:** نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية (درجة ممارسة استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة) وتحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي.

**مجتمع الدراسة:** حُدد مجتمع الدراسة في جميع معلمي الحديث بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

**عينة الدراسة:** تمثلت عينه الدراسة الحالية في (٤٠) معلماً من معلمي الحديث بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية في ثلاث مدارس كبيرة وهي: مجمع الأمير سلطان، ومجمع الملك سعود، ومتوسطة الأمين.

**أدوات الدراسة:** تضمنت الدراسة الحالية أداتين:

**الأولى:** استبانة لتحديد استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث.

**الثانية:** بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى ممارسة معلمي الحديث لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريسهم بمدينة الرياض.

وقد تكونت الأداة الأولى من (٢٠) استراتيجية، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين اقتصرت على (١٦) استراتيجية كما ورد في ملاحق الدراسة، وقد تم الاعتماد في هذا الجزء على مقياس ليكرت الثلاثي، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (١)طريقة تصحيح مقياس ليكرت الثلاثي**

| التدريج | الدرجة المقابلة | الفئة المقابلة |
|---|---|---|
| قليلة | ١ | من ١ إلى أقل من ١ ، ٦٧ |
| متوسطة | ٢ | من ١ ، ٦٧ إلي أقل من ٢ ، ٣٤ |
| كبيرة | ٣ | من ٢ ، ٣٤ إلى ٣ ، ٠٠ |

وتكونت الأداة الثانية (بطاقة الملاحظة) من ٣ محاور كما في الملحق رقم (٢)، كالتالي:

- المحور الأول: "الطلاقة" ويحتوى على ٩ عبارات (مهارات).
- المحور الثاني: "المرونة" ويحتوى على ٩ عبارات (مهارات).
- المحور الثالث: "الأصالة" ويحتوى على ٩ عبارات(مهارات).

أشتقت من الأدب التربوي والدراسات السابقة، وبعد عرضها على المحكمين تكونت بطاقة الملاحظة كما في الملحق رقم (٣) من المحور الأول (٩) عبارات، والمحور الثاني (٨) عبارات، والمحور الثالث (٨) عبارات. وتم تطبيقها من قبل أحد معلمي الحديث في كل من مجمع الأمير سلطان، ومجمع الملك سعود، ومتوسطة الأمين بمدينة الرياض.

وقد تم الاعتماد في هذا الجزء على مقياس ليكرت الرباعي، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (٢)طريقة تصحيح مقياس ليكرت الرباعي**

| التدريج | الدرجة المقابلة | الفئة المقابلة |
|---|---|---|
| لم تستخدم | ١ | من ١ إلى أقل من ١ ، ٧٥ |
| بدرجة قليلة | ٢ | من ١ ، ٧٥ إلي أقل من ٢ ، ٥٠ |
| بدرجة متوسطة | ٣ | من ٢ ، ٥٠ إلي أقل من ٣ ، ٢٥ |
| بدرجة كبيرة | ٤ | من ٣ ، ٢٥إلى ٤ ، ٠٠ |

**الصدق الظاهري لأداتي الدراسة :**

عرضت أداتا الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداتين، واستبعاد بعض الفقرات.

**صدق الاتساق الداخلي للأداة :**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين درجة كل عبارة من عبارات أداتي الدراسة بالدرجة الكلية ؛ للتعرف على مدى الصدق الداخلي للاستبانة، وجاءت تلك النتائج مقسمة إلى جزأين :

**جدول رقم (٣)معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية ن = ٤٠**

| | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث | ١ | ٦٨٩.٠◆◆ | ٩ | ٧٧٦.٠◆◆ |
| | ٢ | ٦٢٧.٠◆ | ١٠ | ٧٦٣.٠◆◆ |
| | ٣ | ٦٥٠.٠◆◆ | ١١ | ٧٠٨.٠◆◆ |
| | ٤ | ٤٥٢.٠◆◆ | ١٢ | ٧٣٤.٠◆◆ |
| | ٥ | ٦٦٤.٠◆ | ١٣ | ٦٩٨.٠◆◆ |
| | ٦ | ٧٥٨.٠◆◆◆ | ١٤ | ٧٧٢.٠◆◆ |
| | ٧ | ٦٢٨.٠◆◆ | ١٥ | .٧٠٨◆◆ |
| | ٨ | ٧٦٨.٠◆◆ | ١٦ | ٦١٨.٠◆◆ |

❖ دالة عند مستوى ٠ ، ٠٥ ❖ ❖ دالة عند مستوى٠ ، ٠١

**جدول رقم (٤)معاملات ارتباط بنود بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه ن = ٤٠**

| المحور | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الطلاقة | ١ | ٤٩٣.٠ | ٦ | ٤١٤.٠◆◆ |
| | ٢ | ٦٢٧.٠◆◆ | ٧ | ٤٤٤.٠◆◆ |
| | ٣ | ٦٠٥.٠◆◆ | ٨ | ٤١٩.٠◆◆ |
| | ٤ | ٥٠٠.٠◆◆ | ٩ | ٣٦٣.٠◆ |
| | ٥ | ٧٧٩.٠◆◆ | | |
| المرونة | ١ | ٥٨١.٠◆◆ | ٥ | ٤٦٨.٠◆◆ |
| | ٢ | ٤٢٤.٠◆◆ | ٦ | ٤٧٤.٠◆◆ |
| | ٣ | ٤٧١.٠◆◆ | ٧ | ٥٢٩.٠◆◆ |
| | ٤ | ٧٥٧.٠◆◆ | ٨ | ٦٥٠.٠◆◆ |
| الأصالة | ١ | ٣٦٧.٠◆ | ٦ | ٦٢٨.٠◆◆ |
| | ٢ | ٦٦٨.٠◆◆ | ٧ | ٤٥٦.٠◆◆ |
| | ٣ | ٧٧٥.٠◆◆ | ٨ | ٥١٤.٠◆◆ |
| | ٤ | ٦٣٨.٠◆◆ | | |
| | ٥ | ٦٣٢.٠◆◆ | | |

◆ دالة عند مستوى ٠ ، ٠٥ ◆ ◆ دالة عند مستوى٠ ، ٠١

يتضح من الجدولين (٣ ، ٤) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات أداتي الدراسة ، والدرجة الكلية للمحور المنتمية له ؛ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠ ، ٠١) أو (٠ ، ٠٥) ، وهذا ما يؤكد أن عبارات أداتي الدراسة تتمتّع بدرجة صدق جيدة ، يمكن التعويل عليها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**ثبات أدوات الدراسة :**

تم حساب ثبات أداتي الدراسة باستخدامعامل ألفا كرونباخ، كما يلي :

**جدول رقم (٥)معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة**

| المحور | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|
| استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث | ٩٢٨.٠ |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل ثبات الاستبانة جاء عالياً حيث بلغ ٩٢٨.٠ وهذا يدل على أنه يتمتع بدرجة عالية من الثباتويمكن الاعتماد عليه.

**جدول رقم (٦)معامل ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة**

| المحور | عدد البنود | معامل الثبات |
|---|---|---|
| **الطلاقة** | **٩** | **٨٢٥.٠** |
| **المرونة** | **٨** | **٨٦٥.٠** |
| **الأصالة** | **٨** | **٨٤٤.٠** |
| **المعدل العام** | **٢٧** | **٨٤٦.٠** |

يوضح الجدول رقم (٦) أن معامل الثبات لمحاور الأداة الثانية (بطاقة الملاحظة) مرتفع حيث تراوح ما بين ٠. ٨٢٥ و ٠. ٨٦٥ بمعدل ثبات عام ٠. ٨٤ مما يدل على أن الأداة الثانية تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

**الأساليب الإحصائية للدراسة:**

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكذلك للتحقق من وجود علاقة كلا منهما.
- معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب معامل ثبات محاور أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد العينة محل الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات).
- الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة محل الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

**عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:**

بعد إجراء المعالجات المنهجية والإحصائية وذلك بالاعتماد على استجابات مفردات عينة الدراسة، حيث سعت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

**السؤال الأول: ما استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث من وجهة نظرهم؟**

وللتعرف على ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة محل الدراسة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلا منهما وذلك كما يلي:

**جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة محل الدراسة نحو استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث**

| م | الاستراتيجية | | درجة أهمية الاستراتيجية | | | الوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | قليلة | متوسطة | كبيرة | | | |
| ١ | العصف الذهني | ت | ٢ | ٦ | ٣٢ | ٧٤.٢ | ٥٤٩.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ١.٥ | ٤.١٥ | ٥.٧٩ | | | |
| ٢ | تأليف (تآلف) الشتات | ت | ٩ | ١٧ | ١٤ | ١١.٢ | ٧٤٤.٠ | ١٤ |
| | | ٪ | ٣.٢٤ | ٥.٤٠ | ١.٣٥ | | | |
| ٣ | الأسئلة المتباعدة | ت | ١٠ | ٢٠ | ١٠ | ٢ | ٧٢٥.٠ | ١٦ |
| | | ٪ | ٦.٢٥ | ٧.٤٨ | ٦.٢٥ | | | |
| ٤ | القبعات الست | ت | ٧ | ٨ | ٢٥ | ٤٦.٢ | ٧٩٠.٠ | ٩ |
| | | ٪ | ٩.١٧ | ٩.١٧ | ١.٦٤ | | | |
| ٥ | حصر الصفات | ت | ١١ | ١٥ | ١٤ | ٠٥.٢ | ٨٠٤.٠ | ١٥ |
| | | ٪ | ٩.٢٨ | ٨.٣٦ | ٢.٣٤ | | | |

| م | الاستراتيجية | | درجة أهمية الاستراتيجية | | | الوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | قليلة | متوسطة | كبيرة | | | |
| ٦ | الخرائط المتتابعة | ت | ٨ | ١٣ | ١٩ | ٢٨.٢ | ٧٨٤. | ١١ |
| | | ٪ | ٢٠ | ٥.٣٢ | ٥.٤٧ | | | |
| ٧ | تمثيل الدور | ت | ٩ | ١٤ | ١٧ | ٢٣.٢ | ٧٧٧.٠ | ١٢ |
| | | ٪ | ٥.٢٠ | ٩.٣٥ | ٦.٤٣ | | | |
| ٨ | الألعاب التعليمية | ت | ٤ | ١٤ | ٢٢ | ٤٥.٢ | ٦٨٦. | ١٠ |
| | | ٪ | ٥.١٠ | ٢.٣٤ | ٣.٥٥ | | | |
| ٩ | التقصي والاكتشاف | ت | ٣ | ٧ | ٣٠ | ٦٨.٢ | ٦١٦. | ٥ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٥.١٧ | ٧٥ | | | |
| ١٠ | حل المشكلات | ت | ٠ | ٩ | ٣١ | ٧٩.٢ | ٤١٣. | ٢ |
| | | ٪ | ٠ | ١.٢١ | ٩.٧٨ | | | |
| ١١ | النشاطات العلمية | ت | ١٣ | ٦ | ٢١ | ٢٠.٢ | ٩١١. | ١٣ |
| | | ٪ | ٥.٣٢ | ١٥ | ٥٢ | | | |
| ١٢ | التعلم التعاوني | ت | ٢ | ٥ | ٣٢ | ٧٧.٢ | ٥٣٦. | ٣ |
| | | ٪ | ١.٥ | ٨.١٢ | ١.٨٢ | | | |

| م | الاستراتيجية | | درجة أهمية الاستراتيجية | | | الوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | قليلة | متوسطة | كبيرة | | | |
| ١٣ | المناقشة | ت | ٠ | ٦ | ٣٤ | ٨٥.٢ | ٣٦٢.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٠ | ١٥ | ٨٥ | | | |
| ١٤ | التعلم بالحاسوب | ت | ٣ | ١١ | ٢٦ | ٥٨.٢ | ٦٣٦.٠ | ٧ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٥.٢٧ | ٦٥ | | | |
| ١٥ | المحاكاة | ت | ٤ | ١٢ | ٢٤ | ٤٩.٢ | ٦٨٣.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٣.١٠ | ٨.٣٠ | ٥٩ | | | |
| ١٦ | الذكاءات المتعددة | ت | ٢ | ١٢ | ٢٦ | ٦٢.٢ | ٥٩٠.٠ | ٦ |
| | | ٪ | ١.٥ | ٢.٢٨ | ٧.٦٦ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٤٣١.٢ | |

**المتوسط العام من ٣ درجات**

يشير الجدول رقم (٧) إلى استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي الحديث، حيث يتضح أن أفراد العينة قد وافقوا على تلك الاستراتيجيات بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام بلغ (٢. ٤٣١) وهو يقع في الفئة الثالثة طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي.

كما بينت النتائج القبول العام (الموافقة) لأفراد العينة محل الدراسة حول (استراتيجيات التدريس) وقد تراوحت درجات الموافقة من (٢ - ٢، ٨٥) درجة متوسطة إلى درجة كبيرة، . . وتمثلت أبرز الموافقات على الفقرات رقم (١٢، ١٠، ١٣، ١، ٩، ١٦) وجاءت مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

١. جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "المناقشة" في المرتبة الأولى بين العبارات التي تقيس استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمتوسط حسابي ٢. ٨٥ وانحراف معيارى٠. ٣٦٢، وقد يعود السبب لممارسة المعلمين لها كثيرًا.

٢. جاءت العبارة رقم (١٠) "حل المشكلات "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢. ٧٩ وانحراف معيارى٠. ٤١٣ وهى بذلك تقع في المحور الثالث لمقياس ليكرت "موافق"، وهي من الاستراتيجيات المستخدمة والمعروفة لدى المعلمين.

٣. جاءت العبارة رقم (١٢) "التعلم التعاوني" في المرتبة الثالثة بين الفقرات بمتوسط حسابي بلغ (٢. ٧٧) وانحراف معياري قدره (٠. ٥٣٦) وهى بذلك تقع في المحور الثالث لمقياس ليكرت "موافق"، وهي استراتيجية انتشرت مؤخرًا في المدارس ويطبقها المعلمون.

٤. جاءت العبارة رقم (١)"العصف الذهني" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٧٤)وانحراف معياري قدره (٠. ٥٤٩)

٥. جاءت العبارة رقم (٩) وهى (التقصي والاكتشاف)في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٦٨) وانحراف معياري قدره ٠. ٦١٦

٦. جاءت العبارة رقم (١٦) وهى (الذكاءات المتعددة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٦٢) وانحراف معياري قدره (٠. ٥٩٠).

أما الاستراتيجيات التي حازت على نسبة أقل من وجهة نظر أفراد العينة، وقد يعود السبب فيها لقلة ممارستها وعدم معرفة بعضهم بها فقد جاءت على النحو التالي:

٧. جاءت العبارة رقم (١٤) وهى(التعلم بالحاسوب)في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٥٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٦٣٦)

٨. جاءت العبارة رقم (١٥) وهى "المحاكاة" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره ٢. ٤٩ وانحراف معياري قدره (٢. ٤٩) .

٩. جاءت العبارة رقم (٤) وهى (القبعات الست) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٤٦) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٩٠) .

١٠. جاءت العبارة رقم (٨) وهى (الألعاب التعليمية) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٤٥) وانحراف معياري قدره (. ٠٦٨٦) .

١١. جاءت العبارة رقم (٦) وهى (الخرائط المتتابعة) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدره (٢. ٨٢) وانحراف معياري قدره (٠٧٨٤) .

١٢. جاءت العبارة رقم (٧) وهى (تمثيل الدور) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدره (٢. ٢٣)وانحراف معياري قدره (٠. ٧٧٧).

١٣. جاءت العبارة رقم (١١) وهى (النشاطات العلمية) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢. ٢) وانحراف معياري قدره (. ٩١١) .

١٤. جاءت العبارة رقم (٢) وهى (تأليف أو تآلف الشتات) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢. ١١)وانحراف معياري قدره (٠٧٤٤) .

١٥. جاءت العبارة رقم (٥) وهى (حصر الصفات) في المرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢. ٠٥)وانحراف معياري قدره (٠. ٨٠٤) .

١٦. جاءت العبارة رقم (٣) وهى (الأسئلة المتباعدة) في المرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٢٥).

**عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: واقع تطبيق معلمي الحديث لاستراتيجيات مهارات التفكير الإبداعي في تدريسهم بمدينة الرياض؟**

وللتعرف على ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لنتائج بطاقة الملاحظة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لأبعاد التفكير الإبداعي، وذلك كما يلي:

**جدول رقم (٨)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات أفراد العينة مهارات محور الطلاقة**

| م | المهارات | | مستوى أداء المعلم للمهارة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | لم تستخدم | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | | | |
| ١ | يطرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة | ت | ١ | ٤ | ٦ | ٢٩ | ٥٨.٣ | ٧٨١.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٥.٢ | ١٠ | ١٥ | ٥.٧٢ | | | |
| ٢ | يشجع الطلاب على تقديم أكبر عدد من المشكلات التي يتضمنها الدرس | ت | ١ | ٢ | ٢٠ | ١٧ | ٣٣.٣ | ٦٩٤.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٥.٢ | ٥.٥ | ٥٠ | ٥.٤٢ | | | |
| ٣ | يطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من المسميات المرادفة لمصطلح علمي | ت | ١ | ٠ | ١٧ | ٢٢ | ٥.٣ | ٦٤١.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٥.٢ | ٠ | ٥.٤٢ | ٥٥ | | | |
| | | ٪ | ١٥ | ٥.١٧ | ٤٠ | ٥.٢٧ | | | |

| م | المهارات | | مستوى أداء المعلم للمهارة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | لم تستخدم | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | | | |
| ٤ | يطلب من الطلاب اقتراح أكبر عدد من الفوائد | ت | ٢ | ٧ | ١٣ | ١٨ | ١٨.٣ | ٩٠٣.٠ | ٩ |
| | | ٪ | ٥ | ٥.١٧ | ٥.٣٢ | ٤٥ | | | |
| ٥ | يشجع الطلاب على اقتراح أكبر عدد ممكن من التعريفات لمصطلح علمي | ت | - | ٦ | ١٢ | ٢٢ | ٤.٣ | ٧٤٤.٠ | ٦ |
| | | ٪ | - | ١٥ | ٣٠ | ٥٥ | | | |
| ٦ | يشجع الطلاب على اقتراح أكبر عدد من العناوين لموضوع معين | ت | - | ٣ | ١٦ | ٢١ | ٤٥.٣ | ٦٣٩.٠ | ٥ |
| | | ٪ | - | ٥.٧ | ٤٠ | ٥.٥٢ | | | |
| ٧ | يشجع الطلاب على طرح أكبر عدد من المعلومات لموضوع معين | ت | ٣ | ٢ | ١٤ | ٢١ | ٣٣.٣ | ٨٨٨.٠ | ٧ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٥ | ٣٥ | ٥.٥٢ | | | |
| ٨ | يثري التعبير عن المشكلة بأكبر قدر من الأفكار | ت | - | ٢ | ١٣ | ٢٥ | ٥٨.٣ | ٥٩٤.٠ | ٢ |
| | | ٪ | - | ٥ | ٢١ | ٥.٦٢ | | | |
| ٩ | يرحب بآراء وأفكار الطلاب العديدة | ت | ١ | ٣ | ٥ | ٣١ | ٦٥.٣ | ٥٩٤.٠ | ١ |
| | | ٪ | ٥.٢ | ٥.٧ | ٥.١٢ | ٥.٧٧ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٣٩.٣ | | |

**المتوسط العام ٤ درجات**

يشير الجدول رقم (٨) إلى : أن أفراد العينة قد مارسوا مهارات محور الطلاقة بمتوسط حسابي عام بلغ (٣. ٣٩) وهو يقع في الفئة الرابعة"بدرجة كبيرة" طبقا لمقياس ليكرت الرباعيالذي يقع في النسبة من ٣. ٢٥ - ٤.

كما بينت النتائج ممارسة المهارات (بدرجة كبيرة) من أفراد العينة محل الدراسة حول (مهارة الطلاقة) وقد تراوحت درجات الممارسة من(٢. ٨إلى ٣. ٦٥) درجة متوسطة إلى درجة كبيرة، وتمثلت أبرز الممارساتفي الفقرات رقم (٨، ٩، ٢، ١) وجاءت مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

١- جاءت العبارة رقم (٩) وهي "يرحب بآراء وأفكار الطلاب العديدة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣. ٦٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٥٩٤)، وقد يعود هذا لطبيعة تفاعل الطلاب في هذه المرحلة بطرح أفكارهم.

٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يثري التعبير عن المشكلة بأكبر قدر من الأفكار" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣. ٥٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٥٩٤)، وقد يكون السبب أن أفكار شرح مادة الحديث كثيرة لملائمتها لواقع الطلاب في هذه المرحلة التعليمية.

٣- جاءت العبارة رقم (١) وهي "يطرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٥٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٨١)، لأن إدراك أغلب المعلمين لطبيعة مقرر الحديث تجعلهم يفتحون المجال أكثر لطلابهم.

٤- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من المسميات المرادفة لمصطلح علمي" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٦٩٤)، وقد يكون السبب معرفتهم بحال طلابهم من التعامل بمسميات جديدة في كثير من المصطلحات.

٥- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يشجع الطلاب على طرح أكبر عدد من العناوين لموضوع معين" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٤٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٦٣٩).

٦- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يشجع الطلاب على اقتراح أكبر عدد من التعريفات لمصطلح علمي" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٤) وانحراف معياري قدره(٠. ٧٤٤).

٧- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "يشجع الطلاب علي طرح أكبر عدد من المعلومات لموضوع معين" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٣٣) وانحراف معياري قدره(٠. ٨٨٨).

٨- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "يشجع الطلاب علي تقديم أكبر عدد من المشكلات التي يتضمنها الدرس" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٣٣) وانحراف معياري قدره(٠. ٦٤١).

٩- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يطلب من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من الفوائد" في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ١٨) وانحراف معياري قدره(٠. ٩٠٣).

جدول رقم (٩)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات أفراد العينة نحو محور المرونة

| م | المهارات | | مستوى أداء المعلم للمهارة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | لم تستخدم | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | | | |
| ١ | يستخدم صيغًا متنوعة في طرح الأسئلة مثل: عدل، كيف تعالج، دلل على.... | ت | - | ٦ | ٩ | ٢٥ | ٤٨.٣ | ٧٥١.٠ | ١ |
| | | ٪ | - | ١٥ | ٥.٢٢ | ٥.٦١ | | | |
| ٢ | يشجع الطلاب على اقتراح طرق متنوعة للوصول إلى الحل | ت | ٣ | ٤ | ١٢ | ٢١ | ٢٨.٣ | ٩٣٣.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ١٠ | ٣٠ | ٥.٥٢ | | | |
| ٣ | يشجع الطلاب على تقديم مقترحات متنوعة | ت | - | ٦ | ١٧ | ١٧ | ٢٨.٣ | ٧١٦.٠ | ٢ |
| | | ٪ | - | ١٥ | ٥.٤٢ | ٥.٤٢ | | | |
| ٤ | يشجع الطلاب على تطبيق المفاهيم والحقائق في مواقف متنوعة | ت | ٢ | ٨ | ١٢ | ١٨ | ١٥.٣ | ٩٢١.٠ | ٧ |
| | | ٪ | ٥ | ٢٠ | ٣٠ | ٤٥ | | | |
| ٥ | يعطي أسئلة متنوعة للمصطلح العلمي | ت | ٢ | ١٠ | ١٣ | ١٥ | ٠٣.٣ | ٩٢٠.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٥ | ٢٥ | ٥.٣٢ | ٥.٣٧ | | | |
| ٦ | يعدل الأفكار الناتجة بناءً على حواره مع الطلاب | ت | ١ | ٧ | ١٤ | ١٨ | ٢٣.٣ | ٨٣٢.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٩.٢ | ٥.١٧ | ٣٥ | ٤٥ | | | |
| ٧ | يطلب توظيف الخبرات في تفسير الأحداث | ت | ٢ | ٧ | ١٤ | ١٧ | ١٥.٣ | ٨٩٣.٠ | ٦ |
| | | ٪ | ٥ | ١٧ | ٣٥ | ٤٢ | | | |
| ٨ | يشجع الطلاب على التنبؤ بالأمور المترتبة على موقف ما مرتبط بموضوع الدرس | ت | ٣ | ٥ | ١٣ | ١٩ | ٢٠.٣ | ٩٣٩.٠ | ٥ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٥.١٢ | ٥.٣٧ | ٥.٤٧ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٢٥.٣ | | |

يشير الجدول رقم (٩) إلى المحور الثاني وهو المرونة حيث يتضح أن أفراد العينة قد وافقوا بمتوسط حسابي عام بلغ (٣. ٢٥) وهو يقع في الفئة الرابعة "بدرجة كبيرة " طبقا لمقياس ليكرت الرباعي الذي يقع في النسبة من ٣. ٢٥- ٤ ؛ أي القبول العام بدرجة كبيرة.

كما بينت النتائج القبول العام (الموافقة بدرجة كبيرة) لأفراد العينة محل الدراسة حول (مهارة المرونة) وقد تراوحت درجات الموافقة من(٣. ٠٣إلى ٣. ٤٨) وتمثلت أبرز الموافقات على الفقرات رقم (١ ، ٦ ، ٣ ، ٢) التي جاءت مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يلي :

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي "يستخدم صيغًا متنوعة في طرح الأسئلة مثل : عدل ، كيف تعالج ، دلل على. . . . " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣. ٤٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٥١)، وقد يعود هذا لطبيعة مقرر الحديث من طلب ذكر الأدلة ، ومعالجة عدد من القيم والسلوكيات.

٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يشجع الطلاب على تقديم مقترحات متنوعة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٧١٦)، وقد يعود السبب لمكون مهم من مكونات الحديث وهو ذكر الفوائد من الحديث ومقترحات حول بعضها.

٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "يشجع الطلاب على اقتراح طرق متنوعة للوصول إلى الحل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٩٣٣)، وقد يكون العامل في ذلك تنوع مفردات مقرر الحديث مما يتطلب استخدام طرق متنوعة للتعرف إلى معلومات كل درس.

٤. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يعدل الأفكار الناتجة بناءً على حواره مع الطلاب" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٣) وانحراف معياري قدره (٠. ٨٣٢).

٥. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يشجع الطلاب على التنبؤ بالأمور المترتبة على موقف ما مرتبط بموضوع الدرس" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٠) وانحراف معياري قدره (٠. ٩٣٩).

٦. جاءت العبارة رقم (٧) وهي "يطلب توظيف الخبرات في تفسير الأحداث" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ١٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٨٩٣).

٧. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يشجع الطلاب على تطبيق المفاهيم والحقائق في مواقف متنوعة" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ١٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٩٢١).

٨. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يعطي أسئلة متنوعة للمصطلح العلمي" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٠٣) وانحراف معياري قدره (٠. ٩٢٠).

## جدول رقم (١٠)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات أفراد العينة نحو محور الأصالة

| م | المهارة | | مستوى أداء المعلم للمهارة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | لم تستخدم | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | | | |
| ١ | يستخدم فيأسئلته صيغًا تثير الطالب نحو الاستجابات الإبداعية غير الشائعة مثل: اقترح، صمم، استنبط | ت | ٣ | ٧ | ٧ | ٢٣ | ٢٥.٣ | ٠٠٦.١ | ٦ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٥.١٧ | ٥.١٧ | ٥.٥٧ | | | |
| ٢ | يطلب من الطلاب إنتاج طريقة جديدة غير مألوفة للوصول إلى الحل | ت | ٣ | ٨ | ١٩ | ١٠ | ٩.٢ | ٨٧١.٠ | ٨ |
| | | ٪ | ٥.٧ | ٢٠ | ٥.٤٧ | ٢٥ | | | |
| ٣ | يطلب من الطلاب اقتراح حلول غير شائعة للمشكلات المطروحة | ت | ٥ | ٦ | ١٤ | ١٥ | ٩٨.٢ | ٠٢٥.١ | ٧ |
| | | ٪ | ٥.١٢ | ١٥ | ٣٥ | ٥.٣٧ | | | |
| ٤ | يشجع الطلاب على تقديم أنشطة تتسم بالجدة والأصالة | ت | ٢ | ٥ | ١٣ | ٢٠ | ٢٨.٣ | ٧٨٧.٠ | ٥ |
| | | ٪ | ٥ | ٥.١٢ | ٥.٣٢ | ٥٠ | | | |
| ٥ | يشجع الطلاب على اكتشاف تطبيقات جديدة للمصطلح العلمي | ت | ٠ | ٧ | ٨ | ٢٥ | ٤٥.٣ | ٧٨٣.٠ | ٣ |
| | | ٪ | ٠ | ٥.١٧ | ٢٠ | ٥.٦٢ | | | |
| ٦ | يشجع الطلاب للبناء على أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة | ت | ١ | ٦ | ٩ | ٢٤ | ٤٠.٣ | ٨٤١.٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٥.٢ | ١٥ | ٥.٢٢ | ٦ | | | |

| م | المهارة | | مستوى أداء المعلم للمهارة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | لم تستخدم | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | | | |
| ٧ | يعزز سلوك الطلاب الذين ينتجون أفكاراً أصلية | ت | ٢ | | ١٠ | ٢٨ | ٦٠.٣ | ٧٤٤.٠ | ٢ |
| | | ٪ | ٥ | | ٢٥ | ٧٠ | | | |
| ٨ | يتجنب السخرية من أفكار الطلاب الغريبة | ت | - | ٣ | ٦ | ٣١ | ٧٠.٣ | ٦٠٨.٠ | ١ |
| | | ٪ | - | ٥.٧ | ١٥ | ٥.٧٧ | | | |
| المتوسط العام | | | | | | | ٣١.٣ | | |

يشير الجدول رقم (١٠) إلى المحور الثالث وهو الأصالة حيث يتضح أن أفراد العينة قد مارسوا سلوكيات مهارة الأصالة بمتوسط حسابي عام بلغ (٣. ٣٢) وهو يقع في الفئة الرابعة"بدرجة كبيرة" طبقا لمقياس ليكرت الرباعي الذي يقع في النسبة من ٣. ٢٥ - ٤ ؛ أي القبول العام بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج القبول العام (الموافقة بدرجة كبيرة) لأفراد العينة محل الدراسة حول (مهارة الأصالة) وقد تراوحت درجات الموافقة من(٢. ٩إلى ٣. ٤٨) وتمثلت أبرز الموافقات على الفقرات رقم (٨، ٧، ٥، ٦) التي جاءت مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

١- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يتجنب السخرية من أفكار الطلاب الغريبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣. ٧٠) وانحراف معياري قدره (٦٠٨.٠)، وقد يعود السبب لسلوكيات معلمي الحديث التي تتميز غالبا بالقدوة والقيم.

٢- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "يعزز سلوك الطلاب الذين ينتجون أفكاراً أصلية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣. ٦٠) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٤٤)، فجانب التعزيز مهم ويغلب على المعلمين استخدامه.

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يشجع الطلاب على اكتشاف تطبيقات جديدة للمصطلح العلمي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٤٥) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٨٣)، طبيعة مقرر الحديث تضم عديدًا من المصطلحات التي تتطلب تطبيقات جديدة.

٤- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يشجع الطلاب للبناء على أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٤٠) وانحراف معياري قدره (٠. ٨٤١).

٥- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يشجع الطلاب على تقديم أنشطة تتسم بالجدة والأصالة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٨) وانحراف معياري قدره (٠. ٧٨٧).

٦- جاءت العبارة رقم (١) وهي "يستخدم في أسئلته صيغًا تثير الطالب نحو الاستجابات الإبداعية غير الشائعة مثل اقترح، صمم، استنبط" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (٣. ٢٥) وانحراف معياري قدره (١. ٠٠٦).

٧- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يطلب من الطلاب اقتراح حلول غير شائعة للمشكلات المطروحة" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٩٨) وانحراف معياري قدره (١. ٠٢٥).

٨- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "يطلب من الطلاب إنتاج طريقة جديدة غير مألوفة للوصول إلى الحل" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (٢. ٩) وانحراف معياري قدره (٠. ٨٧١)، وقد يعود السبب لطبيعة مقرر الحديث حيث لا تتضمن إنتاج طرق جديدة، حيث يتضمن الدرس ترجمة لراوي أو شرح إجمالي للحديث.

وبهذا تكون النتيجة العامة لدرجة ممارسة معلمي الحديث لمهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة (زيدان والعودة، ١٤٢٩) التي أظهرت نتائجها استخدام المعلمين لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الدعيلج، ١٤٢٤)، ودراسة (الحجيلي، ١٤٢٩)، ودراسة (السحيباني، ١٤٣٠) فقد ثبت فيها أن درجة ممارسة المعلمين لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي بدرجة متوسطة وأقل.

* * *

**توصيات الدراسة:**

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:**

١- الاهتمام باستراتيجيات التفكير الإبداعي التي تم ذكرها في البحث والتي وافق عليها أفراد العينة بدرجة (كبيرة).

٢- العمل على تنفيذ السلوكيات المتعلقة ب(مهارة الطلاقة) التي تم تحديدها في البحث الحالي لما لها من أثر في نفسية الطلاب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٣- عقد دورات تدريبية لتدريب معلمي الحديث على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الابداعي .

٤- توجيه المشرفين التربويين لمتابعة تطبيق استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي الحديث.

٥- ضرورة توفير بيئة صفية بنائية تفاعلية تساعد على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٦- العمل على تطوير المناهج التعليمية بما يتوافق مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

**مقترحات الدراسة:**

١. تطبيق الاستراتيجيات التي توصل لها البحث ومعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٢. دراسة تبحث عن الأسباب والمعوقات التي تحول دون ممارسة معلمي الحديث في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٣. تطبيق الدراسة الحالية على معلمي الحديث في المراحل الدراسية المختلفة.

٤- دراسة تقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي الحديث في المرحلة المتوسطة في ضوء تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

* * *

## المراجع


- إبراهيم، أحمد السيد. (١٩٩٦م) . **استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية من خلال نموذج التعلم البنائي في مادة الكيمياء وأثرها على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الثانوي العام**، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (١٤٢٦هـ). **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير**، ط١، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٤م). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الأعسر، صفاء يوسف. (١٩٩٨م). **تعليم من أجل التفكير**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الألوسي، صائب ؛ و الزعبي، طلال. (١٤٢٣ هـ). **التدريس الإبداعي**، ط١، عمان، دار المنهل للنشر والتوزيع.
- بكار، ناديا أحمد. (٢٠٠٠م). **ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية** – جامعة الملك سعود، رسالة الخليج العربي، ع٥٧، ٥٣- ٩٥.
- البكر، رشيد النوري. (١٤٢٣ هـ). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، ط١، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- البليهي، إبراهيم. (٢٠٠٠م). **وأد مقومات الإبداع**، ط١، الرياض، سلسلة كتاب المعرفة.
- بهجات، رفعت محمود. (١٩٩٦م). **تدريس العلوم المعاصرة المفاهيم والتطبيقات**، القاهرة، عالم الكتب.

- جراون، فتحي عبد الرحمن. (١٤٢٣ هـ). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (١٤٢٤ هـ). **تعليم التفكير**، ط٣، الرياض، مكتبة الشقري.
- الحاروني، مصطفى محمد علي. (١٩٩٦م). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات الإبداعية وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الأساسي**، مجلة كلية التعليم ببنها.
- حبش، زينب. (٢٠٠٢م). **آفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي**، رام الله، مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع.
- الحيزان، عبد الإله إبراهيم. (١٤٢٣ هـ). **لمحات عامة في التفكير الإبداعي**، ط١، الرياض، مجلة البيان.
- الحيلة، محمد محمود ؛وعبد الرحيم، أحمد يوسف. (١٩٩٨م). **أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم العامة وفي تنمية تفكيرهم الإبداعي**، دراسات تربوية واجتماعية.
- الدعفس، دعفس عبد الله. (١٤٣٠ هـ). **تقويم كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) قسم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الدعيلج، إبراهيم عبدالعزيز. (١٤١٧ هـ). **تنمية المعلمين لمهارات التفكير الإبداعيلدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة**، مجلة الجامعة الإسلامية.
- دودي، علي محمد. (١٤٢٥ هـ). **أثر استخدام ألعاب الحديث وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة الخليج العربي.

- زيدان، عفيف حافظ ؛ والعودة، فداء أحمد. (١٤٢٩ هـ). **درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل**. مجلة الجامعة الإسلامية.
- السرور، ناديا هايل. (١٤٢٣ هـ). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، ط٤، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٢م). **مقدمة في الإبداع**، ط١، عمان، دار وائل للنشر.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣م). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السلمان، بنان محمد. (١٩٩٥م). **دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- صوافطة، وليد عبد الكريم. (٢٠٠٨م). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم**، عمان، دار الثقافة.
- الطيطاي، محمد حمد. (١٤٢٥ هـ). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط٢، عمان، دار مسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٤١٦ هـ). **المدرسة وتعليم التفكير**، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والتوزيع.
- مسلم، إبراهيم أحمد. (١٤١٤ هـ). **الجديد في أساليب التدريس حل المشكلات، تنمية الإبداع، تسريع التفكير العلمي**، عمان، دار البشير.
- هلال، محمد عبد الغني حسن. (١٤٢٧ هـ). **مهارات التفكير الإبداعي – كيف تكون مبدعاً**، ط٢، القاهرة، دار الكتب.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٤م). **الإبداع ماهيته اكتشافه تنميته**، العين، دار الكتاب المرجعي.

## المراجع الأجنبية:


- Tylor, L, E. (1971) " Test and Measurement" 2nd ed. New Jersey prentice Hall. Inc
- Wool fork. A. E. (1990) " Educational Psycology 4th ed Wngle wood cliffs prentice Hall .
- Wool fork. A. E. (1990) " Educational Psycology 4th ed Wngle wood cliffs prentice Hall .
- Kyung . W. (2000) An Evaluation of Gifted preschooler in the Creative Thinking program in south Korea. U. S. A.: Gifted Education . International Vol. (14) . No. (3)
- Piers . V. E. Daniets IM Quakenbush J. f. The Identification of creativity in adolessents in Human Development, Gordon ,i. J (ed) D. B: Tara poravala . sons , Bomby ,1970


* * *

- Al-Sorour, Nadia Hael. (2002). Introduction to creativity, Amman, Dar Wael for publishing.
- Al-Taytay, Mohammed Hamad. (1425). Development of the capacities of creative thinking, 2nd ed.Amman, Dar Masirah for publishing, distribution and printing.
- Bakkar, Nadia Ahmed. (2000). The practice of female students teachers of the real (authentic) teaching criteria at College of Education, King Saud University, the Message of the Arabian Gulf, (95), pp 57-57.
- Bhagat, Refaat Mahmoud. (1996). Teaching Contemporary Science: Concepts and Applications, Cairo, Alam al-Kutub.
- Dodi, Ali Mohamed. (1425). Impact of using Hadith-oriented games and its educational programs in the achievement and development of creative thinking for fifth grade primary stage students, the Message of the Arabian Gulf.
- Grawen, Fathi Abdel-Rahman. (1423). Teaching thinking concepts and applications, Amman, Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
- Habash, Zeinab. (2002). Educational horizons in teaching and creative learning, Ramallah, Al-Anqaa Foundation for Innovation and Creativity.
- Hilal, Mohammed Abdul Ghani Hassan. (1427). Creative thinking skills: How to be creative, 2nd ed.Cairo, Dar Al Kutob.
- Ibrahim, Ahmed El Sayed. (1996). The use of some teaching strategies through the model of constructive learning in chemistry and its effect on the development of innovative thinking, academic achievement and the attitude towards the course among secondary education students, unpublished PhD dissertation, Zaggazig University, Faculty of Education, Egypt
- Ibrahim, Magdy Aziz. (1426). Creative teaching and learning thinking, Cairo, Alam al-Kutub for Publishing, Distribution and Printing
- Muslam, Ibrahim Ahmed. (1414). The new methods of teaching problem solving, the development of creativity, the acceleration of scientific thinking, Amman, Dar al-Bashir.
- Saada, Jawdat Ahmed. (2003). Teaching thinking skills (with hundreds of applied examples), Amman, Dar Al Shorouk for publishing and distribution.
- Sawafta, Walid Abdel Karim. (2008). Developing creative thinking skills and students' attitudes towards science, Amman, Dar al-Thaqafa.
- Zaidan, Afif Hafez & Al-Owdda, Fidaa Ahmed. (1429). Extent of using creative thinking styles by basic stage teachers in teaching science in Hebron governorate. Islamic University Journal.


❊ ❊ ❊

## List of References:


- Abu Jado, Salih Mohammed Ali. (2004). Practical applications in the development of creative thinking using the theory of innovative solution to problems, Amman, Dar Al-Shorouq for Publication and Distribution.
- Addas, Mohamed Abdel-Rahim. (1416). School and Teaching of Thinking, Amman, Dar Al-Fikr for printing and distribution.
- Al- Aaasser, Safa Yousef. (1998). Education for thinking. Cairo, Dar Qibaa for Printing, Publishing and Distribution.
- Al- Alosi, Saeband Zu'bi, Talal. (1423). Creative teaching. Amman, Dar Al Manhal for Publishing and Distribution.
- Al Bakr, Rashid Al Nouri. (1423). Development of thinking through School Curriculum, Riyadh, Al-Rashed for Publishing and Distribution.
- Al- Huweady, Zeid (2004). Definition, identification, and development of creativity, Al-Ein, Dar al-Kitab al-Jami'i.
- Al-Bilayhi, Ibrahim. (2000). Killing the foundations of Creativity, Riyadh, Kitab Al-Ma'rifah.
- Al-Dafs, Dafs Abdullah. (1430). Evaluation of reading books of the secondary stage in the light of creative thinking skills, Master Thesis (unpublished) Department of Education. Faculty of Social Sciences. Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Riyadh. Al-Dailaj, Ibrahim Abdulaziz. (1417). Teacher development of creative thinking skills for high school students in Makkah, Islamic University Journal.
- Al-Harouni, Mustafa Mohammed Ali. (1996). The effectiveness of a training program in developing the ability of creative thinking and creative attitudes and curiosity of the students of the second cycle of basic learning, Journal of Banha Faculty of Education.
- Al-Harthy, Ibrahim Ahmed. (1424). Teaching thinking, 3rd ed., Riyadh, Al-Shuqery.
- Al-Hila, Mohamed Mahmoud & Abdul-Rahim, Ahmed Yousef. (1998). Impact of using computer-assisted teaching in the achievement of seventh grade students in General Sciences course and in the development of their creative thinking, educational and social studies.
- Alhizan, Abdul-Ilah Ibrahim. (1423). A general overview on creative thinking, Riyadh, Al Bayan Magazine.
- Al-Salman, Banan Mohammed. (1995). The role of the teacher in the development of creative thinking from the viewpoint of the ninth grade students, unpublished MA thesi, Yarmouk University, Faculty of Education, Jordan.
- Al-Sorour, Nadia Hael. (1423). Introduction to the education of the distinguished and talented, 4th. ed., Amman, Dar Al Fikr for printing, publishing and distribution.

# Extent of ppracticing modern strategies by Hadith teachers to develop creative thinking skills among middle school students in Riyadh

**Dr. Abdullah bin Fahad Al Sanawi**
College of Education, Al-Imam Muhammad In Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aimed to identify strategies of developing the creative thinking skills required for teachers of Hadith and to reveal how far modern teachers practice the skills of creative thinking in their teaching. The study used the descriptive approach ،and a questionnaire and note card as tools applied to the population of the study (40) Hadith teachers at the intermediate stage in Riyadh. The results of the study showed that population of the study highly agree about the importance of teaching strategies that help them develop creative thinking skills required for Hadith teachers. They also strongly confirmed that they practice the skills of creative thinking (fluency, flexibility, authenticity).

Keywords: Strategies - Skills - Creative Thinking – Hadith

# واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية


**د. صالح بن رجاء الحربي**

**قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية**

**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

# واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية

**د. صالح بن رجاء الحربي**
**قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ٢٧ / ١ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة من طلبة الدراسات العليا بلغت (٧٨) طالبًا وطالبةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن هناك (٨) أنواع وأنماط يرى أعضاء هيئة التدريس مناسبتها لطلبة الدراسات العليا بدرجة كبيرة جدًا و(١٠) أنواع وأنماط يرون أهميتها بدرجة كبيرة لطلبة الدراسات العليا، و(١٣) نوعًا ونمطًا يفضلها طلبة الدراسات العليا بدرجة كبيرة. كما أشارت النتائج إلى أن هناك اتفاقًا بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على (٧) سبعة أنواع وأنماط.

وأظهرت النتائج أن تقويم واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس جاءت كلها بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٤)، كما أن الأنواع والأنماط التي سبق الاتفاق عليها بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا جاءت ممارستها بين المتوسطة والضعيفة. وكشفت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أنواع وأنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تفضيلات طلبة الدراسات العليا في تقديم التغذية الراجعة، وإعادة النظر في أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا بما يتوافق مع تفضيلاتهم ومرحلتهم الدراسية، والسعي إلى تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقديم التغذية الراجعة.

**الكلمات المفتاحية:** أنواع التغذية الراجعة، أنماط التغذية الراجعة، الدراسات العليا،

**التمهيد للدراسة:**

للتغذية الراجعة وظيفة جوهرية، ودورٌ حيويٌ في تحقيق أعلى مستويات الأداء التعليمي في المنظومة التعليمية، حيث تعد عنصرًا رئيسًا وفعالًا في الحكم على جودة مدخلات، وعمليات، ومخرجات العملية التعليمية في التعليم الجامعي؛ لأثرها الكبير الذي تحدثه في العملية التعليمية، وبين أطرافها من تفاعل ذي معنى، وتعزيز للاستجابات الإيجابية، وتصحيح لما قد يحدث من قصور في الفهم، أو التطبيق.

وتأخذ التغذية الراجعة حيزًا كبيرًا من وقت الدرس خصوصًا الشفهية والإيمائية؛ فهي التي تعيد توجيه وترتيب المواقف التدريسية وما تحويها من معارف ومهارات داخل القاعة نحو مستهدفات الموقف التدريسي. وغالبًا ما تثير أنواع التغذية الراجعة وأنماطها الكثير من الحوارات والردود النافعة والشّيقة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم، وما قد يرافقها من تساؤلات وتعليلات وتفسيرات تصنع مناخاً تعليميا ممتعًا ومفيدًا لأركان العملية التعليمية، تسهم في تحقيق تعلم عميق للطلبة.

كما أن للتغذية الراجعة دورًا كبيرًا في استثارة الدافعية نحو التعلم ذي المعنى كالبحث والاكتشاف عن استجابات توافقية وإبقائها، أو تجنب استجابات خاطئة أو مغلوطة ومحاولة إبعادها أو إطفائها. ( القيسي، ٢٠٠٨م، ص١٥١).

والتغذية الراجعة تقوم بدورين رئيسيين الأول: تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بحيث يحاول تصحيح هذه الاستجابات في المحاولات اللاحقة. والدور الثاني: تزويد المتعلم بالتعزيز؛ فهي ضرورية وذات أثر على التعلم

وعلى الأداء إذ من خلالها يعرف المعلم بشكل مباشر مستوى أدائه فيحاول أن يغير من أدائه للأفضل. (الحباشنة، ٢٠١٢م، ص٢٤).

وأهمية استخدام التغذية الراجعة لا يقتصر على مرحلة دراسية بعينها، بل رصدت الدراسات العلمية والأبحاث أثرها الإيجابي على مختلف المراحل الدراسية من الروضة وحتى مرحلة الدكتوراه بل إلى أبعد من ذلك كالمؤتمرات والندوات العلمية.

كما حَرص التربويون على ممارسة أنواع وأنماط التغذية الراجعة مع الطلبة، والتمييز بين أنواعها ومستواها، ودفعهم بضرورة تضمينها في المواقف التعليمية سواء التقليدية أو الإلكترونية، إلا أن هناك تضاربًا في نتائج بعض هذه الدارسات فيما يتعلق بنوع ومستوى التغذية الراجعة الأمثل في مواقف التعلم والتعليم. (رجاء بنت أحمد، ٢٠١٧م، ص٢٥٧).

وتناول الباحثون أنواع التغذية الراجعة وأنماطها وصفًا وتصنيفًا وبينوا أنها تأخذ أشكالًا متعددة في العملية التعليمية؛ فمن أنواعها: الإعلامية والتصحيحية، التفسيرية، والتعزيزية، ومن أنماطها؛ الشفهية والمكتوبة والمرئية. ( أبانمي، ١٤١٥، ص١٣). وهذه الأنواع والأنماط ليست في مستوى واحد من الفائدة المرجوة منها فكل واحدة أعمق من التي قبلها، وكذا الأنماط فكل نمط له أثر مختلف عن الآخر.

لذا تحاول الدراسة الحالية الاستفادة في التعرف على الأنواع والأنماط الأكثر مناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومستوى تقديم أنواع وأنماط التغذية الراجعة لهم.

**مشكلة الدراسة:**

على الرغم من أهمية التغذية الراجعة والأثر الإيجابي الذي تقدمه في العملية التعليمية من رفع مستوى التحصيل، وتحسين الأداء الاكاديمي والمهاري لدى المتعلمين، والذي أكدته نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة الخطيب (٢٠١٠م، ص ٥٢)، ودراسة "هزيتا واجويلا" Hazita, & Aghwelaa (2013)، ودراسة رجاء أحمد (٢٠١٧م، ص ٢٩٩)، ودراسة اندرسون ومورجان وسمبسون Anderson, Morgaine, Thomson, (2015م) إلى أن المعلم لا يعطي أهمية كافية لنوع النمط المستخدم للتغذية الراجعة، والاستمرارية في متابعة تقديمها، وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة عبدالله (٢٠١٠م، ص٧٩) التي توصلت إلى أن نوع التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ من قبل معلمي التربية البدنية قليلة جداً، ودراسة عبيدات والطراونة والعطيات والغزو (٢٠١١م، ص ١٢٢٦) التي توصلت إلى أن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة دون المستوى المقبول تربويًّا، ودراسة الجبر (٢٠١٤م، ص٢٤١) التي توصلت إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة الملك السعود لأنماط التغذية الراجعة دون المأمول.

لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذه الأنواع والأنماط للتغذية الراجعة المناسبة والمفضلة لطلبة الدراسات العليا، ومدى ممارستها أثناء تدريس طلبة الدراسات العليا.

**أسئلة الدراسة:**

**تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية؟

**ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:**

١- ما أنواع التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- ما أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

٤- ما أنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

٥- ما واقع أنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية؟

٦- ما واقع أنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية؟

٧- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لاستجابات طلبة الدراسات العليا يمكن أن تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥)

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على أنواع وأنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- التعرف على أنواع وأنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا.

٣- التعرف على واقع أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية.

٤- التعرف على مدى وجود فروق بين استجابات طلبة الدراسات العليا على أنواع وأنماط التغذية الراجعة المفضلة لديهم تعزى لمتغير الجنس.

٥- **أهمية الدراسة:**

٦- تقدم الدراسة قائمتين من أنواع وأنماط التغذية الراجعة؛ أحدهما المناسبة لطلبة الدراسات العليا تخصص المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. والأخرى المفضلة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

٧- تعريف أعضاء هيئة التدريس بأنواع وأنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا.

٨- تكشف الدراسة عن واقع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس.

٩- قد تسهم الدراسة في تطوير واقع التغذية الراجعة لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس.

١٠- يمكن الاستفادة من مكونات الدراسة في تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام أنواع وأنماط التغذية الراجعة.

**حدود الدراسة:**

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

**الحدود الموضوعية:** أنواع وأنماط التغذية الراجعة المناسبة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس.

**الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس.

**الحدود المكانية:** جامعة الإمام محمد بن سعود - قسم المناهج وطرق التدريس.

**الحدود الزمانية:** العام الدراسي (١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ).

* * *

**مصطلحات الدراسة.**

**أنماط التغذية الراجعة:**

تعرفها كوثر كوجك (١٤٢٢هـ) بأنها: "البيانات والمعلومات والنتائج التي نحصل عليها نتيجة لعمليات التقييم، وهي تدلنا على مواطن الضعف والقوة، وما إذا كانت النتائج راجعًة إلى الأهداف التي وضعناها؛ بمعنى أن تلك الأهداف – في حد ذاتها – لم تكن مناسبة أو لم تكن محددة، أو لم تكن واضحة". (ص٢٨).

ويعرفها الربيعي (٢٠٠٦م) بأنها: " مجمل المعلومات التي تصل إلى المتعلم سواء أكانت خارجية أم داخلية المصدر من قبل أو خلال أو بعد الأداء وبطرائق مختلفة لغرض تعديل أو تحسين أو تعزيز الاستجابة والسلوك الحركي، التي يكون لها الأثر الكبير في تعلم المهارة أو الحركة المطلوبة وإتقانها بشكل صحيح" (ص ٢٠٢).

ويعرفها نبهان (٢٠٠٨م) بأنها: "إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل" (ص٢١).

وتعرف التغذية الراجعة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: تزويد طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بالبيانات أو المعلومات عن أدائهم من خلال أحد أنواع أو أنماط التغذية الراجعة بهدف إعلام الطلبة عن صحة أدائه، أو طلب تعديله في حال كان خاطئًا، أو تفسيره أو تعزيز الاستجابة الصحيحة، بهدف تثبيتها.

**التفضيلات الشخصية:**

يعرفها الباحث إجرائياً: بأنها أنواع وأنماط التغذية الراجعة التي يفضلها طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص المناهج وطرق التدريس على غيرها من الأنواع والأنماط.

**الإطار النظري:**

**مفهوم التغذية الراجعة وأهميتها:**

كان أول ظهور لمفهوم التغذية الراجعة في العلوم الطبيعية والهندسية وتشير الأدبيات إلى أن أول من أدخل مفهوم التغذية الراجعة في التربية هو العالِم الأمريكي نوبرت وايتز، ومن عاصره من العلماء الآخرين (آل مجثل ٢٠١١م، ص١١). وتركز المفهوم في بداية ظهوره على التعرف على النتائج.

ومفهوم التغذية الراجعة له مترادفات في الميدان التربوي حيث يسمى بالتغذية المرتدة، والتغذية المرتجعة بالإضافة إلى من يطلق عليها مفهوم ردود الفعل.

ويعرفها الحيلة (١٩٩٩م) بأنها: "تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبته إذا كان يَسِير في الاتجاه الصحيح" (ص ٢٥٦).

ويعرفها غباري (١٤٢٤هـ) بأنها: "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الاستجابة والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية وتصحيح أخطائه (ص ٢٩).

بينما يعرفها الدبابسه (٢٠١٤م) بأنها: "عملية تصحيح أخطاء المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم، وبالوقت المناسب، بهدف تطوير عملية التعلم" (ص ٨).

كما يعرفها العياصرة وثريا الشبيبي (٢٠١٤م) بأنها: "عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل أو تغيير" ( ص ٥٤٣).

يتضح من العرض السابق أن أغلب التعريفات الواردة في الأدبيات تتفق على أن التغذية الراجعة معلومات يقدمها المعلم للمتعلم يوضح فيها مدى قرب أدائه أو بعده من الأهداف التعليمية المرجوة من تعلمه.

**أنواع وأنماط التغذية الراجعة:**

تعددت أنواع وأنماط التغذية الراجعة المستخدمة في العملية التعليمية، ولكل نوع أو نمط هدف وخطوات، وإجراءات، يمر بها، ويتوقف تفضيل استخدام نوع على نوع أو نمط على نمط في الموقف التعليمي بحسب الهدف الذي يستهدف عضو هيئة التدريس من استخدامه للنوع أو النمط من غيره، كما يسهم عامل الوقت، وعدد الطلاب في اختيار النوع أو النمط. وتقوم فكرة التغذية الراجعة على أساس رد فعل لما أحدثه الطالب من استجابة، وتكون ردود الأفعال من قبل عضو هيئة التدريس تقييمية متنوعة ومنمطة بحسب درجة صحة أداء الطالب، فهي إما أن تكون إعلامية، أو تصحيحية، أو تفسيرية أو تعزيزية.

**أولاً: أنواع التغذية الراجعة:**

**١. التغذية الراجعة الإعلامية:**

يقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة وذلك بوضع إشارة (صواب) إذا كانت الإجابة صحيحة، أو إشارة (خطأ) إذا كانت خاطئة. (صوالحة، ١٩٨٥م، ص٧).

ويعرفها الجبر (٢٠١٤م) بأنها: "الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإشعار الطلاب بمستوى أدائهم ونتيجة تقييمهم، وتتضمن جميع المعلومات، والإرشادات، وإجراءات التقويم، والتعليمات المكتوبة ورقيًّا، أو إلكترونيًّا، أو شفهيًّا، التي يُزوِّد ويُعلِّم بها أستاذ المقرر طلابه ابتداءً من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته؛ بغرض اطلاعهم على كل ما يتعلق بموضوعات المقرر النظرية والعملية ومتطلباته ونتائج التقويم". (ص ٢١٩). وتضيف لطيفة الحربي (٢٠١٢م) دون أن يزوده بأية معلومات توضح له لماذا كانت إجابته كذلك. (ص٣٨).

وتسميها رجاء أحمد (٢٠١٧م) التغذية الراجعة التأكيدية feedback Confirmation حيث عرفتها بأنها التي تخبر المتعلم بدقة استجابته، صحيحة أم خاطئة فقط. (ص ٢٥٦).

وتهدف التغذية الراجعة الإعلامية إلى إعلام وإخبار المتعلمين بمعلومات على هيئة رموز، أو علامات، أو حروف حول أدائهم، لبيان ما إذا كان هذا الأداء صحيحًا أم خاطئًا، وذلك بوضع علامات تدل على الصحة للإجابات الصحيحة وأخرى للإجابات الخاطئة، دون تزويد المتعلمين بأي تغذية راجعة حول هذا الأداء. (الجبر، ٢٠١٤م، ص٢٢٣)

وتشير دراسة هيلا الدوسري (١٤٣٢هـ) إلى أن المتعلم يطلع من خلال التغذية الراجعة الإعلامية على نتائج أفعاله دون أن تتوافر له المسوغات والبراهين المنطقية التي تقف خلف إطلاق هذه الأحكام بالقبول أو الرفض على أفعاله، وذلك لأن النتيجة تقدم له بشكل إجمالي ونهائي ودون أدنى توضيح أو تعليل (ص ٢٣).

وتتنوع التغذية الراجعة الإعلامية إلى سلبية وإيجابية ولذا يعرّف غباري وأبو شعيرة (١٤٣٠هـ) التغذية الراجعة الإعلامية الإيجابية، بأنها التأكيد على سلوك معين مرغوب من خلال المدح والتشجيع ولها أثر إيجابي في عملية التعلم. (ص٣٧٦).

وفي الموقف التعليمي يجدر بالمعلم أن يغلب التغذية الراجعة الإيجابية، وذلك لأثرها الإيجابي في إثارة دافعية المتعلم. وهذا ما أكده الزهراني (١٤٣٦هـ) من أن التغذية الراجعة الإيجابية تزيد من حجم المادة التعليمية التي يتذكرها المتعلم. (ص، ٣٧)

**وأما التغذية الراجعة الإعلامية السلبية** فيعرّفها غباري وأبو شعيرة (١٤٣٠هـ) بأنها: "المعلومات التي تتبع الخطأ وتكون مفصلة أو غير مفصلة" (ص٣٧٦).

وأورد كنعان (٢٠١٤م) تعريف كوكا وهين ( .Koka and Hein) بأنها التغذية الراجعة التي يتم من خلالها إخبار المتعلم بأن أداءه في مهمة تعليمية أو في جزء منها خاطئ وغير مقبول بسبب عدم مطابقته للنماذج المعيارية المقدرة. لذا تحفز الطالب بالمسارعة إلى مراجعة أدائه، وتصحيحه. (ص ٧٢).

ولذلك عرفها الزهراني (١٤٣٦هـ) بأنها: "إعلام المتعلم بأن الإجابة على فقرة ما من فقرات الاختبار غير صحيحة يسهم في تحصيل أسرع وبشكل مستمر، ويقاوم النسيان أكثر مما تسببه التغذية الراجعة الموجبة وحدها. كما يجدر بالمعلم اختيار الألفاظ المناسبة للمتعلم في إخباره بإجاباته الخاطئة" (ص ٣٨).

**٢. التغذية الراجعة التصحيحية:**

يقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة وذلك بوضع إشارة (صواب) إذا كانت صحيحة، أو إشارة (خطأ) إذا كانت خاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بإعطاء الجواب الصحيح. (صوالحة، ١٩٨٥م، ص٧)

ويعرّفها شبيب (٢٠٠٥م) بأنها تلك التي تحدث عندما يتلقى المرء استجابات غير صحيحة، فيزود الطرف الآخر بتغذية راجعة، تهدف إلى مساعدته على إعادة النظر في إجابته، وتصحيحها في ضوء التغذية الراجعة، أو ربما يحاول تصحيحها بنفسه(ص٢٩).

ويعرّفها الجبر (٢٠١٤م) بأنها: " الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإجراء تصحيح وتصويب نتائج تقييم الطلاب، واستجاباتهم الخاطئة، وتوجيههم، وإرشادهم لفظيًّا، أو إلكترونيًّا، أو تحريريًّا، وتتضمن جميع المعلومات التي يُزود بها أستاذ المقرر طلابه في كل ما يتعلق بالمقرر ومتطلباته ابتداء من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته؛ بغرض تصحيح وتصويب ما يقعون فيه من أخطاء في أثناء دراسة موضوعات المقرر النظرية والعملية"(ص ٢١٩).

وتعرّفها رجاء أحمد (٢٠١٧م) بأنها: التي يتم فيها إخبار المتعلم بأن إجابته كانت خاطئة مع تزويده بالإجابات الصحيحة (ص ٢٥٦).

وتسهم التغذية الراجعة التصحيحية في كل مرة يتحصل الطالب عليها في إعادة بناء منظومته العلمية سواء في المعلومة أو المهارة التي وقع فيها الخلل، وبذلك يشعر بالإنجاز، والرضا. ولذلك أشار كنعان (٢٠١٤م) بأن الهدف من التغذية الراجعة التصحيحية إعادة بناء الاستجابات الصحيحة المطلوبة من المعلم. بينما يشير كلا من بلزم ونورزيا ومازلينا (Balasm; Noraziah& Mazlina, 2015) إلى أنه حال تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التصحيحية يكون النجاح السريع، ويشعر طلاب الدراسات العليا بإيجابية نحو البحث والتعلم والاستقصاء الممزوج بالدافعية، كما أنهم يثابرون على العمل لمدة أطول من الطلاب الذين لا يعطون تغذية راجعة تصحيحية، والذين قد يصيبهم التكاسل في تنفيذ المهام البحثية ومن ثم التأخر في مرحلة البحث.

كما أشارت نتائج دراسة لطيفة الحربي (٢٠١٢م) إلى وجود أثر لنمط التغذية الراجعة التصحيحية في زيادة التحصيل (ص ٩٦).

بينما توصلت دراسة ميمونة الزدجالية، والشبيبي، ثرياء (٢٠١٣م،) إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية ساهمت في: تشجع الطلاب على الاعتماد على ذواتهم في تعديل إجاباتهم الخاطئة، وبالتالي تدفعهم إلى التصحيح الذاتي لأخطائهم، وتذكر المعلومات التي توصلوا إليها بأنفسهم أكثر من تذكرهم للمعلومات التي تقدم لهم جاهزة، وقللت من نسبة تكرار وقوع الخطأ نفسه في الحصة، سواء من الطالب أو من أي طالب آخر، ولفتت انتباه الطلاب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ، وبين الإجابة الصحيحة. كما

أوصت بضرورة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لكونها إحدى الممارسات الصفية المهمة التي تزود المتعلم بمعلومات حول صحة أدائه، وتعديل الأداء الناقص أو الخطأ والتنويع في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المفعلة في المواقف الصفية. (ص٣١٦).

**٣. التغذية الراجعة التفسيرية:**

يُقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة وذلك بوضع إشارة (صواب) إذا كانت صحيحة، أو إشارة (خطأ) إذا كانت خاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بإعطاء الجواب الصحيح، وأيضًا أسباب الخطأ وكتابته على ورق الإجابة. (صوالحة، ١٩٨٥م، ص٧).

بينما يرى (الجبر، ٢٠١٤م) أنها: " الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإفادة الطلاب وإشعارهم بتفاصيل درجات تقييمهم، ومبررات هذا التقييم، وآليات تحسين جوانب القصور، مع تقديم مبررات تفسيرية توضح لهم الأخطاء التي يقعون فيها في أثناء دراسة موضوعات المقرر النظرية والعملية، أو الاختبارات، وتتضمن جميع المعلومات والمعارف المكتوبة، أو الإلكترونية، أو اللفظية وغير اللفظية، التي يُزود بها أستاذ المقرر طلابه في كل ما يتعلق بالمقرر ومتطلباته في أثناء التدريس ابتداء من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته" (ص ٢١٩).

وتسميها لطيفة الحربي (٢٠١٢م) التغذية الراجعة التوضيحية: " وفيها يتم إعلام المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، ثم يزود بعد ذلك بمعلومات توضح لماذا كانت إجابته صحيحة في حالة كونها صحيحة، ولماذا كانت خاطئة في حالة كونها خاطئة" (ص، ٣٨).

ويهدف أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية إلى مساعدة الطلبة على تصحيح إجابتهم الخطأ وتوضيح سبب الخطأ وتفسيره، وهذا كله يساعد على تقوية التعلم (أبو شما ،٢٠١٦م، ص ٥٤).

وعادة ما تكمن قوة التغذية الراجعة إذا ما تم إشراك الطلاب في نقد إجابات زملائهم، وتصحيح ما يحتاج منها إلى تصحيح، أو إطلاعهم على أعمال بعضهم البعض، والقيام بعمل مقارنات تظهر الجيد منها، وما هو دون ذلك مع بيان المعالجة اللازمة وأسباب ذلك الخطأ. وعلى ذلك أكدت دراسة لطيفة الحربي (٢٠١٢م) على أن استخدام التغذية الراجعة التفسيرية ساهم في زيادة تحصيل الطالبات اللاتي تم تدريسها وفقا لنمط التغذية الراجعة التفسيرية (ص ٩٦).

كما أشارت نتائج دراسة أبو شما (٢٠١٦م ص٥١) إلى فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية وأثرها الإيجابي في تحصيل الطالبات وزيادة دافعيتهن للإنجاز في عدة نقاط ومن ذلك:

١. أن تقديم التغذية الراجعة التفسيرية بشكل مستمر ساهم في تواصل أكثر مع المادة، ومكّن الطالبات من التعرف على موطن نجاحهنّ أو فشلهنّ أولًا بأول.

٢. أن نمط التغذية الراجعة التفسيرية يقوم بتوجيه محاولات الطالبات نحو الأفضل، ويجعلهنّ يشعرنَ بأن عملًا مقصودًا ربما يكتمل، فهذا النمط بمثابة المرشد للطالبات.

٣. أنه يساعد على ارتفاع مستوى تحصيل الطالبات. وذلك لأن تقديم التفسير الصحيح لإجابات الطالبات يسهل عليهن المادة مما يساعدهن على دراستها بشكل أفضل، وزيادة تحصيلهن.

٤. أنه يزيد أسلوب التغذية الراجعة التفسيرية من فرصة التفاعل بين الطالبة والمعلمة من خلال مناقشة الإجابات الخاطئة، والأسباب التي أوقعتهن بها في الخطأ، وهذا أدى إلى إيجاد جو من التفاعل بين المعلمة والطلبات في غرفة الصف. بدلاً من جمع الدفاتر وتصحيحها بالطريقة الاعتيادية.

**٤. التغذية الراجعة التعزيزية:**

يقصد بها تزويد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة وذلك بوضع إشارة (صواب) إذا كانت صحيحة، أو إشارة (خطأ) إذا كانت خاطئة، كما يصار إلى تصحيح الإجابات الخاطئة، بإعطاء الجواب الصحيح، وأيضًا أسباب الخطأ وكتابته على ورق الإجابة، كما يتم تزويد الطالب ببعض العبارات التعزيزية، مثل شكرًا ، أحسنت، ممتاز. (صوالحة، ١٩٨٥م، ص٧).

ويعرّفها الجبر (٢٠١٤م) بأنها: الطريقة التي يتبعها الأستاذ لتحفيز، وتشجيع، وتعزيز طلابه، والتعقيب على نتائج أدائهم، وتتضمن جميع أساليب التعزيز والثناء، سواء كانت حسية أو معنوية، أو مكتوبة، أو إلكترونية، أو لفظية أو غير لفظية، التي يستخدمها أستاذ المقرر مع طلابه في أثناء تدريس موضوعات المقرر النظرية والعملية ابتداءً من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته بغرض تعزيز وتشجيع وتقوية جوانب القوة والحد من جوانب الضعف في عملية التعلم" (ص ٢١٩).

وتشير دراسة خضير (٢٠١٤م) أن نمط التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداما لدى كل من معلمي الصف ورياض الأطفال، ويفسر ذلك بسبب معتقدات المعلمين حول طبيعة وأهمية هذا النمط من التغذية الراجعة الذي يركز على تقديم المعلمين والمعلمات أنواعًا مختلفة من العبارات اللفظية التي تحفز الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتقدير على ما قدموه من أفعال يستحقون عليها التعزيز، سيما أنهم من الأطفال الذين يفضلون بسهولة إجراءات التعزيز بأنماط المختلفة، وربما يفسر ذلك أيضا تنفيذ التغذية الراجعة التعزيزية التي تندرج تحت مفهوم المكافأة والتشجيع ، حيث يبدو مثل هذا الإجراء ضروريا جدا لتشجيع الطلبة على بذل مزيد من الجهد الأدائي وإشاعة جو من المنافسة بينهم لتحقيق تحصيل عال (ص٥٢١).

كما تشير دراسة أبو شما (٢٠١٦م) إلى فاعلية نمط التغذية الراجعة التعزيزية وأثره الإيجابي في تحصيل الطالبات، وزيادة دافعيتهنّ للإنجاز. وقد يعزى ذلك للأسباب الآتية:

١. إن أسلوب التغذية الراجعة التعزيزية يهدف إلى تصحيح الإجابة الخطأ للطالبات مع بيان سبب هذا الخطأ وتفسيره، بالإضافة إلى بعض العبارات التشجيعية الوجدانية والتي عادة يكون لها دور كبير في تحفيز مشاعر الطّالبات نحو التعلم.

٢. واتضح أن التغذية الراجعة التعزيزية أدى إلى زيادة دافعية الطالبات نحو الإنجاز والتفوق لما للعبارات التشجيعية والتعزيزية من أثر كبير في زيادة تحصيل الطالبات وزيادة دافعيتهن. (ص٥٦).

وأيًّا كان نوع التعزيز ماديًّا أم معنويًّا أو كان مع رياض الأطفال أم الكبار فله عظيم الأثر في زيادة الدافعية، واستمرارها كلما تذكر الطالب أو شاهد ذلك المعزز.

**ثانيًا: أنماط استخدام التغذية الراجعة.**

يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تقديم التغذية الراجعة بأنواعها (الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية والتعزيزية) بأنماط مختلفة تبعاً لما يراه الواحد منهم، مما يسهم في تحقيق أهدافه من التغذية الراجعة، ويتوافق مع الإمكانيات المتاحة. وتتنوع الأنماط التي تقدم بها أنواع التغذية الراجعة ما بين ذاتية وخارجية، وما بين فورية ومؤجلة، وما بين مكتوبة وشفهية، وما بين متلازمة للموقف التعليمي وتالية له، وما بين ضمنية وصريحة، وما بين كمية وكيفية. وسوف نوضح الفرق بين هذه الأنماط وفق الآتي:

١. نمط التغذية الراجعة الذاتية والخارجية:

يسمى هذا النمط بالتغذية الراجعة الذاتية أو التغذية الراجعة الداخلية ويقصد بها: " أنه قد يطلب من المتعلم عند مروره بموقف تعليمي محدد أن يتعرف على المفاهيم أو القواعد أو المبادئ المتضمنة بالموقف التعليمي، ثم في نهاية الموقف يحاول المتعلم تقييم ذاته فيحاول استرجاعها، أو توظيفها، ومن خلال هذا الموقف يتكون للمتعلم مستوى تقييم لإدائه (القيسي، ٢٠٠٨م، ص ١٥١).

يقصد بها التغذية الراجعة الداخلية ؛ وهي المعلومات التي يتلقاها الفرد عن أدائه من خلال ملاحظاته الذاتية لنتائج ذلك الأداء (الدوسري، ١٤٣٢هـ، ص٢٢ ).

أما الخارجية فهي التي يقوم المعلم أو الزميل أو غيرهما بتزويد المتعلم بها . (رجاء أحمد، ٢٠١٧م، ص ٢٦٨) .

٢. نمط التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة:

هي التي تعقب السلوك الملاحظ، دون أي وسيط (كنعان ٢٠١٤م، ص٨١). وأما في سياق الاختبارات فتكون بعد الإجابة عليه مباشرة (أبو شما ٢٠١٦م، ص ٢٢) وتشير دراسة (الحربي ٢٠١٢م، ص١٠٣) إلى أن التغذية الفورية تساعد على تعزيز الاستجابات الصحيحة.

وأما نمط التغذية المؤجلة فيُعرّف بأنه: ما يزود بها المتعلم عن أدائه بعد الأداء بفترة زمنية لا تقل عن يوم واحد ولا تزيد عن أسبوع (أبو الهيجا ١٩٨٧م ص٥٥). ويستفيد منها المتعلم بعد مرور فترة من الزمن على استكمال العمل أو الأداء وتطول هذه الفترة وتقصر بحسب الظروف. وفي سياق استخدامها مع الاختبارات (آل مجثل ١٤٣٣هـ ص ١٦). وقد تكون بعد إتمامه لكامل المهمة التعليمية بطريقة غير مباشرة (كنعان، ٢٠١٤م ص٧٢). وللاستفادة منها في الاختبارات لا بد أن يزود الطالب عن أدائه في الاختبارات بعد الإجابة عنه بفترة زمنية لا تقل عن يوم واحد، ولا تزيد عن أسبوع واحد من تقديم الاختبار (أبو شما ٢٠١٦م، ص٢٢).

٣. نمط التغذية الراجعة المكتوبة والشفهية:

التغذية الراجعة المكتوبة هي ذلك النمط من التغذية الراجعة التي يزود بها المتعلم عن طريق الكتابة. (آل مجثل، ١٤٣٣هـ، ص ١٦). وتشير دراسة آمرهين وناساجي Amrhein & Nassaji (٢٠١٠م) أن الطلاب يرون أهمية أن تكون التغذية الراجعة مكتوبة ويفضلونها على غيرها.

أما **التغذية الراجعة الشفهية** فهي التي يزود بها المتعلم عن طريق الكلام، ولا يستطيع المتعلم الرجوع إليها في أي وقت (الدوسري ١٤٣٢هـ، **ص٢٢**). وهي بذلك عرضة للنسيان وبالتالي عدم الاستفادة منها (آل مجثل ١٤٣٣هـ، ص١٦).

وقد لا يعد هذا نمطًا مستقلًّا عن غيره إنما يرتبط بغيره من الأنماط (أبو شما ٢٠١٦م، ص ٢١). وهي قد تكون مكتوبة باليد أو جهاز الحاسب الآلي أو بإحدى وسائل التواصل السمعية أو الكتابية. ويعد نمط الكتابة أفضل من اللفظية على اعتبار أن المتعلم يمكنه الرجوع إليها في أي وقت (هيلا الدوسري، ١٤٣٢هـ، ص٢٢).

٤. نمط التغذية الراجعة المتلازمة للموقف التعليمي والتالية له:

التغذية الراجعة المتلازمة للموقف التعليمي: "هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم خلال مراحل ممارسة التعلم وهي متزامنة مع عملية التعلم" (القيسي، ٢٠٠٨م، ص١٥١). وتكون مقترنة بالعمل التعليمي، وأثناء عملية التعلم، أو التدريب، أو في أثناء الأداء (آل مجثل ١٤٣٣هـ، ص ١٦).

أما نمط التغذية الراجعة الذي يلي ويعقب الموقف التعليمي فهي المعلومات التي تقدم عند الانتهاء من عملية التعلم (القيسي، ٢٠٠٨م، ص١٥١). وتسمى بالنهائية وهي التي تقدم بعد إنهاء الطالب للاستجابة أو اكتساب المهارة بشكل كلي(آل مجثل ١٤٣٣هـ، ص١٦).

٥. نمط التغذية الراجعة الصريحة والضمنية:

التغذية الراجعة الصريحة يقصد بها: " إخبار المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة

الإجابة الخاطئة (ناجى، ٢٠٠٨م، ص٢٣). وقد يطلب المعلم من الطالب نسخ الإجابة الصحيحة مباشرة بعد رؤيته له (الزهراني، ١٤٣٦هـ، **ص٤٠**).

**وأما نمط التغذية الراجعة الضمنية** فهي المعلومات التي يتلقاها المتعلم عن أدائه عن طريق الحس الداخلي، بواسطة أجهزة الاستقبال الداخلية، وهي تكون أكثر أهمية في المراحل التعليمية العليا منها في المراحل التعليمية الدنيا، وتُفسر بالتغذية الراجعة غير صريحة وهي التي يخبر فيه الأستاذ الطالب أن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ولكن قبل أن يزوده الجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، يعرض عليه السؤال مرة أخرى ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح، وتخيله في ذهنه مع اعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد يزوده بالجواب الصحيح إن لم يتمكن من معرفته (ناجى ٢٠٠٨م، ص٢٤).

٦. نمط التغذية الراجعة الكمية والكيفية.

يعرف ، صوالحة ونشواتي (١٩٨٥م) التغذية الراجعة الكمية بأنها: "ما يحصل عليه المتعلمون عن طريق معلمهم من معلومات كمية حول مستوى تحصيلهم في الاختبارات التحصيلية. ويشمل ذلك الدرجات، والتقديرات التي يحصل عليها الطلاب من معلمهم" (ص٤٤٤).

أما نمط التغذية الراجعة الكيفية. فيُقصد بها تزودُ الطالب بمعلومات تشعره بأن استجابته صحيحة، أو غيرُ صحيحة. (هيلا الدوسري ١٤٣٢هـ، ص٢٢) ويشمل ذلك سبب الوقوع في الخطأ، وكيفية تصحيحه. كما يقصد بها التعرف على الكيفية التي يصل بها للنتيجة الصحيحة، أو من أين جاءه الخطأ. ويتميز نمط التغذية الراجعة الكيفية بأنها تعطي الطالب تفصيلات أكثر دقة حول

استجابته، وهي أكثر فاعلية من التغذية الراجعة الكمية (هيلا الدوسري، ١٤٣٢هـ، ص٢٢).

* * *

**الدراسات السابقة:**

قامت لبابنه (٢٠٠٢م) بدراسة استهدفت الكشف عن مدى معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، واستخدامهن لها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي، حيث تم تطُوير اختبار لقياس مدى معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، ولمعرفة مدى استخدام المعلمات للتغذية الراجعة فقد أخذ الباحث (١٠) دفاتر من كل صف تدرسه كل معلمة (٥) منها للذكور و(٥) منها للإناث حسب ترتيب الطلبة في سجل الدوام المدرسي، لرصد مدى استخدام المعلمات لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وتألفت عينة الدراسة من (٤٢) معلمة، يمثلن مجتمع الدراسة بأكمله، وأشارت النتائج: إلى أن معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة كانت منخفضة، كما أن استخدام المعلمات لأنواع التغذية الراجعة جاء كالتالي: الإعلامية ثم التعزيزية ثم التصحيحية التفسيرية. ولم يكن هناك أثر لمعرفة المعلمات لإستراتيجيات التغذية الراجعة على درجة استخدامهن لهذه الأنواع، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استخدام المعلمات لإستراتيجيات التغذية الراجعة تعزى إلى جنس الطالب، وتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل على درجة المعرفة، أو لاستخدام إستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة.

واستهدفت دراسة شاهين (٢٠٠٨م) إلى التعرف على مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين الملتحقين ببرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، طبقت استبانة على عينة طبقية حجمها (٧١٥) دارسًا، وتوصلت النتائج إلى: مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين متوسط، عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات استجابات الدارسين وفقًا لمتغير الجنس والتخصص والمنطقة التعليمية.

وسعت دراسة عبدالله (٢٠١٠م) إلى مقارنة معلمي التربية الرياضية المبتدئين وذوي الخبرة في نوع التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) معلماً ومعلمةً (١٠ مبتدئين، و١٠ ذوي خبرة) للتربية الرياضية في المرحلة الابتدائية تمت ملاحظة كل واحد منهم مرتين. وقد استخدم الباحث أداة "التقييم الذاتي للتغذية الراجعة ( SAFI )" لوصف التغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم وتحليلها. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن نسبة التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ في حصص التربية الرياضية سواء من قبل معلمي التربية الرياضية المبتدئين أو ذوي الخبرة القليلة جدًا، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الرياضية ذوي الخبرة أكثر حرصًا على تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ من أقرانهم معلمي التربية الرياضية المبتدئين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ في حصص التربية الرياضية تعزي لجنس المعلم، والفروق لصالح المعلمات.

وهدفت دراسة عبيدات والطراونة والعطيات والغزو (٢٠١١م) إلى تعرف مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة، ودرجة امتلاكهم لمهارات استخدامها، ودور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وأعدوا اختبارًا تحصيليًّا مؤلفًا من (١٦) فقرةً، لقياس مدى المعرفة، واختبار مواقف تعليمية مؤلفًا من (٢٥) موقفًا، لقياس درجة امتلاك مهارة استخدام التغذية الراجعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمًا ومعلمةً ممن يدرسون الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية معان والطفيلة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بلغ (٥٦٪)، وهو أدنى من المستوى المقبول تربويًّا (٨٠٪). كذلك تبين أن درجة امتلاك معلمي الدراسات لمهارات استخدام التغذية الراجعة (٦٥٪)، وهو أقل من المستوى المقبول تربويًّا وهو (٧٥٪). كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تتعلق بمدى المعرفة ودرجة الامتلاك، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمدى المعرفة، تعزى لمتغير التخصص، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة امتلاك مهارات استخدام التغذية الراجعة، تعزى لمتغير التخصص، ولصالح تخصص معلم مجال دراسات اجتماعية.

وتقصت دراسة حنان الشراري (٢٠١٢م) درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات، ولتحقيق أهداف الدراسة

استُخدِمَ المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالبةً استُخدِمَ مقياس للكشف عن أشكال التغذية الراجعة وآخر للتوافق الدراسي والاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة متوسطة على المقياس ككل، وجاءت التغذية التغزيزية في المرتبة الأولى والتصحيحية في المرتبة الأخيرة، وجاءت درجة التوافق الدراسي والاجتماعي مرتفعة.

هدفت دراسة العياصرة، وثرياء الشبيبي (٢٠١٢م) إلى تعرّف واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي ، وتألفت عينة الدراسة من (٣٦) معلمًا ومعلمةً، صوّرَت حصصهم بواقع حصتين لكل معلم. واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على أساليب التغذية الراجعة التصحيحية حسب نموذج ليستر ورانتا ، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية متوسط، وأن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا في المناقشات الصفية. وأن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب نتجت عنه أكبر نسبة فهم الطلاب. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغير نوع الدرس في جميع الأساليب عدا أسلوب واحد فقط ، وهو طلب التوضيح وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات.

أما دراسة الجبر (٢٠١٤م) فقد هدفت إلى التعرف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية والتعزيزية)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم (١٩٣٤) طالبًا وطالبة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبيقة البسيطة مثلت ما نسبته (٢٠٪) من المجتمع الكلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة وطبقها على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة – بغض النظر عن نمطها – كان دون الحد المأمول، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية لصالح قسم الكيمياء يعزى لمتغير القسم العلمي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنمطي التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحة يعزى لمتغير الجنس ، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نوعي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية لصالح الطالبات.

كما أجرى العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في الأعمال الكتابية والاختبارات، وأثره في استخدامهن لها. وتألفت عينة الدراسة من (٣٤) معلمةً، وقد حلل الباحثان ما مجموعه (١٩٠٤) أنشطة صفية، و (٦٨) واجبًا منزليًا، و (٢٠٤) تقارير،

و (٨١٦) اختباراً. واستخدمت الدراسة أداتين هما: اختبار لقياس مستوي معرفة معلمات التربية الإسلامية بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة، وبطاقة تحليل محتوى، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي: أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة بصفة عامة دون الحد المأمول، وأن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية كان عاليًا باستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية، ومتوسطًا في إستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية، والإعلامية، والتفسيرية. وأن إستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة الأكثر استخدامًا في الواجبات المنزلية، والامتحانات، والتقارير، والأنشطة الكتابية الصفية من قبل معلمات التربية الإسلامية بشكل عام هي: الإستراتيجية الإعلامية، تليها التعزيزية، ثم التصحيحية، ثم التفسيرية. وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الأربع للتغذية الراجعة المكتوبة تعزى إلى مستوى معرفة المعلمات بتلك الإستراتيجيات.

وفي دراسة أجراها الغامدي (٢٠١٥م) بهدف التعرف على أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (٢٥) معلمًا من المعلمين في المعهد وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٥٦) طالبًا من طلاب المستوى الثاني، واستخدم الباحث أداتين للإجابة عن تساؤلات الدراسة هي: الاستبانة للتعرف على أساليب التغذية الراجعة التي ينبغي على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها استخدامها خلال عملية التدريس، والاختبار. وأظهرت نتائج

الدراسة : أن من أهم أساليب التغذية الراجعة ( أثناء الدرس – الفورية – النهائية – المؤجلة)، تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين قدمت لهم التغذية الراجعة الضابطة.

وفي دراسة دراسة موحسيان (Muhsin, 2016) والتي استهدفت تقصي معرفة استجابات وادراكات الطلاب نحو التغذية الرجعية التصحيحية في تدريس المهارات التحدث الشفهية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث من (٧٠) طالب، وقد اشارت نتائج تفضيل الطلاب لطريقة التغذية الراجعة التصحيحية التي يقوم بها المدرس، كما أوضحت بأن الطلاب يعتقدون بأن أخطاءهم الشفهية أو اللغوية يجب تصحيحها ويوافقون بأن يقوم زملاؤهم بتصحيح هذه الأخطاء، كما أبرزت النتائج أن التغذية الراجعة التصحيحية لها دورٌ فعالٌ في الكشف عن سوء نطق الطلاب، وقلة الدقة والطلاقة.

أما دراسة امانـدا وكـارولين ورونالـد (Amanda. ; caroling, & Rowland, 2017) والتي استهدفت البحث في تأثير برنامج سريع للتغذية الراجعة مكتوبة يعكسها تعليم القواعد النحوية صريح - كشفت تأثيرات البرنامج على مجموعة من الأخطاء الشائعة تم عملها في كتابة الطلاب ما بعد التخرج، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت عينته من (١٥) طالبًا سبعة طلاب في مجموعة التجريبية، وثمان طلاب في مجموعة ضابطة ، حيث كتب المشاركون مقالة صغيرة في بداية الدراسة ثم كتابوا مقالة ثانية بعد عشرة أسابيع في نهاية الدراسة، وقد أوضحت النتائج ما بعد التحليل لهذه الأخطاء في المجموعتين وجد أن هناك تغيرًا في معدل الأخطاء بين المجموعتين ؛ حيث

وصلت أخطاء المجموعة التجريبية إلى (٠.٤) بينما وصلت أخطاء المجموعة الضابطة إلى (٢.٤) وذلك يدل على فاعلية برنامج التغذية الراجعة في تحقيق أداء تعلم أفضل من المجموعة التي لم تطبق البرنامج في القواعد النحوية.

وتقصت دراسة سوزان حج عمر وعائشة الأحمري (٢٠١٨م) مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، وتمثل مجتمع الدراسة وعينتها في جميع معلمات المواد العلمية في الثانوية الثامنة والثلاثون بالرياض وعددهن (٨) معلمات و(٧٣٥) طالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي ، وصممت الباحثتان أداتين هما: بطاقة ملاحظة للمعلمات، واستبيانة للطالبات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية لأنماط التغذية الراجعة بصفة عامة جاء بدرجة متوسطة طبقًا لبطاقة الملاحظة، وجاء مستوى ممارستهن بدرجة ضعيفة طبقًا لوجهة نظر الطالبات، وأن نمط التغذية الراجعة الأكثر استخدامًا من قبل المعلمات هو التغذية الراجعة التصحيحية، والنمط الأقل ممارسة بالنسبة للاستبيانة هو التغذية الراجعة التعزيزية، وبالنسبة لبطاقة الملاحظة هو التغذية الراجعة التفسيرية، ولا يوجد فرق دال إحصائيًّا في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة تعزى للمؤهل، كما يوجد فروق تعزى للتخصص لصالح معلمات الفيزياء، كما يوجد فروق في ممارسة المعلمات لنمط التغذية الراجعجة التعزيزية يعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من ثلاث سنوات إلى عشر سنوات.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

- هدفت جميع الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة ممارسة أو معرفة المعلمين والمعلمات لأنماط وأشكال التغذية الراجعة ما عدا دراسة الغامدي (٢٠١٥م) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

- جميع الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة ومنها: دراسة لبابنه (٢٠٠٢م)، ودراسة شاهين (٢٠٠٨م)، ودراسة عبدالله (٢٠١٠م)، ودراسة عبيدات والطراونة والعطيات والغزو (٢٠١١م)، ودراسة حنان الشراري (٢٠١٢م)، ودراسة العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٢م)، و دراسة الجبر (٢٠١٤م)، ودراسة العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٤م)، و دراسة سوزان حج عمر وعائشة الأحمري (٢٠١٨م)، ما عدا دراسة الغامدي (٢٠١٥م) اتبعت المنهج الوصفي وشبه التجريبي.

- أشارت العديد من الدراسات السابقة أن مستوى ممارسة المعلمين لأشكال وأنماط التغذية الراجعة دون المستوى المقبول ومنها: دراسة لبابنه (٢٠٠٢م)، ودراسة عبدالله (٢٠١٠م)، ودراسة عبيدات والطراونة والعطيات والغزو (٢٠١١م)، ودراسة الجبر (٢٠١٤م)، ودراسة العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٤م).

- كما تشير الدراسات أن التغذية الراجعة طبقت في أغلب المراحل الدراسية مما يشير إلى حاجة جميع الطلبة بمختلف أعمارهم ومراحلهم الدراسية إليها.

وهذه الدراسة جاءت لتسلط الضوء على أنواع التغذية الراجعة وأنماطها المقدمة لطلبة الدراسات العليا، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها: دعم مشكلة دراسته البحثية، ومعالجة الإطار النظري، والتعرف على الدراسات السابقة، والاطلاع على نتائجها، كما استفاد من أدواتها في بناء أدوات الدراسة الحالية، ومن ثم في تفسير نتائجها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، القائم على استجواب مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط. (العساف، 1431هـ، ص 179).

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس، البالغ عددهم (١٧٣) طالبًا وطالبةً حسب بيانات قسم المناهج وطرق التدريس، واختار الباحث من هذا المجتمع عينة عشوائية، وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة (١٥٢) وكانت الاستجابات القابلة للتحليل من (٧٨) طالبًا وطالبةً.

**جدول رقم (١)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة ونوع الجنس**

| | | التكرار | النسبة (٪) |
|---|---|---|---|
| **المرحلة الدراسية** | الماجستير | ٤٣ | ١.٥٥ |
| | الدكتوراه | ٣٥ | ٩.٤٤ |
| | المجموع | ٧٨ | ١٠٠ |
| **نوع الدراسة** | صباحي | ٥٠ | ١.٦٤ |
| | موازي | ٢٨ | ٩.٣٥ |
| | المجموع | ٧٨ | ١٠٠ |
| **نوع الجنس** | ذكر | ٢٦ | ٣.٣٣ |
| | أنثى | ٥٢ | ٧.٦٦ |
| | المجموع | ٧٨ | ١٠٠ |

ويتضح من الجدول التالي رقم (١) ؛ ما يلي :

- المرحلة الدراسية : أن ١.٥٥ ٪ من أفراد العينة يدرسون في مرحلة الماجستير، وأن ٩.٤٤٪ منهم يدرسون في مرحلة الدكتوراه.
- نوع الدراسة : أن ١.٦٤٪ من أفراد العينة نوع دراستهم صباحي، وأن ٩.٣٥٪ منهم نوع دراستهم موازي.
- نوع الجنس : ٧.٦٦٪ من أفراد العينة من الإناث، و٣.٣٤٪ منهم من الذكور.

**أداة الدراسة وإجراءاتها :**

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، حيث قام بإعداد قائمة تحتوي على جميع أنواع التغذية الراجعة أنماطها من خلال الرجوع الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت الأداة من أربعة أنواع وأثني عشر نمطًا.

**صدق أداة الدراسة:**

للتحقق من صدق الأداة عُرِضَت على ثمان محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس؛ لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة الأداة، ومدى وضوحها، وفي ضوء ملحوظاتهم وآرائهم، تمت إضافة بعض الأنماط كنمط التغذية الإلكترونية، وتعديل في صياغة بعضها، خرجت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٢١) عبارة.

**ثبات أداة الدراسة:**

حُسِبَ ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات للاستبانة .

**جدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات لكل أداة من أدوات البحث**

| الأداة | المحور | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الأولى | أنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس | 0. 853 |
| الثانية | أنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس | 0. 915 |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**الاتساق الداخلي:**

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لأنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس:

**جدول (٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| م | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة في صورة معلومات تبين ما إذا كانت استجابتي صواب أم خطأ وحسب. | 0. 797** |
| ٢. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تصحيحاً لما أقعت فيه من أخطاء . | 0. 851** |
| ٣. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تتضمن سبب الخطأ الذي وقعت فيه . | 0. 799** |
| ٤. | يعززني أستاذ المقرر بعبارات إيجابية على الاستجابة الصحيحة. | 0. 820** |
| ٥. | يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي | 0. 441** |
| ٦. | يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي | 0. 774** |

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس:

**جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ❖❖٠,٤١٠ | ٦ | ❖❖٠,٧٩٥ | ١١ | ❖❖٠,٦٤٦ |
| ٢ | ❖❖٠,٨٣٤ | ٧ | ❖❖٠,٥١٥ | ١٢ | ❖❖٠,٨٢٤ |
| ٣ | ❖❖٠,٧٨١ | ٨ | ❖❖٠,٧٧١ | ١٣ | ❖❖٠,٧٢٧ |

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٠,٥١٨❖❖ | ٩ | ٠,٨١٣❖❖ | ١٤ | ٠,٥٢٣❖❖ |
| ٥ | ٠,٢٩٣❖❖ | ١٠ | ٠,٧٦٦❖❖ | ١٥ | ٠,٨٢١❖❖ |

(❖❖) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور .

**الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.
- اختبار ت (T-test) لمعرفة الفروق الإحصائية.

**طريقة حساب المقياس (الخماسي):**

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حُسِبَ المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأقصى للفئة – الحد الأدنى للفئة) / عدد الفئات، و حُسِبَ المدي كما يلي: (٥- ١=٤)، وقَسِّمَ على عدد خلايا المقياس للحصول علي طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠) بعد ذلك أضيفت هذه القيمة

إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلي لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

**جدول رقم (٥) درجة قيمة المقياس**

| المتوسط | درجة الموافقة |
|---|---|
| ٤,٢١ – ٥ | كبيرة جداً |
| ٣,٤١ – ٤,٢٠ | كبيرة |
| ٢,٦١ – ٣,٤٠ | متوسطة |
| ١,٨١ – ٢,٦٠ | ضعيفة |
| ١ – ١,٨٠ | ضعيفة جداً |

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**إجابة السؤال الأول:** ما أنواع التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد أنواع التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثم رُصِدَت النتائج في الجدول رقم (٦):

## جدول رقم (٦) يبين رأي أفراد العينة حول أنواع التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس

| م | العبارة | | درجة المناسبة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١ | تغذية راجعة تقتصر على الإعلام بالموقف التعليمي صح أم خطأ وحسب. | ك | ٥ | ٨ | ١١ | ٤ | ٦ | ٣.٠٦ | ١.٣٠ | ٥ |
| | | ٪ | ١٤.٧ | ٢٣.٥ | ٣٢.٤ | ١١.٨ | ١٧.٦ | | | |
| ٢ | تغذية راجعة بتصحيح الأخطاء. | ك | ١٦ | ١٠ | ٥ | ٢ | ١ | ٤.١٢ | ١.٠٦ | ٤ |
| | | ٪ | ٤٧.١ | ٢٩.٤ | ١٤.٧ | ٥.٩ | ٢.٩ | | | |
| ٣ | تغذية راجعة بتوضيح سبب الخطأ الذي وقع فيه | ك | ٢٠ | ٨ | ٣ | ٣ | ٠ | ٤.٣٢ | ٠.٩٧٦ | ٣ |
| | | ٪ | ٥٨.٨ | ٢٣.٥ | ٨.٨ | ٨.٨ | ٠ | | | |
| ٤ | تغذية راجعة بتعزيز المواقف التعليمية الصحيحة بعبارات إيجابية. | ك | ٢١ | ١١ | ١ | ١ | ٠ | ٤.٥٣ | ٠.٧٠٦ | ١ |
| | | ٪ | ٦١.٨ | ٣٢.٤ | ٢.٩ | ٢.٩ | ٠ | | | |
| ٥ | تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي | ك | ٧ | ٤ | ١١ | ٥ | ٧ | ٢.٩٧ | ١.٤٠ | ٦ |
| | | ٪ | ٢٠.٦ | ١١.٨ | ٣٢.٤ | ١٤.٧ | ٢٠.٦ | | | |

| م | العبارة | | درجة المناسبة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٦ | تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي | ك | ٢١ | ١١ | ٠ | ١ | ١ | ٤,٥٠ | ٠,٨٢٦ | ٢ |
| | | ٪ | ٦١,٨ | ٣٢,٤ | ٠ | ٢,٩ | ٢,٩ | | | |

من الجدول (٦) يتضح لنا أن عبارات أنواع التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تغذية راجعة بتعزيز المواقف التعليمية الصحيحة بعبارات إيجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٢. تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٣. تغذية راجعة بتوضيح سبب الخطأ الذي وقع فيه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٤. تغذية راجعة بتصحيح الأخطاء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٥. تغذية راجعة تقتصر على الإعلام بالموقف التعليمي صح أم خطأ وحسب حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة متوسطة.

٦. تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير مناسبة أغلب أنواع التغذية الراجعة لطلبة الدراسات العليا أن ذلك راجع لطبيعة المرحلة واحتياجاتها. ويمكن تفسير مجيء بعض أنواع التغذية الراجعة بدرجة أقل من سابقتها أنها أنواع لا تشبع احتياج طلبة الدراسات العليا بشكل كاف، ولا تسهم في تقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير معارفهم ومهاراتهم بشكل يتناسب مع مرحلتهم الدراسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حنان الشراري (٢٠١٢م) توصلت إلى أن معلمات التربية الاجتماعية يستخدمن التغذية التغزيزية في المرتبة الأولى والتصحيحية في المرتبة الأخيرة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لبابنة (٢٠٠٢م) التي توصلت إلى أن استخدام المعلمات للتغذية الراجعة الإعلامية جاء في المرتبة الأولى ثم التعزيزية ثم التصحيحية والتفسيرية، ودراسة العياصرة وثريا الشبيبي (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا في المناقشات الصفية. ودراسة سوزان حج عمر وعائشة الأحمري (٢٠١٨م) التي توصلت إلى أن التغذية الراجعة الأكثر استخدامًا من قبل المعلمات هو التصحيحية.

**إجابة السؤال الثاني:** ما أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، تم حساب التكرارات

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثم رُصِدَت النتائج في الجدول رقم (7):

**جدول (٧) يبين رأي أفراد العينة حول أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس**

| م | العبارة | | درجة المناسبة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١ | تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي. | ك | ١٢ | ٢٠ | ٠ | ٢ | ٠ | ٤.٢٤ | ٠.٧٤١ | ٤ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٥٨.٨ | ٠ | ٥.٩ | ٠ | | | |
| ٢ | تغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر | ك | ١٧ | ١٢ | ٤ | ١ | ٠ | ٤.٣٢ | ٠.٨٠٦ | ٣ |
| | | ٪ | ٥٠ | ٣٥.٣ | ١١.٨ | ٢.٩ | ٠ | | | |
| ٣ | تغذية راجعة فورية | ك | ١٨ | ١٣ | ٢ | ١ | ٠ | ٤.٤١ | ٠.٧٤٣ | ١ |
| | | ٪ | ٥٢.٩ | ٣٨.٢ | ٥.٩ | ٢.٩ | ٠ | | | |
| ٤ | تغذية راجعة مؤجلة | ك | ٤ | ٦ | ١٣ | ٨ | ٣ | ٣ | ١.١٢ | ١٥ |
| | | ٪ | ١١.٨ | ١٧.٦ | ٣٨.٢ | ٢٣.٥ | ٨.٨ | | | |
| ٥ | تغذية راجعة مكتوبة ورقياً | ك | ١٢ | ١٠ | ٩ | ٠ | ٣ | ٣.٨٢ | ١.١٩ | ١٣ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٢٩.٤ | ٢٦.٥ | ٠ | ٨.٨ | | | |

| م | العبارة | | درجة المناسبة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٦ | تغذية راجعة شفهية | ك | ١٤ | ١٤ | ٤ | ٢ | ٠ | ٤,١٨ | ٠,٨٦٩ | ٧ |
| | | ٪ | ٤١,٢ | ٤١,٢ | ١١,٨ | ٥,٩ | ٠ | | | |
| ٧ | تغذية راجعة الكترونية | ك | ١١ | ١٩ | ٣ | ٠ | ١ | ٤,١٥ | ٠,٨٢١ | ٨ |
| | | ٪ | ٣٢,٤ | ٥٥,٩ | ٨,٨ | ٠ | ٢,٩ | | | |
| ٨ | تغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي | ك | ١٢ | ١٧ | ٤ | ١ | ٠ | ٤,١٨ | ٠,٧٥٨ | ٦ |
| | | ٪ | ٣٥,٣ | ٥٠ | ١١,٨ | ٢,٩ | ٠ | | | |
| ٩ | تغذية راجعة عقب الموقف التعليمي | ك | ١٢ | ١٥ | ٦ | ١ | ٠ | ٤,١٢ | ٠,٨٠٨ | ١٠ |
| | | ٪ | ٣٥,٣ | ٤٤,١ | ١٧,٦ | ٢,٩ | ٠ | | | |
| ١٠ | تغذية راجعة للاستجابة الإيجابية | ك | ١٤ | ١٦ | ٣ | ٠ | ١ | ٤,٢٤ | ٠,٨٥٥ | ٥ |
| | | ٪ | ٤١,٢ | ٤٧,١ | ٨,٨ | ٠ | ٢,٩ | | | |
| ١١ | تغذية راجعة للاستجابة السلبية | ك | ١٣ | ١٠ | ٨ | ٢ | ١ | ٣,٩٤ | ١,٠٧ | ١١ |
| | | ٪ | ٣٨,٢ | ٢٩,٤ | ٢٣,٥ | ٥,٩ | ٢,٩ | | | |

| م | العبارة | | درجة المناسبة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١٢ | تغذية راجعة صريحة | ك | ١٣ | ١٦ | ٣ | ١ | ١ | ٤.١٥ | ٠.٩٢٥ | ٩ |
| | | ٪ | ٣٨.٢ | ٤٧.١ | ٨.٨ | ٢.٩ | ٢.٩ | | | |
| ١٣ | تغذية راجعة ضمنية | ك | ٨ | ١٣ | ٧ | ٣ | ٣ | ٣.٥٩ | ١.٢٠ | ١٤ |
| | | ٪ | ٢٣.٥ | ٣٨.٢ | ٢٠.٦ | ٨.٨ | ٨.٨ | | | |
| ١٤ | تغذية راجعة بشكل كمي. | ك | ٧ | ١٨ | ٧ | ١ | ١ | ٣.٨٥ | ٠.٨٩٢ | ١٢ |
| | | ٪ | ٢٠.٦ | ٥٢.٩ | ٢٠.٦ | ٢.٩ | ٢.٩ | | | |
| ١٥ | تغذية راجعة بشكل كيفي. | ك | ١٨ | ١٣ | ٢ | ٠ | ١ | ٤.٣٨ | ٠.٨٥٣ | ٢ |
| | | ٪ | ٥٢.٩ | ٣٨.٢ | ٥.٩ | ٠ | ٢.٩ | | | |

من الجدول (٧) يتضح لنا أن عبارات أنماط التغذية الراجعة المناسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تغذية راجعة فورية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤١) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٢. تغذية راجعة بشكل كيفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٨) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٣. تغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٤. تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٥. تغذية راجعة للاستجابة الإيجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٦. تغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٧. تغذية راجعة شفهية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٨. تغذية راجعة الكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٥) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٩. تغذية راجعة صريحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٥) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٠. تغذية راجعة عقب الموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١١. تغذية راجعة للاستجابة السلبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٢. تغذية راجعة بشكل كمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٣. تغذية راجعة مكتوبة ورقياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٤. تغذية راجعة ضمنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٩) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٥. تغذية راجعة مؤجلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه تدل على أن أغلب أنماط التغذية الراجعة (مناسبة بدرجة كبيرة جدًا) و(مناسبة بدرجة كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.أن ذلك راجع إلى طبيعة طلبة الدراسات العليا في حرصهم على الحصول على التغذية الراجعة بأنماط مختلفة، وهذا يؤكده حصول نمط التغذية الراجعة المؤجلة على ( مناسبة بدرجة متوسطة).أنها لا تتناسب مع المرحلة الدراسية ولا تحقق تطلعات طلبة الدراسات العليا، ولا تتوافق مع أهداف الدراسات العليا التي تقوم على نقد وإنتاج المعرفة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٥م) التي توصلت إلى أن من أهم أنماط التغذية الراجعة ( أثناء الدرس – الفورية – النهائية – المؤجلة)، ودراسة العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية كان عاليًا بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة التعزيزية، ومتوسطًا في إستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة التصحيحية، والإعلامية، والتفسيرية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العياصرة وثريا الشبيبي (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أن التصحيح الضمني هو أكثر أنماط التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا في المناقشات الصفية.

**إجابة السؤال الثالث:** ما أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

لتحديد أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس من وجهة نظرهم، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورُصِدَت النتائج في الجدول رقم (٨):

**جدول (٨) يبين رأي أفراد العينة حول أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس**

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١ | تغذية راجعة تقتصر على الإعلام بالموقف التعليمي صح أم خطأ وحسب. | ك | ٤ | ١٣ | ٢١ | ١٨ | ٢٢ | ٢.٤٧ | ١.٢١ | ٦ |
| | | ٪ | ٥.١ | ١٦.٧ | ٢٦.٩ | ٢٣.١ | ٢٨.٢ | | | |
| ٢ | تغذية راجعة بتصحيح الأخطاء. | ك | ٣٢ | ٢٩ | ١٤ | ٣ | ٠ | ٤.١٥ | ٠.٨٥٤ | ٤ |
| | | ٪ | ٤١ | ٣٧.٢ | ١٧.٩ | ٣.٨ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٣ | تغذية راجعة بتوضيح سبب الخطأ الذي أقع فيه | ك | ٥١ | ٢١ | ٣ | ٢ | ١ | ٤,٥٣ | ٠,٨٠١ | ٣ |
| | | ٪ | ٦٥,٤ | ٢٦,٩ | ٣,٨ | ٢,٦ | ١,٣ | | | |
| ٤ | تغذية راجعة بتعزيز المواقف التعليمية الصحيحة بعبارات إيجابية. | ك | ٥١ | ٢٢ | ٥ | ٠ | ٠ | ٤,٥٩ | ٠,٦١٢ | ١ |
| | | ٪ | ٦٥,٤ | ٢٨,٢ | ٦,٤ | ٠ | ٠ | | | |
| ٥ | تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي | ك | ١٩ | ١٣ | ١٧ | ١٠ | ١٩ | ٣,٠٤ | ١,٥٠ | ٥ |
| | | ٪ | ٢٤,٤ | ١٦,٧ | ٢١,٨ | ١٢,٨ | ٢٤,٤ | | | |
| ٦ | تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي | ك | ٥٩ | ١٢ | ٣ | ١ | ٣ | ٤,٥٨ | ٠,٩٣٣ | ٢ |
| | | ٪ | ٧٥,٦ | ١٥,٤ | ٣,٨ | ١,٣ | ٣,٨ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٩ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٥٦١** | | | | | | | | | | |

من الجدول (٨) يتضح لنا أن عبارات أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تغذية راجعة بتعزيز المواقف التعليمية الصحيحة بعبارات إيجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٩) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٢. تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٨) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٣. تغذية راجعة بتوضيح سبب الخطأ الذي أقع فيه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٤. تغذية راجعة بتصحيح الأخطاء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٥) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٥. تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة متوسطة.

٦. تغذية راجعة تقتصر على الإعلام بالموقف التعليمي صح أم خطأ وحسب حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٧) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة ضعيفة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٨٩) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه تدل على أن أنواع التغذية الراجعة التي حصلت على (مناسب بدرجة كبيرة جدًا) و(مناسب بدرجة كبيرة) والمفضلة لطلبة الدراسات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ؛ راجع إلى أن طلبة الدراسات العليا يحتاجون لمثل هذه الأنواع لأن طبيعة الدراسة الأكاديمية تتطلب تعزيزًا للاستجابات الصحيحة، كما أنهم يرغبون بتعزيز معنوي، وهذا يتوافق مع خصائص نموهم، كما أنهم بطبيعة الدراسة الأكاديمية يحتاجون إلى تغذية راجعة فورية وكيفية حتى يستطيعوا أن يحسنوا بناهم العلمية، ويبنوا عليها مستقبلاً، كما أن ثقتهم بأستاذ المقرر، ورغبتهم في التعرف على رأيه فيما قُدم

من الطلبة سواء بشكل فردي أو جماعي يجعلهم يتطلعون إلى تغذية راجعة من أستاذ المقرر.كما أنهم بطبيعة مرحلتهم العليا يتطلعون إلى معرفة أسباب الخطأ الذي يقعون فيه.

ويمكن تفسير عدم تفضيل بعض أنواع التغذية الراجعة وحصولها على درجة أقل من سابقتها أنها أنواع لا تشبع احتياج طلبة الدراسات العليا بشكل كاف، ولا تسهم في تقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير معارفهم ومهاراتهم بشكل يتناسب مع مرحلتهم الدراسية.وأما التغذية الراجعة الإعلامية فهي لا تتناسب مع طبيعة مرحلة الدراسات العليا، ولا تساعد طالب الدراسات العليا على التقدم معرفيًا أو مهاريًا، كما إعلام الطالب بصحة الإجابة من عدمها دون أن يتحقق له معرفة السبب إذا كانت الإجابة خاطئة لا يفيده في المضي قدمًا نحو الأهداف التي يرغب في تحقيقها.

**إجابة السؤال الرابع:** ما أنواع أنماط الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

لتحديد أنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس من وجهة نظرهم، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورُصِدَت النتائج في الجدول رقم (٩):

## جدول (٩) يبين رأي أفراد العينة حول أنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١. | تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي. | ك | ٣٠ | ١٦ | ٢٨ | ٢ | ٢ | ٣.٩٠ | ١.٠٣ | ٩ |
| | | ٪ | ٣٨.٥ | ٢٠.٥ | ٣٥.٩ | ٢.٦ | ٢.٦ | | | |
| ٢. | تغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر | ك | ٥٤ | ١٧ | ٤ | ٢ | ١ | ٤.٥٥ | ٠.٨١٦ | ١ |
| | | ٪ | ٦٩.٢ | ٢١.٨ | ٥.١ | ٢.٦ | ١.٣ | | | |
| ٣. | تغذية راجعة فورية | ك | ٥١ | ٢٠ | ٤ | ٣ | ٠ | ٤.٥٣ | ٠.٧٦٨ | ٢ |
| | | ٪ | ٦٥.٤ | ٢٥.٦ | ٥.١ | ٣.٨ | ٠ | | | |
| ٤. | تغذية راجعة مؤجلة | ك | ٣ | ٥ | ٢١ | ٣٠ | ١٩ | ٢.٢٧ | ١.٠٢ | ١٥ |
| | | ٪ | ٣.٨ | ٦.٤ | ٢٦.٩ | ٣٨.٥ | ٢٤.٤ | | | |
| ٥. | تغذية راجعة مكتوبة ورقياً | ك | ٣٠ | ٢٠ | ١٥ | ٤ | ٩ | ٣.٧٤ | ١.٣٣ | ١٢ |
| | | ٪ | ٣٨.٥ | ٢٥.٦ | ١٩.٢ | ٥.١ | ١١.٥ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٦. | تغذية راجعة شفهية | ك | ٢٦ | ٢٨ | ١٨ | ٤ | ٢ | ٣.٩٢ | ١.٠٠٣ | ٨ |
| | | ٪ | ٣٣.٣ | ٣٥.٩ | ٢٣.١ | ٥.١ | ٢.٦ | | | |
| ٧. | تغذية راجعة الكترونية | ك | ٣٩ | ١٨ | ١٠ | ٣ | ٨ | ٣.٩٩ | ١.٣١ | ٧ |
| | | ٪ | ٥٠ | ٢٣.١ | ١٢.٨ | ٣.٨ | ١٠.٣ | | | |
| ٨. | تغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي | ك | ٤٤ | ٢٤ | ٦ | ٣ | ١ | ٤.٣٧ | ٠.٨٨٤ | ٤ |
| | | ٪ | ٥٦.٤ | ٣٠.٨ | ٧.٧ | ٣.٨ | ١.٣ | | | |
| ٩. | تغذية راجعة عقب الموقف التعليمي | ك | ٣٠ | ١٦ | ٢٢ | ٧ | ٣ | ٣.٨١ | ١.١٦ | ١١ |
| | | ٪ | ٣٨.٥ | ٢٠.٥ | ٢٨.٢ | ٩ | ٣.٨ | | | |
| ١٠. | تغذية راجعة للاستجابة الإيجابية | ك | ٤٨ | ٢٢ | ٥ | ٣ | ٠ | ٤.٤٧ | ٠.٧٨٥ | ٣ |
| | | ٪ | ٦١.٥ | ٢٨.٢ | ٦.٤ | ٣.٨ | ٠ | | | |
| ١١. | تغذية راجعة للاستجابة السلبية | ك | ٢٨ | ٣٠ | ١٣ | ٥ | ٢ | ٣.٩٩ | ١.٠١ | ٦ |
| | | ٪ | ٣٥.٩ | ٣٨.٥ | ١٦.٧ | ٦.٤ | ٢.٦ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١٢. | تغذية راجعة صريحة | ك | ٢٩ | ٢٢ | ١٧ | ٥ | ٥ | ٣.٨٣ | ١.١٨ | ١٠ |
| | | ٪ | ٣٧.٢ | ٢٨.٢ | ٢١.٨ | ٦.٤ | ٦.٤ | | | |
| ١٣. | تغذية راجعة ضمنية | ك | ١٥ | ٢٨ | ٢٥ | ٦ | ٤ | ٣.٥٦ | ١.٠٥ | ١٣ |
| | | ٪ | ١٩.٢ | ٣٥.٩ | ٣٢.١ | ٧.٧ | ٥.١ | | | |
| ١٤. | تغذية راجعة بشكل كمي. | ك | ١٩ | ٢٢ | ٢١ | ٦ | ١٠ | ٣.٤٤ | ١.٢٩ | ١٤ |
| | | ٪ | ٢٤.٤ | ٢٨.٢ | ٢٦.٩ | ٧.٧ | ١٢.٨ | | | |
| ١٥. | تغذية راجعة بشكل كيفي. | ك | ٣٥ | ٢٩ | ٧ | ٧ | ٠ | ٤.١٨ | ٠.٩٣٦ | ٥ |
| | | ٪ | ٤٤.٩ | ٣٧.٢ | ٩ | ٩ | ٠ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٣,٩٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٥٣٧** | | | | | | | | | | |

من الجدول (٩) يتضح لنا أن عبارات أنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٥) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٢. تغذية راجعة فورية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٣. تغذية راجعة للاستجابة الإيجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٧) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٤. تغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٧) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة جداً.

٥. تغذية راجعة بشكل كيفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٦. تغذية راجعة للاستجابة السلبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٩) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٧. تغذية راجعة الكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٩) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٨. تغذية راجعة شفهية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٢) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

٩. تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٠) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٠. تغذية راجعة صريحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٣) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١١. تغذية راجعة عقب الموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨١) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٢. تغذية راجعة مكتوبة ورقياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٣. تغذية راجعة ضمنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٦) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٤. تغذية راجعة بشكل كمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

١٥. تغذية راجعة مؤجلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٧) مما يدل على أنها مناسبة بدرجة ضعيفة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٩٠) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة.

يمكن تفسير مجيْ جميع أنماط التغذية الراجعة عدا نمطًا واحد بدرجة (مناسبة بدرجة كبيرة جدًا) و(مناسبة بدرجة كبيرة) أن ذلك راجع لرغبة طلبة الدراسات العليا في تقييم أعمالهم، من أجل التأكد من صحة بنيتهم العلمية، كما أن ترك مساحة لطلبة الدراسات العليا في نقد أعمالهم ذاتيًّا، يشعرهم أنهم في محل الثقة من أستاذهم.وأن تعزيز استجاباتهم الإيجابية يسهم في زيادة الثقة في أعمالهم، ويدفعهم لمزيد من العمل الجاد.

ويمكن تفسير مجيْ نمط **(تغذية راجعة جماعية)** ونمط بدرجة متوسطة أن هذا النط لا تخدم طلبة الدراسات بشكل دقيق، ومجيْ عبارة **(تغذية راجعة مؤجلة)** بدرجة ضعيفة يدل على أن طلبة الدراسات العليا لا يفضلونهما

لكونها تعيق متطلبات مرحلة الدراسات العليا المستمرة، والتي يُبنى بعضها على بعض.ونظراً لتفرد الدراسة بهذا المتغير لم يجد الباحث دراسات اتفقت أو اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية.

**جدول ( ١٠ )**

**أنواع التغذية الراجعة التي اتفق فيها أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم**

| م | رقم العبارة | نوع التغذية الراجعة |
|---|---|---|
| ١. | ٤ | تغذية راجعة بتعزيز المواقف التعليمية الصحيحة بعبارات إيجابية. |
| ٢. | ٦ | تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي. |
| ٣. | ٣ | تغذية راجعة بتوضيح سبب الخطأ الذي أقع فيه |
| ٤. | ٢ | تغذية راجعة بتصحيح الأخطاء |

**جدول ( ١١ )**

**أنواع أنماط الراجعة التي اتفق فيها أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم**

| م | رقم العبارة | نمط التغذية الراجعة |
|---|---|---|
| ١. | ٢ | تغذية راجعة من قبل أستاذ المقرر. |
| ٢. | ٣ | تغذية راجعة فورية. |
| ٣. | ١٠ | تغذية راجعة للاستجابة الإيجابية. |

**إجابة السؤال الخامس:** ما واقع أنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية؟

لمعرفة واقع أنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ورُصِدَت النتائج في الجدول رقم (١٢):

## جدول (١٢) يبين رأي أفراد العينة حول واقع أنواع التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١ | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة في صورة معلومات تبين ما إذا كانت استجابتي صواب أم خطأ | ك | ٤ | ١٩ | ٤٠ | ٢٣ | ١٢ | ٢,٨٠ | ١,٠٢ | ٣ |
| | | ٪ | ٤,١ | ١٩,٤ | ٤٠,٨ | ٢٣,٥ | ١٢,٢ | | | |
| ٢ | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تصحيحاً لما أقعت فيه من أخطاء. | ك | ١١ | ٢٠ | ٣١ | ٢٢ | ١٤ | ٢,٩٢ | ١,٢٠ | ٢ |
| | | ٪ | ١١,٢ | ٢٠,٤ | ٣١,٦ | ٢٢,٤ | ١٤,٣ | | | |
| ٣ | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تتضمن سبب الخطأ الذي وقعت فيه. | ك | ٠ | ١٨ | ٣٠ | ٣٢ | ١٨ | ٢,٤٩ | ٠,٩٩٧ | ٥ |
| | | ٪ | ٠ | ١٨,٤ | ٣٠,٣ | ٣٢,٧ | ١٨,٤ | | | |
| ٤ | يعززني أستاذ المقرر بعبارات إيجابية على الاستجابة الصحيحة. | ك | ٨ | ٢١ | ٣٨ | ٢٢ | ٩ | ٢,٩٧ | ١,٠٦ | ١ |
| | | ٪ | ٨,٢ | ٢١,٤ | ٣٨,٨ | ٢٢,٤ | ٩,٢ | | | |
| ٥ | يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي | ك | ٠ | ٠ | ٨ | ٢١ | ٦٩ | ١,٣٨ | ٠,٦٣٤ | ٦ |
| | | ٪ | ٠ | ٠ | ٨,٢ | ٢١,٤ | ٧٠,٤ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٦ | يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي | ك | ٥ | ١٢ | ٣٤ | ٢٩ | ١٨ | ٢.٥٦ | ١.٠٨ | ٤ |
| | | ٪ | ٥.١ | ١٢.٢ | ٣٤.٧ | ٢٩.٦ | ١٨.٤ | | | |
| المتوسط الحسابي العام = ٢,٥١ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٧٢ | | | | | | | | | | |

من الجدول (١٢) يتضح لنا أن أنواع التغذية الراجعة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس، في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. يعززني أستاذ المقرر بعبارات إيجابية على الاستجابة الصحيحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٢. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تصحيحاً لما أقعت فيه من أخطاء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٢) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٣. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة في صورة معلومات تبين ما إذا كانت استجابتي صواب أم خطأ وحسب حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٤. يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز معنوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٦) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

٥. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة تتضمن سبب الخطأ الذي وقعت فيه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٩) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

٦. يعززني أستاذ المقرر تغذية راجعة مصحوبة بتعزيز مادي حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٣٨) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة جداً.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٥١) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور ضعيفة، ولذا لا يتوافق واقع الممارسة مع رأي أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، ولا مع تفضيلات الطلبة الشخصية.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام البالغ (٢,٥١) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأنواع التغذية الراجعة كانت ضعيفة؛ ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس رغم قناعتهم بأهمية بعض أنواع التغذية الراجعة لطلبة الدراسات العليا إلا أن ممارستهم لها جاءت بدرجة متوسطة وضعيفة وضعيفة جدًا، ربما يعود ذلك إلى كثرة أعداد الطلاب في القاعات الدراسية، وكثرة الأعباء الدراسية الملقاة على كاهل عضو هيئة التدريس، وعدم كفاية زمن تدريس المقررات الدراسية لإعطاء الطلاب التغذية الراجعة المناسبة لأعمالهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لبابنة (٢٠٠٢م) التي أشارت إلى أن معرفة معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط بإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة كانت منخفضة، ودراسة عبدالله (٢٠١٠م) التي توصلت إلى أن نسبة التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ في حصص التربية الرياضية سواء من قبل معلمي التربية الرياضية المبتدئين أو ذوي الخبرة قليلة جدًا، ودراسة

العياصرة وثريا الشبيبي (٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة بصفة عامة دون الحد المأمول.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاهين (٢٠٠٨م)، التي توصلت إلى أن مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدارسين متوسط، ودراسة حنان الشراري (٢٠١٢م) أظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة ككل متوسطة، ودراسة العياصرة وثرياء الشبيبي (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أن واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية متوسط.

**إجابة السؤال السادس:** ما واقع أنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية؟

لمعرفة أنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومدى اتساقها مع تفضيلاتهم الشخصية، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ورُصِدَت النتائج في الجدول رقم (١٢):

**جدول (١٣) يبين رأي أفراد العينة حول أنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس**

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١. | أحصل على تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي. | ك | ١١ | ٣٤ | ٣٣ | ١٣ | ٧ | ٣,٣٠ | ١,٠٦ | ١ |
| | | ٪ | ١١,٢ | ٣٤,٧ | ٣٣,٧ | ١٣,٣ | ٧,١ | | | |
| ٢. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة لاستجاباتي. | ك | ٢ | ٢٣ | ٣٠ | ٢٨ | ١٥ | ٢,٦٨ | ١,٠٦ | ٧ |
| | | ٪ | ٢ | ٢٣,٥ | ٣٠,٦ | ٢٨,٦ | ١٥,٣ | | | |
| ٣. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة فورية | ك | ٣ | ١٨ | ٣٧ | ٢٤ | ١٦ | ٢,٦٧ | ١,٠٥ | ٨ |
| | | ٪ | ٣,١ | ١٨,٤ | ٣٧,٨ | ٢٤,٥ | ١٦,٣ | | | |
| ٤. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة مؤجلة. | ك | ٠ | ٨ | ٢٨ | ٣٣ | ٢٩ | ٢,١٥ | ٠,٩٤٥ | ١٣ |
| | | ٪ | ٠ | ٨,٢ | ٢٨,٦ | ٣٣,٧ | ٢٩,٦ | | | |
| ٥. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة مكتوبة ورقياً. | ك | ٠ | ٤ | ٧ | ٢٥ | ٦٢ | ١,٥٢ | ٠,٨٠٢ | ١٥ |
| | | ٪ | ٠ | ٤,١ | ٧,١ | ٢٥,٥ | ٦٣,٣ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ٦. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة شفهية. | ك | ١٤ | ٢٦ | ٢٧ | ١٨ | ١٣ | ٣.١٠ | ١.٢٤ | ٢ |
| | | ٪ | ١٤.٣ | ٢٦.٥ | ٢٧.٦ | ١٨.٤ | ١٣.٣ | | | |
| ٧. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة إلكترونية. | ك | ١ | ٦ | ١٤ | ٣١ | ٤٦ | ١.٨٣ | ٠.٩٦٤ | ١٤ |
| | | ٪ | ١ | ٦.١ | ١٤.٣ | ٣١.٦ | ٤٦.٩ | | | |
| ٨. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي. | ك | ٣ | ١٧ | ٤٢ | ٢٣ | ١٣ | ٢.٧٣ | ١.٠٠١ | ٥ |
| | | ٪ | ٣.١ | ١٧.٣ | ٤٢.٩ | ٢٣.٥ | ١٣.٣ | | | |
| ٩. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة نهاية الموقف التعليمي | ك | ٣ | ٢٢ | ٣١ | ٢٠ | ٢٢ | ٢.٦٣ | ١.١٥ | ٩ |
| | | ٪ | ٣.١ | ٢٢.٤ | ٣١.٦ | ٢٠.٤ | ٢٢.٤ | | | |
| ١٠. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة للمواقف الايجابية. | ك | ٦ | ٢٠ | ٣٩ | ٢١ | ١٢ | ٢.٨٧ | ١.٠٧ | ٣ |
| | | ٪ | ٦.١ | ٢٠.٤ | ٣٩.٨ | ٢١.٤ | ١٢.٢ | | | |
| ١١. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة للمواقف السلبية. | ك | ٤ | ١٧ | ٣٧ | ٢٨ | ١٢ | ٢.٧٢ | ١.٠٢ | ٦ |
| | | ٪ | ٤.١ | ١٧.٣ | ٣٧.٨ | ٢٨.٦ | ١٢.٢ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | |
| ١٢. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة صريحة. | ك | ٤ | ١٩ | ٤٥ | ١٧ | ١٣ | ٢,٨٤ | ١,٠٢ | ٤ |
| | | ٪ | ٤,١ | ١٩,٤ | ٤٥,٩ | ١٧,٣ | ١٣,٣ | | | |
| ١٣. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة ضمنية. | ك | ١ | ٩ | ٤٦ | ٢٤ | ١٨ | ٢,٥٠ | ٠,٩٣٣ | ١١ |
| | | ٪ | ١ | ٩,٢ | ٤٦,٩ | ٢٤,٥ | ١٨,٤ | | | |
| ١٤. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة بشكل كمي. | ك | ١ | ٩ | ٢٤ | ٣٥ | ٢٩ | ٢,١٦ | ٠,٩٩٢ | ١٢ |
| | | ٪ | ١ | ٩,٢ | ٢٤,٥ | ٣٥,٧ | ٢٩,٦ | | | |
| ١٥. | يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة بشكل كيفي. | ك | ٣ | ١٦ | ٣٣ | ٢٤ | ٢٢ | ٢,٥٣ | ١,١٠ | ١٠ |
| | | ٪ | ٣,١ | ١٦,٣ | ٣٣,٧ | ٢٤,٥ | ٢٢,٤ | | | |
| **المتوسط الحسابي العام = ٢,٥٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٠٠** | | | | | | | | | | |

من الجدول (١٣) يتضح لنا أن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة، في تخصص المناهج وطرق التدريس لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. أحصل على تغذية راجعة من خلال التقويم الذاتي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٠) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٢. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة شفهية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٠) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٣. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة للمواقف الايجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٤. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة صريحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٤) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٥. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة متلازمة للموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٣) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٦. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة للمواقف السلبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٢) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٧. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة لاستجاباتي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٨) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٨. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة فورية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

٩. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة نهاية الموقف التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٣) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

١٠. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة بشكل كيفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٣) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

١١. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة ضمنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٠) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

١٢. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة بشكل كمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٦) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

١٣. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة مؤجلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٥) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

١٤. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة إلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٣) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

١٥. يزودني أستاذ المقرر بتغذية راجعة مكتوبة ورقياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٥٢) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة جداً.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٥٥) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة، ضعيفة.ولذا لا يتوافق واقع الممارسة مع رأي أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، ولا مع تفضيلات الطلبة الشخصية.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام البالغ (٢,٥٥) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة تجاه طلبة الدراسات العليا كانت ضعيفة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية لارتباطها بنتيجة السؤال الخامس.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سوزان حج عمر وعائشة الأحمري (٢٠١٨م) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة معلمات المواد

العلمية لأنماط التغذية الراجعة بصفة عامة متوسط طبقًا لبطاقة الملاحظة، وضعيف طبقاً لوجهة نظر الطالبات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجبر(٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة جاءت بدرجة غالبًا وأحيانًا.

**إجابة السؤال السابع:** هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لاستجابات طلبة الدراسات العليا يمكن أن تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

وللإجابة على هذا السؤال استُخدم اختبار "ت" (T) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق الإحصائية بالنسبة لمتغير نوع الجنس كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (١٤) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق**

**بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس**

| المحاور | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | ذكر | ٣,٨٣ | ٠,٦٣٧ | ٧٦ | - ٠,٦٦٣ | ٠,٥٠٩ |
| | أنثى | ٣,٩٢ | ٠,٥٢٣ | | | |
| المحور الثاني | ذكر | ٣,٧٥ | ٠,٦٤٩ | ٧٦ | - ١,٧٢ | ٠,٠٨٨ |
| | أنثى | ٣,٩٧ | ٠,٤٦١ | | | |

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أنواع التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج

وطرق التدريس، حيث بلغ معامل T (- ٠,٦٦٣) عند درجة حرية (٧٦) ومستوى دلالة (٠,٥٠٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أنماط التغذية الراجعة المفضلة لطلبة الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ معامل T (- ١,٧٢) عند درجة حرية (٧٦) ومستوى دلالة (٠,٠٨٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاهين (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات الدارسين وفقًا لمتغير الجنس.ودراسة لبابنه (٢٠٠٢م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استخدام المعلمات لاستراتيجيات التغذية الراجعة تعزى إلى جنس الطالب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجبر (٢٠١٤م) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنمطي التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية يعزى لمتغير الجنس، إلا أنه كانت هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس لنمطي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية لصالح الطالبات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبدالله (٢٠١٠م) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ في حصص التربية الرياضية تعزى لجنس المعلم لصالح المعلمات.

* * *

**التوصيات والمقترحات:**

١. الاستفادة من تفضيلات طلبة الدراسات العليا في تقديم التغذية الراجعة.

٢. إعادة النظر في أنواع وأنماط التغذية الراجعة المقدمة لطلبة الدراسات العليا بما يتوافق مع تفضيلاتهم ومرحلتهم الدراسية.

٣. السعي إلى تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقديم التغذية الراجعة.

٤. إجراء دراسات تجريبية حول أثر أنواع وأنماط التغذية الراجعة التي يفضلونها ومتغيرات مرحلة الدراسات العليا.

٥. البحث عن حلول إلكترونية تمكن أعضاء هيئة التدريس من تطوير ممارساتهم في تقديم التغذية الراجعة.

* * *

**المراجع:**


- أبانمي، عبد المحسن بن عبدالعزيز (١٤١٥هـ) **فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي**.الرياض: الناشر المؤلف نفسه.
- أبو شما، حليمة فهد.(٢٠١٦م).**أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- أحمد، رجاء علي.(٢٠١٧م).أثر التفاعل بين مستوى تقديم التغذية الراجعة ( تصحيحية - تفسيرية ) وأسلوب التعلم ( سطحي - عميق ) في بيئات التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.**مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣١**، ٢٥٣- ٣٠٦.
- آل مجثل، فهد بن سعيد.(١٤٣٣هـ).**أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة من خلال برنامج حاسوبي تعليمي في التحصيل الدراسي لبعض مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة الباحة**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة.
- الجبر، جبر بن محمد.(٢٠١٤م).آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة.**رسالة التربية وعلم النفس، ٤٦**، ٢١٥- ٢٤٥.
- الجربوع، عبد الرحمن بن عبدالله.(١٤٢٨هـ).**أثر تفاعل نمطين للتغذية الراجعة ومستوى الذكاء على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحباشنة، ميسر خليل.(٢٠١٢م).**التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي**.الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- حج عمر، سوزان بنت حسين الأحمرى وعائشة بنت محمد بن عبدالله (٢٠١٨م).مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية فى المرحلة الثانوية لأنماط

التغذية الراجعة لتعزيز التعلم.**دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٧**، ٤٠٥- ٤٢٧.

- الحربي، لطيفة سليمان سعيد.(٢٠١٢م).**أثر التغذية الراجعة والتصحيحية والتفسيرية في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والرضا عن التعلم: دراسة حالة**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الحيلة ، محمد محمود.(١٩٩٩م). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**.عمان: دار المسيرة.
- خضير، رائد محمود.(٢٠١٤م).أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن.**مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٣)، ٥٠٧- ٥٣٠.**
- الخطيب، محمد إبراهيم مصطفى.(٢٠١٠م).أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر.**مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦، ٥١- ٨٤.**
- دايرسون، مارغريت.(٢٠٠٠م).**التغذية الراجعة، مدارس الظهران الأهلية**، ترجمة دار الكتاب التربوي: الرياض.
- الدبابسة، محمد فايز.(٢٠١٤م).**أثر استخدام تقنية حديثة في تقديم تغذية راجعة فورية لتعليم المهارات الأساسية في السباحة وتخفيف درجة الخوف من الماء لدى طلاب كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية**.رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية: عمان.
- الدوسري، هيلا بنت ناصر.( ١٤٣٢هـ).**فعالية أساليب التغذية الراجعة في تحسين أداء المهارات التدريسية للطالبات المعلمات في جامعة الملك سعود**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الربيعي، محمود بن داود.(٢٠٠٦م).**طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**.الأردن: عالم الكتب الحديث.جدارا للكتاب العالمي.
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش، الشبيبي، ثرياء سليمان.(٢٠١٣م).فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الفورية على الجانب المعرفي والتطبيقي لأحكام تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.**مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٧(٣)**، ٣٠٥- ٣١٩.
- الزهراني، صالح بن احمد.(١٤٣٦هـ).**أثر نمط التغذية الراجعة في البرمجيات التعليمية متعددة الوسائط على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة.
- شاهين، محمد عبدالفتاح.(٢٠٠٨م).مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة للدراسين في جامعة القدس المفتوحة.**مجلة إتحاد الجامعات العربية**، ٥١، ١٦٣ – ٢٠١.
- شبيب، ختام محمد.(٢٠٠٥م).**أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**.رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الشراري، حنان محمد ليمان.(٢٠١٢م).**درجة استخدام معلمات التربية الاجتماعية لأشكال التغذية الراجعة وأثرها في التوافق الدراسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في محافظة القريات**.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- صوالحة، محمد بن أحمد، ونشواتي، عبد المجيد.(١٩٨٥م) **أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- عبدالله، فيصل حميد الملا (٢٠١٠م).مقارنة بين معلمي التربية الرياضية المبتدئين وذوي الخبرة في نوع التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ.**المجلة التربوية**، ٢٤(٩٦)، ٧٩- ٨٢.
- عبيدات، هاني حتمل محمد والطراونة، محمد عبدالكريم والعطيات، خالد عبدالرحمن والغزو، ختام محمد.(٢٠١١م).مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة و درجة امتلاكهم لمهارات استخدامها.**دراسات - العلوم التربوية**، ٣٨، ١٢٢٦ – ١٢٣٩.
- العساف، صالح بن حمد (١٤٣١هـ) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**.الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العياصرة، محمد عبدالكريم والشبيبي، ثرياء سليمان.( ٢٠١٢م).واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣ (١)، ١٣١- ١٦٣.
- العياصرة، محمد عبدالكريم والشبيبي، ثرياء سليمان.( ٢٠١٤م).مستوى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بإستراتيجية التغذية الراجعة المكتوبة في الاعمال الكتابية والاختبارات وأثره في استخدامهن لها.**مجلة العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود**، ٢٦ (٣)، ٥٣٥- ٥٥٧.
- الغامدي، عبدالله بن معيض بن عبدالله.(٢٠١٥م) **أثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية: مقرر الإملاء للمستوى الثاني أنموذجا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- غباري، ثائر بن أحمد.(١٤٢٤هـ).**أثر زمن عرض التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية**.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- القيسي، رؤوف محمود (٢٠٠٨م)، **علم النفس التربوي**.عمان: دار دجلة.

- كنعان، عماد غازي(٢٠١٤م) تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية: دراسة وصفية تحليلية مقارنة.**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٢ (٣)، ٦٣- ٩٢.
- كوجك، كوثر بنت حسين.(١٤٢٢هـ).**اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**.ط٢.القاهرة: عالم الكتب.
- لبابنة، سفيان.(٢٠٠٢م).**مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة**.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- ناجي، عادلة على.(٢٠٠٨م).التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية.**مجلة جامعة ذي قار**، ٤،(١)، ٢١- ٢٩.
- نبهان، يحيى بن محمد (٢٠٠٨م) **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**.الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

## المراجع الأجنبية:

- Amrhein, H.R., & Nassaji, H.(2010).Written Corrective Feedback: What do Students and Teachers Think is Right and Why?.Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquee, 13(2), 95-127.
- Azman, H., Nor, N.F.M., & Aghwela, H.O.M.(2014).Investigating Supervisory Feedback Practices and their Impact on International Research Student's Thesis Development: A Case Study.Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 152-159.
- Mazlina, A.M., Balsam, A.M., & Noraziah, A.(2014).Feedback in Postgraduate Supervisory Communication: An Insight From Educators.The Online Journal of Quality in Higher Education (TOJQIH), 1(3), 12-15.
- Muhsin, A.(2016).The Effectiveness of Positive Feedback in Teaching Speaking Skill.Lingua Cultura, 10(1), 25-30.
- Muller, A., Gregoric, C., & Rowland, D.R.(2017).The impact of explicit instruction and corrective feedback on ESL postgraduate students'

grammar in academic writing.Journal of Academic Language and Learning, 11(1), A125-A144.

- Subramanian, J., Anderson, V.R., Morgaine, K.C., & Thomson, W.M.(2013).Improving the quality of educational strategies in postgraduate dental education using student and graduate feedback: findings from a qualitative study in N ew Z ealand.European Journal of Dental Education, 17(1), e151-e158.

❊ ❊ ❊

– Nagy, Adela Ali. (2008). Feedback and the formative evaluation and their effective impact on Islamic education. Journal of the University of Dhi Qar, 4, (1), 21-29.
– Nabhan, Yahya Bin Mohammed (2008), Probing questions and feedback. Jordan: Dar Al Yazouri Scientific Publishing and Distribution.

❊ ❊ ❊

- Abdullah, Faisal Hamid Al Mulla (2010). Comparison between beginners and experienced physical education teachers on the type of feedback provided to students. Educational Journal, 24 (96), 79-82.
- Obeidat, Hani Hattam Mohammed, Al Tarawneh, Mohammed Abdul Karim, Al-Attiyat, Khalid Abdulrahman and Al-Ghazzo, Khatam Mohammed. (2011). The extent to which social studies teachers know the patterns of feedback and have the required skills to use it. Studies - Educational Sciences, 38, 1226 - 1239.
- Al-Assaf, Saleh bin Hamad (1431H) Introduction to research in behavioral sciences. Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.
- Al-Ayasra, Mohammed Abdulkarim and Al-Shabibi, Tariq Sulaiman (2012). The Use of Islamic Education Teachers in the Sultanate of Oman for Immediate Corrective Feedback in Classroom Discussions. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13 (1), 131-163.
- Al Ayasra, Mohammed Abdul Karim and Al-Shabibi, Thuriya Sulaiman. (2014). The level of knowledge of the teachers of Islamic education in the Sultanate of Oman with the feedback strategy written in written works and tests and its impact on their use. Journal of Educational Sciences - College of Education - King Saud University, 26 (3), 535- 557.
- Al-Ghamdi, Abdullah bin Muayadh Ibn Abdullah. (2015) Effect of feedback on the achievement of students of the Institute of Arabic Language Teaching for non-speakers at the Islamic University: Dictation Course for the second level as a model, Unpublished Master thesis, Islamic University, Medina.
- Al-Qaisi, Raouf Mahmoud (2008). Educational psychology. Amman: Dar Dejla.
- Ghabari, Thaer bin Ahmed. (1424 AH). Effect of feedback time and patterns and the level of interaction with a computerized educational program in the achievement of university students for some statistical concepts. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Kanaan, Imad Ghazi (2014) Mainstreaming the principle of educational feedback in the light of the principles of learning in the Prophetic Sunnah: a descriptive comparative analysis study. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 22 (3), 63-92.
- Kojak, Kotharbant Hussein. (1422 AH). Modern trends in curriculum and teaching methods.2nd edition. Cairo: Alam Al-Kutub.
- Lababna, Sufian (2002). Knowledge and use of written feedback strategies by teachers of Mixed gender Grade Three at the Basic level. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

- Al-Khatib, Mohamed Ibrahim Mustafa. (2010). Impact of feedback on improving the performance of teachers and their achievement in the teaching of Arabic language using mini-teaching. Journal of Imam Muhammad Bin Saud Islamic University - Humanities and Social Sciences, 16, 51-84.
- Dayerson, Margaret. (2000). Feedback, Dhahran National Schools, translation of Dar Al-Kitab Al-Tarbawy: Riyadh.
- Dababsa, Mohamed Fayez. (2014). Impact of the use of modern technology in providing immediate feedback to teach the basic skills in swimming and reduce the degree of fear of water among students of the Faculty of Physical Education at the University of Jordan. Unpublished PhD thesis, University of Jordan: Amman.
- Al-Dosari, Hila Bint Nasser. (1432 AH). Effectiveness of feedback methods in improving the performance of teaching skills of female teachers at King Saud University. unpublished Master 's thesis, King Saud University, Riyadh.
- Al - Rubaie, Mahmoud bin Dawood. (2006). Contemporary teaching methods. Jordan: Alam al-Kutub Al-Hadith. Jadara for international Books.
- Zadjalieh, Maymonah Bint Darwish, Al - Shabibi, and Tariq Sulaiman. (2013). Effectiveness of the use of immediate corrective feedback techniques on the cognitive and applied aspects of the Quran recitation of the tenth grade students. Journal of Educational and Psychological Studies, 7 (3), 305-319.
- Al-Zahrani, Saleh bin Ahmed. (1436 AH). Impact of the feedback method in multimedia educational software on the development of creative reading skills among primary school students. Unpublished Master Thesis, University of Baha, Baha.
- Shaheen, Mohamed Abdel Fattah (2008). The quality of feedback provided to the students at Al-Quds Open University. Journal of the Union of Arab Universities, 51, 163 - 201.
- Shabib. Khatam Mohamed (2005). Impact of a feedback-based program on the development of written expression skills for primary stage students in Jordan. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Jordan.
- Al - Sharari, Hanan Mohamed Lehman. (2012). The degree of use of social education teachers of the forms of feedback and their impact on the social and academic compatibility of students at the basic stage in the governorate of Qurayyat. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Sawalha, Mohammed bin Ahmed. (1985) The impact of some feedback strategies on learning scientific concepts among sixth graders. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

**List of References:**


- Abanmi, Abdul Mohsen bin Abdulaziz (1415 AH) Effectiveness of some feedback forms on the achievement of students. Riyadh.
- Abu Shama, Halima Fahd. (2016). Effect of the interpretive and reinforcement feedback methods on the achievement of spelling and motivation for achievement among the sixth grade students in Jordan. Unpublished Master Thesis, Hashemite University, Jordan.
- Ahmed, Rajaa Ali. (2017). Impact of the interaction between the level of feedback (corrective - interpretive) and the (Superficial- deep) learning style in personal learning environments on the learning achievement and learning efficiency of the students of the learning technology. Journal of Educational Technology, 31, 253- 306.
- Al - Mughtal, Fahd bin Said. (1433 AH). Effect of different feedback methods through a computer program on the achievement of some of the English language skills among students at Al-Baha University. Unpublished Master Thesis, University of Baha, Baha.
- Al-Jabr, Jabr bin Mohammed. (2014). Views of the students of the departments of the Faculty of Science at King Saud University on the practices of feedback methods of the faculty members. Resalah of Education and Psychology, 46, 215-245.
- Al Jarbou', Abdul Rahman bin Abdullah. (1428). Effect of interaction of two patterns of feedback and level of intelligence on the academic self-concept among a sample of intermediate school students. unpublished Master's thesis, King Saud University, Riyadh.
- Habashneh, facilitator Khalil. (2012). Feedback and its impact on academic achievement. Jordan: Dar Jallis Al Zaman for Publishing and Distribution.
- Haj Omar, Suzan bint Hussein Al-Ahmari & Aisha Mohammed Ibn Abdullah (2018). The level of practice of the feedback methods by the teachers of sciences in the secondary school to enhance learning. Arab Studies in Education and Psychology, 97, 405-427.
- Harbi, Latifa Suleiman Saeed. (2012). Impact of feedback, corrective and interpretive, in the e-learning environment on achievement and satisfaction with learning: a case study. Unpublished Master Thesis, Gulf Arab University, Bahrain.
- Al-Hila, Mohamed Mahmoud. (1999). Instructional design: theory and practice. Amman: Dar Al-Masirah.
- Khudair, Raed Mahmoud. (2014). Methods of written feedback used in the Arabic language in kindergartens and primary classes in Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (3), 507-530.

# Status of the kinds and methods of feedback provided to postgraduate students in the department of Curricula and Instruction at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic university, and its convenience to their personal preferences

**Dr. Saleh Raja Alharbi**
Department of Curricula and Instruction at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aimed at identifying the reality of the kinds and methods of feedback provided to postgraduate students in the Department of Curricula and Instruction at imam Muhammad Ibn Saud Islamic university, and it also aimed to identigy how suitable they are for their personal preferences. To achieve the goals of the study, the researcher followed the descriptive and survey-based approach. The tools of study was represented in a questionnaire that was administered to a group of (78 ) male and female students of postgraduate students . Faculty identified 8 kinds and methods of feedback that are suitable for postgraduate students and 10 that are very important. On the other hand there are 13 kinds and methods of feedback that students highly prefer. The findings also pointed out that both faculty and postgraduate students agree on seven kinds and methods. The finding also showed that evaluation of suitability of the kinds and methods of feedback ranged from average to poor levels with a median of (20.54). The unanimous kinds and methods mentioned above ranged from average to poor levels. The study found out that there is no significantly statistical differences in the responses of the population on the kinds and methods of feedback that postgraduate students prefer in the Department of Curricula and Instruction.

The study recommended benefiting from the preferences of postgraduate students in providing feedback, reviewing the types and methods of feedback provided to postgraduate students in accordance with their preferences and their program of study, developing the practices of the faculty in providing feedback

**Keywords**: feedback types, feedback methods, postgraduate studies.

# الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا

د. خالد بن صالح المرزم السبيعي
قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

# الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا

**د. خالد بن صالح المرزم السبيعي**
**قسم الإدارة التربوية - كلية التربية**
**جامعة الملك سعود**

**تاريخ تقديم البحث: ١٤٣٩/١٢/٣٠هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٠/٣/١٤هـ**

## ملخص الدراسة:

تُعد السنة التحضيرية بالنسبة للطلبة المبتعثين أو الدارسين في الخارج في مرحلة البكالوريوس من السنوات الدراسية الحرجة باعتبارها حلقة وصل لواقعهم العلمي، والمهاري واللُغوي وما يجب أن يكونوا عليه لمقابلة متطلبات القبول في مؤسسات التعليم العالي البريطانية في تلك المرحلة. وتأتي هذه الدراسة التي استهدفت التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين في مرحلة السنة التحضيرية في الجامعات والمؤسسات التعليمية البريطانية في ضوء الأبعاد المحددة، والسُبل المقترحة التي يمكن أن تُسهم في التغلب عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة. وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي المسحي لجمع المعلومات والبيانات من المبتعثين السعوديين في بريطانيا في المرحلة الجامعية، وما تطرقت إليه أدبيات التعليم العالي فيما يخص السنة التحضيرية والابتعاث. وقد طبقت الدراسة الاستبيان للحصول على المعلومات الكمية من أفراد الدراسة الذين يدرسون حالياً في مرحلة البكالوريوس في مختلف التخصصات والذين درسوا السنة التحضيرية في بريطانيا وعددهم (107) مبتعثاً ومبتعثةً؛ وكذلك أداة المقابلة للحصول على المعلومات النوعية من المشرفين الدراسيين في الملحقية الثقافية وعددهم (7) مشرفين. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ حيث كشفت أن المبتعثين قد واجهتهم صعوبات في مرحلة السنة التحضيرية بدرجة عالية من أبرزها تلك الصعوبات المرتبطة بالجوانب الإجرائية والتنظيمية والصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه. وقد قدمت الدراسة عدداً من المقترحات للتغلب على تلك الصعوبات من وجهة نظر أفراد الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** السنة التحضيرية الدولية – التعليم الجامعي – الابتعاث

**مقدمة الدراسة:**

يحظى الابتعاث باهتمام مختلف الأوساط الأكاديمية والاجتماعية في العديد من المجتمعات باعتباره أحد أهم مصادر تنمية الموارد البشرية وتطويرها، وأن رأس المال البشري يُعد محور التنمية المستدامة فيها. ولقد بدأ الاهتمام بالابتعاث في المملكة العربية السعودية منذ بداية خطط التنمية الخمسية وتنامى هذا الاهتمام مع بداية خطة التنمية التاسعة التي شهدت انطلاقة برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث؛ حيث بلغ عدد المبتعثين في تلك المرحلة حوالي (130) ألف مبتعثاً في عام 2013 يدرسون في مختلف المؤسسات التعليمية في دول العالم، إضافةً إلى تنامي الابتعاث في قطاعات الدولة الأخرى مثل الجامعات والقطاعات العسكرية وغيرها (وزارة التعليم العالي، 1432)، حيث تُعد بريطانيا ثاني أكثر الدول بعد الولايات المتحدة الأمريكية التي يستهدفها الطلبة للدراسة فيها(النعيم، 2014، 42).

وتاريخياً كانت بداية الابتعاث في المملكة العربية السعودية لدول أوروبا عام 1929 عندما قام الملك عبد العزيز بإرسال عدد من الموظفين إلى المملكة المتحدة للتدريب على إنشاء وإدارة شبكة الاتصالات اللاسلكية، ثم توالت فيما بعد إرسال البعثات الخارجية لكل من إيطاليا وسويسرا وغيرها من الدول الأوروبية في عهده - رحمه الله - بأعداد معينة وفقاً للإمكانات المادية المتاحة في ذلك الوقت، ومع بروز النهضة التنموية التي عاشتها المملكة فترة السبعينيات الميلادية وما تلاها فقد انتقلت عملية الابتعاث فيما بعد نظراً لكثرة عدد المبتعثين لمرحلة تطوير وتنويع في التخصصات وفي جهات الابتعاث وفقاً لاحتياجات الخطط التنموية الخمسية(العقيل، 2017، 100-102).

ولقد انطلق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي عام 2005 إيماناً من المملكة العربية السعودية بقيمة الفرد ودوره في تحقيق مستويات إنتاجية في الاقتصاد المبني على المعرفة ؛ حيث تكون في بدايته من خمسة مراحل لابتعاث الطلبة السعوديين للدراسة في التخصصات التي تخدم توجهات خطط التنمية وسوق العمل وذلك في أفضل الجامعات العالمية لمواصلة دراساتهم الجامعية والدراسات العليا وفق عدد من الضوابط والتي منها ألا يكون المبتعث شاغلاً لوظيفة حكومية ، وفي عام 2010 أضيفت خمسة مراحل أخرى للبرنامج مع التركيز على التخصصات النوعية ذات العلاقة بسوق العمل(الموسى ، 2009 ، 813-814 ؛ النعيم ، 2014 ، 45-46).

وتعتبر المرحلة الجامعية واحدة من أهم المراحل حساسيةً لدى الطلبة ؛ حيث يُعد النجاح فيها مؤشراً لنجاحه في بقية المراحل التعليمية وفي حياته العملية أيضاً. والأمر كذلك بالنسبة للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية والتي تُعد حلقة الوصل أو هي ردم الفجوة بين التعليم العام والعالي ؛ حيث ترى معظم الجامعات بأهميتها للحد من المشكلات التي قد تلحق بالطالب خلال فترة دراسته الجامعية (النعيمي ، 1438 ، 363-364 ؛ المانع ، 1438 ، 11). إضافةً أن لها القدرة على تزويدهم بالمهارات اللازمة للحياة الأكاديمية والعملية أيضاً (المقاطي ، 1438 ، 116). ويدرس الطالب في السنة التحضيرية في معظم الجامعات السعودية فصليين دراسيين لعدد من المقررات الدراسية المتنوعة من اللغة الإنجليزية ومهارات الرياضيات والحاسب الآلي ومقررات أخرى ويتم إدراج تقديراته التي حصل عليها في السنة التحضيرية في سجله الأكاديمي بمعدل فصلي وتراكمي خاص بالسنة التحضيرية ويمنح الطالب

فرصة لدراسة مقرر أو أكثر لحصوله على تقدير أقل من جيد بما لا يتجاوز ثلاثة فصول دراسية بحد أقصى كما يمكن للطالب التحويل من كلية لأخرى بحسب معدله الأكاديمي في السنة التحضيرية وتحقيق متطلبات الخاصة بالكلية المحول لها(محمد، 1438، 22-23).

وبالنسبة للمبتعثين الدارسين في الخارج من غير دول الاتحاد الأوروبي تُعد السنة التحضيرية الدولية مرحلة حاسمة للمبتعث في المرحلة الجامعية وذلك لأن كثيراً من الجامعات البريطانية لا تمكن المبتعث من بدء دراسته الجامعية مالم يجتاز مرحلة السنة التحضيرية الدولية بنجاح بمستوى يكون متوافقاً مع معايير الدراسة فيها والتي تختلف من جامعة لأخرى إضافةً إلى عوامل أخرى منها تغير نمط الدراسة عما تعود عليه الطلبة. وتقدم بعض الجامعات البريطانية السنة التحضيرية بشكل مباشر أو من خلال شركائها المؤسسات التعليمية إما في مقر الجامعة أو في تلك المؤسسات ومنها على سبيل المثال لا الحصر مؤسسة كابلان Kaplan و انتو Into و قروب ستدي Study Group وغيرها من المؤسسات التي تقدم السنة التحضيرية الدولية وبرامج تعليمية أخرى لمختلف التخصصات وهي منتشرة في معظم المدن البريطانية.

ولقد بينت العديد من الأدبيات أهمية دراسة السنة التحضيرية للطلبة الدوليين قبل التحاقهم بالمرحلة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا لدورها المحوري في مساعدتهم في التغلب على التحديات والصعوبات الدراسية والثقافية التي تواجههم خلال فترة دراستهم، إضافة إلى تسهيل انسجامهم مع الحياة والبيئة الأكاديمية الجديدة ومنها دراسة كل من جونز وفليستشر وماكنير وماسيكا (Jones, Fleischer, McNair &

(Masika,2016 ، ودراسة تايلور وعلي (Taylor & Ali,2017,2)، ودراسة شاهين (Shaheen ,2016).

ومع توفر الأدبيات التي تناولت السنة التحضيرية وأهميتها ودورها الإيجابي بالنسبة للطلبة على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولتها على المستوى الدولي والصعوبات التي تواجه على وجه التحديد الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في تلك السنة في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، مما يستدعي إجراء دراسة تحدد ذلك الواقع ودلالاته لإيجاد السُبل لمعالجة.

* * *

**مشكلة الدراسة:**

تُعد مرحلة الدراسة الجامعية لمعظم الطلبة في مختلف المجتمعات مرحلة مفصلية في حياتهم؛ حيث بنهايتها تنحصر تفضيلاتهم في أما الاستمرار لاستكمال مراحل دراسية عليا، أو الاتجاه لسوق العمل والقيام بالمسئوليات والأدوار الوظيفية المطلوبة منهم. كما تُعد هذه المرحلة مهمة أيضاً بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي؛ حيث إن غالبية الطلبة فيها هم في مرحلة البكالوريوس وبقية النسبة في مراحل دراسية عليا. ولذلك تعمل معظم تلك المؤسسات على تقديم برامج دراسية تسبق المرحلة الجامعية لضمان استمرار الطلبة في الدراسة الجامعية دون تعثر. وتشترط معظم الجامعات البريطانية على الطلبة الدوليين من خارج دول الاتحاد الأوروبي دراسة السنة التحضيرية والنجاح فيها. وذلك لضمان استمرارهم في الدراسة الجامعية دون تعثر وتقليل نسب الهدر فيها وتحقيق ميزة تنافسية للطلبة وللجامعات. وغالباً ما تكون السنة التحضيرية مكثفة ومتنوعة في تقديم المقررات التخصصية والمهارية ومقررات تركز على تعلم اللغة الإنجليزية لأجل تهيئة الطلبة للدراسة الجامعية وبمهارات معينة. إضافةً إلى قناعة الجامعات بأهمية ردم الفجوة بين ما يملكه الطلبة الدوليين من معارف ومهارات وما سوف يتلقونه في المرحلة الجامعية نظراً للاختلاف الثقافي والمعرفي مع أقرانهم الطلبة البريطانيون ومن دول الاتحاد الأوروبي.

ونظراً لما واجهه الطلبة المبتعثون السعوديون في مرحلة البكالوريوس خلال السنوات الماضية مع انطلاقة برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي من مشكلات تتعلق في عدم قبولهم للدراسة في الجامعات البريطانية

بسبب إخفاقهم في اجتياز السنة التحضيرية أو لدراستهم السنة التحضيرية في مؤسسات تعليمية غير معتمدة، فقد اشترطت الملحقية الثقافية في بريطانيا موافقتها أن يتضمن قبول المبتعث في السنة التحضيرية قبوله أيضاً في المرحلة الجامعية لبدء دراسة البكالوريوس في حال نجاحه من السنة التحضيرية لكي لا يتعرض إلى تأجيل دراسته أو إعادة دراسة السنة التحضيرية.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة من خلال ما لاحظه الباحث خلال فترة عمله في الملحقية الثقافية في بريطانيا والإشراف على الطلبة المبتعثين خلال الفترة من عام 2012 وحتى صيف 2016 من تعثر بعض المبتعثين من اجتياز السنة التحضيرية بالرغم من تحقيقهم لشروط القبول في تلك البرامج لأسباب قد تكون أما دراسية أو لاختلافها عما تعود عليه المبتعثون خلال دراستهم في مرحلة اللغة. وعلاوة على ذلك عدم قدرة بعض الطلبة على تحقيق ما تشترطه بعض الجامعات البريطانية من تحقيق مستوى معين بالرغم من نجاحه في السنة التحضيرية الأمر الذي يتسبب في زيادة كُلفة الابتعاث أما بإعادة المبتعث لدراسة السنة التحضيرية مرة أخرى أو عودته لوطنه بسبب عدم موافقة جهة ابتعاثه على إعادته لدراسة السنة التحضيرية. وفي السياق ذاته فقد كشفت العديد من الدراسات الصعوبات التي تواجه الطلبة الدوليين الدارسين في السنة التحضيرية في بريطانيا ومنها على سبيل المثال دراسة كل من جونز وفليستشر وماكنير وماسيكا (Jones, Fleischer, McNair & Masika,2016) التي بينت أن هناك عدداً من التحديات التي تواجه الطلبة الدوليين مرتبطة بالعبء الدراسي اليومي، والالتزام بمواعيد تسليم الأعمال، والاختبارات، والواجبات والتكليفات، وأن معظم تلك التحديات كانت في

الترم الأول من الدراسة، وان الطلبة الذين درسوا السنة التحضيرية في بريطانيا تكونت لديهم الثقة والتأسيس العلمي والتكيف مع التغير الثقافي والاجتماعي. ودراسة كل من تايلور وعلي (Taylor & Ali,2017,2) والتي توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الدوليين يواجهون عدد من التحديات عند انتقالهم من بلدانهم للدراسة الجامعية في بريطانيا خاصة في مكونات اللغة والثقافة والعلاقات الاجتماعية. ودراسة شاهين (Shaheen ,2016) التي كشفت أن الطلبة الدوليين ونتيجة للاختلاف الثقافي واللغوي المتنوع هم مختلفون في منهجية تفكيرهم والتفكير النقدي على وجه الخصوص والذي له تأثير سلبي على أدائهم الاكاديمي في الجامعات مما يتطلب زيادة وعيهم وتدريبهم والتأقلم مع البيئة الأكاديمية الجديدة.

وعلى المستوى المحلي كشفت العديد من الدراسات عن الصعوبات التي تواجه الطلبة الدارسين في السنة التحضيرية ومنها على سبيل المثال دراسة كل من الحموري والغرايبة (2011)، ودراسة آل مرعي (2012)، ودراسة كل من باقادر ووردات (2014). وتأسيساً على ذلك فإن الباحث يرى أن القيام بدراسة للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين في بريطانيا جديرة بالاهتمام ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا في ضوء الأبعاد المرتبطة بالبرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية، والسبل المقترحة للتغلب عليها؟

**أسئلة الدراسة:**

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

س١) ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا في ضوء الأبعاد المرتبطة في البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية؟

س٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=٪5 بين متوسطات استجابات المبتعثين والتي يمكن أن تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي؛ والسنة الدراسية الحالية؛ والتخصص؛ ومكان دراسة السنة التحضيرية؛ والعام الدراسي؛ وإعادة السنة الدراسية)؟

س٣) ما السُبل المقترحة التي يمكن أن تُسهم في التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجه المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

**أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع، ومن تنامي الاهتمام المجتمعي بالابتعاث والمبتعثين وتحقيقهم لمستويات تنافسية بين أقرانهم في مختلف الجامعات. ومن المؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يلي:

١. استثارة التفكير والمناقشة العلمية حول الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في المؤسسات التعليمية في بريطانيا.

٢. تقديم بعض المقترحات المفيدة للمسؤولين عن الابتعاث في المملكة للحد من الصعوبات التي تواجه المبتعثين الذين يدرسون السنة التحضيرية في بريطانيا لما لها من تأثير على مسيرة تعليمهم الجامعي.

٣. تزويد الباحثين والمهتمين بالابتعاث وقضايا التعليم العالي بشكل عام بطبيعة مشكلات الابتعاث في بريطانيا مما يشكل إضافة إلى أدبيات هذا الموضوع.

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

١. التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا في ضوء الأبعاد المرتبطة في البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية.

٢. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=5\%$ بين متوسطات استجابات المبتعثين والتي يمكن أن تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي ؛ والسنة الدراسية الحالية ؛ والتخصص ؛ ومكان دراسة السنة التحضيرية ؛ والعام الدراسي ؛ وإعادة السنة الدراسية).

٣. تحديد السُبل المقترحة التي يمكن أن تُسهم في التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجه المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا من وجهة نظر أفراد الدراسة.

**حدود الدراسة:**

حددت الدراسة موضوعيا بالصعوبات الدراسية التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية الدولية في بريطانيا وهي تعكس رؤى المبتعثين الذين أنهوا دراسة السنة التحضيرية في بريطانيا، وكذلك رؤى كل من المشرفين الدارسين العاملين في الملحقية الثقافية في بريطانيا، ومقدمي برامج السنة التحضيرية الشركاء لبعض الجامعات البريطانية، وذلك خلال فترة التطبيق الميداني في بداية العام الجامعي في بريطانيا سبتمبر 2018/2017.

**مصطلحات الدراسة:**

اعتمدت الدراسة المصطلحات التالية:

**السنة التحضيرية:**

عرف سالم (في البشر، 1438، 124) السنة التحضيرية بأنها سنة دراسية وفق برنامج أكاديمي مقسم لفصول دراسية يكتسب فيها الدارس عدد من المعارف والمهارات اللازمة للدراسة في المرحلة الجامعية. وتُعرّف بعض الجامعات البريطانية السنة التحضيرية "بأنها برنامج سنة أكاديمية واحدة لتزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية واللغة الإنجليزية والتي تمكنهم من الدخول لبرنامج الدراسة الجامعية، وهي مصممة للطلبة الدوليين من خارج دول الاتحاد الأوروبي الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي أو ما يعادلها" (Cardiff University,2017,1)، (Leeds University,2016,2).

ويعرّفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة "بأنها كل برنامج دراسي يسبق المرحلة الجامعية مدته عام دراسي يبدأ في شهر سبتمبر September وينتهي في شهر جون June أو يبدأ البرنامج في شهر يناير January وينتهي في شهر

أغسطس August من السنة ويكون برنامجاً معتمداً لدى الملحقية الثقافية في بريطانيا".

**الصعوبات:**

تعرّف الصعوبات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها" العقبات الدراسية/ التعليمية التي تواجه الطلبة المبتعثين أثناء دراستهم السنة التحضيرية وتحد نجاحهم والتي قد تكون بسبب ضعف تأهيلهم العلمي السابق ومهاراتهم اللغوية، وهي المحددة في استبانة الدراسة في ضوء أربعة أبعاد".

**جهات الابتعاث:**

تعرّف جهات الابتعاث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها" الجهة الرسمية التي تتولى ابتعاث الموظف أو الموظفة للدراسة في الخارج مثل الجامعات والوزارات، أو ابتعاث المواطن أو المواطنة الذين حصلوا على قرار ابتعاث ضمن برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي".

**المبتعث:**

يعرّف المبتعث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه" أي طالب أو طالبة يدرس في بريطانيا وفقا لقرار ابتعاث صادر من جهة ابتعاث في المملكة العربية السعودية أو حصل على قرار الحاق بالبعثة من الملحقية الثقافية باعتباره مرافقا للمبتعث الأساس أو أحد أقارب الموفدين للعمل خارج المملكة أو دارس على حسابه الخاص".

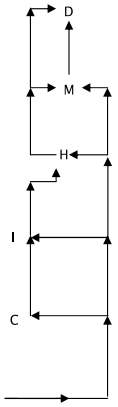
* * *

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

بلغت عدد مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا 216 مؤسسة في العام 2017/2016 تقدم مختلف المراحل والتخصصات والبرامج الأكاديمية والمهنية (Universities UK,2017). ويبدأ سن التعليم العالي في بريطانيا من عمر 18 سنة وتكون الدراسة أما في الجامعات أو في الكليات أو في معاهد خاصة مثل Art Schools or Agricultural Colleges ، وهي مراحل دراسية تنتهي بمنح الدارس شهادة الدبلوم ، أو درجة البكالوريوس ، أو درجة التحضيرية ، أو درجة الدراسات العليا ومعظم تلك المؤسسات والجامعات معتمدة لدى الحكومة وتسمى Recognised bodies وهناك العديد منها ليس لها المقدرة على منح تلك الشهادات وتسمى Listed bodies ولكنها في الوقت نفسه تقدم عدد من البرامج المهنية وبرامج التجسير والتي يمكن أن تقود إلى الوظيفة أو لتطوير مهارات تقنية معينة )Official-recognised(2017,. وتلك المراحل الدراسية موزعة على مستويات دراسية تبدأ من المستوى الأول Level 1 وحتى المستوى الثامن Level 8 )Govqualification(2017 ,.

وتختلف مرحلة السنة التحضيرية الدولية International Foundation Year(IFY) التي تقدم للطلبة المبتعثين عن درجة التحضيرية Foundation degree(FD) والتي تقدم للطلبة المحليين وهذه الأخيرة هي وفق النظام التعليمي البريطاني تعادل المستوى الخامس Level 5 وهي أقل من درجة البكالوريوس والتي تعادل المستوى السادس Level 6 كما في الشكل (1) التالي)Southampton(2017,8,.

Diagram of Higher Education qualification levels in England, Wales and Northern Ireland

| National Qualification Framework* | Framework for Higher Education Qualifications ** | European HE Area Cycle/typical credits | Progression with selection of students |
|---|---|---|---|
| 8<br>Specialist awards | 8<br>Doctorates | Third cycle<br>(540 where appropriate) |  |
| 7<br>Level 7 Diploma | 7<br>Masters degrees, Postgraduate Diplomas and Certificates | Second cycle<br>(180/120/60) | |
| 6<br>Level 6 Diploma | 6<br>Bachelors Degrees, Graduate Diplomas and Certificates | First cycle<br>(360) | |
| 5<br>Level 5 BTEC Higher National Diploma | 5<br>Diplomas of Higher Education and Further Education, Foundation Degrees, Higher National Diplomas | Short cycle<br>(240) | |
| 4<br>Level 4 Certificate | 4<br>Certificates of Higher Education | (120) | |
| 3<br>Level 3 Certificate<br>Level 3 NVQ<br>A levels | # QCA/ACCAC/CCEA (non-HE)<br>## QAA | Entry | |
| 2<br>Level 2 Diploma<br>Level 2 NVQ<br>GCSEs Grades A*-C | Entry to each level of the Framework for Higher Education Qualifications is possible from the next lower level in the National Qualifications Framework or Framework for Higher Education Qualifications for students with the necessary pre-requisites. | | |
| 1<br>Level 1 Certificate<br>Level 1 NVQ<br>GCSEs Grades D-G | Typically one undergraduate academic year is 120 credits (compare ECTS: 60 credits) | | |
| Entry<br>Entry Level Certificate in Adult Literacy | | | |

**شكل (١) يوضح مستويات مؤهلات المرحلة الجامعية في بريطانيا**

وهي FD مصممة للطلبة المحليين بالدرجة الأولى وقد تشكلت رسمياً في عام 2000 وبدأت العديد من مؤسسات التعليم العالي التوسع فيها في عام 2001 وهي تعتبر تأهيل بدرجة (شهادة) والدراسة فيها لمدة سنتين بالانتظام الكامل أو الجزئي، وهناك العديد من التحديات التي واجهتها من قبل الأطراف ذات العلاقة مثل المؤسسات الحكومية والداعمة والمستفيدين منها، وهي بصفة عامة تهدف إلى زيادة الأفراد ممن هم في المستوى الخامس Level 5 لمقابلة احتياجات سوق العمل وجذب الطلبة للتعليم الجامعي. وهذه البرامج

التحضيرية FD يستهدفها الأفراد الذين هم في العمل ويرغبون بتطوير مهاراتهم، أو أرباب العمل الذين يرغبون بتطوير مستويات العاملين لديهم، أو الأفراد الذين تركوا الدراسة أو الكلية ويبحثون عن التعلم المهني من المستوى الثالث Level 3 ، أو الأفراد الذين ليس لديهم تأهيل للدخول للتعليم العالي، أو الأفراد الذين يرغبون في تغيير مهنهم (Wagner, oms,Burke,Marks-Maran,Webb&Cooper,2012,403-404؛ 2004,10-11).

أما بالنسبة للطلبة الدوليين فتشترط معظم الجامعات البريطانية على الراغبين منهم دراسة المرحلة الجامعية أن ينهوا بنجاح دراسة برنامج تحضيري حسب التخصص قبل الالتحاق بتلك المرحلة يسمى International Foundation Year(IFY). ولهذا البرنامج شروط للالتحاق به تكاد تكون مشتركة في معظم الجامعات والمؤسسات وهي الحصول على شهادة الثانوية أو ما يعادلها، ودرجة اللغة الإنجليزية المعيارية IELTS لا تقل عن درجة 4.5 وبحسب نوع المسار الدراسي (Leeds University,2017,25)، ومدة الدراسة فيها عادة ثلاثة فصول أو فصليين دراسيين تعتمد المدة وفقاً لمؤهلات الدارس، ويتضمن البرنامج مقررات مهارية وتخصصية لسد الفجوة بين مؤهلات الدارس وما ينبغي أن يكون عليه لقبوله في المرحلة الجامعية، ويُعد النجاح فيها بدرجة جيدة مؤشراً قوياً على قدرة الدارس على اجتياز المرحلة الجامعية (SI-UK, 2017).

وفيما يلي استعراض للإطار العام لأحد مكونات برنامج السنة التحضيرية الدولية في جامعة Oxford Brookes في بريطانيا لتوضيح ما تقدم الإشارة له

عن برامج السنة التحضيرية الدولية في المؤسسات التعليمية البريطانية، حيث يعد هذا البرنامج في الجامعة من البرامج المعتمدة لدى الملحقية الثقافية - وقت إعداد الدراسة – حيث مدة الدراسة تعتمد على درجة اختبار اللغة IELTS هي فصلين دراسيين لمن درجته 5 وثلاثة فصول دراسية لمن درجته في اختبار اللغة 4.5 ويهدف البرنامج إلى:

١. تمكين الطلاب من تحقيق معيار أكاديمي معين خلال سنة دراسية تعادل مستوى "A2" البريطاني في اللغة والذي يسمح بدخول أي جامعة ناطقة باللغة الإنجليزية للدراسة للحصول على درجة أكاديمية.

٢. تمكين الطلاب من القيام بالأعمال الأكاديمية المستقبلية على مستوى درجة البكالوريوس في بريطانيا أو في أي جامعة ناطقة باللغة الإنجليزية.

٣. توفير فرصة للتعرف على المجتمع والثقافة البريطانية والأوروبية والتأقلم مع بيئة أكاديمية دولية ناطقة باللغة الإنجليزية (Oxford Brookes,2017,3).

وقد حدد البرنامج عدد من مخرجات التعّلم المتوقعة بعد دراسة برنامج السنة التحضيرية في جامعة Oxford Brookes من حيث الأدبيات والمهارات الأكاديمية، والبحثية، والوعي الذاتي والمهارات الفردية، والرقمية والمعلوماتية وهي:

١. إنتاج الأعمال المكتوبة (المقالات، والملخصات، والتقارير، والمراجعات) على أن تكون واضحة وموجزة وصحيحة لغوياً.

٢. التحدث والفهم لما يقال في مجموعات متنوعة من السياقات الأكاديمية ومنها على سبيل المثال في المحاضرات وفي المحادثات، وفي العمل الجماعي، وفي إعطاء التعليمات وإتباعها.

٣. القيام بمشاريع بحثية صغيرة باستخدام مجموعة من المصادر الأكاديمية مع تطوير لفهم منهجيات البحث المعاصرة.

٤. القراءة والتحليل النقدي لمجموعة من المصادر الأكاديمية ذات الصلة استعدادًا للدراسة الجامعية.

٥. المشاركة الفاعلة في القاعات الدراسية، وتقديم العروض الدراسية الشفوية وإظهار القدرة على تقييم العمل الذاتي للطالب نفسه وعمل الآخرين.

٦. التكيف مع الحياة الجامعية والثقافة المحلية وتطوير مجموعة من المفردات للتعامل مع الجوانب ذات الصلة بالحياة الطلابية.

٧. استخدام الكتب الدراسية والمجلات والصحف والمواد التعليمية وغيرها من المواد الإلكترونية لتطوير المعرفة والفهم.

٨. استخدام منصات تقنية المعلومات، وموارد التعّلم الإلكتروني، والبرامج المعاصرة للتفاعل مع الطلبة والأساتذة.

وأما بالنسبة لهيكل برنامج السنة التحضيرية في الجامعة فيعتمد على التخصص، ويتكون من عدد من الوحدات Modules الدراسية المتنوعة من إجبارية واختيارية من المستوى الثالث والمستوى الرابع بحيث لا يقل النجاح فيها عن 8 وحدات دراسية فعلى سبيل المثال برنامج السنة التحضيرية في تخصص إدارة الأعمال والتسويق والمحاسبة والسياحة يتكون من وحدات

دراسية من المستوى3 هي : الدراسات والبحوث في إدارة الأعمال، ومبادئ الاقتصاد، واساسيات السياحة، والعلاقات الدولية، ووحدات دراسية من المستوى 4 هي : إدارة الأعمال، والاتصال في الاعمال، وتحليل البيانات الأساسية، وطرق البحوث الأساسية، والتمويل والمالية، والتخطيط للمشاريع(Oxford Brookes,2017,4-6).

ويبلغ عدد الطلبة السعوديين الذين يدرسون السنة التحضيرية في بريطانيا حوالي (368) مبتعثاً ومبتعثةً للعام 2017. وقد انخفض عدد المبتعثين في السنوات الأخيرة الماضية بسبب إيقاف الابتعاث إلى بريطانيا من قبل بعض جهات الابتعاث في المملكة العربية السعودية لأسباب من بينها تكدس الطلبة السعوديين في بعض الجامعات البريطانية وتعمل وزارة التعليم بشكل مستمر على تحديث قائمة الجامعات الموصى بها للدراسة في بريطانيا في مختلف المراحل والتخصصات (الملحقية الثقافية، 2017).

ولقد تناول العديد من الباحثين على المستوى المحلى والعربي السنة التحضيرية، بينما كانت الدراسات الأجنبية خاصة في بريطانيا – على حد علم الباحث - والتي تناولت السنة التحضيرية محدودة جداً، وهذا ما يؤكده كل من تايلور وعلي (Taylor & Ali,2017,2) من أن غالبية الدراسات العالمية أجريت على الطلبة الدوليين ركزت على جوانب خاصة من حيث تكيفهم وانسجامهم كخبرات اجتماعية والقليل منها ركزت على جوانب أعمق في عمليات التعّلم. ويدعم ذلك الاتجاه أيضاً تقرير اللجنة الاستشارية للهجرة البريطانية الذي يشير إلى ان حوالي 750,000 طالباً معظمهم يدرسون اللغة يستهدفون المملكة المتحدة للدراسة من 61 دولة غالبيتهم من دول

الاتحـاد الأوروبـي بنـسبة 73٪ ، ومـن جمهوريـة الـصين بنـسبة 28٪ (Manning,2018,21).

ولقد حاول الباحث الرجوع لقواعد المعلومات في جامعتي Imperial College و Kingston University للبحث عن الدراسات التي أجريت في بريطانيا على الطلبة الدوليين الذين درسوا السنة التحضيرية فكانت محدودة جداً، ومن تلك الدراسات دراسة كل من جونز وفليستشر وماكنير وماسيكا (Jones, Fleischer, McNair & Masika,2016) والتي هدفت إلى التعرف على خبرات الطلبة الدوليين في السنة الأولى وتأثير الجامعة ومقدمي البرامج التعليمية في الكليات الدولية ، ومقارنة الطلبة الذين درسوا السنة التحضيرية بغيرهم ممن لم يدرسوها في بريطانيا. واتبعت الدراسة المنهج المسحي الكمي بالتطبيق على 108 طالباً، والمنهج النوعي بمقابلة 24 طالبا وأظهرت النتائج أن هناك عدداً من التحديات التي تواجه الطلبة الدوليين مرتبطة بالعبء الدراسي اليومي، والالتزام بمواعيد تسليم الأعمال، والاختبارات، والواجبات والتكليفات الأخرى. كما بينت الدراسة أن معظم تلك التحديات كانت في الترم الأول من الدراسة، وأن الطلبة الذين درسوا السنة التحضيرية في بريطانيا تكونت لديهم الثقة والتأسيس العلمي المناسب والتكيف مع التغير الثقافي والاجتماعي.

كما أجرى كل من تايلور وعلي دراسة ((Taylor & Ali,2017,2 هدفت إلى تطبيق نظرية برونفيبرنر Bronfenbrenner's البيئية في التنمية البشرية، وطبقت المنهج النوعي بمقابلة خمسة طلاب دوليين يدرسون في المرحلة الجامعية في بريطانيا. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الدوليين يواجهون

عدد من التحديات عند انتقالهم من بلدانهم للدراسة الجامعية في بريطانيا خاصة في مكونات اللغة والثقافة والعلاقات الاجتماعية.

أما شاهين(Shaheen,2016) فقد أجرى دراسة هدفت للكشف عن المشكلات المرتبطة بالتفكير الناقد لدى الطلبة الدوليين في الجامعات البريطانية والعوامل التي تقف وراء افتقارهم لتطوير مهارتهم النقدية والتحليلية. وقد طبقت الدراسة المنهج النوعي بمقابلة 14 أستاذاً جامعياً وكشفت الدراسة إلى أن الطلبة الدوليين ونتيجة للاختلاف الثقافي واللغوي المتنوع هم مختلفون في منهجية تفكيرهم وبطريقة التفكير النقدي على وجه الخصوص والذي له تأثير سلبي على أدائهم الأكاديمي مما يتطلب زيادة وعيهم وتدريبهم والتأقلم مع البيئة الأكاديمية الجديدة.

وعلى المستوى المحلي والعالمي فقد أجريت العديد من الدراسات في موضوع السنة التحضيرية قام الباحث بتصنيفها لمجالات معينة، ومن تلك الدراسات ما توصلت إليه دراسة كل من الحموري والغرايبة (2011) عن أسباب تدني التحصيل الدراسي لدي طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم؛ حيث اعتبرت العوامل التربوية من أهم أسبابه ، يليها العوامل الشخصية وفي الرتبة الأخيرة العوامل الاجتماعية والاقتصادية، وكشفت الدراسة أن كل من عدم مراعاة المستوى العام للطلبة عند وضع أسئلة الاختبار، وصعوبة بعض المقررات الجامعية، وكثرة المفردات الموجودة من أبرز العوامل التربوية لتدني التحصيل الأكاديمي. وتؤكد تلك النتائج دراسة كل من السايس، والديك، وأيوب، والاحوال، وبارفعه (Al-Sayes, Deek, Ayuob, Al-Ahwal, Barefaa,2012) التي بينت أن السنة

التحضيرية مهمة جداً لتهيئة طلبة الطب في جامعة الملك عبد العزيز ، وأن إدراك الطلبة المتعلقة بمعظم المقررات الدراسية التي درسوها في السنة التحضيرية كانت منخفضة الجودة ، وأنهم يرون إعادة تشكيلها لتشمل فقط المقررات الضرورية لإعداد الأطباء المختصين.

وجاءت دراسة أبو رأسين (2015) لتعزز ذلك التقييم ؛ حيث أظهرت أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلبة السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفع ويفوق المعدلات العالمية، وأن الطلاب أكثر من الطالبات في إرجاء للمذاكرة والمهام وبنفس الوقت هم الطلاب أكثر ثقةً بالذات من الطالبات. كما أكدت دراسة الرحيمي(2016) تلك النتائج ؛ حيث بينت أن الصعوبات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية والتي مصدرها المعهد الافتراضي كانت الأولى يليها الصعوبات التي مصدرها المنهج وفي الرتبة الأخيرة الصعوبات التي مصدرها الأساتذة، وبينت أن من الصعوبات في المنهج كانت عدم وجود أقراص مدمجة CD لنطق الكلمات والجمل، وطول المحاضرات، وعدم التركيز على القواعد وكثرة الواجبات، وبالنسبة للمعهد فكانت الصعوبات عدم توفر الوقت لأداء الواجبات على نظام EF ، وحاجة الواجبات لمزيد من الوقت والجهد. وبالنسبة للأساتذة فكانت الصعوبات عدم مراعاتهم للفروق الفردية بين الطلبة، وضعف التواصل مع الطلبة. ومن جهة أخرى تناول بعض الباحثين التسرب في السنة التحضيرية والذي يُعد أحد النتائج المترتبة على الصعوبات الدراسية ومنها دراسة آل مرعي (2012) التي بينت أسباب تسرب الطلاب من السنة التحضيرية في جامعة نجران وأن العامل الدراسي يمثل أكبر العوامل تأثيراً على

الطلاب لأسباب تتعلق بطرق التدريس التي تعتمد المحاضرة فقط، وصعوبة المقررات الدراسية، وضغط الجدول اليومي الدراسي. وأضافت دراسة المطيري (2013) عوامل أخرى للتسرب؛ حيث بينت أن العوامل الشخصية المتمثلة في ضعف الرغبة في مواصلة الدراسة الجامعية من أبرز العوامل لتسرب طالبات السنة التحضيرية في كل من جامعتي الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والملك سعود، وأن الرغبة في اقتناص فرصة العمل المغرية المتاحة لها من أبرز العوامل الاقتصادية التي تؤثر على تسرب الطالبات، وأن عدم اهتمام الأسرة بالتحصيل الأكاديمي من أبرز العوامل الاجتماعية، وأن عدم التوافق مع بيئة الجامعة من أبرز العوامل الأكاديمية التي تسبب تسرب طالبات السنة التحضيرية.

كما تناولت بعض الدراسات أهمية الحاجات الإرشادية لطلبة السنة التحضيرية؛ حيث بينت دراسة طشطوش(2012) أن من أبرز الحاجات الإرشادية لطلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم الحاجات الأكاديمية ومنها التخلص من قلق الاختبارات، واكتساب مهارة الإجابة عن الأسئلة، ومهارة تلخيص المحاضرات، وأن تلك الحاجات الأكاديمية هي الأولى يليها الحاجات المهنية والنفسية وأخيراً الحاجات الاجتماعية. بينما اعتبرت دراسة كل من باقادر ووردات (2014) أن جميع المشكلات هي مشكلات شائعة لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى وأن مشكلات المجال الصحي أكثر المجالات شيوعاً يليها مجال الحاجات والعادات الاجتماعية وأقلها تأثيراً مجال الحاجة إلى المرشد الطلابي. ومن جانب أخر أولت بعض الدراسات أهمية لقياس اتجاه الطلبة نحو السنة التحضيرية؛ حيث أظهرت دراسة الحربي

(2015) أن واقع اتجاه الطلبة نحو الدراسة بعمادة السنة التحضيرية في جامعة شقراء كان مرتفعا حيث نال الجانب السلوكي ما نسبته (86 ٪)، يليه الاتجاه نحو المقررات الدراسية بنسبة (81٪) ثم الاتجاه نحو الكتب الدراسية بنسبة (79٪)، ثم الاتجاه نحو الجوانب الإدارية بنسبة (69٪)، وأن متوسطات درجات الطلاب أعلى من الإناث في الاتجاه نحو الدراسة.

وأعطت دراسة كارجنتو(Karjanto,2017) نتائج مشابهة من أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات إيجابي في برنامج السنة التحضيرية بجامعة نزاربي Nazarbaye في جمهورية كازاخستان، وأنه توجد علاقة إيجابية بين إنجاز الطلبة السابق في الرياضيات والاتجاه الحالي، كما توجد فروق بين الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات. أما دراسة كل من الشريف وإبراهيم (2016) فتناولت الاتجاه الإداري ؛ حيث بينت أن طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك يرون أن الإدارة في السنة التحضيرية تتيح خدمة تسجيل المقررات بطريقة سهلة، وتستخدم العمادة آليات تقييم تتناسب مع الأنظمة الحديثة وقدرات الطلاب. وأما بالنسبة للمقررات الدراسية بينت الدراسة أن العمادة تهتم بالكتب والمواد التعليمية الخاصة بالمقررات، وأن الوقت الخاص بالمقرر يغطي جميع جوانب المقرر. وبالنسبة للأنشطة الطلابية فقد كشفت الدراسة أن العمادة تقدم ورش عمل تساعد على إكساب المهارات اللازمة للحياة الجامعية.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أهدافها وإجراءاتها ومنهجيتها من حيث موضوع الدراسة بشكل عام، واختلفت عنها في تناولها لطبيعة مكان تطبيق الدراسة بتركيزها على مجال الصعوبات

الدراسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين الدارسين في السنة التحضيرية في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، بينما تناولت الدراسات السابقة مجالات أخرى للسنة التحضيرية بتركيز معظمها على الطلبة المحليين في المملكة من حيث اتجاهاتهم، وحاجاتهم، والصعوبات التعليمية فيها والتسرب منها. وقد واستفادت الدراسة الحالية منها في بلورة الإطار العام للدراسة وبناء أدواتها ودعم نتائج الدراسة.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها (المنيزل والعتوم، ٢٠١٠، ٢٧٠) لجمع المعلومات من المصادر الرسمية عن المبتعثين بجميع فئاتهم وتخصصاتهم وما تطرقت إليه الأدبيات إضافةً إلى استجواب عينة ممثلة لأفراد مجتمع الدراسة.

**١. مجتمع الدراسة:**

يُمثل مجتمع الدراسة جميع المبتعثين السعوديين المنتظمين بالدراسة في المرحلة الجامعية في الجامعات البريطانية والمسجلين في الملحقية الثقافية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي سبتمبر 2017 وعددهم(1650) مبتعثاً ومبتعثةً، ونظراً لصعوبة فرزهم لمعرفة الذين درسوا السنة التحضيرية في بريطانيا فقد تم الاعتماد على أعداد الضمانات المالية المعتمدة للطلبة في مرحلة السنة التحضيرية للأعوام الثلاث السابقة؛ حيث بلغت (356) ضماناً مالياً عام 2017، و (321) ضماناً مالياً عام 2016، و (342)ضماناً مالياً 2015 و (315) ضماناً مالياً عام 2014(الملحقية الثقافية، 2017). وإضافةً لذلك

المشرفين الدراسين العاملين في الملحقية الثقافية في لندن وعددهم(12) مشرفاً، ومديري برامج السنة التحضيرية في بريطانيا في ثلاث مؤسسات تعليمية هي Kaplan و Into و Study Group .

**٢. عينة الدراسة:**

تم اختيار جميع مجتمع الدراسة المبتعثين السعوديين المنتظمين بالدراسة في المرحلة الجامعية المسجلين في الملحقية الثقافية في بريطانيا بأسلوب المسح الشامل وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي سبتمبر 2017. وقد تم توزيع أداة الدراسة الاستبيان بمساعدة مديري أندية الطلبة المعتمدين من الملحقية الثقافية وذلك في جميع المدن البريطانية ؛ حيث بلغ العائد منها والداخل في التحليل الإحصائي (107) استبانةً. كما تم اختيار عينة قصدية لمقابلة المشرفين الدراسين العاملين في الملحقية الثقافية الذين تعاملوا مع المبتعثين في مرحلة البكالوريوس والسنة التحضيرية وعددهم (7) مشرفاً. إضافةً إلى جميع مديري برامج السنة التحضيرية في كل من مؤسسة Kaplan وInto وGroup Study وعددهم ثلاثة مديرين.

**٣. خصائص أفراد الدراسة:**

حُددت خصائص أفراد الدراسة من المبتعثين في المرحلة الجامعية بالنوع الاجتماعي، والسنة الدراسية الحالية، والتخصص، ومكان دراسة السنة التحضيرية، والعام الدراسي لدراسة السنة التحضيرية، وإعادة السنة التحضيرية. كما في الجدول (١):

**جدول (١) يوضح توزيع المبتعثين في المرحلة الجامعية وفقاً لمتغيرات الدراسة**

**(ن =107)**

| المتغير | الفئة | العدد | ٪ |
|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | مبتعث | 89 | 83.2 |
| | مبتعثة | 18 | 16.8 |
| | المجموع | 107 | 100 |
| المستوى/السنة الدراسية الحالية | السنة الأولى | 29 | 27.1 |
| | السنة الثانية | 30 | 28 |
| | السنة الثالثة | 18 | 16.8 |
| | متخرج حديثاً | 30 | 28 |
| | المجموع | 107 | 100 |
| التخصص | علوم أساسية وتطبيقية | 3 | 2.8 |
| | علوم طبية وصحية | 18 | 16.8 |
| | علوم هندسية | 24 | 22.4 |
| | علوم الحاسب الآلي والمعلوماتية | 11 | 10.3 |
| | علوم إنسانية وآداب | 9 | 8.4 |
| | علوم إدارية واقتصاد وإدارة الأعمال | 33 | 30.8 |
| | القانون والسياسة والعلاقات الدولية | 6 | 5.6 |
| | أخرى | 3 | 2.8 |
| | المجموع | 107 | 100 |
| مكان دراسة السنة التحضيرية | في الجامعة | 78 | 72.9 |
| | في مؤسسة تعليمية مستقلة | 29 | 27.1 |
| | المجموع | 107 | 100 |
| العام الدراسي لدراسة السنة التحضيرية | العام 2017 | 33 | 30.8 |
| | العام 2016 | 20 | 18.7 |
| | العام 2015 | 27 | 25.2 |
| | العام 2014 | 27 | 25.2 |
| | المجموع | 107 | 100 |
| إعادة السنة الدراسية | نعم | 12 | 11.2 |
| | لا | 95 | 88.8 |
| | المجموع | 107 | 100 |

يتضح من الجدول(1) أن أعلى نسبة استجابة كانت لدى الطلاب المبتعثين بنسبة (83٪)، ممن هم في السنة الأولى والثانية في مرحلة البكالوريوس بنسبة (55٪). وأن أعلى نسبة استجابة أيضاً كانت من يدرسون العلوم الإدارية والاقتصاد وإدارة الأعمال بنسبة (31٪) تقريباً.

**٤. أدوات الدراسة:**

لجمع المعلومات من أفراد الدراسة تم تصميم أداتين كما يلي:

أولاً: استبانة لجمع المعلومات من المبتعثين صممت بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة، وخبرة الباحث في العمل في الملحقية الثقافية في لندن خلال السنوات الماضية، إضافةً إلى استطلاع أجراه الباحث على عدد من المبتعثين للتعرف على الصعوبات التي واجهتهم في دراسة السنة التحضيرية. وقد اشتملت في صورتها النهائية على ثلاثة محاور الأول تضمن معلومات عامة عن المبتعثين، والمحور الثاني (20) عبارةً تناولت الصعوبات بأبعادها الأربعة والمرتبطة في (البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والجوانب الإجرائية والتنظيمية)؛ حيث حدد مقياس متدرج من أربعة حقول هي: ( موافق بشدة=4، وموافق =3، وغير موافق=2، وغير موافق بشدة=1)، واستبعد حقل المحايد من المقياس نظراً لتوفر الخبرة والمعرفة لدى المبتعث؛ حيث مدى المتوسط الحسابي بين (3.28 – 4) يمثل صعوبات عالية جداً، ومدى المتوسط بين (2.52– 3.27) يمثل صعوبات عالية، ومدى المتوسط بين (1.76– 2.51) يمثل صعوبات متوسطة، ومدى المتوسط بين (1– 1.75) يمثل صعوبات ضعيفة. أما المحور الثالث فقد خصص للمقترحات التي يمكن أن تُسهم في الحد من الصعوبات في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا

بسؤال مفتوح حدد فيه (3) عبارات وأعطيت الفرصة لاستكماله من المبتعثين وحدد له مقياس متدرج من حقلين (موافق=2، وغير موافق=1).

٤. ثانياً: المقابلة لغرض جمع المعلومات من المشرفين الدارسين في الملحقية الثقافية للتعرف على الصعوبات التي تواجه المبتعثين في دراسة السنة التحضيرية؛ حيث اشتملت في صورتها النهائية على سؤالين الأول مكون من أربعة عناصر غطت الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية بأبعادها الأربعة المرتبطة في الصعوبات ذات العلاقة في (البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية). والسؤال الثاني عن مقترحات التي يراها المشرف للحد من تلك الصعوبات.

ثالثاً: المقابلة أيضاً لغرض جمع المعلومات من المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج السنة التحضيرية؛ حيث اشتملت المقابلة في صورتها النهائية على محورين الأول تضمن أسئلة عامة عن المؤسسة التعليمية، والثاني عبارة عن ستة أسئلة عن البرامج الدراسي، ونظام الدراسة، والصعوبات التي تواجه الدارسين والمقترحات للحد من تلك الصعوبات. ونظراً لاعتذار بعض مديري تلك البرامج وتأخر رد البعض، وبعد محاولات عديدة من الباحث ومن الملحقية الثقافية في لندن إلا أن الاستجابات كانت دون المستوى المطلوب ولذلك تم الغاء هذه العينة.

**٥. صدق أداة الدراسة:**

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين الأولى تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الملحقية الثقافية وعددهم (5) وعدد من المشرفين الدراسيين وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى صلاحيتها للقياس. وقد

حـذفت بعـض العبـارات الـتي لم تتجـاوز نـسبة الاتفـاق عليهـا (75٪) مـع المحكمين، كما تم إعـادة صياغة بعـض العبـارات وفقـاً للمقترحـات. وللتحقـق أيضاً من صـدق الاسـتبانة تم حساب صـدق الاتـساق الـداخلي لكـل بعـد مـن أبعاد المحور الثاني باستخدام معامـل الارتبـاط بيرسـون لحـساب قيـم معـاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد، وكـذلك درجـة ارتبـاط كل بعد بالمحور ككل(الثاني)، كما في الجداول(٢) و(٣) وقد أعطـت جميعهـا درجات دالة إحصائياً تعبر عن صدق الاتساق الداخلي لمحور الاستبانة.

**جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط بيرسون**

**لعبارات كل بُعد بالدرجة الكلية للبُعد**

| البعد الأول | معاملات ارتباط | البُعد الثاني | معاملات ارتباط | البُعد الثالث | معاملات ارتباط | البُعد الرابع | معاملات ارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.740 | 6 | 0.679 | 11 | 0.676 | 16 | 0.650 |
| 2 | 0.699 | 7 | 0.498 | 12 | 0.714 | 17 | 0.415 |
| 3 | 0.708 | 8 | 0.668 | 13 | 0.515 | 18 | 0.561 |
| 4 | 0.665 | 9 | 0.788 | 14 | 0.486 | 19 | 0.614 |
| 5 | 0.647 | 10 | 0.820 | 15 | 0.714 | 20 | 0.569 |

**جدول(٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد بالدرجة الكلية**

**للمحور(الأول) الصعوبات**

| الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|
| البُعد الأول الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي | 0.821 |
| البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية | 0.812 |
| البُعد الثالث الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه | 0.710 |
| البُعد الرابع الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية في بلد البعثة | 0.762 |

### ٦. ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات لجميع أبعاد المحور الثاني باستخدام معادلة Cronbach' Alpha كما في الجدول (٤)؛ حيث تشير النتائج إلى أنها معاملات ثبات عالية تعزز الثقة بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل إليها.

**جدول(٤) يوضح معاملات ثبات كرونباخ ألفا**

| البعد | عدد البنود | معامل الثبات (معامل ألفا) |
|---|---|---|
| البُعد الأول الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي | 5 | 0.724 |
| البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية | 5 | 0.737 |
| البُعد الثالث الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه | 5 | 0.610 |
| البُعد الرابع الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية في بلد البعثة | 5 | 0.450 |
| الأبعاد مجتمعة | 20 | 0.845 |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**إجابة السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا في ضوء الأبعاد المرتبطة في البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لمعرفة درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا كما في الجدول (٥):

**جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية**

**والانحرافات المعيارية والرتب (ن=107)**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|
| البُعد الأول الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي | 2.62 | 0.611 | 4 | عالية |
| البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية | 2.62 | 0.618 | 3 | عالية |
| البُعد الثالث الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه | 2.68 | 0.485 | 2 | عالية |
| البُعد الرابع الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية | 2.93 | 0.469 | 1 | عالية |
| المتوسط العام | 2.71 | 0.426 | - | عالية |

يتضح من الجدول (٥) أن أفراد الدراسة قد واجهتهم صعوبات في مرحلة السنة التحضيرية بدرجة عالية ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام في الأبعاد مجتمعة للصعوبات (2.71) ؛ فقد جاءت الصعوبات المرتبطة بالجوانب الإجرائية والتنظيمية في الرتبة الأولى بمتوسط (2.93)، والصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه في الرتبة الثانية بمتوسط (2.68). والصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية في الرتبة الثالثة بمتوسط (2.62). والصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي في الرتبة الرابعة بمتوسط (2.62). وتعزى هذه النتيجة إلى أن المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية لديهم صعوبات ومشكلات ذات علاقة بالإجراءات التنظيمية سواء في مقر البعثة والملحقية الثقافية وقدرات المبتعث نفسه ؛ حيث تطغى على الصعوبات الدراسية في بداية البعثة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الحموري والغرايبة (2011) التي بينت أن العوامل التربوية ويليها العوامل الشخصية من أهم أسباب تدني التحصيل لدي طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. ودراسة المطيري (2013) التي توصلت إلى أن ضعف الرغبة في مواصلة الدراسة الجامعية من أبرز العوامل الشخصية

لتسرب طالبات السنة التحضيرية في كل من جامعتي الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والملك سعود. كما اتفقت مع دراسة باقادر ووردات(2014) التي توصلت إلى أن جميع المشكلات تُعد مشكلات شائعة لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الرحيمي(2016) من أن الصعوبات التي مصدرها المعهد الافتراضي كانت الأولى لدى طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية يليها الصعوبات التي مصدرها المنهج وفي الرتبة الأخيرة الصعوبات التي مصدرها الأساتذة. كذلك دراسة آل مرعي (2012) التي توصلت إلى أن العامل الدراسي يمثل أكبر العوامل تأثيراً على الطلاب المتسربين من السنة التحضيرية في جامعة نجران.

ولمعرفة درجة الصعوبات في أبعادها الأربعة فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب كما الجداول (٦)، و(٧)، و(٨)، و(٩):

**أولا: البُعد الأول الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي كما في جدول (٦):**

## جدول (٦) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب (ن=107 )

| العبارة | | درجة الاستجابة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| ١. صعوبة المقررات الدراسية بسبب عمقها في التخصص | ت | 15 | 42 | 41 | 9 | 2.59 | 0.835 | 3 | عالية |
| | ٪ | 14 | 39.3 | 38.3 | 8.4 | | | | |
| ٢. كثرة المقررات الدراسية وطول البرنامج الدراسي اليومي. | ت | 21 | 38 | 45 | 3 | 2.72 | 0.810 | 2 | عالية |
| | ٪ | 19.6 | 35.5 | 42.1 | 2.8 | | | | |
| ٣. صعوبة فهم واستيعاب الموضوعات الدراسية في اللغة الإنجليزية. | ت | 21 | 30 | 38 | 18 | 2.50 | 0.994 | 4 | عالية |
| | ٪ | 19.6 | 28.0 | 35.5 | 16.8 | | | | |
| ٤. كثرة المتطلبات الدراسية (الواجبات)اللازم تقديمها لكل مقرر. | ت | 27 | 41 | 33 | 6 | 2.83 | 0.874 | 1 | عالية |
| | ٪ | 25.2 | 38.3 | 30.8 | 5.6 | | | | |
| ٥. ضعف متابعة الأساتذة للدارسين وتقديم التغذية الراجعة (Feedback) لهم. | ت | 18 | 26 | 51 | 12 | 2.47 | 0.904 | 5 | متوسطة |
| | ٪ | 16.8 | 24.3 | 47.7 | 11.2 | | | | |
| المتوسط العام للبُعد الأول | | | | | | 2.622 | 0.611 | | عالية |

يتضح من الجدول (٦) أن الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي التي واجهت المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية كانت بدرجة عالية ؛ حيث بلغ المتوسط العام (2.62). وتعني هذه النتيجة أن أفراد الدراسة يرون بأثر الصعوبات المتعلقة في برنامج السنة التحضيرية حيث جاءت استجابتهم بدرجة عالية ومتوسطة بمتوسط حسابي بين (2.47)، و (2.83) ومنها على الترتيب :

١. العبارة (4) كثرة المتطلبات الدراسية (الواجبات)اللازم تقديمها لكل مقرر، جاءت في الرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط بلغ (2.83).

٢. العبارة (2) كثرة المقررات الدراسية وطول البرنامج الدراسي اليومي، في الرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.72).

٣. العبارة (1) صعوبة المقررات الدراسية بسبب عمقها في التخصص، في الرتبة الثالثة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.59).

وفي المقابل فإن أقل الصعوبات كانت :

٤. العبارة (٥) ضعف متابعة الأساتذة للدارسين وتقديم التغذية الراجعة (Feedback) لهم، جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط (2.47). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الدارسين لم يكن لديهم التصور المسبق لنمط الدراسة في الخارج عما اعتادوا عليه من ؛ حيث الواجبات اللازم تقديمها ومدة البرنامج الدراسي اليومي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من الحموري والغرايبة (2011) أن كل من عدم مراعاة المستوى العام للطلبة عند وضع أسئلة الاختبار، وصعوبة بعض المقررات الجامعية، وكثرة المفردات الموجودة من أبرز العوامل التربوية لتدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في

جامعة القصيم. ودراسة آل مرعي (2012) التي توصلت إلى أن العامل الدراسي يمثل أكبر العوامل تأثيراً على الطلاب المتسربين من السنة التحضيرية في جامعة نجران لأسباب تتعلق بطرق التدريس، وصعوبة المقررات الدراسية، وضغط الجدول اليومي الدراسي. ودراسة الرحيمي(2016) التي توصلت إلى أن الصعوبات التي مصدرها المنهج الدراسي هي عدم وجود CD لنطق الكلمات والجمل، وطول المحاضرات وعدم التركيز على القواعد وكثرة الواجبات لدى طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية.

كما بينت نتائج المقابلة مع المشرفين الدراسين عدد من الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية في البعد الأول الصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي وحققت نسبة اتفاق عالية اعلى من 65٪ وهي كما يلي:

١. طول مدة البرنامج الدراسي اليومي، وعدم التجديد والتحديث؛
٢. عدم خبرة المبتعث وإعداده قبل الحضور للدراسة؛
٣. صعوبة القراءة والتعبير باللغة الإنجليزية وكذلك المصطلحات العلمية الجديدة في التخصص؛
٤. اختلاف طريقة التدريس وأسلوب التعليم عما تعود عليه المبتعث وكذلك الاختلاف الثقافي.

**ثانياً: البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية كما في جدول (٧):**

## جدول (٧) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب (ن=107 )

| العبارة | | درجة الاستجابة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| ٦. صعوبة أسئلة اختبارات المقررات. | ت | 27 | 41 | 30 | 9 | 2.80 | 0.916 | 2 | عالية |
| | ٪ | 25.2 | 38.3 | 28.0 | 8.4 | | | | |
| ٧. محدودية منح الدارس فرصة لإعادة تقديم المتطلبات الدراسية. | ت | 15 | 62 | 27 | 3 | 2.83 | 0.693 | 1 | عالية |
| | ٪ | 14.0 | 57.9 | 25.2 | 2.8 | | | | |
| ٨. قلة توفر مقررات إضافية لتنمية مهارات الدارسين للحياة الأكاديمية. | ت | 15 | 47 | 39 | 6 | 2.66 | 0.788 | 3 | عالية |
| | ٪ | 14.6 | 43.9 | 36.4 | 5.6 | | | | |
| ٩. محدودية نظم التواصل الإلكترونية التي يتعامل بها الدارسين داخل المؤسسة التعليمية. | ت | 12 | 20 | 51 | 24 | 2.19 | 0.913 | 5 | متوسطة |
| | ٪ | 11.2 | 18.7 | 47.7 | 22.4 | | | | |
| ١٠. لا تتوفر مراكز تعليمية خدمية داخل المؤسسة التعليمية لمساعدة الدارسين على فهم واستيعاب بعض الموضوعات الصعبة. | ت | 30 | 26 | 33 | 18 | 2.64 | 1.067 | 4 | عالية |
| | ٪ | 28.0 | 24.3 | 30.8 | 16.8 | | | | |
| المتوسط العام للبُعد الثاني | | | | | | 2.62 | 0.618 | | عالية |

يتضح من الجدول (٧) أن الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والتي واجهت المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية كانت بدرجة عالية ؛ حيث بلغ المتوسط العام (2.62). وجاءت استجابتهم بدرجة عالية ومتوسطة بمتوسط حسابي بين (2.19)، و (2.83) ومنها على الترتيب :

١. العبارة (7) محدودية منح الدارس فرصة لإعادة تقديم المتطلبات الدراسية، جاءت في الرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط بلغ (2.83).

٢. العبارة (6) صعوبة أسئلة اختبارات المقررات، في الرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.80).

٣. العبارة (8) قلة توفر مقررات إضافية لتنمية مهارات الدارسين للحياة الأكاديمية، في الرتبة الثالثة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.66).

وفي المقابل فإن أقل الصعوبات كانت : العبارة (9) محدودية نظم التواصل الإلكترونية التي يتعامل بها الدارسين داخل المؤسسة التعليمية، جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط (2.19). وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك الدارسين للثقافة التي يتعامل معها المجتمع من ؛ حيث الالتزام بالنظم والقواعد العامة وانعكاس ذلك على محدودية مرونة المؤسسات التعليمة في التعامل مع الطلبة فيما يتعلق بالمجالات الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الحموري والغرايبة (2011) من أن كل من عدم مراعاة المستوى العام للطلبة عند وضع أسئلة الاختبار من أبرز العوامل التربوية لتدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. ودراسة طشطوش(2012) التي توصلت إلى أن من أبرز الحاجات الأكاديمية للطلبة التخلص من قلق الاختبارات، واكتساب مهارة الإجابة عن الأسئلة لدى

طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. ودراسة الرحيمي(2016) التي بينت أن الصعوبات التي مصدرها المعهد الافتراضي كانت الأولى لدى طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الشريف وإبراهيم2016) من أن الإدارة في السنة التحضيرية تتيح خدمة تسجيل المقررات بطريقة سهلة، وتستخدم العمادة آليات تقييم تتناسب مع الأنظمة الحديثة وقدرات الطلاب لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك.

كما بينت نتائج المقابلة مع المشرفين الدراسين عدد من الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية في البعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية وحققت نسبة اتفاق عالية اعلى من 65٪ وهي كما يلي:

١. بعض من برامج السنة التحضيرية غير معتمدة في كثير من الجامعات البريطانية؛

٢. عدم وجود الية قوية لتقييم قبول الدارسين في تلك البرامج التحضيرية؛

٣. ضعف التواصل بين الطالب والجامعة؛

٤. اختلاف الأسلوب التعليمي بين المؤسسات والجامعات؛

٥. كثرة الطلبة في القاعات الدراسية؛

٦. قد تكون المؤسسة المكلفة بالبرنامج يغلب عليها الجانب المادي وهذا يتعلق بغالبية المؤسسات التي تقدم السنة التحضيرية؛

٧. حرص بعض الجامعات على انتقاء الأفضل من الدارسين.

**البُعد الثالث: الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه كما في جدول (٨) :**

**جدول (٨) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ( ن= 107)**

| العبارة | | درجة الاستجابة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| ١١. ضعف متابعة الأسرة للمبتعث داخل بلد البعثة أو خارجها. | ت | 6 | 24 | 62 | 15 | 2.20 | 0.745 | 5 | متوسطة |
| | ٪ | 5.6 | 22.4 | 57.9 | 14.0 | | | | |
| ١٢. صعوبة تنظيم وإدارة الوقت بسبب الزملاء في السكن المشترك. | ت | 15 | 39 | 41 | 12 | 2.53 | 0.872 | 4 | عالية |
| | ٪ | 14.0 | 36.4 | 38.3 | 11.2 | | | | |
| ١٣. الخوف من الفشل في السنة التحضيرية. | ت | 48 | 51 | 2 | 6 | 3.32 | 0.772 | 1 | عالية |
| | ٪ | 44.9 | 47.7 | 1.9 | 5.6 | | | | |
| ١٤. صعوبة التأقلم والتكيف مع متطلبات الحياة في بلد البعثة. | ت | 15 | 53 | 39 | 0 | 2.78 | 0.677 | 2 | عالية |
| | ٪ | 14.0 | 49.5 | 36.4 | 0.0 | | | | |
| ١٥. ضعف توافق التخصص مع مستوى قدرات وإمكانات الدارس. | ت | 15 | 38 | 48 | 6 | 2.58 | 0.801 | 3 | متوسطة |
| | ٪ | 14.0 | 35.5 | 44.9 | 5.6 | | | | |
| المتوسط العام للبُعد الثالث | | | | | | 2.68 | 0.485 | | عالية |

يتضح من الجدول (٨) أن الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه في مرحلة السنة التحضيرية كانت بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط العام (2.68) ؛ حيث جاءت استجابتهم بدرجة عالية ومتوسطة بمتوسط حسابي بين (2.20)، و (3.32) ومنها على الترتيب:

١. العبارة (13) الخوف من الفشل في السنة التحضيرية. جاءت في الرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط بلغ (3.32).

٢. العبارة (14) صعوبة التأقلم والتكيف مع متطلبات الحياة في بلد البعث، في الرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.78).

٣. العبارة (15) ضعف توافق التخصص مع مستوى قدرات وإمكانات الدارس، في الرتبة الثالثة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.58).

وفي المقابل فإن أقل الصعوبات كانت: العبارة (11) ضعف متابعة الأسرة للمبتعث داخل بلد البعثة أو خارجها، جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط (2.20). وتعزى هذه النتيجة إلى أن السنة التحضيرية تعد حلقة مفصلية في رحلة المبتعث العلمية ؛ حيث يبنى عليها مستقبله الجامعي وفقاً للنجاح فيها، ولذا تتزامن الصعوبات على الدراس في نفس الوقت من ؛ حيث نوع الدراسة والتأقلم مع الحياة الأكاديمية الجديدة مما يُشكل نوع من القلق والخوف لدية من الفشل في هذه السنة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (2013) من أن عدم التوافق مع بيئة الجامعة من أبرز العوامل الأكاديمية، وأن عدم اهتمام الأسرة بالتحصيل الأكاديمي من أبرز العوامل الاجتماعية التي تسبب في تسرب طالبات السنة التحضيرية في كل من جامعتي الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والملك سعود. ودراسة كل من باقادر ووردات(2014) أن

جميع المشكلات تعد مشكلات شائعة لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى.

كما بينت نتائج المقابلة مع المشرفين الدراسين عدد من الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية في البعد الثالث الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه وحققت نسبة اتفاق عالية اعلى من 65٪ وهي كما يلي :

١. عدم معرفة المبتعث بأنظمة الجامعة/ المؤسسة ؛

٢. صعوبة التأقلم مع النظام الدراسي الجديد واختلاف البيئة التعليمية ؛

٣. اختلاف الثقافات وصعوبة التأقلم مع المجتمع المحلي ؛

٤. التحدي الذي يواجه المبتعث في سبيل تحقيق شرط القبول للمرحلة التالية البكالوريوس في نفس التخصص ؛

٥. ضعف مستوى اللغة الإنجليزية للكثير من المبتعثين، وكذلك مستواهم العلمي ؛ عدم الجدية من قبل بعض المبتعثين.

**البُعد الرابع : الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية كما في جدول (٩):**

## جدول (٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب (ن=107 )

| العبارة | | درجة الاستجابة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| ١٦. تنوع واختلاف المتطلبات الأكاديمية للمؤسسة التعليمية للحصول علي قبول لدراسة السنة التحضيرية فيها. | ت | 21 | 62 | 21 | 3 | 2.94 | 0.712 | 2 | عالي |
| | ٪ | 19.6 | 57.9 | 19.6 | 2.8 | | | | |
| ١٧. تنامي غلاء المعيشة في بلد الابتعاث بما لا يتناسب مع المخصصات المالية للمبتعث | ت | 65 | 21 | 21 | 0 | 3.41 | 0.800 | 1 | عالي |
| | ٪ | 60.7 | 19.6 | 19.6 | 0.0 | | | | |
| ١٨. صعوبة إجراءات الحصول على رقم للفيزا CAS من الجامعة أو المؤسسة للدراسة فيها. | ت | 23 | 30 | 48 | 6 | 2.65 | 0.881 | 5 | عالي |
| | ٪ | 21.5 | 28.0 | 44.9 | 5.6 | | | | |
| ١٩. كثرة المؤسسات التعليمية التي تقدم السنة التحضيرية ومحدودية قبولها من بعض الجامعات البريطانية. | ت | 36 | 32 | 30 | 9 | 2.89 | 0.974 | 3 | عالي |
| | ٪ | 33.6 | 29.9 | 28.0 | 8.4 | | | | |
| ٢٠. صعوبة الإجرائية اللازمة | ت | 21 | 41 | 42 | 3 | 2.75 | 0.802 | 4 | عالي |

| العبارة | | درجة الاستجابة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| لحصول المبتعث على الخدمات الأساسية مثل السكن وفتح حساب بنكي وغيرها في بلد البعثة. | % | 19.6 | 38.3 | 39.3 | 2.8 | | | | |
| المتوسط العام للبُعد الرابع | | | | | | 2.93 | 0.469 | | عالي |

يتضح من الجدول (٩) أن المبتعثين يرون بأن الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية والمرتبطة بالإجراءات التنظيمية كانت عالية ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.93) ؛ حيث جاءت استجابتهم إزائها عالية بمتوسط بين (3.41)، و(2.65). وتعني هذه النتيجة أن تلك الصعوبات قد عانى منها المبتعثين لتأثيرها عليهم بدرجة أعلى من الجانب التعليمي ومنها على الترتيب :

١. العبارة (17) تنامي غلاء المعيشة في بلد الابتعاث بما لا يتناسب مع المخصصات المالية للمبتعث، جاءت في الرتبة الأولى بدرجة عالية بمتوسط بلغ (3.41).

٢. العبارة (16) تنوع واختلاف المتطلبات الأكاديمية للمؤسسة التعليمية للحصول علي قبول لدراسة السنة التحضيرية فيها، في الرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.94).

٣. العبارة (19) كثرة المؤسسات التعليمية التي تقدم السنة التحضيرية ومحدودية قبولها من بعض الجامعات البريطانية، في الرتبة الثالثة بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.89).

وفي المقابل فإن أقل الصعوبات كانت: العبارة (18) صعوبة إجراءات الحصول على رقم للفيزا CAS من الجامعة أو المؤسسة للدراسة فيها، في الرتبة الأخيرة بمتوسط (2.65). ويعزى حصول هذا البُعد على الرتبة الأولى ضمن الأبعاد الأربعة للصعوبات لتأثيرها المباشر على الدارس في السنة التحضيرية باعتبارها حلقة مفصلية في رحلة المبتعث العلمية حيث يبنى عليها مستقبله الجامعي؛ ولذا تتزامن الصعوبات على الدراس في هذه السنة وفي نفس الوقت من؛ حيث الإجراءات المترتبة على القبول فيها وتغيير نوع التأشيرة إذا كان المبتعث يدرس سنة اللغة في غير الجامعة التي سوف يدرس بها السنة التحضيرية مما يضطر إلى السفر للمملكة لاستكمال تلك الإجراءات، إضافةً إلى البحث عن مسكن يتناسب مع إمكانات المبتعث المالية وموقع الدراسة. وعلاوةً على ذلك الصعوبات التي ترتبط بالجوانب التنظيمية في الملحقية الثقافية.

كما بينت نتائج المقابلة مع المشرفين الدراسين عدد من الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية في البُعد الرابع الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية وحققت نسبة اتفاق عالية أعلى من 65٪ وهي كما يلي:

١. عدم دراية وفهم المبتعث بشروط القبول المحددة في برنامج السنة التحضيرية؛

٢. عدم تواصل الطالب مع البوابة والمشرفين بشكل مستمر ؛

٣. القرارات الصادرة من قبل جهة الابتعاث ؛

٤. عدم توافق القرارات الصادرة من جهات الابتعاث والملحقية الثقافية ؛

٥. عدم تحديد الملحقية الجامعات/المؤسسات التي تقدم السنة التحضيرية.

**إجابة السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5 ٪ بين متوسطات استجابات المبتعثين والتي يمكن أن تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي ؛ والسنة الدراسية الحالية ؛ والتخصص ؛ ومكان دراسة السنة التحضيرية ؛ والعام الدراسي ؛ وإعادة السنة الدراسية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين مان وتني Mann-Whitney U للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات المبتعثين تجاه الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية والتي يمكن أن تعزى لاختلاف المتغيرات (النوع الاجتماعي ؛ ومكان دراسة السنة التحضيرية ؛ وإعادة السنة الدراسية) كما في الجدول (١٠).

**جدول(١٠) يوضح تحليل التباين لاختبار مان وتني U (ن=107)**

| المتغير | البعد | العدد | رتب المتوسط | مجموع الرتب | قيمة مان وتني U | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | البُعد الكلي للصعوبات | مبتعث 89 | 54.37 | 4839 | 768 | 0.783 غير دال |
| | | مبتعثة 18 | 52.17 | 939 | | |
| مكان الدراسة | البُعد الكلي للصعوبات | في الجامعة 78 | 52.62 | 4104 | 1023 | 0.448 غير دال |
| | | في مؤسسة 29 | 57.72 | 1674 | | |
| إعادة الدراسة | البُعد الكلي للصعوبات | نعم 12 | 55.88 | 670.50 | 547.5 | 0.824 غير دال |
| | | لا 95 | 53.76 | 5107.50 | | |

يتضح من الجدول(١٠) أن قيمة (U) مان وتني في البُعد الكلي لمتغير النوع الاجتماعي، ومكان الدراسة، وإعادة الدراسة والتي هي على التوالي = (768) (1023)، (547.5) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٥٪) والذي يساوي(0.78)، (0.45)، (0.82) أي أن لا توجد فروق بين استجابات المبتعثين في الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية تعزى لاختلاف تلك المتغيرات. وتعني هذه النتيجة أن المتغيرات النوع الاجتماعي، ومكان دراسة المبتعثين للسنة التحضيرية سواء كان في جامعة الابتعاث أو مؤسسة معتمدة، وفيما إذا كان المبتعث أعاد دراسة السنة التحضيرية ام لا فإنها لم تؤثر على استجابات المبتعثين إزاء الصعوبات التي واجهتهم في تلك السنة.

كما تم تطبيق تحليل التباين كروسكال ويلس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق بين الاستجابات تجاه الصعوبات التي تواجه المبتعثين في

مرحلة السنة التحضيرية والتي يمكن لاختلاف المتغيرات (السنة الدراسية ؛ والتخصص ؛ والعام الدراسي) كما في الجدول (١١).

**جدول (١١) يوضح تحليل التباين كروسكال ويلس H (ن=107)**

| المتغير | البعد | الفئة | العدد | رتب المتوسط | قيمة كروسكال ويلس H | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السنة الدراسية | البعد الكلي للصعوبات | السنة الأولى | 29 | 59.33 | 10.510 | 0.015 دال |
| | | السنة الثانية | 30 | 62.70 | | |
| | | السنة الثالثة | 18 | 34.50 | | |
| | | حديث التخرج | 30 | 51.85 | | |
| التخصص | البُعد الكلي للصعوبات | علوم أساسية وتطبيقية | 3 | 106 | 16.971 | 0.018 دال |
| | | علوم طبية وصحية | 18 | 52.42 | | |
| | | علوم هندسية | 24 | 45 | | |
| | | علوم الحاسب الآلي والمعلوماتية | 11 | 60.82 | | |
| | | علوم إنسانية وآداب | 9 | 66 | | |
| | | علوم إدارية واقتصاد وإدارة الأعمال | 33 | 54.82 | | |
| | | القانون والسياسة والعلاقات الدولية | 6 | 28.25 | | |
| | | أخرى | 3 | 65 | | |
| العام الدراسي | البُعد الكلي للصعوبات | العام 2017 | 33 | 55.41 | 2.714 | 0.438 غير دال |
| | | العام 2016 | 20 | 62.93 | | |
| | | العام 2015 | 27 | 49.50 | | |
| | | العام 2014 | 27 | 50.17 | | |

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (H) كروسكال ويلس في البُعد الكلي لمتغير السنة الدراسية= (10.51) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (5٪) والذي يساوي (0.02) أي أنه توجد فروق بين استجابات المبتعثين في الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية تعزى لاختلاف السنة

الدراسية الحالية وأن المبتعثين على اختلاف مستوياتهم أي سنواتهم الدراسية في المرحلة الجامعية يتباينون في تلك الصعوبات. وقد بين التحليل الإحصائي البعدي أن تلك الفروق كانت لصالح المتوسطات الأعلى أي للمبتعثين في السنة الأولى والثانية. وتعني هذه النتيجة أن المبتعثين في هاتين السنتين لديهم التجربة والخبرة الحية عن تلك الصعوبات التي واجهتهم في السنة التحضرية. كما يتضح من الجدول (11) أن قيمة (H) كروسكال ويلس في البُعد الكلي لمتغير التخصص (16.97) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (5٪) والذي يساوي (0.02)، أي أنه توجد فروق بين استجابات المبتعثين في الصعوبات التي واجهتهم مرحلة السنة التحضيرية تعزى لاختلاف تخصصاتهم. وقد بين التحليل الإحصائي البُعدي أن الفروق كانت غير محددة الاتجاه. وتعني هذه النتيجة أن المبتعثين على اختلاف تخصصاتهم فان لديهم جميعا خبرات مختلفة في الصعوبات التي واجهتهم في السنة التحضرية. كما يتضح من الجدول (11) أن قيمة (H) كروسكال ويلس في البُعد الكلي لمتغير العام الدراسي= (2.71) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٥٪) والذي يساوي (0.44)، أي أنه لا توجد فروق بين استجابات المبتعثين في الصعوبات التي واجهتهم مرحلة السنة التحضيرية تعزى لاختلاف العام الدراسي. وتعني هذه النتيجة أن التغييرات محدودة جداً في نظم الدراسة في السنة التحضيرية وتحديداً خلال الأربع سنوات الماضية من حيث المقررات وطريقة الاختبارات وتقييم حضور الدارسين.

**إجابة السؤال الثالث: ما السُبل المقترحة التي يمكن أن تُسهم في التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجه المبتعثين السعوديين الدارسين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا من وجهة نظر أفراد الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والرتب كما في الجدول (١٢).

**جدول (١٢) يوضح التكرارات والنسب والمتوسطات والرتب للاستجابات (ن=107)**

| العبارة | | درجة الاستجابة | | المتوسط الحسابي | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | غير موافق | | | |
| سماح جهة الابتعاث للمبتعث بإعادة السنة التحضيرية في حالة إخفاقه للمرة الأولى. | ت | 92 | 15 | 1.86 | 2 | عالية |
| | ٪ | 86.0 | 14.0 | | | |
| قيام الملحقية الثقافية بمساعدة المبتعث في اختيار مكان دراسة السنة التحضيرية. | ت | 92 | 15 | 1.86 | 1 | عالية |
| | ٪ | 86.0 | 14.0 | | | |
| زيادة المدة الزمنية لدراسة اللغة الإنجليزية بحد اقصى سنتين لمساعدة الدارس على الفهم والاستيعاب | ت | 77 | 30 | 1.72 | 3 | عالية |
| | ٪ | 72.0 | 28.0 | | | |

يتضح من الجدول (١٢) أن المبتعثين يرون بضرورة التغلب على الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية؛ حيث حققت استجاباتهم إزاءها درجة عالية بمتوسط حسابي بين (1.86) و (1.72) وهذه المقترحات هي على الترتيب تنازلياً:

١. سماح جهة الابتعاث للمبتعث بإعادة السنة التحضيرية في حالة إخفاقه للمرة الأولى؛

٢. قيام الملحقية الثقافية بمساعدة المبتعث في اختيار مكان دراسة السنة التحضيرية ؛

٣. زيادة المدة الزمنية لدراسة اللغة الإنجليزية بحد أقصى سنتين لمساعدة الدارس على الفهم والاستيعاب.

وفي الشق المفتوح من هذا السؤال قدم بعض المبتعثين مقترحاتهم للتغلب على تلك الصعوبات، وحققت نسبة اتفاق عالية ومنها :

٤. تأهيل المبتعث قبل سفره وذلك بعمل دورات تثقيفية عن بلد الابتعاث وكيفية التعامل مع الإجراءات ؛ والتأهيل النفسي عن الغربة ؛

٥. اختيار الطالب المناسب للابتعاث بناء على ثقافته وقدراته وأيضاً على شخصيته، واستبعاد العوامل الأخرى ؛

٦. قيام الملحقية الثقافية بعقد اتفاقيات وبرامج مع بعض الجامعات البريطانية ؛

٧. إعادة بدل التعويض عن الدروس الخصوصية ليتمكن المبتعث من تجاوز الصعوبات الدراسية ؛

٨. زيادة مدة دراسة اللغة الإنجليزية لتصبح سنتين بدلاً من سنة ونصف.

كما حدد المشرفين الدراسين في أداة المقابلة عدد من المقترحات للتغلب على الصعوبات التي تواجه المبتعثين في مرحلة السنة التحضيرية، وحققت نسبة اتفاق عالية وهي :

٩. قيام الملحقية الثقافية بعقد ورش عمل لتوعية المبتعثين وشرح أنظمة الدراسة وبلد البعثة ؛

١٠. التأكد من حصول المبتعث على اختبار IELTS في اللغة الإنجليزية لإتقانه اللغة كأحد شروط حصوله على قبول دراسة السنة التحضيرية ؛

١١. قيام الملحقية بعقد اتفاقيات مع بعض الجامعات والمؤسسات التي تقدم السنة التحضيرية لحجز مقاعد للطلبة السعوديين ؛

١٢. إعادة اعتماد بدل الدروس الخصوصية لمساعدة المبتعثين على تجاوز مشكلاتهم الدراسية.

* * *

**خلاصة النتائج والتوصيات:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين السعوديين في مرحلة السنة التحضيرية في بريطانيا في ضوء أبعادها الأربعة المرتبطة في البرنامج الدراسي، والمؤسسة التعليمية، والمبتعث نفسه، والإجراءات التنظيمية؛ وسُبل التغلب عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

١. أن أفراد الدراسة قد واجهتهم صعوبات في مرحلة السنة التحضيرية بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام في الأبعاد مجتمعة للصعوبات (2.71)؛ حيث جاءت الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية في الرتبة الأولى بمتوسط (2.93)، والصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه في الرتبة الثانية بمتوسط (2.68). والصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية في الرتبة الثالثة بمتوسط (2.62). والصعوبات المرتبطة بالبرنامج الدراسي في الرتبة الرابعة بمتوسط (2.62).

٢. أن من الصعوبات المرتبطة في البرنامج الدراسي وحققت استجابة أفراد الدراسة إزائها درجة عالية، كثرة المتطلبات الدراسية، وكثرة المقررات الدراسية، وطول البرنامج الدراسي اليومي، وصعوبة المقررات الدراسية، وعدم خبرة المبتعث وإعداده قبل الحضور للدراسة.

٣. أن من الصعوبات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية وحققت استجابة أفراد الدراسة إزائها درجة عالية، محدودية منح الدارس فرصة لإعادة تقديم المتطلبات الدراسية، وصعوبة أسئلة اختبارات المقررات، وبعض برامج السنة

التحضيرية غير معتمدة في كثير من الجامعات البريطانية، وعدم وجود آلية قوية لتقييم قبول الدارسين في تلك البرامج التحضيرية.

٤. أن الصعوبات المرتبطة بالمبتعث نفسه وحققت استجابة أفراد الدراسة إزائها عالية، الخوف من الفشل في السنة التحضيرية، وصعوبة التأقلم والتكيف مع متطلبات الحياة في بلد الابتعاث، وعدم معرفة المبتعث بأنظمة الجامعة.

٥. أن من الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية وحققت استجابة أفراد الدراسة إزائها درجة عالية، تنامي غلاء المعيشة في بلد الابتعاث بما لا يتناسب مع المخصصات المالية للمبتعث، وتنوع واختلاف المتطلبات الأكاديمية للمؤسسة التعليمية للحصول علي قبول لدراسة السنة التحضيرية فيها، وعدم دراية وفهم المبتعث بشروط القبول المحددة في برنامج السنة التحضيرية.

٦. أنه لا توجد فروق بين استجابات المبتعثين في الصعوبات التي واجهتهم في مرحلة السنة التحضيرية تعزى لاختلاف تلك المتغيرات. كما لا توجد فروق بين استجاباتهم تعزى لاختلاف العام الدراسي. بينما كان هناك فروقاً بين استجاباتهم تعزى لاختلاف السنة الدراسية الحالية لصالح المبتعثين في السنة الأولى والثانية. وفروق أيضاً بين استجاباتهم تعزى لاختلاف تخصصاتهم.

٧. أن أفراد الدراسة يرون بضرورة التغلب على تلك الصعوبات والتي من أبرزها سماح جهة الابتعاث للمبتعث بإعادة السنة التحضيرية في حالة إخفاقه للمرة الأولى، وقيام الملحقية الثقافية بمساعدة المبتعث في اختيار مكان دراسة السنة التحضيرية، وزيادة المدة الزمنية لدراسة اللغة الإنجليزية بحد

أقصى سنتين لمساعدة الدارس على الفهم والاستيعاب، وتأهيل المبتعث قبل سفره وذلك بعمل دورات تثقيفية عن بلد الابتعاث وكيفية التعامل مع الإجراءات، واختيار الطالب المناسب للابتعاث.

**وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بما يلي**: أن تقوم الملحقية الثقافية بتنظيم عملية دراسة المبتعثين الدارسين في السنة التحضيرية بعقد اتفاقيات مع بعض مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا وتحديدها للإشراف على عملية التحاق الطلبة فيها ومتابعتهم دراسياً للحد من المشكلات التي تواجههم ومن تكرار إعادة دراسة السنة التحضيرية ؛ أن تنفذ الأندية السعودية بالتنسيق مع الملحقية الثقافية برامج تدريبية وتوعوية سنوية للطلبة الجدد الملتحقين بالمؤسسات التعليمية في بريطانيا لتبصيرهم وتوجيههم بالحياة الأكاديمية الجديدة فيها، إضافة إلى توعيتهم بما يضمن انسجامهم في المدن التي يدرسون فيها ؛ لفت نظر المسؤولين عن الابتعاث في المملكة إلى أهمية تحديد معايير نوعية لاختيار الطلبة للابتعاث لمرحلة البكالوريوس أو عملية التحاقهم بالبعثة ممن يدرسون على حسابهم الخاص للحد من الصعوبات الدراسية التي قد تواجههم ؛ إجراء دراسة علمية لمقارنة الصعوبات التعليمية التي تواجه المبتعثين السعوديين بين أكثر من دولة يستهدفها الطلبة وأثرها على المدة الزمنية للبعثة.

* * *

## قائمة المراجع


١. أبو رأسين، حسن (2015). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان. دراسات تربوية ونفسية، مصر، ع88، 73-133.

٢. آل مرعي، محمد(2012). التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، ع(38)، 239-269 .

٣. باقادر، عبد الله؛ ووردات، عبد الله (2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى. مجلة عالم التربية، مصر، س15، ع45، 119-142.

٤. البشر، فاطمة(1438). تطوير آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلد2، 115-189 .

٥. الحربي، علي سعد(2015). اتجاهات الطلاب نحو الدراسة بعمادة السنة التحضيرية وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج 16، ع4، 565-599.

٦. الحموري، خالد؛ والغرايبة، سالم(2011). العوامل المؤثرة سلباً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم في ضوء المستوى الدراسي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، ع57، 365-389 .

٧. الرحيمي، عبد الله (2016). الصعوبات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع176، 57- 94.

٨. الشريف، عبد الله؛ وإبراهيم، زكريا (2016). واقع السنة التحضيرية في جامعة تبوك من وجهة نظر الطلاب: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع171، 21-52.

٩. طشطوش، رامي(2012). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، س38، ع146، 279-320.

١٠. العقيل، صالح (2017). العوامل المؤثرة في اتجاه المعيدات والمحاضرات السعوديات في جامعة المجمعة نحو الابتعاث الخارجي: دراسة تطبيقية، المجلة الاجتماعية، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ع12، السعودية، 94-148.

١١. المانع، عبد الله(1438). المتطلبات اللازمة لإعداد طلاب التعليم العام للسنوات التحضيرية في الجامعات السعودية، المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، الرياض، مجلد2، 47-5.

١٢. محمد، محمود(1438). طرق تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل في برامج السنة التحضيرية بالجامعات السعودية، المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، الرياض، مجلد1، 11-68.

١٣. المطيري، نادية (2013). العوامل المؤثرة على تسرب طالبات السنة التحضيرية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، مج6، ع19، 81-110.

١٤. المقاطي، طعيس(1438). دور برامج التحضيرية في جامعة الإمام بن سعود الإسلامية في تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل من وجهة نظر الطلبة، المؤتمر

الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، الرياض، مجلد1، 107-158.

١٥. الملحقية الثقافية في لندن(2017). قسم التعاملات الإلكترونية لنظام العمل سفير.

١٦. المنيزل، عبدالله ؛ والعتوم، عدنان(2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. عمّان: إثراء للنشر والتوزيع.

١٧. الموسى، عبد الله(2009). تجربة الابتعاث الخارجي في المملكة العربية السعودية نموذج للاستثمار في الكفاءات البشرية وإسهامها في التنمية، المؤتمر الإقليمي العربي نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية، القاهرة، 811-819 .

١٨. النعيم، عزيزة (2014). العوامل التي تساعد الفتيات على تفضيل الابتعاث إلى الدول المتقدمة. مجلة شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، مج , 31 ع 121، 29- 76.

١٩. النعيمي، عز الدين(1438). معايير القبول في جامعة الإمام ومعدلات الطلبة في السنة التحضيرية وعلاقتها بالتسرب من الجامعة، المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، الرياض، مجلد3، 360-430 .

٢٠. وزارة التعليم العالي(١٤٣٢) التقرير الإحصائي لشهر ذي الحجة، وكالة الوزارة للتخطيط المعلومات.

21. Abu Rasin, Hassan (2015).Academic procrastination and its relationship with self-confidence and academic GPA among a sample of preparatory year students of Jazan University.(in Arabic), Journal of Educational and Psychological Studies, Egypt, No.88, 73-133.

22. Al-Aqeel,Saleh (2017).Factors affecting trends of female teaching assistants and lecturers at Al-Majmaa university towards external Scholarship applied study on a sample of female Teaching Assistants and Lecturers at Al-Majmaa university Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Social Journal, Saudi Society for Sociology and Social Services, No12, Saudi Arabia, 94-148.

23. Albesher, Fatima (1438) Development of mechanisms of administrative and academic integration between the Deanship of preparatory programs and scientific department of the University at Imam Muhammad bin Saud Islamic The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 2, 115-189.
24. Al-Hamouri, Khalid & Gharaibeh, Salem (2011). Factors leading to low achievement for the students in the preparatory year at Qassim University due to studying level from their perspective (in Arabic). Journal of the Union of Arab Universities, Jordan, No 57, 389-365.
25. Al-Harb, Ali(2015).Attitudes of S Students towards the Study in the Deanship of the Preparatory Year at Shaqra University and the Effect on their Academic Achievement. (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, Vol 16, No 4, 565-599.
26. Al-Manizel, Abdullah& Al-Atom, Adnan (2010). Research methods in educational and psychological sciences (in Arabic). Amman: Ithraa Publishing & Distribution.
27. AlManna, Abdullah (1438). The most important requirements for preparation of General Education Students to Preparatory Years in Saudi Universities. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 2, 5-47.
28. Almararee, Mohammed (2012).Dropout of the preparatory year students at Najran University.(in Arabic), Journal of Education and Psychology, Saudi Educational & Psychology Association,KSU,Riyadh , No.38, 239-269.
29. Almotairi, Nadia(2013). Factors affecting preparatory year students drop out of at the university of Prince Nora Bint Abdul Rahman and King Saud university from teaching staff member's perspective (in Arabic). Journal of the Association of Modern Education, Egypt, vol 6, No 19, 81-110.
30. Al-Mousa, Abdullah (2009). The Experience of External Scholarships in Saudi Arabia A Model for Investment in Human Competencies and Their Contribution in Development (in Arabic), Arab Regional Conference Towards an Arab Space for Higher Education Global Challenges and Community Responsibilities, Cairo, 811-819.
31. Al-Muqati, Tuays(1438).The Role of Preparatory Programs at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University for the development of skills necessary for labour market from the students' perspective. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in

Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 1, 107-158.
32. Alnaim, Azizah (2014). Factors affecting Saudi female students decision to study in developed countries (in Arabic). Journal of Social Affairs United Arab Emirates,,Vol 31, No. 121, 29-76.
33. Al-Nuaimi, Izz al-Din (1438). Admission standards at the University of Imam and grade point average of students in the preparatory year and their relationship to drop out of university. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 3, 360-430.
34. AlRahimi, Abdullah (2016). The difficulties facing the preparatory year students at Saudi e-University in learning English and their attitudes towards them (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egypt, No176, 57-94.
35. Al-Sayes, Fatin; Deek, Basem; Ayuob, Nasra; Al-Ahwal, Hatem; Barefaa, Ahmed (2012) .Perception of Medical Students during the Foundation Year at King Abdulaziz University, JKAU: Med. Sci., Vol. 19 No. 4, pp: 73-84.
36. AlSharif, Abdullah &I brahim, Zakaria (2016). The reality of preparatory year at Tabuk University from the students point of view of: an analytical study (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egypt, No. 171, 21-52.
37. Baqadir, Abdullah & Wardat, Abdullah (2014). The needs of Counselling to Preparatory Year Students at Umm Al Qura University (in Arabic). Journal of the World of Education, Egypt, Vol 15, No 45, 119-142.
38. Cardiff University (2017) retrieved from http://www.cardiff.ac.uk /data/assets /pdf file /0010 /297109/International-Foundation-Programme-prospectus.
39. Cultural Bureau in London (2017). Electronic Transactions Department for the workflow system(in Arabic). Ministry of Education.
40. Govqualification(2017)retrieved from .https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels.
41. Jones, Fleischer, McNair & Masika (2016).Exploring first year international undergraduates' experiences in four disciplines: influences of university and international partner college pedagogy and support practice, Research into the international student experience in the UK, Grants Scheme, UKCISA, 2-14.
42. Karjanto.N (2017) Attitude toward mathematics among the students at Nazarbayev University Foundation Year Programme, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 48:6,

849-863,Retrieved from http://dx. doi.org /10 .1080/0020739X.2017.1285060 .
43. leeds university(2017). Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/info/130552/international _foundation _year /455/about_the_international_foundation_year
44. Manning, Alan(2018).Impact of international students in the UK, Migration Advisory Committee(MAC), London https://www.gov.uk/government /organisations/ migration-advisory-committee.
45. Ministry of Higher Education (1432) Statistical Report for the month of Dhu al-Hijjah(in Arabic), Ministry's Agency for Information Planning.
46. Mohammed, Mahmoud (1438).Methods of developing required skills in Preparatory year Programs at Saudi universities. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 1, 68-11.
47. official-recognised (2017), Retrieved on 18/12/2017 https://www. gov.uk/check- a-university-is-officially-recognised
48. Ooms , A; Burke, L; Marks-Maran ,D ; Webb ,M & Cooper, D (2012) Students' perceptions of foundation degrees, Journal of Further and Higher Education, 36:3, 403-421, DOI: 10.1080/ 0309877X. 2011 .632821 Retrieved from ,http://dx .doi. org/ 10.1080/0309877X.2011.632821
49. Oxford Brookes university(2017). Programme Specifications for International Foundation Programme, retrieved from https://www.brookes.ac.uk / about / directorates/asa/ registry/apqo/programmes/mc06-fip.pdf.
50. Shaheen ,Nisbah(2016).International students' critical thinking–related problem areas: UK university teachers' ,perspectives, Journal of Research in International Education, Vol. 15(1) 18 –31.
51. SI-UK(2017). Retrieved on 18/12/2017. http://www.studyin-uk. com/ study-options/foundation/
52. Southampton(2017). Retrieved from https://cdn.southampton .ac.uk/assets/imported /transforms/contentblock/UsefulDownloads_Download/0E71EE65A38D 41BDA3206E 1DC2DAAE4E/diploma-supplement-explanatory, retrieved on 18/ 12/ 2017.
53. Tashtosh, Rami (2012). The needs of Counselling to Preparatory Year Students at Qassim University (in Arabic). Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait, Vol 38, No 146, 279-320.
54. Taylor & Ali(2017).Learning and Living Overseas: Exploring Factors that Influence Meaningful Learning and Assimilation: How International

Students Adjust to Studying in the UK from a Socio-Cultural Perspective, education science, Educ. Sci, 7, 35 , 2-25, www.mdpi.com/journal/education.

55. Universities UK(2017). Patterns and trends in UK higher education 2017. Retrieved from,http://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/ Documents/patterns -and-trends-2017.pdf.
56. Wagner, Leslie(2004). Foundation Degree Task Force Report to Ministers. Department for Education and Skills Publications, Nottingham,UK, http://webarchive .nationalarchives.gov.uk/20130321072205/https://www.education.gov.uk /publications/eOrderingDownload/FDTF%201.
57. www.leeds.ac.uk/download/414/international_foundation_year_brochure_2016, retrieved on 18/ 12/ 2017.

❊ ❊ ❊

Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam bin Saud Islamic University, Riyadh, Volume 1, 68-11.
- Tashtosh, Rami (2012). The needs of Counselling to Preparatory Year Students at Qassim University (in Arabic). Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait, Vol 38, No 146, 279-320.

❊ ❊ ❊

Arabic). Journal of the Association of Modern Education, Egypt, vol 6, No 19, 81-110.
- Al-Mousa, Abdullah (2009). The Experience of External Scholarships in Saudi Arabia: A Model for Investment in Human Competencies and Their Contribution in Development (in Arabic), Arab Regional Conference: Towards an Arab Space for Higher Education Global Challenges and Community Responsibilities, Cairo, 811-819.
- Al-Muqati, Tuays(1438).The Role of Preparatory Programs at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University for the development of skills required for the labour market from the students' perspective. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Volume 1, 107-158.
- Alnaim, Azizah (2014). Factors affecting Saudi female students' decision to study in advanced countries (in Arabic). Journal of Social Affairs United Arab Emirates,,Vol 31, No. 121, 29-76.
- Al-Nuaimi, Izz al-Din (1438). Admission standards at the University of Al-Imam and students GPAs in the preparatory year and their relationship to drop-out from university. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Al-Imam Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Volume 3, 360-430.
- AlRahimi, Abdullah (2016). Difficulties facing the preparatory year students at Saudi e-University in learning English and their attitudes towards them (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egypt, No176, 57-94.
- AlSharif, Abdullah &I brahim, Zakaria (2016). The reality of preparatory year at Tabuk University from the students point of view: An analytical study (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, Egypt, No. 171, 21-52.
- Baqadir, Abdullah & Wardat, Abdullah (2014). The needs of Counselling to Preparatory Year Students at Umm Al Qura University (in Arabic). Journal of the World of Education, Egypt, Vol 15, No 45, 119-142.
- Cultural Bureau in London (2017). Electronic Processing Department for the Safeer (workflow) system (in Arabic). Ministry of Education.
- Ministry of Higher Education (1432) Statistical Report for the month of Dhu al-Hijjah (in Arabic), Ministry's Agency for Information Planning.
- Mohammed, Mahmoud (1438). Methods of developing the required skills for Preparatory year Programs at Saudi universities. The Second National

**List of References:**


- Abu Rasin, Hassan (2015). Academic procrastination and its relationship with self-confidence and academic GPA among a sample of preparatory year students of Jazan University.(in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Studies*, Egypt, No.88, 73-133.
- Al-Aqeel, Saleh (2017).Factors affecting trends of female teaching assistants and lecturers at Al-Majmaa University towards external Scholarship: An applied study on a sample of female Teaching Assistants and Lecturers at Al-Majmaa University, Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Social Journal, Saudi Society for Sociology and Social Services, No12, Saudi Arabia, 94-148.
- Albisher, Fatima (1438) Development of mechanisms of administrative and academic integration between the Deanship of preparatory programs and academic department at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University, the Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Al-Imam Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Volume 2, 115-189.
- Al-Hamouri, Khalid & Gharaibeh, Salem (2011). Factors leading to low achievement for the students in the preparatory year at Qassim University in light of the academic level from their perspective (in Arabic). Journal of the Union of Arab Universities, Jordan, No 57, 389-365.
- Al-Harbi, Ali (2015). Attitudes of Students towards the Study in the Deanship of the Preparatory Year at Shaqra University and the Effect on their Academic Achievement. (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, Vol 16, No 4, 565-599.
- AlManna, Abdullah (1438). The most important requirements for the preparation of General Education Students to Preparatory Years in Saudi Universities. The Second National Conference for the Preparatory year in Saudi universities (in Arabic), Imam Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Volume 2, 5-47.
- Almararee, Mohammed (2012).Dropout from the preparatory year at Najran University.(in Arabic), Journal of Education and Psychology, Saudi Educational & Psychology Association, KSU, Riyadh , No.38, 239-269.
- Almotairi, Nadia(2013). Factors affecting preparatory year students droping out at the university of Prince Nora Abdul-Rahman and King Saud universities from the viewpoint of teaching staff member (in

# Difficulties facing Saudi students on scholarships during the foundation year in Britain

**Dr. Khalid Saleh Alsubaie**
College of Education, King Saud University

**Abstract:**

The paper aims to explore the difficulties that face Saudi students on scholarships during the foundation year in the British universities and educational institutions, and the way that could contribute to overcome these difficulties from the point of view of the study members, as well as to identify the significance statistical differences between the average responses according to the study variables .

The study employs survey research to collect the quantitative data from a sample consisting of (107) students who are currently studying for bachelor's degree and studied the foundation year in the UK. The study also used the interview tool to obtain the qualitative information from a sample of supervisors in the Cultural Attaché consisting of (7) supervisors. The finding found a number of difficulties that faced students in international foundation year regarding the organizational procedures and students themselves. The study offers a number of suggestions to overcome these difficulties from the viewpoint of the population of the study.

**Keywords: International foundation year - University education – Scholarships**

# مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. وليد بن عبدالرحمن محمد الجاسر
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

**د. وليد بن عبدالرحمن محمد الجاسر**
**قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية**
**جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

**تاريخ تقديم البحث: ٩ / ٤ / ١٤٤٠هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٠ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من (٢٥٦) قائداً أكاديمياً، وقد كان العائد (١٧٣) استبانة، بنسبة (٦٧.٥) من مجتمع الدراسة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

أن مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة كانت بدرجة عالية.

أن جميع أبعاد الدراسة الستة كانت بدرجة عالية، والتي جاءت وفقاً للترتيب الآتي: بُعد تأثير النظم على الأداء في الجامعة في المرتبة الأولى، ثم بُعد جودة الخدمات، يليه بُعد جودة المعلومات، ثم بُعد جودة النظم، يليه بُعد مستوى الاستخدام، وأخيراً بُعد رضا المستخدمين.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي، لصالح رؤساء الأقسام، ووجود فروق باختلاف متغير الخبرة في العمل الإداري، لصالح من خبرتهم ست سنوات فأكثر، بينما لم يكن هناك فروق باختلاف متغير الرتبة العلمية.

**الكلمات المفتاحية:** فاعلية، نظم المعلومات الإدارية، الجامعات السعودية.

**المقدمة:**

فرضت ثورة المعلومات والاتصالات واقعاً إدارياً جديداً في المنظمات والمؤسسات الحديثة، نتيجة اعتماد الإدارة على المعلومات التي أصبحت مورداً أساسياً من موارد المنظمات، الأمر الذي استدعى تطوير أساليب جمع تلك المعلومات وتوفيرها بالكمية والنوعية المطلوبة من خلال الإفادة من التقنيات الحديثة، مما أدى إلى ظهور نظم المعلومات الإدارية كوسيلة لتزويد الإدارة بالمعلومات للقيام بجميع الأعمال الإدارية، حيث يشير الأعرجي وعلاونة (٢٠٠٢، ص٥٨) بأن معالجة وتحليل المعلومات يعد بمثابة وظيفة جديدة للإدارة فرضتها نظم الحاسب الآلي وتقنية المعلومات وتطبيقاتها المختلفة.

تعد نظم المعلومات الإدارية القلب النابض لعمل المؤسسات في العصر الحديث، لكونها تقدم للإدارة المعلومات اللازمة في الوقت والمكان المناسب، لدعم الإدارة في القيام بوظائفها المختلفة من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ومتابعة وتقويم، كما توفر المعلومات اللازمة لعمليات صنع واتخاذ القرارات بأنواعها( Laudon and Laudon,2012,p15 )، إضافة إلى دورها في تلبية احتياجات المستويات الإدارية المختلفة من المعلومات التي تختلف كماً ونوعاً حسب طبيعة ونوع الإدارة ومستواها في التنظيم، كما تلعب دوراً مهماً في تحسين كفاءة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة، من خلال تدفق وانسياب المعلومات داخل المؤسسة، مما يحسن الأداء على المستوى الفردي والمؤسسي(ماهر، ٢٠٠٠، ص ٣٢٥)، ونظراً لأهمية تلك النظم سعت معظم المؤسسات إلى دمجها مع البنية الداخلية للعمليات والأنشطة التي تقوم

بها، حيث يشير ياسين (٢٠١٢، ص ٢٤) بأنه لم يعد دور نظم المعلومات الإدارية توفير المعلومات بل أصبحت جزء أساسيا من الممارسات وأساليب العمل الإداري، وغيابها أو تعطل أحد مكوناتها يصيب المؤسسات بالشلل والعجز عن تنفيذ عملياتها وأنشطتها المختلفة.

ونتيجة لتلك الأهمية أصبحت نظم المعلومات الإدارية مكوناً أساسياً من مكونات الإدارة التربوية الحديثة، لدورها البارز في زيادة فاعلية المؤسسات التعليمية في عملياتها الإدارية، وقدرتها على تحسين الأداء الفردي والمؤسسي لتحقيق أهدافها المنشودة (زيان، ٢٠٠٨، ص٢١٦)، وتتزايد الحاجة لها بشكل أكبر في مؤسسات التعليم العالي، نتيجة اتساع دور الجامعات، وتنوع وظائفها وبرامجها، وتعدد أنشطتها، وزيادة حجم المعلومات المتبادلة بين وحداتها الإدارية المختلفة، إضافة لكثرة أعداد منسوبيها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين (Oiveira et al,2011,p421)، ولذا يؤكد كورنفورد وبولوك (٢٠١٠، ص٨٦) بأن نظم المعلومات الإدارية أصبحت قوام حياة مؤسسات التعليم العالي، وأن المعلومات التي تقدمها تعد جزءاً من البنية التحتية للجامعة، وتعد مورداً أساسياً له قيمة تفوق قيمة العمل، ومن الضروري أن يتم دمج دور المعلومات في صميم رؤية الجامعة.

الأمر الذي دفع الجامعات في مختلف الدول إلى توفير نظم المعلومات الإدارية في مختلف المجالات، مثل القبول والتسجيل، والخدمات الطلابية، وإدارة التعلم، والموارد البشرية، والشؤون المالية، والاتصالات الإدارية، وغيرها، وذلك من أجل تحسين أداء العاملين وزيادة إنتاجية الوحدات الإدارية المختلفة في الجامعة، وتوفير الوقت والجهد في إنجاز المهام المختلفة،

والسرعة في اتخاذ القرارات، إضافة إلى تحسين جودة الخدمات المقدمة لجميع منسوبيها، الأمر الذي يسهم في تحسين الأداء الجامعي وتطويره ( Komka and Daunoravicius,2016,pp46-47).

لذا أصبحت نظم المعلومات الإدارية جزءاً لا يتجزأ من إدارة الجامعات، لكونها تعتمد عليها في جميع أنشطتها وعملياتها الإدارية والأكاديمية (Olabanji et al,2014,p200)، وبخاصة أنها تواجه ضغوطاً متزايدة لتوفير المعلومات وتكاملها لما لها من تأثير كبير على الأداء الجامعي، إضافة إلى تلبية متطلبات هيئات الاعتماد الوطنية والجهات الحكومية التي تتطلب الكثير من المعلومات الشاملة والدقيقة وبجودة عالية (Gurkut and Nat ,2017,p924)، إضافة إلى دورها البارز في تحسين مستوى الأداء المؤسسي للجامعات، كما تشير نتائج العديد من الدراسات، كدراسة القيسي (٢٠٠٥) ودرويش وخوالدة (٢٠١٤).

* * *

**مشكلة الدراسة:**

سعت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كغيرها من الجامعات السعودية إلى توفير العديد من نظم المعلومات الإدارية في مختلف المجالات الأكاديمية والإدارية، من أبرزها نظام القبول والتسجيل، ونظام الموارد البشرية، ونظام الكوادر الأكاديمية والبحثية، ونظام الخدمات الإلكترونية، ونظام إدارة التعلم الإلكتروني، ونظم التطوير الإداري، ونظام إدارة الاجتماعات، ونظام الاتصالات الإدارية، وغيرها من النظم، كما قامت الجامعة بتأمين جميع المتطلبات البشرية والمادية والفنية لتفعيل استخدام تلك النظم لتطوير المنظومة الجامعية، وتحسين مستوى الخدمات المقدمة لجميع منسوبي الجامعة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٨).

لذا فإن أي قصور في فاعلية نظم المعلومات الإدارية سيكون له تأثير كبير على جودة الأداء الفردي والمؤسسي، نتيجة اعتماد الجامعة على تلك النظم في معظم أنشطتها الأكاديمية والعلمية والإدارية، الأمر الذي يتطلب مراجعة فاعليتها وجودتها وتأثيرها على الأداء في الجامعة، حيث تشير الأدبيات في هذا الصدد إلى ضرورة مراجعة وتقييم فاعلية نظم المعلومات الإدارية، لارتفاع نسب عدم نجاحها في المؤسسات، بسبب عدم تلبيتها لاحتياجات العمل الرئيسة، وقلة تأثيرها على تحسين الأداء التنظيمي Laudon and (Laudon,2012,p529)، إضافة إلى ضعف التعامل مع المعلومات التي تقدمها لعدم فهمها أو تقديمها بصورة يصعب توظيفها، أو فرض قيود على بعض

المعلومات الأمر الذي يؤدي إلى غياب التكامل في استخدامها من قبل وحدات الجامعة المختلفة (الشقران، ٢٠١٠، ص ١٠).

حيث تؤكد العديد من الدراسات على ضرورة مراجعة وتقييم فاعلية نظم المعلومات الإدارية، كدراسة بيتر وآخرون (Petter et al,2008,p237) التي أشارت إلى ضرورة قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية ومدى تأثيرها على تحسين الأداء المؤسسي، ودراسة شاه (Shah,2014.p2802) التي أكدت إلى الحاجة إلى دراسة فاعلية نظم المعلومات الإدارية، والعمل على تطويرها وبخاصة أن بعض تلك النظم جاهزة، ولم تبنَ في ضوء احتياجات الجامعة، ودراسة رومي وصلاح (٢٠١٢، ص١٣٦) التي أكدت وجود ضرورة ملحة لتقييم فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات، للتمكن من الوصول إلى النجاح المطلوب لتطوير وتحسين الأداء الجامعي.

لذا تتضح الحاجة إلى إجراء دراسة علمية للتعرف على مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بالجامعة، وبخاصة أن الدراسات التي تناولت الجوانب التقنية في الجامعة أشارت إلى وجود ضعف في تطوير النظم والبرمجيات، وأوصت بضرورة تطويرها، كدراسة السياري (٢٠١١)، وعسيري (٢٠١٢)، ويعزز إجراء الدراسة الحالية ما أوصت به العديد من الدراسات بإجراء دراسات مستقبلية لمراجعة وتقييم نظم المعلومات الإدارية في الجامعات، كدراسة أبو سبت (٢٠٠٥)، والعيد (٢٠٠٨)، وأبو الجبين (٢٠٠٩)، والجرايدة والعريمي (٢٠١٠م)، وعاشور والشقران (٢٠١٢)، والخثلان (٢٠١٦).

واستناداً إلى ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**أسئلة الدراسة:**

١- ما مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، من حيث (جودة النظم، جودة المعلومات، جودة الخدمات، مستوى الاستخدام، رضا المستخدمين، تأثيرها على الأداء في الجامعة)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تعزى للمتغيرات الآتية: الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في العمل الإداري؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية من حيث: جودة النظم، جودة المعلومات، جودة الخدمات، مستوى الاستخدام، رضا المستخدمين، تأثيرها على الأداء في الجامعة.

**أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع نظم المعلومات الإدارية في العصر الحالي، ودورها في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، وبخاصة أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع نظم المعلومات الإدارية أوصت بضرورة التعرف على مستوى فاعليتها في المؤسسات التعليمية، لذا يتوقع أن تفيد الدراسة القيادات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تشخيص واقع

نظم المعلومات الإدارية المستخدمة ومستوى فاعليتها، للعمل على تعزيز جوانب القوة في استخدامها، وتلافي جوانب الضعف، عند عمليات التطوير والتحسين لتلك النظم وسبل استخدامها، كما يؤمل أن تسهم الدراسة في إثراء موضوع فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات السعودية، لندرة الدراسات في هذا الموضوع.

**حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الأبعاد الآتية: جودة النظم، جودة المعلومات، جودة الخدمات، مستوى الاستخدام، رضا المستخدمين، تأثيرها على الأداء على المستوى الفردي والتنظيمي.

- الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م).

**مصطلحات الدراسة:**

**نظم المعلومات الإدارية:** ويقصد بنظم المعلومات الإدارية في هذه الدراسة: مجموعة من الأنظمة الحاسوبية التي تستخدمها الجامعة لجمع وتخزين وتنظيم ومعالجة المعلومات عن أنشطتها الإدارية والأكاديمية، لتوفير المعلومات التي تحتاجها مختلف وحدات الجامعة لإنجاز أعمالها، وأداء وظائفها الإدارية كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم، وعمليات اتخاذ القرارات، مثل نظام القبول والتسجيل (بانر)، ونظام الموارد البشرية، ،

ونظام الكوادر الأكاديمية والبحثية (أكاديمي)، ونظام الخدمات الإلكترونية (انسياب)، ونظام إدارة التعلم الإلكتروني، ونظم التطوير الإداري، ونظام الاتصالات الإدارية، وغيرها.

**الفاعلية:** يقصد بالفاعلية في هذا الدراسة: قدرة نظم المعلومات الإدارية على تحقيق الأهداف التي طبقت تلك النظم من أجلها.

* * *

**الإطار النظري:**

**نظم المعلومات الإدارية:**

شاع لدى الباحثين استخدام مصطلحات تقنية المعلومات، ونظم المعلومات، ونظم المعلومات الإدارية، للدلالة على استخدام الحاسبات في الإدارة، نتيجة تناول بعض الأدبيات تلك المصطلحات بطريقة مترادفة، ولذا يلزم في البداية توضيح الفرق بين تلك المصطلحات وعلاقتها بنظم المعلومات الإدارية.

يشير مفهوم تقنية المعلومات (Information Technology) إلى الوسائل الإلكترونية الحديثة التي تتعامل مع البيانات والمعلومات، من حيث جمعها وتحليلها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها في الوقت السريع والمناسب (قنديلجي والجنابي، ٢٠٠٩، ص٣٢).

بينما يشير مفهوم نظم المعلومات (Information Systems –IS) بشكل عام إلى مجموعة من المعلومات التي تخص موضوعاً معيناً، والتي يتم حفظها وتبويبها وترتيبها بطريقة منظمة، وتقديمها بأشكال مناسبة تخدم مجموعة من العاملين والمهتمين بمجال تلك المعلومات بهدف تسهيل عملهم والإفادة منها حسب احتياجاتهم، وقد كانت تتم بطريقة يدوية تقليدية في السابق، ولكن تطور المفهوم بعد ظهور الحاسبات وتطور البرمجيات وشبكات الاتصالات، فأصبحت نظم المعلومات تعتمد على تقنية المعلومات بشكل أساسي، مما جعل المتخصصين في كافة المجالات يسعون إلى الإفادة منها، حتى أصبحت نظم المعلومات تكتسب صفتها من المجال الذي تطبق فيه، فظهرت أشكال لا حصر لها، مثل نظم المعلومات الاقتصادية، ونظم المعلومات الطبية، ونظم

المعلومات الهندسية، ونظم المعلومات الجغرافية، ونظم المعلومات الإدارية.. وغيرها (السامرائي والزعبي، ٢٠١٥، ص٣٣- ٣٥).

أما نظم المعلومات الإدارية (Management Information Systems– MIS) فهو مفهوم حديث نشأ وارتبط بشكل أساسي باستخدام الحاسب الآلي لدعم الإدارة وإنجاز العمليات والوظائف الإدارية، وهذا ما أكدته دراسة موهانتي وساهو (Mohanty and Sahoo,2016,p4) التي تناولت تحليل (١٨٠) دراسة عن نظم المعلومات الإدارية منشورة خلال الفترة (١٩٩٩- ٢٠٠٩) بأن مصطلح نظم المعلومات الإدارية عرف لأول مرة في الستينات من القرن الماضي بعد ظهور الحاسب الآلي واستخدامه في أنشطة الأعمال ووظائف الإدارة، وقد كان ياسين (٢٠١٢، ص٢٣) أكثر تحديداً عندما ذكر أن الفترة التي تمتد من سنة ١٩٦٧م وحتى عقد السبعينات من القرن الماضي كانت مرحلة ولادة نظم المعلومات الإدارية وازدهارها، ومن خلال ما سبق يتضح أن نظم المعلومات الإدارية فرعٌ من نظم المعلومات، وأن تقنية المعلومات أحد المكونات الرئيسة لهما.

**نشأة وتطور نظم المعلومات الإدارية:**

ارتبطت البداية الحقيقة لنظم المعلومات الإدارية بظهور وتطور الحاسبات الآلية واستخدامها في إدارة المنظمات، وذلك في نهاية الخمسينات وبداية الستينات من القرن الماضي، إلا أن البدايات كانت ضعيفة لمحدودية إمكانيات الحاسبات الآلية، ومع بداية السبعينات بدأت تنشط عملية تنفيذ تلك النظم لتطور الحاسبات وزيادة سعة تخزينها، إضافة إلى ظهور برمجيات متقدمة، ومنها قواعد البيانات التي ساعدت في توفير الوقت والجهد، إلا أن كلفتها

العالية كان عائقاً في انتشارها بشكل كبير، (السالمي، ٢٠١٣، ص ٢٩-٣٠)، ويوضح المغربي (٢٠٠٥، ص٧٧- ٧٩) بأنه في البدايات كان التركيز على حفظ البيانات والعودة عند الحاجة إليها، ومع ظهور البرمجيات وقواعد البيانات تطور المفهوم من خلال التركيز على حفظ المعلومات ومعالجتها للحصول على معلومات تصف أنشطة المنظمة، ومع ظهور الحاسبات المكتبية انتقل تركيز نظم المعلومات الإدارية على أتمتة المكاتب، من أجل تسهيل الاتصالات وزيادة إنتاج العاملين، وواكب ذلك ظهور النظم الخبيرة أو ما يعرف بالذكاء الاصطناعي، التي تسهم في حل المشكلات وتقديم الحلول بطرق تحاكي السلوك الإنساني.

وفي العقد الأخير من القرن العشرين تغير مفهوم نظم المعلومات الإدارية نتيجة التطورات الكبيرة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، من خلال اعتماد النظم على الشبكات المختلفة وبخاصة شبكة الإنترنت، التي أسهمت في ظهور نظم الأعمال والتجارة الإلكترونية، ولذا عدت نظم المعلومات الإدارية من أهم التطبيقات الإدارية في مختلف المنظمات والمؤسسات، وأصبحت محوراً أساسياً في أي منظمة أو مؤسسة، ولا يمكن تأدية الأعمال والأنشطة دون تلك النظم (Laudon and Laudon,2012,p169).

**مفهوم نظم المعلومات الإدارية:**

يتفق الباحثون بأنه لا يوجد تعريف محدد لنظم المعلومات الإدارية، وذلك لارتباط المفهوم بالتطورات المتسارعة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، حيث بدأ المفهوم بأفكار بسيطة ثم تعمقت مفاهيمه وتنوعت أبعاده، وفي هذا الصدد يذكر جبيرات (٢٠١٥، ص٣٢) بأن إحدى الدراسات المسحية تشير

إلى وجود أكثر من (٥٠٠) تعريف لنظم المعلومات الإدارية، وقد يعود ذلك لتطور المفهوم تاريخياً نتيجة ارتباطه بالتطورات في تقنية المعلومات.

وقد عرف طه (٢٠٠٠، ص ٩٧) نظم المعلومات الإدارية بأنها " إحدى تطبيقات نظم المعلومات المبنية على الحاسبات الآلية، والتي توفر المعلومات للإدارة بصفة دورية منتظمة في صورة تقارير مطبوعة أو معروضة أو في شكل استجابات تظهر على شاشة الحاسب الآلي، مما يسهم في اتخاذ القرارات، وتتبع وعلاج المشاكل الإدارية لمنظمات الأعمال".

بينما يعرفها النجار ( ٢٠٠٧، ص٥٤) بأنه " نظام محوسب متكامل وشبكات متناسقة من الإجراءات تقوم بمعالجة البيانات وتكاملها من مصادر مختلفة، لتهيئة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية والقيام بوظائفها المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة".

أما لودان ولودان (Laudon and Laudon,2012,p15) فيرى بأنها مجموعة من المكونات التقنية المترابطة والتي تعمل على جمع المعلومات، وتخزينها ومعالجتها وتوزيعها، لدعم عملية صنع القرارات والتحكم والسيطرة على المنظمة، بالإضافة إلى دعم عمليات التخطيط والتنسيق والرقابة، وتقديم صورة واضحة عن العمل تساعد القيادات والعاملين في عمليات تحليل المشكلات واستيعاب الموضوعات المعقدة، وبناء منتجات جديدة.

ويرى السالمي (٢٠١٣، ص ٣٣) بأنها " نظام يستخدم تكنولوجيا المعلومات في عمليات توفير وإرسال وتخزين ومعالجة وعرض المعلومات اللازمة بهدف تدعيم الأنشطة الإدارية المختلفة في المنظمة".

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أنه يوجد ملامح اتفاق على أن نظم المعلومات الإدارية تعتمد على التقنيات الحديثة في توفير المعلومات ومعالجتها، وذلك بهدف مساعدة الإدارة ودعمها في تنفيذ عملياتها ووظائفها الرئيسة.

**مكونات نظم المعلومات الإدارية:**

تتكون نظم المعلومات الإدارية من المكونات الآتية (السامرائي والزعبي، ٢٠١٥، ص ٥٤- ٥٦):

- الموارد المادية: وتتمثل في الخوادم الرئيسة، وأجهزة الحاسب الآلي، ونظم الاتصال، والشبكات اللازمة لتشغيل نظم المعلومات الإدارية، بما في ذلك وحدات الإدخال والإخراج ووحدة المعالجة المركزية.
- البرمجيات: وتتمثل في البرامج اللازمة لتشغيل الحاسبات الآلية، وكذلك البرامج التطبيقية المستخدمة في أداء العمل.
- الموارد البشرية: وتتمثل في المستخدمين لنظم المعلومات الإدارية، والأفراد المسؤولين عن تشغيل وصيانة نظم المعلومات الإدارية، والمطورون لتلك النظم.

ولابد من التكامل ما بين تلك المكونات حتى تحدث الأثر المتوقع، وذلك من خلال التناغم بين الموارد المادية المدعومة بوسائط الاتصالات والشبكات وبين الأفراد القادرين على التعامل مع تلك الموارد وتفعيلها، حتى تستطيع المنظمة أداء الأنشطة المختلفة لتلك النظم وتنتج المعلومات المناسبة (النجار، ٢٠٠٧، ص ٦٠).

**أهمية تطبيق نظم المعلومات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي:**

أصبحت نظم المعلومات الإدارية جزءاً لا يتجزأ من مؤسسات التعليم العالي، لكونها تعتمد عليها في جميع أنشطتها وعملياتها الإدارية والأكاديمية، وتتزايد الحاجة لها بشكل أكبر في الجامعات نتيجة اتساع أدوارها، وتنوع وظائفها وبرامجها، وتعدد أنشطتها، وزيادة حجم المعلومات المتبادلة بين وحداتها الإدارية المختلفة، إضافة لكثرة أعداد منسوبيها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين (Oiveira et al,2011,p421).

وتتضح أهمية نظم المعلومات الإدارية من خلال ما تقدمه من فوائد متعددة، ومن أبرزها (السالمي، ٢٠١٣، ص ٣٤):

١- تقديم المعلومات إلى مختلف المستويات الإدارية عند الحاجة، لغرض قيامها في مجالات التخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والمتابعة والتقويم، واتخاذ القرارات.

٢- تحديد وتوضيح قنوات الاتصال أفقياً وعمودياً بين الوحدات الإدارية لتسهيل الاسترجاع.

٣- تهيئة الظروف لاتخاذ قرارات فعالة عن طريق تجهيز المعلومات بشكل مختصر وفي الوقت المناسب.

٤- تقويم أنشطة المؤسسة مما يساعد في عمليات التطوير المستقبلية.

٥- حفظ البيانات والمعلومات التاريخية الضرورية التي تعتبر أساساً لعملها.

٦- تتميز معالجاتها بإنجاز المهام بدقة كبيرة، وسرعة عالية في الأداء، إضافة إلى سهولة الوصول إليها من داخل المؤسسة وخارجها (السامرائي والزعبي، ٢٠١٥، ص ٥٣).

٧- تسهم في الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتحقيق أعلى درجة من الجودة والتميز (الصرايرة واللصاصمة، ٢٠١١، ص ٤١)

٨- تبسيط الإجراءات الإدارية، وتعزيز الشفافية الإدارية، من خلال متابعة جميع العمليات الأساسية في الجامعة، Komka and (Daunoravicius,2016,p45).

ويتضح من خلال ماسبق أهمية نظم المعلومات الإدارية ودورها في تحسين الأداء الفردي والمؤسسي في الجامعات، وبخاصة أن الجامعات تتعامل مع أعداد كبيرة، يتطلب إدارتها توفر معلومات واضحة وسريعة في جميع أنشطتها المختلفة، كالأنشطة الدراسية التي تتمثل في القبول والتسجيل، والجداول الدراسية، ونتائج الطلاب ودرجاتهم، ومكافآتهم المالية، وإدارة التعلم، إضافة إلى المعلومات اللازمة لإدارة الموارد البشرية التي تتمثل في أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ووظائفهم، ورواتبهم، وكذلك الأنشطة الإدارية التي تتمثل في إدارة الجامعة، وكلياتها، وعمادتها المساندة، وأقسامها العلمية، وغيرها، إضافة إلى الأنشطة العلمية، والاجتماعية، والفنية، ونحوها.

**فاعلية نظم المعلومات الإدارية:**

تشير الأدبيات التي تناولت نظم المعلومات الإدارية بأن نجاحها يعتمد على فعاليتها وكفاءتها، إلا أن هناك خلط بين مفهومي الفاعلية والكفاءة رغم

محاولة العديد من الكتاب الخروج بمفهوم واضح لكل منها، فقد تم ربط كفاءة نظم المعلومات الإدارية بتقليص تكاليف توليد المخرجات من قبل النظم، أما الفاعلية فقد ربطت بمدى قدرة النظم على توفير المخرجات التي تتفق مع حاجات المستفيدين ومدى استفادتهم منها (أبو درويش، ٢٠١٦، ص١٦٢)، ويوضح عطية (٢٠٠٤، ص٤٧) ذلك بأن الكفاءة تعني أن يتم تشغيل عمليات النظام بطريقة غير مكلفة اقتصادياً، في حين تشير الفاعلية إلى وفاء النظام للاحتياجات الإدارية والأطراف المستفيدة المختلفة من المعلومات.

ولذا فإن الكفاءة ترتبط بتقديم المعلومات بتكلفة معقولة ومناسبة، أما الفاعلية ترتبط بتوفير المعلومات التي تلبي احتياجات المستخدم، ولذا يصعب على المستخدم تحديد الكفاءة لكونه لا يعرف التكلفة وغير معني بها، بعكس الفعالية التي يمكن أن يحددها المستخدم في ضوء ما توفره النظم من معلومات تساعده على أداء مهامه وإنجازها.

**نماذج فاعلية نظم المعلومات الإدارية:**

كانت المحاولات الأولى في قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية تعتمد على مدى قبول المستخدم، إلا أن قبول المستخدم لا يعني فاعلية نظم المعلومات الإدارية، وإن كان أحد العوامل الأساسية التي تؤخذ بالاعتبار، ولذا سعى الباحثون إلى وضع نماذج لقياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية، ومن أبرزها (Petter el al,2008,237-256):

**١) نموذج ديلون وماكلين** (Delone and Mclean.1992): يتكون من ستة أبعاد تتمثل في: جودة النظام، وجودة المعلومات، واستخدام النظام، ورضا المستخدم، وتأثير النظام على الأفراد، وتأثير النظام على المنظمة.

**٢) نموذج سيدون** (Seddon,1997): يتكون من ثلاث أبعاد هي: جودة النظام والمعلومات، الاستخدام ورضا المستخدم، فوائد استخدام النظام من وجهة نظر الأفراد والمنظمة والمجتمع.

**٣ ) نموذج ديلون وماكلين المطور** (Delone and Mclean,2002): حيث تم تطوير النموذج السابق بإضافة بُعد جودة الخدمات التي يقدمها النظام، وقبول اقتراح سيدون (Seddon) بحيث تم دمج كل من التأثير الفردي والتأثير المنظمي في بعد واحد أطلق عليه المنافع النهائية للنظام، وهي تمثل خلاصة ما تنتهي إليه نتائج اختبار النموذج.

**٤ ) نموذج سيديرا وزملائه** (Sedera el al,2004): يتكون من أربعة أبعاد، هي: جودة النظام، وجودة المعلومات، والتأثير الفردي، والتأثير التنظيمي.

**٥) نموذج جيري ووليام** (Jerry and William,2005): يتكون من ثلاث أبعاد هي: كفاءة النظام، فعالية المعلومات، كفاءة الخدمة.

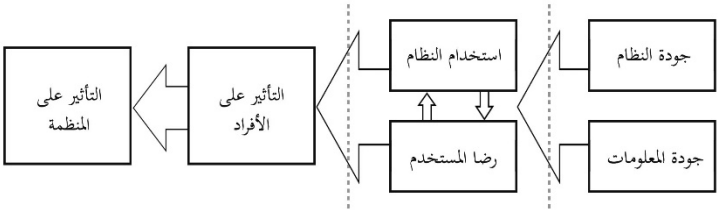
وبالرغم من تعدد النماذج إلا أن نموذج ديلون وماكلين المطور (D&M,2002) يعد من أشهر النماذج التي استخدمها الباحثون في قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية، حيث كشفت نتائج دراسة رومي (٢٠١٤م، ص ١٠٨) التي تناولت تحليل نظريات ونماذج قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية خلال العقدين السابقين، بأن معظم الدراسات تشير إلى أن نموذج ديلون وماكلين (D&M) يعد الأكثر شهرة وتطبيقاً في قياس فعالية نظم المعلومات الإدارية ، لكونه يعد نموذجاً شاملاً ويستند إلى مراجعة وتقييم عدد كبير من الدراسات ذات العلاقة، ويتضمن جميع الأبعاد التي تصف فعالية

نظم المعلومات الإدارية في المنظمات بشكل دقيق، وأنه يأخذ بعين الاعتبار كافة المستخدمين من النظام ، وإمكانية استخدام النموذج في الدراسات التطبيقية، إضافة إلى أن النموذج قد لقي قبولاً واسعاً بين الباحثين.

لذا فإن الدراسة الحالية اعتمدت على نموذج ديلون وماكلين المطور (D&M,2002) بأبعاده المختلفة في إجراء الدراسة الميدانية، الأمر الذي يتطلب التعريف بنشأة النموذج وتطوره والتعريف بجميع أبعاده.

**نموذج ديلون وماكلين المطور** (D&M):

قدم ديلون وماكلين (Delone and Mclean,1992) نموذجهما الأول لقياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية في ضوء تحليل ومراجعة البحوث والدراسات التي تناولت قياس فاعلية نظم المعلومات خلال الفترة (١٩٨١-١٩٨٧)، وقد تضمن النموذج ستة أبعاد مرتبطة فيما بينها، تتمثل في: جودة النظام، وجودة المعلومات، واستخدام النظام، ورضا مستخدمي النظام، وتأثير النظام على الأفراد المستخدمين له، وتأثير النظام على أداء المنظمة.

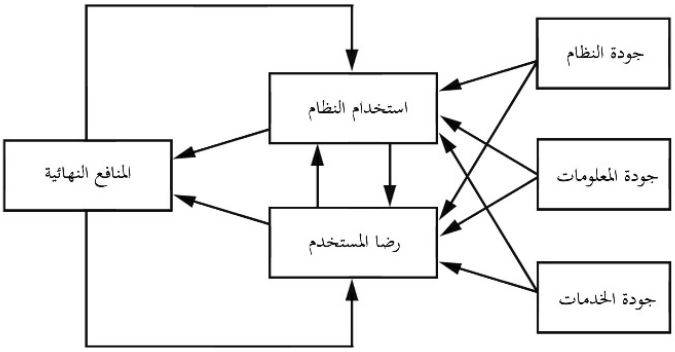



**شكل (١) : نموذج ديلون وماكلين D &M (١٩٩٢)**

(Delone and Mclean,1992,p87)

ونظراً لما حظي به نموذجهما الأول من شهرة واسعة ورواجاً كبيراً بين الباحثين وتطبيقه في العديد من الدراسات والبحوث، سعى ديلون وماكلين (Delone and Mclean,2002) إلى تطوير النموذج بعد مراجعة وتحليل أكثر

من (١٥٠) دراسة طبقت نموذجهما الأول في التعرف على فاعلية نظم المعلومات الإدارية خلال الأعوام الثمانية السابقة، حيث تم تلافي الملحوظات، والإفادة من المقترحات التي قدمتها تلك الدراسات السابقة، وقد كانت أبرز التعديلات إضافة بُعد جودة الخدمات التي يقدمها النظام، وقبول اقتراح سيدون (Seddon) بحيث تم دمج كل من التأثير الفردي والتأثير المنظمي في بعد واحد أطلق عليه المنافع النهائية أو الفوائد الإجمالية للنظام، وهي تمثل خلاصة ما تنتهي إليه نتائج اختبار النموذج، والتأكيد على التقليل من عدد المقاييس المستخدمة في قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية ما أمكن، للتوصل إلى عملية تقويم ناجحة وخالية من التعقيد.




**شكل (٢) : نموذج ديلون وماكلين المطور D &M (٢٠٠٢)**
(Delone and Mclean,2002,p9)

ويتكون نموذج ديلون وماكلين المطور من ثلاثة أبعاد، هي ( Petter and Delone, & McLean, 2008, p255-259)؛ (Delone and Mclean,2002,p6-9)؛ (Mclean,2003,p24-28):

**البعد الأول: إنشاء النظام، ويتكون من ثلاثة مؤشرات، هي:**

**أولاً: جودة النظام:** يقصد بها الخصائص المرغوبة في النظام نفسه، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: سهولة التعلم، وسهولة الاستخدام، ومرونة النظام، والتكامل مع الأنظمة الأخرى، والثقة بالنظام، وزمن الاستجابة، وتطور النظام، وسهولة الاتصال بالنظام.

**ثانياً: جودة المعلومات:** يقصد بها الخصائص المرغوبة في مخرجات النظام، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: الدقة، والوضوح، والحداثة، والاكتمال، والملائمة، والصلة بالموضوع، والثقة، والتقديم في الوقت المناسب.

**ثالثاً: جودة الخدمات:** يقصد بها الخصائص المرغوبة في توفير الخدمات المطلوبة، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: سهولة التعامل مع الخدمات، وسرعة الاستجابة في تقديم الخدمات المطلوبة، وتوفير الخدمات المطلوبة بشكل صحيح ومتكامل وفي الوقت المناسب، والثقة في الخدمات التي يقدمها النظام.

**البعد الثاني: الاستخدام، ويتكون من مؤشرين، هما:**

**رابعاً: استخدام النظام:** يقصد به اعتماد المستخدمين على مخرجات النظام في أداء مهامهم، ولكون نجاح أو فشل النظام يتوقف بشكل كبير على مستوى استخدام النظام ودرجته، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: مستوى الاستخدام، وتكرار الاستخدام، وملائمة الاستخدام، والوقت المستنفذ في الاستخدام، وغرض الاستخدام.

**خامساً: رضا المستخدم:** ويقصد به الاتجاه الإيجابي حيال استخدام النظام وقبوله، ويعد هذا المؤشر أكثر استخداماً لقياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية ومدى نجاحها، حيث يحدد رضا المستخدم مدى استجابته للاستخدام الفعال للنظام، لكونه يدل على اقتناع المستخدم بأن النظام يوفر حاجته من المعلومات اللازمة لأداء مهامه بكفاءة وسهولة، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: مدى تلبية النظام لاحتياجات المستخدم، وإمكانية النظام على إنجاز العمل المطلوب وزيادة الإنتاجية، الثقة بالنظام، والمشاركة في عمليات التحسين، والرضا عن خدمات الدعم الفني.

**سادساً: المنافع النهائية (الفوائد الإجمالية):** يركز على الهدف المنشود من تطبيق نظم المعلومات الإدارية، والذي يتمثل في تحسين أداء العاملين في المنظمة وتطوير سلوكهم، وتأثير نظام المعلومات على نجاح المنظمة بشكل عام، ويشمل هذا المؤشر مجموعة من المقاييس منها: تطوير الأداء الفردي والمؤسسي، وتحسين الإنتاجية، وتحسين عملية صنع القرار، وتخفيض التكاليف، ورفع مستوى الخدمات، وتوفير الوقت.

وقد أشارا إلى أن نموذج قياس فعالية نظم المعلومات هو عملية تتكون من أبعاد متعددة، وأن هناك علاقات اعتمادية متبادلة بين المؤشرات التي تم ترتيبها بطريقة تعكس العلاقة التبادلية فيما بينها، مع المحافظة على التسلسل الزمني لحدوثها وتأثيرها، مع التأكيد بأن للجودة ثلاثة أبعاد تتمثل في جودة المعلومات وجودة النظام وجودة الخدمات، حيث يجب قياس كل واحدة منها بشكل منفصل، وذلك لأن لها تأثيراً كبيراً على الاستخدام ورضا المستخدم، واقترحا مجموعة من المقاييس التي يمكن استخدامها مع التنبيه بتقليل عدد

المقاييس عند القياس ما أمكن، للتوصل إلى عملية تقويم ناجحة وخالية من التعقيد .

**نظم المعلومات الإدارية المستخدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية :**

تتعدد نظم المعلومات الإدارية المستخدمة في الجامعة، والتي من أبرزها ( موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٨) :

**نظام القبول والتسجيل (Banner) :** يعد من أهم النظم المستخدمة في الجامعة، لاعتماد الكثير من وحدات الجامعة على النظام في إدارة معلومات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الأكاديمية، كما يقدم للطلبة خدمات متنوعة مثل القبول، وتسجيل المقررات، والحذف، والإضافة، والتأجيل والاعتذار، واستعراض الجدول الدراسي، والحصول على النتائج النهائية، والسجل الأكاديمي، والتواصل مع أستاذ المقرر، وتعديل بيانات الطالب، كما يقدم خدمات متنوعة لأعضاء هيئة التدريس مثل الجدول الدراسي، وقوائم أسماء الطلاب المسجلين في المقررات والشعب، وإدخال الدرجات الفصلية والنهائية لكل طالب، ونظام الإرشاد الأكاديمي، وتعديل بيانات عضو هيئة التدريس.

**نظام أعضاء هيئة التدريس (أكاديمي) :** نظام شامل لأعضاء هيئة التدريس الأكاديمية والعلمية والإدارية، حيث يوفر النظام معلومات شاملة عن عضو هيئة التدريس تشمل بياناته الشخصية، والدرجات العلمية، والمشاركات العلمية، والإنتاج العلمي، والدورات التدريبية، والعبء التدريسي، والمناصب الإدارية، وعضوية المجالس واللجان، والمشاركات في خدمة المجتمع، ويتيح النظام الأرشفة للوثائق الخاصة بتلك المعلومات، كما يشمل

النظام التقديم على الترقيات، ومتابعة سير الطلب حتى القرار النهائي، وكذلك التقديم للتحكيم العلمي للإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ويضمن النظام خدمات المدونات وحفظ المستندات الخاصة بعضو هيئة التدريس.

**نظام الموارد البشرية:** نظام شامل للخدمات الإدارة والمالية لمنسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، حيث يوفر جميع المعلومات الوظيفية مثل تاريخ التعيين، والمرتبة، والوظيفة، والرواتب، والبدلات، والترقيات، والإجازات، وغيرها، وتتاح لمنسوبي الجامعة خدمة الاستعلام عن ما يخصه عن طريق شبكة الإنترنت، كما تستفيد العديد من وحدات الجامعة من النظام للحصول على المعلومات الدقيقة لإنجاز مهامها.

**نظام الخدمات الإلكترونية (انسياب):** نظام شامل للخدمات التي تقدمها وحدات الجامعة، تتيح لمنسوبي الجامعة إنشاء طلب خدمة معينة ومتابعته من خلال الإجراءات التي تتم عليه، وتتعدد الخدمات التي يوفرها النظام مثل الخدمات الإدارية كطلب الإجازات والإعارة والندب والتعريف بالراتب، وطلبات المتعاقدين غير السعوديين، وكذلك الخدمات العلمية مثل طلبات الابتعاث وتمديدها وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، والتفرغ العلمي، وتسهيل مهمة باحث، والخدمات التقنية والفنية مثل طلب الأجهزة التقنية المتنوعة والصيانة لها، إضافة إلى طلبات تخص الخدمات الطبية والأمن والسلامة وغيرها.

**نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blacboard):** نظام لإدارة ومتابعة عمليات التعليم في الجامعة، حيث يتيح لعضو هيئة التدريس التفاعل مع

الطلاب من أدوات متنوعة، مثل بناء المقرر بطريقة إلكترونية، ورفع المحتوى وتنظيمه مع تحديد موعد إتاحته للطلاب، وتصميم الاختبارات والواجبات وتصحيحها إلكترونياً، وإنشاء المنتديات والمدونات للطلاب، إضافة لعقد المحاضرات عن بعد عن طريق الفصول الافتراضية، إضافة إلى العديد من الأدوات التي تخدم العملية التعليمية، بحيث يمكن للطالب الدخول على النظام في أي وقت ومن أي مكان والتواصل مع أستاذه.

**نظام إدارة التعلم لطلاب التعليم عن بعد (تدارس):** نظام يشمل جميع ما يخص طلاب التعليم عن بعد، كالقبول والتسجيل والإضافة والحذف وغيرها، وإضافة الخدمات المالية لدفع الرسوم واستردادها والإعفاءات، كما يتضمن النظام مصادر المقرر كالمحاضرات المسجلة والمراجع، وإقامة المحاضرات الحية عن طريق الفصول الافتراضية، والواجبات والاختبارات الإلكترونية، وسبل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تقديم خدمات متنوعة لطلاب التعليم عن بعد.

**نظام إدارة الاجتماعات (مجالس):** منصة تفاعلية توفر بيئة متكاملة لإدارة جميع أعمال المجالس واللجان، بدءاً من الإعداد للجلسة وتجهيز جداول ومتعلقات الأعمال وإرسال الدعوات للأعضاء مروراً بإدارة الجلسة أثناء انعقادها والتصويت فيها، وانتهاء بإغلاق الجلسة وإعداد المحاضر وأرشفتها إلكترونياً.

**نظام المكتبة المركزية:** نظام خاص لإدارة شؤون مكتبات الجامعة وتسهيل عمليات الوصول والبحث والنشر، ويتضمن النظام تسهيل الدخول إلى قواعد البيانات المحلية والعربية والعالمية عن طريق المكتبة الرقمية.

**نظام الاتصالات الإدارية (مراسل):** نظام يستخدم من جميع وحدات الجامعة لإرسال واستقبال المعاملات فيما بينها، أو مع الجهات الحكومية والأهلية، ويتيح النظام خدمات متنوعة مثل الرد على المعاملات، وتتبعها، والبحث عن المعاملات بخيارات واسعة، وأرشفة المعاملات إلكترونيا في النظام.

**نظام تواصل:** نظام يقدم بيئة تفاعلية تدير الاستفسارات وطلب المعلومات والاقتراحات والشكاوى حسب نوع الخدمة، ويستفيد من النظام جميع منسوبي الجامعة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، إضافة إلى زوار الجامعة، ويتم الرد من قبل الجهات ذات العلاقة عبر النظام أو التواصل المباشر من خلال البريد الإلكتروني أو الرسائل النصية.

كما توجد مجموعة من النظم مثل نظام التطوير الإداري، الذي يعنى بتحديد الاحتياجات التدريبية وتنظيم الدورات التدريبية، ونظام تنظيم حركة نقل الطالبات وحركة الحافلات وتنظيم العلاقة بينهما، ونظام الدعم الفني لتقديم خدمات الصيانة والدعم لجميع أجهزة الجامعة، ومتابعة الطلبات، ونظام الخدمات الطبية، ونظام المستودعات، ونظام التقديم على وظائف الجامعة، إضافة إلى مجموعة من الخدمات الإلكترونية المتاحة على بوابة الجامعة.

**الدراسات السابقة:**

أجرى مارسيلا ونوكس (Marcella and Knox ,2004) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية نظم المعلومات الإدارية في دعم الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية في الجامعة الجديدة (new university) بالمملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٨٦٣) موظفاً، إضافة إلى إجراء المقابلة مع (١٨) قائداً من القيادات العليا في الجامعة، ومن أبرز نتائج الدراسة سهولة استخدام نظم المعلومات الإدارية، وأنها تستخدم بشكل متكرر، وأنها تلبي احتياجات المستخدمين بشكل جيد، كما كشفت الدراسة أن أبرز مشكلات استخدام نظم المعلومات الإدارية ضعف الثقة بمعلوماتها ودقتها، إضافة إلى تكرار المعلومات بسبب تعدد النظم.

بينما هدفت دراسة أبو سبت (٢٠٠٥) إلى تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في عملية صنع القرارات في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية تكونت من (١٩٥) فرداً من العمداء والمديرين ورؤساء الأقسام في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى وجامعة القدس المفتوحة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن الجامعات تعتمد على نظم المعلومات الإدارية بدرجة كبيرة، وأن هناك استخداماً فعالاً من قبل صانعي القرار لنظم المعلومات الإدارية لجودة المعلومات التي تقدمها النظم.

أما دراسة القيسي (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى كفاءة نظم المعلومات الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري في الجامعات الأردنية

العامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المديرين ورؤساء الأقسام في الوحدات التعليمية والإدارية، والبالغ عددهم (٣٢٥) فرداً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة نظم المعلومات جاءت بمستوى عالي في جميع المجالات (الكفاءة الاقتصادية للنظام، توفير الأمن للمعلومات، تحقيق النظام لأهداف الجامعة، حجم الاستخدام، ملاءمته للمستويات الإدارية المختلفة، رضا المستخدم النهائي)، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى كفاءة نظم المعلومات الإدارية ومستوى الأداء الإداري في تلك الجامعات.

وهدفت دراسة العيد (٢٠٠٨) إلى التعرف على واقع نظم المعلومات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت، ودورها في تطوير أداء القيادات الإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (٣٨٤) فرداً من القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة توفر متطلبات نظم المعلومات وشموليتها ووضوحها ودقتها والتوقيت المناسب لها جاءت بدرجة كبيرة، وقد كان دورها في تطوير أداء القيادات الإدارية بدرجة كبيرة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة، لصالح من خبرتهم عشر سنوات فأكثر.

وأجرى جبار (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى قياس جودة خدمة نظم المعلومات في جامعة ذي قار باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات

والتوقعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (٧٢) مستخدماً للأنظمة بالجامعة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمة الفعلية جاءت بدرجة عالية، بينما جاء مستوى جودة الخدمة المتوقعة بدرجة عالية جداً.

أما دراسة الجرايدة والعريمي (٢٠١٠) فقد هدفت إلى تقويم كفاءة نظم تقنية المعلومات في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية والمساندة والبالغ عددهم (٥٦) فرداً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة كفاءة نظم تقنيات المعلومات بشكل عام كانت عالية، حيث جاءت بدرجة عالية في المجالات التالية: كفاءة العاملين، ملائمة البرمجيات، ملائمة الأجهزة الحاسوبية، سهولة الاستخدام، ملائمة المعلومات، مرونة المعلومات، بينما جاءت بدرجة متوسطة في كفاءة العمليات في النظم، سرية المعلومات، والدعم والتدريب للمستخدمين، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وقد هدفت دراسة الشقران (٢٠١٠) إلى التعرف على فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي بالجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والنوعي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٢٢٣) فرداً من القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات الأردنية الحكومية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن فاعلية نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة

مرتفعة في مجال وضوح المعلومات ودقتها وشموليتها ومرونتها وكلفتها، وأن دورها في تحسين مستوى الأداء المؤسسي جاء بدرجة مرتفعة، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية، وأوصت بإجراء دراسات حول فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات.

أجرى أوليفيرا وآخرون (Oiveira et al,2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مساهمة نظم المعلومات الإدارية في إدارة الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال تحليل خمسة نظم معلومات إدارية أكاديمية في جامعة ريو غراندي نورتي الاتحادية في البرازيل، ومن أبرز نتائج الدراسة وضوح أهمية نظم المعلومات الإدارية في إدارة الجامعة، وأن النظم فاعلة للغاية في رصد أنشطة الجامعة وتأمين احتياجاتها من المعلومات، وأن استخدامها يساعد إدارة الجامعة في سرعة الإجراءات وموثوقيتها، مما يجعل أداء الجامعات أكثر فاعلية وكفاءة.

أما دراسة رومي وصلاح (٢٠١٢) فقد هدفت إلى قياس فعالية نظم المعلومات في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر متخذي القرار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من رئيس الجامعة ومعاونيه ورؤساء الأقسام والوحدات الإدارية في فروع الجامعة بالضفة الغربية، وعددهم (٨٧) فرداً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن فعالية نظم المعلومات في الجامعة كانت عالية في جميع الأبعاد المتمثلة في جودة نظام المعلومات، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة التي يقدمها نظام المعلومات،

والاستخدام، ورضا المستخدم، والمنافع النهائية، وأوصت بإجراء دراسات حول فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات.

وهدفت دراسة أولبانجي وآخرون (Olabanji et al,2014) إلى التعرف على أثر نظم المعلومات الإدارية على الأداء التنظيمي في جامعة جنوب أفريقيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والنوعي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت عينة تكونت من (٦) من قيادات الجامعة و(١٠) موظفين، ومن أبرز نتائج الدراسة أن استخدام نظم المعلومات الإدارية يؤثر إيجابياً على الأداء التنظيمي في الجامعة، ويحسن أداء الأعمال اليومية، ويقلل من تجنب الأخطاء البشرية، ويتضمن التواصل الفعال من خلال تبادل ونشر المعلومات، ويوفر معلومات دقيقة لاتخاذ القرارات، إضافة إلى دورها في تعزيز الرقابة الإدارية، وأوصت الدراسة بأهمية التدريب على استخدام نظم المعلومات الإدارية للإفادة منها بشكل أكبر.

وأجرى أنسوري والعنزي (Ensouri and aliniziii,2014) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير نظم المعلومات الإدارية على جودة الخدمات المقدمة في جامعة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٤٢٦) موظفاً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن تصورات الموظفين حيال توافر أبعاد نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، ووجود تأثير لتلك النظم على جودة الخدمات المقدمة من حيث وجود الأدلة المادية الملموسة، والموثوقية، وسرعة الاستجابة.

وهدفت دراسة الشبلي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر نظم المعلومات الإدارية على أداء دوائر القبول والتسجيل في الجامعات الأردنية، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية تكونت من (٢٠٠) موظفاً وطالباً في جامعتي الشرق الأوسط والأميرة سمية للتكنولوجيا، ومن أبرز نتائج الدراسة أن واقع نظم المعلومات الإدارية من حيث توفر الموارد البشرية والأجهزة والمعدات جاء بدرجة مرتفعة، بينما كان توفر البرامج والشبكات والبنية التحتية بدرجة متوسطة، ووجود تأثير لتطبيق النظم على أداء دوائر القبول والتسجيل في الجامعات.

أما دراسة بورزان (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف على دور استخدام نظم المعلومات الإدارية في تطبيق استراتيجية العمليات المبسطة في الجامعات الحكومية المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية تكونت من (٢٠٦) فرداً شملت عمداء الكليات ووكلائهم ومدراء الإدارات في ثمانية جامعات حكومية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن نظم المعلومات الإدارية تسهم في تبني الجامعات لاستراتيجية العمليات المبسطة من حيث التطبيق والممارسات وتحقيق التكامل الداخلي بين وحدات الجامعة.

وأجرى كرفا وآخرون(Karfaa et al,2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية نظم المعلومات الإدارية ودورها في دعم مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل نظم المعلومات الإدارية في جامعة ماليزيا الخاصة (PJU)، إضافة إلى المقابلة مع المسؤول عن تلك النظم وطالبين، ومن أبرز نتائج الدراسة أن نظم المعلومات الإدارية مهمة في إدارة الجامعة، وأن فاعليتها تعتمد على وجود ثقافة المشاركة

وتبادل المعلومات بين إدارات الجامعة، لكي تدعم تلك النظم الأداء الجامعي وتحسينه.

وهدفت دراسة شريفي (Sherifi,2015) إلى التعرف على تأثير نظم المعلومات الإدارية على جودة الخدمات في جامعة إيبوكا في ألبانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٦٢) طالباً، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود تأثير لتلك النظم على جودة الخدمات، وأن هناك رضاً عن جودة نظم المعلومات الطلابية وعن الخدمات التي تقدمها.

أما دراسة الختلان (٢٠١٦) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان ابن عبدالعزيز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (٩٨) فردا من القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعة جاء بدرجة عالية، وكشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الباشا (٢٠١٦) إلى تقييم نظم المعلومات الإدارية في جامعة النيلين بالسودان في ضوء معايير جودة نظم المعلومات في الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة والتي طبقها على جميع المجتمع الذي تكون من مسؤولي الجامعة وعمداء الكليات ورؤساء الإدارات بالجامعة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن جودة نظم المعلومات جاء بدرجة منخفضة جداً، وأن معظمها غير مطابق لمعايير جودة

نظم المعلومات، مما جعل جودة المعلومات المقدمة من تلك النظم ضعيفة، وقلل من أهميتها في اتخاذ القرارات.

وأجرى بتروفا (Petrova,2017) دراسة هدفت إلى تحديد معايير تقييم فاعلية نظم المعلومات الإدارية المتكاملة في الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولت الموضوع، واستطلاع وجهة نظر الخبراء، وخلصت الدراسة إلى تحديد المعايير الآتية: أنظمة التشغيل، سهولة الاستخدام، بيئة المؤسسة، المرونة، التكامل، الموثوقية، الأمن ، القابلية للتوسع والتطوير، الانتشار، خدمات الدعم، التقنيات، سهول الوصول.

وهدفت دراسة غنيم (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر نظم المعلومات الإدارية في تعزيز بناء المنظمة الذكية من وجهة نظر العاملين في الكليات التقنية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع العاملين في الوظائف الإشرافية بكليات التقنية والبالغ عددهم (٨٧) موظفاً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن موارد نظم المعلومات الإدارية تتوافر بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين موارد نظم المعلومات الإدارية وتعزيز بناء المنظمة الذكية وأبعادها.

أما دراسة جوركت ونات (Gurkut and Nat ,2017) فقد هدفت إلى معرفة العوامل التي توثر على رضا القيادات الأكاديمية عن نظم المعلومات الطلابية بجامعة قبرص الدولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٩٦)

قائداً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن جودة النظام من حيث سهولة استخدامه وموثوقيته ومرونته لها تأثير مباشر على رضا القيادات الأكاديمية، وكذلك جودة المعلومات من حيث دقتها وملاءمتها وتقديمها في الوقت المناسب لها تأثير مباشر على رضاهم، بينما لم يكن هناك تأثير لعرض المعلومات على رضا القيادات الأكاديمية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة الآتي:

- أن هناك اهتماماً واسعاً بموضوع فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات، الأمر الذي يؤكد أهمية الموضوع بشكل عام، حيث أوصت العديد من الدراسات بإجراء دراسات مستقبلية حول الموضوع.
- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات التي تناولت فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات، وإن كان بعضها هدف إلى دورها في صنع القرارات كدراسة أبو سبت (٢٠٠٥)، أو علاقتها بمستوى الأداء في الجامعة وتحسينه كدراسة القيسي (٢٠٠٥)، والشقران (٢٠١٠)، والشبلي (٢٠١٤)، بينما تناولت بعضها تأثيرها على جود الخدمات كدراسة أنسوري والعنزي (Ensouri and aliniziii,2014)، وشريفي (Sherifi,2015)، وقد تناولت دراسة بورزان (٢٠١٤) دورها في في تطبيق استراتيجية العمليات المبسطة، وتناولت دراسة غنيم (٢٠١٧) أثرها في تعزيز بناء المنظمة الذكية، أما دراسة جوركت ونات (Gurkut and Nat ,2017) تناولت رضا القيادات الأكاديمية على نظم المعلومات الطلابية.

- نـدرة الدراسـات السـابقة الـتي تناولـت الجامعـات السـعودية، حيـث اقتصرت على دراسة أنسوري والعنزي (Ensouri and aliniziii,2014) والتي هدفت إلى تحديد تأثير نظم المعلومات الإدارية على جودة الخدمات المقدمة في جامعـة تبـوك، ودراسـة الخـثلان (٢٠١٦) هـدفت إلى الكـشف عـن واقـع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز، مما يعزز إجراء الدراسة الحالية.
- معظـم الدراسـات السـابقة اسـتخدمت المـنهج الوصـفي المـسحي، والاستبانة كأداة للدراسة.
- الإفادة من الدراسات السابقة في بلورة تصور واضح عن الموضوع، وكذلك في صياغة مشكلة الدراسة وبناء الإطار النظري وأداة الدارسة، وفي تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأنها اعتمدت في الدراسة الميدانية على نموذج ديلون وماكلين المطور (D&M,2002) بأبعاده المختلفة، والذي يعد أشهر النماذج في قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**أولاً: منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

**ثانياً: مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٢٥٦) قائداً، ويوضح الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة.

**جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة**

| عميد كلية أوعمادة | وكيل كلية أو عمادة | رئيس قسم علمي | وكيل قسم علمي | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | ٦٠ | ٥٧ | ١٠٧ | ٢٥٦ |

ولمحدودية المجتمع طبق أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان العائد (١٧٣) استبانة، بنسبة (٦٧,٥٪)، ويعد العدد مناسباً وفقاً لما حدده كرجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970,p609 ) في جدول تحديد العينة.

**جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|---|
| الرتبة العلمية | أستاذ | ٢١ | ١٢,١ |
| | أستاذ مشارك | ٥٥ | ٣١,٨ |
| | أستاذ مساعد | ٩٧ | ٥٦,١ |
| | المجموع | ١٧٣ | ١٠٠ |
| العمل الحالي | عميد كلية أو عمادة مساندة | ٢٠ | ١١,٦ |
| | وكيل كلية أو عمادة مساندة | ٣٣ | ١٩,١ |
| | رئيس قسم علمي | ٤٢ | ٢٤,٣ |
| | وكيل قسم علمي | ٧٨ | ٤٥,١ |
| | المجموع | ١٧٣ | ١٠٠ |
| الخبرة في العمل الإداري | أقل من ٣ سنوات | ٨٧ | ٥٠,٣ |
| | من ٣ إلى أقل من ٦ سنوات | ٥٥ | ٣١,٨ |
| | ٦ سنوات فأكثر | ٣١ | ١٧,٩ |
| | المجموع | ١٧٣ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول (٢) أن أكثر أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية من رتبتهم العلمية أستاذ مساعد بنسبة (٥٦,١)، ثم أستاذ مشارك بنسبة (٣١,٨)، وأخيراً من رتبتهم العلمية أستاذ بنسبة (١٢,١)، كما يتضح أن أكثر أفراد الدراسة حسب متغير العمل الحالي هم وكلاء الأقسام العلمية بنسبة (٤٥,١)، ثم رؤساء الأقسام العلمية بنسبة (٢٤,٣)، يليهم وكلاء الكليات والعمادات المساندة بنسبة (١٩,١)، وأخيراً عمداء الكليات والعمادات المساندة بنسبة (١١,٦)، أما الخبرة في العمل الإداري فقد جاء أكثر أفراد الدراسة من خبرتهم أقل من ثلاث سنوات بنسبة (٥٠,٣)، يليهم من ثلاث إلى أقل من ست سنوات بنسبة (٣١,٨)، وأخيراً من خبرتهم ست سنوات فأكثر بنسبة (١٧,٩).

**ثالثاً: أداة الدراسة:**

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة لمناسبتها، وتم بناؤها من خلال الإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مع الاعتماد على نموذج ديلون وماكلين المطور (D&M) الذي يعد من أشهر نماذج قياس فاعلية نظم المعلومات الإدارية، وقد تكونت الاستبانة من جزئين، هما:

**الجزء الأول**: يتضمن البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة: الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في العمل الإداري.

**الجزء الثاني**: يتناول قياس مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكون من (٤٨) عبارة، توزعت على ستة أبعاد على النحو الآتي:

- جـودة الـنظم، ويتنـاول الخـصائص المرغوبـة في نظـم المعلومـات الإدارية، ويتكون من (٨) عبارات.

- جودة المعلومات، ويتناول الخصائص المرغوبة في مخرجات النظم، ويتكون من (٨) عبارات.

- جـودة الخـدمات، ويتنـاول الخـصائص المرغوبـة في الخـدمات الـتي تقدمها النظم، ويتكون من (٨) عبارات.

- مستوى الاستخدام، ويتناول مستوى الاعتماد على النظم في أداء العمل وتنفيذه، ويتكون من (٨) عبارات.

- رضا المستخدمين، ويتناول اتجاه المستخدمين الإيجابي لتلك النظم وقبولهم لها، ويتكون من (٨) عبارات.

- تأثير نظم المعلومات الإدارية على الأداء في الجامعة، ويتكون من (٨) عبارات.

وتم استخدام مقياس خماسي متدرج ( عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) للإجابة عن العبارات.

**رابعاً: صدق أداة الدراسة:**

**١) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:**

تم عـرض أداة الدراسـة علـى (١٠) محكمـين مـن أعـضاء هيئـة التـدريس المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي، وبناءً على ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين لتكون الاستبانة جاهزة في صورتها النهائية.

**٢) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول (٣) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون**

**لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لكل بُعد**

| جودة النظم | | جودة المعلومات | | جودة الخدمات | | مستوى الاستخدام | | رضا المستخدمين | | تأثير النظم على الأداء | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠.٨١٦** | ١ | ٠.٩٠٨** | ١ | ٠.٨١٥** | ١ | ٠.٨٣٠** | ١ | ٠.٧٤٩** | ١ | ٠.٩١٧** |
| ٢ | ٠.٧٩٣** | ٢ | ٠.٨٣٩** | ٢ | ٠.٩٠٢** | ٢ | ٠.٧٩٩** | ٢ | ٠.٧٩٨** | ٢ | ٠.٨٧٨** |
| ٣ | ٠.٨٤٦** | ٣ | ٠.٨٥٤** | ٣ | ٠.٧١١** | ٣ | ٠.٨٤٤** | ٣ | ٠.٨٣٠** | ٣ | ٠.٨٦٩** |
| ٤ | ٠.٧٩٩** | ٤ | ٠.٩٠٦** | ٤ | ٠.٦٠١** | ٤ | ٠.٩٠٥** | ٤ | ٠.٨٥٢** | ٤ | ٠.٧٨٠** |
| ٥ | ٠.٨٠٣** | ٥ | ٠.٨١٨** | ٥ | ٠.٨٤٥** | ٥ | ٠.٧٨٥** | ٥ | ٠.٧٦٣** | ٥ | ٠.٨٨٤** |
| ٦ | ٠.٨٢٠** | ٦ | ٠.٨٥٣** | ٦ | ٠.٨٧٥** | ٦ | ٠.٧٥٢** | ٦ | ٠.٨٠٤** | ٦ | ٠.٨٣١** |
| ٧ | ٠.٨٢٠** | ٧ | ٠.٧٩٥** | ٧ | ٠.٩٠٢** | ٧ | ٠.٨٦١** | ٧ | ٠.٨٥٠** | ٧ | ٠.٨٨٠** |
| ٨ | ٠.٦٧٠** | ٨ | ٠.٨٤٤** | ٨ | ٠.٨٥٠** | ٨ | ٠.٧٦٠** | ٨ | ٠.٦٧٧** | ٨ | ٠.٨٩٠** |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

**خامساً: ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ثبات الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٤) أن معاملات ثبات أداة الدراسة

تراوحت بين (٠,٩٤٢- ٠,٩٥٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**جدول رقم (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد أداة الدراسة**

| م | البعد | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| ١ | جودة النظم | ٨ | ٠,٩٥٤ |
| ٢ | جودة المعلومات | ٨ | ٠,٩٤٢ |
| ٣ | جودة الخدمات | ٨ | ٠,٩٤٣ |
| ٤ | مستوى الاستخدام | ٨ | ٠,٩٤٧ |
| ٥ | رضا المستخدمين | ٨ | ٠,٩٤٩ |
| ٦ | تأثير النظم على الأداء في الجامعة | ٨ | ٠,٩٥٣ |
| | الثبات الكلي | ٤٨ | ٠,٩٤٢ |

**سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:**

بعد ترميز البيانات وإدخال البيانات إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) بحساب المدى (٥- ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥ = ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس ( أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

**جدول (٥) توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث**

| مدى المتوسطات | درجة الموافقة |
|---|---|
| من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ | عالية جداً |
| من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ | عالية |
| من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ | متوسطة |
| من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ | منخفضة |
| من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ | منخفضة جداً |

وبعد ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe)، ومعامل ارتباط بيرسون ( Pearson Correlation)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

* * *

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**إجابة السؤال الأول : ما مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟**

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد الدراسة حيال كل بُعد من أبعاد فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**جدول (٦) مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية**

| م | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | جودة النظم | ٣,٨٨ | ٠,٧٩ | عالية | ٤ |
| ٢ | جودة المعلومات | ٣,٩٥ | ٠,٧٩ | عالية | ٣ |
| ٣ | جودة الخدمات | ٣,٩٧ | ٠,٧٦ | عالية | ٢ |
| ٤ | مستوى الاستخدام | ٣,٧٦ | ٠٨٥ | عالية | ٥ |
| ٥ | رضا المستخدمين | ٣,٦٨ | ٠,٨٢ | عالية | ٦ |
| ٦ | تأثير النظم على الأداء في الجامعة | ٤,١٢ | ٠,٨٠ | عالية | ١ |
| | **المتوسط الحسابي الكلي** | **٣,٨٩** | **٠,٦٠** | **عالية** | |

يتضح من جدول (٦) أن مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد جاءت جميع الأبعاد بدرجة عالية، حيث حصل بُعد (تأثير النظم على الأداء في الجامعة) على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٨٠)، يليه بُعد (جودة الخدمات) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي

(٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,٧٦)، ثم بُعد (جودة المعلومات) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٩)، ثم بُعد (جودة النظم) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٧٩)، ثم بُعد (مستوى الاستخدام) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (رضا المستخدمين)، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اهتمام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنظم المعلومات الإدارية، وذلك لدورها الكبير في تسيير وتنفيذ جميع أنشطتها وعملياتها الإدارية والأكاديمية، وهذه النتيجة تنسجم مع الأدبيات التي أشارت إلى أن نظم المعلومات الإدارية أصبحت ضرورة ملحة في الجامعات لتنوع وظائفها وأنشطتها، وضخامة أعداد منسوبيها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، إضافة إلى الكم الكبير من المعلومات المرتبطة بطبيعة العمل الجامعي، وهذا يتضح من حصول بُعد (تأثير النظم على الأداء في الجامعة) على المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات كانت بدرجة عالية، كدراسة أبو سبت (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن كفاءة نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الفلسطينية كانت بدرجة كبيرة، ودراسة القيسي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن مستوى كفاءة نظم المعلومات كانت عالية في جميع المجالات، ودراسة العيد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن استخدام نظم المعلومات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت كانت بدرجة كبيرة، ودراسة الجرايدة والعريمي

(٢٠١٠) التي أشارت إلى أن درجة كفاءة نظم تقنيات المعلومات كانت عالية، ودراسة الشقران (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن فاعلية نظم المعلومات الإدارية كانت مرتفعة، ودراسة أوليفيرا وآخرون (Oiveira et al,2011) التي أشارت إلى أن فاعلية نظم المعلومات الإدارية في إدارة الجامعة كانت عالية، ودراسة رومي وصلاح (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن فعالية نظم المعلومات في الجامعة كانت عالية في جميع الأبعاد المتمثلة في جودة نظام المعلومات، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة التي يقدمها نظام المعلومات، والاستخدام، ورضا المستخدم، والمنافع النهائية، ودراسة أنسوري والعنزي (Ensouri and aliniziii,2014) التي أشارت إلى أن توافر أبعاد نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، ودراسة كرفا وآخرون ( Karfaa et al,2015) التي أشارت إلى أهمية نظم المعلومات الإدارية لإدارة الجامعة، ودراسة غنيم (٢٠١٧) التي أشارت إلى توافر جميع أبعاد نظم المعلومات الإدارية بدرجة كبيرة، ودراسة الخثلان (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن واقع نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز جاءت بدرجة عالية، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة الباشا (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن استخدام النظم المعلومات كانت بدرجة منخفضة جداً.

وفي مايلي توضيح لاستجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في كل بُعد من أبعاد أداة الدراسة.

## البعد الأول : جودة النظم:

### جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد الأول: جودة النظم

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ٥ | تعتمد في نقل المعلومات وتبادلها على شبكة اتصال داخلية للجامعة | ك | ٧٨ | ٥٣ | ٣٢ | ١٠ | ٠ | ٤.١٥ | ٠.٩٢١ | عالية | ١ |
| | | ٪ | ٤٥.١ | ٣٠.٦ | ١٨.٥ | ٥.٨ | ٠ | | | | |
| ٣ | تتمتع بالقدرة على التعامل مع كميات كبيرة من البيانات بكفاءة | ك | ٦٨ | ٥٢ | ٤٠ | ١٣ | ٠ | ٤.٠١ | ٠.٩٦٤ | عالية | ٢ |
| | | ٪ | ٣٩.٣ | ٣٠.١ | ٢٣.١ | ٧.٥ | ٠ | | | | |
| ٨ | تتوفر الاحتياطات الكافية لحمايتها من التلف أو التخريب | ك | ٦٣ | ٥١ | ٥٢ | ٧ | ٠ | ٣.٩٨ | ٠.٩١١ | عالية | ٣ |
| | | ٪ | ٣٦.٤ | ٢٩.٥ | ٣٠.١ | ٤ | ٠ | | | | |
| ٤ | تتيح عرض المعلومات على الشاشة بشكل متكامل وواضح | ك | ٦٣ | ٥٦ | ٤٢ | ١٢ | ٠ | ٣.٩٨ | ٠.٩٤٢ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٣٦.٤ | ٣٢.٤ | ٢٤.٣ | ٦.٩ | ٠ | | | | |
| ١ | تتميز نظم المعلومات الإدارية بسهولة الاستخدام | ك | ٤٩ | ٦٧ | ٤٨ | ٩ | ٠ | ٣.٩٠ | ٠.٨٧٣ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٢٨.٣ | ٣٨.٧ | ٢٧.٧ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٦ | تتناسب صلاحيات المستخدمين بناء على أهمية المعلومات وسريتها | ك | ٦١ | ٤٥ | ٤٢ | ٢٢ | ٣ | ٣.٨٠ | ١.١٠ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٢٦ | ٢٤.٣ | ١٢.٧ | ١.٧ | | | | |
| ٧ | تتيح دخول منسوبي الجامعة من خارج الجامعة | ك | ٦٠ | ٤٧ | ٤١ | ١٨ | ٧ | ٣.٧٨ | ١.١٥ | عالية | ٧ |
| | | ٪ | ٣٤.٧ | ٢٧.٢ | ٢٣.٧ | ١٠.٤ | ٤ | | | | |
| ٢ | تتسم بالمرونة والتكامل فيما بينها | ك | ٣٧ | ٤٤ | ٥٧ | ٢٨ | ٧ | ٣.٤٣ | ١.١١ | عالية | ٨ |
| | | ٪ | ٢١.٤ | ٢٥.٤ | ٣٢.٩ | ١٦.٢ | ٤ | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | | | | | | **٣.٨٨** | **٠.٧٩** | **عالية** | |

يتضح من جدول (٧) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد جودة النظم جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٧٩)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معظم نظم المعلومات الإدارية المستخدمة في الجامعة تم تصميمها وبناؤها لتلبية احتياجات العمل الجامعي، الذي يتطلب التعامل مع معلومات كبيرة لتعدد الأنشطة وكثرة طلاب الجامعة ومنسوبيها، إضافة إلى اعتماد معظم وحدات الجامعة على تلك المعلومات في تسيير أعمالها ومهامها، وكذلك أهمية المعلومات التي ترتبط ببيانات منسوبي الجامعة، ونتائج الطلبة، ومؤهلات الخريجين، الأمر الذي يتطلب أخذ جميع الاحتياطات اللازمة لحمايتها أو التلاعب بها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رومي وصلاح (٢٠١٢) التي أشارت إلى جودة نظم المعلومات كانت بدرجة عالية، بينما تختلف عن نتيجة دراسة الباشا (٢٠١٦) التي أشارت إلى جودة النظم كانت بدرجة منخفضة جدا.

وقد جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، كانت أعلاها العبارة (٥) التي تنص على "تعتمد في نقل المعلومات وتبادلها على شبكة اتصال داخلية للجامعة"، والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، ويعود ذلك لكون الجامعة وفرت شبكة اتصال محلية داخلية تربط جميع العاملين في وحدات الجامعة، الأمر الذي جعل الفرصة متاحة لهم للإفادة من تلك النظم وتسهيل عملية نقل المعلومات وتبادلها فيما بينهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو سبت (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن استخدام شبكة اتصال محوسبة محلية في تبادل المعلومات ونقلها جاءت بدرجة عالية، وكذلك نتيجة

دراسة غنيم (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن توفر الشبكات المحلية اللازمة لاستخدام نظم المعلومات الإدارية كانت بدرجة كبيرة، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشبلي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن توفر الشبكات اللازمة لنظم المعلومات كانت بدرجة متوسطة، أما أدنى عبارات هذا البعد فقد كانت العبارة (٢) والتي تنص على"تتسم بالمرونة والتكامل فيما بينها"، والتي جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣.٤٣)، وقد تعود هذه النتيجة إلى تعدد نظم المعلومات الإدارية المستخدمة في الجامعة والتي تختلف حسب الغرض من كل نظام، مما قد يجعل البعض يرى وجود حاجة لتطويرها للتكامل في ما بينها، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارسيلا ونوكس (Marcella and Knox ,2004) التي أشارت إلى أبرز مشكلات استخدام نظم المعلومات الإدارية تكرار المعلومات بسبب تعدد النظم.

**البعد الثاني : جودة المعلومات:**

**جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد الثاني: جودة المعلومات**

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ٧ | تتسم المعلومات بأنه تم الحصول عليها من مصادر موثوقة | ك | ٨١ | ٥٣ | ٣٣ | ٦ | ٠ | ٤.٢٠ | ٠.٨٧١ | عالية | ١ |
| | | ٪ | ٤٦.٨ | ٣٠.٦ | ١٩.١ | ٣.٥ | ٠ | | | | |
| ٣ | تتصف المعلومات بالحداثة | ك | ٧٣ | ٥١ | ٤٦ | ٣ | ٠ | ٤.١٢ | ٠.٨٩٤ | عالية | ٢ |
| | | ٪ | ٤٢.٢ | ٢٩.٥ | ٢٦.٦ | ١.٧ | ٠ | | | | |
| ٢ | تتسم المعلومات المقدمة بالوضوح وسهولة الفهم | ك | ٦٧ | ٥٥ | ٤٦ | ٥ | ٠ | ٤.٠٦ | ٠.٨٧٧ | عالية | ٣ |
| | | ٪ | ٣٨.٧ | ٣١.٨ | ٢٦.٦ | ٢.٩ | ٠ | | | | |

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ١ | تتصف المعلومات المقدمة بالدقة | ك | ٦١ | ٦٢ | ٤٣ | ٧ | ٠ | ٤.٠٢ | ٠.٨٧٥ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٣٥.٨ | ٢٤.٩ | ٤ | ٠ | | | | |
| ٤ | تتميز المعلومات بكفايتها النوعية والكمية | ك | ٥٧ | ٦٢ | ٤٥ | ٩ | ٠ | ٣.٩٦ | ٠.٨٩٥ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٣٢.٩ | ٣٥.٨ | ٢٦ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٥ | تتناسب المعلومات المقدمة مع احتياجات العمل ومتطلباته | ك | ٥٦ | ٥٣ | ٥٤ | ٨ | ٢ | ٣.٨٨ | ٠.٩٥٧ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٣٢.٤ | ٣٠.٦ | ٣١.٢ | ٤.٦ | ١.٢ | | | | |
| ٨ | تتصف المعلومات المقدمة بخلوها من التكرار والأخطاء | ك | ٥١ | ٦٣ | ٣٩ | ١٥ | ٥ | ٣.٨٠ | ١.٠٤ | عالية | ٧ |
| | | ٪ | ٢٩.٥ | ٣٦.٤ | ٢٢.٥ | ٨.٧ | ٢.٩ | | | | |
| ٦ | تقدم المعلومات بأشكال مختلفة (تقارير، جداول، رسوم بيانية..إلخ) | ك | ٤٦ | ٤٢ | ٥٦ | ٢٣ | ٦ | ٣.٥٧ | ١.١٢ | عالية | ٨ |
| | | ٪ | ٢٦.٦ | ٢٤.٣ | ٣٢.٤ | ١٣.٣ | ٣.٥ | | | | |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | ٣.٩٥ | ٠.٧٩ | عالية | |

يتضح من جدول (٨) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد جودة المعلومات التي تقدمها نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٩)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حرص الجامعة على جودة المعلومات لكونها تعتمد عليها في جميع أنشطتها وعملياتها المختلفة، وبخاصة في الجوانب الأكاديمية التي ترتبط بدقة المعلومات ووضوحها وجدتها وكفايتها وشموليتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن جودة المعلومات كانت بدرجة عالية، كدراسة أبو سبت (٢٠٠٥) والعيد (٢٠٠٨) والجرايدة والعريمي (٢٠١٠) و رومي وصلاح

(٢٠١٢)، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الباشا (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن جودة المعلومات المقدمة من نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة ضعيفة.

وقد جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، كانت أعلاها العبارة (٧) التي تنص على "تتسم المعلومات بأنه تم الحصول عليها من مصادر موثوقة" والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وقد يعود ذلك لحرص الجامعة على الحصول على المعلومات من الوثائق والمستندات الرسمية، لكون تلك المعلومات تبنى عليها جميع القرارات الإدارية والأكاديمية، وتعتمد عليها النظم في جميع مخرجاتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيد (٢٠٠٨) والخثلان (٢٠١٦) اللتان أشارتا إلى أن المعلومات التي توفرها نظم المعلومات الإدارية يتم الحصول عليها من مصادر موثوقة جاءت بدرجة عالية، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارسيلا ونوكس (Marcella and Knox ,2004) التي أشارت إلى أن أبرز مشكلات استخدام نظم المعلومات الإدارية ضعف الثقة بمعلوماتها ودقتها، أما أدنى عبارات هذا البعد كانت العبارة (٦) والتي تنص على" تقدم المعلومات بأشكال مختلفة (تقارير، جداول، رسوم بيانية..إلخ)" التي جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وقد تعود هذه النتيجة لكون أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية التي تفضل عادة التعامل مع بيانات تلخيصية وليست تفصيلية، مما جعل هذه العبارة تحصل على المرتبة الأخيرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن النظم تقدم تقارير شاملة، وممثلة بيانياً جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الجرايدة والعريمي

(٢٠١٠) التي أشارت بأن النظم تقدم المعلومات بعدة أشكال بيانية والتي جاءت بدرجة عالية، ودراسة الخثلان (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن المعلومات المقدمة يمكن تمثيلها عبر رسوم وأشكال بيانية، وتقارير مختلفة جاءت بدرجة عالية، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشقران (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن المعلومات المقدمة تكون مدعومة برسوم وأشكال بيانية جاءت بدرجة متوسطة.

**البعد الثالث : جودة الخدمات :**

**جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد الثالث : جودة الخدمات**

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ١ | تتسم الخدمات بسهولة تعامل المستخدمين معها | ك | ٧١ | ٥٨ | ٣٩ | ٥ | ٠ | ٤.١٢ | ٠.٨٥٩ | عالية | ١ |
| | | ٪ | ٤١ | ٣٣.٥ | ٢٢.٥ | ٢.٩ | | | | | |
| ٣ | تحظى الخدمات المقدمة بالثقة والقبول من الجميع | ك | ٧٤ | ٥٥ | ٣٥ | ٩ | ٠ | ٤.١٢ | ٠.٩١٠ | عالية | ٢ |
| | | ٪ | ٤٢.٨ | ٣١.٨ | ٢٠.٢ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٥ | تسهم الخدمات في أتمتة الأعمال الإدارية والمكتبية | ك | ٧٦ | ٥٢ | ٣٣ | ١٢ | ٠ | ٤.١٠ | ٠.٩٤٩ | عالية | ٣ |
| | | ٪ | ٤٣.٩ | ٣٠.١ | ١٩.١ | ٦.٩ | ٠ | | | | |
| ٨ | تساعد الخدمات على مرونة تحديث المعلومات والإضافة والحذف | ك | ٧١ | ٥١ | ٤٢ | ٩ | ٠ | ٤.٠٦ | ٠.٩٢٨ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٤١ | ٢٩.٥ | ٢٤.٣ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٦ | تتيح الخدمات سرعة تبادل المعلومات بين وحدات الجامعة المختلفة | ك | ٥١ | ٨٢ | ٣٢ | ٨ | ٠ | ٤.٠١ | ٠.٨١٧ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٢٩.٥ | ٤٧.٤ | ١٨.٥ | ٤.٦ | ٠ | | | | |
| ٢ | تتيح الخدمات سرعة الوصول للمعلومات المطلوبة بسهولة | ك | ٦١ | ٥٢ | ٤٢ | ١٤ | ٤ | ٣.٨٧ | ١.٠٥ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٣٠.١ | ٢٤.٣ | ٨.١ | ٢.٣ | | | | |

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ٧ | تتميز الخدمات بقدرتها على تحليل وتلخيص البيانات واستخراج المعلومات | ك | ٥٦ | ٤٧ | ٥٧ | ١٣ | ٠ | ٣.٨٤ | ٠.٩٦٦ | عالية | ٧ |
| | | ٪ | ٣٢.٤ | ٢٧.٢ | ٣٢.٩ | ٧.٥ | ٠ | | | | |
| ٤ | يمكن استخدام الجميع للخدمات في وقت واحد دون تعارض | ك | ٤٦ | ٤٤ | ٦٣ | ١٤ | ٦ | ٣.٦٣ | ١.٠٦ | عالية | ٨ |
| | | ٪ | ٢٦.٦ | ٢٥.٤ | ٣٦.٤ | ٨.١ | ٣.٥ | | | | |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | ٣.٩٧ | ٠.٧٦ | عالية | |

يتضح من جدول (٩) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد جودة الخدمات التي توفرها نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٣.٩٧) وانحراف معياري (٠.٧٦)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معظم نظم المعلومات الإدارية المستخدمة في الجامعة مصممة خصيصاً لتلبية متطلبات العمل الجامعي، وضمان جودة خدماتها من أبرز الجوانب التي تمت مراعاتها عند تصميمها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جبار (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن مستوى جودة خدمة نظم المعلومات جاءت بدرجة عالية، ودراسة رومي وصلاح (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى أن جودة الخدمات التي توفرها نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، ودراسة أنسوري والعنزي (Ensouri and aliniziii,2014) التي أشارت إلى جودة الخدمات المقدمة من حيث الموثوقية وسرعة الاستجابة، ودراسة شريفي

(Sherifi,2015) التي أشارت إلى جودة الخدمات التي تقدمها نظم المعلومات الطلابية.

وقد جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، كانت أعلاها العبارة (١) التي تنص على " تتسم الخدمات بسهولة تعامل المستخدمين معها " والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.١٢)، وقد يعود ذلك لكون تعامل المستخدمين مع نظم المعلومات الإدارية أصبح جزءاً من العمل الروتيني، مما سهل استخدام الخدمات وتنفيذها بشكل كبير، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارسيلا ونوكس (Marcella and Knox ,2004) التي أشارت إلى سهولة التعامل مع خدمات نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الجرايدة والعريمي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن سهولة التعامل مع خدمات نظم تقنية المعلومات جاءت بدرجة عالية، ، أما أدنى عبارات هذا البعد كانت العبارة (٤) والتي تنص على" يمكن استخدام الجميع للخدمات في وقت واحد دون تعارض" التي جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وقد تعود هذه النتيجة لكونه روعي في تصميم النظم طبيعة العمل الجامعي وكثرة الأنشطة والمهام التي تتطلب تنفيذ خدمات متعددة من أكثر من جهة في وقت واحد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو سبت (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن النظم تتميز بتمكين أكثر من مستفيد الاتصال معاً في وقت واحد، كانت بدرجة كبيرة.

**البعد الرابع : مستوى الاستخدام:**

**جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد الرابع: مستوى الاستخدام**

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ٦ | يعتمد عليها في عمليات الاتصالات الإدارية داخل الجامعة | ك | ٦١ | ٦٢ | ٤٠ | ٩ | ١ | ٤.٠٠ | ٠.٩٢١ | عالية | ١ |
| | | ٪ | ٣٥.٣ | ٣٥.٨ | ٢٣.١ | ٥.٢ | ٠.٦ | | | | |
| ١ | تستخدم في إنجاز الأعمال الإدارية اليومية | ك | ٥٩ | ٦١ | ٤٦ | ٧ | ٠ | ٣.٩٩ | ٠.٨٧٩ | عالية | ٢ |
| | | ٪ | ٣٤.١ | ٣٥.٣ | ٢٦.٦ | ٤ | ٠ | | | | |
| ٨ | يعتمد عليها في أرشفة وحفظ المعاملات الإدارية بشكل دائم | ك | ٦٦ | ٥٠ | ٤٤ | ١١ | ٢ | ٣.٩٦ | ٠.٩٩٩ | عالية | ٣ |
| | | ٪ | ٣٨.٢ | ٢٨.٩ | ٢٥.٤ | ٦.٤ | ١.٢ | | | | |
| ٢ | يعتمد عليها بشكل كبير في تقديم الخدمات الطلابية | ك | ٥٦ | ٥٨ | ٤٥ | ٩ | ٥ | ٣.٨٧ | ١.٠٢ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٣٢.٤ | ٣٣.٥ | ٢٦ | ٥.٢ | ٢.٩ | | | | |
| ٤ | يعتمد عليها في توفير المعلومات اللازمة لجميع الوظائف الإدارية | ك | ٤٦ | ٥٧ | ٤٥ | ١٩ | ٦ | ٣.٦٨ | ١.٠٨ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٢٦.٦ | ٣٢.٩ | ٢٦ | ١١ | ٣.٥ | | | | |
| ٣ | تستخدم في تقديم الخدمات الإدارية لمنسوبي الجامعة | ك | ٤٥ | ٤٩ | ٥٤ | ١٧ | ٨ | ٣.٦١ | ١.١١ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٢٦ | ٢٨.٣ | ٣١.٢ | ٩.٨ | ٤.٦ | | | | |
| ٧ | تستخدم في تقديم التقارير الدورية عن أنشطة العمل الجامعي | ك | ٤٨ | ٤١ | ٥١ | ٢١ | ١٢ | ٣.٥٣ | ١.٢١ | عالية | ٧ |
| | | ٪ | ٢٧.٧ | ٢٣.٧ | ٢٩.٥ | ١٢.١ | ٦.٩ | | | | |
| ٥ | تستخدم في توفير المعلومات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات المختلفة | ك | ٣٥ | ٥١ | ٤٩ | ٢٨ | ١٠ | ٣.٤٢ | ١.١٥ | عالية | ٨ |
| | | ٪ | ٢٠.٢ | ٢٩.٥ | ٢٨.٣ | ١٦.٢ | ٥.٨ | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | | | | | | **٣.٧٦** | **٠.٨٥** | **عالية** | |

يتضح من جدول (١٠) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد مستوى استخدام نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٨٥)، حيث جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعة أصبح جزءاً من الممارسات وأساليب العمل، وتعتمد عليها وحدات الجامعة في تنفيذ أنشطتها ومهامها الروتينية، بل إن أي خلل في أحد مكوناتها قد يتسبب في توقف العمل بشكل كامل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارسيلا ونوكس (Marcella and Knox ,2004) التي أشارت إلى استخدام نظم المعلومات الإدارية يتم بشكل متكرر، ودراستي القيسي (٢٠٠٥) ورومي وصلاح (٢٠١٢) اللتان أشارتا إلى أن حجم استخدام نظم المعلومات الإدارية جاء بدرجة عالية.

وقد جاءت جميع العبارات بدرجة عالية، كانت أعلاها العبارة (٦) التي تنص على " يعتمد عليها في عمليات الاتصالات الإدارية داخل الجامعة "، والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، يعود ذلك لكون الجامعة اعتمدت نظم المعلومات الإدارية كوسيلة للاتصالات بين وحدات الجامعة، سواء في تبادل المعلومات ومشاركتها، أو في المكاتبات والخطابات الرسمية التي أصبحت تتم إلكترونياً عبر نظام الاتصالات الذي يحفظ جميع المعاملات بصورة ضوئية، أما أدنى عبارات هذا البعد كانت العبارة (٥) والتي تنص على" تستخدم في توفير المعلومات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات المختلفة "، التي جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن صناعة القرارات في الجامعة تتم من خلال المجالس العلمية في ضوء اللوائح والأنظمة الجامعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيسي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن النظم توفر المعلومات التي يحتاجها متخذ القرار جاءت بدرجة مرتفعة، بينما تختلف هذه النتيجة عن

نتيجة دراسة الباشا (٢٠١٦) التي أشارت إلى ضعف توفير النظم للمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

**البعد الخامس : رضا المستخدمين:**

**جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد الخامس: رضا المستخدمين**

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ١ | أشعر بأن استخدامها يبسط الأعمال الإدارية الروتينية | ك | ٨٨ | ٤٨ | ٣٤ | ٣ | ٠ | ٤.٢٧ | ٠.٨٣٧ | عالية جداً | ١ |
| | | ٪ | ٥٠.٩ | ٢٧.٧ | ١٩.٧ | ١.٧ | ٠ | | | | |
| ٥ | أشعر بالثقة العالية في سلامة المعلومات وأمنها | ك | ٨٣ | ٥٩ | ٢٣ | ٨ | ٠ | ٤.٢٥ | ٠.٨٥٨ | عالية جداً | ٢ |
| | | ٪ | ٤٨ | ٣٤.١ | ١٣.٣ | ٤.٦ | ٠ | | | | |
| ٢ | أحرص على استخدامها لكونها توفر الوقت والجهد في إنجاز العمل | ك | ٨٣ | ٤٩ | ٣٢ | ٩ | ٠ | ٤.١٩ | ٠.٩١٧ | عالية | ٣ |
| | | ٪ | ٤٨ | ٢٨.٣ | ١٨.٥ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٤ | أشعر أنها تساعد في تعزيز التعاون بين العاملين بما يدعم العمل الجماعي | ك | ٥٢ | ٦٦ | ٣٦ | ١٤ | ٥ | ٣.٨٤ | ١.٠٣ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٣٠.١ | ٣٨.٢ | ٢٠.٨ | ٨.١ | ٢.٩ | | | | |
| ٣ | أشعر أنها قادرة على تلبية جميع احتياجات العمل في الوقت المناسب | ك | ٤٩ | ٥٢ | ٤١ | ٢٢ | ٩ | ٣.٦٣ | ١.١٧ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٢٨.٣ | ٣٠.١ | ٢٣.٧ | ١٢.٧ | ٥.٢ | | | | |
| ٧ | تقدم لي خدمات الدعم الفني بشكل سريع عند الحاجة أو وجود أي مشكلة | ك | ٣٥ | ٥٣ | ٤٨ | ٢٧ | ١٠ | ٣.٤٣ | ١.١٤ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٢٠.٢ | ٣٠.٦ | ٢٧.٧ | ١٥.٦ | ٥.٨ | | | | |
| ٦ | يتم تدريبي على استخدامها وتطوير مهارات التعامل معها بشكل دوري | ك | ٢٢ | ٣٢ | ٥٤ | ٤٠ | ٢٥ | ٢.٩١ | ١.٢٢ | متوسطة | ٧ |
| | | ٪ | ١٢.٧ | ١٨.٥ | ٣١.٢ | ٢٣.١ | ١٤.٥ | | | | |
| ٨ | أشعر بأن هناك استجابة للمقترحات التي أقدمها بشأن تحسين خدمات النظم | ك | ١٧ | ٣١ | ٦١ | ٤٤ | ٢٠ | ٢.٨٩ | ١.١٣ | متوسطة | ٨ |
| | | ٪ | ٩.٨ | ١٧.٩ | ٣٥.٣ | ٢٥.٤ | ١١.٦ | | | | |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | | | | | | **٣.٦٨** | **٠.٨٢** | **عالية** | |

يتضح من جدول (١١) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد رضا المستخدمين عن نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وقد جاءت عبارتان بدرجة عالية جداً، وأربع عبارات بدرجة عالية، وعبارتان بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استجابة أفراد الدراسة بدرجة عالية على بقية الأبعاد تنسجم مع هذا الاتجاه الإيجابي نحو استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعة، وذلك لشعورهم بأنها تبسط إجراءات العمل وتساعد على توفير الوقت والجهد المبذول، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن رضا المستخدمين عن نظم المعلومات الإدارية كانت بدرجة عالية، كدراسة القيسي (٢٠٠٥)، ورومي وصلاح (٢٠١٢)، وشريفي (Sherifi,2015)، وجوركت ونات (Gurkut and Nat ,2017).

وقد جاءت أعلى عبارتين بدرجة عالية جداً، وهي العبارة رقم (١) والتي تنص على (أشعر بأن استخدامها يبسط الأعمال الإدارية الروتينية)، والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، يليها العبارة رقم (٥) والتي تنص على (أشعر بالثقة العالية في سلامة المعلومات وأمنها)، والتي جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، يعود ذلك لكون استخدام نظم المعلومات الإدارية تساعد المستخدمين على سرعة الأداء وتوفير الجهد والوقت لتنفيذ المهام المطلوبة، إضافة إلى أنها تزيد من الثقة في سلامة الإجراءات المتخذة لاعتمادها على معلومات دقيقة وصحيحة خالية من الأخطاء أو النقص، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوليفيرا وآخرون (Oiveira et al,2011) التي أشارت إلى أن استخدام النظم يساعد في سرعة

الإجراءات وموثوقيتها، ودراسة أولبانجي وآخرون (Olabanji et al,2014) التي أشارت إلى أن استخدام النظم يحسن أداء الأعمال اليومية، ويقلل من تجنب الأخطاء البشرية.

بينما كانت أدنى عبارتين بدرجة متوسطة، وهي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (يتم تدريبي على استخدامها وتطوير مهارات التعامل معها بشكل دوري)، والتي جاءت في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (٨) والتي تنص على (أشعر بأن هناك استجابة للمقترحات التي أقدمها بشأن تحسين خدمات النظم)، بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وهذه النتيجة تستدعي العمل على متابعة احتياجات المستخدمين بشكل دوري من أجل تدريبهم، وإتاحة المجال لهم في المشاركة في تطوير النظم، وذلك لكون التدريب والمشاركة تسهم في الرفع من مستوى الرضا عن نظم المعلومات الإدارية المستخدمة، مما يحفزهم على استخدامها والحرص على نجاحها، وهذا ما أوصت به دراسة أولبانجي وآخرون (Olabanji et al,2014) بضرورة التدريب على استخدام نظم المعلومات الإدارية للإفادة منها بشكل أكبر، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيسي (٢٠٠٥) التي أشارت أن تدريب العاملين على استخدام النظم جاءت بدرجة عالية، ودراسة غنيم (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مشاركة العاملين في تطوير نظم المعلومات الإدارية جاءت بدرجة كبيرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجرايدة والعريمي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن الدعم والتدريب للمستخدمين جاء بدرجة متوسطة.

## البعد السادس : تأثير نظم المعلومات الإدارية على الأداء في الجامعة :

## جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات البعد السادس

| م | العبارات | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | تفسير قيمة المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | | | | |
| ٨ | تساعد نظم المعلومات الإدارية في توفير التكاليف المادية | ك | ٩٣ | ٤٠ | ٣٥ | ٥ | ٠ | ٤.٢٧ | ٠.٨٨٤ | عالية جداً | ١ |
| | | ٪ | ٥٣.٨ | ٢٣.١ | ٢٠.٢ | ٢.٩ | ٠ | | | | |
| ٥ | تساعد نظم المعلومات الإدارية في عمليات التنسيق والتكامل بين وحدات الجامعة | ك | ٩١ | ٣٩ | ٣٥ | ٨ | ٠ | ٤.٢٣ | ٠.٩٢٩ | عالية جداً | ٢ |
| | | ٪ | ٥٢.٦ | ٢٢.٥ | ٢٠.٢ | ٤.٦ | ٠ | | | | |
| ٣ | تساعد نظم المعلومات الإدارية في رفع مستوى الخدمات المقدمة لمنسوبي الجامعة | ك | ٨٣ | ٥٠ | ٣٥ | ٥ | ٠ | ٤.٢١ | ٠.٨٦٨ | عالية جداً | ٣ |
| | | ٪ | ٤٨ | ٢٨.٩ | ٢٠.٢ | ٢.٩ | ٠ | | | | |
| ٦ | تسهم نظم المعلومات الإدارية في عمليات الاتصال بين وحدات الجامعة ومنسوبيها | ك | ٨٥ | ٤٩ | ٢٩ | ٨ | ٢ | ٤.١٩ | ٠.٩٥٦ | عالية | ٤ |
| | | ٪ | ٤٩.١ | ٢٨.٣ | ١٦.٨ | ٤.٦ | ١.٢ | | | | |
| ١ | تسهم نظم المعلومات الإدارية في تطوير الأداء المؤسسي للجامعة | ك | ٨١ | ٤٧ | ٣٦ | ٨ | ١ | ٤.١٥ | ٠.٩٤٦ | عالية | ٥ |
| | | ٪ | ٤٦.٨ | ٢٧.٢ | ٢٠.٨ | ٤.٦ | ٠.٦ | | | | |
| ٧ | تساعد نظم المعلومات الإدارية في تقليل الازدواجية في الأداء الإداري | ك | ٧٨ | ٤٦ | ٤٠ | ٩ | ٠ | ٤.١١ | ٠.٩٣٩ | عالية | ٦ |
| | | ٪ | ٤٥.١ | ٢٦.٦ | ٢٣.١ | ٥.٢ | ٠ | | | | |
| ٢ | تساعد نظم المعلومات الإدارية في تحسين أداء العاملين وتطوير مهاراتهم | ك | ٥٥ | ٦٧ | ٤١ | ١٠ | ٠ | ٣.٩٦ | ٠.٨٨٨ | عالية | ٧ |
| | | ٪ | ٣١.٨ | ٣٨.٧ | ٢٣.٧ | ٥.٨ | ٠ | | | | |
| ٤ | تسهم نظم المعلومات الإدارية في تحسين نوعية القرارات والوقت اللازم لاتخاذها | ك | ٥٤ | ٤٩ | ٥٩ | ٨ | ٣ | ٣.٨٢ | ٠.٩٨٤ | عالية | ٨ |
| | | ٪ | ٣١.٢ | ٢٨.٣ | ٣٤.١ | ٤.٦ | ١.٧ | | | | |
| | المتوسط الحسابي العام | | | | | | | ٤.١٢ | ٠.٨٠ | عالية | |

يتضح من جدول (١٢) أن استجابات أفراد الدراسة حيال بُعد تأثير نظم المعلومات الإدارية على الأداء في الجامعة جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٨٠)، حيث جاءت ثلاث عبارات بدرجة عالية جداً، بينما كانت بقية العبارات بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نظم المعلومات الإدارية أصبحت أبرز مكونات الإدارة الجامعية الحديثة، وذلك لتأثيرها على تحسين الأداء على المستوى الفردي والمؤسسي، إضافة إلى أن هناك علاقة اعتمادية متبادلة بين أبعاد الدراسة التي جاءت جميعها بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة من نتيجة دراسة القيسي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن نظم المعلومات الإدارية تؤثر بدرجة قوية على مستوى الأداء الإداري، ودراسة العيد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى دور نظم المعلومات الإدارية في تطوير أداء القيادات الإدارية كانت بدرجة عالية، ودراسة الشقران (٢٠١٠) التي أشارت إلى دور نظم المعلومات الإدارية في تحسين مستوى الأداء المؤسسي جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة أوليفيرا وآخرون ( Oiveira et al,2011) التي أشارت إلى تأثير نظم المعلومات الإدارية على الأداء الجامعي، ومع دراسة رومي وصلاح (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن المنافع النهائية لنظم المعلومات الإدارية كانت بدرجة عالية.

وقد جاءت ثلاث عبارات بدرجة عالية جداً، كانت أعلاها العبارة (٨) التي تنص على " تساعد نظم المعلومات الإدارية في توفير التكاليف المادية "، والتي جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن استخدام نظم المعلومات الإدارية يزيد من حجم الإنجاز في العمل مع توفير الوقت والجهد وتحسين نوعية الخدمات المقدمة، وتختلف هذه

النتيجة مع نتيجة دراستي القيسي (٢٠٠٥) والشقران (٢٠١٠) اللتان أشارتا بأن استخدام النظم يسهم في خفض التكاليف جاءت بدرجة عالية، بينما جاءت العبارة (٥) والتي تنص على" تساعد نظم المعلومات الإدارية في عمليات التنسيق والتكامل بين وحدات الجامعة " في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بورزان (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن نظم المعلومات الإدارية تسهم في تحقيق التكامل الداخلي بين وحدات الجامعة، أما العبارة (٣) والتي تنص على" تساعد نظم المعلومات الإدارية في رفع مستوى الخدمات المقدمة لمنسوبي الجامعة " فقد جاءت بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وقد تعود هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعة على توفير مجموعة من نظم المعلومات الإدارية التي تسهم في تقديم الخدمات المتنوعة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشبلي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن نظم المعلومات الإدارية تساعد في تطوير الخدمات المقدمة للعاملين في الجامعة جاءت بدرجة متوسطة.

أما أدنى عبارات هذا البعد كانت العبارة (٤) والتي تنص على" تسهم نظم المعلومات الإدارية في تحسين نوعية القرارات والوقت اللازم لاتخاذها " والتي جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة يرون بأن صناعة واتخاذ القرارات الجامعية تتم من خلال المجالس العلمية في ضوء اللوائح والأنظمة الجامعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو سبت (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن نظم المعلومات الإدارية تسهم في صنع القرارات بدرجة كبيرة، بينما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة

دراسة الشبلي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن إسهام نظم المعلومات الإدارية في دعم القرارات الإدارية في الجامعة كانت بدرجة متوسطة.

**إجابة السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تعزى للمتغيرات الآتية: العمل الحالي، الرتبة العلمية، الخبرة في العمل الإداري؟**

للإجابة على السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغيرات الدراسة الآتية: الرتبة العلمية، العمل الحالي، الخبرة في العمل الإداري.

**جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA ) لمعرفة الفروق وفقاً لمتغيرات الدراسة**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرتبة العلمية | بين المجموعات | ٠.٢٤٨ | ٢ | ٠.١٢٤ | ٠.٣٣٠ | ٠.٧١٩ |
| | داخل المجموعات | ٦٣.٨٨١ | ١٧٠ | ٠.٣٧٦ | | |
| | المجموع | ٦٤.١٢٩ | ١٧٢ | - | | |
| العمل الحالي | بين المجموعات | ٥.٥٣٩ | ٣ | ١.٨٤٦ | ٥.٣٢٦ | ٠.٠٠٢** |
| | داخل المجموعات | ٥٨.٥٩٠ | ١٦٩ | ٠.٣٤٧ | | |
| | المجموع | ٦٤.١٢٩ | ١٧٢ | - | | |
| الخبرة في العمل الإداري | بين المجموعات | ٣.٢٦٥ | ٢ | ١.٦٣٣ | ٤.٥٦٠ | ٠.٠١٢** |
| | داخل المجموعات | ٦٠.٨٦٤ | ١٧٠ | ٠.٣٥٨ | | |
| | المجموع | ٦٤.١٢٩ | ١٧٢ | - | | |

يتضح من خلال جدول (١٣) أن قيمة (ف) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الرتبة العلمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف الرتبة العلمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بيئة العمل في الجامعة واحدة، ولا تتأثر باختلاف فئات الرتبة العلمية.

كما يتضح أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير العمل الحالي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بالجامعة باختلاف متغير العمل الحالي، وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe's) والذي جاءت نتائجه كالتالي:

**جدول (١٤) اختبار شيفيه (Scheffe's) للكشف عن مصدر الفروق باختلاف متغير العمل الحالي**

| فئات العمل الحالي | العدد | المتوسط الحسابي | عميد كلية أو عمادة مساندة | وكيل كلية أو عمادة مساندة | رئيس قسم علمي | وكيل قسم علمي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عميد كلية أو عمادة مساندة | ٢٠ | ٣,٨٩ | - | | | |
| وكيل كلية أو عمادة مساندة | ٣٣ | ٣,٨٤ | | - | | |
| رئيس قسم علمي | ٤٢ | ٤,١٩ | | | - | ❖ |
| وكيل قسم علمي | ٧٨ | ٣,٧٤ | | | | - |

❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتضح من خلال جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة الذين يمثلون رؤساء الأقسام العلمية وبين أفراد الدراسة الذين يمثلون وكلاء الأقسام العلمية، وذلك لصالح رؤساء الأقسام، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كثرة أعباء ومهام رؤساء الأقسام العلمية تفرض عليهم استخدام نظم المعلومات الإدارية بشكل أكبر، مما يجعلهم أكثر قدرة على الحكم على مستوى الفاعلية، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الجرايدة والعريمي (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير للمسمى الوظيفي.

يتضح من خلال جدول (١٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الخبرة في العمل الإداري، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بالجامعة باختلاف متغير العمل الحالي، وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe's) والذي جاءت نتائجه كالتالي :

**جدول (١٥) اختبار شيفيه (Scheffe's) للكشف عن مصدر الفروق باختلاف متغير الخبرة في العمل الإداري**

| فئات الخبرة في العمل الإداري | العدد | المتوسط الحسابي | أقل من ٣ سنوات | من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات | ٦ سنوات فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| أقل من ٣ سنوات | ٨٧ | ٣,٨٠ | - | | |
| من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات | ٥٥ | ٣,٨٦ | | - | |
| ٦ سنوات فأكثر | ٣١ | ٤,١٧ | ❖ | | - |

❖ دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتضح من خلال جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة الذين خبرتهم ست سنوات فأكثر، وبين الذين خبرتهم أقل من ثلاث سنوات، لصالح من خبرتهم ست سنوات فأكثر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنهم تعاملوا مع نظم المعلومات الإدارية أكثر من غيرهم، مما يساعدهم على الحكم على مستوى فاعلية تلك النظم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العيد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة، لصالح من خبرتهم عشر سنوات فأكثر، بينما تختلف هذه النتيجة علن دراستي الشقران (٢٠١٠) والخثلان (٢٠١٦) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة.

**ملخص نتائج الدراسة:**

أن مستوى فاعلية نظم المعلومات الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٠).

وقد جاءت جميع الأبعاد بدرجة عالية، وفقاً للترتيب الآتي:

١- تأثير النظم على الأداء في الجامعة، بمتوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٨٠).

٢- جودة الخدمات، بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,٧٦).

٣- جودة المعلومات، بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٩).

٤- جودة النظم، بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٧٩).

٥- مستوى الاستخدام، بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٨٥).

٦- رضا المستخدمين، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٨٠).

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي، لصالح رؤساء الأقسام، ووجود فروق باختلاف متغير الخبرة في العمل الإداري، لصالح من خبرتهم ست سنوات فأكثر، بينما لم يكن هناك فروق باختلاف متغير الرتبة العلمية.

* * *

**توصيات الدراسة:**

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١- استمرار جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير نظم المعلومات الإدارية، من أجل رفع مستوى فاعلية النظم إلى أعلى المستويات، وذلك لدورها في تحسين الأداء الجامعي على المستوى الفردي والمؤسسي، مع ضرورة متابعة المستجدات التقنية والإفادة منها في عمليات التطوير والتحسين.

٢- إنشاء وحدة متخصصة في عمادة تقنية المعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تعنى برصد آراء المستخدمين حيال نظم المعلومات الإدارية، والتعرف على مقترحاتهم ومتطلباتهم، للعمل على تلبيتها في عمليات تطوير النظم، لكون ذلك يضمن رضا المستخدمين لشعورهم بالمشاركة في تحسين النظم وخدماتها.

٣- وضع مقاطع فيديو قصيرة في صفحة الدخول لأي نظام من نظم المعلومات الإدارية، للتعريف بالنظم، وكيفية استخدامه، وتوضيح الخدمات المقدمة، وسبل الإفادة منها، إضافة إلى عقد البرامج التدريبية لتطوير مهارات التعامل مع النظم، لتعزيز رضا المستخدمين مما ينعكس على زيادة استخدامهم لها، حيث إن مستوى الاستخدام ورضا المستخدم من العوامل الرئيسة لتفعيل دور نظم المعلومات الإدارية في تحسين الأداء الجامعي.

٤- تحسين جودة المعلومات التي توفرها نظم المعلومات الإدارية المرتبطة بصناعة واتخاذ القرارات، وذلك من خلال إيجاد التكامل بين النظم في تلخيص البيانات والمعلومات، وتوفير التقارير والجداول والرسوم البيانية، ونحوها.

٥- تحسين مستوى خدمات الدعم الفني، لتقديم الخدمات بشكل سريع عند الحاجة، لكون أي تقصير في هذا الجانب يؤثر على فاعلية نظم المعلومات الإدارية بشكل عام.

**مقترحات لدراسات مستقبلية:**

- دور نظم المعلومات الإدارية في عملية صنع واتخاذ القرارات في الجامعة.
- قياس رضا منسوبي الجامعة حيال جودة خدمات نظم المعلومات الإدارية.
- فاعلية نظم المعلومات الإدارية في جامعات أخرى حكومية وأهلية.

* * *

## المراجع العربية:


- أبو الجبين، فوزي (٢٠٠٩). **نظم المعلومات الإدارية وأثرها على فاعلية الأداء الإداري تطبيقاً على المؤسسات التعليمية بطرابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.
- أبو درويش، نبيل (٢٠١٦). العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية والوظائف الإدارية الحديثة، **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، (٢٠)، ١٥٦- ١٧٣.
- أبو سبت، صبري (٢٠٠٥). **تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأعرجي، عاصم وعلاونة، علي (٢٠٠٢). واقع وآثار استخدام أنظمة المعلومات المحوسبة "دراسة ميدانية في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية"، **المجلة العربية للإدارة**، الأردن، ٢٢(١)، ص ٥٧- ١٠٧.
- الباشا، علي (٢٠١٦). تحسين معايير جودة نظم المعلومات في الجامعات رفع كفاءة صناعة القرارات. **مجلة الدراسات العليا**، جامعة النيلين، ٥ (١٥)، ٨٥- ١٠٠.
- بورزان، آية (٢٠١٤). دور نظم المعلومات الإدارية في تطبيق استراتيجيات العمليات المبسطة Lean في الجامعات المصرية الحكومية، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، مصر، (٤)، ٣٠١- ٣٢٦.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٨). **البرامج والنظم الإلكترونية بالجامعة**، الرياض: عمادة تقنية المعلومات، مسترجع من:
https://units.imamu.edu.sa/deanships/it/Pages/default.aspx

- جبار، عبدالعظيم (٢٠٠٩). قياس جودة خدمات أنظمة المعلومات في جامعة ذي قار باستخدام مقياس الفجوة بين الادراكات والتوقعات (SERVQUAL)، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، جامعة ذي قار، (٧٥)، ٥٥- ٨٦.
- جبيرات، سناء (٢٠١٥). **تقييم أثر نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين الأداء البشري بالمؤسسة الاقتصادية من منظور المستعملين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسييير، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- الجرايدة، محمد والعريمي، حليس (٢٠١٠). تقويم كفاءة نظم تقنية المعلومات في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١١(٢)، ٨٧- ١١٦.
- الخثلان، منصور (٢٠١٦). واقع استخدام نظم المعلومات الإدارية في جامعة سلمان بن عبدالعزيز من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية فيها. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)، ٢٤١- ٢٩٤.
- درويش، زينب وخوالدة محمد (٢٠١٤). درجة توفر خصائص أنظمة المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي من وجهة نظر القادة الإداريين والأكاديميين فيها. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، الأردن، ٢٩(٢)، ٩٥- ١٣٠.
- رومي، إسماعيل (٢٠١٤). نحو نظرية موحدة لفاعلية نظم المعلومات. **مجلة عجمان للدراسات والبحوث**، الإمارات العربية المتحدة، ١٣(١)، ٩٥- ١١٠.
- رومي، إسماعيل وصلاح، علي (٢٠١٢). واقع فعالية نظم المعلومات من وجهة نظر متخذي القرار في جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٢) ٢٧، ١٣٣- ١٥٨.

- زيان، عبدالرازق (٢٠٠٨). نظم المعلومات الإدارية التربوية وتوظيفها في دعم القرار وحل المشكلات بمدارس التعليم العام" رؤية منظومية". **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر، (٥٩)، ٢١٥- ٢٨٥.
- السالمي، علا(٢٠١٣). **نظم إدارة المعلومات**. ط٣. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- السامرائي، إيمان والزعبي، هيثم (٢٠١٥). **نظم المعلومات الإدارية**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السياري، فاطمة (٢٠١١). **واقع معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، بحث ماجستير غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشبلي، علي (٢٠١٤). **أثر نظم المعلومات الإدارية على الأداء في الجامعات الأردنية** " دراسة حالة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة أم درمان الإسلامية. أم درمان.
- الشقران، رامي (٢٠١٠). **فاعلية نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تحسين الأداء المؤسسي ومقترحات التطوير من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصرايرة، خالد واللصاصمة، عبدالكريم (٢٠١١). **أساسيات نظم المعلومات في الإدارة التربوية**. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.
- طه، طارق (٢٠٠٠). **مقدمة في نظم المعلومات الإدارية والحاسبات الآلية**، ص٣، القاهرة: دار الكتب.

- عاشور، محمد والشقران، رامي(٢٠١٢). واقع نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم ودورها في تحسين الأداء الوظيفي كما يراها القادة التربويين في الأردن، **المجلة التربوية**، الكويت، ٢٧(١٠٥)، ٣١٥- ٣٥٥.
- عسيري، أحمد (٢٠١٢). **درجة مساهمة الإدارة الإلكترونية في تجويد العمل الإداري بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، بحث ماجستير غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- عطية، حسين أحمد (٢٠٠٤). **نظم المعلومات المحاسبية**. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- العيد، عايد (٢٠٠٨). **واقع نظم المعلومات الإدارية ودورها في تطوير أداء القيادات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- غنيم، رمزي (٢٠١٧). **أثر استخدام نظم المعلومات الإدارية في تعزيز بناء المنظمة الذكية "دراسة ميدانية على الكليات التقنية بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قنديلجي، عامر والجنابي، علاء الدين (٢٠٠٩). **نظم المعلومات الإدارية**.ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القيسي، علي (٢٠٠٥). **مستوى كفاءة أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري من وجهة نظر مديري ورؤساء أقسام الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- كورنفورد، جيمس وبولوك، نيل (٢٠١٠). **إنزال الجامعة على خط الإنترنت: المعلومات والتقنية والتغير التنظيمي**. ترجمة: سامر الأيوبي، الرياض: مكتبة العبيكان.

- مـاهر، أحمـد (٢٠٠٠). **الـسلوك التنظيمـي** "مـدخل بنـاء المهـارات". ط٧، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- المغربـي، عبدالحميـد (٢٠٠٥). **نظـم المعلومـات الإداريـة**. المنـصورة: المكتبـة العصرية.
- النجار، فايز (٢٠٠٧). **نظم المعلومات الإدارية**. ط٢، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ياسـين، سـعد (٢٠٠٥). **أساسـيات نظـم المعلومـات الإداريـة وتكنولوجيـا المعلومات**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

**المراجع الاجنبية:**

- DeLone,William H., & McLean Ephraim R.(2003) The DeLone and McLean model of information systems success: a ten-year update. Journal of Management Information Systems,19 (4), 9-30. . Retrieved from:
- http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.88.3031&rep=rep1&type=pdf
- DeLone,William H., & McLean Ephraim R.(2002).Information Systems Success Revisited. Proceedings Of The 35th Hawaii International Conference On System Sciences. Retrieved from:
- https://ieeexplore.ieee.org/document/994345
- DeLone,William H., & McLean Ephraim R.(1992).Information Systems Success: The Quest for the Dependent Variable .Information Systems Research, 3 (1), 60-96.Retrieved from:
- https://doi.org/10.1287/isre.3.1.60
- Ensouri, Hiyam., & aliniziii,Tareg.(2014).The impact of management information systems (MIS) technologies on the quality of services provided at the University of Tabuk. International Journal of Network Security & Its Applications (IJNSA), 6(2),1-20.
- Gurkut, Cannur., & Nat, Muesser.(2017).Important Factors Affecting Student Information System Quality and Satisfaction. Journal of Mathematics, Science and Technology Education,14 (3), 923-932.
- Jerry, Chang., & William, King.(2005).Measuring the Performance of Information Systems: A Functional Scorecard. Journal of Management Information Systems, (22) 1. 85-115.
- Karfaa,Yasin M.,Sulaiman, Hidayah.B., & Yussof,Salman. (2015). Management Information Systems for Supporting Educational Organizations: A Case Study through One Private University in

Malaysia. International Journal of Scientific and Research Publications, 5(10),1-9.
- Komka, A., & Daunoravicius, J.(2016). Information System of University: Goals and Problems. Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania, Sauletekio al.11. Retrieved from:
- https://www.mii.lt/ADBIS/local2/daunoravicius.pdf
- Krejcie, Robert V., & Morgan, Daryle W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement Journal, (30), 607-610.
- Laudon, Kenneth C.,& Laudon,Jane P.(2012). Management Information Systems: Managing the digital firm . 12th edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey,USA.
- Marcella,Rita., & Knox,Karl. (2004). Systems for the management of information in a university context: an investigation of user need. Information Research: an international electronic journal, (2)9. Retrieved from: http://www.informationr.net/ir/9 -2/paper172.html
- Mohanty, Basudev., & Sahoo, Jyotshna .(2016). The Intellectual Patterns of Management Information System Research: A Bibliometric study on International Journal of Management Reviews. Library Philosophy and Practice (e-journal). 1402. Retrieved from:
- http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1402
- Oiveira, Lucas.A., Vasconcelos, Natalia.V., Queiroz,Fernanda., & Queiroz,Jamerson., & Hékis,Hélio.R.(2011). Contribution of integrated management systems to university management: Case study of the federal university of rio grande do norte. Journal of Social Sciences,7 (3), 415-422.
- Olabanji, A Oni., and Gonese, G.M., & Matiza,Tafadzwa.(2014). The Impact of Management Information Systems on a South African University's Organisational Processes. Mediterranean Journal of Social Sciences. 5(9), 199-207.
- Petrova,M. (2017).Analysis of integrated university information systems.The 15th International scientific conference Information technologies and management. April 27-28,2017, ISMA University, Riga, Latvia. Retrieved from:
- https://www.isma.lv/FILES/SCIENCE/IT&M2017_THESES/02_CMIT/08_IT&M2017_Petrova.pdf
- Petter,StacieM,. DeLone,William., & McLean,Ephraim. (2008). Measuring information systems success: models, dimensions, measures, and interrelationships. European Journal of Information Systems. 17(3), 236-263.
- Shah,Madiha .(2014).Impact of management information systems(MIS) on school administration:What the literature says. orld Conference on Educational Sciences – WCES 2013.Procedia.116, 2799-2804.

- Sherifi,Idaver.(2015). impact of information systems in satisfying students of the the university: case study from epoka university.European Journal of Business and Social Sciences, 4(4), 167-175.

* * *

role in improving the job performance as seen by educational leaders in Jordan, Educational Journal, Kuwait, 27 (105), 315-355.
- Asiri, Ahmed (2012). The contribution degree of electronic administration in improving the administrative work at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Unpublished master research . Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.
- Attia, Hussein Ahmed (2004). Accounting Information Systems. Alexandria: University House.
- Al-Eid, Ayed (2008). The Reality of Management Information Systems and their Role in Developing the Performance of Administrative Leaders in Higher Education Institutions in Kuwait, Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Ghonaim, Ramzi (2017). The Impact of using Management Information Systems in Promoting Smart Organization Building "A Field Study on Technical Colleges in the Gaza sector. Unpublished Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza.
- Gandilji, Amer and Janabi, Aladdin (2009). Management Information Systems. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- AL-Qaisi, Ali (2005). The level of efficiency of management information systems and their relation to the level of administrative performance from the point of view of the managers and heads of the departments of the administrative units in Jordanian public universities, unpublished PhD thesis, College of Higher Education Studies, Amman Arab University, Jordan.
- Cornford, James and Pollock, Neil (2010). Putting the university Online: information, technology and organizational change. Translation: Samer Al Ayoubi, Riyadh: Obeikan Library.
- Maher, Ahmed (2000). Organizational Behavior "Introducing Building Skills". Alexandria: University House.
- Al-Magrabi, Abdel Hamid (2005). Management information systems. Mansoura: Modern Library.
- Al-Najjar, Fayez (2007). Management information systems. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Yassin, Saad (2005). The basics of management information systems and information technology. Amman: Dar Al-Manahej for Publishing and Distribution.

❊ ❊ ❊

Educational Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, (8), 241-294.
- Darwish, Zeinab and Khawalda Mohammed (2014). The degree of availability of the characteristics of Management information systems in Jordanian universities and their role in improving the performance evaluation from the point of view of the administrative leaders and academics. Mutah Journal for Research and Studies, Jordan, 29 (2), 95-130.
- Rumi, Ismail (2014). Towards a unified theory of the effectiveness of information systems. Ajman Journal of Studies and Research, United Arab Emirates, 13 (1), 95-110.
- Rumi, Ismail and Salah, Ali (2012). The reality of the effectiveness of information systems from the point of view of decision makers at Al-Quds Open University. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, (2) 27, 133-158.
- Zian, Abdel Razek (2008). Educational Management Information Systems and their Employment in Decision Support and Problem Solving in Public Schools "Systemic Vision". Faculty of Education Journal Zagazig, Egypt, (59), 215-285.
- Al-Salmi, Ola (2013). Information management systems. Cairo: The Arab Administrative Development Organization.
- Samurai, Iman and Zubi, Haitham (2015). Management information systems. Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.
- Al-Sayari, Fatima (2011). The Reality and Obstacles to the application of electronic management in the study center of female students at the University of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Unpublished master research . Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.
- Al-Shibli, Ali (2014). The Impact of Management Information Systems on Performance in Jordanian Universities "Case Study", Unpublished PhD Thesis, Faculty of Administrative Sciences, Omdurman Islamic University. Omdurman.
- Al-Shragan, Rami (2010). The effectiveness of management information systems in Jordanian public universities and their role in improving institutional performance and development proposals from the point of view of academic and administrative leaders, unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Sarayrah, Khalid and Al-lusasmah, Abdul Karim (2011). The basics of information systems in educational administration. Oman: Zamzam Publishers & Distributors.
- Taha, Tariq (2000). Introduction to Management Information Systems and Computer Systems. Cairo: Dar Al Ketub.
- Ashour, Mohamed and Al-Shaqran, Rami (2012). The reality of the management information systems in the directorates of education and its

## List of References:


- Abu Al-Jabin, Fawzi (2009). Management Information Systems and their Impact on the Effectiveness of Administrative Performance in Tripoli Educational Institutions, Unpublished Master Thesis, Faculty of Administrative Sciences, Omdurman Islamic University, Omdurman.
- Abu Darwish, Nabil (2016). The Relationship between Management Information Systems and Modern Administrative Functions, Ramah Journal of Research and Studies, Center for Research and Development of Human Resources, (20), 156-173.
- Abu Sabt, Sabri (2005). Evaluation of the role of Management Information Systems in administrative decision-making in the Palestinian universities in the Gaza sector. Unpublished Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza.
- Al-araji, Assem and Alawneh, Ali (2002). The Reality and Effects of Using Computerized Information Systems "A Field Study at the Jordanian Ministry of Education", The Arab Journal of Management, Jordan, 22 (1), pp. 57-107.
- Al-Balsha, Ali (2016). Improving the quality standards of information systems in universities raising the efficiency of decision-making. Graduate Studies Journal, University of Neelain, 5 (15), 85-100
- Borzan, Aya (2014). The Role of Management Information Systems in the Implementation of Simplified operations Strategies Lean in Egyptian Public Universities, The Scientific Journal of Economics and Commerce, Egypt, (4), 301-326.
- Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (2018). The Programs and Electronic Systems at the University, Riyadh: Deanship of Information Technology, Retrieved From:https://units.imamu.edu.sa/deanships/it/Pages/default.aspx
- Jabbar, Abdul Azim (2009). Measuring the Quality of Information Systems Services at the University of Thi Qar using the gap scale of perceptions and Expectations (SERVQUAL), Journal of Management and Economics, Thi Qar University (75), 55-86.
- Jubairat, Sanaa (2015). Evaluation of the impact of human resources information systems on improving human performance in the economic institution from the perspective of users, unpublished PhD thesis, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management Sciences, University of Mohamed Khider, Algeria.
- Al-Jaraida, Mohammed and AL-Arimi, Halis (2010). Evaluation of the Efficiency of Information Technology Systems in the Colleges of Applied Sciences in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 11 (2), 87-116.
- Al-Khathlan, Mansour (2016). The reality of the use of management information systems at the University of Salman bin Abdulaziz from the point of view of administrative and academic leaders. Journal of

# The level of Effectiveness of Management Information Systems at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the viewpoint of academic leaders

**Dr. Waleed Ibn Abdul Rahman Mohammed Al-Jasser**
Department of Educational Planning and Administration
College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

The study aimed to identify the level of effectiveness of Management Information Systems at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the perspective of academic leaders, the study used descriptive survey-based method, and a questionnaire as a tool administered to a population of (256) of academic leaders. A total of (173) leaders responded representing (67.5%) of the study's population.

The most important results of this study are as follows:

- The level of effectiveness of administrative information systems at the University of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic from the perspective of academic leaders was (high).
- All the dimensions of the study were (high) as follows: The impact of management information systems on performance in university, Service Quality, Information Quality, System Quality, Intention to Use, User Satisfaction.
- There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the responses of the study members in the responses to the experience variable and current work variable, while there were no differences regarding the academic rank variable.

Key words: Effectiveness, Management Information Systems, Saudi Universities.

# دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن "دراسة ميدانية"


د. عادل بن عايد جربوع الشمري
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية
جامعة حفر الباطن

د. عبد العاطى حلقان أحمد عبد العزيز
قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية - جامعتا سوهاج،
وحفر الباطن

# دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن "دراسة ميدانية"

**د. عادل بن عايد جربوع الشمري**
**قسم التربية وعلم النفس**
**كلية التربية**
**جامعة حفر الباطن**

**د. عبد العاطى حلقان أحمد عبد العزيز**
**قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية**
**كلية التربية - جامعتا سوهاج،**
**وحفر الباطن**

**تاريخ تقديم البحث: ٤ / ٣ / ١٤٤٠هـ**

**تاريخ قبول البحث: ١٦ / ٥ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفرالباطن، واستخدمت المنهج الوصفي مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي وزعت على عينة بلغت (١٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد كشفت عن واقع متقارب لممارسات إدارة الحكمة بالجامعة، واستدامة التميز، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحورين (٣.٦٨) و(٣.٥٦) على التوالي. كما بينت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لإدارة الحكمة في استدامة التميز بالجامعة. وأوصت بضرورة تبني القيادات الجامعية لممارسات إدارة الحكمة، وتطوير هذه الممارسات بما يحقق أهداف الجامعة، وأهمها استدامة التميز.

**الكلمات المفتاحية:** إدارة الحكمة – استدامة التميز – جامعة حفر الباطن.

**المقدمة:**

ارتفعت عملية ضمان الجودة في التعليم العالي إلى قمة الأجندة السياسية لعدد من الدول، وأخذت مؤسسات التعليم العالي تكافح من أجل تحديد أهدافها بطريقة تضمن وضوحها ومشاركتها عبر الحدود والثقافات، وتعمل على بناء معايير معترف بها دوليًا تستطيع من خلالها مواجهة العولمة والتكامل الأقليمي والتزايد المستمر في أعداد الملتحقين بهذه المؤسسات (Altbach et al, 2009).

وتمثل استدامة التميز إحدى أهم الأدوت التي تحرص مؤسسات التعليم العالي على أن تكون سمتها الأساسية التي تقودها إلى تحقيق العالمية والمنافسة والبقاء، والوصول إلى الغايات المنشودة. وتعد استدامة التميز أمرًا ليس من اليسير تحقيقه، وهي غير مستحيلة في ذات الوقت إذا ما توفرت العوامل والظروف، ووجدت القيادات المؤهلة، التي تحمل قناعة راسخة بالقدرة على التغيير والتطوير، من خلال ممارسات إدارية جديدة وفاعلة.

وتعد إدارة الحكمة من التوجهات الإدارية الحديثة نوعا ما، والتي بدأ الحديث عنها في بيئات العمل الأكاديمية لمواجهة ما تتعرض له مؤسسات التعليم العالي من تحديات وتغيرات كثيرة على الأصعدة كافة، والتي جعلت من بيئة تلك المؤسسات بيئة مضطربة معقدة، وأضفت الكثير من الصعوبات على عمليات التخطيط والتنبؤ في تلك المؤسسات (Arnoud & LeBon, 2000) الأمر الذي قاد الباحثين إلى النظر لإدارة الحكمة كمتغير فاعل ومهم في مواجهة هذه التحديات وتحقيق استدامة التميز المنشودة في مؤسسات التعليم العالي.

ويؤكد هذا التوجه الاتفاق على أن الوصول إلى القدرة على التصدي لمتطلبات تلك التغييرات داخل المؤسسة يستلزم قيادات عليا ذات بصيرة نافذة، تمكنهم من التطلع إلى غايات التغيير والتثبت منها، وهو ما دفع سترنبرج (Sternberg, 2001) إلى أن ينظر للحكمة على أنها السبيل الأمثل للوصول إلى التبصر الذي تحتاجه تلك القيادات، ويمكِّنها - في الوقت نفسه - من تقديم المعلومات اللازمة لاستعمال محتوى الحوار، وإدامة الارتباط النفسي بين القادة والتابعين (Mckenna & Rooney, 2005)؛ فضلاً عن تمكينهم من تعزيز قدراتهم الذاتية على توقع ردود أفعال الآخرين، خاصة تلك المتعلقة بالتغييرات التي يعارضونها.

والإدارة بمعناها الواسع – لاسيما في مؤسسات التعليم العالي - تحتاج إلى قادة حكماء، مستعدين دومًا للتحديات والتهديدات، واقتناص الفرص لصالح المؤسسة، والعمل على تطوير سلسلة من القدرات والمهارات التي تركز على الذكاء، والحُكم والقدرة على تشجيع التفكير الابتكاري لتحسين الخدمات التي تقدمها.

لذلك، يرى كل من جرين وبراون (Greene & Brown, 2009) ضرورة اعتماد منهجيات الحكمة وأبعادها في مجموعة من التطبيقات، أهمها مسألة استلهام الدروس والتعلم منها، والمقارنة المرجعية لأية عملية مع أفضل التطبيقات، والجمع بين المشكلات السائدة وحلولها، واختبار الهندسة البشرية في مقر العمل.

ويرى ميكنا وزملاؤه (Mckenna et al, 2009) أن إدارة الحكمة هي مفتاح الحصول على ميزة تنافسية من التعلم والمعرفة التنظيمية، وبالتالي

فالحكمة مورد استراتيجي رئيس، وهي أيضًا ضرورية لتطبيق المعرفة، واتخاذ قرارت سليمة وجريئة ومعقدة، ومن ثم الوصول إلى درجة كبيرة من استدامة التميز.

وقد أكدت مجموعة من الدراسات السابقة على دور إدارة الحكمة في مواجهة التحديات الاستراتيجية وتحقيق استدامة التميز للمنظمات (الدليمي، ٢٠١٣؛ صالح، ٢٠١٤؛ الطائي والذبحاوي والجنابي، ٢٠١٥).

كما أكدت التجارب أن التعامل مع المهام والأنشطة داخل المؤسسة، والتنسيق بينها؛ يصبح أمرًا عسيرًا بدون وجود منهج علمي مبني على فلسفة مركزية جوهرية وموجهة، ولذلك يُعد تطبيق منهج إدارة الحكمة من الأمور المؤكد تأثيرها فيما يتعلق برفع مستوى التفكير الإداري المتميز القائم على أسلوب علمي ومنطقي.

وتُعد جامعة حفر الباطن إحدى الجامعات الناشئة التي تأسست بموجب المرسوم الملكي رقم (٢٠٩٣٧) وتاريخ ١٤٣٥/٠٦/٠٢هـ لتتكامل مع باقي الجامعات السعودية في خدمة العملية التعليمية، وتكون رافدًا ومَعينًا لترجمة الخطط التنموية الطموحة بالمملكة العربية السعودية (جامعة حفر الباطن، ١٤٤٠هـ). وقد انطلقت الجامعة وهي تحمل إرثًا أكاديميًا لمؤسستين عريقتين في المملكة العربية السعودية هما، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الدمام، وهو ما ألقى عبئًا ثقيلًا على الجامعة الناشئة، تَمثَّل في الاستمرار في العطاء والتميز الذي كانت عليه تحت غطاء هاتين الجامعتين، بل والسعي بخطى أوسع لتحقيق الريادة والتميز بين مؤسسات التعليم العالي على المستويين المحلي والإقليمي.

واستنادًا إلى ما سبق ، يرى الباحثان أن سعي جامعة حفر الباطن لتحقيق استدامة التميز في إطار مجتمع عالمي متغير ومضطرب يمكن أن يتحقق من خلال إتباع مدخل إدارة الحكمة وممارساتها ، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة اختبار مدى تحققه على أرض الواقع من خلال الوقوف على آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتحليلها.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :**

تُواجه المؤسسات – بصفة عامة - ، ومؤسسات التعليم العالي – على وجه الخصوص – تحديات عدة أثناء سعيها لتحقيق استدامة الريادة والتميز. ويؤكد البكري (٢٠١١) على أن اهتمام تلك المؤسسات – خاصة في الوطن العربي – برأس المال الفكري ما زال قاصرًا ، بل ومهملًا مقارنة باهتمامها المتزايد والجوهري برأس المال الاقتصادي ، الأمر الذي انعكس بالسلب على مستوى إنتاج المعرفة وزيادة المهارات لتوليد المخرجات التي من شأنها أن تقود إلى الارتقاء بمستوى أداء المؤسسة. أضف إلى ذلك نأي العديد من تلك المؤسسات عن إشراك مواردها البشرية في معظم جهود الاستدامة مما يوقعها في هفوات عديدة خلال تنفيذ خططها الاستراتيجية (Wirtenberg et al, 2007).

وتسهم مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بجهود كبيرة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والتي تحتاج إلى مزيد من الإسهامات الفكرية والعملية لمواجهة التحديات وتحقيق التميز ، بل واستدامته.

وعلى الرغم من ذلك ، أفرزت مجموعة من الملاحظات والمقابلات الشخصية للباحثَيْن مع بعض القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس رغبة

شديدة لديهم في تحقيق استدامة التميز بجامعتهم الناشئة، في حين عبّر بعضهم عن غياب الاهتمام بمنهج إدارة الحكمة واستثماره في عملية صنع القرار وتبني سياسات تقود لتحقيق استدامة التميز للجامعة في ظل الظروف الإقليمية والعالمية الحالية.

ولتلافي ذلك، يحتاج الأمر إلى مصادر متعددة، لعل أهمها تلك الإسهامات المعرفية التي تعتمد على الإنتاج المعرفي، والصياغات الفكرية، والاستشراف المنطقي، والتصورات الحدسية، والتي يكون مَعينها الرئيس ومصنع إنتاجها هو العقلية القيادية التي يجب أن تتسم بقدرات متقدمة في ممارسة الحكمة والمعرفة والمنطق، وتمتلك مقدرة عقلية عالية تمكنها من تحقيق الفاعلية في عملية صنع القرار، وامتلاك مقومات استدامة التميز (المومني، ٢٠١١).

وإيمانًا من الباحثَيْن بأهمية ممارسة إدارة الحكمة في مؤسسات التعليم العالي ودورها المتوقع في تحقيق استدامة التميز، وقناعتهما بضرورة ترسيخ هذه الاستدامة في جامعتهما الناشئة (جامعة حفرالباطن) خاصة بعد انفصالها عن مؤسستين عريقتين في المملكة العربية السعودية، لتصبح جامعة مستقلة بذاتها، تسعى للاستمرار في العطاء والتميز الذي كانت عليه تحت غطاء تلك الجامعتين، وتحقيق الريادة والتميز بين مؤسسات التعليم العالي؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن درجة تطبيق إدارة الحكمة في الجامعة ودورها في تحقيق استدامة التميز من خلال آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتحليل تلك الآراء وتفسيرها.

وعليه، فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة إجابة التساؤل الرئيس الآتي: ما دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس مجموعة تساؤلات فرعية، هي:

- ما درجة تطبيق إدارة الحكمة بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

- ما درجة تطبيق استدامة التميز بجامعة حفرالباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05) لإدارة الحكمة في استدامة التميز بجامعة حفر الباطن؟

- ما التوصيات اللازمة لتفعيل دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

**فروض الدراسة:**

- الفرض الأول: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) لكل بُعد من أبعاد إدارة الحكمة (الاستشراف – الشمولية – التكامل - التحكم) في استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.

- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) إزاء أبعاد إدارة الحكمة وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية – الوظيفة – النوع).

- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) إزاء أبعاد استدامة التميز وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية – الوظيفة – النوع).

**أهداف الدراسة:**

تَمثَّل الهدف الرئيس للدراسة في محاولة الكشف عن دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويسهم هذا الهدف في تحقيق مجموعة الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد أهم المرتكزات الفلسفية والأسس المفاهيمية التي تقوم عليها كل من إدارة الحكمة، واستدامة التميز.
- تعرف واقع كل من إدارة الحكمة واستدامة التميز بالجامعة.
- تعرف دور إدارة الحكمة بشكل عام وكل بُعد من أبعادها بشكل خاص في تحقيق استدامة التميز بالجامعة.
- رصد الفروق في استجابات عينة الدراسة إزاء محاورها وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية – الوظيفة - النوع).
- تقديم مجموعة من التوصيات اللازمة لتفعيل دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية – على حد علم الباحثَيْن - في كونها من البحوث والدراسات القليلة في الميدان التربوي التي اهتمت بالكشف عن دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ومن ثم تتضح أهميتها من جانبين هما:

- **الأهمية النظرية:** تقدم الدراسة إطارًا نظريًا يتناول كلا من إدارة الحكمة واستدامة التميز، يمكن أن يفيد الباحثين والأكاديميين، من خلال تعرفهم على العديد من المرتكزات الفلسفية، والأسس المفاهيمية التي تقوم عليها كل من إدارة الحكمة، واستدامة التميز.

- **الأهمية التطبيقية:** من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على مؤسسات التعليم العالي، والقيادات الجامعية، والإداريين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بشكل عام، وجامعة حفر الباطن على وجه الخصوص، من خلال تعرف أهم الممارسات الفاعلة لإدارة الحكمة وكيف تُفضي إلى استدامة الريادة والتميز.

**حدود الدراسة:**

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

أ) **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تعرف دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد اعتمد الباحثان في تحديد أبعاد الحكمة على ما أورده (Bierly et al, 2000) والمتمثلة في: الاستشراف، الشمولية، التكامل، التحكم. أما أبعاد استدامة التميز والمتمثلة في: المستقبل المستدام، والقدرة المؤسسية، والإبداع والابتكار، والقيادة، فقد تم تحديدها استنادًا إلى الأبعاد التي وردت في (دليل المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة- EFQM، ٢٠١٢؛ وكتيب مركز الملك عبدالله الثاني للتميز، ٢٠١٤)، مع تصرف من الباحثَيْن.

ب) **الحد البشري:** تضمن مجتمع الدراسة الحالية جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن وعددهم (٧٩٠) عضوًا، وقد أجاب على محاور الاستبانة منهم (١٤٥) عضوًا، يمثلون عينة طبقية عشوائية.

جـ) **الحد الزمني:** تم تطبيق أداة جمع البيانات (الاستبانة) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**١- إدارة الحكمة (Wisdom Management):**

يعرِّف عزيز (Aziz, 2004. 4) إدارة الحكمة بأنها "سبل التعامل مع الحكمة واستثمارها". ويعرفها الطائي(٢٠٩، ٢٠١٥) بأنها "عملية تخطيط ذات رؤية استراتيجية للاستثمار الأمثل للقدرات الفكرية الحدسية داخل التنظيم، والعمل على التعاون المعرفي للوصول إلى الحكمة التنظيمية". وعرفها بيرلي وزملاؤه (Bierly et all, 2000. 605) بأنها "القدرة على اكتشاف الاختلافات الدقيقة بين ما هو صحيح وما ليس كذلك". وعبر عنها كلودونيسكي وبيرلي (Kolodinsky & Bierly, 2013. 4) بأنها "الاعتماد على الخبرة والتطور الأخلاقي للعمل بالطرق الملائمة لموقع العمل". كما عرفتها كل من مها محمد والشمري (٢٠١٥، ٦٣) بأنها "القدرة التي تتمتع بها الإدارة المسؤولة عن جميع الأنشطة التنظيمية والأعمال، كونها فعل من أفعال القادة، لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، باستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية".

وتُعرفها الدراسة الحالية بأنها: الإيمان المطلق من قبل الإدارة العليا لجامعة حفر الباطن بأهمية تبني ممارسات الحكمة واستثمارها من خلال تنظيم الجهود

والمشاركة وتحقيق الريادة في التفكير الشامل المجتمعي، وإيجاد حلول للمشكلات الراهنة والتحديات الاستراتيجية وتحقيق الريادة واستدامة التميز.

**٢- استدامة التميز** (Excellence Sustainability):

عرفها مركز الملك عبدالله الثاني للتميز (٢٠١٤) بأنها القاعدة الضرورية التي من خلالها تتم عملية تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى إمكانية وضع أساس لوصف الثقافة المؤسسية المتميزة، والتي تقاس بمجموعة من المعايير هي: إضافة قيمة لصالح المتعاملين – بناء مستقبل مستدام – تنمية القدرة المؤسسية – تسخير الإبداع والابتكار – القيادة من خلال رؤية وإلهام ونزاهة – الإدارة بمرونة وسرعة التكيف مع التغيير – النجاح من خلال مواهب وقدرات موظفي المؤسسة – استدامة النتائج الباهرة.

وعُرِّفت أيضًا بأنها "العلاقة الوثيقة بين متطلبات التنمية وأوضاع البيئة، والتي تتطلب البحث عن أفضل السبل لضمان استمرار عمليات التنمية وتطورها من ناحية، واستمرار فاعلية وحيوية النظم البيئية وكفاءتها من ناحية أخرى" (حمد، ٢٠٠١، ٦٣).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: عملية تسعى من خلالها جامعة حفر الباطن إلى الاستمرار في عمليات التنمية والتطور، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وتقديم الخدمات بفاعلية وبصورة غير مسبوقة، في إطار رؤية واضحة، وأهداف محددة بعناية، وتخطيط وتنفيذ جيدين، وتقويم دائم، في ظل ثقافة مؤسسية تشجع التميز وتؤيده.

**الدراسات السابقة:**

تناول عدد من الدراسات - بشكل أو بآخر - متغيرات الدراسة الحالية سواء تلك المتعلقة بإدارة الحكمة وأثرها وعلاقتها ببعض المتغيرات، أم تلك المتغيرات ذات الصلة باستدامة التميز في المنظمات عمومًا وفي مؤسسات التعليم العالي خصوصًا. إلا أنها قليلة تلك الدراسات التي تناولت إدارة الحكمة كمتغير مستقل، واستدامة التميز كمتغير تابع كما تناولته الدراسة الحالية وفق اطلاع الباحثين.

وسيتم استعراض تلك الدراسات التي يمكن أن تفيد موضوع الدراسة وترتبط بمتغيراته على النحو الآتي:

**أولاً – الدراسات التي تناولت إدارة الحكمة:**

أجرى العذاري (٢٠٠٨) دراسة حول دور إدارة الحكمة في مواجهة التحديات الاستراتيجية للقطاع الخاص العراقي من خلال عينة من قيادات جمعيات الأعمال العراقية، وكان من أبرز أهدافها الكشف عن دور إدارة الحكمة في مواجهة التحديات الاستراتيجية للقطاع الخاص العراقي من خلال البحث في آراء عينة من قيادات الأعمال في ثلاثين جمعية أعمال مركزية عراقية، تمثل مختلف قطاعات الأعمال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت في جمع البيانات باستمارة مقابلة استكشافية مع قيادات جمعيات الأعمال العراقية لتحقيق هذا الغرض، بالإضافة إلى استبانة محكمة لاستقراء توجهاتهم حيال عمليات إدارة الحكمة، وحيال فرص اعتماد تلك العمليات في التعاطي مع التحديات الاستراتيجية الأكثر تأثيراً. وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن الحكمة يمكن تعلمها، وتعليمها، على الرغم من أن ذلك الأمر

يقتضي طرائق غير تقليدية في التعلم، وأن هناك علاقة وثيقة بين الحكمة والفلسفة، وبينها وبين الأبستمولوجيا والعقل. كما خلصت الدراسة إلى بناء أنموذج غير خطي جديد لإدارة الحكمة.

كما أجرت المومني (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تبني الحكمة الإدارية وأثرها في فاعلية القرارات الاستراتيجية في الجامعات الخاصة بمدينة عمان. واستخدمت المنهج والوصفي، وشملت عينة مكونة من (١٥٩) عضوًا من القيادات الجامعية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الحكمة الإدارية بالجامعات الخاصة بمدينة عمان عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$). ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للحكمة الإدارية على فاعلية القرارات الاستراتيجية من حيث الالتزام بمعايير ضمان الجودة؛ واستقطاب الكفاءات، والاستراتيجية التنافسية بقطاع الجامعات الخاصة بمدينة عمان عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$).

أما دراسة سمال (Small, 2011) التي جاءت بعنوان "تطوير الحكمة والواجب الأخلاقي في الإدارة" فهدفت إلى إثبات أن كتابات أرسطو وسيسيرو (Aristotle and Cicero) يمكن استخدامها كأداة مفاهيمية لتعزيز فهم الحكمة والواجب الأخلاقي والمواضيع ذات الصلة فيما يتعلق بممارسات إدارة الأعمال المعاصرة. وقد تضمنت منهجية الدراسة قراءة نقدية وتحليل لأخلاقيات أرسطو وسيسيرو، حيث يجمع هذا النهج بين البحث التاريخي والفلسفي. وتم تقديم نسخة سابقة من هذه الدراسة إلى مجموعة من المديرين على المستويين العالي والأوسط، ثم إلى مجموعة من المديرين ذوي الأقدمية والخبرة. وأبرزت نتائج الدراسة أهمية القضايا الأخلاقية في ممارسة إدارة

الأعمال المعاصرة، كما خلصت الدراسة إلى تطوير فهم أعمق لمفاهيم: الحكمة، والواجب الأخلاقي.

من جهته أجرى ينج شاي (Yang Shih, 2011) دراسة هدفت إلى توضيح مفهوم الحكمة، وعناصرها، ودورها في عملية القيادة. واستعانت الدراسة بالمقابلة مع بعض القادة ممن يوصفون بأنهم حكماء كأداة لجمع البيانات، وسؤالهم عن حالات الحكمة التي تنطوي عليها القيادة، وتعريفهم للحكمة بصورة عملية، وهل لها دور في حل المشكلات المجتمعية والمؤسساتية. وتوصلت الدراسة إلى أن نطاق الحكمة المرتبطة بالقيادة غالبًا ما يتجاوز المنظمات الفردية، مما يؤدي إلى تأثيرات إيجابية على مجالات أوسع في المجتمع.

وفي محاولة من الدليمي (٢٠١٣) لتحليل العلاقة بين إدارة الحكمة وإدارة الوقت وانعكاسها في النجاح الاستراتيجي، أجرى دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في كليات جامعة بابل. هدفت إلى محاولة إجابة الأسئلة الآتية: ما الإسهامات الاستراتيجية لإدارة الحكمة في تغيير الخرائط الفكرية للقادة الإداريين؟ وهل توجد علاقة ارتباط بين إدارة الحكمة وإدارة الوقت والنجاح الاستراتيجي؟ وهل يوجد تأثير لإدارة الحكمة وإدارة الوقت في النجاح الاستراتيجي؟ وقد استعانت الدراسة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى تكامل دور إدارة الحكمة وإدارة الوقت في تحقيق النجاح الاستراتيجي للجامعة، إذ أثبتت وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية، ووجود تأثير معنوي لإدارة الحكمة وإدارة الوقت بشكل منفرد ومجتمع في تحقيق النجاح الاستراتيجي.

ولتوضيح دور إدارة الحكمة في تحقيق الأداء المتميز في المعاهد التقنية بجامعة دهوك التقنية، أجرى صالح (٢٠١٤) دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في تلك المعاهد سعت إلى إجابة التساؤل الرئيس: هل لإدارة الحكمة دور في تحقيق الأداء المتميز للمعاهد التقنية التابعة لجامعة دهوك التقنية؟ ولإجابة السؤال تم بناء نموذج افتراضي يوضح طبيعة العلاقة والتأثير لمتغيرات الدراسة المتمثلة في عمليات الحكمة (المتغير المستقل)، والأداء المتميز (المتغير المعتمد). وقد تم اختبار وتحليل البيانات المجمعة من الاستبانة التي تم توزيعها على مجموعة من التدريسيين في المعاهد التقنية التابعة لجامعة دهوك التقنية. وتمثلت أهم الاستنتاجات في وجود علاقة وأثر معنوي بين عمليات إدارة الحكمة والأداء المتميز، وأهمية اتباع إدارة الجامعة والمعاهد التابعة لها لأسلوب إدارة الحكمة في تسيير عملياتها.

أما إكمكيا وزملاؤه (Ekmekcia, et al, 2014) فأجروا دراسة بعنوان "الحكمة والإدارة - دراسة مفاهيمية عن إدارة الحكمة"، هدفت إلى اقتراح دلائل حول كيفية تطوير الحكمة وكيفية تطبيقها في مجال الإدارة، أي إدارة الحكمة، بالإضافة إلى محاولة إضاءة الطريق للتطبيقات الجديدة "للحكمة" بدلاً من قياس مستويات إدارة الحكمة للأفراد، وذلك من خلال البحث التجريبي. وقد تمثل السؤال الرئيس للدراسة في: هل يكفي أن يكون لديك معرفة فنية في أي مجال من أجل النجاح؟ وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أهم نتائجها أهمية إدارة الحكمة في عملية صنع القرارات، وأن الحكمة تنطوي على مزيج من المعرفة والأفكار حول مبادئ محددة سلفًا، كما تشمل الحكمة الممارسات الفكرية (العلمية) العقلانية

والعقلية، وتتضمن العديد من الأبعاد مثل: الحكمة العملية، الانعكاس، الانفتاح على التجربة، الاتجاه التفاعلي، التسامح مع الغموض، الحساسية الأخلاقية وامتلاك خبرة.

وفي نفس السياق أجرى الطائي وآخرون (٢٠١٥) دراسة حاولوا من خلالها الوقوف على دور إدارة الحكمة في تحقيق الاستدامة لمنظمات الأعمال، من خلال تحليل أراء عينة من القيادات في جامعة الكوفة. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إدارة الحكمة من خلال أبعادها (المعرفية، التأملية، الوجدانية) واستدامة المنظمات من خلال أبعادها (الميزة التنافسية، الشرعية، المسؤولية الاجتماعية). وقد استعانت الدراسة بالاستبانة كوسيلة للحصول على البيانات، حيث تألفت عينتها من القيادات في جامعة الكوفة بلغت (٣٨) قيادة جامعية. وتوصلت إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات منها: أن الحكمة تمثل قمة استثمار المعرفة، وأنها تمثل الاجتهاد ضمن الفضاء المعرفي غير المحسوم، بالإضافة إلى أهمية التأمل والتبصر في قضية العلاقة التراتبية للبيانات، والمعلومات، والمعرفة، والحكمة، وتنميتها على أسس موضوعية تحقق الانتفاع الأقصى بمزايا الجانبين في أساليب التفكير، وفي التطبيقات الإدارية.

كما أجرت كلٌّ من مها محمد والشمري (٢٠١٥) دراسة بعنوان: "تأثير إدارة الحكمة في استراتيجية التميز لعمليات الخدمة: بحث استطلاعي لآراء عينة من المسؤولين في المنشأة العامة للطيران المدني". وقد تم اختبار تلك العلاقة في ضوء نتائج تحليل البيانات المجمعة عن طريق استبانة وُزعت على عينة ضمت (٩٨) من مديري الأقسام ومسؤولي الشُعب في المنشأة العامة للطيران.

واستخدمت الدراسة أساليب الإحصاء الوصفي كـ (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري) في تحديد قوة متغيرات البحث، وأساليب الإحصاء الاستدلالي اللامعملية كـ (معامل ارتباط الرتب لسبيرمان) لاختبار فرضياته. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط وتأثير معنوي بين المتغيرين بدلالة أبعاد كل منهما، وهو ما يقود إلى أن امتلاك القادة للرؤيا والبصيرة والخبرة والكفاءة في العمل سيسهم في وضع خطة استراتيجية على مستوى المنظمة المبحوثة.

كما أجرى كل من الباز وحدود (Elbaz, & Haddoud, 2017) دراسة هدفا من ورائها إلى استكشاف الدور المتداخل لقيادة الحكمة في بيان العلاقة بين أساليب القيادة وأداء فريق الموظفين، من وجهة نظر وكلاء السفر. كما هدفت تلك الدراسة - بالاعتماد على نظرية القيادة ونموذج القيادة الاستراتيجية - إلى تطوير نموذج تكاملي يستكشف العلاقات بين أربعة أساليب قيادة متميزة، وتأثيرها على رضا الموظفين وأداء الفريق، من خلال دور الوساطة في قيادة الحكمة. وباستخدام البيانات التي تم جمعها من (٥٠٥) وكيلاً من وكلاء سفر يعملون في مصر، اتضح أنه ليس لكل أساليب القيادة تأثير إيجابي على رضا الموظفين. كما اتضح أيضًا أن التأثير الإيجابي يحدث من خلال تطوير قيادة الحكمة، وأن قيادة الحكمة تتوسط تأثير أساليب القيادة على الرضا الوظيفي.

**ثانيًا- الدراسات التي تناولت استدامة التميز:**

في محاولة منه لدراسة العلاقة بين مقدرات الإبداع الاستراتيجي، وسلوكيات القيادة التحويلية، وأثرهما في الميزة التنافسية المستدامة؛ قام

المسعودي (٢٠٠٧) بدراسة تناولت تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، من خلال تحفيز مقدرات الإبداع الاستراتيجي، وسبل اكتنازها في سلوكيات القيادة التحويلية، وقد ارتكزت على القيمة العلمية لمخرجات أعضاء هيئة التدريس في الكليات، وكذلك على قيم التعلم وما تتطلبه من إبداع، إضافة إلى الحاجة إلى ضمان استمرار تدفق المزايا الناتجة عن تناغم المقدرات الإبداعية وخصائص القيم التحويلية لتحقيق مستلزمات استدامة الميزة التنافسية، كواحدة من التحديات التي تواجهها الكليات الأهلية مقابل الكليات الحكومية. واستخدمت الدراسة الاستبانة التي وزعت على (٥٦) عضوا، وكان من أبرز نتائج الدراسة الكشف عن وجود علاقة تأثير لمقدرات الإبداع الاستراتيجي وسلوكيات القيادة التحويلية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، كما أكدت تأثير مقدرات الإبداع الاستراتيجي في تعظيم المنافع المتحققة من سلوكيات القيادة التحويلية، وانعكاس ذلك في تحقيق تميز مستدام للمنظمات عن باقي المنظمات الأخرى.

كما قام كلارك (Clark,2013) بإجراء دراسة عنوانها " أهمية الدور الاستراتيجي لإدارة الموارد البشرية في الاستدامة التنظيمية " ، هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، وإدارة الاستدامة في منظمات الأعمال، بالإضافة إلى توفير فهم أفضل لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، وإشراكها في التخطيط للاستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة في جمع البيانات من عينة الدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن أغلب المفحوصين يوافقون تماما على أن منظماتهم قد صنعت مركز استدامة لاستراتيجية الأعمال، بالإضافة إلى امتلاكها قيمًا

للاستدامة، كما أنها سعت للمواءمة بين معايير الأداء ونظام الإدارة من أجل دعم استراتيجية الاستدامة للمنظمة.

ومن جهته أجرى عبد الحميد (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقديم رؤية إجرائية حول كيفية استدامة ثقافة التميز بالمنظمات العامة، من خلال تبني العديد من المداخل التي تم استخلاصها من التجارب الدولية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وخلصت إلى أن المنظمات العامة في مصر شهدت العديد من محاولات تطوير الأداء، غير أن هذه المحاولات لم تأت بالعائد منها لعدة أسباب أهمها: ضعف القيادة، سوء نظم الإدارة، ضعف الإمكانيات، الثقافة التنظيمية غير المشجعة، وضعف استدامة عمليات التطوير.

أما دراسة بايرس (Pierce,2016) فهدفت إلى التعريف بالحقائق التي تؤثر على استدامة التميز في المنظمات، والكشف عن أسباب النجاح، ومنها: القيادة، هياكل التغيير التنظيمي. وتعد الدراسة من الدراسات النوعية التي تم من خلالها تحليل واختبار مجموعة من نماذج التميز واستدامته في المنظمات. وخلصت الدراسة إلى أن هناك توجه داخل المنظمات التي تسعى إلى استدامة التميز في أدائها، يتمثل في تحديد مجموعة من السلوكيات والمواصفات والمعايير للقادة، ونموذج للتنمية التنظيمية، والذي يؤثر بدوره في التميز التنظيمي واستدامته.

وقد حاولت ريم الشمري (٢٠١٧)، إجراء دراسة لتوضيح أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في تحقيق استدامة التميز بوجود المعمارية التنظيمية متغيرا وسيطًا، بدراسة ميدانية على شركات القطاع الصناعي الخاصة الفائزة بجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز للدورات الخمسة الأخيرة

(٢٠٠٥- ٢٠١٥). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع البيانات. وخلُصت إلى وجود أثر مباشر ذي دلالة إحصائية لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في استدامة التميز، ووجود أثر غير مباشر ذي دلالة إحصائية لممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في استدامة التميز بوجود المعمارية التنظيمية متغيرًا وسيطًا.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت كل من إدارة الحكمة واستدامة التميز، يتضح الآتي:

١- أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية إدارة الحكمة، ودورها الواضح داخل المنظمات في مواجهة التحديات الاستراتيجية (العذاري، ٢٠٠٨)، وفي فاعلية القرارات الاستراتيجية (المومني، ٢٠١١)، وفي تحقيق الجوانب الأخلاقية (Small, 2011)، وفي تفعيل دور القيادة (Yang Shih, 2011)، وفي النجاح الاستراتيجي (الدليمي، ٢٠١٣)، وتحقيق التميز المؤسسي واستدامته (Ekmekcia, et al., 2014)، وفي زيادة الأداء الوظيفي (Elbaz, & Haddoud, 2017)، وفي تحقيق الأداء المتميز (صالح، ٢٠١٤)، وفي تحقيق الاستدامة لمنظمات الأعمال (الطائي وآخرون، ٢٠١٥)، وفي تفعيل استراتيجية التميز لعمليات الخدمة (مها محمد والشمري، ٢٠١٥).

٢- هناك العديد من أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تمثلت فيما يلي:

- **من حيث الهدف:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في (الهدف العام) منها، والمتمثل في تطوير العملية الإدارية، وتطوير العمل المنظمي، وتحسين ممارساته. بينما اختلفت معها في (الهدف الخاص) بها، والمتمثل في محاولة الوقوف على دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.

- **من حيث المنهج المستخدم:** اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، في حين اختلفت معها دراسة واحدة استخدمت أسلوب البحث التاريخي والفلسفي، وهي دراسة (Small, 2011).

- **من حيث أدوات جمع البيانات:** اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، في حين استعان كل من (العذاري، ٢٠٠٨)، و(Yang Shih, 2011) بالمقابلة .

- **من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (صالح، ٢٠١٤) من حيث مجتمع الدراسة وعينتها، والمتمثل في أعضاء هيئة التدريس الجامعيين. في حين اختلفت مع بقية الدراسات السابقة في هذا الجانب.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأوجه، أهمها:

- إثراء جوانب الإطار النظري للدراسة الحالية،

- اختيار منهج الدراسة المستخدم، والإفادة من الخطوات العلمية التي طبقت في إطاره.

- تحديد عينة الدراسة، بالإضافة إلى اختيار الأداة وتصميمها، والأساليب الإحصائية الأكثر ملاءمة للموضوع.

- **وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة** في كونها – على حد علم الباحثَيْن – الأولى من نوعها التي حاولت الوقوف على دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بإحدى الجامعات السعودية.

* * *

## الإطار النظري للدراسة:

### أولاً: إدارة الحكمة

برز مفهوم إدارة الحكمة أواخر العقد الثامن من القرن الماضي، واستَقْبَل الفكرُ الإداري الدعوة إلى تبني هذا المفهوم بحماسة متباينة، فقد كانت هناك مجموعة آراء مرحبة، في حين ظهرت على الجانب الآخر آراء أخرى مشككة أو معارضة لاستخدام هذا المصطلح في الفكر الإداري وتطبيقاته. ولعل أهم المرحبين بتبني هذا المفهوم هو كورنو (Curnow, 2000) الذي عبَّر عن تفاؤله به، لكنه أوضح أن تبني الحكمة الإدارية ليس بالأمر الهيِّن، فهي عملية تحتاج لجهد ومعرفة وصبر وتبصر. وعلى النقيض شكك كل من ستاودينجر وباسوباثي (Staudinger & Pasupathi, 2001) في جدوى هذه العملية، متسائلاً عن إمكانية تعديل الأداء أو تكييفه وزيادة المعرفة والحكم الدقيق باستخدام إدارة الحكمة.

ويُنظر إلى إدارة الحكمة باعتبارها تطورًا لإدارة المعرفة، لأنها تركز على المعرفة التي يحملها الأفراد المتميزون، وعلى قدرتهم على تبادل الخبرات فيما بينهم (Sridevi, 2009). وقد أشارت مها محمد والشمري (٢٠١٥، ٦٣) إلى أن إدارة الحكمة هي القدرة التي تتمتع بها الإدارة المسؤولة عن جميع الأنشطة التنظيمية والأعمال، كونها فعل من أفعال القادة لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة باستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية.

وتوجد العديد من المستويات التي تسبق إدارة الحكمة، والتي يجب على المنظمات أن تتخطاها، ومنها: مستوى البيانات، والمعلومات، والمعرفة. وبالتالي يمكن لهذه المنظمات الوصول إلى إدارة الحكمة في عملها. وببلوغ

المنظمة إلى هذا المستوى تستطيع أن تتميز عن غيرها، لأنها تبوأت موقعًا تنافسيًا بين أقرانها. وهنا يتحتم على قادة هذه المنظمة أن يتسموا بالتجرد والموضوعية، مع التركيز على الرؤية الحقيقية التي يؤمن بها جميع أفراد المنظمة، وامتلاك البصيرة القادرة على رؤية ما وراء الأفق.

**ماهية الحكمة:**

هناك من يربط بين الحكمة والتصرفات المستندة إلى المعرفة في حل المشكلات؛ وبين الحكمة والخبرة مع الحكم الجيد والنصيحة، فضلا عما هو واقعي وأساسي في الحياة. كما يقرن آخرون بين الحكمة في تمييز حدود المعرفة العملية للشخص، وبين تقبل الغموض الذي يلازم تلك الحدود (النعيمي والمومني، ٢٠١٢). أما دُن (Dunn, 2005, 1) فيحدد الحكمة بأنها "القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في كل القرارات التي تؤخذ بلا معلومات كاملة".

كما عرفها الصلابي (٢٠٠٦، ١٠٣) بأنها عملية تنسيق المعرفة والرأي أو الحكم داخل مجريات الحياة الأساسية التي تدور حول وقائع ومعاني الحياة. وعرفها (Pino, 2006, 1) بأنها "القدرة على صنع الخيارات السليمة والقرارات الجيدة، فهي الذكاء المتوشح بالخبرة". وهي تنظيم كلي لإيجاد طرق جيدة للحياة والتعامل مع العالم (Macdonald, 2006, 1)، ويرى (Statler, et al. 2003, 17) أن الحكمة "عملية تطبيقية لأنها تتعامل مع الجوانب الغير متوقعة والديناميكية لحياة الإنسان الاجتماعية، والقدرة على الوصول إلى أحكام، والقيام بالتصرفات الجيدة". أما جرين وبراون (Greene & Brown, 2009, 296) فيرى أن الحكمة هي "عملية نتعلم منها كيفية استعمال كل

الأشياء لتلبية الحاجات الإنسانية، وأن الحاجة إلى الحكمة ترتبط باستخدام المعلومات في صناعة القرارات ومن ثم الوصول إلى الأداء المتميز".

في ضوء ما سبق، يرى الباحثان أن الحكمة تعني القدرة على استخدام المعارف والخبرات والتفاهم بأسلوب أمثل، من خلال الحكم والإدارة الرشيدة.

**خصائص الحكمة:**

يرى كل من دُن (Dunn, 2005) وكوتشران (Cochrane, 1995) أن للحكمة مجموعة من الخصائص من أهمها:

- ترتبط الحكمة بالقيم ارتباطًا تلازميًا.
- الحكمة عملية كامنة، وفي نفس الوقت مفعمة بالحياة والطاقة.
- تقود الحكمة جميع الأمور نحو التوازن في انسجام يخدم كل التفاعلات الحياتية المضطربة.
- لا يمكن أن ترد الحكمة إلا بالتزامن مع القيم الأخلاقية.
- ترتبط بشكل وثيق بالمعرفة في علاقة متلازمة تمتد إلى أبعاد واسعة.

كما حدد بيقيلو (Bigelow, 1992) وماكدونالد (Macdonald, 2006) خصائص الحكمة ومن أبرزها:

- التحكم في القدرات.
- اتحاد العقل مع الأخلاق.
- مهارات التواصل والمنافسة، كالذكاء، وحب الاستطلاع، والإبداع.
- القدرة على تقييم المعلومات.
- التفكير العميق وتوقع الأحداث.

- فهم القيم والتوجهات بشكل كامل.
- تحديد أُطر المعرفة، ومحاولة الوصول إلى ما ورائها.
- التعلم من التجارب من أجل التعامل مع الأفراد.

**أهمية الحكمة ووظائفها:**

تنبع أهمية الحكمة من كونها أهم السبل للوصول إلى التبصر الذي يحتاج إليه القادة، كما أنها تمكنهم من تقديم المعلومات اللازمة لاستعمال محتوى الحوار، وتحقق بينهم وبين تابعيهم ارتباطًا نفسيًا دائمًا. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي الحكمة إلى ما يلي (Macdonald, 2006):

- رؤية الأمور بكفاءة، وبشكل واضح كما هي في الواقع.
- الفهم العميق لحالة الإنسان والعالم.
- معرفة الوقت المناسب للتصرف، والامتناع عن الأفعال غير المناسبة.
- قدرة الفرد على التعامل بشكل فاعل ورحيم وشامل.
- قدرة الفرد على التنبؤ بالمشكلات وتجنبها.

كما أشار تروبريدج (Trowbridge,2005) إلى خمس وظائف للحكمة تتضمن الأقسام النظرية والتطبيقية والطبيعية لها، تمثلت بحل المشكلات التي تواجه الأفراد والجماعات. - نُصح الآخرين. - إدارة المؤسسات الاجتماعية. - مراجعة شؤون الحياة. - الفحص الروحي للأفكار والدوافع.

**أبعاد إدارة الحكمة:**

اهتم العديد من رواد الفكر الإداري الحديث بصياغة مجموعة من الأبعاد الخاصة بإدارة الحكمة، لعل أهمهم (مها محمد والشمري، ٢٠١٥؛ الطائي

وآخـرون، ٢٠١٥). وقـد اعتمـد الباحثـان في تحديـدهما لأبعـاد الحكمـة في الدراسـة علـى مـا أورده بيرلـي وزمـلاؤه (Bierly et al., 2000)، والمتمثلـة في أربعة أبعاد، هي:

**أ) الاستشراف:**

يعني الاستشراف - بشكل عام - "فن النظرة البعيدة أو الطويلة". وقد أوضـح (العـذاري، ٢٠٠٨) أن الاسـتـشراف هـو عمليـة إداريـة تـستند إلى المكنونات الحدسية التي تسبر أغوار المستقبل، وتضم في طياتها نسبًا متباينة من العمليـات الفكريـة والتطبيقيـة الـتي تمثـل الـسعي لاسـتجلاء المستقبل. في حـين يُعـرف سـوايتزر (Switzer, 2013) الاسـتـشراف بأنـه وسـيلة للحـصول علـى وجهـات النظـر لمـا يحملـه المـستقبل، والعمـل إلى الخلـف لتحديـد الخطـوات الواجب اتخاذها اليوم سعيًا للتجربة في المستقبل المفضل غدًا.

إن الحكمة تُمكن المنظمة من أن تكـون مبدعـة، بحيـث تـستطيع اسـتشراف المستقبل، ومـن ثـم الوقـوف علـى العوامـل الـتي أدت إلى حـدوث المشكلات والعقبـات وبالتـالي اتخـاذ الـلازم لتلافيهـا (Mintzberg, 2007). بالإضـافة إلى ذلك فالشخص الحكيم يمكنه وضع خطة محكمـة، يتوقـع مـن خلالهـا النتـائج المحتملة جراء تطبيقها، ومن ثم مباشرة عمله وجمع المعلومات والبيانات الـتي تمكنه من الاستشراف بالمستقبل.

**ب) الشمولية:**

تُستمد العمليـات المسؤولة عـن تعزيـز الالتـزام بالكليـة في المنظمـات الـتي تتبنـى إدارة الحكمـة مـن البعـد الـشمولي الـذي تمتـاز بـه إدارة الحكمـة، ومـن الـرؤى الـشمولية الـتي تنـادي بهـا الفلـسفة. ويـرى (الكبيـسي، ٢٠٠٥) أن

الفلسفة منهج يستخدم لربط الحقائق الجزئية التي تكشفها العلوم في إطار كلي متكامل، لتجعل منها نظاماً شاملاً يساعد العلماء في سعيهم لمعرفة حقيقة الوجود، وماهيته، وما وراءه. كما تطرح الحكمة تساؤلات ذات صبغة كلية وشمولية تبحث عن الأسباب (لماذا؟)، وليس عن الكيفيات (كيف؟). وهي أيضًا تتجاوز الجزئيات والتفاصيل والوسائل والسبل باتجاه النظم والغايات والقيم والأيديولوجيات، وعلاقة المخرجات بالمدخلات.

**ج) التكامل:**

يُعَرف برودبنت وويل (Broadbent and Weill, 1993, 162) التكامل بأنه "الحالة التي بها تساند استراتيجيات نظم المعلومات استراتيجية المنظمة". أما كنت (Kent, 1999) فيرى أن التكامل هو تعشيق وظائف ونشاطات عملية التخطيط لأنظمة المعلومات مع عملية التخطيط للمنظمة. ويعد التكامل، كما يراه لونداري وبيكر (Lunadri & Becker, 2017) بمثابة وسيلة لضمان إضافة استثمارات قيِّمة في تقنية المعلومات الخاصة بالمنظمة. وبالتالي، فالتكامل يؤدي إلى تحسين العلاقة مع المستفيد، ويزيد من دعم الإدارة العليا، والتنبؤ بالموارد المطلوبة، وتخصيصها وفقًا لذلك، مما يسهم في تنفيذ خطط المنظمة ويحقق أهدافها.

وتقتضي إدارة الحكمة أن تمتلك المنظمة قدرة كبيرة وممارسة جادة للأساليب التقنية لفصل ما هو جوهري وقيِّم عن غيره (العذاري، ٢٠٠٨).

وترتبط الحكمة بعلاقة تبادلية منطقية وثيقة مع التكامل، فالحكمة تمنح صاحبها القدرات اللازمة لاقتناص الحقائق الجوهرية وربطها بشكل متكامل، ومن ثم نقلها للآخرين. وتأسيسًا على ذلك يشير ليفي (Levy, 2003) إلى أن

من أهم الملامح الرئيسة لبناء الحكمة هو التحول من الانحياز للمهمة إلى الترابط المنطقي لها في أجزاء المنظمة كافة.

**د) التحكم:**

تقتضي بيئة العمل من الاستراتيجيين مراعاة التغيير والاستجابة له بصورة مناسبة ومستمرة (Statler et al., 2003) بالإضافة إلى التحكم في الأحداث المتوقعة، من خلال تلافي وقوع ما هو غير مرغوب، والتمهيد لوقوع ما هو نافع من السلوكيات والعلاقات بين الأفراد والجماعات والمنظمات (الكبيسي، ٢٠٠٥). ويرى جونسون (Johnson, 2007) أن إدارة الحكمة ترتبط بالتحكم بشكل كبير، فهي قادرة على التحكم في مسارات الأحداث وتغيير القوى الخارجية ذات الصلة بالمنظمة.

**ثانيًا: استدامة التميز**

تعيش المنظمات - حاليًا - مناخًا يفرز الكثير من المشكلات والمعوقات التي تعيق تطورها وقدرتها على البقاء والمنافسة، وتُضعف التناسق المطلوب بين أهدافها وقيمها، وبين مستويات أداء العاملين وسلوكهم، وتوجِد نوعًا من التناقض بين توقعات الإدارة وأهداف المرؤوسين (Domun & Talwar, 2016). ومن ثم فقد لجأت تلك المنظمات وغيرها إلى تبني نظام إدارة الأداء كوسيلة للتغلب على تلك التحديات، والوصول إلى التميز، بل واستدامته (عارف، ٢٠١٣).

**مفهوم استدامة التميز:**

تمثل استدامة التميز الوسيلة الأساسية التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها لكي تحافظ على مكانتها، من خلال احتفاظها بالمتعاملين، كونها تعمل على توفير جميع الفرص المطلوبة بأسلوب متميز ومبتكر.

وقد أورد الباحثَيْن مجموعة تعريفات لاستدامة التميز في الجزء الخاص بمصطلحات الدراسة، خلصا منها إلى أنها عملية تسعى من خلالها جامعة حفر الباطن إلى الاستمرار في عمليات التنمية والتطور، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وتقديم الخدمات بفاعلية وبصورة غير مسبوقة، في إطار رؤية واضحة، وأهداف محددة بعناية، وتخطيط وتنفيذ جيدين، وتقويم دائم، في ظل ثقافة مؤسسية تشجع التميز وتؤيده.

**أهمية استدامة التميز:**

تتحقق استدامة التميز من خلال التزام المنظمات بمعايير التميز الرئيسة. ومن ثم، يمكن لاستدامة التميز في هذه المنظمات تحقيق ما يلي (مركز الملك عبدالله الثاني للتميز، ٢٠١٦؛ الكساسبة، ٢٠١٦؛ the European Foundation for Quality Model, 2013, Asif, et al., 2011,):

- تحفيز استخدام الهياكل والبنى التحتية الملائمة، بالإضافة إلى استخدام العمليات اليومية المتوافقة مع النموذج الأوروبي للتميز EFQM.
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المنظمة، ومن ثم تحديد مسارها نحو تحقيق التميز الفعلي.
- إيجاد هيكل أساسي للنظام داخل المنظمة.
- إزالة التكرار، والعمل على تحقيق التكامل بين الأنشطة.

- الإبقاء على المنظمة في مجال المنافسة، والتحسين المستمر طويل الأمد.
- بناء الثقة لدى العملاء في المنظمة، مما يسهم في حصولها على التمويل اللازم ويحقق مزيدًا من الإبداع.

**مزايا استدامة التميز:**

تتسم استدامة التميز بمجموعة من المزايا، أهمها (الشمري، ٢٠١٧؛ عارف، ٢٠١٣؛ Asif, et al., 2011):

- ربط المنظمات ذات التميز المستدام بالنهج الاستراتيجي المستقبلي الذي يهتم باستغلال الموارد المتاحة والاستفادة من نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.
- إدخال مبادرات التطوير المختلفة في العمليات اليومية للمنظمة.
- إجراء تعديلات على الاستراتيجية التنظيمية، والتخطيط المستقبلي.
- إيجاد إطار محدد يتم فيه تجميع بيانات واقعية للوقوف على نقاط القوة والضعف، ومراجعة التطور بشكل دوري.
- إدارة عملية التطوير في المنظمة اعتمادا على إطار مرجعي موحد.

**أبعاد استدامة التميز:**

يعد نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM من أهم النماذج التي تناولت أبعاد استدامة التميز من جوانبها كافة. وهو يعد بمثابة إطار شامل لتحقيق التميز المؤسسي المستخدم من قِبل أكثر من (٣٠٠٠٠) مؤسسة أوروبية. وتوجز أبعاد استدامة التميز الواردة في النموذج القاعدة الضرورية اللازمة لتحقيق تميز مستدام لأية مؤسسة، ويمكن استخدامها كأساس لوصف خصائص الثقافة المؤسسية المتميزة، كما يتم تداولها كلغة

مشتركة على مستوى الإدارة العليا. وقد تبنَّى مركز الملك عبدالله الثاني للتميز نفس الأبعاد، والتي تمثلت فيما يلي (المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة- EFQM، ٢٠١٢؛ مركز الملك عبدالله الثاني للتميز، ٢٠١٤).

**أ) إضافة قيمة لصالح المتعاملين** (Adding Value for Customers):

تقوم المؤسسات المتميزة بإضافة قيمة لصالح المتعاملين معها بصورة مستمرة ومنتظمة من خلال تفهم وتوقع وتلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم وفرصهم. وتتحمل المؤسسات المتميزة مسؤولية التعرف على المجموعات المختلفة للمتعاملين معها، الحاليين والمحتملين، ومن ثم التنبؤ باحتياجاتهم المختلفة وتوقعاتهم المستقبلية، وترجمة جميع الاحتياجات والتوقعات والمتطلبات الممكنة للمتعاملين الحاليين والمحتملين إلى عروض قيمة مستدامة وجاذبة، وبناء وتطوير حوار متواصل معهم يتسم بالشفافية والمصارحة، والسعي الحثيث من أجل ابتكار وإضافة قيمة لصالحهم، مع العمل على إشراكهم كلما أمكن في تطوير وابتكار خدمات ومنتجات وتجارب جديدة، وضمان أن الموظفين لديهم الموارد والكفاءات والتمكين اللازم لتحقيق أفضل تجربة لهولاء المتعاملين، والمتابعة والمراجعة المستمرة لتجاربهم وانطباعاتهم والاستجابة المناسبة لملاحظاتهم، بالإضافة إلى مقارنة أدائها مع مستويات الأداء والمعايير القياسية ذات الصلة، والتعلم من نقاط القوة وفرص التحسين لديها من أجل تعظيم القيمة المضافة لصالحهم.

**ب) بناء مستقبل مستدام** (Creating A Sustainable Future):

للمؤسسات المتميزة أثر إيجابي على العالم من حولها من خلال تطوير وتحسين أدائها، وفي الوقت نفسه العمل على تطوير الجوانب الاقتصادية

والبيئية والاجتماعية في قطاعات الأعمال الخاصة بها. وفي هذا الإطار تضطلع المؤسسات المتميزة بمهمة ضمان مستقبل المؤسسة من خلال تحديد ونشر الغرض الأساسي الذي تستند إليه الرؤية والرسالة والقيم والأخلاقيات والسلوك المؤسسي، ومعرفة وفهم أهم الكفاءات والقدرات المتوفرة لديها، وكيفية استخدامها لصياغة قيم مشتركة لخدمة المجتمع، واستيعاب مفاهيم الاستدامة في المحتوى الأساسي لاستراتيجيتها.

وتستند عملية بناء المستقبل المستدام في مؤسسات التعليم العالي على التأكيد على المفاهيم الأساسية لاستدامة التميز، والترويج لمعايير التميز في بيئة العمل الأكاديمي، وتطوير الأنظمة اللازمة للعمل وتداول المعلومات واسترجاعها، والاهتمام بالأنشطة الداعمة لعملية التحسين المستمر، واستمرار عملية تقييم مستوى التقدم نحو الأهداف.

**ج) تنمية القدرة المؤسسية** (Developing Organizational Capability):

المؤسسات المتميزة تقوم ببناء وتطوير قدراتها من خلال الإدارة الفاعلة لعمليات التغيير داخل وخارج حدودها المؤسسية. وتتحمل المؤسسات المتميزة مسؤولية تحليل اتجاهات الأداء التشغيلي لمحاولة فهم القدرات والإمكانيات الحالية والكامنة لديها، ومن ثم تحديد فرص التطوير والتحسين اللازمة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

كما تعمد مؤسسات التعليم العالي إلى تنمية وبناء قدرتها المؤسسية من خلال العمل على بناء شراكات تساعدها في تعزيز إمكاناتها، إضافة إلى تنويع مواردها المادية والبشرية من خلال استقطاب الكوادر المتميزة. من جانب آخر تحرص مؤسسات التعليم العالي على تنمية قدرتها المؤسسية من خلال التأكيد

على تطبيق أنظمة الاعتماد والجودة في هذه المؤسسات، والمراجعة المستمرة لعملياتها بهدف التحسين والتطوير.

**د) تسخير الإبداع والابتكار** (Harnessing Creativity & Innovation):

المؤسسات المتميزة تعزز القيمة المضافة، وتحقق مستويات متصاعدة للأداء، من خلال آليات التحسين المستمر، والابتكار المنتظم. وفي هذا الإطار تضطلع المؤسسات المتميزة بمهمة صياغة منهجيات لإشراك أصحاب العلاقة بالمؤسسة، وتحقيق الاستخدام الأمثل للمعارف المتراكمة لديهم من خلال توظيفها لإنتاج الأفكار والإبداع، وتأسيس وإدارة شبكات التعاون المشترك، والإدراك والاعتراف بأن مفهوم الإبداع يمكن أن ينطبق على المنتجات والعمليات والتسويق والهياكل التنظيمية، إضافة لنماذج الأعمال.

**ه) القيادة من خلال رؤية وإلهام ونزاهة** (Leading with Vision, Inspiration & Integrity):

تحظى المؤسسات المتميزة بوجود قادة قادرين على صياغة المستقبل وتحويله إلى واقع، كما يقومون أيضًا بإعطاء القدوة الحسنة في القيم والسلوكيات المؤسسية. وتتحمل المؤسسات المتميزة مسؤولية شحذ الهمم، والسعي لتحقيق ثقافة الإشراك والحيازة والتمكين، والتحسين والمساءلة لجميع الموظفين، من خلال أفعالهم وتصرفاتهم وتجاربهم، وتجسيد القيم المؤسسية، ومنح القدوة الحسنة في النزاهة والمسؤولية المجتمعية والسلوك المهني داخل المؤسسة وخارجها.

**و) الإدارة بمرونة وسرعة التكيف مع التغيير** (Managing with Agility):

تعرف المؤسسات المتميزة بقدرتها على اغتنام الفرص المتاحة، ومجابهة التحديات الماثلة، وسرعة التجاوب معها بالكفاءة والفاعلية المطلوبة. وفي هذا الإطار تضطلع المؤسسات المتميزة بمهمة استخدام الآليات المناسبة للتعرف على المتغيرات في البيئة الخارجية وترجمتها إلى سيناريوهات مستقبلية ممكنة بالنسبة للمؤسسة، كما تعمل المؤسسات المتميزة على ترجمة الإستراتيجيات المؤسسية إلى عمليات متوائمة، ومشاريع منبثقة عنها، وهياكل تنظيمية تدعمها.

**ز) النجاح من خلال مواهب وقدرات موظفي المؤسسة** ( Succeeding through the Talent of People) :

تقدر المؤسسات المتميزة الموظفين لديها، وتقوم بإيجاد ثقافة التمكين لهم، من أجل تحقيق الأهداف الشخصية والمؤسسية. وفي هذا الإطار تضطلع المؤسسات المتميزة بمهمة تحديد المهارات والكفاءات ومستويات أداء الموظفين المطلوبة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية، والتخطيط الفعال لجذب وتطوير والاحتفاظ بالمواهب والقدرات المطلوبة لتحقيق تلك الاحتياجات، والمواءمة بين الأهداف الشخصية، وأهداف الفريق، وتمكين الموظفين من الاستنهاض الكامل لقدراتهم الكامنة بروح من الشراكة الحقيقية بين الجميع، وضمان وجود بيئة عمل صحية ومتوازنة مع الحياة المعيشية، مع الأخذ بعين الاعتبار لكافة قضايا العصر من عمل وتواصل، واحترام وتقبل تنوع الموظفين والمجتمعات والأسواق التي تقوم المؤسسة بخدمتها، وتطوير مهارات وقدرات الموظفين لضمان قدرتهم على التنقل، أو أهليتهم لتولي مهام أخرى، وتشجيعهم ليصبحوا سفراء للمؤسسة تعزيزًا لصورتها وسمعتها

لـدى الآخـرين، وتحفيـزهم وحـثهم علـى المـشاركة في عمليـات التحـسين والإبداع.

**ح) استدامة النتائج الباهرة** (Sustaining Outstanding Result) :

تحقق المؤسسات المتميزة نتائج باهرة ومستدامة تلبي الاحتياجات الخاصة بجميع أصحاب العلاقة على المديين القصير والطويل في إطار البيئة التشغيلية التي تعمل فيها. وتتحمل المؤسسات المتميزة مسؤولية تجميع الاحتياجات الحالية، والتوقعات المستقبلية لجميع أصحاب العلاقة بالمؤسسة، كمدخل أساسي لتطوير ومراجعة الإستراتيجية والسياسات الداعمة لها، مع التيقظ لأية متغيرات، وتحديد وتفهم النتائج الرئيسة المطلوبة لتحقيق الرسالة، وتقييم مستوى التقدم نحو تحقيق الرؤية والأهداف الإستراتيجية، وإعطاء نظرة معمقة للأولويات على المديين القصير والطويل، ومن ثم إدارة التوقعات الخاصة بجميع أصحاب العلاقة بالمؤسسة، والتطبيق المنتظم للإستراتيجية والسياسات الداعمة لها لتحقيق النتائج المنشودة.

**معوقات استدامة التميز:**

هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تسبب خللاً في استدامة التميز في المنظمات، خاصة في المنظمات الحكومية، لعل أهمها ما يلي (إسحق وعبد الله، ٢٠٠٨ ؛ عبود، ٢٠٠٩ ؛ الشقاوي، ٢٠٠٢):

١- تعدُّد الأهداف والأولويات، وتعارضها.

٢- غياب التحديد الدقيق لمهام المنظمة.

٣- البيروقراطية والروتين المعوق للعمل.

٤- الصعوبات المرتبطة بعنصر العمل، مثل: التضخم الوظيفي وسلبياته المتمثلة في ازدواجية المسؤولية الإدارية، وطول الإجراءات، وصنع مستويات تنظيمية غير ضرورية، وازدواجية وتداخل الاختصاصات الوظيفية.

٥- الضغوط السياسية، وغياب الرقابة الفعالة.

٦- قياس الأداء المضلل: نتيجة غياب الشفافية

٧- البيئة الاجتماعية والثقافية: أي العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع، ودرجة تأثرها بالثقافة الخارجية؛ والتي يبرز تأثيرها على طريقة تفكير الأفراد وتعاملهم مع المواقف، والاتصالات التي يغلب عليها الطابع الشخصي.

٨- أوضاع ونظم تقنيات المعلومات: عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للحاسبات الآلية في مجالات التخطيط والرقابة والتحليل الإحصائي واتخاذ القرار.

**متطلبات استدامة التميز:**

يمكن للمنظمات تحقيق استدامة التميز في جميع عملياتها من خلال توفير مجموعة من المتطلبات، أهمها (رئاسة مجلس الوزراء، ٢٠١٣، ١٠- ١٢):

١- الإدارة الاستراتيجية، من خلال تبني إدارة علمية تدرس الفرص المتاحة، وتخطط للحصول عليها، وتتعرف على التحديات وتواجهها، وتصيغ رؤية واضحة، وتوفر مناخًا إيجابيًا في محيط العمل.

٢- الشفافية، التي تتيح للعاملين التعرف على المعلومات المتعلقة بآليات اتخاذ القرار، والتعرف على السلبيات وملامح الفساد ومسبباته، ومن ثم القضاء عليه.

٣- المساءلة، التي تحمل الشخص المكلف بأداء العمل والمسؤولية عن أداء مهام تلك الوظيفة.

٤- تقييم الأداء ودوره في تحقيق التطوير والتميز الإداري، من خلال تقدير جهود العاملين بشكل عادل استنادا إلى معايير يتم على أساسها مقارنة الأداء، لتحديد مستوى الكفاءة والوقوف على نقاط الضعف والعمل على علاجها.

**إجراءات الدراسة:**

**أولا- منهج الدراسة :**

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي، لما له من دور في فهم الظواهر التربوية والإدارية، وما يوفره من حقائق دقيقة، إضافة إلى قدرته على استنباط علاقات مهمة بين متغيرات الدراسة، وإسهامه في تفسير وتحليل دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد سارت الدراسة باستخدام هذا المنهج وفق الإجراءات الآتية:

- التأصيل النظري لموضوع الدراسة، وتناول أهم المرتكزات الفلسفية، والأسس المفاهيمية لكل من إدارة الحكمة واستدامة التميز.

- الدراسة الميدانية، وفيها يتم إعداد أداة الدراسة الميدانية، وتحليل نتائجها، وتفسيرها.

- عرض أهم نتائج الدراسة وتوصياتها اللازمة لتفعيل دور إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.

**ثانيا - مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حفرالباطن، والبالغ عددهم (٧٩٠) عضوًا، وفق الإحصائية الرسمية لعمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة (خطاب إدارة الموارد البشرية رقم ٢٦٠٢٦٧).

وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من المجتمع، إذ استُبعد من المجتمع أعضاء هيئة التدريس غير الناطقين بالعربية باعتبار أن هدف الدراسة هو الكشف عن واقع إدارة الحكمة بالجامعة، وهذه الفئة من الأساتذة قليلا ما تنخرط في العمل الإداري أو تطلع عليه، وقد لا يكون لديها المعلومة الكافية عن واقع الإدارة بالجامعة وطبيعتها؛ إذ إن عملها يرتكز على عملية التدريس في غالب الأحوال، حيث بلغ العدد النهائي لمجتمع الدراسة (٦٦٥) عضواً.

وتم تحديد حجم عينة الدراسة اعتمادًا على الغرض منها، وعلى طبيعة مجتمعها، بالإضافة إلى عدد وطبيعة متغيراته، والمنهج المستخدم. كما أن تجانس أو تباين مجتمع الدراسة كان له تأثير في تحديد حجم العينة؛ فكلما زاد التجانس بين أفراد المجتمع كان العدد اللازم لتمثيل المجتمع أقل، والعكس بالعكس كلما زاد التباين كان العدد اللازم لتمثيل المجتمع أكبر. ولأن الدراسة تسعى لنتائج دقيقة كانت هناك حاجة إلى عدد أكبر من أفراد العينة الممثلة لتعطي الثقة اللازمة لتعميم النتائج.

وقد وُزعت الاستبانة على جميع أفراد المجتمع لرفع نسبة الاستعادة، حيث بلغ عدد الاستبانات المستلمة الصالحة للتحليل (١٤٥) استبانة، بنسبة

(٢١,٨٪) من المجتمع الأصلي. والجدول (١) يوضح توزيع العينة وفق المتغيرات التي اعتمدتها الدراسة.

**جدول ( ١ ) توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها**

| متغيرات الدراسة | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الدرجة العلمية | معيد | ١٧ | ٪١١,٧ |
| | محاضر | ٣٦ | ٪٢٤,٨ |
| | أستاذ مساعد | ٧٨ | ٪٥٣,٨ |
| | أستاذ مشارك أو أعلى | ١٤ | ٪٩,٧ |
| الوظيفة | وكيل جامعة أو عميد | ٩ | ٪٦,٢ |
| | وكيل كلية | ٥ | ٪٣,٤ |
| | رئيس قسم | ١٥ | ٪١٠,٣ |
| | عضو هيئة تدريس | ١١٦ | ٪٨٠ |
| النوع | ذكر | ٣٧ | ٪٢٥,٥ |
| | أنثى | ١٠٨ | ٪٧٤,٥ |
| الإجمالي | | ١٤٥ | ٪١٠٠ |

**ثالثا - أداة الدراسة :**

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة، استفادا في بناء محاورها وعباراتها من الدراسات السابقة، والأُطر النظرية لموضوع البحث. وقد اتبع الباحثان في بناء الاستبانة الخطوات الآتية :

١- استعان الباحثان بالأدبيات التربوية وبعض الدراسات السابقة في مجال البحث، من أجل تحديد محاور الاستبانة وصياغة فقراتها.

٢- تم تحديد محاور الاستبانة وصياغتها في صورة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة، وإعداد الصورة الأولية لها، والتي تكونت من جزأين، الأول، خاص بالبيانات الأساسية للمستجيبين، وتضمنت :

(الاسم، الدرجة العلمية، الوظيفة، النوع). أما الجزء الثاني فشمل محورين رئيسين: الأول هو: إدارة الحكمة، وقد ضم على أربعة أبعاد، استعان الباحثان في تحديدها بما أورده (Bierly et al., 2000)، والمتمثلة في: الاستشراف، الشمولية، التكامل، التحكم؛ وقد راعا في اختيار فقراتها واقع الجامعة وبيئتها وظروفها. أما المحور الثاني فتمثل في: استدامة التميز، والذي تضمن أربعة أبعاد أيضًا هي: المستقبل المستدام، القدرة المؤسسية، الإبداع والابتكار، القيادة)، حيث بلغ مجموع الفقرات في جميع الأبعاد (٦٦) فقرة وزعت على تلك المحاور، كما هو مبين في الجدول (٢).

**جدول (٢) أبعاد أداة الدراسة وعدد العبارات في كل بعد**

| محور إدارة الحكمة | عدد العبارات | محور استدامة التميز | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| البعد الأول: الاستشراف | (٧) | البعد الأول: المستقبل المستدام | (٧) |
| البعد الثاني: الشمولية | (٧) | البعد الثاني: القدرة المؤسسية | (٩) |
| البعد الثالث: التكامل | (٧) | البعد الثالث: الإبداع والابتكار | (١٠) |
| البعد الرابع: التحكم | (٩) | البعد الرابع: القيادة | (١٠) |

٣- لقياس استجابات المفحوصين لفقرات الاستبانة تم الاعتماد على "مقياس ليكرت Likert Scale" خماسي الدرجات، والذي يتراوح مدى درجاته بين (١- ٥)، وتمثل الدرجتان (٥، ٤) مستوى الاتفاق أو الدرجة العالية إذا كانت أراء العينة مؤيدة للفقرة المطروحة. أما الدرجتان (٢- ١) فتمثلان مستوى عدم الاتفاق، والدرجة (٣) تمثل الوسط المعياري للمقياس، وهي الدرجة التي تقع بين التأييد من عدمه.

٤- تم تحديد تفسير قيم المتوسط الحسابي كما في جدول (٣) وفقا لطول الفئة على النحو الآتي:

طول الفئة = طول المقياس المستخدم / عدد المستويات المطلوبة.

(١- ٥) / ٣ = ٤/٣= ١,٣٣

**جدول ( ٣ ) تفسير قيم المتوسط الحسابي**

| المتوسط | التقدير اللفظي |
|---|---|
| من ١ إلى أقل من ٢,٣٣ | ضعيف |
| من ٢,٣٤ إلى أقل من ٣,٦٧ | متوسط |
| من ٣,٦٨ إلى أقل من ٥ | عالي |

- **صدق أداة الدراسة وثباتها:**

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على (٨) محكمين من أساتذة التربية، لاستطلاع آرائهم، والاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول بنود الاستبانة، ومدى مناسبتها لغرض الدراسة وأبعادها وأهدافها. وقد تم تعديل الأداة وفق ملاحظات المحكمين المعتبرة المتعلقة بإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق فيها عن ٩٠٪ .

وللتأكد من ثباتها تم تطبيق اختبار كرومباخ آلفا (Cronbach's Alpha) على استجابات عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بلغت (٢٥) فردا، حيث بينت النتائج نسبة عالية جدًا من الثبات تتمتع به الأداة، كما في الجدول (٤)، إذ بلغت نسبة الثبات (٠,٩٩١)، إضافة إلى تمتعها بنسبة صدق عالية أيضا بلغت (٠,٩٩٥).

**جدول (٤) معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة الرئيسة بحسب معادلة كرومباخ آلفا (Cronbach's Alpha)**

| المجال | عدد الفقرات | درجة الثبات كرومباخ ألفا | درجة الصدق كرومباخ ألفا ½ |
|---|---|---|---|
| إدارة الحكمة | ٣٠ | ٠,٩٧٨ | ٠,٩٨٨ |
| استدامة التميز | ٣٦ | ٠,٩٨٧ | ٠,٩٩٣ |
| الثبات الكلي للأداة | ٦٦ | ٠,٩٩١ | ٠,٩٩٥ |

وللتأكد من نسبة الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة تم استخراج درجة الثبات لهذه الأبعاد بحسب معادلة كرومباخ آلفا (Cronbach's Alpha)، حيث بينت النتائج - كما في الجدول (٥) - نسبة ثبات ونسبة صدق عالية في كل بعد من أبعاد الأداة.

**جدول (٥) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الدراسة بحسب معادلة كرومباخ آلفا (Cronbach's Alpha)**

| المجال | | عدد الفقرات | درجة الثبات كرومباخ ألفا | درجة الصدق كرومباخ ألفا½ |
|---|---|---|---|---|
| إدارة الحكمة | البعد الأول: الاستشراف | ٧ | ٠,٩٣٠ | ٠,٩٦٤ |
| | البعد الثاني: الشمولية | ٧ | ٠,٩١٩ | ٠,٩٥٨ |
| | البعد الثالث: التكامل | ٧ | ٠,٨٨٣ | ٠,٩٣٩ |
| | البعد الرابع: التحكم | ٩ | ٠,٩٤٥ | ٠,٩٧٢ |
| استدامة التميز | البعد الأول: المستقبل المستدام | ٧ | ٠,٩٣٣ | ٠,٩٦٥ |
| | البعد الثاني: القدرة المؤسسية | ٩ | ٠,٩٤٤ | ٠,٩٧١ |
| | البعد الثالث: الإبداع والابتكار | ١٠ | ٠,٩٦٩ | ٠,٩٨٤ |
| | البعد الرابع: القيادة | ١٠ | ٠,٩٥٨ | ٠,٩٧٨ |

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

استخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي (SPSS)، واعتمدت الأساليب الإحصائية الآتية:

- قياس ثبات الأداة من خلال اختبار كرومباخ ألفا ( Cronbach's Alpha).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لقياس الأهمية النسبية لاستجابات العينة عن كل فقرة.

- اختبار(LSD) ، للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

- تحليل الانحدار المتعدد، لقياس أثر إدارة الحكمة في تحقيق استدامة التميز.

- تحليل التباين الإحادي، لقياس الفروقات بين المتغيرات (الدرجة العلمية - الوظيفة- النوع).

**نتائج الدراسة:**

نوقشت نتائج الدراسة وفق أسئلتها على النحو الآتي:

**السؤال الأول: ما درجة تطبيق إدارة الحكمة بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟**

لتعرُّف درجة تطبيق إدارة الحكمة بجامعة حفرالباطن تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على جميع أبعادها، وقد تبين من الجدول (٦) أن درجة تطبيق إدارة الحكمة بجامعة حفرالباطن جاء بمستوى تقييم "عالي"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٧٥٧). ومن الملاحظ أن هذا المتوسط يمثل نقطة التحول من مستوى التقييم المتوسط إلى مستوى التقييم العالي. وقد حصل بعد التحكم على أعلى متوسط بين أبعاد إدارة الحكمة الأربعة بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٦٠)، تلاه بعد التكامل بمتوسط (٣,٧٤) بانحراف معياري (٠,٨٠١)، ويقعان هذان البعدان في مستوى تقييم "عالي" وفق آلية

تفسير النتائج، بينما يقع البعدان الآخران في مستوى تقييم متوسط يقترب من العالي بشكل كبير.

وتكشف هذه النتيجة عن اهتمام إدارة الجامعة بممارسات إدارة الحكمة التي تعد أحد الممارسات المهمة التي يمكن أن تدفع الجامعة إلى تحقيق أهدافها، وتسيير عملها الإداري وفق أفضل الممارسات الإدارية الحديثة.

**جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم لكل بعد من أبعاد محور إدارة الحكمة وللمحور ككل**

| ترتيب الاستبانة | الترتيب | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ١ | البعد الأول: الاستشراف | ٣.٥٥ | ٠.٨٥٢ | متوسط |
| ٣ | ٢ | البعد الثاني: الشمولية | ٣.٦١ | ٠.٨١٤ | متوسط |
| ٢ | ٣ | البعد الثالث: التكامل | ٣.٧٤ | ٠.٨٠١ | عالي |
| ١ | ٤ | البعد الرابع: التحكم | ٣.٧٧ | ٠.٧٦٠ | عالي |
| الدرجة الكلية للمحور | | | ٣.٦٨ | ٠.٧٥٧ | عالي |

ومن أجل بيان تفصيلات درجة كل بعد من أبعاد إدارة الحكمة، تستعرض الدراسة هذه الأبعاد على النحو الآتي:

**البعد الأول – الاستشراف**

يبين الجدول (٧) أن هذا البُعد حصل على أقل متوسط حسابي من بين الأبعاد الأربعة، وقد حصلت الفقرة (٦) التي نص على "تبني الجامعة خططها المستقبلية في ضوء واقعها الحالي إلى جانب خطط التنمية الوطنية المعلنة" على أعلى متوسط، بينما جاء أقل متوسط حسابي لصالح الفقرة (٢) التي تنص على "تمتلك الجامعة نظام معلومات ذكي ومتكامل يساعد على التنبؤ بالمستقبل" وتشير هذه النتيجة إلى وجود اهتمام لدى الجامعة باستشراف

المستقبل والتنبؤ به، إلا أنه قد يعيق هذا الاستشراف بعض العوائق المتعلقة بغياب بعض الآليات المساعدة على ذلك مثل نظام المعلومات الذكي، أو قلة الكوادر القادرة على تفعيل واقع هذا الاستشراف، وهذه حقيقة واقعة تعيشها الجامعة، ويلاحظها الباحثان بحكم عملهما بالجامعة.

**جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول: الاستشراف**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تمتلك الجامعة رؤية استراتيجية تتسم بالمرونة | ٣,٤٨ | ١,١٤ | متوسط |
| ٢ | تمتلك الجامعة نظام معلومات ذكي ومتكامل يساعد على التنبؤ بالمستقبل | ٣,٢٥ | ١,١٨ | متوسط |
| ٣ | ترسم الجامعة رؤيتها ورسالتها وأهدافها المستقبلية استنادا إلى تنبؤات مدروسة بالتغيرات المحتملة | ٣,٥٨ | ١,٠٧ | متوسط |
| ٤ | تسعى الجامعة إلى مواجهة التحديات المستقبلية التي تؤثر في تحقيق الأهداف | ٣,٨٢ | ١,٠٣ | عالي |
| ٥ | تُجري الجامعة مقارنات دورية بين واقعها الراهن وتوقعاتها للمستقبل | ٣,٣٩ | ١,٠٠ | متوسط |
| ٦ | تبني الجامعة خططها المستقبلية في ضوء واقعها الحالي إلى جانب خطط التنمية الوطنية المعلنة | ٣,٩٢ | ٠,٨٤ | عالي |
| ٧ | تمتلك الجامعة خيارات استراتيجية لمواجهة التغيرات المحتملة | ٣,٤٠ | ١,٠٠ | متوسط |
| | الكلي | ٣,٥٥ | ٠,٨٥٢ | متوسط |

**البعد الثاني – الشمولية**

يبين الجدول (٨) أن بعد الشمولية جاء بمستوى تقييم متوسط أيضا، وقد حصلت الفقرة (٦) على أعلى متوسط حسابي بمستوى تقييم "عالي"، ونصت على "تؤمن الجامعة بضرورة صياغة تصور شامل عن الواقع" ، أيضا جاءت الفقرة (٧) بمستوى تقييم "عالي" ونصت على "توازن الجامعة بين

متطلبات سوق العمل وثقافة المجتمع ومتطلباته" وهذا يؤكد التفسير الوارد في البعد الأول بأن الجامعة لديها رغبة كبيرة في تحقيق فاعلية إدارية في جوانب عدة، وتؤمن بهذا التوجه وتسعى له، إلا أنه قد لا يساعدها على تحقيق ذلك بعض المعوقات البشرية والمادية، التي لا تتوفر بسهولة، وهذا يفسر حصول فقرة (٦) على مستوى تقييم "عالي".

**جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني: الشمولية**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تأخذ الجامعة التطورات العالمية في مجالها بعين الاعتبار | ٣,٥٨ | ١,٠٩ | متوسط |
| ٢ | تدرك الجامعة التحديات الظاهرة والخفية التي تواجهها | ٣,٥٥ | ٠,٩٣ | متوسط |
| ٣ | تعتمد الجامعة على مصادر متنوعة للكشف عن واقعها وإمكاناتها | ٣,٤٦ | ١,٠٥ | متوسط |
| ٤ | تحرص الجامعة على تحليل الواقع بصورة شمولية | ٣,٥٠ | ٠,٩٣ | متوسط |
| ٥ | تستثمر الجامعة الفرص الداخلية والخارجية التي تُعين على تحقيق الأهداف | ٣,٥٨ | ٠,٩٩ | متوسط |
| ٦ | تؤمن الجامعة بضرورة صياغة تصور شامل عن الواقع | ٣,٨٢ | ٠,٨٧ | عالي |
| ٧ | توازن الجامعة بين متطلبات سوق العمل وثقافة المجتمع ومتطلباته | ٣,٧٥ | ١,٠٦ | عالي |
| | الكلي | ٣,٦١ | ٠,٨١٤ | متوسط |

**البعد الثالث: التكامل**

يبين الجدول (٩) حصول هذا البعد على تقييم "عالي"، وجاءت الفقرة (٥) التي تنص على "تشرك الجامعة طاقمها الإداري والأكاديمي في إنجاز الأعمال والمهام" بأعلى متوسط، بلغ (٤,٢٠) كما حصلت الفقرة (٤) على

متوسط عال أيضًا، ونصت على "توظف الجامعة الخبرات الأكاديمية فيها لخدمة الجوانب الإدارية" كما حصلت الفقرة (٧) التي نصت على "تؤمن الجامعة بأن تميز الأداء يتحقق بتكامل وحداتها الداخلية" على نفس المتوسط. وتؤكد هذه النتيجة إصرار الجامعة على استغلال كل طاقاتها وإمكاناتها لتحقيق الجودة الإدارية. كل ذلك يؤكد على عزم الجامعة على التميز الإداري، وأن هناك عوائق خارجة عن قدرات الجامعة متمثلة بالظروف المحيطة، والموارد اللازمة لذلك.

**جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث: التكامل**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تفتح الجامعة قنوات تواصل دائمة بين وحداتها الإدارية المختلفة | ٣.٦٢ | ١.٠٧ | متوسط |
| ٢ | توظف الجامعة إمكاناتها التقنية المتطورة في أنشطتها كافة | ٣.٦٥ | ١.١٠ | متوسط |
| ٣ | تنظم الجامعة برامج تدريبية للارتقاء بقدرات العاملين بهدف رفع مستوى التواصل بين وحداتها الإدارية المختلفة | ٣.٢٤ | ١.١٧ | متوسط |
| ٤ | توظف الجامعة الخبرات الأكاديمية فيها لخدمة الجوانب الإدارية | ٣.٩٠ | ٠.٩٧ | عالي |
| ٥ | تشرك الجامعة طاقمها الإداري والأكاديمي في إنجاز الأعمال والمهام | ٤.٢٠ | ٠.٨١ | متوسط |
| ٦ | تأخذ الجامعة ما تقدمه الجامعات الأخرى بعين الاعتبار عند التخطيط ورسم السياسات | ٣.٦٩ | ١.٠٤ | عالي |
| ٧ | تؤمن الجامعة بأن تميز الأداء يتحقق بتكامل وحداتها الداخلية | ٣.٩٠ | ٠.٩٦ | عالي |
| | الكلي | ٣.٧٤ | ٠.٨٠١ | عالي |

**البعد الرابع - التحكم**

يبين الجدول (١٠) أن بعد التحكم حصل على أعلى المتوسطات من بين أبعاد إدارة الحكمة، وكان مستوى تقييمه "عالي"، الأمر الذي يؤكد سعي الجامعة إلى ترسيخ البعد الحكيم في التعامل مع قضاياها الإدارية والأكاديمية والمشكلات والمعوقات التي تواجهها، والتعامل مع المجتمع المحيط بها، مع التأكيد على واقعية ومرونة القرارات والتوجهات التي تتخذها.

**جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الرابع: التحكم**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تتخذ الجامعة إجراءات تدريجية عند التعامل مع تحديات القرن الواحد والعشرين | ٣,٦٩ | ٠,٨٣ | عالي |
| ٢ | يلتزم قادة الجامعة بالمحافظة على التقاليد المهنية السائدة | ٣,٩٧ | ٠,٩٦ | عالي |
| ٣ | تُحسم الأمور داخل الجامعة بتبني حلول متأنية ومدروسة | ٣,٦٥ | ١,٠١ | متوسط |
| ٤ | تتعامل الجامعة بحكمة مع من يهاجم مواقفها | ٣,٧٥ | ٠,٩٣ | عالي |
| ٥ | تتخذ الجامعة مواقف مناسبة حيال القضايا والتحديات التي تواجهها | ٣,٨١ | ٠,٨٢ | عالي |
| ٦ | يشارك جميع العاملين في دراسة القضايا المستقبلية الحرجة التي تمس الجامعة | ٣,٤٠ | ١,٠٨ | متوسط |
| ٧ | تبذل الجامعة جهودًا إدارية هادفة لتحقيق غايات وطموحات واقعية وعملية وممكنة | ٣,٨٦ | ٠,٩٣ | عالي |
| ٨ | تحرص الجامعة على استمرارية خططها وبرامجها، مع إمكانية تعديلها في ضوء المتغيرات | ٣,٩٧ | ٠,٩٠ | عالي |
| ٩ | تؤكد الجامعة على واقعية خطط الإصلاح دون الوقوف عند التوجهات النظرية المجردة | ٣,٨٤ | ٠,٨٣ | عالي |
| | الكلي | ٣,٧٧ | ٠,٧٦٠ | عالي |

**السؤال الثاني: ما درجة تطبيق استدامة التميز بجامعة حفرالباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟**

يتبين من الجدول (١١) أن درجة تطبيق استدامة التميز بجامعة حفرالباطن جاء بمستوى تقييم متوسط بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٨٢٥). وهو متوسط قريب من بداية مستوى التقييم العالي بشكل كبير. وقد حصل بعد القدرة المؤسسية على أعلى متوسط بين أبعاد استدامة التميز الأربعة، بمتوسط حسابي (٣.٦٤) ، وانحراف معياري (٠.٧٩٦)، وهو في مستوى تقييم متوسط، تلاه بعد القيادة بمتوسط (٣.٦١)، بانحراف معياري (٠.٨٣٣)، ويقعان أيضا في مستوى تقييم "متوسط" وفق آلية تفسير النتائج. ومن الملاحظ أن المتوسط العام يقترب من مستوى التقييم العالي، مما يشير إلى أن هناك مستوى جيد لدى الجامعة بالممارسات التي تعين على استدامة التميز أو محاولة ترسيخه. وتعد هذه النتيجة مشجعة في ظل حداثة نشأة الجامعة، وعدم اكتمال طواقمها الأكاديمية والإدارية.

وتشير هذه النتيجة إلى تقارب كبير بين المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه أبعاد إدارة الحكمة التي حصلت على متوسط (٣.٦٨)، والمتوسط الحسابي لأبعاد استدامة التميز التي حصلت على (٣.٥٦).

**جدول ( ١١ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم لكل بعد من أبعاد محور استدامة التميز وللمحور ككل**

| ترتيب الاستبانة | الترتيب | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ١ | البعد الأول: المستقبل المستدام | ٣.٥٩ | ٠.٨٩٩ | متوسط |
| ١ | ٢ | البعد الثاني: القدرة المؤسسية | ٣.٦٤ | ٠.٧٩٦ | متوسط |
| ٤ | ٣ | البعد الثالث: الإبداع والابتكار | ٣.٤١ | ٠.٩١١ | متوسط |
| ٢ | ٤ | البعد الرابع: القيادة | ٣.٦١ | ٠.٨٣٣ | متوسط |
| الدرجة الكلية للمحور | | | ٣.٥٦ | ٠.٨٢٥ | متوسط |

ومن أجل تفصيل البيانات الواردة في كل بعد من أبعاد استدامة التميز سيتم تناولها على النحو الآتي:

**البعد الأول – المستقبل المستدام**

يبين الجدول (١٢) أن بعد المستقبل المستدام جاء في مستوى تقييم متوسط، وأن أعلى الفقرات في هذا البعد هي الفقرة (٥) التي تنص على " تنظر إدارة الجامعة للمشكلات التي تواجهها على أنها فرص للتحسين والتطوير" وهي الفقرة الوحيدة في البعد تقع في مستوى تقييم "عالي"، بينما توزعت بقية الفقرات فيه هذا البعد على المستوى المتوسط مقتربة بشل كبير من مستوى التقييم العالي، وهذا يؤكد أن الجامعة لديها نشاط مقبول يمكن أن يؤسس لمستقبل مستدام ويساعد على استدامة التميز .

**جدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول: المستقبل المستدام**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تطبق الجامعة المفاهيم الأساسية لاستدامة التميز (إدارة التميز - الابتكار والإبداع - الجودة.. إلخ) | ٣,٥٦ | ١,١١ | متوسط |
| ٢ | تروج الجامعة لمعايير التميز (الأكاديمي /المهني) في بيئة العمل الجامعية | ٣,٥٧ | ١,٠٩ | متوسط |
| ٣ | يتوافر لدى الجامعة نظام متطور لحفظ المعلومات واسترجاعها. | ٣,٤٦ | ١,١٥ | متوسط |
| ٤ | تهتم الجامعة بالأنشطة الداعمة لعملية التحسين المستمر (استقطاب الكفاءات – تدريب العاملين ...) | ٣,٦٣ | ١,١٨ | متوسط |
| ٥ | تنظر إدارة الجامعة للمشكلات التي تواجهها على أنها فرص للتحسين والتطوير | ٣,٦٨ | ١,٠١ | عالي |
| ٦ | تُقيِّم الجامعة مستوى التقدم نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية بشكل مستمر | ٣,٦٠ | ٠,٩٥ | متوسط |
| ٧ | تطبق الجامعة استراتيجيتها بشكل منتظم لتحقيق النتائج | ٣,٦٦ | ٠,٨٨ | متوسط |
| | الكلي | ٣,٥٩ | ٠,٨٩٩ | متوسط |

**البعد الثاني: القدرة المؤسسية**

يبين الجدول (١٣) أن مستوى بُعد القدرة المؤسسية جاء بمستوى تقييم متوسط ، وهو قريب جدا من بداية التقييم العالي للتفسير المعتمد للدراسة، وكانت أعلى الفقرات في هذا البعد هي الفقرة (٨) التي حصلت على تقييم "عالي" بمتوسط بلغ (٣,٨٣) ونصت على "تحرص الجامعة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات في أنشطتها كافة" تلاها الفقرة (٩) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩)، ونصت على "تسعى الجامعة بشكل جاد لتطبيق أنظمة الاعتماد والجودة"، بينما كانت أقل المتوسطات للفقرة (٤) التي نصت على "تمتلك الجامعة نظامًا يشجع على استقطاب الكوادر المتميزة". وتشير هذه النتيجة إلى

وجود بعض المعوقات التي تواجه استقطاب الكفاءات والكوادر المتميزة، والذي قد يعود إلى عدة أسباب أبرزها البعد الجغرافي للجامعة عن المراكز الرئيسية للمدن الكبيرة، ومحدودية الخدمات التي تجذب هذه الكوادر، كل ذلك يأتي في ظل إصرار الجامعة على السعي نحو تأسيس قدرة مؤسسية عالية للجامعة، من خلال ممارسة أشكال متعددة من العمل الإداري، كتبني العمل بالتكنولوجيا الحديثة، وتطبيق أنظمة الأعتماد الأكاديمي، كما تشير له نتائج التحليل في الجدول.

**جدول (١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني: القدرة المؤسسية**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تقيّم الجامعة أداءها التشغيلي بهدف معرفة إمكاناتها الحالية | ٣.٧٣ | ٠.٨٨ | عالي |
| ٢ | تعمل الجامعة على إقامة شراكات مستقبلية لتعزيز إمكاناتها | ٣.٦٥ | ٠.٨٨ | متوسط |
| ٣ | تحرص الجامعة على تنوع وتميز مواردها المادية والبشرية | ٣.٦٨ | ٠.٩٦ | عالي |
| ٤ | تمتلك الجامعة نظامًا يشجع على استقطاب الكوادر المتميزة | ٣.٣٨ | ١.١٦ | متوسط |
| ٥ | تتبنى الجامعة استراتيجية تحقق لها استثمار مواردها المتاحة | ٣.٤٦ | ١.٠٢ | متوسط |
| ٦ | تهتم الجامعة بتحديد اتجاهات التميز الحالية والمحتملة للجامعات الأخرى | ٣.٥٢ | ٠.٩٦ | متوسط |
| ٧ | تُراجع الجامعة عملياتها بشكل دوري بهدف التحسين. | ٣.٧٢ | ٠.٩٠ | عالي |
| ٨ | تحرص الجامعة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات في أنشطتها كافة | ٣.٨٣ | ١.٠٦ | عالي |
| ٩ | تسعى الجامعة بشكل جاد لتطبيق أنظمة الاعتماد والجودة | ٣.٧٩ | ١.٠٩ | عالي |
| | الكُلّي | ٣.٦٤ | ٠.٧٩٦ | متوسط |

**البعد الثالث: الإبداع والابتكار**

حصل بعد الإبداع والابتكار على أقل متوسط حسابي بين الأبعاد الأربعة في محور استدامة التميز، ويقع في مستوى تقييم متوسط، وقد جاءت الفقرة (٩) بأقل متوسط حسابي بلغ (٣.٠٨)، ونصت على "توفر الجامعة نظامًا للترقيات والمكافآت يعتمد على الإبداع والموهبة"، بينما كانت أعلى المتوسطات للفقرة (٣) التي نصت على "تحرص الجامعة على نشر ثقافة الجودة والتميز في جميع أقسامها". وتؤكد هذه النتيجة التأثير السلبي لحداثة الجامعة، وعدم اكتمال كوادرها البشرية، وحتى المادية على بعض أوجه التميز المؤسسي، وخصوصا مايتعلق بالإبداع والابتكار، ويؤكد هذه النتيجة الواقع الحي للجامعة الذي يفتقر إلى كثير من آليات الدعم والمساندة الخاصة بالبحث العلمي، سواء من ناحية التجهيزات والمختبرات، أو من ناحية الدعم المالي المحدود لهذا الجانب، ومع ذلك فإن الجامعة تعمل جاهدة على نشر ثقافة الجودة والتميز، أملا في استكمال كل الجوانب المساعدة على ذلك، وهذا يفسرة حصول الفقرة (٣) التي نصت على "تحرص الجامعة على نشر ثقافة الجودة والتميز في جميع أقسامها" على أعلى متوسط جاء بتقييم "عالي" في هذا البعد.

**جدول (١٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث: الإبداع والابتكار**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تستخدم الجامعة منهجية منظمة لإنتاج الأفكار الإبداعية | ٣.٣٨ | ١.١٦ | متوسط |
| ٢ | تحفز الجامعة جميع المهتمين على الاستخدام الأمثل للمعارف المتراكمة لديها | ٣.٥٠ | ١.٠٢ | متوسط |
| ٣ | تحرص الجامعة على نشر ثقافة الجودة والتميز في جميع أقسامها | ٣.٧١ | ١.٠٠ | عالي |
| ٤ | تُولي الجامعة اهتمامًا كبيرًا للأفكار الابتكارية التي يقدمها الموظفون | ٣.٤٢ | ١.٠٧ | متوسط |
| ٥ | تعمل الجامعة على تطبيق توجهات حقيقية لدخول مجالات تنافسية جديدة | ٣.٥١ | ٠.٩٧ | متوسط |
| ٦ | تعمل الجامعة باستمرار على تطوير برامج نوعية | ٣.٦٣ | ٠.٩٤ | متوسط |
| ٧ | تخصص الجامعة موازنات مالية خاصة بعملية الإبداع والابتكار | ٣.١٥ | ١.١٠ | متوسط |
| ٨ | تراعي سياسة الجامعة وجود ذوي المواهب والمهارات العالية في مستوياتها التنظيمية المختلفة | ٣.٣٩ | ١.١٠ | متوسط |
| ٩ | توفر الجامعة نظامًا للترقيات والمكافآت يعتمد على الإبداع والموهبة | ٣.٠٨ | ١.١٣ | متوسط |
| ١٠ | تخطط الجامعة بفاعلية من أجل الاحتفاظ بالمواهب | ٣.٣١ | ١.٠٩٧ | متوسط |
| | الكلي | ٣.٤١ | ٠.٩١١ | متوسط |

**البعد الرابع: القيادة**

بين الجدول (١٥) أن هذا البعد حصل على تقييم متوسط، وهو قريب جدا أيضا من تقييم عالي، وفق المنهجية المتبعة في تفسير نتائج تحليل الدراسة. وقد حصلت الفقرة (٤) على أعلى متوسط بلغ (٣.٨٨)، ونصت على "تُجري الجامعة تعديلات على برامجها الأكاديمية لتتكيف مع حاجات السوق ومتطلبات المستقبل". بينما كانت أقل المتوسطات الحسابية من نصيب الفقرة

(٥) التي نصت على "تحرص الجامعة على تحقيق التفوق الدائم على الجامعات الأخرى من خلال بصماتها المُلهمة" وكذلك الفقرة (٦) بذات المتوسط، ونصت على "تستثمر الجامعة قدرات ومعارف العاملين فيها في تعزيز مزاياها التنافسية". وهذه النتيجة تؤكد استمرار اهتمام قيادة الجامعة بجانب مهم يتمثل بتوافق مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، والذي يشكل أحد دعائم استدامة التميز، في حين لا تزال تعاني من نقص جوانب إدارية وإكاديمية لا تسمح لها بالمنافسة والتفوق على جامعات قديمة لها باع طويل في إدارة التعليم العالي، فضلا عن استكمالها لجميع هياكلها وبنيتها المادية والبشرية.

**جدول (١٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الرابع: القيادة**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تستجيب الجامعة للتغيرات في البيئة الخارجية بشكل إيجابي | ٣.٦٤ | ٠.٩٤ | متوسط |
| ٢ | تمتلك الجامعة القدرة على تغيير استراتيجياتها للتوافق مع متطلبات الظروف التنافسية | ٣.٧٣ | ٠.٨٦ | عالي |
| ٣ | تعتمد الجامعة هيكلا تنظيميا يتسم بالمرونة | ٣.٥٥ | ١.٠٤ | متوسط |
| ٤ | تُجري الجامعة تعديلات على برامجها الأكاديمية لتتكيف مع حاجات السوق ومتطلبات المستقبل | ٣.٨٨ | ٠.٩٥ | عالي |
| ٥ | تحرص الجامعة على تحقيق التفوق الدائم على الجامعات الأخرى من خلال بصماتها المُلهمة | ٣.٤٤ | ١.١٢ | متوسط |
| ٦ | تستثمر الجامعة قدرات ومعارف العاملين فيها في تعزيز مزاياها التنافسية | ٣.٤٤ | ١.١١ | متوسط |
| ٧ | تسعى الجامعة لتحقيق ثقافة التمكين لدى العاملين فيها | ٣.٤٦ | ١.٠٤ | متوسط |
| ٨ | تسعى الجامعة لتجسيد وتطبيق القيم المؤسسية للنزاهة | ٣.٧٣ | ٠.٨٩ | عالي |

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| ٩ | تحافظ الجامعة على استدامة التميز من خلال تحقيق الاستجابة السريعة لأصحاب المصلحة | ٣,٦٢ | ٠,٩٢ | متوسط |
| ١٠ | توفر الجامعة معلومات دقيقة للقادة من أجل دعم صناعة القرار في الوقت المناسب | ٣,٦٥ | ٠,٩٢ | متوسط |
| | الكلي | ٣,٦١ | ٠,٨٣٣ | ٣,٦١ |

**السؤال الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لإدارة الحكمة في استدامة التميز بجامعة حفر الباطن؟**

وفق نتائج التحليل الواردة في الجدول (١٦) يتبين أن معامل الارتباط المتعدد لأثر أبعاد إدارة الحكمة في استدامة التميز بجامعة حفرالباطن بلغ (٠,٩٣٢) أي أنه معنوي الدلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأن هناك أثرا موجبا دالا إحصائيا لإدارة الحكمة في استدامة التميز.

كما تبين نتائج التحليل في الجدول أن معامل التحديد لأثر إدارة الحكمة في استدامة التميز بلغ (٠,٨٦٨)، أي أن ٨٦,٨٪ من واقع استدامة التميز يرجع إلى تأثير إدارة الحكمة بالجامعة.

وتتفق هذه النتيجة في إثباتها لأثر إدارة الحكمة كمتغير مستغل على المتغير التابع مع دراسة العذاري (٢٠٠٨) التي أثبتت وجود علاقة وثيقة بين الحكمة والفلسفة وبين الأبستولوجيا والعقل. كما تتفق مع دراسة المومني (٢٠١١) التي أثبتت وجود أثر للحكمة الإدارية على فاعلية القرارات الاستراتيجية، وكذلك دراسة ينج شاي (Yang, Shih, 2011) التي أثبتت أن نطاق الحكمة المرتبطة بالقيادة يؤدي إلى تأثيرات إيجابية على مجالات أوسع في المجتمع. أيضا

تتفق مع دراسة الدليمي (٢٠١٣) التي أثبتت وجود تأثير معنوي لإدارة الحكمة في تحقيق النجاح الاستراتيجي. وكذلك دراسة صالح (٢٠١٤) التي بينت وجود أثر معنوي بين عمليات إدارة الحكمة والأداء المتميز. ودراسة مها محمد والشمري (٢٠١٥) التي أظهرت وجود ارتباط وتأثير معنوي لإدارة الحكمة في استراتيجة التميز لعمليات الخدمة.

**جدول (١٦)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر إدارة الحكمة في استدامة التميز بالجامعة**

| المتغير التابع | R الارتباط | $R^2$ معامل التحديد | F المحسوبة | DF درجات الحرية | | Sig مستوى الدلالة | ß معامل الانحدار | | T محسوبة | Sig مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استدامة التميز | ٠.٩٣٢ | ٠.٨٦٨ | ٢٣٠.٣٩ | ٤ | بين المجاميع | ٠.٠٠٠ | ٠.٣١٤ | الاستشراف | ٥.٠١ | ٠.٠٠ |
| | | | | ١٤٠ | البواقي | | -٠.٠٠٩ | الشمولية | -٠.١١ | ٠.٩٠٨ |
| | | | | ١٤٤ | المجموع | | ٠.٢٩٦ | التكامل | ٣.٨٦ | ٠.٠٠ |
| | | | | | | | ٠.٤١٧ | التحكم | ٥.١٣ | ٠.٠٠ |

**الإجابة عن فروض الدراسة:**

**الفرض الأول: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( α =0.05) لكل بُعد من أبعاد إدارة الحكمة (الاستشراف – الشمولية – التكامل - التحكم) في استدامة التميز بجامعة حفر الباطن.**

للكشف عن تأثير كل بعد من أبعاد إدارة الحكمة في استدامة التميز، تم استخراج قيمة (بيتا ß) ودلالتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، كما في الجدول (١٦)، حيث تبين النتائج أن جميع أبعاد إدارة الحكمة تؤثر في استدامة التميز، إذ جاءت دلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي أقل من

(٠,٠٥)، عدا البعد الثاني وهو بعد الشمولية الذي جاءت دلالته الإحصائية ٠,٩٠٨.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدليمي (٢٠١٣)، وكذلك دراسة صالح (٢٠١٤)، ودراسة مها محمد والشمري (٢٠١٥) التي أظهرت كل منها وجود ارتباط وتأثير معنوي لإدارة الحكمة في عدد من المتغيرات الإدارية الهامة.

وتدعم هذه النتيجة الدور المتوقع لإدارة الحكمة في استدامة التميز بالجامعة، وتؤكد على أن إدارة الحكمة أحد الأساليب الإدارية الفاعلة في تحقيق تطلعات الجامعة في جوانب عده أبرزها استدامة التميز.

**الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05) إزاء أبعاد إدارة الحكمة وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية – الوظيفة – النوع).**

لتعرف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة إزاء كل بعد من أبعاد إدارة الحكمة تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد العينة عن كل بعد تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية - الوظيفة – النوع) كما في الجدول (١٧). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير (الوظيفة – النوع) في جميع أبعاد إدارة الحكمة، إذ تجاوزت قيمة الدلالة الإحصائية في هذه الأبعاد (٠,٠٥). بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند هذا المستوى تعزى لمتغير الدرجة العلمية في جميع أبعاد أدارة الحكمة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لكل منها على

الترتيب (٠,٠١٥) و(٠,٠٠٥)، و (٠,٠٢٠) و (٠,٠٠٤) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وقد يعود الاختلاف في استجابات العينة وفق الدرجة العلمية وفي جميع الأبعاد إلى اختلاف مستوى الخبرة عن الأوضاع الإدارية بالجامعة بحسب اختلاف الدرجة العلمية، أو قد يعود هذا الاختلاف إلى بعد الدرجات العلمية الدنيا (معيد ومحاضر) عن دائرة العمل الإداري الذي يعيشه ذوي الدرجات العلمية العليا بشكل يومي ومعمق.

**جدول (١٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل محور من محاور إدارة الحكمة تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية- الوظيفة - النوع)**

| العامل | قيمة " ف " | | | الدلالة الإحصائية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | الوظيفة | النوع | الدرجة العلمية | الوظيفة | النوع |
| الاستشراف | ٣,٦٢٥ | ٠,٤١٠ | ١,٧٥٥ | ٠,٠١٥ | ٠,٧٤٦ | ٠,١٨٧ |
| الشمولية | ٤,٤٠٢ | ٠,١٨١ | ٠,٤١٠ | ٠,٠٠٥ | ٠,٩٠٩ | ٠,٥٢٣ |
| التكامل | ٣,٤٠١ | ٠,٥٢٠ | ٠,١٠٧ | ٠,٠٢٠ | ٠,٦٧٠ | ٠,٧٤٤ |
| التحكم | ٤,٦٦٨ | ٠,٦٥٠ | ٠,١١٦ | ٠,٠٠٤ | ٠,٥٨٤ | ٠,١٠٨ |

وللكشف عن مصدر الفروق في هذا المتغير تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما في الجداول (٢١- ١٨) على النحو الآتي:

**جدول (١٨) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الأول: الاستشراف حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,٢٠٢ | ٠,٤٠٨ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | - ٠,٣١٩ | ٠,١٥٣ | - ٠,٥٢٢ | ٠,٠٠٢ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | ٠,٠٤٩ | ٠,٨٧٠ | - ٠,١٥٣ | ٠,٥٥٨ | ٠,٣٦٨ | ٠,١٢٨ |

**جدول ( ١٩) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الثاني: الشمولية حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,٢٤٤ | ٠,٢٩٢ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | - ٠,٣١٤ | ٠,١٣٨ | - ٠,٥٥٨ | ٠,٠٠١ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | - ٠,٢٤٥ | ٠,٣٨٩ | - ٠,٤٩٠ | ٠,٠٥٠ | ٠,٦٨٥ | ٠,٧٦٤ |

**جدول ( ٢٠) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الثالث : التكامل حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,١٥٥ | ٠,٥٠٠ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | -٠,٣٢٥ | ٠,١٢٢ | -٠,٤٨١ | ٠,٠٠٣ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | -٠,٢٣٨ | ٠,٤٠٠ | -٠,٣٩٣ | ٠,١١٢ | ٠,٠٨٧ | ٠,٧٠١ |

**جدول (٢١) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الرابع : التحكم حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,٣٦٩ | ٠,٠٨٩ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | -٠,١٨١ | ٠,٣٥٧ | -٠,٥٥٠ | ٠,٠٠ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | ٠,٠٦٨ | ٠,٧٩٦ | -٠,٤٣٨ | ٠,٠٦٠ | ٠,١١٢ | ٠,٥٩٨ |

يتبين من نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأبعاد أدارة الحكمة أن الأختلاف ينحصر بين درجة محاضر وأستاذ مساعد في جميع الأبعاد، ولصالح الأستاذ المساعد. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن غالبية من هم على درجة أستاذ مساعد قد مارسوا العمل الإدراري بشكل مباشر وعايشو هذا الواقع

وفهموه بشكل أكبر من المحاضرين الذين لم يمارسوا العمل الإداري، وربما لم يتولوا أي مناصب إدارية تتيح لهم الاطلاع على الواقع بصورة أفضل، خصوصا وأن غالبية الأساتذة المساعدين مكلفين بأعمال قيادية وإدارية نظرا لقلة الأعداد التي تغطي حاجة الجامعة.

كما أظهرت النتائج أيضا وجود اختلاف بين درجة محاضر ودرجة أستاذ مشارك أو أعلى وجاءت لصالح الأستاذ المشارك أو أعلى في بعد واحد من أبعاد أدارة الحكمة وهو بعد الشمولية، وقد يفسر ذلك بنفس التفسير السابق الخاص بالفروق بين المحاضر والأستاذ المساعد، إلا أن قلة من هم على درجة أستاذ مشارك أو أعلى بالجامعة محدودة جدا، وقد يكون ذلك هو السبب في عدم ظهور هذه الفروق في الأبعاد الأخرى كما هو الحال بين الأستاذ المساعد والمحاضر.

**الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) إزاء أبعاد استدامة التميز وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية – الوظيفة – النوع).**

لتعرف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة إزاء كل بعد من أبعاد استدامة التميز بجامعة حفرالباطن تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاستجابات أفراد العينة عن كل بعد تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية - الوظيفة – النوع) كما في الجدول (٢٢)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير (الوظيفة – النوع) في جميع أبعاد استدامة التميز، إذ تجاوزت قيمة الدلالة الإحصائية في هذه الأبعاد (٠,٠٥). بينما

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند هذا المستوى تعزى لمتغير الدرجة العلمية في البعد الأول الاستشراف، وكذلك البعد الثالث الإبداع والابتكار، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لكل منها على الترتيب (٠,٠١٣) و(٠,٠١٣) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وقد يعود الاختلاف في استجابات العينة وفق الدرجة العلمية في هذين البعدين إلى ذات السبب في الاختلاف حول أبعاد إدارة الحكمة، والمعزو إلى اختلاف مستوى الخبرة الإدارية لدى العينة، أو إلى بعد الدرجات العلمية الدنيا (معيد ومحاضر) عن دائرة العمل الإداري الذي يمارسه ذوو الدرجات العلمية العليا بشكل معمق ويومي.

**جدول (٢٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل محور من محاور استدامة التميز تبعاً لمتغير ( الدرجة العلمية - الوظيفة - النوع)**

| العامل | قيمة " ف " | | | الدلالة الإحصائية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة العلمية | الوظيفة | النوع | الدرجة العلمية | الوظيفة | النوع |
| المستقبل المستدام | ٣,٧٢٥ | ٠,٨٠٠ | ٢,٦١٥ | ٠,٠١٣ | ٠,٤٩٦ | ٠,١٠٨ |
| القدرة المؤسسية | ٢,١١٤ | ١,٦٧٣ | ٢,٣٠٤ | ٠,١٠١ | ٠,١٧٦ | ٠,١٣١ |
| الإبداع والابتكار | ٣,٧٢٣ | ٠,٩٨٨ | ٣,٥٦٦ | ٠,٠١٣ | ٠,٤٠١ | ٠,٠٦١ |
| القيادة | ٢,٠٢٤ | ٠,٨٢٠ | ١,٥٢٣ | ٠,١١٣ | ٠,٤٨٥ | ٠,٢١٩ |

وللكشف عن مصدر الفروق في هذا المتغير تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما في الجداول (٢٣- ٢٤) على النحو الآتي:

**جدول (٢٣) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الأول: الاستشراف حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,٢٧٦ | ٠,٢٨٤ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | -٠,٢٥٦ | ٠,٢٧٥ | -٠,٥٣٣ | ٠,٠٠٣ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | ٠,٢٥٨ | ٠,٤١٤ | -٠,٠١٨ | ٠,٩٤٨ | ٠,٥١٥ | ٠,٠٤٤ |

**جدول (٢٤) نتائج اختبار LSD للمقارانات البعدية للبعد الثالث: الإبداع والابتكار حسب متغير الدرجة العلمية**

| الدرجة العلمية | معيد | | محاضر | | أستاذ مساعد | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value | متوسط الفرق | Sig P. Value |
| معيد | --- | --- | | | | |
| محاضر | ٠,١٧٣ | ٠,٥٠٦ | --- | --- | | |
| أستاذ مساعد | -٠,٣٩٧ | ٠,٠٩٦ | -٠,٥٧١ | ٠,٠٠٢ | --- | --- |
| أستاذ مشارك أو أعلى | -٠,١٢٧ | ٠,٦٩٠ | -٠,٣٠١ | ٠,٢٨٢ | ٠,٢٦٩ | ٠,٢٩٦ |

يبين الجدولان أعلاه نتائج اختبار (LSD) للمقارانات البعدية التي بينت وجود اختلاف بين كل من محاضر وأستاذ مساعد في كلا البعدين، وجاءت

لصالح الأستاذ المساعد. وهذه النتيجة تتفق مع الاختلاف الوارد في أبعاد إدارة الحكمة وتشترك معه في احتمال مسبباته.

كما بيَّنت النتائج وجود اختلاف بين كل من الأستاذ المساعد والأستاذ المشارك أو أعلى في بعد الاستشراف فقط ، وجاءت النتيجة لصالح الأستاذ المساعد. وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة التفاؤل والطموح الذي يتمتع به الأساتذة المساعدون من خلال تطلعهم إلى الوصول بالجامعة إلى مستوى من التميز ، خصوصا وأن غالبية كبيرة منهم حديثي عهد بالعمل الإداري ، ولديهم الرغبة في البروز وإثبات الذات أكبر مما هو موجود لدى الأساتذة أو الأساتذة المشاركين.

* * *

**الاستنتاجات:**

- بينت الدراسة أن مفهوم الحكمة من المفاهيم المتداخلة التي تتطلب قدرة على التفكير غير التقليدي، وهو متطلب رئيس لتأسيس خلفية فلسفية للعملية الإدارية، حيث أن هناك حاجة مُلِحة اليوم للاستفادة من مميزات الحكمة واستغلالها في الميدان الإداري.

- بينت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي لأبعاد إدارة الحكمة على استدامة التميز، الأمر الذي يستدعي من إدارة جامعة حفر الباطن التفكير بمنطق الحكمة، والتركيز على استشراف المستقبل، ووضع رؤية لتحديد ملامحه، وتصميم جميع الأنشطة بما يتلاءم معه.

- يؤدي سعي الجامعة لتحقيق استدامة التميز من خلال تطبيق إدارة الحكمة إلى الإسهام في بقاء الجامعة مستقرة وقادرة على المنافسة وقت الأزمات.

- أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أعضاء هيئة التدريس للأبعاد الخاصة بإدارة الحكمة جاءت في بداية المستوى العالي مما يؤكد على وجود وعي لدى إدارة الجامعة بأهمية هذه الممارسات وتبنيها وفق الإمكانات المتاحة.

- أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أعضاء هيئة التدريس للأبعاد الخاصة باستدامة التميز جاءت في نهاية المستوى المتوسط والقريب جدا من العالي، الأمر الذي يستدعي المزيد من العمل الدؤوب، واستثمار التوجهات الإدارية الجديدة التي تعين على رفع هذا المستوى إلى أفضل ما يمكن.

- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط وتأثير قوية بين إدارة الحكمة وأبعادها في تحقيق استدامة التميز، وهو ما سيدفع الجامعة نحو تبني سياسة واستراتيجية تشجع على التفكير بمنطق إدارة الحكمة، والاستفادة منها، من أجل تميز مؤسسي مستدام.

- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة على جميع أبعادها سواء تلك الأبعاد الخاصة بإدارة الحكمة أم باستدامة التميز، عدا متغير الدرجة العلمية والذي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية خاصة به عند مستوى (٠,٠٥) على بعض الأبعاد، وهو الأمر الذي يضفي على الدراسة مزيدا من المصداقية فيما توصلت له من نتائج.

**التوصيات:**

وفق ما توصلت له الدراسة من نتائج، توصي بالآتي:

- وضع آلية عمل - تستند إلى ممارسات إدارة الحكمة - تلتزم بها القيادات الجامعية عند تناول القضايا الجامعية الجوهرية، أو الشروع في اتخاذ قرارات حاسمة تمس مستقبل الجامعة؛ بالإضافة إلى زيادة ممارستها على أرض الواقع من خلال تفعيل مجموعة من الأنشطة والنظم والقواعد المساعدة على ذلك.

- تشجيع اتخاذ القرارات القائمة على المزاوجة بين أبعاد إدارة الحكمة وأبعاد استدامة التميز، من خلال توسيع نطاق المشاركة، وتقاسم المعرفة والحكمة، الأمر الذي سيشكل معول بناء لجامعة متميزة في المجالات كافة.

- إصدار اللوائح والتوجيهات، وإنشاء اللجان والإدارات التي تؤسس لثقافة التمكين داخل الجامعة كوسيلة لدعم ممارسات إدارة الحكمة ومواجهة

العقبات، من خلال تطوير البنى التحتية للجامعة، وهياكلها التنظيمية، وإعادة هندستها، بشكل يحقق المرونة والإبداع، واستيعاب التغييرات في عصر المنافسة والعولمة.

- تبني منهج استشراف السيناريوهات المستقبلية من قبل الجامعة، والذي يتضمن مجموعة من الرؤى الشاملة والمستقبلية التي تمكن الجامعة من التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له.

- وضع أهداف الجامعة، وصياغة رؤيتها المستقبلية، وتطبيق استراتيجيتها بواسطة أفراد قادرين على استشراف المستقبل، واستغلال خبراتهم للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة المتميزة، وتحقيق البقاء والنمو والتكيف.

- تبني آلية لاستقطاب قيادات جامعية على درجة كبيرة من الكفاءة، تمتلك عقلية استراتيجية قادرة على التفكير والتبصر بمستقبل الجامعة من أجل استحداث تغييرات فاعلة في مجالات عملها المختلفة.

- إنشاء بنك للمعرفة بالجامعة يهدف للاستفادة من موارد الجامعة في تطوير المعارف، وتسخير التقنية الحديثة والمتجددة في صناعة الخدمة من أجل تعزيز القدرة التنافسية للجامعة.

* * *

## المراجع


- إسحق، سالي خليفة وعبد الله، عمر فؤاد (٢٠٠٨). سبل إدارة الخدمة المدنية في ظل اللامركزية: تجارب دولية. **ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر اللا مركزية في مصر: الفرص والتحديات**. ٢٥- ٢٦ يونيو. القاهرة.
- جامعة حفر الباطن (١٤٤٠هـ). **تاريخ الجامعة**. متاح على موقع:

.https://www.uohb.edu.sa/ar/UnvManage/History/Pages/default.aspx

تاريخ السحب: ٠٢/٠١/١٤٤٠هـ.

- حمد، محمد زكي (٢٠٠١). تحليل منفعة المعلومات المحاسبية البيئية العينية لبناء مؤشرات تقييم الأداء البيئي الاستراتيجي في إطار التنمية المستدامة. **مجلة الدراسات والبحوث التجارية**. ٢١ ، (١)، ص ص، ٢٩- ٣٣.
- الدليمي، سمر صلاح شاكر (٢٠١٣). **تحليل العلاقة بين إدارة الحكمة وإدارة الوقت وانعكاسها في النجاح الاستراتيجي: دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في كليات جامعة بابل**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة كربلاء.
- رئاسة مجلس الوزراء، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، الإدارة المركزية للبحوث (٢٠١٣). **العلاقة بين التميز في الأداء الحكومي وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال**. القاهرة.
- الشقاوي، عبد الرحمن بن عبد الله (١٤٢٣/٢٠٠٢هـ). نحو أداء أفضل في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية. **ورقة مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤١هـ، محور الشراكة بين القطاعين الحكومي والأهلي**. الرياض: وزارة التخطيط.
- الشمري، ريم حسن هادي (٢٠١٧). **أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية في استدامة التميز بوجود المعمارية التنظيمية متغيرا وسيطا: دراسة ميدانية على شركات القطاع الصناعي الخاصة الفائزة بجائزة الملك عبد الله الثاني**

**للتميز للدورات الخمسة الأخيرة (٢٠٠٥- ٢٠١٥)**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأعمال. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- صالح، سامي فريق (٢٠١٤). "دور إدارة الحكمة في تحقيق الأداء المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في المعاهد التقنية – جامعة دهوك التقنية". **مجلة جامعة نوروز**، (٥)، ص ص، ٢٨١- ٣٠٤.
- الصلابي، علي محمد (٢٠٠٦). **"الحكمة الإدارية .. المفهوم والعمليات"**. متاح على: https://www.libya-watanona.com. تاريخ السحب: ٢٠١٨/٠٩/١٦م.
- الطائي، يوسف حجيم سلطان الذبحاوى وعامر عبدكريم والجنابي، سجاد محمد عطية (٢٠١٥). إدارة الحكمة ودورها في تحقيق الإستدامة لمنظمات الأعمال: دراسة تحليلية لأراء عينة من القيادات في جامعة الكوفة. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**. العدد (٣٥). كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، ص ص، ٢٠٥- ٢٢٧.
- عارف، عالية عبدالحميد (٢٠١٣). النموذج الأوروبي للجودة كمدخل لتطوير الأداء: ماهيته وآلية التطبيق والعقبات المحتملة. **المجلة العربية للإدارة**. ٣٣، (٢)، ص ص، ٢١- ٤١.
- عبد الحميد، مسعد رضوان (٢٠١٤). استدامة ثقافة التميز بالمنظمات العامة المصرية. **مجلة البحوث الإدارية**. المجلد (٣٢). العدد (٢). القاهرة، ص ص، ٢٣٥- ٢٩١.
- عبود، علي أحمد ثاني (٢٠٠٩). دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي**. معهد الإدارة العامة: المملكة العربية السعودية في الفترة من ١- ٤ نوفمبر.
- العذاري، نبيل سعدون طه (٢٠٠٨). **دور إدارة الحكمة في مواجهة التحديات الاستراتيجية للقطاع الخاص العراقي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من قيادات**

**جمعيات الأعمال العراقية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد.

- الكبيسي، عامر (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات.** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- الكساسبة، محمد مفضي عثمان (٢٠١٦). تأثير إدارة المواهب والتعلم التنظيمي في استدامة شركة زين. **المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال**، ١٢، (١)، ص ص، ٩٣- ١١٠.
- محمد، مها صباح إبراهيم والشمري، إنتظار أحمد (٢٠١٥). تأثير إدارة الحكمة في استراتيجية التميز لعمليات الخدمة: بحث استطلاعي لآراء عينة من المسؤولين في المنشأة العامة للطيران المدني. **مجلة دراسات محاسبية ومالية.** ، ١٠ ، (١)، ص ص، ٥٥- ٨٩.
- مركز الملك عبدالله الثاني للتميز (٢٠١٤). **كتيب مركز الملك عبدالله الثاني للتميز للقطاع الخاص.** الدورة الثامنة. عمّان. الأردن.
- مركز الملك عبدالله الثاني للتميز (٢٠١٦). **كُتيب جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز للقطاع الخاص** – الدورة الثامنة ٢٠١٦/٢٠١٧. عمان. الأردن.
- المسعودي، محمد أصبع بكال ( ٢٠٠٧). **العلاقة بين مقدرات الإبداع الإستراتيجي وسلوكيات القيادة التحويلية وأثرهما في الميزة التنافسية المستدامة: دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في الكليات الأهلية ببغداد.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد.
- المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة- EFQM (٢٠١٢). **نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة.** ترجمة: مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز. دبي.

- المومني، هنادة ماجد أحمد (٢٠١١). **مدى تبني الحكمة الإدارية وأثرها في فاعلية القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة بمدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأعمال. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- النعيمي والمومني (٢٠١٢). "مدى تبني الحكمة الإدارية وأثرها في فاعلية القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة بمدينة عمان". **مجلة البصائر**، ١٥، (١)، ص ص، ٥٧- ٨٨.
- Altbach, Philip G., Reisberg, Liz and Rumbley, Laura E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. Paris.
- Arnoud D.، & LeBon، T (2000). Practical and Theoretical Wisdom. Practical Philosophy. 3، (1)، PP. 6-9.
- Asif. M.، Searcy. C.، Garvare R.، & Ahmed، N (2011). Including Sustainability in Business Excellence Models. Total Quality Management & Business Excellence. 22,(7), PP. 773-786
- Aziz، Kaleem (2004). Wisdom Management. Through Value system. Available Online at: http://kaleemaziz.com/web/b2/index.php?. Retrieved on: 16/09/2018.
- Bierly P. E., Kessler E. H. & Christensen E. W., (2000). Organizational Learning. Knowledge and Wisdom. Journal of Organizational Change Management. 13, (6), PP.595-616.
- Bigelow, John (1992). Developing Managerial Wisdom. Journal of Management Inquiry. 1, (2), PP.143- 153.
- Broadbent, M., & Weill, A (1993). Improving Business and Information Strategy Alignment: Learning from the Banking Industry. IBM Systems Journal. 32, PP.162-179.
- Clark, R. S (2013). The Importance of Human Resource Managements' Strategic Role in Organizational Sustainability. Doctoral Dissertation. Capella University. Minneapolis. MN.

- Cochrane, Don (1995). Wisdom: A First Approximation. Available Online at: http://www.isn.net/info/dc-essa.html. Retrieved on: 22/06/2018.
- Curnow, Trevor (2000). Wisdom Philosophy. Oxted: Practical Philosophy Press.
- Domun, Rishi, & Talwar, Balvir (2016). Evolving A Business Excellence Model Based on Sustainable Human Capital Resources for Mauritius: A Qualitative Approach. International Journal of Management Sciences and Business Research. 5,(10), PP. 100-114.
- Dunn, Troy (2005), Living Wisdom, Working Paper. Available Online at: http://www.poetrybytroy.com/Living_Wisdom.pdf, Retrieved on: 10/09/2018.
- Ekmekcia, A. Kucukaslan, Teramanb S. B. Samur, Acarc P (2014). Wisdom and Management: A Conceptual Study on Wisdom Management. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 150, PP. 1199-1204.
- Elbaz, A. Mohamed & Haddoud, M. Yacine (2017). The Role of Wisdom Leadership in Increasing job Performance: Evidence from the Egyptian Tourism Sector. Tourism Management. 63, PP. 66-76.
- Greene، J.A. & Brown، S.C (2009).The Wisdom Development Scale: Further
Validity Investigations. 68, (4), PP.289-320.
- Johnson, Vic. (2007). As A Man Thinketh Workbook. My Daily Insights. Melrose FL. USA.
- Kent, A. (1999). Encyclopedia of library and Information Science. Chapman and Hall productivity Press. Auerbach Pubilication, Florida m Boca Raton. 64, PP.1-339.
- Kolodinsky R. W. & Bierly P. E (2013). "Understanding the Elements and Outcomes of Executive Wisdom: A Strategic Approach". Journal of Management & Organization. 19, PP. 1-24
- Levy, D. Jonathan (2003), Creating A change Management Knowledge Infrastructure, Harvard Business School Publishing, Watertown Information Management & Consulting, Boston, MA.
- Lunardi, G., Macada, A., and Becker, J (2017). Antecedents of IT Governance Effectiveness: An Empirical Examination in Brazilian Firms. Journal of Information Systems. 31, (1), PP. 41-57
- Macdonald, Capthorne (2006). Annotated Bibliography from Cap Thorne MacDonald's Book: Toward Wisdom. The Outward–oriented Adventure.

- McKenna, Bernard & Rooney, David & Boal, Kimberley B (2009). Wisdom Principles as a Meta-theoretical Basis for Evaluating Leadership. Published by Elsevier Ltd. The Leadership Quarterly. (20), PP: 177-190.
- Mckenna, Bernard & Rooney, David (2005). Wisdom Management: Tension between Theory and Practice in Practice. Knowledge Management in Asia-Pacific 2005: Building A Knowledge Society: Liking Government, Business, Academia and the Community. Queensland. Australia. PP: 1-28.
- Mintzberg, Henry (2007), Leadership beyond the Bush MBA, Available Online at: http://www.mintzberg.org, Retrieved on: 11/09/2018.
- Pierce, E (2016). Factors that most significantly Impact the Achievement and Sustainability of Organizational Excellence. Academy of Management Journal. 32, (2), PP. 232-247.
- Pino, J. Ortizy (2006). Whatever Happens to Wisdom?. Available Online at: http://www.cop.com/info/wppino.html. Retrieved on: 16/09/2018.
- Small, Michael، W (2011). Developing Wisdom and Moral Duty in Management. Journal of Management Development. 30, (9), PP. 836-846.
- Sridevi, K (2009). Wisdom Management. II MBA. Tamilnadu College of Engineering. Karumathampatty. Coimbatore. Occasional Papers. Article No. 216.
- Statler, Matt, Johan Roos & Bart victor (2003). Dear Prudence: An Essay on Practical Wisdom in Strategy Making, Imagination Lab Foundation, Rue Marteny- Lausanne-Switzerland. Available Online at: http://www.imagilab.org. Retrieved on: 16/09/2018.
- Staudinger, U. M. & Pasupathi, M (2001). The Psychometric Location of Wisdom-related Performance, Personality, and more? Personality and Social Psychology Bulletin. (23), PP.1200 -1214.
- Sternberg, R. J (2001). "Understanding Wisdom. in: Sternberg R. J. (Ed.). Wisdom: its Nature, Origins and Development. Cambridge University Press. Cambridge.
- Switzer, M (2013). What's Your Future: Six Steps for Gaining Strategic Foresight. Available Online at: http://www.cps.ca.gov/training.aspx. Retrieved on: 23/06/2018.

- The European Foundation for Quality Model (2013), EFQM Excellence Model, Brussels, Belgium.
- Trowbridge, Richard، Hawley (2005). Project Demonstrating Excellence: the Scientific Approach of Wisdom. Union Institute & University. Ohio. USA.
- Yang, Shih-ying (2011). Wisdom displayed through Leadership: Exploring Leadership-Related Wisdom. The Leadership Quarterly. 22, PP. 616-632.

❊ ❊ ❊

- A-Naimi, M, & Al-Momani, H (2012). "The extent of adoption of administrative wisdom and its impact on the effectiveness of strategic decisions: a field study in private universities in Amman". **Journal of Insights**, 15, (1), pp. 57-88.

❊ ❊ ❊

- Al-Kubaisi, A, (2005). **Knowledge management and development of organizations**. The Modern University Office, Alexandria.
- Al-kasaspa, M, M, Othman (2016). The impact of talent management and organizational learning on Zain company's sustainability. **Jordanian Journal of Business Administration**, 12, (1), pp. 93-110.
- Mohammed, M, S, Ibrahim & Al-Shammri, I, Ahmed (2015). Impact of Wisdom Management on Strategy of Excellence for Service processes: A Survey study of Sample Officials from the General Establishment of Civil Aviation. **Journal of Accounting and Financial Studies**. 10, (1), pp. 55-89.
- King Abdullah II Center for Excellence (2014). **The Booklet of the King Abdullah II Center for Excellence for the Private Sector**. 8th session. Amman. Jordan.
- King Abdullah II Center for Excellence (2016). **the Booklet of the King Abdullah II Award for Excellence for the Private Sector**. 9th Session 2016/2017. Amman. Jordan.
- Al-Masoudi, M, A, Bakal (2007). **The relationship between the capabilities of strategic creativity and the behavior of transformational leadership and their impact on sustainable competitive advantage: An analytical diagnostic study of the views of a sample of faculties in the private colleges in Baghdad**. Unpublished MA thesis. Baghdad University.
- European Foundation for Quality Management - EFQM (2012). **Excellence Model of the European Foundation for Quality Management**. Hamdan bin Rashid Al Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance. Dubai.
- Al-Momani, H, M, Ahmed (2011). **The extent of adoption of administrative wisdom and its impact on the effectiveness of strategic decisions: a field study in private universities in Amman**. Unpublished MA thesis. Business school. Middle East University. Jordan.

**Excellence for the Last Five session (2005-2015)**, Unpublished MA Thesis. Business school. Middle East University, Jordan.

- Saleh, S, Fareeq (2014). "The Role of Wisdom Management in Achieving Outstanding performance: A Survey Study of the Opinions of a Sample of faculties in Technical Institutes - Duhok Technical University". **Journal of the Nawroz University**, (5), pp. 281-304.
- Al-Salabi, A, Mohammed (2006). **"Administrative Wisdom .. Concept and Processes"**. Available online at: https://www.libya-watanona.com. Retrieved on: 16/09/2018.
- Al-Taei, Y, H, Al-zabhawi,& Amer A, & Al-Janabi, S, M, Attia (2015). Wisdom Management and its role in achieving sustainability for business organizations: An analytical study of the views of a sample of leaders at the University of Kufa. **Al Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences**. No. (35). Faculty of Management and Economics, University of Kufa, pp. 205-227.
- Arif, A, Abdulhamid (2013). European quality model as an approach to performance development: what it is, how to apply and possible obstacles. **Arab Journal of Management**. 33, 2, pp. 21-41.
- Abdel Hamid, M, Radwan (2014). Sustain the culture of excellence in Egyptian public organizations. **Journal of Management Research**. Vol. 32. Number (2). Cairo, pp. 235-291.
- Abboud, A, A, Thani (2009). The role of quality and excellence awards in measuring and developing performance in the public sector. **The International Conference on Administrative Development: Towards a distinct performance in the government sector**. Institute of Public Administration: Kingdom of Saudi Arabia from 1 to 4 November.
- Al - Athari, N, S, Taha (2008). **The Role of Wisdom Management in Facing the Strategic Challenges of the Iraqi Private Sector: A Survey Study of the views of a Sample of Leaders of Iraqi Business Associations**. Unpublished PhD thesis. Faculty of Administration and Economics. Baghdad University.

**List of References:**


- Ishaq, S, Khalifa . & Abdullah, O, Fouad (2008). Ways of managing the civil service under decentralization: international experiences. **A paper presented at the Conference of Decentralization in Egypt: Opportunities and Challenges**. June 25-26. Cairo.
- University of Hafr al-Batin (1440). **History of the University**. Available online at:https://www.uohb.edu.sa/en/UnvManage/History/Pages/default.aspx. Retrieved on: 02/01 / 1440.
- Hamad, M, Zaki (2001). Analysis of the utility of environmental accounting information to develop indicators of strategic environmental performance assessment in the framework of sustainable development. **Journal of Business Studies and Research**. 21, (1), pp. 29-33.
- Al-Dulaimi, S, S, Shaker (2013). **Analysis of the relationship between the management of wisdom and time management and its reflection on strategic success: An exploratory and analytical study of the views of a sample of administrative leaders in the faculties of the University of Babylon**. Unpublished MA thesis. Faculty of Administration and Economics. University of Karbala.
- The Cabinet of Ministers, Central Agency for Organization and Administration, Central Administration for Research (2013). **The relationship between excellence in government performance and application of information and communication technology**. Cairo.
- Al-Shagawi, Abdulrahman A, (2002/1423). Towards better performance in the government sector in Saudi Arabia. **A paper presented to the symposium of the future vision of the Saudi economy until 1441, the theme of partnership between the public and private sectors**. Riyadh: Ministry of Planning.
- Al-shammari, R, H, Hadi (2017). **The Impact of strategical HRM Practices on Sustainability of Excellence If the organizational architecture has an intermediate variable: A Field Study on Private Sector Companies Winner of the King Abdullah II Award for**

# The Role of WisdomManagement in Achieving Sustainability of Excellence at Hafr Al Batin University (A Field Study)

**Dr. Adel In Ayid Al-Shammari,**
Hafr Al Batin University
**Dr. Abdel-Ati Halqan Abdelaziz,**
College of Education, Sohaj University and Hafr Al Batin University

**Abstract:**

The study aimed to identify the role of wisdom management in achieving the sustainability of excellence at the University of Hafr Albatin. The descriptive approach was employed, using the questionnaire as a data collection tool, which was distributed to a sample of 145 faculty members. It revealed comparable practices of wisdom management and excellence sustainability, with a total arithmetic mean of the two themes (3.68) and (3.56) respectively. The results of the study also showed a positive significant impact on the management of wisdom in the sustainability of university excellence. It recommended the need to the university leadership to adopt the practices of administrative wisdom and develop these courses to achieve the objectives of the university and the most important measures for sustainability of excellence.

**Keywords**: Wisdom Management, Sustainability of Excellence, University of Hafr Albatin.

# فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي

د. شريف عادل جابر أحمد
قسم التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة الملك فيصل

# فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي

**د. شريف عادل جابر أحمد**
**قسم التربية الخاصة- كلية التربية**
**جامعة الملك فيصل**

**تاريخ تقديم البحث: ٩ / ٨ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ١ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى عينة مكونة من (٨) أطفال من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، تراوحت أعمارهم بين (٦ - ٩) سنوات، ونسب ذكائهم بين (٩٠ –١٠٩)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية، وضابطة). وقد تم استخدم مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)، ومقياس تقدير سلوك الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ومقياس مهارات التواصل، وبرنامج تدريبي(إعداد/الباحث). وقد بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، كما أشارت إلى استمرار تأثير البرنامج حتى فترة المتابعة بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التواصل، اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

**المقدمة:**

يمتلك الأطفال بعض مهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي) في سن مبكرة، إلا أن البعض منهم لا يستطيع توظيف هذه المهارات في الإطار الاجتماعي؛ مما يحول دون تواصل هؤلاء الأطفال مع الآخرين بصورة فاعلة من الناحية الاجتماعية، رغم أنهم لا يعانون من نقص القدرة في التركيب اللغوي أو القدرة المعرفية، ولا يقتصر هذا العجز الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال على التواصل اللفظي فقط، بل يمتد هذا الأمر إلى التواصل غير اللفظي أيضًا.

حيث يعتبر التواصل علمية تبادل المعارف والأفكار والآراء والمشاعر من خلال اللغة اللفظية أو غير اللفظية، وأن اللغة هي طريقة في التواصل مستندة إلى قواعد تتضمن الفهم واستعمال الإشارات والرموز لعرض الأفكار (الزريقات، ٢٠١٢، ١٨)، وبالتالي فإن اللغة تؤدي وظيفة اجتماعية هامة وهي تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، فمن خلالها ينقلون المعاني والأفكار والخبرات، وبدونها لا يمكن أن تكون هناك حياة اجتماعية ذات معنى، حيث تعتبر اللغة عاملًا اجتماعيًا مؤثرًا وبالمقابل تعتبر الحياة الاجتماعية وسيلة أساسية في النضج اللغوي، فعن طريق الاستماع والكلام يجتاز الطفل تدريجيًا حالة الانطواء بأشكالها المختلفة (العاطفية، والفكرية، واللغوية) بسهولة أكبر، وفي وقت أقصر ينتقل الطفل من اللعب الفردي إلى اللعب الجماعي، ومن مرحلة المونولوج إلى مرحلة الحوار والمحادثة (عيسى، خليفة، ٢٠٠٧، ٧٩- ٨٠).

وقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders أن الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي Social (Pragmatic) Communication Disorder يواجهون صعوبات مستمرة في الاستخدام الاجتماعي للتواصل بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي)، وأوجه قصور في استخدام التواصل في الأغراض الاجتماعية، وصعوبات في متابعة قواعد المحادثة، وسرد الحكايات، ويواجهون خللًا في قدرة الطفل على تغيير التواصل بما يناسب الإطار الاجتماعي أو يلبي حاجة المستمع. ويتجنبون استخدام اللغة غير الحرفية، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على فهم المعاني الغامضة، فإن كل هذا ينتج عنه قصور وظيفي في عملية التواصل. ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال في حاجة ماسة إلى تدريب قائم على أسس علمية يهدف إلى تحسين مستوى التواصل بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) لديهم.

ولذلك سعت الدراسة الحالية من خلال برنامجها التدريبي، إلى تحسين بعض مهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي) لدى مجموعة من ذوي هذه الفئة المشخصة حديثًا باضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وتطويع هذه المهارات واستغلالها بعد تنميتها فيما يخدم الأغراض الاجتماعية، وهو ما يضمن انخراط هؤلاء الأطفال داخل المجتمع الذي يعيشون فيه بصورة مقبولة اجتماعيًا.

* * *

**مشكلة الدراسة:**

تتمثل المشكلة الرئيسة للدراسة الحالية في أن الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وفقًا لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة DSM-5 لا يستخدمون التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأغراض الاجتماعية، كما يواجهون خللًا واضحًا في عدم القدرة على تغيير التواصل بما يتناسب مع الإطار الاجتماعي، وصعوبات في قدرتهم على فهم المعاني اللغوية الغامضة، أو ما هو غير حرفي، أو ما لم يقرر صراحة بوجه عام، كما يجدون صعوبات في اتباع قواعد المحادثة وسرد الحكايات، وهو ما يؤيده الحمادي(٢٠١٤)، ودارسة Norbury (2014)، ومجاور(٢٠١٧) في أن هناك العديد من الصفات التي قد تشير إلى وجود اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي لدى الطفل منها أن الطفل لديه فهم وأفكار عن العديد من الاتصالات والمهارات اللغوية، لكنه يبدو أن لديه صعوبة في تطبيقها في سياق حالات اجتماعية معينة، كما أن لديه تأخير في الوصول إلى معاني ومفرادت اللغة؛ مما يؤثر بشكل سلبي على تفاعلاته الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك أنه نادرًا ما يبدأ بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أو الاستجابة بشكل غير طبيعي عند قيام الآخرين بمبادرات اجتماعية نحوه. كما أن هذا الاضطراب يمكن أن يضعف قدرة الطفل على الفهم والاستيعاب أثناء عرض الموضوعات، مثل: الروايات، والأحاديث أو الاستجابة بشكل مناسب للمواقف اجتماعية المختلفة، كما يرتبط اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي بمزيد من العجز في القدرة المعرفية. إلا أنه كما

يرى Taylor & Whitehouse (2016) (2016) لا يعاني ذوي هذا الاضطراب من السلوكيات النمطية التكرارية.

ومن خلال الخبرة العملية للباحث في مجال تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، وإشرافة على العديد من البرامج التدريبية، وجد أن بعض الأطفال رغم أنهم يمتكلون بعض مهارات التواصل التي يمكنهم من خلالها المشاركة التفاعلية الاجتماعية مع الآخرين، إلا أنهم لا يستطيعون توظيف هذه المهارات في التواصل الاجتماعي النفعي أثناء الحديث مع الآخرين. وعندما قام الباحث بتطبيق المعايير التشخيصية الجديدة التي أقرها الدليل، وجد أن بعض هؤلاء الأطفال سبق وأن تم تصنيفهم على أنهم يعانون من اضطراب التوحد من الدرجة البسيطة، أو من ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، أو من ذوي متلازمة آسبرجر؛ لذا وجد الباحث أنه من الضرورة إجراء هذه الدراسة على هؤلاء الأطفال، وعلى هذا الأساس يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في سؤال رئيس، وهو: "هل يؤثر البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي أفراد العينة؟".

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، واختبار فعالية هذا البرنامج في مساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق الأهداف الإجرائية المطلوبة.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى له، وهو: تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة، وهذا يتضمن أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية:

**أ- الأهمية النظرية للدراسة:**

١- إضافة إلى التراث التربوي المتعلق بنواحي التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من قصور في نواحي التواصل بوجه عام، والأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي بصفة خاصة.

٢- إثراء الأطر النظرية التي تتناول أهمية التواصل، ودوره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية.

٣- إثراء الأطر النظرية التي تهتم بالأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

٤- عدم وجود دراسات أجنبية برامجية - في حدود اطلاع الباحث - استهدفت تنمية أو تحسين المهارات التي يفتقدها الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، بالإضافة إلى ندرة البحوث والدراسات الأجنبية(التشخيصية) التي تناولت هذا الاضطراب.

**ب- الأهمية التطبيقية للدراسة:**

١- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة اجتماعيًا، وذلك من خلال تيسير عملية التواصل الاجتماعي النفعي لهؤلاء الأطفال على أثر تحسين

مهارات التواصل واستخدامها في الإطار الاجتماعي، وهو ما قد يساعدهم على الاندماج مع الآخرين داخل المجتمع.

٢- يكمن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة نفسيًا، حيث يعد حث هؤلاء الأطفال على توظيف مهارات التواصل في الإطار الاجتماعي، مدخلًا رئيسًا في تأهيلهم عامة، وتأهيلهم نفسيًا بوجه خاص.

٣- تقدم مقياسًا؛ لتقدير سلوك الأطفال ذوي اضطراب التواصل النفعي، والذي يمكن استخدامه في التشخيص المبكر لهؤلاء الأطفال.

٤- تقدم مقياسًا؛ لتحديد مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وهو ما يمكن استخدامه في تحديد أوجه القصور التي يعاني منها هؤلاء الأطفال أثناء عملية التواصل.

٥- تقدم برنامجًا تدريبيًا؛ لتحسين مستوى مهارات التواصل وتطويعها فيما يناسب الإطار الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي؛ مما يسهم ذلك في انخراط هؤلاء الأطفال داخل المجتمع بالشكل المرجو اجتماعيًا.

**مصطلحات الدراسة:**

**البرنامج التدريبي** Training program

يعرفه الباحث إجرائيًا: هو علمية منظمة ومخططة، تهدف إلى تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (أعضاء المجموعة التجريبية) وتوظيفها في الأغراض الاجتماعية، بما يضمن قدر مقبول من التواصل الفعال مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم، وذلك من خلال تنمية قدرات واستعدادات هؤلاء

الأطفال إلى أقصى حد ممكن، في فترة زمنية محددة، وهو الأمر الذي من شأنه أن يعمل على زيادة التواصل الاجتماعي النفعي لدى هؤلاء الأطفال.

**مهارات التواصل** Communication Skills

هي القدرات التي تحقق تواصلًا فعالًا، ممثلة في كفاءة لغوية عالية بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق، وهناك مهارات أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقيًا، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه، وبالتالي فهو مصطلح يشير إلى طرق وأساليب مختلفة تستخدم في تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد من خلال الأساليب الشائعة، مثل: الكلام الشفهي، واللغة المكتوبة، والإشارات، والإيماءات، وما إلى ذلك من أساليب (سليمان، ٢٠٠٩، ٧٨).

ويعرف الباحث مهارات التواصل إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم، الذي أعده الباحث، لقياس مهارات التواصل.

* * *

**الأطفال ذو اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي:**

Pragmatic Communication Disorder SocialChildren with

يعرفهم حموده(٢٠١٣، ١٠٩)، بأنهم: مجموعة من الأطفال لديهم صعوبة أساسية في التواصل الاجتماعي النفعي اللفظي وغير اللفظي، وقصور في فهم وتتبع القواعد الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية في الإطار الاجتماعي، حيث لا يمكنهم تغيير اللغة طبقًا لحاجات المستمع أو الموقف أو تتبع قواعد المحادثات وحكاية القصة، ويواجه هؤلاء الأطفال في التواصل الاجتماعي قصور وظيفي في التواصل الفعال، أو المشاركة الاجتماعية، أو العلاقات الاجتماعية، أو الإنجاز الأكاديمي، أو الأداء الوظيفي، وهذا القصور لا يفسر بنقص الإمكانات في إطار التركيب اللغوي أو القدرة المعرفية، وكثيرًا ما يصاحبهم نقص الانتباه وفرط الحركة، ومشكلات سلوكية، وتعليمية.

ويعرفهم الباحث إجرائيًا: بأنهم الدرجة التي يحصلون عليها على المقياس المستخدم، الذي أعده الباحث؛ لقياس درجة اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

**حدود البرنامج:**

يتحدد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بمجموعة من الحدود، وهي:

**أ- الحدود الموضوعية:** فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

**ب- الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، نسبة ذكائهم من (٩٠- ١٠٩)،

وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٦- ٩) سنوات، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على (٤) أطفال (أعضاء المجموعة التجريبية).

**ج- الحدود الزمنية:** تم تطبيق البرنامج على (٤٧) جلسة، زمن كل جلسة (٤٠) دقيقة، وقد طُبِّقَ على مدار (٤) أشهر، بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

**د- الحدود المكانية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على أطفال المجموع التجريبية في غرفة خاصة للتطبيق إلى جانب غرفة الأنشطة بمدرسة "حطين" الابتدائية، و"النجاشي" الابتدائية، بمحافظة الأحساء.

**الإطار النظري:**

أولًا- اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي:

أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association في منتصف عام (٢٠١٣) الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 بعد مرور (١٣) عامًا على الطبعة الرابعة المعدلة السابقة للدليل نفسه Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision التي صدرت عام (٢٠٠٠)، وقد اشتملت الطبعة الحديثة على تغييرات جديدة في تشخيص بعض الاضطرابات العقلية، وقد كانت من أهم هذه التغييرات، إضافة اضطراب جديد تحت مسمى: "اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي".

حيث يشير Grohol (2013) وفقًا لهذا الدليل إلى التغييرات الجديدة، ومنها: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder، الذي تضمن

أربعة تشخيصات سابقة، وهي: اضطراب التوحد، ومتلازمة آسبرجر، واضطراب الطفولة التفككي، والاضطراب النمائي العام غير المحدد في مكان آخر، ويتصف اضطراب طيف التوحد، أولًا: بنقص في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وثانيًا: بمحدودية وتكرار السلوك والاهتمامات والأنشطة، وإذا لم يتوفر وجود الصفات السلوكية المذكورة في البند الثاني، فإن التشخيص يكون اضطراب في التواصل الاجتماعي النفعي وليس اضطراب طيف التوحد.

ووفقًا لما يراه Grohol (2014) فإن اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي يتصف بقصور في استخدام اللغة الاجتماعية ومهارات التواصل (وتسمى أيضًا من قبل المتخصصين بالتواصل النفعي)، حيث إن الطفل أو المراهق أو من يعانون من هذا الاضطراب- بوجه عام - لديهم صعوبة في اتباع القواعد الاجتماعية الاعتيادية في التواصل(اللفظي وغير اللفظي، واتباع قواعد رواية القصص أو المحادثات، وتغيير اللغة تبعًا لحالة أو احتياجات المستمع، وهذه الأنواع من المشكلات في التواصل الاجتماعي تجعل الطفل الذي يعني من هذا الاضطراب يواجه صعوبة في التواصل الفعال والمشاركة بطريقة اجتماعية مع الآخرين، كما تؤثر على أدائه الأكاديمي.

ويذكر حموده(٢٠١٣) أن مسار هذا الاضطراب كونه اضطراب يحتاج إلى نمو اللغة، ولذلك يندر حدوثه قبل سن الرابعة، ومن ثم يظهر بعد هذه السن أو في سن الخامسة، كما أن الأشكال الخفيفة من هذا الاضطراب تظهر عند البلوغ المبكر، عندما يصبح التواصل الاجتماعي أكثر تعقيدًا. ويعتبر مسار هذا الاضطراب متفاوتًا؛ بمعنى: أن بعض الأطفال يتحسنون بمرور الوقت

وبعضهم يظل للحياة البالغة، ولكن من يتحسن منهم في سن مبكرة، قد يظل لديهم خللًا في العلاقات الاجتماعية والسلوكيات، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل: كتابة التعبير. كما يشير إلى عوامل الخطورة والتنبؤ بالمآل، ومن هذه العوامل عوامل جينية ونفسية، حيث إن وجود تاريخ لاضطراب طيف التوحد أو اضطراب التواصل أو اضطرابات التعلم المحددة، يبدو أنها تزيد من خطر حدوث هذا الاضطراب (حموده، ٢٠١٣، ١١٠).

وتتضمن معايير تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، كما حددها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة، الآتي:

أ- صعوبات ثابتة عند الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يتضح في كل مما يلي:

١- العجز عند استخدام التواصل لأغراض الاجتماعية، مثل: التحية، ومشاركة المعلومات بطريقة مناسبة للسياق الاجتماعي.

٢- ضعف القدرة على تغيير التواصل بما يناسب السياق الاجتماعي أو يلبي احتياجات المستمع؛ مثل: التحدث بشكل مختلف في غرفة الصف عنه في الملعب، والحديث بشكل مختلف لطفل عن الحديث مع بالغ، وتجنب استخدام اللغة الرسمية بإفراط.

٣- صعوبات في متابعة قواعد المحادثة، ورواية القصص، مثل انتظار الدور في المحادثة، وإعادة الصياغة عند سوء الفهم، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل.

٤- الصعوبة في فهم ما لم يُنص صراحة (مثل تكوين الاستدلالات) وما هو غير حرفي، أو المعاني المجازية أو اللغوية المبهمة (مثل: التعابير، والنكتة، والاستعارات، والمعاني المتعددة التي تعتمد على السياق؛ لفهمها).

ب- عجز ينتج قصور وظيفي في التواصل الفعال، أو المشاركة الاجتماعية، أو العلاقات الاجتماعية، أو التحصيل الأكاديمي، أو الأداء الوظيفي، بصورة فردية أو مجتمعة.

ج- تبدأ ظهور الأعراض في فترة النمو المبكرة (ولكن لا تظهر حالات العجز واضحة تمامًا إلا بعد أن تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة).

د- لا ترجع الأعراض إلى حالة طبية أو عصبية أخرى أو إلى قدرات منخفضة في بنية الكلمة والقواعد النحوية، ولا يفسرها بصورة أفضل اضطراب طيف التوحد، أو الإعاقة العقلية (اضطراب النمو الفكري)، أو تأخر النمو الكلي، أو اضطراب نفسي آخر (الحمادي، ٢٠١٤، ٢٧).

ولأن هناك أوجه قصور مشتركة بين اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والاضطرابات الأخرى المشابهة له بخلاف اضطراب طيف التوحد، فقد وُضِعت النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 التشخيص الفارق بين هذه الاضطرابات، على النحو التالي:

١- اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة:

حالات العجز الأساسية لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، قد تسبب أوجه قصور في التواصل الاجتماعي أو محدودية في الأداء

الـوظيفي، أو التواصـل الفعـال، أو المـشاركة الاجتماعيـة، أو التحـصيل الأكاديمي.

٢- اضطراب القلق الاجتماعي (الرهاب الاجتماعية):

تتـداخل أعـراض اضـطراب القلـق الاجتمـاعي مـع أعـراض اضـطراب التواصل الاجتماعي النفعي، لكن للتفريق بين هـذين الاضـطرابين يكمـن في توقيت بداية ظهور الأعراض، كما أن ذوي اضـطراب التواصـل الاجتمـاعي النفعي الاجتماعية لا يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي الفعـال، بينمـا في اضـطراب القلـق الاجتمـاعي تنمـو لـدى ذويـه مهـارات التواصـل الاجتمـاعي بـشكل مناسـب، ولكـن لا يـتم اسـتخدامها بـسبب القلـق، أو الخـوف، أو الانزعاج من التفاعلات الاجتماعية.

٣- الإعاقـة العقليـة (اضـطراب النمـو الفكـري) واضـطراب النمـو الكلي:

هناك نقص في مهارات التواصل الاجتمـاعي بـين الأفـراد ذوي اضـطراب النمو الكلي والأفراد ذوي الإعاقة العقلية، ولكن لا يعطى تشخيـصًا منفـصلًا ما لم يتجاوز العجز في التواصل الاجتماعي بـصورة واضـحة الحـدود الفكريـة (APA, 2013, 49).

**ثانيًا- التواصل:**

يمكن توضيح مفهوم التواصل بأنه عملية تبادل لرسالة معينة بين شخـصين أو أكثر يمثلان طرفين فيها بحيث يمكن لكـل منهمـا أن يقـوم بتلـك العمليـة مـن خلال العديد من الطرق والأساليب المختلفة (محمـد، ٢٠٠٨، ٢٩٦). كـذلك يمكـن وصـفه بأنـه عمليـة تفاعـل اجتمـاعي، تنتقـل مـن خلالهـا المعلومـات،

والمشاعر، والأفكار والمعتقدات، وتتضمن هذه العملية طرفين: مرسل ومستقبل وبينهما الرسالة، ولا تتم عملية التواصل ما لم يتم ترجمة رموز الرسالة المنقولة ترجمة سليمة يدركها المستقبل، وفي حالة عدم قدرة المرسل على التعبير عن رموز الرسالة، أو عدم فهم المستقبل لرموز الرسالة، وقتها توجد حالة اضطراب التواصل (شاش، ٢٠٠٧، ١٧- ١٨). وينتقل التواصل من خلال طريقتين، هما: اللغة الاستقبالية، وهي: القدرة على فهم الكلمات والرموز والإيماءات، واللغة التعبيرية، وهي: القدرة على التعبير بالكلمات والإيماءات والرموز (الزريقات، ٢٠٠٤، ١٦٦).

وللتواصل أشكال عدة، فهناك التواصل اللفظي، وهو الأكثر شيوعًا، ويتطلب حدوثه وجود متكلم ومستمع ورسالة. ولا يكون للرسالة معنى إلا بوجود لغة مشتركة بين المتكلم والمستمع، لكي تمكن الأخير من فهم الرسالة. ولابد أن تكون حاسة السمع لديه سليمة؛ لأنها الوسيلة الأساسية لاستقبال رسالة المتكلم. ولا يقتصر التواصل على اللغة المنطوقة فحسب، بل يمكن استخدام اللغة المكتوبة لتحقيق هذه الغاية، وقد يتم التواصل بوسائل أخرى غير لغوية. كالإشارات، والإيماءات، وحركات الجسم وتعبيرات الوجه وغيرها (عمايره، والطانور، ٢٠١٢، ٢١- ٢٢).

ومن ثم يمكن تقسيم التواصل إلى نوعين رئيسيين، وهما:

١- التواصل اللفظي:

يدخل ضمن هذا التقسيم كل أنواع التواصل التي يُستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقي، ويكون هذا اللفظ منطوقًا فيدركه المستقبل بحاسة السمع. كما يجمع هذا النوع من التواصل بين الألفاظ المنطوقة

والرموز الصوتية، ولا يمكن أن يتم هذا النوع بمعزل عن طرق الآداء الأخرى غير اللفظية (شقير، ٢٠٠٦، ١٩- ٢٠).

٢- التواصل غير اللفظي:

ويقصد به ذلك النوع من التواصل الذي تستخدم فيه التصرفات والإشارات وتعبيرات الوجه والصور وكلها رموز لمعان معينة، وكثيرًا ما تؤدي الإشارة دورًا في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس، وقد تعدم التعبير اللفظي، والإشارة لغة منظورة أو لفتة متحركة، فإذا اقترنت الإشارة باللفظ في موضعها الملائم أثرت فيه تأثيرًا عظيمًا، كما أن الإشارة هي أى حركة لأى جزء من أجزاء الجسم، وتتكون من إيماءات أو علامات مرئية أو منظورة تتم بالأيدي والذراعين والرأس، كما تتم عن طريق الوجه والعينين، وتشير الدراسات إلى أن الإشارة والعلامات يمكنها أن تقوم بدور في تكرار الرسالة المنطوقة، وهو ما يسمى بحالة تكرار التواصل اللفظي بغير اللفظي (السعيد، ٢٠١٤، ٣٦).

وتعتبر اللغة نظامًا معقدًا من الرموز المتعارف عليها سواء كانت هذه الرموز صوتية أم غير صوتية كالإشارات وتعبيرات الوجه، ليستخدمها أفراد المجتمع؛ لأغراض التواصل والتفاعل في ضوء الإطار الثقافي العام لهذا المجتمع، ويمثل المكون النفعيPragmatic التطبيق العملي للغة Pragmatic Language وما يتعلق بطريقة استخدامها للتواصل، حيث تهتم بالسياق والمستمع والموقف الذي تستخدم فيه اللغة، حيث تختلف وظائف اللغة بسبب تلك المواقف (الفرماوي، ٢٠١١، ١٥- ١٦).

فاللغة النفعية تمثل الاستخدام التطبيقي للغة في التفاعل الاجتماعي، حيث تشتمل على نطق الكلام(التفوه) اللفظي، والتفوه اللغوي المصاحب (أى: التواصل غير اللفظي من خلال التنغيم والإشارات)، والسلوكيات غير اللفظية، حيث يتضمن التفوه اللفظي كيفية بدء الحوار، والحفاظ عليه، واختيار موضوع، وأخذ الدور، وكيفية استخدام السياق، ومتى تتم المقاطعة، وكمية الكلام. أما التفوه اللغوي المصاحب، يشتمل على: الشدة والوضوح والنغمة والإيقاع، أما السلوكيات غير اللفظية فتتكون من التواصل بالعين، والتعبير بالوجه، والتقارب المكاني والإيماءات، ومن ثم لا يقتصر هذا القصور النفعي على اللغة المنطوقة فحسب، بل تتضمن أيضًا استخدام الملامح والإيماءات في التعبير (Leonard, 2009, 5).

ويكتسب الطفل في سن صغيرة العديد من مهارات المحادثة، ويطور استجابات مناسبة أثناء محادثة أقرانه، وينخرط في حوارات قصيرة حول موضوعات معينة، كما يحاول تعديل أنماط لغته، ويراقب نفسه ويصحح الأخطاء التي تنتج أثناء الحوار معهم، ويقدمون توضيحات وتعديلات مناسبة في موضوعات الحوار (دعنا، ٢٠١١، ٢٠١).

**الدراسات السابقة:**

يستند الباحث إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات المشابهة لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، واضطراب التوحد، واضطراب القلق الاجتماعي، والإعاقة العقلية فئة القابلين للتعليم، ومتلازمة آسبرجر)، وذلك لأن الاضطراب الذي

بصدده الدراسة مصنفًا حديثًا وتندر البحوث والدراسات السابقة الأجنبية التي تناولته بصفة عامة، في حين لا توجد دراسة برامجية أجنبية أو عربية - في حدود اطلاع الباحث - تناولت تحسين مستوى مهارات التواصل لدى ذوي هذا الاضطراب.

هدفت الدراسة أجراها السعيد(٢٠٠٢) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادى فى تنمية مهارات التواصل الاجتماعى لدى عينة من الأطفال المعوقين ذهنيًا القابلين للتعليم، وقد اشتملت العينة على (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٤) سنة، وتراوحت نسب ذكائهم بين (٥٠- ٧٠)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وقد استخدمت الدراسة برنامجًا تدريبيًا لتنمية مهارات التواصل الاجتماعى للأطفال المعوقين عقليًا، ودليل إرشادى لآباء ومعلمى هؤلاء الأطفال، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعى، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى حدوث تحسن دال فى أداء أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعى فى القياس القبلى والبعدى والتتبعى.

كما تناولت دراسة Cardaciotto & Herbert (2004) استخدام العلاج المعرفي السلوكي في علاج بالغ يعاني من اضطراب القلق الاجتماعي وبعض صفات متلازمة آسبرجر، وقد طُبّق البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة والقائم على العلاج المعرفي السلوكي في (١٤) أسبوعًا على شخص بالغ يعاني من متلازمة آسبرجر، وتشير نتائج هذه الدراسة نجاح البرنامج التدريبي المستخدم في الحد من أعراض القلق والاكتئاب لدى هذا المراهق،

بالإضافة إلى ذلك قد تحسنت مهارات التواصل لديه، ومنها التواصل المناسب بالعين، ومهارات المحادثة.

كما أجرت سليمان(٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى في تنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، وقد استخدمت الدراسة استمارة لجمع البيانات، واستمارة لمعرفة أنواع المعززات المحببة للطفل ذي اضطراب التوحد، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس مهارات التواصل غير اللفظى للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وبرنامجًا تدريبيًا لتنمية مهارات التواصل غير اللفظى. كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية، وهي: اختبار مان - ويتني، واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدي أعضاء المجموعة التجريبية، كما تحققت الدراسة من استمرار أثر فعالية البرنامج.

وقد استهدفت دراسة Lindner & Rosen (2006) تفسير وفهم العواطف من خلال التعبيرات الوجهية، والمحتوى اللفظي لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من متلازمة آسبرجر، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تضمنت (١٤) طفلًا من ذوي متلازمة آسبرجر، والثانية تكونت من (١٦) طفلًا ممن لا يعانون من متلازمة آسبرجر، وقد تم استخدام مقياس الإدراك العاطفي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن افتقار المجموعة الأولى إلى فهم كلا التعبيرين، سواء كانت التعبيرات الوجهية الدينامية أو الساكنة، بجانب قصور في الإطار اللحني، كما كانت المجموعة نفسها تعتمد على المحتوى

اللفظي كاستراتيجية تعويضية في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين أكثر من اعتمادهم على فهم وتفسير العواطف.

وركزت دراسة Vuong (2008) على تقييم الأساليب التدخلية من خلال تعلم الأقران في تنمية بعض مهارات التواصل غير اللفظية لدى (٧) من الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وبعد إجراء بعض التقييمات أظهرت عينة الدراسة انخفاضًا في مستويات التقاء العينين، والإيماءات، والتأثيرات الإيجابية مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من اضطراب التوحد، وبعد التدخل من خلال أساليب المحاكاة والنمذجة كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تحسن في مهارات التواصل غير اللفظية، كما بينت وجود ارتباط بين اكتساب المهارات اللفظية وغير اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما حاولت دراسة عبد الحليم (٢٠١١) الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية التواصل الاجتماعي، والذي يتمثل في تحسين التفاعل الاجتماعي، وتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، لدى (١٦) ممن يعانون من اضطراب التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ - ١٣) سنة. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية، وضابطة) وكان التكافؤ، من حيث: السن، والجنس، والذكاء، ومستوى التواصل الاجتماعي. وقد استخدمت الدراسة مقياس الطفل التوحدي، واختبار لوحة جودارد لقياس الذكاء، ومقياس جيليام لتشخيص اضطراب التوحد، وبرنامجًا تدريبيًا لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار مان- ويتني،

واختبار ولكوكسون، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى (أعضاء المجموعة التجريبية).

وقد سعت دراسة قطب(٢٠١١) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التواصل الاجتماعى لدى (٣٠) طفلًا من الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ويعانون من قصور فى مهارات التواصل الاجتماعى، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨ - ١٠) سنوات. وقد استخدمت الدراسة اختبار الذكاء للأطفال، واختبار اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال، وبطاقة ملاحظة سلوك الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، والبرنامج التدريبي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة تحسن مهارات التواصل الاجتماعي لدى أعضاء المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة (2012) Marieالكشف عن وجود علاقة بين تتبع نظرة العين وضعف مهارات الانتباه المشترك وبين تشخيص اضطراب التوحد، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٥) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وقد تم استخدام بطارية اختبار الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب التوحد. وقد آلت نتائج هذه الدراسة إلى أن تحسن مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يؤدي إلى تحسن في المهارات الاجتماعية واللغوية.

كما استهدفت الدراسة التي أجراها سليمان(٢٠١٣) تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد، وذلك من خلال تدريب أولياء أمورهم، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية(١٥)، والأخرى: ضابطة(١٥) من أولياء الأمور. وقد تم استخدام

مقياس تقدير التوحدي الطفولي، ومقياس التواصل للتوحديين، وبرنامجًا تدريبيًا. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن التواصل غير اللفظي والانتباه ووظائف اللغة لأعضاء المجموعة التجريبية مقارنة بأعضاء المجموعة الضابطة، كما لم يتحسن التواصل اللفظي. كذلك توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي.

وقد أجرى Norbury (2014) دراسة للكشف عن مفهوم اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وما هي الأدلة والآثار الإكلينيكية المرتبطة على هذا الاضطراب، وقد أشارت الدراسة إلى أن هذا الاضطراب يتصف بصعوبات مستمرة في استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأغراض الاجتماعية، وغياب الاهتمامات والسلوكيات المحدودة والمتكررة، وأن هناك الكثير من الاختلاف حول دقة المعايير التشخيصية لهذا الاضطراب، ومدى ارتباطه باضطراب طيف التوحد، وإعاقة اللغة النفعية، واضطرابات اللغة. وقد آلت نتائج هذه الدراسة إلى مجموعة من النقاط الهامة، ومنها أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو عرضة للمعاناة من إعاقات التواصل الاجتماعي واللغة النفعية. كذلك أشارت إلى عدم توفر أدوات تقييم له هذا الاضطراب، وندرة البحوث التي تناولته. كما ذكرت النتائج أن العديد من الأطفال ذوي إعاقات التواصل الاجتماعي واللغة النفعية من المحتمل أن يصاحبهم اضطرابات في اللغة والإدراك. كذلك الحاجة إلى بحوث مستقبلية؛ لوضع أدوات تقييم دقيقة، وتتبع التاريخ المرضي، والمسارات النمائية للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، باستخدام معايير تشخيصية متوافقة وجديرة بالثقة يمكن الاعتماد عليها.

وهدفت الدراسة التي أجراها محمد وعبد الله (٢٠١٦) إلى تصميم وتقنين مقياس تشخيصى لاضطراب التواصل الاجتماعى النفعي لدى الأطفال، والتعرف على علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، وهي (الجنس، العمر الزمنى، المستوى الاجتماعي الاقتصادي). وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة الأولى (لتقنين المقياس والتحقق من صدقه وثباته) واشتملت على (٦٠٠) طفلًا وطفلة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦- ١١) سنة، والمجموعة الثانية (لاختبار صحة فروض الدراسة) وتضمنت من (١٤٩) طفلًا وطفلة من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعى النفعي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦- ١١) سنة، وجميع أفراد العينة من الملتحقين بعدد من المدارس الابتدائية بمحافظة القاهرة. وقد تم استخدام مقياس اضطراب التواصل الاجتماعى النفعي لدى الأطفال (إعداد/ الباحثان). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع مقياس تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعى النفعي بالصدق والثبات، كما أنه يُعد أداة فعالة للتمييز بين اضطراب التواصل الاجتماعى النفعي وبين الاضطرابات الأخرى المشابهة معه فى الأعراض ؛ كما أسفرت النتائج أيضًا عن أن الذكور أكثر عرضة للمعاناة باضطراب التواصل الاجتماعى النفعي مقارنة بالإناث.

وتشير دراسة Taylor & Whitehouse (2016) إلى وضع حدود تشخيصية فارقة بين اضطراب طيف التوحد، والضعف اللغوي المحدد، وذكرت هذه الدراسة إلى أن تلك الحدود ليست واضحة. وأن الدليل على عدم وجود حدود تميز بين هذه الاضطرابين يأتي في ضوء ما آلت إليه البحوث التي تناولت الأطفال الذين لديهم صعوبات لغوية نفعية والتي لا يمكن تمييزها

عـن أولئـك الـذين لـديهم ضـعف لغـوي محـدد وأولئـك الـذين يعـانون مـن اضـطراب طيـف التوحـد. وقـد أدت هـذه النتـائج إلى إدراج فئـة تشخيـصية جديدة، وهي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، في الـدليل التشخيـصي والإحـصائي الخـامس للاضـطرابات العقليـة. وقـد هـدفت هـذه الدراسـة إلى تلخـيص الأدبيـات الـتي تحققـت مـن التـداخل في الأنمـاط الظاهريـة بـين الاضطرابات الثلاثة، وكان الهدف الثانوي من الدراسة هو تقديم إطار لتقييم وتـشخيص تلـك الاضـطرابات. وقـد سـلطت نتـائج الدراسـة الـضوء علـى التداخلات في اللغة وأعراض اضطراب طيف التوحد، وأنه يمكـن تمييز هـذه الاضـطرابات الثلاثـة أيـضًا علـى أسـاس شـدة عجـز الاتـصالات الاجتماعيـة وغياب السلوك النمطي والمتكرر في حالات محـددة بدقـة في كـل مـن اضـطراب التواصل الاجتماعي النفعي والضعف اللغوي المحدد.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح للباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة، ما يلي:

١- أن الدراسات السابقة الـتي هـدفت إلى التحقـق مـن فعاليـة الـبرامج التدريبيـة المـستخدمة في تحـسين مهـارات التواصـل لـدى ذوي الاضـطرابات المـشابهة لاضـطراب التواصـل الاجتمـاعي النفعـي، منهـا: دراسـة الـسعيد(٢٠٠٢)، ودراسـة(2004) Cardaciotto & Herbert ، ودراسـة سليمان (٢٠٠٥)، قد كـشفت نتائجهـا إلى تحـسن هـذه المهـارات لـدى أطفـال المجموعات التجريبية.

٢- اسـتخدمت الدراسـات مقـاييس متنوعـة ومختلفـة لقيـاس مهـارات التواصل الاجتماعي، منهـا دراسـة سـليمان (٢٠٠٥)، ودراسـة Lindner &

Rosen (2006)، ودراسة قطب (٢٠١١)، لكنها لم تُعَد خصيصًا لتطبيقها على الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

٣- استخدمت عدد من الدراسات المنهج شبه التجريبي، ومنها: دراسة عبد الحليم (٢٠١١)، ودراسة سليمان(٢٠١٣).

٤- لا توجد دراسات برامجية عربية –في حدود اطلاع الباحث - تناولت اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

٥- لا توجد دراسات أجنبية –في حدود عاطلاع لم الباحث- قدمت برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

**فروض الدراسة:**

صاغ الباحث الفروض التالية؛ لتكون بمثابة إجابات محتملة لما تمت إثارته في مشكلة الدراسة من أسئلة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التواصل لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل.

**إجراءات الدراسة:**

**أولًا- منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تحسين مستوى التواصل (كمتغير تابع) لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (أعضاء المجموعة التجريبية)، كما اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة.

**ثانيًا- عينة الدراسة:**

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية بعد التأكد من صلاحيته للتطبيق، على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وقد بلغ عددهم (٣) أطفال غير أولئك الأطفال الذين شملتهم العينة النهائية للدراسة، حيث قام بقياس مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال الثلاثة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى مهارات التواصل لديهم، ومن ثم تحسين قدرتهم على توظيف مهارات التواصل بما يتناسب مع السياق الاجتماعي؛ مما قد يضمن لهم تفاعل اجتماعي مقبول مع الآخرين من الناحية الاجتماعية، ويوضح هذه النتائج الجدول التالي:

**جدول(١) قيم (Z, W) ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التواصل(ن=٣)**

| متوسط الرتب | مجموع الرتب | الإشارات | | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صفر | صفر | - | صفر | صفر | - ١,٦٣٣ | ٠,٠٥ |
| ٢,٠٠ | ٦,٠٠ | + | ٣ | | | |
| | | = | صفر | | | |

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تألفت عينة الدراسة الراهنة من (٨) أطفال من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي من مدرسة حطين الابتدائية، ومدرسة النجاشي الابتدائية بمحافظة الأحساء، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦)- (٩) سنة بمتوسط عمري (٧,٦٣) سنة، وانحراف معياري(١,٣٠)، وممن يعانون من قصور واضح في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفقًا لمقياس"اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي" الذي أعده الباحث في ضوء المحكات التشخيصية الواردة في DSM-5، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، تضمنت كل مجموعة منها (٤) أطفال. ويوضح الجدول التالي نتائج تكافؤ المجموعتين.

**جدول (٢) نتائج التكافؤ بين مجموعتي الدراسة(ن١=ن٢=٤)**

| البيان | المجموعة | مجموع الرتب | متوسط الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | تجريبية | ١٥.٥٠ | ٣.٨٨ | ٥.٥٠ | ١٥.٥٠ | - ٠.٧٤٩ | غير دالة |
| | ضابطة | ٢٠.٥٠ | ٥.١٣ | | | | |
| مستوى الذكاء | تجريبية | ١٦.٥٠ | ٤.١٣ | ٦.٥٠ | ١٦.٥٠ | - ٠.٤٣٨ | غير دالة |
| | ضابطة | ١٩.٥٠ | ٤.٨٨ | | | | |
| درجة الاضطراب | تجريبية | ١٦.٠٠ | ٤.٠٠ | ٦.٠٠ | ١٦.٠٠ | - ٠.٥٩٢ | غير دالة |
| | ضابطة | ٢٠.٠٠ | ٥.٠٠ | | | | |
| درجة التواصل اللفظي | تجريبية | ١٦.٠٠ | ٤.٠٠ | ٦.٠٠ | ١٦.٠٠ | - ٠.٦٦١ | غير دالة |
| | ضابطة | ٢٠.٠٠ | ٥.٠٠ | | | | |
| درجة التواصل غير اللفظي | تجريبية | ١٥.٥٠ | ٣.٨٨ | ٥.٥٠ | ١٥.٥٠ | - ٠.٨٣٣ | غير دالة |
| | ضابطة | ٢٠.٥٠ | ٥.١٣ | | | | |
| درجة التواصل الاجتماعي | تجريبية | ١٩.٥٠ | ٤.٨٨ | ٦.٥٠ | ١٦.٥٠ | - ٠.٤٦١ | غير دالة |
| | ضابطة | ١٦.٥٠ | ٤.١٣ | | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس التواصل | تجريبية | ١٦.٠٠ | ٤.٠٠ | ٦.٥٠ | ١٦.٥٠ | - ٠.٥٨٤ | غير دالة |
| | ضابطة | ٢٠.٠٠ | ٥.٠٠ | | | | |

**أدوات الدراسة:**

١- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تقنين/صفوت فرج، ٢٠١١).

أعدّ هذه الصورة Gale H. Roid (2003)، ويتضمن هذا المقياس خمسة عوامل معرفية، وهي: الاستدلال التحليلي، المعلومات، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية المكانية، الذاكرة العاملة.

وقد تم حساب الصدق لهذا المقياس من خلال خمسة أنواع من الصدق، وهي:

أ- الصدق المحك: وقد تم حسابه من خلال حساب الارتباط بين عوامل الصورة الرابعة وعوامل الصورة الخامسة على عينة من (١٧٥) مفحوصًا من الذكور(ذ=٨٤)، والإناث(إ=٩١) بمتوسط عمري للذكور (٩,٥) عامًا، وانحراف معياري (١,٥٥) مفحوصًا، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط بين الاستلال التحليل في الصورة الخامسة والاستدلال اللفظي في الصورة الرابعة (٠,٨٩) كما بلغ أدنى معامل ارتباط بين الاستدلال الكمي في كل من الصورتين(٠,٧٩).

ب- الصدق العاملي: وتم حسابه من خلال استخدام الارتباطات بين الدرجة الموزونة على المستويات المختلفة للعوامل الخمسة اللفظية وغير اللفظية، على عينة من (٢٠٠) مفحوصًا تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تراوحت أعمارهم بين (١٠)سنوات إلى (٥٠) سنة، ويتضح من الجدول المشار إليه في الدليل استخلاص العامل الناتج من تحليل الارتباط بين درجات المستويات المختلفة، حيث وصل أدنى تشبع إلى(٠,٨٢١١)، بينما بلغ أقصى تشبع(٠,٩٣٥٠) كما بلغت نسبة التباين الكلي لتشبعات العوامل الخمسة (٨١,٨)، ويعد هذا مؤشرًا قويًا على الصدق العاملي والصدق التكويني معًا.

ج- الصدق التلازمي: وتم حسابه طبقًا للعلاقة بين الذكاء وكل من العمر والمستوى التعليمي محسوبًا بالسنوات، وذلك على عينة تألفت من (٢٠٠) مفحوص في المرحلة العملية من (٥) سنوات إلى (٧٠) سنة. بالإضافة إلى استخدام الصدق الظاهري، والصدق المضمون.

كما تم حساب ثبات المقياس من خلال أربعة أنواع من الثبات، وهي:

أ- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب ثبات المستويات اللفظية وغير اللفظية التي يتضمنها المقياس، وذلك على عينة بلغت (١٠٠) مفحوصًا، وقد ظهرت معاملات الثبات مرتفعة، حيث بلغ أعلى معامل الثبات (٠,٩٠٨)، ويمثل عامل الاستدال التحليلي اللفظي، ووصل أدنى معامل ثبات (٠,٧٧٧)، ويمثله عامل المعلومات غير اللفظي. بالإضاف إلى استخدام الثبات بطريقة إعادة الاختبار، والثبات بطريقة الاتساق الداخلي، والثبات من خلال الارتباطات الداخلية لمستويات الاختبارات اللفظية وغير اللفظية.

٢- مقياس تقدير سلوك الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (إعداد/الباحث)

يهدف هذا المقياس إلى تقدير سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس.

وقد تم تطبيق المقياس على (١٥) طفل من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ويتألف هذا المقياس من (٢٢) عبارة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات، وهي(نعم- أحيانًا- مطلقًا) تحصل على الدرجات(٢- ١- صفر) على التوالي باستثناء العبارات السلبية، وهي: (١)، (٢)، (٤)، (٦)، (١٠)، (١٤)، (١٦)، (١٧)، (٢٠) وعددها (٩) عبارات فتتبع الدرجات (صفر- ١- ٢) على التوالي (أى عكس التدريج السابق)، ويحصل الطفل على درجة كلية للمقياس بين (صفر- ٤٤) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الطفل لا يعاني من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، والعكس صحيح.

وقد مر هذا المقياس بعدة خطوات، وهي:

- الإطلاع على المعايير التشخيصية لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي التي أقرتها الجمعية الأمريكية في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.
- الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التواصل لدى الاضطرابات المشابهة لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.
- الإطلاع على الدراسة الذي قام بها Norbury (2014) وهي من الدراسات الأجنبية التشخيصية الهامة التي تناولت اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

المعاملات العلمية للمقياس:

أولًا- الصدق: حيث تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما:

أ- صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بعرض المقياس على (٧) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة إتفاق السادة المحكمين (٩٠٪) فأكثر.

ب- صدق المحك: باستخدم مقياس متلازمة آسبرجر للأطفال (إعداد الباحث/ ٢٠١٤) كمحك خارجي، فقد بلغ معامل الصدق (٠,٧٢)، وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانيًا- الثبات:

أما عن ثبات المقياس، فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (ن=١٥) ثم تطبيقه على

نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ومن ثم يتضح أن المقياس في صورته النهائية الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الحالية؛ لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي في سن مبكرة.

٣- مقياس مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي(إعداد/الباحث):

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي والتواصل الاجتماعي، ومدى الاستفادة منها أثناء تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس.

وقد تم تطبيق المقياس على (١٥) طفل من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ويتألف هذا المقياس من (٢٤) عبارة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات، وهي: (نعم- أحيانًا- مطلقًا) تحصل على الدرجات(٢- ١- صفر) على التوالي، ويحصل الطفل على درجة كلية للمقياس بين (صفر- ٤٨) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى مهارات التواصل الاجتماعي النفعي لدى الطفل، والعكس صحيح.

وقد مر هذا المقياس بعدة خطوات، وهي:

- الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت اللغة النفعية لدى الاضطرابات المشابهة لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

- الإطلاع على" اختبار الكفاءة اللغوية الطبعة الموسعة" Test of language competence – expanded edition. إعداد: Elisabeth (1989)

Wayne &. وقد لجأ إليه الباحث، لأنه يتضمن اختبارات فرعية تخدم الدراسة الحالية، وهي: الجمل الغامضة، واللغة المجازية، والإنصات للفهم. غير أنه مناسب للأعمار الزمنية لعينة الدراسة.

- الإطلاع على "اختبار اللغة الوظيفية- الطبعة الثانية" Test of pragmatic language-2. إعداد: Diana & Trisha (2007) وقد لجأ إليه الباحث؛ لأنه يقيس قدرة الطفل على تحقيق أهدافه من خلال استخدام اللغة اجتماعيًا.

المعاملات العلمية للمقياس:

أولًا- الصدق: حيث تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما:

أ- صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بعرض المقياس على (٧) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة إتفاق السادة المحكمين (٩٠٪) فأكثر.

ب- صدق المحك: وذلك من خلال استخدم مقياس مهارات التواصل للطفل الذاتوي (إعداد عبد العزيز أمين عبد الغني/ ٢٠١٣) كمحك خارجي، فقد بلغ معامل الصدق (٠,٧٧)، وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانيًا- الثبات:

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون، ومعامل كرونباخ ألفا، وقد ظهرت معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة للمقياس ودرجته الكلية، كما يوضحه الجدول التالي.

**جدول (٣) معاملات ثبات مقياس التواصل الاجتماعي النفعي بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا**

| أبعاد المقياس | التجزئة النصفية | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| التواصل اللفظي | ٠,٧٧ | ٠,٨٥ |
| التواصل غير اللفظي | ٠٧٥ | ٠,٨٢ |
| التواصل الاجتماعي | ٠,٧٨ | ٠,٨٠ |
| الدرجة الكلية | ٠,٧٠ | ٠,٨٢ |

وتشير نتائج الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ومن ثم يتضح أن المقياس في صورته النهائية الحالية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الحالية؛ للكشف عن مهارات التواصل التي يفتقدها الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

(٤) البرنامج التدريبي(إعداد/الباحث):

الهدف العام من البرنامج:

يتمثل الهدف العام من البرنامج في تحسين مستوى بعض مهارات التواصل لدى مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (أعضاء المجموعة التجريبية).

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

فيما يلي مجموعة من الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج، والتي يهدف تحقيقها لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وقد قسمت الأهداف الإجرائية إلى قسمين:

أ- التواصل اللفظي :

١- أن يسرد الأطفال الحكاية بطريقة جذابة ومشوقة.

٢- أن يفهم الأطفال العبارات المجازية أثناء الحديث.

٣- أن ينصت الأطفال باهتمام لكلام الآخرين.

٤- أن يختار الأطفال موضوعات مناسبة للحديث.

٥- أن ينوع الأطفال في طبقاتهم الصوتية أثناء الحديث.

٦- أن يعبر الأطفال بالعبارات المجازية أثناء الحديث.

٧- أن يبادر الأطفال بالتحية وإقامة حوار مع الآخرين.

ب- التواصل غير اللفظي :

١- أن يقدر الأطفال المسافة المكانية المناسبة.

٢- أن يفهم الأطفال التعبيرات الوجهية للأشخاص الآخرين.

٣- أن يتواصل الأطفال تواصلًا بصريًا معبرًا مع الآخرين.

٤- أن يستخدم الأطفال التعبيرات الوجهية في المواقف المناسبة لها.

أهمية البرنامج :

قد يسهم البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، فيما يلي :

١- تحسين مستوى بعض مهارات التواصل واستخدامها في الأغراض الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (أعضاء المجموعة التجريبية)، المتمثلة في تحسين مستوى مهارات التواصل اللفظية (فهم، وتعبير)، ومهارات التواصل غير اللفظية (فهم، وتعبير).

٢- الاستفادة من نتائج الدراسة واستثمارها في الجهود المبذولة لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي في القدرة على زيادة مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين.

٣- إثراء البيئة العربية، وخاصة البيئة السعودية بالبرامج التدريبية الخاصة بالأطفال ذوي الاضطرابات النمائية بوجه عام، والأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي بصفة خاصة.

**صلاحية البرنامج:**

تم عرض الصورة الأولية للبرنامج التدريبي على (٧) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، وذلك لفحص البرنامج التدريبي وإبداء الرأي فيه، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة لمحتوى البرنامج التدريبي المستخدم بناء على آراء السادة المحكمين لإعداد البرامج في صورته النهائية، استعدادًا لتطبيقه على مجموعة الدراسة التجريبية.

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج:

حيث تضمنت عملية تخطيط البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، وكذلك الإجراءات العملية لتنفيذه، والتي اشتملت على:

١- الإعداد للبرنامج، وما يتضمنه من الخلفية التدريبية، والبرنامج في صورته الأولية، وأساليب التدريب، والوسائل والأنشطة المستخدمة في الجلسات التدريبية.

٢- تحديد الفترة الزمنية للبرنامج.

٣- تحديد عدد جلسات البرنامج ومدتها الزمنية.

٤- تحديد مكان تطبيق البرنامج.

٥- تحديد إجراءات تقييم البرنامج.

٦- عرض البرنامج على السادة المحكمين.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة – النمذجة - التوجيه اللفظي- التوجيه اليدوي- التغذية الراجعة- لعب الدور- التدعيم.

الأدوات والوسائل المستخدمة: كراسي – مناضد - كاسيت – كمبيوتر - ألعاب– سبورة وبرية - صور- كروت- فيديوهات–مقاطع صوتية- قصة مصورة – أروج- مرآة.

محتوى البرنامج: يوضح الجدول التالي بيانات هذه الجلسات من حيث، عددها، ومراحلها، وأهدافها، وفنياتها:

**جدول رقم(٤) يوضح المراحل وعدد الجلسات وأهداف جلسات البرنامج**

| المراحل | الأهداف | الفنيات |
|---|---|---|
| المرحلة الأولى "التمهيد" (١- ٣) | - إقامة علاقة وجدانية بين الباحث والأطفال.<br>- تأكيد العلاقة الوجدانية بين الباحث والأطفال، وبين الأطفال وبعضهم البعض.<br>- التحدث عن هدف البرنامج وإجراءاته. | الحوار والمناقشة<br>التدعيم |
| المرحلة الثانية "التدريب على أهداف البرنامج" (٤- ٤٥) | التواصل اللفظي:<br>- أن يسرد الأطفال الحكاية بطريقة جذابة ومشوقة.<br>- أن يفهم الأطفال العبارات المجازية أثناء الحديث.<br>- أن ينصت الأطفال باهتمام لكلام الآخرين.<br>- أن يختار الأطفال موضوعات مناسبة للحديث.<br>- أن ينوع الأطفال في طبقاتهم الصوتية أثناء الحديث.<br>- أن يعبر الأطفال بالعبارات المجازية أثناء الحديث.<br>- أن يبادر الأطفال بالتحية وإقامة حوار مع الآخرين.<br>التواصل غير اللفظي:<br>- أن يقدر الأطفال المسافة مكانية المناسبة.<br>- أن يفهم الأطفال التعابير الوجهية للأشخاص الآخرين. | الحوار والمناقشة<br>النمذجة<br>التوجيه اللفظي<br>التوجيه اليدوي<br>التغذية الراجعة<br>تحليل المهام<br>لعب الدور<br>التدعيم |

| المراحل | الأهداف | الفنيات |
|---|---|---|
| | - أن يتواصل الأطفال تواصلًا بصريًا معبرًا مع الآخرين.<br>- أن يستخدم الأطفال التعابير الوجهية في المواقف المناسبة لها. | |
| المرحلة الثالثة " التقييم " (٤٦- ٤٧) | - تقييم الأطفال على أهداف مهارات التواصل اللفظي.<br>- تقييم الأطفال على أهداف مهارات التواصل غير اللفظي. | التدعيم |

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

تمثلت الأساليب الإحصائية، في استخدام:

١- اختبار مان – ويتني، اختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين.

٢- اختبار ويلكوكسون؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطتين.

**نتائج الدراسة:**

**نتائج الفرض الأول:**

وينص الفرض الأول على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التواصل لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام قيم (Z, W, U) ودلالتها:

**جدول رقم(٥)**

**قيم (Z, W, U) ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل**

| المقياس | المجموعة التجريبية (ن=٤) | | | المجموعة الضابطة (ن=٤) | | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التواصل اللفظي | ٢٢.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | ١٢ | ٢.٥ | ١٠ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٢٣ | ٠.٠١ |
| التواصل غير اللفظي | ٨.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | ٤.٢٥ | ٢.٥ | ١٠ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٣٧ | ٠.٠١ |
| التواصل الاجتماعي | ٩.٧٥ | ٦.٥ | ٢٦ | ٣.٥ | ٢.٥ | ١٠ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٠٩ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٤٠.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | ١٩.٧٥ | ٢.٥ | ١٠ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٠٩ | ٠.٠١ |

من خلال عرض نتائج الجدول رقم(٥) يتضح وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات، المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل. وبالرجوع إلى درجات المجموعتين يتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وهي المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول، مما يعني فعالية البرنامج التدريبي المستخدم الذي تم تطبيقه على أعضاء هذه في تحسين مستوى مهارات التواصل.

**نتائج الفرض الثاني :**

وينص الفرض الثاني على إنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام قيم (Z, W, U) ودلالتها ، ويلخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض :

**جدول رقم (٦)**

**قيم (Z, W, U) ودلالتها الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل (ن=٤)**

| المقياس | القياس القبلي | | | القياس البعدي | | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التواصل اللفظي | ١٢ | ٢.٥ | ١٠ | ٢٢.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٢٣ | ٠.٠١ |
| التواصل غير اللفظي | ٣.٢٥ | ٢.٥ | ١٠ | ٨.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٣٧ | ٠.٠١ |
| التواصل الاجتماعي | ٤.٧٥ | ٢.٥ | ١٠ | ٩.٧٥ | ٦.٥ | ٢٦ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٨١ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٢٠ | ٢.٥ | ١٠ | ٤٠.٢٥ | ٦.٥ | ٢٦ | صفر | ١٠ | - ٢.٣٣٧ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول رقم(٦) وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات ، المجموعة : (التجريبية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل. وبالرجوع إلى متوسطي رتب

الـدرجات في القياسـين، يتـبين أن هـذه الفـروق لـصالح القيـاس ذي المتوسـط الأكبر، وهو القياس البعـدي، مما يعـني تحسن أعـضاء المجموعـة التجريبيـة في مـستوى مهـارات التواصـل. وبالتـالي فـإن هـذه النتـائج تحقـق صـحة الفـرض الثاني.

**نتائج الفرض الثالث:**

وينص الفرض الثالث على إنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسطي رتب درجات المجموعـة الـضابطة في القياسـين القبلـي والبعـدي علـى مقياس التواصل". وللتحقق من صحة هـذا الفـرض تم اسـتخدام قيـم ( Z, W, U) ودلالتها، ويلخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (٧)**

**قيم (Z, W, U) ودلالتها الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل (ن=٤)**

| المقياس | القياس القبلي | | | القياس البعدي | | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التواصل اللفظي | ١٢.٥ | ٥.٢٥ | ٢١ | ١٢ | ٣.٧٥ | ١٥ | ٥ | ١٥ | - ٠.٩٣٥ | غير دالة |
| التواصل غير اللفظي | ٤.٥ | ٤.٨٨ | ١٩.٥ | ٤.٢٥ | ٤.١٣ | ١٦.٥ | ٦.٥ | ١٦.٥ | - ٠.٥٠٠ | غير دالة |
| التواصل الاجتماعي | ٣.٥ | ٤.٦٣ | ١٨.٥ | ٣.٥ | ٤.٣٨ | ١٧.٥ | ٧.٥ | ١٧.٥ | - ٠.١٤٩ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ٢٠.٥ | ٥ | ٢٠ | ١٩.٧٥ | ٤ | ١٦ | ٦ | ١٦ | - ٠.٦١٥ | غير دالة |

تُظهر نتائج الجدول رقم(٧) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل، وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث.

**نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التواصل". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام قيم ( Z, W, U) ودلالتها، ويلخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

**جدول رقم (٨)**

**قيم (Z, W, U) ودلالتها لبيان الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل (ن=٤)**

| المقياس | القياس البعدي | | | القياس التتبعي | | | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | م | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التواصل اللفظي | ٢٢.٢٥ | ٥.٢٥ | ٢١ | ٢١ | ٣.٧٥ | ١٥ | ٥ | ١٥ | - ٠.٨٩٩ | غير دالة |
| التواصل غير اللفظي | ٨.٢٥ | ٤.٨٨ | ١٩.٥ | ٨ | ٤.٨٨ | ١٦.٥ | ٦.٥ | ١٦.٥ | - ٠.٤٥٨ | غير دالة |
| التواصل الاجتماعي | ٩.٧٥ | ٤.٦٣ | ١٨.٥ | ٩.٢٥ | ٤.٣٨ | ١٧.٥ | ٧.٥ | ١٧.٥ | - ٠.١٥٥ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ٤٠.٢٥ | ٥ | ٢٠ | ٣٨.٢٥ | ٤ | ١٦ | ٦ | ١٦ | - ٠.٥٩٢ | غير دالة |

بفحص نتائج الجدول رقم(٨) يتبين أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل، وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع.

**مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:**

وفقًا لما ذهب إليه Leonard (2009) في أن اللغة النفعية بما تتضمنه من مكونات تمثل الاستخدام التطبيقي للغة في التفاعل الاجتماعي، وطبقًا لما أشار إليه حموده(٢٠١٣) في ضوء ما ورد بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية بأن الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي يعانون من مجموعة من الصعوبات الأساسية، مثل صعوبة في التواصل الاجتماعي النفعي اللفظي وغير اللفظي، وصعوبات واضحة في فهم وتتبع قواعد المحادثات وحكاية القصة، وغيرها من الصعوبات التي تؤدي إلى أوجه قصور وظيفية في التواصل الفعال، أو المشاركة الاجتماعية، أو العلاقات الاجتماعية، أو الإنجاز الأكاديمي، أو الأداء الوظيفي، وهو ما أيدته دراسة Norbury (2014) التي كشفت عن أوجه القصور التي يظهرها اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي لدى الأطفال. وقد اتفق الباحث مع هذه الآراء وفقًا لما كشفه القياس القبلي الذي أجرى على عينة الدراسة من تدني مستوى مهاراتهم التواصل اللفظية وغير اللفظية، وعدم استطاعتهم على استغلالها في السياقات الاجتماعية المختلفة.

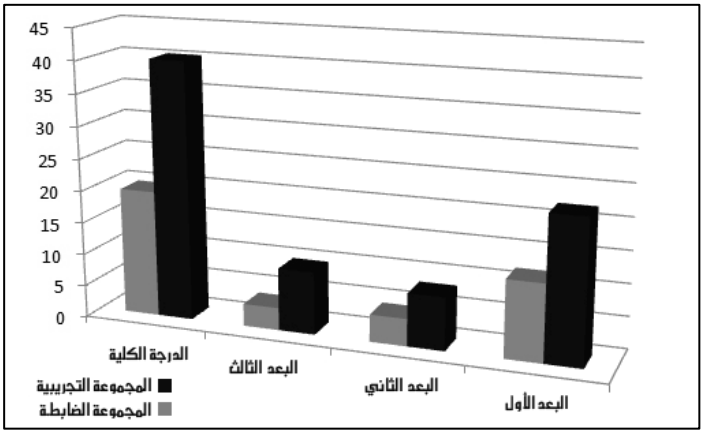
ونظرًا لحداثة هذا الاضطراب وندرة البحوث والدراسات التي تناولته من الناحية التشخيصية، وعدم وجود بحوث ودراسات برامجية تناولت موضوع الدراسة الحالية، فقد لجأ الباحث إلى مراجعة التراث السيكولوجي حول

تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مشابهة لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، مثل: اضطراب التوحد، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، والإعاقة العقلية، ومتلازمة آسبرجر، وقد وجد إمكانية حدوث تحسن حقيقي في قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل مع الآخرين، من خلال تدريبهم على بعض المهارات والممارسات المتكاملة والمترابطة التي ارتكز البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على بعض منها، والتي من شأنها أن تحسن مستوى مهارات التواصل الاجتماعي النفعي لدى هؤلاء الأطفال، وهو الأمر الذي كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التواصل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية (الفرض الأول). حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيد(٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها تحسن واضح فى أداء الأطفال ذوي المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعى فى القياس البعدى، ودراسة Cardaciotto & Herbert (2004) التي آلت نتائجها إلى تحسن مهارات التواصل وخاصة مهارات المحادثة، والتواصل بالعين لدى أعضاء المجموعة التجريبية، ودراسة سليمان(٢٠٠٥) التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدي أعضاء المجموعة التجريبية. ودراسة Vuong (2008) التي ذكرت تحسن المهارات غير اللفظية، ودراسة عبد الحليم (٢٠١١)، ودراسة قطب(٢٠١١) التي بينت

نتائجهما إلى تحسن مهارات التواصل الاجتماعي لدى أعضاء المجموعة التجريبية في كل من الدراستين، ودراسة Marie (2012) التي أوضحت تحسن مهارات الانتباه المشترك لدى عينتها.

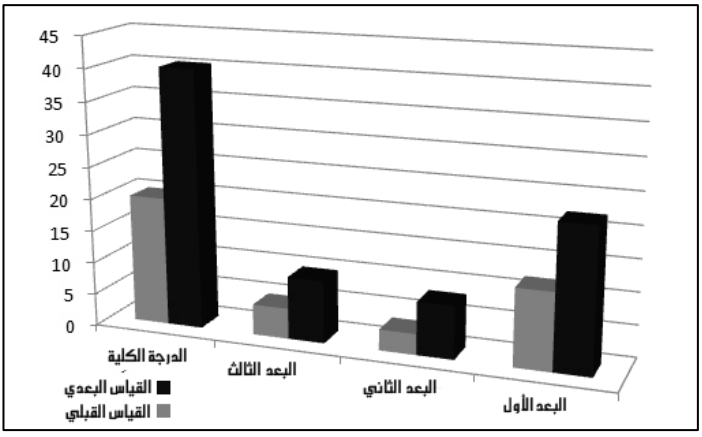
ويوضح الشكل (١) المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل، والذي يتضح منه تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما حققت المجموعة التجريبية تقدمًا ملحوظًا في البعد الأول ثم البعد الثالث ثم البعد الثاني على المقياس المستخدم.




**شكل(١) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل**

كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل لصالح القياس البعدي (الفرض الثاني). حيث يشير الشكل (٢) إلى نتائج القياسين القبلي والبعدي

لدى المجموعة التجريبية بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل، والذي يتضح منه فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، كما أثر ذلك بصورة إيجابية على مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية، ويتضح ذلك من خلال الزيادة الملحوظة في متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي، وقد حظي البعد الأول بأعلى المتوسطات ثم البعد الثالث فالثاني.



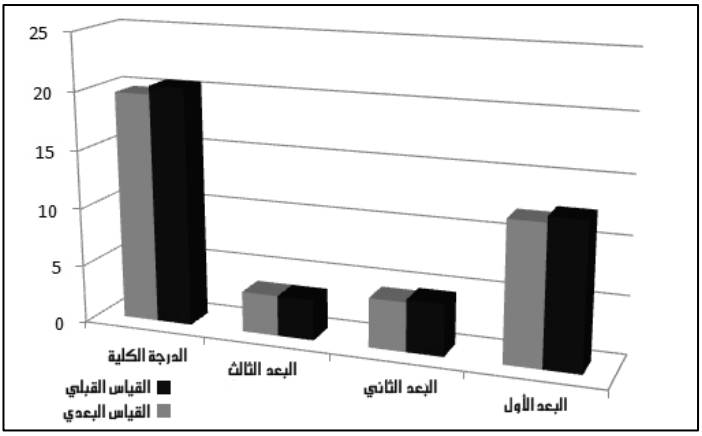

**شكل(٢) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل**

وقد اتفقت نتائج جدول رقم (٦) مع ما توصلت إليه سليمان(٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى تحسن التواصل غير اللفظي والانتباه ووظائف اللغة لأعضاء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولكن تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سليمان (٢٠١٣) في أن أعضاء المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية قد تحسنت في جانب التواصل اللفظي أيضًا، وليس في التواصل غير اللفظي فقط.

وهذا يفسر أن البرنامج التدريبي المستخدم قد تضمن مهارات متنوعة تم تدريب الأطفال عليها، حيث قام الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على بعض مهارات التواصل التي تضمنتها هذه الدراسات، والتي أشار لها Leonard (2009) حيث تتمثل هذه المهارات التي يفتقدها هؤلاء الأطفال، في نطق الكلام (التفوه) اللفظي، وما يتضمنه من كيفية بدء الحوار، والحفاظ عليه، واختيار موضع للنقاش، وأخذ الدور في الحوار، ونطق الكلام (التفوه) اللغوي المصاحب بما يشتمل على الشدة والوضوح والنغمة والإيقاع الصوتي. والسلوكيات غير اللفظية التي تتضمن التواصل بالعين، والتعبير بالوجه، والتقارب المكاني والإيماءات. ويذكر الباحث أن مهارات التواصل تخدم السياق الاجتماعي النفعي.

في حين كشفت نتائج الفرض الثالث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل، وهو ما يشير ذلك إلى أمرين، أولهما: فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية) وهو ما يدعم صحة الفرضين الأول والثاني بصورة غير مباشرة. أما الأمر الثاني فهو يعد نتيجة منطقية ومقبولة؛ لعدم تعرض الأطفال (أعضاء المجموعة الضابطة) لهذا البرنامج التدريبي أو أى برنامج تدريبي آخر يهدف إلى إحداث أثر إيجابي بالنسبة لهم. وهو ما أشارت له دراسة Lindner & Rosen (2006) إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من فهم التعبيرات واستخدامها، وقصور في الإطار اللحني، ودراسة Norubry (2014) التي ذهبت إلى أنهم يعانون من اضطرابات في اللغة

والإدراك. في حين قد حدث أثر إيجابي في مستوى مهارات التواصل للأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية)، وهو ما تفسره نتيجة هذه الدراسة في الجدول رقم (٧) إلى عدم تحسن المجموعة الضابطة لعدم تعرضها لأي تدريب ويوضح الشكل (٣) قيم متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل بأبعاده الثلاثة.




**شكل(٣) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل**

كما أظهرت نتائج الفرض الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل، وذلك بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج التدريبي المستخدم. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، وهي:

١- مناسبة الأهداف الإجرائية للبرنامج للعمر العقلي للأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية).

٢- مناسبة الفنيات المستخدمة ؛ لتحقيق فهم الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية) للأهداف الإجرائية للبرنامج وتنفيذها بالصورة المطلوبة.

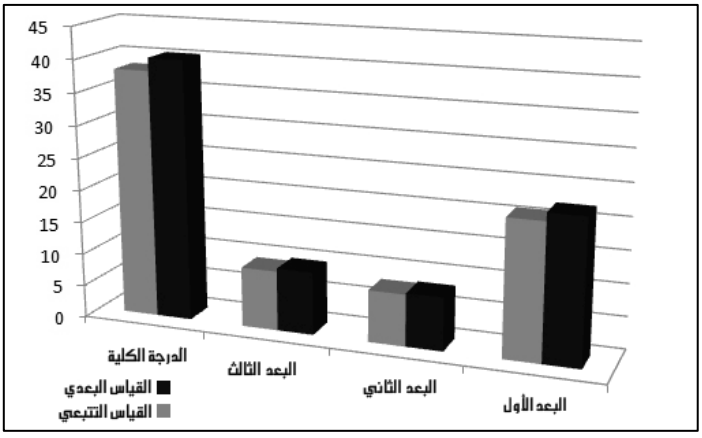
٣- اختيار بعض الأنشطة التي يفضلها الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية) ؛ لتنفيذ المهارات المطلوبة.

٤- استخدام أدوات مألوفة ومفضلة لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية.

٥- إعادة التدريب الجزئي من خلال جلسات البرنامج، وكذلك أعادة التدريب في المرحلة الأخيرة من البرنامج على الأهداف الإجرائية التي سبق وأن تدرب الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية) عليها، ففي الجلسة رقم(٦) تمت إعادة التدريب على القصة المصورة والمسموعة بطريقة شيقة وجذابة، وفي الجلسة رقم (١٠) تمت إعادة على المقاطع الصوتية لفهم التعبيرات المجازية أثناء الحديث، وفي الجلسة رقم (١٤) تمت إعادة التدريب على الصور الأربع التي تستهدف إنصات الطفل باهتمام للآخرين، وفي الجلسة رقم (١٨) تمت إعادة تدريب الأطفال على اختيار موضوعات مناسبة للحديث، وفي الجلسة رقم (٢٤) تمت إعادة تدريب الأطفال على التعبير بعبارات مجازية أثناء الحديث، وفي الجلسة رقم (٢٨) تمت إعادة التدريب على المبادرة بالتحية وإقامة حوار مع الآخرين، وفي الجلسة رقم (٣١) تمت إعادة تدريب الأطفال على تقدير المسافة المكانية بينهم وبين الآخرين أثناء الحديث، وفي الجلسة رقم (٣٧) تمت إعادة تدريب الأطفال على فهم التعابير الوجهية الصادرة من الآخرين، وفي الجلسة رقم (٤٤) تمت إعادة تدريب الأطفال على استخدام التعابير الوجهية في المواقف المناسبة لها.

٦- التدعيم في جميع جلسات البرنامج.

وهو الأمر الذي أدى إلى عدم حدوث انتكاسة لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية، بل ساهم في استمرار أثر ذلك التدريب إلى ما بعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم. وهو ما أشارت له دراسة السعيد(٢٠٠٢)، ودراسة سليمان (٢٠٠٥)، ودراسة سليمان (٢٠١٣). ويوضح الشكل (٤) قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل بأبعاده الثلاثة.




**شكل(٤) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل**

ويشير الباحث إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تلك أوجه القصور المتعلقة بالتواصل الفعال لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي في محاولة لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى ذلك، واقتراح ما يفسر حدوثها، وكيفية تطور هذا القصور، وما يمكن تقديمه من أساليب تدخلية للحد منها.

**التوصيات:**

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

١- ضرورة تدريس مقرر معين وليكن مسماه (مهارات التواصل النفعي) يتناول المهارات التي تساعد الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة على استخدام اللغة اجتماعيًا في المواقف الحياتية التي يمرون بها.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعريفهم بمفهوم اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وأوجه القصور التي يعاني منها ذوي هذه الفئة، وطرق التعامل معهم، والمهارات التي يمكن أن يكسبوها لطلابهم.

٣- إعداد برامج إرشادية للآباء والأمهات؛ لتعريفهم بالأساليب الصحيحة والمناسبة للتواصل الاجتماعي النفعي مع أبنائهم ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وتوفير الخدمات الإرشادية اللازمة من خلال مجموعة من الاختصاصيين النفسيين المدربين على استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة.

٤- ضرورة التشخيص المبكر لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي عند الأطفال؛ مما قد يسهم في إمكانية تحقيق قدر كبير من التنمية لقدراتهم المختلفة.

* * *

## المراجع


- الحمادي، أنور (٢٠١٤). خلاصة الدليل للتشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- حموده، محمود (٢٠١٣). المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين وعلاجها (ط٥). القاهرة: مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٤). التوحد الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠١٢). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج. عمان: دار وائل.
- السعيد، محمد (٢٠٠٢). فعالية برنامج إرشادى مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعى لدى الأطفال المعاقين عقليًا (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأسكندرية فرع دمنهور، دمنهور، مصر.
- السعيد، هلا (٢٠١٤). اضطرابات التواصل اللغوي: التشخيص والعلاج دليل الآباء والمتخصصين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، جيهان (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة قناة السويس، الإسماعلية، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٩). معجم مصطلحات اضطرابات النطق وعيوب الكلام: إنجليزي- عربي، عربي- إنجليزي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، عمرو (٢٠١٣). تحسين مهارات التواصل لدي الاطفال الذاتويين وأسرهم (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- شاش، سهير (٢٠٠٧). اضطرابات التواصل: التشخيص، الأسباب، العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- شقير، زينب (٢٠٠٦). اضطرابات اللغة والتواصل(ط٤). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الحليم، محمد (٢٠١١). مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين (رسالة دكتوراه غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عمايره، موسى؛ والطانور، ياسر (٢٠١٢). مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان: دار الفكر.
- عيسى، مراد؛ وخليفة، وليد (٢٠٠٧). كيف يتعلم المخ ذو اضطرابات الكلام. الأسكندرية: دار الوفاء.
- فرج، صفوت (٢٠١١)، ستانفورد – بينيه (مقياس الذكاء) الصورة الخامسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرماوي، حمدي (٢٠١١). معالجة اللغة واضطرابات التخاطب: الأسس النفسية العصبية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قطب، إيمان (٢٠١١). فعالية برنامج في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة دمنهور، دمنهور، مصر.
- مجاور، أحمد (٢٠١٧). اضطرابات التواصل الاجتماعي (البرجماتي/ الواقعي)، تم الاسترجاع من: http://www.psy-da3am.com/article.php?id=34
- محمد، السيد؛ وعبد الله، نعيمة (٢٠١٦). تصميم مقياس تشخيصي لاضطراب التواصل الاجتماعي البراجماتي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة التربية الخاصة، ٤(١٦)، ١٦٤- ٢١٨.
- محمد، عادل (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mentaldisorders- fifth edition. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Cardaciotto, L., & Herbert, J. (2004). Cognitive behavior therapy for social anxiety disorder in the context of asperger's syndrome: A single-subject report. Cognitive and Behavioral Practice, 11(1), 75-81.
- Grohol, J. (2013). DSM-5 Released The Big Changes. Retrieved from: http://psychcentral.com/blog/archives/2013/05/18/dsm-5-released-the-big-changes/
- Grohol, J. (2014). Social (Pragmatic) Communication Disorder. Retrieved from: http://psychcentral.com/disorders/social-pragmatic-communication-disorder/
- Leonard, M., (2009). The role of pragmatic language use in mediating the relation between ADHD symptomatology and social skills, Unpublished doctoral dissertations, University of Kentucky.
- Lindner, J., and Rosen, L. (2006). Decoding of emotion through facial expression, prosody and verbal content in children and adolescents with asperger's syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(6), 769-777.
- Marie, K., (2012). Responsiveness to Joint Attention in Autism: Predictive Characteristics and Concurrent Mechanisms, Unpublished doctoral dissertations, University of California.
- Norbury, C. (2014), Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(3), 204–216.
- Taylor, L., & Whitehouse, A. (2016). Autism spectrum disorder, language disorder, and social (pragmatic) communication disorder: Overlaps, distinguishing features, and clinical implications: Autism, SLI, and social communication disorder. Australian Psychologist, 51(4), 287-295.
- Vuong, N., (2008). Collateral Nonverbal Learning in a Peer-mediated Social Communication Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders, Unpublished doctoral dissertations, University of Kansas.

❊ ❊ ❊

- Solomon, A. (2013). Improve communication skills of autistic children and their families (Unpublished PhD dissertation). Faculty of Girls, Ain Shams University, Cairo, Egypt .
- Suleiman, A. (2009). Dictionary of Speech Disorders: English-Arabic, Arabic-English. Cairo: The Egyptian Anglo Press.
- Suleiman, J. (2005). Effectiveness of a training program to develop the communication skills of autistic children (Unpublished MAthesis). Faculty of Education, Suez Canal University, Ismailia, Egypt.
- Zariqat, I. (2004). Autism characteristics and treatment. Amman. Dar Wael for Printing and Publishing
- Zureiqat, I. (2012). Speech and language disorders: diagnosis and treatment. Amman: Dar Wael for Printing and Publishing.

❊ ❊ ❊

**List of References:**


- Abdel-Halim, M. (2011). Effectiveness of a training program to developing social communication for autistic children (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Graduate Studies for Children, Ain Shams University, Cairo, Egypt .
- Amayreh, M& .Al-Tanur, Y. (2012). Introduction to communication. Amman: Dar Al-Fikr.
- Faraj, S. (2011), Stanford - Bennett (IQ) Fifth Edition. Cairo: The Egyptian Anglo Press.
- Faramawi, H.(2011). Treatment of language and speech disorders: Psychological and neurological bases. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.
- Hammadi, A. (2014). Summary of Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Beirut: Arab Scientific Publishers, Inc.
- Hamouda, M.(2013). Psychological disorders of children and adolescents and treatment (5thed). Cairo: Psychiatric and neurological center for children.
- Issa, M& .Khalifa, W. (2007). How to learn the brain with speech disorders. Alexandria: Dar El Wafaa.
- Megawer, A. (2017). Disorders of social communication. Retrieved from: http://www.psy-da3am.com/article.php?id=34
- Mohammed, A. (2008). Music therapy for autistic children. Cairo: Dar Al-Rashad.
- Muhammad, S&Abdullah, N. (2016). Developing diagnostic scale for social communication disorder (pragmatic) among children and its relation with some demographic variables .Special Education Journal ٤ ، (١٦)، ١٦٤-٢١٨.
- Qutb, E. (2011). Effectiveness of a program in developing social communication skills for students with attention deficit hyperactivity disorder (Unpublished MAthesis) Faculty of Education،University of Damanhour, Damanhour, Egypt.
- Said, H. (2014). Communication disorders: Diagnosis and treatment:A manual for parents and specialists. Cairo: The Egyptian Anglo Press.
- Said, M. (2002). Effectiveness of a proposed CBT to develop the skills of social communication for children (Unpublished MA dissertation). Faculty of Education, Alexandria University Damanhour Branch, Damanhour, Egypt.
- Shash, S. (2007). Communication disorders: diagnosis, causes, treatment. Cairo: Zahraa Al Sharq.
- Shukair, Z. (2006). Language and communication disorders (4thed). Cairo: Al-Nahdah.

# Effectiveness of a training program on enhancing communication skills level in children withsocial pragmatic communication disorder

**Dr. Sherif Adel Gaber Ahmed**
Assistant Professor, Department of Special Education,
College of Education, KfU

**Abstract:**

To examine the effectiveness of a training program on enhancing communication skills level in children with social pragmatic communication disorder (SPCD). 8 SPCD participants were included in this study of ages rangingfrom 6-9 years-old and IQ between 90-109. They were divided into two groups (i.e. control an experimental), 4 children in each. The researcher has used many tools in his study as follows: Stanford - Bient intelligence scale, fifth Edition (translated and adapted by: Safwat Farag, 2011), Social pragmatic communication disorder scale, Communication skills scale, Training program (developed by: the researcher). Result indicated the effectiveness of the program used. It was concluded that communication skills in children withsocial pragmatic communication disordercouldbe enhanced through training.

**Key words** :Communication Skills, Social Pragmatic Communication Disorder.

# فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك خالد

# فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

**د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع**
**قسم التربية الخاصة - كلية التربية**
**جامعة الملك خالد**

**تاريخ تقديم البحث: ١٧ / ١٢ / ١٤٣٩هـ** **تاريخ قبول البحث: ٤ / ٤ / ١٤٤٠هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين فاعلية الذات المهنية وكلٍ من: المرونة النفسية وضبط الذات، لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد الفروق بينهم في كلٍ منها، وتحديد إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المهنية من خلال المرونة النفسية وضبط الذات، شملت عينة الدراسة (٦٨) معلمًا، و (٤٥) معلمةً، بمتوسط عمر زمني (٤٢.٩) وانحراف معياري (٤.٦) عامًا، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات المهنية وكلٍ من: المرونة النفسية وضبط الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في فاعلية الذات المهنية العامة والمرونة النفسية، ووجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا في ضبط الذات لصالح المعلمين، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المهنية من خلال المرونة النفسية وضبط الذات، لدى العينة الكلية للدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** فاعلية الذات المهنية، المرونة النفسية، ضبط الذات

**المقدمة:**

يواجه معلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية العديد من الضغوط النفسية والمهنية، والتي ترتبط بالعلاقة المهنية بالطلاب المعاقين بصريًا من ناحية، وما يرتبط بمهنة التدريس لهؤلاء من ناحية أخرى، حيث يتطلب التدريس للطلاب ذوي الإعاقة البصرية العديد من المهارات الاجتماعية والشخصية والإرشادية، فضلاً عن مهارات التدريس وتطويرها وتنوعها باستمرار، وهذا ما جعل معلم المعاقين بصريًا - كغيره من المعلمين وربما أكثر- في مواجهة مستمرة للعديد من الضغوط اليومية في بيئة العمل، فضلاً عن ضغوط الحياة الاجتماعية الأخرى، لذلك فإنه من الضروري أن يحقق مستوى مرتفعًا في فاعلية الذات، وما يتعلق أو يرتبط بذلك من مرونة نفسية، وقدرة على ضبط الذات وتنظيمها؛ حتى يستطيع أن يتكيف مهنيًا وأن يجاري التطور المهني والوظيفي.

وتمثل فاعلية الذات أحد العوامل المهمة؛ لنجاح الفرد في أداء المهام، والسلوكيات التي توكل إليه، أو يطمح إليها؛ حيث تؤثر في مستوى كفاءته الشخصية وثقته بذاته، في مواجهة الصعاب، وتخطي العقبات والغموض والضغوط في تنفيذ مهامه وأدائها، ويعتمد مفهوم فاعلية الذات على خلفية نظرية واسعة تتمثل في النظرية الاجتماعية المعرفية عند باندورا (Bandura)، والذي ينظر لفاعلية الذات على أنها تمثل معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم وانجاز السلوكيات المطلوبة منه في الوقت المحدد ( Baloun, Kudlacek, Sklenarikova, Jesina& Migdauova, 2016 ,p45; Bandura, 1997)، ويركز مفهوم فاعلية الذات على ثقة الشخص بنفسه في قدرته على أداء

السلوكيات المناسبة في المواقف الخاصة ورعاية الذات ( Eller, Lev, Yuan, Fan& Watkins, 2018, p40)، كما تعمل فاعلية الذات لدى الموظف على تحسين أدائه الوظيفي لسببٍ مهمٍ، وهو أن خبرته تقلل القلق المرتبط بالمهام الوظيفية اليومية (Clercq, Hag& Azeem, 2018)، وفهم فاعلية الذات ومصادرها لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة يساعد في تحديد العوامل المهمة، التي تسهم في تشجيع هؤلاء المعلمين، والإبقاء عليهم في مجال تعليم هؤلاء التلاميذ (العثمان، والغنيمي، ٢٠١٣، ص٦١٥)، كما تعد فاعلية الذات مهمةً في التنبؤ بالأداء والرضا الوظيفي، وكذلك الشعور بالسعادة، كما تلعب دورًا أساسيًا في عملية الدافعية، لا سيما فيما يتعلق بتحقيق النتائج المرجوة (Caruso, Pittella, Zaghini, Fida& Sili, 2016, pp455- 456)، كما تؤثر فاعلية الذات في الأداء الأكاديمي ووضع الأهداف والمرونة النفسية والضغط النفسي واختيار الأنشطة والرضا المهني ( Caldwell, Wusik, He, Yager& Atzinger, 2018).

ويعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المهمة في مجال علم النفس والصحة النفسية لارتباطه بالتوافق النفسي، والقدرة على الحفاظ على مستوى مستقر من الثبات عند التعرض للأزمات والشدائد والمحن (أبو زيد، ٢٠١٧، ص٢٣٢)، وقد لقي مفهوم المرونة النفسية في السنوات الخيرة اهتمامًا متزايدًا، لا سيما فيما يتعلق بعلاقة مستوى المرونة بالأمراض النفسية المتعددة (Mizuno, et al., 2018, p317)، وتشير المرونة النفسية إلى القدرة الناجحة على التكيف الإيجابي في مواجهة الخطر ( Suranata, Atmoko& Hidayah, 2017, p69)، وتعد المرونة النفسية مؤشرًا واضحًا مرتبطًا بنتائج

الصحة النفسية بعد المرور بالمحن ؛ حيث تتحدد المرونة النفسية هنا في ضوء عاملين أساسيين –غالبًا- هما: الطاقات الداخلية للفرد والعوامل الخارجية كالبيئة الصحية والعائلية، ويتمثل الشكل الحيوي للطاقة الداخلية في المرونة (Van der Meer, A., Brake, H., Van der Va, N., Dashtgard, P., Bakker, A.& Olff, M., 2018, p1).

كما يؤثر ضبط الذات في العديد من المتغيرات الإيجابية للشخصية ؛ حيث ارتبط ضبط الذات بالعلاقات الشخصية الجيدة والضبط الانفعالي، ويعد عاملاً وقائيًا يقاوم المشكلات الداخلية والخارجية لدى الشباب (McDermott, Donlan, Anderson& Zaff, 2017)، والسعادة والثبات الانفعالي والمهارات المعرفية والشخصية (Brevers, Foucart, Verbanck& Turel, 2017)، ويعمل ضبط الذات على تحسين الصحة وصنع القرار والانجاز الأكاديمي والأداء الوظيفي (Blackhart, Williamson& Nelson, 2015, p748)، كما أن القدرة على ضبط الذات تتفاوت لدى الأفراد ؛ حيث تتفاعل مع العوامل الموقفية، كما تتفاوت بتفاوت السياقات (Unger, Bi, Yiao& Ybarra, 2016, p102)، ويعد ضبط الذات لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية ضروريًا لمساعدة المعلم في تحقيق قدر مناسب من التكيف الشخصي والاجتماعي، وتجاوز الضغوط المهنية وغيرها، والتي تقع على عاتقه، حيث ترتبط مهارات ضبط الذات بالنتائج الشخصية والاجتماعية والدعم الاجتماعي (Orkibi& Ronen, 2017)، ويتطلب ضبط الذات الناجح تحقيق التوازن الدقيق في السياق بين الثبات والمرونة في تحقيق الأهداف، وأنه في حالة عدم تحقيق هذا الثبات ؛ فإن الفرد سوف يعاني من

قلة المثابرة، أو التحريض وشرود الفكر ( Wenzel, Kubiak& Conne, 2016, p195)، كما أنه يجب أن يكون قادرًا على الاحتفاظ بسعادته وأمنه النفسي وثقته بذاته وتحمله المسئولية، وأن يحافظ على علاقات اجتماعية تكيفية مع الآخرين، وأن يتمتع بالمبادأة وروح الدعابة، وكل ذلك يعمل على بناء المرونة النفسية لديه (إسماعيل، ٢٠١٧، ص٢٩٦).

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع فاعلية الذات لدى فئات متعددة؛ إلا أن قلة منها تناولته لدى المعلمين، والقليل لدى معلمي التربية الخاصة، كما لم يحصل الباحث على دراسة لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية - في حدود علمه- وقد تناولت الدراسات السابقة فاعلية الذات في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية: كتقدير وتنظيم الذات والسعادة وجودة الحياة وجودة التدريس والأداء الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والضغط النفسي لدى معلمات التربية الخاصة (الشوربجي، ٢٠١٥)، وفاعلية الذات والسلوكيات القيادية المدرسية لدى المعلمين (Cansoy& Parlar, 2018)، وفاعلية الذات وجودة الحياة (حسن، 2016؛ Carter, Breen, Yaruss& Beilby, 2017)، فاعلية الذات لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد والاتجاهات نحوهم (العثمان، والغنيمي، ٢٠١٣)، فاعلية الذات والعوامل الخمسة للشخصية لدى مديرات المدارس (المطيري، ٢٠١٧)، وفاعلية الذات وأساليب مواجهة الضغوط لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس (عطا الله، ٢٠١٦)، وفاعلية الذات والذكاءات المتعددة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية (أبو النجا، ٢٠١٦)، وفاعلية الذات المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني (أبا الخيل، ٢٠١٧).

واهتمت العديد من الدراسات بموضوع المرونة النفسية ؛ حيث كشفت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية وكلٍ من: الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات والقابلية للتعديل المعرفي والذكاء العاطفي والسعادة والتقبل (Pinar, Yildirim& Sayin, 2018; Liy, Yu, Peng, Wen, Tang& Kong, 2018; Tzuriel& Shomron, 2018; Seena& Sundarm, 2018; Chmitorz, et al., 2018)، وارتبطت بالرضا عن الحياة، واليقظة العقلية، والرضا الوظيفي، والتوافق النفسي والاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات، واستراتيجيات مواجهة الضغوط، وجودة الحياة الأكاديمية، والتفكير الأخلاقي (العمري، ٢٠١٧ ؛ إسماعيل، ٢٠١٧ ؛ أبو النور، ومحمد، ٢٠١٦ ؛ عابدين، وفتحي، ٢٠١٦ ؛ محمد، ٢٠١٦)، كما تناولت بعض الدراسات ضبط الذات لدى فئات متعددة، وقد أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين ضبط الذات وكلٍ من: السعادة، التعلق بالأب والأم، والسلوك الاجتماعي (Orkibi& Ronen, 2017; Nie, Li& Vazsonyi, 2016)، والاتزان الانفعالي والرضا الوظيفي (عطية، ٢٠١٦ ؛ سباق، وإمام، وشاهين، ٢٠١٦)، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين ضبط الذات وكلٍ من: الضغوط اليومية، القلق الاجتماعي (Park, Wright, Pais& Ray, 2016; Blackhart, Williamson& Nelson, 2015).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

ومع أهمية دراسة فاعلية الذات في علاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ومحاولة فهم طبيعة هذه العلاقة، واستقراء دورها، وانعكاس ذلك على هؤلاء الطلاب؛ إلا أنه لم يحصل—في حدود علم الباحث- على دراسة تناولت هذه المتغيرات معًا لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، من هنا؛ نمت الحاجة لأهمية القيام بالدراسة الحالية، حيث تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما نوع العلاقة بين فاعلية الذات وكلٍ من المرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات التالية:

أ- ما نوع العلاقة بين فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

ب- ما نوع العلاقة بين فاعلية الذات المهنية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

ج- هل توجد فروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في فاعلية الذات المهنية وأبعادها الفرعية؟

د- هل توجد فروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرونة النفسية وأبعادها الفرعية؟

هـ- هل توجد فروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضبط الذات وأبعادها الفرعية؟

و- هل تسهم المرونة النفسية في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

ز- هل يسهم ضبط الذات في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

**أهداف الدراسة:**

أ- تعرف نوع ودرجة العلاقة بين فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ب- تعرف نوع ودرجة العلاقة بين فاعلية الذات وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ج- توضيح مستوى الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في فاعلية الذات المهنية؟

د- توضيح مستوى الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرونة النفسية؟

هـ- توضيح مستوى الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضبط الذات؟

و- التوصل إلى معادلة للتنبؤ بمستوى فاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال المرونة النفسية.

ز- التوصل إلى معادلة للتنبؤ بمستوى فاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال ضبط الذات.

**أهمية الدراسة:**

أ- أهمية موضوعها، وأهمية المتغيرات والفئة التي تتناولها، حيث أن الاهتمام بمعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من الضرورات التي تساعد في النهوض بمستوى تربية وتعليم المكفوفين، فضلاً عن الارتقاء بالمستوى النفسي والتربوي والمهني للمعلم.

ب- تساعد في سد الفجوة البحثية في هذا الجانب، حيث لم يحصل على دراسة تحقق ذلك –في حدود علم الباحث- .

ج- تثري الدراسة المكتبة العربية بتقديم مقياسين لفاعلية الذات المهنية وضبط الذات لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

د- ما تتوصل إليه الدراسة من توصيات؛ قد تفيد في اتخاذ قرارات تربوية وتأهيلية وتدريبية تتعلق بمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وما قد يترتب عليها من إيجابيات تنعكس على تربية وتعليم هؤلاء الطلاب.

**مصطلحات الدراسة:**

**فاعلية الذات المهنية** Occupational self-efficacy؛ يعرفها الباحث بأنها ثقة المعلم في قدرته على أداء وإنجاز المهام المرتبطة بمهنته، وما يتعلق بذلك من توقعات المبادرة والجهد والمثابرة والتحدي والنجاح والتنبؤ بكيفية أداء الذات، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس فاعلية الذات المستخدم في الدراسة.

**المرونة النفسية** Psychological Resilience؛ يعرفها القللي (٢٠١٦) بأنها قدرة الفرد على التكيف الفعال، والتوافق الناجح، والصمود في مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية، والنهوض من الأزمات المختلفة، دون كسر

أو هزيمة، والمحافظة على أمنه النفسي والاجتماعي، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة.

**ضبط الذات** Self-Control ؛ يعرفها الباحث بأنها قدرة الفرد على المراقبة والتقييم والتعزيز الذاتي للتحكم في انفعالاته وسلوكه وتفكيره وتوجيهها جميعًا نحو تجاوز معوقات تحقيق الأهداف، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس ضبط الذات المستخدم في الدراسة.

**معلمو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ؛** هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، في مراحل التعليم قبل الجامعي بمدارس النور للمكفوفين بمصر.

* * *

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**فاعلية الذات المهنية:**

يعرف باندورا (Bandura, 1994) فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على إنتاج مستوى معين من الأداء، خلال الأحداث التي تؤثر في حياته، والتي تحدد كيف يشعر ويعتقد ويسلك، كما يعرفها باندورا (Bandura, 1997)بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على أداء السلوك المرغوب، وتشير فاعلية الذات إلى ثقة الفرد في قدرته على الانجاز، وأنه فعال في محيط عمله، مثابر في أدائه، ولديه قدرة على إدارة ذاته، والتحكم في انفعالاته، بما يؤدي إلى الحضور الفعال في مجالات الحياة (ياسين، وعلي، ٢٠١٤، ص٣١٩)، وتُعرف بأنها معتقدات الفرد الإيجابية عن قدراته وإمكاناته، عند التصرف في المواقف المختلفة، أو انجاز المهام المنوطة به بكفاءة (حسن، ٢٠١٦ ، ص ص٢٩٠- ٢٩١)، كما تعرف فاعلية الذات بأنها إدراك الفرد لقدرته على القيام بأداء السلوك، الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة، التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة لتحقيق المهام (أبو النجا، ٢٠١٦، ص١٠٣).

وتشير فاعلية الذات إلى المجالات المختلفة للوظائف الإنسانية والمهام المتعددة، متضمنة نشاط التدريس (Baka, 2017)، كما تعرف فاعلية الذات لدى المعلم بأنها معتقداته حول قدرته على أداء المهام بنجاح ( Siwatu, Putman, Starker-Glass& Lewis, 2017, p868)، ويعرف الباحث فاعلية الذات بأنها ثقة الفرد في قدرته على أداء المهام المنوطة به وما يرتبط بذلك من

مبادرة ومثابرة وتحدي وحضور فعال في مختلف مجالات الحياة وتوقعاته حول كيفية أداء الذات، وتتوسط فاعلية الذات العلاقة بين المعرفة والسلوك، والتي تُحدِث اختلافًا في أفكار وتصرفات الفرد، وتعد نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية إطارًا نظريًا مفيدًا في فهم فاعلية الذات ( Caruso, et al., 2016, p456)، حيث تشير إلى أن فاعلية الذات تتمثل في شكلين أساسيين: توقعات الفاعلية، وتوقعات النتائج، وتشير الأولى إلى معتقدات الفرد عن مهارات أداء تحقيق المهام بفعالية، بينما تشير الأخرى إلى معتقدات الفرد حول إمكانية إحرازه للسلوكيات التي ترتبط بالنتائج الخاصة (Cadwell, et al., 2018)، كما يشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن مستويات فاعلية الذات المهنية تعمل على تنفيذ أداء أكثر المهام صعوبة، وتأتي معتقدات فاعلية الذات من أربعة مصادر تتمثل في ضوء نظرية باندورا في التالي: انجازات الأداء أو تجارب الانجاز الناجحة، والخبرات البديلة أو خبرات التعلم غير المباشرة، والاستثارة الانفعالية كالحالات النفسية السلبية، والإقناع اللفظي والمتمثل في التأثيرات الاجتماعية على فاعلية الذات؛ حيث أن الناس ينمون فاعلية الذات من خلال أربعة مصادر أساسية: الخبرات النابغة، ملاحظة الآخرين، الإقناع، الحالات المؤثرة التي تشعر بالقدرة والقوة (Artion, 2012).

وتفترض النظرية الاجتماعية المعرفية أن سلوك الاختيار المهني - الذي يعبر عن الفاعلية المهنية- يتأثر بالنتائج المتوقعة، والمصالح، وفاعلية الذات المهنية، وتقترح النظرية التأثير التفاعلي للعوامل الخارجية البيئية، والمتغيرات الفردية المعرفية؛ على التطوير المهني للفرد (Summers& Falo, 2018p2)، كما ترتبط فاعلية الذات المرتفعة بإدارة الذات ورعايتها، والذي يؤدي إلى

سلوكيات تحسين مستوى الصحة (Eller, et al., 2018)، وقد لاحظ باندورا (Bandura, 1994) أن مهمة خلق بيئة تعليمية - والتي ترتبط بتطوير بقية المهارات المعرفية لدى المعلم- تُعزى إلى ذكاء وفاعلية الذات لدى المعلمين، مع الإحساس بفاعلية قدرتهم التدريسية، وأن هذا من الممكن أن يحفز طلابهم، ويحسن نموهم المعرفي (Baloun, et al., 2016)، كما أن الأشخاص الذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة تطور لديهم درجة كبيرة من الشعور بالسعادة؛ حيث تعد فاعلية الذات بعدًا من أبعاد الشخصية، تتمثل في معتقدات ذاتية حول القدرة على التغلب على المشكلات المعقدة التي تواجه الفرد، كما أن المعلمين ذوي فاعلية الذات المرتفعة يستخدمون طرقًا فعالة للتعامل مع الضغوط، منها: استخدام الطرق التعليمية الأكثر فعالية، وإدارة السلوك داخل الصف بصورة أكثر فعالية، وبذل الجهود من أجل التنظيم والتخطيط (العثمان، والغنيمي، ٢٠١٣، ص٦١٥).

ويمكن تحديد خصائص فاعلية الذات للمعلمين في: الثقة في الأداء الناجح، القدرة على التوقع الجيد للأداء، القدرة على توقع الصعاب والعقبات والمشكلات التدريسية والمهنية وتجاوزها، القدرة الفسيولوجية والعقلية والنفسية والاجتماعية الدافعة لتحقيق المهام، توقعات الأداء المستقبلي، القدرة على التفاعل المهني والشخصي والاجتماعي الناجح، وتتمثل أبعاد فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا في: قدرة الفاعلية Magnitude، والعمومية Generality، والقوة Strength؛ حيث تشير الفاعلية إلى قوة دافع الفرد للأداء في المواقف المختلفة، وتشير العمومية إلى انتقال الفاعلية من موقف لمواقف مشابهة، بينما تشير القوة إلى وتتحدد في

ضوء الخبرات السابقة للفرد، وحدد شان (Chan, 2008) أبعاد فاعلية الذات لدى المعلمين في: القدرة التدريسية، التوجيه والإرشاد، مشاركة الطلاب، التنوع في طرق التدريس، التدريس من أجل التعلم الثري، وحدد العثمان، والغنيمي (٢٠١٣) أبعاد فاعلية الذات لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد في: الفاعلية الشخصية للمعلم، وفاعلية التدريس العامة، بينما حدد ياسين، وعلي (٢٠١٤، ص٣٢٤) أبعاد فاعلية الذات لدى معلم التربية الخاصة في: الفاعلية الشخصية، والخبرات المسيطرة، وفسيولوجية فاعلية الذات، في حين حددت أبو النجا (٢٠١٦، ص١١٢) أبعاد فاعلية الذات في: فاعلية الذات الشخصية، والاجتماعية، والعامة، وحدد سواتو، وآخرون ( Siwatu, et al., 2017, p868) أبعاد فاعلية الذات لدى المعلم في: الكفاءة الذاتية؛ وتعبر عن قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأداء المطلوب لتحقيق النتائج المرجوة، وكفاءة المعلم؛ وتعبر عن معتقدات المعلم في قدرته على أداء مهام تدريسية محددة بمستوى معين من الجودة، في موقف محدد، وإدارة الصفوف؛ وتعبر عن تطوير ورعاية بيئة صفية، واستخدام التدخلات المناسبة لمساعدة الطلاب الذين يعانون مشاكل سلوكية وتقديم الدعم الأكاديمي والتواصل معهم بطرق مناسبة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بفاعلية الذات لدى المعلم، ومنها: دراسة كانسوي وبارلر (Cansoy& Parlar, 2018)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين كلٍ من: فاعلية الذات للمعلم والفاعلية الجماعية للمعلم والسلوكيات المدرسية القيادية، وقد توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين السلوكيات المدرسية القيادية وكلٍ من: فاعلية الذات للمعلم

والفاعلية الذاتية الجماعية لديه، وأن فاعلية الذات للمعلم تعد منبئًا قويًا بتوقعات فاعلية الذات الجماعية لديه، بينما توصلت دراسة باكا ( Baka, 2017) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات العامة لدى المعلمين ووجهة الضبط، ووجود إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات العامة والاحتراق النفسي لديهم، وأسفرت دراسة كارتر وبين وياروس وبيلي (Carter, Breen, Yaruss& Beilby, 2017) عن إسهام فاعلية الذات لدى الراشدين في التنبؤ بجودة الحياة لديهم، كما توصلت دراسة المطيري (٢٠١٧) إلى وجود إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات وكلٍ من: عوامل الشخصية: الانبساطية، الانفتاح، يقظة الضمير، واتخاذ القرار، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات والعصابية، وأنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات من خلال عاملي الشخصية: الانبساطية ويقظة الضمير، كما يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال فاعلية الذات لدى مديرات المدارس.

وتوصلت دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الجامعة، مع إمكانية التنبؤ بدرجة صعوبة اتخاذ القرار المهني من خلال معلومية مستوى الفاعلية الذاتية المهنية، وتوصلت دراسة عطا الله (٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب مواجهة الضغوط: التوجه نحو حل المشكلة، ممارسة الأنشطة البديلة، طلب الدعم الروحي بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من معاوني أعضاء هيئة التدريس لصالح المرتفعين، في حين أسفرت دراسة الشوربجي (٢٠١٥) عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات

الاجتماعية والضغط النفسي لدى معلمات التربية الخاصة، وتوصلت دراسة أبو النجا (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات والذكاءات المتعددة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، وتوصلت دراسة العثمان، والغنيمي (٢٠١٣) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد واتجاهاتهم نحو هؤلاء الطلاب، كما توصلت إلى أن أكثر أبعاد فاعلية الذات ظهورًا لدى المعلمين فاعلية الذات الشخصية للمعلم، يليه فاعلية التدريس العامة.

**المرونة النفسية:**

تعددت تعريفات الباحثين للمرونة النفسية، وكلها تدور حول معنى واحد، وهو قدرة الفرد على مواصلة الحياة بسلاسة، وقدرته على التعافي عند الصدمات والابتلاءات، والعودة إلى الحالة الطبيعية التي كان عليها، وهي تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي تحيط بالفرد، وتعرف المرونة النفسية بأنها عملية دينامية يعرض فيها الفرد مهارات تكيفية إيجابية في مواجهة الشدائد والمحن، والتعامل بتوافق في مواجهة المشاكل العميقة، والقدرة على استعادة لياقته السابقة بعد الأزمة التي يمر بها (منصور، ٢٠١٦، ص٧٥)، كما تشير إلى تحلي الفرد بدرجة عالية من الانسيابية وعدم الجمود والتصلب في الفكر والانفعالات، عند مواجهة المواقف المختلفة، سواء الضاغط منها وغير الضاغط، والتوافق مع الواقع بفاعلية، ويتمثل ذلك في الصبر والتروي والتسامح مع الذات والآخرين، والاستقلال النفسي، وروح الأمل والتفاؤل، والمبادأة في اتخاذ الخطوات اللازمة مع المواقف المختلفة، وإبداع الحلول للأزمات والمشكلات، والقدرة

على الاستبصار والفهم بجوانب المواقف، والمقدرة على تكوين علاقات ايجابية قوية، والتمتع بالخلق الرفيع، وتقبل النقد، والتعلم من الأخطاء، وتحمل المسئولية بفاعلية (محمد، ٢٠١٦، ص٤٠٧)، وهي الطاقات التي يستخدمها الطلاب كي يواجهوا بنجاح فشلهم وصعوباتهم الاجتماعية والعاطفية، والتي ترشدهم إلى الأنشطة الأكاديمية، مع إحراز إنجاز أكاديمي مرتفع، وهي بناء نفسي يتضمن طاقات متعددة تساهم بنجاح في الانجاز الأكاديمي والتطور الصحي؛ لتحقيق الآمال في المستقبل ( Suranata, Atmoko& Hidayah, 2017, p69)، وتعني قدرة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية والمحن بطريقة عقلانية، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (العمري، ٢٠١٧، ص٨)، كما تعني قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع المواقف والأحداث السلبية، والتي تمثل ضغطًا أو محنة أو شدة على الشخص (أبو زيد، ٢٠١٧، ص٢٣٧).

وغالبًا ما ينظر إلى المرونة النفسية على أنها العملية التي يحرز بها الفرد ثباتًا نسبيًا ومستوى صحيًا من الوظائف النفسية والجسمية؛ عندما يجابه الأحداث الصادمة المحتملة (Van der Meer, et al., 2018, p2)، والمرونة النفسية عملية دينامية ذات طراز فريد، تتسم بكونها متعددة الأبعاد، ويتميز من يتصف بها بالقدرة على التوافق النفسي، أو التكيف الجيد مع كافة التهديدات والضغوط، بشتى صورها (عبدالحميد، ٢٠١٧، ص١٥٢)، لذلك تفاوتت الدراسات في تحديد أبعاد أو مكونات المرونة النفسية، فقد حددتها دراسة عابدين، والشرقاوي (٢٠١٦) في المرونة العقلية، والمرونة الاجتماعية، والمرونة الانفعالية، وقد ضمن كونور وديفيدسون (Connor& Davidson,

(2003 مقياس المرونة النفسية خمسة أبعاد، تضمنت: الكفاءة الشخصية والإصرار المتماسك، مقاومة التأثيرات السلبية، تقبل الذات الإيجابي نحو التغيير والعلاقات الاجتماعية الناجحة، السيطرة، الإيمان بالقدر، وقد طور فريبورج وآخرون (Friborg, et al., 2005) مقياسًا للمرونة النفسية تضمن ستة أبعاد، تمثلت في: التكامل مع الأسرة، وإدراك الذات، والتكامل الاجتماعي، والموارد الاجتماعية، والأسلوب البنائي، والمستقبل المخطط (Ergun, et al., 2017)، كما حددتها دراسة محمد (٢٠١٦) في الصبر، والتسامح، والاستقلال النفسي، والتفاؤل، والمبادأة، وإبداع الحلول والبدائل، والاستبصار، والاجتماعية، والأخلاقية، وتقبل النقد والتعلم من الأخطاء، وتحمل المسئولية، وقد أعد ميزونو وآخرون (Mizuno, et al., 2018) مقياسًا للمرونة النفسية، تضمن خمسة أبعاد، شملت: اليقظة الذهنية، ومرونة الذات، والمثابرة، والاتزان، والاستقلال الوجودي، أما فان دير مير وآخرون (Van der Meer, et al., 2018) فقد طوروا النسخة الانجليزية من مقياس تقييم المرونة، والذي أعده واجنيلد ويونج (Wagnild& Young, 1993)، وقد تضمن عاملين: كفاءة الذات، والثقة بالنفس.

أما عن ذوي المرونة النفسية المرتفعة؛ فإنهم يتصفون بالعديد من الصفات النفسية والاجتماعية والمعرفية والشخصية، التي تميزهم عن غيرهم، وتشير دراسة إسماعيل (٢٠١٧، ص٢٩٥) إلى أن ذوي المرونة النفسية يتصفون بالاعتماد على الذات، والإبداع والثقة بالذات، والشعور بالبهجة، والميول الإبداعية، وتقدير الذات، والضبط الداخلي، كما أن لديهم مهارات متعددة لحل المشكلات التي تواجههم، كما تتوافر لديهم درجات مرتفعة من الثقة

بالنفس، ومهارات حل المشكلات، والذكاء الانفعالي والسعادة النفسية، والتقبل ( Pinar, et al., 2018; Liu, et al., 2018; Seena& Sundarm, 2018; Chmitorz, et al., 2018)، كما أنهم يتسمون بالاستبصار والإبداع، وروح الدعابة، والمبادأة، وتكوين العلاقات، والقيم الموجهة، والصبر والتسامح، والقدرة على تقبل النقد، والتعلم من الأخطاء، والقدرة على تحمل المسئولية وتأديتها، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة (محمد، ٢٠١٦، ص ص٤٠٨- ٤٠٩).

وقد اهتم العديد من الباحثين بدارسة المرونة النفسية لدى فئات كثيرة من الكبار والشباب والأطفال من الجنسين، ومن هذه الدراسات دراسة باينر (Pinar, et al., 2018)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المرونة النفسية وكلٍ من الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات، وقد توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية وكلٍ من: الثقة بالنفس ومهارات حل المشكلات لدى طالبات التمريض، وتوصلت دراسة ليو وآخرون (Liu, et al., 2018) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية وكلٍ من: القلق والاكتئاب وموجبة دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية وكفاءة الذات، وهدفت دراسة سينا وساندرم (Seena& Sundarm, 2018) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الواعي والعاطفي والمرونة النفسية لدى المراهقات، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية والذكاء العاطفي، في حين لم تصل درجة العلاقة بين المرونة النفسية والذكاء الروحي لمستوى الدلالة الإحصائية.

وتوصلت دراسة كمتروز وآخرين (Chmitorz, et al., 2018) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية وكلٍ من: السعادة والدعم الاجتماعي والتقبل، وسلبية بين المرونة النفسية وكلٍ من: الأعراض الجسمية والقلق والاكتئاب والإعاقة الاجتماعية ولوم الذات، وقد استخدمت مقياس سميث وكولينيس (Smith& Colleagnes)، والذي أعداه كمقياس أحادي البعد للمرونة النفسية تضمن ست فقرات تقيس المرونة النفسية لدى الراشدين، وتوصلت دراسة إيرجن وجومنس وديك ( Ergun, Gumns& Dikec, 2017) إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية ونمو الصدمة لدى الشباب (١٨- ٢٣) عامًا، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الشباب الذين يعاني آباؤهم مرضًا نفسيًا ومجموعة الشاب الذين لا يعاني آباؤهم مرضًا نفسيًا في المرونة النفسية لصالح المجموعة الثانية.

كما توصلت دراسة إسماعيل (٢٠١٧) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، كما أسفرت دراسة أبو النور، ومحمد (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة السمعية، توصلت دراسة محمد (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المرونة النفسية والتفكير الأخلاقي، وإمكانية التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من خلال المرونة النفسية، كما لا توجد فروق في المرونة تعزى إلى عامل النوع أو الخلفية الثقافية أو التخصص، كما توصلت دراسة عابدين، وفتحي (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين جودة الحياة

الأكاديمية والمرونة النفسية، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في المرونة، وأسهمت المرونة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

**ضبط الذات:**

يعرف ضبط الذات بأنه قدرة الفرد على تغيير استجاباته الداخلية واتجاهاته النفسية، وتوقفه عن السلوكيات غير المرغوبة (Tangney, Baumeister& Boone, 2004, p275)، ويعرف بأنه قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وأفكاره وسلوكه، في المواقف المختلفة، ليبدأ أي عمل يريده، ومنع أي شيء يعترض تحقيق أهدافه، والتروي في تصرفاته، وحفاظه على الأعمال والأفعال التي تحقق أهدافه (عاشور، ٢٠١٤، ص١٣٤).

ويشير ضبط الذات إلى قدرة الفرد على أن يضبط سلوكه الخاص ذاتيًا، من الإلحاحات الخارجية، ومن الدوافع المتعلمة والغريزية، ومن الدوافع النفسية (Neck, 2015, p488)، كما يعرف ضبط الذات بأنه تغيير دوافع الفرد الخاصة لتحقيق الأهداف، والذي يتطلب التحقيق الثابت للأهداف الحالية، وتحوير الأهداف المرنة، ويتضمن ضبط الذات الاستراتيجيات التالية: المراقبة، وضبط المثير، وعدم تشتت الأفكار (Wenzel, Kubiak& Conner, 2016, p195)، ويعرف ضبط الذات بأنه القدرة على التغلب على أو تغيير الاستجابات الداخلية للفرد؛ لمنع الدوافع الداخلية، والسلوك غير المرغوب فيه (Bazzy, Woehr& Borns, 2017, p101)، ويعرف بأنه قدرة الفرد على أن يدير سلوكه ومشاعره وردود أفعاله، للأحداث التي تحدث حوله؛ كي يواجه السلوك المرضي، ويمنع عن نفسه التفاعل مع المشاعر، والدوافع غير المرغوبة (Gordeeva, Osin, Suchkov, Ivanova, Sychev&

(Bobrov, 2017, p232)، ويعتبر ضبط الذات عنصرًا فرعيًا من عناصر التنظيم الذاتي، وهو شكل من أشكال الجهود المنظمة الواعية للتنظيم الذاتي؛ حيث تشير التعريفات إلى أن ضبط الذات يتضمن كلاً من: إحراز الاستجابات المرغوبة، ومنع الاستجابات غير المرغوبة (Unger, Bi, Yiao& Ybarra, 2016, p101)، وهو قدرة الفرد على أن يحقق أهدافه البسيطة أو الكبيرة؛ عندما تتهدد خلال شدة المنافسة (Brevers et al., 2017).

ويرى الباحث أن ضبط الذات يتأثر بعوامل داخلية وخارجية، تتضمن عوامل شخصية وبيئية، كما يتضمن التحكم في الأفكار والانفعالات والسلوك الشخصي، وتوجيهها الوجهة الهادفة، بما يساعد على إقامة العلاقات واستمرارها، ودرء المفاسد وتوابعها، كما يعرف الباحث ضبط الذات بأنه قدرة الفرد على السيطرة والتحكم المرن في جميع استجاباته المتضمنة انفعالاته وأفكاره وسلوكياته؛ وفقًا لمتطلبات الموقف وتوجيهها وفقًا لإرادته لخدمة أهدافه، ويحدد نيك (Neck, 2015, p497) ضبط الذات في ثلاثة عوامل، تشمل: منع الأشياء غير المحققة للهدف، ومراقبة وتحقيق الهدف، والقدرة على التغيير، وحدد عاشور (٢٠١٤) أبعاد ضبط الذات في: المثابرة، والتروي، والضبط الانفعالي، والتركيز، ومنع السلوك المعيق لتحقيق الأهداف، والمبادأة، وحدد باميستير (Baumeister, 1994) أربعة أبعاد لضبط الذات: ضبط الأفكار، والمشاعر، والدوافع، والأداء (Tangney, Baumeister& Boone, 2004)، كما يحدد الفريجات (٢٠١٤) أبعاد ضبط الذات في: مراقبة الذات، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي، ويرى الباحث أن ضبط الذات يتضمن الأبعاد التالية: التحكم الذاتي للأفكار

وتوجيهها، التحكم الذاتي للانفعالات وتوجيهها، التحكم المرن للسلوك وتوجهه.

وتتضمن عملية ضبط الذات ثلاث مراحل، تتمثل في: مرحلة المراقبة الذاتية؛ وتشتمل على وصف وتحديد دقيق وحذر لسلوك الفرد، ومرحلة ضبط المثير؛ حيث يضع الفرد معايير أو توقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه وفق المعلومات التي حصل عليها في مراقبة الذات، ومرحلة التعزيز الذاتي (معالي، ٢٠١٥، ص٨٠)، وهناك مؤشرات تشير إلى أن ذوي القدرة على ضبط الذات لديهم تقدير ذات مرتفع، وعلاقات بين شخصية أفضل، وأنهم أقل في المشكلات والأعراض الانفعالية والنفسية، كما أن حياتهم أكثر سعادة وصحة، بينما ذوي الضبط المنخفض أكثر سلبية ( Unger, Bi, Yiao& Ybarra, 2016, p102)، كما يرتبط ضبط الذات في مرحلة المراهقة إيجابيًا بسلوكيات التكيف المتعددة، والتي تتضمن: أداء المهام بشكل جيد، والعلاقات بين الشخصية، والضبط الانفعالي، والنواتج الصحية والتربوية النهائية التالية (McDermott, Donlan, Anderson& Zaff, 2017, p297)، كما يرتبط ضبط الذات المرتفع بالعادات الصحية: كالنوم، والخبرة الجسمية، والانجاز الأكاديمي، والسعادة، والثبات الانفعالي، والمهارات المعرفية والشخصية، وعلى النقيض؛ فإن ذوي الضبط المنخفض يكونون أكثر عرضة لاستخدام المخدرات، والتدخين والكحول، وعادات الغذاء السيئة، وإدمان ألعاب الفيديو والهواتف، وانخفاض المهارات الانفعالية والمعرفية والشخصية، والقلق الاجتماعي، والعدوان، وانخفاض تقدير الذات،

والـدفاع عـن الـنفس ( Brevers, Foucart, Verbanck& Tuvel, 2017, pp243-244).

كمـا تعـد القـدرة علـى الـتحكم في وتنظيم الغرائـز والرغبـات والأمنيـات والمشاعر والـسلوكيات الأخـرى ملامـح أساسـية لـضبط الـذات ( Blackhart, Williamson& Nelson, 2015, p747)، كما يعمل ضبط الذات على جعل الناس أفضل، وأكثر رغبة في علاقاتهم بين الشخصية، كما يرتبط انخفاض ضبط الذات بالغضب والعدوان (Tangney, et al., 2004, p279)، ويفترض النموذج النظري لضبط الذات وجود نوعين لهذا الضبط، الأول؛ يشير إلى قدرة الفرد على أن يتحكم في سلوكه تجاه المتطلبات الخارجية، والمثال الجيد لهذا النوع هو منع الاستجابات غير المناسبة، والتي تظهر نفسها في مقاومة الإغراءات، أو الامتناع عن عمل الأشياء غير الجيدة للناس، والنوع الآخر؛ يشير إلى قدرة الفرد على أن يحقق أهدافه الخاصة وينجزها، رغمًا عن العوائق والقيـود (Neck, 2015, p489)، وتـشير نظريـة ضـبط الـذات عنـد جوتلفريدسـون وهيرسـشي (Gotlfredson, Hirschi, 1990) إلى أن الآبـاء يستطيعون تعليم أطفالهم ضبط الذات عن طريق مراقبة سلوكهم، وتحديد سلوكياتهم غير المرغوبة وتهذيبها (Nie, Li& Vazsonyi, 2016, p36).

ويقترح الباحث نموذجًا لضبط الذات، يتضمن المراقبة الذاتية للانفعالات والأفكار والسلوك، في تفاعلها مع الأهداف الشخصية للفرد، كما يضمن التقييم والتقويم الذاتي لهذه المنظومة الثلاثية للانفعالات والأفكار والسلوك، في تفاعلها مع العوامل المحيطة بالفرد، في خدمة أهدافه، ثم التحكم الذاتي

وبرمجة استجابات الفرد نحو تحقيق الأهداف وتوجيهها، وأخيرًا ما تلقاه الذات من تعزيزات داخلية عند تصويب الأهداف وتحقيقها.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بضبط الذات في علاقته أو تأثيره في بعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما اهتمت أخرى بتنمية ضبط الذات لدى فئات كثيرة، ومنها: دراسة بارك وبيس وري (Park, Wright, Pais& Ray, 2016) والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين ضبط الذات والضغوط اليومية لدى الراشدين، وقد أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين ضبط الذات والضغوط اليومية، وأن كلا المتغيرين منبئًا بالآخر، ومنها دراسة وركيبي ورونين (Orkibi& Ronen, 2017)، والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مهارات ضبط الذات والشعور بالسعادة لدى طلاب المدارس الثانوية، ودراسة نيل ولي وفازسوني (Nie, Li& Vazsonyi, 2016)، والتي أسفرت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين ضبط الذات وكلٍ من: التعلق الوالدي، التعلق الأموي، السلوك الاجتماعي لدى المراهقين.

وهدفت دراسة بليكارت ووليامسون (Blackhart, Williamson& Nelson, 2015) إلى اختبار العلاقة بين ضبط الذات والقلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين ضبط الذات العام والقلق الاجتماعي، وأن القلق الاجتماعي المرتفع ارتبط ارتباطًا موجبًا دالاً إحصائيًا بضبط الذات السلوكي المنخفض في أبعاد الضبط: التفاعلات الاجتماعية، والتقييم الاجتماعي، والعمل مع الأشخاص الآخرين، ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة ضبط الذات لدى المعلمين دراسة سباق،

وآخرين (٢٠١٦)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين ضبط الذات والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وقد أسفرت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين ضبط الذات والرضا الوظيفي كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في ضبط الذات لصالح الذكور، ودراسة عطية (٢٠١٦)، والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى طلبة الجامعة، وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين ضبط الذات والاتزان الانفعالي، ووجود فروق في ضبط الذات لصالح الطلاب الذكور.

وفي ضوء ما سبق؛ فإن الدراسة الحالية تحاول تعرف مستوى فاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة البصرية في علاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات حيث لم يتم تناولها خلال الدراسات السابقة –في حدود علم الباحث- انطلاقًا من أهمية فاعلية الذات بالنسبة لمعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

**فرضيات الدراسة:** يمكن تحديد فرضيات الدراسة في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات ذات العلاقة فيما يلي:

1- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

2- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات فاعلية الذات المهنية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في فاعلية الذات المهنية وأبعاده الفرعية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المرونة النفسية وأبعاده الفرعية.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضبط الذات وأبعاده الفرعية.

6- تسهم درجات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مقياس المرونة النفسية في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لديهم.

7- تسهم درجات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مقياس ضبط الذات في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لديهم.

**منهجية وإجراءات الدراسة:**

**أ- منهج الدراسة:** تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن والتنبؤي؛ وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

**ب- مجتمع وعينة الدراسة:** يمثل معلمو ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بمراحل التعليم: من الابتدائي إلى الثانوي مجتمعًا عامًا للدراسة، وقد قام الباحث باختيار ثلاث مدارس بمحافظات: القاهرة والفيوم وبني سويف، هي المعهد النموذجي للمكفوفين بالقاهرة ومدرستي النور للمكفوفين بالفيوم وبني سويف، وذلك لتطبيق أدوات الدراسة كعينة للدراسة الحالية؛ حيث تمثل مدرسة للمكفوفين في كل محافظة، عدا محافظة القاهرة، وقد تم اختيار المحافظات قصديًا كونها تمثل -تقريبًا- المجتمع المصري، فالقاهرة تمثل الوجه البحري، والفيوم وبني سويف يمثلان الصعيد، ويمكن توضيح خصائص العينة الأساسية والاستطلاعية من خلال الجداول التالية:

**جدول رقم (١) خصائص العينة الأساسية الكلية للدراسة**

| النوع | العدد | متوسط العمر الزمني | الانحراف المعياري للعمر الزمني |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٦٨ | ٤٣,٥٩١ | ٤,٣٣٢ |
| إناث | ٤٥ | ٤١,٩١٦ | ٤,٠٥٧ |
| العينة الكلية | ١١٣ | ٤٢,٩٢٤ | ٤,٦٨٥ |

**جدول رقم (٢) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي العمر الزمني للجنسين: ذكور/ إناث**

| النوع | العدد | متوسط العمر | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٦٨ | ٤٣,٥٩١ | ٤,٣٣٢ | ١,٨٨١ | غير دالة |
| إناث | ٤٥ | ٤١,٩١٦ | ٤,٠٥٧ | | |

**جدول رقم (٣) خصائص العينة الاستطلاعية للدراسة**

| النوع | العدد | متوسط العمر الزمني | الانحراف المعياري للعمر الزمني |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٢٥ | ٤٣,٩٠ | ٤,٨٤ |
| إناث | ١٥ | | |

**ج- أدوات الدراسة:**

**١- مقياس فاعلية الذات المهنية:** قام الباحث بإعداد المقياس لقياس درجة فاعلية الذات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؛ بغرض الدراسة الحالية، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٥١) مفردة، تقيس فاعلية الذات المهنية من خلال خمسة أبعاد شملها المقياس، تضمنت: بعد الفاعلية التدريسية والتقويمية، ويقيس: فاعلية الأداء التدريسي، ونجاحه، وفهم الطلاب وتحصيلهم، ونجاحهم، ويتضمن الفقرات (١-١١)، وبعد الفاعلية الإرشادية والتوجيهية، ويقيس: إرشاد الطلاب وتوجيههم، وحل مشكلاتهم الصفية وغير الصفية، والأكاديمية، والتعامل مع مشكلاتهم وصعوباتهم الانفعالية والتربوية داخل الصف، ويتضمن

الفقـرات (١٢- ٢٢)، وبعـد الفاعليـة الشخـصية والانفعاليـة، ويقـيس: فاعلية العلاقات الشخصية مع الطلاب والزملاء والإدارة، وفاعلية التكيف النفسي والشخصي المدرسي والصفي، ويتضمن الفقرات (٢٣- ٣٤)، وبعد الفاعلية الإدارية الصفية، ويقيس: فاعلية المعلم في إدارة الصف، وحل المشكلات الصفية، والإدارية، وتنظيم الصف وإدارة السلوك الصفي، ويتضمن الفقرات (٣٥- ٤٢)، وبعد الفاعلية الاجتماعية المدرسية، ويقيس: فاعلية الأداء الاجتماعي مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، ويتضمن الفقرات (٤٣- ٥١)، وهو مقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي في قياسه لفاعلية الذات المهنية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

**(أ) بناء المقياس**؛ قام الباحث بالاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بفاعلية الذات المهنية والمدرسية والشخصية والعامة، ودراسة أبعادها، ومنها: مقياس فاعلية الذات المهنية لدى توفيل وكارميل (Tovel& Carmel, 2016)، ومقياس فاعلية الذات المدرسية لدى ساميرس وفالو (Summers& Falo 2018)، ومقياس فاعلية الذات لمعلمي ذوي اضطراب التوحد لدى العثمان، والغنيمي (٢٠١٣)، ومقياس فاعلية الذات الاجتماعية لدى الشوربجي (٢٠١٥)، ومقياس فاعلية الذات للمعلم لدى سامتو وبامان وساسركير- جلاس ولويس (Simatu, Putman, Starker-Glass& Lewis, 2017)، وتم وضع تعريف إجرائي لفاعلية الذات المهنية لمعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد أبعادها، وفي ضوء ذلك تم تحديد الفقرات

والمفردات التي يتضمنها كل بعد منها، وبالتالي تكون المقياس في صورته الأولية التي خضعت لإجراءات الصدق والثبات.

**(ب) صدق المقياس**: تم حساب صدق المقياس من خلال الإجراءات التالية:

**(١) صدق المحكمين**؛ حيث حازت فقرات المقياس وأبعاده على نسبة اتفاق (١٠٠%) بعد إجراء بعض التعديلات، وذلك بعرضه على ثلاثة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة بالجامعة.

**(٢) صدق المحك**؛ بلغ معامل ارتباط درجات العينة الاستطلاعية للدراسة على مقياسي: فاعلية الذات المهنية، والذات الايجابية لعبد الخالق (٢٠١٧) (٠,٧٦)، وهو دال عند (٠,٠١)، كما بلغ معامل ارتباط درجات نفس العينة على مقياسي فاعلية الذات المهنية ومقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية باعتباره محكًا (٠,٧٢)، وهو دال عند (٠,٠١).

**(ج) ثبات المقياس**: تم حساب الثبات من خلال ما يلي:

**(١) التجزئة النصفية**؛ بلغ معامل ارتباط بيرسون- براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية (٠,٩٧)، ومعامل جوتمان (Guttman) (٠,٩٧).

**(٢) معامل ألفا كرونباخ**؛ وصل معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٢)، وللأبعاد الفرعية الخمسة على التوالي (٠,٨٦)، (٠,٨٤) (٠,٨٧) (٠,٨٧) (٠,٨٦).

**(د) الاتساق الداخلي للمقياس**: الجدولان التاليان يوضحان معاملات الاتساق الداخلي للمقياس:

## جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس فاعلية الذات المهنية والدرجة الكلية على المقياس

| البعد | الفاعلية التدريسية | الفاعلية الإرشادية | الفاعلية الشخصية | الفاعلية الصفية | الفاعلية الاجتماعية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفاعلية التدريسية | | ٠.٩٢❖❖ | ٠.٨٣❖❖ | ٠.٧١❖❖ | ٠.٨٧❖❖ | ٠.٩٢❖❖ |
| الفاعلية الإرشادية | | | ٠.٨٥❖❖ | ٠.٧٠❖❖ | ٠.٨١❖❖ | ٠.٩٣❖❖ |
| الفاعلية الشخصية | | | | ٠.٨١❖❖ | ٠.٨٤❖❖ | ٠.٩٤❖❖ |
| الفاعلية الصفية | | | | | ٠.٩١❖❖ | ٠.٨٨❖❖ |
| الفاعلية الاجتماعية | | | | | | ٠.٩٣❖❖ |

❖❖ دالة عند ٠,٠٠١

## جدول (٥) معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس فاعلية الذات المهنية بالدرجة الكلية على المقياس

| الفقرة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٦٥❖❖ | ٠.٦١❖❖ | ٠.٤٢❖❖ | ٠.٥٦❖❖ | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٥٧❖❖ | ٠.٦٨❖❖ | ٠.٧٧❖❖ | ٠.٦٢❖❖ |
| الفقرة | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ |
| معامل الارتباط | ٠.٦٨❖❖ | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٥٤❖❖ | ٠.٥١❖❖ | ٠.٦٦ | ٠.٧٥❖❖ | ٠.٦٥❖❖ | ٠.٦٠❖❖ | ٠.٣٧❖❖ | ٠.٥٧❖❖ |
| الفقرة | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٠ |

| الفقرة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط | ٠,٦٠❖❖ | ٠,٦٣❖❖ | ٠,٧٣❖❖ | ٠,٥٤❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٧٢❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٧٠❖❖ | ٠,٥٥ | ٠,٤٧❖❖ |
| الفقرة | ٣١ | ٣٢ | ٣٣ | ٣٤ | ٣٥ | ٣٦ | ٣٧ | ٣٨ | ٣٩ | ٤٠ |
| معامل الارتباط | ٠,٧٤❖❖ | ٠,٧١❖❖ | ٠,٥٣❖❖ | ٠,٦٨❖❖ | ٠,٦٩❖❖ | ٠,٧١❖❖ | ٠,٤٩❖❖ | ٠,٥٣❖❖ | ٠,٣٦❖❖ | ٠,٥٩❖❖ |
| الفقرة | ٤١ | ٤٢ | ٤٣ | ٤٤ | ٤٥ | ٤٦ | ٤٧ | ٤٨ | ٤٩ | ٥٠ |
| معامل الارتباط | ٠,٤٤❖❖ | ٠,٦٦❖❖ | ٠,٦٧❖❖ | ٠,٨٧❖❖ | ٠,٣٨❖❖ | ٠,٦٠❖❖ | ٠,٦٧❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٦١❖❖ | ٠,٥٣❖❖ |
| الفقرة | ٥١ | | | | | | | | | |
| معامل الارتباط | ٠,٨٦❖❖ | | | | | | | | | |

❖❖ دالة عند ٠,٠١ ❖ دالة عند ٠,٠٥

**٢- مقياس المرونة النفسية:** استخدم الباحث مقياس كونور وديفيدسون (Connor& Davidson, 2003) للمرونة النفسية، تعريب القللي (٢٠١٦)، وقد قام معدا المقياس في صورته الأصلية ببنائه لقياس المرونة النفسية، وهو يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، وهو يتكون من (٢٥) مفردة، تقيس خمسة مكونات/أبعاد للمرونة النفسية، تضمنت:

الكفاءة الشخصية والتماسك والإصرار، ومقاومة التأثيرات السلبية، وتقبل الذات الإيجابي نحو التغيير والعلاقات الاجتماعية الناجحة، والسيطرة، والإيمان بالقدر، وهو مقياس خماسي التدريج، تتم الاستجابة عليه باختيار إحدى البدائل: تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق إلى حدٍ ما، نادرًا ما تنطبق، لا تنطبق أبدًا (Connor& Davidson, 2003)، كما قام القللي (٢٠١٦) بتعريب المقياس على عينة مصرية، وحساب معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للنسخة المعربة، وهي معاملات مقبولة (القللي، ٢٠١٦)، كما قام الباحث الحالي بحساب معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للنسخة المعربة على عينة استطلاعية من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتم حذف فقرة رقم (٩) لعدم تمتعها بمعاملات ارتباط دالة، وبالتالي أصبح المقياس مكونًا من (٢٤) فقرة في صورته النهائية، وفيما يلي توضيح لهذه المعاملات السيكومترية:

**(أ) صدق المقياس**: تم حساب صدق المحك الخارجي لمقياس المرونة النفسية؛ حيث بلغ معامل ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مقياسي: المرونة النفسية والذات الايجابية لعبد الخالق (٢٠١٧) (٠,٨٩)، وهو دال عند (٠,٠١).

**(ب) ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق ما يلي:

**(١) التجزئة النصفية**؛ بلغ معامل ارتباط سبيرمان- براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية (٠,٩٢)، ومعامل جوتمان (Guttman) (٠,٩٢)، وكلاهما دال عند (٠,٠١).

**(٢) معامل ألفا كرونباخ** ؛ وصل معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩١) وللأبعاد الفرعية الخمسة على التوالي (٠,٨٢)، (٠,٧٥) (٠,٧٧) (٠,٦٢) (٠,٦٧).

**(د) الاتساق الداخلي للمقياس**: الجدولان التاليان يوضحان معاملات الاتساق الداخلي للمقياس:

**جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس المرونة النفسية بعضها البعض والدرجة الكلية على المقياس**

| البعد | الكفاءة الشخصية | مقاومة التأثيرات السلبية | تقبل الذات الايجابي | السيطرة | الإيمان بالقدر | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية | | ❖❖٠,٥٨ | ❖❖٠,٥٧ | ❖❖٠,٥٧ | ❖❖٠,٤٣ | ❖❖٠,٨٤ |
| مقاومة التأثيرات السلبية | | | ❖❖٠,٧٦ | ❖❖٠,٧٢ | ❖❖٠,٤٧ | ❖❖٠,٨٧ |
| تقبل الذات الايجابي | | | | ❖❖٠,٨٠ | ❖❖٠,٤٤ | ❖❖٠,٨٦ |
| السيطرة | | | | | ❖❖٠,٤٤ | ❖❖٠,٨٣ |
| الإيمان بالقدر | | | | | | ❖❖٠,٦٠ |

❖❖ دالة عند ٠,٠١

**جدول (٧) معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية على المقياس**

| الفقرة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٥٩❖❖ | ٠.٥٩❖❖ | ٠.٦٠❖❖ | ٠.٤٤❖❖ | ٠.٦٨❖❖ | ٠.٦٤❖❖ | ٠.٤٨❖❖ | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٨٠❖❖ |
| الفقرة | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ |
| معامل الارتباط | ٠.٧٢❖❖ | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٤١❖❖ | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٦٣❖❖ | ٠.٦٥❖❖ | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٦٦❖❖ | ٠.٦٢❖❖ | ٠.٧٦❖❖ |
| الفقرة | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ | | | | | | |
| معامل الارتباط | ٠.٦٧❖❖ | ٠.٣٦❖❖ | ٠.٦١❖❖ | ٠.٤٥❖❖ | | | | | | |

❖❖ دالة عند ٠,٠١

**٣- مقياس ضبط الذات:** يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) فقرة، وقد تم إعداده لقياس درجة ضبط الذات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وقد تمت الاستفادة في إعداده من المقاييس السابقة لضبط الذات، ومنها: مقياس تانجني وباميستير وبوني (Tangney, Baumeister& Boone, 2004)، والذي أعد وقنن لضبط الذات لدى طلاب الجامعة،

ومقياس عاشور (٢٠١٤) ومقياس نكا (Necka, 2015)، بالإضافة إلى الخلفية النظرية لضبط الذات، وفي ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي والأبعاد الرئيسية لضبط الذات: البعد السلوكي، ويتضمن (١- ١٢) مفردة تقيس: المبادأة، والتروي، والمثابرة، ومنع السلوك المعيق للهدف، وتوجيه السلوك الهادف، والبعد الانفعالي؛ ويتضمن (١٣- ٢٤) مفردة، تقيس: التحكم في المشاعر السلبية، والتركيز على المشاعر الايجابية، توجيه الانفعالات في المواقف الضاغطة، والبعد المعرفي؛ ويتضمن (٢٥- ٣٥) مفردة تقيس: تركيز الفكر على الهدف، أولوية التفكير، منع التشتت، منع الأفكار السلبية، التركيز هنا والآن، ثم قام الباحث في ضوء ذلك بتحديد الفقرات الممثلة لكل بعد منها وبالتالي تكونت الصورة الأولية للمقياس ثم خضع المقياس لإجراءات الصدق والثبات بتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

**(أ) صدق المقياس:** قام البحث بحساب الصدق بالطرق التالية:

**(١) صدق المحكمين**؛ حيث حازت فقرات المقياس في صورته النهائية على اتفاق المحكمين بنسبة (١٠٠٪).

**(٢) صدق المحك الخارجي**؛ حيث بلغ معامل ارتباط درجات العينة الاستطلاعية على مقياسي ضبط الذات والذات الايجابية لعبد الخالق (٢٠١٧) (٠,٨٣)، وهو دال عند (٠,٠١)، ومقياس فاعلية الذات الحالي باعتباره محكًا له (٠,٨٧)، وهو دال عند (٠,٠١).

**(ب) ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس الحالي من خلال:

**(١) التجزئة النصفية** ؛ بلغ معامل ارتباط سبيرمان- براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية (٠,٩٦٧)، ومعامل جوتمان (Guttman) (٠,٩٦١).

**(٢) معامل ألفا كرونباخ** ؛ وصل معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩١)، وللأبعاد الفرعية الثلاثة على التوالي (٠,٨٣)، (٠,٨٧) (٠,٨٦).

**(د) الاتساق الداخلي للمقياس** : الجدولان التاليان يوضحان معاملات الاتساق الداخلي للمقياس :

**جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس ضبط الذات بعضها البعض والدرجة الكلية على المقياس**

| البعد | الضبط السلوكي | الضبط الانفعالي | الضبط المعرفي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| الضبط السلوكي | | ٠,٨٣❖❖ | ٠,٦٩❖❖ | ٠,٩١❖❖ |
| الضبط الانفعالي | | | ٠,٨٠❖❖ | ٠,٩٥❖❖ |
| الضبط المعرفي | | | | ٠,٩٠❖❖ |

❖❖ دالة عند ٠,٠١

**جدول (٩) معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس ضبط الذات بالدرجة الكلية على المقياس**

| الفقرة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط | ٠,٦٦❖❖ | ٠,٥٦❖❖ | ٠,٦٥❖❖ | ٠,٦٨❖❖ | ٠,٤٣❖❖ | ٠,٦٩❖❖ | ٠,٥٣❖❖ | ٠,٥٤❖❖ | ٠,٥٠❖❖ | ٠,٤٩❖❖ |
| الفقرة | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ |
| معامل الارتباط | ٠,٤٣❖❖ | ٠,٣٧❖ | ٠,٦٤❖❖ | ٠,٤٦❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٥٦❖❖ | ٠,٧٠❖❖ | ٠,٦٩❖❖ | ٠,٦٦❖❖ | ٠,٥٦❖❖ |
| الفقرة | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٠ |
| معامل الارتباط | ٠,٥٤❖❖ | ٠,٦٨❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٧٩❖❖ | ٠,٦٨❖❖ | ٠,٦١❖❖ | ٠,٤٩❖❖ | ٠,٧٤❖❖ | ٠,٦٦❖❖ | ٠,٥٠❖❖ |
| الفقرة | ٣١ | ٣٢ | ٣٣ | ٣٤ | ٣٥ | | | | | |
| معامل الارتباط | ٠,٥٩❖❖ | ٠,٤٩❖❖ | ٠,٥٩❖❖ | ٠,٣٩❖ | ٠,٧٧❖❖ | | | | | |

❖❖ دالة عند ٠,٠١ ❖ دالة عند ٠,٥

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**أولاً: نتائج الدراسة:**

**أ- لاختبار صحة الفرض الأول**؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات العينة الكلية على مقياسي: فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية، وفيما يلي نتائج ذلك:

**جدول رقم (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة الكلية على مقياسي: فاعلية الذات والمرونة النفسية وأبعادها الفرعية**

| المتغير | | فاعلية الذات المهنية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الفاعلية التدريسية | الفاعلية الإرشادية | الفاعلية الشخصية | الفاعلية الصفية | الفاعلية الاجتماعية | الدرجة الكلية |
| المرونة النفسية | الكفاءة الشخصية | ٠.٩٠❖❖ | ٠.٧٨❖❖ | ٠.٨٠❖❖ | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٦٣❖❖ | ٠.٨٨❖❖ |
| | مقاومة التأثيرات السلبية | ٠.٦٨❖❖ | ٠.٦٦❖❖ | ٠.٦٩❖❖ | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٤٥❖❖ | ٠.٧١❖❖ |
| | تقبل الذات الايجابي | ٠.٤٦❖❖ | ٠.٣٨❖❖ | ٠.٤٩❖❖ | ٠.٣٨❖❖ | ٠.١غير دال | ٠.٤٢❖❖ |
| | السيطرة | ٠.٣٦❖❖ | ٠.٦١❖❖ | ٠.٥٥❖❖ | ٠.٢٥❖❖ | ٠.٢٧❖❖ | ٠.٤٩❖❖ |
| | الإيمان بالقدر | ٠.٥٥❖❖ | ٠.٣٢❖❖ | ٠.٣٣❖❖ | ٠.٥٢❖❖ | ٠.٦٢❖❖ | ٠.٥٣❖❖ |
| | الدرجة الكلية | ٠.٨١❖❖ | ٠.٧٥❖❖ | ٠.٧٩❖❖ | ٠.٥٨❖❖ | ٠.٥٢❖❖ | ٠.٨٢❖❖ |

❖❖ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كلٍ من: فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، فيما عدا بعد الفاعلية الصفية الإدارية لفاعلية الذات في علاقته ببعد تقبل الذات الإيجابي للمرونة النفسية؛ فلم يصل معامل الارتباط إلى الدلالة الإحصائية،

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ليو وآخرين (Liu, et al., 2018)، ودراسة كالدويل وآخرين (Caldwell, et al.2018)، ودراسة كارتر وآخرين (Carter, et al., 2017)، ودراسة المطيري (٢٠١٧) باعتبار بعض عوامل الشخصية الخمسة مؤشرًا للمرونة النفسية.

**ب- لاختبار صحة الفرض الثاني ؛** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات العينة الكلية على مقياسي: فاعلية الذات المهنية وضبط الذات، وفيما يلي نتائج ذلك:

**جدول رقم (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة الكلية على مقياسي: فاعلية الذات وضبط الذات وأبعادها الفرعية**

| المتغير | | فاعلية الذات المهنية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الفاعلية التدريسية | الفاعلية الإرشادية | الفاعلية الشخصية | الفاعلية الصفية | الفاعلية الاجتماعية | الدرجة الكلية |
| ضبط الذات | الضبط السلوكي | ٠,٧١❖❖ | ٠,٨٩❖❖ | ٠,٨٨❖❖ | ٠,٤١❖❖ | ٠,٤٧❖❖ | ٠,٨١❖❖ |
| | الضبط الانفعالي | ٠,٧٤❖❖ | ٠,٨٨❖❖ | ٠,٨٨❖❖ | ٠,٤٨❖❖ | ٠,٥٢❖❖ | ٠,٨٤❖❖ |
| | الضبط المعرفي | ٠,٨٦❖❖ | ٠,٧٧❖❖ | ٠,٨٢❖❖ | ٠,٥٩❖❖ | ٠,٦٤❖❖ | ٠,٨٧❖❖ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٨٠❖❖ | ٠,٨٩❖❖ | ٠,٩٠❖❖ | ٠,٥١❖❖ | ٠,٥٦❖❖ | ٠,٨٨❖❖ |

❖❖ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كلٍ من: فاعلية الذات المهنية وضبط الذات دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة سباق، وآخرين (٢٠١٦)؛ باعتبار الرضا الوظيفي مؤشرًا لفاعلية الذات لدى المعلمين.

ج- **لاختبار صحة الفرض الثالث ؛** تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتي الدراسة من المعلمين والمعلمات على مقياس فاعلية الذات المهنية وأبعاده الفرعية، وفيما يلي نتائج ذلك:

**جدول رقم (١٢) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتي: المعلمين والمعلمات على مقياس فاعلية الذات المهنية (ن= ٦٨ معلمًا ن= ٤٥معلمةً)**

| المتغير | متوسط الدرجات | | الانحراف المعياري | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| الفاعلية التدريسية | ٢٩,٩٢ | ٣١,١١ | ٦,٣٩ | ٦,٦٣ | ٠,٩٥٠ | غير دالة |
| الفاعلية الإرشادية | ٢٩,٨٣ | ٢٥,٤٦ | ٦,٠٠ | ٤,١٣ | ٤,٢٥٩ | ٠,٠١ |
| الفاعلية الشخصية | ٣٠,٤٧ | ٢٦,٣٣ | ٦,٤٩ | ٤,٩٩ | ٣,٦٢٢ | ٠,٠١ |
| الفاعلية الصفية | ٢٤,٠٧ | ٢٥,٢٢ | ٣,١٩ | ٣,٧٠ | ١,٧٥٥ | غير دالة |
| الفاعلية الاجتماعية | ٢٢,٨٣ | ٢٣,٦٢ | ٥,٠٣ | ٥,١٨ | ٠,٧٩٦ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ١٣٧,١٤ | ١٣١,٧٥ | ٢٥,٠٨ | ٢٠,٥٧ | ١,٢٤٨ | غير دالة |

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتي: المعلمين والمعلمات غير دالة في الدرجة الكلية على مقياس فاعلية الذات المهنية والأبعاد: الفاعلية التدريسية، والفاعلية الاجتماعية المدرسية، والفاعلية الإدارية الصفية، في حين كانت قيمة "ت" دالة على البعدين: الفاعلية الإرشادية التوجيهية والفاعلية الشخصية الانفعالية، لصالح الذكور في كلا البعدين، وهذه النتائج في عمومها تتفق مع نتائج دراسة ياسين، وعلي (٢٠١٤)، و الشوربجي (٢٠١٦).

**د- لاختبار صحة الفرض الرابع** ؛ تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية، وفيما يلي نتائج ذلك:

**جدول رقم (١٣) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتي: المعلمين والمعلمات على مقياس المرونة النفسية (ن= ٦٨ معلمًا ن= ٤٥ معلمةً)**

| المتغير | متوسط الدرجات | | الانحراف المعياري | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| الكفاءة الشخصية | ٢٩,١٧ | ٢٩,٠٨ | ٥,٣٤ | ٥,٢٢ | ٠,٠٦٨ | غير دالة |
| مقاومة التأثيرات السلبية | ٢٢,٧٩ | ٢٢,٦٢ | ٢,٨٥ | ٢,٤١ | ٠,٣٤٤ | غير دالة |
| تقبل الذات الايجابي | ١٩,٩١ | ٢٠,٦٠ | ٣,٧٢ | ٣,٦٧ | ٠,٩٦٩ | غير دالة |
| السيطرة | ١١,٠٥ | ٩,١١ | ١,٦٥ | ٢,٢١ | ٥,٠٣٥ | ٠,٠١ |
| الإيمان بالقدر | ٧,٠٠ | ٧,٢٠ | ١,٤٨ | ١,٤٢ | ١,٠٣٧ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ٨٩,٩٤ | ٨٨,٧١ | ١٢,٥٥ | ١١,٦٠ | ٠,٥٣٤ | غير دالة |

يتضح من الجدول أن جميع قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس المرونة النفسية وأبعادها غير دالة إحصائيًا فيما عدا بعد السيطرة، فكانت الفروق دالة لصالح المعلمين، وهذه النتائج في عمومها تتفق مع نتائج دراسة كميتورز وآخرين ( Chmitorz, et al., 2018)، ودراسة أبو النور، ومحمد (٢٠١٦)، ودراسة محمد (٢٠١٦)، ودراسة عابدين، وفتحي (٢٠١٦).

**ه- لاختبار صحة الفرض الخامس** تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس ضبط الذات وأبعاده الفرعية، وفيما يلي نتائج ذلك:

**جدول رقم (١٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتي: المعلمين والمعلمات على مقياس ضبط الذات (ن= ٦٨ معلمًا ن= ٤٥معلمةً)**

| المتغير | متوسط الدرجات | | الانحراف المعياري | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| الضبط السلوكي | ٣٣,٢٠ | ٢٩,١٧ | ٦,٥٩ | ٥,٥٢ | ٣,٥٠٩ | ٠,٠١ |
| الضبط الانفعالي | ٣٢,٧٠ | ٢٨,٧٣ | ٦,٩٧ | ٦,٢٨ | ٣,١٤٨ | ٠,٠١ |
| الضبط المعرفي | ٣١,٤٧ | ٣١,٦٤ | ٦,٤٨ | ٦,١٥ | ٠,١٤٤ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ٩٧,٣٨ | ٨٩,٥٥ | ١٩,٥٧ | ١٧,٠٦ | ٢,٢٥٠ | ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول أن جميع قيم "ت" لدلالة الفروق بيم متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس ضبط الذات وأبعادها الفرعية دالة إحصائيًا لصالح المعلمين، فيما عدا البعد المعرفي لضبط الذات فكانت الفروق غير دالة، وهذه النتائج تتفق في عمومها مع نتائج دراسة سباق، وآخرين (٢٠١٦)، ودراسة عطية (٢٠١٦).

**و- لاختبار صحة الفرض السادس؛** تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة، والجدولين التاليين يوضحان نتائج التحليل:

**جدول رقم (١٥) تحليل تباين انحدار فاعلية الذات على المرونة النفسية لدى العينة الكلية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٤١٤٩٨.٩٧٦ | ١ | ٤١٤٩٨.٩٧٦ | ٢٢٩.٥٢٧ | ٠.٠١ |
| البواقي | ٢٠٠٦٩.٠٢٤ | ١١١ | ١٨٠.٨٠٢ | | |
| الكلي | ٦١٥٦٨.٠٠٠ | ١١٢ | | | |

يتضح من الجدول ومن خلال دلالة النسبة الفائية إسهام الدرجة الكلية للمرونة النفسية في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى العينة الكلية للدراسة، كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية:

**جدول رقم (١٦) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى العينة الكلية للدراسة**

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار اللامعياري | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري | قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ٦.٧٥٥ | ٩.٤٤١ | | ٠.٧١٥ | غير دال |
| المرونة النفسية | ١.٥٨٥ | ٠.١٠٥ | ٠.٨٢١ | ١٥.١٥٠ | ٠.٠١ |

يتضح أن الدرجة الكلية للمرونة النفسية منبئًا قويًا بفاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما أن معامل الارتباط المتعدد لفاعلية الذات مساويًا (٠.٨٢١)، وهو دال عند (٠.٠١)، وكان معامل التحديد مساويًا (٠.٦٧١) ما يعني أن المرونة النفسية تساهم بنسبة (٦.٧١٪) في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي: (فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية= ٦.٧٥٥+ ١.٥٨٥×

المرونـة النفـسية)، وهـذه النتـائج تـشير إلى تحقـق صـحة الفـرض الـسادس للدراسة، والذي ينص على "تسهم المرونة النفسية في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: المطيري (٢٠١٧) وعابدين، وفتحي (٢٠١٦) باعتبار جودة الحياة مؤشرًا بفاعلية الذات.

ز- **لاختبار صحة الفرض السابع**؛ تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الخطوات المتتابعة، والجدولين التاليين يوضحان نتائج التحليل:

**جدول رقم (١٧) تحليل تباين انحدار فاعلية الذات على ضبط الذات لدى العينة الكلية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٣٩٠.٠٥٠ | ٤ | ٩٧.٥١٢ | ٥.٨٩٦ | ٠.٠١ |
| البواقي | ١٠٢٥.٤١٣ | ٦٢ | ١٦.٥٣٦ | | |
| الكلي | ١٤١٥.٤٦٣ | ٦٦ | | | |

يتضح من الجدول ومن خلال دلالة النسبة الفائية إسهام الدرجة الكلية لضبط الذات في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى العينة الكلية للدراسة، كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية:

**جدول رقم (١٨) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى العينة الكلية للدراسة**

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار اللامعياري | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري | قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ٣١.٩٤٨ | ٥.٣٠٩ | | ٦.٠١٨ | ٠.٠١ |
| ضبط الذات | ١.٠٩٣ | ٠.٠٥٥ | ٠.٨٨٣ | ١٩.٧٩٦ | ٠.٠١ |

يتضح أن كلاً من المعامل الثابت والدرجة الكلية لضبط الذات منبئًا قويًا فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما أن معامل الارتباط المتعدد لفاعلية الذات مساويًا (٠,٨٨٣)، وهو دال عند (٠,٠١)، وكان معامل التحديد مساويًا (٠,٧٧) ما يعني أن ضبط الذات يساهم بنسبة (٧,٧٪) في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي: (فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية = ٣١,٩٤٨+ ١,٠٩٣ × ضبط الذات)، وهذه النتائج تشير إلى تحقق صحة الفرض السادس للدراسة، والذي ينص على "يسهم ضبط الذات في التنبؤ بفاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"، كما تتفق هذه النتائج مع دراسات: سباق، وآخرون (٢٠١٦).

* * *

**ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:**

يمكن تفسير نتائج الفرض الأول، والتي تشير إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات المهنية والمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؛ في ضوء العديد من الطرح، منها؛ أن وجود درجة مقبولة من الثقة بالذات والاعتماد على النفس لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة البصرية، والتي يكتسبونها خلال العديد من المواقف المهنية والاجتماعية والشخصية المختلفة؛ قد يرتبط أو يحفز لديهم درجات متفاوتة من الثقة في الأداء الناجح، والتوقع الجيد للأداء المهني الناجز، بالإضافة إلى الدافعية لتحقيق المهام المهنية المختلفة، وهذا يعد مؤشرًا مهمًا لفاعلية الذات المهنية لديهم، كما أن وجود مستوى مقبول من تحمل المسئولية بفاعلية مع بعض من مهارات المبادأة والمواجهة؛ يعد مهمًا في تحقيق قدر معقول من التفاعل المهني والشخصي والاجتماعي الناجح، بالنسبة للمعلمين والمعلمات.

كما أن القدرة على مواجهة الضغوط النفسية والمرتبطة بالعمل والتفاعل بتوافق في مواجهة المشاكل العميقة؛ لها أهميتها الكبيرة في قدرة المعلم على توقع الصعاب والعقبات والمشكلات التدريسية والمهنية، والتي تدفعه إلى توقع اجتيازها وتجاوزها، فضلاً عن توقعاته عن أدائه المستقبلي، والذي يستطيع في ضوء فاعليته الذاتية أن يحدد هذا الأداء، وما قد يعتريه من قصور أو قوة؛ ما يساعده في تحصيل ما يمكن تحصيله من عوامل التحصين المهني والوظيفي، وربما يرتبط كل ذلك بدرجة ثقته في أدائه الحاضر والمستقبلي.

كما تساعد توقعات المعلم عن أدائه المهني، وفاعليته الشخصية والتدريسية والإدارية والمدرسية؛ في تحقيقه لقدر مناسب من المهارات التكيفية الايجابية في مواجهة الضغوط المختلفة التي يتعرض لها؛ ما يجعله قادرًا على استعادة لياقته السابقة، قبل تعرضه لهذه الضغوط من ناحية، ويكسبه خبرات جيدة من ناحية أخرى؛ لذلك فإن فاعلية الذات من عوامل الشخصية التي تستحق الاهتمام؛ ذلك أن هذا المفهوم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بكل من تقدير الذات وأداء الفرد وقدرته على أداء المهمات في مجالات الحياة المختلفة (الشوربجي، ٢٠١٥، ص٦٢٧).

وتمثل المرونة النفسية عاملاً مهمًا لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي والمهني؛ لإنجاز المهام والمتطلبات المتعلقة بمهنة التدريس لذوي الإعاقة، كما يعد ضبط الذات ضروريًا لتحقيق الرغبات الشخصية بالإضافة إلى مساعدة الآخرين، كما أنه يلعب دورًا أساسيًا في السلوكيات الاجتماعية (Nie, Li& Vazsonyi, 2016, p37)، كما يتضح أن تقدير الذات من العوامل الشخصية الداخلية للفرد التي تمكنه من زيادة مستوى المرونة لديه مما يساعده على تحقيق التكيف الايجابي مع الضغوط والشدائد (عبدالحميد، ٢٠١٧، ص١٠٦).

ولعل معلم التربية الخاصة يحتاج إلى العديد من المهارات التدريسية والإرشادية والإدارية والاجتماعية والمدرسية، التي تميزه عن غيره من المعلمين؛ حتى يستطيع أن يكون فعالاً وناجزًا وناجحًا في أدائه المهني مع ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما يلقي بأهمية فاعلية الذات المهنية لديه، والذي يتطلب تمتعه أيضًا بمستوى معقول من المرونة النفسية؛ حتى يستطيع

تجاوز العقبات والضغوط والمشاكل المهنية، التي قد يتعرض لها، وبالتالي فإن تمتعه بفاعلية ذاتية جيدة وقدر مناسب من المرونة النفسية؛ يعد مؤشرًا جيدًا لنجاحه من ناحية، وتكيفه الشخصي والمهني والاجتماعي من ناحية أخرى، فالتوقع والفاعلية والمرونة الإيجابية تتفاعل معًا في تحقيق هذا التكيف لدى معلم المعاقين بصريًا.

كما يمكن تفسير نتائج الفرض الثاني، والذي يشير إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين فاعلية الذات وضبط الذات؛ في ضوء العلاقة التبادلية بين قدرة المعلم على ضبط انفعالاته وسلوكه، وثقته في أدائه، وقدرته على توقع المشكلات التدريسية، والتحكم فيها وضبطها وتجاوزها، وفي ضوء انضباطه انفعاليًا وشخصيًا، وما يتعلق بهذا الانضباط من قدرة على الأداء الحاضر، وتوقع الأداء المستقبلي، وقدرته على تحقيق المهام التدريسية والمهنية المختلفة في الوقت المحدد لذلك، ولعل هذا ما يدعم ذاتيًا توقعاته وقدراته الأدائية في نفس الوقت؛ ما ينعكس على قدرته على ضبط سلوكه وانفعاله ومعتقداته أيضًا.

إن قدرة المعلم على توقع الأداء الشخصي المهني، وقدرته على توقع ما قد يعتري مستواه المهني بكافة جوانبه، وقدرته على توقع مدى تحقيقه وانجازه لمهامه المهنية والشخصية؛ يرتبط ارتباطًا منطقيًا وثيقًا بثقته في ذاته، وقدرته على التحكم في سلوكه وأدائه وانفعالاته وتوجهاته الشخصية والمعرفية، وهذا ما قد يجعل التوقع المستقبلي للأداء لديه واضحًا، وذلك عندما يكون ملمًا ومسيطرًا بشكل جيد وهادف على نفسه أو شخصيته وتوجهاتها، كما أن ذاتية الدعم والتحفيز الداخلي تلعب دورًا مهمًا في قوة العلاقة بين فاعليته

الذاتية العامة وقدرته على ضبط ذاته ومهاراته في كلاهما، فضلاً عما يحققه من جراء سيطرته على ذاته، وما يحققه من انضباطٍ هادف في تحقيق مستوى مقبول من التكيف الشخصي والاجتماعي والمهني، ولعل هذا التكيف ثمرة هذه الفاعلية وهذا الانضباط الذاتي.

كما يرتبط ضبط الذات بالتكيف الشخصي الجيد والعلاقات العاطفية الجيدة، ويعد ضبط الذات المنخفض عامل خطر لمجال واسع من الصعوبات الشخصية والفردية، كما يزيد القابلية للتأثر بالمشكلات ( Blackhart, Williamson& Nelson, 2015, p748).

كما يمكن تفسير نتائج الفرض الثالث، والتي تشير إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في فاعلية الذات المهنية في أبعادها: التدريسية والصفية والاجتماعية؛ في ضوء حرص كل منهما على الأداء الناجح في هذه الجوانب لفاعلية الذات، فكلاهما قد تتكون لديه المهارات اللازمة لتوقع الثقة في النفس، والقدرة على الأداء الجيد والناجح، من خلال سنوات الخبرة التي يقضيها في العمل مع ذوي الإعاقة البصرية؛ ما يجعل المعلم أو المعلمة ملمًا بمجموعة الخبرات الأزمة للأداء التدريسي والصفي والاجتماعي المدرسي الجيد، إما بدافعية ذاتية وتحفيز داخلي، أو للمتابعة الإدارية المستمرة أو لغيرها من الأسباب.

كما أن وجود فروق في فاعلية الذات المهنية في بعديها: الشخصية والإرشادية؛ قد يرتبط بجوانب أخرى في شخصية المعلم أو المعلمة، فالفاعلية الشخصية والانفعالية للمعلم قد يمكن تفسيرها في ضوء سمات المعلم الشخصية الذكورية، وقدرته على السيطرة الذاتية، وقدرته على التوقعات

المستقبلية الواضحة في هذا الجانب الشخصي ؛ ما يجعله أكفأ –أحيانًا- في تجاوز العديد من عثرات الحياة غير المتوقعة، أكثر من الأنثى، ولعل إقباله على خوض خبرات جيدة، أو تمتعه بقدر من المخاطرة ؛ يلعب دورًا كبيرًا في إحرازه لمستوى أكثر من الفاعلية الشخصية، أما الفاعلية الإرشادية التوجيهية للمعلم ؛ فربما يكون مرجعها دافع شخصي داخلي ذاتي منه، لتقديم أكبر قدر من النصائح الإرشادية والتوجيهية للطلاب المكفوفين، وربما يلعب في ذلك دور الوالد الذي ينصح ابنه أو ابنته، وربما دور القدوة التي تملي عليه أن يضطلع هو بهذا الدور ؛ حتى مع وجود المعلمة أو في غيابها.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع، والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية وأبعادها: الكفاءة الشخصية، ومقاومة التأثيرات السلبية، وتقبل الذات نحو التغيير، والإيمان بالقدر بين المعلمين والمعلمات ؛ في ضوء حرص كل من المعلم والمعلمة على التجاوب السريع لمتغيرات الحياة الاجتماعية والشخصية والمهنية، والذي قد يدفع كلاً منهم إلى أن يكون أكثر سلاسة، في التعامل مع المواقف، بعيدًا عن الجمود والتصلب ؛ حتى يستطيع تجاوز الضغوط المختلفة بسلامة، وتحقيقًا لقدر معقول من الأمن النفسي والتكيف الشخصي والمهني والاجتماعي، ولا شك أن الشخصية السوية بما تتمتع به من سمات، تدل على الايجابية، متمثلة في المرونة النفسية ؛ توفر للفرد فرصًا للنمو والارتقاء، إذ تشكل المرونة محصلة جهد الفرد في سعيه للاستفادة من إمكاناته وقدراته، والعمل على تنميتها ؛ لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (القللي، ٢٠١٦، ص٢٤٧)، كما أن تقدير الذات لدى المعلمين والمعلمات ؛ يعد من العوامل الشخصية الداخلية للفرد، والتي تمكنه

من زيادة مستوى المرونة لديه ؛ مما يساعده على تحقيق التكيف الايجابي مع الضغوط والشدائد (عبد الحميد، ٢٠١٧، ص١٥٦)، كذلك من الاستراتيجيات الفاعلة لتعزيز المرونة النفسية ؛ اعتناء الفرد بنفسه، وإشباع حاجاته بطريقة سليمة، وامتلاكه لمهارات حل المشكلات، وتوافر الدعم الاجتماعي، وامتلاكه لمجموعة من القيم الإنسانية، وقدرة على تقبل النقد من الآخرين، والتعلم من الأخطاء (إسماعيل، ٢٠١٧، ص٢٩٧)، وربما تتأثر المرونة النفسية بالعديد من العوامل مثل الحالة الاقتصادية والصحية والعلاقات الأسرية وأحداث الحياة وخبرات الحياة السلبية وهذه كلها تؤثر في المرونة بالإيجاب أو السلب (Ergun, et al., 2017)، ويكون الاختلاف بين الأفراد فيها متأثرًا بتكوينهم الداخلي، ومدى وطريقة استجابتهم لها، ولذلك أسفرت النتائج عن وجود فرق دال لصالح الذكور في بعد السيطرة، وربما راجعًا للتكوين والبناء النفسي للمعلم والذي قد يختلف عن المعلمة.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس، والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في ضبط الذات وبعديه: السلوكي والانفعالي لصالح المعلمين ؛ في ضوء سيكولوجية المعلم كرجل، ومدى قدرته على التحكم والسيطرة في سلوكياته وانفعالاته في المواقف المختلفة، ومدى استيعابه وفهمه وترويه خلال هذه المواقف، وقبل أن يصدر استجابة لها، وهذا قد يختلف بالنسبة لسيكولوجية المعلمة - على سبيل العموم- التي قد تندفع في الاستجابة، أو تتأثر بشكل سريع بمتغيرات المواقف الحياتية المختلفة ؛ فتصدر استجابات سريعة في المواقف، دون تروي أو إعمال للعقل، ويشير نيك (Neck, 2015, p488) إلى أن مستوى ضبط الذات ليس واحدًا عند كل الناس، كما أنه غير

ثابت لدى الشخص نفسه ؛ حيث أنه يتغير باستمرار، كما يبدو أن ضبط الذات يمكن اعتباره سمة ثابتة من ناحية، كما يمكن اعتباره حالة مؤقتة من ناحية أخرى، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء ما تم طرحه في مواضع أخرى في تفسير النتائج.

كما يمكن تفسير نتائج الفرضين: السادس والسابع، والتي تشير إلى قدرة كلٍ من: المرونة النفسية وضبط الذات في التنبؤ بفاعلية الذات لدى المعلمين والمعلمات ؛ في ضوء أن مظاهر الصحة النفسية الجيدة: كالراحة النفسية، والاطمئنان، والقدرة على مواجهة المصاعب، وضبط النفس، والقدرة على التحمل، والنظرة الايجابية للحياة، وكل تلك المظاهر ؛ هي نتائج وثمار المرونة النفسية (محمد، ٢٠١٦، ص٤١٣)، كما قد تعد فاعلية الذات إحدى ثمار هذه المرونة وضبط الذات أيضًا ؛ حيث تلعب المرونة دورًا مهمًا في توقعات الفرد، ومعتقداته عن قدراته وأدائه ومهاراته، وكيفية استجاباته في المواقف المختلفة، كما يرتبط ضبط الذات بقدرة الفرد على الأداء المتوقع منه، والمتمثل في الأداء الناجح والناجز، سواء كان حاضرًا أو مستقبليًا، كما أظهرت دراسة جوريفا وآخرين (Gordeeva, et al., 2017, p232) أن ضبط الذات يعد مصدرًا للدوافع الشخصية المهمة التي تسهم في النجاح في الحياة وتحسين السعادة النفسية.

كما يرتبط ضبط الذات إيجابيًا مع المخرجات الجيدة للحياة المنزلية ؛ لذلك فإن التدخل النفسي إلى تحسين ضبط الذات له قيمة اجتماعية عظيمة، متضمنة نجاح أكاديمي، وثبات العلاقات الاجتماعية، والأمن النفسي، وصحة نفسية وجسمية جيدة (Friese, et al., 2017, p1077).

**توصيات الدراسة: توصي الدراسة الحالية بما يلي:**

١- تفعيل برامج الدعم المدرسي والإداري لمعلمي التربية الخاصة بوجه عام؛ لتحقيق أكبر قدر من المهارات الشخصية والاجتماعية والمهنية؛ ما ينعكس بشكل أو بآخر على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٢- الاهتمام بالإرشاد النفسي المدرسي في شقيه: المعلم والمتعلم، ودعم ذلك.

٣- تفعيل برامج التطوير المهني لمعلم ذوي الإعاقة البصرية، مركزًا على البناء والدعم النفسي له.

**مقترحات الدراسة:** تقترح الدراسة الموضوعات التالية للبحث والدراسة:

١- برامج التدريب على مهارات ضبط الذات لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية.

٢- تنمية فاعلية الذات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ومعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٣- تحسين مستوى المرونة النفسية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

* * *

## المراجـع


- أبا الخيل، آمنة عبد العزيز (٢٠١٧). الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ٢٥(٢)، ٥٤- ٩٧.
- أبو النجا، أمينة مصطفى (٢٠١٦). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفعالية الذات وأسلوب حل المشكلات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس**، ٥(٥)، ٩٨- ١٢٥.
- أبو النور، محمد، ومحمد، هناء مصطفى (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٦٣(٣)، ١- ٤٤.
- أبو زيد، أحمد محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق**، (١٨)، ٢٢٨- ٢٩٨.
- إسماعيل، هالة خير (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية :دراسة تنبؤية. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، (٥٠)، ٢٨٧- ٣٣٥.
- الشوربجي، سحر أحمد (٢٠١٥). العلاقة بين الضغط النفسي وفعالية الذات الاجتماعية لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة مسقط في ضوء خصائصهن الديموجرافية. **مجلة دراسات نفسية، مصر**، ٢٥(٤)، ٦٢٣- ٦٦٥.
- العثمان، إبراهيم عبد الله، والغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠١٣). فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو

هـؤلاء التلاميـذ. **المجلـة التربويـة الدوليـة المتخصـصة، الجمعيـة الأردنيـة لعلـم النفس**، ٢(٧)، ٦١٥- ٦٥٨.

- العمري، نادية محمد (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لـدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبـد الـرحمن. **مجلـة الإرشـاد النفسـي، جامعـة عين شمس**، (٥٠)، ١- ٤٩.
- الفريجات، حسين عابد (٢٠١٤). أثر برنـامج تـدريبي للـتعلم المنظم ذاتيًا علـى الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية**، ٤٥(٤)، ٢٢٧- ٢٦٠.
- القللى، محمد محمد (٢٠١٦). البنية العاملية للنسخة الأمريكيـة لمقيـاس المرونـة النفسية في البيئة المصرية :دراسة سيكومترية على عينة من طلاب الجامعـة. **المجلـة الدوليـة للعلـوم التربويـة والنفسـية، المؤسـسة العربيـة للبحـث العلمـي والتنميـة البشرية**، (٣)، ٢٤٢- ٢٨٣.
- المطـيري، إيمـان غـازي (٢٠١٧). فاعليـة الـذات والعوامـل الخمـسة الكـبرى وعلاقتهما في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض. **المجلة التربويـة، كلية التربية، جامعة سوهاج**، ٤٧، ٥٢٧- ٦٤٤.
- حسن، نعمـة عبـد الـسلام (٢٠١٦). القيمـة التنبؤيـة لفاعليـة الـذات والدافعيـة للانجاز بجودة الحياة لـدى طالبـات مرحلـة الدراسـات العليـا بكليـة التربيـة. **مجلـة كلية التربية، جامعة عين شمس**، ٤٠(١)، ٢٧٩- ٣٤٨.
- سباق، سـارة عـادل، وإمـام، نجـوى السـيد، وشـاهين، هيـام صـابر (٢٠١٦). ضـبط الـذات وعلاقتـه بالرضـا الـوظيفي لـدى معلمـي المرحلـة الابتدائيـة. **مجلـة البحث العلمي في التربية، مصر**، ١٧(٤) ٤٣١- ٤٤٩.
- عابـدين، حسن سـعد، والـشرقاوي، فتحـي محمـد (٢٠١٦). مهـارات تنظيم الـذات والمرونـة النفسـية وعلاقتهمـا بجـودة الحيـاة الأكاديميـة لـدى طـلاب كليـة

التربية جامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية**، ٢٦(٦)، ١٦٣- ٢٣٤.

- عاشور، وليد حسن (٢٠١٤). بنية ضبط الذات لدى لطلاب الجامعة في ضوء المستوى التعليم والنوع. **مجلة عين شمس للقياس والتقويم**، ٤(٧)، ١٠٥- ١٤٨.
- عبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات في تحسين المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، (٥١)، ١٤٣- ٢١٠.
- عطا الله، محمد إبراهيم (٢٠١٦). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، (٤٨)، ٣٧- ٧٧.
- عطية، رمزي محمد (٢٠١٦). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمد، مروة سعيد (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالنوع والثقافة الفرعية والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية. **مجلة دراسات نفسية، مصر**، ٢٦(٣)، ٣٩٣- ٤٧١.
- معالي، إبراهيم باجس (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن**، ٤٢(١)، ٧٩- ٩٠.
- منصور، السيد كامل (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة العلاقات والتدخل. **مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق**، (١٦)، ٦١- ١٦٣.

- ياسين، حمدي محمد، علي، إيناس سيد (٢٠١٤). فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٢٥(٩٧)، ٣١٣- ٣٥١.
- Anila, M. & Dhanalakshmi, D. (2016). Mindfulness based stress reduction for anxiety, enhancing self-control and improving academic performance among adolescent students. Indian Journal of positive psychology, 7(4), 390- 397.
- Artino, A. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. Journal of perspectives on medical education, 1(2), 76- 85.
- Baka, L. (2017). Norwegian teacher self-efficacy scale psychometric properties of the polish version of the scale. Medycna Pracy, 68(6), 743-755.
- Balouna, L., Kudlacek, M., Sklenarikova, J. Jesina, O. & Migdauova, A. (2016). Czech self-effecacy scale for physical education majors towards children with disabilities. Acta Gymnica, 46(1), 44- 54. Doi:105507/ag02016.002
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, Encyclopedia of Human Behavior. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy, the exercise of control. New York: Freeman.
- Blackhart, G., Williamson, J. & Nelson, L. (2015). Social anxiety in relation to self-control depletion following social interactions. Journal of social and clinical psychology, 34(9), 747- 773.
- Brevers, D., Foucart, J., Verbanck, P. & Turel, O. (2017). Examination of the Validity and reliability of the French Version of the Brief Self-Control Scale. Canadian Journal of Behavioural Science, 49(4), 243–250.doi.org/10.1037/cbs0000086
- Caldwell, S., Wusik, K., He, H., Yager, G. & Atzinger, C. (2018). Development and validation of the genetic counseling self-efficacy scale. Journal of Genetic counseling. Doi:org/10.1007/s10897-018-0249-1
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. International Journal of Educational Management, 32(4), 550- 567. Doi:org/10.1108/IJEM-04-2017-0089
- Carlstedt, E., Lexell, E., Pessah-Rasmussen, H. & Iwarsson, S. (2015).Psychometric properties of the Swedish version of the General Self-Efficacy Scale in stroke survivors. International Journal of Rehabilitation Research, 38, 333–337

- Carter, A., Breen, L., Yaruss, J. & Beilby, J. (2017). Self-Efficacy and quality of life in adults who stutter. Journal of fluency disorders, 54, 11-23. Doi:org/ 10.1016/j.jfluidis.2017.09.004
- Caruso, R., Pittella, F., Zaghini, F., Fida, K. & Sili, A. (2016). Development and validation of the nursing profession self-efficacy scale. International Nursing Review, 63, 455- 464.
- Chmitorz, A., Wenzel, M., Stieglitz, R., Kunzler, Bagusat, C., Hemreich, I., gerlicher, A., Kampa, M., Kubiak, T., Kalisch, R., Lieb, K. & Tuscher, O. (2018). Population-based validation of a German version of the brief resilience scale. PLoS ONE, 13(2), 1-14.Doi:org/10.1371/journal. Pone.0192761
- Clercq, D., Hag, I. & Azeem, M. (2018). Self-efficacy to spur job performance: Role of job-related anxiety and perceived workplace incivity. Journal of management Decision, 56(4), 891- 907. Doi: org/10.1108/MD-03-2017-0187
- Connor, K. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale, (CDRISC) Depression and Anxiety, 18, 76.
- Eller, L., Lev, E., Uuan, C., Faan, R. & Watkins, A. (2018). Describing Self-Care Self-Efficacy: Definition, Measurement, Outcomes, and Implications. International of Nursing knowledge, 29(1), 38- 48.
- Ergun, G., Gumus, F. & Dikec, G. (2017). Examining the relationship between traumatic growth and psychological resilience in young adult children of parents with and without a mental disorder. Doi:10.1111/jocn.14533
- Friese, M., Frankenbach, J., Job, V. & Loschelder, D. (2017). Does self-control training improve self-control? A meta-analysis. Journal of Perspectives on psychological science, 12(6), 1077- 1099. Doi:101177/174569161697076
- Galla, B. & Wood, J. (2015). Trait self-control predicts Adolescents Exposure and Reactivity to Daily stressful Events. Journal of Personality, 83(1), 69-85 .Doi:10.1111/jopy.12083
- Gordeeva, T., Osin, E., Suchkov, D., Ivanova, T., Sychev, O. & Bobrov, V. (2017). Self-control as a personal resource: Determining its relationships to success, perservance, and Well-Being. Journal of Russian education& Society, 49(5-6), 231-255.Doi:org/10.1080/10609393.2017.1408367
- Liu, N., Liu, S., Yu, N., Peng, Y., Wen, Y., Tang, J. & Kong, L. (2018). Correlations among psychological resilience, self-efficacy, and negative emotion in acute myocardial infaraction patients after percutaneous coronary intervention. Journal of of Front psychiatry, 9(1). Doi:10.3389/fpsyt.2018.0001
- McDermott, E., Donlanm A., Anderson, S. & Zaff, J. (2017). Self-control and Adolescent internalizing and externalizing problems:

neighborhood-based differences. Journal of community psychology, 45(3), 297- 314. Doi: 10.1002/jcop.21848
- Mizuno, Y., Hofer, A., Frajo-Apor, B., Kemmler, G., Pardeller, S., Suzuki, T., Mimura, M., Flerschhacker, W.& Uchida, H. (2018). Religiosty and psychological resilience in patients with schizophrenia and bipolar disorder: an international cross-suctional study. Acata Psychiatr Scad, 37, 316-327.Doi:10.1111/acps.12838
- Nie, Y., Li, J. & Vazsonyi, A. (2016). Self-control mediates the associations between parental attachment and prosocial behavior among Chinese adolescents. Personality and individual differences, 96, 36- 39. Doi:org/10.1016/j.paid.2016.02.077
- Park, C., Wright, B., Pais, J. & Ray, M. (2016). Daily stress and self-control. Journal of social and clinical psychology, 35(9), 738- 753.
- Pinar, S., Yildirim, G. & Sayin, N. (2018). Investigating the psychological resilience, sels-confidence and problem-solving skills of midwife candidates. Journal of Nurse Education Today, 64, 144-149.Doi:org/10.1016/j.nedt.2018.02.014
- Seena, N. & Sundaram, S. (2018). The efficacy of psycho-spiritual intervention on emotional intelligence, spiritual intelligence and psychological resilience among maltreated juvenile girls. Indian Journal of health and well-being, 9(1), 125- 130.
- Siwatu, K., Putman, M., Starker-Glass, T. & Lewis, C. (2017).The Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale: Development and Initial Validation, Urban Education, 52(7) 862– 888. DOI: 10.1177/0042085915602534
- Summers, J. & Falco, L. (2018).Evaluating Construct Validity of the Middle School Self-Efficacy Scale with High School Adolescents. Journal of Career Development, 1- 18. DOI: 10.1177/0894845318773383
- Suranata, K., Atmoko, A. & Hidayah, N. (2017). Validation of psychological resilience youth development module and implication for guidance and counseling. Journal of llmu Pendidikan, 7(1), 68- 77.
- Tangney, J., Baumeister, R. & Boone (2004). High self-control predicts good Adjustment, less pathology, better Grades, and inter personal success. Journal of personality, 7(2), 271- 324.
- Unger, A., Bi, C., Xiao, Y. & Ybarra, O. (2016). The revising of the Tangney self-control scale for Chinese students. Psychology Journal, 5, 101-116. Doi:10.1002/pchj.128
- Van der Meer, A., Brake, H., Van der Va, N., Dashtgard, P., Bakker, A.& Olff, M. (2018). Assessing psychological resilience: Development and psychometric properties of the English and Dutch version of the resilience evaluation scale. Journal of Front psychiatry, 9 (169). Doi:10.3389/fpsyt.2018.00169
- Van der Meulen, E., Velden, P., Setti, I. & Veldhoven, M. (2018). Predictive value of psychological resilience for mental health

disturbances: A three-wave prospective study among police officers. Journal of psychiatry research, 260, 486- 494. Doi:org/10.1016/j.psychres.2017.12.014

* * *

- Ma'ali, I. (2015).The Efficacy of Training Program for Improving Self-Control and Reducing Isolation among Adolescent Students**. Humanities and Social Sciences**, **Jordan**, 42(1), 79- 90.
- Mansour, A. (2016). Psychological Resilience, Neuroticism, Self-Compassion and Affective Styles for Students of Special Education "Relations and Intervention"**. Journal of Special Education, Al-Zagazig University**, (16), 61- 163.
- Yaseen, H., Ali, E. (2014). Self-efficacy and burn out for teacher of special education**. Journal of College of Education, Banha University**, 25(97), 313- 351.

❊ ❊ ❊

university students. **International Journal of educational and psychological science**, (3), 242- 283.

- Al-Mateiry, E. (2017). Self-Efficacy, the Big Five Factors, and their relationship with Decision-Making among Female schools Principals in Riyadh**. Educational Journal, College of Education, Sohaj University***, 47*, 527- 644.
- Hassan, N. (2016). The prediction value of self-efficacy and achievement motivation to the quality of life among university post graduate female students in Education College**. Journal of education college, Ain-Shams University**, 40(1), 279- 348.
- Sibaq, S., Emam, N., Shahien, H. (2016). Self-control and relationship to job satisfaction of primary school teacher**. Journal of scientific research in education***, Egypt**, *4*(17), 431- 449.
- Abdeen, H. & Fathi, M. (2016). Self-Regulation skills & Psychological resilience and their relationship with the Quality of Academic Life of Faculty of Education Alexandria University Students**. Journal of College of Education, Alexandria University***, 26*(6), 163- 234.
- Ashour, W. (2014). The structure of the self-control with university students by academic level and gender**. Journal of the Ain-Shams for measurement and evaluation***,* 4(7), 105- 148.
- Abdelhimed, H. (2017). /effectiveness of counseling program for the development self-esteem in improving psychological resilience among children's mother with intellectual Disabilities**. Journal of Psychological Counseling**, **Ain-shams University**, (51), 143- 210.
- Atallah, M. (2016). Psychological coping stress styles and their relationship to self-efficacy and quality of life among Mansoura university faculty assistant members**. Journal of psychological counseling**, **Ain-shams University**, (48), 37- 77.
- Atyyeh, R. (2016).**The Relationship of Emotional Stability with Self-Control among Yarmouk University Students**. (Unpublished M.A.), College of Education, Yarmouk University, Jordon.
- Mohamed, M. (2016). The psychological resilience and its relationship with moral thinking for students from the Faculty of Education of Helwan University in light of variables (Gander - The background of cultural – The academic specialization and Grade)**. Journal of Psychological Studies***, Egypt**, 26*(3), 393- 471.

## List of References:


- Aba-Elkhiel, A. (2017). Professional self-efficacy and relationship to the disability of professional decision-making with the students of the preparing year in King Abdul-Aziz University**. Journal of Educational Sciences**, **College of Education, Zagazig University**, *25*(2), 54- 97.
- Abu-Elnaga, A. (2016). Multiple intelligences and its relation to self-efficacy and problems solving style for faculty of education female students in the University of Al Jouf**. International interdisciplinary Journal of education**, *5*(5), 98- 125.
- Abu Alnor, M. & Mohamed, H. (2016). Psychological resilience and its relationship with job satisfaction among a sample of teachers of students with hearing disabilities in light of some demographic variables**. Journal of College of Education, Tanta University**, *63*(3), 1- 44.
- Abu zaid, A. (2017). Effectiveness of Counseling Program for the development of self-efficacy in improving psychological resilience among pupils with learning disabilities**. Journal of special education, Zaqaziq University**, (18), 228- 298.
- Esmaiel, H. (2017). Psychological resilience of college of education students and their mindfulness: a predictive study**. Journal of psychological counseling**, **Ain-Shams University**, (50), 287- 335.
- Al-Shourbagi, S. (2015).The relationship between stress and social self–efficacy among female special education teachers in Muscat Governorate**. Journal of Psychological Studies, Egypt,** 25(4), 623- 665.
- Al-Othman, I., Al-Ghonaimy, I (2013).Self Efficacy for teachers of Autistic students and its relationship with their attitudes towards those students**. International Interdisciplinary Journal of Education**, 2(7), 615- 658.
- Al-Amri, N. (2017). Mental flexibility and its relation to life satisfaction at students of Princess Nora bent Abdurrahman University**. Journal of psychological counseling**, **Ain-shams University**, (50), 1- 49.
- Al-Freijat, H. (2014). The effect of a training program of self-Regulated learning on self-cognitive control in learning among for students in a jman university in UAE**. The Arabic studies of education and psychology, Saudi Arabia**, 4(45), 227- 260.
- Al-Qulli, M. (2016). The Factorial Structure of the American Version of the Resilience Scale in the Egyptian Environment A study on a sample of

# The Occupational self-efficacy and its relationship to the psychological Resilience and self-control among the male and female teachers of students having visual impairment

**Dr. Mohamed Mosaad Abdelwahi Mitawie**
College of Education, King Khalid University

**Abstract:**

The aim of the study is to determine the relationship of the occupational self-efficacy to the psychological resilience and self-control among the male and female teachers of the students of visual impairment, to identify the differences between them, and to determine the predictability of occupational self-efficacy through psychological resilience and self-control. The sample included (68) male teachers and (45) female teachers, with a mean age of (42.9) year, and a standard deviation of (4.6) year. The study concluded that there is a significant positive correlation between occupational self-efficacy, psychological resilience and self-control, the results showed no statistically significant differences between male and female teachers in general occupational self-efficacy and psychological resilience, there are statistically difference between males and females teachers in self-control for males teachers, and predictability of occupational self-efficacy by psychological resilience and self-control, among the whole members of study sample.

**Keywords:** Occupational self-efficacy, psychological resilience, self-control

**IV.** In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

**V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

**VI.** The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

**VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.

**VIII.** Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

**IX.** Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

**Contact information**:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

**III.** Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

**Criteria of Publishing**

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

**I.** Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

**II.** Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

## Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

**Vision**

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

**Mission**

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

**Objectives**

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

## Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
**H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri**
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
**Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim**
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
**Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih**
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
**Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan**
Dean of the Facalty of Education